

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/321018596>

Obras esenciales de M.A.K. Halliday

Book · November 2017

CITATIONS
0

READS
2,658

3 authors:



Elsa Ghio

Universidad Nacional del Litoral

11 PUBLICATIONS 5 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Federico Navarro

Universidad de O'Higgins

82 PUBLICATIONS 200 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Annabelle Lukin

Macquarie University

41 PUBLICATIONS 133 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

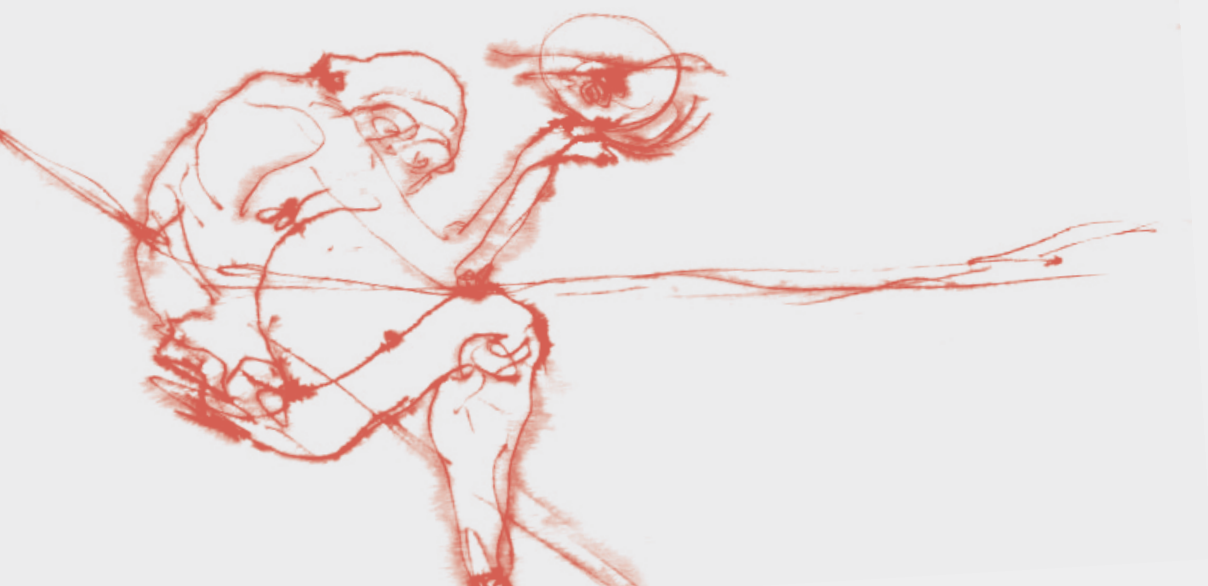


Alfabetización académica y disciplinar [View project](#)




War and its Ideologies: a Social Semiotic Theory and Description [View project](#)

Obras esenciales de M.A.K. Halliday



Elsa Ghio · Federico Navarro · Annabelle Lukin (comps.)

 *Eudeba*


ediciones **UNL**

Halliday, M.A.K.
Obras esenciales de M.A.K. Halliday / M.A.K. Halliday;
compilado por Elsa Ghio; Federico Navarro;
Annabelle Lukin
1a ed. Santa Fe: Ediciones UNL, 2017.
Libro digital, PDF (Ciencia y Tecnología)

Archivo digital: descarga y online

Traducción de: Elsa Ghio et ál.

ISBN 978-987-749-097-8

1. Lingüística. 2. Análisis Sociolingüístico. I. Ghio, Elsa,
comp. II. Navarro, Federico, comp. III. Lukin, Annabelle,
comp. IV. Ghio, Elsa, trad. V. Título.
CDD 410

Publicado en Santa Fe, Argentina por Ediciones UNL
Primera publicación en formato impreso,
octubre de 2017, ISBN 978-987-749-096-1

Coordinación editorial: Ivana Tosti y María Alejandra Sedrán
Corrección: Ivana Tosti y María Alejandra Sedrán
Diagramación de interiores y diseño de tapa: **Tede tintas**

© M.A.K. Halliday, 2017.

© Elsa Ghio, Federico Navarro, Annabelle Lukin,
Jorge Arús Hita, Ann Montemayor-Borsinger, Analía Kevorkian,
Salvio Martín Menéndez, Fabián Mónaco, Alicia Noceti,
Verónica Piaggio, Muriel Picone, 2017.

© ediciones  UNL, 2017.

©  Seudeba, 2017.



Algunos derechos reservados



Obras esenciales de M.A.K. Halliday

Elsa Ghio
Federico Navarro
Annabelle Lukin

Traductores

Jorge Arús Hita · Ann Montemayor-Borsinger ·
Elsa Ghio · Analía Kevorkian · Annabelle Lukin ·
Fabián Mónaco · Federico Navarro · Alicia Noceti ·
Verónica Piaggio · Muriel Picone



COLECCIÓN
CIENCIA Y TECNOLOGÍA





Índice

Introducción

1. Prefacio / 11

M.A.K. Halliday

2. Prólogo a las *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* / 13

Elsa Ghio, Federico Navarro y Annabelle Lukin

3. M.A.K. Halliday: de la opción al recurso, de la gramática al registro / 17

Salvio Martín Menéndez

Obras esenciales

1. De la inefabilidad de las categorías gramaticales / 35

Traducción: Jorge Arús Hita

2. ¿Cómo significas? / 59

Traducción: Muriel Picone

3. Algunos rasgos lexicogramaticales del texto de *Crecimiento Poblacional Cero* / 79

Traducción: Analía Kevorkian, Verónica Piaggio y Federico Navarro

4. Ideas sobre el lenguaje / 113

Traducción: Federico Navarro

5. Nuevas formas de significar: un desafío para la lingüística aplicada / 139

Traducción: Elsa Ghio

6. Sobre la «arquitectura» del lenguaje humano / 183

Traducción: Annabelle Lukin y Elsa Ghio

7. Hacia una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje / 215

Traducción: Fabián Mónaco y Elsa Ghio



8. Sobre la gramática del dolor / 247

Traducción: Alicia Noceti

9. Sobre el concepto de «lingüística educativa» / 283

Traducción: Fabián Mónaco y Elsa Ghio

Recuentos y entrevistas

**10. Una mirada retrospectiva sobre la LSF
y la alfabetización / 303**

Traducción: Elsa Ghio y Ann Montemayor–Borsinger

11. Entrevista con M.A.K. Halliday / 335

Traducción: Federico Navarro



Agradecimientos

Agradecemos a los editoriales originales por el permiso para reeditar los artículos y capítulos en este volumen. Los detalles de las publicaciones originales aparecen abajo, y también al principio de cada capítulo:

- «De la inefabilidad de las categorías gramaticales», en *The Tenth LACUS Forum*, editado por Alan Manning, Pierre Martin y Kim McCalla, publicado por LACUS, 1984, páginas 3–18. Traducción publicada con permiso de LACUS.
- «¿Cómo significas?», en *Advances in systemic linguistics: Recent theory and practice*, editado por Martin Davies y Louise Ravelli, publicado por Pinter, 1992, páginas 20–35. Traducción publicada con permiso de Bloomsbury.
- «Algunos rasgos lexicogramaticales del texto de Crecimiento Poblacional Cero», en *Discourse description: Diverse linguistic analyses of a fund-raising text (Pragmatics and Beyond, New Series 16)*, editado por William C. Mann y Sandra A. Thompson, John Benjamins, 1992, páginas 327–58. Traducción publicada con permiso de John Benjamins.
- «Ideas sobre el lenguaje», en *Occasional Papers I*, 1977, páginas 32–55. Traducción publicada con permiso de la Applied Linguistics Association of Australia.
- «Nuevas formas de significar: un desafío a la lingüística aplicada», en *Journal of Applied Linguistics* 6, 1990, páginas 7–36. Traducción publicada con el permiso de la Greek Applied Linguistics Association.
- «Sobre la arquitectura del lenguaje humano», en *On language and linguistics. Collected works of M.A.K. Halliday*, 3, Continuum, 2003, páginas 1–29. Traducción publicada con permiso de Bloomsbury.
- «Hacia una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje», en *Linguistics and Education* 5(2,) publicado por Elsevier Science, 1993, páginas 93–116. Traducción publicada con permiso de Elsevier.



- «Sobre la gramática del dolor», en *Functions of Language*, 5 (1), 1998, páginas 1–32. Traducción publicada con permiso de John Benjamins.
- «Sobre el concepto de *lingüística educativa*», de *Discipline – dialogue – difference: Proceedings of the Language in Education Conference*, Murdoch University, editado por Rod Giblett y John O’Carroll, 4D Duration Publications (Murdoch), 1989, páginas 23–42. Derechos del autor. Traducción publicada con permiso de M.A.K. Halliday.
- «Una mirada retrospectiva sobre la LSF y la alfabetización», de *Language and literacy: Functional approaches*, editado por Rachel Whittaker, Mick O’Donnell y Anne McCabe, Continuum, 2006, páginas 15–44. Traducción publicada con permiso de Bloomsbury.
- «Entrevista con M.A.K. Halliday» por Geoff Thompson y Heloise Collins, en *DELTA*, 17 (1), 2001, páginas 131–153. Traducción publicada con permiso de *DELTA*.



Introducción





1. Prefacio

M.A.K. Halliday

Esta selección de mis artículos, ahora reunidos en un volumen traducido al español, abarca varias décadas. Los trabajos provienen de distintas fuentes, ya que muchos de ellos fueron originalmente escritos a pedido para algún volumen particular o para una conferencia en algún congreso específico; se dirigían a una variedad de lectores distintos en diferentes contextos situacionales. Pero todos ellos fueron escritos desde el punto de vista de una teoría general del lenguaje, una que es, en el sentido más amplio, *funcional*: es funcional porque sus explicaciones se brindan en términos funcionales y es funcional porque se ha desarrollado en contextos funcionales como una herramienta para comprender y, de ser posible, para la acción; en otras palabras, se ha desarrollado como una teoría «aplicable» que puede ponerse en práctica para responder a problemas y demandas de la vida real.

Nunca he logrado establecer una distinción clara entre lingüística teórica y aplicada, y me parece que los editores de este volumen han seleccionado un conjunto de artículos que resaltan mi perspectiva sobre esta continuidad general: la interdependencia entre teoría y práctica. Buena parte del importante trabajo que realizan mis colegas hoy en día, por ejemplo en enseñanza de la lengua y en aspectos de lingüística médica como la comunicación en atención de salud, ilustran con claridad cómo la práctica está basada en conocimientos



teóricos, y al mismo tiempo la teoría se actualiza constantemente con conocimientos que surgen de la experiencia de trabajar con ella en la práctica.

Entré por primera vez en contacto directo con colegas de habla hispana a comienzos de los años 90, cuando el profesor Leon nos invitó a Ruqaiya y a mí a dar un conjunto de clases en la Universidad de Córdoba y otras conferencias en centros de lugares como Málaga y Cáceres (España); algunos de mis primeros trabajos fueron publicados en español alrededor de esa época. Sin embargo, desde entonces la lingüística sistémico–funcional se ha vuelto más ampliamente conocida en América Latina, e investigadores de varios países la han usado en sus propias investigaciones originales así como en enseñanza y en otros dominios de la práctica lingüística. Creo que es importante que sea entendida como una teoría lingüística general y no como una teoría particularmente asociada de alguna manera al inglés. Así que doy una cálida bienvenida a este nuevo volumen, dirigido a todos los que se sientan más cómodos leyendo y pensando en español.

Sydney, Australia, marzo de 2016



2. Prólogo a las *Obras esenciales de M.A.K. Halliday*

Elsa Ghio, Federico Navarro¹ y Annabelle Lukin

Este libro comenzó como un hecho inesperado. Se concibió en Santa Fe, Argentina, al final del séptimo congreso de la Asociación de Lingüística Sistémico–Funcional de América Latina (en adelante *ALSEFAL*) en 2011. Surgió de una conversación casual e imprevista, en un pasillo de hotel, mientras Federico y Annabelle esperaban sus taxis para empezar el viaje a casa (Buenos Aires y Sydney, respectivamente) y Elsa estaba ocupada despidiendo a los visitantes a Santa Fe.

Elsa ya había traducido varios artículos de Halliday, y los había compartido entre colegas y estudiantes en la Universidad Nacional del Litoral. En ese encuentro de pasillo, Elsa y Federico hablaban de la necesidad y urgencia de dar acceso a Halliday en español. Federico mencionó su traducción de «Ideas sobre el lenguaje» para la Universidad de Buenos Aires, que, con permiso de la editorial, había ofrecido a través de su página web, y contaba con más de 300 descargas. Estas y otras traducciones circulaban inéditas, de mano en

1 Federico Navarro agradece el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT, por el Proyecto FONDECYT de iniciación N° 11160856 y por el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 del Ministerio de Educación, Chile, que permitió su labor de edición de este volumen durante su estadía como investigador visitante en la Universidad de Chile.



mano, traducidas por profesores y equipos de cátedra que querían ofrecer a sus estudiantes acceso a las reflexiones de Halliday, a pesar de que el mercado editorial no estuviese interesado. Annabelle se ofreció a conseguir el permiso de Halliday para publicar estas traducciones que circulaban informalmente, y a negociar los derechos con las distintas editoriales. En este momento, acordamos realizar este libro. Así, las traducciones espontáneas y los lectores interesados antecedieron en varios años al volumen colectivo.

Otros colegas de diferentes países e instituciones, entusiasmados por la iniciativa, se sumaron como traductores invitados: Jorge Arús Hita, Ann Montemayor–Borsinger, Analía Kevorkian, Fabián Mónaco, Alicia Noceti, Verónica Piaggio y Muriel Picone. Su mirada y su experiencia como lingüistas, además de sus conocimientos del inglés y el español, significaron un aporte disciplinar fundamental a sus traducciones. Editores y traductores trabajaron desinteresadamente y cedieron sus derechos para que el volumen, disponible libre y gratuitamente como libro electrónico, llegara a la mayor cantidad posible de lectores. Las exigencias de nuestros entornos laborales hicieron que el proyecto tuviera paso lento, pero, luego de más de cinco años de iniciada la colaboración, finalmente consiguió ver la luz.

La monumental obra de Halliday comenzó en el año 1956 con «Grammatical categories in Chinese» (Categorías gramaticales en chino), y concluyó más de 60 años después, en 2017, con la publicación de «The contribution of systemic functional theory to linguistics in China» (El aporte de la teoría sistémico–funcional a la lingüística en China). Combina una teoría elaborada general de cómo funciona el lenguaje con una gama amplia de aplicaciones (por ejemplo, a la descripción de la gramática del chino y el inglés, a la traducción, al desarrollo del lenguaje desde las perspectivas filogenética y ontogenética, a la educación, al análisis del discurso, a la literatura). De esta amplia obra, sólo su libro de 1978 *El lenguaje como semiótica social*, está publicado en español, junto con algunos artículos esporádicos como «Estructura y función del lenguaje» (1975).

A pesar de la falta de traducciones de Halliday al español, sus aportes y los de sus seguidores han tenido un fuerte impacto en el mundo hispano hablante. En América Latina, desde México DF hasta Tierra del Fuego, junto con varios lugares de España, se pueden encontrar investigadores y profesores que están leyendo y explorando el potencial de la teoría de M.A.K. Halliday. La notable vitalidad e influencia de la ALSFAL, con encuentros científicos internacionales anuales desde su fundación en 2004, es una muestra de ello. Tenemos la expectativa de que este libro, con una selección de obras clave de Halliday, pueda colaborar con este interés en crecimiento.

Este libro ofrece diez artículos y una entrevista a Halliday realizada por Geoff Thompson y Heloise Collins. Combina artículos cuyas traducciones inéditas ya circulaban en algunas universidades, con otros que solicitamos



especialmente para completar una mirada de conjunto de la obra de Halliday. Nuestra intención fue combinar artículos importantes de la teoría general, como «De la inefabilidad de las categorías gramaticales», «¿Cómo significas?», «Ideas sobre el lenguaje» y «Sobre la *arquitectura* del lenguaje humano», con otros orientados al análisis y la aplicación a textos, lenguas y contextos específicos, como «Algunos rasgos lexicogramaticales del texto de *Crecimiento Poblacional Cero*», «Hacia una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje», «Sobre el concepto de *lingüística educativa*», «Sobre la gramática del dolor» y «Una mirada retrospectiva sobre la LSF y la alfabetización».

Destacamos en particular la inclusión del artículo «Nuevas formas de significar: un desafío a la lingüística aplicada». Este trabajo, que fundó el campo denominado «ecolingüística», demuestra la potente visión de la lingüística que ofrece Halliday. Aunque siempre se ha considerado a sí mismo como un gramático, sus reflexiones sobre la evolución del lenguaje y sobre la relación entre el significado y la experiencia permiten entender que la gramática es, en realidad, una teoría sobre la experiencia. Como afirma Halliday:

nuestra «realidad» no es algo hecho que espera ser significado, sino que es algo que tiene que ser construido activamente, y la lengua ha evolucionado en el proceso de construcción de la realidad, y al mismo tiempo, es un agente de ese proceso. La lengua no es una superestructura que se erige sobre una base, es un producto del mutuo impacto entre la *conciencia* y la *materia*, de las contradicciones entre nuestro ser material y nuestro ser consciente, como dominios antitéticos de la experiencia. Por lo tanto, la lengua tiene el poder de configurar nuestra conciencia, y lo hace para cada niño/a, proporcionándole la teoría que empleará para interpretar y manipular su entorno.

Este fragmento ilustra cómo una concepción sistémico–funcional sobre la lengua permite explicar el poder ilimitado del lenguaje para construir las ideologías y, al mismo tiempo, para construir nuestras conciencias.

Además, para la selección de los artículos incluidos en este volumen nos inspiramos en la clasificación de la obra de Halliday que ofrecen los 11 tomos de sus *Collected works*. Así, decidimos elegir textos que representaran *On grammar* (volumen 1), *Linguistic studies of text and discourse* (volumen 2), *On language and linguistics* (volumen 3), *The language of early childhood* (volumen 4), *Studies in English language* (volumen 7) y *Language and education* (volumen 9).

Halliday, además de ser uno de los lingüistas más importantes del siglo xx, es un escritor exquisito. A través de su carrera, prestó atención no sólo al desarrollo de la teoría, sino también al medio que fue objeto de su estudio. Hace unos años, cuando Annabelle le dijo que era un escritor con un estilo cuidado, Halliday le respondió: «traté de aprender el oficio». Ojalá hayamos



podido, con nuestro equipo de traductores, preservar algo de la belleza de su estilo en nuestras traducciones.

Por último, queremos agradecer la generosidad de las editoriales, asociaciones de lingüística y colegas con derechos de autor sobre artículos de Halliday, que nos facilitaron los permisos por un precio mínimo o sin costo alguno y que se sumaron al proyecto: Bloomsbury, Elsevier y Benjamins; LACUS, la Asociación Australiana de Lingüística Aplicada y la Asociación Griega de Lingüística Aplicada; la profesora Leila Barbara, editora en jefe de DELTA y fundadora de ALSEAL; y la editorial EUDEBA de la Universidad de Buenos Aires y Ediciones UNL, la editorial de la Universidad Nacional del Litoral (Argentina), que se pusieron a disposición para publicar el volumen en papel y en formato electrónico con distribución libre y gratuita.

Así, este libro no solo ofrece la posibilidad de acceder en un solo volumen a algunos de los trabajos más destacados de la obra de M.A.K. Halliday traducidos al español, sino que demuestra que es posible la colaboración colectiva, desinteresada y entusiasta de personas e instituciones para hacer que el conocimiento científico producido por la lingüística sistémico–funcional llegue mucho más lejos. Esperamos que este libro sea sólo el primero en un proceso que culmine cuando toda la obra de Halliday esté disponible en español.



3. M.A.K. Halliday: de la opción al recurso, de la gramática al registro

Salvio Martín Menéndez

Universidad Nacional de Mar del Plata / Universidad de Buenos Aires /

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

salviomenendez@gmail.com

*El lenguaje y la sociedad no se han realmente encontrado aún,
pero me gustaría pensar que la lingüística sistémico–funcional
podría tener algo que decir sobre eso. (Nuestras cursivas)
Conversaciones con Thibault, 1985*

Introducción

Tres conceptos básicos son los que Halliday propone para edificar las bases de la lingüística sistémico–funcional (LSF, de aquí en más): significado, opción y registro.

El significado es la característica que permite definir el lenguaje. Halliday lo ha señalado en más de una oportunidad: el lenguaje es un potencial de significado (Halliday, 1970, 1973, 1974, 1976, 1978, 1985, 1995, 1999). Y ese potencial se describe como un conjunto de opciones disponibles organizadas teóricamente como una red de paradigmas que representan lo que el hablante



tiene a su disposición para producir textos; elige, dentro de su sistema de opciones disponibles, las que considera más adecuadas en función de la situación en la que está inmerso produciendo un texto en una variedad de uso que es esperable en esa situación, es decir, en un registro específico. El hablante deviene sujeto social, entonces: pasa a interactuar en distintas situaciones, a utilizar diferentes registros.

En resumen: la opción paradigmática potencial deviene recurso (opción sintagmática realizada) a partir de la producción de un texto en un registro determinado condicionado por la situación en la que debe interactuar.

Halliday plantea que la lingüística sistémico–funcional es una teoría del funcionamiento social del lenguaje. La inscribe dentro de una semiótica social porque entiende la semiótica en términos del estudio de los sistemas y procesos del significado.

Se ubica en una tradición amplia, rigurosa y productiva. Por una parte, en la lingüística oriental, fundamentalmente la lingüística del chino mandarín (Halliday, 1956, 1959). Por otra, a partir de su maestro Firth (Palmer, 1995), la figura más destacada del estructuralismo en Gran Bretaña, se relaciona con las posturas de la Escuela de Praga y la Glosemática.

En la entrevista que Thibault le hace en 1985 (uno de sus fragmentos nos sirve de epígrafe) lo deja en claro:

PJT: Usted relaciona su trabajo muy explícitamente con las principales escuelas funcionales europeas de lingüística: la escuela de Praga (Vachek, 1966), los funcionalistas franceses (por ejemplo Greimas, 1966a), Londres (Firth, 1957a, Palmer, 1968) y Copenhague (Hjelmslev, 1961) escuelas. ¿Cómo describiría las relaciones de su trabajo con estas diferentes escuelas de lingüística?

MAKH: Ubicaría mi trabajo claramente dentro de esta tradición. Como usted sabe, Firth fue mi maestro, y así la dupla Malinowski–Firth o la llamada «escuela de Londres» es, para mí, la más cercana, y acepto muchos de los conceptos básicos que vienen de allí. Pero en dos aspectos en particular he tomado ideas de otras escuelas funcionales europeas: de Hjelmslev, o la «escuela de Copenhague», una orientación teórica particular, especialmente en relación con el sistema y el texto —que es la interpretación de Hjelmslev de la postura saussureana, que me parece más útil; y luego de la escuela de Praga, su interés de lo que llamaríamos variación de registro, en el texto como un objeto y, por supuesto, en la teoría del arte verbal [Thibault, 1985 (2014):74].

El nombre de *sistémica* deriva del término *sistema* en el sentido técnico en el que lo utilizaba justamente Firth: el *sistema* es la representación teórica de las relaciones paradigmáticas en contraste con la *estructura* que representa las relaciones sintagmáticas.



El sistema es el conjunto de paradigmas (lo que Hjelmslev llamaría una *paradigmática*) y la estructura sería el conjunto de textos (lo que Hjelmslev llamaría una *sintagmática*). Reconocerá además los dos planos: el del contenido y el de la expresión.

Los lingüistas tienen los textos. De ahí se parte porque muestran las opciones efectivamente realizadas, los recursos que el hablante utilizó. Esto también marcaría el doble condicionamiento al que el hablante está sometido cuando produce un texto: el de la gramática y el de la situación. La relación opción–recurso es en este caso central, predecible pero nunca definitiva.

El significado es la lengua

En la clase que dio en el marco de la cátedra de Lingüística de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el 27 de septiembre de 2000, Halliday sintetizó los propósitos de la LSF de esta manera:

El estudio de la lengua debe ser considerado como *el estudio del significado*. Si bien para entender la gramática y la fonología es necesario un estudio formal de la lengua, creo que el objetivo último de todo estudio de la lengua debe ser el reconocimiento de *cómo la lengua crea significados y de qué manera permite inter-cambiarlos*. (Nuestras cursivas)

La lengua es el estudio del significado, pero ¿qué entendemos por *significado*? Problema no menor sobre el que, finalmente, toda teoría lingüística explícita o implícitamente da cuenta.

En la LSF, el alcance del uso de la palabra semántica no se debe a un capricho terminológico. La semántica opera por integración de los diferentes aspectos del significado. No utiliza dicotomías que parecen ordenar a partir de la exclusión y el aislamiento artificial.

La LSF entiende que todo estudio del lenguaje debe dar cuenta de su naturaleza eco–cognitiva e integra los distintos planos del continuum semántico en su propuesta funcional.

En consecuencia, el significado interrelaciona sus diferentes dimensiones: proposicionales, interaccionales, gramaticales, textuales y contextuales. La distinción entre significado conceptual y referencial, en términos de lo que sería una propuesta saussureana o generativa, no es aplicable en esta teoría. Halliday va a hablar de semántica ideativa (proposicional) y discursiva (interaccional).

El significado aparece organizado en estratos o niveles de realización. No hay ni integración (en el sentido estructural) ni representación (en el sentido generativo). Esquemizamos:

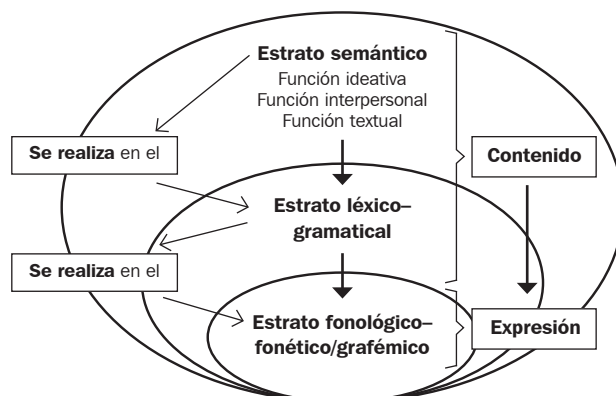


Figura 1. Estratos y niveles de realización del significado para la LSF.

El significado aparece siempre codificado formalmente, realizado (el término *realización* tiene que ver con esta posibilidad de codificarse, de conformarse). Se parte del estrato semántico, donde vamos a encontrar las tres funciones básicas del lenguaje: ideativa, interpersonal y textual. La primera tiene que ver con el significado en términos de organización del mundo. La segunda en términos de los dispositivos interaccionales. Y la tercera en términos de la organización de la unidad texto. Estas tres funciones se van a realizar en tres sistemas. Esos tres sistemas van a formar parte del estrato léxico-gramatical, es decir, el significado se conforma en términos léxico-gramaticales. Este estrato léxico-gramatical, a su vez, se va a realizar en el estrato fonológico-fonético/grafémico. Esto nos permite ir del significado al sonido o al grafema e ir, fundamentalmente, del plano del contenido al plano de la expresión.

A partir de este planteo puede señalarse que la teoría gramatical de Halliday habilita interpretarla como una teoría que sirve de sólido fundamento a una semántica discursiva.¹

Halliday reivindica su tradición antropológica-social al afirmar que la lengua es creadora de significados. El significado opera sobre la visión del mundo que una lengua determinada crea. Una lengua es mucho más que un vocabulario y que una gramática. Una lengua es, en definitiva, una manera de construir, constituir y entender eso que se da en llamar «la realidad». Toda validación es

1 Esta es una de las razones por las que es una de las gramáticas óptimas para los que hacemos análisis del discurso, porque está pensada para el discurso. Más allá de que muchos analistas del discurso sostienen que cualquier gramática es válida, me permito disentir, porque las gramáticas recortan objetos de estudio que no son necesariamente idénticos en sus alcances. Lo único que todos los objetos de estudio tienen en común es que trabajan sobre algo que se llama lenguaje y que, en algún punto, existe.



interna: su punto de partida es cómo la lengua crea sus propios criterios de validación. Y esa creación está directamente ligada a la cultura.

Cuando se afirma que la lengua representa, estamos pensando en que la lengua viene a presentar algo ya existente. Y lo que hace con ese algo preexistente es ponerle un nombre. De alguna manera, aceptamos cartesianamente que existe una realidad que es nombrable a partir de la lengua; la lengua parece ser meramente una nomenclatura.

Sin embargo, la lengua va a crear el modo de percibir esa realidad, es decir, nosotros percibimos, entendemos, comprendemos, justificamos a partir de categorías de pensamiento que son categorías que están creadas por la lengua e inscritas en la cultura en la que esa lengua se inscribe. Por consiguiente, la lengua no solamente va a crear los significados, sino que va a crear los mecanismos y los modos de interacción mediante los cuales esos significados se intercambian.

La interacción de contenidos por medio de los textos va a ser el elemento básico sobre el que la LSF trabaja. Así da cuenta de una relación de mutua interdependencia con quien hace posible que el lenguaje funcione como tal: el contexto. Categoría tan amplia como central y compleja, se expande desde la situación inmediata, como a la mediata, la cultura.

Que el lenguaje siempre aparece en un contexto social es algo tan obvio que siempre debe ser, paradójicamente, precisado. La idealización formalista supone, para Halliday, desnaturalizar su característica central: su instrumentalidad. El lenguaje es inherentemente instrumental.

Sostiene Hasan (1984) que la razón por la que el lenguaje puede considerarse un medio para un fin (o diversos medios para diversos fines) es porque los fines están creados por el propio lenguaje.

El lenguaje no es un proceso fundamentalmente de orden biológico, sino de índole histórica, social y cultural. La lengua, los textos de esa lengua, son la historia de la lengua. La historia de la lengua española, como de cualquier otra, es el conjunto de los textos de esa lengua. Es una evidencia que se impone.

Los sujetos sociales son quienes producen los textos a partir del uso que hacen de ellos en situaciones específicas. ¿Y cuándo sabemos que el individuo puede llevar a cabo el uso de la lengua? Cuando maneja distintas variedades de acuerdo con el uso, es decir, cuando maneja distintos registros, cuando deviene sujeto social. El modo en el que ese desarrollo se llevaría a cabo es por medio del proceso de socialización, y ese proceso supondría el manejo de registros en las condiciones adecuadas, es decir, saber no lo que se puede sino lo que se debe o, mejor dicho, qué es esperable que se diga en determinadas situaciones.

Nada, en última instancia, en una teoría que da cuenta del significado es esto o lo otro. Lo que hay son grados de previsibilidad. Definir la lengua como un potencial de significado supone sólo teóricamente que todos los hablantes tienen de manera idéntica ese potencial. Lo tenemos siempre de manera relativa.



La gramática: sistema de opciones

Como expliqué antes, el concepto central, básico, que maneja la LSF es el de *opción*. Esta opción es la que el hablante pone en funcionamiento por ser hablante de su lengua, pero que, al mismo tiempo, también lo condiciona, justamente, por ser hablante de esa lengua y manejarse en diferentes tipos de situaciones. La gramática no es sino un conjunto de opciones disponibles, es decir, es un conjunto de paradigmas que yo debo reconstruir a partir de los textos y que, en principio, teóricamente, tendría incorporado por ser hablante de una determinada variedad de una lengua. ¿Hasta qué punto este conjunto de opciones disponibles opera del mismo modo en todos los hablantes de una misma lengua o de una misma variedad de esa lengua? Aquí, la respuesta tiene distintos alcances, pero todos se ligan con la inscripción social del lenguaje.

Las relaciones paradigmáticas permiten establecer mucho más fácilmente las conexiones entre el lenguaje *en uso* y *el aprendizaje* del lenguaje. Permiten ver al lenguaje como proceso y producto no en dos instancias diferentes sino, por el contrario, complementarias y simultáneas.

Una derivación operativa y fundamental del concepto de *opción*, que puede parecer tan teórico y abstracto, es considerarlo en la relación existente entre lenguaje y educación. Podemos ejemplificar esta concepción del conjunto de paradigmas a partir de un cálculo muy sencillo, intuitivamente válido y, tal vez, algo inocente. Hay una percepción social generalizada en Argentina (no descarto que en otros lugares puede suceder lo mismo) de que la educación formal está en crisis, es decir, la escuela fracasa (no es el momento ahora de analizar las causas de cómo se crea y se incentiva esa percepción). Uno podría pensar en qué es lo que la educación se propone y ser simplista y decir que cualquier hablante que ingresa al sistema formal de educación, lo hace manejando su lengua. Con mayor o menor pericia, por supuesto (por *pericia* entendemos la posibilidad de interactuar en distintos contextos). Supongamos que una persona ingresa en el sistema manejando un léxico activo y pasivo (un léxico que utiliza y otro que no utiliza, pero comprende) con una diferencia menor, es decir, una persona que maneja cinco mil palabras como léxico activo y seis mil como léxico pasivo (los números son inventados). Pasan doce o trece años y la persona sale manejando más o menos la misma proporción. Podrá manejar más palabras, pero la misma proporción. Evidentemente, el sistema ha fracasado. El problema parte, en términos educativos, de educar para el registro, para poder entender y no estigmatizar a las distintas variedades de lengua y entender a la normativa como aquella variedad que la escuela debe transmitir con las salvedades propias de cada región. Ahí tendríamos un elemento importante.

Además, esto tiene antecedentes. En la década del sesenta, Basil Bernstein (1971, 1973, 1975, 1990), un sociólogo con el que Halliday trabajó intensa-



mente, acuñó una expresión muy malinterpretada. Bernstein (que trabajó en una sociedad altamente clasista, estratificada y cruzada fuertemente por el concepto de *clase social* como la sociedad británica) demostró, haciendo análisis pertinentes, que, más allá de que todo el mundo tenía acceso a la escuela, la educación que se brindaba no era idéntica para todos, sino que estaba segmentada según intereses de clase. Existía una educación realizada fundamentalmente a partir de los *códigos amplios* (que estaban pensados para determinados tipos de clase y los lugares que esas clases iban a ocupar). Después existía los que él llamó *códigos restringidos*, que se ocupaban de que determinadas clases tuvieran los instrumentos básicos imprescindibles para que pudieran seguir manejándose dentro de esa clase y seguir funcionando dentro del sistema. Había una inequidad absoluta en términos de lo que se enseñaba, y eso lo podíamos ver, entre otras cosas, por la imposibilidad de acceder a determinado tipo de registro.

En este punto radica la importancia que uno podría otorgarle a una teoría como esta. Si se intentara medir actualmente cómo opera esta distinción en nuestra educación formal —más allá de la pretensión político-programática de horizontalidad—, puede afirmarse con énfasis que es cada vez —y no paradójicamente— más vertical. Esto implica que dentro de una misma comunidad están los que aprenden menos y los que aprenden más, aunque siguen los mismos programas. Las razones, tan obvias como evidentes, están ligadas a decisiones de tres órdenes convergentes: el económico, el político y el educativo. Si la educación cumpliera con su objetivo primordial de lograr una efectiva igualdad en la preparación de todos los estudiantes, el código amplio sería la única elección posible. Seguramente la mayoría de los lectores de este trabajo pertenecemos a los que hemos tenido una educación que nos ha permitido acceder adonde estamos, pero ese acceso se va recortando cada vez más. Uno de los elementos que más estigmatiza y recorta es el manejo y el uso adecuado de la lengua. Hay una estigmatización y, al mismo tiempo, uno no puede ir más allá de determinado tipo de límites. Cuando esto está instrumentado desde el estado, es vergonzoso. Por eso tenemos que valorar que tenemos la posibilidad de darnos cuenta de esta situación, porque quienes son afectados por esta problemática muchas veces no pueden hacerlo. La razón es muy simple: no son educados críticamente para tomar la distancia suficiente que les permita entender cómo son usados por y en el sistema del que forman parte.

Si entendemos que el lenguaje (fundamentalmente la gramática) es un sistema de opciones, la estructura es la realización efectiva de algunas de esas opciones. Esa estructura aparece como una sintagmática, aparece en forma de texto (verbal), es decir, el conjunto de opciones potenciales se convierte en un conjunto de opciones realizadas. Este ejemplo que es muy sencillo ilustra el punto:

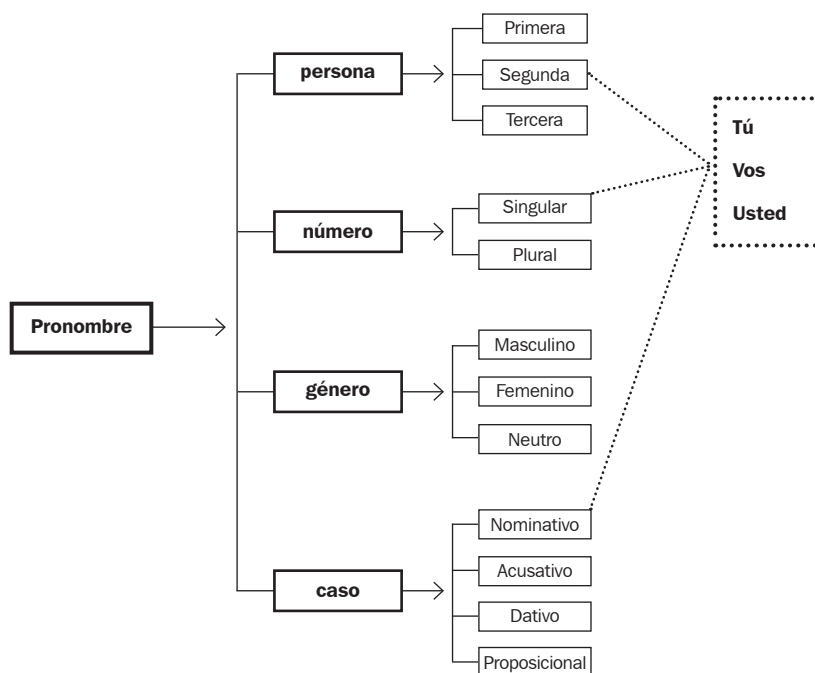


Figura 2. Ejemplo de un sistema de opciones disponibles.

La gramática del español provee estas tres opciones dentro del sistema pronominal para el tratamiento de la segunda persona del singular. La realización efectiva de alguna de estas opciones ya lo inscribe en la sintagmática, en los textos posibles de ser producidos en un registro particular. La descripción gramatical encuentra un límite aquí. Pero la explicación gramatical comienza a partir de la realización efectiva del recurso (opción realizada) en un registro determinado.

Recursos y registros

Otro de los conceptos centrales que Halliday propone es el de registro: variedad de uso de acuerdo con la situación. La teoría sistémico–funcional es una teoría del registro. El recurso conlleva la inscripción del registro. Esta variación de acuerdo con el uso es la que hace posible la dinámica inherente de la relación texto–contexto. Ese movimiento de ida y vuelta de esta dupla —nunca opositiva— se constituye a partir del registro. El pasaje de la opción al recurso es el de la gramática al registro o la del texto–contexto. El contexto no es el lugar en el que texto se enmarca (por eso evito el «en contexto»). No



hay textos sin contextos ni contextos sin textos. Ambos se presuponen y se crean mutuamente a partir de una relación de previsibilidad relativa. El texto no es una unidad discreta sino gradual, es decir, semántica. Esa gradualidad lo inscribe en una situación determinada que se analiza a partir del registro. La doble inscripción del concepto de texto (Halliday y Hasan, 1976:1-3) es clara al respecto. Un texto se define como una unidad semántica coherente, es decir, cohesiva y consistente en registro. Hay siempre grados de cohesión y de consistencia en registro. Eso es lo que habilita las interpretaciones posibles. El punto de partida es siempre la descripción gramatical del recurso (la opción disponible) para llegar al análisis semántico (la opción realizada) que explica las relaciones cohesivas en función de la interpretación del grado de adecuación en función del registro que ese texto comporta.

Nosotros estamos analizando un proceso, pero no podemos, en la práctica analítica, sino analizarlo como un producto, pero tenemos que recordar que estamos analizando la naturaleza procesual del lenguaje, aunque en el instante del análisis lo tenemos que detener como producto; tenemos que ser conscientes de esa operación que hacemos. Por más que parezca un análisis estático, no lo es, sino que supone el dinamismo de la relación texto/contexto.

La relación texto/contexto no es una relación de oposición, sino que es una relación de mutua interdependencia; es una relación en la que en el texto están las claves para poder reconstruirlo e interpretarlo en función del contexto en el que se inscribe, y el contexto está parcialmente determinando las características propias que ese texto va a tener. Es un movimiento de ida y vuelta, no es una relación de mutua adaptabilidad en un sentido automático. Los textos crean sus contextos y los contextos son determinados por esos textos.

Un ejemplo: una misma materialidad textual en tres registros diferentes y en tres géneros diferentes. El texto, el preámbulo de la Constitución Nacional. Cuando el preámbulo aparece en la Constitución, aparece como lo que es: el prólogo, que debe ser entendido como parte de la Constitución. Ahora, cuando el preámbulo aparece analizado en un libro de texto para enseñar derecho constitucional, ahí ese prólogo no está sólo cumpliendo la función de prólogo. Hay relación entre uno y otro, sin dudas, pero no es el mismo texto. Por ejemplo, cuando aparece en una propaganda política de campaña, ahí estamos necesariamente utilizándolo con una finalidad, está funcionando como otro texto. De hecho, la campaña presidencial argentina de Raúl Alfonsín en 1983 se basó, entre otras cosas, en el citado parcial del preámbulo. Ahí vemos una misma materialidad textual habilitando tres contextos que, al mismo tiempo, se crean a partir de ella.

El texto aparece entre la opción que provee la gramática y la variedad que provee el registro y la convención que establece el género. Es siempre un elemento de intersección y es el punto de partida que tenemos para analizar el



lenguaje. El texto no es solamente una unidad de descripción y explicación. Describimos los recursos gramaticales y explicamos su funcionamiento para validar una interpretación de ese texto en el contexto en el que efectivamente se produce o está inscripto.

Si entendemos que el lenguaje (fundamentalmente la gramática) es un sistema de opciones, la estructura es la realización efectiva de algunas de esas opciones, es decir, un conjunto de paradigmas es un conjunto de opciones disponibles organizadas en forma de red a partir de una organización paradigmática. Esa estructura se realiza como una sintagmática, como un texto (verbal). En consecuencia, el sistema (la paradigmática) se realiza en los textos (la sintagmática). El conjunto de opciones potenciales de un sujeto social se convierte en un conjunto de opciones realizadas, un texto en un determinado registro.

En el apartado anterior (cf. Figura 2) dijimos que la gramática del español provee tres opciones para la segunda persona singular y el hablante las realiza. La realización no pertenece en sentido estricto a la gramática en términos paradigmáticos, aparece concretamente en los textos y es a partir de los condicionamientos contextuales cuyas causas deben ser justificadas. Por ejemplo, si les preguntamos a un auditorio de estudiantes de un curso introductorio de Lingüística en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el mes de junio de 2017, ¿cuándo usan «tú», «vos» y «usted»? obtenemos las siguientes respuestas:

Estudiante 1: el «vos» en una relación informal.

Estudiante 2: si yo estoy con personas que manejan el «tú», a veces se me pega.

Estudiante 3: cuando la gente escribe en Facebook y se quiere hacer la filosófica escribe con «tú».

Estudiante 4: cuando querés parodiar alguna telenovela también se usa el «tú».

Estudiante 5: algunas letras de canciones... los boleros, por ejemplo.

Estudiante 6: en las películas...

Estudiante 7: otro contexto podrían ser las traducciones.

A partir de las opciones potenciales que el sistema presenta, podemos analizar los contextos situacionales de sus realizaciones posibles a partir del propio juicio que, de ello, hace determinado grupo de hablantes de la variedad rioplatense de español.

Lo que tenemos, finalmente, son textos a partir de la confluencia de la gramática y el registro. En última instancia, la gramática de Halliday es una gramática del texto.

Podemos decir, entonces, que la teoría sistémica da prioridad al *discurso* o *texto* no solamente como evidencia del sistema, sino que lo valoriza como elemento constitutivo de la cultura.



Esto en el sentido que lo mencionábamos anteriormente. Nuestra cultura es una cultura textual en un sentido amplio.² La idea de que el texto es un proceso de naturaleza cultural lo inscribe necesariamente en la historia y en la sociedad en la que ese texto se produce. Nosotros interpretamos un texto en un momento determinado de la cultura y esa interpretación va a variar de acuerdo con ese momento.

Halliday y la lingüística argentina

La propuesta sistémico–funcional de M.A.K. Halliday entra en la lingüística argentina a partir del uso que de ella hace Beatriz Lavandera.

No debe, sin embargo, dejar de mencionarse las observaciones que Ofelia Kovacci hace sobre su gramática.

Kovacci ubica a Halliday siempre como un gramático estructural. En la tercera edición de 1977 de *Nuevas tendencias de la gramática*, su propuesta aparece desarrollada en el capítulo 8 que tiene el nombre de «Otras teorías estructuralistas».

Kovacci toma la propuesta de Halliday y, si bien no se deja de mencionar el contexto, el criterio funcional de la lengua y las dependencias contextuales no aparecen como un elemento central de la propuesta que merece ser destacado.

En el apartado 8.2. desarrolla su interpretación y valoración de la gramática sistémica. En las conclusiones destaca:

La teoría sistémica presenta una estratificación de tres niveles: fonología, forma, contexto. Los niveles deben distinguirse pues a ellos corresponden «distintas clases de abstracción» y por lo tanto se manejan con categorías diferentes. (...) El valor más evidente de la teoría sistémica es la investigación de las relaciones entre la interpretación semántica y la forma gramatical desarrollada en muchos trabajos por Halliday y sus seguidores. (Kovacci, 1977:190–191)

En *El comentario gramatical 1* (1990), Halliday vuelve a ser mencionado y citado en la bibliografía general. Aparece la cita de la edición de 1985 de su *Introduction to functional grammar* y *Cohesion in English* de 1976 escrito en colaboración con Ruquaiya Hasan. Se los menciona en la nota 4 del capítulo 3 del volumen I en relación con los conceptos de coherencia y organización lingüística de textos junto a van Dijk. En el volumen II, Halliday aparece nuevamente citado en el apartado I.I. donde se establecen las relaciones entre

² Podríamos relacionar a Halliday con Lotman y la escuela de Tartu (Lotman, 1996) ya que sostiene que la cultura es un gran texto dentro del cual conviven distintos tipos de texto.



oración, gramática y texto. Específicamente aparecen la nota 12 que remite a las páginas XIX y XX de la *Introduction to functional grammar* y en la nota 14. Kovacci traduce una afirmación de Halliday en el prólogo de la gramática en la que afirma que «un análisis del discurso que no se base en la gramática no es en absoluto un análisis» y en la nota 15 en la que vuelve a traducir un fragmento de la introducción en el que Halliday afirma «la gramática, entonces, es, al mismo tiempo, gramática del sistema y gramática del texto». No se produce desarrollo alguno de esta orientación.

Beatriz Lavandera en 1983 dicta el primer curso sobre Análisis del Discurso en la Argentina³ fuera, dadas las circunstancias políticas, de la universidad en la que estaba prohibida. Luego aparece publicado con el nombre de *Curso de lingüística para el análisis del discurso* (Buenos Aires, CEAL, 1985). Es ella la que introduce en el ámbito argentino la propuesta de Halliday y Hasan para el análisis de los textos.

Debe recordarse que Lavandera se forma primero en el estructuralismo funcional de Barrenechea y, luego de un breve paso por el generativismo, se inscribe dentro de la sociolingüística variacionista cuantitativa de base laboviana a la que critica en función de sus límites (Lavandera, 1978). Propondrá alternativamente un principio de reinterpretación (Lavandera, 1982) que la lleva directamente a inscribirse en el análisis del discurso. Ahí aparece la propuesta sistémico–funcional. Lavandera dedica un importante espacio en su texto a la propuesta gramatical original de Halliday y la proyección discursiva que aparece representada en el libro *Cohesion in English* de Halliday y Hasan, del que afirma «ya es análisis del discurso» (Lavandera, 1985:27).

El desarrollo que Lavandera hace de la propuesta sistémica es amplio. Comienza valorando la concepción semántica de la unidad texto:

Halliday y Hasan, al contrario de Harris, insisten en que el texto no es una unidad a la que se pueda comparar con la oración. No es una hiperoración, una oración más larga y más compleja o un conjunto de oraciones. Lo importante del texto para él es que tiene relaciones semánticas, que es, fundamentalmente, una unidad semántica. (Lavandera, 1985:13)

3 En el marco de una «universidad al margen» que se había producido en función de los efectos devastadores que la última dictadura militar había infringido en la universidad pública. En 1984, a partir de la instauración de un régimen democrático, regresa a la universidad pública como profesora, investigadora y directora del Instituto de Lingüística en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.



Y pasa, como no puede ser de otro modo, a valorar el alcance del contexto en función del texto.

Autores como Halliday insisten en tomar en cuenta, sobre todo, el contexto. Este, más que conducir a una interpretación única del texto, lo que hace es dar la posibilidad de eliminar interpretaciones. (Lavandera, 1985:14)

Señalará la tensión entre cláusula y discurso para concluir que se orienta definitivamente hacia este último:

Halliday, en artículos de los años 67 y 68, insiste en que él se mantiene en los límites de la oración. Dice: «aunque esto bien podría ser tema de análisis del discurso, aunque en realidad esta organización tiene que ver con el discurso, yo me estoy manteniendo dentro de la cláusula». (...) Años después lo encontramos en el análisis del discurso. A pesar de que hizo un intento de no separarse de la cláusula, todas las nociones que desarrolló en ese dominio lo llevaron decididamente al análisis del discurso. (Lavandera, 1985:18)

Será el sistema de tema y las posibilidades de focalización lo que Lavandera destaque más en función de sus intereses:

La que más interesa a los efectos de este curso es el *área de elección* que corresponde a lo que Halliday llama el *sistema de tema*. Mientras que el sistema de transitividad se relaciona con la oración, el sistema de tema entra ya en el dominio del discurso. Halliday lo ve claramente, aunque su preocupación central continuará siendo por esa fecha (1973) el análisis de la oración. En el análisis del *sistema de tema* su atención se centra en las señales prosódicas.

El tratamiento de la cohesión ocupa un lugar destacado para el análisis del discurso:

Para tratar estos temas vamos a tomar, en principio, las ideas que proponen Halliday y Hasan en el libro *Cohesión en inglés*. Estos autores se ocupan de la cohesión partiendo de pasajes de la lengua de más de una oración de largo, porque, aunque hay textos formados por una sola oración y dentro de ésta se dan también recursos de cohesión, éstos no son los mismos que cuando la cohesión funciona sin la ayuda de la conexión estructural que tienen entre sí los constituyentes de una oración. Estos pasajes de lengua pueden constituir un todo unificado o diversas oraciones desconectadas. En los textos que hemos analizado se ha visto claro que un todo unificado requiere algo más que la cohesión. Un pasaje de lengua podría constituir un todo unificado sin ser por eso un texto bien formado (...). Lo que

◀

vamos a tratar de determinar es cuáles son las propiedades que tienen los textos en español que los hacen ser textos. Es lo que hacen Halliday y Hasan, pero referido al inglés. Los lingüistas —dice Halliday— discutimos una vez más lo que el hablante nativo ya sabe pero no sabe que lo sabe. Lo interesante de su posición es que utiliza el término *cohesión* para establecer una diferencia con las relaciones gramaticales que se dan dentro de la oración. (Lavandera, 1985:89–90)

Precisa los límites del texto y su naturaleza de unidad semántica:

A Halliday le interesa señalar que el texto no es una unidad de tipo estructural. Esta es la idea principal. Esto es, que no se pueden analizar los constituyentes inmediatos de un texto. No es posible decir que todo texto puede ser partido en un argumento y un predicado o entre el tema de que se habla y lo que se predica de él. El texto es una unidad de otro tipo, no es una unidad estructural en el sentido de que haya espacios, lugares funcionales que pueden ser llenados por ciertas clases de oraciones. Además, el texto se diferencia de una lista de oraciones no conectadas. Es una unidad en sí mismo. Las relaciones que se dan dentro de él son relaciones semánticas. Un texto es una unidad semántica. Y la cohesión es una relación semántica.

Enfatiza, una vez más, la necesidad que Halliday y Hasan tienen de considerar la naturaleza de la unidad de análisis sobre la que trabajan:

Halliday considera necesario repetir una y otra vez a lo largo del libro que *la cohesión es una relación de tipo semántico, el texto es una unidad semántica*, que no se trata de relaciones estructurales. La oración está cohesionada, pero «como ya está cohesionada estructuralmente no es el mejor lugar para ver la cohesión porque la cohesión es una relación de tipo semántico». Además, aclara bien que un texto no consiste en oraciones, sino que un texto está codificado en oraciones, realizado en oraciones. No es que un texto consista en oraciones, que uno lo pueda dividir y el todo sea igual a cada una de las partes, sino que el texto está *realizándose* en oraciones. (Lavandera, 1985:90)

Lavandera será la encargada cuando vuelva a ingresar a la Universidad en el período democrático en 1984 de introducir la propuesta de Halliday en sus cursos. De aquí en más toda su producción (cf. Lavandera, 2014, segunda parte «Y discurso») estará marcada por un diálogo productivo con la LSF.

Sus discípulos continuamos hasta hoy con esa tarea ampliando y precisando las lecciones de los dos maestros: Halliday y Lavandera.



Referencias bibliográficas

- Bernstein, B.** (1971). *Class, codes and control 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge y Kegan Paul (Primary Socialisation, Language and Education). (Republished with an Appendix added by Paladin, 1974).
- (Ed.) (1973). *Class, codes and control 2: Applied studies towards a sociology of language*. London: Routledge y Kegan Paul (Primary Socialisation, Language and Education).
- (1975). *Class, codes and control 3: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge y Kegan Paul (Primary Socialisation, Language and Education).
- (1990). *Class, codes and control 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Halliday, M.A.K.** (1956). Grammatical categories in modern Chinese. *Transactions of the Philological Society*, 177–224.
- (1959). *The language of the Chinese «Secret history of the Mongols»*. Oxford: Blackwell (Publications of the Philological Society 17).
- (1970a). Language structure and language function. En J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 140–65.
- (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- (1974). *Language and social man*. London: Longman.
- (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold (Explorations in Language Study).
- (1976). *Halliday: System and function in language*. Edited by G. Kress. London: Oxford University Press.
- (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold. (Revised 2nd edition 1994, revised 3rd edition, with C.M.I.M. Matthiessen 2004).
- (1995). Systemic theory. En E.R. Koerner y R.E. Asher, *Concise history of language sciences*. Cambridge, UK, Pergamon, 272–276.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R.** (1976). *Cohesion in English*. London: Longman (*English Language Series* 9).
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.M.I.M.** (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. London: Cassell.
- Kovacci, O.** (1977). *Tendencias actuales de la gramática*. Tercera edición. Buenos Aires: Marymar.
- (1990). *El comentario gramatical I*. Madrid: Arco Libros.
- (1992). *El comentario gramatical II*. Madrid: Arco Libros
- Lavandera, B.** (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- (1985). *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (2014). *Variación y significado. Y discurso*. Buenos Aires: Paidós.
- Palmer, F.R.** (1995). Firth and the London school of linguistics. En E.R. Koerner y R.E. Asher, *Concise history of language sciences*. Cambridge, UK: Pergamon, 268–272.
- Lotman, J.** (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto*. Madrid: Cátedra.
- Thibault, P.** (1985). With Paul J. Thibault. En J.R. Martin (2013) *Interviews with M.A.K. Halliday. Language turned back on himself*. London y New York: Bloomsbury, 73–94.





Obras esenciales





1. De la inefabilidad de las categorías gramaticales

Traducción: Jorge Arús Hita

El problema de lo inefable

Vivimos en una época de crecimiento en la que cada día se añaden más cosas a nuestras vidas. Y las cosas, así como sus componentes, necesitan nombres. De modo que con esas cosas se añaden cada vez más palabras —nuevas palabras, o nuevas formas de explotar, embellecer y combinar las anteriores. Y de esta manera se mantiene un equilibrio. No parece que nuestros recursos onomásticos se estén agotando. De hecho, es probable que nos quedemos sin recursos naturales mucho antes de que nos quedemos sin nombres para designar las cosas que hacemos con ellos. Sin embargo, hay síntomas de que las cosas oponen cada vez más resistencia a dejarse nombrar. No hay una forma natural de referirse a los diversos y pequeños objetos de plástico que abundan en los hogares, o a los juguetes que damos a nuestros hijos, o a los muebles que ahora nos toca montar a nosotros mismos. No encuentran un lugar en nuestras taxonomías. Vivimos en módulos, nos sentamos en unidades y nos entretenemos con sistemas.

Detrás de estos objetos sin nombre se encuentran una tecnología y una ciencia que los producen, y ahí, aún menos a la vista, se halla otro elenco de cosas que hay que nombrar. Muchas de estas son cosas abstractas, las categorías y los conceptos de una teoría, y algunas de ellas también se muestran reacias a



los procesos onomásticos habituales —sólo se las puede «nombrar» mediante algún tipo de fórmula matemática, como «una función de las coordenadas de x e y », «la integral de ψ_1 y ψ_2 », etc. Pero hay que encontrar la forma de atraparlas dentro del lenguaje, ya que de otra manera no se las puede controlar.

En este sentido, las categorías lingüísticas no son diferentes de las de otras teorías, pues también necesitan nombres. Es cierto que en un momento dado hubo una teoría que se desarrolló sin necesidad de ellos: la fonología china, en sus primeros siglos de vida, no tenía ni términos ni definiciones, y aun así logró explicar la sílaba de modo lo suficientemente explícito como para que los investigadores posteriores pudieran reconstruir el sistema. Pero los lingüistas occidentales siempre tuvieron una querencia por los nombres. O creaban una terminología, o la tomaban prestada de otro campo. El primer gramático del árabe que se conoce, Al-Khalil ibn Ahmad, tomó varios términos de la arquitectura. Su pupilo aventajado Sibawayhi, que había recibido formación de abogado y por lo tanto le daba gran valor a los nombres y las definiciones, los reemplazó por una terminología más sistemática que provenía de modelos jurídicos (véase Carter, 1981).

En la antigua lingüística griega, por el contrario, los términos técnicos surgieron a partir del lenguaje cotidiano. Fue un proceso gradual que se extendió a lo largo de tres o cuatro siglos. Y durante este tiempo los términos originales se fueron separando de sus significados no técnicos, evolucionando al mismo tiempo que la teoría. De este modo, en el lenguaje cotidiano, *onoma* significaba «un nombre propio», *rhēma* significaba «un dicho», *logos* significaba «charla, discurso» y *grammatikē* significaba «escritura». Igual que *grammatikē* se transformó en «gramática», *onoma* acabó significando «un sustantivo»; *rhēma* se convirtió primero en «rema», en el sentido de la Escuela de Praga, y luego en «un verbo», mientras que *logos* pasó a significar «una frase». En este caso los términos lingüísticos populares de formas del discurso se convirtieron en el origen de la nomenclatura técnica de la gramática.

Tras concretizar estas categorías abstractas dándoles un nombre, los gramáticos griegos pasaron a preguntarse qué significaban los nombres. ¿Qué «es» un sustantivo?, se preguntaban. Al principio era una cuestión de ¿cómo reconozco un sustantivo cuando lo veo? ¿Cómo sé si algo es o no un sustantivo? Pero enseguida las preguntas empezaron a preguntarse en la otra dirección: ¿qué es un sustantivo?, en el sentido de ¿qué función tiene? En esta segunda etapa, en vez de considerar al «sustantivo» el Valor al que se le asigna una Instancia, la definición hace ahora del sustantivo la Instancia a la que asignar un Valor [sobre los términos Instancia (*Token*) y Valor (*Value*), véase Halliday, 1985, capítulo 5]. En lugar de «un sustantivo es una palabra con desinencia de número y caso», tenemos «un sustantivo es el nombre de una persona, criatura o cosa». Esta es una definición descodificante que conlleva una noción de «lo que significa la categoría».



Definir un término lingüístico mediante codificación es algo relativamente simple: basta con desplazarse a lo largo de la cadena realizacional de categorías gramaticales hasta dar con algún tipo de resultado. Definir un sustantivo de este modo implicaría, en total, tres pasos: (1) un movimiento en términos de rango —un sustantivo tiene desinencia de caso; (2) un movimiento en términos de especificidad (*delicacy*) —el caso es nominativo, genitivo, dativo o acusativo; (3) un movimiento hacia un exponente —el caso acusativo termina en *-n*. Pero ¿cómo se define mediante descodificación? ¿Cómo decimos lo que significa una categoría gramatical?

Para establecer algún tipo de paralelismo, decir qué significa una categoría implicaría relacionarla con algo observable en el plano del contenido —con algún aspecto de la experiencia, en el contexto de cultura. Pero esto es una tarea muy diferente, y muy difícil.

Volvamos por un instante a la definición del tipo codificante. Entre una categoría gramatical y su Instancia —aquello que la realiza— existe un hilo conductor tan conocido como es el de la arbitrariedad en el lenguaje. Así que el metalenguaje en el que en última instancia se representa la categoría es de diferente orden que la categoría propiamente dicha. Consta de letras, o fonos, o una abstracción de estos: rasgos fonológicos, normalmente. Puede que haya alguna que otra puerta mágica de correspondencia unívoca entre estos dos mundos, como ocurre en lenguas en las que cada morfema se corresponde con una sílaba. Pero esto, aunque sea una ventaja para el lingüista, de ninguna manera le lleva a afirmar que un morfema y una sílaba sean «la misma cosa». De ahí que en una definición codificante la categoría y su interpretación sean claramente distintas. No hay riesgo de que una afirmación del tipo «un sustantivo es una palabra que acaba en *-us*» resulte tautológica.

Sin embargo, entre una categoría gramatical y su Valor —lo que la categoría realiza— no hay tal arbitrariedad. Las gramáticas son «naturales», en el sentido de que las expresiones se relacionan icónicamente con los significados, y así es como, de hecho, se llegó al nombre de la categoría en un primer momento. Así pues, en una definición descodificante no hay ningún mecanismo que sirva para aislar la categoría de su interpretación. A un sustantivo se le llama un «nombre» porque significa un «nombre». Así que definir un sustantivo diciendo que es el nombre de algo (y la glosa «de una persona, criatura o cosa» no añade nada, sino que se limita a enumerar todo lo nombrable) es, a primera vista, una mera tautología.

Esta aparente tautología la discute Michael Reddy en su artículo «The conduit metaphor» (la metáfora del conducto) [1979], en el que desarrolla la teoría de Whorf de la metáfora del continente¹ en lenguas del *Estándar Europeo*

1 N. del T. En el sentido de «lo que contiene».

◀

Promedio. Según Whorf, las lenguas occidentales se caracterizan por utilizar una metáfora espacial extendida por la cual los procesos mentales y relaciones se «objetifican», como queda ilustrado en el famoso pasaje (1956:146):

Sigo el hilo argumentativo de alguien, pero si me veo desbordado puede que mi atención se disipe y deje de seguirlo.

Esto se acompaña de una antinomia contable / masa, que produce expresiones como *una hoja de cristal* (la parte interior de una ventana), que se conceptualiza como «una hoja con cristal dentro» (como *una taza de té*), y que se puede extender a la construcción del tiempo como un continente, como en *un momento de bendición*. Reddy lleva este argumento un paso más allá y muestra cómo esta metáfora determina nuestra manera de hablar sobre la comunicación empaquetando ideas, significados y emociones dentro de palabras y oraciones y canalizándolas a través de un conducto. Enumera unas 150 expresiones de este tipo, como *transmitir tus pensamientos* (*get your thoughts across*) o *las líneas están vacías de significado* (*the lines are empty of meaning*).

Todo esto, según Reddy, es bastante inofensivo. Pero se puede convertir en patológico si la metáfora del conducto inunda toda la terminología de la lingüística, porque el efecto de esta metáfora es que todas las palabras que se refieren a tipos y cantidades de discurso, como *poema, mensaje, texto*, se dividen en dos significados: (i) el contenido, y (ii) el continente. En nuestros términos, hay una polisemia estratal: estas palabras se refieren tanto a un significado (estrato semántico) como a una expresión (estrato léxico-gramatical). La opinión de Reddy es que, mientras uno no se salga de los límites de la metáfora del conducto, el efecto sigue siendo benigno, porque cada sentido es metonímico con respecto al otro: es decir, el significado está «contenido» dentro de la expresión. Así que la «expresión» *text*₂ «contiene» al «significado» *text*₁, y no pasa gran cosa. Es al tratar de escapar de la metáfora que este tipo de polisemia se convierte en patológica.

Se habrá observado que esta polisemia estratal es precisamente el proceso por el que los términos griegos originales habían llegado a extenderse para servir en la gramática: comenzando como nombres de categorías semánticas (o pre-semánticas), pasaron luego a convertirse en nombres de las categorías léxico-gramaticales que típicamente expresaban a aquellas. De modo que *logos*₂ «oración» es lo que realiza a *logos*₁ «discurso». Lo mismo pasa con *onoma* y *rhēma*: *onoma*₂ «sustantivo» es lo que realiza a *onoma*₁ «nombre» —mientras que con *rhēma* hay un paso adicional: *rhēma*₁ «dicho» se realiza mediante *rhēma*₂ «Rema», el cual es a su vez realizado por *rhēma*₃ «verbo».

No es difícil ver por qué ocurre esto. Una vez que uno empieza a percibir el lenguaje como un objeto y comienza a investigar su unidad central de



procesamiento, en seguida resulta obvio que las categorías de este sistema de codificación no son arbitrarias, sino que se relacionan de forma sistemática con los significados. Por lo tanto, es natural que se nombre a esas categorías haciendo referencia a su función semántica.

En los términos de clases y unidades, como los de arriba, la polisemia se restringe al lenguaje. Tanto «sustantivo» como «nombre» son entidades lingüísticas; la diferencia es simplemente que una es gramatical y la otra semántica. Lo mismo se puede decir de la pareja «oración» y «discurso». Pero en la mayoría de los términos gramaticales —los de funciones, sistemas y términos en sistemas (rasgos)— la cosa cambia. Estos términos también se tienen que importar en la gramática desde fuera, pero en este caso no proceden de la semántica popular sino realmente de fuera del lenguaje. Cuando se nombra este tipo de categorías, los términos introducidos a tal efecto interpretan dichas categorías refiriéndose a algún aspecto de la experiencia extralingüística.

Un ejemplo típico sería un complejo de categorías como «(sistema) número: (rasgos) singular / plural». Consideremos una etiqueta como «plural». Esta deriva del significado ideacional de la categoría: expresa una relación entre esa categoría y la experiencia del mundo por parte del hablante. Pero ese mismo término se usa como nombre de la categoría gramatical que realiza esta relación: se dice que un sustantivo es «(de número) plural». Y esto puede traer problemas.

En la historia de la lingüística occidental, el razonamiento ha venido a ser el siguiente. En la morfología se nos presenta una cierta categoría, digamos un sistema de dos términos del tipo «a: x / y», de modo que «todo a es o bien x, o bien y». Inspeccionando, o tal vez sometiendo a introspección, contextos típicos en los que se usan estas formas, nos damos cuenta de una redundancia, de tal modo que x redunde en un elemento de un conjunto de cosas contables e y redunde en dos o más. Las etiquetas abstractas «a: x / y» se remplazan entonces con las etiquetas sustantivas «número: singular / plural». Por supuesto que esto es un modelo idealizado del proceso; nunca se han empleado etiquetas tan abstractas, que yo sepa, al menos hasta los tiempos modernos. Pero ayuda a enfocar el asunto.

¿Qué sucede a continuación? Las categorías que se han etiquetado de esta manera acaban concretizándose, y surge la pregunta de qué significan. La respuesta que se da es: «singular significa uno de algo y plural más de uno». En realidad, estas son definiciones de las **palabras** *singular* y *plural*, pero se usan como definiciones de las metapalabras, los términos del metalenguaje. Después, se evalúa el poder predictivo de los términos: ¿predicen correctamente el texto a partir de una situación, o la situación a partir de un texto? Dada una forma plural, ¿se refiere a más de uno de algo? Dado más de uno de algo, ¿se le referirá por medio de una forma plural?



La respuesta esta vez es: sí, con un cierto grado de probabilidad, lo suficientemente alto en muchos casos pero inadecuado en otros, y poco convincente para aquellos a quienes les gustan las categorías puras. Esto a su vez da lugar a una teoría de «significados centrales»: se dice que un término del metalenguaje representa el «significado central» de la categoría. Con esta defensa, a pesar de casos como *fruta y trigo, gafas y tenazas* (o sus equivalentes en otras lenguas), se puede seguir utilizando «singular» y «plural».

Este problema —el de interpretar un síntoma y a continuación etiquetar esta interpretación— es común a todas las ciencias. Surge en cualquier esfera discursiva que implique explicación y abstracción. De algún modo ha de crearse un metalenguaje, que ha de proceder del lenguaje natural, para asignar un Valor a una Instancia. Imaginemos que voy al médico con un bulto en alguna parte de mi cuerpo, y el facultativo la mira y declara: «Tiene usted un edema». ¿Qué es *edema*? —la palabra griega para «bulto». Pero lo que se me está diagnosticando es un bulto más abstracto: lo que se manifiesta a través del bulto en mi cuerpo. Un edema es el Valor cuya Instancia es el bulto. Esta forma de usar un término diferente permite una diversificación estratal: no todos los bultos realizan edemas, y no todos los edemas son realizados por bultos. La relación es una de probabilidad, lo que a su vez invita a una investigación más detallada.

¿De dónde vienen esos términos? Idealmente, vienen de un sistema semiótico paralelo pero distinto. Debería ser un lenguaje natural para que se mantenga la no-arbitrariedad de la relación entre el síntoma y la condición subyacente: dados *bulto* y *edema* predeciríamos que, a falta de circunstancias específicas, se refieren a lo mismo. Pero debe ser un lenguaje diferente, o al menos un sublenguaje diferente, para poder contemplar casos en que no se refieran a lo mismo. Y debería ser un código más alto para poder simbolizar una mayor abstracción (así como el valor social del conocimiento abstracto). La fuente ideal de un metalenguaje es por lo tanto la variante «alta» de una diglosia. Una palabra de un lenguaje natural que se encuentre a un paso de la realidad primaria, como el griego antiguo, el chino clásico o el sánscrito, es apropiada para simbolizar un fenómeno que se encuentre a un paso de la observación primaria.

Pero cuando se trata de cuestiones metalingüísticas, la lingüística representa un caso especial. No se trata simplemente de una ciencia más. Es «la lengua enfrentándose a sí misma», por usar la expresión (muy británica) de Firth. O, en la formulación (muy americana) de Weinreich, «la lengua como metalenguaje de sí misma». En consecuencia, donde las otras ciencias necesitan dos términos, nosotros necesitamos tres: uno para el fenómeno y dos para el metafenómeno, uno gramatical y el otro semántico. Volviendo al ejemplo del número: necesitamos poder decir que la categoría gramatical «plural» típicamente expresa (realiza) la categoría gramatical de, por así decirlo, «múltiple», la cual típicamente expresa (realiza) más de uno de algo.



Pero démonos cuenta de lo que ha pasado. La categoría gramatical «plural» se estableció en primer lugar para explicar un fenómeno morfológico: suponemos que se trata del inglés, por ejemplo la /-z/ /-iz/ de *cats*, *dogs* y *horses*. Llegados a este punto, por lo tanto, deberíamos haber caído en la circularidad: /-z/ /-iz/ quiere decir /-z/ /-iz/. Pero en lugar de ello hemos intentado escapar de esa circularidad tratando de encontrar una glosa para /-z/ /-iz/; es decir, un sinónimo exacto usando una expresión del lenguaje natural, lo que es hartamente difícil. Podríamos tratar de glosarlo como más de uno o varios o muchos. Pero el problema es que no decimos *I like more than one cat* («me gusta más de un gato»), o *I like many cat* («me gustan muchos gato»); decimos *I like cats* («me gustan los gatos»). El significado de la -s de *cats* no se puede glosar en el lenguaje natural si no es por medio de sí misma. La categoría es, simple y llanamente, inefable.

Dificultades con el sujeto

¿A qué se debe esto? Una hipótesis podría ser que los lenguajes naturales no son apropiados para glosar. En relación con esto, Reddy observó que «en tanto metalenguaje, el inglés es, como mínimo, el peor enemigo de sí mismo». Sin duda podemos señalar algunos hábitos deplorables del inglés, tanto en el vocabulario como en la gramática. Por ejemplo, a menudo usamos la misma unidad léxica para representar tanto el estudio de un fenómeno concreto como el fenómeno propiamente dicho, como cuando hablamos del *perfil psicológico* (*psychological make-up*) en lugar de *perfil psíquico* (*psychic make-up*). Puede resultar desastroso para los estudiantes de lingüística (por no mencionar la gente en general) el hecho de que *gramática* sea tanto el nombre de un estrato del lenguaje como el nombre del estudio de ese estrato. Y lo mismo sucede con *fonología* y *semántica*. Ni siquiera la metáfora del conducto justifica una polisemia tan sui géneris.

Aún peores son algunas patologías lingüísticas del inglés. Para nuestro **vocabulario** metalingüístico, solemos servirnos de un sistema semiótico paralelo, como ya ha quedado ilustrado, incorporando nuevas palabras que nos permitan liberarnos de las asociaciones acumuladas de las antiguas. (Esta liberación no suele durar mucho ya que el nuevo término probablemente termine siendo incorporado al lenguaje cotidiano, como el caso de *psicológico* antes mencionado). Pero para la gramática de nuestros metalenguajes nos solemos contentar con ajustarnos a las formas cotidianas del inglés, lo que puede llevar a serios errores —tales como el siguiente, cometido por mí mismo, cuando escribí hace algún tiempo:

El Tema de una cláusula en inglés es el elemento que se pone en primera posición.



Lo que yo quería decir era Valor \wedge Instancia, siendo el significado de *es* «se representa por medio de». Pero todo este tipo de cláusulas en inglés, si tienen el verbo *ser*, son ambiguas, con lo que esta a menudo se interpretó erróneamente como Instancia \wedge Valor, como si «es» significara «representa». En otras palabras, una cláusula que pretendía decir cómo se reconoce el Tema en inglés se tomó como una declaración de cómo se define —una de las confusiones más fundamentales en la lingüística. Todo esto se habría evitado si el verbo «ser» hubiera tenido pasiva. Por lo tanto, si hubiera creado la metagramática apropiada, habría escrito:

El Tema de una cláusula en inglés es sido por el elemento que se pone en primera posición.

Así pues, hay problemas al usar el lenguaje natural como metalenguaje para lo que sea: sus sistemas lógicos e ideacionales no están diseñados para esa tarea. Algunas combinaciones de rasgos se pueden realizar de forma ambigua, otras pueden acarrear consecuencias no deseadas, etcétera (esto a veces lleva a la creación de neologismos menores en la gramática, como los sintagmas preposicionales que aparecen en el lenguaje matemático (en el inglés matemático) como «las inecuaciones sobre O», «simetría alrededor de un punto para varios ángulos de rotación»). Y el uso del lenguaje natural como metalenguaje para el propio lenguaje natural probablemente aumente los problemas, ya que los defectos que pueda tener se multiplican por el factor de autorreferencia al ser el metalenguaje una forma del mismo sistema semiótico que está describiendo.

El problema de la autorreferencia es de sobra conocido. Sin embargo, no es el problema principal. El auténtico problema radica en la naturaleza del lenguaje como objeto y, en concreto, en la naturaleza de la léxico-gramática. No es tanto que el lenguaje no sea bueno para glosar sino que el lenguaje no se deja glosar bien.

Tomemos, como ejemplo, la categoría de Sujeto. Esta siempre ha sido una de las categorías más oscuras y controvertidas de la teoría gramatical occidental. He aquí Jespersen sobre el sujeto (1909-43, Vol. III:206-7):

El sujeto no se puede definir por medio de palabras como activo o agente; esto queda excluido por el significado de muchos verbos, p. e. «sufrir» («sufrió tortura»), «derrumbarse», así como por las construcciones pasivas...

¿Cómo podemos distinguir entre el sujeto y el objeto (o los objetos)? El sujeto es lo primario que está más íntimamente conectado con el verbo (predicado) en la forma que tiene en la oración que nos concierne. Así pues, *Tom* es el sujeto en (1) «Tom golpea a Tom», pero no en (2) «John es golpeado por Tom», aunque ambas oraciones indican la misma acción por parte de Tom. En la segunda oración, *John*



es el sujeto porque es la persona más íntimamente conectada con el verbo *golpear* en la forma empleada: *es golpeado*. De modo que podemos descubrir el sujeto preguntando «quién» o «qué» seguido del verbo en la forma usada en la oración: (1) «¿Quién golpea (a John)? Tom» / (2) «¿Quién es golpeado (por Tom)? John». También hay señales externas que a veces, pero no siempre, nos ayudan a reconocer el sujeto, como...

Por si esto no fuera bastante confuso, la categoría de sujeto se usa luego para la interpretación de otras categorías (1909–43, Vol. VII:122–3):

El carácter generalmente indefinido a las oraciones con *haber...* se ve en el «sujeto», que en la mayoría de los casos es indefinido...

No con poca frecuencia, cuando el sujeto parece definido, la noción subyacente es en realidad indefinida como se ve por el artículo indefinido después de *de*: «no fue mucho antes de que brillara en la puerta el destello rojizo de un farol».

—lo que muestra de paso que Jespersen tampoco llegó a entender el significado de *el (the)*, que es otra categoría inefable de la gramática del inglés. Para ceñirnos al Sujeto, sin embargo, he aquí un breve extracto de una discusión de un gramático sobre una lengua no occidental (Chao, 1968:69):

El significado gramatical del Sujeto y el Predicado en una oración china es el de tópico y comentario más que el de actor y acción.

Lo que se acompaña de una nota al pie que dice:

Obsérvese que estamos usando los términos «tópico» y «comentario» como términos semánticos y no como términos gramaticales como hacen muchos escritores al hablar sobre la gramática china.

De aquí a decir que el Sujeto «no tiene significado» no hay más que un paso. La implicación es: lo que sea que funciona como Sujeto en cualquier caso tiene significado como actor, o tiene significado como tópico, pero no como Sujeto —la categoría de Sujeto no tiene significado por sí misma. Desde esta perspectiva, el Sujeto es una función gramatical cuya única función es la de función gramatical.

Esta visión se consagra en la terminología con el término «Sujeto gramatical» (usado por ejemplo en Sweet, 1891), lo que contrasta con «Sujeto lógico» (o Actor) y «Sujeto psicológico» (o Tema). Compárese la posterior interpretación de la Escuela de Praga en la que «estructura sintáctica» (Sujeto – Predicado) contrasta con «estructura semántica» (Actor – Acción) y con «perspectiva funcional de la



oración» (Tema – Rema) (Daneš, 1966). El Sujeto se concibe como «puramente» gramatical —es decir, como arbitrario, sin realizar ningún rasgo semántico.

Siempre he rechazado esta visión. En mi opinión, la categoría de Sujeto no es menos «significativa» (motivada semánticamente) que otras categorías funcionales de la gramática. Ni en el último análisis resulta ser más oscura que otras categorías. La misma dificultad existe para encontrar una glosa apropiada para funciones como Actor, Agente, Meta («objeto directo lógico»), Alcance («objeto cognado lógico»), Tópico, Tema, Nuevo, o para rasgos gramaticales como definido, pasivo, irrealis, ecuativo, personal, humano, modal —en realidad prácticamente todo lo existente en la farmacopea del gramático.

Sería fácil desacreditar cualquier intento de glosar las categorías en cuestión con un metalenguaje procedente del lenguaje natural. Pero hay razones más que sobradas para querer hacerlo. El ímpetu original de utilizar glosas semánticas para la gramática procede del deseo de explicar los patrones formales observados: ¿por qué está este sustantivo en concreto en el caso nominativo, o en el genitivo? ¿Por qué se pone este elemento primero, o después de ese otro? ¿Por qué está este verbo en pasiva? Para responder a estas preguntas, uno ha de postular generalizaciones más funcionales y orientadas a la semántica, las cuales se usan luego para predecir otros casos que aún no se han observado.

Y a continuación la técnica se extiende a la interpretación de lenguas «desconocidas», ya sea con fines descriptivos o pedagógicos. Podemos volver a recurrir a Chao (1968:448) para ilustrar esto:

Una condición necesaria para el uso de *jiann* es que el primer verbo sea para un evento que suceda al «actor» sin su deseo. Así pues, no hay ningún *mhojiann* «palpar», ya que el acto de palpar se considera más activo que la recepción de los «sentidos distantes».

Un ejemplo mucho más extendido sería la famosa discusión por parte de Whorf de los tiempos verbales (o, usando el término que propondría más tarde, aserciones) en Hopi: el factual o presente–pasado (luego denominado reportativo), el futuro (luego denominado expectativo), el generalizado o usitativo (luego denominado nómico). Esta discusión ocupa en un principio media página, pero las interpretaciones semántica e ideológica de esos tiempos verbales son el tema de todo un artículo [«Un modelo amerindio del universo» (*An American Indian model of the universe*)]. Este tipo de discusiones suelen ir acompañadas de contrastes implícitos, o a veces explícitos, con la lengua en que se escribe, en este caso el inglés.

Más recientemente ha ido apareciendo un tercer contexto de glosas semánticas: la investigación sobre la generación de texto, en el marco de la inteligencia artificial. Un proyecto en el que estas glosas juegan un papel determinante



es el proyecto Penman del Instituto de Ciencias de la Información (véase Mann y Matthiessen, 1983; Mann, 1983). En Penman la fuerza motriz la proporciona la gramática, Nigel, que es una gramática sistémica que consta de una red de unos cientos de opciones. En cada punto de elección se activa un Selector (*Chooser*). El Selector consulta el entorno [la Base de Conocimiento (*the Knowledge Base*)] buscando las instrucciones sobre qué camino tomar. Las preguntas del Selector se remiten a un Operador de Pregunta (*Inquiry Operator*), y adquieren formas como las siguientes:

¿Es este concepto inherentemente múltiple, o sea, un conjunto o colección de cosas, o es unitario?

¿Conceptualmente, tiene el proceso algún tipo de entidad que lo haga suceder?

¿Representa un concepto que el hablante espera que el oyente encuentre novedoso, no mencionado o evocado previamente, y por lo tanto no espera que el oyente lo identifique únicamente en virtud de la atención que se le está prestando, su carácter inherentemente único en la cultura o su asociación con una identidad identificable?

Todas estas glosas tratan de descubrir la gramática que se halla bajo la piel, y se pueden sustentar con una serie de creencias de diversa índole. En primer lugar, se puede presuponer que todas las generalizaciones gramaticales tienen algo de importancia en un estrato más alto, o, alternativamente, que algunas de ellas no son más que recursos organizativos sin función semántica. En segundo lugar, aquellas categorías gramaticales que se consideran semánticamente significativas se pueden interpretar como universales, o como específicas de una lengua determinada, o como específicas de un registro determinado, una variedad funcional de una lengua (lo que se ajustaría bastante a las posiciones de Jakobson, Hjelmslev y Firth, respectivamente). En tercer lugar, se puede sostener que toda categoría de este tipo tiene un significado que es común a todas sus manifestaciones, y el problema es encontrar la generalización semántica correcta que cubra todos los casos. O, alternativamente, que al menos algunas categorías son polisémicas, de modo que sus significados varían de forma no predecible por el contexto (Cf. Ikegami, 1980:59). En cuarto lugar, hay toda una serie de creencias acerca del lugar de la gramática y la necesidad de postular algún tipo de sistema semiótico de más alto rango («semántica», «semiología», «el nivel conceptual», etc.) con el que poder relacionar las categorías gramaticales de forma sistemática y hasta cierto punto «natural». Las distintas posturas adoptadas con respecto a estos asuntos pueden complicar la tarea de la interpretación semántica: por ejemplo, si se acepta que las categorías son universales pero se establecen en un nivel de abstracción insuficiente.

Pero sin importar las creencias que se tengan sobre ellas, las categorías gramaticales permanecen inefables. Algunas de las más recalcitrantes son las



que Whorf llamó en un principio «encubiertas» (*covert*): «sin otra marca que reacciones distintivas con las categorías marcadas abiertamente». Pero en absoluto son todas de este tipo —no hay nada encubierto en la definitud en inglés, por ejemplo. El fenómeno que nos concierne tiene más que ver con la noción whorfiana de «criptotipo», derivada de la anterior.

Whorf dice sobre los criptotipos que «estos pasan fácilmente desapercibidos y pueden resultar difíciles de definir, y aun así pueden tener una profunda influencia en el comportamiento lingüístico» (1956:92). Entre los criptotipos en el inglés, Whorf cita el género, la transitividad (del verbo), la inherencia (del adjetivo) y otras cuantas categorías más específicas, como la de los verbos que pueden formar unidades fraseológicas con *up*. Por supuesto, hay una conexión entre los dos sentidos en lo que Whorf usa «cripto-»: una categoría puede ser difícil de definir precisamente porque está oculta a la vista. Pero ¿oculta de la vista de quién? Las categorías gramaticales son difíciles de definir no porque estén ocultas al lingüista; una vez que este las ha encontrado, deja de importar que las haya pasado por alto previamente. La importancia de este concepto de criptotipo reside en que es algo que los hablantes de la lengua pasan por alto.

Franz Boas llamó la atención hace tiempo sobre la naturaleza inconsciente del lenguaje, comparándolo a este respecto con los otros sistemas de significado de una cultura, y, aunque sus observaciones se han citado a menudo, me da la impresión de que rara vez se les ha otorgado la importancia que se merecen. Hay una relación fundamental entre la inconsciencia del lenguaje y la naturaleza de sus categorías semánticas. A lo largo de todos los años que llevo estudiando el habla informal, he señalado en varias ocasiones que sólo en las formas de discurso más espontáneas y carentes de monitorización los hablantes llevan al límite sus recursos semánticos (cf. Halliday, 1966). Esto no ocurre en el habla formal, y mucho menos en el lenguaje escrito. En el lenguaje hablado e inconsciente es donde típicamente encontramos las oraciones realmente complejas, con sus laberintos de hipotaxis y todas sus proyecciones y expansiones; mientras que nos confundimos con ellas hasta perdernos por completo cuando se trata del discurso planeado y monitorizado de una conferencia académica, mostramos perfecto orden y ningún cabo suelto a condición de que seamos absolutamente inconscientes de lo que decimos y nos limitemos a prestarle atención exclusivamente a la actividad en la que nos veamos inmersos en ese momento. El mejor modo de negociar esa oración es de forma oral, deprisa. Nuestra capacidad de usar el lenguaje depende en gran medida de que no seamos conscientes de que lo estamos haciendo, que es la verdad que ha de descubrir todo estudiante de idiomas y la contradicción de la que ha de escapar todo profesor de idiomas.

¿Por qué se da esta aparente contradicción, de tal manera que sólo cuando dejamos de prestar atención al proceso de crear significado podemos llegar a dominar la capacidad de significar? La causa más inmediata es sin duda la



naturaleza dinámica del medio —como pasa con el andar o el montar en bicicleta: si te pones a pensar en ello, te caes, y sólo llegas a hacerlo bien cuando no necesitas intentarlo. Pero por encima de todo esto está un fenómeno más abstracto, una propiedad específica del lenguaje hablado e inconsciente que lo distingue de todo discurso consciente, tanto hablado como escrito. Mientras que la constitución del lenguaje consciente es densa y cristalina, formada por una construcción de palabras y grupos de palabras bien compacta, la constitución del lenguaje inconsciente es fluida y coreográfica. El lenguaje consciente consigue su fuerza creativa principalmente por medios léxicos; y los elementos léxicos están semánticamente cercanos a la experiencia. El lenguaje inconsciente depende mucho más para su fuerza creativa de la gramática; y las categorías gramaticales están muy alejadas de la experiencia. Citando de nuevo a Whorf, las categorías gramaticales «representan experiencia... pero experiencia vista en términos de un esquema lingüístico definido» (1956:92).

De modo que el significado de una categoría gramatical típica no tiene equivalente en nuestra representación consciente de las cosas. No puede haber una paráfrasis exacta de Sujeto o Actor o Tema, porque en nuestra experiencia no hay un grupo de fenómenos independientes de la lengua con el que se correspondan. Si lo hubiera, no necesitaríamos la categoría lingüística para crearlo. Si el lenguaje fuera simplemente un compañero pasivo que se limitara a «expresar» una «realidad» que ya estuviera ahí, sus categorías se podrían glosar sin ningún problema. Pero no lo es. El lenguaje es un participante activo en el proceso semogénico. El lenguaje crea realidad, y sus categorías de contenido, por lo tanto, no se pueden definir, ya que sólo podríamos definir las en relación con un modelo preexistente de experiencia, y no hay tal modelo de experiencia hasta que las categorías lingüísticas estén ahí para modelarlo. El único significado de Sujeto es el que ha evolucionado junto con la propia categoría.

Cómo se vuelven gramaticales los niños

El significado se forma mediante la acción. La gente crea significado al intercambiar símbolos en contextos de situación compartidos. Los símbolos evolucionan junto con los significados. Se trata de un solo proceso, no de dos, aunque hayamos de interpretarlo como si fueran dos. No podemos observar este proceso en el momento en que tuvo lugar en la historia de la comunidad, puesto que es coincidente con la evolución de la especie humana. Pero podemos observar cómo sucede en la historia de un niño humano. La semogénesis ocurre bastante antes de la lengua materna, al mismo tiempo que el bebé crea su propia protolengua o «lengua infantil» (*child language*): construye el sistema simbólico en interacción con las personas que comparten con él sus



significados, con el propósito doble de hacer y pensar que caracteriza todos los sistemas de ese tipo. Y al mismo tiempo también construye los **objetos** de su acción y su reflexión. Pero la lengua infantil tiene sus limitaciones para ambos propósitos, de modo que el bebé pasa al modo adulto, adoptando la lengua materna con sus categorías gramaticales listas para el uso. Los símbolos de la lengua materna, que lo han rodeado desde el comienzo, se convierten ahora en su realidad, siendo al mismo tiempo parte de, y clave para, los complejos fenómenos de su experiencia. La lengua y la cultura se construyen al unísono.

¿Quiere esto decir que el niño sabe lo que es un Sujeto? No se lo podemos preguntar, ni hay manera de examinarle sobre ello, ya que los niños, ante tareas antinaturales, reaccionan de manera antinatural. (Con lo que no se pretende sugerir que hay un contraste con los adultos en este punto. El problema reside, una vez más, en la naturaleza inconsciente de los procesos lingüísticos, los cuales los adultos tampoco pueden reproducir experimentalmente.) En cualquier caso, no hay duda de que un niño sabe lo que es un Sujeto, porque lo usa cien veces al día. Basta con escuchar a un niño de cinco años en situaciones cotidianas reales para oír las categorías de la gramática que nos resultan más difíciles de explicar utilizadas en sus papeles semánticos apropiados.

Por supuesto, lo que observamos, incluso con una grabadora funcionando permanentemente, no es más que un conjunto limitado de ejemplos. Tenemos que inferir el sistema que se esconde tras ellos, pues el lenguaje (si se me permite invertir el famoso dicho de Chomsky) es un sistema infinito que genera sólo un cuerpo finito de texto. Pero lo que podemos observar ya es muy convincente.

Si asevero que un niño de cinco años sabe lo que es un Sujeto es porque llevo muchos años escuchando niños y oyéndolos hablar con cláusulas que tienen sujetos. En una detallada grabación mía de un niño en concreto, hay unos 2500 Sujetos. Y desde que los estudios del lenguaje infantil se pusieron de moda se ha generado una gran cantidad de material que está ahora disponible, en caso de que uno sienta que no se puede fiar de lo que uno mismo escucha. Ahora bien, cualquiera de estas cláusulas podría haber tenido el Sujeto apropiado por casualidad. Además, como ninguna categoría lingüística se escoge de forma aislada —al escoger el Sujeto uno siempre hace otras elecciones al mismo tiempo (y esto vale para cualquier categoría que se use como ilustración)— siempre podríamos decir que se ha escogido el Sujeto apropiado como consecuencia de alguna otra elección. Pero si hay una infinidad de niños que producen una infinidad de cláusulas cada uno con un Sujeto apropiado, las probabilidades de que esto represente una elección sistemática por parte del hablante parecen más que evidentes, porque no hay ninguna otra elección **concreta** con la que el Sujeto vaya **siempre** asociado.

¿Podemos también encontrar algún caso importante en que se resalte la categoría Sujeto? Nunca se puede aislar de otras elecciones significativas, por



razones ya dadas. Pero podemos disponer un par de cláusulas agnadas que se diferencien principalmente con respecto a qué elemento se selecciona como Sujeto. Consideremos el siguiente par:

Why was that given to mummy now? (lit.: «¿Por qué le fue eso dado a mamá ahora?»)

Why was mummy given that now? (lit.: «¿Por qué fue mamá dada eso ahora?»)

Ambas tienen la misma estructura de transitividad: Meta/Medio *eso*, Receptor *mamá*, Proceso *dar*, Causa *por qué*, Tiempo *ahora*. Tienen la misma estructura temática, con *por qué* como Tema; y la misma estructura de la información, con el foco del Nuevo sobre *ahora*. La única diferencia significativa reside en la elección del Sujeto: en el primer ejemplo *eso*, en el segundo ejemplo *mamá*.

Podemos darle prominencia al Sujeto si convertimos la cláusula en declarativa y le añadimos una coletilla (*tag*) o una respuesta:

That was given to mummy now, wasn't it? —No, it wasn't (lit.: «Eso le fue dado a mamá ahora, ¿no? —No, ello no lo fue»)

Mummy was given that now, wasn't she? —No she wasn't (lit.: «Mamá fue dada eso, ¿no? —No, ella no lo fue»)

El Sujeto en inglés siempre se puede reconocer de esta forma: es el elemento que aparece (en la forma pronominal apropiada) en la repetición. Esto no sólo permite que identifiquemos el Sujeto sino que también aclara lo que significa el Sujeto y por qué el hablante encoge esa entidad en particular para que figure como Sujeto de la cláusula. Es la entidad que el hablante quiere que aparezca en la coletilla o en la respuesta —o, mejor dicho, la entidad que el hablante quiere que lleve el significado que se realiza por su potencial para aparecer en una coletilla o en una respuesta, llegue o no a concretarse esa coletilla o esa respuesta. (Compárese las razones para poner algo al final de una cláusula: para que lleve el significado que se realiza por su potencial para portar el foco no marcado de la información, caiga o no caiga ahí dicho foco).

¿Qué tiene todo esto que ver con el habla de nuestro niño de cinco años? Un niño cualquiera es improbable que produzca una expresión determinada, pero sí puede producir ejemplos de cualquiera de estas dos estructuras si se presenta la ocasión. Por supuesto que las produciría una detrás de la otra, pues no hablamos con paradigmas. Cualquiera de las dos que ocurriera lo haría en su entorno sintagmático apropiado. Por otro lado, dudo que pudiera producir cualquiera de las dos si se le examinara sobre ello, o discriminar entre ellas si se le enseñaran, pero tampoco podría hacerlo un hablante adulto. El hecho de que no podamos ser conscientes de la diferencia de significado entre dos formas



relacionadas que a pesar de ello mantenemos separadas de forma sistemática no nos dice nada sobre la semántica del lenguaje.

No es muy sorprendente que el niño controle la semántica y la gramática del Sujeto en su lengua. Aceptando que lleve escuchando de forma activa unos tres años y medio de sus cinco años, y presuponiendo que haya estado expuesto a un total de unas 200 cláusulas con Sujeto al día (lo que son asunciones muy modestas), esto querrá decir que en el transcurso de su vida ha escuchado hasta un cuarto de millón de Sujetos, y todos ellos, además, con una función en un contexto de situación.

Si tenemos en cuenta la observación de Jay Lemke de que «el significado se crea en la intersección de lo material y lo discursivo», y lo juntamos con el «sentido del valor acumulativo de los innumerables impulsos pequeños», al que se refería Whorf, no nos sorprenderemos de que una gramática se pueda aprender de esta forma. Llevo años insistiendo en que la experiencia semiótica de un niño es extraordinariamente rica —y no todo lo farragoso de los fragmentos informes que nos dicen que caracteriza a la oralidad. Gran parte de ella incluye repeticiones, como «ven y come». Pero la repetición es en sí misma un factor semogénico, pues permite al niño modelar el lenguaje como un sistema de probabilidades. Cada manifestación, ya sea repetitiva o única, es una configuración de significados de diferentes tipos, disponible para que el niño la guarde como texto codificado y tenga ejemplos que seguir para construir el sistema subyacente. No hay ningún misterio en la capacidad de un niño de construir una lengua basándose en la evidencia de lo que oye.

Pero lo que hace que se pueda aprender la categoría de Sujeto es al mismo tiempo lo que asegura que sea inefable. ¿Cómo podemos generalizar, en una sola definición, o incluso en un artículo o un libro, toda la experiencia compartida de «lo que representa el Sujeto» (*Subjecthood*) de la comunidad hablante adulta, o incluso la de un miembro novato de la misma?

Si una lengua fuera un sistema prediseñado, las cosas serían distintas. Los sistemas prediseñados están concebidos para ser efables o expresables, hasta el punto de que la efabilidad es una condición necesaria del diseño. No se puede diseñar a menos que se puedan explicitar los principios. Pero una lengua es un sistema evolutivo, y los sistemas evolutivos descansan sobre principios que son inefables, porque no se corresponden con ninguna categorización conscientemente accesible de nuestra experiencia. Sólo los significados relativamente triviales de un lenguaje natural pueden llegar a ser reducibles a (meta-) palabras. Los conceptos semánticos fundamentales, como los que subyacen a Sujeto, o Tema, Actor, Nuevo, definido, presente, finito, no numerable, habitual, locativo, son, dicho de manera totalmente positiva, inefables.

¿No hay manera, pues, de hacer que esas categorías sean explícitas? Si tratamos de describir cualquier sistema semiótico «desde abajo», primero



concretizando las formas a través de las que se expresa y luego preguntando lo que significan estas formas, no haremos más que obtener un re-etiquetado de cada categoría formal. La descripción será una glosa del nombre (ya que el nombre ya fue un intento de capturar su significado), junto tal vez a una glosa de su relación con otras categorías formalmente establecidas. Para continuar con nuestro ejemplo anterior de la gramática, un sustantivo se define como «lo que nombra a una persona, ser vivo u objeto inanimado (glosa del nombre “sustantivo”); que puede ser un participante en una acción o evento (glosa de la expresión “sujeto u objeto de un verbo”), y que puede ser sencillo o complejo (glosa de “singular o plural en número”)».

Esto siempre se puede hacer —sea útil o no— con categorías como la de «sustantivo», que son clases: son las categorías «resultantes» de la gramática, listas de elementos que pueden figurar en sitios concretos en el sintagma. Una categoría como la de «sustantivo» no tiene contacto directo con la semántica, si no es en este sentido estricto de semántica como comentario del significado de las formas. Pero las categorías de «entrada» de la gramática —los sistemas como el de «modo»; sus rasgos, como «indicativo»; y las funciones, como «Sujeto»— no se pueden glosar tan fácilmente de esta manera: están directamente relacionadas con el sistema semántico que está «por encima» de la gramática, el que interpreta las ideologías de la cultura [las estructuras de actividad (*activity structures*) y sistemas temáticos (*thematic systems*) de Lemke] y las codifica de forma expresable.

Para entender estas categorías, no sirve de nada preguntar qué significan. La pregunta no es «¿cuál es el significado de esta o esa función o rasgo de la gramática?» sino «¿qué se codifica en esta lengua, o en este registro (variedad funcional) de la lengua?». Esto le da la vuelta a la perspectiva derivada de la historia de la lingüística, en la que una lengua es un sistema de formas con significados pegados a ellas para que tengan sentido. En su lugar, tratamos a una lengua como un sistema de significados con formas pegadas a ellos para expresarlos. No paradigmas gramaticales con su interpretación sino paradigmas semánticos con sus realizaciones.

Así que, si nos interesa la función gramatical de Sujeto, en vez de preguntar «¿qué significa esta categoría?» tenemos que preguntar «¿cuáles son las opciones de significado en cuya realización juega un papel el Sujeto?». Buscamos un paradigma semántico que se realiza, entre otras posibilidades, por medio de variación sistemática por lo que respecta al Sujeto: en este caso, el de función discursiva, en el área interpersonal del significado. Esto trae a colación la noción de Firth de «significado como función en un contexto» (*meaning as function in a context*). El contexto relevante es el del estrato superior —en otras palabras, el contexto para entender el Sujeto no es la cláusula, que es su entorno gramatical, sino el texto, que es su entorno semántico.



Por este mismo motivo, es difícil dar una ilustración breve. Pero he aquí un fragmento de un diálogo, que ha sido abreviado y que revela algo sobre el significado del Sujeto. El hablante cuenta una historia de una experiencia deportiva y dice:

I caught the first ball, I was beaten by the second; the third I stopped —and by the fourth I was knocked out. («[Yo] capturé la primera bola, [yo] fui superado por la segunda; la tercera [yo] la atrapé —y por la cuarta [yo] fui golpeado»)

Identifiquemos las diferentes variantes gramaticales y establezcamos, cláusula a cláusula, qué es lo que ha cambiado y qué es lo que ha permanecido constante.

| | Sujeto | Actor | Tema | |
|---|---------------|--------------|-------------|-----------------------|
| 1 | yo | yo | yo | Sujeto = Actor = Tema |
| 2 | yo | bola | yo | Sujeto = Tema ≠ Actor |
| 3 | yo | yo | bola | Sujeto = Actor ≠ Tema |
| 4 | yo | «bola | bola | Actor = Tema ≠ Sujeto |

El hablante mantiene la atención del oyente variando el Tema y el Actor.

| | Tema | Actor |
|---|---------------------------------|-------------------|
| 1 | sobre mí («yo...») | lo que hice |
| 2 | sobre mí («yo...») | lo que me sucedió |
| 3 | sobre la bola («la tercera») | lo que hice |
| 4 | sobre la bola («por la cuarta») | lo que me sucedió |

La cláusula 1 tiene al hablante en las tres funciones de prominencia: interpersonal (*yo* como Sujeto), ideacional (*yo* como Actor) y textual (*yo* como Tema). La cláusula 2 destaca por el pudor ideacional (esto es lo que me pasó, no lo que hice), la cláusula 3 destaca por el pudor textual (ahora te voy a contar sobre la bola, no sobre mí). En la cláusula 4, el hablante se gana aún más mérito al terminar con una doble nota de modestia, ya que no es ni Actor ni Tema.

Pero por lo que respecta a la función discursiva, la situación cambia bastante. El hablante se mantiene todo el rato en el papel de Sujeto. No hay rastro de pudor interpersonal. La aseveración recae sobre *yo* continuamente, y la respuesta del oyente, en consecuencia, siempre ha de incluir un *tú*. En otras palabras, cada paso en la narrativa ha de validarse con respecto a «mí», y ese



es el significado del Sujeto. «Sujeto» no es lo mismo que «Actor» ni lo mismo que «Tema». Pero ni mucho menos carece de significado.

Es perfectamente posible tener una cláusula en la que las tres funciones se hallen disociadas.

| Tema | Sujeto | Actor |
|-----------------------------------|-----------------------------|---|
| <i>That teapot</i> («esa tetera») | <i>my aunt</i> («a mi tía») | <i>was given by the duke</i> («le fue dada por el duque») |

Esto ayuda a hacerse una idea del diferente significado de cada una de estas funciones. Este ejemplo es inventado, pero la estructura que ejemplifica es de sobra conocida. [Excepto, tal vez, a los filósofos del lenguaje, a quienes suele inquietar cualquier cosa que no sea del tipo *John le pegó a Paul*. En una ocasión, impartiendo un seminario, un participante se negaba a aceptar que una cláusula con un grupo nominal en posición inicial que no sea Sujeto fuera posible en inglés. De modo que le hice una pregunta —no recuerdo qué pregunta, pero cualquier pregunta habría servido y, cuando respondió, le dije: «Sí —esa respuesta me ha sido dada por otras personas también» (*that answer I've been given by other people too*). No hace falta decir que ni se inmutó; no se dio cuenta de que yo había utilizado una cláusula con la estructura que él acababa de rechazar como imposible. Cuando se lo hice saber, dio la impresión de pensar que yo estaba haciendo trampa —tal vez por utilizar lenguaje auténtico en la discusión.] Obviamente, no tendría sentido disociar el Sujeto tanto del Actor como del Tema si no representara un significado distinto de cualquiera de los otros dos.

Hablando sobre lo inefable

Lo que he intentado demostrar con este ejemplo es que mientras que, con una categoría como la de Sujeto, es imposible responder a la pregunta «¿qué significa?», ello no quiere decir que no tenga significado. El problema de la inefabilidad es propio de todas las categorías gramaticales. Hay varias razones por las que unas puedan parecer menos problemáticas que otras, pero sería ilusorio pensar que cualquiera de ellas se puede definir de forma completa. Y esto, como ya indiqué antes, no se debe a limitaciones del lenguaje natural para servir como metalenguaje, aunque sea un hecho que esas limitaciones existen. Es más bien lo contrario: es la propia riqueza del lenguaje natural, su poder para destilar toda la experiencia colectiva de la cultura en un código manejable y posible de aprender lo que hace que sus categorías se hallen fuera del alcance de cualquier intento consciente de exégesis.



Esto nos vuelve a llevar a la cuestión del significado básico (*grundbedeutung*). Las categorías que hemos venido considerando eran categorías de la gramática: sistemas y estructuras gramaticales, y los rasgos y funciones que las componen. Y puesto que la gramática es la unidad central de procesamiento, en la que significados de distinta índole se juntan para formar expresiones, esperamos que sus categorías sean válidas para todo el lenguaje. Todos los usos del inglés implican «Modo: Sujeto + Finito», o «tiempo verbal: pasado / presente / futuro». Y se presupone que estos son de alguna manera «lo mismo» en todos los contextos, pues de otra manera no estaríamos tratando de encontrar definiciones de ellos.

En nuestra concepción de la semántica no existe una restricción de este tipo. La gramática es la gramática: tiene organización interna, de tipo metafuncional; tiene sub-gramáticas con propósitos específicos; y tiene una indeterminación considerable —pero aun así se puede hablar de «la gramática del inglés». No funcionamos con una gramática separada para cada registro. Sin duda podemos pensar en algo así como «la semántica del inglés», pero también sentimos (al menos por lo que sabemos a día de hoy) que no sería contraproducente pensar en un dominio más restringido de generalizaciones semánticas y en funcionar con subsistemas semánticos relevantes cada uno a un universo específico del discurso.

En principio, el dominio de una descripción semántica puede ser cualquier cosa desde «toda la lengua» hasta un simple texto. En un extremo de la escala, he encontrado útil establecer un sistema semántico relacionado con un diálogo de 35 palabras; se trataba de un diálogo niño-adulto, cuyo propósito era explorar el potencial de significado del que ha de disponer el niño para poder construir ese discurso. Las redes semánticas de Geoffrey Turner (1973) definen un rango de textos bastante más amplio, como patrones de control madre-hijo en tipos de situación experimentales específicas. Más general es la red de «función del mensaje» de Ruqaiya Hasan (1983), donde se describe la interacción espontánea entre padres e hijos, con el fin de investigar el desarrollo de patrones de aprendizaje en los niños. En el otro extremo de la escala, las redes de conjunción de J.R. Martin (1983) son como redes gramaticales en el sentido de que están creadas para la lengua en general.

Cuando describimos sistemas semánticos estamos diciendo qué es lo que «preselecciona» las categorías gramaticales: qué opciones del significado recurren a qué rasgos de la gramática para su realización. Es mediante este proceso que se definen las categorías gramaticales; una vez hecho esto, ya no hace falta glosarlas más. Una vez explicitado el sistema semántico, adjuntar descripciones semánticas a modo de glosas a las categorías de la gramática no puede más que llevar a error.

Al mismo tiempo, si el sistema semántico sólo sirve para un dominio restringido, una variedad de registro en particular, entonces los significados de las categorías gramaticales propias de esa variedad parecerán menos inefables.



Por ejemplo, no tenemos una definición general de «futuro» como categoría de la gramática del inglés. Su grado de inefabilidad es francamente bajo. Pero cuando esta categoría figura en el registro de los partes y predicciones meteorológicas, la semántica de esa variedad no es muy exigente con esa categoría a la hora de realizar los significados generados en ese contexto concreto. La categoría de «futuro en el registro de la predicción meteorológica» se resiste mucho menos a ser glosada que la categoría general de «futuro en inglés».

Esta interpretación de los sistemas semánticos es un tipo de semántica funcional que deriva de las tradiciones semántico–funcionales del siglo xx a partir de Boas, Sapir y Whorf, de Malinowski y Firth, y de Mathesius y la Escuela de Praga. Se trataba de tres grupos de investigadores con orientaciones muy diferentes pero altamente complementarias. Aunque cada uno tenía una visión completa del lenguaje, cada uno enfatizaba un aspecto del mismo, a saber, los aspectos ideacional, interpersonal y textual del significado, respectivamente.

Para Malinowski, el lenguaje era un medio de acción, y como los símbolos no pueden actuar sobre las cosas esto quiere decir que es un medio de **interacción** —el cual actúa sobre otras personas. El lenguaje no necesitaba (y a menudo no lo hacía) corresponderse con la realidad, pero como derivaba su potencial de significado del uso, solía funcionar. Para Whorf, por el contrario, el lenguaje era un medio de pensamiento. Proporcionaba un modelo de realidad, y cuando no se correspondía lo uno con lo otro, dado que la experiencia se interpretaba dentro de las limitaciones de este modelo, las consecuencias podían ser desastrosas —como el caso de los bidones de gasolina que explotaban. Mathesius mostró cómo el lenguaje cambiaba para adaptarse al contexto. Cada oración del texto se organizaba por parte del hablante de modo que transmitiera el mensaje que quería en cada momento, y el resultado final era lo que reconocemos como discurso. El trabajo de estos investigadores proporciona los cimientos de una semántica funcional sistemática que nos permite tender un puente entre el contexto de cultura y la lengua, y entre el contexto de situación y el texto. Esta es la manera en que podemos darnos cuenta del significado de las categorías gramaticales.

Para finalizar, resumamos algunos de los principios alternativos que se pueden citar para hablar de lo inefable:

(A) Metonímico: el uso de un sistema semiótico como metalenguaje descriptivo (el principio «parasemiótico»)

(1) Sistemas semióticos paralelos dentro de la misma lengua

a. Lenguaje cotidiano como lingüística popular (posible probablemente sólo cuando hay un cambio de metafunción)

b. Definiciones abiertas procedentes de teorías sobre el lenguaje (no teorías **del** lenguaje), p.e. la retórica



c. Sistemas de definición técnicos e independientes dentro de la propia lingüística, p.e. el de Hjelmslev

(2) Traducción y comentario en otra lengua, como el de Whorf sobre el Hopi: «Una primera aproximación al significado de (...) proyectivo es “con un movimiento hacia delante”» (1956:103) —un ejemplo (presumiblemente inexistente) sería una gramática del inglés en Hopi (no occidentalizado)

(3) Signos mudos como metalenguaje: la modalidad visual del signo le confiere un potencial semántico diferente (el campo semántico de un signo es en general mayor que el de un elemento léxico; el signo es susceptible de un grado de modificación mayor; hay mayor potencial de iconicidad)

(4) Sistemas semióticos no lingüísticos

a. Representacional: al menos algunos significados se pueden representar. P.e. Kluckhohn y Leighton sobre el navajo (1962:284): dos formas de un verbo, una que significa «hacer repetidamente a la misma Meta» la otra «hacer repetidamente a diferentes Metas», lo que se puede «glosar» por medio de dos series de dibujos de tres eventos cada una, una persona dando patadas a otra —esta última cae cada vez más bajo (la misma persona siendo pateada repetidas veces) o permanece en la misma postura (diferentes personas cada vez).

b. No representacional: p.e. la música como metalenguaje, p.e. Chandola (1970:145) sugiere que muchos aspectos de las ragas se pueden comparar con el lenguaje, y da un ejemplo de un juego de palabras musical —pero la música se puede prestar mejor a glosar aspectos dinámicos de la gramática como la estructura de la información.

(B) Metafórico: el uso de modelos teóricos

(1) Metáforas interpretativas para rasgos específicos del lenguaje; p.e. la interpretación por parte de Whorf de la aseveración en Hopi como «dos grandiosas formas cósmicas» (*two grand cosmic forms*) (1956:59n.); la transitividad y la ergatividad como modos complementarios de representar la experiencia.

(2) Una teoría general de registro y género discursivo, a partir de la cual se pueden derivar categorías semánticas de manera fundamentada (Martin, 1984).

(3) Teorías generales del significado en el lenguaje, p.e. el concepto de Lemke (1985) de «crear significado» (*making meaning*) en términos de estructuras de actividad y sistemas temáticos, y de «metarredundancia».

(4) Tal vez como combinación de los metafórico y lo metonímico deberíamos citar la reciente novela de Eco, *El nombre de la rosa* (1980), donde en lugar de usar el lenguaje para hablar de literatura le da la vuelta a la situación y usa la literatura para hablar del lenguaje.



Tenga o no el lenguaje la propiedad que a veces se le supone de ser capaz de interpretar todos los demás sistemas semióticos (y no veo por qué ha de ser así), no cabe duda de que hay limitaciones en la habilidad del lenguaje para interpretarse a sí mismo. Puede que tengamos que salir del lenguaje, a algún sistema semiótico paralelo o de orden más abstracto, el cual, al no ser un lenguaje propiamente dicho, se pueda representar en el lenguaje para a continuación ser refractado como metalenguaje para representar al lenguaje. Toda esta interpretación termina por ser circular, pero en la lingüística solemos manejarnos en círculos que son patológicamente pequeños. Hasta que podamos crear una mayor distancia entre el objeto semiótico y la metasemiótica, las categorías gramaticales están destinadas a seguir siendo inefables.

Referencias bibliográficas

- Carter, M.** (1981). *Arab linguistics: An introductory classical text, with translation and notes*. Studies in the history of linguistics, 24. Amsterdam: Benjamins.
- Chandola, A.** (1970). Some systems of musical scales and linguistic principles. *Semiotica*, 2, 135–148.
- Chao, Y.R.** (1968). *A grammar of spoken Chinese*. Berkeley y Los Ángeles: University of California Press.
- Daneš, F.** (1966). A three-level approach to syntax. *Travaux Linguistiques de Prague*, 1, 225–240.
- Eco, U.** (1983). *The name of the rose* (trad. William Weaver). Londres: Secker y Warburg.
- Halliday, M.A.K.** (1966). Patterns in words. *The listener*, 75(1920), 53–55.
- (1985). *An introduction to functional grammar*, 1ª ed. Londres: Edward Arnold.
- Hasan, R.** (1983). The role of talk in establishing ways of learning [mimeo].
- Ikegami, Y.** (1980). *On some categories for describing the semolexemic structure*. En J.E. Copeland, y P.W. Davis (Eds.), *Papers in cognitive stratificational linguistics* (66–72). Houston: Rice University (Rice University Studies).
- Jespersen, O.** (1909–43). *A modern English grammar*. Londres: Allen y Unwin.
- Kluckhohn, C. y Leighton, D.** (1962). *The Navaho* (The National History Library). Garden City: Doubleday.
- Lemke, J.L.** (1985). Ideology, intertextuality and register. En J.D. Benson y W.S. Greaves (Eds.), *Systemic perspectives on discourse* (275–294). Norwood: Ablex.
- Mann, W.C.** (1983). Inquiry semantics: A functional semantics of natural language grammar. *Proceedings of the First Annual Conference: Association for Computational Linguistics. European Chapter*. Marina del Rey: Information Sciences Institute, University of Southern California (ISI/RR 83–105).
- Mann, W.C. y Matthiessen, C.M.I.M.** (1983). *Nigel: A systemic grammar for text generation*. Marina del Rey: Information Sciences Institute, University of Southern California (ISI/RR 83–105).



- Martin, J.R.** (1983). Conjunction: The logic of English text. En J.S. Petöfi y E. Sözer (Eds.), *Micro and macro connexity of texts* (1–72). Hamburgo: Buske.
- (1984). Lexical cohesion, field and genre: Parceling experience and discourse goals. En J.E. Copeland (Ed.), *Text semantics and discourse semantics: Proceedings of the Second Rice Symposium in Linguistics and Semiotics* (297–306). Houston: Rice University.
- Reddy, M.J.** (1979). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (284–310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweet, H.** (1891). *A new English grammar: Logical and historical*. Oxford: Clarendon.
- Turner, G. J.** (1973). Social class and children's language of control at age five and age seven. En B. Bernstein (Ed.), *Codes and control*, vol. 2 (135–201). Londres: Routledge.
- Whorf, B.J.** (1956). *Language, thought and reality: Selected writings* (ed. John B. Carroll). Cambridge: M.I.T. Press.



2. ¿Cómo significas?

Traducción: Muriel Picone

Me doy cuenta de que el título puede motivar a alguien a preguntar «¿Qué quieres decir con *¿cómo significas?*».¹ Podría haber escrito «¿Cómo se hacen los significados?», aunque prefiero la versión más personalizada. La pregunta tiene un sentido teórico; pero, como tantas preguntas teóricas, se vuelve relevante en la práctica en el momento en el que queremos intervenir en los procesos que estamos tratando de comprender. Y algunos procesos de significado forman parte de casi todo lo que hacemos.

Voy a tener que referirme a dos relaciones fundamentales, la **realización** (*realization*) y la **instanciación** (*instantiation*), así que comenzaré realizando una distinción entre ambas. Considero a la instanciación como el movimiento del sistema a la instancia; es una relación que se da dentro de un mismo estrato, es decir que no requiere un movimiento entre estratos. La expresión *fine words butter no parsnips*² es una instancia, o una instanciación, de una cláusula. La

¹ N. del T. La pregunta en inglés *How do you mean?* significa «¿Qué quieres decir?» y se utiliza para solicitar una explicación o más detalles sobre el significado de una palabra o frase dicha por el interlocutor. Sin embargo, su significado literal es «¿Cómo significas?», lo que le permite a Halliday realizar un juego de palabras.

² N. del T. Proverbio inglés que se refiere a la inutilidad de las palabras aduladoras y advierte sobre la necesidad de juzgar a la gente por lo que hace en lugar de hacerlo por lo que dice.



realización, por otro lado, es prototípicamente una relación entre estratos; los significados se realizan como palabras (*wordings*), y a su vez las palabras se realizan como sonidos. Usamos el término para referirnos a cualquier movimiento que funciona como un eslabón en la cadena de realizaciones, incluso a aquellos que no cruzan los límites de los estratos (por ejemplo, rasgos realizados como estructuras), pero el fenómeno de realización solo existe como propiedad de un sistema estratificado. Para anticipar un poco la discusión, voy a presuponer que la realización puede ser formalizada como metarredundancia, tal como fue definida por Jay Lemke (1985). La instanciación, en cambio, será definida en relación con el observador, ya que produce variaciones en su percepción temporal. El concepto de exponencia propuesto por Firth es producto de estas dos relaciones: un «exponente» es instanciación y realización a la vez.³

| | | |
|---------------------------|--------------|---------------|
| forma de la conciencia | acción | reflexión |
| dominio de la experiencia | | |
| 1ra/2da persona | reguladora | interaccional |
| 3ra persona | instrumental | personal |

Figura 1. Las «microfunciones» del protolenguaje.

Desde mi perspectiva, significar no es una actividad exclusivamente humana, sino que forma parte de la experiencia de al menos algunas otras especies, en las que obviamente se incluyen los mamíferos comúnmente llamados «superiores». En los humanos, el significado se desarrolla en el individuo antes de la etapa en la que surge el lenguaje propiamente dicho, en lo que he llamado «protolenguaje». ¿De dónde proviene esta experiencia característica de los mamíferos? Es probable que haya evolucionado a partir de la contradicción entre los dos modos primarios de la experiencia, el material y el de la conciencia. Los procesos materiales son experimentados como lo que ocurre «allí afuera», mientras que los procesos de conciencia se conciben como lo que tiene lugar «aquí adentro». Es posible verificar, al observar el crecimiento de un niño, cómo él/ella aprehende esta contradicción bajo la forma de **significado**. El niño construye un signo mediante el cual uno de los modos de la experiencia se proyecta sobre el otro. En mis observaciones esto tomó la forma de lo que llamé «v.h.p.s.» (*very*

³ Sobre el concepto de «exponencia» de Firth, ver especialmente su *Synopsis of linguistic theory* en Firth (1957a).



high-pitched squeak, o chillido muy agudo), que fue el primer signo que produjo Nigel a la edad de cinco meses, y que yo interpreté como «¿Qué es eso? Resulta interesante». En otras palabras, Nigel estaba comenzando a construir un orden conceptual a partir del caos perceptual: «Siento curiosidad (conciencia) sobre lo que está pasando (material)». Este impacto de lo material y lo consciente se transforma en significado a través de un proceso de proyección, en el que lo consciente es lo que proyecta y lo material es lo proyectado.⁴

Sin embargo, esta proyección puede realizarse de dos modos, dos formas que la conciencia puede adoptar: una, la de la reflexión, «yo pienso», y otra, la de la acción, «yo quiero». La primera se refiere a cómo son las cosas y la segunda a cómo deberían ser. Además, la experiencia material también comprende dos dominios: el de «tú y yo», por un lado, y el de «los demás (eso, ellos)». Por eso, cuando el proceso comienza (alrededor de los ocho meses, en el caso de Nigel), lo que se establece como significado no es un único signo sino un espacio semiótico bidimensional que constituye un **sistema sígnico** (*sign system*) (Figura 1). Si bien existen razones que nos permitirían considerar a este sistema sígnico como un «lenguaje», como carece de las propiedades esenciales del lenguaje adulto preferí llamarlo, de un modo más específico, protolenguaje. El espacio del protolenguaje se divide en cuatro cuadrantes, a los que llamé «microfunciones».⁵ Desde esta perspectiva, entonces, los significados microfuncionales del protolenguaje evolucionan a través de la proyección de lo material en lo consciente, en una única construcción bidimensional. Y esto se torna posible porque el modo **consciente** de la experiencia es el modo

4 Si bien aquí estoy hablando de filogénesis, este proceso aparece de modo resumido en el crecimiento del individuo, donde puede ser observado bajo la forma de comportamiento. Un niño experimenta algunos fenómenos como lo que ocurre «allí afuera» —como algo que está más allá del límite entre «yo» y «no-yo»: una perturbación vista u oída, como una bandada de aves tomando vuelo, o un autobús pasando, o un destello de luz. Al mismo tiempo, también experimenta un fenómeno que está «aquí dentro»: su propia consciencia de sentirse curioso, contento o asustado. Al principio estas dos experiencias se mantienen separadas, pero después (tal vez como resultado de su éxito al agarrar un objeto que está en su campo visual —en términos de Trevarthen, se trata del momento en el que el «pre-alcance» se convierte en alcance, típicamente alrededor de los cuatro meses) hay una chispa que hace que lo material se proyecte en lo consciente como «eso me da curiosidad», «eso me gusta», etc. Ahora bien, más o menos desde el nacimiento el niño ha sido capaz de dirigirse a otros y reconocer que otros se están dirigiendo a él («proto-conversación», según Catherine Bateson). La proyección de lo material en el modo consciente de la experiencia inmediatamente se traduce en esta habilidad de dirigirse a otro; y el resultado es un acto de significado —como el chillido muy agudo de Nigel, que produjo por primera vez a los cinco meses, poco después de aprender a alcanzar objetos y agarrarlos.

5 A medida que el protolenguaje fue evolucionando gradualmente hacia la lengua materna, se fueron agregando otras microfunciones; pero estas eran las cuatro originales. Ver Halliday (1975, 1978).



social. Ya hemos mencionado en varias oportunidades que se necesitan dos individuos para significar, pero todavía tendemos a referirnos a la conciencia como si fuera un fenómeno individual, con lo social como un rasgo agregado. Yo prefiero la perspectiva vigostkiana, según la cual la conciencia es en sí misma un modo social de la existencia.

En el acto de significar, entonces, los dos modos de la experiencia, a través de la proyección de uno en el otro, se funden y se transforman en algo que es nuevo y diferente de ambos. Es posible pensar que esto crea un «plano de contenido» en el sentido hjemsleviano. Si miramos este proceso de forma dinámica, se puede caracterizar como creación de significado o de semiogénesis (*semogenic*). Si lo vemos de forma sinóptica, como una relación generada a partir de este proceso, es semántico, y aparece como una interfaz [nuestra concepción original de la semántica como un «nivel intermedio» (*interlevel*) es relevante aquí],⁶ una de cuyas «caras» es el fenómeno de la experiencia. Generalmente nos referimos colectivamente a estos fenómenos como «lo material», como si la única forma de experiencia fuera lo que está «allí afuera». Pero esto es engañoso. Nuestra experiencia es a la vez material y consciente, y es la contradicción **entre** lo material y lo consciente lo que les da a estos fenómenos su potencial semiogénico. La otra «cara» es el significado —tal como se entiende en la terminología del signo.

Hace muchos años hice todo lo posible para glosar los significados protolingüísticos del niño utilizando el lenguaje «adulto» como metalenguaje, y me vi obligado a usar glosas como «es lindo verte, y vamos a mirar juntos este dibujo» para explicar los sonidos protolingüísticos [ɪʃ ɪʃ ɪʃ] de Nigel. Esta era una forma de identificar estos signos; en ese momento los interpreté en términos de las categorías microfuncionales que acabo de mencionar. Pero las categorías en sí no fueron interpretadas. Creo que ahora pueden explicarse, en un nivel un poco más profundo, como la intersección entre los dos modos de proyección y los dos dominios de la experiencia.

No obstante, para que el significado pueda ser creado tiene que haber una segunda interfaz, una nueva transformación hacia lo material, o (una vuelta, en realidad) hacia al orden de los fenómenos, que esta vez se manifiesta en el propio cuerpo del sujeto que significa bajo la forma de procesos fisiológicos de articulación o gesticulación. Esta es la interfaz fonética/kinésica, el «plano de la expresión» en términos de Hjemslev. Dado que no puede haber significado sin expresión (el significado es actividad **intersubjetiva**, no subjetiva), el acto está «doblemente articulado» según la terminología de Martinet: es un proceso de transducción en el que lo fenoménico (*phenomenal*) vuelve a

⁶ En un principio llamado, de forma un poco engañosa, el nivel del «contexto». Ver la discusión sobre los niveles en Halliday, McIntosh y Strevens (1964). Ver también Ellis (1966).



lo fenoménico a través de dos interfaces, la de contenido y la de expresión. [Transducción y no transformación porque, como hace tiempo señaló Lamb (1964), en la transformación el original se pierde, deja de existir. Y nuevamente estoy sugiriendo que debemos concebirlo como fenoménico en lugar de como material puesto que las dos caras «exteriores», la de la sustancia del contenido y la de la sustancia de la expresión, representan los dos modos de la existencia, tanto el material como el de la conciencia.]

Lo que se interpreta de este modo, a través de este proceso semiogenético, es un espacio elástico definido por las dos dimensiones mencionadas arriba: la dimensión «interior» de lo reflexivo/activo, «pienso» en oposición a «quiero», y la dimensión «exterior» de lo intersubjetivo/objetivo, «tú y yo» en oposición a «él, ella, eso». [Otra vez encontramos un problema de denominación; podríamos decir que la dimensión «allí afuera» es la de persona/objeto, si recordamos que el término «objeto» incluye a las personas «tratadas como» objetos, es decir, a las terceras personas. En la instanciación, una tercera persona es cualquier persona que no sea el interlocutor en el momento del habla; en el sistema, es cualquier persona que no forme parte del grupo de significado del sujeto (niño).]

Este «espacio elástico» bidimensional define lo que he llamado la experiencia de los mamíferos. Es obvio que estoy suscitando muchas preguntas al llamarlo de este modo, pero estoy usando esta expresión para decir que es un potencial que tenemos en común con otros seres, lo cual me parece bastante importante. Si bien es un potencial semiogenético muy rico, también es limitado en algunos aspectos fundamentales. En la historia específicamente humana, tanto en el desarrollo filogenético como en el ontogenético, llega a ser deconstruido —o, mejor dicho, «desinterpretado»— y reinterpretado como otra cosa, esta vez bajo la forma de un potencial de significado que es de hecho infinito, o al menos ilimitado (para usar una expresión analógica en lugar de una digital).

Este proceso de reinterpretación lleva a la explosión gramatical (*explosion into grammar*). Si mantenemos la concepción de la «interfaz», se trata de la evolución de una interfaz entre las interfaces. Si lo ponemos en términos de metáforas incluso más concretas, lo que ocurre es que un sistema completamente no-material (otra vez, mejor dicho: no-fenoménico) se ubica entre los dos sistemas ya emplazados, el material y el no-material (es decir, el fenoménico y el no fenoménico). A través de este paso crucial, el protolenguaje evolucionó para convertirse en lenguaje.

Este paso, el de la reinterpretación, no podría darse con un inventario de signos únicos, sino sólo con un **sistema** de signos —un sistema semiótico que ya es (bi)dimensional. El modo de operar no se basa en los términos sino en las oposiciones, los paradigmas que hemos podido identificar como reflexión/acción y persona/objeto (o lo intersubjetivo/objetivo). Al «gramaticalizar» el proceso de significado —reinterpretándolo de manera tal que la organización



simbólica se libera de la dependencia directa de lo fenoménico, y puede desarrollar una estructura propia—la conciencia humana colectiva creó un espacio semiótico verdaderamente elástico, en el sentido de que puede expandirse en múltiples dimensiones. (Enseguida presentaremos un modelo más explícito de esto.) El efecto inmediato es que la **oposición** reflexión/acción se reorganiza como una **simultaneidad**, de modo que todos los actos de significado incluyen a ambos —es decir, tanto a la reflexión como la acción— no solo como componentes sino como conjuntos de opciones, y cada uno constituye una dimensión de elección diferente. En otras palabras, evolucionan hacia las categorías metafuncionales ideacional e interpersonal. La dimensión ideacional es principalmente reflexiva (la construcción de la experiencia); en cambio, la interpersonal es fundamentalmente activa (la puesta en acción de los procesos sociales⁷). (Sin embargo, es importante notar que cada modo engendra al otro como un motivo secundario: la forma en que **interpretamos** la experiencia (a través de la reflexión verbal) nos predispone a **actuar** de ciertas maneras, por ejemplo como docentes que estructuran las relaciones de roles en el proceso de aprendizaje, mientras que la forma en la que **construimos** nuestras relaciones sociales (a través de la acción verbal) nos permite **representar** —verbalizar— cómo es el orden social resultante.)

Lo que hace posible que esto suceda es lo que llamé la «explosión gramatical» —una explosión que hace estallar las dos facetas del signo protolingüístico. De este proceso surge un nuevo tipo de semiótica: un sistema estratificado, de tres estratos, en el que el significado está «cocido dos veces», incorporando así un estrato de forma del contenido en estado «puro». Es natural representar este sistema, como yo mismo lo he hecho con frecuencia, como «significado realizado por palabras, que a su vez son realizadas por sonidos». Pero esto es bastante engañoso. Si seguimos a Lemke y consideramos el lenguaje como un sistema dinámico y abierto, podemos llegar a una explicación más acertada y poderosa teóricamente. Aquí, el concepto clave es el principio de **metarredundancia** propuesto por Lemke.⁸

Consideremos un sistema semiótico mínimo, como un protolenguaje —un sistema compuesto por signos simples. Esto está basado en el principio de redundancia. Decir que los contenidos **p, q, r** «se realizan», respectivamente, en las expresiones **a, b, c** equivale a decir que hay una relación de redundancia

7 Basada en dar y pedir —es decir, en el intercambio. Inicialmente esto significó el intercambio de bienes y servicios, pero eventualmente, por una excepcional dialéctica en la cual el medio del intercambio se convirtió en el bien intercambiado, se extendió a dar y pedir información. Mediante este paso, la actividad de significar evolucionó desde un lugar de subordinación respecto de otras actividades hasta llegar ser una forma de actividad en sí misma.

8 Ver los capítulos titulados «Towards a model of the instructional process», «The formal analysis of instruction» y «Action, context and meaning» en Lemke (1984).



entre ellos: dado el significado **p**, podemos predecir el sonido o el gesto **a**, y dado el sonido o gesto **a**, podemos predecir el significado **p**. Esta relación es simétrica; «redunda con» es equivalente a «realiza» y a «es realizada por».

Amplieemos ahora esta idea a una semiótica no-mínima, una que tiene tres estratos en lugar de dos. Así, las **expresiones a, b, c** ahora realizan las **palabras (wordings) l, m, n**, mientras que las palabras **l, m, n** realizan los **significados p, q, r**. Desde el punto de vista de la redundancia, sin embargo, estas no son dos relaciones diádicas separadas. Por el contrario, hay una *metar*redundancia tal que **p, q, r** redunda no con **l, m, n** sino con la redundancia de **l, m, n** con **a, b, c**; por lo tanto:

$$l, m, n \searrow a, b, c \quad p, q, r \searrow (l, m, n \searrow a, b, c)$$

¿Por qué esto es así? Porque no hay, de hecho, una cadena de relaciones diádicas que atraviesen el sistema. (Si las hubiera, no necesitaríamos el estrato extra.) En otras palabras, no se da el caso de que $p \searrow l$ y $l \searrow a, p, q, r$ es realizado por **l, m, n**; pero en el estrato de **l, m, n** el sistema se organiza para ser realizado nuevamente por **a, b, c**, de modo que lo que realmente realiza **p, q, r** es la realización de **l, m, n** en **a, b, c**. Esta es la distinción fundamental entre redundancia y causalidad. Si la realización fuera una relación causal, podría formar cadenas: **l** es causada por **a** y **p** es causada por **l**—y no tendría sentido decir «**p** es causada por la causa de **l** por **a**». Pero la realización no es una relación causal; es una relación de redundancia, entonces **p** redunda con la redundancia de **l** con **a**. Para expresarlo en términos más familiares, no debemos pensar que (i) el significado es realizado por las palabras y las palabras son realizadas por los sonidos, sino que (ii) el significado es realizado por la realización de las palabras en sonidos.

Podemos, por supuesto, invertir la dirección y decir que el sonido realiza la realización de los significados en palabras:

$$p, q, r \searrow l, m, n \quad (p, q, r \searrow l, m, n) \searrow a, b, c$$

Para la teoría fonológica, esta perspectiva es de hecho la más adecuada. Pero si el propósito es analizar los niveles «más altos», en los que el lenguaje, como una semiótica connotativa, realiza otros sistemas semióticos de la cultura, necesitamos la primera perspectiva. Entonces, cuando nos extendemos «hacia arriba» hasta el contexto de situación, podemos decir que el contexto de situación **s, t, u** redunda con la redundancia de la semántica discursiva **p, q, r** con la redundancia de la lexicogramática **l, m, n** con la fonología **a, b, c**. Por lo tanto:



s, t, u ↘ (p, q, r ↘ (l, m, n ↘ a, b, c))

(cf. Figura 2). Una vez que la redundancia protolingüística original ha sido transformada de este modo en metarredundancia, la relación se vuelve iterativa y hace posible analizar no solo el contexto de situación sino también niveles más altos como la articulación simbólica y el tema en el arte verbal, en términos de Hasan, o el estrato correspondiente al género y a la ideología propuesto por Martin.

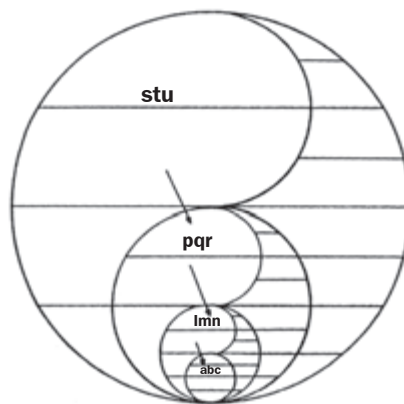


Figura 2. Metarredundancia.

La noción de metarredundancia, entonces, sirve para formalizar el principio estratal de la semiogénesis. Lo que hace que el significado sea extensible indefinidamente es el cambio evolutivo del protolenguaje al lenguaje —a través del cual, en lugar de un simple plano con dos interfaces hacia lo material (lo fenoménico), hemos construido un **espacio** semiótico, un sistema tridimensional (potencialmente n -dimensional) en el que hay un elemento puramente simbólico entre estas dos interfaces. Esto es lo que llamamos gramática, o de modo más explícito, lexicogramática. Sin este espacio semiótico, situado en la transducción desde un modo puramente simbólico hacia otro, y por lo tanto no restringido por la necesidad de funcionar como una interfaz directa con lo fenoménico, no podríamos tener una organización metafuncional en la gramática, y no existiría el fenómeno de la metáfora gramatical.⁹

⁹ Es imposible que haya metáforas en un protolenguaje, a menos que uno decida llamar «metáfora» (o tal vez «proto metáfora») a lo que ocurre cuando, por ejemplo, Nigel transfiere un signo particular [g⁰γ¹ g⁰γ¹ g⁰γ¹] desde «Tengo sueño» a «Vamos a imaginar que me voy a dormir». Ver Halliday (1975: Capítulo 2).



La teoría de la metarredundancia explica la organización «estratal» del lenguaje y el principio semiótico de realización. Los explica sinópticamente: entendiendo la realización como una relación. Ahora bien, un sistema de este tipo podría mantenerse completamente cerrado: podría ser un sistema cerrado, autorregulado, sin ningún tipo de intercambio con su entorno. Pero una lengua, como señaló Lemke, es un sistema dinámico y abierto; estos sistemas no son auto-estables sino meta-estables —es decir, se mantienen solo a través del cambio constante producido por la interpenetración con su entorno. Para explicar un sistema de este tipo debemos complementar nuestra interpretación sinóptica con una dinámica. Esto nos lleva hacia el otro concepto fundamental, el de instanciación.

Consideremos el concepto de «clima». El clima es un sistema razonablemente estable; hay tipos de clima, como el tropical y el polar, y continúan existiendo y diferenciándose de modo sistemático. Sin embargo, todos estamos muy preocupados por los cambios en el clima y las consecuencias del calentamiento global. ¿Qué significa decir que el clima está cambiando? El clima se instancia bajo la forma de tiempo meteorológico: la temperatura, la humedad, la dirección y la velocidad del viento, etc., de hoy, en el centro de Escocia, son **instancias** de fenómenos climáticos. Como tales, pueden ser más, o menos, **típicos**: el máximo de hoy es tantos o cuantos grados más alto, o más bajo, que el **promedio** —refiriéndonos con esto al promedio de este lugar, en esta época del año y en este momento del día. El promedio es una indicación de las **probabilidades**: hay un 70 por ciento de posibilidad, digamos, de que la temperatura se encuentre dentro de dicho rango. La probabilidad es un rasgo del **sistema** (el clima), pero no es más ni menos que el patrón establecido por las instancias (el tiempo meteorológico), y cada instancia, aunque sea de forma ínfima, modifica estas probabilidades y de este modo cambia el sistema (o lo mantiene como es, lo que simplemente sería un caso límite de cambio).

El clima y el tiempo meteorológico no son dos fenómenos distintos. Son el mismo fenómeno visto por dos observadores diferentes, ubicados a diferentes distancias —desde diferentes perspectivas temporales. Para el observador del clima, el tiempo se ve como un conjunto de ondas aleatorias; para el observador del tiempo, el clima es un esquema irreal y difuso. Lo mismo ocurre con el lenguaje:¹⁰ el lenguaje como sistema y el lenguaje como instancia. No son dos fenómenos distintos; son el mismo fenómeno visto por dos observadores distintos. El sistema es el patrón formado por las instancias, y cada instancia

10 Desde luego, esta analogía no debería ser llevada demasiado lejos. Específicamente, mientras que la relación de instanciación se da tanto en la distinción lengua/habla (*langue/parole*) como en clima/tiempo meteorológico, la de realización, no. Se podría decir que el clima, de hecho, tiene la forma de un sistema estratificado (en un sentido semiótico, i no atmosférico!), pero estaríamos utilizando «estratificado» con un significado bastante diferente).



representa un intercambio con el entorno —una incursión en el sistema en el que todos los niveles del lenguaje están involucrados. El **sistema** es permeable porque cada **instancia** redunda con el contexto de situación, y de este modo afecta el sistema **en interacción con el entorno**. Por consiguiente, tanto la realización como la instanciación forman parte de la evolución del lenguaje como un sistema dinámico y abierto.

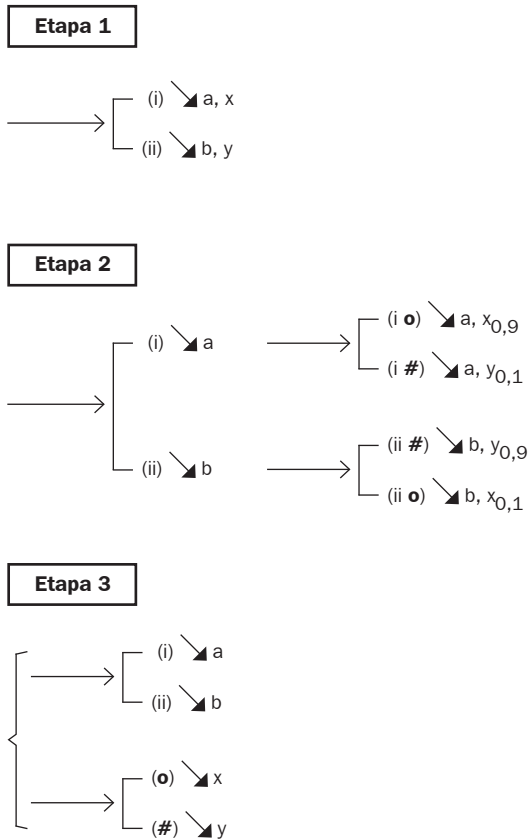
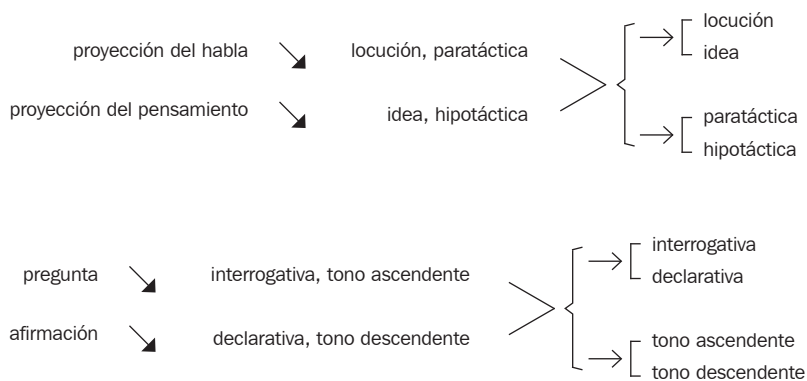


Figura 3. Un modelo de semiogénesis.

Ahora bien, la relación entre el sistema y la instancia es de hecho un continuo, un zoom continuo; y donde sea que enfoquemos el zoom podemos echarle un vistazo a la historia. Pero para saber de qué tipo de historia se trata, tenemos que tener en cuenta desde qué extremo del continuo empezamos. Para el observador del sistema, la historia adopta la forma de una evolución; el



sistema cambia evolucionando, con una selección (en el sentido de «selección natural») que se produce por las condiciones materiales del entorno. Esto se ve más claramente, tal vez, en la evolución de subsistemas particulares, o registros, donde los rasgos que están bien adaptados funcionalmente se seleccionan positivamente; pero también aparece en la historia del sistema en su totalidad cuando miramos más allá del conjunto de fluctuaciones aleatorias y logramos ver el núcleo criptotípico de la gramática. Para el observador de la instancia, por el contrario, la historia es individuación: cada texto tiene su propia historia, y su significado único se despliega progresivamente desde el comienzo. [Nótese que la probabilidad de cualquier instancia está condicionada tanto sistémicamente (un registro es un reajuste de las probabilidades totales del sistema) como instancialmente por las probabilidades transicionales del texto visto como una cadena de Markoff.] Si consideramos cualquier rasgo particular —por ejemplo la metáfora gramatical—, podríamos ser capaces de seguirlo a través de ambas historias, la filogenética —la historia de cómo evoluciona en el sistema; y lo que podríamos llamar la «logogenética» —la historia de cómo se construye en el transcurso del texto. Hay, por supuesto, un tercer tipo de historia, la ontogenética, que es diferente de las otras dos —el modelo cladístico presente aquí es un modelo de crecimiento. Esta también es una forma de la semiogénesis; y podríamos continuar hasta el final con el mismo ejemplo, preguntándonos cómo aparece la metáfora gramatical en la historia del desarrollo de un niño. Estos son, de hecho, los tres modos o dimensiones de la semiohistoria —la filogenética, la ontogenética y la logogenética; desde una perspectiva dinámica, podemos preguntar: ¿cómo evolucionó este significado en el sistema? ¿Cómo se desarrolló en el aprendiente? ¿Cómo se desplegó en el texto?



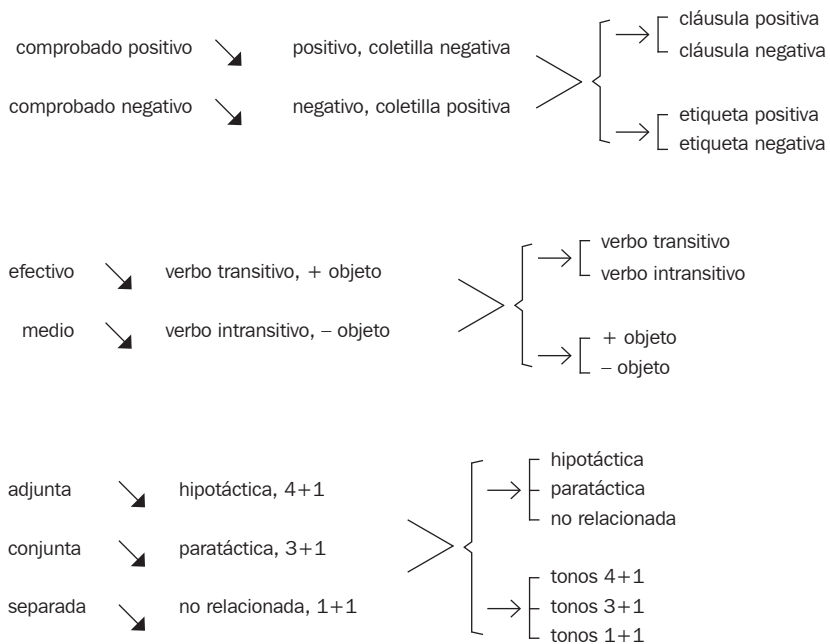


Figura 4. Ejemplos propuestos de evolución semiogenética sobre algunos sistemas del inglés moderno. (Nota. Los que están a la derecha están etiquetados solo para su identificación y no como rasgos sistémicos de la gramática.)

En estos tipos de historia, el potencial de significado típicamente tiende a aumentar. (Cuando hay un decrecimiento, generalmente se trata de una situación catastrófica: la lengua se muere o se convierte en un creole; el individuo se muere o se vuelve afásico; el texto termina o es interrumpido.) Ahora bien, el mecanismo de incremento del potencial de significado se puede modelar, de modo muy general, como en la Figura 3. Nesbitt y Plum (1988; ver también Halliday, 1991) mostraron cómo hacer esto en un estudio basado en corpus sobre «discurso directo y pensamiento indirecto» (la intersección de la proyección del habla y la proyección del pensamiento con el sistema de interdependencias de la parataxis e hipotaxis). Este y otros ejemplos propuestos de semiogénesis evolutiva se presentan en la Figura 4. Estos casos incluyen relaciones entre estratos (como la realización de la gramática en la semántica) y muestran cómo la metarredundancia se vuelve dinámica —a través de las probabilidades de desplazamiento, dado que los valores cambian de instancia a instancia. En otras palabras, la permeabilidad del sistema depende de la relación de metarredundancia: solo de esta forma puede ser impulsado hacia



adelante. De este modo, mientras que un sistema cerrado es autorregulable (autoestable) y circular, un sistema abierto está regulado por un elemento externo (metaestable) y es helicoidal. Y es a través de la combinación de estas dos relaciones o procesos, la instanciación por un lado y la realización por el otro, que el sistema realiza intercambios con su entorno, organizándose en el transcurso de este intercambio e incrementando así su potencial de significado.

Así, la posibilidad de significar —de actuar semióticamente— surge en la intersección de lo material (o fenoménico) con lo consciente, dado que los miembros de una especie aprenden a construirse a sí mismos («sociedad») en la acción y a interpretar su experiencia en la reflexión. Estas dos dimensiones —*acción/reflexión* y *tú + yo/otros*— definen un campo semiótico. Al comienzo es un plano, una plancha de caucho, digamos, elástica pero bidimensional (esta es la fase protolingüística), con solo dos superficies que son interfaces entre lo consciente y las dos facetas de lo material («materia del contenido» y «materia de la expresión»), de modo tal que el significado consiste en una transducción entre ellas. Los signos simples del protolenguaje se van transformando en un sistema de signos a medida que se agrupan en los cuatro cuadrantes de este plano semiótico; allí ya hay, por lo tanto, una red protosistemática, que se puede presentar de forma idealizada como en la Figura 5. [Uso las variables que surgieron de los datos obtenidos en mis estudios con Nigel; esto debería ser comparado con los estudios de Clare Painter (1984) y de Jane Oldenburg (1987), en los que otras variables sistémicas podrían aparecer como más prominentes.¹¹] Debemos dejar abierta la pregunta sobre cuáles son las variables respecto de las cuales se configura **típicamente** el sistema protolingüístico, pero creo que se trataría de un grupo bastante pequeño. El de Nigel parecía estar constituido a partir de las variables (1) instrumental: polaridad, (2) regulatoria: intensidad, (3), interaccional: modo de existencia, o tipo de proceso, relacional/conductual; (4) personal: forma de la conciencia, cognitiva/afectiva.

Este plano bidimensional luego se deconstruye y evoluciona hacia un espacio *n*-dimensional a medida que la actividad de significar se vuelve dialógicamente dinámica y metafuncionalmente compleja: esto es, se hace posible significar más de una cosa a la vez y transformar los significados en texto. He escrito en otra parte sobre cómo Nigel dio el primer paso de esta transformación usando la estrategia semiogenética ya descrita (combinando dos variables funcionalmente distintas); presentamos un resumen de esto en la Figura 6. Aquí, por primera vez, Nigel está optando por dos sistemas de significado al mismo tiempo, y de esta forma se produce el movimiento inicial hacia la gramática. Durante el segundo año de vida este nuevo sistema estratificado va a reem-

11 Ver Painter (1984), Oldenburg (1987). Para una investigación sobre niños que hablan chino ver Qiu (1985).

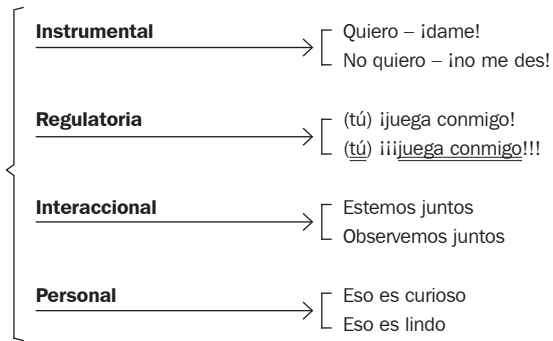


Figura 5. Sistemas microfuncionales (protolenguaje de Nigél).

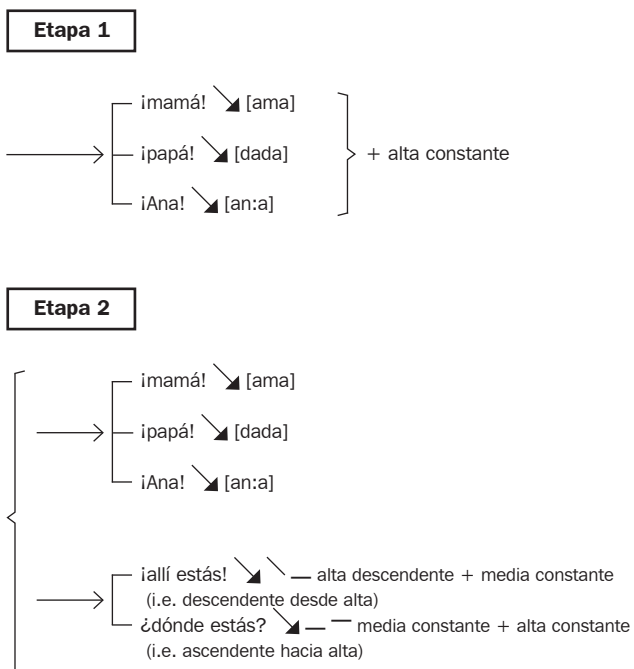


Figura 6. Las primeras estratificaciones de Nigél (a la edad de un año y dos meses).



plazar gradualmente al protolingüístico, y todos los significados (excepto por algunos remanentes protolingüísticos que se mantienen en la vida adulta, como ¡hola!, ¡ah!, ¡mmm! y ¡ay!) van a llegar a ser estratalmente y metafuncionalmente complejos. Entonces, en el primer ejemplo de Nigel ya citado, tenemos (i) proto–metafunciones (proto–ideacional – diferentes personas; proto–interpersonal – buscar/encontrar), y (ii) proto–estratos, en los que «primero» el significado se realiza en palabras (el ideacional como nombres contrastantes; el interpersonal como modos contrastantes) y «luego» se vuelve a realizar en sonidos (los nombres como articulación, el modo como entonación). En esta segunda interfaz el niño puede combinar las opciones segmentales con las prosódicas, y de este modo realiza y simboliza icónicamente los dos modos diferentes de significado que se combinan en la primera interfaz. Los recursos para construir significados ya están listos para usar.

Probablemente no es una coincidencia que, con la evolución de la gramática ideacional, en el sistema de transitividad el campo de los procesos se haya ido definiendo mediante la diferenciación de distintos tipos de procesos, de forma similar al modo en que (si mi punto de vista es correcto) se construyó el significado en una primera instancia. Si el significado surge del impacto entre lo consciente y lo material como formas de la experiencia mutuamente contradictorias, entonces no es sorprendente que, cuando la experiencia se interpreta semánticamente, estos dos tipos de proceso, el material y el consciente, se diferencien semánticamente. Pero hay una vuelta de tuerca más. El proceso semiogenético, como hemos visto, supone el establecimiento de una relación entre sistemas, de modo tal que uno es la realización del otro —es decir, mantienen una relación de Instancia (*Token*) y Valor (*Value*). Esta relación Instancia – Valor se establece en ambas interfaces, y es lo que hace posible separarlas e insertar una gramática entre ellas. Aquí entonces nos encontramos con el tercer tipo de proceso definido por la gramática: el proceso relacional, basado en la identificación de una Instancia con un Valor. La gramática del lenguaje natural, en su metafunción ideacional, es una teoría de la experiencia humana; por esta razón, es razonable pensar que tomará como punto de partida el mismo conjunto de contrastes del que, básicamente, su propio potencial se deriva.

Finalmente, permítaseme volver una vez más sobre la sugerencia de que el significado es un modo de acción generado en la intersección entre lo material (o fenoménico) y lo consciente como modos complementarios de la experiencia. Ahora bien, el efecto de este impacto es crear orden. A través del acto de significar, la consciencia impone un orden sobre los fenómenos de la experiencia. Cuando el protolenguaje evoluciona en lenguaje, con la dimensión estratal de realización, el significado se vuelve autorreflexivo en dos sentidos. Por un lado, impone orden sobre sí mismo: la metafunción textual, como



ha mostrado Christian Matthiessen (1992), construye una realidad hecha de significado. Por otro lado, podemos hablar sobre cómo significamos y analizar la naturaleza del orden que nuestro modo de significar ha impuesto. Además de la gramática, que es una teoría de la experiencia, tenemos una **ciencia gramatical** (*grammatics*) —una gramática de las gramáticas, una teoría de las teorías de la experiencia, o una metateoría en un sentido del término. En este nivel muy general, podemos examinar nuestras propias nociones de orden. La experiencia ahora aparece como una interacción de orden y desorden: analogía y anomalía, si lo ponemos en los términos del antiguo debate griego (iniciado, como tantos otros temas en la historia de las ideas, con argumentos sobre el lenguaje —en este caso, los que surgían de las regularidades e irregularidades morfológicas) —u orden y caos, en la terminología actual. ¿Es el caos un rasgo de los fenómenos en sí mismos o meramente un producto de la deficiencia de nuestro entendimiento? ¿Son los dos una mera función del observador, de modo tal que los patrones se repiten si esperamos lo suficiente y las probabilidades se convierten en certezas cuando sabemos todo lo que necesitamos saber? O, formulándolo en términos específicamente lingüísticos, ¿se resolverán todas las contradicciones de la gramática en un nivel superior de organización? —me refiero a cosas como la transitividad y la ergatividad como teorías complementarias de los procesos, o el tiempo y el aspecto como teorías complementarias del tiempo, así como a todas las otras indeterminaciones que surgen en nuestro espacio semiótico polielástico. Desde luego, no pretendo responder estas preguntas, sino simplemente señalar que el potencial de significado que hemos desarrollado para nosotros mismos nos habilita a preguntarlas. Pero me voy a permitir presentar una idea más en los párrafos finales de este artículo.

El hecho de que tratemos de imponer orden demasiado pronto es un defecto humano. Hay muchos ejemplos de esto en la lingüística reciente.¹² El intento falla y entonces recurrimos a «teorías del caos», tratando de encontrarles sentido a las cosas mientras seguimos actuando como observadores de instancias —buscando *une théorie de la parole*,¹³ para decirlo de algún modo.¹⁴ Estos constructos son, en última instancia, autocontradictorios, pero resultan útiles como una forma de reformular las preguntas y nos permiten volver un poco hacia atrás, desplazar nuestra posición. Un buen ejemplo de la sobreimposición de orden a través del lenguaje nos lo provee un sistema diseñado,

¹² Como fue señalado por John Sinclair (1992).

¹³ N. del T. En francés en el original, utilizado para referirse a la tradición saussureana. En español: «una teoría del habla».

¹⁴ Nótese que la «teoría del caos» actual, como aparece en el libro *Chaos* de Gleick, no es una teoría del caos en este sentido, sino que intenta establecer un nuevo tipo de principio organizador.



o semidiseñado, como el lenguaje de la ciencia. Luego de haber construido una realidad que es tecnológica (en el verdadero sentido de este término: una realidad construida no a partir de la *techne* sino a partir del *logos*, o discurso, de la *techne*), los mismos científicos están descubriendo que su lenguaje —es decir, sus propios metalenguajes científicos— es demasiado rígido y determinado, y están buscando maneras de recuperar el equilibrio: un discurso que les permita interpretar la experiencia en términos de indeterminación, de continuidad y de flujo. En comparación con los lenguajes de la ciencia, el lenguaje desarrollado, ordinario, de la vida cotidiana **tiene** muchas de estas propiedades. Está orientado más hacia los eventos que hacia los objetos, y es en muchos aspectos fluido e indeterminado. Pero es importante ser consciente de que incluso los usos más inconscientes de nuestro lenguaje cotidiano también imponen un orden que posiblemente necesitemos reexaminar y deconstruir. Regresemos al ejemplo del tiempo: podemos decir *está lloviendo* o *está nevando*, pero tenemos que decidir entre ellos. Podemos admitir una forma intermedia, *está cayendo aguanieve*, que realiza un corte más fino en el continuo, pero aún se trata de partes discretas —«lluvia o aguanieve o nieve».¹⁵ [Contrástese en este sentido la semántica del signo, como la propuesta de Auslan, que con frecuencia posibilita una interpretación más continua de la experiencia —aunque, por supuesto, es constantemente modificada por la influencia del lenguaje hablado (Johnston, 1990)]. En otras palabras, aunque el orden —esto es, la mezcla particular de orden y caos— que nuestra gramática ha creado nos ha servido mucho y continúa siendo útil, no es necesariamente el más funcional para todo momento y todas las circunstancias; especialmente en tiempos de cambios rápidos como el presente, podemos necesitar examinarlo cuidadosamente y ver cómo funciona.¹⁶ Es muy fácil no ser consciente de las historias que nuestra gramática nos cuenta.

Una cosa que he estado tratando de hacer, en este artículo, es usar la gramática para pensar sobre ella. No solo en el sentido corriente de usar el lenguaje como su propio metalenguaje; es evidente que estoy haciendo eso, porque no puedo hacer otra cosa. Me refiero más específicamente en el sentido de usar lo que llamé «ciencia gramatical» —los conceptos que hemos desarrollado para interpretar la gramática— como un medio para comprender la naturaleza y la evolución del lenguaje como un todo. La estrategia consiste en tratar el **lenguaje** como «otro» —como si fuera una semiótica diferente que la gramá-

15 Pero véase la justificación que da Tigger en Winnie-the-Pooh: «No deberías saltar tanto.» «No salté; tosí.» «Saltaste.» «Bueno, digamos que salsí.»

16 En un artículo reciente (Halliday, 1990) sugerí que nuestras gramáticas actuales son, en algunos aspectos, poco sensatas en lo relativo al entorno.



tica está acostumbrada a explorar.¹⁷ Por eso me ha parecido útil considerar al significado como la forma en que la consciencia (esto es, los procesos mentales), mediante una forma de proyección, crea una relación (esto es, una identidad del tipo Instancia = Valor, o una serie anidada de identidades de este tipo) entre dos conjuntos de procesos materiales (aquellos de nuestra experiencia, en un extremo, y aquellos de nuestra actividad corporal —gesto, articulación— en el otro). No sé si otras personas considerarán que esta estrategia es útil, pero al menos es algo con lo que puedo responder la próxima vez que alguien me pregunte «¿cómo significas?».

Referencias bibliográficas

Ellis, J.O. (1966). On contextual meaning. En C.E. Bazell et ál. (Eds.), *In memory of J.R. Firth*. London: Longman.

Firth, J.R. (1957a). A synopsis of linguistic theory. En J.R. Firth et ál. (Eds.), *Studies in linguistic analysis*. Oxford: Blackwell (Special volume of the Philological Society). Reimpreso en F.R. Palmer (Ed.), *Selected papers of J.R. Firth 1952–1959*. London: Longman (Longman's Linguistic Library).

Halliday, M.A.K. (1975). Language as social semiotic: Towards a general sociolinguistic theory. En A. Makkai y V.B. Makkai (Eds.), *The First LACUS Forum*. Columbia, S.C.: Hornbeam Press.

——— (1978). Meaning and the construction of reality in early childhood. En H.L. Pick y E. Saltzman (Eds.), *Modes of perceiving and processing of information*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

——— (1991b). Corpus studies and probabilistic grammar. En K. Aijmer y B. Altenberg (Eds.), *English corpus linguistics: Studies in honour of Jan Svartvik*. London: Longman.

Halliday, M.A.K., McIntosh, A. y Stevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman (Longman Linguistics Library).

Lamb, S.M. (1964). On alternation, transformation, realization and stratification. En C.I.J.M. Stuart (Ed.), *Report of the Fifteenth Annual (First International) Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*. Washington, D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series on Languages and Linguistics 17).

Lemke, J.L. (1985). Ideology, intertextuality and register. En J.D. Benson y W.S. Greaves (Eds.), *Systemic perspectives on discourse*. Norwood, N.J.: Ablex.

Matthiessen, C. (1992). Interpreting the textual metafunction. En M. Davies y L. Ravelli (Eds.), *Advances in systemic linguistics: Recent theory and practice*. London: Pinter.

Nesbitt, C. y Plum, G. (1988). Probabilities in a systemic grammar: The clause complex in English. En R.P. Fawcett y D.J. Young (Eds.), *New developments in systemic linguistics, 2: Theory and applications*. London y New York: Pinter.

17 Como lo hace Michael O'Toole en relación con otros tipos de semiótica, como el arte y la arquitectura; ver por ejemplo O'Toole (1994). Cf. también Theo van Leeuwen (1988).



- O'Toole, M.** (1994). *The language of displayed art*. London: Leicester University Press.
- Oldenburg, J.** (1987). *From child tongue to mother tongue: A case study of language development in the first two and a half years*. Tesis de doctorado inédita, Universidad de Sydney.
- Painter, C.** (1984). *Into the mother tongue: A case study in early language development*. London: Pinter (Open Linguistics Series).
- Qiu, S.** (1985). Transition period in Chinese language development. *Australian Review of Applied Linguistics* 8.
- Sinclair, J. McH.** (1992). Trust the text: The implications are daunting. En M. Davies y L. Ravelli (Eds.), *Advances in systemic linguistics: Recent theory and practice*. London: Pinter.
- Van Leeuwen, T.** (1988). Music and ideology: Notes towards a socio-semiotics of mass media music. *Sydney Association for Studies in Society and Culture Working Papers* 2:1/2.





3. Algunos rasgos lexicogramaticales del texto de Crecimiento Poblacional Cero

Traducción: Analía Kevorkian, Verónica Piaggio y Federico Navarro

(1)¹ Crecimiento Poblacional Zero

(2) 22 de noviembre de 1985

(3) Estimado amigo de CPC:

(4) El 25 de octubre a las 7 a.m. nuestros teléfonos comenzaron a sonar. (5) Las llamadas saturaron nuestro conmutador todo el día. (6) Los miembros de nuestro staff permanecieron hasta tarde, contestando preguntas y hablando con reporteros de diarios, agencias de noticias y estaciones radiales y televisivas de todas partes del país.

(7) Cuando nosotros divulgamos los resultados del Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC (nosotros)² no teníamos idea de que (nosotros) recibiríamos tal abrumadora respuesta. (8) ¡La reacción de los medios y del público ha sido poco menos que increíble!

1 N. del T. Los números corresponden a los segmentos utilizados para facilitar el análisis y aparecen en el original.

2 N. del T. En la traducción se conservó entre paréntesis el sujeto explícito del original en inglés para facilitar el análisis del Tema.



(9) Al principio, la avalancha de llamadas provino, en su mayoría, de reporteros ansiosos por contar al público acerca de los resultados del TEU y de los indignados funcionarios públicos que estaban furiosos de que «hiciéramos sonar la alarma» sobre las condiciones en sus ciudades.

(10) Ahora nosotros estamos escuchando a ciudadanos preocupados de todo el país que quieren saber qué pueden aportar para hacer a los funcionarios locales responsables de abordar problemas vinculados con la población que amenazan la salud y el bienestar públicos.

(11) El Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC, creado después de meses de investigación constante y exhaustiva, es el primer examen nacional acerca de cómo las cadenas de presiones vinculadas con la población afectan las ciudades norteamericanas. (12) El Test ranquea 184 áreas urbanas de acuerdo con 11 criterios diferentes abarcando desde densidad poblacional e índices de nacimiento, hasta calidad del aire y residuos tóxicos.

(13) El Test de Estrés Urbano traduce datos técnicos complejos a una herramienta de acción fácil de usar para ciudadanos preocupados, funcionarios electos y líderes de opinión. (14) Pero para usarlo bien, nosotros necesitamos urgentemente su ayuda.

(15) Nuestro pequeño staff está siendo inundado por pedidos de más información y nuestros modestos recursos están siendo exprimidos hasta el límite.

(16) Su apoyo ahora es crítico. (17) El Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC puede ser nuestra mejor oportunidad para hacer oír el mensaje sobre la población.

(18) Con su contribución, CPC puede armar nuestra creciente red de activistas locales con los materiales que ellos necesitan para advertir a los líderes comunitarios acerca de los problemas emergentes de estrés asociados con la población antes de que alcancen la etapa crítica.

(19) Aun cuando nuestro gobierno nacional continúa ignorando las consecuencias del crecimiento poblacional descontrolado, nosotros podemos actuar para desarrollar acciones positivas en el nivel local.

(20) Cada día, los funcionarios locales toman decisiones en nuestras comunidades que podrían afectar drásticamente la calidad de nuestras vidas. (21) Para tomar decisiones significativas destinadas a planificar para la gente, tanto los funcionarios electos como el público americano necesitan los datos del estrés poblacional revelado por nuestro estudio.

(22) Por favor, haga una contribución especial al Crecimiento Poblacional Zero hoy. (23) Lo que sea que dé —\$25, \$50, \$100 o tanto como usted pueda— será usado inmediatamente para poner el Test de Estrés Urbano en las manos de quienes más lo necesitan.



- (24) Sinceramente
- (25) (firma manuscrita)
- (26) Susan Weber
- (27) Directora Ejecutiva

(28) Postdata: (29) Los resultados del Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC fueron difundidos como una noticia central por cientos de periódicos y estaciones radiales y televisivas de costa a costa. (30) Yo espero que usted nos ayude a monitorear esta cobertura mediática notable completando el formulario de respuesta adjunto.

Introducción

Este trabajo presenta una interpretación parcial del texto de CPC usando la gramática sistémica. Contiene siete secciones: 1, Tema; 2, estructura de la información; 3, modo y modalidad; 4, transitividad; 5, complejos clausales; 6, cohesión lexical; 7, nominalización y metáfora gramatical. Para la gramática y su aplicación al análisis del discurso ver Halliday, 1985a, 1985b.

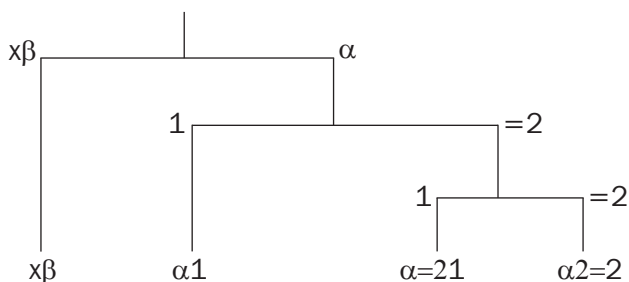
He usado la numeración sugerida en 30 fragmentos para las porciones textuales. De ellos, los fragmentos 1-3 y 24-28 (8 en total), si bien presentan funciones distintivas en la estructura y formato de la carta, no presentan casi ninguno de los rasgos de una cláusula; son *clausettes* en la terminología de la gramática de Nigel (Matthiessen, 1985:102-103).

- (1-3) Título, fecha, dirección;
- (24-28) Despedida, firma, cargo del firmante, señal de coda.

Cuatro de ellos (24-27) pueden entenderse como componentes de un complejo de «clausettes», con la estructura $x\beta \alpha_1 \alpha_2=2$.³ Aparte de algunas menciones que se harán en el apartado 3, se ignorarán estos fragmentos en el análisis.

3 Para el análisis y la notación, ver Halliday, 1985a:193-202. Se usan los siguientes símbolos:

| | |
|---|--------------|
| interdependencia: relaciones lógico-semánticas: | |
| parataxis 1 2 3 ... = elaboración | } expansión |
| hipotaxis $\alpha \beta \gamma$ + extensión | |
| x realce | } proyección |
| ' idea | |
| " locución | |



De los 22 fragmentos restantes, 13 son cláusulas simples (*clause simplex*) y los restantes son complejos clausales, 4 con 2 y 5 con 3 cláusulas, tal como se ve a continuación:

| | | |
|---|-------|------|
| 1 cláusula: §§ 4 5 8 9 10 12 13 16 17 18 20 22 29 | | = 13 |
| 2 cláusulas: §§ 11 14 15 23 | (2x4) | = 8 |
| 3 cláusulas: §§ 6 7 19 21 30 | (3x5) | = 15 |
| | Total | = 36 |

Esto da un total de 36 cláusulas. Nótese que todas estas cláusulas están en rango (*ranking clauses*); las cláusulas incrustadas (*embedded clauses*), desplazadas de rango (*rank-shifted*)⁴ para convertirse en constituyentes de grupos nominales (hay 19 de este tipo), no participan en la estructura de complejos clausales del texto. Cuando haya más de una cláusula en rango dentro de un fragmento, será indicado con las letras mayúsculas A, B, C en el orden en que aparezcan. En § 11, la cláusula B se inserta dentro de la cláusula A; en § 14, para simplificar, el «pero» inicial se asigna a la cláusula «pero para usarlo bien», que por tanto se convierte en la cláusula A. El análisis de los complejos clausales se presenta en la sección 5; las cláusulas incrustadas también se incluyen en esa sección.

Como siempre ocurre en la gramática textual, pueden existir interpretaciones alternativas en numerosas instancias. Idealmente deberían plantearse y discutirse todas ellas, pero llevaría demasiado tiempo. Sin embargo, se plantearán una o dos posibilidades para sugerir el tipo de consideraciones que se tuvieron en cuenta en el análisis.

⁴ N. del T. Se trata de cláusulas que funcionan en el rango esperado, es decir, que se encuentran en la situación por defecto. Por el contrario, las cláusulas incrustadas son constituyentes que se han desplazado de rango (Cf. Quiroz, B. *Glosario inglés-español de términos sistémico-funcionales*. Material inédito de uso interno de la Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile).

Tema

La Tabla 1 muestra el Tema de cada una de las cláusulas en rango, incluyendo el Tema textual, el interpersonal y el tópico (experiencial). Todo lo que no se muestre como Tema será el Rema; aquellas cláusulas en las que no se muestra el Tema consistirán enteramente en un Rema.

Sobre Tema, véase Halliday 1985a, capítulo 3, *passim*. El Tema se realiza en la posición inicial de la cláusula; incluye el primer elemento que tiene una función en el sistema de transitividad (el Tema «tópico»), junto con cualquier otro elemento que lo precede; por ejemplo *Bien + entonces + seguro + que en Bien, entonces seguro que ese es el fin del asunto*.

Como se indicará, casi todos los Temas tópicos son no marcados; esto es, coinciden con el Sujeto en cláusulas declarativas y con el Predicado en las imperativas.⁵ Por ello, los tres Temas que aparecen como marcados se destacan, y dos de ellos tienen una función significativa en la construcción del texto. Uno de ellos es el Tema de la cláusula inicial del texto (§ 4) *El 25 de octubre a las 7 a.m.*, que convierte el plan textual —engañosamente, como se ve después— en narrativo, al comportarse como una Orientación; el otro es *con su contribución* (§ 18), que finalmente revela la naturaleza del texto como carta de solicitud. El tercero de los Temas marcados, *cada día* (§ 20), introduce una subrutina de «cotidianeidad», quizás para contrastar con el marco temporal inicial (*El 25 de octubre...*) pero que también prepara el escenario para el Tema imperativo reforzado *por favor, haga* («entonces, haga algo») (§ 22). De esta manera, los Temas marcados cuentan su propia historia bastante explícita: «Esto es lo que pasó un día —ahora bien, sobre su contribución— esto es lo que pasa cada día —así que ¡por favor!».

Consideremos ahora los Temas de todas las cláusulas en rango, tanto marcados como no marcados. Después del marco temporal inicial encontramos ocho cláusulas (§ 5–10) que tienen como Tema *las llamadas, los miembros de nuestro staff / nosotros, la reacción de los medios y del público / la avalancha de llamadas, nosotros*, alternando entre «ellos» y «nosotros», los de afuera y los de adentro; le siguen tres cláusulas que tienen el *Test de Estrés Urbano* como Tema (§ 11–13). En otras palabras, luego de construir el tema de «nuestras relaciones con los medios y el público», el escritor tematiza «lo que hicimos (que causó esto)». El tema ahora vuelve a «nosotros» (§ 14–15); pero en este

⁵ Sobre Sujeto ver Halliday (1985a, Capítulo 4), *passim*. El Sujeto se realiza como el elemento que, junto con el operador verbal Flexión (*Finite*), constituye el elemento que indica el modo (*mood-marking element*) de la cláusula; por tanto, en una cláusula declarativa, el elemento que es recogido en la coletilla, por ejemplo, *there* en *there's no danger of that, is there?* (¿no hay peligro de eso, cierto?). El patrón no marcado en una cláusula declarativa es aquel en el que el Sujeto es también temático.

| Cláusula n. | Tema | | | Marcado/no marcado |
|-------------|--------------|---------------|---|--------------------|
| | Textual | Interpersonal | Tópico | |
| 4 | | | el 25 de octubre a las 7 a.m. | marcado |
| 5 | | | las llamadas | no marcado |
| 6A | | | los miembros de nuestro staff | no marcado |
| 6B | | | — | |
| 6C | | | — | |
| 7A | cuando | | nosotros | no marcado |
| 7B | | | nosotros | no marcado |
| 7C | | | nosotros | no marcado |
| 8 | | | la reacción de los medios y del público | no marcado |
| 9 | al principio | | la avalancha de llamadas | no marcado |
| 10 | ahora | | nosotros | no marcado |
| 11A | | | el Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC | no marcado |
| 11B | | | — | |
| 12 | | | el Test | no marcado |
| 13 | | | el Test de Estrés Urbano | no marcado |
| 14A | pero | | — | |
| 14B | | | nosotros | no marcado |
| 15A | | | nuestro pequeño staff | no marcado |
| 15B | y | | nuestros modestos recursos | no marcado |
| 16 | | | su apoyo ahora | no marcado |
| 17 | | | el Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC | no marcado |
| 18 | | | con su contribución | marcado |
| 19A | aun cuando | | nuestro gobierno nacional | no marcado |
| 19B | | | nosotros | no marcado |
| 19C | | | — | |
| 20 | | | cada día | marcado |
| 21A | | | — | |
| 21B | | | — | |
| 21C | | | tanto los funcionarios electos como el público americano | no marcado |
| 22 | | por favor | haga | no marcado |
| 23A | | | Lo que sea que dé —\$25, \$50, \$100 o tanto como usted pueda | no marcado |
| 23B | | | — | |
| 29 | | | Los resultados del Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC | no marcado |
| 30A | | | yo | no marcado |
| 30B | | | usted | no marcado |
| 30C | | | — | |

Tabla 1. Temas en cláusulas en rango.



caso es «pobres nosotros» (*nuestro pequeño staff, nuestros modestos recursos*), de manera tal que cuando llega a «usted» (*su apoyo ahora*, y el Tema marcado *con su contribución*, en § 16–18) es claro qué papel se espera que juegue «usted».

Luego hay una breve digresión, donde el Tema se desplaza a *nuestro gobierno nacional* y luego (después del Tema marcado *cada día*) a *tanto los funcionarios electos como el público americano*; esto sirve de contexto para retornar nuevamente a «usted» como Tema, en *por favor, haga* (que presenta el único Tema interpersonal del texto), seguido de la extensa cláusula incrustada que tematiza «su dinero» (§ 19–23). Intercalado con los Temas «usted», el Test de Estrés Urbano aparece en § 17, inmediatamente antes de *con su contribución*, y en § 29, justo antes del fragmento final. En § 30, por única vez en la carta, el escritor usa *yo*, y el movimiento temático desde «yo» hasta «usted» en *Yo espero que usted nos ayude* brinda el necesario tono personal a la breve postdata cuidadosamente delineada.

El movimiento temático del texto claramente manifiesta la interpretación del Tema clausal de Fries en términos del concepto retórico de «método de desarrollo» (Fries, 1981). Podemos diagramar este movimiento como sigue:

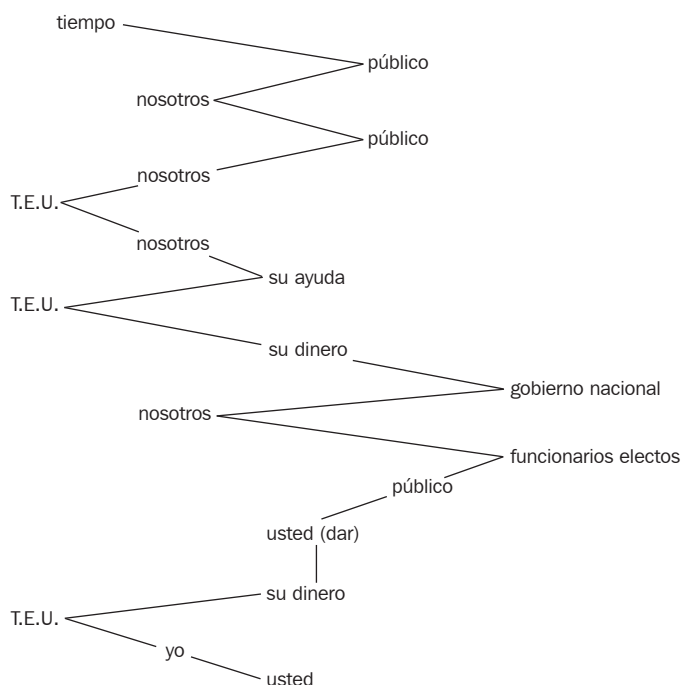


Figura 1. Progresión temática.

Estructura de la Información (Dado y Nuevo; Foco de la información)

Leo el texto en voz alta, para hacer explícitas las «implicancias del enunciado» (*implication of utterance*) (Firth, 1968:30–31). Más abajo aparece la transcripción, con notación sistémica.⁶ (ver Halliday, 1967. Nótese que la *itálica* identifica el foco de la información, que es la culminación del elemento Nuevo, esto es, la parte que es presentada «para la atención del oyente»).

3 //1 dear / friend of / z p / G // (Estimado amigo de CPC)

4 // 3 . at / seven a / m on Oc //3 tober twenty / *fifth* our //1 *phones* / started to / ring // (El 25 de octubre a las 7 a.m. nuestros teléfonos comenzaron a sonar).

5 //1 calls / jammed our / switchboard / all / *day* // (Las llamadas saturaron nuestro conmutador todo el día).

6 //1 staffers stayed / late into the / *night* //3 answering / *questions* and //3 talking with *re*/porters from //3 *newspapers* //3 *radio* stations //3 *wire* services and T//1 stations in //1 every / part of the / *country* // (Los miembros de nuestro staff permanecieron hasta tarde, contestando preguntas y hablando con periodistas de diarios, agencias de noticias y estaciones radiales y televisivas de todas partes del país).

7 //4 when we *re*/leased the *re*/sults of / z p G's / nineteen eighty five / Urban / *Stress* / *Test* we had //1 no *i*/*dea* we'd get //1 such an over/ *whelming re*/sponse // (Cuando nosotros divulgamos los resultados del Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC (nosotros) no teníamos idea de que (nosotros) recibiríamos tal abrumadora respuesta).

8 //3 *media* and / public *re*/action has been //1 nothing / short of *i*/*credible* // (¡La reacción de los medios y del público ha sido poco menos que increíble!).

9 //4 . at / first the //4 deluge of / calls came / *mostly* from *re*//1 porters / eager to / tell the / public about / Urban / Stress Test *re*/*sults*//4 . and from / outraged / public *o*/*fficials* who were //1 furious that we had / blown the / *whistle* on con//1 ditions in / their / *cities* // (Al principio, la avalancha de llamadas provino, en su mayoría, de periodistas ansiosos por contar al público acerca de los resultados del TEU y de los indignados funcionarios públicos que estaban furiosos de que «hiciéramos sonar la alarma» sobre las condiciones en sus ciudades).

10 //4 *now* we're / hearing from con//4 *cerned* / *citizens* in //3 all / parts of the / *country* who / *want* to know //3 what they can / *do* to hold //1 local *o*/*fficials* *ac*/*countable* for / *tackling* //3 *population re*/*lated* / *problems* that //1 threaten / public / *health* and / *wellbeing* // (Ahora nosotros estamos escuchando a ciudadanos preocupados de todo el país que quieren saber qué pueden aportar para hacer

6 N. del T. Se reproduce la transcripción del inglés, con la traducción de los fragmentos al lado, para conservar el análisis de los rasgos suprasegmentales del original.

◀ a los funcionarios locales responsables de abordar problemas vinculados con la población que amenazan la salud y el bienestar públicos).

11 //4 ZP / G's / nineteen eighty / five / Urban / Stress Test //4 . cre/ated after / months of per/sistent and ex/haustive re/search //3 . is the / nation's / first / survey of how //1 population / linked / pressures affect /U.S. / cities // (El Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC, creado después de meses de investigación constante y exhaustiva, es el primer examen nacional acerca de cómo las cadenas de presiones vinculadas con la población afectan las ciudades norteamericanas).

12 //3 . it ranks a / hundred and / eighty-four / urban / areas on e //3 leven / different cri/teria ranging from //3 crowding and / birth rates to //1 air quality and / toxic / wastes // (El Test ranquea 184 áreas urbanas de acuerdo con 11 criterios diferentes abarcando desde densidad poblacional e índices de nacimiento, hasta calidad del aire y residuos tóxicos).

13 //4 . the / Urban / Stress Test / translates //4 complex / technical / data into an //1 easy to / use / action / tool for con//3 cerned / citizens e //3lected of/officials and of//1 pinion/leaders // (El Test de Estrés Urbano traduce datos técnicos complejos a una herramienta de acción fácil de usar para ciudadanos preocupados, funcionarios electos y líderes de opinión).

14 //4 . but to / use it / well we //1 urgently / need your / help // (Pero para usarlo bien, nosotros necesitamos urgentemente su ayuda).

15 //13 . our / small / staff is being / swamped with re/quests for / more infor/mation and our //4 modest re/sources are being //1 stretched to the / limit // (Nuestro pequeño staff está siendo inundado por pedidos de más información y nuestros modestos recursos están siendo exprimidos hasta el límite).

16 //1 your sup/port / now is / critical // (Su apoyo ahora es crítico).

17 //4 ZP / G's / nineteen eighty / five / Urban / Stress Test may be our //4 best oppor/tunity / ever to //1 get the popu/lation message / heard // (El Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC puede ser nuestra mejor oportunidad para hacer oír el mensaje sobre la población).

18 //3 . with / your contri/bution //3 ZP / G can / arm our / growing / network of / local / activists with the ma //3 terials they / need to //3 warn com/munity / leaders about e //3 merging popu/lation linked / stresses be //1 fore they / reach / crisis / stage // (Con su contribución, CPC puede armar nuestra creciente red de activistas locales con los materiales que ellos necesitan para advertir a los líderes comunitarios acerca de los problemas emergentes de estrés asociados con la población antes de que alcancen la etapa crítica).

19 //4 even though our / national / government con/tinues to ig/nore the / consequences of / uncontrolled / popu/lation / growth //4 we can / act to take //1 positive / action at the / local / level // (Aun cuando nuestro gobierno nacional continúa ignorando las consecuencias del crecimiento poblacional descontrolado, nosotros podemos actuar para desarrollar acciones positivas en el nivel local).

20 //3 every / day //3 . de/cisions are being / made by //3 local of/fcials in //3 our com/munities that could //1 drastically af/fect the / quality of our / lives // (Cada día, los funcionarios locales toman decisiones en nuestras comunidades que podrían afectar drásticamente la calidad de nuestras vidas).

21 //4 . to make / sound / choices in / planning for / people //3 . both e/lected of/fcials and the A//3 merican / public //1 need the popu/lation stresses / data re/vealed by our / study // (Para tomar decisiones significativas destinadas a planificar para la gente, tanto los funcionarios electos como el público americano necesitan los datos del estrés poblacional revelado por nuestro estudio).

22 // 3 please make a /special contri/bution to /I zero popu/lation growth to/day // (Por favor, haga una contribución especial al Crecimiento Poblacional Zero hoy).

23 //3 . what/ever you / give //3 twentyfive dollars / fifty dollars a / hundred dollars or as / much as you / can //1 . will be / used im/mediately to //1 put the / Urban / Stress Test in the / hands of / those who / need it / most // (Lo que sea que dé —\$25, \$50, \$100 o tanto como usted pueda— será usado inmediatamente para poner el Test de Estrés Urbano en las manos de quienes más lo necesitan).

29 //4 . the re/sults of / Z P G's / nineteen eighty-five / Urban / Stress Test were re//1 ported as a / top / news story by //1 hundreds of /newspapers and / TV and / radio stations from //1 coast to / coast // (Los resultados del Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC fueron difundidos como una noticia central por cientos de diarios y estaciones radiales y televisivas de costa a costa).

30 //4. I/hope you'll / help us / monitor this re/markable / media / coverage by com//1 pleting the en/closed re/ply form // (Yo espero que usted nos ayude a monitorear esta cobertura mediática notable completando el formulario de respuesta adjunto).

El texto resultó difícil de leer en voz alta debido a sus características mixtas: presentado como una carta personal y, por tanto, en ciertas partes como discurso hablado (por ejemplo, § 7), está de hecho elaborado concienzudamente, alcanza con frecuencia una densidad lexical muy alta (ver por ejemplo § 13, con dieciséis palabras en una cláusula). Las partes más orales se leen de forma fluida con el grupo tonal proyectándose en general sobre la cláusula, mientras que las cláusulas con secciones más «escritas» en general se separan en secuencias de grupos tonales, con los tonos 3 3 3...1, típicos de la lectura en voz alta (por ejemplo, en los boletines de noticias).

Dado que existen muchas otras lecturas posibles, no pretendo ahondar demasiado en este análisis. Pero se vincula con claridad con la sección previa, ya que mientras el Tema (siguiendo a Fries) lleva a cabo el método de desarrollo del texto, lo Nuevo tiende a corresponderse con el «principal punto» retórico. Fries, que solo trabaja con textos escritos, aborda la cuestión exclusivamente en términos temáticos e identifica el punto central con el Rema; y esto es justificable dado que, especialmente en la escritura, el foco de la información típi-



camente recae sobre el Rema. Pero la categoría operativa es probablemente la de Nuevo, de manera que podemos resumir los hallazgos de Fries como sigue:

Tema (típicamente recae en Dado): representa el «método de desarrollo».

Nuevo (típicamente recae en Rema): representa el «punto central».

La transcripción muestra cuáles son los motivos salientes dentro de Nuevo en una lectura posible.

En esta lectura, la mayoría de las cláusulas en rango requirieron más de un grupo tonal. Esto es esperable, dado que el texto como un todo se asemeja mucho más a un texto escrito que a uno oral. En los casos en que este efecto se debió simplemente a una elevada densidad léxica, el patrón fue el mencionado más arriba: una secuencia de tono 3 (bajo ascendente) seguido por un tono final 1 (descendente). Debido a que el tono 3 es, entre sus distintas funciones, el tono de listado en la oralidad, este patrón también apareció cuando la cláusula incorporaba listas (por ejemplo, en § 6). En otros contextos, donde un fragmento consistía en más de un grupo tonal, el tono prefinal resultó en general el tono 4 (ascendente–descendente). Este es el tono característico cuando el Tema manifiesta un grupo tonal separado (como suele suceder, especialmente con el Tema marcado), y también cuando hay una dependencia creciente en el complejo clausal (esto es, β seguido de α ; ambos son de hecho el mismo fenómeno, dado que cuando la cláusula β aparece primero es marcada como temática en el complejo clausal).

Por lo tanto, si queremos identificar qué es lo que se percibe como la estructura general de información de este texto, los motivos que construyen el «punto central» cuando el texto se desarrolla, debemos examinar dos grupos de instancias: a) los tonemas (*tonics*) no marcados (es decir, aquellos que se ubican al final de la cláusula, aquí también en general al final del fragmento) que adoptan el tono 1; y b) los tonemas con tono 4, tanto marcados (no ubicados al final de la cláusula) o en cláusulas que no son final de fragmento. Los que pertenecen al tipo a) revelan directamente el punto central, mientras que los que pertenecen al tipo b) expresan Temas resaltados, en ocasiones manifestando rasgos de contraste (por ejemplo, nacional vs. local en § 19), respecto de los cuales se resalta el punto central. Podemos ignorar los tonemas con tono 3. (Tono 13, poco frecuente aquí, puede considerarse una variante de tono 1).

Los tonemas en tono 1 relevan que el texto comienza señalando el impacto de la publicidad como su punto central (§ 4–9). Nótese que la unidad relevante es el elemento completo de la estructura clausal en donde cae el tonema; en § 7, *tal abrumadora respuesta*, y en § 8, *poco menos que increíble*. Luego se desplaza a la salud pública y las ciudades (§ 9–12), y desde ahí a la sensación de crisis y la petición de ayuda (§ 14–18). Los cinco fragmentos siguientes recrean los



dos puntos previos con focos apenas diferentes: la calidad de vida en un nivel más local (§ 19–21) y la urgencia de la petición (§ 22–23; nótese los tonemas en *hoy, inmediatamente, más*). Finalmente, la postdata vuelve a la cuestión de la publicidad (§ 29) y luego solicita una respuesta (§ 30).

Por otro lado, los tonemas en tono 4 realzan motivos que ya hemos identificado como Temas: nosotros, nuestros datos, nuestros modestos recursos y nuestro Test de Estrés Urbano. Resulta interesante que los otros Temas —usted y el público general— no son realzados de esta forma. Sin embargo, como ya se señaló, no pueden sacarse conclusiones demasiado profundas de nuestra lectura, especialmente porque fue hecha por alguien ajeno a esta subcultura.

Modo y Modalidad

La Tabla 2 proporciona el modo (*mood*) de cada cláusula en rango del texto, y la modalidad si existiera; además, brinda los ítems que funcionan como Sujeto o como Flexión (*Finite*) (operador verbal). Se incluyen todas las cláusulas en rango ya que todas pueden tener Sujetos; pero aquellas con verboides no seleccionan modo y las cláusulas finitas incrustadas son declarativas por defecto (excepto para los tipos de proyección, que no ocurren en el texto).

De las 23 cláusulas que seleccionan modo (36 cláusulas en rango, menos 4 incrustadas finitas y 9 no finitas), todas menos 1 son declarativas. De las primeras 6 de estas (§ 4–9), 5 tienen como tiempo primario el pasado (*comenzaron, saturaron, permanecieron, teníamos, provino*); la sexta tiene el presente como tiempo primario, pero el pasado como secundario (*ha sido*, pretérito perfecto compuesto). Esto refleja el comienzo narrativo del texto. Luego el tiempo se desplaza hacia el presente y permanece así hasta el § 21 (*necesitamos*).

Luego viene la única cláusula que no es declarativa sino imperativa (§ 22: *por favor, haga...*); esto expresa un cambio importante en la relación entre el escritor y el lector ya que el escritor se ubica en el estilo de bienes y servicios del tipo «Le estoy pidiendo que haga algo». Sin embargo, en este desplazamiento aparece una modalización (§ 17: *puede ser*); esta única expresión de probabilidad en el texto suma un rasgo de tentatividad al argumento de que su apoyo ahora es crítico (esta puede ser nuestra mejor oportunidad, pero es importante no ser demasiado categórico ya que podemos querer pedirle su ayuda nuevamente más adelante).

| Cláusula n. | Sujeto | Flexión | Tiempo primario/modalidad | Modo |
|-------------|--|----------------------------------|--|-------------|
| 4 | nuestros teléfonos | comenzaron | pretérito perfecto simple (<i>past</i>) | declarativo |
| 5 | las llamadas | saturaron | pretérito perfecto simple | declarativo |
| 6A | los miembros de nuestro staff | permanecieron | pretérito perfecto simple | declarativo |
| 6B | — | | | (no finito) |
| 6C | — | | | (no finito) |
| 7A | nosotros | divulgamos | pretérito perfecto simple | declarativo |
| 7B | nosotros | teníamos | pretérito perfecto simple | declarativo |
| 7C | nosotros | recibiríamos (<i>would</i>) | condicional (<i>future sequent</i>) | declarativo |
| 8 | la reacción de los medios y del público | ha | pretérito perfecto compuesto [<i>present (past in)</i>] | declarativo |
| 9 | la avalancha de llamadas | provino | pretérito perfecto simple | declarativo |
| 10 | nosotros | estamos | presente | declarativo |
| 11A | el Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC | es | presente | declarativo |
| 11B | — | | | (no finito) |
| 12 | el Test | ranquea | presente | declarativo |
| 13 | el Test de Estrés Urbano | traduce | presente | declarativo |
| 14A | — | | | (no finito) |
| 14B | nosotros | necesitamos | presente | declarativo |
| 15A | nuestro pequeño staff | está | presente | declarativo |
| 15B | nuestros modestos recursos | están | presente | declarativo |
| 16 | su apoyo ahora | es | presente | declarativo |
| 17 | el Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC | puede | probabilidad/baja | declarativo |
| 18 | CPC | puede | habilidad/baja | declarativo |
| 19A | nuestro gobierno nacional | continúa | presente | declarativo |
| 19B | nosotros | podemos | habilidad/baja | declarativo |
| 19C | — | | | (no finito) |
| 20 | las decisiones | son | presente | declarativo |
| 21A | — | | | (no finito) |
| 21B | — | | | (no finito) |
| 21C | tanto los funcionarios electos como el público americano | necesitan | presente | declarativo |
| 22 | — | | | imperativo |
| 23A | Lo que sea que dé —\$25, \$50, \$100 o tanto como usted pueda | será | futuro | declarativo |
| 23B | — | | | (no finito) |
| 29 | Los resultados del Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC | fueron | pretérito perfecto simple | declarativo |
| 30A | yo | espero | presente | declarativo |
| 30B | usted | ayude | presente | declarativo |
| 30C | — | | | (no finito) |

Tabla 2. Sujeto, Flexión y selección de modo.



Después de la cláusula imperativa el modo se vuelve declarativo otra vez, y el tiempo primario se desplaza al futuro, luego al pasado, y luego al futuro (§ 23, 29, 30): el primero para decirle al lector qué harán con su dinero; el segundo para volver a la narrativa sin finalizar del comienzo; y el tercero expresar otro pedido, esta vez en la forma de una proyección declarativa a través de un verbo de proceso mental afectivo (*Yo espero que usted...*). Esta representación metafórica moderada se prefiere a un imperativo para el fragmento final de la carta.

Hay dos cláusulas moduladas, ambas del tipo de «habilidad» expresado por *poder* (§ 18, *CPC puede armar*; § 19, *nosotros podemos actuar*); el Sujeto de ambas es «CPC».

Se vio en la sección 1 que en la mayoría de las cláusulas declarativas el Sujeto es también el Tema. Cuando no confluyen (en § 4,18,20), los Sujetos son *nuestros teléfonos*, *CPC* y *las decisiones*; esto no es sistemático, por supuesto, pero es interesante que la única vez que *CPC* aparece como participante (en la estructura transitiva de la cláusula), es Sujeto pero no Tema. Por lo demás, *CPC* aparece solo como Deíctico posesivo en inglés, modificando *Test de Estrés Urbano* (en otros casos, es reemplazado por *nosotros*). De esta manera, el movimiento del Sujeto en el texto es similar al movimiento del Tema. En todo caso, debido a las instancias en que ambos están dissociados, la periodicidad entre «nosotros» y «otros» aparece un poco más clara con el Sujeto. Podemos reconocer fases (como en Gregory, 1985:194–8), como se muestra en la siguiente figura en las que el Test de Estrés Urbano («nuestro» test) aparece de tanto en tanto como antes.:

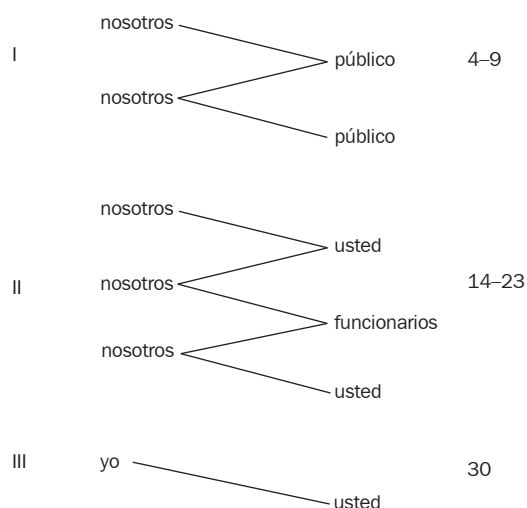


Figura 2. Fases basadas en la elección del Sujeto.



Pero la significancia del Sujeto es bastante diferente de la del Tema: el Sujeto es el elemento sobre el que recae la «responsabilidad modal», en donde se construye la validez del argumento del escritor, en cada cláusula. Esto se ve con mayor claridad cuando agregamos una respuesta:

Los miembros de nuestro staff permanecieron hasta tarde —¿Lo hicieron?
La reacción de los medios y del público ha sido poco menos que increíble —¿Lo fue?
Necesitamos urgentemente su ayuda —¿La necesitan?

Resulta aún más claro con el imperativo, donde «responsabilidad modal» significa responsabilidad de proveer los bienes y servicios en cuestión.

Por favor, haga una contribución especial —¿Debo hacerla?

Por último, nótese que todas las cláusulas en rango tienen polaridad positiva.⁷ Se trata de un mensaje positivo. Los únicos matices negativos están ubicados en el léxico (*ignorar, descontrolado*) o son usados en grupos nominales para enfatizar el efecto positivo [*no teníamos idea de que recibiríamos tal abrumadora respuesta; ¡la reacción (...) ha sido poco menos que increíble!*].

Transitividad

La Tabla 3 presenta el análisis de transitividad, detallando los tipos de procesos y los ítems que ocupan las diferentes funciones transitivas: el propio proceso y cualquier participante o circunstancia. Se muestran para todas las cláusulas, incluso para aquellas incrustadas, ya que estas seleccionan libremente dentro de los sistemas de transitividad. Las cláusulas incrustadas se numeran .1, .2, .3, sucesivamente, siguiendo la cláusula o el grupo nominal en donde se incrustan.

Hay por tanto 55 cláusulas: las 36 cláusulas en rango ya identificadas, más 19 cláusulas incrustadas. La distribución de los tipos de procesos se muestra en la Tabla 4.

⁷ N. del T. En la traducción al español, la cláusula 7 (*we had no idea*) cobra polaridad negativa (*no teníamos idea*).



| Cláusula n. | Tipo de proceso | Proceso | Medio | Otros participantes y circunstancias |
|-------------|---------------------------------|------------|---|---|
| 4 | material/medio | sonar | teléfonos | tiempo: el 25 de octubre a las 7 a.m. |
| 5 | material/efectivo | saturar | conmutador | agente: las llamadas; duración: todo el día. |
| 6A | material/medio | permanecer | los miembros de nuestro staff | duración: hasta tarde. |
| 6B | verbal | contestar | los miembros de nuestro staff | alcance (<i>range</i>): preguntas |
| 6C | verbal | hablar | los miembros de nuestro staff | con periodistas |
| 7A | material/efectivo | divulgar | nosotros | respuesta |
| 7B | relacional: posesivo/atributivo | tener | nosotros | atributo: idea |
| 7C | relacional: posesivo/atributivo | recibir | nosotros | atributo: respuesta |
| 8 | relacional: int/atributivo | ser | La reacción de los medios y del público | atributo: increíble |
| 9 | material/ medio | provenir | la avalancha de llamadas | lugar: de periodistas y funcionarios públicos |
| 9.1 | verbal | contar | (periodistas) | |
| 9.2 | relacional: int/atributivo | estar | (funcionarios) | atributo: furiosos |
| 9.3 | material/medio | sonar | nosotros | alcance: la alarma; materia: en sus ciudades. |
| 10 | verbal | escuchar | nosotros | lugar: a ciudadanos preocupados |
| 10.1 | mental: cognitivo | saber | (ciudadanos preocupados) | |
| 10.2 | material/medio | aportar | (ciudadanos preocupados) | alcance: qué |
| 10.3 | material/efectivo | hacer | funcionarios locales | atributo: responsables; agente: ciudadanos. |
| 10.4 | material/efectivo | abordar | problemas | |
| 10.5 | material/efectivo | amenazar | la salud y el bienestar públicos | agente: problemas |
| 11A | relacional: int/id | ser | el primer examen nacional | agente: el Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC |
| 11A.1 | material/efectivo | afectar | las ciudades | agente: las cadenas de presiones |
| 11B | material/efectivo | crear | (el Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC) | tiempo: después de meses de investigación |
| 12 | material/efectivo | ranquear | 184 áreas urbanas | (agente: el Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC); modo: de acuerdo con 11 criterios. |
| 12.1 | relacional: circ/atributivo | abarcarse | criterios | atributo: desde densidad poblacional e índices de nacimiento, hasta calidad del aire y residuos tóxicos |

| | | | | |
|-------|---------------------------------|-------------|------------------------------------|--|
| 13 | material/efectivo | traduce | datos | atributo: a una herramienta de acción; agente: Test de Estrés Urbano; causa: para ciudadanos preocupados, funcionarios electos y líderes de opinión. |
| 13.1 | material/efectivo | usar | | |
| 14A | material/efectivo | usar | lo | modo: bien |
| 14B | relacional: posesivo/atributivo | necesitar | nosotros | atributo: su ayuda |
| 15A | material/efectivo | inundar | nuestro pequeño staff | modo/agente: pedidos de más información |
| 15B | material/efectivo | exprimir | recursos | distancia: hasta el límite |
| 16 | relacional: int/atributivo | ser | su apoyo | atributo: crítico |
| 17 | relacional: int/id | ser | nuestra mejor oportunidad | agente: el <u>Test de Estrés Urbano de 1985 de CPC</u> |
| 17.1 | verbal | oír | | alcance: oír el mensaje sobre la población (agente: nosotros) |
| 18 | material/efectivo | armar | activistas | agente: CPC; modo: con los materiales |
| 18.1 | relacional: posesivo/atributivo | necesitar | ellos | atributo: materiales |
| 18.2 | verbal | advertir | | líderes; materia: acerca de los problemas emergentes de estrés |
| 18.3 | material/medio | alcanzar | los problemas emergentes de estrés | lugar: la etapa crítica |
| 19A | mental: perceptivo | ignorar | gobierno nacional | fenómeno: consecuencias |
| 19B | material/medio | actuar | nosotros | |
| 19C | material/medio | desarrollar | | alcance: acción; lugar: en el nivel local |
| 20 | material/medio | tomar | los funcionarios | alcance: decisiones; tiempo: cada día |
| 20.1 | material/efectivo | afectar | vidas | (agente: decisiones); modo: drásticamente |
| 21A | material/medio | tomar | | alcance: decisiones |
| 21B | material/medio | planificar | | causa: para la gente |
| 21C | relacional: posesivo/atributivo | necesitar | los funcionarios y el público | atributo: datos |
| 21C.1 | material/efectivo | revelar | (datos) | agente: nuestro estudio |
| 22 | material/medio | hacer | (usted) | alcance: contribución; lugar: al <u>Crecimiento Poblacional Zero</u> ; tiempo: hoy |
| 23A | material/efectivo | usar | lo que sea que dé | |
| 23A.1 | material/efectivo | dar | lo que sea | agente: usted |
| 23B | material/efectivo | poner | el Test de Estrés Urbano | lugar: en las manos de quienes más lo necesitan |



| | | | | |
|-------|-------------------------------------|------------|--|---|
| 23B.1 | relacional: posesivo/ atributivo | necesitar | (quienes) | (atributo: el Test de Estrés Urbano); modo: más |
| 29 | verbal | difundir | periódicos y estaciones radiales y televisivas | alcance: los resultados del Test; rol: como una noticia central |
| 30A | mental: afectivo | esperar | yo | |
| 30B | material/efectivo | monitorear | esta cobertura mediática | usted; agente: nosotros |
| 30C | material/efectivo | completar | el formulario de respuesta | (agente: usted) |

Tabla 3. Tipos de procesos y funciones transitivas.

| | material | | mental | verbal | relacional | | total |
|--------------------|----------|-------|--------|--------|----------------|------------|-------|
| | efectivo | medio | | | identificativo | atributivo | |
| cláusulas α | 7 | 6 | 1 | 2 | 2 | 5 | 23 |
| cláusulas β | 6 | 3 | 1 | 2 | | 1 | 13 |
| cláusulas $[[$ | 8 | 3 | 1 | 3 | | 4 | 19 |
| Totales | 21 | 12 | 3 | 7 | 2 | 10 | |
| | 33 | | 10 | | 12 | | 55 |

Tabla 4. Distribución de los tipos de procesos.

Notas:

1. Las tres cláusulas con hacer/tomar + Alcance (*tomar decisiones, hacer una contribución*) son todas interpretadas como materiales: (i) *hacer una contribución*, incluso si se la «desempaquetara» como *contribuir (dinero)*, seguiría siendo material; (ii) *tomar decisiones* no podría desempaquetarse aquí como *decidir, elegir* porque no puede proyectarse: las cláusulas adjuntas son claramente expansiones (β a *planificar para la gente*; $=$ $[[$ *que podrían afectar drásticamente la calidad de nuestras vidas*), mientras que, si las formas congruentes fueran mentales, podrían proyectarse, así como también podrían si los grupos nominales fueran en singular, por ejemplo *tomar la decisión (significativa) de no seguir adelante con el asunto*.

2. Las cuatro cláusulas con *necesitar* (*necesitamos urgentemente su ayuda; los materiales que necesita; el público necesita los datos; poner el test en las manos de quienes lo necesitan*) son todas interpretadas como relacionales: atributiva/posesiva, «debe tener». La primera de ellas también puede ser interpretada como mental + proyección, congruentemente *nosotros necesitamos que usted nos ayude*; pero dado que *ayudar* es seguido de la cadena cohesiva léxica *su ayuda – contribución – dar – \$25 \$50 o \$100*, parece más apropiado también interpretarlo como posesivo.

3. La cláusula *hacer a los funcionarios locales responsables* (*to hold local officials accountable*) podría ser considerada mental, agnado de *considerar que los funcionarios locales sean responsables*; pero la cláusula previa *qué pueden aportar* evita esta conclusión. En este contexto, la interpretación debe ser de proceso material, con *responsables* como un atributo resultante.⁸

⁸ N. del T. Esta discusión se plantea a partir de dos de los significados de *hold* en inglés: tener una opinión o creencia (proceso mental) o hacer que alguien cumpla su promesa o compromiso (proceso material).



La clara preponderancia de los procesos materiales (35 de 55, constante en todos los estatus de cláusulas) parece sugerir que el texto está estrechamente vinculado con acciones y eventos; y lo es en un nivel. Sin embargo, con la excepción dudosa de *para lograr que los funcionarios locales se hagan responsables*, todos estos procesos materiales, tanto medios como efectivos, representan acciones que son abstractas o, de ser concretas, de una clase muy general. En la Tabla 5 se ofrece una categorización.

| abstracto General | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | hacer/estar ocupado | investigar | crear/afectar/hacer | dar/usar |
| Efectivo (Medio/Meta: + Actor/Agente) | Las llamadas saturaron nuestro conmutador Nuestro <u>pequeño staff está siendo inundado por pedidos</u> <u>Usted completa el formulario</u> Los funcionarios abordan problemas | Nosotros monitoreamos esta cobertura mediática Nosotros divulgamos los resultados Datos del estrés poblacional son revelados por nuestro estudio El Test ranquea áreas urbanas El Test traduce datos | El test es creado Las cadenas de presiones afectan las ciudades Las decisiones afectan las vidas Los problemas amenazan la salud | Usted da (dinero) Nosotros amamos activistas con datos (El dinero) pone el Test en las manos de Usted puede (dar dinero) (El dinero) es usado |
| Medio (Medio/Actor) | Los teléfonos suenan Los miembros de nuestro staff permanecieron Las llamadas provienen Los problemas emergentes de estrés asociados con la población <u>alcanzan</u> la etapa crítica | Nosotros hacemos sonar la alarma | Nosotros actuamos Nosotros desarrollamos acciones Se toman decisiones Los funcionarios planifican Ellos hacen | Usted hace una contribución |

Tabla 5. Procesos materiales.

Esto muestra un marco en el que la acción es abstracta, blanda y formulai-ca. Cuando hay agentividad, el Actor/Agente es típicamente algún objeto o proceso abstracto: llamados o pedidos, un test o un estudio, presiones, decisiones y problemas. Las únicas acciones ejecutadas por Agentes humanos son dar dinero, resolver problemas, divulgar resultados o completar formularios (también armar activistas con datos). Cuando no hay agentividad, y el Actor es solo el medio para la acción o evento, predominan los Actores humanos, y sus acciones son vagas generalidades tales como planificar, desarrollar acciones, tomar decisiones o hacer contribuciones.



De las restantes 22 cláusulas, la mayoría (17) son o bien verbales, o bien atributivas. Por tanto, un motivo es el de la acción verbal, con 7 instancias de contestar, hablar, escuchar, oír, contar, difundir o advertir. Las 10 atributivas incluyen 4 con *necesitar* (ver notas a Tabla 4), 3 con *ser/estar* (*furioso, crítico, increíble*) y 3 con otros (*tener una idea, recibir una respuesta, abarcar*). De esta manera, los motivos que presentan los patrones de transitividad se vinculan con acciones abstractas o generales, eventos verbales y atributos; estos últimos funcionan principalmente como prerequisites para dichas acciones o eventos, o sus consecuencias.

Los cuatro tipos más frecuentes de cláusulas (material efectiva, material media, verbal y relacional atributiva) se distribuyen a lo largo de todo el texto de manera uniforme: no hay patrones claros de movimiento de un tipo de proceso a otro. Este es quizás el motivo por el que parece que el texto carece de dirección en su temática; es como si «no fuera a ninguna parte», ni siquiera girando sobre sí mismo.

Complejos clausales

Como se indicó en la introducción (sección o más arriba), 8 de los 30 fragmentos (§ 1–3 y 24–28) consisten en *clausettes*, que no consideraremos aquí; nos ocuparemos de los 22 fragmentos restantes. Estos contienen 36 cláusulas en rango, 13 que aparecen solas como cláusulas simples (*clause «simplex»*), 8 con complejos de 2 cláusulas y 15 en complejos de 3 cláusulas.

Por tanto, aparecen 14 pares tácticos (*tactic pairs*), dado que un complejo de dos cláusulas presenta solo uno de estos pares, mientras que un complejo de tres cláusulas presenta dos. La Tabla 6 muestra la distribución de taxis e interdependencia (relación lógico–semántica). El tipo más frecuente es realce hipotáctico (*hypotactic enhancement*). Dentro de este tipo, 4 cláusulas son de Causa: Propósito, todas con formas verbales no finitas con *para*: *para usarlo bien, para desarrollar acciones positivas, para tomar decisiones significativas, para poner el Test de Estrés Urbano en las manos de quienes más lo necesitan*. Otras 3 también son no finitas: una de Modo (*completando el formulario de respuesta adjunto*), una de Materia (*planificar para la gente*), y una que puede ser interpretada como de Tiempo: Simultaneidad («mientras tanto», *contestando preguntas*). Las otras 2 son finitas: una de Tiempo y otra de Concesión.



| | expansión | | | proyección | |
|-------------|--------------------------------|----------------------------|-------------------------|------------|----------|
| | elaboración = (elaborating) | extensión + (extending) | realce x (enhancing) | idea | locución |
| hipotáctico | 1 | | 9 | 2 | |
| paratáctico | | 2 | | | |

Tabla 6. Pares tácticos, por taxis e interdependencia.

Tres de las cuatro cláusulas de propósito se asocian con *necesitar*: *para usarlo bien, nosotros necesitamos urgentemente su ayuda; para tomar decisiones significativas destinadas a planificar para la gente, tanto los funcionarios electos como el público americano necesitan los datos; (su dinero) será usado inmediatamente para poner el Test de Estrés Urbano en las manos de quienes más lo necesitan*. Este motivo también aparece en uno de los tres complejos clausales incrustados (ver más abajo):

los materiales [[que ellos necesitan *|| para advertir a los líderes comunitarios...]]

Esta co-ocurrencia de *necesitar* (posesión requerida) con propósito sugiere cierto sentido de urgencia en el discurso, y esto quizá esté reforzado por las otras 2 cláusulas de propósito, que co-ocurren con *puede hacer, puede actuar*. Nuevamente, una de estas secuencias es un complejo clausal incrustado:

ciudadanos... [[que quieren saber ‘|| qué pueden aportar *|| para hacer a los funcionarios locales responsables...]]

mientras que el otro es curiosamente formulado como *podemos actuar para desarrollar acciones positivas*. Pero aunque el propósito es claramente la forma particular de interdependencia más elegida (6 de los 17 pares tácticos), nunca es resaltado: las 6 instancias presentan la forma simple no finita con *para*, en lugar de una cláusula finita o una conjunción explícita.

La Tabla 7 identifica cada una de las cláusulas en rango del texto, mostrando el estatus táctico y la relación lógico-semántica (interdependencia) de los integrantes de los complejos clausales. La Tabla 8 identifica las cláusulas y complejos clausales que están incrustados en construcciones nominales a lo largo del texto.

| Cláusula n. | símbolo | límites [primera y última palabra, con conjunción (es) si existiera; (frag.) = la cláusula ocupa el fragmento completo] |
|-------------|---------------------|---|
| 4 | | (frag.) |
| 5 | | (frag.) |
| 6A | | Los miembros... tarde |
| 6B | $\gamma\beta_1$ | contestando preguntas |
| 6C | $\beta+2$ | y hablando...país |
| 7A | $\gamma\beta$ | cuando... CPC |
| 7B | $\alpha\alpha$ | (nosotros)... idea |
| 7C | $\alpha\beta$ | (nosotros)... respuesta |
| 8 | | (frag.) |
| 9 | | (frag.) |
| 10 | | (frag.) |
| 11A | α | El Test... «...» ... norteamericanas |
| 11B | « $=\beta$ » | creado... exhaustiva |
| 12 | | (frag.) |
| 13 | | (frag.) |
| 14A | $\gamma\beta$ | pero... bien |
| 14B | α | nosotros... ayuda |
| 15A | 1 | nuestro... información |
| 15B | +2 | y nuestros... límite |
| 16 | | (frag.) |
| 17 | | (frag.) |
| 18 | | (frag.) |
| 19A | $\gamma\beta$ | aun... descontrolado |
| 19B | $\alpha\alpha$ | nosotros... actuar |
| 19C | $\alpha\beta$ | para desarrollar... local |
| 20 | | (frag.) |
| 21A | $\gamma\beta\alpha$ | para tomar... a |
| 21B | $\beta\beta$ | planificar... gente |
| 21C | α | tanto... estudio |
| 22 | | (frag.) |
| 23A | α | Lo que sea... inmediatamente |
| 23B | $\gamma\beta$ | para poner... necesitan |
| 29 | | (frag.) |
| 30A | α | Yo espero |
| 30B | $\gamma\beta\alpha$ | usted... notable |
| 30C | $\beta\beta$ | completando... adjunto |

Tabla 7. Cláusulas en rango: construcciones simples (*simplexes*) y complejas (*complexes*).



| Cláusula n. | símbolo | límites (primera y última palabra, con relativo o conjunción si existiera) |
|-------------|-----------------|--|
| 9.1 | = [[]] | periodistas... TEU |
| 9.2 | = [[]] | que estaban furiosos |
| 9.3 | ']] | de que... ciudades |
| 10.1 | = [[]] | que quieren saber |
| 10.2 | ']] | qué pueden aportar |
| 10.3 | x]] | para hacer... responsables |
| 10.4 | x]] | de abordar... con la población |
| 10.5 | = [[]]]]]] | que amenazan... públicos |
| 11A.1 | '[[]]]]]] | acerca de cómo... norteamericanas |
| 12.1 | = [[]] | abarcando... tóxicos |
| 17.1 | x[[]]]]]] | para hacer... población |
| 18.1 | = [[]] | que ellos necesitan |
| 18.2 | x]] | para advertir... población |
| 18.3 | x]] | antes... crítica |
| 20.1 | = [[]] | que podrían... vidas |
| 21C.1 | = [[]] | revelado... estudio |
| 23A.1 | = [[]] | lo que sea que dé |
| 23A.2 | x [[]]]]]] | como usted pueda |
| 23B.1 | = [[]] | quienes... necesitan |

Tabla 8. Cláusulas incrustadas y complejos clausales.

Cohesión léxica

La principal unión (*bonding*) léxica en el texto es provista, como era de esperar, por la referencia a CPC y al Test de Estrés Urbano. Tanto CPC como sus ítems referenciales *nosotros*, *nuestro* ocurren en casi todos los fragmentos sustanciales de la carta (16 de 22, y también en la dirección); el Test de Estrés Urbano se nombra 8 veces.

El resto de los elementos léxicos se agrupan en 7 grupos que podríamos denominar «acción, investigación, publicidad, preocupación, factores de estrés, personas y lugares». Todos los ítems que pertenecen a estos grupos son nominales (sustantivos u otros constituyentes de grupos nominales) y las cadenas son puramente lexicales, no léxico–referenciales; el único ítem referencial es *tal* (*such*) en § 7.

En conjunto, los ítems en estos 9 grupos (los 7 de más arriba, junto con CPC y el Test de Estrés Urbano) agrupan el 65 % de todas las ocurrencias léxicas



del texto (162 de 250). El restante 35 % incluye todos los verbos y adverbios; ítems léxicos generales y de alta frecuencia, como *idea, límite, día, tarde*; e ítems como *abrumadora, ansiosos, furiosos, drástico, indignados, notable, especial*, donde el motivo común es interpersonal más que experiencial.

La Figura 3 muestra el patrón de ocurrencia de los ítems de los grupos mayores en cada uno de los 22 fragmentos. Tanto CPC como TEU (o ambos) aparecen en todos ellos salvo en 3 (§ 8, 16 y 20; el *nuestras* en 20 no refiere a CPC); estas conexiones no se muestran. Todas las otras co-ocurrencias se muestran por medio de líneas rotuladas con el número serial de los fragmentos en cuestión. De esta forma, los ítems pertenecientes a los motivos «acción» e «investigación» se encuentran en § 13, 18 y 21. Se puede ver que 6 de los 7 motivos están fuertemente ligados: excepto «publicidad – preocupación», todos los pares agrupados (*cluster pairs*) están representados en al menos un fragmento, y el número medio de ocurrencias de cada uno de esos pares es tres (esto es, dados 6 pares, existen 15 pares agrupados posibles y el número de ocurrencias pares en el texto es 45 por fragmento).

Esta unión fuertemente centrípeta, donde cada motivo co-ocurre con todos los demás y con CPC y el Test de Estrés Urbano, tiende a mantener el texto en su sitio. Hay un leve desplazamiento desde «publicidad» en la primera parte hacia «acción» en la segunda, con un breve retorno a «publicidad» hacia el final; ambos son luego reconectados por primera vez en la petición pedestre *que usted nos ayude a monitorear esta cobertura mediática notable completando el formulario de respuesta adjunto*. Los motivos de investigación, preocupación, lugares y personas aparecen en todo el texto, y hay no menos de 5 fragmentos en los que 3 de los 4 aparecen juntos (§ 9, 10, 11, 18, 19; CPC también figura en los cinco).

La excepción son los factores de estrés. Se mencionan solo una vez, en § 12, y co-ocurren aquí solo con el motivo de lugar (*184 áreas urbanas*) y con el Test de Estrés Urbano, referido aquí mediante *El Test (it)*, la única vez que no se expresa de forma completa. CPC no aparece en este fragmento. El aislamiento de los factores de estrés del resto del discurso mantiene los aspectos técnicos firmemente distantes; el efecto es algo paternalista, con un mensaje del tipo «continúen con sus aportes de fondos, pero no se preocupen por los aspectos complicados; nosotros nos ocuparemos» (compárese con *traduce datos técnicos complejos a una herramienta de acción fácil de usar*).

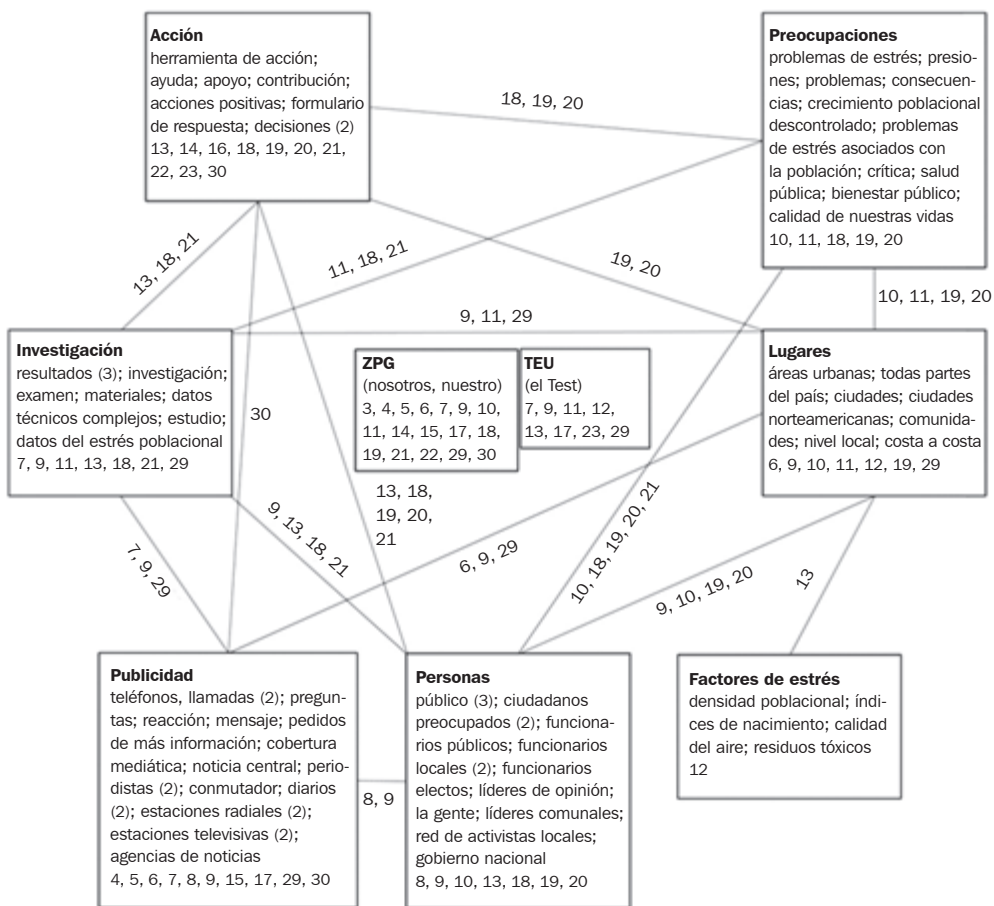


Figura 3. Grupos léxicos (solo nominales) y sus patrones de co-ocurrencia.

Nominalización y metáfora gramatical

Para analizar las metáforas gramaticales, se rescribe el texto a una forma más congruente (*congruent*), usando la estrategia de «¿cómo le diría esto a un niño de 12 años?». Este es el resultado:

- (4) El 25 de octubre a las 7 a.m., nuestros teléfonos comenzaron a sonar.
- (5) Nos estaba llamando tanta gente que el conmutador se saturó todo el día.
- (6) Los miembros de nuestro staff permanecieron (trabajando) hasta tarde, contestando preguntas y hablando con reporteros de diarios, agencias de noticias y estaciones radiales y televisivas de todas partes del país.

◀

(7) Cuando nosotros les dijimos a todos que habíamos encontrado mediante nuestro Test de Estrés Urbano de 1985 (que muestra cómo la gente se cansa y molesta cuando vive en ciudades), no teníamos idea de que (nosotros) tendríamos a tanta gente reaccionando.

(8) Fue increíble cómo la televisión, la radio y los diarios, y también la gente común, hablaron sobre el tema.

(9) Al principio, los que insistían en llamarnos eran sobre todo reporteros, que estaban ansiosos por contarle a la gente sobre los resultados del test de estrés, funcionarios públicos, que estaban furiosos porque nosotros habíamos «hecho sonar la alarma» sobre cómo es vivir en sus ciudades.

(10) Pero ahora nosotros estamos escuchando a ciudadanos comunes de todas partes del país que están preocupados y quieren saber qué pueden aportar para hacer que los funcionarios locales acepten que es su trabajo abordar problemas que provienen de la sobrepoblación, si esto (¿estos están?⁹) está haciendo infeliz a la gente.

(11) Cuando estábamos creando el Test de Estrés Urbano, nosotros tuvimos que investigar de forma constante y muy exhaustiva durante meses; es la primera vez que alguien en el país ha investigado cuál es el impacto de tener tanta gente alrededor si se vive en ciudades norteamericanas.

(12) Nosotros pusimos 184 áreas urbanas ordenadas de acuerdo con 11 criterios diferentes que medimos, incluyendo cuán pobladas están, cuántos niños nacen, cuán sano es el aire y cuántos residuos tóxicos hay.

(13) Lo que nosotros encontramos con el test es complicado y técnico, pero hemos convertido el test (¿los resultados?) a una versión fácil de entender para que los ciudadanos que están preocupados por estas cosas, y los funcionarios electos, y la gente cuya opinión importa, puedan usarlo (¿los?) para lograr que se hagan cosas.

(14) Pero para usarlo bien, nosotros necesitamos urgentemente que usted nos ayude.

(15) Nosotros solo tenemos un pequeño staff y ellos han sido inundados al ser consultados sobre tantos temas. No tenemos suficientes recursos para seguir lidiando con esto.

(16) Usted tiene que apoyarnos ahora para que nosotros podamos sobrevivir.

(17) El Test de Estrés Urbano puede ser nuestra mejor oportunidad en la historia para hacer que la gente oiga lo que estamos diciendo sobre la población.

(18) Nosotros podemos usar el dinero que usted aporta para enviar toda la información (¿?) que necesitan a las cada vez más y más personas que están trabajando para nosotros en diferentes lugares de forma tal de advertir a los integrantes importantes de la comunidad que la gente ya está comenzando a sufrir (¿?) debido a la sobrepoblación, antes de que esto se vuelva una crisis.

9 N. del T. Las preguntas aparecen en el texto original.

(19) Aun cuando nuestro gobierno nacional todavía ignora lo que sucede si la población continúa creciendo sin ser controlada, nosotros podemos intentar hacer algo al respecto en nuestros propios barrios.

(20) Cada día, los funcionarios locales en nuestras comunidades están decidiendo cosas que podrán mejorar la forma en que nosotros vivimos.

(21) Para que ellos puedan decidir correctamente cuando tengan que planificar para la gente (¿planificar para la población?), tanto los funcionarios electos como el público americano necesitan conocer lo que nosotros hemos encontrado cuando estudiamos los datos del estrés que provienen de la sobrepoblación.

(22) Por favor, haga una contribución extra de dinero (¿?) a CPC hoy.

(23) Lo que sea que usted dé —\$25, \$50, \$100 o tanto como usted pueda— será usado inmediatamente para dar a conocer los resultados a la gente que más necesita conocerlos (¿entregar el test a la gente que más necesita usarlo?).

(29) Los resultados del test fueron difundidos como una noticia central por cientos de periódicos y estaciones radiales y televisivas de costa a costa.

(30) Yo espero que usted nos ayude a monitorear todo este notable número de noticias completando el formulario de respuesta que yo estoy adjuntando para que usted pueda responder.

Cuando se aborda el texto desde este ángulo, parecen emerger tres rasgos: clichés, ambigüedades y metáforas gramaticales. Como último paso, analizaremos cada uno de ellos.

(1) Clichés. Los clichés parecen girar en torno a cuatro motivos:

(i) «estamos bajo presión». Por ejemplo, *las llamadas saturaron nuestro conmutador; la avalancha de llamadas; inundado por pedidos; recursos exprimidos hasta el límite.*

(ii) «asombramos a la gente»: por ejemplo, *recibiríamos tal abrumadora respuesta; reacción poco menos que increíble; cobertura mediática notable.*

(iii) «la crisis amenaza»: por ejemplo, *amenazan la salud y el bienestar públicos; su apoyo es crítico; alcancen la etapa crítica; afectar la calidad de nuestras vidas;*

(iv) «armarse y actuar»: por ejemplo, *armar nuestra creciente red de activistas locales; actuar para desarrollar acciones positivas en el nivel local.*

Al parecer, estos clichés sirven una función: facilitar la disyunción algo incómoda (que aparece en las estructuras de tema e información; ver secciones 1 y 2 más arriba) entre dos mensajes aparentemente contradictorios: «mire lo que hemos hecho—¡somos fantásticos!» y «somos débiles e insignificantes —¡así que ayúdenos!». El uso de expresiones que de tan usadas han perdido su sentido experiencial original puede ayudar a resolver esta contradicción.



(2) Ambigüedades. La ambigüedad y la metáfora gramatical están estrechamente relacionadas: estas últimas tienden a dejar muchas relaciones semánticas implícitas y, por lo mismo, a neutralizar ciertas distinciones. En particular, la ambigüedad surge en este texto en relación con tres temas: la naturaleza del problema, el status del test y el tipo de apoyo requerido:

(i) (§ 10, 18) *problemas vinculados con la población que amenazan la salud y el bienestar públicos; problemas emergentes de estrés asociados con la población ... alcancen la etapa crítica*: ¿es el tamaño de la población lo que está tornándose amenazante y crítico u otros factores que se derivan de ello?

(ii) (§ 13, 23) *traduce datos técnicos complejos a una herramienta de acción fácil de usar; para poner el Test de Estrés Urbano en las manos de quienes más lo necesitan*: ¿es el test en sí mismo o sus resultados los que deben divulgarse?

(iii) (§ 22) *hacer una contribución especial al Crecimiento Poblacional Zero hoy*: ¿se nos está pidiendo que hagamos algo para ayudar a que no haya crecimiento poblacional o que demos dinero a una organización particular?

Existen otras ambigüedades, menos evidentes; por ejemplo, en § 8 y en otros lugares aparecen referencias a la respuesta de los medios (¿lo notable es la cantidad de reacciones o su naturaleza y calidad? ¿mucho gente reaccionó o mucha gente reaccionó favorablemente?), y en § 21 *a planificar para la gente* (¿esto significa planificar en nombre de la gente o planificar qué hacer en relación con el crecimiento poblacional?).

La palabra *población* (y *poblacional*) aparece 7 veces, y cada ocurrencia está enmarcada en un tipo particular de metáfora gramatical en el cual los sustantivos representan procesos o atributos que funcionan como Núcleo (*Head*) del grupo nominal y están precedidos por elementos premodificadores cuya relación semántica con el sustantivo Núcleo no es clara. Los ejemplos son:

Crecimiento Poblacional Zero (*zero population growth*)
problemas vinculados con la población (*population-related problems*)
presiones vinculadas con la población (*population-linked pressures*)
el mensaje sobre la población (*the population message*)
los problemas emergentes de estrés asociados con la población (*emerging population-linked stresses*)
crecimiento poblacional descontrolado (*uncontrolled population growth*)
datos del estrés poblacional (*population-stress data*)

Puede verse que la palabra «población» nunca aparece como Núcleo; es o bien un Modificador, o bien parte de un Modificador compuesto. Si es este último caso, entonces es seguido por otro sustantivo (*population-stress*) o por un verbo



en forma de V^n (*population-linked, population-related*). Por eso, a diferencia de las últimas dos, donde el sentido es «tener alguna conexión (sin especificar) con (la) población», cada una de estas instancias es problemática. Los datos del estrés poblacional pueden ser datos sobre el estrés causado por la población o sufridos por la población; el mensaje sobre la población puede tratarse de un mensaje sobre cómo son las cosas o sobre cómo deberían ser, así como un mensaje sobre la población o dirigida a ella. Incluso el crecimiento poblacional, que supuestamente debe significar un incremento en el número de personas más que un incremento en su altura o peso, es presentado en el contexto contradictorio de cero. Tampoco se explicita el concepto de «demasiada gente» o sobrepoblación.

Podría decirse que los destinatarios de esta carta «comprenderán el mensaje» en todas estas instancias y descartarán los significados inapropiados y que no tiene consecuencias si son malinterpretadas o incomprendidas por otros. Sin embargo, más allá de que esto parece algo superficial (¿es seguro que el mensaje es aquel que se busca transmitir?), hay otro problema más importante con estas formas más bien oblicuas del discurso: que pueden volverse tan vagas que pierdan cualquier impacto. Si la gramática crea un universo de pseudo-objetos (del tipo *herramienta de acción fácil de usar, problemas vinculados con la población, problemas emergentes de estrés asociados con la población, alcancen la etapa crítica y acciones positivas en el nivel local*), entonces toda la realidad se mantiene a una distancia segura; y cuando estos objetos son luego infantilizados por medio del uso de recursos para crear intimidad (como *estimado amigo de CPC, nuestros teléfonos comenzaron a sonar, nuestro pequeño staff está siendo inundado, con su contribución, y yo espero que usted nos ayude*), el mensaje subyacente es que la vida puede continuar siendo una larga fiesta.

(3) Metáforas gramaticales. Como resulta evidente a partir del parafraseo al comienzo de esta sección, el texto exhibe un rango considerable de metáforas gramaticales: no extremadamente densas, pero sí variadas (cf. Jones et ál., 1989:268–9, 302–4). Se necesitaría un artículo aparte para categorizar y describirlas en detalle; en su lugar, abordaré algunas de sus implicancias a partir del análisis de un fragmento.

Lo que sigue es un relevo informal de las principales decisiones que deben tomarse para interpretar este fragmento. No todo debe interpretarse necesariamente como una metáfora gramatical; algunas son metáforas léxicas (es decir, una metáfora en el sentido corriente del término), mientras que otras son neutralizaciones por medio de la gramática de distinciones semánticas que típicamente, de hecho, no se hacen explícitas (por ejemplo, *de*; ver más abajo). Se discutirá cada instancia y se tomará una decisión entre las posibles interpretaciones; el número de posibilidades se indicará entre corchetes, en general [2]. Se proporciona un parafraseo menos ambiguo.

(i) Con su contribución, CPC puede armar nuestra creciente red...

(a) ¿Quiénes son *su* y *nuestra*? «Usted» es, obviamente, el destinatario de la carta. Aceptando que «nosotros» son los remitentes, ¿es ese *nuestra* anafórico de CPC o no? [2] (lo es, si bien la estructura es poco frecuente; resulta más común escribir *Nosotros en CPC podemos armar nuestra red...*).

(b) *Con su contribución*: ¿significa esto «dar», como en «con sus armas podemos armar a nuestra milicia», o significa «usar»? [2] (significa «usando su contribución»).

(c) *Su contribución*: ¿es aquí «su» un poseedor (*possessor*), como en *su propiedad*, o es un participante en alguna relación transitiva, como en *su rol*, «el papel que usted interpretó»? (el segundo; «usted» es Actor en el proceso de dar, es decir, «el que da»). En este caso, ¿se ha llevado a cabo la acción o no, es decir, la contribución está en pasado o en futuro? [3 opciones en total] (la acción está en el futuro deseado).

Paráfrasis: Usando el dinero que esperamos que usted nos dé, nosotros en CPC podemos armar nuestra red ...

(ii) ...armar nuestra creciente red de activistas locales con los materiales que ellos necesitan...

(d) *Armar nuestra red con materiales*: ¿esto significa «dar a nuestra red un suministro de armas» o «dar a nuestra red materiales que pueden ser usados como (si fueran) armas»? [2] (lo segundo).

(e) ¿Qué son *los materiales*, bienes y servicios o información? [2] (información).

(f) ¿Quiénes o qué son *los activistas*, gente que apoya el activismo (véase *comunistas*), gente que cree en la actividad (véase *relativistas*), o gente que es activa (véase *sensualistas*)? [3] (¡ignoramos «gente que actúa»!; posiblemente, gente que es activa).

(g) *Nuestros activistas*: ¿es «nosotros» poseedor o se encuentra en alguna función transitiva (véase (c) más arriba)? [2] (lo último: «en nuestro nombre», «en nuestra causa»).

(h) ¿Son *los activistas locales* aquellos en distintas localidades, como en *representantes locales*; aquellos en nuestra localidad, como en *doctores locales*; o aquellos operando en áreas pequeñas, como en *gobierno local*? [3] (probablemente lo primero).

(j) En *red de activistas*, ¿qué es *de*? ¿propietario, como en *la casa de sus padres*; constitución, como en *una casa de tres pisos*; descripción, como en *una casa de mala fama*; material, como en *una casa de cartas*; contenedor, como en *una casa de antigüedades*; o colectivo, como en *cámara de representantes* (*house of representatives*)? [6] (posiblemente el último).

(k) ¿La *creciente red* está creciendo en tamaño, como la red alrededor de una pelota que se está inflando, o está creciendo en número? [2] (lo último).



Paráfrasis: ...podemos brindar materiales que pueden ser usados como armas a aquellos que son activos en nuestro nombre en diferentes localidades ahora que están organizados en una red y que están creciendo en número.

(iii) ...los materiales que ellos necesitan para advertir a los líderes comunitarios acerca de los problemas emergentes de estrés asociados con la población...

(l) ¿Qué es *para* en *que ellos necesitan para advertir*, «materiales sobre los que necesitan advertir a los líderes comunitarios (es decir, sobre los cuales los líderes comunitarios necesitan que se los advierta)» o «materiales que necesitan para poder advertir a los líderes comunitarios»? [2] (lo último).

(m) ¿Los *líderes comunitarios* son «personas que lideran la comunidad», «personas que poseen roles de liderazgo en la comunidad» o «líderes que viven en la comunidad»? [3] (quizás lo segundo más que lo primero).

(n) ¿Qué son *problemas emergentes de estrés asociados con la población* (véase la discusión de población más arriba)? ¿Son «problemas que surgen del estrés» o «problemas que están emergiendo»? [2] ¿*Asociados con* significa «causando», «causados por» o «co–ocurriendo con»? [3] ¿*Emergentes* significa «apareciendo», «comenzando a mostrarse» o «incrementándose»? [3] (combinando la opción apropiada en cada caso se obtiene «problemas de estrés causados por la población que están comenzando a mostrarse»).

(o) ¿*Población* es el tipo de gente o la cantidad de gente? Si se trata del número, ¿hay demasiados o muy pocos? [3 en total] (demasiados).

Paráfrasis: ...materiales que ellos necesitan usar para advertir a las personas que poseen roles de liderazgo en la comunidad sobre problemas de estrés, que están comenzando a mostrarse, causados por el hecho de que hay demasiada gente.

(iv) ...antes de que alcancen la etapa crítica.

(q) ¿Quiénes *alcanzan la etapa crítica*? ¿Los activistas, los líderes comunitarios o los problemas de estrés? [3] (elegimos «los problemas de estrés» porque es el más cercano y por la relación de colocación entre *estrés* y *crítica*).

(r) ¿La *etapa crítica* es una crisis o la etapa en la que ocurre la crisis? [2] (incierto).

(s) Si los *problemas de estrés* alcanzan la etapa crítica, ¿se trata de un tiempo, un lugar, o un grado de intensidad? [3] (probablemente un grado de intensidad; en combinación con (r), quizás «un grado de intensidad en el cual ocurre la crisis», en lugar de «un grado de intensidad que es una crisis»).



Paráfrasis: ...antes de que los problemas de estrés se tornen tan intensos como para que ocurra una crisis.

Es posible «re-empaquetar» las paráfrasis de forma tal de eliminar al menos algunas de estas alternativas, por ejemplo:

Cualquier cantidad de dinero que usted aporte a CPC puede pagar el costo de enviar información a los partidarios en distintas localidades, de forma tal que armados con esta información puedan advertir a los líderes de la comunidad sobre los problemas de estrés emergentes que causa la sobrepoblación antes de que estos problemas comiencen a causar una crisis.

Cualquier interpretación de un texto implica tomar decisiones. La mayoría de estas no atrae nuestra atención: descartamos alternativas improbables sin siquiera darnos cuenta. Aquí he tratado de incluir solo alternativas que parecen razonablemente plausibles. Nótese que este no es un ejercicio de escritura con el propósito de «mejorar» el texto; existen demasiadas variables en la construcción discursiva como para que cualquier acción —incluso la reducción de la ambigüedad— garantice una mejora. (La paráfrasis al comienzo de esta Sección fue diferente: se trató de una aproximación intuitiva para hacer el texto más accesible, algo relacionado, pero de ninguna manera equivalente, con «menos ambiguo»).

Sin embargo, este ejercicio de desempaquetamiento y reempaquetamiento de un fragmento sí sugiere que este texto es algo problemático: no tanto en el número de interpretaciones posibles como en el número de interpretaciones plausibles ofrecidas por su nivel lexicogramatical. Si consideramos todas las interpretaciones propuestas arriba como independientes unas de otras, obtendríamos algo más de 4×10^7 lecturas posibles. Esto es probablemente más de lo típico en una oración de extensión comparable en la mayoría de los tipos de discurso. Pero puede que resulte típico de este registro particular, que podría quizás ser caracterizado como el discurso de la «sutileza».



Conclusiones

En este artículo he adoptado una perspectiva gramatical sobre el discurso, interpretando el texto simultáneamente como objeto y como instancia. Poniendo el texto bajo nuestra atención, le asignamos su valor como objeto; esta es la actividad que transforma un texto en «literatura» (sin que esto implique «buena» literatura, claro está). Poniendo el texto bajo la consideración gramatical, relevamos sus propiedades como instancia; esto muestra cómo expresa significados, dado que cada rasgo que el texto exhibe se localiza en el contexto de otras alternativas. Estas formas agnadas, representando lo que podría haberse significado pero no se significó, constituyen un infinito de textos en las sombras respecto de los cuales el texto en foco logra su realidad.

Entre los sistemas gramaticales manifestados en cualquier texto, podemos identificar algunos en los que las opciones elegidas seguramente cobren significancia: categorías muy generales de tema, transitividad, entre otras, y también síndromes (*syndromes*) de rasgos como la metáfora gramatical. Las elecciones que se hacen dentro de estos sistemas brindarían al texto su sabor característico y determinarían cómo lo evaluamos respecto de su contexto sociosemiótico. Podríamos haber analizado otras características o haberlas explorado en mayor —indefinidamente mayor— profundidad (*delicacy*); los estudios estilísticos abordan opciones que son efectivamente muy sutiles. Pero también debemos tomar decisiones nosotros mismos, en particular entre profundidad y amplitud; y en ausencia de un sistema gramatical focalizado, pareció preferible apuntar a la amplitud.

No he brindado más que breves comentarios evaluativos, aunque sin dudas el estilo de mi propio discurso construye una posición respecto de su objeto. Más bien he intentado mostrar la gramática que opera construyendo significados por medio del texto escrito. Solemos considerar que la gramática simplemente obedece órdenes que vienen de arriba; nuestro propio discurso debe desnaturalizarla para exhibirla de forma desautomatizada en el texto bajo análisis. Los patrones que mostramos crean significados tanto en su mismo nivel como en cada nivel «superior» que realizan —con los cuales se vinculan por metarredundancia, según los términos del modelo explicativo de Lemke (Lemke, 1984). Me he centrado en el significado de la gramática en su propio nivel, confiando en que otros autores de este volumen exploren las diversas dimensiones de significado que yacen más allá.



Referencias bibliográficas

- Benson, J.D. y Greaves, W.S. (Eds.)** (1985). *Systemic perspectives on discourse, Vol. 1: Selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop*. (Advances in Discourse Processes 15). Norwood, N.J.: Ablex.
- Firth, J.R.** (1968). The languages of linguistics. En F.R. Palmer (Ed.), *Selected papers of J.R. Firth 1952–1959*. London: Longman.
- Fries, P.H.** (1981). On the status of Theme in English: Arguments from discourse. *Forum Linguisticum* 6 1:1–38. También en J.S. Petöfi y E. Sözer (Eds.), *Micro and macro connexity of texts*. (Papers in Textlinguistics 45). Hamburg: Helmut Buske Verlag, 1983:116–152.
- Gregory, M.** (1985). Towards «communication» linguistics: A framework. En J.D. Benson y W.S. Greaves (Eds.), 1985:119–134.
- Halliday, M.A.K.** (1967). *Intonation and grammar in British English*. (Janua Linguarum Series Practica 48). The Hague: Mouton.
- (1985b). *An Introduction to functional grammar*. London, Baltimore y Melbourne: Edward Arnold.
- (1985b). Dimensions of discourse analysis: Grammar. En Teun T.A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis*, Vol. 2. London: Academic Press.
- Jones, J.; Gollin, S.; Drury, H. y Economou, D.** (1989). Systemic–functional linguistics and its application to the TESOL curriculum. En R. Hasan y J.R. Martin (Eds.), *Language development: Learning language, learning culture* (Advances in Discourse Processes 27). Norwood, N.J.: Ablex.
- Matthiessen, Ch.M.I.M.** (1985). The systemic framework in text generation: Nigel. En Benson y Greaves (Eds.), 1985:96–118.



4. Ideas sobre el lenguaje

Traducción: Federico Navarro

«Lingüística» puede ser todavía un nombre bastante nuevo, pero no es, bajo ningún punto de vista, un fenómeno nuevo. El estudio objetivo y sistemático del lenguaje [si la llamamos lingüística «científica» nos servirá para distinguirla de su variedad «popular» (*folk*)] ya se encontraba en proceso en la época clásica —en Europa, en China, y, sobre todo, en la antigua India. Uno de nuestros más destacados predecesores es el gramático indio Pánini, quien probablemente vivió en el s. v a. de c. Robins destacó de la gramática del sánscrito de Pánini que «aparece claramente al final y como culminación de una larga línea de trabajos previos de los cuales no tenemos conocimiento directo». Y, a pesar de que las intuiciones lingüísticas de la Grecia antigua probablemente no logran el alto nivel de sofisticación de las efectuadas en la India, también en las primeras debe subyacer un largo período de especulación sobre la naturaleza y la evolución del lenguaje.

Bajo esta perspectiva, luego de más de 2000 años de indagación lingüística (y hubo realmente pocas lagunas en esta tradición), es poco sorprendente que todos nosotros tengamos ideas bastante explícitas sobre el lenguaje. La lingüística popular del hombre occidental contiene actualmente varios términos técnicos, como sustantivo y verbo; e incluso conceptos complejos como participio y preposición, activa y pasiva, imperativo y subjuntivo, aparecen en la conversación diaria. Debe admitirse, sin embargo, que no siempre se usan

◀
adecuadamente. Un amigo mío en la función pública había confeccionado una vez una carta para que firmara su jefe de área, quien, en lugar de hacerlo, se la devolvió para que la corrigiera. En la carta, mi amigo había escrito:

En cuanto el contrato esté listo, le enviaremos una copia de él. (*As soon as the contract is ready we will send you a copy of it*)

Esto fue corregido por:

...le enviaremos una copia de mismo. (*...we will send you a copy of same*)

Enfurecido por tal barbarismo, mi amigo se quejó, ante lo cual su superior le contestó, con un tono de escandalizada reprobación: «¡pero es que no se puede terminar una oración con una proposición!».¹

Buena parte de nuestra lingüística popular adulta no es más que gramática escolar mal recordada (o lo era, en la época en que todavía existía la gramática escolar); puede ser incorrecta, pero no es para nada inocente. Si, en consecuencia, queremos descubrir qué es lo que la gente sabe sobre el lenguaje a partir del simple hecho de que habla, tendremos que retroceder un poco; y, dado que no podemos ir hacia atrás en la historia de la cultura —al menos no hasta sus comienzos— iremos hacia atrás en la historia del individuo. ¿Qué es lo que sabe un niño sobre lenguaje antes de que su intuición se encuentre contaminada por teorías de los tipos de palabra?

Los primeros términos lingüísticos que un niño, hablante del inglés, aprende a usar no son términos como *sustantivo* o *verbo*, ni siquiera otros como *palabra* u *oración*; no se trata, de hecho, de sustantivos en absoluto, sino de verbos, típicamente *decir* y *significar* (*mean*), y, poco después, *contar*. Así, por ejemplo, Nigel,² a la edad de 1 año y 8 meses, contó lo que le había pasado en una visita a un zoológico para niños. Nigel había estado acariciando una cabra, mientras sostenía en la otra mano una tapa de plástico que había encontrado por ahí;

1 N. del T. La confusión aquí es múltiple. El criterio normativo general que subyace a toda la anécdota es el que señala que las frases con preposición al final de la cláusula son informales. Compárese «*With* whom do you live?»., considerada una cláusula más bien formal, con «*Who* do you live with?», considerada más informal. Siguiendo este criterio, el empleado de rango superior intenta enmendar la carta. Sin embargo, confunde un pronombre («él», *it* en el original) con una preposición. A su vez, propone una corrección agramatical («de mismo», *of same* en el original) en lugar de la posible corrección «del mismo». Por último, al explicar su proceder, el empleado estatal confunde el término «preposición» con «proposición».

2 N. del T. Halliday se refiere a su hijo, cuyo proceso de adquisición del lenguaje estudió detalladamente en *Aprendiendo a significar: exploraciones sobre el desarrollo del lenguaje* (*Learning how to mean: Explorations in the development of language*) (1975).

la cabra cambió de posición de forma tal de poder masticar la tapa, pero el cuidador se la quitó. Este es el relato de Nigel:

cabra trata comer la tapa ... el hombre dijo no ... cabra no puede comer la tapa ... (sacudiendo la cabeza) es bueno para cabra. [*goat try eat lid ... man said nò ... goat shòuld'n't eat lid ... (shaking head) gòodfor it*]

«La cabra intentó comerse la tapa. El hombre dijo “No. La cabra no debería comerse la tapa —no le hace bien”.». Un niño debe entender bastante sobre la naturaleza del lenguaje para ser capaz de reproducir un discurso de esta manera. Tiene que haber internalizado el concepto de un acto de significado (*act of meaning*) —un acto de habla (*act of speech*) en tanto acción simbólica, distinto pero interdependiente de hechos de tipo no-simbólico. Y cuando lo examinamos más de cerca, hallamos que ya puede referir actos de significado antes de poseer un verbo *decir* explícito con el cual hacerlo. Veamos a Nigel al año y 7 meses. Había caído un barrilete y su hilo yacía a lo largo del piso; su padre le había advertido que no se tropezara con el hilo. Nigel relató el incidente, diciendo

barriete... barriete... cuidao lo. (*qài ... qài ... mǎin^b tìŋ*)

Traducido al lenguaje adulto, la oración de Nigel significaba: «(hay un) barrilete, (y papi dijo “hay un) barrilete, cuidado (con el) hilo”.». Ya para Nigel, al año y medio, decir es parte de la experiencia; al igual que otras acciones y acontecimientos, puede ser observado, recordado y narrado.

Al año y 9 meses, Nigel ya distingue «decir» de «significar». Se le advierte a Nigel que no se acerque al perro, y él dice:

señora dijo «no toques a Penny; no siente bien». (*lady said «don't touch Penny; not feeling wèll»*)

Esto contrasta con:

«lailai... lailai» ... no sé qué e lailai. (*«lailai ... lailai» I don' know lailai méan*)
«cruel»... ¿qué e? (*«trýget èvl» ... what that méan?*)

Nigel también tiene un claro concepto de «nombrar», lo cual es el opuesto de significar. Nuevamente, el concepto se desarrolla mucho antes de obtener un nombre, y Nigel progresa hacia este a través de varias etapas: a los 10 meses, «observemos esto juntos» (*dò «let's look at this together»*) (juntos a través de la experiencia compartida); a los 13 meses, «observemos esto —¡vos decí cómo se llama!» (*dé :::: dé «let's look at this —you say its name!»*); a los 16 meses, «¡decime



cómo se llama!» (*ad^o dà «tell me its name!»*); a los 20 meses, «¿qué e to?» (*whát thát*), y a los 24 meses: «¿qué es eso?» (*what's that called?*).

Cuando alcanza los dos años, el niño tiene una conciencia considerable de la naturaleza y las funciones del lenguaje. Cuando comienza a hablar, no sólo está usando el lenguaje; también está comenzando a hablar **del** lenguaje. El niño está construyendo una lingüística popular, en la cual (i) decir y (ii) nombrar—significar denotan diferentes aspectos del mismo acto simbólico. Y el lenguaje funciona para él tanto en la reflexión como en la acción: en tanto forma de pensar acerca del mundo (y acerca de él mismo), estructurando su experiencia y su propia personalidad, y en tanto forma de actuar en el mundo, organizando la conducta de los demás y logrando que lo provean de las cosas y de la ayuda que él desea. Nótese que lo que el niño no hace con el lenguaje en esta etapa es brindar información. De hecho —y a pesar del predominio de este tema en el **pensamiento adulto sobre** el lenguaje— brindar información nunca se torna la única **función** primaria del lenguaje, incluso entre adultos (excepto, quizás, en aquellos que lo hacen profesionalmente).

Sin embargo, muy pronto el niño irá al colegio y, una vez que se encuentre ahí, sus ideas sobre el lenguaje serán reemplazadas por la lingüística popular del aula, con sus categorías y tipos, sus reglas y regulaciones, sus normas sobre qué se puede decir y, sobre todo, sobre qué no se puede decir. Sucede, entonces, un cambio ideológico fundamental en la imagen que tiene el niño del lenguaje —y, a su vez, en su imagen de la realidad. Hasta este momento, el lenguaje había sido visto como recurso (*resource*), un potencial para pensar y hacer; el niño había hablado del lenguaje a través de verbos, verbos como *llamar* (*call*) o *significar*, *decir* y *contar*, y *rimar*. A partir de ahora, el lenguaje será ya no un conjunto de recursos sino un conjunto de reglas. Y estas reglas son categoriales —operan sobre cosas. En consecuencia, el niño deberá hablar del lenguaje a través de sustantivos, tales como *palabra* y *oración*, y *sustantivo* y *verbo*, y *letra*.

Sería incorrecto sugerir, sin embargo, que la imagen del lenguaje como recurso está totalmente sumergida y perdida. A diferencia de la lingüística escolar, que está regulada (*codified*) (organizada como una institución cultural) y, por lo tanto, consciente y explícita, la lingüística de la familia y del barrio, aun cuando esté **codificada** (*coded*) —codificada semánticamente— no está regulada; está parcialmente implícita [«encubierta» (*covert*), según la terminología de Whorf] y, en consecuencia, está por debajo del nivel de conocimiento conciente. Debido a esto, esta lingüística posee un considerable poder de permanencia; y el adulto —sin importar cuánto pueda transitar por categorías y reglas, y oraciones terminadas en «proposición», y todas las maravillas de la etiqueta verbal que muestran lo bien educado que fue— conserva ciertas intuiciones del primer tipo, e incluso agrega a estas intuiciones, durante su discurso informal diario, bastante de lo que se dice sobre el decir.



Entonces, cuando afirmamos «sé lo que él quiere decir. Pero podría haberlo dicho (*worded*) de otra manera», estamos mostrando un conocimiento del lenguaje como sistema de codificación múltiple, en el cual los significados son codificados o expresados en complejos de palabras; también sabemos que estos complejos de palabras son expresados o recodificados, a su vez, en discurso oral (y, en algunos lenguajes, en discurso escrito); y esto es exactamente lo que el lingüista quiere decir cuando afirma, en términos mucho más afectados, que el lenguaje es un sistema de tres estratos que consiste en una semántica, un sistema léxico–gramatical, y una fonología. El miembro de un comité que afirma sobre una resolución que debería «conservarse el contenido, pero cambiando las palabras» está expresando la percepción, propia de la lingüística popular, de que la codificación no es uno a uno, sino que siempre es posible cambiar cómo decir lo que se quiere decir —aunque, de hecho, como él mismo probablemente admitiría, el significado resultante no es nunca **exactamente** igual al expresado antes.

En suma, hemos delimitado en nuestra lingüística popular estas dos posturas: una que considera al lenguaje como recurso y otra que considera al lenguaje como regla. Las dos coexisten; pero dado que una es el producto de nuestra primera socialización y pertenece a la realidad que es aprendida en el regazo de nuestra madre, mientras que la otra es parte de una realidad secundaria y pertenece al campo del conocimiento organizado, apenas si se ven influidas una por la otra. Sin embargo, en nuestra ideología actual, el modelo dominante es el que entiende al lenguaje como regla (nuestras escuelas enseñan la gramática formal de la lógica, no la gramática funcional de la retórica); y solo cuando nos cruzamos con los trabajos de aquellos autores con un visión diferente sobre el lenguaje, como Malinowski, Hjelmslev y Whorf, o también cuando realizamos un esfuerzo deliberado para cambiar la imagen dominante, como están intentando hacer algunos profesores y educadores, solo entonces la noción del lenguaje como recurso emerge de nuestro inconsciente y comenzamos a basarnos en la perspectiva que poseemos por el mero hecho —observado desde el momento del nacimiento, si no antes, pero tan fácilmente olvidado por los filósofos del lenguaje— de que la gente habla entre sí.

Es bajo esta perspectiva que deberíamos examinar por un momento las primeras tradiciones lingüísticas en occidente. No sabemos, por supuesto, qué sucedió antes del desarrollo de la escritura; muchas culturas sin escritura tienen amplias taxonomías populares para diferentes tipos de situación discursiva (*speech event*) y para los valores sociales que se les atribuyen [Cf. Bauman y Sherzer (1975), para descripciones del tzeltal, maya, maorí, iroquois, etc.] y es probable que el lenguaje haya sido un tema de exploración sistemática en el comienzo de los tiempos preclásicos, a partir de lo que Peter Minkus llama «gramáticas de fogón» en tanto foros de discusión de ideas lingüísticas. El gra-



do de atención prestado al lenguaje por Platón (Platón usa frecuentemente al lenguaje como fuente de sus analogías; hay también observaciones sistemáticas sobre este en el *Sofista* y en otros textos; y el *Crátilo* está dedicado exclusivamente al lenguaje —es una elaborada fantasía etimológica que Sócrates se ve forzado a proponer con cierto pudor) sugiere que existía mucha discusión intelectual sobre el lenguaje en la Atenas del siglo V antes de Cristo. Nosotros solo podemos adivinar qué formas tomó. Se sabe extremadamente poco del trabajo de Protágoras y los sofistas, y lo que se sabe proviene sobre todo de sus detractores; pero, a partir de estas pequeñas indicaciones, parece posible que ellos hayan sido los pioneros de la lingüística sistemática en Occidente. Según Diógenes Laercio, Protágoras identificó las funciones básicas del discurso: aseveración, pregunta, orden y deseo; estas fueron las que conformaron las bases para los primeros pasos del análisis gramatical.

Los sofistas estaban interesados en la retórica, esto es, en la naturaleza de la argumentación y, en consecuencia, en la estructura del discurso. Sabemos que estaban familiarizados con categorías gramaticales elementales como el número y el género. No sabemos hasta qué punto llevaron el análisis de la estructura oracional. Pero parece posible que la postura sostenida por Platón en el *Sofista* —que un fragmento del discurso consiste en dos partes, $\times\upsilon\omicron\mu\alpha$ y $\cdot\acute{\alpha}\mu\alpha$ — fue un logro de aquellos. Se trataba de un análisis de una unidad del discurso considerada como algo que es **argumentable** (*arguable*), algo que puede ser mantenido, negado, disputado, atacado, puesto en duda y deseado. **No** se trataba de un análisis en términos de una estructura lógica, y no afirmaba nada acerca de su valor de verdad. ¿Cuál sería entonces el significado de $\times\upsilon\omicron\mu\alpha$ y $\cdot\acute{\alpha}\mu\alpha$ en dicho contexto? Así presenta Platón estos términos en el *Sofista*. Dice el Extranjero de Elea: «Existen dos modos de expresión sonora de las cosas existentes... Llamamos $\cdot\acute{\alpha}\mu\alpha$ a aquella que es una expresión para las acciones. El signo vocálico para aquellos que realizan las cosas es el $\times\upsilon\omicron\mu\alpha$ ». Y más adelante: «si combinamos $\times\upsilon\omicron\mu\alpha$ y $\cdot\acute{\alpha}\mu\alpha$, no estaremos sólo nombrado algo; estaremos haciendo algo». Y finalmente: «El discurso ($\lambda\acute{o}\gamma\omicron\varsigma$) debe ser acerca de algo; no puede ser sobre cualquier cosa —de otra forma, no es discurso». El Extranjero propone un ejemplo: «Te diré un fragmento de discurso, en el cual una cosa y una acción se combinan a partir de $\times\upsilon\omicron\mu\alpha$ y $\cdot\acute{\alpha}\mu\alpha$; tú dime sobre quién es el discurso... *Teeteto está sentado*... ¿De quién habla este discurso?». Y Teeteto responde: «De mí. Es acerca de mí».

Aparecen aquí tres claros e importantes pasos. En primer lugar, hay una identificación entre dos clases gramaticales basada en el significado, en la función semántica: el verbo, expresando (una) acción, y el sustantivo, expresando (el) actor; ambas se combinan para construir un fragmento de discurso. El verbo y el sustantivo son aquí los nombres de **clases** (categorías), pero se definen por sus **funciones**, funciones en transitividad —en la representación lingüística



de acciones y acontecimientos; y, naturalmente, el verbo es identificado primero, y el sustantivo se deriva luego de aquel. En segundo lugar, el discurso debe ser **acerca de** algo; en consecuencia, el sustantivo también funciona como «aquello de lo que trata el discurso». Platón no clasifica esta función; Jowett traduce usando el término «sujeto», pero no se trata del sujeto en el sentido aristotélico posterior, a partir del cual obtenemos el análisis en sujeto y predicado; es, en cambio, lo que en lingüística moderna llamamos «tema». Un discurso debe tener un tema. En tercer lugar, una vez que el discurso es formado, a partir de la combinación de palabras dentro de estructuras, no estaremos sólo nombrando; estaremos llevando algo a cabo. El discurso es una forma de acción: cualquiera que diga algo, estará haciendo algo.

Es en particular este último punto el que hace probable que la teoría derive de los sofistas. El contexto inmediato es, por supuesto, el de una refutación a la teoría sofista, especialmente a su relativismo; el Extranjero pasa a relacionar el discurso con la cuestión de la verdad. Pero el punto de vista sobre el lenguaje es retórico. La oración tiene un tema; esto es lo que la hace discutible —brindándole el potencial para ser aseverada, refutada, puesta en duda, etc. Y aseverar, refutar, poner en duda, todas ellas son formas de acción. El modelo platónico de lenguaje parece, en este sentido, haber permanecido muy cerca al pensamiento sofista.

El siguiente paso que conocemos fue dado por Aristóteles, y con Aristóteles la imagen del lenguaje experimenta un cambio drástico. Aristóteles era, más que nada, un lógico. En la controversia sobre la arbitrariedad del lenguaje —si la relación del lenguaje con el mundo real era natural o convencional— en la cual Protágoras había defendido al lenguaje como un símbolo natural y Platón (en palabras de Sócrates) había señalado ambas posibilidades, Aristóteles optó explícitamente por el punto de vista que consideraba que el lenguaje era convencional. Los nombres aparecen únicamente por «contrato» o convención (*Sobre la interpretación* II, 16a.27); nada es por su naturaleza un nombre. A partir de la noción previa de λόγος como habla en relación (*connected speech*) o discurso se desarrolló el concepto de «oración», el cual, de forma similar, posee significado por convención (*ibid.* IV, 17a.1). La oración se construye a partir de partes —la expresión μέροςλόγου, «parte o componente de una oración» [el término que luego fuera mal traducido al inglés vía latín como *partes del habla*³ (*parts of speech*)], aun cuando, creo, no aparece en Aristóteles como un término técnico, deriva de su terminología; cada una de estas partes tiene significado por sí misma, pero solo cuando las partes son combinadas conforman un juicio tal que pueda decirse si es verdadero o falso. Es la oración como poseedora de un valor de verdad —la proposición— aquello en lo cual Aristóteles está más

3 N. del T. En español la expresión técnica utilizada es «clases de palabras».



interesado. Él admite que otros tipos de oración, como las plegarias, también presentan un significado; pero considera que, dado que carecen de valor de verdad, pertenecen al campo de la retórica o la poética (*ibid.* IV, 17a.5).

Por lo tanto, $\chi\upsilon\omicron\mu\alpha$ y $\cdot\acute{\alpha}\mu\alpha$ se transforman en los componentes de la proposición; y la proposición es entonces redefinida en términos de un sujeto y un predicado, como las funciones en una premisa. Pero el sujeto y el predicado son conceptos **lógicos**; deben ser claramente distinguidos de los elementos **lingüísticos** que entran en estas relaciones lógicas. Como consecuencia, el elemento lingüístico llega a ser reinterpretado puramente como clases —listas de términos lingüísticos ($\tau\acute{\alpha}$ λεγομένα). En otras palabras, dado que las *funciones* lingüísticas son consideradas como lógicas, el análisis del propio lenguaje (es decir, la gramática) se torna puramente *formal*, algo que debe ser explicado en términos de clases, no de funciones. Por lo tanto, la imagen aristotélica del lenguaje consiste en un conjunto de reglas estructurales constitutivas. En su *Poética*, Aristóteles enumera las unidades del discurso, incluyendo letras (los últimos constituyentes —en realidad, unidades de sonido, tal es el sentido del término letra en inglés entre los siglos dieciséis y dieciocho), sílabas, conjunciones, artículos, sustantivos, verbos, afijos y oraciones; y define estas unidades en términos de reglas para su combinación (*Poética* 1456b–1458a).

Esto representa un gran cambio con respecto a las ideas sofistas sobre el lenguaje, e incluso con respecto a las ideas de Platón. Los sofistas veían al lenguaje como recurso; como un modo de acción y como un medio para dar a conocer cosas a otros. Estaban interesados en el significado, pero no en el valor de verdad; si el lenguaje tenía alguna relación con la verdad, esta radicaba en su habilidad para demostrar que la verdad era relativa al que creyera en ella, y que había otro aspecto en cualquier tema que se estuviera discutiendo. Aristóteles veía el lenguaje como un conjunto de reglas; como un modo de juzgar y como un medio de afirmar y de negar, sin referencia a otras personas. Le interesaba el valor de verdad, y, por lo tanto, subordinaba el lenguaje a la estructura de la lógica.

Entonces, en este primer desarrollo de la lingüística occidental podemos rastrear la fuente de la metáfora que propusimos al principio. En la forma en que un niño creciendo en nuestra propia cultura desarrolla sus ideas sobre el lenguaje, en la lingüística popular del hogar y de la escuela, podemos reconocer dos estilos cognitivos distintivos. El cambio en la perspectiva del niño desde un conocimiento inconsciente del lenguaje como acción, como forma de realización a partir de la interacción con otros, a un escrutinio conciente del lenguaje como norma, o regla, tiene su contraparte en el cambio de perspectiva desde el lenguaje como retórica al lenguaje como lógica en el pensamiento de los antiguos griegos.

El cambio en la concepción de la estructura gramatical, desde una configuración de funciones definida **dentro** del lenguaje al aislamiento de consti-



tuyentes representando funciones definidas **fuera** del lenguaje (en la lógica), simboliza los comienzos de una división entre una lingüística etnográfica y una lingüística filosófica, la cual continúa hasta el día de hoy.

Podemos seguir estas dos corrientes a lo largo de la historia de las ideas sobre el lenguaje en occidente. La primera corriente se origina en Aristóteles; es de tipo «analogista» (*analogist*), basada en el concepto de lengua como regla, y encuadra el estudio del lenguaje en la filosofía y la lógica. La segunda corriente tiene, para nosotros hoy en día, un origen menos claro, pero probablemente puede ser rastreada hasta Protágoras y los sofistas, vía Platón; es de tipo «anomalista» (*anomalist*), y presenta un marcado elemento de pensamiento estoico. No es filosófica (los estoicos fueron los primeros estudiosos en separar explícitamente la lingüística de la filosofía, y la gramática de la lógica) sino más bien descriptiva o, para decirlo con otro término, etnográfica; y el concepto central no es el de **regla** sino el de **recurso**.

Permítanme intentar resumir estas dos tradiciones tal cual han persistido a lo largo del tiempo. Al hacerlo, inevitablemente seré por demás simplificador; pero no quiero que se entienda que cada escuela, cada estudioso y cada una de sus propuestas pertenecen de forma absoluta a una tradición u otra. La mayoría de ellos combina ideas, en distinto grado, de ambas. Pero un resumen quizás pueda brindar un patrón recurrente a lo largo de la historia de las ideas acerca del lenguaje en el pensamiento occidental.

Podemos identificar, de forma amplia, dos imágenes del lenguaje: una visión filosófico-lógica, y una visión descriptivo-etnográfica. En la primera, la lingüística es parte de la filosofía, y la gramática es parte de la lógica; en la segunda, la lingüística es parte de la antropología, y la gramática es parte de la cultura. La primera enfatiza la analogía; su orientación es prescriptiva, o normativa; y se interesa por el significado en relación con la verdad. La segunda enfatiza la anomalía; su orientación es descriptiva; y se interesa por el significado en relación con su función retórica. La primera ve el lenguaje como pensamiento; la segunda lo ve como acción. La primera representa el lenguaje como regla; se centra en el análisis formal de oraciones, y utiliza para idealizar (para decidir qué queda dentro o fuera de su alcance) el criterio de gramaticalidad (lo que es, o no es, según la regla). La segunda representa el lenguaje como opciones, o como un recurso; enfatiza la interpretación semántica del discurso, y utiliza para idealizar el criterio de aceptabilidad o uso (lo que ocurre o puede ser factible de ocurrir).

El tipo y grado de idealización es un aspecto clave que diferencia ambas perspectivas. En la lingüística filosófica, el nivel se ubica muy arriba; el lenguaje tiene que ser reducido lo más cercanamente posible a un lenguaje lógico artificial —y en consecuencia aparecen los poco probables ejemplos usados por los gramáticos filosóficos, tales como el famoso *Sócrates albus currit bene*,



«el blanco Sócrates corre bien», de la gramática medieval de los modistas. La lingüística etnográfica, por el contrario, se mantiene lo más cerca posible al lenguaje real, hablado o escrito; cuando el lingüista tiene que construir ejemplos, se preocupa por hacerlos convincentes.

No parece difícil concluir que las dos perspectivas no son, bajo ningún punto de vista, contradictorias. Y aun así, muchas veces son presentadas de esa manera. A lo largo de la historia de la lingüística occidental, en ocasiones se han aproximado, y en ocasiones se han alejado; las últimas dos décadas han presenciado una marcada polarización entre ambas, pero ahora la separación se está reduciendo nuevamente. La mayor parte del tiempo, la corriente dominante ha sido la filosófica. Aparece en la lingüística medieval en las teorías de los *Modistae*, quienes establecieron las bases de la sintaxis formal; también en sus sucesores, la escuela «racionalista» de Port–Royal, con su concepción aristotélica del conocimiento científico; y en la teoría chomskyana, de tipo estructuralista–transformacional, de hoy en día. Los filósofos del lenguaje tienden a tener una visión muy explícita de la naturaleza de una teoría, y de lo que constituye modos válidos de razonar; tienden a desestimar a los etnógrafos en tanto carentes de una base teórica, considerando que sus teorías no son del tipo adecuado. El ataque de Chomsky a Hockett por estar en lo cierto pero por la razón equivocada recuerda llamativamente el ataque de Aristóteles a los sofistas por saber cosas de forma «accidental». Ambas formulaciones significan sencillamente que las dos posturas difieren en relación con lo que consideran que debe ser una explicación.

Ideológicamente, los lingüistas filosóficos tienden a ser absolutistas, mientras que los lingüistas etnógrafos tienden a ser relativistas. Los relativistas del mundo antiguo eran, claro está, los sofistas, quienes sostenían que la verdad era relativa al tiempo, al lugar y al sujeto individual; pero esto era una postura filosófica general. El relativismo como un punto de vista específicamente lingüístico aparece recién en el período posrenacentista moderno, cuando los lingüistas comienzan por primera vez a describir más de una lengua. La descripción de lenguas diferentes es una preocupación relativamente reciente; y con ella la diferente postura teórica aparece de una nueva manera, en tanto una cuestión en pugna entre los universales lingüísticos y las variables lingüísticas. Cuando las lenguas pasan a ser comparadas unas con otras de forma seria, aparece la pregunta: ¿son todas las lenguas similares, o son diferentes?

Posiblemente todos están de acuerdo en que hay ciertos aspectos en los cuales todas las lenguas se asemejan. Todas las lenguas consisten en significados, complejos de palabras (*wordings*) y sonidos; todas ellas tienen nombres para las cosas; todas tienen melodía, ritmo y articulación silábica. De igual forma, todos concuerdan en que hay ciertos aspectos en los cuales las lenguas difieren: no sólo poseen, obviamente, diferentes nombres para las cosas, sino que



también construyen esos nombres de distinta forma, poseen diferentes tipos de melodía y ritmo, y diferentes tipos de lexicalización (*wording*) y fonologización. La cuestión es, sencillamente, cuál es el aspecto que debe ser enfatizado: la uniformidad o la variedad. Este es, de hecho, la vieja controversia «analogía–anomalía» metaforizada en una forma moderna; pero es un tema clave. Los filósofos del lenguaje enfatizan los universales; hacen que las lenguas se parezcan. Los etnógrafos enfatizan las variables; hacen que los lenguajes luzcan diferentes. Cuando las nuevas lenguas pasaron a ser descriptas por los lingüistas europeos, a partir de los comienzos del siglo diecisiete, primero las lenguas europeas modernas y más tarde las lenguas de regiones más remotas, estas dos tendencias opuestas se hicieron explícitas: o bien cada lengua era tratada como una versión del latín, o bien cada lengua era descrita en sus propios términos.

Las consecuencias de esto permanecen aún con nosotros. La lingüística transformacional hizo propuestas radicales sobre los universales. A partir del momento en que estas propuestas tomaron la forma de una teoría formal, ya no pudieron ser invalidadas empíricamente: si, por ejemplo, se afirma que en todas las lenguas el sujeto precede al predicado (presuponiendo previamente, claro está, que todas las lenguas tienen un sujeto y un predicado), y si, luego, aparece alguna lengua donde el sujeto sigue al predicado, todo lo que uno necesita hacer es agregar una representación abstracta en la cual el sujeto preceda al predicado y luego derivar aquella de esta. Este es un ejercicio bastante inofensivo. Sin embargo, lo que no es inofensivo es la naturaleza de los universales seleccionados. Las características a las cuales se les asigna este estatus universal son en su mayoría características del inglés, el cual ha reemplazado al latín en tanto coto de caza de los lingüistas filosóficos, o, a lo sumo, características de lo que Whorf llamó «europeo medio estándar». Ya no son los rudimentarios e ingenuos absurdos de hace un siglo, cuando el subjuntivo pluscuamperfecto era factible de ser impuesto a lenguajes como el indonesio o el chino; se encuentran ahora mucho más sutilmente disimulados, pero son igualmente europeos. Es muy preocupante cuán etnocéntrica es la lingüística filosófica moderna. Presenta todas las lenguas como versiones particulares del inglés. En este contexto, para los etnógrafos no resulta suficiente continuar simplemente con su propio trabajo, o describir cada lengua en sus propios términos. Esto resulta ser un absoluto despropósito. Lo que ellos deben hacer es, quizás, dar vuelta el tablero: describir el inglés utilizando categorías derivadas de otras lenguas, interpretarlo como una versión particular del chino, o del hopi, o del pitjantjatjara. Con un esfuerzo de este tipo, la lingüística universal podría liberarse de la etnocentricidad y comenzar a hacer importantes aportes a la comprensión de las culturas humanas.

No es fácil penetrar bajo la piel de otra lengua, en particular bajo la piel de alguna lengua perteneciente a una cultura que resulte muy ajena a la propia.



En la superficie, naturalmente, no debería haber ningún inconveniente, ya que cualquier significado que sea expresado en otra lengua puede también ser expresado en la lengua propia, acuñando nuevos términos de ser necesario. Sin embargo, lo que importa más en una lengua no es lo que **puede ser** expresado, sino lo que **es** expresado; y, más aún, aquello que está codificado (*coded*) —qué significados están sistematizados, y cómo estos significados se organizan en sus contrastes y combinaciones. Las descripciones estructurales de oraciones no hacen más que arañar la superficie del lenguaje, e incluso aquí la misma fuerza de las intuiciones de los filósofos con respecto a las estructuras lógicas ha desviado la atención de la naturaleza real de las relaciones estructurales dentro del lenguaje.

Nuestra lingüística de hoy en día todavía se parece mucho a una ciencia popular (*folk science*). Hemos progresado, en estos dos mil quinientos años, poco más allá del conocimiento de nuestro sentido común diario. Incluso nuestras interpretaciones de las lenguas mejor descritas de nuestra propia cultura son muy limitadas en alcance, y más limitadas aún en poder imaginativo. En este contexto, es interesante revisar qué pasó en el siglo dieciséis cuando los lingüistas occidentales se encontraron por primera vez frente a lenguas exóticas, y cuál fue el impacto de esto en sus propias ideas sobre el lenguaje. ¿Qué pasó, por ejemplo, cuando se enfrentaron al sistema de escritura del chino?

Quizás la instancia más importante en la lingüística popular es la evolución de la escritura. Para que una lengua sea puesta por escrito (para que sea «reducida» a escritura, según la muy apropiada metáfora propia de la lingüística popular), esta tiene que haber sido analizada de un modo bastante sofisticado. En tiempos modernos, este es un proceso muchas veces conciente, tal como sucede cuando misioneros o planificadores del lenguaje diseñan alfabetos para lenguas sin escritura. Sin embargo, en el pasado fue, por lo general, un proceso inconsciente, efecto acumulativo de un número de pequeños pasos a lo largo de un período de tiempo. En el transcurso de este proceso (a diferencia de los intentos conscientes, los cuales son muchas veces determinados por las tendencias y modas lingüísticas de cada época), una lengua normalmente obtiene el tipo de sistema de escritura que merece. De esta forma, en la antigüedad, las lenguas que poseían una estructura silábica más bien rígida terminaban desarrollando silabarios; aquellas con estructuras silábicas más flexibles terminaban desarrollando alfabetos; y aquellas con raíces consonánticas, las lenguas semíticas, evolucionaron hasta alcanzar un punto intermedio entre aquellas dos. Naturalmente, el proceso es en ocasiones afectado por accidentes históricos; una vez que un sistema de escritura se desarrolla, inicia una vida propia y puede ser asimilado por otras. Tales «accidentes» varían desde distorsiones sin importancia como la desaparición del *thorn* inglés (el signo *th*), que los escribas normandos no podían poner por escrito, hasta efectos generales tales como la adopción del sistema de escritura chino por parte del japonés, una



lengua para la cual aquel era bastante inapropiado. Es interesante que el japonés haya finalmente desarrollado una escritura que, a pesar de ser extremadamente complicada, representa bastante bien el complejo patrón de una lengua que deriva de una serie inmensa de préstamos de otras lenguas —la combinación de dos subsistemas muy diferentes, uno indígena y otro importado de China.

El chino se destaca por poseer una estructura fonológica que no se ajusta bien ni a la escritura silábica, ni a la escritura alfabética; la única unidad analítica natural es la semisílaba (*hemisyllable*), la cual constituyó la base de la teoría fonológica del chino, donde los elementos primarios eran la «inicial» y la «rima». Pero el chino se encuentra completamente adaptado a otro tipo de sistema de escritura, uno en el cual el símbolo escrito representa no cualquier unidad de sonido sino una unidad léxica (*a unit of wording*): el morfema. El morfema (que no tiene un nombre que no sea técnico en inglés, aunque sí lo tiene en chino) es la partícula elemental del sistema léxico-gramatical, aquello con lo que se construyen las palabras [la palabra en inglés *kindness* (amabilidad) consta de dos morfemas, *kind* (amab-) y *ness* (-ilidad)]. La escritura del chino es morfémica. Para una lengua como el inglés, una escritura morfémica sería una monstruosidad; pero para el chino es muy apropiada. Ahora bien, en el chino clásico, a diferencia de la lengua moderna, la mayoría de las **palabras** consistían en un solo morfema; de esta manera, si consideramos a esta escritura como la representación de la lengua clásica, la cual fue la lengua de la mayoría de los textos hasta este siglo, no es entonces demasiado errado interpretarla, usando categorías occidentales, como una escritura léxico-simbólica (*word-symbolizing*), o «logográfica» («lexigráfica» sería más apropiado). Lo que esta lengua no es, es ideográfica; de hecho, la noción de escritura ideográfica es contradictoria en sí misma, dado que un sistema de comunicación visual se transforma en un sistema de escritura solo cuando sus símbolos son proyectados en los elementos de una lengua, y las ideas no son elementos lingüísticos. Los símbolos ideográficos pertenecen a esa instancia en la evolución de la escritura donde esta aún no se ha **convertido** en escritura, aunque, claro está, la gente siempre pueda continuar usando ideogramas para una serie de propósitos especiales.

Los académicos europeos no supieron nada de la escritura del chino hasta mediados del siglo dieciséis. En ese momento, comenzaron a aparecer informes y ejemplos de esta (véase Firth, 1946; reimpresso en Firth, 1957:92–120, esp. 104, n. 3). El problema de comprender este nuevo tipo de escritura constituyó un desafío poco común para sus ideas sobre el lenguaje.

En 1588, Timothy Bright publicó su libro *Simbología, arte de escritura corta, rápida y secreta por símbolos* (*Characterie, an arte of shorte, swifte and secrete writing by character*). Allí propuso un nuevo sistema de escritura, o «simbología» (*charactery*), una apuesta increíblemente original de la cual emergerían dos tradiciones intelectuales bien diferenciadas, una de escritura taquigráfica,



y la otra de «símbolo universal». Al proponer este sistema, Bright lo ligó a una interpretación de la escritura del chino: «Considerando la gran utilidad de este tipo de escritura, inventé una escritura similar: ...cada símbolo corresponde a una palabra» (Firth, 1957:103). La interpretación de Bright de la naturaleza de la escritura del chino era esencialmente correcta.

En oposición a la formulación de Bright de que «cada símbolo corresponde a una palabra», se encuentra la siguiente reflexión de Francis Bacon, escrita unos quince años más tarde en *El avance del aprendizaje* (*Advancement of learning*), (1605): «los chinos escriben en símbolos reales, los cuales no expresan letras ni palabras, ...sino cosas o conceptos». La interpretación de Bacon era incorrecta.

Matteo Ricci, el académico jesuita, misionero en China, escribió en sus *Diarios 1583–1610*, publicados en traducción latina en 1615, «[en el chino] toda palabra, de forma similar a todo objeto, se representa a través de su propio ideograma, o símbolo, y se usa para representar un pensamiento ...todo objeto tiene su propio y adecuado símbolo» (Ricci, traducción de Gallagher, 1953:27). Ricci parece no adoptar una posición determinada, aunque se inclina por la interpretación incorrecta.

En suma, la propuesta original de Bright se perdió, y una comprensión equivocada de la naturaleza de la escritura del chino se transformó en parte del folklore occidental sobre China. Es interesante encontrar la misma cuestión más de 200 años más tarde en una larga disputa entre el filósofo americano Peter du Ponceau, el cual publicó *Disertación sobre la naturaleza y la grafía del sistema de escritura chino* (*A dissertation on the nature and character of the Chinese system of writing*), (Filadelfia, 1838), y Samuel Kidd, el primer profesor de chino en la Universidad de Londres, cuyo libro *China, o ilustraciones de símbolos, filosofía, antigüedades, costumbres, supersticiones, leyes, gobierno, educación y literatura de los chinos* (*China, or illustrations of the symbols, philosophy, antiquities, customs, superstitions, laws, government, education and literature of the Chinese*) apareció en Londres en 1841. Kidd se manifestó un tanto sarcásticamente ante el esfuerzo de Du Ponceau; pero, de hecho, Du Ponceau estaba en lo cierto (él utiliza, de hecho, el término «lexigráfico»), mientras que Kidd estaba sencillamente repitiendo la visión popular de la escritura del chino que prevalecía, en ese entonces como ahora, en occidente (Firth, 1949; reimpresso en Firth, 1957:156–172, esp. 163; Halliday, 1966:55).

No es sorprendente que la lingüística popular del chino proporcione una pista clara de la naturaleza de la escritura del chino. Al igual que en la terminología popular del inglés, donde la palabra *letra* (*letter*) significa el símbolo escrito y lo que señala en el lenguaje (un elemento del sistema sonoro, rápidamente un morfofonema), en chino el término *zi* significa el símbolo escrito y lo que señala en el lenguaje (en este caso un morfema —la lingüística intuitiva del chino no presenta un término para «palabra»). Pero los europeos no contaban



con la ventaja de saber chino, menos aún lingüística china. Carecían de cierta información relevante, por ejemplo, el hecho de que los símbolos chinos tienen una lectura no ambigua, que los sinónimos no se escriben de la misma manera, etc. En consecuencia, si la intuición original de Bright se perdió, esto sucedió en parte debido a una ausencia de datos. Sin embargo, más significativo fue el hecho de que la falacia ideográfica encajaba perfectamente con la corriente principal del pensamiento humanista sobre el lenguaje.

Debemos intentar colocarnos en el contexto de esa época (Salmon, 1966). La desaparición del latín había dejado a Europa sin una lengua franca justo en el momento en el que era más necesaria; las comunidades obviamente hablarían sus propias lenguas, y la esperanza era que al menos fuese hallada una lengua escrita realmente internacional. Tal como lo expresara Robert Boyle en una carta a Samuel Hartlib en 1646, «no concibo ninguna imposibilidad que impida hacer con las palabras lo que ya se ha hecho con los números» —dicho de otro modo, se escribe la figura 5 pero se lee *cinque*, o *cinq*, o *fünf*, o *cinco*; ¿por qué no deberíamos escribir un símbolo unificado para árbol y leerlo *albero*, o *arbre*, o *Baum*, o *árbol*, «leyendo todos», según Cave Beck, «un lenguaje común a través de la lengua madre de cada uno?». Parecía un objetivo razonable.

Sin embargo, había mucho más que una necesidad de comunicación internacional: la preocupación más profunda era en relación con la naturaleza del propio conocimiento, y, en particular, con la naturaleza del conocimiento científico o sistemáticamente organizado. La demanda de un «símbolo universal» era una búsqueda del «universal» en el sentido medieval de un orden universal de las cosas, una búsqueda de un sistema de todo lo que puede ser conocido. Los primeros lingüistas humanistas heredaron una tradición intelectual que contenía, además de la filosofía aristotélica cristiana y la cosmología ptolemaica de lo establecido, un rico cúmulo de fuentes menos prestigiosas, incluyendo el arte de la memoria y sus teorías cosmológicas asociadas. El arte medieval de la memoria se remonta a Simónides y los retóricos, quienes la desarrollaron como un dispositivo mnemotécnico, el uso de imágenes como una forma de recordar complicadas listas de hechos, tal como se requería, por ejemplo, en la prosecución de una demanda judicial; pero esta técnica había sido amalgamada con la tradición hermética, con la cábala y con otros sistemas místicos de forma tal que solía ser considerada con cierta suspicacia por las autoridades espirituales. Estos sistemas introdujeron no sólo elementos de brujería, en los cuales la magia verbal jugaba un rol importante, sino también cosmologías que ponían en duda el punto de vista establecido. Giordano Bruno —cuyos *Sombras de ideas* (*Shadows of ideas*) y *El arte de la memoria* (*Art of memory*) fueron continuaciones imaginativas de *El gran arte* (*Grand art*), texto del siglo trece de Raymond Lully, con sus homéricas «cadenas doradas» conectando todas las cosas entre sí y el cielo con la tierra —fue llevado a la hoguera por hereje en la



Roma del año 1600 (Yates, 1964). Otros ejemplos conocidos de la época fueron el «teatro de la memoria» de Giulio Camillo y el «método» de Petrus Ramus (Pierre de la Ramée) (Ong, 1958). Ramus rechazó el uso clásico de las imágenes como base de la memoria, considerando esta como accidental y no sistemática, y sacó al arte de la memoria del terreno de la retórica para colocarlo en el de la lógica, donde «cada tema estaba ordenado en un “orden dialéctico”» —esto es, taxonómicamente (Yates, 1966:232). Frances Yates dijo de él (*ibid*:234):

A pesar de que muchas influencias del viejo arte de la memoria pueden ser detectadas en el «método» de Ramus de memorización a través del orden dialéctico, este autor deliberadamente abandona, en realidad, su característica más notable: el uso de la imaginación. Los lugares en iglesias u otras edificaciones ya no dejarán más su vívida marca en la imaginación. Y, sobre todo, en el sistema de Ramus ya no existen las imágenes, las asombrosas y estimulantes imágenes cuyo uso había atravesado los siglos desde el arte de la retórica clásica. El estímulo «natural» para la memoria es ahora no la imagen mnemotécnica que estimula emocionalmente; es el orden abstracto del análisis dialéctico, el cual es, de hecho, «natural» para Ramus, dado que el orden dialéctico es natural para la mente.

No es sorprendente que Giordano Bruno viera en Ramus a alguien extremadamente formal, como Aristóteles, y que atacara duramente a ambos.

En suma, se suponía que la nueva forma de pensamiento científico persiguiera el mismo objetivo que había alimentado la imaginación medieval: el proveer la cadena dorada, la llave para la organización del conocimiento. Y tal proyecto requería una notación sistemática. Aquí es donde aparece la importancia de la escritura del chino. Los gramáticos filosóficos del siglo diecisiete, como Cave Beck, Francis Lodowick, Samuel Hartlib, Seth Ward y, sobre todo, George Dalgarno y John Wilkins en Inglaterra (muchos de ellos miembros fundadores de la Royal Society), así como Mersenne en París, Bisterfeld en Weissenberg y, posteriormente, Leibniz, quien enfrentó el problema de organizar, codificar y transmitir el conocimiento científico, vieron claramente que se trataba de un problema lingüístico: el conocimiento era organizado y almacenado a través de símbolos. Pero ellos también heredaron una inmensa desconfianza por el lenguaje común, el cual, según la ideología humanista dominante, era concebido, según la posición más benigna, como arbitrario y, según la posición más crítica, como totalmente engañoso. Bacon había sido uno de los más duros críticos del lenguaje, deplorando «las falsas apariencias que se nos imponen a través de las palabras». Vivian Salmon comenta: «es difícil decir cuándo aparece por primera vez esta desconfianza por las palabras» (1966:386); pero es un tema recurrente en la escuela humanista. Era en parte, sin duda, una reacción contra los que eran considerados los excesos de la gramática de la alta edad



media, la cual, al igual que otros aspectos de la educación medieval, tendió a ser cada vez más limitada: la Universidad de París había intentado prohibir la enseñanza de gramática en 1515 (el año en que Ramus nació). Pero era también una actitud profundamente sentida hacia el propio lenguaje.

Las palabras eran peligrosas; no sólo porque eran ambiguas, y conducían al conflicto, aunque este sea un argumento común, sino también porque las palabras eran seductoras. Presentaban una falsa apariencia de realidad, y tenían que ser sacadas del medio para poder exponer la verdadera realidad que yacía más allá. El esfuerzo científico podía ser fructífero solo si se atenía a las **cosas**, y a la lógica de las relaciones entre las cosas: a través de la observación, no a través de la discusión. Idealmente, podría haber sido factible deshacerse por completo de las palabras, y haber puesto las cosas en su lugar; y esto debe haber sido una impresión contemporánea de lo que estaba siendo propuesto, porque esta posición es caricaturizada por Swift. En el *Viaje a Lagado*, Gulliver visita la Escuela de Lenguas, donde descubre

...un plan para abolir por completo las palabras ...dado que las palabras son meros nombres para *cosas*, sería mucho más apropiado para los hombres llevar consigo la cantidad de *cosas* necesarias para expresar el asunto particular sobre el que van a hablar. *Los viajes de Gulliver*, Collins edn (1953:203–4)

El pasaje continúa:

Y esta invención habría sucedido, para gran comodidad y salud de la gente, si las mujeres, conjuntamente con los incultos y analfabetos, no hubiesen amenazado con alzarse en rebelión si no se les permitía la libertad de hablar con su lengua, siguiendo la costumbre de sus ancestros: así es la gente común, constante e irreconciliable enemiga de la ciencia.

Dado que, pese a todo, tenemos que convivir con las palabras, lo mejor que podemos hacer es reducir su arbitrariedad. Las palabras deberían corresponderse con las cosas, representando, de una forma u otra, su verdadera naturaleza. Para este fin, un «símbolo universal» (esto es, un sistema de escritura) no era suficiente; tenía que ser construido un nuevo «lenguaje filosófico» en el cual las palabras representarían a las cosas de una manera natural y no arbitraria. Esta es una aspiración recurrente en aquellos que reflexionan sobre el lenguaje — la esperanza de encontrar alguna conexión natural entre los significados y los sonidos; se trata de una de las dos posturas opuestas en la evolución de la lingüística que son propuestas por Platón en el *Crátilo*. Es algo frecuentemente ridiculizado por los lingüistas, quienes insisten (con razón) en la arbitrariedad esencial que puede hallarse en este sentido en el sistema. Y, sin embargo, es



menos absurdo de lo que podría parecer —pueden existir grados variables de no arbitrariedad incluidos en el proceso de codificación lingüística. Uno de los que creyó que era posible crear tal conexión fue Mersenne, el cual buscó antecedentes en las lenguas existentes de lo que hoy llamaríamos patrones «fonoestéticos», en los cuales un sonido particular se asocia regularmente con un área particular de significado, como el *-ump* en *hump* (joroba), *bump* (protuberancia), *lump* (chichón), *rump* (nalga), *plump* (gordito), *stump* (muñón) y *clump* (amontonar). Las series fonoestéticas presentan una especie de no arbitrariedad, y resultan ser una característica particular del inglés. Sin embargo, es difícil crear un vocabulario completo a partir de este criterio; y lo que en realidad planeaban hacer aquellos que estaban inventando nuevas lenguas fue construir palabras de forma tal que reflejaran las relaciones entre las cosas (el «orden dialéctico» de Ramus). Este es un aspecto notable de los dos lenguajes filosóficos más exitosos que fueron de hecho construidos, el de George Dalgarno (*Ars signorum*, 1661) y el del obispo John Wilkins [*Un ensayo para un símbolo real y un lenguaje filosófico* (*An essay towards a real character and a philosophical language*), 1668]. Sin embargo, parece que no se les ocurrió a ninguno de los impulsores de tales empresas que hubiera ningún conflicto entre la actividad de inventar nuevos lenguajes, la cual, de haber sido exitosa, habría requerido un tiempo considerable para el aprendizaje de los mismos, y el deseo de evitar perder tiempo con el lenguaje, expresado, por ejemplo, por el propio obispo Wilkins en lo que había escrito un cuarto de siglo antes: «esa gran parte de nuestro tiempo que es hoy en día requerida para el aprendizaje de palabras podría ser empleada en el estudio de las cosas» [*Mercurio, o el mensajero veloz y secreto* (*Mercury, or the swift and secret messenger*), 1641].

La mayor parte de los proyectos del «símbolo real» apenas si alcanzaron a construir palabras —esto es, otorgar valores fonéticos a los símbolos, y reglas para su combinación; pero sí representaron un intento conciente de simbolismo universal, con (en palabras de Seth Ward) «símbolos ...para cada cosa y para cada *noción*». Y esta es una idea que proviene directamente de los sistemas clásicos y medievales de memoria. Frances Yates comenta (1966:378):

...un grupo entero de escritores ... trabajó para fundar lenguajes universales a partir de «símbolos reales» ... Los lenguajes universales son concebidos como ayudas para la memoria y en muchos casos sus autores están evidentemente recurriendo a los tratados sobre la memoria. Y puede agregarse que la búsqueda de un «símbolo real» proviene del lado oculto de la tradición sobre la memoria. En el siglo diecisiete, los entusiastas del lenguaje universal están traduciendo a términos racionales esfuerzos tales como aquellos de Giordano Bruno por fundar sistemas universales de memoria a partir de imágenes mágicas que él consideraba que estaban en contacto directo con la realidad.



Y cuando Leibniz conformó su proyecto para la *Characteristica*, un lenguaje universal con un cálculo matemático asociado, se refirió explícitamente a los sistemas cabalista y lulista, así como a la escritura del chino, la cual describió como pictográfica y «en la naturaleza de las imágenes mnemotécnicas». (A pesar del interés en los símbolos pictográficos, y en la relación «natural» entre las palabras y las cosas, es de notar que las escrituras simbólicas (*characteries*) que fueron de hecho construidas —incluyendo la primera de ellas, la de Timothy Bright— mostraron una escasa tendencia a emplear símbolos icónicos, pictóricos o de otro tipo. Los propios símbolos eran completamente abstractos y convencionales. Lo que era «natural» era su organización taxonómica en forma de signos primarios, para los géneros, y signos secundarios y diacríticos para las sucesivas subcategorías.)

Como una sistematización de la totalidad del conocimiento, el monumental lenguaje universal de Wilkins debe ser considerado un fracaso. No era en lo absoluto una descripción del conocimiento. Era, en cambio, una descripción del significado. De hecho, era un ensayo brillante sobre semántica léxica, revelando los principios sobre los cuales las lenguas organizan los nombres para las cosas. En cuanto tal, tuvo un impacto considerable en nuestras ideas sobre el lenguaje —por ejemplo, fue la base a partir de la cual Peter Mark Roger construyó su *Diccionario (Thesaurus)* 150 años más tarde. Es en cierto sentido irónico que las intuiciones fundamentales de un movimiento que buscaba explícitamente minimizar el rol del lenguaje en la reflexión científica se convirtieran luego, más que nada, en postulados sobre el propio lenguaje, sobre los principios taxonómicos de lexicalización (*naming*) que conforman un elemento esencial de la estructura semántica. Y ambos aspectos de la ideología de este movimiento se han incorporado a nuestras ideas actuales sobre el lenguaje: por un lado, la comprensión de la organización de los significados de las palabras, y, por el otro, la curiosa percepción del lenguaje como distorsión de la realidad, como barrera a la aprehensión transparente de las relaciones **verdaderas**, siendo estas relaciones entre las cosas. Con solo considerar las posiciones modernas con respecto al lenguaje en el ámbito educativo podemos darnos cuenta de cuán profundamente esta segunda postura —negativa— ha penetrado en nuestra reflexión sobre el lenguaje.

La gramática racionalista francesa, la cual fue una continuación de la tradición escolástica, y la semántica universal inglesa, con sus orígenes en una corriente bastante diferente de pensamiento medieval, representan dos de las principales tendencias en lingüística en la Europa del siglo diecisiete. En el siglo dieciocho, la situación estaba comenzando a cambiar. El enfoque etnográfico cobrara relevancia a medida que la lingüística ponía su atención en las lenguas vernáculas de Europa y en las lenguas de Asia, África, el Pacífico y el Nuevo Mundo; y para el siglo diecinueve, este enfoque se había convertido en



la perspectiva lingüística dominante. Se trataba sobre todo de la interpretación etnográfica que era elaborada en las principales escuelas europeas de la primera mitad del presente siglo —la Escuela de Praga, la Escuela de Londres, y también la fuertemente teórica «Glosemática» de la Escuela de Copenhague— así como en la lingüística antropológica de Boas y Sapir en Estados Unidos. El desarrollo de la lingüística estructuralista norteamericana —un movimiento que fue notablemente diferente de lo que se llamó «estructuralismo» en Europa— comenzó a reafirmar la postura filosófica; y cuando Chomsky, centrandó la atención en los métodos de la sintaxis lógica, mostró que era posible formalizar el modelo estructuralista norteamericano de lenguaje, en lo que constituyó el primer intento exitoso de representar una lengua natural como un sistema formal, esta postura volvió a ser la dominante. La lingüística se convirtió en filosofía del lenguaje, tal como lo había hecho de tanto en tanto durante su historia; y la gramática se convirtió en lógica.

Si Chomsky hubiese admitido que se basaba en el trabajo de sus predecesores, el diálogo subsiguiente entre filósofos y etnógrafos del lenguaje podría haber sido muy fructífero y gratificante. Por el contrario, Chomsky presentó sus teorías en forma de violentas polémicas dirigidas directamente a aquellos de cuyo modelo del lenguaje estaba apropiándose; en el curso de este proceso, presentó el trabajo de sus contemporáneos y predecesores de forma tan distorsionada que, durante la siguiente década y más aún, fue imposible para los dos grupos entablar cualquier tipo de diálogo. Probablemente nunca antes en la historia de las ideas sobre el lenguaje las dos visiones, lenguaje como recurso y lenguaje como regla, parecieron tan incompatibles. La diferencia entre ambas fue presentada como una oposición entre un interés por el lenguaje en tanto sistema y un interés por el lenguaje en tanto comportamiento (competencia y actuación, según la terminología chomskyana). Sin embargo, ambas posturas se ocupan, en realidad, del sistema —de la explicación de la naturaleza fundamental del lenguaje. Donde difieren es en cómo ven la relación **entre** el sistema y el comportamiento. Pronto se volvió evidente que el precio a pagar por el formalismo chomskyano era demasiado alto; este requería tal grado de idealización que reducía al lenguaje natural al estatus de una sintaxis artificial. Una vez que su hipótesis de una realidad psicológica ya no pudo ser sostenida, la teoría transformacional perdió su encanto original; y hoy en día estamos presenciando un repliegue de las posiciones extremas (el terreno del estudio del lenguaje infantil proporciona un ejemplo asombroso) y un intento de reconciliar la demanda del filósofo de ser explícito con la demanda del etnógrafo de ser relevante. Queda aún, sin embargo, un largo camino por recorrer.

Uno de los desarrollos teóricos más significativos de la lingüística del siglo veinte desde Saussure es lo que se conoce como teoría variacionista (*variation theory*) —significativa porque, entre otras cosas, implica el descubrimiento de



nuevos fenómenos lingüísticos. Esto se deriva del original trabajo de William Labov en el campo de la dialectología urbana, el estudio de los patrones de habla (*speech patterns*) en las grandes comunidades urbanas, trabajo que inició en Nueva York en los comienzos de los años 60. El corazón de la teoría variacionista es la noción de que el lenguaje es un sistema inherentemente variable, de forma tal que la variación es la norma, y no la excepción, incluso en el hablante particular. Esta teoría está arrojando nueva luz sobre ciertas áreas inesperadas, en particular sobre ciertos procesos fundamentales involucrados en el cambio lingüístico (1974). Como era previsible, hay dos versiones de esta teoría; una (la de Bailey y Bickerton) filosófica, basada en reglas, determinista y planteada en términos de lo que la gente sabe, en forma individual; la otra (la de Cedergren y los Sankoffs) etnográfica, basada en recursos, probabilística y planteada en términos de lo que la gente hace, en forma social. Y nuevamente, al igual que a través de la historia, es el teórico que se basa en reglas el que insiste en que ambas posiciones son incompatibles; es el que dice, en efecto, «Usted puede estar de acuerdo conmigo, pero yo estoy en desacuerdo con usted.» Al igual que en la historia del individuo, también en la historia de las ideas es la realidad secundaria y reestructurada la que debe ser realizada para excluir a la realidad primaria, y no a la inversa.

En suma, los sucesores de la tradición formal hacen parecer que, con el fin de aceptar el lenguaje como regla, uno debe rechazar al lenguaje como recurso. Esta carencia de simetría entre ambas ideologías es muy sorprendente. La postura más blanda puede acomodarse a la más dura —el retórico puede creer en la lógica, el anomalista en la analogía, el empirista en la razón— pero no al revés. Es como si el que se basa en reglas, el que adopta una posición terminante, debiera mantener como parte de su marco conceptual la idea de que el suyo es el **único** modelo válido del universo, la única verdad sobre la naturaleza del conocimiento humano y de la indagación científica.

Pero existe otro ángulo. Podemos reconocer un hilo de ideas que, así sirva o no para algún tipo de síntesis, al menos evita la esquizofrenia que parece caracterizar el pensamiento moderno sobre el lenguaje. Hagamos una breve excursión final por la época clásica. En el mundo antiguo existía un modo de pensamiento que quizás provee, mucho más que cualquier otro, los fundamentos ideológicos de la lingüística moderna: el pensamiento estoico. (Se ha afirmado que su fundador, Zenón, no era un hablante nativo del griego, y que, en consecuencia, lo fue a partir de la experiencia aleccionadora del aprendizaje del griego como segunda lengua.)

Los registros del pensamiento estoico son escasos, solamente preservados en la escritura de otros autores; pero se conserva lo suficiente como para mostrar que lograron una perspectiva nueva sobre el lenguaje. Este logro surge a partir de la focalización en el lenguaje en tanto objeto de investigación, y de

◀

la ubicación simultánea de este en un contexto intelectual más amplio. Este es el resumen de Robins:

Los estoicos... consideraban el lenguaje como una capacidad humana natural, a ser aceptada como lo que era, con toda su irregularidad característica. Ellos asumieron una postura más amplia que los analogistas sobre lo que era el buen griego, y se interesaron en cuestiones lingüísticas no principalmente como gramáticos y críticos textuales; eran filósofos para los cuales el lenguaje servía como la expresión del pensamiento y los sentimientos y para los cuales la literatura presentaba verdades y conocimientos más profundos, disimulados en mitología y alegoría.

Los estoicos interpretaban el lenguaje en sus propios términos. Tomaban al símbolo escrito y lo analizaban en tres aspectos: tenía una forma, un valor y un nombre. La primera letra del alfabeto, por ejemplo, tiene la forma escrita α, un valor fonético /a/, y un nombre «alfa». A continuación, usaban este análisis como una metáfora para la interpretación de la forma lingüística, e identificaban los tres aspectos del signo lingüístico: el propio signo, en su manifestación externa; el valor, o significado; y la cosa significada [σημαῖον, σημαιομένον, πράγμα —tiempo después, el término σημαῖον fue apropiado para significar el complejo total de forma y significado, «signo» en el sentido moderno, y la forma, ahora en el sentido de «lexicalización» (*wording*), fue designada con el término λεκτόν].

Al proponer la noción de signo, los estoicos abrieron paso a una interpretación del lenguaje en términos de lo que hoy llamaríamos semiótica. En los primeros años del presente siglo, el lingüista suizo Ferdinand de Saussure consideró el **signo** como el concepto organizador de la estructura lingüística, usándolo para expresar la naturaleza convencional del lenguaje en la frase *l'arbitraire du signe*. Esto tiene el efecto de resaltar lo que constituye, de hecho, el **factor** de arbitrariedad en el sistema, esto es, la forma fonológica de las palabras, y en consecuencia permite que la **no** arbitrariedad del resto emerja con mayor claridad. Un ejemplo de algo que es, de forma evidente, no arbitrario es la forma en que diferentes **tipos** de significado lingüístico son expresados a través de diferentes **tipos** de estructuras gramaticales, tal como se evidencia cuando la estructura lingüística es interpretada en términos funcionales.

Un rasgo distintivo de la década presente ha sido el desarrollo de la semiótica como un modo de pensamiento, no solo sobre el lenguaje sino sobre todos los aspectos de la cultura. Desde la perspectiva de la semiótica, la cultura es, tal como lo expresara Keith Basso, «un cuerpo de conocimiento que los miembros usan para interpretar la experiencia y para estructurar el comportamiento». Una cultura es un potencial de significado con diferentes modalidades; comprende varios sistemas semióticos, desde sistemas de parentesco y modos de



intercambio de bienes hasta la danza y la música, modos de embellecimiento y exposición, formas arquitectónicas y artísticas, literatura, mitología y folklore. Estos son los recursos simbólicos con los cuales la gente descubre, crea, e intercambia significados.

La semiótica no es una disciplina, definida por un contenido. Es una manera de interpretar las cosas. En términos de Pyatygorsky, «cuando analizo cualquier cosa desde el punto de vista de lo que significa, esta es una “situación semiótica”»; y este tipo de análisis se torna más significativo a medida que tenemos mayor capacidad para hallar similitudes entre diferentes sistemas semióticos. Umberto Eco escribió, en su libro *La estructura ausente*,

la hipótesis a partir de la cual comienza (la semiótica) es que todos los fenómenos culturales son, en realidad, sistemas de signos ... quizás debería ser considerada un dominio interdisciplinario dentro del cual todos los fenómenos culturales son analizados sobre el trasfondo de una «obsesión» por la comunicación.

(yo diría, en realidad, por el significado)

La semiótica se desarrolla a partir de la investigación del lenguaje como objeto. Comenzó a desarrollarse en occidente cuando los estoicos reemplazaron la postura previa que consideraba el lenguaje como **instrumento** (un instrumento para el estudio de otra cosa, ya sea retórica, con los sofistas, o lógica, con Aristóteles) por una postura que trataba al lenguaje como **objeto** —como un objeto de estudio e interpretación por derecho propio. Esto abre la puerta a una comprensión del significado, y de los sistemas de significado con modos variables de realización. Una vez que la perspectiva semiótica se desarrolla como una postura intelectual, puede, por decirlo así, volverse sobre el lenguaje, de forma tal que el lenguaje sea pensado como uno entre los varios sistemas semióticos que constituyen la cultura. Su verdadera singularidad comienza entonces a emerger. El lenguaje es un tipo especial de sistema semiótico porque típicamente funciona en la realización de otros sistemas semióticos; es una «semiótica connotativa», en términos de Hjelmslev.

Este es, ciertamente, el contexto en el cual evolucionó el lenguaje. Al mismo tiempo, sin embargo, una vez que pasa a existir de este modo, el lenguaje asume una realidad independiente y crea nuevos significados de su propiedad. En particular, el lenguaje crea un nuevo tipo de fenómeno, un nuevo orden de realidad, llamado información, el cual entonces se convierte en el bien a ser intercambiado. Vivimos en una época en la cual el intercambio de la información está reemplazando rápidamente al intercambio de bienes y servicios como modo principal de comportamiento social.

Podría hacerse tanto para continuar a partir de este punto que quizás debería haber sido el comienzo de esta exploración, en lugar de su cierre. Sin embargo,



en lugar de comenzar nuevamente, haré tres observaciones finales. La primera es la siguiente: la perspectiva semiótica nos permite ver el lenguaje en el contexto de la construcción social de la realidad. El lenguaje es el medio principal a través del cual creamos el mundo en que vivimos. Este es, claro está, un mundo de múltiples realidades, cada una, en palabras de Alfred Schutz, con su propia «área finita de significado». Y esto es, a su vez, lo importante de ver el lenguaje como un sistema variable. La variedad en el lenguaje es funcional, no solo directamente sino también simbólicamente; sirve como vehículo y como metáfora para la multiplicidad de caras de la realidad cultural (Douglas, 1973).

En segundo término, en relación con esto aparece el objetivo de comprender la diversidad de lenguajes humanos; no considerándolos desviaciones de una cierta lógica idealizada —la de la cultura occidental— sino encarnando cada uno de ellos su propia lógica, y también su propia retórica, y su propia estética. A fines de 1974, la UNESCO celebró un simposio, en Nairobi, sobre las interacciones entre la lingüística y la educación matemática. Lingüistas y maestros de matemática, sobre todo de países africanos, se reunieron para discutir aspectos relacionados con el aprendizaje de matemática en lenguas con lógicas naturales y estilos semánticos muy diferentes —diferentes de aquellos propios de las lenguas europeas; y se tornó obvio cuán poco efectivo podía ser traducir sin más los libros de texto del inglés al yoruba, o sawhili, o bemba, libros de texto que estaban inconscientemente basados en los conceptos de matemática popular que existen en inglés, en lugar de diseñar nuevos enfoques basados en los conceptos matemáticos bastante diferentes que se encarnan en esas lenguas.

Finalmente, no debería creerse que la discusión de ideas sobre el lenguaje sugiere que estas ideas se encuentran aisladas de las ideas acerca de todo lo demás. Nuestra imagen del lenguaje es parte de nuestra imagen del mundo. En particular, es parte de nuestra imagen del mundo de los significados; y el valor de la interpretación semiótica es que nos muestra cómo se estructura el mundo de los significados, y cuáles son sus constantes. Comenzamos con el niño, así que terminaremos con el niño. Mucho antes de que pueda **hablar sobre** el significado, un niño se encuentra involucrado en **actos de** significado; incluso antes de que posea una lengua materna, el niño usa el lenguaje para organizar su visión del mundo (y de sí mismo), y para interactuar con la gente que lo rodea. Para la edad de ocho o diez meses, el niño posee una idea muy productiva de lo que podrá lograr a partir de aprender a significar.



Es de esperarse que nuestras ideas adultas acerca del lenguaje sean también lo suficientemente productivas como para ayudarlo, más que limitarlo, en su camino hacia ese objetivo. Porque, como dijo la Reina roja,⁴ ¿de qué sirve un niño sin la capacidad de significar?

Referencias bibliográficas

- Bauman, R. y Sherzer, J. (Eds.)** (1975). *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazell, C.E.; Catford, J.C.; Halliday, M.A.K. y Robins, R.H. (Eds.)** (1966). *In memory of J. R. Firth*. London: Longman.
- Douglas, M. (Ed.)** (1973). *Rules and meanings: The anthropology of everyday knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Firth, J.R.** (1946). The English school of phonetics. En *Transactions of the Philological Society*.
——— (1949). Atlantic linguistics. En *Archivum Linguisticum* 1.2. Reprinted in R. Firth, 1957.
——— (1957). *Papers in linguistics 1934–1951*. London: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K.** (1966). Grammar, society and the noun. En J. Webster (Ed.), *On language and linguistics. Collected works of M.A.K. Halliday*, 3 (pp. 50–73). London: Continuum, 2003:50–73.
- Labov, W.** (1974). On the use of the present to explain the past. En L. Heilmann (Ed.), *Proceedings of the Eleventh International Congress of Linguists*, Vol. 2. Bologna: Mulino.
- Ong, W.J.** (1958). *Ramus: Method, and the decay of dialogue, from the art of discourse to the art of reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ricci, M.** (1953). *China in the sixteenth century: The journals of Matteo Ricci 1583–1610*, trans. from Latin by Louis J. Gallagher, New York: Random House.
- Salmon, V.** (1966). Language planning in seventeenth-century England: Its context and aims. En C.E. Bazell et ál. (Eds.), 1966.
- Yates, F.** (1964). *Giordano Bruno and the hermetic tradition*. London: Routledge y Kegan Paul.
——— (1966). *The art of memory*. London: Routledge y Kegan Paul.

4 N. del T. Referencia a *A través del espejo*, libro de Lewis Carroll. En el cap. IX, «Alicia Reina», la Reina roja afirma (la traducción es nuestra): «—¡Eso es precisamente de lo que me estoy quejando! ¡Debiste haberle dado algún sentido! ¿De qué crees que sirve una criatura sin la capacidad de significar? Incluso los chistes tienen algún sentido..., y una niña es más importante que un chiste, me imagino. Eso sí que no podrás negarlo, ni aunque lo intentes con ambas manos.»





5. Nuevas formas de significar: un desafío para la lingüística aplicada

Traducción: Elsa Ghio

En 1984 en Bruselas, Francisco Gomes de Matos abrió el Sexto Congreso Mundial con una reseña de la historia de los congresos anteriores y evaluando la madurez que podría decirse que había logrado la lingüística aplicada durante esos 20 años previos. Se refirió al primero de la serie, el Primer Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada realizado en Nancy en 1964, y señaló las dudas que entonces expresaran los organizadores acerca de realizar un coloquio dedicado a la lingüística aplicada (Matos, 1984:1736–79). Al releer el prefacio de Bernard Pottier y Guy Bourquin a aquel volumen de Nancy (1966, 7–8), me sorprendió comprobar que ellos seleccionaran como tema inicial el de la «información semántica»:

L'information sémantique en linguistique et en traduction mécanique

Al que, con algunas dudas, agregaron otro, el de la «enseñanza de lenguas extranjeras»;

nous avons ... risqué l'entreprise, en adjoignant au thème initial celui de la pédagogie des langues vivantes: ...



Esta era la razón por la que ellos explicaban que el libro parecía carecer de unidad:

d'ù l'incohérence apparente du contenu de ce volume

Los tiempos han cambiado. En Sydney, en el 8° Congreso Mundial de 1987, cerca de la mitad de los 548 artículos enviados trataban algún aspecto de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, mientras el «tema inicial» del Coloquio de Nancy apenas si estaba representado en la totalidad de los trabajos. Poco después de Nancy, la traducción automatizada desapareció en su mayor parte de la escena académica de Europa occidental y América del Norte; a su vez, el concepto de «información semántica» se corrió al dominio de la lingüística computacional y de la inteligencia artificial, y estos campos organizaron sus propios foros y eventos internacionales. Es bastante natural que nuestros esfuerzos se reagrupen constantemente en nuevas y diferentes formaciones. Hemos visto surgir en los últimos tiempos el concepto generalizado de lingüística educativa, pero todavía no hemos alcanzado un estadio comparable con la lingüística clínica. Aunque se han producido importantes desarrollos en áreas particulares y los fundamentos teóricos de la neurolingüística indudablemente están fortaleciéndose (Peng, 1985; McKellar, 1990), aún no ha logrado convertirse en un campo unificado. Y la otra gran área que se ha desarrollado en este período es la de la política y la planificación lingüísticas. No obstante, al mismo tiempo es notable que en las variadas actividades que caen bajo la denominación de lingüística aplicada todavía no se haya logrado obtener una perspectiva transdisciplinaria. Digo «transdisciplinaria» y no «inter-» o «multidisciplinaria» porque estos últimos términos, aunque pretenden reunir diferentes disciplinas o construir puentes entre ellas, me parece que implican que todavía se retienen las disciplinas como el lugar de la actividad intelectual. La alternativa más auténtica sería superar sus límites, creando nuevas formas de actividad que tengan una orientación más temática que disciplinaria.

Una disciplina se define de acuerdo con su contenido: por aquello que investiga. Por ejemplo, el estudio de las formas de vida constituye la disciplina de la biología; y estas disciplinas, a medida que sus dominios se van a subdividiendo, se dividen a su vez en taxonomías: primero la biología, luego la zoología, luego la zoología de los invertebrados, la entomología y así sucesivamente. En cambio, un tema no se define por su contenido sino por el aspecto, por la perspectiva o por el punto de vista desde el que se encara. Quizás el tema más antiguo que surgió en Europa fueron las matemáticas. Si mido algo de manera sistemática estoy haciendo matemáticas, no importa qué sea lo que esté midiendo. El «contenido» de las matemáticas no existe en el mundo material, es creado por la propia actividad de las matemáticas



y comprende objetos ideales como los números, las raíces cuadradas y los triángulos. En el siglo XIX, la historia se transformó en un tema bajo la forma de la evolución: cualquier fenómeno podía ser estudiado desde el punto de vista de cómo había evolucionado. El siglo XX contrapuso luego esta perspectiva con el tema del estructuralismo: cualquier fenómeno estudiado desde el punto de vista complementario de cómo está organizado como una totalidad. Esto generó nuestra noción del lenguaje como *un système où tout se tient*,¹ para citar la famosa frase de Meillet que Firth objetó con tanto vigor. A veces, la cuestión puede aparecer sin que se mencione su nombre, como es el caso de la cibernética, para referirse a los fenómenos considerados como sistemas circulares, autorregulados; o más recientemente, la cladística,² para hacer referencia a los fenómenos estudiados desde el punto de vista de cómo cambian, si es por evolución, por crecimiento o por individuación. Para los estudiosos del lenguaje, me parece que el aspecto más importante que surgió en esta segunda mitad del siglo ha sido la semiótica, es decir, cualquier fenómeno puede ser considerado desde el punto de vista de su significación —o si se prefiere, cualquier cosa puede ser considerada como información. No todos aceptan de buen grado la asociación con este término— yo mismo no acepto la implicación de que el estudio del significado debe fundarse en alguna teoría del signo. No obstante, el término es útil para explicitar la perspectiva que algunos de nosotros tratamos de adoptar, no solo hacia el lenguaje sino también hacia muchas otras actividades humanas.

Hemos reconocido durante mucho tiempo que actividades como las de enseñar una lengua involucran contenidos que están más allá de los que abarca una única disciplina; por lo menos, además de la lingüística, implica la psicología y la sociología. Nuestros programas académicos de MA en Lingüística Aplicada, y sus equivalentes en otros sistemas educativos, han sido siempre interdisciplinarios en este sentido. Ahora bien, esto no implica que yo esté proponiendo que estos programas se reformulen tomando en cuenta

1 Lo que escribió Meillet fue «*un langage forme un système très délicate et très compliqué ou tout se tient rigoureusement*» (*Année Sociologique* 8, 1903/4:641). Sobre el rechazo de Firth a este «principio monosistémico» ver los primeros párrafos de «*Sounds and prosodies*», y también «*Personality and language in society*», Caps. 9 y 14, en Firth (1957).

2 N. del T. *Cladística* (griego *clados* = rama) o filogenética sistemática (griego: *phylon* = raza y *genetikos* = relativo al nacimiento, de *genesis* = nacimiento) es una rama de la biología que determina las relaciones evolutivas de los seres vivos, basadas en similitudes derivadas. Es la base de los modernos sistemas de clasificación, que tratan de agrupar a los organismos por relaciones evolutivas. En contraste, la fenética agrupa los organismos basándose en su similitud *global* o *general*, mientras los enfoques más tradicionales tendían a apoyarse en sus caracteres clave. Willi Hennig es ampliamente considerado como el fundador de la cladística. Enciclopedia Wikipedia online [<http://en.wikipedia.org/wiki/Cladistics>].



un único aspecto o perspectiva, y tampoco, adoptando una única disciplina; las cuestiones que abarcan son demasiado complejas y multifacéticas para ser consideradas desde una única perspectiva. Pero creo que en el futuro estas actividades se beneficiarán tanto por la reunión de diferentes disciplinas como de la complementación de diferentes temas o puntos de vista. Nuestras prácticas como profesores de lengua dependen más de que seamos capaces de adoptar perspectivas complementarias acerca de dos temas conflictivos, como el «aprender» y el «significar», que de reunir fragmentos de lingüística con fragmentos de psicología y de sociología. En la vida cotidiana, emplear una lengua y aprenderla para su empleo futuro son dos modos diferentes y contradictorios de procesar la lengua, y esta es la razón por la que aprender una lengua extranjera puede ser algo tan dificultoso tanto para un adolescente como para un adulto que no se hayan desarrollado como hablantes plurilingües. Ya no pueden aprender una lengua y «significar con ella» al mismo tiempo. El maestro no puede resolver esta contradicción, sino que de alguna manera tiene que transformar esta restricción en una condición que permite, e incluso intensifica y compromete al mismo proceso de aprendizaje.

Otra de las actividades que más preocupa a la lingüística aplicada, y que no es menos compleja temáticamente que la enseñanza de lenguas, es la de la planificación y las políticas lingüísticas. No sé en cuál de nuestros congresos apareció por primera vez como una sección especial; en las actas de Bruselas se presentaron 31 trabajos sobre este tema, y numerosas referencias a la planificación lingüística en las ponencias de muchas otras secciones, y tuvimos una Comisión Científica en este campo desde el principio. La planificación lingüística es un complejo conjunto de actividades que involucran la intersección de dos temas diferentes y potencialmente conflictivos. Uno es el del «significado», común a todas las actividades semióticas, lingüísticas y también no lingüísticas; el otro tema es el de la «programación o la planificación». Si partimos de la distinción más amplia entre sistemas programados (o planificados) y sistemas evolucionados, entonces la planificación lingüística significa introducir características y procesos de programación en un sistema (en este caso, la lengua) que evoluciona naturalmente según el curso normal de las cosas. Sin duda, esta es una empresa altamente delicada y compleja.

La mayor parte de la actividad de planificación lingüística es más institucional que sistémica (interna al sistema), es decir, no tiene que ver con planificar las formas de una lengua sino las relaciones entre una lengua y sus usuarios.³ Los problemas principales son qué lenguas emplear en una comunidad de acuerdo con determinadas finalidades o propósitos y cómo asegurar que los

3 El concepto tan útil de «lingüística institucional» fue introducido hace muchos años por Trevor Hill (1958).



hablantes de esa comunidad puedan tener acceso a las lenguas que quieren o necesitan. Este aspecto de la planificación lingüística implica formular políticas, hacer que se adopten, hacer previsiones, principalmente en el campo educativo, para hacer que esas políticas se cumplan efectivamente. Estas medidas ofrecen, a su vez, el contexto institucional para trabajar en la enseñanza de segundas lenguas, y también para la enseñanza de la lengua materna, para su conservación y para la alfabetización en lengua vernácula.

También ofrecen el contexto para una planificación lingüística de tipo sistémica, en la que el objetivo es planificar la lengua misma, para expandir y ampliar su potencial de significados. Típicamente, este tipo de planificación se lleva a cabo cuando se desarrolla una lengua para ser empleada en nuevos registros —para ser empleada en nuevos contextos funcionales. Casi siempre, el principal esfuerzo se orienta a la ampliación de los recursos **léxicos**: planificar consiste en establecer principios para la creación de nuevas palabras y en la aplicación de estos principios para desarrollar taxonomías técnicas sistemáticas en registros específicos definidos por el campo o la disciplina. Un ejemplo de esto es el programa de desarrollo del Suahilí,⁴ según el informe de s.j. Maina en el Consejo Kisuahilí de Tanzania (Maina, 1987). Al considerar el enriquecimiento del Kisuahilí, Maina advierte que «gran parte del esfuerzo se orienta específicamente al enriquecimiento de la terminología del Kisuahilí». Hace referencia a «tres procesos principales empleados [generalmente] para el desarrollo del vocabulario en una lengua», es decir, la composición, la derivación y el préstamo; y ofrece ejemplos de los tres en Suahilí, especificando los tipos de composición y derivación que se emplearon y el origen o la procedencia de los préstamos. El contexto político de este trabajo es el desarrollo del Kisuahilí como medio de instrucción: Maina advierte que «hay un movimiento definido hacia la adopción del Kisuahilí como lengua para la instrucción en las escuelas secundarias.»

Maina también señala algunas de las objeciones que se han planteado, principalmente hacia los términos nuevos cuya relación taxonómica es oscura (por ejemplo, las palabras sugeridas para *hidrófila*, *hidrofito* e *hidrotropismo* no tienen un elemento común que se corresponda con *hidro-*); y algunas de las dificultades que surgen con los compuestos que «tienen una fuerte carga semántica» pero que no se sienten como palabras únicas. «Se espera que una alta frecuencia de uso logrará que los usuarios se olviden de fijarse en cada uno de los componentes de estas palabras y la acepten como unidad léxica».

Si nos centramos ahora en la gramática, comprobamos que, aparte de los procesos gramaticales que tienen que ver con la formación de nuevas palabras, que pueden requerir un ajuste menor, es muy escasa la atención que se dedica

4 N. del T. El lenguaje Kisuahilí (Suahilí), hablado en toda África Oriental, refleja la influencia árabe fundamentalmente en su vocabulario.



al desarrollo de la gramática de la lengua en la planificación lingüística. Y no es porque las unidades de planificación lingüística no presten atención o descuiden la gramática, sino porque aquí el esfuerzo se orienta hacia la estandarización y la corrección de errores y no al desarrollo de nuevos modelos gramaticales. Naturalmente, esto plantea una pregunta: ¿por qué?, o mejor dicho ¿por qué no? ¿Por qué el desarrollo de la lengua no connota también el desarrollo y el refinamiento de la gramática? Presumiblemente, las respuestas podrían ser o bien que no es necesario, o bien que no es posible, o quizás alguna combinación de ambas, por ejemplo, que sería deseable, pero resulta demasiado difícil.

Decir que la gramática no se planifica quiere decir que nadie interviene por medio de programación en su evolución. Esto no implica que no existan cambios gramaticales, es claro que sí ocurren. Los periódicos de países con lenguas en proceso de desarrollo rápido frecuentemente presentan quejas acerca de que la lengua ya no se lee de la misma manera, se parece al inglés o a cualquiera que sea la lengua que predomine como fuente externa. Los ejemplos típicos que se presentan son diversos tipos de **voz**, es decir, tipos de cláusulas análogos a las pasivas, ecuativos derivados (*clefts* y *pseudo-clefts*) y otros semejantes, que funcionan para distribuir el equilibrio de la información en la cláusula, según tendencias compatibles con el Tema+Rema y Dado+Nuevo en inglés. Es difícil decir si los modelos que les resultan ajenos a los hablantes de la lengua han sido «prestados» por traducción o han sido «acuñados» en la misma lengua; es virtualmente imposible determinar esa diferencia. Dado que los contextos en los que se emplean ya están asociados con el inglés (la ciencia y la tecnología, la burocracia y la administración) y dado que sus funciones discursivas ya han sido definidas en el discurso en inglés, esos modelos tenderán a parecerse al inglés (es decir, a parecer extranjeros), tengan o no algún parecido con la sintaxis de esta lengua. Es el estilo semántico público el que parece importado.

Sea o no posible rastrear la **fuerza** de determinados cambios, pueden existir perspectivas muy diferentes acerca de cuáles son los **procesos** subyacentes que se están llevando a cabo. Permítanme resumir estos puntos de vista en sus formas canónicas, reconociendo que quienes se inclinan por cualquiera de ellos, muchas veces sostienen una versión un tanto modificada de ese punto de vista. Una perspectiva podría ser que todas las lenguas son productos invariables, excepto en su superficie, de un desarrollo semántico que tuvo lugar en algún momento muy lejano de la historia humana, y que determinó la estructura y los contenidos del sistema semántico, que, por lo tanto, es un sistema universal a toda la especie humana. La gramática es la representación arbitraria o convencional de una realidad preexistente, o un modelo cognitivo preexistente de esa realidad. Por cierto, constantemente se están creando nuevas cosas, nuevos objetos, nuevas instituciones y conceptos abstractos y estas cosas tienen nombres, pero nombrar cosas nuevas (desde esta perspectiva) no es algo que



perturbe el entorno semántico, y por lo tanto, si surgen formas gramaticales nuevas en el curso del desarrollo tecnológico, estas formas serán préstamos. Desde esta perspectiva se considera que el léxico es claramente distinto de la gramática, y que la gramática solo tiene que ver con el significado ideativo, excluyendo las funciones interpersonales. Desde esta perspectiva, desarrollar y refinar una lengua significa crear nuevas palabras o términos que funcionan o pueden funcionar dentro de contextos de uso preexistentes. Creo que la perspectiva de Labov sería bastante cercana a esta.

Una segunda perspectiva sería que la lengua está continuamente evolucionando y que esto incluye al sistema semántico, que nunca es constante a lo largo del tiempo, sino que cambia de una época a otra y de un lugar a otro. Las condiciones materiales y no materiales de una cultura se reflejan en la gramática de su lengua, la cual no es arbitraria porque cuando cambian esas condiciones la lengua también cambia. De modo que la lengua se optimiza a sí misma en relación con su entorno, las formas nuevas aparecen cuando se precisan de modo que los préstamos no son necesarios. Una versión explícita de esta perspectiva fue formulada en los años 1930–1940 por N. Ya. Marr y sus colegas en la Unión Soviética, basándose en una interpretación simplista de la concepción de la historia del marxismo. Según esta interpretación, el lenguaje es parte de la superestructura que se erige sobre la base económica, y fue cambiando en sucesivas etapas o «estadios» que se corresponden con los modos de producción: el comunismo primitivo, el esclavismo, el feudal, el capitalista. Como ejemplo, Marr citaba la estructura ergativa en la transitividad, que para él reflejaba una manera de explicar los fenómenos que era previa a la comprensión de la causalidad.⁵ Dicho de manera más general, esta perspectiva supondría sostener que el lenguaje refleja la realidad a través y por mediación de las culturas humanas; por lo tanto, a largo plazo, la gramática cambia en respuesta a los patrones o modelos del cambio cultural, aunque el proceso sea muy gradual e indirecto.

Por cierto que hay espacio suficiente para plantear muchas posiciones intermedias entre estos dos extremos. Pero también existe un tercer punto de vista que es diferente de ambos: es la perspectiva formulada por Whorf, a partir de Sapir, y desde fundamentos teóricos bastante diferentes, también formulada por Hjelmslev y Firth. Según esta perspectiva, la lengua no **refleja** pasivamente la realidad, sino que la **crea** activamente. Es la gramática —pero

⁵ Luego de la muerte de Marr, sus ideas y las de sus sucesores, como Meschaninov, fueron totalmente rechazadas por Stalin (o quien fuera que escribió «Sobre el marxismo en lingüística» a nombre de Stalin) en la controversia lingüística de *Pravda* en mayo–julio de 1950; ver Ellis y Davies (1951). Stalin afirmó que el lenguaje no era parte de la superestructura, y que cambiaba (no mediante cambios revolucionarios sino) solamente de manera muy gradual a través del tiempo, particularmente su sistema gramatical y su repertorio léxico básico.



ahora entendida en el sentido de la léxico–gramática, la gramática más el vocabulario, sin distinción entre ambas— la que configura la experiencia y transforma nuestras percepciones en significados. Las categorías y conceptos de nuestra existencia material no son algo que nos es «dado», previo a su expresión en la lengua. Estos conceptos y categorías son **construidos** por el lenguaje en la intersección entre lo material y lo simbólico. La gramática, en el sentido de la sintaxis y el vocabulario⁶ de una lengua natural, es así una teoría de la experiencia humana. También es un principio de acción social. En estas dos funciones, o metafunciones, la gramática crea el potencial dentro del cual actuamos y representamos nuestro ser cultural.⁷ Este potencial, al mismo tiempo, nos habilita y nos restringe, es decir, la gramática hace posible, permite significar, pero también pone límites a lo que puede ser significado.

Adoptaré esta tercera perspectiva: nuestra «realidad» no es algo hecho que espera ser significado, sino que es algo que tiene que ser construido activamente, y la lengua ha evolucionado en el proceso de construcción de la realidad, y al mismo tiempo, es un agente de ese proceso. La lengua no es una superestructura que se erige sobre una base, es un producto del mutuo impacto entre la **conciencia** y la **materia**, de las contradicciones entre nuestro ser material y nuestro ser consciente, como dominios antitéticos de la experiencia. Por lo tanto, la lengua tiene el poder de configurar nuestra conciencia, y lo hace para cada niño/a, proporcionándole la teoría que empleará para interpretar y manipular su entorno.⁸

Pero, de la misma manera, dado que el lenguaje evoluciona a partir del impacto entre el modo de ser material y el modo de ser consciente, se desprende de esto que, así como cambian las condiciones materiales, las formas que ofrece el lenguaje a la conciencia también cambian. La gramática construye la realidad de acuerdo con los medios y las relaciones de producción dominantes, o de acuerdo con lo que equívocamente llamamos «producción» (volveré más adelante sobre esta cuestión). Pero estas condiciones no son constantes, han **evolucionado** de formas diferentes, en diferentes tiempos y en diferentes espacios. El poten-

6 Incluyendo la morfología, por supuesto, en aquellas lenguas donde las palabras tienen variación morfológica.

7 Para la noción de «metafunciones» en una teoría sistémica, ver mi *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning* (1978), especialmente los caps. 2 y 10. Una excelente reseña es la que realiza Christian Matthiessen de mi *Introduction to functional grammar* (1989).

8 Podemos ver cómo el lenguaje va surgiendo del mutuo impacto de la conciencia y de la materia desde otra perspectiva en la ontogénesis del lenguaje. Los primeros actos simbólicos ocurren en el momento de nuestros primeros enfrentamientos corporales con el medio ambiente (alcanzar algo y retenerlo); el protolenguaje, que compartimos con otros mamíferos, acompaña a la acción de arrastrarse y gatear; y el lenguaje, exclusivamente humano, por lo que sabemos, se asocia con la acción de caminar.



cial de construcción de significados del lenguaje —la gramática en el sentido corriente del término— ha evolucionado con esos medios y esas relaciones de producción. Y tampoco ha sido igual en todos los cursos de la historia humana.

No obstante, la relación de la gramática con estas condiciones materiales cambiantes es extremadamente compleja. Los procesos semogénicos —procesos de construcción de significados— no pueden comprenderse **fuera de** sus contextos históricos concretos, y tampoco pueden **derivarse** directamente de esos contextos por una relación simple. Digámoslo de este modo: la lengua configura la realidad y es, al mismo tiempo, parte de la realidad y una metáfora de esa realidad. Una vez que una forma lingüística adquiere existencia en una gramática, esa forma participa en la configuración de los procesos históricos, incluso en aquellos que constituyen los medios y las relaciones de producción. Primero, como parte de esa realidad permite o hace posible que las personas coordinen las prácticas materiales y construye las relaciones sociales que tienen lugar en ellas. Segundo, en tanto «constructora» de la realidad, al permitir que estas formas cambien, al mismo tiempo asegura y restringe que evolucionen en otra cosa. El lenguaje pone límites a la evolución (de los modos y los medios de producción de significados) porque la realidad que representa la gramática es la del orden socioeconómico dominante, por lo tanto, el lenguaje tenderá a ser conservador —*las cosas* «son» del modo que **son**. Pero también garantiza que las formas van a evolucionar, porque la gramática nunca puede ser ni fija ni monolítica; también contiene todas las contradicciones y las complementariedades que predominan, tanto las que existen **dentro** del dominio material socioeconómico, como aquellas que son parte inherente al impacto que el lenguaje engendró en primer lugar, es decir, el impacto **entre** el dominio material y el dominio consciente. Y, en tercer lugar, como metáfora de la realidad, el lenguaje re—representa, simultáneamente, en su propio sistema—proceso interno, a través de numerosas formaciones fractales,⁹ las diversas contradicciones y complementariedades que ella misma impone sobre la realidad que construye.

⁹ N. del T. Un *fractal* es un objeto geométrico cuya estructura básica se repite en diferentes escalas. El término fractal fue propuesto por Benoit Mandelbrot en 1975 para describir estos objetos. En muchos casos los fractales pueden ser generados por un proceso recursivo o iterativo capaz de producir estructuras autosimilares independientemente de la escala específica. Los fractales son estructuras geométricas que combinan irregularidad y estructura. Aunque muchas estructuras naturales tienen estructuras de tipo fractal un fractal matemático es un objeto que tiene por lo menos una de las siguientes características: tiene detalle en escalas arbitrariamente grandes o pequeñas, es demasiado irregular para ser descrito en términos geométricos tradicionales, tiene auto-similitud exacta o estadística, su dimensión de Hausdorff–Besicovitch es mayor que su dimensión topológica, o es definido recursivamente. Enciclopedia Wikipedia: <http://es.wikipedia.org/wiki/Fractal>



De manera que, aunque cualquier lengua puede crear nuevos nombres de la noche a la mañana, su base semántica —lo que Stalin, cuando demolió a Marr, llamó su sistema gramatical y su repertorio léxico, en determinadas circunstancias típicas¹⁰ sólo cambia muy lentamente. El mecanismo de este cambio tiene que buscarse en la dialéctica entre el **sistema** y la **instancia**.¹¹ Pero este cambio no es azaroso (y en esto Marr tenía razón): es una función de los cambios ocurridos en las condiciones materiales de la cultura. La historia de la lengua es **parte** de la historia de la humanidad, no un misterioso proceso sustituto que borbotea o rebulle por su propia cuenta. De manera que las mayores perturbaciones de la historia humana son también perturbaciones lingüísticas. La gramática, dado que es interna a la lengua (y no se ubica en ninguna interfase material), puede en cierta medida «tomar sus propias riendas», pero, en la medida en que es la fuerza motriz para construir la experiencia, nunca puede existir una total desconexión o separación entre las formas simbólicas y las condiciones materiales de su entorno.

¿Cuáles son las mayores perturbaciones de la historia humana que parecen haber sido también críticas en lo que podríamos llamar la semohistoria? Una es, casi con seguridad, la sedentarización, la transición gradual desde el nomadismo que implicaba moverse de una región a otra en busca de alimentos hacia el asentamiento en un lugar y el desarrollo de la agricultura. La segunda fue probablemente la «edad del hierro» de la Grecia clásica, la India y la China, aunque esta dos últimas podrían considerarse como el aspecto inicial y la culminación de una misma etapa de transición compleja. La tercera sería el llamado «renacimiento europeo», que culmina con la revolución industrial. Y ahora podríamos agregar una cuarta que incluye nuestro presente: el movimiento hacia la era de la información, si se prefiere, aunque podría ser necesario reflexionar si es necesario pensar en ella como algo diferente. Permítanme tratar de focalizar esto en términos de los cambios operados en la construcción semiótica de la realidad, no considerándolos en términos de cualquiera de nuestras construcciones ideológicas occidentales —ni con los constructos ideológicos de la «pérdida del paraíso» propios del romanticismo del siglo XVIII, ni con la noción de «todo progreso es para mejor» del siglo XIX, ni con el ostracismo del «nada cambia jamás» del siglo XX, sino a partir del reconocimiento de que fueron transformaciones que afectaron la condición humana, que tuvieron lugar en algunas partes y no en otras, en algunos pueblos pero no en otros, por una compleja diversidad de razones históricas

10 Es decir, condiciones diferentes de la criollización y descriollización. La primera es una discontinuidad más o menos catastrófica, la última, una restauración acelerada.

11 Cf. mi *Language and the order of nature* (1987).



y geográficas. Nada había de inevitable en estas transformaciones, más bien, surgieron como un potencial que a veces fue empleado.¹²

Lo que quiero decir es que un importante componente de estas transformaciones históricas es el cambio en las maneras de significar.

(1) Con el sedentarismo y el cambio de las prácticas económicas de la caza y la recolección a las prácticas agrícolas de trabajo de la tierra, se desarrolló un nuevo modo semiótico, denominado escritura; pero la importancia de la escritura reside en la gramática que se desarrolló junto con ella. Se trata de una gramática en la que las **cosas** se construyen como mercancías; pueden adquirir valor y pueden ser catalogadas y colocadas en una lista. El grupo nominal cumple esta función: los sustantivos se miden en cantidades, se les asignan cualidades en diferentes escalas, y se organizan en taxonomías de clases y subclases. También es una gramática en la que las relaciones sociales se transforman en instituciones. Pero el principal origen del significado **abstracto** parece ser el cambio desde lo interpersonal a lo ideativo, por ejemplo, desde los deberes y derechos del parentesco a las generalizaciones acerca de los fenómenos de la experiencia;¹³ y dentro de lo ideativo, desde los procesos a las cosas. Este cambio hacia una semántica del «sedentarismo» o asentamiento es organizado y planificado por la gramática, pero también se constituye icónicamente en el cambio al medio escrito, gracias al cual el discurso mismo se convierte en una cosa y las abstracciones como los símbolos escritos y la manera en que se organizan son transformaciones de procesos en cosas. Es importante destacar, no obstante, que la escritura no es una causa; no estamos hablando de relaciones causales sino de relaciones de realización, gracias a las cuales, en el impacto entre los procesos materiales y los procesos de la conciencia humana, la gramática construye la realidad de una existencia agrícola sedentaria, en la que las actividades generan productos y el flujo espacio-temporal de la experiencia se reviste de construcciones de objetos que tienen una ubicación fija en el espacio. Revestida pero no obliterada: la gramática del presedentarismo todavía está presente en la lengua, aunque ya no sea el modo de significar dominante. Quizás podríamos

12 Y a veces, no fue empleado. Por ejemplo, se dice que las condiciones en China durante la dinastía de los Sung del sur fueron similares a las de la Europa del siglo XV (ver, por ejemplo, Elvin, 1973, especialmente la parte dos, «The medieval economic revolution»). No obstante, a pesar de esto, la transición hacia el capitalismo no ocurrió y el imperio de los Ming se estableció dentro de una economía de mercado de pequeñas ciudades.

13 Cf., por ejemplo, las observaciones de Stephen Harris sobre lo que se enseña explícitamente a los niños de las sociedades aborígenes australianas: no se les ofrece instrucción sobre cuestiones experienciales (e.g., habilidades en el campo), las cuales se aprenden por imitación y por lo tanto no requieren un discurso educativo abstracto; y, en cambio, sí tienen mucha instrucción sobre cuestiones interpersonales. Ver Harris (1980).



presentar una analogía con la historia de un individuo de fines del siglo xx: mientras aprende a leer y escribir, el niño emplea la gramática de la escuela primaria, con sus diferentes construcciones de significados, pero la gramática del hogar y el vecindario todavía sigue funcionando por debajo de ella.

(2) En la cultura clásica de la edad de hierro del continente euroasiático, la gramática se transformó aun más, empleando y expandiendo aquellas opciones que permitían «objetivar» los fenómenos, de manera que otros dominios de la experiencia que hasta entonces se habían construido como procesos pudieron ser construidos como cosas. A medida que las técnicas evolucionaron en tecnologías, el discurso también se volvió técnico: las gramáticas del griego antiguo, del chino y del sánscrito construyeron los procesos y las propiedades como sustantivos tales como «movimiento», «fuerza», «cambio», «medida», «línea», y crearon extensos grupos nominales matemáticos, como este de Aristarco de Samos:

La línea recta opuesta a la porción intersectada dentro de la sombra de la circunferencia del círculo de la tierra en la que las extremidades del diámetro que divide las porciones de la oscuridad y la luz del movimiento de la luna...

—todo lo cual es sólo el Sujeto de la cláusula.¹⁴ Si continuamos con la analogía educativa, estas son las formas de significar con las que el alumno se encontrará en la escuela media, donde el conocimiento escolar se vuelve más técnico y comienzan a aparecer las disciplinas.

(3) Luego, con el «avance del conocimiento» que lleva a lo que en occidente pensamos como la «edad moderna», la gramática fue reestructurada nuevamente, esta vez mediante una transformación **metafórica** que dio como resultado el tipo de lengua que empleamos ahora en los congresos de lingüística aplicada, e incluso en los congresos de todo tipo y en muchos otros contextos. La realidad ha sido reconstruida en la modalidad culta, burocrática y tecnocrática a la que estamos acostumbrados hoy en día. Por ejemplo,

Lo que pretendemos es una capacidad para una rápida iniciativa de acción ofensiva de las fuerzas de aire y tierra para producir el fin de la guerra según nuestras propias condiciones.

—ingenuamente, queremos ser capaces de atacar primero para asegurarnos de que vamos a ganar.

¹⁴ De la Proposición 13 de Aristarco: «Sobre las medidas y las distancias del sol y la luna». Ver Heath (1981).



Sería un grosero exceso de simplificación presentar toda nuestra semohistoria como una marcha implacable hacia lo que podría llamarse «cosificación» (*thinginess*). Los procesos semióticos implicados son altamente complejos, y producen síndromes (*syndromes*) de diferentes tipos de rasgos que coexisten en grupos, complementariedades y contradicciones. Además, la gramática de toda lengua es una mezcla de estilos y modalidades semióticas, sean o no resultado de estas transformaciones. Pero la mezcla particular que caracteriza a los estilos terciarios elaborados de las lenguas eurasiáticas, desde el japonés y el chino, en uno de los extremos continentales, hasta el inglés, el francés y el español en el otro, es el resultado de la acumulación, unos sobre otros, de todos estos diversos «momentos» de su historia en los que la experiencia ha sido reconstruida en términos cada vez más abstractos y objetivados.

Espero que a esta altura hayamos superado el punto en el que hay que simular que todas las concepciones del mundo son iguales o similares, solo para protegernos de la absurda acusación de prejuicio de quienes no pueden distinguir entre «diferente de» y «mejor (o peor) que». Aquí, la tarea de la lingüística aplicada es **interpretar** la construcción gramatical de la realidad para usar nuestra teoría gramatical —llamémosla nuestra *grammatics*¹⁵— como una metateoría para comprender de qué manera funciona la gramática como una teoría de la experiencia. Esto implica tener en cuenta tanto los rasgos que aparentemente se encuentran en todas las lenguas, y configurar de esa manera una construcción de la experiencia humana esencial, y aquellos que son específicos a determinadas formas y fases de la condición humana.

Es una tarea difícil, que tiende a ser eliminada de la agenda; es muy difícil llevarla a cabo y muy fácil de desacreditar. Tratemos de ubicarnos en algún lugar que se encuentre entre los extremos de ambos puntos de vista opuestos. Un extremo sería: todo diseño de modelos gramaticales, sea invariable (para todas las lenguas) o variable de una lengua a otra o en el interior de la misma lengua, es fortuito y arbitrario y no se apoya en el modo en que la gente interpreta la experiencia. En el otro extremo estaría la perspectiva de que todo modelo gramatical, sea invariable o variable, contribuye directamente a la construcción de la realidad. No obstante, todo lo que sabemos acerca del lenguaje, y también acerca de los sistemas humanos, sugiere que ningún extremo es válido: deberíamos esperar que algunos tipos de modelos sean pertinentes, pero no todos, y que algunos tipos sean más pertinentes que otros. Hay dos criterios que se imponen: uno es que los efectos semánticos importantes no se lograrán

15 N. del T. Los términos *grammar* y *grammatics* no tienen equivalentes; en ambos casos, la traducción al español sería «gramática», pero en el segundo caso, la referencia que le asigna Halliday equivale a la «metateoría» elaborada por los gramáticos para hablar acerca de la gramática.



por ningún rasgo gramatical simple, sino solo por síndromes, es decir, por conjuntos de características significativas de diferentes partes de la gramática que co-ocurren de manera típica, en parte reforzándose entre sí y en parte contradiciéndose mutuamente, pero constituyendo en su totalidad un estilo de significación distintivo. El otro criterio es que es probable que esos rasgos o características sean encubiertos o inconscientes, es decir, se encontrarán entre los modelos criptotípicos de la gramática que, por lo general, están más allá de los límites de nuestra atención consciente. Sólo la interacción entre las diversas fuerzas semánticas, que en su mayor parte permanecen ocultas a nuestra atención, será suficientemente poderosa como para inclinarnos más hacia uno que hacia otro de los «mundos posibles» según los cuales podríamos construir nuestra experiencia.

Si observamos la realidad como un todo, es claro que pueden coexistir y de hecho coexisten diferentes construcciones de la realidad. Sólo existen escasas comunidades, actualmente en serio riesgo de desaparición, cuyos estilos de significación sean los de la cultura nómada de la caza y la recolección; existen grandes áreas de población que significan con un estilo propio de una cultura sedentaria, pero con una modalidad agrícola no urbanizada; y una porción bastante amplia del mundo que está dominada por los modelos semánticos urbanos e industrializados. Estos grupos no están aislados entre sí; hay un constante intercambio e interpenetración entre los diferentes estilos y modalidades. No podemos trabajar manteniendo la separación tradicional entre sociología y antropología, ni la dicotomía que plantea la teoría de la alfabetización entre dos grupos humanos, los que tienen escritura (alfabetizados) y los que no tienen escritura (no alfabetizados). Por el contrario, deberíamos tratar de concebir un espacio multidimensional dentro del cual los seres humanos construyen la experiencia, un espacio en el que algunas regiones han sido ocupadas de manera preferencial por diferentes grupos para guardar consistencia con las diversas condiciones de su existencia material.

Pero, dado que estas condiciones fueron ordenadas en el tiempo —de manera que la era industrial siguió a la era agrícola y no a la inversa ni de otra manera— se produce aquí una escala implícita: una gramática del sedentarismo evoluciona a partir de una gramática del nomadismo, y no a la inversa. De esto se concluye la acumulación de capas de estilos de significación a la que nos referíamos antes: los diferentes modelos de realidad coexisten en una misma lengua y los rasgos de una fase anterior persisten del mismo modo que los rasgos de las condiciones materiales previas siguen siendo parte de la experiencia total. (Una advertencia se hace necesaria aquí. Es importante no dejarse seducir por la analogía con lo individual. El niño como individuo de la especie puede, hasta cierto punto, recapitular la historia del sistema semántico a medida que va pasando desde la educación primaria, a la secundaria y los



niveles de la educación superior. Pero este modelo de cambio es un modelo de desarrollo o de crecimiento, no un modelo de evolución; si decimos que las fases más antiguas «perduran», lo hacemos en un sentido metafóricamente diferente.) Pero si los diferentes modelos de realidad coexisten dentro de una lengua, ¿qué garantiza que todos los grupos empleen o asuman el mismo conjunto de opciones, y construyan su experiencia de acuerdo con las mismas prioridades semánticas? Basil Bernstein fue quien puso esta cuestión en la agenda de investigación, y mostró que en nuestras sociedades occidentales existen de hecho distintas maneras de significar mediante las cuales las dos principales clases sociales construyen la realidad —y que mientras los miembros de la clase trabajadora seleccionan típicamente una de esas maneras, los de las clases medias no solo seleccionan la otra manera, sino que además establecen una jerarquía entre ambas. Este es precisamente el modelo que podríamos esperar si los dos modos de significar se derivaran de diferentes fases en la evolución del sistema. Esto no quiere decir que el «código restringido» de Bernstein sea la lengua de las sociedades preindustriales; eso sería un absurdo —y de cualquier manera, imposible, dada la naturaleza del cambio evolutivo. Lo que quiere decir es que las formas del discurso que Bernstein identificó como «código restringido» (especialmente la orientación hacia lo particular en el significado ideativo y hacia lo implícito en el significado interpersonal) constituyen estilos semánticos que, aunque continúan evolucionando, no han adoptado las opciones específicas que construyen la experiencia de acuerdo con los cambios operados en las condiciones de vida de la sociedad capitalista tardía —tal como lo hacen quienes son responsables de esos cambios.

Bernstein tuvo que enfrentar la mayor de todas las contradicciones: que una cultura que se basa en una organización jerárquica de las clases sociales no es capaz de admitir la realidad de las clases sociales. Fue vilipendiado desde todos los frentes y su posición profesional fue puesta en tela de juicio; aún en la actualidad se lo etiqueta de «chauvinista de clase» por personas que nunca han leído lo que escribió y, para su vergüenza y desgracia, eventualmente estarán dispuestos a mandar a la guillotina a cualquier intelectual que se atreva a revelar ese tabú social. Lo que Bernstein comprendió fue que, dada una gramática, el potencial de esa gramática puede ser utilizado de maneras consistentemente diferentes por diferentes grupos de personas, que tienen diferentes habilidades para seleccionar dentro del mismo sistema y, de ese modo, construyen diferentes relaciones sociales y diferentes modelos de experiencia. La preocupación original de Bernstein era muy práctica: mostrar que uno de los grupos era regularmente perjudicado o discriminado por este proceso —un proceso semiótico que se convierte en el principal mecanismo por el que los grupos oprimidos de la sociedad contribuyen a sostener el status quo de su propia opresión.



Dado que «igual y diferente» no pueden cuantificarse, es solo una cuestión de perspectiva decidir si las orientaciones de los códigos restringidos y elaborados construyen diferentes realidades o la misma realidad vista desde diferentes extremos. Lo que tenemos que reconocer es que, aunque el **sistema** de la lengua construye la ideología de la sociedad en su conjunto, el **empleo de los recursos del sistema** establece diferencias entre los diferentes grupos de la sociedad. En ambos códigos existe la nominalización, pero en el código elaborado es más abstracta y más general, y la abstracción multiplicada por la generalización equivale a poder. En ambos códigos existe la metáfora gramatical, pero en el código elaborado tiende a ser ideativa, mientras que en el código restringido tiende a ser interpersonal —y la metáfora ideativa equivale a poder. El código elaborado no es meramente el código en el que se escriben los géneros discursivos del poder; es el código en el que se construye la realidad material y social desde el punto de vista de aquellos que lo poseen o disponen de él.

Uno de los pocos contemporáneos que comprendieron la propuesta de Bernstein fue Mary Douglas, quien advirtió que «redujo las clases medias a su medida» (*cutting the middle classes down to size*), según términos de Douglas. Pero los datos lingüísticos de Bernstein eran limitados, y recién ahora pudimos llevar a cabo un estudio a gran escala en el que se muestra, mediante un análisis lingüístico sistemático, cláusula por cláusula, sobre un total de unas 20 000 cláusulas (el corpus total es tres veces más grande), que Bernstein tenía razón. Ruqaiya Hasan, en su estudio sobre la conversación natural entre madres y sus hijos de 3 años de edad, ha demostrado que en una sociedad urbana como Australia hay diferencias semánticas sistemáticas y regulares en el modo en que las madres hablan a los niños, según dos factores sociales: el sexo del niño y la clase social de la familia.¹⁶

Ahora todo el mundo reconoce —bueno, quizás no todos, pero sí mucha gente— que los recursos de la gramática tal como se emplean típicamente en el discurso de las lenguas del sedentarismo construyen el mundo desde la perspectiva masculina, ya sea en la codificación de las normas sociales, en los nombres que se asignan y en el modo en que se encaran, en la asignación de los roles de la transitividad o una gran cantidad de realizaciones similares.¹⁷ Existe una Comisión Científica sobre Lenguaje y Sexo que se ocupa de considerar esta situación (y adviértase en este vínculo que se **presupone** que el trabajo sobre el lenguaje puede cambiar la realidad social, lo cual tiene sentido solo si uno acepta que la realidad es construida en la lengua). ¿Pero por qué no existe una

16 Ver Hasan (1989) y el artículo de Hasan y Cloran que se menciona más abajo.

17 Ver Poynton (1987). Sobre la asignación de roles agentivos, ver Thwaitte (1983); para un ejemplo sobre la construcción lingüística de la ideología sexista, ver Hasan (1986). Ver también el volumen reciente editado por Terry Threadgold y Anne Cranny-Francis (1990).



Comisión Científica sobre Lenguaje y Clase Social? Cuando Hasan muestra que las madres de varones emplean códigos diferentes a los que emplean las madres de hijas mujeres, se la valora por haber agregado una nueva dimensión a nuestra comprensión del lenguaje y el sexo. Cuando muestra mediante las mismas técnicas lingüísticas que las madres de la clase trabajadora emplean un código diferente del de las madres de clase media, es criticada porque no existen cosas tales como las clases sociales, y (en cierto sentido, contradiciéndose a sí mismos) porque, de cualquier modo, las madres y sus hijos no pertenecen a ninguna clase social. No es difícil ver por qué sucede esto, aunque la explicación pueda sonar muy obvia. Es aceptable poner en evidencia el sexismo —tal como se pone en evidencia el racismo— porque eliminar el prejuicio sexual y racial no plantea ninguna amenaza para el orden social existente: la sociedad capitalista puede prosperar perfectamente bien sin discriminación sexual y sin discriminación racial. Pero no es aceptable poner en evidencia el clasismo, especialmente mediante un análisis lingüístico como lo ha hecho Hasan, porque la sociedad capitalista no podría existir sin discriminación entre las clases sociales. Un trabajo como este podría, en última instancia, amenazar el orden social existente.

Si el lenguaje «reflejara» meramente nuestra experiencia de lo que ocurre en el mundo, correspondiéndose con las categorías del mundo material, sería difícil ver cómo podríamos amenazar o subvertir el orden existente por medio de un trabajo sobre el lenguaje. Y, sin embargo, eso es lo que hacemos cuando planificamos la gramática para combatir el sexismo. Si esto tiene algún sentido, es porque el lenguaje no se corresponde con la realidad, sino que la construye. No es fácil que tomemos conciencia de estos efectos, porque son cuantitativos y graduales; y, como señaló Paul Ehrlich, como especie no estamos biológicamente predispuestos a reconocer y responder a los efectos graduales, los «innumerables pequeños momentos» como acertadamente los denominó Whorf. Reconocemos y respondemos a las catástrofes, pero la evolución del significado por lo general no es catastrófica (excepto cuando llega un Shakespeare o un Newton), y no prestamos atención naturalmente a los permanentes, estables y penetrantes procesos lingüísticos que instauran nuestras construcciones ideológicas.

Por las mismas razones, es difícil ilustrar estos efectos a partir de ejemplos de textos; si los representamos *instancialmente*, necesitamos muestras de discurso muy extensas para develarlos. Por el mismo motivo, no obstante, podemos representarlas *sistémicamente*, como rasgos del sistema y no de la instanciación (es decir, como *langue*, no como *parole*, excepto que primero hayamos deconstruido esta dicotomía, para demostrar que no son dos fenómenos distintos sino aspectos complementarios del mismo fenómeno). Permítanme citar dos ejemplos de construcción de significado tomados de lenguas del grupo de la cultura eurasiática que no participaron del cambio original de occidente hacia el capitalismo y la tecnología industrial: el urdu y el tagalo. Hasan mostró que el



urdu tiene muchos «mecanismos implícitos», es decir, contextos gramaticales en los que no se hace ninguna referencia a la entidad (persona o cosa) involucrada en un determinado proceso porque el contexto de situación ya lo deja claro (ver Hasan, 1984a). Tomado en sí mismo, este podría ser un hecho arbitrario de la gramática; no obstante, el punto importante es que los hablantes de urdu privilegian positivamente la opción «implícita» siempre que es posible. Ser un hablante urdu es «creer que, si tu interlocutor sabe lo que estás haciendo, se presupone que las posibilidades de ambigüedad son tan bajas que resultan insignificantes». El oyente puede construir el texto porque participa de la misma cultura, en la que gran parte de las relaciones sociales y los roles posibles se dan por sentado. Y esto posibilita la dialéctica entre el sistema y la instancia: la gramática ofrece el potencial, las opciones sistémicas, para la referencia implícita; estas opciones se hacen eco de los modelos vigentes en la cultura; se registran como las opciones más frecuentes del discurso cotidiano; esta característica se refuerza luego como parte del sistema gramatical. De esta manera, las instancias constituyen el sistema, y el sistema define el potencial disponible para cada instancia.

En la gramática del tagalo, Martin identifica tres motivos clave que resultan críticos para la construcción cultural de la realidad, y se refiere a ellos como «conspiraciones gramaticales». Estos motivos son la imagen, la familia y el destino. Para cada uno de ellos, Martin presenta síndromes de características que «conspiran» para construir la experiencia y para representar las relaciones sociales de determinada manera que él luego contrasta con características comparables del inglés. Así, en el motivo *familia*, «el tema básico... es el de la “solidaridad” o “compañerismo” (*togetherness*): hacer cosas juntos o tener cosas en común». Martin relaciona esto con lo que Hasan denomina «dar las cosas por sentado» en urdu, e identifica diez rasgos de la gramática que en conjunto construyen la «solidaridad / compañerismo» y los contrasta luego con la construcción gramatical de la individualidad en inglés. La *imagen* «tiene que ver con las apariencias: el respeto de las posiciones de los otros, posiblemente a expensas de uno mismo». Esta «apariencia» se contrasta con la orientación del inglés hacia la «realidad», y se construye por medio de otros diez rasgos gramaticales. El «motivo básico del *destino* es el de los eventos que ocurren fuera del control individual —las cosas simplemente ocurren; uno no puede determinar en realidad el propio destino». Martín encuentra nueve rasgos que sostienen esta construcción «fatalista», y la contrasta con la construcción «determinista» del inglés.¹⁸

18 Ver Martin (1988). Las consideraciones de Martin sobre el lugar de la gramática son particularmente reveladoras. Adviértase que Martin no toma al inglés como una norma; en cada caso especifica los correspondientes rasgos de la gramática del inglés que apuntan a otro lado —aunque, por supuesto, los síndromes o conjuntos de características pertinentes del inglés tienen que establecerse aparte (cf. más abajo).



Los tipos de estilos de significar descritos por Hasan y Martin tienden a ser característicos de culturas homogéneas en las que los miembros están estrechamente interrelacionados y en buena medida comparten los mismos presupuestos y valores. Es una ampliación de la lengua del entorno familiar, una semántica para contextos en los que solo una pequeña proporción del propio discurso total implica interactuar con extraños. Por cierto, este tipo de discurso también ocurre entre hablantes del inglés; y presumiblemente en todas las lenguas en los contextos interpersonales adecuados. Pero lo que Hasan y Martin están diciendo es que esta realidad cultural es construida activamente por características regulares y sistemáticas de la gramática de las lenguas en cuestión. Y aquí encontramos un contraste muy significativo con el inglés. Mathesius¹⁹ ya había llamado la atención hace más de cincuenta años sobre algunos cambios que tuvieron lugar en el inglés antiguo, medio y moderno, que son coincidentes con la difusión de la imprenta y por lo tanto con la conmoción cultural del renacimiento. Al parecer, esto configure el síndrome que, interpretado en términos sistémicos, reorganizó las prioridades metafuncionales entre los elementos textual e ideativo en la estructura de cada cláusula.

Siguiendo las observaciones de Mathesius podemos identificar ciertos rasgos que entran en esta «conspiración», por ejemplo:

- (i) El cambio desde el vínculo (*bonding*) entre el Sujeto y el Actor al vínculo y entre el Sujeto y el Tema, por ejemplo: *I was accosted by a stranger* (fui abordado por un extraño) en lugar de *a stranger accosted me* (un extraño me abordó) o *me a stranger accosted* (a mí un extraño me abordó), llevando a un empleo más frecuente de la voz pasiva;
- (ii) El cambio desde las formas de procesos mentales *methinks*, *melikes* etc. a *I think*, *I like*,²⁰
- (iii) La proliferación de frases verbales, que produce un cambio de *I'll raise the matter* hacia *I'll take the matter up*, desde *how can we solve this equation?* hacia *how can we work this equation out?*, llevando el verbo al final de la cláusula;
- (iv) El emparejamiento de expresiones como *take the tailor this cloth* (lleva al sastre este paño) y *take this cloth to the tailor* (lleva este paño al sastre),²¹ o *play the devil at cards*, *play cards with the devil*, donde la diferencia entre *the tailor* (el sastre) y *to the Taylor* (al sastre), o *the devil* (el diablo) y *with the devil* (con el

19 Ver Mathesius (1964). Ver también los capítulos 3 y 5 de mi *Introduction to functional grammar* (1985).

20 N. del T. Para algunos ejemplos no se incluye la traducción al español porque no es fácil encontrar equivalentes. Es el caso de las frases verbales con preposiciones.

21 N. del T. En este caso, en el primer ejemplo en inglés, el OI (dativo) de la primera cláusula no lleva preposición, y en el segundo, sí. En español el dativo siempre se construye con preposición a o para.

diablo) no tiene nada que ver con las funciones de la transitividad (el papel que juega *the tailor* o *the devil* en el **proceso**, que es el mismo en ambas variantes) sino que señala diferentes roles en la estructura de información de la cláusula; (v) La difusión de ecuativos temáticos (*clefts and pseudo-clefts*)²² que permiten cualquier distribución de los elementos de la cláusula en valores temáticos e informativos. Todos estos modelos conspiran para construir el discurso primero y sobre todo en términos de Tema + Rema y Dado + Nuevo, donde un elemento indicado claramente como Tema al principio de la cláusula y elemento principal de la novedad tiene una función no marcada en el final de la cláusula. Y aquí hay otras características que se asocian con ellos de manera más profunda y compleja; por ejemplo, el cambio desde *dined, nodded, sounded, erred* hasta *had dinner, gave a nod, made a noise, made a mistake*; desde *her hair is long, my arm is broken* (su cabellera es larga, mi brazo está quebrado) hacia *she has long hair, I have a broken arm* (ella tiene el cabello largo, tengo un brazo quebrado); y el predominio de verbos que muestran el sistema de la voz media o ergativo, como *the door opened* (la puerta se abrió) a *she opened the door* (ella abrió la puerta), *a new method evolved* (se desarrolló un método nuevo) a *they evolved a new method* (ellos desarrollaron un nuevo método), y *he never changes his ideas* (él nunca cambia de idea) a *his ideas never change* (sus ideas no cambian jamás).

Estas características evolucionaron como parte del surgimiento de la nueva lengua estándar del inglés hablado, y llevaron a una forma de discurso en la que los patrones normales dominantes de la gramática, en el sentido de los que determinan primordialmente qué opciones se eligen, son patrones **textuales** del tema y la información en lugar de (o, por lo menos, tanto como)

22 N. del T.: *Cláusula ecuativa temática* (construcción *pseudo cleft*): en esta construcción, el Tema y el Rema son las dos partes de una estructura identificativa, como una ecuación. Esto permite que uno de los elementos esté en foco, mientras el resto de la cláusula se combina en un constituyente simple que actúa como Tema en situación no marcada: *What I want for Christmas is my two front teeth* (no marcado) [Lo que quiero para Navidad son mis dos dientes]; *What he said is he couldn't care less* (no marcado) [lo que él dijo es que no podía importarle menos]; *My two front teeth are what I want for Christmas* (marcado) [Mis dos dientes son lo que quiero para Navidad]. *Tema Predicado* (construcción *cleft*): En esta construcción el Tema aparece como predicado de la cláusula; *It is...*, y el Rema aparece como una cláusula relativa que modifica al Tema. En esta estructura existe un sentido de exclusividad, como con la cláusula ecuativa temática, pero lo que sería el tema en la cláusula emparentada en esta estructura está en la posición de foco (Nuevo) del predicado: *It is money what they want* [es dinero lo que quieren] *It was John who ate all the cookies* [Fue Juan el que se comió todas las masitas] *It wasn't me who told him about the incident* [No fui yo quien le contó sobre el incidente]. Ver Halliday (1985), 3.1:64–87.



los patrones **ideativos** de la transitividad. En otras palabras, precisamente las maneras de significar del oyente **no** son algo que se da por sentado. Este tipo de discurso puede emplearse con extraños, que no comparten ni las normas de interacción ni tampoco el contexto de situación, y también puede emplearse en la escritura de un libro que se imprimirá en múltiples copias. Para estas cosas sirve una lengua estándar, y requieren una gramática en la que la organización del mensaje, y el valor informativo de cada una de sus partes, se ofrezca **típicamente** en forma explícita.

Al mismo tiempo que se establecía esta gramática general y no-técnica en inglés, también evolucionaban en las principales lenguas de Europa (incluso el inglés) los nuevos registros técnicos de la ciencia y del conocimiento, destinados a constituir la forma dominante para construir la nueva realidad. Tanto en el italiano de Galileo como en el inglés de Isaac Newton encontramos más o menos idénticos síndromes o conjuntos de rasgos gramaticales que constituyen el carácter semántico del discurso científico. Permítanme enumerar los más importantes de estos rasgos, basándome en el trabajo de María Biaggi²³ sobre Galileo.

(1) Los nombres abstractos como términos **técnicos**, de la Antigua Grecia a través del latín clásico y medieval:

| | | |
|----------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| <i>velocità; mutazione</i> | <i>incidence; proportion</i> | <i>(incidencia; proporción)</i> |
|----------------------------|------------------------------|---------------------------------|

(2) Los sustantivos **metafóricos** como nominalización de procesos y propiedades, **no-técnicos**:

| | | |
|---|---|--|
| <i>Il tocco dell'acqua con la barca</i> | <i>the diverging and separation of the heterogeneous rays</i> | <i>(la divergencia y la separación de los rayos contiguos)</i> |
|---|---|--|

(3) Los grupos nominales expandidos con palabras que funcionan como **Epíteto** y **Clasificador** (pre-Núcleo en inglés, post-Núcleo en italiano); estas palabras se derivan muchas veces de procesos y propiedades de (2):

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| <i>il moto generale diurno</i> | <i>several contiguous refracting Mediums</i> | <i>(diversos medios refractantes contiguos)</i> |
|--------------------------------|--|---|

²³ La explicación del lenguaje de Galileo está tomada del trabajo de Maria Luisa Altieri Biaggi (1989). Ver también Zanarini (1982). Sobre el lenguaje de Newton ver mi trabajo *On the language of physical science* (1988).

(4) Grupos nominales expandidos con **frases** y **cláusulas** que funcionan como **Cualificador** (*Qualifier*) (post-Núcleo en ambas lenguas), frases y cláusulas muchas veces derivadas asimismo de (2):

| | | |
|--|--|---|
| <i>il mobile cadente lungo il piano</i> | <i>the Whiteness of the emerging Light</i> | <i>(la blancura de la luz emergente)</i> |
| <i>quegli animaletti volanti con pari velocità</i> | <i>the Motion of the Ray generated by the refracting Force of the Body</i> | <i>(el movimiento del rayo generado por la fuerza refractante del cuerpo)</i> |

(5) verbos **metafóricos** como expresión verbal de relaciones lógicas («causa», «demuestra», «se sigue», etc.):

| | | |
|----------------------------|--------------------------------------|--|
| <i>risulta da; succede</i> | <i>arises from; is occasioned by</i> | <i>(resulta de; es ocasionado por)</i> |
|----------------------------|--------------------------------------|--|

(6) Modos de encadenar participantes abstractos a lo largo del texto.

(7) Largos complejos clausales hipotáticos y paratáticos, especialmente en la descripción de experimentos.

Los dos últimos requieren largos fragmentos de texto para ser ejemplificados. El siguiente fragmento de Newton (*Opticks*, 1952:282) presentará de manera simplificada varias de las características enumeradas:

In this Proposition I suppose the transparent Bodies to be thick; because if the thickness of the Body be much less than the Interval of the Fits of easy Reflexion and Transmission of the Rays, the Body loseth its reflecting power. For if the Rays, which at their entering into the Body are put into Fits of easy Transmission, arrive at the farthest Surface of the Body before they be out of those Fits, they must be transmitted. And this is the reason why Bubbles of Water lose their reflecting power when they grow very thin; and why all opaque Bodies, when reduced into very small parts, become transparent.

En esta Proposición yo supongo que los Cuerpos transparentes son densos; porque si la densidad de Cuerpo fuera mucho menor que el intervalo de los Ajustes para la fácil Reflexión y Transmisión de los Rayos, el Cuerpo ha perdido su poder de reflejar. Porque si los Rayos, que al ingresar en el Cuerpo se colocan en Ajustes de fácil Transmisión y Reflexión, llegaran a la más remota Superficie del Cuerpo antes de salir de estos Ajustes, estos deberían transmitirse. Y esta es la razón por la que las Burbujas de Agua pierden su poder de reflexión cuando se vuelven muy delgadas, y (la razón) por la que los Cuerpos opacos, cuando son reducidos a partes muy pequeñas, se vuelven transparentes.



Ni Galileo ni Newton estaban inventando nuevas formas lingüísticas. Probablemente todos los rasgos gramaticales de su discurso ya existían en italiano y en inglés. Lo que hicieron fue reconstruir las probabilidades del sistema y, al hacerlo, crearon un nuevo registro —no solos, por supuesto, sino junto con otros que participaban en la actividad científica. Esto llevó aun más lejos la tendencia a la cosificación (*thinginess*) que había comenzado en la antigüedad. Y mientras evolucionaban como variedades claramente diferentes, de ninguna manera quedaron aisladas de otras formas de la lengua estándar, incluso de las formas habladas. De este modo, el desarrollo del inglés científico dependió del proceso de estandarización y de las nuevas tendencias y modelos gramaticales asociadas, al tiempo que contribuyó con estos cambios.

Newton y sus contemporáneos eran muy conscientes de que necesitaban crear nuevas formas de discurso para codificar, transmitir y difundir el nuevo conocimiento científico. En la época de Newton ya había transcurrido un siglo o más de planificación lingüística en varios países de Europa, en particular en Francia e Inglaterra; al principio se preocuparon solo de la escritura: sistemas de signos universales y taquigráficos (para escribir de la misma forma en todas las lenguas, como los números); luego de las taxonomías léxicas (para la clasificación científica de todos los fenómenos naturales); y por último de las lenguas «artificiales» basadas en principios lógicos de formación de palabras. Estos esfuerzos se concentraron en el diseño de los rasgos lingüísticos más accesibles: el léxico y la morfología; pero ninguno de esos sistemas fue realmente utilizado.²⁴ La gramática en sus aspectos más ocultos nunca fue planificada; podemos estar prácticamente seguros de que ni Newton, ni Galileo antes que él, fueron para nada conscientes de los importantes desarrollos gramaticales que caracterizaron a sus trabajos. Pero fue la gramática la que ofreció los recursos para construir el nuevo discurso. En Newton,

(r) Modelos tácticos complejos, basados en el discurso hablado, para la descripción de experimentos, e.g.

I found moreover, that when Light goes out of Air through several contiguous refracting Mediums as through Water and Glass, and thence goes out again into Air, whether the refracting Superficies be parallel or inclin'd to one another, that Light as often as by contrary Refractions 'tis so corrected, that it emergeth in Lines parallel to those in which it was incident, continues even after to be white (p. 129)

24 Pero la experiencia de construir las, especialmente las taxonomías léxicas, influyó en la concepción de la gente acerca de la naturaleza del lenguaje y también en la comprensión de sus propias lenguas —un interesante resultado de este ejercicio fue la aparición en Inglaterra, cerca de 150 años después, del *Thesaurus of English words and phrases*, de Peter Mark Roget, una de las publicaciones lingüísticas mejor vendidas de todos los tiempos. Ver Salmon (1979).



Hallé además que cuando la luz sale del aire a través de diversos medios refractarios contiguos, como el agua y el cristal, y consecuentemente vuelve nuevamente al aire, ya sea que las superficies refractarias sean paralelas o inclinadas entre sí, la luz, a diferencia de las refracciones, se corrige de modo que emerge en líneas paralelas a aquellas en las que incidió, y sigue siendo blanca (p. 129)

(2) grupos nominales con postmodificadores muy elaborados para las expresiones matemáticas, por ejemplo:

The Excesses of the Sines of Refraction of several sorts of Rays above their common Sine of Incidence when the Refractions are made out of divers denser Mediums immediately into one and the same rarer Medium, suppose of Air, are to one another in a given Proportion. (p. 130)

Los Excesos de los senos aritméticos de refracción de diversos tipos de rayos por encima de su seno aritmético de incidencia común cuando las refracciones se distinguen de diversos medios más densos inmediatamente en el mismo y único medio más raro, supuestamente de Aire, se encuentran entre sí en una determinada proporción. (p. 130)

(3) y, sobre todo, la aparición del nuevo tipo de cláusula «la ocurrencia de *a* causa la ocurrencia de *x*», en la que dos procesos nominalizados se relacionan mediante un verbo que expresa la relación lógica entre ambos, e.g.:

all Bodies by percussion excite vibrations in the Air ...

todos los cuerpos provocan, por percusión, vibraciones en el aire ...

—o nominalizando la misma relación lógica, e.g.

... the cause of Reflection is not the impinging of Light on the solid impervious parts of Bodies, but ... (p. 283)

... la causa de la reflexión no es el impacto de la luz sobre las partes sólidas impermeables de los cuerpos, sino ... (p. 283)



El texto sigue entonces una compleja dinámica gramatical en la que la experiencia se construye primero en la forma de cláusulas, como un mundo de sucesos que podemos experimentar, y luego se reconstruye en forma nominal (sustantivos, grupos nominales, nominalizaciones), como un mundo de cosas, fijadas simbólicamente de manera que puedan ser observadas y medidas, que se pueda razonar sobre ellas y a las que se pueda imponer un orden.²⁵

Pero, como siempre, se pagó un precio por esto. Por diversas razones (en parte textuales, por el modelo Tema–Rema y Dado–Nuevo al que nos referimos antes; en parte experienciales, por la necesidad de construir taxonomías técnicas), las formas nominalizadas pronto dominaron la escritura científica (ver por ejemplo Joseph Priestley, *The history and present state of electricity*, 1757; y más aún John Dalton, *A new system of chemical philosophy*, 1827). La realidad construida por esta forma de discurso se convirtió cada vez más en una forma arcana, oculta y alejada de la construcción de la experiencia de sentido común, tal como se manifiesta en el discurso hablado de la vida cotidiana. En cien años llegó incluso a sentirse como alienado, un mundo hecho enteramente de cosas, cosas que se volvieron cada vez más abstractas y metafóricas a medida que avanzaba el tiempo; este ya no era el mundo de la experiencia en el que crecía un niño, y se abría una brecha cada vez más profunda entre la lengua cotidiana empleada en el hogar y el vecindario y la lengua cada vez más elitista de las disciplinas científicas. Pero existían además otros problemas con este registro, más allá de su enajenamiento. La dificultad que presenta esta realidad reconstruida es que puede volverse demasiado alejada y extraña. A comienzos del siglo xx, los mismos científicos se mostraban insatisfechos con su propio metalenguaje científico, particularmente los especialistas de la física cuántica y sus sucesores, desde de Broglie, Bolir y Heisenberg hasta David Bohm e Ilya Prigogine.²⁶ Al parecer, estos científicos no son conscientes de que el problema reside en el metalenguaje que ellos mismos han diseñado y le echan la culpa a la lengua natural por «distorsionar» la realidad volviéndola fija y determinada en lugar de fluida y probabilística. Pero es la lengua científica la que tiene estas propiedades; en cambio, el lenguaje natural en su forma hablada cotidiana, no–sedentaria, no–escrita, no–elaborada, posee precisamente flujo y fluidez, la cualidad juguetona (es decir, elasticidad, flexibilidad y los numerosos «juegos» que permite), la indeterminación y la complementariedad que los científicos dicen que necesitan para construir el universo en su estado poscuántico, en el

25 Todos los fragmentos tomados de Isaac Newton, 1952. El tratado fue publicado por primera vez en 1704, el manuscrito original (resultado de 20 años de trabajo) fue destruido por el fuego en 1692.

26 Ver especialmente la discusión de David Bolun sobre el *rheomode*, Cap. 2 de su *Wholeness and the implicate order* (1980).



que gobierna el caos, y existe un continuo entre comunicación y conciencia que se difunde en el paso desde la naturaleza inanimada al mundo humano y a cualquier otra cosa que esté más de ella.

No deberíamos olvidar, por cierto, que la lengua cotidiana hablada es también una **construcción** de la realidad, aunque pueda ser **menos** elaborada, menos rígida y determinada que en su forma «escrita». No existe un límite claro entre la lengua tal como ha evolucionado junto con la conciencia humana y es aprendida por un niño como «lengua materna», y la lengua que sostiene las teorías científicas más abstractas y abstrusas acerca del universo. Como dije antes, la gramática de toda lengua en su forma cotidiana es una teoría de la experiencia. Pero como nuestra construcción lingüística de la experiencia se vuelve cada vez más elaborada, y su gramática se aparta cada vez más de sus orígenes en la oralidad, el alto prestigio del discurso elitista que engendra se vuelve apto para todo tipo de cargas ideológicas. Todos nos hemos familiarizado con el discurso burocrático que se deriva de ella, con ejemplos como:

Discharge is a redundancy severance, the circumstances of which do not attract payment of the retrenchment benefit.

El despido es un exceso de cesantía, cuyas circunstancias no conllevan el pago de la reducción de los beneficios.

El movimiento hacia el «Inglés Llano» (*Plain English*) para los documentos dirigidos al público en general es una reacción contra expresiones tan oscuras como esta. Pero mucho más intimidatorio es el discurso tecnocrático, en el que se combinan las formas burocráticas y científicas que, al tiempo que oscurecen las cuestiones que trata, se las ingenian para persuadirnos de que, como esas cuestiones son oscuras, no podemos comprenderlas y por eso debemos dejar en manos del experto la toma de decisiones sobre esas cuestiones (ver Lemke, 1990). Lemke cita el siguiente ejemplo:

Many large-scale sociological and economic studies show weak and inconsistent associations of educational outcomes with school-resource proxy variables such as expenditures per student and school size, and relatively moderate and consistent amounts of variance associated with student background variables such as socioeconomic state (SES) and family size (McDermott, 1976). Other research suggests that specific and alterable behaviors of parents toward their children such as intellectual stimulation in the home environment are still more strongly predictive of cognitive development than are such proxy variables as family SES and size (Walberg and Marjoribanks, 1976).



Muchos estudios sociológicos y económicos de gran escala muestran las débiles e inconsistentes asociaciones entre los resultados educativos y las variables proxy de recursos escolares tales como las erogaciones por estudiante y el tamaño de la escuela, y las cifras relativamente uniformes y moderadas de variación asociadas con las variables de antecedentes de los alumnos tales como el status socioeconómico (sSE) y el tamaño del grupo familiar (McDermott, 1976). Otras investigaciones sugieren que los comportamientos específicos y cambiantes de los padres hacia sus hijos, como la estimulación intelectual en el medio ambiente hogareño, son aun más fuertemente predictivos del desarrollo cognitivo que las variables proxy como las variables del sSE y el tamaño del grupo familiar (Walberg y Marjoribanks, 1976).

Y Lemke comenta:

(Aquí) se nos dice que el dinero que se gasta en educación tiene relativamente poco que ver con el aprendizaje de los alumnos y que los estudiantes de las clases bajas no se desempeñan mucho peor que los estudiantes de la clase media alta en la escuela. Estas afirmaciones se apoyan en la autoridad de «muchos estudios... de gran escala». Un lector crítico podría plantear el absurdo de las conclusiones de esos estudios como base para poner en duda la confiabilidad de las investigaciones científicas.

De modo que hay algunas maneras en que la nominalización y la gramática metafórica de las variedades de prestigio del inglés de finales del siglo xx se han vuelto disfuncionales, por lo menos desde algunos puntos de vista. En los contextos científicos y técnicos en que evolucionó en primera instancia, esa gramática construye el mundo según una forma que, aunque progresista en ese «momento» histórico, ahora se ha vuelto excesivamente abstracta, objetivante y determinada. Y cuando se extiende a otros contextos ayuda a perpetuar una estructura social anticuada y es cooptada para promover la ideología antidemocrática que la acompaña.

De manera que cuando planifican una lengua, los lingüistas aplicados **no** están comprometidos en forjar un instrumento pasivo e ideológicamente neutro para llevar a cabo una política que ha sido planeada de antemano. Están creando una fuerza activa que jugará un papel en la configuración de la conciencia de las personas y que influirá en las direcciones del cambio lingüístico. Teniendo en cuenta esto, veamos ahora el contexto global del presente dentro del cual la lingüística aplicada está llevando a cabo su Noveno Congreso Mundial (1990).

Se nos dice constantemente que vivimos en una sociedad de la información. Esto significa que el modo dominante de la actividad económica en que están comprometidos los seres humanos ya no es el del intercambio de bienes y servicios, como lo fue desde los inicios del asentamiento sedentario,



sino el intercambio de información. Y la información está hecha de lenguaje. Es un mundo de lingüística aplicada, en el que hasta los números y los datos numéricos son importantes solo en el contexto de construcciones discursivas.

Pero hay otro cambio en la condición humana, mucho menos publicitado: que nuestros requerimientos de bienes han excedido ahora los recursos totales del planeta en el que vivimos. En el microsegundo de lo histórico, la raza humana ha pasado de ser un acreedor neto a ser un deudor neto, que toma de la tierra más de lo que pone en ella, y estamos usando estos recursos demasiado rápidamente. Esto está tan poco publicitado que podríamos sospechar que la sociedad en que vivimos es en realidad una sociedad de la **des**-información.

Tomé algunos recortes de un periódico del día en que estaba escribiendo esta sección del trabajo. He aquí un fragmento de un artículo periodístico. Se titula «La popularidad de los viajes aéreos vuela a nuevas alturas» y, como la mayoría de las noticias de hoy en día, trata acerca de algo que alguien tiene para decir, en este caso, los «pronósticos de mercado de la aviación de la empresa constructora norteamericana Boeing»:

Its forecast, regarded as one of the most reliable indicators of aviation trends, says airlines will buy 9,935 jet aircraft of all types over the next 15 years at a cost of A\$834 billion. It says airline traffic to, from and within the Pacific area will lead the growth with rates unmatched anywhere else in the world.

The study says the rationale for a more optimistic outlook includes prolonged air travel expansion driven by continued growth in discretionary income and a decrease in the real cost of travel.

(Sydney Morning Herald, Monday 12 March 1990)

Sus predicciones, consideradas como uno de los indicadores más confiables de las tendencias de la aviación, afirman que las líneas aéreas comprarán 9,935 aviones jets de todo tipo durante los próximos 15 años a un costo de A\$834 billones.

Sostiene que el tráfico aéreo hacia, desde y dentro del área del Pacífico llevará el crecimiento a índices inigualables en ninguna otra parte del mundo.

El estudio indica que los fundamentos de las expectativas más optimistas incluyen la expansión de los viajes aéreos prolongados impulsada por un crecimiento de los ingresos discretionales y una disminución en el costo real del viaje.

(Sydney Morning Herald, lunes 12 de marzo de 1990)

Aquí y en otros innumerables textos similares repetidos diariamente en todo el mundo, encontramos un mensaje simple: el crecimiento es bueno. Mucho es mejor que poco, más es mejor que menos, grande es mejor que pequeño, aumentar es mejor que reducir, arriba es mejor que abajo. El Producto Bruto Nacional debe subir, el estándar de vida debe elevarse, la productividad debe aumentar.



Pero sabemos que estas cosas no pueden ocurrir. Estamos agotando los recursos de capital —no solo los recursos combustibles fósiles y minerales, sin los cuales podríamos arreglarnos (*con el perdón de Boeing*), sino las reservas de agua potable y los suelos para la agricultura, sin los cuales **no podemos** vivir. Y al mismo tiempo que consumimos, destruimos. Destruimos muchas otras especies que forman parte del ciclo de vida del planeta; y destruimos el planeta mismo, por el calentamiento global y la contaminación con el dióxido de carbono y el metano, a través del agujero de ozono, la lluvia ácida y, sobre todo, por el aumento de nuestra población a un porcentaje de cerca de cien millones de personas por año —en un momento en que la humanidad está empleando cerca de la mitad del total de la capacidad productiva del planeta.²⁷

Paul Ehrlich, uno de los que (junto con David Suzuki y Edward Goldsmith) más están haciendo para hacernos tomar conciencia acerca de estas cuestiones, destacó algo que he señalado antes, y que es fundamentalmente importante para nosotros como lingüistas. Los seres humanos, dijo, han evolucionado tanto que no están equipados para enfrentar el tipo de cambios que están teniendo lugar ahora. Somos buenos para reconocer y responder a los cambios repentinos y catastróficos, pero muy malos para reconocer y admitir lo que él llama «las crisis de movimiento lento» formadas por cambios de probabilidades y tendencias graduales. Hasta un cambio masivo, si tuviera lugar de manera suficientemente lenta, simplemente pasaría desapercibido para nosotros.

La observación de Ehrlich sobre esta cuestión es que «tenemos que cambiar nuestro modo de percibir el mundo». Y considera que esto requiere un ejercicio de información: educar a la gente para responder a las tendencias, los gráficos y los números —no solo para seguirlos, sino para tomarlos seriamente y tratarlos como «noticias». Sugiere que «cada noche en los medios de comunicación debería mostrarse algún informe sobre el estado del medio ambiente». Pero veamos la cuestión desde el punto de vista de un lingüista. Lo que he estado proponiendo es que los mismos tipos de procesos graduales y sigilosos que están ocurriendo en el medio ambiente también están ocurriendo en el lenguaje y que son igualmente desconocidos para nosotros —más aún, en realidad, porque están fuera de nuestra percepción consciente.

No es difícil tomar conciencia de las anomalías verbales obvias, como el siguiente subtítulo de un dibujo animado citado por Charles Birch en *Los Angeles Times*:

Eventually we will run out of food to feed ourselves and air to breathe... this is something we must learn to live with!

²⁷ Ver Suzuki (1990). Comparar también con Ornstein y Elirlich (1989).

Eventualmente agotaremos los comestibles con que nos alimentarnos y el aire que respiramos... ¡esto es algo con lo que tendremos que aprender a vivir!

Motivos tan explícitos como este, especialmente en los que se construye una autocontradicción, son más fácilmente accesibles a nuestra conciencia. Y podemos entrenarnos fácilmente para reaccionar ante expresiones como *the survey painted a bleak picture, saying that the number of business failures would continue rising* (el estudio ofrece una imagen sombría o poco prometedor, al decir que la cantidad de fracasos comerciales seguirán aumentando) y *there will be relatively stable fuel prices in the long term and no US or world recession in the foreseeable future* [en el futuro próximo habrá precios relativamente estables del combustible y no (habrá) recesión en EEUU ni en el mundo] —aunque por lo general no percibimos aquí ninguna contradicción a menos que se nos venga encima en dos oraciones contiguas.

Todavía razonablemente accesibles a la reflexión —en el nivel inferior de nuestra conciencia, por así decir— son los efectos léxicos: palabras simples con cargas emocionales o afectivas de uno u otro tipo y otras colocaciones regulares más o menos ritualizadas, como *presiones inflacionarias (inflationary pressures)*, *perspectivas en baja (prospects sliding)*, *expectativas optimistas (optimistic outlook)*; *tasas de crecimiento incomparables (unmatched growth rates)*, *condiciones de mejoría comercial (business climate improving)*, *fases preliminares de recesión (early stages of recession)*. No es demasiado difícil mostrar de qué manera expresiones como estas construyen nuestra visión del mundo. Cuando leemos *la producción cayó abruptamente (output fell sharply)*, es obvio que se ponen en juego todas las cargas negativas de nuestra niñez: la caída es dolorosa, las cosas abruptas son peligrosas y ambas (¡especialmente si están juntas!) deben ser evitadas. Por otra parte, *se espera que aumente el tráfico (traffic is expected to grow)* despierta todas las sonrisas agradables de nuestras tías que nos decían cuánto habíamos crecido, así como la relación positiva entre el crecimiento y el consumo —come toda tu comida y serás un niño/a grande. Y solo tenemos que mencionar una palabra como reducir o contraer (*shrink*) para ser conscientes de sus connotaciones peyorativas: *cuerpos y cabezas reducidas (shrunk bodies and heads)*, *quien reduce la cabeza (referido al psiquiatra en inglés) [the one who shrinks heads (the psychiatrist)]*, y así sucesivamente. Algunas personas trataron de mantener el valor positivo de *crecimiento* reconstruyéndolo en expresiones como *crecimiento poblacional cero (zero population growth)* y *crecimiento negativo (negative growth)*, pero el *cero* y el *negativo* sabotean este esfuerzo, ya que ¿cómo puede ser positivo algo que sea «cero» o «negativa»? (Otros han intentado encontrar palabras con carga negativa para crecimiento, como *gigantismo* o *elefantismo*, pero estas expresiones tampoco funcionan, ya que ellas mismas son demasiado grandilocuentes, y aun cuando puede ser



que los gigantes sean malos, los elefantes son definitivamente buenos). Sería quizás más efectivo redefinir el crecimiento como una incapacidad para reducir. Dado que tendremos que reducir el PBT (producto terrestre mundial), ¿no deberíamos aprovechar el poder de las palabras y hacer que «reducción» (*shrink*) sea el término positivo y considerar el «crecimiento» simplemente como una «reducción negativa»? Esto es emplear el poder de la gramática: en este caso como mecanismo para revertir lo marcado. Cuánto más efectivo sería, por ejemplo, si quienes son conscientes de los daños ecológicos, en lugar de dejarse llamar los *verdecitos* (*greenies*), en marcado contraste con las personas comunes, se volvieran ellos mismos la categoría no marcada y el resto de la población fuera reconstruida como los calvitos (*baldies*).

Un poco más allá de esto se encuentra la capa exterior de la gramática: la construcción morfológica de las palabras, los tipos de concordancia y las palabras «funcionales» que forman sistemas cerrados, como las preposiciones y los pronombres. En este tercer nivel es donde se realiza el trabajo de planificación antisexista del lenguaje: programando las formas de tercera persona *él/ella; suyo/ suya*, reconstruyendo palabras como *chairman, manpower, salesgirl*;²⁸ *quitando la marca en pares como author/ authoress (autor/ autora), nurse y male nurse (enfermero/ enfermera)*; rediseñando estructuras de concordancia como *everyone knows his job*²⁹ a *everyone knows their jobs*, y así sucesivamente. En cambio, es muy poco lo que se hace en este sentido en relación con el *hipercrecimiento* (*growthism*); incluso existe la insinuación contraria de que *lo pequeño es bello*, en el empleo afectivo de los diminutivos, aunque esta tendencia tiende a neutralizarse mediante su combinación patriarcal con el sexismo y el «niñismo».³⁰

Pero si examinamos la capa más profunda de la gramática, el cuarto nivel de la criptogramática del que la gente es menos consciente, aquí es donde encontramos una concepción del mundo gradual, sintetizada cláusula por cláusula, una teoría oculta de la experiencia en la que inconscientemente basamos nuestras acciones y nuestras estrategias de supervivencia. Existe un síndrome de características o rasgos gramaticales que conspiran —para emplear

28 N. del T. En inglés los sustantivos compuestos *chairman: presidente, persona que preside una reunión*, y *manpower: mano de obra*, se construyen incluyendo en su composición el sustantivo: *man* (hombre) así como el compuesto *salesgirl: vendedora*, incluye el sustantivo *girl: chica*.

29 N. del T. *His*, pronombre posesivo de 3ª persona singular, tiene la marca de masculino equivalente al español *suyo/suya* (que en este ejemplo no la tendría porque se debería emplear la forma apocopada *su* que no tiene marca de género); en cambio, el inglés *theirs* (posesivo de 3ª persona plural) no tiene marca de género.

30 N. del T. En inglés, *childism* es un término de creación reciente, vinculado con este tipo de movimientos que, como el de *sexism*, tiene una carga negativa en cuanto hacen referencia a situaciones discriminatorias, a diferencia del término *niñez* del español.



los términos de Martin— para construir la realidad de determinada manera; una manera que ya no es buena para nuestra salud como especie. Permítanme tratar de identificar cuatro de estas características o rasgos gramaticales, comenzando con uno de los que nos resultan más familiares y fáciles de acceder.

1. Whorf señaló hace muchos años cómo, a diferencia de las lenguas aborígenes que él conocía, las lenguas «estándar promedio europeas» como el inglés realizan una distinción categórica entre dos tipos de entidades: las que ocurren en unidades, y son **contables** en la gramática, y las que ocurren como masas o aglomerados y que son **no contables** en la gramática. Más precisamente, estas últimas pueden ser contadas, pero, si lo son, la cuenta se refiere a «clases de...» y no a «unidades de...», por ejemplo, *soils* (suelos, tierras). La gramática (aunque no la del lenguaje humano como tal) construye el *aire*, el *agua* y el *suelo*, y también el *hierro*, el *carbón*, y el *petróleo*, como «infinitos» o «no limitados», es decir, como algo que existe sin límites. En el horizonte de los primeros agricultores y mineros, lo eran. Sabemos que estos recursos son finitos. Pero la gramática los presenta como si sólo el recurso de la restricción fuera el modo de cuantificarlos: *un barril de petróleo*, *una bolsa de carbón*, *una reserva de agua*, como si en sí mismos no fueran algo que pueda extinguirse.

2. Entre las propiedades que la gramática construye como graduables, la mayoría tiene un polo positivo y uno negativo, por ejemplo, «bueno» y «malo», donde «bueno» se construye como positivo. De este modo, la *cualidad* o *calidad* (*quality*) de una cosa significa «cuánto de bueno o de malo tiene esa cosa» o «el hecho de que es buena», pero nunca «el hecho de que es mala». En el primer sentido podemos decir *¿cómo evalúa usted la calidad de estos chocolates, buena o mala?* En el segundo sentido, el fabricante puede referirse a ellos como *chocolates de calidad* sin que le preocupe que esto pudiera significar «mala calidad». Algo similar ocurre con *tamaño* (*size*), que significa «¿cuán grande es?» y también «ser grande» (*¡míral el tamaño que tiene!*); *longitud* o *extensión* (*length*), que significa «qué extensión?» y «ser extenso», y así sucesivamente. Hay diversas manifestaciones de esta asimetría en las gramáticas, pero el punto importante es que la calidad y la cantidad siempre se alinean juntas. La gramática de lo «grande» es la gramática de lo «bueno», mientras que la gramática de lo «pequeño» es la gramática de lo «malo». El motivo de lo «grande y mejor» está impreso en nuestra conciencia en virtud de su alineamiento en la gramática.

3. En la transitividad, la parte de la gramática que construye nuestra experiencia de los procesos (las acciones y los eventos, los procesos mentales y verbales y los diversos tipos de relaciones), las entidades que intervienen en los procesos de tipo material son ordenadas por la gramática en un continuum de acuerdo con sus posibilidades de iniciar esos procesos: la probabilidad de que realicen la acción o sean la causa de que ocurra un evento. Naturalmente



los seres humanos se ordenan en el polo más activo y agentivo, mientras que los objetos inanimados se ubican en el extremo opuesto. Esas cosas son pacientes de acciones pero no actúan, y permanecen donde están a menos que sean perturbadas. Los únicos entornos en que los inanimados figuran regularmente como agentes es en contextos catastróficos, donde (al menos si son suficientemente grandes) pueden convertirse en Actores de un proceso de la subcategoría «destruir» dentro de los procesos materiales, e incluso en estos casos, muchas veces son eventos metaforizados: *el terremoto destruyó la ciudad*; compárese con *el fuego dañó el techo, una rama cayó sobre el auto*. La gramática no presenta los objetos inanimados como «hacedores» y, por cierto, nunca en procesos en curso, sean conservadores o constructivos. De manera que resulta problemática la formulación de David Suzuki *todas las clases de cosas que hacen los bosques*. En inglés, si digo de un objeto inanimado *what's it doing?* (¿qué está haciendo?), quiero decir «¿por qué está allí?, ¡sácalo!», de manera que decir *¿qué hace este bosque?* significaría «¿por qué está allí? ¡sáquenlo!», en lugar de algo como que está almacenando agua, limpiando y humedeciendo la atmósfera, deteniendo las inundaciones, estabilizando el suelo, albergando múltiples formas de vida, etc. El lenguaje hace que sea difícil para nosotros tomar seriamente la noción de naturaleza inanimada como un participante activo en cualquier tipo de eventos.

4. Hay un punto particular en este continuum donde la gramática introduce una aguda dicotomía, estableciendo una neta división entre dos tipos de fenómenos. Esta dicotomía se menciona muchas veces como la oposición entre humano/ no humano, pero no es esta, sino la que opone lo consciente versus lo no consciente —aquellas entidades que son consideradas como dotadas de conciencia y las que no. El inglés construye esta dicotomía en diversos lugares en su gramática. La manifestación más obvia es en el sistema pronominal, donde las cosas conscientes son *he/she* (él/ella), mientras que las no conscientes son *it* (ello). Mayor alcance tiene, no obstante, la distinción fundamental que realiza la gramática de los procesos mentales, en los que el Perceptor (*Senser*) siempre es una cosa consciente: de manera que se establece una neta separación entre las entidades que comprenden, sostienen opiniones, tienen gustos, preferencias, etc., y aquellas que no lo hacen. Las entidades no conscientes pueden ser una fuente de información, pero no pueden proyectar una idea (podemos decir «mi reloj dice que son las 6 y 10», pero nunca diríamos «mi reloj piensa que son las seis y 10»). Esta teoría binaria de los fenómenos ha sido obviamente importante para nuestra supervivencia, en la etapa histórica que ahora está llegando a su fin. Pero impone una estricta discontinuidad entre nosotros mismos y el resto del mundo, donde «nosotros» incluye a un grupo selecto de otras criaturas a las que en algunos contextos semánticos se les permite incorporarse —las más típicas de estas criaturas son los animales



de granja, y ahora también nuestras sumamente destructivas mascotas. Y, por cierto, excluye totalmente el concepto de Gaia (Gea) —de la tierra misma como ser consciente. La gramática hace que nos sea difícil aceptar el planeta tierra como una entidad viviente que no solo respira sino que siente e incluso piensa cosas: que mantiene su propia temperatura a pesar de los importantes cambios en el calor que recibe del sol, y que muere lenta pero inevitablemente a medida que las especies que viven allí son destruidas. Tratemos por lo menos de reescribir esta última descripción: que mantiene su propia temperatura a pesar de los importantes cambios en el calor que *ella* recibe del sol, y que muere lenta pero inevitablemente a medida que las especies que viven en *ella* son destruidas.³¹ [Tenemos que elegir entre masculino y femenino, y Gaia (Gea) fue una diosa, la «madre Tierra»].³²

He propuesto que una gramática es una teoría de la experiencia, una teoría que nace de la acción y, por lo tanto, sirve como una guía para la acción, como un metalenguaje según el cual vivimos. Las gramáticas particulares con las que convivimos hoy en día son los productos de sucesivos «momentos» en el espacio-tiempo de la historia humana. Gran parte de su potencial de significados sin duda seguirá siendo válido; es imposible que demandemos una reconstrucción catastrófica de la realidad. Pero al mismo tiempo existen muchas disyunciones, contradicciones y sobredeterminaciones que aseguran que deberá seguir evolucionando. Una lengua es un sistema metaestable, que solo puede perdurar mediante un constante cambio en interacción con su entorno. La parte más lenta de este cambio es la gramática, especialmente las capas más internas de la gramática, la criptogramática, donde se realiza el verdadero trabajo de la significación. El léxico es mucho más accesible, ya tenemos por cierto los eslóganes para la nueva era, basados en palabras como *sustain* (sostener); lo que necesitamos ahora, se nos dice, es un *desarrollo sustentable*. Tenemos un profesor americano que está dictando conferencias en Australia sobre *sustentabilidad global* (adviértase aquí el funcionamiento del nivel 2: todo es posible, nominalizando la potencialidad del morfema —*sostener, sustentable, sustentabilidad*. Pero, del mismo modo, el léxico puede ser fácilmente cooptado:

INSECTS may provide the vital factor in making Australia a world leader on sustainable development.

(Australian, 10 March 1990)

31 N. del T. En la reformulación que propone Halliday en inglés, la Tierra pasa de usar el pronombre *it/its* a usar el pronombre *she/her*.

32 Sobre la «hipótesis Gaia» consultar Lovelock (1989).



Los INSECTOS pueden ser el factor vital que convierta a Australia en el líder mundial del desarrollo sostenible.

(*Australian*, 10 de marzo de 1990)

—y volvemos a estar en la delantera, en el frente, liderando, y nuevamente en el «crecimiento». Por otra parte, no se puede cooptar la gramática de este modo, por cierto, no sus estratos más profundos.

Pero, nuevamente, por lo mismo, tampoco se puede diseñar como una maquinaria de ingeniería. Pienso que ni siquiera los profesionales de la lengua de AILA (Asociación Internacional de Lingüística Aplicada) puedan planificar los estratos profundos de la gramática: hay una antipatía intrínseca entre la gramática y el diseño.³³ Lo que podemos hacer es llamar la atención sobre ella; mostrar cómo la gramática promueve la ideología del crecimiento, del desarrollo, o del hipercrecimiento (*growthism*). Esto podría sugerir, de una manera fragmentaria, cómo podrían ser las alternativas. Pero, y esto me conduce al motivo final de mi exposición, creo que esto solo puede hacerse efectivamente bajo determinadas condiciones. Permítanme resumir en este punto algunas de las hebras de este discurso un tanto peripatético.

Comencé con una de nuestras preocupaciones centrales, la planificación de la lengua; y más específicamente, con la planificación lingüística sistémica. Aunque la lengua es un sistema evolucionado, y no un sistema planificado, podría ser necesario supervisarlos en determinados momentos y lugares de la historia: en particular, cuando una lengua tiene que asumir aceleradamente nuevas funciones, especialmente funciones técnicas. Y esto no quiere decir supervisión de la información, sino supervisión del sistema mediante el cual se construye esa información.

Esta planificación lingüística es temática y no disciplinaria: es decir, no se ocupa de la lengua como objeto sino de ampliar sistemáticamente su poder de significar, especialmente en el contexto de determinados «campos» o tipos de actividad social. Institucionalmente, esa planificación lingüística podría hacer evolucionar todos los principales componentes de la lingüística aplicada: la lingüística computacional y la inteligencia artificial, la enseñanza de primeras y segundas lenguas, incluso la lingüística clínica, así como también preocupaciones más evidentes de la sociolingüística, el multilingüismo, y la relación entre la lengua y la cultura.

Para comprender estos procesos, y especialmente ser capaz de intervenir en ellos, es necesario que teoriceemos acerca de cómo la lengua construye la reali-

33 Y esto no implica negar los logros obtenidos en el diseño de lenguaje («lenguajes artificiales») como el Esperanto. Pero estos se basan en gramáticas ya existentes; no pretenden cambiar la construcción gramatical de la realidad.



dad: cómo las lenguas han evolucionado como el recurso mediante el cual los humanos construyen la experiencia. El continuum léxico-gramatical, desde el vocabulario (la parte que aparece por sobre el nivel consciente —la punta del iceberg, por así decir) hasta los estratos más internos de la gramática, es el componente clave, la unidad central de procesamiento para construir los significados ideativos y para proyectarlos en significados de otros tipos primarios, los significados interpersonales que construyen y actualizan las relaciones sociales.

Pero además de los contextos más familiares para la planificación lingüística, hay otras esferas donde la lengua se ha vuelto problemática. Una fue el registro del discurso científico, que los mismos científicos han empezado a considerar como restrictivo: su gramática altamente nominalizada ha construido un mundo de objetos fijos, determinados, discretos y abstractos, y no permite dar cuenta del flujo, la indeterminación y la continuidad que ellos consideran ahora como el estilo y la manera de ser más profunda de la realidad. Por lo menos, esta variedad tan diferente, con su construcción tan metafórica de los recursos de la gramática, creó una separación y una división entre el conocimiento técnico y esotérico y el conocimiento de sentido común de la vida cotidiana, una división que resulta ciertamente disfuncional en una sociedad democrática moderna.

La otra esfera problemática es la del lenguaje y el prejuicio. Aunque las actitudes sexistas y racistas se construyen claramente en la lengua, no es en ninguna variedad particular, ni en el sistema lingüístico como totalidad, sino en el empleo de los recursos que ofrece el sistema. Así, los roles sexuales se construyen en el modo en que las madres eligen opciones gramaticales diferentes para responder a las preguntas que formulan sus hijos varones y sus hijas mujeres; diferentes opciones interpersonales que se realizan en la referencia y en las formas de tratamiento; y diferentes roles del sistema de transitividad asignados a los hombres y las mujeres en las narrativas. Las diferencias sexuales, la otredad racial y las desigualdades sociales de todo tipo son engendradas y perpetuadas variando las probabilidades en la selección de las opciones que ofrece la gramática de la lengua cotidiana.

También la clase social se construye en el lenguaje y es transmitida por los padres de las diferentes clases sociales que favorecen determinadas opciones por sobre otras que ofrece la gramática. Pero existe todavía un «movimiento más lento» y criptotípico que la construcción del género y la raza: una orientación que tiene un efecto cuantitativo de largo plazo hacia una determinada «región» dentro del espacio semántico total descrito por el lenguaje (ver Hasan y Cloran, 1990). Quizás por el efecto penetrante dominante de las diferentes actitudes hacia la generalización y la abstracción, las dos «maneras de sentir,



comprender y percibir» (*feel like*) de dos realidades contrapuestas.³⁴ La teoría de los «códigos» intenta colocar la base lingüística del clasismo en el punto donde el sistema y la instancia se encuentran (donde la **parole** se vuelve **langue** —excepto que tengamos que redefinir **langue** y **parole** para que esto tenga sentido), mostrando que las diferentes orientaciones de código de las dos clases **no** constituyen sistemas diferentes sino diferentes empleos de los recursos que ofrece el sistema: suficientemente diferentes, no obstante, como para que la contradicción que se ha construido de este modo todavía no haya sido superada históricamente.³⁵

El sistema mismo está constantemente expuesto al cambio, en la medida en que cada instancia perturba ligeramente las probabilidades; y cuando esas perturbaciones resuenan o se hacen eco de cambios en las condiciones materiales y sociales, el sistema es (más o menos gradualmente) reconfigurado. Así, en el renacimiento inglés evolucionó un síndrome de elementos que en conjunto alejaron la gramática de la preocupación hacia lo experiencial y la reorientaron hacia lo textual —desde la cláusula como representación de un proceso a la cláusula como organización de un mensaje. En relación con la gramática como un todo, esta reorientación fue muy leve, pero suficiente para empujar el sistema de manera que pudiera volverse más técnico y a tono con la división especializada del trabajo, así como menos dependiente de los detalles de la experiencia compartida de la vida cotidiana. La gramática cotidiana ofreció así un punto de separación de los alienantes discursos de la ciencia y la moderna tecnología, aunque al mismo tiempo se mantuvo en contacto con ellos.

Entretanto, de acuerdo con algunos científicos, se acerca una crisis más profunda, ni más ni menos que la amenaza de destrucción global del planeta como medio ambiente habitable. También podemos investigar esto desde el punto de vista lingüístico como un espacio para deconstruir la realidad a través de la gramática. Podríamos trabajar cuestiones específicas en los niveles más exteriores de la gramática, reemplazando el discurso de la Guerra (la lengua del Pentágono) por el discurso de la paz, el discurso del préstamo (el lenguaje de la comercialización y el capital crediticio) por el del ahorro, el discurso de la construcción (la lengua de los mega-contratos) por el del mantenimiento. Podríamos colocar algunas palabras clave en el banquillo de los acusados;

34 Como sugirió Michael Puleston, en *An investigation into social class differences among school pupils in answering interview questions*, Universidad de Sydney, disertación de M.A. (1979).

35 En otras palabras, el sistema (los aspectos invariantes, más o menos permanentes del lenguaje) construye los estilos de significación, los sistemas de valores y las ideologías que constituyen la cultura como un todo; no representa la perspectiva de ningún grupo dentro de la cultura —ni siquiera el de una «clase gobernante». Si el sistema es hegemónico, es porque define el potencial dentro del cual pueden denotarse los significados. Es la manifestación de los recursos del sistema lo que diferencia a los grupos sociales dentro de la cultura.



palabras como *producción* y *crecimiento*. La producción es una gran artimaña de confianza semántica; como señaló Goldsmith, no producimos nada en absoluto —solo transformamos lo que está en otra cosa, muchas veces con algunos efectos colaterales no deseados. (Así como la vaca no «produce» carne: transforma la grasa en carne, eliminando grandes cantidades de metano en el proceso.) Podríamos tal vez re-lexicalizar el dominio semántico de la «producción». El crecimiento significa evolucionar o madurar, pero también significa engordar; hemos advertido el soporte morfológico y de colocación para el motivo «pequeño es bello», pero también que se sospecha que gran parte del mismo es patriarcal. Sin embargo, todas estas cuestiones son relativamente menores, de alguna manera con un alcance «localizado» desde el punto de vista semántico. La cuestión principal es la del crecimiento en la gramática; y hemos visto cuán profundamente gramaticalizados son los motivos del crecimiento vs. la reducción [shrinkage], de las limitaciones de nuestros recursos materiales, de la pasividad del medio ambiente inanimado y de la singularidad de la especie humana en relación con el resto de la creación. Estas y otras características del sistema lingüístico construyen nuestra experiencia de tal modo que creemos que podemos expandirnos eternamente —nuestros propios números, nuestro poder y dominio sobre otras especies, nuestro consumo y el llamado «estándar de vida». Mientras tanto, como ha demostrado Suzuki, aun en los niveles actuales de población, el 20 % más rico tendrá que vivir mucho más frugalmente si es que el 80 % más pobre es capaz de sobrevivir.³⁶

A esta altura ustedes pueden pensar que he dejado atrás al lenguaje, y que solo estoy hablando de cuestiones sociales y políticas. Pero no pienso que sea así. Mi punto es que estas cuestiones también son lingüísticas. El hipercrecimiento (*growthism*) y el clasismo son dos de las mayores amenazas ideológicas, y las ideologías son construidas en el lenguaje.³⁷ Pero la perspectiva lingüística sugiere aun otra consideración: que no resolveremos uno de estos problemas sin resolver también el otro. Tanto el hipercrecimiento como el clasismo fueron positivos y constructivos en un determinado momento de nuestra historia; ambos se han vuelto ahora negativos como medios de autodestrucción por

36 Estos científicos pueden estar equivocados. Pero el principal argumento que he visto proponer contra ellos es que los profetas de la destrucción siempre se han equivocado en el pasado. Esto parece bastante irrelevante.

37 Recientemente han aparecido importantes trabajos sobre lenguaje e ideología en Australia (entre otros, los de Ruqaiya Hasan, Gunther Kress, J.R. Martin, William McGregor, Michael O'Toole, Paul Thibault y Terry Threadgold. Los ejemplos fueron citados en las notas más arriba; ver también los siguientes: Hasan (1984b); Threadgold (1986) y Martin (1986); McGregor (1990); Thibault (1991); trabajos de los autores mencionados pueden encontrarse en Birch y O'Toole (1988).



la escisión que plantean entre nosotros mismos y por la separación entre nosotros y el resto de la creación. Debemos aceptarlo. Hemos visto que, como principio general, es el **sistema lingüístico** (las cosas sobre las que no tenemos opciones) el que nos diferencia de todo lo demás; en contraste, es la **elección de opciones en el interior del sistema** (adoptar diferentes posibilidades) lo que nos separa entre nosotros. Volviendo al género: lo que construye nuestros roles sexuales no es el sexismo inherente a las formas lingüísticas (esas cosas son útiles para poder hacer a la gente consciente del problema, pero en sí mismas son triviales: algunas de las sociedades más sexistas no tienen una morfología de género en sus lenguas) sino la manera de emplear los recursos lingüísticos, es decir, el modo en que se adopta el potencial semántico en la construcción del sujeto en el ámbito familiar, en los medios, en la literatura popular y en otros ámbitos. En otras palabras, las cosas que todos los humanos comparten, o por lo menos todos los miembros de una cultura de una horda primitiva, son construidos por las formas de la gramática, mientras que aquellas cosas que los dividen, que discriminan a un grupo de otro, son construidas por la variación sistemática en las opciones que se realizan en el interior de la gramática —lo que Hasan denomina la **variación semántica**.

No obstante, ambas cuestiones no están aisladas, porque el sistema **es** el conjunto de sus probabilidades, del mismo modo que las condiciones climáticas (*climate*) son el conjunto de probabilidades del clima (*weather*). *Climate* y *weather* son el mismo fenómeno, no dos; solo que están interpretados con diferentes profundidades de tiempo. Así, si el **sistema** lingüístico (es decir, nuestra praxis semiótica de cambio lento, a largo plazo) nos construye como señores de la creación, nuestra praxis de corto plazo, pero no menos sistemática, el ejercicio regular de **opciones dentro** del sistema, construye un modelo fractal según el cual algunos de nosotros somos señores, colocados por encima del resto. Una construye lo que se encuentra más cerca del punto de la complementariedad —es decir, puede ser igualmente bien interpretada como modelo de cambio a largo plazo dentro del sistema o como un sistema bastante mal definido (como un modelo de *weather* más o menos durable o como un modelo de *climate* de tipo más temporario) —es el de la clase social. Será difícil deconstruir el hipercrecimiento sin deconstruir al mismo tiempo el clasismo, especialmente ahora que la clase se ha convertido en un fenómeno global, de manera que las que antes fueron regiones de la ciudad son ahora regiones del planeta. La evidencia lingüística sugiere que estas dos transformaciones tendrán que ocurrir juntas: que la hegemonía que se ha arrogado la especie humana es inseparable de la hegemonía que ha usurpado un grupo humano sobre otro, y que ninguna puede desaparecer mientras la otra prevalezca.

Ahora que nuestros amigos y colegas del corazón del continente eurasiático están abandonando la sartén socialista para lanzarse al fuego del capitalismo, y



si ponderamos, con Fukuyama, que la historia está llegando a su fin³⁸ o, con Marx, que (después de todo) todavía ni siquiera está lista para comenzar, y nos damos cuenta de que, mucho antes de que logremos el (ahora proverbial) metro cuadrado de tierra por ser humano, tenemos que aprender a educar a cinco billones de niños (¡y **esa** es una de las tareas de la lingüística aplicada, si alguna vez tuvo alguna!) —en este momento está bien que reflexionemos sobre cómo el lenguaje construye el mundo. **Nosotros** no podemos transformar el lenguaje; son los actos de significación de las personas los que lo hacen. Pero podemos observar estos actos de significación a medida que ocurren a nuestro alrededor, y tratar de graficar las corrientes y los patrones de cambio.³⁹ Suzuki sostiene que «el planeta puede volverse inhabitable muy pronto —es una cuestión de supervivencia». Formulemos esto en términos de posibles resultados: no existe ninguna necesidad histórica de que este planeta perdure de una forma que sea habitable, de manera que nosotros (entre otros) podamos continuar viviendo en su superficie —esta es solo una de las posibilidades para el futuro. Lo que he tratado de proponer es que las cosas que pueden eliminar esta posibilidad de supervivencia y que nosotros mismos hemos producido —el clasismo, el hipercrecimiento, la destrucción de especies, la polución, entre otras— no son solo un problema para los biólogos y los físicos. También son problemas para la comunidad de la lingüística aplicada. No quiero decir ni por un momento que tengamos la llave. Pero deberíamos ser capaces de escribir las instrucciones para emplearla.

38 Ver Francis Fukuyama, «End of history and the triumph of liberalism». *Washington Post*, diciembre 1989. El argumento de Fukuyama fue resumido por Peter Munz como «una tautología y una perogrullada tácita» (*Guardian Weekly*, Vol 142, nº 6, febrero 11, 1990:2). Sobre el capitalismo como «capítulo final del estadio prehistórico de la sociedad humana» ver Karl Marx, *A contribution to the critique of political economy* trans. N.I. Stone, Chicago: Kerr, 1904, Prefacio.

39 Como siempre, el lenguaje también funciona como su ejemplo —los procesos metafóricos mediante los cuales la lengua misma muestra los aspectos que está construyendo. Así los patrones de cambio que observamos equivalente a una forma de hipercrecimiento (*growthism*) en el lenguaje.

Nota

Este artículo se basa en una ponencia leída en el 9º Congreso Mundial de Lingüística Aplicada, Tesalónica, Grecia. El editor expresa su agradecido reconocimiento a M.A.K. Halliday y Stathis Efstathiadis (Universidad de Tesalónica) por autorizar la reimpresión de este artículo publicado previamente en el *Journal of Applied Linguistics* 6:7–36, 1990.

Mi sincero agradecimiento a David Butt y a Christian Mathiessen por responder a mi pedido de comentarios sobre el artículo, en el escaso tiempo que les di para ello.

Referencias bibliográficas

- Biagi, M.L.A.** (1989). Ponencia presentada en The Evolution of Scientific English workshop, University of Bologna, Centro di Studi sui Linguaggi Specifici and Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata, 22–23.
- Birch, D. y O'Toole, M. (Eds.)** (1988). *Functions of style*. London: Pinter.
- Bohm, D.** (1980). *Wholeness and the implicate order*. London: Routledge y Kegan Paul.
- de Matos, F.G.** (1984). 20 years of applied linguistics: AILA Congresses 1964–1984. En J. Nivette, D. Goyvaerts y P. van de Craen (Eds.), *AILA Brussels 84: Proceedings*, Vol. 5, 1763–1779.
- Ellis, J.O. y Davies, R.W.** (1951). The Soviet linguistics controversy. *Soviet Studies* 3.
- Elvin, M.** (1973). *The pattern of the Chinese past*. London: Eyre Methuen.
- Firth, J.R.** (1957). *Papers in linguistics 1934–1951*. London: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K.** (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- (1987). Language and the order of nature. En Nigel Fabb et ál. (Eds.), *The linguistics of writing: Arguments between language and literacy*. Manchester: Manchester University Press, 1987, 135–154.
- (1988). On the language of physical science. En M. Ghadessy (Ed.), *Registers of written English: Situational factors and linguistic features*. London y New York: Pinter.
- Halliday, M.A.K.; Gibbons, J. y Nicholas, H.** (1990). *Learning, keeping and using language: Selected papers from the 8º World Congress of Applied Linguistics, Sydney, 1987*. Amsterdam: Benjamins.
- Harris, S.** (1980). *Culture and learning: Tradition and education in Northeast Arnhem Land*. Darwin: Northern Territory Department of Education.
- Hasan, R.** (1984a). Ways of saying: Ways of meaning. En R.P. Fawcett (Eds.), *The semiotics of culture and language*, Vol. 1. London y Dover, NH: Frances Pinter.
- (1984b). What kind of resource is language? *Australian Review of Applied Linguistics* 7.1, 57–85.



- (1986). The ontogenesis of ideology: An interpretation of motherchild talk. En T. Threadgold et ál. (Eds.), 125–146.
- (1989). Semantic variation and sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics* 9.2.
- Hasan, R. y Cloran, C.** (1990). A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. En M.A.K. Halliday, J. Gibbons y H. Nicholas (Eds.), 1990, 67–99.
- Heath, T. (Sir)** (1981). *Aristarchus of Samos: The ancient Copernicus*. New York: Dover Books (Original Greek published with English translation. Oxford: Clarendon Press, 1913).
- Hill, T.** (1958). Institutional linguistics. *Orbis* 7, 441–455.
- Lemke, J.L.** (1990). Technical discourse and technocratic ideology. En M.A.K. Halliday, J. Gibbons y H. Nicholas (Eds.).
- Lovelock, J.** (1989). *The ages of Gaia: A biography of our living Earth*. Oxford: Oxford University Press.
- Maina, S.J.** (1987). Principles adopted for the enrichment of Kiswahili language. *New Language Planning Newsletter* 2.2, 1–3.
- Martin, J.R.** (1986). Grammaticalizing ecology: The politics of baby seals and kangaroos. En E.A. Grosz, et ál. (Eds.), *Language, semiotics, ideology*. Sydney: Sydney Association for Studies in Society and Culture.
- (1988). Grammatical conspiracies in Tagalog: Family, face and fate — with regard to Benjamin Lee Whorf. En J.D. Benson, et ál. (Eds.), *Linguistics in a systemic perspective*. Amsterdam: Benjamins (Current Issues in Linguistic Theory 39).
- Mathesius, V.** (1964). On linguistic characterology with illustrations from modern English. En J. Vachek (Ed.), *A Prague school reader in linguistics*. Bloomington, IN: Indiana University Press. Publicado originalmente en 1928.
- Matthiessen, C.** (1989). Review of M.A.K. Halliday's. Introduction to functional grammar. *Language* 65, 862–871.
- McGregor, W.** (1990). Language and ideology of a police tracker story in Gooniyandi. En M.A.K. Halliday, J. Gibbons y H. Nicholas (Eds.).
- McKellar, G.B.** (1990). The language of neurolinguistics: Principles and perspectives in the application of linguistic theory to the neuropsychology of language. En M.A.K. Halliday, J. Gibbons y H. Nicholas (Eds.).
- Newton, I. (Sir)** (1952). *Opticks, or a treatise of the reflections, refractions, inflections and colours of light*. New York: Dover Publications (based on the fourth edition, London 1730; originally published 1704).
- Ornstein, R. y Ehrlich, P.** (1989). *New world, new mind: Changing the way we think to save our future*. London: Methuen.
- Peng, F.C.C.** (1985). What is neurolinguistics? *Journal of Neurolinguistics* 1.1, 7–30.
- Pottier, B. y Bourquin, G.** (1966). Preface to *Actes du Premier Colloque International de Linguistique Appliquée*. Nancy: Faculte des Lettres et des Sciences humaines de l'Universite de Nancy (Annales de l'Est, Memoire n° 31).
- Poynton, C.** (1987). *Language and gender: Making the difference*. Oxford: Oxford University Press.
- Salmon, V.** (1979). *The study of language in 17th century England*. Amsterdam: Benjamins (Studies in the History of Linguistics 17).
- Suzuki, D.** (1990). *Inventing the future: Reflections on science, technology and nature*. London y Sydney: Allen y Unwin.



Thibault, P.J. (1991). Grammar technocracy and the noun: Technocratic values and cognitive linguistics. En E. Ventola (Ed.), *Functional and systemic linguistics: Approaches and uses*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Threadgold, T. (1986). Semiotics–ideology–language. En T. Threadgold et ál. (Eds.), 15–60.

Threadgold, T. y Cranny–Francis, A. (Eds.) (1990). *Feminine/masculine and representation*. London y Sydney: Allen y Unwin.

Threadgold, T. et ál. (Eds.) (1986). *Semiotics, ideology, language*. Sydney: Sydney Association for Studies in Society and Culture.

Thwaite, A. (1983). *Sexism in three Mills and Boon romances*. Unpublished BA dissertation, University of Sydney, Department of Linguistics.

Zanarini, G. (1982). Rileggendo Galileo: Riflessioni sul linguaggio della formazione scientifica. *Giornale di Fisica* 23.2: 109–25.





6. Sobre la «arquitectura» del lenguaje humano

Traducción: Annabelle Lukin y Elsa Ghio

Los siguientes capítulos¹ contendrán inevitablemente diversos supuestos acerca del lenguaje. En algunos casos quedará claro cómo llegué a elaborar esos supuestos; esta es la ventaja de poder presentar en un mismo volumen una serie de artículos que fueron escritos en diferentes momentos de mi carrera, y poder ordenarlos, en términos generales, según el orden en que fueron escritos. Pero no todos los conceptos básicos serán tan explícitos: en parte porque nunca los puse en primer plano, y en parte porque, aun cuando quise hacerlo, solía pensar que un artículo académico debía ser como una prenda terminada, con todos los hilvanes eliminados antes de exhibirla o de usarla en público. ¡Ese fue un gran error! En cualquier caso, por el simple hecho de ser presentados en el contexto de un libro publicado, los conceptos centrales no pueden dejar de aparecer como prefabricados, como si hubieran estado allí desde el principio y controlaran u orientaran mis interacciones con el lenguaje. Pero no fue así; más bien emergían como subproductos de esas interacciones a medida que me enfrentaba con determinados problemas —problemas que surgían en el curso de mi propio trabajo,

¹ N. del T. Halliday escribió este capítulo como introducción al volumen 3 de sus obras completas. Por tanto, se refiere a los capítulos incluidos en ese volumen.



en el análisis literario, en la enseñanza de la lengua o en la traducción, humana y mecánica; pero también, y cada vez más, problemas que habían enfrentado otras personas en otras disciplinas y profesiones. Los «supuestos» eran más bien hipótesis de trabajo que me permitían formular, y comenzar a explorar, una amplia variedad de cuestiones relacionadas con el lenguaje.

No obstante, dado que estos capítulos fueron escritos todos en diferentes ocasiones, respondiendo a diferentes demandas, no presentan una línea de investigación demasiado consistente. De manera que me pareció sensato comenzar con algunas observaciones que describen mi sentido de (como solía formularlo) «cómo funciona el lenguaje». No porque las ideas contenidas sean originales, y menos aún revolucionarias (ni «desafiantes», según el lenguaje académico de hoy en día), sino porque cualquiera que se disponga a leer estos capítulos tendría derecho a preguntar qué clase de cosas sobre el lenguaje se están dando por sentado —y quizás, aún más, cuáles son las cosas que **no** se dan por sentado. De modo que esta presentación es un compromiso: no he intentado repensar de qué forma podría haber formulado esos distintos puntos en otras ocasiones, en las cuatro décadas durante las cuales fueron escritos estos capítulos, pero tampoco las he expuesto de manera sistemática como lo haría (y, en realidad, he hecho en otras partes) si las presentara hoy en un contexto diferente.

Sistemas de significado

Una lengua es un sistema de significación —un sistema *semiótico*. Aquí, como en todos mis escritos, «semiótico» significa «que tiene que ver con el significado (*semiosis*)»; de modo que, un sistema de significación es un sistema por el cual se crean y se intercambian significados. Los seres humanos utilizan numerosos sistemas semióticos, algunos sencillos y otros muy complejos, algunos definidos más claramente y otros especialmente difusos.² Una lengua es casi con seguridad el sistema semiótico más complejo que tenemos; y también es un sistema muy difuso, tanto en el sentido de que sus propios límites no son claros, como en el sentido de que su organización interna está llena de indeterminaciones.

¿Qué otros tipos de sistema existen? Voy a presuponer que existen tres sistemas: físico, biológico y social. Una manera de concebirlos es como un orden ascendente de complejidad. Un sistema físico es sólo eso: un sistema físico. Por otro lado, un sistema biológico no es solo eso; es un sistema físico

² N. del T. La palabra que usa Halliday es *fuzzy*, que viene de *fuzzy logic* (lógica difusa) introducido por Lofti Zadeh en 1965. Es un concepto que Halliday integró a su teoría general. Véase, por ejemplo, Halliday, 2007. *Estudios computacionales y cuantitativos*. Volumen 6 de las obras completas de Halliday. London: Continuum.



(o un conjunto de sistemas físicos) con una función adicional, que llamaremos «la vida». Un sistema social, a su vez, es un conjunto de sistemas biológicos (o formas de vida) con otra característica adicional —que podríamos llamar «valor», que es lo que define la pertenencia de los miembros; es decir, un conjunto de formas de vida con una jerarquía de pertenencia. Por lo tanto, un sistema social es un sistema de tercer orden de complejidad, porque es social, biológico y físico. Entonces, podríamos concebir un sistema semiótico como un sistema de cuarto orden de complejidad, que es al mismo tiempo semiótico y social, biológico y físico. El significado se construye socialmente, se activa biológicamente y se intercambia a través de canales físicos.

Pero esta imagen debe conciliarse con otra: la de dos órdenes de fenómenos que conforman el mundo que habitamos. Aquí «semiótico» contrasta con «material»: los fenómenos de la materia y los fenómenos del significado. George Williams lo dice así:

Los biólogos evolucionistas... trabajan con dos dominios más o menos inconmensurables: el dominio de la información y el de la materia... Estos dos dominios nunca podrán considerarse de manera unificada en cualquiera de los sentidos que implica el término «reduccionismo». Uno puede hablar de las galaxias y de las partículas de polvo en los mismos términos, ya que ambas tienen masa, peso, longitud y ancho. En cambio, no es posible hacer lo mismo con la información y la materia. La Información no tiene masa, peso, ni longitud en milímetros. Del mismo modo, la materia no tiene bytes. No se puede medir tanta cantidad de oro en tantos bytes. No tiene redundancia, fidelidad ni cualquiera de los otros descriptores que aplicamos a la información. Esta falta de descriptores compartidos hace que la materia y la información sean dos dominios de existencia independientes, es decir, que tienen que considerarse por separado, en sus propios términos. (Williams, 1995:43)

Ahora bien, considero que la «información» es un tipo especial del significado —el tipo de significado que puede medirse (en bytes, como dice Williams). Me parece que la mayoría de los significados de orden superior no pueden medirse o, por lo menos, no pueden ser cuantificados, aunque a veces pueden ser graduados en términos de valor. De manera que voy a preferir la oposición «materia» y «significado», la esfera de lo material y la esfera de lo semiótico.

Los cuatro tipos de sistemas aparecen entonces como diferentes mezclas de lo semiótico y lo material, que abarcan desde los sistemas físicos, que son organizaciones de fenómenos materiales, a los sistemas semióticos, que son organizaciones de significado. (Aquí estoy empleando «semiótico» en ambos contextos taxonómicos, pero no creo que exista peligro de ambigüedad). Los sistemas biológicos son en gran medida materiales —solo que son organizados por los genes, y en cierto punto de la evolución por las neuronas, que son fenómenos



semióticos; y en los sistemas sociales, llega a predominar el componente del significado. Pero incluso los sistemas semióticos se basan en procesos materiales; y, por otro lado, en la física posnewtoniana, los sistemas cuánticos se interpretan como sistemas de significado. El significado necesita la materia para realizarse, y, al mismo tiempo, la materia requiere el significado para organizarse.

La historia de la humanidad es una constante interacción entre lo material y lo semiótico, como modos de acción —como maneras de ser y de hacer. El equilibrio entre ambos está constantemente cambiando (posiblemente, la «sociedad de la información» es aquella en la que el modo semiótico de intercambio predomina sobre el material). El lenguaje debe ser comprendido en este contexto.

De todos los sistemas semióticos humanos, el lenguaje es la mayor fuente de poder. Su potencial es indefinidamente grande. Podríamos decir que iguala en alcance todos nuestros sistemas materiales —siempre capaz de seguir el ritmo de los cambios en las condiciones materiales de nuestra existencia. Pero planteado de esta manera implicaría privilegiar demasiado la esfera de lo material: presenta una visión de la condición humana demasiado orientada a la tecnología. El lenguaje no es un reflejo pasivo de la realidad material; es un participante activo en la constitución de la realidad, y todos los procesos humanos, cualquiera sea su manifestación, ya sea en nuestra conciencia, en nuestros marcos materiales o en el mundo físico que nos rodea, son el resultado de fuerzas que son al mismo tiempo tanto materiales como semióticas. La energía semiótica es necesariamente concomitante, o complementaria, con la energía material en la generación de cambios en el mundo.

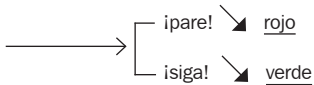
Que el lenguaje coincida o no con el ámbito de todos los demás sistemas **semióticos** humanos es una cuestión que debe permanecer abierta. Algunas personas piensan que sí; dirían que cualquier cosa que se pueda significar de alguna manera también puede ser dicha o expresada a través del lenguaje. Desde este punto de vista, el ámbito de la **semántica** (el potencial de significado del lenguaje) es equivalente a la totalidad de la semiosis humana. Yo no estoy tan seguro. Algunos sistemas semióticos podrían ser inconmensurables con el lenguaje; lo atestiguan los intentos, a veces inverosímiles, de representar con la lengua el significado de una obra de arte (aunque, nuevamente, ver O'Toole, 1994). Pero, aunque la cuestión es importante y merece ser abordada de manera mucho más sutil y fundamental que lo que sugiere esta formulación bastante simplista, no necesito tratar de resolverla aquí. En este contexto solo es necesario señalar que las otras semióticas humanas dependen de la premisa de que sus usuarios **también** posean lenguaje. El lenguaje es un requisito previo; pero esto no implica la necesidad de insistir en que el lenguaje puede significarlo todo.

La pregunta crucial es: ¿cómo logra el lenguaje hacer lo que hace? ¿Cómo debe ser el lenguaje para permitirnos hacer con él todas las cosas que hacemos?

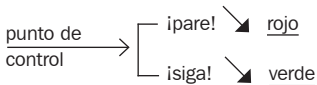


Tipos de complejidad en el lenguaje

La descripción más simple de un sistema semiótico es como un conjunto de **signos**, donde «signo» se define como un par de expresión/contenido, como en «rojo» significa «¡pare!». Un conjunto de signos de este tipo se convierte en un sistema por medio de un cierre:



Cuando lo representamos de esa manera, vemos que no está completo: no sabemos cómo entrar en el sistema. Tiene que haber una condición de entrada, digamos, «un punto de control»:



Esto establece el dominio del sistema. En el punto de control es donde se accede al sistema: debe elegirse una opción o la otra. Fuera del punto de control es imposible ingresar al sistema. Tengamos en cuenta que, en sí mismo, el «punto de control» es una característica semiótica, aunque sin duda realizado materialmente, como «¡pare!» y «¡siga!».

Algunos sistemas semióticos son mínimos, como este que se ha presentado aquí. Una lengua, obviamente, no lo es; es mucho más complicada. La pregunta es: ¿cómo? ¿De qué manera una lengua es más compleja que un sistema de signos mínimo? Es necesario explicar detalladamente el tipo de complejidad adicional capaz de transformar un sistema de signos simple en una lengua. El sistema «se densifica» (*thickened*)³ o complejiza a partir de diferentes dimensiones. Si nos planteamos la cuestión en estos términos, pensando que la lengua podría ser construida por expansión a partir desde un sistema de signos simple, podríamos reconocer cuatro dimensiones a través de las cuales se llevaría a cabo esa expansión:

1. Los signos pueden combinarse para formar signos más extensos (complejidad sintagmática).
2. Los signos pueden ser desacoplados, para crear nuevos emparejamientos (complejidad de realización).

3 N. del T. Este término técnico parece remitir al concepto de «descripción densa» propuesto por el antropólogo Clifford Geetz.

3. Los signos pueden estratificarse (u ordenarse en capas o estratos superpuestos) (complejidad de estratificación).

4. Los signos pueden funcionar en redes, en relaciones de dependencia (complejidad paradigmática).

No vamos a permanecer dentro de este esquema, más semejante a la perspectiva de un constructor que a la de un arquitecto, pero servirá para proporcionar una manera de acercarnos al asunto.

Los signos pueden combinarse

En general no construimos un único significado y luego nos detenemos allí, como lo hace un semáforo. Los significados se suceden rápidamente entre sí, y cada uno configura un nuevo contexto para el siguiente. De esta manera, a partir de combinaciones de significados más pequeños, se construyen significados más amplios: los signos mínimos (palabras, o incluso partes de palabras, como yo/tú realizando los roles discursivos de «hablante» y «destinatario» en un diálogo) se combinan para formar signos más largos, realizados como una cláusula, un párrafo o un texto completo (por ejemplo, un discurso público, una novela o un tratado científico). Todos estos son «signos», en el sentido de que son unidades, o uniones, de significado.

Los signos pueden desacoplarse

No existe una relación de correspondencia fija uno a uno entre un contenido y una expresión. Un contenido dado puede llegar a ser realizado por una expresión diferente, o una determinada expresión puede realizar un nuevo contenido; y, de esta manera, se van creando nuevos signos, ya que este tipo de variación tiende a producir nuevos significados; es poco probable que se produzcan nuevos emparejamientos si no es para ampliar, de alguna manera, el potencial de recursos. Por lo tanto, al vincular esta característica con la anterior, verificamos que el dominio del contenido no está limitado por la forma de la expresión. Así, en inglés, el contenido «POLARIDAD: positiva/negativa» se realiza típicamente mediante el agregado de un pequeño fragmento a una palabra, la contracción *n't* en *did/didn't*; pero su dominio es una cláusula completa.⁴

4 N. del T. Esta opción en particular no tiene traducción en español actual, aunque estas amalgamas de palabras eran muy frecuentes en español medieval. En la actualidad, solo existen dos contracciones en español *al* (prep. *a* + art. *el*) y *del* (prep. *de* + art. *el*).



Los signos pueden estratificarse

No estamos restringidos a un único ciclo semiótico. La expresión de un contenido puede llegar a ser, al mismo tiempo, el contenido de otra expresión. Así, por ejemplo, en inglés, el contenido «POLARIDAD DE RESPUESTA: negativa» se realiza mediante la expresión *no*; el contenido *no* es realizado por la expresión / consonante nasal alveolar + vocal redondeada posterior semicerrada / (o cualquier otra vocal, según el dialecto). La cantidad de ciclos de contenido + expresión que debemos reconocer es, en última instancia, una decisión teórica; pero debe haber por lo menos dos: (i) del significado a la expresión verbal (*wording*)⁵ y (ii) de la expresión verbal al sonido.

Los signos pueden conectarse en red

No construimos significados a partir de sistemas de signos que no estén relacionados entre sí. Los sistemas se organizan en forma de redes, de tal manera que algunos signos dependen de otros para su condición de entrada. Si volvemos al ejemplo de los semáforos, podría existir un conjunto de opciones: «siga hacia delante»/«gire a la izquierda»/«gire a la derecha»; pero si es así, esto dependerá obviamente de haber seleccionado la opción «¡siga!» en el «punto de control». La función «¡siga!» se convierte en la condición de entrada las otras opciones. Por otra parte, algunos conjuntos de opciones pueden compartir la misma condición de entrada, pero ser independientes entre sí. Es esta organización en redes sistémicas la que hace posible que una lengua amplíe más o menos indefinidamente su potencial de significado.

Cuando observamos la manera en que los niños muy pequeños desarrollan sus habilidades para significar, podemos ver cómo surgen todos estos tipos de complejidad. El primer sistema semiótico infantil, similar a una lengua, al que, cuando lo observé y describí hace más de treinta años, denominé «protolenguaje», comienza como un conjunto de signos simples. Estos signos pronto se organizan en sistemas mínimos, tales como *quiero/no quiero*; y, sobre una base funcional, estos sistemas mínimos son el principio de una posterior organización en grupos o conglomerados (*clusters*); pero aún no están combinados, estratificados, ni desacoplados. Todos estos tipos de complejidad, incluyendo la red, se desarrollan juntos como condición necesaria

5 N. del T. La palabra *wording* del inglés no tiene una traducción equivalente en español; podría ser «poner en palabras», pero no existe un signo como *«palabrar» y la traducción depende del contexto. Aquí se traduce como «expresión verbal» para evitar la confusión con el término técnico «expresión» (opuesto a «contenido»).



para pasar desde el protolenguaje a la lengua materna. No es que de alguna manera tengan que ser colocados de antemano, como pareciera implicar esta manera de formularlo; más bien, son características esenciales de la semiótica humana evolucionada, y los niños las adoptan en el proceso de construcción del lenguaje en su nueva forma, postinfantil.

Es mediante esta «densificación» de sus recursos de construcción de significados que ha evolucionado el lenguaje. Lo que se ha denominado la «arquitectura» del lenguaje es la organización de estos recursos dentro de un espacio definido por una pequeña cantidad de vectores interrelacionados: la estratificación, la metafunción y los dos ejes de composición (sintagmático y paradigmático); todos ellos, a su vez, predicados sobre el vector de la instanciación (la relación entre una instancia y el sistema que subyace a ella), que se basa en la memoria y es característico de toda conducta sistemática. En algunos sentidos, el término «arquitectura» puede considerarse como una metáfora equívoca, porque es demasiado estático; si quisiéramos una metáfora espacial de este tipo, quizás deberíamos más en términos de la planificación de una ciudad, con su concepción de disposición espacial definida por el movimiento de las personas, o el «flujo de tránsito». Del mismo modo, la organización del lenguaje se define por el movimiento de los significados o el **flujo del discurso** (prefiero usar este término en lugar de «flujo de la información» por diversos motivos; mencioné uno de ellos en la Sección 1 más arriba). En el resto de este capítulo trataré de presentar un esquema de este marco teórico organizativo, especialmente de aquellos aspectos que son más relevantes para la discusión de las cuestiones que se plantean en los siguientes capítulos.

Composición paradigmática: ¿cuál es el tamaño de una lengua?

Esta es una pregunta que rara vez se formula. Yo mismo me lo pregunté por primera vez cuando me convertí en profesor de lengua, enseñando el chino a miembros de las fuerzas armadas británicas. Quería tener una idea de la magnitud de la tarea a la que se enfrenta alguien que aprende una lengua extranjera —una tarea que entonces me parecía notoriamente mal definida. Luego la misma pregunta me surgió algunos años más tarde, cuando empecé a trabajar en lingüística computacional (que en ese momento, a mediados de la década de 1950, se conceptualizaba únicamente como «traducción por máquina o por computadora»). Me parecía que la computadoratena que convertirse en una máquina de significar y, por lo tanto, tenía que modelar una lengua con la forma de un potencial de significado. Entonces, todavía no teníamos una idea bien informada sobre el tamaño del trabajo que hacía falta.



Lo más cercano que alguien estuvo de explicarlo fue contando el número de palabras incluidas en un diccionario. Pero el significado no estaba hecho de palabras; se construye tanto en la gramática como en el vocabulario, y aun si pudiéramos evaluar la cantidad de palabras que conocían los alumnos, esto nos daría pocos indicios de lo que podían hacer en el lenguaje. Por la misma razón, la idea de un programa de traducción automática compuesto en gran parte de un diccionario bilingüe o multilingüe no iba a llevarnos muy lejos.

Normalmente, en la lingüística la dimensión paradigmática ha sido reducida a la dimensión sintagmática: es decir, determinados conjuntos de elementos (generalmente palabras) han sido asignados a clases basándose en que ocurren en el mismo lugar en el sintagma —representado como una cadena lineal o, de manera más abstracta, como una configuración estructural. Este es, por cierto, un componente esencial en la organización general del sistema. Pero el significado es elección: implica seleccionar entre las opciones que surgen en el entorno de otras opciones; y el poder de una lengua reside en su organización como una enorme red de opciones interrelacionadas. Estas opciones pueden representarse en forma de **redes sistémicas** (*system networks*) (de donde proviene el nombre de «teoría sistémica»). En una red sistémica, lo que se modela es el **potencial de significado** del sistema global de una lengua, independientemente de cómo o dónde se ubican los significados en el sintagma.

Gráficamente, la red sistémica tiene una dimensión vertical y una dimensión horizontal. Por ejemplo:

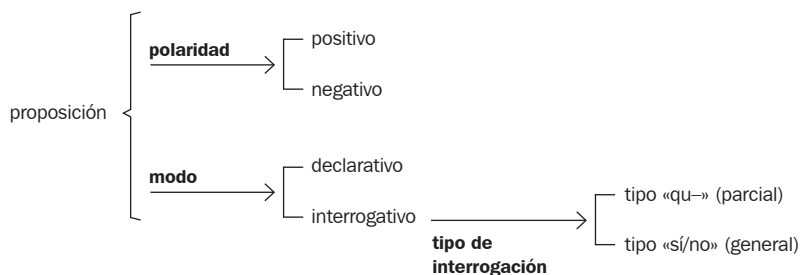


Figura 1.

La dimensión vertical representa la posibilidad combinatoria: si elige «proposición», entonces selecciona simultáneamente las opciones POLARIDAD y MODO. No existe un orden necesario en este eje vertical; los sistemas relacionados a lo largo de esta dimensión se asocian libremente y no importa en qué orden se establecen los sistemas mismos o sus términos (rasgos). Por otro lado, la dimensión horizontal se ordena en **especificidad** (*delicacy*), por lo cual



la condición de entrada de una opción depende de la condición de entrada de otra, u otras. Interpretado desde el punto de vista procedimental (como en un programa de generación de texto), la función de salida de un sistema se convierte en la función de entrada de otro: «si selecciona «interrogativo», luego elija o bien tipo «qu-», o bien tipo «sí/no». Una **expresión de la selección** (*selection expression*) es el conjunto de todas las funciones seleccionadas en una pasada a través de toda la red; esta es una **descripción sistémica** del tipo —tipo de cláusula, tipo de grupo, etc.— en cuestión.

Las opciones más generales, en este nivel (el estrato de la **léxico-gramática**), son las que reconocemos fácilmente como sistemas gramaticales: conjuntos pequeños y cerrados, de características contrastivas, que están implicados en una gran cantidad de instancias, tales como la POLARIDAD (positiva/negativa), el MODO (indicativo/ imperativo), la TRANSITIVIDAD (tipos de procesos: material/ semiótico/relacional), el TIEMPO VERBAL (tiempo en relación con algún punto de referencia: pasado/presente/futuro), y así sucesivamente. Sistemas de este tipo, ejemplificados aquí con el inglés, son fundamentales para la organización de la significación en cualquier lengua.

Por el contrario, pensamos que los elementos lexicales ocurren en conjuntos abiertos, mal definidos, con dominios discursivos muy específicos; y, de hecho, así es. Pero no son de una clase diferente. Simplemente ocupan regiones más específicas (*delicate*) en el espacio del continuo léxico-gramatical; y pueden estar conectados en redes de la misma manera que los sistemas gramaticales. Pero la organización sistémica del vocabulario no se hace en términos de **elementos** léxicos (palabras), sino de **rasgos** léxicos (véase por ejemplo el estudio de Hasan (1985) del campo de los préstamos (*lending and borrowing*). En otras palabras, las regiones del potencial de significado que se elaboran léxicamente se organizan en redes de rasgos característicos más o menos específicos de un dominio; algunas de las posibilidades combinatorias son realizadas —es decir, están representados por palabras (*lexicalizadas*)— mientras que otras no. Tomamos conciencia de estas disyunciones cuando de pronto nos preguntamos «¿por qué no hay una palabra para...?» (por ejemplo, ¿por qué no hay una palabra para «vehículo de ruedas» en inglés?).

El poder del lenguaje proviene de su complejidad paradigmática. Este es su «potencial de significado». De manera que, para explorar la pregunta «¿cuál es el tamaño de una lengua?», establecemos un modelo paradigmático: no como un inventario de estructuras, sino como una red de sistema (esto se basa en la distinción teórica entre sistema y estructura de Firth). Una **red sistémica** es un medio para teorizar el potencial de significación de un sistema semiótico, y para mostrar dónde se ubican sus partes dentro del espacio semiótico total. El sistema ha sido diseñado para ofrecer una visión general —una imagen integral que abarca la lengua como una totalidad.



Tiene una cobertura amplia, pero no exhaustiva en grado de especificidad. No existe en realidad ningún criterio objetivo para determinar el grado de detalle o especificidad al que debe aspirar la descripción, ya que esto exigiría una respuesta determinada cada vez que se pregunta «¿Estos dos ejemplares son lo mismo (es decir, dos casos de un mismo tipo), o no?». En la práctica, por cierto, sabemos que existen diferentes ocurrencias de «lo mismo» —de una palabra, de una frase, etc., y lo sabemos cuando aparecen; la mejor evidencia de esto es la evolución de los sistemas de escritura, que exigen tomar estas decisiones: si dos instancias se escriben del mismo modo (se dice que) son ejemplares del mismo tipo. Pero esto también muestra las anomalías: por ejemplo, el sistema de escritura inglesa no marca la entonación (a pesar de que la entonación está muy gramaticalizada), de manera que algunos tipos de cláusula que difieren ampliamente en su significado cuando se combinan con diferentes tonos se tratan como si fueran idénticas. No obstante, nuestras redes están todavía muy lejos de alcanzar el grado de especificidad en el que esta indeterminación se vuelva problemática. Una lengua siempre será más grande que lo que somos capaces de hacerla parecer.

Entonces, ¿cuál **es** el tamaño de una lengua? Consideremos el ejemplo de un verbo simple en inglés, por ejemplo *take* (*tomar*). (¡Dejaremos de lado la cuestión de si *take* (*tomar*) en *take medicine*, *take time*, *take a shower* (*tomar un medicamento*, *tomar tiempo*, *tomar una ducha*), etc. son o no son la misma palabra!). El verbo puede ser finito o no finito; para comenzar, consideremos solo las formas finitas. Si el verbo es finito, entonces selecciona temporalidad («tiempo principal») o modalidad; pero hay tres tiempos primarios, pasado (*took/tuvo*), presente (*takes/toma*) o futuro (*will take/tomará*) y una gran cantidad de modalidades posibles. Para simplificar el ejemplo reconocemos solo 24 de ellos, organizados en cuatro sistemas: valor: bajo/mediano/alto (por ejemplo, *may*, *will*, *must/puede tomar*, *tomaría*, *debe tomar*); orientación: desde el hablante/al hablante (por ejemplo, *may*, *can/puede*⁶); dirección: neutro/oblicuo (por ejemplo, *may*, *might/puede*, *podría*); tipo: probabilidad/obligación (por ejemplo, *that may take time*; *you may go/puede tomar tiempo*; *puedes ir*). Esto nos da 27 formas posibles. Pero cada una de estas formas puede ser positiva o negativa (por ejemplo, *took*, *didn't take/tomó*, *no tomó*); y cada una de estas polaridades puede ser no marcada (por ejemplo, *took*, *didn't take/tomó*, *no tomó*) o marcada⁷ (por ejemplo, *did take*, *did not take/si tomó*, *no tomó*); 4 x 27 = 108. Cada una de estas puede ser activa o pasiva en voz, y hay dos tipos

6 N. del T. El ejemplo original distingue *may* y *can*. La distinción en inglés es entre tener permiso (*may*) y tener capacidad (*can*). Ambas se traducen en español como «poder».

7 N. del T. Esta distinción entre marcado y no marcado se hace solo con la entonación en español.



de pasiva, neutra/mutativa⁸ (por ejemplo, *took, was taken, got taken/ tomó, fue tomada, consiguió ser tomado*); $3 \times 10^8 = 324$. Luego, cada una de estas puede seleccionar cualquiera de los doce tiempos secundarios, construidos en serie por desplazar el punto en el tiempo tomado como referencia (por ejemplo, *took, had taken, had been going to take, had been going to be taking/ tomó, había tomado, había ido a tomar, había ido a estar tomando*); $12 \times 324 = 3888$.

Retomando ahora las opciones no finitas: hay dos aspectos, imperfectivo (*taking/tomando*) o perfectivo (*to take/tomar*); cada uno puede ser positivo o negativo, activo o cualquier tipo de pasivo y con cualquiera de los 12 tiempos secundarios: $2 \times 2 \times 3 \times 12 = 144$. Agregándolas a las 3888 variantes finitas, llegamos a 4032. Ahora bien, este número no toma en cuenta ninguna de las opciones prosódicas, la presencia o ausencia de foco contrastivo, y, si se selecciona la opción «focal», las diferentes ubicaciones, grados y tipos de contraste que pueden elegirse. Estas opciones dependen de otras selecciones (por ejemplo, el número de ubicaciones posibles de foco contrastivo depende de las selecciones de tiempo y voz); en una estimación conservadora, aumentan el potencial en un orden de magnitud, dando por encima de 40 000 posibilidades en total.

Existen además otros ángulos a considerar, tales como la elección entre dos variantes del futuro secundario (*is going to take, is about to take/ va a tomar, está a punto de tomar*), y entre formas finitas formales e informales, incluso entre diferentes variantes informales (por ejemplo, *he is not taking, he isn't taking, he's not taking/ no está tomando*⁹), o entre distintas ubicaciones de la negativa no finita (por ejemplo, *not to have taken; to have not taken/ no haber tomado*¹⁰). Pero estas consideraciones serán suficientes para ilustrar el punto: que el potencial de significado de una lengua es extremadamente grande. Estas son todas las variaciones que presenta un solo verbo léxico. Si hay 10 000 verbos transitivos en inglés (los intransitivos no tienen sistema de voz, por lo que su paradigma se reduce en aproximadamente dos tercios), esto nos daría 4×10^8 posibilidades de elegir una variante particular de un verbo dado.

Para volver esto un poco más realista, inventemos un ejemplo y, a continuación, juguemos con él. Aquí tenemos una cláusula posible con el verbo *take* (*tomar*):

8 N. del T. Quiroz no incluye la distinción entre «neutral» y «mutativo» en su descripción del grupo verbal en español. Ver Quiroz (2013), *The interpersonal and experiential grammar of Chilean Spanish: Towards a principled systemic-functional description based on axial argumentation*, inédito tesis doctoral. Sydney: University of Sydney.

9 N. del T. Esta variación no existe en español.

10 N. del T. Como en el ejemplo previo, en español no se hace esta distinción.

*You might have been getting taken for a **ride***¹¹
 (*Podrías haber estado siendo engañado¹²).

El grupo verbal *might have been getting taken* (*podrías haber estado siendo...) es finito; la voz es pasiva, mutativa;¹³ el contraste es no-focal; la modalidad es de valor bajo; la dirección es oblicua; la orientación es distanciada del hablante; el tipo es probabilidad; y el tiempo verbal secundario es el presente en el pasado. Cualquiera de estas características podría variar por sí misma, permaneciendo constantes todas las demás:

| | |
|---|---|
| you might be going to get taken for a ride (tense) | *podrías estar yendo a ser engañado (tiempo) |
| they might have been taking you for a ride (voice) | te podrían haber estado engañando (voz) |
| you might not/needn't have been getting taken for a ride (polarity) | puede que no hayas estado siendo engañado (polaridad) |
| you might have been getting taken for a ride (contrast) | podrías haber estado siendo engañado (contraste) |
| you must have been getting taken for a ride (modality) | *debes haber estado siendo engañado (modalidad) |

... y así sucesivamente. Estas son todas las alternativas del uso lingüístico real; no han sido extraídas de un libro de gramática —de hecho, es difícil encontrar un libro de gramática que considere más que un pequeño subconjunto, porque los gramáticos han creído tradicionalmente que sus paradigmas deben ser numerables. Aparecen en la gramática rica, y siempre creativa, de la vida cotidiana.

Si extrapolamos la información de este ejemplo, podemos esperar que la red sistémica de tipos de cláusula en una lengua llegue a tener cientos de millones de opciones. Puede parecer que esta cifra se encuentra más allá de la capacidad del cerebro humano —o podría haberlo parecido, antes de que las investigaciones recientes demostraran su extraordinario poder. Pero aquí es donde el concepto de red sistémica es importante (cf. la discusión en Butt, 2000).

¹¹ N. del T. La expresión *to take someone for a ride* en inglés puede ser usada metafóricamente con el sentido de ser engañado. El uso de negrita en este y otros ejemplos indica la ubicación de la sílaba tónica.

¹² N. del T. El uso del asterisco significa que esta traducción es imposible en español. Solo sirve para dar una idea aproximada de lo que propone Halliday en el original.

¹³ N. del T. Véase la nota previa sobre la opción «mutativo».



Nada sugiere que el hablante que selecciona una entre 40 000 variantes de un verbo haya rechazado las otras 39 999, como si al elegir una palabra nuestro cerebro recorriera un diccionario. El diagrama de red muestra que, para llegar a realizar una de estas selecciones, el hablante ha recorrido, como máximo, unas dos docenas de puntos de opción. Como ha demostrado Wimsatt (1986), la cantidad de energía neuro-semiótica que requiere esa tarea no es en absoluto ardua; y lo es cada vez menos con cada repetición exacta o aproximada.

Tendré algo más que decir sobre la representación sistémica del lenguaje en la sección final de este capítulo. No obstante, primero necesito considerar los otros aspectos de la organización de la lengua —otros vectores que contribuyen al proceso de «densificación» por el cual el lenguaje evolucionó a su actual estado de complejidad.

Estratificación: extendiendo capas de significado

Como se señaló anteriormente (Sección 2), el protolenguaje —la «lengua infantil» que los niños construyen típicamente por sí mismos hacia el final de su primer año de vida— consiste en un inventario de signos simples. Podemos ver cómo estos signos empiezan a «organizarse en redes» según principios funcionales si nos fijamos en el potencial de significado de Nigel, Hal o Anna cuando tenían alrededor de 12 meses (Halliday, 1975; Painter, 1984; Torr, 1997).

Estos niños están todo el tiempo intercambiando significados con sus grupos de significación inmediatos. Pero mientras sus padres y hermanos mayores hablan con ellos empleando el lenguaje adulto —aunque quizás modificado en la forma de «habla infantil», todavía mantiene la organización del lenguaje— sus propias contribuciones son cualitativamente diferentes. Cada elemento de su protolenguaje —cada signo— consta de un significado apareado con una expresión (que puede ser un sonido o un gesto), sin ninguna otra organización —sin **expresión verbal**— en el medio. Se asemeja más a los signos que utilizan las mascotas domésticas para comunicarse con sus familiares humanos. (¡Espero que quede claro que esto no se debe leer como peyorativo!).

Si revisamos esta fase según los conceptos del lenguaje adulto, diremos que el protolenguaje tiene una semántica y una fonología, pero ningún nivel de gramática entre ambos. En otras palabras, todavía no está **estratificado**. La gramática surge más tarde, a medida que el niño se desplaza de la lengua infantil a la lengua materna, en el curso del segundo año de vida. Este proceso ha sido observado y descrito con cierto detalle en los libros mencionados anteriormente (cf. Halliday, 1978a, 1979b, 1983; Painter, 1989; Phillips, 1986; Qiu, 1985); mis propios artículos sobre el desarrollo del lenguaje infantil aparecerán en el volumen 4 de esta serie, por lo que no volveré a considerarlo

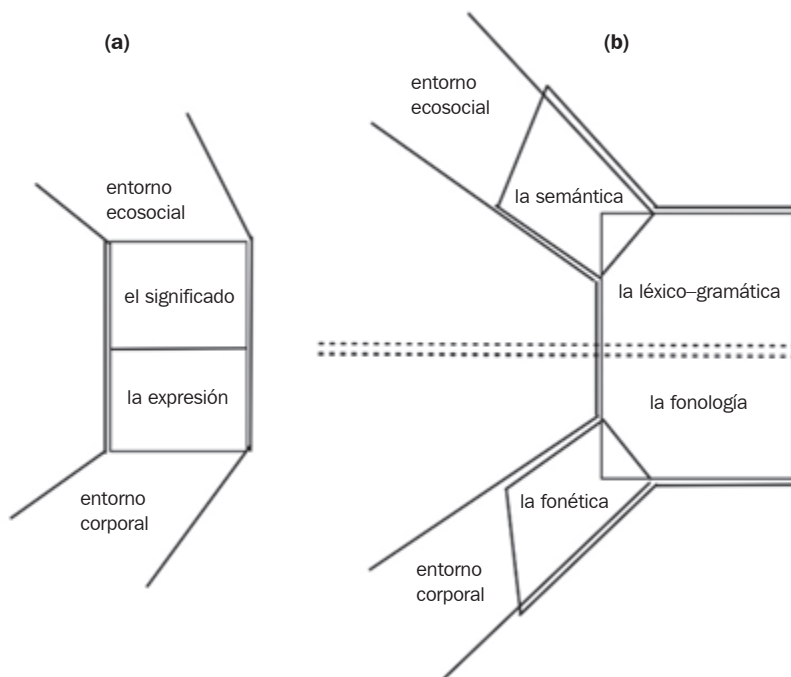


Figura 2. Protolenguaje (a) y lenguaje (b), en relación con sus entornos ecosocial y corporal.

aquí. Esencialmente, los niños siguen la ruta de la evolución del lenguaje humano —salvo que, a medida que empiezan a caminar erguidos, saltan cientos de generaciones en el tiempo evolutivo, reconstruyendo su lengua como un sistema semiótico estratificado. La pregunta es ¿qué es lo que consiguen con este salto hacia delante?

Tomando prestada una expresión de Gerald Edelman, lo que se consigue es una liberación de la «tiranía del presente extendido». El movimiento hacia la gramática implica el paso de la conciencia primaria a la conciencia de orden superior —según lo conceptualizado por Edelman, 1992; Edelman y Tononi, 2000. La conciencia de orden superior es la forma de conciencia en la que la semiosis se organiza en torno a los estratos de la léxico-gramática.

Cuando nuestra semiótica primaria evolucionó hacia una semiótica de orden superior (es decir, cuando el protolenguaje evolucionó en lenguaje), se creó un espacio en el que los significados podían organizarse en sus propios términos, como una red puramente abstracta de interrelaciones. Cuando digo «puramente abstracta», me refiero a que no interactúan directamente con el entorno ecosocial. Este espacio organizativo es el que denominamos **léxico-gramática**. Quizás podríamos resumir el efecto de esta estratificación en cuatro apartados.



En primer lugar, dado que la gramática sirvió como una especie de interlengua, esto implicó que las dos caras del signo (original) no necesitaran tener ninguna semejanza icónica entre sí; la reacción pudo ser puramente convencional, ampliando así indefinidamente la gama de cosas «significables». En segundo lugar, implicó que el signo pudiera ser separado —deconstruido— en componentes de significado que luego podrían variar independientemente uno del otro: así, la forma articulatoria (consonantes y vocales) podía significar una cosa, la secuencia en que se produjeron los signos podía significar otra cosa, y la coloración prosódica aún otra.

En tercer lugar, a partir de los dos primeros, implicó que los significados pudieran organizarse en órdenes funcionales (ver sección siguiente), de tal manera que cada enunciado incluyera selecciones de todos; esto hace posible que un acto de significación sea al mismo tiempo un «hacer» y un «pensar» (para incorporar tanto la reflexión como la acción). En cuarto lugar, implicó que el significado pudiera crearse espontáneamente, en el curso de (en realidad, por medio de) el diálogo (y, más tarde, también del monólogo). En conjunto, el efecto de este salto evolucionario convirtió un sistema de significados cerrado en un sistema abierto, capaz de crear significados (no sólo semiótico sino **semogénico**).

Hasta aquí he hablado de la estratificación de la faceta del «contenido» del signo original. Simultáneamente, tuvo lugar una estratificación similar en la faceta de la «expresión». El sonido desplazó al gesto como modalidad principal, y se dividió en dos: un espacio abstracto de organización (**fonología**) donde el sonido se sistematiza para reunirse con la léxico-gramática, y los sonidos del habla como procesos articulatorios y auditivos que ocurren en el cuerpo humano (**fonética**).

Por lo tanto, existe un equilibrio entre lo natural y lo convencional a través de toda la dimensión de los estratos, como forma esencial de la relación en cada interfaz. Dentro de la faceta de «contenido» (original), la relación entre la semántica y la léxico-gramática es **típicamente** natural: en general, lo que se construye sistémicamente en la gramática (pensemos en los sistemas primarios como la polaridad, el número, la persona, el aspecto, el tiempo verbal, el modo) resonará con algunas características de nuestra experiencia del medio ambiente ecosocial. Algo similar ocurre en la faceta de la «expresión»: los sistemas fonológicos generalmente «tienen sentido» en relación con la manera en que se producen y se escuchan los sonidos (b: p:: d: t:: g: k::...¹⁴). Hay elementos arbitrarios en ambos lados —algo necesario, ya que existen demasiadas variables para permitir que todo «encaje o se ajuste» y, de cualquier manera, las lenguas cambian de formas diversas a través del tiempo. Pero el

14 N. del T. Estos sonidos contrastivos ilustran la distinción fonética en inglés entre sonoro y sordo. El ejemplo sirve también en español, donde estas consonantes también se oponen como sonoras/sordas.



principio de convencionalidad se mantiene, ya que, de lo contrario, el sistema como un todo no podría funcionar.

Por el contrario, la frontera entre la gramática y la fonología —las dos facetas del signo original— se comporta **típicamente** de manera arbitraria: las cosas que suenan parecidas no significan lo mismo, y viceversa —el parentesco de sonido no coincide con el parentesco de significado. No hay ninguna manera en que *bill, pill, dill, till, gill, kill...* conformen un conjunto que resulte semánticamente razonable. Nuevamente, existe un motivo menor a la inversa (las diversas formas de simbolismo sonoro), pero se conserva el principio de convencionalidad. Y, una vez más, así tiene que ser, para que el sistema global pueda funcionar. La estratificación abrió la posibilidad de otro vector en la región del «contenido»: el vector de la metafunción.

Metafunción: la gramática en funcionamiento

A medida que los niños aprenden su lengua materna, hacen dos cosas a la vez: aprenden la lengua y aprenden **a través de** la lengua. Así, a medida que los niños aprenden su lengua materna, la usan al mismo tiempo como herramienta para el aprendizaje de todo lo demás. De esta manera, el lenguaje llega a definir la naturaleza del aprendizaje.

De manera más obvia, quizás, cuando observamos cómo interactúan los niños con los objetos que los rodean, podemos ver que utilizan el lenguaje para construir un modelo teórico de su experiencia. Este es el lenguaje en su función **experiencial**; los patrones de significado se instalan en el cerebro y siguen ampliándose en gran escala a medida que cada niño, en colaboración con los que lo rodean, acumula, renueva y mantiene en buenas condiciones la «realidad» semiótica que le proporciona el marco de la existencia cotidiana y que se manifiesta en cada momento del discurso, hablado o escuchado. Deberíamos enfatizar que la gramática no está simplemente *denominando* la experiencia; la está *construyendo* —la está teorizando en lo que llamamos «comprensión». Cuando el niño alcanza la adolescencia, la gramática no solo ha puesto en su lugar y ha manejado una gran variedad de categorías y relaciones, desde las más específicas a las más generales, sino que también ha creado analogías, mediante las cuales todo es, al mismo tiempo, igual y diferente a todo lo demás, desde los campos más concretos a los más abstractos del ser; y todo lo que la gramática primero construyó de una manera, luego se deconstruye para reconstruirse metafóricamente con un ropaje semiótico diferente. Todo esto requiere una enorme cantidad de espacio semántico.

Pero desde el principio, en la evolución del lenguaje a partir del protolenguaje, esta función «constructora» se ha combinado con otro modo de signi-



ficar, que es **poner en acción** (*enacting*): poniendo en acción los encuentros interpersonales que son esenciales para nuestra supervivencia. Estos van desde los siempre cambiantes micro-encuentros de la vida cotidiana —sobre todo, los encuentros **semióticos**, donde configuramos y mantenemos complejos patrones de diálogo— a las relaciones institucionalizadas más permanentes y estables, que colectivamente constituyen el vínculo social. Este es el lenguaje en su función **interpersonal**, que incluye aquellos significados que son personalmente más unilaterales: las expresiones de actitud y valoración, placer y desagrado, y otros estados emocionales. Tengamos en cuenta que, si bien el lenguaje puede **hablar de** estos procesos y estados personales e interaccionales, su función esencial en este ámbito es actuarlos.

Esta complementariedad funcional está integrada en la arquitectura básica del lenguaje humano. Aparece en la perspectiva «desde arriba», como distintos modos de significar —de construir la experiencia y de poner en acto (*enact*) las relaciones interpersonales. Aparece en la perspectiva «desde abajo», dado que estos dos modos de significar se expresan normalmente a través de diferentes tipos de estructuras: los significados experienciales como configuraciones orgánicas de partes (tal como la estructura de una cláusula Actor + Proceso + Meta); los significados interpersonales como patrones prosódicos esparcidos en dominios variables (tal como la distinción entre entonación ascendente y descendente). Sin embargo, aparece de forma más clara en la perspectiva «desde alrededor» —es decir, en la misma organización interna de la léxico-gramática. Cuando la gramática se representa paradigmáticamente como redes de sistemas vinculados, las redes aparecen como diferentes regiones del espacio: en lugar de distribuirse uniformemente en todas partes, las redes forman grupos o conglomerados, de tal forma que dentro de cada grupo existen muchas interconexiones, pero es muy escasa la asociación entre un grupo y otro.

Este efecto fue evidente cuando la «gramática de Nigel» (la gramática sistémica de la cláusula inglesa utilizada en el proyecto Penman de generación de texto) fue representada inicialmente en forma gráfica. Cuando había llegado a algo menos de mil sistemas, fue impresa en formato de red en unos treinta grandes «paneles», que, cuando se ensamblaron, llegaron a cubrir toda una pared de la oficina. Su rasgo más visible fue que los sistemas se agrupaban en un número pequeño de grandes grupos densos. Uno de esos grupos estaba conformado por los sistemas experienciales; otro, por los sistemas interpersonales. Esto significaba que el potencial de significado a través del cual interpretamos nuestra experiencia del mundo (el mundo que nos rodea y también el mundo dentro de nosotros mismos) está muy organizado; y de la misma manera, el potencial de significado a través del cual ponemos en acción nuestra existencia personal y social también está muy organizado; pero entre ambos existen comparativamente pocas restricciones. Por lo general, se puede poner cualquier «giro» interaccional en cualquier



contenido representacional. De hecho, esta libertad es la que hace posibles ambos tipos de significado —pero solo a través de la intercesión de un tercero.

Hubo, de hecho, una tercera agrupación sistémica: los sistemas que se ocupan de organizar la cláusula como un mensaje. Este es un aspecto de lo que posteriormente se denominó «flujo de la información»; pero ese término sugiere que todo significado puede ser reducido a «información», por eso prefiero la expresión más incluyente de «flujo del discurso». Estos son los sistemas que crean un texto coherente —un texto que es coherente en sí mismo y con el contexto de situación. Algunos de ellos, los sistemas temáticos, se realizan en inglés mediante el orden sintagmático de los elementos de la cláusula. Otros, son realizados a través de una variedad de recursos no estructurales descritos por Hasan y por mí (1976), bajo el título general de «cohesión». A este tercer componente del significado lo denominé simplemente **textual**.

Resultó que se hacía necesario reconocer un cuarto componente funcional, el **lógico**; este encarna aquellos sistemas que configuran las relaciones lógico-semánticas entre una unidad clausal y otra. Gramaticalmente, se crean **complejos clausales**: secuencias de cláusulas unidas o ligadas tácticamente (por parataxis o hipotaxis) en una sola unidad compleja, el origen de lo que en el lenguaje escrito se convirtió en la oración. Estos sistemas extienden el poder experiencial de la gramática, teorizando la conexión entre un quantum de la experiencia y otro (note que su «lógica» es una lógica gramatical, no la lógica formal, aunque es la fuente de la que se deriva la lógica formal). Visto «desde abajo», son muy diferentes de los sistemas experienciales, porque su realización es iterativa en lugar de ser configurativa: forman secuencias de cláusulas (generalmente) en una progresión dinámica; pero visto «desde arriba», su significado es más cercano a lo experiencial, y existe mucho intercambio entre ambos. Resultó importante, por lo tanto, poder reunir la función lógica y la experiencial bajo un mismo título, y así fue que la denominé función **ideacional**.

El potencial de significado global de una lengua, por lo tanto, está organizado por la gramática según líneas funcionales. No en el sentido de que las instancias particulares de uso del lenguaje tengan funciones diferentes (sin duda las tienen, pero esa es otra cuestión), sino en el sentido de que el lenguaje evolucionó en estos contextos funcionales como uno de los aspectos de la evolución de la especie humana; y esto ha determinado la forma en que se ha organizado la gramática: ha producido una dimensión en la arquitectura global del lenguaje. Dado que el término «función» se usa aquí en un sentido más abstracto y teórico, me ha parecido útil otorgarle el sello del tecnicismo a partir del término de más peso (aunque etimológicamente sospechoso) **metafunción**. Este principio —el principio metafuncional— ha dado forma a la organización del significado en el lenguaje; y (con excepciones triviales) cada acto de significado encarna los tres componentes metafuncionales.



En la Parte 3 del Volumen 1, el capítulo sobre «Estructura del lenguaje y función del lenguaje» describe de qué manera las estructuras derivadas de las metafunciones experiencial, interpersonal y textual se fusionan entre sí en la cláusula del inglés moderno. Otro capítulo sugiere de manera general que las metafunciones también son distintas en los tipos de estructura mediante las cuales típicamente se construyen. Así, mientras que el principio metafuncional es semogénico, y se ocupa de la construcción de significados, tiene repercusiones «hacia abajo» sobre la forma en que se construye el significado en la gramática. Además, tiene repercusiones «hacia arriba», resonando en los parámetros semióticos del contexto en que se encuentra —las características que denominamos **campo, tenor y modo**. A esto se refieren muchos puntos de los capítulos presentes, y será tratado más sistemáticamente en un volumen posterior.

La composición sintagmática: convertir las partes en todos

Existe una dimensión adicional en la organización del lenguaje que es necesario tener en cuenta aquí: la composición sintagmática, esto es, la construcción de unidades más grandes a partir de las más pequeñas. Esta es la forma más sencilla y accesible de organización para cualquier sistema semiótico o material. El principio que guía esta forma de organización en el lenguaje es nuevamente un principio funcional, el **rango**. Las unidades de diferentes tamaños —de rangos diferentes— tienen diferentes funciones dentro del sistema de una lengua en su totalidad.

El principio del rango es fundamental para los dos estratos «interiores», la léxico-gramática y la fonología. En la gramática, parece ser cierto que en todas las lenguas existe un rango que lleva la carga principal de integrar en un solo marco los diversos tipos de significado —es decir, las selecciones en las diversas metafunciones. Esto es lo que llamamos la **cláusula**. La cláusula, a su vez, se compone de una serie de elementos de menor rango que presentan sus propias configuraciones estructurales. En términos evolutivos, a estos elementos más pequeños podemos pensarlos como **palabras**: el origen de la capacidad de organizar los constituyentes (constituency) de la gramática fue una jerarquía de dos rangos, la cláusula y la palabra, donde una cláusula consta de una o más palabras. Nuevamente, esto puede observarse en el lenguaje de los bebés en su desarrollo hacia la lengua materna: un ejemplo, tomado de mis observaciones, es *man clean car (hombre limpiar auto)* «un hombre estaba limpiando su vehículo». A medida que las lenguas evolucionaron, este patrón básico fue elaborado de maneras muy diferentes. El inglés muestra una variante que es bastante típica. Podemos reconstruir teóricamente su evolución de la siguiente manera.



1. Las palabras se expanden para formar **grupos**: por ejemplo, el grupo nominal *a man, that tall middle-aged man* (*un hombre, ese hombre alto de mediana edad*); grupo verbal: *was cleaning, must have been going to clean* (*estaba limpiando, debe haber ido a limpiar*).
2. Las cláusulas se combinan para formar complejos clausales, por ejemplo, *he used a hosepipe and cleaned/to clean his car* (*él utilizó una manguera y limpió/para limpiar su auto*).
3. Las cláusulas se contraen para formar **frases** preposicionales, por ejemplo (*he cleaned his car*) *with a hosepipe* [(*limpió a su auto*) *con una manguera*].
4. Las cláusulas y las frases se incrustan dentro de grupos (nominales), por ejemplo, *the middle-aged man who had a hosepipe/with the hosepipe* (el hombre de mediana edad que tenía una manguera/con la manguera).
5. Las palabras se componen de unidades más pequeñas (**morfemas**), por ejemplo, *cleaning* (la limpieza), *hosepipe* (la manguera¹⁵).
6. Las unidades distintas a las cláusulas se combinan para formar sus propios complejos, por ejemplo, el grupo nominal complejo, *the middle-age man and his son* (el hombre de mediana edad y su hijo), el grupo verbal complejo *was preparing to start cleaning* (*estaba preparándose para comenzar a limpiar*).
7. Los grupos y las frases «se reúnen en el centro» de tal manera que cada uno puede incrustarse dentro del otro, por ejemplo, *the car outside the gates of the house with the green roof...* (*el auto que está fuera de las puertas de la casa con el tejado verde...*). Así llegamos a una «escala de rango» típica para la gramática de la lengua, algo similar a lo siguiente:

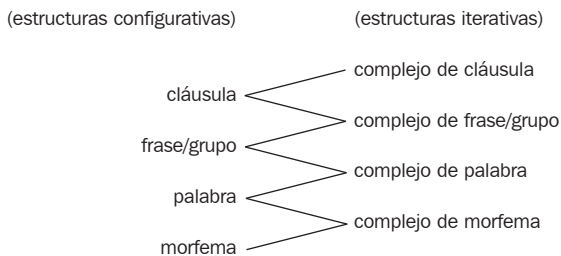


Figura 3.

15 N. del T. Los ejemplos en inglés se usan para mostrar el principio de composición de palabras: *cleaning* = *clean* + *ing*; *hosepipe* = *hose* + *pipe*. Ejemplos similares en español serían: limpieza (limpio + sufijo -eza), girasol (gira + sol), agridulce (agrio + dulce).



Esto nos permite modelar la composición sintagmática en términos teóricos. Cada texto consta exhaustivamente de (i) las configuraciones y (ii) las iteraciones, en cada rango, con el caso límite de un elemento en cada nodo estructural. Entonces podemos expresar la «salida» de cualquier característica sistémica en relación con la contribución que hace a la organización funcional del sintagma —a la **estructura**.

Es útil distinguir terminológicamente entre un sintagma y una estructura, una distinción que es análoga a la que existe entre un paradigma y un sistema. Un sintagma es una cadena lineal de clases, como «grupo nominal + grupo verbal + frase preposicional», «cláusula libre + cláusula dependiente». Una estructura es un conjunto ordenado (no lineal) de funciones, como «Proceso · Medio · Modo» o «Resultado · Causa». No hay, por supuesto, ninguna relación biunívoca entre sintagmas y estructuras —si existiera, no necesitaríamos tener que reconocerlos como dos órdenes diferentes de la abstracción.

Sin embargo, es igualmente claro que la relación entre ellos no es aleatoria. Un elemento funcional «Proceso» probablemente va a aparecer en el sintagma como un grupo verbal. Lo que existe es una relación de **congruencia**.

Modos congruentes y metafóricos del significado

El principio de congruencia depende de la asociación entre las tres dimensiones de rango, metafunción y estratificación. Es importante por la posibilidad de diferenciarse de él, lo que se agrega al potencial de significado en su totalidad.

Diferenciada de lo congruente está lo que denominamos como **metáfora**. La metáfora es una propiedad inherente de los sistemas semióticos de orden superior y un poderoso recurso para crear significado.

Permítanme enunciar un ejemplo familiar de una cadena de realización como la que encontramos en inglés. Regresemos nuevamente a la observación del niño *man clean car* (hombre limpiar auto). Semánticamente, en su modo experiencial, esta es una **figura**; más específicamente, es una figura del «hacer» con el proceso «limpiar» (el hacedor «hombre» y el paciente «auto»). Esto construye una instancia particular en la experiencia del niño de forma que lo relaciona con una gran variedad de otras instancias. Gramaticalmente, la figura se realiza mediante una cláusula; podemos describirla como la expresión de una selección que posee una cantidad de características sistémicas que incluyen material, efectivo, hacer, dispositivo...; esta combinación particular de rasgos se realiza mediante la configuración estructural del Actor · Proceso · Meta; el Proceso se realiza en el sintagma como un grupo verbal; los dos participantes, Actor y Meta, por grupos nominales; y la relación entre ellos por su disposición en esta secuencia lineal particular. Los grupos, a su vez, tienen



sus propios conjuntos distintivos de características, también con sus cadenas de realización que podrían ser ampliadas de maneras análogas.

Cada eslabón de esta cadena de realización ejemplifica la manera en que los niños comienzan a desarrollar la gramática cuando aprenden inglés como lengua materna. El niño que produjo este enunciado particular, a los veintiún meses de edad, transitaba rápidamente el camino desde el protolenguaje al lenguaje posinfantil, similar al lenguaje de los adultos. Por la misma razón, este también es el patrón según el cual evolucionó el propio lenguaje. Es a este patrón primario de realización al que describimos como «congruente». Las relaciones congruentes son aquellas previas, tanto desde el punto de vista evolutivo como con respeto al desarrollo del niño, en la interpretación de la experiencia (como se ilustra aquí) y en la puesta en acción de las relaciones interpersonales.

Este patrón es un poderoso recurso que emplean los niños para dar sentido a su experiencia, teorizándola en términos de categorías y sus relaciones. La gramática establece proporcionalidades que crean analogías múltiples —numerosas y variadas dimensiones para interpretar como similares fenómenos diferentes. Pero su poder semogénico se incrementa enormemente cuando cualquiera de estas conexiones puede ser cortada y se puede construir una cadena diferente de realización. Con el tiempo, el niño aprenderá expresiones tales como *give the car a good clean* (déle al auto una buena limpieza), *a well-cleaned car* (un auto bien limpio), *the cleaning of the car* (la limpieza del auto), *car-cleaning materials* (materiales de limpieza de autos), *a carclean* (o, al menos, a *carwash*) (limpieza o lavado de autos).

Todas estas expresiones parten de alguna manera del patrón congruente; todas ellas son hasta cierto punto metafóricas. La metáfora es un proceso de **reconstrucción** de los patrones de realización en un idioma —particularmente en la interfaz entre la gramática y la semántica. Un significado que originalmente fue construido por un tipo de expresión verbal se construye ahora de otra manera. Así, por ejemplo, los procesos se construyen congruentemente como verbos; en *carwash* (lavado de auto), en cambio, se realiza un proceso con la forma de un sustantivo. Pero los sustantivos construyen congruentemente entidades, no procesos; de manera que algo que empezó como un «hacer», es decir, *wash* (lavar), ha sido reconstruido como si fuera una «cosa».

Al llamar a este fenómeno «metáfora», no estoy proponiendo un neologismo caprichoso. Simplemente extendiendo el alcance del término desde el léxico hasta la gramática, de manera que lo que se está «desplazando» no es una palabra específica —un elemento del léxico—, sino una **clase** de palabra; y lo abordo desde una perspectiva opuesta a la adoptada tradicionalmente en la discusión sobre la metáfora: en lugar de decir «esta expresión verbal se ha desplazado para expresar un significado diferente» (es decir, la misma expresión, diferente contenido), afirmo que «este significado ha sido expresado verbalmente de



manera diferente» (mismo contenido, diferente expresión). Podemos representar esto como en las Figuras 4 y 5.

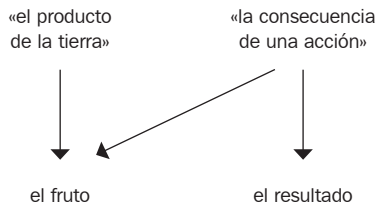


Figura 4.
Metáfora léxica.

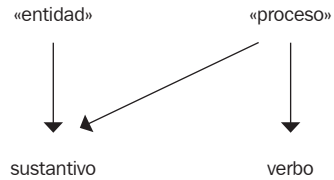


Figura 5.
Metáfora gramatical.

Sin embargo, lo importante es que ya no se trata del mismo significado. Si un proceso (realizado congruentemente por un verbo) es reconstruido en la gramática como un sustantivo (que congruentemente realiza una entidad), el resultado es un híbrido semántico, que combina las funciones de «proceso» y de «cosa». En un caso aislado, como *taking the car in for a wash* (llevar el auto para un lavado), esto no tiene gran importancia. Pero cuando grandes áreas de la experiencia humana son reconstruidas en su totalidad, mediante una amplia gama de diferentes procesos gramaticales metafóricos, como ha ocurrido en la evolución de las lenguas de la ciencia, el resultado tiene un tremendo impacto. No es exagerado decir que la metáfora gramatical se encuentra en la base de todo pensamiento científico. No se puede construir una teoría —es decir, una teoría diseñada, diferente de la teoría evolucionada de sentido común que está incorporada en la gramática del discurso cotidiano— sin explotar el poder de la gramática para crear nuevos fenómenos «virtuales», utilizando estrategias metafóricas de este tipo.

Este dominio se estudiará con más detalle en el volumen 5 de esta serie.

Probabilidad

Permítanme volver por un momento a la cuestión del tamaño: ¿cuál es el tamaño de una lengua? Habíamos llegado a una cifra del orden de unos 500 millones de verbos diferentes. Es bastante probable, por cierto, que cualquier ejemplo que generamos al azar, por ejemplo, *couldn't have been going to go **on** cringing* (*no podría haber seguido encogiéndose), u *ought **not** to have*



*been getting telephoned*¹⁶ (*no deben haber estado llamándolo por teléfono), nunca antes haya sido dicho o escrito; pero aun así, forman parte del potencial de significado de la lengua. Para poner esto en perspectiva: los adultos conversando de forma continua en inglés probablemente utilizarán entre 1000 y 2000 verbos en una hora; tomando la cifra inferior, la realización de medio billón de ocurrencias (instancias) necesitaría cerca de medio millón de horas de conversación. Ahora bien, si recogimos 500 millones de cláusulas de lenguaje natural (lo cual no es inconcebible en la actualidad) y los procesamos (¡todavía estamos un poco lejos!), probablemente encontraríamos que alrededor de la mitad de ellas incluirán alguno de los verbos *ser/estar*, *tener* o *hacer*. Sabemos bastante sobre las frecuencias relativas de los elementos léxicos y algo menos sobre los sistemas gramaticales más generales: por ejemplo, el uso del negativo representará aproximadamente el 10 % del total, el resto será positivo; aproximadamente el 90 % de los verbos finitos solo tendrá un tiempo primario o modalidad, pero sin tiempo secundario, y dentro de los que tienen tiempo primario, el pasado y presente tendrán más del 45 % cada uno, mientras que el futuro representará el 5–10 %. Entonces, si combinamos la frecuencia relativa del verbo *encogerse* con la frecuencia relativa de los rasgos gramaticales seleccionados en el ejemplo anterior, podríamos averiguar cuánta conversación natural necesitaríamos procesar para que sea más probable que ocurra esa forma. Y sería una cantidad muy grande.

Estas cuestiones serán consideradas en volumen 6 de esta serie. El punto aquí es que estas características cuantitativas no son curiosidades sin sentido; son parte inherente del potencial de significados de una lengua. Un aspecto importante del significado del uso del negativo es que es significativamente menos probable que el uso del positivo; insume considerablemente mucha más energía gramatical, por así decirlo. Las frecuencias que observamos en un gran corpus representan las probabilidades sistémicas de la lengua; y la representación completa de una red de sistema debería incluir la probabilidad que se asocia a cada opción de cada uno de los sistemas principales (la cifra se vuelve menos significativa a medida que avanzamos en sistemas de mayor especificidad, porque la condición de entrada de la elección se vuelve demasiado restrictiva). Aún no tenemos las evidencias para hacer esto; pero hasta que se pueda hacer, las gramáticas no habrán alcanzado la mayoría de edad.

Lo que esto nos dice es que, para una estimación realista de las posibilidades del potencial de significado de una lengua —de su poder semiótico— debemos incluir no solo las opciones de significado que están disponibles, sino también

16 N. del T. En este ejemplo en inglés, el uso de negrita indica ubicación de la sílaba tónica, y el diacrítico indica el movimiento tonal, el tono descendente–ascendente en el caso primero, y el tono descendente en el segundo.



la contribución relativa de cada una de estas opciones. Avanzamos un paso en esa dirección cuando ubicamos las opciones en redes sistémicas, según sus condiciones de entrada: un sistema hacia abajo en la escala de especificidad tendrá un dominio relativamente pequeño de operación [por ejemplo, la transferencia de polaridad clausal sustituta en inglés, como *I think not/I don't think so* (creo que no/no creo que), que aparece sólo en cierto tipo de nexos de cláusula proyectada]. Pero la contribución relativa al potencial de significado también depende de estos factores cuantitativos: un sistema cuyas opciones sean muy sesgadas contribuye menos que uno cuyas opciones son más o menos equitativamente probables; y un sistema al que se accede solo a través de una cadena de opciones de baja probabilidad contribuye menos que uno al que se accede en la mayoría de los entornos de selección. De manera que el poder semiótico no es simplemente un producto del número de opciones de significado disponibles; sus diferentes perfiles cuantitativos afectan su potencial semogénico —y, por lo tanto, afectan el potencial de significado del sistema lingüístico en su totalidad.

Finalmente, aún no sabemos cuántos sistemas se necesitan, en promedio, para generar una cantidad determinada de expresiones de selección. En otras palabras, no sabemos qué es un grado típico de asociación entre los sistemas que tengan un punto de origen común —por ejemplo, los sistemas de cláusula en inglés. La estimación propuesta más arriba del número total de grupos verbales posibles tuvo en cuenta la interdependencia entre los distintos sistemas; como ya se ha comentado, esa red es poco común en el grado de libertad que tienen los diversos sistemas para combinarse uno con el otro —se requirieron menos de treinta sistemas para especificar todas las opciones disponibles para cualquier verbo. Ciertamente, podemos definir los límites exteriores de la asociación posible entre sistemas. Estipulando que todos los sistemas deben ser binarios (por cierto, no lo son; pero es más fácil), entonces dada una red de sistemas n :

- (a) si todos son dependientes el uno del otro (es decir, forman una taxonomía estricta), habrá $n + 1$ expresiones posibles de seleccionar; mientras que
- (b) si todos son independientes, el número de expresiones de selección posible será 2^n .

La Figura 6 compara cuatro sistemas asociados como en (a) y (b).

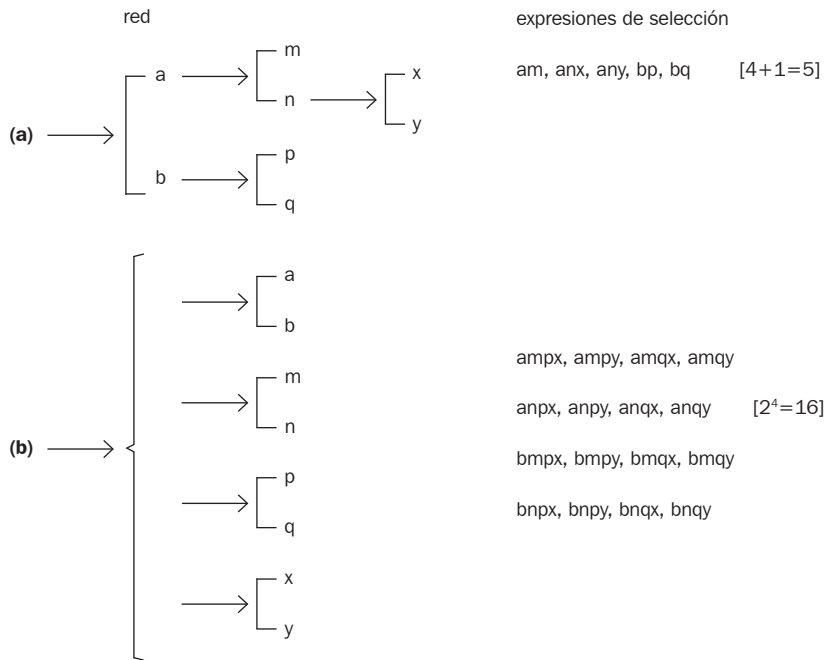


Figura 6.

Las redes escritas para los dos proyectos principales de generación de texto en inglés que han utilizado la gramática sistémica —la gramática de NIGEL desarrollado por Christian Matthiessen para el proyecto PENMAN de William Mann en la Universidad de California del Sur y la gramática GENESYS de Robin Fawcett utilizada en su proyecto COMUNAL en la Universidad de Cardiff— tenía cada una alrededor de mil sistemas. ¡Obviamente, no especificaron ni las dos milésimas partes de las posibles expresiones diferentes! Entre más sistemas hay en una red, más densamente se asocian. Cuando escribí la gramática de prototipo de NIGEL, que incluye 81 sistemas de cláusula, la estimación de Mann fue que definía entre un billón y medio billón de expresiones de selección, lo cual parece un número razonable.

Pero esas cifras realmente no importan, porque estamos lejos de poder medir el tamaño de una lengua de manera significativa. Todo lo que podemos decir es que una lengua es un sistema amplio y abierto de potencial para significar, y que se renueva constantemente en interacción con su medio ambiente eco-social. En el fenómeno de la «muerte de la lengua», así conocido en nuestro mundo contemporáneo donde la extinción de especies semióticas coincide con la extinción de especies biológicas como subproducto de nuestro crecimiento

incesante de la población, la comunidad de hablantes ya no es capaz de sostener este tipo de adaptación metaestable y su lengua, por decirlo así, cierra (ver Hagège, 2000). Si una lengua ya no crea nuevos significados, no sobrevive.

Instanciación, variación, fuzz¹⁷

El problema para los lingüistas (de hecho, dos problemas, o tal vez dos aspectos de un mismo problema) siempre ha sido cómo observar el lenguaje y cómo interpretar lo observado. En algunas lenguas bien conocidas —las que habían sido «reducidas a la escritura»— no faltaban textos observables; pudo haber resultado difícil procesar grandes cantidades de textos, pero al menos la lengua ofrecía ejemplos confiables. El problema es que, en la lengua hablada, especialmente en el diálogo espontáneo, el potencial de significado del lenguaje es aprovechado y ampliado de manera mucho más rica; pero hasta la aparición de los grabadores de cinta fue muy difícil conseguir muestras. (¡Y ahora que resulta relativamente más fácil obtener registros grabados de conversaciones espontáneas, el proceso se ha visto tan entorpecido por la gran cantidad de restricciones legales derivadas de problemas de invasión de la privacidad que estamos casi más atrás que de donde empezamos!) Pero el segundo gran avance técnico, la computadora, transformó la situación, haciendo posible procesar grandes cantidades de datos; y mientras tanto lentamente se están desarrollando programas de análisis sintáctico que nos permiten reconocer mecánicamente algunos de los principales patrones gramaticales para el análisis cuantitativo a gran escala.

La segunda parte del problema es no menos insoluble: tiene que ver con la relación entre los hechos que se observan y los principios sistémicos que subyacen a ellos. Otra manera de formular esto es decir que se ocupa de la naturaleza de un hecho semiótico. De hecho, probablemente las dos partes del problema deban resolverse juntas, como ocurrió en la física gracias a los esfuerzos de Galileo y Newton (y de la época en que fue posible la aparición de ambos). Antes de su tiempo, cuando la tecnología todavía no había evolucionado lo suficiente como para permitir la observación precisa y la experimentación, incluso pensadores de avanzada como Roger Bacon, que eran conscientes de la necesidad de experimentar y observar, no pudieron formular adecuadamente la relación entre teoría y observación. Esta relación es muy compleja cuando se trata de fenómenos vinculados con la materia; pero es mucho más compleja con los fenómenos relacionados con el significado; en ese sentido, la lingüística del siglo xx se encontraba más o menos donde había estado la física en el siglo xvi.

17 Ver la nota, más arriba que explica el uso de la palabra *fuzzy*.



Los procesos físicos podían ser medidos, y eso dio lugar a una concepción bastante clara de una teoría física, formulada en términos matemáticos. La matemática hizo posible predecir resultados físicos; se convirtió en un componente esencial de la física, pero al mismo tiempo, continuó teniendo una vida propia, que terminó reconstituyendo toda nuestra visión de la naturaleza del universo físico. Los procesos semióticos no se pueden medir (o solo se puede medir un pequeño subconjunto de ellos); y no se pueden observar para hacer predicciones, al menos no en el sentido newtoniano. (Esta es la contradicción inherente a la idea de una «ciencia humana», en la medida en que la ciencia sea definida de esa manera limitante). Lo que observamos en los procesos semióticos son instancias de un potencial subyacente. Esta formulación también podría aplicarse a los sistemas físicos: observamos casos de «tiempo» (*weather*) y estos casos instancian un potencial subyacente al que llamamos el «clima» (*climate*). Pero las predicciones que se derivan de nuestras observaciones no tienen que ver con los significados del mañana. Tienen que ver con efectos estadísticos; y, por ejemplo, nos dicen que en inglés los cincuenta verbos más comunes representarán el 90 por ciento de todas las ocurrencias de verbos; que los verbos activos serán unas diez veces más frecuentes que los verbos pasivos, y así sucesivamente. Cuanto mayor sea la muestra de textos, más cercanas estarán las frecuencias reales a estas predicciones —siempre y cuando la escala de las observaciones haya sido adecuada; y las predicciones pueden tener en cuenta la variación funcional, mostrando cómo varían las proporciones alrededor de los valores generales (no condicionados) si se relacionan específicamente con uno u otro registro particular.

Estas propiedades estadísticas del lenguaje son críticas para el aprendizaje y el uso de una lengua. Cuando los niños aprenden su lengua materna, son sensibles a las frecuencias relativas: aprenden las opciones más comunes antes que las más infrecuentes, y gradualmente se van aproximando a los patrones de frecuencia del discurso que oyen a su alrededor. Como hablantes maduros, que escuchan y leen, tenemos expectativas constantes acerca de lo que está por venir; y utilizamos evidencia cuantitativa cuando cambiamos a la variedad funcional apropiada. Cuando aprendemos una lengua extranjera, tendemos a transferir las probabilidades de alguna lengua que ya sabemos —no siempre con buen resultado. Así que cuando, como gramáticos, tratamos de explicar cómo funciona un lenguaje como un recurso semogénico, queremos averiguar cómo maneja sus efectos cuantitativos.

Al mismo tiempo (y a diferencia de los sistemas físicos), las instancias de un sistema semiótico poseen un valor diferencial. Los poetas, los científicos, los estadistas a menudo producen instancias de texto que resultan ser eventos significativos por derecho propio, no solo perturbando la evolución del sistema de la lengua, sino incluso, a veces, afectando el curso de la historia. Estas ins-



tancias contrastan notablemente con los «innumerables pequeños momentos» de instancias corrientes en la vida cotidiana, que son las que ocasionan los procesos típicos de cambio lingüístico gradual. El impacto particular entre una instancia semiótica altamente valorada y los acontecimientos (semióticos y materiales) que la rodean es algo que todavía tenemos que entender, en términos de la arquitectura general del sistema lingüístico. De una manera u otra, se configuran resonancias, momentos de armonía y tensión, dentro de las redes de la lengua misma y con otros significados que están siendo actualizados o puestos en acción en algún lugar en el medio ambiente.

Considero que es útil tener presente que, al teorizar cualquier sistema semiótico de orden superior, siempre estamos asumiendo un compromiso. Esto es así, en parte, porque las categorías que hemos creado para explicar cómo funciona una lengua son casi todas intrínsecamente difusas. Algunos contrastes de significado son continuos (por ejemplo, en inglés, las diferencias sistémicas entre diferentes ángulos de movimiento de tono descendente); pero incluso categorías aparentemente discretas como las clases gramaticales de verbo, sustantivo, etcétera, son altamente indeterminadas: existen miembros típicos, con cerca de 100 % de probabilidad de membresía, y hay otros rezagados en los márgenes exteriores, cuya calidad de miembros tiene mucho menor grado de probabilidad y puede depender de variables contextuales. Ya sea que estemos considerando características muy abstractas, como el grado de asociación entre sistemas gramaticales (modelados en nuestras redes como dependiente o independiente, que en realidad necesitan ser graduados una vez que tengamos los datos del corpus), o los significados de los elementos léxicos individuales, esta indeterminación es una característica esencial y positiva: esto es lo que permite a un sistema semiótico el «juego» necesario sin el cual se congelaría y colapsaría sobre sí mismo.

Pero la necesidad de compromiso también surge como consecuencia de la estratificación, porque la organización del sistema en estratos abre varias perspectivas diferentes. Supongamos que estamos centrando el interés en la léxico-gramática, como la «central eléctrica» del lenguaje donde se construye el significado —ordenado a lo largo del continuo de lo gramatical (significados muy generales asociados prácticamente con cualquier dominio) a lo léxico (significados muy específicos asociados a dominios particulares). Podemos observar cualquier fenómeno a lo largo de este continuo —cualquier aspecto de la **expresión verbal**— «desde arriba», preguntando qué significados se están construyendo mediante esta expresión verbal; o podemos mirarlo «desde abajo», preguntando cómo se realiza esa expresión verbal como un sintagma. Las analogías que aparecen en estas dos perspectivas contrastantes generalmente no coinciden: lo que se combina cuando es visto desde arriba no es lo mismo que se combina cuando es visto desde abajo. Y también está la perspectiva «de alre-



dedor»: lo que se combina dentro de la gramática en sí misma, los patrones de agnación como se revelan en la red sistémica. Cualquiera de estas perspectivas puede ocupar un lugar destacado. La llamada «lingüística funcional» implica privilegiar la perspectiva «desde arriba»; pero cualquiera sea la perspectiva que se favorezca, la explicación resultante implica un compromiso, sobre todo si uno intenta dar igual peso a las tres perspectivas. Este «meta-compromiso» del gramático es el modelo y la metáfora del compromiso como característica central de la gramática misma, cuya teoría de la condición humana no es más que una reconciliación masiva de principios de orden en conflicto —siendo esta la única forma de «semiotizar» nuestro complejo entorno ecosocial de una manera que resulte favorable para nuestra supervivencia.

En otras palabras, la densificación integral del lenguaje, su «arquitectura» multidimensional, refleja la naturaleza multidimensional de la experiencia humana y las relaciones interpersonales. Si los procesos mediante los cuales interactuamos con el entorno ecosocial son ahora tan sumamente complejos, entonces cualquier sistema que transforme estos procesos en significado —que los *semiotice*— está obligado a desarrollar grados y clases análogos de complejidad. El lenguaje es como es por lo que se ha desarrollado para hacer. El tema común a los capítulos que siguen es la exploración —y quizás la celebración!— del imponente poder del lenguaje. Las diferentes lenguas difieren, por supuesto, con respecto a qué y cuánto se exige de ellas; esta es una manifestación de la variedad de la cultura humana. Pero todas las lenguas tienen el **potencial** para satisfacer cualquier demanda que sus hablantes se ingenien para hacerles.

Referencias bibliográficas

- Butt, D.G.** (2000). The meaning of a network. En D. Butt y C.M.I.M. Matthiessen (Eds.), *The meaning potential of language: Mapping meaning systemically*. Mimeo. Dept. of Linguistics, Macquarie University.
- Hagège, C.** (2000). *Halte à la mort des langues*. Paris: Odile Jacob.
- Edelman, G.** (1992). *Bright air, brilliant fire: On the matter of the mind*. London: Penguin.
- Edelman, G. y Tononi, G.** (2000). *Consciousness: How matter becomes imagination*. London: Allen Lane.
- Halliday, M.A.K.** (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- (1978a). Meaning and the construction of reality in early childhood. En H.L. Pick, Jr. y E. Saltzman (Eds.), *Modes of receiving and processing of information*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1979b). One child's protolanguage. En M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.



——— (1983). On the transition from child tongue to mother tongue. *Australian Journal of Linguistics* 3 (2), 201–16.

——— (2005). *Computational and quantitative studies. Volume 6 in the Collected Works of M.A.K. Halliday*. London y New York: Continuum.

Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

O'Toole, M. (1994). *The language of displayed art*. London: Leicester University Press (Pinter).

Painter, C. (1984). *Into the mother tongue: A case study in early language development*. London y Dover, NH: Pinter.

——— (1989). Learning language: A functional view of language development. En R. Hasan, y J.R. Martin (Eds.), *Language development: Learning language, learning culture (meaning and choice in language, Vol. 1)*. Norwood, NJ: Ablex.

Phillips, J. (1986). The development of modality and hypothetical meaning, *Working papers* 3. Sydney: University of Sydney Linguistics Department.

Qiu, S.J. (1985). Transition period in Chinese language development. *Australian Review of Applied Linguistics* 8 (1), 31–43.

Torr, J. (1997). From child tongue to mother tongue: A case study of language development during the first two and a half years. *Monographs in Systemic Linguistics* 9. Nottingham: University of Nottingham.

Williams, G.C. (1995). *The third culture: Beyond the scientific revolution*. New York: Simon y Schuster.

Wimsatt, W.C. (1986). Developmental constraints, generative entrenchment, and the innate – acquired distinction. En P. Bechtel (Ed.), *Integrating scientific disciplines*. Dordrecht: Martinus-Nijhoff.



7. Hacia una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje

Traducción: Fabián Mónaco y Elsa Ghio

Cuando los niños aprenden a hablar, no solo se involucran en un tipo de aprendizaje entre otros; aprenden los fundamentos mismos del aprendizaje. La característica que distingue el aprendizaje humano es que se trata de un proceso de construcción de significados —un proceso **semiótico**— y la forma prototípica de la semiosis humana es el lenguaje. Por eso, la ontogénesis del lenguaje es al mismo tiempo la ontogénesis del aprendizaje.

Cualquiera sea la cultura en que nacen, al aprender a hablar, los niños aprenden al mismo tiempo una semiótica que ha evolucionado al menos durante diez mil generaciones. Pero en algunas culturas, entre las que se incluye la franja cultural Eurasiática, durante aproximadamente las últimas cien generaciones, la naturaleza de esta semiótica ha evolucionado, desarrollando una nueva forma de expresión, a la que llamamos **escritura**, y, con ella, una forma nueva de aprendizaje institucionalizado, a la que denominamos **educación**. Los niños ahora no sólo aprenden en su hogar y en su vecindario, sino también en la escuela. Con estas nuevas modalidades de desarrollo del lenguaje han surgido nuevas formas del conocimiento, un conocimiento distinto del que llamamos conocimiento de sentido común: el conocimiento educativo. Al mismo tiempo, el proceso de desarrollo del lenguaje sigue siendo un proceso



de aprendizaje que se inicia desde el nacimiento, a través de la infancia y la adolescencia, y que se continúa en la vida adulta.

La mayoría de las teorías del aprendizaje, incluso aquellas que tienen en cuenta el aprendizaje de la lengua, se han desarrollado fuera de las ciencias del lenguaje. Todas ellas tienden o bien a ignorar el desarrollo del lenguaje, o bien a considerarlo simplemente como un dominio de aprendizaje; y a veces adoptan preconceptos acerca de la naturaleza y la historia del lenguaje que están bastante alejadas de la realidad. Si tratamos de traducir estas teorías a la práctica, es decir, a actividades que involucren lenguaje (y aquí se incluyen todas las actividades educativas), podemos cometer un grave error. El lenguaje no es un **dominio** del conocimiento humano (excepto en el caso especial de la lingüística, donde se constituye en un objeto de conocimiento científico); el lenguaje es la condición esencial del conocimiento, el proceso por el cual la experiencia **se convierte en** conocimiento.

Teniendo en cuenta esto, quisiera proponer una posibilidad alternativa: exploremos enfoques de la teoría del aprendizaje basados en la consideración del lenguaje. En otras palabras, podríamos interpretar el aprendizaje como un proceso inherentemente semiótico. Y en mi opinión esto impone ciertas restricciones. Una de ellas es que la teoría tendría que basarse en datos naturales en lugar de en datos experimentales: en el lenguaje inconsciente, no autocontrolado, observado, no provocado, en contexto y no en el vacío. La razón de esto es que, de todas las formas de la actividad humana, el lenguaje es tal vez la que resulta más perturbada si se realiza de manera controlada —y esto no nos sorprende, ya que todo aprendizaje depende de que el estudiante no tenga que estar permanentemente atento a la forma en que se construye la experiencia. Otra limitación es que la teoría no debería disociar el sistema de la **instancia**: el lenguaje del texto, la lengua del habla, la competencia de la actuación, o cualquier otro par opositivo.

No pretendo ofrecer una teoría general, pero me gustaría presentar algunas consideraciones que esa teoría tendría que abordar. Estas consideraciones provienen del estudio del desarrollo del lenguaje en los niños. Me parece más claro enumerar estas cuestiones, de manera que en lo que sigue de este artículo desarrollo una lista de 21 aspectos del desarrollo del lenguaje del niño que creo que son críticos para el desarrollo de la teoría del aprendizaje basada en el lenguaje (en el Apéndice puede encontrarse un resumen de estos aspectos). Todos ellos se basan en mis investigaciones y las de otros colegas en este campo, y se derivan de observaciones directas de:



- (1) el lenguaje espontáneo de los niños en el hogar y el vecindario,
- (2) el uso que hacen del lenguaje para construir conocimiento de sentido común y para activar relaciones interpersonales,
- (3) su paso a la escuela primaria, y el tránsito hacia la alfabetización y el conocimiento educativo, y
- (4) el subsiguiente paso a la escuela secundaria y el ingreso al conocimiento técnico de las disciplinas.

Dentro de lo posible, apporto referencias específicas; pero muchas de las cuestiones propuestas son generalizaciones derivadas de diversas fuentes mencionadas en las referencias, especialmente las de Halliday, Hasan, Martin, Oldenburg y Painter.

Rasgos característicos del desarrollo del lenguaje en el niño

Característica 1

El niño se involucre en actos simbólicos, a los que me he referido como **actos de significación**. Desde el nacimiento, los niños están predispuestos a

- (a) dirigirse a otros, y ser interpelados por ellos (es decir, a interactuar comunicativamente),
- (b) construir su experiencia (es decir, a interpretar la experiencia organizándola en significados).

Los **signos** se crean en la intersección de estas dos actividades. Los signos evolucionan: (a) en la mediación, o mejor, en la interacción con otros, y (b) en la construcción de la experiencia como significado; específicamente, al explorar la contradicción entre experiencia interna y externa (entre lo que se percibe como algo que ocurre «afuera» y lo que se percibe como algo que ocurre «aquí adentro» en la conciencia que el niño tiene de sí mismo) (cf. Trevarthen, 1980).

De manera que, por lo general, entre los 3 y los 5 meses, los bebés intentan «alcanzar y agarrar», tratando de apoderarse de los objetos que se encuentran en el dominio exterior, e intentan conciliar esto con su conocimiento del dominio interior (pueden ver los objetos). Este esfuerzo provoca el empleo de un signo, que el adulto a cargo interpreta entonces como una demanda de explicación; el otro responde a su vez con un acto de significación. Seguramente han existido «conversaciones» previas; pero esta es una conversación de un tipo diferente, en la que ambas partes actúan de manera simbólica. Un ejemplo típico que

puedo extraer de mis propios datos sería el siguiente, en el que el niño tiene poco menos de 0,6 meses (Halliday, 1984a:2):

Hay un ruido fuerte y repentino de palomas que se dispersan.

Niño [levanta la cabeza, mira a su alrededor, da un chillido agudo]

Madre: Sí, esos son pájaros. Palomas. Son ruidosos, ¿no?

Característica 2

Cuando los símbolos comienzan a establecerse como signos regulares, más o menos entre los 6 y los 10 meses, son característicamente **icónicos**: manifiestan una relación natural entre expresión y significado. Estos símbolos son creados por el niño en contextos de interacción. Ejemplos de mis propios datos son los siguientes (Halliday, 1979a:173):

[agarra y suelta el objeto] «Quiero (tener) eso»

[toca ligeramente el objeto por un momento] «No quiero eso»

[toca con firmeza el objeto durante un tiempo] «seguir haciendo eso» (lo que estaba haciendo) (por ejemplo, lanzarlo por los aires).

Parece haber una clara distinción entre estos actos no-simbólicos (por ejemplo, agarrar y arrastrar o tirar); además, los actos simbólicos están claramente dirigidos a una persona, y, nuevamente, los adultos responsables están atentos y responden: *Ah, quieres sostenerlo por ti mismo, ¿verdad?; ¿Hago esto nuevamente? ¡Bueno!*. Estos signos particulares se expresaron gestualmente; otros pueden haber sido vocalizados, por ejemplo, emplear un tono alto que exprese «curiosidad» (construye experiencia), un tono bajo que exprese «cercanía, compañerismo» (activa una relación interpersonal). Lo que surge es un variado repertorio de signos, un repertorio que es fluido tanto en el plano del significado como en el de la expresión, pero nunca variable de manera aleatoria, de manera que los adultos puedan continuar comprendiendo el significado y también para que puedan responder. El niño crea los símbolos, usando los recursos vocales y gestuales para actuar el rol del que aprende, y al mismo tiempo permite a los «otros» representar sus roles como maestros (Oldenburg, 1990; Trevarthen, 1987).



Característica 3

Estos conjuntos de actos simbólicos desarrollan **sistemas**. Un acto de significado implica una determinada opción: si existe el significado «quiero», entonces puede haber un significado «no quiero», quizás también «quiero mucho», como alternativas. Si hay un significado «estoy contento», puede contrastar con otros estados como «estoy enojado», «estoy entusiasmado», y otros similares. Los conjuntos de significados alternativos de esta clase forman paradigmas semióticos denominados «sistemas»: cada término de un sistema excluye, y por lo tanto presupone, a los otro(s).

Esta etapa, cuando los niños están organizando sus signos en sistemas signícos (el protolenguaje), se extiende típicamente entre los 8 meses y el año y medio y se asocia con la libertad de movimiento. Semánticamente, los sistemas se desarrollan en torno a un conjunto de funciones reconocibles (a las que he denominado **microfunciones**): instrumental y regulatoria, en las que el signo media entre algún otro acto no simbólico (por ejemplo, *¡dame eso!*; *¡cántame!*); interaccional, en la que el signo establece y mantiene una relación íntima (*estemos juntos*); y personal, en la que el signo expresa los propios estados cognitivos y afectivos del niño (por ejemplo, *me gusta eso*; *siento curiosidad por...*). También puede aparecer el inicio de una función imaginativa o lúdica, por ejemplo mediante el signo *¡supongamos que...!*, muchas veces seguido de risas (Halliday, 1975, 1978, 1979a).

Aunque algunos signos del protolenguaje pueden ser imitaciones de palabras de los adultos, el protolenguaje no es aún la lengua materna; lo he llamado a veces «la lengua del niño» (Halliday, 1983; Oldenburg, 1987). Al escucharla, uno no puede decir aún cuál será su lengua materna (cf. Qiu, 1985, sobre el protolenguaje de los niños chinos). Los estudios de Painter (1984) y Oldenburg (1987) revelan la importancia del protolenguaje como una etapa en el aprendizaje humano. Al mismo tiempo, muestran sus limitaciones: no puede crear información, y no puede crear discurso. Para hacer estas cosas debe transformarse en otra cosa.

Característica 4

El sistema en su totalidad se deconstruye y se reconstruye como una semiótica estratificada, es decir, con una **gramática** (o, mejor aún, porque este concepto incluye el vocabulario, con una **léxico-gramática**) como intermediaria entre el significado y la expresión. La gramática tiene como interfaz, en un extremo, una semántica y, en el otro, una fonética, o una fonología. En otras palabras, el protolenguaje se convierte en lenguaje, en el sentido prototípico del lenguaje adulto.



Sin duda, este proceso necesitó de cientos o incluso miles de generaciones en el curso de la evolución lingüística. Los niños dan ese paso rápidamente, de manera que quienes los rodean advierten la discontinuidad; dicen «¡ahora está empezando a hablar!». Los adultos han estado conversando con el niño desde hace unos seis meses o más, pero no reconocen el protolenguaje como «habla».

El cambio es sumamente complejo y tiene que analizarse en numerosos componentes (ver Halliday, 1984b). La gramática abre el camino a la nominación y la referencia, y por lo tanto puede funcionar como una teoría de la experiencia humana. Permite el intercambio de roles entre hablante y oyente, y, por ende, puede funcionar como una puesta en acto de las relaciones humanas. Hace posible crear discurso (el texto que es operativo en su entorno), y por lo tanto da lugar a la producción de lo que llamamos «información». Abre el universo del significado, un espacio multidimensional que puede expandirse y proyectarse indefinidamente. En otras palabras, la gramática produce una semiótica que posee un potencial ilimitado para el aprendizaje. Las siguientes seis características se relacionan con esta «explosión gramatical» (*explosion into grammar*), comenzando por uno o dos principios y estrategias localizados (aunque todavía muy generales).

Característica 5

Los símbolos ahora se vuelven **convencionales** o «arbitrarios»: típicamente, esto implica que ya no habrá ninguna relación natural entre la expresión (sonido) y el significado. Para dar este paso, fueron necesarias dos condiciones:

- (a) que el principio de acción simbólica (actos de significado) ya haya sido establecido; y
- (b) que ahora exista un nivel de codificación puramente abstracto —la gramática— mediando entre el significado y la expresión.

Solo con este paso se hace posible separar la referencia de la analogía (por ejemplo, *cua* ya no es la imitación del ruido que produce un pato; es el nombre de ese sonido, de manera que es posible decir *el pato hizo cua*) y construir por lo tanto toda esa experiencia como un significado. Por supuesto que seguirán existiendo símbolos icónicos en la lengua (y los signos para sordos, por ser una semiótica visual, permiten emplear este recurso en su construcción de la experiencia). Lo importante es que se ha establecido el principio fundamental de convencionalidad.



Característica 6

Una de las estrategias que los niños parecen adoptar en su aprendizaje del lenguaje es la del **adelanto** (*trailer*): una especie de anticipación de lo que va a venir. Los niños dan un paso adelante, y dejan una huella mostrando que ya han estado allí; pero luego retroceden por un momento antes de consolidar este paso e integrarlo en todo el proceso de aprendizaje. Es como si estuvieran convenciéndose a sí mismos de que serán capaces de afrontar esta nueva demanda de sus posibilidades semióticas cuando sea necesario.

A menudo existe un hueco de este tipo entre los primeros actos de significado, a los que nos hemos referido en la Característica 1, y el comienzo del protolenguaje propiamente dicho. Más notable es que en el medio del período del protolenguaje, un niño empleará de pronto una expresión en un contexto que parece claramente referencial, y no obstante todavía pasarán unos 2 o 3 meses antes de que el mismo niño comience a construir un sistema basado en el significado referencial. Instancias de este tipo continúan a lo largo del desarrollo temprano del lenguaje (cf. el ejemplo que se cita en la Característica 7).

Cuando observamos una ocurrencia de este tipo la llamamos un «golpe de suerte» (*fluke*), implicando que es un evento puramente fortuito. No hay duda de que existen golpes de suerte, y que pueden ocurrir en el curso del proceso de aprendizaje. Pero el adelanto parece ser una característica mucho más consistente, que quizás tenga que ver especialmente con la construcción de un sistema semiótico.

Característica 7

Quizás el adelanto se relacione con otra estrategia de aprendizaje, la que he denominado el **ingreso mágico**. Esta es la estrategia de hallar un camino especial, una entrada mágica, para ingresar a un mundo diferente de significado. En cierto sentido, la entrada mágica puede ser complementaria del adelanto: el aprendiente puede percibir adónde debe ir a continuación, pero tiene que hallar una ruta por donde pasar.

Un ejemplo podría encontrarse en lo que he considerado antes, el signo icónico, como una entrada mágica entre los modos simbólicos y no-simbólicos de la acción. Pero permítanme dar un ejemplo específico del presente contexto, el del ingreso a la gramática: ¿cuál es la puerta de ingreso a la gramática? Nuevamente tomo un ejemplo de mis propios datos, cuando Nigel tenía 1 año y 3 meses. Estaba comenzado a incorporar los nombres (mami, papi, Anna) en su protolenguaje, pero esos nombres todavía no eran referenciales; todavía eran signos microfuncionales con el significado de «juega conmigo», «te doy esto», y otros



similares. Luego, en tres días consecutivos construyó el sistema que muestro en la Tabla 1 (cf. Halliday, 1975:67, 154–155; 1983:210). Al separar los rasgos articulatorios de los prosódicos en la expresión, Nigel había deconstruido el signo, y, cuando lo hizo, pudo modificar una dimensión del significado (un sistema, en el sentido técnico del término) al mismo tiempo que conservaba la otra como constante, y en el proceso marcó como referencial uno de los dos sistemas de significado. Así, la combinación de «nombre propio» (Mami/Papi/Anna) con el modo o el proto–modo (buscar/encontrar), le proporcionó la puerta de ingreso mágica hacia este nuevo estrato léxico–gramatical; le permitió significar dos cosas al mismo tiempo, de manera que uno de los dos significados se convirtió en un nombre. Luego (apoyado en el principio del adelanto) se quedó conforme con eso y no avanzó más allá hasta que pasaron unas 10 semanas.

| Expresada por Prosodia | «¿Dónde estás?» (nivel medio + nivel alto) | «¡Ahí estás!» (nivel alto + nivel bajo) |
|--|---|--|
| Expresada por articulación «Mummy» (mami) [ama] «Daddy» (papi) [dada] «Anna» [an:a] | [ā m ā] [d ā d ā] [ā n: ā] | [á m ā] [d á d ā] [á n: ā] |

Tabla 1. Dimensiones del significado en un Sistema del Protolenguaje.

Característica 8

El siguiente paso es el de la **generalización**, a través de la cual el principio de nominación evoluciona desde el «nombre propio», que todavía no es condición suficiente para una gramática, hacia el «nombre común», que es el nombre de una clase: de entidades, de procesos o de propiedades (sustantivo, verbo o adjetivo en una primera etapa de transición hacia la lengua materna). Este es el origen de las palabras, en el sentido técnico del término como ítem léxico, o lexema. Una palabra «común» (es decir, que nombra una clase) funciona antes que nada como una **notación** (*annotation*) de la experiencia; cuando el niño la emplea, frecuentemente es chequeada por el «otro» que actúa como consultor. Por ejemplo, el niño ve un objeto grande que se mueve sobre ruedas en la calle y dice «bus». El adulto responsable responde diciendo «sí, es un ómnibus»; o «no, no es un ómnibus, es un camión». El segundo tipo de respuesta muestra que la notación también implica **clasificar**.

El problema es que paradigmáticamente los fenómenos de la experiencia tienden a no tener límites precisos; no existe una distinción obvia entre una



clase y otra. (Sintagmáticamente también tienen límites imprecisos, porque no es claro dónde empiezan y terminan, ¡aunque esto no se aplica a los objetos como los ómnibus!). Los límites entre *auto... ómnibus... furgoneta... camión* no son mucho más claros que los que existen entre *púrpura... azul... verde... amarillo*. También pueden existir **objetos** de clases intermedias o mixtas, mitad *furgoneta*, mitad *camión*, por ejemplo; pero el nombre tiene que ser uno u otro; dado que el signo es convencional, no podemos crear una expresión intermedia entre *furgoneta* y *camión*¹ [Como hizo Tigger cuando lo acusaron de saltar (*bouncing*). «Lo único que hice fue toser (*coughed*)», dijo Tigger. «Él saltaba (*bounced*)» dijo Eeyore. «Bueno, medio que saltosí (*boffed*)», dijo Tigger (tomado de A.A. Milne, *The house at Pooh corner*)]. Es cierto que solemos jugar con el sistema de esta manera, como lo hizo A.A. Milne, empleando una expresión mixta como metáfora para una clase de contenido mixto. Pero aun cuando se crea una nueva palabra mezclando dos expresiones, como ocurre con *smog* (*smoke* + *fog*), aun así la palabra se clasifica; simplemente, la clasificación es más refinada).

Por lo tanto, el nombre de una clase está lejos de un signo protolingüístico. En el protolenguaje, *mamamama...* puede significar *quiero(que)*, por lo tanto: *quiero(que) mami hagame dé eso*, por lo tanto: *¡quiero (a) mami!* Entonces, por medio de una puerta mágica como las descritas antes, la expresión se convierte en *mami*; ahora tiene referencia, y, por lo tanto, inicia la transición desde el protolenguaje al lenguaje. Pero como *mami* es el único miembro de una clase, este «nombre propio» anota (*annotates*) pero todavía no clasifica. Solo cuando emergen los «nombres comunes», como *ómnibus*, *corre*, o *verde*, la notación implica también clasificación; y, por la misma razón, también implica la **reclasificación** (*outclassifying*), como en *Ese no es un ómnibus, es una furgoneta; Eso no es verde, es azul* o *¡Camina, no corras!*.

El sistema tiene ahora la posibilidad de crear información; más aún, porque una clase puede incluir varias otras clases, y de esta manera crea una **taxonomía**. La fruta es una clase de comida; las bayas son una clase de fruta; las frambuesas son una clase de baya. Los primeros investigadores del desarrollo del lenguaje tendieron a destacar los problemas de clasificación; es cierto que a un niño pequeño le lleva tiempo clasificar los detalles, pero no tienen problema con el principio taxonómico. Las palabras se aprenden no como aparecen en el diccionario sino como en un diccionario de ideas afines (*thesaurus*), ubicando a cada una progresivamente en el espacio topológico en expansión, por referencia a las «otras» con las que se relacionan taxonómicamente. (Quizás sea necesario explicitar, no obstante, que el vocabulario de una lengua natural no constituye estrictamente una taxonomía. Una palabra es más bien una intersección de

1 En español sí es posible para este ejemplo: *camioneta*.



rasgos característicos de diferentes conjuntos de opciones, o «sistemas»; los sistemas forman una red en la que las palabras aparecen como realización de una combinación de diversas características. Pueden incluir características interpersonales y/o experienciales; los niños aprenden pronto que la palabra del inglés *dawdle* significa *walk + slow + I want you to hurry up!* (caminar + lentamente + ¡quiero que te apures!).

Característica 9

Quizás el principio simple más importante implicado en el desarrollo desde el protolenguaje a la lengua materna es el principio **metafuncional**: que el significado es al mismo tiempo hacer y comprender. La transición comienza con una oposición entre un enunciado como acción (hacer) y un enunciado como reflexión (comprender); me he referido a esto como la oposición entre dos macrofunciones, «pragmática/matética». Esta oposición se transforma durante la transición en una combinación, de manera que cada enunciado involucra tanto la selección de una función discursiva (i.e., entre diferentes tipos de hacer) y una selección de contenido (i.e., entre diferentes esferas de comprensión). En la gramática de la lengua materna, cada cláusula es una correspondencia entre un componente del «hacer» (la metafunción interpersonal) y un componente del «comprender» (metafunción experiencial) (ver Halliday, 1983; Oldenburg, 1987; Painter, 1984, 1989).

Podemos resumir esto como se muestra en la Tabla 2. En la Etapa 1, el contenido_x y el contenido_y no se superponen y no hay combinaciones de prosodia_a con contenido_y, o de prosodia_b con contenido_x. La Etapa 2 muestra el comienzo de las estructuras de cláusula y de grupo, la construcción de procesos y entidades de la gramática. En la Etapa 3, el modo también se ha gramaticalizado, de forma tal que lo no-declarativo evoluciona en imperativo vs. interrogativo.

| | |
|--|---|
| <p>Etapa 1 (Transición temprana)</p> <p>O bien: Hacer («pragmática»), ↓ [prosodia_a + contenido_y]</p> <p>O bien: Comprensión («matética») ↓ [prosodia_b + contenido_y]</p> | <p>Ejemplos</p> <p>más carne «¡quiero más carne!»</p> <p>auto verde «ese es un auto verde.»</p> |
| <p>Etapa 2 (Transición intermedia)</p> <p> $\left\{ \begin{array}{l} \text{Hacer} \quad \downarrow \text{prosodia}_a, \\ \text{Comprender} \quad \downarrow \text{prosodia}_b, \end{array} \right\} + \text{cualquier contenido}$ </p> | <p>Ejemplos</p> <p>libro mama «¡quiero el libro de mamá!»</p> <p>libro mamá «ese es el libro de mamá.»</p> |
| <p>Etapa 3 (Transición tardía)</p> <p> $\left\{ \begin{array}{l} \text{Sistema de Modo} \\ \text{(funciones discursivas)} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{no-declarativa} \\ \text{declarativa} \end{array} \right\} + \left\{ \begin{array}{l} \text{sistema de transitividad} \\ \text{(tipos de procesos)} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{material} \\ \text{mental} \\ \text{relacional} \end{array} \right\}$ </p> | |

Tabla 2. Etapas en el desarrollo del Principio Metafuncional.

El niño ha establecido ahora el principio metafuncional, que el significado se compone simultáneamente de una construcción de la experiencia y una puesta en acción de relaciones interpersonales. El sistema de modo es parte de la gramática interpersonal: aquí el significado es «¿qué relación estoy estableciendo entre el oyente y yo?». El sistema de transitividad es parte de la gramática experiencial; aquí, el significado es «¿qué aspecto de la experiencia estoy representando?». Desde ahora en adelante, cualquier contenido (sujeto, obviamente, a restricciones específicas), puede combinarse con cualquier función discursiva. Pero el aspecto más significativo del principio metafuncional para una teoría del aprendizaje es que en el lenguaje (a diferencia del protolenguaje) la **combinación de lo experiencial y lo interpersonal** es la que constituye un acto de significado. Todo significado —y, por lo tanto, todo aprendizaje— es al mismo tiempo acción y reflexión.

Más adelante veremos (Característica 16) que el principio metafuncional también implica un tercer componente del significado, simultáneo con los otros dos.

Característica 10

Con un sistema semiótico estratificado de este tipo, que posee en su parte central un estrato distinto, el léxico–gramatical, los niños disponen de una cantidad de estrategias para expandir su potencial de significado; las llamaremos **estrategias semogénicas**. Una gramática como esta define un espacio multidimensional, sumamente elástico, que puede expandirse (empleando la metáfora representacional habitual) horizontalmente, verticalmente, o por una combinación de ambos.

Primero, los niños que han construido un sistema de este tipo pueden refinar los significados que ya tienen construidos, presentando distinciones más precisas dentro del mismo espacio topológico. Por ejemplo, pueden interponer *puede ser* entre *es* y *no es*; o elaborar *andar* en *caminar, saltar, correr, subir*, y así sucesivamente.

Segundo, pueden ampliar el potencial de significado agregando nuevos dominios semánticos, áreas de la experiencia o formas de relación interpersonal que antes no eran accesibles. (Ahora se mueven libremente con sus dos piernas, desde la casa al vecindario y desde la familia al grupo de pares). Usarán la gramática para explorar cualquier campo que les interese, y para establecer su propia *personae* en interacción con otros. De esta manera, se agrega una gran cantidad de vocabulario «verticalmente»; un ejemplo de la gramática es el movimiento hacia las relaciones lógico–semánticas de «cuando», «si» condicional y «porque» (ver en Phillips, 1985, una explicación detallada del desarrollo de la comparación y el contraste en esta etapa de la gramática infantil).

La tercera estrategia es en realidad una intersección de estas dos, por lo que constituye un medio sumamente poderoso de expansión del sistema semiótico: la estrategia de disociación de variables asociadas, o deconstrucción y recombinación, tal como pedir café helado cuando las alternativas ofrecidas son café caliente y té helado. Hemos visto en la Característica 8 que fue con esta estrategia que Nigel por primera vez abrió su desarrollo hacia la gramática. Un ejemplo de la fase subsiguiente fue su disociación gradual entre la polaridad y la modalidad: al principio, algunos modales siempre fueron positivos [por ejemplo, *might (puede)*], otros siempre negativos [por ej., *can't (no puede)*], y luego en una etapa posterior los dos sistemas se volvieron independientes.

Característica 11

El último de los efectos de la estratificación gramatical que mencionaré aquí es la emergencia de la **información**, es decir, impartir significados que no han sido compartidos previamente con el interlocutor. Al comienzo de la transición desde el protolenguaje, cuando los niños empiezan a emplear la lengua para



anotar y clasificar la experiencia, la experiencia particular que se está construyendo en un enunciado cualquiera es una que se sabe que se ha compartido con el interlocutor. Cuando el niño dice *ómnibus verde*, el contexto es *ese es un ómnibus verde, tú también lo has visto (y puedes comprobar lo que digo)*. Lo que los niños no pueden hacer en esta etapa es comunicar su experiencia a alguien que no la ha compartido con ellos. Los padres advierten a menudo que, si luego de una excursión le piden al niño que le cuente a la abuelita lo que vio, el niño no es capaz de hacerlo. Posiblemente mire a su abuelita y permanezca callado, o quizás se dé vuelta y le cuente a su padre qué es lo que vieron juntos. Pero no puede decírselo a su abuela porque ella no estuvo allí para verlo (cf. Halliday, 1984b; Painter, 1989:52–57).

A medida que se acercan al final de la etapa de transición, los niños aprenden a construir información, es decir, a emplear la lengua no solo como repetición de una experiencia compartida, sino como un sustituto de la misma. Aprenden a contarle a otras personas cosas que los otros todavía no saben. Esta es una operación compleja, porque involucra el empleo del lenguaje para «dar» un producto construido de lenguaje (como algo distinto de emplear el lenguaje para hacer un ofrecimiento, donde lo que se está «dando» es un producto no lingüístico, algún objeto o un servicio que es independiente del lenguaje empleado para ofrecerlo). Algunos niños construyen en realidad esos «dichos» con una gramática diferente: en mis propios datos, desde el año y 9 meses hasta los dos años y 4 meses aproximadamente, Nigel distinguió de manera consistente entre repetir una experiencia que había sido compartida con su interlocutor y comunicar a alguien una experiencia que no había sido compartida (Halliday, 1975:105–106).

Una vez que el niño puede comunicar información, también aprenden a solicitarla. El significado generalizado de «demanda», tal como se expresa en enunciados de tipo «pragmático», ahora se divide en dos: una demanda de bienes y servicios, que es cómo evoluciona en su primera etapa, y una demanda de información. Esta distinción se gramaticaliza como la distinción entre imperativo e interrogativo (allí donde antes solo había una forma no declarativa). Por supuesto, los niños comienzan a formular preguntas mucho antes de desarrollar una categoría de modo interrogativo, pero solo de manera muy acotada, típicamente preguntando cómo se llama algo, y con un limitado potencial para el aprendizaje dialógico. En este momento, por primera vez el aprendizaje se convierte en un proceso semiótico doble, basado en la reciprocidad del aprendizaje y la enseñanza, y así como los niños están predispuestos a aprender, también los padres y otros adultos están predispuestos a enseñar (cf. Hasan y Cloran, 1990, especialmente la sección 5). Lemke (1984) ha mostrado que una teoría del aprendizaje debe tener en cuenta la predisposición humana a enseñar —así como la función de la enseñanza, en sentido amplio, que es una característica del entorno como totalidad.



Característica 12

Volvamos ahora a la puerta de ingreso al aprendizaje. Dentro de la Característica 7 me referí al que indudablemente es el paso más crítico en el aprendizaje de la lengua, y podría decirse que en toda experiencia de aprendizaje: el movimiento de ingreso en la gramática; y sugerí que, dado que este paso implica un salto por encima de muchas generaciones de evolución semiótica, los niños tienen que hallar su puerta mágica para lograr esta transición.

Este movimiento de ingreso a la gramática es un evento único en la vida de cualquier individuo. Pero la evidencia sugiere que el principio de la puerta de ingreso tiene una aplicación más general en el aprendizaje de la lengua. Hay numerosos pasos más pequeños que es necesario dar, y parece ser que lo típico es que cada paso crítico en el aprendizaje del lenguaje se lleve a cabo primero en la metafunción interpersonal —aun cuando sus contextos semióticos eventuales sean, ante todo, experienciales.

Los términos empleados aquí se usan en el sentido técnico que tienen en la teoría sistémico–funcional, tal como se esquematiza en la Característica 9: el principio interpersonal es el principio «activo», mediante el cual el lenguaje pone en acción las relaciones interpersonales; el principio experiencial es el principio «reflexivo», por medio del cual el lenguaje construye la experiencia. Aquí, en realidad, sería apropiado introducir el término más general de **idea-cional**, incluyendo las formas lógicas y experienciales de significar. Aparentemente, podemos reconocer una puerta de ingreso interpersonal, por la cual los significados nuevos se construyen primero en contextos interpersonales y más tarde se transfieren a los contextos ideacionales, lógicos o experienciales.

Se puede identificar una cantidad de estas «ocasiones interpersonales» en las que el potencial de significados se ha ampliado de esta manera, como lo muestran los siguientes cinco ejemplos: (1) comunicar información desconocida, (2) extenderse a nuevos dominios experienciales, (3) desarrollar relaciones lógico–semánticas, (4) aprender términos abstractos, y (5) moverse hacia la metáfora gramatical.

- *Comunicar información desconocida*

Este es el paso que hemos considerado en la sección anterior, el de aprender a «contar». Painter (1989:52) registró el contexto en el que Hal aprendió por primera vez a comunicar una experiencia no compartida (i.e., a proporcionar información previamente desconocida para el oyente): ella escuchó un ruido desde la habitación vecina, luego de lo cual el niño vino corriendo hacia ella gritando «*bum, bum!*»: «*no estabas allí para ver, pero me golpeé y necesito tu apoyo afectivo*».

Naturalmente pensamos que la información es algo inherentemente experiencial, y por lo tanto, eventualmente, llegará a ser experiencial, pero sus orígenes parecen ser interpersonales.

- *Extenderse a nuevos dominios experienciales*

Oldenburg (1990) describió cómo Alison aprendió el principio de compartir a los 2 años. Hasan (1986) citó parte de un texto en el que la mamá de Kristy conversa con la niña acerca de la muerte cuando tenía 3 años y 9 meses. En una primera instancia, el dominio semántico es de por sí ampliamente interpersonal; no obstante, en una segunda etapa es totalmente experiencial —pero el camino de ingreso se da a través de los significados interpersonales: Kristy había estado muy preocupada por la muerte de una polilla, y necesitaba obtener nuevos conocimientos para sentirse aliviada y segura.

- *Desarrollar relaciones lógico–semánticas*

El componente lógico de las lenguas naturales incluye como aspecto central la construcción gramatical de relaciones lógico–semánticas, entre las cuales la causa y la condición juegan un rol central. Estas relaciones lógico–semánticas son parte del componente ideacional de la gramática, pero, nuevamente, primero se construyen en contextos interpersonales. Phillips (1986) mostró que desde que Nigel tenía 1 año y 7 meses hasta los 2 años y 7 meses, desarrolló el potencial para construir significados hipotéticos; ejemplos como *si vos caminás por las vías el tren podría venir ¡pum! y te golpea (vos, te = yo, me), si vos (= yo) lo hacés caer al suelo ;cómo va a hacer papá para cortarlo?* son típicos de las preocupaciones y temores con que los adultos modelan estos significados para los niños, diciéndoles cosas tales como *no toques eso porque está caliente; ¡si no dejás de ..., yo...!*, etc. La investigación de Hasan (1992) sobre la racionalidad de la conversación cotidiana muestra el funcionamiento del mismo principio en el rango que va entre los 3 años y 6 meses y los 4 años.

- *Aprender términos abstractos*

Parece probable que los significados abstractos se comprendan por primera vez cuando los niños logran entender las expresiones que tienen una fuerte orientación interpersonal, tales como: *sos/eres una molestia* o *eso no es justo*. Así, al año y 10 meses, Nigel aprendió a usar *bien* y *mallequivocado* en expresiones como: *that not right* [*eso no bien] (cuando alguien citaba mal un verso que él conocía), *that the wrong way to put your bib* [*esa manera de poner el babero mal] (cuando el babero se le caía de la silla), *that not the right record to put on* [*ese disco mal puesto] (cuando él quería un disco diferente) (Halliday, 1984a). La explicación que ofrece Cloran (1989) sobre la construcción social del género contiene muchas instancias de abstraccio-

nes interpersonales que se destacan en las discusiones entre padres e hijos pequeños (3 años y 6 meses a 4 años). La conceptualización abstracta de la experiencia es todavía una fuente de dificultad en esta edad, pero es necesaria para poder moverse hacia la alfabetización (cf. Característica 18), y, nuevamente, la puerta de ingreso parece ser la metafunción interpersonal.

- *Moverse hacia la metáfora gramatical*

De igual manera, cuando los niños comienzan a desarrollar, en una etapa posterior, el principio de la metáfora gramatical, parece que esta se construye primero en contextos interpersonales. Los niños aprenden a «desempaquetar» (*unpack*) expresiones como: «¡si sólo pudieras quedarte quieto un momento!» (= ¡quedate quieto!); comparar con los ejemplos de Cloran (1989:135): *no creo que la nana quiera que mastiquen el cordón de su cortina*. Butt (1989) mostró que estas estrategias retóricas pueden convertirse en objeto de discusión con el niño. Es probable que este tipo de intercambios sirvan de modelo para la subsiguiente interpretación de metáforas ideacionales basadas en la nominalización, por ejemplo, «en momentos de falla del motor» (= toda vez que falla una máquina) (ver Característica 20).

Característica 13

Mediante **la dialéctica entre sistema y proceso** me refiero al principio por el cual (a) los niños construyen el **sistema de la lengua** a partir de actos de **significado**, y, al mismo tiempo, (b) a partir del **sistema** engendran **actos de significado**. Cuando los niños aprenden la lengua, simultáneamente están procesando un texto con el lenguaje y activando el lenguaje en el texto.

El efecto de esta dialéctica constante es una especie de movimiento de «rango y mida» (el juego que consiste en saltar por encima de la espalda de otro): a veces parece que una instancia está extendiendo el sistema, y otras veces parece ir a la zaga. Así, por ejemplo, cuando Nigel tenía un año construyó un relato sobre uno de los eventos del día (una cabra en el zoológico había tratado de comerse una tapa de plástico que él tenía en su mano); este fue un texto fronterizo, más allá de sus posibilidades de significar previas (por ejemplo, las cláusulas *goat try eat lid; goat shouldn't eat lid* («cabra trata comer tapa»; «cabra no debería comer tapa»). Luego rutinizó este relato, repitiéndolo en intervalos frecuentes durante un largo período, con idéntica fonología y gramática; entretanto, el sistema seguía avanzando, de manera que el texto quedó fosilizado en una etapa temprana de su desarrollo lingüístico (Halliday, 1975:III–II2; 1980).

Firth (1950; cf. Pawley, 1985) señaló hace tiempo que muchas de las cosas que decimos los adultos también son rutinarias, y están almacenadas en una



forma codificada, como una especie de libreto (lo que él llamó nuestras «líneas» (*lines*) que no surge espontáneamente como recién procesado desde el sistema. Esta es una consecuencia natural de la manera en que hemos aprendido el lenguaje. Una lengua no es un mecanismo para producir y comprender textos. Una lengua es un continuo sistema–texto, un potencial de significado en el que algunas instancias del significado ya codificadas se complementan con los principios para codificar lo que no ha sido dicho previamente.

Característica 14

El principio de **filtrado** (*filtering*), y la zona de «desafío», es el que permite a los aprendientes decidir qué está y qué no está en su agenda, identificando qué aspectos de los fenómenos en curso pueden abordarse adecuadamente para aprender.

Los niños prestarán atención al texto que está más allá de su potencial semiótico, siempre y cuando no esté demasiado alejado. Abordarán algo que esté suficientemente alejado como para ser reconocido como un desafío, si es que tienen una posibilidad razonable de salir airosos (cf. la «zona de desarrollo próximo» de Vygotsky). Simplemente filtrarán todo lo que esté demasiado alejado de sus posibilidades de significar. Es imposible ilustrar este punto sin ubicar el texto del ejemplo en el contexto total del potencial de significado del niño en esa etapa. Alguna vez presenté una explicación bastante detallada de uno de esos ejemplos (Halliday, 1975:134–135) en el que Nigel, cuando tenía 1 año y 8 meses, devuelve algo que su padre le había dicho antes ese mismo día. Ambos estaban observando un reloj de museo, que habían visto muchas veces antes, y su padre dijo:

Padre: *«me pregunto por qué se paró ese reloj? Nunca lo había visto parado. Quizás lo estén limpiando o arreglando».*

Más tarde, ese día, Nigel preguntó:

Nigel: *«¿por qué parar ese reloj?»*

Padre: *«no sé». «¿Por qué pensás que lo hizo?»*

Nigel: *«¡arreglarlo!»*

En este breve diálogo es posible reconocer varias características que tomó Nigel del discurso previo y que construyó en su propia gramática, y otras características, todavía lejos de sus posibilidades, que efectivamente había filtrado.

En este caso, la energía de aprendizaje se concentra, por así decir, en abordar los aspectos que son accesibles y productivos. La importancia de esta estrategia

es que, una vez que se agrega un nuevo quantum semiótico al potencial de significado, no solo está disponible para su instanciación en un texto, sino que también se transforma inmediatamente en un recurso para futuros aprendizajes.

Característica 15

Aprender un sistema semiótico significa aprender sus opciones **junto con sus probabilidades relativas**, y de esa manera construir un perfil cuantitativo de la totalidad. Este concepto es familiar en la lingüística en relación con las frecuencias de las palabras: se acepta que los hablantes tienen un claro sentido de la frecuencia relativa que poseen las palabras de su lengua materna; por ejemplo, en inglés, que *go* (ir) es más frecuente que *walk* (caminar), y *walk*, a su vez, es más frecuente que *stroll* (pasear). En cambio, se ha prestado muy poca atención a las probabilidades en la gramática.

Las probabilidades gramaticales también forman parte del sistema de la lengua; y son más poderosas que las probabilidades léxicas porque poseen mayor generalidad. Los niños construyen ambos tipos de probabilidades a partir de la muy rica evidencia que obtienen en su entorno. Hacia los cinco años es probable que un niño haya escuchado entre medio millón y un millón de cláusulas, de manera que, como un aspecto inherente del aprendizaje del sistema gramatical principal de su lengua, ha podido aprender las probabilidades relativas de esos términos. Un importante corolario de esto es que los niños son capaces de secuenciar su aprendizaje de la gramática, comenzando por las opciones que se presentan como más frecuentes. Los datos longitudinales sugieren claramente que así sucede, y es posible encontrar ejemplos en todas partes.

Aquí es necesario distinguir entre lo cuantitativamente no marcado (más frecuente) y lo formalmente no marcado (más simple). En la mayoría de los casos ambos coinciden; de manera que, en la polaridad (positiva/negativa), la positiva es la no marcada en ambos aspectos, por lo que si los niños aprenden primero la polaridad positiva (tal como lo hacen), esto podría tener que ver tanto con su simplicidad formal como con su frecuencia de empleo. Un caso en el que ambas se revierten es el sistema de modo interrogativo. En este caso, el modo interrogativo es cuantitativamente no marcado, mientras que el modo declarativo es formalmente no marcado **como una pregunta** (ambas con entonación ascendente), en inglés *do you like it?* (¿te gusta a vos eso?) es mucho más frecuente en el discurso de los adultos que *like it?* (¿te gusta?), como lo atestiguan Svartvik y Quirk (1980). Por supuesto, hay un momento en que los niños aún no han desarrollado el rasgo característico «pregunta», pero cuando lo logran, emplean la forma interrogativa durante cierto tiempo antes de introducir la declarativa como alternativa marcada.



Es probable que las frecuencias gramaticales de las lenguas naturales sigan un orden bastante regular, de manera que las opciones en la mayoría de los sistemas gramaticales presenten uno u otro de los dos perfiles de probabilidad: o igualmente probables (por ejemplo, número: singular/plural), o notablemente asimétricos (por ejemplo, polaridad: positiva/negativa; Halliday y James, 1993). Este sería el análogo cuantitativo de la distinción entre sistemas que no tienen un término no marcado y aquellos que poseen un término no marcado. Si esto fuera así, tendría enormes consecuencias para el aprendiente, porque una semiótica de este tipo sería más accesible que la visualización de todos los perfiles de probabilidades.

Característica 16

Volvamos ahora al principio metafuncional (cf. Características 9 y 12) y consideremos una tercera metafunción, la **textual**, que es el recurso para crear discurso. He sugerido que el aprendizaje consiste en una expansión del potencial de significado, y, hasta este punto, he definido el potencial de significado en términos de las metafunciones ideacional (experiencial + lógica) e interpersonal. El componente interpersonal de la gramática es el de «el lenguaje como acción»; este construye una rica variedad de funciones discursivas, modalidades, formas personales, claves y diversas dimensiones de fuerza y actitud mediante las cuales el hablante pone en acto (*enacts*) las relaciones sociales inmediatas y, en general, toda la compleja organización de roles, estatus y voces del sistema social. El componente experiencial de la gramática es el de «el lenguaje como reflexión». Este se expande en una teoría de la experiencia humana, construyendo los procesos del «mundo exterior» y los de la conciencia interior, y (en el componente «lógico», distinto, aunque relacionado con este) las relaciones lógico-semánticas que pueden establecerse entre un proceso y otro. Ambos componentes juntos constituyen un recurso semiótico para hacer y comprender, como **un modo integrado de actividad**.

La intersección de estas metafunciones define un espacio semántico multidimensional. Este se vuelve operativo al combinarse con el componente **textual**. A mitad de camino en la transición desde el protolenguaje hacia la lengua materna, los niños comienzan a crear discurso, es decir, un texto que es abierto y funcional en algún contexto de situación. Esto significa que desarrollan otro conjunto de recursos gramaticales, aprendiendo a estructurar las cláusulas como un fragmento de información (un «mensaje»). También aprenden a construir las relaciones semánticas por encima y más allá de aquellas que ha construido la estructura gramatical —pero todavía empleando recursos léxico-gramaticales: los patrones de conjunción, elipsis, correferencia, sino-



nimia, y otros similares (para un estudio de caso, ver Nelson y Levy, 1987). El siguiente ejemplo, cuando Nigel tenía un año y ocho meses (Halliday, 1979b:82), constituye un ejemplo temprano de la manera en que un niño aprende la estructura la cláusula como mensaje. Al pasar por un lugar donde estaban haciendo obras de reparación de la calle, su madre había gritado ante el ruido producido por el taladro neumático. Cuando llegaron a casa, Nigel dijo: *Gran ruido*. A menudo Nigel decía esto como comentario ante a sus propios gritos estridentes. «¿Quién hace un gran ruido?», preguntó su madre. Pero esta vez, Nigel no estaba hablando de sí mismo. «*Taladro hace gran ruido*», dijo, dando una apropiada entonación marcada sobre la palabra *drill* (taladro).

Estos recursos constituyen un componente metafuncional diferente, a partir del cual el lenguaje crea un mundo semiótico propio: un universo paralelo, o una «realidad virtual» en términos modernos, que solo existe en el nivel del significado pero que funciona al mismo tiempo como medio y como modelo o metáfora, del mundo de la acción y la experiencia (ver en Matthiessen, 1992, la fuente de esta importante interpretación). Los niños aprenden a navegar en este universo, produciendo y comprendiendo el discurso que se sostiene por sí mismo (es coherente) y al mismo tiempo está contextualizado por eventos del plano no simbólico. Este paso es un pre requisito para la construcción de cualquier tipo de conocimiento teórico, porque todas las teorías son en sí mismas constructos semióticos, y la construcción de una teoría es un proceso semiótico.

Característica 17

Este último principio se relaciona con el principio de **complementariedad** en la gramática. En su metafunción ideacional, una lengua natural es una teoría de la experiencia humana. Pero las gramáticas de las lenguas naturales no presentan la experiencia en términos rígidos, mono-sistémicos. Más bien, enmarcan un espacio sumamente elástico, en el que los fenómenos de la experiencia pueden construirse e interpretarse desde diferentes puntos de vista. No me estoy refiriendo aquí a los elaborados metalenguajes científicos —que tienden a ser, en cierto modo, anquilosados—, sino a las gramáticas de sentido común de la vida cotidiana. Estas incluyen complementariedades de muchas clases, interpretaciones contradictorias de algún aspecto de la experiencia, cada una iluminando una faceta diferente de la misma, de tal manera que el conjunto se construye como una tensión entre esas facetas. Las diferentes lenguas explotan de diversas maneras este potencial; estos son algunos ejemplos extraídos del inglés:



- Número (contable) vs masa (no contable) como diferentes modelos de materia y sustancia {por ejemplo, *a stone/stones* vs *stone* [una piedra/piedras vs. la piedra (como materia prima)]}.
- Aspecto (que manifiesta la oposición *real/irreal*) vs. tiempo (marcando eventos pasado/presente/ futuro) como diferentes modelos de tiempo [por ejemplo, *doing/to do* vs. *did/does/will do* (haciendo/hacer vs. hizo/hace/hará)].
- Transitivo (acción: +/–meta) vs. ergativo (realización: +/– agencia) como diferentes modelos de los procesos materiales [por ejemplo, *they're building/what are they building?* vs. *they're breaking/what's breaking them?* (están construyendo/¿qué están construyendo? vs. están rompiendo/¿qué es lo que los está rompiendo?)].
- Activo vs. medio como diferentes modelos de los procesos mentales [por ejemplo, *it didn't strike me* vs. *I didn't notice it* (no me impresionó vs. no lo advertí)].

Al construir estas complementariedades, los niños llegan a percibir en profundidad su propia experiencia. Nótese cómo Nigel (de sólo 7 años) juega con la transitividad en el siguiente fragmento.

«I wish I lived in a caravan with a horse to drive like a pedlar man.» Roger thinks it's a horse to ride. He thinks you can't drive horses. But horses can drive caravans. He thinks you can't drive horses —well you can't, really; but horses can drive caravans—you know, pull them: you can call that driving, can't you? Roger thinks it's a horse to ride; but pedlars don't ride horses —they ride in the caravans, and the horse drives the caravan.

«Ojalá pudiera vivir en una caravana con un caballo para conducir como un vendedor ambulante.» Roger cree que es un caballo para montar. Él piensa que no se puede conducir caballos. Pero los caballos pueden conducir caravanas. Él piensa que no se puede conducir a los caballos —bueno, en realidad, no se puede; pero los caballos pueden conducir caravanas— ya sabes, arrastrarlas: a eso podemos llamarlo conducir, ¿no? Roger piensa que un caballo es para montar; pero los vendedores ambulantes no montan caballos —ellos se montan en las caravanas, y el caballo conduce la caravana.

Aquí Nigel interpreta la expresión *with a horse to drive* («con un caballo para conducir») del verso original ergativamente como *a horse for me to drive* («un caballo para que yo lo conduzca») y transitivamente como *a horse to drive it* («un caballo para conducir»). La gramática de la vida cotidiana es muy rica en perspectivas múltiples de este tipo.

Característica 18

El siguiente encabezado tiene que ver con la **abstracción**, la cual reviste una importancia particular para el desarrollo de la **alfabetización**. En la transición desde el protolenguaje a la lengua materna (cf. Característica 8), los niños aprenden a generalizar: a construir términos «comunes» que hacen referencia a una clase. Esto solía verse como un gran problema en el aprendizaje de la lengua; como se señaló antes, los niños tienen que esforzarse para definir los límites de una clase —pero no tienen problemas con el principio de clasificación en sí mismo, o con la construcción de las clases en taxonomías. No obstante, aquí es importante distinguir entre generalización y abstracción, es decir, entre la oposición entre general/específico y entre abstracto/concreto. Para continuar con el ejemplo empleado antes, *fruta* es más general que *frambuesa*, pero no es más abstracto. Lo que los niños no pueden afrontar en las primeras etapas de aprendizaje del lenguaje es la abstracción: es decir, las palabras cuyos referentes son entidades abstractas.

Parece ser que este umbral se cruza alrededor de los 4 o 5 años. Como se mencionó en la Característica 12, es posible que la «entrada mágica» sea a través de la metafunción interpersonal, con palabras tales como *justo* en *eso no es justo*; estas palabras tienen un rasgo evaluativo que se asocia fácilmente con acciones y conductas concretas. Por ejemplo, a los 5 años y 2 meses, Nigel estaba observando una sombra en la pared y dijo: *That looks like a person, carrying something which is very precious, the shadow.* «se ve como una persona que lleva algo que es muy preciado, la sombra». «¿Por qué preciado?», preguntó su padre. *Well look!* «Bueno, mira», dijo Nigel, *he's got his hands like this!* «tiene sus manos así» e hizo bocina con las manos para dejarlo claro. No obstante, puede ocurrir que hasta que no aprendan el intercambio de significados abstractos, los niños no puedan ingresar a la educación escolar, porque sin ellos no puede alfabetizarse. La escritura se aprende como sistema simbólico de segundo-orden, en el que unos símbolos representan a otros símbolos; por lo tanto, el aprendiz tiene que ser capaz de reconocer dos conjuntos de entidades abstractas, y también la relación abstracta que existe entre ellas (por ejemplo, *palabra, letra, representa, deletrear*, o términos análogos en otras lenguas y sistemas de escritura).

De manera que, cuando los niños aprenden a leer y escribir, tienen que ingresar a una nueva etapa en su desarrollo del lenguaje, que exige moverse desde lo general a lo abstracto. Esto les permite prestar atención al propio lenguaje, que es una condición necesaria para convertirse en lector y escritor (ver Rothery, 1989). En el proceso de volverse letrados, los niños aprenden a reconstituir el lenguaje de una manera nueva, más abstracta.

Característica 19

Reconstituir el lenguaje implica reconstituir la realidad. Los niños tienen que reinterpretar su experiencia de acuerdo con la nueva manera que exige la lengua escrita. Esto no solo implica el manejo de un nuevo medio, que consiste en producir marcas sobre el papel o sobre una pantalla en lugar de producir ondas sonoras que se mueven en el aire. Implica manejar una nueva forma de conocimiento: el conocimiento educativo escrito, diferente del conocimiento cotidiano oral, de sentido común. Dado que este conocimiento se construye con un lenguaje diferente, construirlo implica **reconstrucción y regresión**.

Consideremos el siguiente ejemplo de conocimiento escrito tomado de un texto de ciencias de la escuela primaria (Vickery et ál., 1978):

Animal protection.

Most animals have natural enemies that prey upon them. To survive, these animals need some protection from their enemies. Animals protect themselves in many ways. Some animals rely on their great speed to escape from danger. Animals like snakes and spiders protect themselves with bites and stings, some of which are poisonous. These bites and stings can also help the animals capture food.

La protección de los animales.

La mayoría de los animales tiene enemigos naturales que los toman como presas. Para sobrevivir, estos animales necesitan algún tipo de protección contra estos enemigos. Los animales se protegen a sí mismos de diversas maneras. Algunos animales se apoyan en su gran velocidad para escapar frente al peligro. Los animales como las serpientes y las arañas se protegen con mordeduras y picaduras, algunas de las cuales son muy venenosas. Estas mordeduras y picaduras también pueden ayudarlos a obtener alimento.

En el momento en que ingresan a la escuela, los niños ya saben muy bien que algunos animales muerden y pican, aunque puede ser que no piensen que los que provocan picaduras, particularmente los insectos, sean «animales». Esto deben aprenderlo nuevamente en un contexto diferente: como conocimiento educativo sistemático. Puede ser que incluso no se den cuenta de que es algo que conocen, en parte por la metáfora gramatical que se emplea para presentar este conocimiento (ver Característica 20), pero también en parte porque tienen que reconstruirlo en el nuevo medio escrito. Tienen que ser capaces de recordarlo en un contexto puramente semiótico (i.e., como conocimiento en el aula), y reproducirlo de una forma que resulte aceptable.

En los primeros años de escolarización, estos dos factores van juntos: los niños tienen que batallar con el medio escrito y tienen que monitorear su



propio proceso de aprendizaje. El resultado es que cuando tienen que presentar sus conocimientos en forma escrita, suelen tener una regresión a una edad semiótica cercana a los 3 años. Un maestro puede preparar a un grupo de 7 años para llevar a cabo una tarea escrita, conversando con ellos sobre algún tópico con un alto grado de fluidez y comprensión de sentido común; y, sin embargo, cuando tienen que escribir acerca de ese tópico, sus textos revelan el lenguaje de un niño de 3 años, por ejemplo, *I am a dinosaur /soy un dinosaurio. I was hatched out of an egg /yo salí del cascarón de un huevo. Today I was hungry. I ate some leaves. / Hoy tenía hambre. Comí algunas hojas.* Posiblemente este tipo de regresión semiótica facilita a los niños **reconstruir** sus experiencias en la forma de un conocimiento sistemático (Hammond, 1990).

Característica 20

Pero aún falta otra reconstrucción, la que implica la **metáfora gramatical**. Los niños saben bien, como lo hemos señalado, que los animales muerden y pican. También saben por qué. Nigel lo dijo por sí mismo de manera bastante espontánea, cuando tenía 3 años y 5 meses:

Cats have no else to stop you from trossing them —cats have no other way to stop children from hitting them; so they bite.

Los gatos no tienen otra manera de impedirte que los trosees —los gatos no tienen otra manera de evitar que los niños los golpeen; entonces, muerden.

Adviertan que primero él lo dice en su propia léxico—gramática (*trosear*) y luego lo traduce al discurso adulto. Pero él no podría haberlo expresado de la manera que se presentaba en el libro. Los niños habrían dicho *mordiendo* y *picando*, empleando un verbo en lugar de un sustantivo, para nombrar estas acciones. En el texto de la clase, los significados que serían expresados típicamente por los verbos, porque se construyen como acciones, han sido representados en cambio con sustantivos: *mordeduras* y *picaduras*. La experiencia ha sido reconstruida en términos metafóricos; pero con una metáfora que pertenece a la gramática, en lugar del léxico como ocurre en la metáfora en su sentido tradicional (Halliday y Martin, 1993).

Un texto escrito es en sí mismo un objeto estático (o lo ha sido hasta el advenimiento de las computadoras): es el lenguaje procesado sinópticamente. Por lo tanto, proyecta una perspectiva sinóptica de la realidad: nos dice de qué manera mirar la experiencia como un texto, por así decir. De esta manera, la escritura ha cambiado la analogía entre el lenguaje y otros dominios de la



experiencia; coloca en primer plano el aspecto sinóptico, la realidad como objeto, en lugar del aspecto dinámico de la realidad como proceso, como ocurre en la lengua hablada.

Esta perspectiva sinóptica se construye luego en la gramática de la lengua escrita, bajo la forma de la metáfora gramatical: los procesos y las propiedades se construyen como sustantivos, en lugar de presentarlos como verbos y adjetivos. Cuando la lengua oral dice: *whenever an engine fails, because they can move very fast, ...happens if people smoke more* (siempre que falla un motor, ...porque pueden moverse muy rápido, ...sucede si la gente fuma más), la lengua escrita escribe: *in times of engine failure, rely on their great speed, ...is caused by increased smoking* (en los momentos de falla del motor..., se basan en su gran velocidad, ...es causada por el aumento del tabaquismo).

Los pares de este tipo no son sinónimos. Cada una de estas expresiones representa el mismo fenómeno, pero como el significado prototípico de un sustantivo es una **cosa**, cuando uno construye un proceso o una propiedad como un sustantivo, lo está objetivando: le confiere una especie de «cosidad» (*thinginess*). Esta característica particular es la que se encuentra en el centro de la metáfora gramatical; al tiempo que ocurren otros numerosos cambios, estos se combinan para formar un síndrome alrededor de esas nominalizaciones. Si no existiera una relación natural entre la semántica y la gramática, la diferencia entre los dos tipos de expresiones sería puramente formal y ritualizada; pero **sí** existe esa relación natural, de manera que la metáfora produce una reconstrucción de la experiencia, en la que la realidad se compone de cosas más que de hechos y acontecimientos.

Aparentemente, los niños no deben enfrentar las dificultades de la metáfora gramatical hasta que se acercan a la pubertad, digamos alrededor de los 9 años. En consecuencia, tenemos que postular un modelo en tres pasos del desarrollo semiótico humano:

(protolenguaje →) generalization → abstracción → metáfora

con una brecha de entre 3 a 5 años entre los tres pasos posteriores a la infancia.

Así como la generalización gramatical es la clave para ingresar en el lenguaje, y en el conocimiento sistemático de sentido común, y la abstracción gramatical es la clave para ingresar en la alfabetización, y en el conocimiento educativo primario, así también la metáfora gramatical es la clave para ingresar en el próximo nivel, el de la educación secundaria y el conocimiento técnico basado en las disciplinas. Como ha demostrado Martin (1990), el discurso técnico especializado no puede crearse sin el empleo de la metáfora gramatical. Este discurso evolucionó como lenguaje de la ciencia y la tecnología, y fue modelado por las demandas de las ciencias físicas en su forma moderna; pero, en la ac-



tualidad, este discurso invade casi todos los registros de la lengua adulta, que es típicamente escrita más que oral, especialmente los registros institucionalizados del gobierno, la industria, las finanzas y el comercio, entre otros. Estamos tan familiarizados con expresiones tales como: *prolonged exposure will result in rapid deterioration of the item* (una exposición prolongada dará como resultado un rápido deterioro del elemento) (ejemplo tomado de una etiqueta de cuidado de la ropa), *he always credits his former big size with much of his career success* (siempre atribuye a su gran tamaño gran parte del éxito en su carrera) (de un magazine televisivo), que nos olvidamos de lo alejado que se encuentra este lenguaje del habla de la vida cotidiana, o cuánto ha tenido que evolucionar la lengua de la vida cotidiana para que estas formas se incorporaran a ella.

Característica 21

Esto nos lleva al último subtítulo, el de la **complementariedad sinóptica/dinámica**. Todo aprendizaje, ya sea aprender el **lenguaje**, aprender **a través del** lenguaje, o aprender **sobre** el lenguaje, implica aprender a comprender las cosas de varias maneras. En una cultura escrita, en la que la educación es parte de la vida, los niños aprenden a construir sus experiencias de dos maneras complementarias: la manera dinámica de la gramática cotidiana de sentido común, y la manera sinóptica de la elaborada gramática de la escritura. Cualquier **instancia** particular, de cualquier clase de fenómeno, puede interpretarse como producto de alguna de ellas, toda vez que el adolescente haya traspasado la barrera semiótica entre ambas. Los científicos modernos se sienten cada vez menos satisfechos con sus propios modelos objetivados, predominantemente «escritos», y muchas veces tratan de restaurar el equilibrio de ese estilo, para adecuarse mejor a los aspectos dinámicos, fluidos e indeterminados de la realidad (cf. Lemke, 1990, especialmente el capítulo 7). No saben cómo hacerlo [en otra oportunidad ya he comentado la búsqueda del «rheomode» que realiza Bohm (1980); cf. Halliday y Martin, 1993, capítulo 6]. Una sugerencia que podemos proponer como lingüistas es que deberían volver atrás y cargar su potencial de significado en la fuente del habla de la vida cotidiana.

Los maestros con frecuencia tienen la poderosa comprensión intuitiva de que sus estudiantes necesitan aprender de manera multimodal, empleando una amplia variedad de registros lingüísticos: los de la lengua escrita, que los ubica en el mundo metafórico de las cosas, y los de la lengua oral, que relaciona lo que están aprendiendo con el mundo cotidiano del hacer y el suceder. La primera destaca el equilibrio estático y la estructura, y la otra, coloca en primer plano la función y el flujo. El tipo de complementariedad que acabamos de ver en la gramática (cf. Característica 17) existe también entre estas dos modos



(*modes*) de la gramática, la gramática congruente del sentido común de la vida cotidiana y la gramática metafórica de la educación y del lugar de trabajo. Esta complementariedad dinámica/sinóptica agrega una última dimensión crítica al espacio semántico del aprendiz adolescente.

Resumen

Me parece que, cuando intentamos comprender y establecer modelos sobre cómo aprenden los niños, no deberíamos separar el aprendizaje del **lenguaje** (empleando especialmente la muy desafortunada metáfora de «adquisición del lenguaje») de todos los demás aspectos del aprendizaje. Cuando se lanzó en Australia el Proyecto Desarrollo del Lenguaje como un proyecto curricular nacional en 1977, propuse adoptar una triple perspectiva: «aprender la lengua, aprender a través de la lengua, aprender acerca de la lengua».² Con esto estaba tratando de establecer dos principios unificadores: que no solo era necesario reconocer una continuidad de desarrollo desde el nacimiento hasta la vida adulta, con la lengua en el hogar, el vecindario, la escuela primaria, la escuela secundaria y el lugar de trabajo, sino también la continuidad estructural que atraviesa todos los componentes y procesos del aprendizaje. La expresión «aprender a través de la lengua» fue pensada para manifestar esta continuidad estructural y para ubicarla en relación con los contextos en los que el aprendizaje está realmente centrado en el lenguaje (cf. Christie, 1989; Cloran, 1989; Rotroy, 1989).

Debería ser posible captar estas dos continuidades en una única teoría del aprendizaje que considere al aprendizaje mismo como un proceso semiótico: aprender es **aprender a significar**, y a expandir el propio potencial de significación. Las nuevas e importantes iniciativas que están apareciendo hoy en día en la educación lingüística en Australia (ver, por ej., Christie et ál., 1992) aprovechan estas dos dimensiones de continuidad. La noción de aprendizaje como un proceso semiótico es obviamente consistente con el aprendizaje verbal, el cual incluye todo el aprendizaje que se lleva a cabo en contextos escolares y también en gran parte de los contextos de la vida cotidiana (cf. Hasan, 1992). Pero incluso el aprendizaje no verbal es el aprendizaje de sistemas de significación, ya sea que se trate de aprender los derechos y deberes de parentesco, o aprender a nadar o a tocar u instrumento musical. Esta es una característica de la especie humana: una vez que ha evolucionado el poder de la semiosis, podemos codificar toda nuestra experiencia en términos semióticos.

2 N. del T. En todos los casos, en el original se utiliza *language*. Hemos optado por traducir «lenguaje» o «lengua», en cada caso, según criterios de colocación y contexto.



El recurso más prototípico para construir significados es el lenguaje. El lenguaje también funciona como el «significante» para los sistemas de significación de nivel superior, como las teorías científicas (Lemke, 1990; Martin, 1991). Desde esta perspectiva, parece apropiado sostener que una teoría del aprendizaje interpretada como «aprender a través del lenguaje» debería basarse en lo que se entienda como «aprender lenguaje». En este artículo he intentado establecer algunos de los aspectos más sobresalientes de lo que ocurre cuando los niños aprenden el lenguaje, los cuales podrían tomarse en cuenta dentro del marco de una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje.

Referencias bibliográficas

- Bohm, D.** (1980). *Wholeness and the implicate order*. London: Routledge.
- Butt, D.G.** (1989). The object of language. En R. Hasan y J.R. Martin (Eds.), *Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language*, Vol. 1: 66–110. Norwood, NJ: Ablex.
- Christie, F.** (1989). Language development in education. En R. Hasan y J.R. Martin (Eds.), *Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language*, Vol. 1:152–198. Norwood, NJ: Ablex.
- Christie, F.; Gray, B.; Gray, P.; Macken, M.; Martin, J.R. y Rothery, I.** (1992). Exploring explanations. En *Teacher's book; Students' books levels 1–4*. Sydney, Australia: Harcourt Brace Jovanovich [Language: A resource for meaning].
- Cloran, C.** (1989). Learning through language: The social construction of gender. En R. Hasan y J.R. Martin (Eds.), *Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language*, Vol. 1:111–151. Norwood, NJ: Ablex.
- Firth, J.R.** (1950). Personality and language in society. *Sociological Review*. 42(2). (Reprinted in J.R. Firth, *Papers in linguistics 1934–1951* (pp. 177–189). London: Oxford University Press, 1957.
- Halliday, M.A.K.** (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold. (New York: Elsevier, 1977).
- (1978). Meaning and the construction of reality in early childhood. En H.L. Pick y E. Saltzman (Eds.), *Modes of perceiving and processing of information*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- (1979a). One child's protolanguage. En M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1979b). Development of texture in child language. En T. Myers (Ed.), *The development of conversation and discourse*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- (1980). The contribution of developmental linguistics to the interpretation of language as a system. En E. Hovdhaugen (Ed.), *The Nordic languages and modern linguistics*. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- (1983). On the transition from child tongue to mother tongue. *Australian Journal of Linguistics*, 3, 201–216.



——— (1984a). *Listening to Nigel: Conversations of a very small child*. Manuscrito inédito, University of Sydney, Linguistics Department, Sydney, Australia.

——— (1984b). Language as code and language as behaviour: A systemic–functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue. En R.P. Fawcett et ál. (Eds.), *The semiotics of culture and language*. Vol. 1:3–35. London: Frances Pinter.

Halliday, M.A.K. y James, Z.L. (1993). A quantitative study of polarity and primary tense in the English finite clause. En J.M. Sinclair, M. Hoey y G. Fox (Eds.), *Techniques of description: Spoken and written discourse*. London: Routledge.

Halliday, M.A.K. y Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.

Hammond, J. (1990). Is learning to read and write the same as learning to speak? En F. Christie (Ed.), *Literacy for a changing world*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.

Hasan, R. (1986). The ontogenesis of ideology: An interpretation of mother–child talk. En T. Threadgold et ál. (Eds.), *Semiotics–ideology–language*. (Sydney Studies in Society and Culture 3). Sydney, Australia: Sydney Association for Studies in Society and Culture.

——— (1992). Rationality in everyday talk: From process to system. En J. Svartvik (Ed.), *Directions in corpus linguistics: Proceedings of nobel symposium 82, Stockholm, 4–8 august 1991*. Berlin: de Gruyter.

Hasan, R. y Cloran, C. (1990). A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. En M.A.K. Halliday, J. Gibbons, y H. Nicholas (Eds.), *Learning, keeping and using language: Selected papers from the 8^o World Congress of Applied Linguistics, Sydney, 16–21 august 1987*. Philadelphia: John Benjamins.

Lemke, J.L. (1984). Towards a model of the instructional process and the formal analysis of instruction. En J.L. Lemke, *Semiotics and education*. Toronto, Canada: Toronto Semiotic Circle (Monograph 1984.2).

——— (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex.

Martin, J.R. (1990). Literacy in science: Learning to handle text as technology. En F. Christie (Ed.), *Literacy for a changing world*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.

——— (1991). Nominalization in science and humanities: Distilling knowledge and scaffolding text. En E. Ventola (Ed.), *Functional and systemic linguistics; Approaches and uses* (pp. 307–337). Berlin: de Gruyter. (Trends in linguistics studies and monographs 55).

Matthiessen, C. (1992). Interpreting the textual metafunction. En M. Davies y L. Ravelli (Eds.), *Advances in systemic linguistics: Recent theory and practice* (pp. 37–81). London: Frances Pinter.

Nelson, K. y Levy, E. (1987). Development of referential cohesion in a child's monologues. En R. Steele y T. Threadgold (Eds.), *Language topics* (Vol. 1; pp. 119–136). Philadelphia: John Benjamins.

Oldenburg, J. (1986). The transitional stage of a second child–18 months to 2 years. *Australian Review of Applied Linguistics*, 9:123–135.

——— (1987). *From child tongue to mother tongue: A case study of language development in the first two and a half years*. Tesis doctoral inédita, University of Sydney, Sydney, Australia.

——— (1990). Learning the language and learning through language in early childhood. En M.A.K. Halliday, J. Gibbons y H. Nicholas (Eds.), *Learning, keeping and using language: Selected papers from the 8^o World Congress of Applied Linguistics, Sydney, 16–21 august 1987* (pp. 27–38). Philadelphia: John Benjamins.

Painter, C. (1984). *Into the mother tongue: A case study in early language development*. London: Frances Pinter.



——— (1989). Learning language: A functional view of language development. En R. Hasan y J.R. Martin (Eds.), *Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language*, Vol. I (pp. 18–65). Norwood, NJ: Ablex.

Pawley, A. (1985). On speech formulas and linguistic competence. *Lenguas Modernas*. Universidad de Chile, 22.

Phillips, J. (1985). *The development of comparisons and contrasts in young children's language*. Tesis de maestría, University of Sydney, Sydney, Australia.

——— (1986). The development of modality and hypothetical meaning: Nigél 1;7'2–2;7'2. *Working Papers in Linguistics*, 3, 3–20, Linguistics Department, University of Sydney.

Qiu, S. (1985). Transition period in Chinese language development. *Australian Review of Applied Linguistics*, 8, 31–49.

Rothery, J. (1989). Learning about language. En R. Hasan y J.R. Martin (Eds.), *Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language*, Vol. I (pp. 199–256). Norwood, NJ: Ablex.

Svartvik, J. y Quirk, R. (Eds.) (1980). *A corpus of English conversation*. Lund, Sweden: C.W.K. Gleerup, Lund Studies in English.

Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal and cooperative understanding in infants. En D. Olson (Ed.), *The social foundations of language and thought* (pp. 316–342). New York: Norton.

Trevarthen, C. (1987). Sharing makes sense: Intersubjectivity and the making of an infant's meaning. En R. Steele y T. Threadgold (Eds.), *Language topics* (Vol. 1; pp. 177–199). Philadelphia: John Benjamins.

Vickery, R.L.; Lake, J.H.; McKenna, L.N. y Ryan, A.S. (1978). *The process way to science, Book C* (rev. ed.). Milton, Queensland, Australia: The Jacaranda Press.



Apéndice: resumen de las características

- (1) Actos simbólicos («Actos de significado»): Comenzar a construir signos.
- (2) Símbolos icónicos (Naturales): Construir símbolos que se asemejan a lo que significan.
- (3) Sistemas de actos simbólicos: Organizar los signos en paradigmas (protolenguaje).
- (4) Estrato léxico–gramatical: Construir un sistema semiótico de tres niveles (el lenguaje).
- (5) Símbolos no icónicos (Convencionales): usar signos que no se parecen a aquello que significan.
- (6) Estrategia del «adelanto»: Anticipar una etapa de desarrollo.
- (7) Estrategia «puerta de ingreso mágica»: Encontrar la manera de ingresar a una nueva actividad o a una nueva comprensión.
- (8) Generalización (Clasificar, Taxonomizar): Nombrar clases (términos «comunes») y clases de clases.
- (9) Principio «Metafuncional»: Significados experienciales e interpersonales (a partir de enunciados de función simple, ya sea pragmáticos [hechos] o matéticos (aprendizaje), a enunciados multifuncionales tanto experienciales como interpersonales).
- (10) Estrategias semogénicas: Expandir el potencial de significados (refinar distinciones, moverse a nuevos dominios, deconstruir variables relacionadas).
- (11) Construcción de la «información»: Desde ensayar la comunicación de una experiencia compartida a impartir experiencias no compartidas con el interlocutor.
- (12) La «puerta de ingreso» interpersonal: Desarrollar nuevos significados primero en contextos interpersonales.
- (13) Dialéctica del Sistema y el proceso: Construir la lengua a partir del texto, construir el texto a partir de la lengua.
- (14) Zona de Filtración y «Desafío»: Rechazar lo que queda fuera del alcance y trabajar en lo que resulta accesible.
- (15) Probabilidad–Fundamento cuantitativo: Construir frecuencias relativas.
- (16) El Discurso–La tercera metafunción: Construir un mundo semiótico paralelo.
- (17) Complementariedades: Construir la experiencia desde diferentes perspectivas o ángulos de visión.
- (18) Abstracción y alfabetización: Comprender significados abstractos y moverse hacia el modo (*mode*) escrito.
- (19) Reconstrucción y Regresión: Retroceder a un «momento» semiótico anterior mientras se reconstruye el contenido y la expresión.
- (20) Metáfora gramatical (Nominalizar, crear vocabulario técnico): desde la gramática de sentido común a la gramática de los objetos y las jerarquías técnicas.
- (21) Complementariedad Sinóptica/Dinámica: Reconciliar dos modelos semióticos de la experiencia humana.





8. Sobre la gramática del dolor

Traducción: Alicia Noceti

La léxico–gramática de todo lenguaje natural es, entre otras cosas, una teoría de la experiencia humana, un recurso usado para transformar la experiencia en significado. Una de las áreas más desafiantes de la experiencia humana es la del dolor. Si investigamos la gramática del dolor en el inglés moderno en muestras de un corpus, de un texto corto y de los paradigmas de las típicas expresiones del habla cotidiana, nos encontramos con que el dolor se clasifica de diversas formas: como proceso, cualidad y cosa; asimismo, se interpreta como diferentes tipos de proceso. Esta variación construye el dolor como un dominio único y complejo de la experiencia, que no puede ser ubicado en ninguna región de espacio semántico definida de forma sencilla.

Introducción

Una de las primeras versiones de este trabajo, o mejor dicho una versión precursora, se expuso en un Seminario COBUILD en la Universidad de Birmingham en diciembre de 1991. En esa ocasión yo estaba examinando las expresiones de dolor en el primer corpus COBUILD que contenía 20 millones de palabras (Sinclair, 1987): datos cuantitativos sobre las frecuencias de elementos léxicos y datos que muestran su colocación y entornos gramaticales.



Quería saber cómo el dolor se interpretaba en la gramática y, por lo tanto, había analizado cláusulas relacionadas con el dolor desde la perspectiva de la transitividad (Halliday, 1967–68, 1985/94; Davidse, 1992a, 1992b, 1992c, 1999; Martin, 1992; Matthiessen, 1995b).

Se presentó posteriormente una versión revisada y ampliada en el Cuarto Simposio Internacional sobre Análisis Crítico del Discurso en la Universidad de Atenas en diciembre de 1995. En esa ocasión me interesaba observar cómo ciertos aspectos de la experiencia humana se construyen mediante la gramática del sentido común en la vida cotidiana, ya que percibí que este es un componente importante de la motivación del análisis crítico del discurso de Fairclough y otros (Fairclough, 1992). Al remitirnos al título de Fairclough, *Language and power* (1989), me parece que la lengua del poder depende del poder de la lengua. Si pretendemos entender cómo el lenguaje ha evolucionado para poder hacer todas las cosas prodigiosas que le atribuimos, tenemos que analizar detalladamente la forma que nosotros, en tanto especie, encontramos el sentido de nuestra experiencia diaria y la construimos mediante la lengua. Transformamos la experiencia en sentido (Halliday y Matthiessen, 1999) y así creamos las categorías y relaciones que constituyen nuestra realidad asumida. La gramática es la usina de una lengua, es la fuente de energía de nuestros encuentros semióticos con los demás y con nuestro entorno; el respeto a la gramática en funcionamiento contribuye a la perspectiva que exige el análisis crítico del discurso.

La versión actual del trabajo combina estas dos preocupaciones. Por un lado, pienso en el dolor como algo que es importante y especial en sí mismo, como un dominio único y problemático de la experiencia humana. Es una característica de nuestra vida diaria; pero, al mismo tiempo, desafía¹ la construcción de la realidad que hace la gramática. La gramática de toda lengua natural es una teoría de la experiencia humana, es una teoría poderosa ya que afecta todos los aspectos de la experiencia tanto real como imaginaria. Pero el dolor no encaja fácil y naturalmente en el modelo fenomenológico que ofrece la gramática a pesar de que ha sido, sin duda, una parte de ella desde el principio. Pero, por otro lado, y por esa misma razón, creo que es importante situar la gramática del dolor en el marco de la léxico–gramática como un todo, para verla como un aspecto de la construcción de la experiencia. No sé si mediante el análisis de la gramática podríamos contribuir de alguna manera al alivio y manejo del dolor. Hasta podría parecer extraño incluso el planteo de esa posibilidad. Pero creo que para entender cualquier aspecto complejo de la condición humana es útil pensarlo gramaticalmente. La frontera entre la semiótica y el mundo material no es totalmente impermeable.

1 Obsérvese que uso «desafío» acá con su sentido antiguo de «enfrentarse a una tarea difícil» y no con el sentido posmoderno de «demostrar que es inadecuado».



La gramática textual del dolor

El dolor es uno de los dominios más complejos y al mismo tiempo el más atemorizante de todos en la experiencia humana. Wittgenstein (1953:92e, 257) destacó la importancia de ubicar las palabras usadas para nombrar el dolor en su entorno gramatical:

Cuando se dice que «alguien le puso un nombre a su sensación», nos olvidamos de que se presupone mucho de la puesta en escena del lenguaje como para que el mero acto de poner un nombre tenga sentido. Y cuando decimos que alguien le ha dado un nombre al dolor, se presupone la existencia de la gramática de la palabra «dolor», y se indica la ubicación de la nueva palabra.

Pero, a pesar del interés que el dolor ha despertado en los psicólogos y filósofos, no estoy al tanto de un estudio amplio sobre la lengua del dolor. Lo que sigue es, obviamente, solamente una parte del cuadro: algunos comentarios sobre la gramática del dolor en inglés. Comenzaré con un ejemplo de su gramática **textual**, en relación con el sistema temático de la cláusula, y luego continuaré con la gramática **experiencial**, que nos llevará a considerar la transitividad y los tipos de procesos.

Imaginemos que alguien se ve un poco triste y le preguntamos: «¿Qué te pasa? ¿No te sentís bien?». La respuesta es: «tengo dolor de cabeza». ¿Cómo ha construido la gramática ese estado de malestar? Por supuesto, se podría decir que **el hablante** lo construyó usando el potencial gramatical. Es así, pero la cuestión es que lo hizo de manera bastante inconsciente, del mismo modo que millones de angloparlantes lo han hecho anteriormente en millones de otras ocasiones de sufrimiento. Por lo tanto, es razonable decir que ese estado fue construido por la gramática (lo que quiere decir, como siempre, la **léxico-gramática**, el estrato de puesta en palabras (*wording*) del lenguaje completo).

Veamos la expresión «tengo dolor de cabeza» (*I have a headache*). En este caso la gramática construye una entidad, un tipo de cosa llamada «dolor» (*ache*). Luego, la ubica en una parte de nuestro cuerpo y le asigna una categoría, «cabeza» (*head*). A continuación, ambos elementos se combinan en una cosa compuesta: «dolor de cabeza/cefalea» (*headache*), que es una entidad compleja e integra una taxonomía de dolores, que incluye «dolor de estómago, dolor de espalda, dolor de muelas» (*stomachache, backache, toothache*) y otros. Sin embargo, no todas las partes del cuerpo entran en este esquema. No podemos hablar en inglés de *footache, armache* or a *chestache* (en español, *dolor de pie, dolor de brazo* o *dolor de pecho*). En el corpus COBUILD de la Universidad de Birmingham, de 20 millones de palabras, no se encontró ninguno de estos tres términos. En contraste, «dolor de estómago» (*stomachache*) aparece



23 veces, «dolor de espalda» (*backache*), 130, «dolor de muelas» (*toothache*), 147 y «dolor de cuello» (*neckache*), 3. Así, la gramática establece una configuración estructural de posesión (tipo de proceso «relacional: posesivo»). Alguien, generalmente el hablante, deviene en poseedor de esta cosa, mejor dicho, de esta clase de cosas, un dolor de cabeza (*a headache*²): le preguntan al hablante: «¿cómo está tu dolor de cabeza?», usando «tu» como Deíctico posesivo. Cabe destacar que esta no es una forma prototípica de posesión: el poseedor no desea tener la cosa poseída, pero tampoco se puede deshacer de ella. Podemos recibir un dolor de cabeza («eso me ha dado un dolor de cabeza», *that's given me a headache*), pero no podemos darlo, quitarlo o devolverlo al lugar del que vino.

¿Por qué la gramática del inglés prefiere «tengo dolor de cabeza» (*I have a headache*) a «me duele la cabeza» (*my head aches*) o «me está doliendo la cabeza» (*my head's aching*)? En estos procesos, el dolor se construye como un proceso más que como una cosa, y la entidad que participa en el proceso no es el poseedor sino su cabeza. En «me está doliendo la cabeza», lo estoy tomando como un proceso material y físico, mientras que en «me duele la cabeza» lo vemos como un estado de la propia consciencia (véase Sección 7). Estas son cláusulas correctas en inglés y la gramática no tiene ningún impedimento para construirlas; sin embargo, no son la forma más común de expresar la experiencia (como lo confirma el mismo corpus). La razón debe estar en el componente textual de la gramática.

En inglés (como en muchas otras lenguas, aunque no en todas) hay un significado particular asociado con la posición inicial en la cláusula. El hablante construye cualquier elemento colocado en posición inicial como el **tema** del mensaje: es el marco para la información que se presenta en el resto de la cláusula (Halliday, 1985/94: cap. 5; Fries, 1981, 1992, 1995; Hasan y Fries, 1995; Ghadessy, 1995; Matthiessen, 1995a). Si decimos «mi cabeza duele»³/«me duele la cabeza» (*my head aches*) o «mi cabeza está doliendo» / «me está doliendo la cabeza» (*my head's aching*), el primer elemento de la cláusula es «mi cabeza». El mensaje que he construido presenta «mi cabeza» como Tema. Pero no es así como se me presenta la situación. Lo que yo siento como marco de esta experiencia desagradable y desde donde la percibo no es mi cabeza sino yo como un todo. Por lo tanto, el Tema gramatical de la cláusula debe ser «yo» (*me*, en inglés) y, dado que es el primer elemento de la estructura clausal (la totalidad del grupo o frase en la posición inicial) de tipo temático, este «yo» debe figurar como grupo nominal. A su vez, la forma no–marcada en inglés de colocar un grupo nominal en la posición temática, en una cláusula declarativa,

2 N. del T. En español, «cefalea» es el término médico equivalente a *headache* como elemento léxico único.

3 N. del T. La traducción literal no es usada en español estándar.



es proyectarla (*map it*) dentro del Sujeto. De ahí que la forma de expresión preferida sea «yo» (*I*) como Sujeto.

¿Qué pasa con el resto de la cláusula? El primer punto que quiero destacar para que le presten atención es esta tesis compleja que consiste en «cabeza» combinada con «dolor». En inglés, la ubicación típica para la nueva información es al final, así que necesito una construcción compleja, nuevamente un único elemento de estructura de la cláusula que tendrá a «cabeza y dolor» (*head, pain*) en la posición más importante. Podría decir: 1) «cabeza dolorida», 2) «un dolor en la cabeza», o 3) «un dolor de cabeza». Estas expresiones son correctas, pero tienen significados diferentes. En 1), «cabeza» (*head*) es la Cosa, que lleva un epíteto, «dolorida»; en 2) «dolor» es la Cosa y está definido por un Atributo («en la cabeza»); y, por último, en 3), «dolor de cabeza» (*headache*) deviene una sola Cosa compuesta (cefalea, migraña, jaqueca⁴). Cualquiera de estas expresiones estará ubicada al final y será el foco de la información (asumiendo que la cláusula es una unidad de información), y, por medio de la posesión, se adjudica a «me».

Podríamos hacer una comparación con lo que ocurre en otras lenguas que comparten el principio temático con el inglés, ubicando al Tema en posición inicial de la cláusula (por ejemplo: francés, ruso y chino). En francés, podemos decir *ma tête me fait mal*, pero el francés prefiere una estructura de Sujeto personal con un posesivo, como en inglés: *j'ai mal à la tête*. El francés tiene otro recurso: despegar el Tema de la estructura de la cláusula por completo y presentarlo como un elemento clave al principio: *moi, j'ai mal à la tête*. En ruso es posible y correcto decir (*moya*) *golova bolit* «(mi) cabeza duele», aunque no es la forma preferida. Pero el ruso tiene una estructura diferente. La expresión típica *u menya golova bolit*, parecida a «en mí la cabeza duele», con «mi» como elemento temático en la cláusula. Lo mismo ocurre en chino: se puede decir *o di tóu téng* «mi cabeza duele» con el mismo problema que en *ma tête* y (*moya*) *golova*: «mi cabeza» se convierte en un solo elemento y en Tema de la cláusula. El chino prefiere *wo tóu téng!* «a mí + la cabeza + duele», que separa la «cabeza» (*tóu*) de la forma personal. Por lo tanto, hay dos elementos nominales diferentes «yo» y «cabeza», de los cuales solo el primero permanece como Tema. Todas estas lenguas prefieren a la persona más que a las partes del cuerpo como Tema en las expresiones de dolor.

Es así que, nuevamente, nos compadecemos del desafortunado doliente y decimos: «lamento que tengas dolor de cabeza». Pero tratemos de reconstruirlo en la gramática, reformulándolo como: «mi cabeza duele/está doliendo». El resultado es menos egocéntrico: ya no es algo acerca de mí, sino de mi cabeza. Esto no hará que se me vaya el dolor de cabeza, pero lo ubica en su lugar. Ahora es un problema de mi cabeza, que es solamente una parte de mi composición

4 N. del T. Términos usados en español para *headache*, aunque el origen del dolor sea diferente.



física completa. Podríamos sugerir que es una forma de logoterapia —un tipo de acupuntura gramatical. Al menos, permite ilustrar el principio de «pensar gramaticalmente» acerca de las experiencias de la vida cotidiana.

Elementos léxicos y colocaciones claves en un corpus de datos escritos

Permítanme continuar con unos comentarios acerca de la gramática del dolor en general. A continuación, una tabla exhibe algunos de los elementos léxicos claves y su frecuencia, extraídos del primer corpus COBUILD:

| | | | | | | |
|--|------|--|-----|--------------------------------------|-----|-------------|
| dolor (<i>pain</i>) | 1302 | dolores (<i>pains</i>) | 250 | doloroso (<i>painful</i>) | 510 | =2062 |
| Dañar, herir, lastimar (<i>hurt</i>) | 1009 | Daña, hiere, lastima, duele (<i>hurts</i>) | 117 | duele (<i>hurting</i>) | 114 | =1240 |
| dolor (<i>ache</i>) | 87 | duele (<i>aches</i>) | 40 | doliente, doloroso (<i>aching</i>) | 106 | =233 |
| irritada, dolorida, llaga(s) (<i>sore</i>) | 248 | | | | | =248 |
| | | | | | | 3783 |

Vemos que «dolor, lastimar, dolor y dolorido/a» con sus derivaciones dan cuenta de una palabra cada cinco mil en este corpus [la cifra debería ser levemente superior ya que se omitió el pasado «dolió» (*ached*) por error]. No consideraré demasiado estas cifras ya que la muestra está compuesta solamente por textos escritos y una gran proporción de ellos son textos de ficción narrativa, con estos términos usados en metáforas o de manera muy generalizada (volveré a este tema más adelante). Cuando se usan las palabras en su sentido congruente para significar dolor físico, algunas colocaciones típicas son las siguientes:

| | |
|--------------------------|--|
| Partes del cuerpo | Abdomen/abdominal (<i>abdom-en/-inal</i>), espalda (<i>back</i>), pantorrillas (<i>calves</i>), pecho (<i>chest</i>), pies (<i>feet</i>), dedo (<i>finger</i>), mano (<i>hand</i>), cabeza (<i>head</i>), corazón (<i>heart</i>), articulación (<i>joint</i>), rodilla (<i>knee</i>), pierna (<i>leg</i>), miembro (<i>limb</i>), músculos (<i>muscles</i>), columna (<i>spine</i>), estómago (<i>stomach</i>), tendón (<i>tendón</i>), muslos (<i>thighs</i>), garganta (<i>throat</i>) |
| Tipos de dolor | Ardiente/punzante (<i>burning</i>), inflamado/inflamación (<i>inflam-ed/-mation</i>), mental (<i>mental</i>), neuralgia/neurálgico (<i>neuralgi-a/-c</i>), físico (<i>physical</i>), reumático (<i>rheumatic</i>), pulsante/palpitante (<i>throbbing</i>) |
| Grados del dolor | Mal/o (<i>bad</i>), peor (<i>worse</i>), intolerable (<i>intolerable</i>), leve/suave (<i>mild</i>), severo/fuerte (<i>severe</i>), terrible (<i>terrible</i>) |
| Causas del dolor | Accidente (<i>accident</i>), hematoma (<i>bruise</i>), enfermedad (<i>disease</i>), paperas (<i>mumps</i>), quemadura de sol (<i>sunburn</i>), úlcera (<i>ulcer</i>), lastimadura (<i>wound</i>), caída (<i>fall</i>), golpe/ar (<i>hit</i>), rotura/quebradura (<i>ruptura</i>), bofetada/cachetada (<i>slap</i>), golpe (<i>whack</i>) |
| Otros síntomas | Sangrante/sangrado (<i>bleeding</i>), fatiga (<i>fatigue</i>), fiebre (<i>fever</i>), rigidez (<i>stiffness</i>), tensión (<i>tensión</i>), vómitos (<i>vomiting</i>) |
| Ambiente/entorno | Hospital/sanatorio (<i>hospital</i>), enfermería/sala de guardia (<i>sickroom</i>), vendas (<i>bandages</i>), agujas (<i>needles</i>) |
| Sentir dolor | Tolerar/soportar (<i>bear</i>), experimentar (<i>experience</i>), sentir (<i>feel</i>), sufrir (<i>suffer</i>), gemir/quejar(se) (<i>groan</i>), chillar/aullar/gritar (<i>shriek</i>), gritar/chillar (<i>Yell</i>) |
| Aliviar dolor | Aliviar (<i>alleviate</i>), controlar (<i>check</i>), aliviar/ calmar (<i>deaden</i>), calmante (<i>-killers</i>), entumecido/ dormido (<i>numb</i>), aliviar/calmar (<i>relieve</i>) |

Estos términos se tomaron de un rango de cuatro elementos léxicos precedentes o siguientes a la palabra «dolor» seleccionada como el nodo.

Como ya vimos más arriba, algunas partes del cuerpo son más propensas a «dolor» (*aching*), mientras que otras son fuentes de «dolor» (*pain*). Es así que, en la muestra estudiada, los «ojos» y los «hombros» «duelen» (*ache*), de igual modo que los «huesos» y los «músculos». No hay colocaciones de estas partes del cuerpo con «dolor» (*pain*). Por otro lado, la cabeza, el estómago, los «dientes/muelas», aunque también «duelen» (*ache*), pueden encontrarse en colocaciones con algunas expresiones de dolor (*pain*). El entorno más común para el término dolor (*ache*) es, en realidad, «achagues» (*aches and pains*). Estos elementos léxicos dan cuenta de 16 sobre 40 casos. El contexto de la ficción narrativa prefiere el uso de «dolor» (*pain*) como constructo emocional. Pero es llamativa la escasez de patrones colocacionales que presentan estos términos —quizás los escritores de ficción tienden a esmerarse en la originalidad verbal. Hay asociaciones comunes tales como «herir + los sentimientos» y «dolor/placer», como también «tomar el trabajo/molestia/hacer el esfuerzo» (*take pains, be at pains to*), «una cuestión delicada/un punto sensible» (*a sore point*). Muchas de estas palabras se encuentran en contextos metafóricos tales como:

- «Lo trágico del ser humano es la necesidad del dolor y de la adversidad» (*The tragic thing about human beings is that they need pain and hardship*).
- «Es un académico eminente/es una eminencia». «Es un tremendo grano en el c.../es un estorbo/fastidio» (*He's a very eminent scholar. He's a very eminent pain in the arse*).
- «Manejaste bien ese dinero. ¿Te molesta»? (*You did quite a job with that fortune. Sore about it?*).
- «Las redes existentes no necesitan ser afectadas por la revolución del cable» (*The existing networks need not be hurt by the cable revolution*).
- «Cometemos el error de esperar que los cantantes tengan una sensibilidad dolorosa» (*One makes the mistake of expecting singers to be people of aching sensitivity*).

Para el análisis de expresiones de dolor en la vida cotidiana se necesita usar un corpus de lengua oral y espontáneo, lo que todavía no he intentado hacer. Así que permítanme analizar un texto en particular: la transcripción de una consulta a un médico por un joven paciente (por la que estoy muy agradecido a Ann Cowling). Se reproducen las secciones que tienen que ver con el dolor y que constituyen un tercio del texto.

Médico: ¡adelante!. Bueno, veamos... Tomen asiento. Paul, ¿no?
 Paciente: sí.
 Médico: y tenés once. A ver... ¿Qué te anda pasando?... Dolor de panza... ¿Desde cuándo?
 Paciente: ...como cinco meses, pero ahora me duele más.
 Médico: ¿sí? Aha... no es bueno. Empeoró los últimos días, ¿no es así?

 La mamá: lo hizo... vomitar un poco.
 Médico: mmmmm... Y seguro que eso empeoró tu dolor, ¿no?
 Paciente: sí, tenía mucho dolor esta mañana. Todavía (me) duele.
 Médico: ¿(te) duele? ¿Cómo es el dolor? ¿punzante? ¿o fuerte?
 Paciente: fuerte.
 La mamá: pero a veces es más fuerte, ¿no?

 Médico: ¿has tenido dolor de cabeza?
 Paciente: sí.
 Médico: aha... Y seguro que tenés dolor de garganta... ¿estos últimos días?
 Paciente: este... mi dolor de garganta
 La mamá: no se ha quejado. Lo descubrimos cuando fuimos a ver al Dr. M. —(el paciente le dice algo en voz baja al médico mientras tanto).
 Médico: ah... ¿sí? Perdón, ¿así que la panza es el problema más importante, no?

◀
Médico: (mientras lo examina) Mostrame dónde duele. ¿Por acá? ¿Tenés dolor en otro lado?

.....

Médico: miren, no puedo descartar una apendicitis. Pero... número uno: no tiene dolor ahí, y le duele acá: creo que probablemente tenga algo que obstruye el apéndice que le puede estar causando el dolor y la molestia constante. Así que, ya que ha tenido dolor por un tiempo y ha estado peor últimamente, creo que sería conveniente pensar en sacarlo (al apéndice). No es urgente, pero dado que le ha estado ocasionando molestias...

.....

La mamá: ¿tiene algo que ver con su garganta?

Médico: no creo. ¿Ha tenido dolor de panza por más tiempo, no es así?

La mamá: eh... sí, aunque... quiero decir... se ha quejado del dolor de panza pero no constantemente... si no, hubiéramos hecho algo, este..., antes.

.....

Médico: bueno, se puede tener eso (las glándulas estomacales inflamadas), pero, eh... está más blando de lo esperable si fueran solamente las glándulas..., por eso me inclino más por una apendicitis.

Doctor: Yes, come on in. There we are. Seat yourselves over there. Now — it's Paul, is it?

Patient: Yes.

Doctor: And you're eleven. What have you been doing, getting some pains in the tummy, have you? How long for?

Patient: Oh, about five months; but it's started to get worse.

Doctor: Has it? Oh, that's no good. It's been worse over the last few days, has it?

.....

Mother: He... sort of kept, er... vomiting a bit.

Doctor: Em, I suppose that made your pain worse, did it?

Patient: Yes. I got a — I had a bad ache this morning. It still aches now.

Doctor: Does it? What is the pain like: burning? Or aching?

Patient: It's just aching.

Mother: Sometimes it gets worse, though, doesn't it?

.....

Doctor: Have you had a headache?

Patient: Yeah, I've had a headache.

Doctor: Have you? And you've got a sore throat too, have you? This has just been when — over the last few days?

Patient: Er, my sore throat —

Mother: He didn't even complain about it. We just found out about it when we went to Dr M. — (Patient talking quietly to Doctor meanwhile.)

Doctor: Yes... have you? Sorry — so the tummy's the main problem, is it?

.....

◀

Doctor: (during examination) You show me where it's sore. All round there, is it? Do you get the pain anywhere else?

.....

Doctor: Er, look: I don't think you can rule out an appendix there. Just — you know, number one: he's got no pain just there, and he's sore there; and I think he's probably just got something blocking the appendix and it's just giving him this constant pain and trouble. So seeing that you've had it for some time, and seeing that he's been worse lately, I think it certainly would be wise to think about having it done. Not a must; but, you know — in view of the fact that it's giving him trouble...

.....

Mother: And it wouldn't have any connection with his throat?

Doctor: I don't think so. He's had the tummy pains for longer, hasn't he?

Mother: Er, yes although, you know, I mean, occasionally he would say something about stomachache but not really constantly or otherwise we would have done something, you know, before now.

.....

Doctor: Well you can get that [swollen stomach glands], but er... he's just a bit more tender than what I would expect with just glands, you see; so I do favour more appendix than glands.

Elementos léxicos y colocaciones claves en la oralidad espontánea

La consulta médica en la sección anterior nos permite comparar los elementos léxicos y sus colocaciones con aquellos del corpus y, también, lo que es más importante, investigar la gramática del dolor. Por supuesto que en este caso se encuentra en un medio ambiente específico, un consultorio de un médico especialista e involucra a participantes específicos: un médico (cirujano), un paciente (niño de 11 años) y la mamá del paciente. Por lo tanto, concretiza un diálogo oral espontáneo en ese marco particular. Es un diálogo muy corto, pero contiene una importante cantidad de variaciones en un número reducido de ejemplos, lo que es precisamente una característica crítica de la manera de construir el dolor.

Acá vemos los elementos léxicos usados por los tres interlocutores:

| | |
|-----------------|--|
| paciente | dolor (<i>ache</i>) —sustantivo, doler (<i>ache</i>)— verbo, doloroso/dolorido (<i>aching</i>), dolor de cabeza (<i>headache</i>), doloroso/a, irritado/a (<i>sore</i>) |
| Médico | dolor (<i>pain</i>), dolores (<i>pains</i>), punzante (<i>burning</i>), dolorido (<i>aching</i>), dolor de cabeza (<i>headache</i>), doloroso/a, irritado/a (<i>sore</i>), molestia (<i>trouble</i>), blando (<i>tender</i>) |
| la mamá | dolor de estómago/panza (<i>stomachache</i>), dolor (<i>sore</i>), blando (<i>tender</i>) |

Estos elementos léxicos se encuentran en las siguientes colocaciones:

| | |
|----------------------------------|---|
| Partes del cuerpo | Dolores de panza (<i>tummy pains</i>), molestia/s en el estómago (<i>sore stomach</i>), dolor de garganta (<i>sore throat</i>) ¿dónde... duele/molesta? (<i>where... sore?</i>), duele ahí (<i>pain there</i>), blando ahí (<i>tender there</i>) |
| Tipos de dolor | Punzante (<i>burning</i>), doloroso/molesto (<i>aching</i>), el dolor... ¿cómo es? (<i>pain... what like?</i>) |
| Grados/ niveles del dolor | Dolor fuerte (<i>bad ache</i>), dolor más fuerte (<i>pain worse</i>), dolor y molestia constante (<i>constant pain and trouble</i>) |
| Duración | Cinco meses (<i>five months</i>), los últimos días (<i>over the last few days</i>) dolor/duele... ¿Desde cuándo? (<i>pain... how long?</i>) |
| Ubicación | Dolor esta mañana (<i>...ache this morning</i>), dolor de garganta ¿Cuándo? (<i>sore throat... when?</i>) |
| Posesión y adquisición | teniendo... dolores (<i>getting... pains</i>), se hizo/puso más fuerte/empeoró el dolor/dolor más fuerte (<i>made... pain worse</i>) Tuve/o dolor de cabeza (<i>had a headache</i>), le dio... un dolor constante (<i>gíve... constant pain</i>), tu dolor (<i>your pain</i>) Mi dolor de garganta (<i>my sore throat</i>), tuvo el dolor de panza durante más tiempo (<i>had the tummy pains for longer</i>) |

Acá encontramos muchos de los temas centrales del corpus; si vamos más allá del entorno gramatical inmediato de las palabras del «dolor» (pero aún dentro del alcance de los cuatro elementos léxicos), también encontramos:

| | |
|-------------------------|--|
| Causas del dolor | Apéndice (<i>appendix</i>), obstrucción de apéndice (<i>blocking the appendix</i>), glándulas (inflamadas) [(<i>swollen</i>) <i>glands</i>] |
| Otros síntomas | vómitos (<i>vomiting</i>) |

Además, en el corpus no se destaca concretamente la ubicación y la extensión en el tiempo. También podemos notar que en varios casos el médico realiza el sondeo con interrogativos y que en la asociación del dolor con una parte del cuerpo en particular la referencia puede ser exofórica —el sondeo se convierte en un estímulo.

El resumen de la estructura genérica del texto completo puede resultar de utilidad. Inmediatamente después del **inicio** hay una fase de **indagación**, en la que el médico pregunta al paciente acerca de los síntomas (y las acotaciones de la madre); luego el **examen**, con muy poca conversación; luego una breve fase de **diagnóstico** y, por último, el **tratamiento** sugerido, con dos componentes



de **negociación** y **alivio**. Esta última fase, la conversación sobre el tratamiento, ocupa casi la mitad del texto. Es interesante observar una manifestación típica de la compleja relación de poder entre el profesional y el paciente que se construye en la gramática mediante cambios de modo (*mood*), con el médico y la madre alternando el rol de interrogador, mediante la modalidad y varias características más. Pero no se hace mucha referencia al dolor, por eso no la analizo acá. Los extractos citados, a excepción de los dos últimos, son de la primera parte del texto (indagación, examen y diagnóstico).

En la gramática de la vida cotidiana, como todos sabemos, los «momentos» o «cantidades» (*quanta*) de experiencias se construyen como configuraciones de un reducido número de elementos que pertenecen a diferentes tipos de categorías: procesos, participantes y circunstancias, principalmente. Estas son características de unas cuantas lenguas, quizás de todas (no sé si son características necesarias del lenguaje humano como tal). Nuevamente, vemos que en varias lenguas (inglés como ejemplo típico) se gramaticalizan de manera congruente como clases gramaticales importantes: verbos, sustantivos y «el resto». En inglés, «el resto» significa i) adverbios y ii) frases preposicionales. Hay otros tipos de categorías, también muy características, que es necesario incluir: las cualidades que en inglés se construyen normalmente como adjetivos (por tanto, como cualidad de los participantes, el adjetivo sería un tipo de sustantivo) y los elementos que construyen relaciones entre una configuración y otra. Los elementos circunstanciales contienen a menudo un participante que está relacionado con el proceso de manera oblicua e indirecta mediante una preposición. Así que podríamos preguntar: ¿qué tipo de elemento es «dolor» (*pain*)? ¿proceso, participante o circunstancia? ¿es una cualidad de algo? Si es participante o cualidad, ¿se construye circunstancialmente?, ¿hay alguna relación entre una configuración de un proceso y otra? Y en lo que se refiere a cualquiera de estos elementos, ¿es simple o complejo? ¿se construye de manera constante de una manera, o varía entre diferentes modos de construcción? En otras palabras, ¿dónde encaja «dolor» en la configuración de la experiencia cotidiana?

Un ejemplo con los diferentes tipos de elementos tomados del texto se muestra en una tabla a continuación:

| | | | |
|--------------------|---|---|---|
| (Tú /vos) (you) | has tenido (<i>'ve been getting</i>) | dolores fuertes (<i>some bad pains</i>) | de panza (<i>in the tummy</i>) |
| Participante 1 | Procesos | <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">cosa</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">cualidad</div> </div> Participante 2 | <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">ubicación</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">participante oblicuo</div> </div> Circunstancia |



La construcción del dolor en la gramática de la vida cotidiana

Veamos entonces cómo se construye el «dolor» en algunos de estos extractos de la consulta médica.

El dolor como cosa

Encontramos al «dolor» (*pain*) verbalizado como un sustantivo, como por ejemplo «me está dando dolor de panza» (*getting some pains in the tummy*). Es decir, se construye como un participante, y más específicamente como la Cosa: la entidad que perdura en el tiempo y participa de varios procesos. Podemos encontrar siete propiedades gramaticales diferentes que están asociadas con el dolor como participante.

Primero, puede ser una cosa delimitada (concretizada como un sustantivo contable), por ejemplo: «algunos dolores» (*some pains*) o una cosa no delimitada (concretizada como un sustantivo incontable), como por ejemplo «no tiene dolor ahí/no le duele ahí» (*he's got no pain just there*). Obsérvese que el paciente también responde a «has tenido dolores de panza, ¿no?» (*getting some pains in the tummy, have you?*) diciendo que «empeoró» (*it's started to get worse*) y no «empeoraron» (*they've started*), que cambia de una categoría a otra. La mayoría de los sustantivos en inglés entra en una de estas dos categorías: «dolor» (*pain*) pertenece a ambas, así como también «dolor» (*ache*), aunque de un modo bastante complejo: es contable en «achaque y dolores» (*aches and pains*) y «un dolor de cabeza» (*a headache*), pero decimos «dolor de espalda» más que «un dolor de espalda», tratándolo como sustantivo incontable. Evidentemente, «dolor» (*pain*) es una entidad compleja que debe ser construida de manera tanto limitada como ilimitada.

Segundo, es una cosa poseída: se adquiere («me está dando dolor», *getting some pains*) o es dada («le produce este dolor constante», *giving him this constant pain*), y continúa con un poseedor («tenés dolor de garganta», *you've got a sore throat*). Sin embargo, se lo puede perder nuevamente; la posesión puede haber sido en el pasado («Tuve un dolor muy fuerte esta mañana», *I had a bad ache this morning*). La adquisición del dolor, como toda adquisición, se gramaticaliza como un proceso material de «hacer», incluso se puede estudiar como «hacer + qué» (*do + what*) («¿qué has estado haciendo que te ha dado dolores de panza?», *what have you been doing, getting some pains in the tummy?*)

Tercero, es temporal: tiene ubicación en el tiempo y duración —«tuve un dolor fuerte esta mañana, todavía duele» (*I had a bad ache this morning. It still aches now*). La duración en el tiempo puede ser especificada —«¿Cuánto



tiempo? Cerca de cinco meses» (*How long for —About five months*) y usada para comparar diferentes intensidades de dolor —«Empeoró estos últimos días» (*it's been worse over the last few days*) o registrar la duración de diferentes dolores: «ha tenido dolores de panza por más tiempo que... (el dolor de garganta)» (*he's had the tummy pains for longer*). La duración en el tiempo se puede construir metafóricamente como una cualidad, funcionando como Epíteto: «Este dolor y molestia contantes» (*this constant pain and trouble*).

Cuarto, el «dolor» tiene intensidad variable que se representa en la gramática mediante un adjetivo que funciona como Epíteto («un dolor fuerte», *a bad ache*) o como Atributo («empeora», *it gets worse*). Puede haber una entidad externa que ocasione el grado de intensidad [«esos vómitos empeoraron tu dolor», *that (vomiting) made your pain worse*].

Quinto, esta cosa llamada «(un) dolor» (*(a) pain (an) ache*), etc. también tiene ubicación variable, localizado en el cuerpo. Se puede construir como un circunstancial de lugar: «dolores en la/de panza»; «¿tenés dolores en algún otro lado?/te duele alguna otra parte?» (*getting some pains in your tummy; do you get the pain anywhere else?*). La referencia exofórica demuestra la alusión a una ubicación física: «no le duele ahí» (*he's got no pain just there*); comparar con «dolor» como cualidad: «está dolorido ahí» (*he's sore there*). Pero la ubicación también se puede construir como una clase de dolor (Clasificador en el grupo nominal) como en «dolores de panza» (*tummy pains*). Como vimos en el corpus, las construcciones con Clasificador + Cosa se fusionan y forman una sola cosa compleja (los sustantivos compuestos), como los ejemplos en este texto *headache* y *stomachache* («dolor de cabeza y dolor de estómago») que ya no son clases diferentes de la misma cosa sino cosas diferentes (*football*, *netball* son cosas diferentes y no clases diferentes de una misma cosa).

Sexto, del mismo modo, el «dolor» tiene diferentes cualidades que pueden ser estudiadas por medio de una circunstancia interrogativa de comparación: «¿Cómo es el dolor?» (*what is the pain like?*). En este caso el médico ofrece un abanico de respuestas posibles: «¿ardiente o punzante?» (*burning, or aching?*). ¿Son estos elementos léxicos componentes de una taxonomía claramente definida? Le pregunté a un médico recién recibido y me contestó que como estudiante de medicina había aprendido que existe un listado de tipos de dolor usado por los médicos al estudiar los síntomas de los pacientes. Este incluye: ardiente (*burning*), «vibrante/palpitante/punzante» (*throbbing*), «punzante» (*stabbing*), «cólicos, puntadas» (*shooting*), «agudo» (*acute*), «crónico» (*chronic*), «leve/sordo» (*dull*), «agudo» (*sharp*). Claramente, este no es un sistema cerrado; pero es sumamente interesante porque está en la intersección del registro técnico de la práctica médica con el registro no-técnico de la conversación cotidiana sobre enfermedades.

Por último, el «dolor» tiene condiciones, que el médico también investiga. Se muestran ejemplos a continuación (no incluidos en los extractos anteriores):



La mamá: aunque a veces (el dolor) es más fuerte, ¿no?

Paciente: sí.

Médico: ...¿cuando estás haciendo algo en especial o... en cualquier momento?

Paciente: cuando me paro.

Médico: ¿no mientras estás parado?

Mother: Sometimes it (the pain) gets worse, though, doesn't it?

Patient: Yeah.

Doctor: When you're doing something, or... any old time?

Patient: When I stand up.

Doctor: When you're standing up? Does it?

Acá se ha construido un nexo temporal que muestra circunstancias simultáneas que acompañan. Es interesante cómo el médico interpreta «cuando me paro» (*when I stand up*) como un proceso de comportamiento («cuando estoy de pie») y no como un proceso material habitual («siempre que me pongo de pie»).

Todas estas son propiedades del «dolor» cuando se lo gramaticaliza en los casos en que el «dolor» se construye como entidad, una «cosa» que participa en procesos. Pero el dolor también se puede construir de otras maneras. En el texto vemos que se lo construye tanto como cualidad (de un participante) y como proceso.

El «dolor» como atributo

El «dolor» puede ser expresado como un adjetivo, concretizando una cualidad; el texto contiene las palabras «ardiente/dolorido» (*sore*) y «blando» (*tender*). ¿A qué le agrega un atributo o cualidad?

En primer lugar, puede ser una cualidad asignada a una parte del cuerpo. En tal caso, el adjetivo funciona como i) Epíteto, como en «un estómago/panza dolorido/a» (*a sore stomach*), de una parte del cuerpo que puede ser poseída como «mi dolor de garganta» (*my sore throat*); o ii) como Atributo, como en «no parecía (el estómago) estar muy blando» [*it (the stomach) didn't seem to be particularly tender*].

En segundo lugar, puede ser una cualidad asignada a la persona como en «le arde/ duele ahí», «está (él) un poquito más blando» (*he's sore there, he's just a bit more tender*). En este caso, funciona solamente como Atributo ya que no diríamos «un niño irritado» (*a sore boy*), al menos en el contexto médico.

En tercer lugar, la cualidad puede ser asignada, como Atributo, a un marco general con el *it* impersonal y a menudo con una ubicación espacial: «está blando acá, mostrame dónde duele» (*it's tender there, show me where it's sore*)



y lo comparamos con «duele» (*it hurts*) —(volveré a este caso más adelante). No siempre es claro si *it* está funcionando de este modo, con la cláusula como atributo existencial [comparar con el tiempo como en «está nublado hoy» (*it's cloudy today*)] o de manera anafórica a un «dolor» previo. Tales casos parecen ser combinaciones más que ambigüedades —el oyente no necesita resolverlo (de un modo u otro).

El «dolor» como proceso

El dolor puede ser expresado mediante un verbo como en «duele» (*it aches*). En este caso, no se construye como entidad ni como cualidad de una entidad sino como un proceso. Hay solamente dos ejemplos en el texto: «todavía duele» (*it still aches now*) y «duele/me está doliendo» (*it's just aching*). El segundo ejemplo es ambiguo ya que *aching* podría ser un Atributo: «el dolor es del tipo molesto» (*the pain is just of the aching kind*). Por lo tanto, para explorar esto en mayor profundidad, tenemos que salir del texto. Quiero destacar la llamativa cantidad de variación que hemos encontrado en estos pocos ejemplos.

Resumen

En el texto hay solamente 24 cláusulas que contienen la idea del «dolor» [se incluyen aquellas como «cuando me paro» (*when I stand up*) en la que el «dolor» está presente de manera elíptica]. El «dolor» también se construye como un proceso, a veces como cualidad, otras como cosa y en un rango amplio de entornos gramaticales diferentes. A continuación, se incluye un resumen que tiene en cuenta los rasgos semánticos asociados con el «dolor».

(1) el dolor como entidad

(núcleo del participante; clase gramatical: sustantivo)

Acotado o no acotado

Poseído: adquirido, recibido, apropiado, adueñado

Con ubicación y alcance temporal

Con intensidad variable (grado)

Con ubicación en el cuerpo

Con cualidad variable (tipo)

Con circunstancias que lo acompañan

(2) el dolor como atributo

(característica asociada al participante; clase gramatical: adjetivo)

de una parte del cuerpo
de toda la persona
de un marco (impersonal)

(3) el dolor como proceso
(clase gramatical: verbo)

Expresiones de dolor: hacia un paradigma

Permítanme volver por un momento al corpus COBUILD, prestando atención solamente a los casos que se refieren al dolor físico: encontramos un amplio rango de entornos gramaticales con el «dolor» (*pain* y *ache*) como sustantivo, «dolor/er» (*ache*) también como verbo («te duele, te empieza a doler», *you ache, you begin to ache*) y con «dolorido/doloroso» (*sore*) como adjetivo. También hay casos frecuentes de «doloroso» (*painful*) cumpliendo la función de Epíteto que modifica cosas tales como movimientos (*movements*), herida (*wound*), enfermedad (*disease*). Un verbo que no aparece en el texto es, precisamente, herir/lastimar (*hurt*); sin embargo, lo encontramos en el corpus en una gran variedad de construcciones: «x está herido/lastimado» (*x is hurt*), «y lastima a x» (*y hurts x*), «x se lastima» (*x gets hurt*), «x se lastima a sí mismo» (*x hurts self*); «dolió» (*it hurt*), donde *it* puede ser un acontecimiento (ej: un golpe/ puñetazo), cosa (ej: trampa) o comportamiento (ej: ejercicio); «duele» (*it hurts*) con *it* como marco impersonal: «la cabeza, el estómago/panza, etc., duele». Muchos casos en tiempo presente: «y está lastimando a x/y lastima a x» (*y is hurting x*), «está lastimando a x (*it is hurting x*), «el dedo, la mano, la cara, la garganta (me) duele» (*finger, hand, face, throat is hurting*); y expresiones no finitas tales como «sin lastimar a x» (*without hurting x*), «el riesgo de lastimarse» (*risk of hurting self*), y otras. Estas recuerdan a las expresiones de dolor que cualquiera que viva en una familia con adultos y niños pequeños podría escuchar en cualquier momento.

En la sección 7, organizaré estas expresiones en un paradigma operativo —o sea, en una forma presistémica que permita compararlas y contrastarlas en lo que respecta a sus características gramaticales. La gente no habla mediante paradigmas (esto es obvio, ¡pero es algo que se olvida rápidamente al investigar el lenguaje!), pero se trata de un recurso operativo para los gramáticos cuya tarea es extraer el potencial que está detrás de lo que dicen los hablantes. El propósito de esta propuesta paradigmática particular es el análisis de las expresiones de dolor desde el punto de vista de la transitividad. ¿Qué tipo de proceso es el «dolor»? ¿Qué rol tiene el elemento «dolor» en la configuración total que construye el proceso?



Primero, estableceré el paradigma de manera resumida (ver Tabla 1), que incluye (a) la expresión de/l «dolor»; (b) un breve análisis de la expresión mostrando (i) el tipo de proceso y (ii) las principales funciones estructurales; y (c) una expresión relacionada perteneciente a algún otro campo semántico. En aquellos casos cuyo patrón de entonación no es el típico del inglés (en otras palabras, en el que la prominencia tónica **no** está en su lugar «no marcado», es decir, sobre el último elemento lexicalizado), el elemento que tiene la prominencia se muestra en **negrita**. La expresión de «dolor», en cada caso, es una forma típica de expresión representativa de una construcción gramatical por medio de la cual se habla del «dolor» normalmente en el diálogo cotidiano. El análisis sugiere la categoría de transitividad a la que se aproxima más, es decir, su primera opción en esta región de la gramática; en algunos casos se ha dado una interpretación secundaria (que se incluye entre corchetes). La expresión relacionada es la que comparte algunas características gramaticales.

Luego del resumen del paradigma, agregaré algunos párrafos con comentarios sobre aspectos de la interpretación gramatical de cada uno de los tipos de expresiones (ver la teoría general de la transitividad y la descripción del sistema de transitividad en inglés en Halliday, 1985/94: capítulo 5; Davidse, 1992a; Matthiessen, 1995b: capítulo 4). En la última sección, intentaré presentar un panorama general del «dolor» como un campo de significado que deriva de la gramática de manera cercana, pero reinterpretada en términos semánticos (ver en Halliday y Matthiessen, 1999, el análisis semántico que sustenta este debate). En un borrador de este trabajo, traté de acotar el análisis y la discusión al nivel léxico-gramatical creyendo que lo simplificaría, pero el proceso resultó ser demasiado limitante y por lo tanto más complicado que moverme hacia estratos más elevados. Las categorías semánticas están indicadas por comillas dobles.

A) El dolor como proceso

| a) Expresiones de «dolor» (pain) | b.i) Tipo de proceso | b.ii) Funciones estructurales | c) Expresiones relacionadas |
|---|---|---|--|
| 1) mi rodilla (me) duele/me duele la rodilla (my knee hurts/aches) | Relacional: atributivo | Parte del cuerpo: portador (Carrier) Atributo/proceso | El terreno se inclina (the ground slopes) La pintura se pega («es pegajosa») (the paint sticks («is sticky»)) |
| 2) <i>mi rodilla</i> (me) está doliendo/me está doliendo la rodilla (my knee's hurting/aching) | Material: medio [existencial: ocurriendo (occurring)] | Parte del cuerpo: medio (Medium) [parte del cuerpo: pseudoinvestigador ⁵ (Setting)] | Mi nariz está sangrando/sangra/me sangra la nariz (my nose is bleeding) [el techo] gotea (the roof's leaking) |
| 3) Me duele (acá). (<i>I hurt/ache (here)</i>) | Relacional: atributivo | Persona: portadora Atributo/proceso [persona:actuante (Behaver)] | (Te) compadezco (<i>I sympathize</i>) Me compadezco/solidarizo/preocupado (<i>I grieve, I worry</i>) |
| 4) Estoy dolorido/me está doliendo/me duele (acá) (<i>I'm hurting/aching (here)</i>) | Material: medio [existencial: ocurriendo] | persona: medio [persona: pseudoinvestigador] [persona: actuante] | Me estoy cayendo/estoy cayéndome (<i>I'm falling</i>) [Me estoy pelando/estoy pelándome (<i>I'm peeling</i>)] [Estoy temblando (<i>I'm trembling</i>)] |
| 5) Duele acá (<i>it hurts/aches (here)</i>) | Existencial: existiendo (existing) | Pseudoinvestigador impersonal | Resuena (<i>it echoes</i>) |
| 6) (Me) está doliendo acá/ duele (acá). (<i>it's hurting/aching (here)</i>) | Existencial: ocurriendo | Pseudoinvestigador impersonal | Está lloviendo (<i>it's raining</i>) |
| 7) Me está doliendo/ molestando mi rodilla (my knee's hurting me) | Mental: impactando (impacting) | Parte del cuerpo: fenómeno/agente (Phenomenon/Agent) Persona: perceptor (Sensor) | El calor me está molestando (the heat's bothering me) |
| 8) me estás lastimando (<i>you're hurting me</i>) | Material: efectivo | Persona: meta (Goal) Otro (persona/objeto): actor (Actor) | Me estás empujando/ presionando (<i>you're pushing me</i>) |
| 9) Me lastimé la rodilla (<i>I've hurt my knee</i>) | Material: efectivo | Persona: actor Parte del cuerpo: meta | Rompí los lentes/anteojos/se me rompieron los lentes (<i>I've broken my glasses</i>) |
| 10) Me lastimé (la rodilla) (<i>I've hurt myself (on the knee)</i>) | Material: efectivo/ reflexivo | Persona: actor Parte del cuerpo: localización | Me arruiné/me he arruinado (<i>I've ruined myself</i>) |
| 11) (Eso) duele (<i>that hurts</i>) | Relacional: atributivo/agentivo | Atributo/proceso; Otro (persona/objeto): agente | (eso) ensucia (<i>that dirties</i> («causes things to be dirty»)) |

⁵ Arús Hita (2003). *Hacia una Especificación Computacional de la Transitividad en Español. Estudio Contrastivo con el Inglés*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.



B) El dolor como atributo

| | | | |
|---|-------------------------|--|--|
| 12) mi garganta duele/me duele la garganta (my throat feels sore) | Relacional: atributivo | «dolor»: atributo Parte del cuerpo: portador | La carne huele mal (the meat smells bad) |
| 13) mi garganta me está doliendo (my throat's feeling sore) | Ídem nº 12 | Ídem nº 12 | Tu cara está/se ve delgada (your face is looking thin) |
| 14) me duele/molesta (acá) (<i>I feel sore (here)</i>) | Ídem nº 12 | «dolor»: atributo Persona: portador | Me siento triste (<i>I feel sad</i>) |
| 15) me duele/molesta (acá) (<i>I'm feeling sore (here)</i>) | Ídem nº 12 | Ídem nº 14 | Me estoy sintiendo triste (<i>I'm feeling sad</i>) |
| 16) duele/arde/molesta (acá) (<i>it's sore (here)</i>) | Existencial: ocurriendo | Pseudoinvestigador impersonal | Está frío afuera/Hace frío afuera (<i>it's cold outside</i>) |
| 17) la herida es dolorosa (<i>the wound is painful</i>) | Relacional: atributivo | «dolor»: atributo Otro (objeto/proceso): portador | El clima es saludable (<i>the climate's healthy</i>) |

C) El dolor como cosa

| | | | |
|--|---|---|---|
| 18) tengo dolor de cabeza/un dolor en el cuello (<i>I've got a headache/a pain in my neck</i>) | Relacional: atributivo/posesivo | «dolor»: atributo (poseído) Persona: portador | Tengo el pecho congestionado (un agujero en el bolsillo) (<i>I've got a chest cold/a hole in my pocket</i>) |
| 19) (eso) me da dolor de cabeza (<i>that gives me a headache</i>) | Relacional: atributivo/posesivo/agentivo | Ídem nº 18 Otro: (objeto/proceso): agente | (Eso) me da qué pensar (<i>that gives me a thought</i>) |
| 20) (eso) me está dando/causando/ocasionando un dolor de cabeza (<i>that's giving me a headache</i>) | Material: efectivo: beneficiario | «dolor»: meta Persona: beneficiario (Beneficiary) Otro: actor | (eso) me está ayudando mucho (<i>that's giving me a lot of help</i>) |
| 21) ¿Sentís dolor? (<i>do you feel any pain?</i>) | Mental: definición del alcance (scope-defining) | «dolor»: fenómeno Persona: perceptor | ¿Ves humo/algo de humo? (<i>do you see any smoke?</i>) |
| 22) mi dolor es fuerte (hoy) (<i>my pain is bad (today)</i>) | Relacional: atributivo | «dolor»: portador Cualidad: atributo | Mis esperanzas son muchas/mis expectativas son altas (<i>my hopes are high</i>) |
| 23) ¿Estás muy dolorido/a? (<i>are you in (great) pain?</i>) | Relacional: atributivo/circunstancial | «dolor»: atributo (circunstancial); Persona: portador | ¿Estás ansioso/tenso? (<i>are you in great suspense?</i>) |
| 24) el dolor sugiere/indica que... (<i>the pain suggests (that)...</i>) | verbal | «dolor»: emisor (Sayer) | La humedad sugiere que... (<i>the damp suggests that...</i>) |

Tabla 1. Paradigma de expresiones de dolor.

Notas sobre la gramática

El «dolor» como proceso

1. *Mi rodilla duele/me duele la rodilla (My knee hurts)*

Acá el «dolor» (*pain*) funciona como Proceso (al igual que en I a II) en la estructura de la cláusula; con la parte del cuerpo como Sujeto (activo). El tiempo es presente simple, pero no en el sentido de «hábito» que tiene con los procesos materiales.⁶ La prominencia tónica cae sobre el Sujeto —acá, la parte del cuerpo, que es la opción «marcada» (la no-marcada tendría la prominencia en el último elemento léxico, *hurts*); esta estructura de la información marcada significa algo así como «a pesar de la configuración como «participante + proceso», este es un fenómeno integrado e individual» (véase «**el terreno se inclina, el techo gotea**» (*the ground slopes, the roof leaks*). Se los puede analizar como relacionales: procesos atributivos con el Atributo fusionado con el Proceso y el Portador como un tipo de pseudoinvestigador (véase Davidse, 1992b, 1992c para el significado de pseudoinvestigador como función de la cláusula); comparar las formas relacionadas «el terreno está en declive, el techo gotea» (*the ground is sloping, the roof is leaky*). Véase el n° 7 más abajo para más ejemplos de este tipo, con prominencia de entonación marcada.

2. *Mi rodilla (me) duele (My knee's hurting)*

La estructura es similar a la n° 1 pero con el presente-en-el-presente en lugar del presente simple. Esta es la forma no marcada del tiempo presente en los procesos materiales que normalmente tienen principio y fin (la descripción estructuralista de este tiempo como «presente continuo» es curiosamente poco acertada. Este tiempo toma el presente primario (déictico) como punto de referencia y luego selecciona otro rasgo del presente dentro del mismo marco de tiempo. Por ejemplo: «¿Llueve?» —«Generalmente llueve, pero no está lloviendo ahora». ¡Lo que realmente no es este tiempo es continuo!). La interpretación como proceso material también se sugiere en el ejemplo: «¿Cómo está andando tu rodilla? (no estándar en español)/¿Cómo anda tu rodilla? (*How's your knee doing?*)», también con la parte del cuerpo funcionando como Actor/

⁶ Obsérvese que «duele» (presente simple) puede presentarse también en el «habitual» relacionado con n° 2 «está doliendo», como en «duele si lo tocas». La diferencia entre los dos casos con presente simple se aclara con el verbo *ache* (doler): *ache* generalmente expresa un «dolor que es continuo (pero no recurrente)», por eso podemos decir «duele todo el tiempo» / *it hurts all the time* / *it aches all the time* (ambos son no-habituales, como en el n° 1), la lectura de *aches* como no «habitual», como, por ejemplo, «duele si lo tocas», es mucho menos posible.



Medio. Este tipo de proceso material, en el que el Medio es de alguna manera el pseudoinvestigador, luego se transforma gradualmente en proceso relacional del tipo existencial, que ocurre, por ejemplo: «el techo está goteando» (*the roof's leaking*) [véase «hay una gotera en el techo» (*there's a leak in the roof*)], «los colores se están desvaneciendo» (*the colours are fading*). Por lo tanto, algunos de ellos (aunque no todos) forman pares de la misma manera que «lastimar/herir» (*hurt*) en 1 y 2.

3. *Me duele (acá) [I hurt (here)]*

Este es un caso análogo al nº 1, nuevamente con el Proceso del «dolor» (*pain*) en tiempo presente simple, pero sin indicar un hábito; la primera interpretación permanece como relacional: atributivo, con el Proceso fusionado con el Atributo; véase: me compadezco/solidarizo (*I sympathize*) —«Soy comprensivo» (*I am sympathetic*). Por otro lado, en este caso el Portador no es una parte del cuerpo sino la persona: casi siempre «yo» (*I*) en el Modo declarativo, vos/tú/usted (*you*) en el interrogativo y con expresiones de localización corporal que acompañan [«¿dónde te duele? Me duele todo» (*Where do you ache? —I ache all over*)]. Con la persona como Sujeto podría haber una interpretación secundaria como proceso de comportamiento, del tipo relacionado con (procesos) mentales: cláusulas de emotividad; véase: «tiemblo (de solo pensar que...)» [*I tremble (at the thought that...)*].

4. *Me está doliendo (acá) [I'm hurting (here)]*

Este es el cuarto término en las series proporcionales «duele: me duele: está doliendo: me está doliendo» (*it hurts: I hurt: it's hurting: I'm hurting*). Como en el nº 2, se puede interpretar como Proceso material: proceso medio —uno de «hacer» pero no de hacer (le) a (alguien o a algo). Ya que el Medio es una persona, las expresiones relacionadas más cercanas tienden a ser cláusulas que expresan otros procesos corporales: «estoy sangrando» (*I'm bleeding*), «te estás quemando (en el sol)» [*you're burning («in the sun»)*]. Nuevamente, como en el caso del nº 2, se podría interpretar de manera secundaria como relacional: existencial, pero con la persona como pseudoinvestigador; y, también, como en el nº 3, como de comportamiento [ver «Estoy temblando» (*I'm trembling*), como característica de procesos de comportamiento de este tipo en los que tanto el presente simple y el presente–en–el presente se encuentran como variantes del tiempo presente no marcado], ver «ella extraña/está extrañando (a su madre)» [*she misses/is missing (her mother)*].



5. Duele (aquí) [*It hurts (here)*]

Los pronombres personales ello/ellas/ellos (*it/they*) pueden encontrarse en los nº 1 y 2 de manera anafórica a las partes del cuerpo mi rodilla (*my knee*), mis piernas (*my legs*), etc., pero hay un *it* que no es anafórico. Funciona, en cambio, como un pseudoinvestigador impersonal (y *they* no es una variante posible). Nuevamente, el tiempo presente simple es no-habitual. El «dolor» se construye como un proceso existencial del tipo de existencia (*existing*), con el sentido de «hay (un) dolor (acá)» [*there's (a) pain (here)*]; véase *huele mal* «algo huele mal acá» (*it stinks «there's something fishy here»*), *tiene eco* «hay eco acá» (*it echoes «there's an echo here»*).

6. (Me) está doliendo (acá) [*It's hurting (here)*]

Este grupo está muy relacionado con el nº 5, con la distinción entre el tiempo presente simple y el tiempo presente-en-presente proporcional a aquella en los números 1 y 2 y en los números 3 y 4. Acá el «dolor» se construye como un proceso existencial del tipo de ocurrencia (*occurring*). Este grupo está más cerca del material, de alguna manera análogo a los procesos meteorológicos como «está lloviendo» (*it's raining*), «(se) está descongelando» (*it's thawing*), como si el dolor fuera un tipo de estado del tiempo que ocurre adentro del cuerpo.

7. Me está doliendo/molestando **mi rodilla** (*My knee's hurting me*)

En este caso, el proceso del «dolor» se configura como la estructura de una cláusula con dos participantes en la que la parte del cuerpo le «hace algo a» su dueño. La prominencia tónica es marcada, como en el caso 1, lo que sugiere otro tipo de cláusula que tiene este rasgo característico, como en los procesos mentales del tipo de impacto (*impacting*), como en «¿te está molestando **el ruido?** (*is the noise upsetting you?*)». Hay una afinidad con los procesos materiales en el sentido de «hacer algo mental a...» y, por lo tanto, pueden aparecer en la forma marcada o no marcada del tiempo presente [véase: «¿te molesta **el ruido?**» (*does the noise upset you?*)]. Los procesos de «dolor» suelen estar siempre en presente-en-presente. Aunque pueden ser predicado de cualquier persona [ejemplo: «parece que **su rodilla** le está doliendo» (*her knee seems to be hurting her*)], no se pueden pasivizar con la parte del cuerpo como Agente [no decimos «estoy siendo lastimado por mi rodilla» (*I'm being hurt by my knee*)]; el pronombre personal tiene una función más de circunstancial, como en «a mí» o «sobre mí» (*at me, on me*).

8. *Me estás lastimando (You're hurting me)*

Se trata de procesos materiales comunes del tipo efectivo/ dispositivo, con la persona como Medio/Meta y alguna otra persona o entidad como Actor. El proceso es típicamente no volitivo [comparar con «me estás tapando» (*you're blocking me*); «mis zapatos me están lastimando» (*my shoes are hurting me*)], aunque no sea así necesariamente, ya que podemos encontrar «te voy a lastimar» (*I'm going to hurt you*) dicho como una amenaza. Estas cláusulas se presentan generalmente en pasiva, por ejemplo: «me lastimé con el vidrio que saltó» (*I got hurt by the flying glass*).

9. *(Me) lastimé mi rodilla (I've hurt my knee)*

Nuevamente, el proceso es material, con la parte del cuerpo como Medio/Meta y la persona como Actor (no volitivo). Véase: «rompí mis lentes» (*I've broken my glasses*). La prueba gramatical es: «¿qué le has hecho a tu rodilla?» (*What have you done to your knee?*). Sin embargo, la estructura es atípica ya que, aunque se pasiviza, como en «se ha lastimado mi rodilla» (*my knee's been hurt*) [véase: «me he lastimado la rodilla» (*I've injured my knee/my knee's been injured*)], el Actor no puede estar en la cláusula pasiva como Agente. Esto refleja el hecho de que presentan una estrecha relación con el caso siguiente.

10. *Me lastimé (en la rodilla) [I've hurt myself (on the knee)]*

Éste es un proceso material común del tipo reflexivo, con la persona como Actor y la parte del cuerpo, si existe, como una circunstancia locativa. Dado que es reflexivo, no se pasiviza. Pero el efecto de elegir la pasiva (es decir, con la información focalizada en el Agente) se logra cambiando la prominencia tónica sobre el pronombre reflexivo: «activa» «me **lastimé**» (*I hurt myself*) y «pasiva» «¿quién te lastimó?» (*Who hurt you?*), «**Yo mismo** me lastimé» (*I hurt myself*).

11. *Eso duele (That hurts)*

Este es el agentivo relacionado con el n° I: un proceso atributivo en el que el atributo «doloroso» (*painful*) se construye como la fusión del Proceso con el Atributo y además hay un Agente. Generalmente, el Agente es una entidad o proceso nominalizado [¿«eso» (*that*) en el ejemplo se refiere, sin duda, a esto de manera exofórica! —«lo que recién me hiciste» (*what you just did to me*)]. El sentido es «eso... hace doler» (*that makes... hurt*). Obsérvese que la expresión «es doloroso/está dolorida» (*is painful*) puede estar relacionada ya sea con el n° I como en «mi rodilla está dolorida» (*my knee's painful*) o con el n° II, como en «esa aguja es dolorosa» (*that needle is painful*).

El dolor como atributo

12. *Mi garganta duele/me duele la garganta (My throat feels sore)*

Se trata de procesos relacionales: atributivos, con el «dolor» construido como Atributo y la parte del cuerpo como Portador. El verbo sentir (*feel*) en este caso se incluye en la clase de verbos que se presenta en cláusulas de este subtipo de «aparición»; véase: «Se siente/lo siento» [*it feels rough (to me)*]. Otros verbos en esta categoría son: «verse/lucir» (*look*), «sonar» (*sound*), parecer/verse (*appear*), «oler, apestar» (*smell*), saber (*taste*) [contrástese con «sentir» (*feel*) en los números 14 y 21 más adelante, en los que cada caso es un elemento de una clase diferente].

13. *Mi garganta (me) está doliendo (My throat's feeling sore)*

Este caso es como el ejemplo anterior, pero con el tiempo presente-en-el-presente en lugar del tiempo presente simple. Este tiempo se encuentra en las cláusulas atributivas con el tipo de Atributo de Comportamiento, por ejemplo, en «sos tonto/te estás haciendo el tonto» (*you're being silly*). El Atributo puede presentarse como un Portador no consciente, por ejemplo: «la cerradura está problemática» (*the lock's being troublesome*), pero en este caso se le asignan características de comportamiento a la cerradura/candado. Sin embargo, no hay tal connotación en este ejemplo [además, «mi garganta está siendo dolorosa» (*my throat's being sore*) es muy poco probable]. En este caso, la analogía es mayor con una cláusula atributiva, como por ejemplo en: «tu cara se ve mejor» (*your face is looking better*). En este caso, el tiempo presente-en-el-presente trae «el ahora» al primer plano.

14. *Me siento dolorido (I feel sore)*

Estos también son procesos relacionales del tipo atributivo, en tiempo presente simple (como el nº 12), pero con la persona como Portador. Por lo tanto, no hay cláusulas del tipo de «aparición» (*appearance*); el verbo «sentir» (*feel*) está en un contexto paradigmático diferente, con el sentido de un atributo mental [como en «se sintió enojado» (*he felt angry*)], siendo en realidad el único miembro de su clase.

15. *Me estoy sintiendo dolorido (acá) [I'm feeling sore (here)]*

Este es el cuarto término en la proporcionalidad establecida por los nº 12-14: el sentido de tiempo presente-en-el-presente es el mismo que en el nº 13. La variante «me estoy sintiendo dolido» (*I'm feeling hurt*) parece ser el único tipo en el que herir/lastimar (*hurt*) se presenta regularmente de manera adjetivada

en el sentido de «con dolor» (*in pain*) [en este caso, es ambiguo; en todos los demás casos, *sentir(se) + dolido (feel + hurt)* se presenta solamente con el sentido de «ser/estar ofendido» (*be offended*)].

16. *Duele/larde (acá) [It's sore (here)]*

Este caso muestra el *it* no anafórico, pero funcionando como un pseudo-investigador impersonal, como en el ejemplo nº 5. Estos casos están íntimamente relacionados con los procesos meteorológicos, como por ejemplo «hace frío (hoy)» [*it's cold (today)*].

17. *La herida es dolorosa (The wound is painful)*

Este es, también, un proceso relacional: atributivo, como el nº 12. Sin embargo, *dolorosa/o (painful)* está relacionado con el tipo de cláusula «agentiva», con el sentido de «la herida me hace sentir dolor» [*the wound makes (me) feel pain*].

El dolor como cosa

18. *Tengo (un) dolor de cabeza (I've got a headache)*

Este caso es relacional: una cláusula atributiva del tipo «posesivo», en la que el Atributo [en este caso (un) dolor de cabeza (*a headache*)] tiene el sentido de «cosa poseída».

19. *Eso me da dolor de cabeza (That gives me a headache)*

En inglés, los procesos de dar y obtener se sitúan en el límite entre lo relacional y lo material. El tiempo presente simple ubica este caso en el lado relacional, en el que «me da» (*gives*) construye el sentido de «hace que x tenga...». Por lo tanto, se puede interpretar como el «agentivo» relacionado con el nº 18, con «eso» (*that*) funcionando como el Agente.

20. *Eso me está dando dolor de cabeza (That's giving me a headache)*

Por el contrario, este tipo se ubica en el lado material del límite, con el tiempo presente-en-el-presente como en el nº 19 (nótese que el tiempo presente simple en el nº 19 es no habitual: este tiempo verbal puede darse también como el «habitual» relacionado con el nº 20; véase la nota al pie de nº 1). En este caso «me» (*me*) es el Beneficiario y el dolor de cabeza es la Meta; «me está dando» (*is giving*) construye el sentido de «...está tirando/le... a x» (*is disposing of... to x*).



21. *¿Sentís dolor? (Do you feel any pain?)*

En este caso «dolor» (*pain*) es Fenómeno/Alcance (*Phenomenon/Range*) en una cláusula mental de percepción, del tipo de definición del alcance» (*scope-defining*) [como en «Me gusta» (*I like it*), en contraposición al tipo de impacto «me agrada» (*it pleases me*)]. El verbo «sentir» (*feel*) en este caso pertenece a una tercera clase diferente, la de los verbos de «percepción» como *ver, oír, oler, saber* (*see, hear, smell, taste*). La persona, vos/tú/usted (*you*) en este caso, funciona como Perceptor —una función que está limitada a la categoría de seres conscientes y por lo tanto la define.

22. *Mi dolor es fuerte (hoy) [My pain is bad (today)]*

Acá «dolor», como la Cosa, deviene en el Portador de un Atributo en una cláusula relacional atributiva. Generalmente, el Atributo describe la intensidad del dolor, pero también se le pueden asignar otras cualidades que a menudo combinan el grado de intensidad con alguna otra característica [ejemplo: «el dolor es incesante» (*the pain is relentless*) «intenso e incesante» (*intense and unremitting*)].

23. *¿Estás muy dolorido? [Are you in (great) pain?]*

En este caso, la cosa llamada «dolor» (*pain*) se manifiesta en inglés mediante una frase preposicional, en la que funciona como el Alcance de un elemento circunstancial de la cláusula.⁷ La circunstancia es de Localización abstracta, típica de los estados mentales [véase: «en dudas», «en éxtasis»; «con ilusión», «sin cuidado» (*in doubt, in rapture(s); under illusion, beyond caring*)].

24. *El dolor sugiere/indica (que)... [The pain suggests (that)...]*

Acá el «dolor» se construye como el Emisor en una cláusula de proceso verbal. Se interpreta como fuente de información que se puede proyectar en estilo indirecto, por ejemplo, en «el dolor sugiere que puede ser apendicitis» (*the pain suggests that it may be appendicitis*) o se puede presentar en la forma de un grupo nominal que funciona como Informe⁸ (*Verbiage*) del tipo «contenido», como en el ejemplo «el dolor sugiere una apendicitis» (*the pain suggests appendicitis*). Las cláusulas de este tipo se encuentran generalmente como componente de la evaluación de los síntomas en un diagnóstico médico.

⁷ N. del T. Este fenómeno no ocurre en el ejemplo correspondiente en español.

⁸ N. del T. Ver Ghio, E. y Fernández, D. (2008). *Lingüística sistémico funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: UNL.



Por supuesto, no se sugiere que estas sean las únicas formas de verbalizar expresiones de dolor. Son ejemplos representativos de tipos de cláusulas que la gente usa comúnmente para compartir sus experiencias y muy a menudo para intercambiar apoyo, solidaridad y consuelo cuando el dolor es el tema central. Incluiré estos ejemplos una vez más en las conclusiones de este trabajo.

Conclusión

Entonces, ¿qué aprendemos de esta investigación sobre el fenómeno del dolor (y las formas de expresión)? Si analizamos el lenguaje de cualquier dominio de la experiencia desde una perspectiva léxico-gramatical, habida cuenta de que las categorías no son *ad hoc*, sino que son parte de una descripción general de la lengua basada en una teoría, podemos observar cómo este dominio se construye semánticamente —cómo la experiencia se transforma, mediante la gramática, en significado. Esto nos podría conducir a la lengua enrarecida de una teoría científica: podríamos estar usando la teoría de la gramática (ciencia de la gramática o *grammatics*) para investigar algún dominio de conocimiento científico, preguntándonos cómo está (más o menos) organizado en tanto sistema semántico coherente. Pero la idea rectora no es menos válida cuando se aplica a los dominios del sentido común en nuestra experiencia de la vida cotidiana, con resultados de alguna manera más interesantes porque están por debajo de nuestra consciencia. Si tratamos de reflexionar informalmente sobre el lenguaje usado para construir tales dominios cotidianos, podríamos encontrar unos cuantos elementos léxicos —palabras aisladas y quizás una frase o dos— pero no seríamos capaces de entender cómo se realiza el verdadero trabajo de la construcción del significado, a menos que indagemos en las profundidades de la gramática. La gramática es la fuente de energía, la usina semogénica del lenguaje. Es precisamente mediante la gramática que nuestro mundo toma forma.

El tema del «dolor» es uno de esos dominios de la experiencia cotidiana. Por supuesto, también es el objetivo de numerosas teorías científicas. Sería muy esclarecedor analizar el lenguaje usado por los médicos y los investigadores médicos, y por los psicólogos, filósofos y otros especialistas, en sus investigaciones sistemáticas sobre el dolor. No he intentado nada de esto (véase Asher, 1994: las entradas correspondientes a «lengua de comunicación médico-paciente» y «lenguaje médico»); apenas le he echado una mirada a la gramática del «dolor» tal como lo verbalizamos en nuestra vida cotidiana, a partir de la información de tres fuentes: 1) un corpus de textos escritos que incluye ficción y no-ficción; 2) un texto oral que contiene grabaciones de intercambios entre un médico y un paciente; 3) un paradigma (en realidad, un conjunto de paradigmas) de expresiones típicas seleccionadas de mi propia experiencia como hablante de la



lengua. En conjunto, conforman una base de datos razonable para un estudio en pequeña escala como este.

Hemos visto que en la léxico–gramática del inglés, el «dolor» se construye como un constituyente de la cláusula —semánticamente, comprende un «elemento» en una «configuración». Con respecto a su clase gramatical, el «dolor» se puede expresar como verbo, adjetivo o sustantivo; los significados de las categorías de estas clases son proceso, atributo y cosa, respectivamente— por lo tanto, el «dolor» toma el significado de todos estos tipos.

(A) Como verbo, «doler» entra en tres de los cuatro tipos primarios: «hacer y suceder» (*doing and happening*), «percibir» (*sensing*), «decir» (*saying*) y «ser y tener» (*being and having*).

- Me lastimé/he lastimado la rodilla (hacer) [*I've hurt my knee (doing)*]
- Me está doliendo la rodilla (percibir) [*my knee's hurting me (sensing)*]
- Mi rodilla (me) duele (ser, reconstruido a partir de ser + doloroso) [*my knee hurts (being)*]

(B) Como adjetivo (atributo), el «dolor» (*pain*) puede ser «atribuido» a alguna «cosa», en la configuración «ser» (*being*), o también se puede combinar con una «cosa» para formar un único elemento:

- Mi garganta está dolorida (*my throat is sore*) (atribuido a «cosa»)
- (Tengo) dolor de garganta [*I've got a sore throat*] (combinado con «cosa»)

(C) Como sustantivo («cosa»), el «dolor» (*pain*) puede ser directamente un participante en una configuración o puede ser indirectamente un «participante» en una «circunstancia»:

- Tengo un dolor (feo) [*I have a (bad) pain*] (directamente en la configuración)
- Me desperté con (mucho) dolor [*I woke up in (great) pain*] (en «circunstancia», indirectamente en la configuración)

La configuración puede ser de cualquier tipo:

- Eso calmará el dolor/el dolor ha cedido (*that will suppress the pain/the pain has subsided*) («hacer y suceder»)
- No siento dolor (*I don't feel any pain*) («percibir»)
- El dolor sugiere (que tenés) una infección [*the pain suggests (that you have) an infection*] («decir»)
- Mi dolor es crónico/tengo dolor crónico (*my pain is chronic/I have chronic pain*) («ser y tener»)



Haré un resumen de lo que hemos observado acerca de las diferentes presentaciones del dolor, pero expresándolo en términos semánticos, con una inversión del orden: el dolor como «cosa», el dolor como «atributo» y el dolor como «proceso».

(c) Si se construye el dolor como una «cosa», puede ser como «entidad» {«limitada», como en «dar dolores/(un) dolor» [(*getting*) *some pains/a pain*]} o como «sustancia» {ilimitada, como en «(sufrir) un gran dolor/(ningún) dolor (ahí)» [(*suffered*) *great pain/no pain (there)*]} . En cualquiera de estos aspectos, el «dolor» puede estar combinado con una «parte del cuerpo» formando una sola «cosa» (dolor de cabeza/migraña/cefalea, dolor de espalda; por lo tanto, deviene en dos «cosas» diferentes, no en dos «clases» diferentes de una cosa y en la misma cosa).

Sin embargo, se toma esta posibilidad solamente con el elemento léxico *ache* y no con *pain*. Además, solamente ciertas «partes del cuerpo» combinan con dolor (*ache*); aquellas «partes del cuerpo» que se asocian con dolor (*pain*) aparecen como *locus*, no como el componente de un fenómeno complejo «parte del cuerpo» + «dolor» [dolores en el pecho (*pains in the chest*)].

Cuando el dolor es una «cosa», ¿qué atributos se le pueden atribuir? Generalmente encontramos «tipos» de dolores [un dolor punzante (*a burning pain*)], «grados (de intensidad)» del dolor [un dolor feo/fuerte (*a bad pain*)] y la «duración» del dolor [dolor constante (*constant pain*)]. Hay dos características interesantes en esto: 1) no son categorías claramente diferenciadas —por lo tanto, dolor crónico (*chronic pain*) combina «tipo» y «duración», dolor agudo (*acute pain*) combina «tipo» e «intensidad» y dolor sordo (*dull ache*) combina «intensidad» y «duración»; 2) se ubican entre «cualidad/atributo» como «propiedad de una cosa» y «cualidad/atributo» como «clase de cosa» —a menudo interpretadas como «propiedades del dolor» por el sufriente (lego) pero como «clases de dolor» por el especialista (como muestran todos los ejemplos citados).

Hemos notado que el dolor como «cosa» se presenta generalmente en ciertos tipos de configuraciones: en primer lugar, en aquellas de «ser y tener», en las que se atribuye a una persona ya sea como un atributo que uno posee o como una circunstancia en la que uno se encuentra [tengo un dolor fuerte (*I've got a bad ache*); estoy dolorido (*I'm in great pain*)]; o puede tener alguna cualidad [si los dolores son fuertes (*if the pains are severe*)]. El tema de la «posesión» se puede construir con deíctico dentro del mismo elemento: mi dolor (*my pain*), tu dolor de cabeza (*your headache*), etc. Además, se presenta en configuraciones de «hacer», como un (¡indeseado!) don; en configuraciones de «percibir», como aquello que una persona percibe; y en configuraciones de «decir», como algo que actúa simbólicamente como una fuente de información.



(B) Si el dolor es una «cualidad», se adjudica a una persona o a una parte del cuerpo. Si es asignada a una persona, la cualidad es un elemento en sí mismo, y la configuración es «ser», del tipo «atributiva» [estoy dolorido (*I'm sore*)]; si se adjudica a una parte del cuerpo, es del mismo tipo que la anterior [mi rodilla está dolorida (*my knee is sore*)] o también la cualidad puede ser atribuida como una característica de la parte del cuerpo [una rodilla dolorida (*a sore knee*); una garganta dolorida (*a painful throat*)]. O, si no, se puede decir que está presente en una ubicación más o menos específica como un elemento de la configuración «ser» del tipo «existencial» [me duele acá (*it's sore here*)].

En esos casos, la cualidad es «ser doloroso/a» (*being painful*). Sin embargo, el dolor puede ser adjudicado como una cualidad a cualquier otra «cosa» (incluso un «proceso» tratado metafóricamente como «cosa»). En tal caso, la cualidad es aquella que «ocasiona que sea doloroso/a» [una herida dolorosa (*a painful wound*); la biopsia es dolorosa (*biopsy is painful*)].

En todos los contextos, la cualidad «dolor» puede ser caracterizada como más o menos intensa: «muy dolorido/a» (*very sore*); «insoportablemente doloroso/a» (*unbearably painful*).

(A) Si el dolor es un «proceso», puede funcionar como un elemento del «proceso» en configuraciones de varios tipos: «hacer y suceder», «percibir» o «ser y tener». Comencemos con aquellos que son claramente del tipo «hacer»:

- i) El dolor puede ser causado a una persona a) por otra persona, de manera voluntaria o involuntaria [«me estás lastimando/hiriendo» (*you're hurting me*)] o b) por una entidad no consciente [«mis zapatos me están lastimando/haciendo doler» (*my shoes are hurting me*)].
- ii) El dolor puede ser causado a una persona o a una parte del cuerpo, de manera involuntaria por la propia persona [«me lastimé» (*I've hurt myself*), «me lastimé la rodilla» (*I've hurt my knee*)].
- iii) El dolor puede ser causado por una parte del cuerpo de la misma persona [«la rodilla me está molestando/doliendo» (*my knee's hurting me*)].

Todos estos casos están situados de manera imprecisa entre «hacer» y «percibir», con el sentido de «lastimar». Son claramente configuraciones de «hacer»; pero en los casos cuyo sentido es «causar dolor», se ubican más cerca de «percibir», del tipo «impactar» [«eso me lastima/hiere» (*that hurts me*), como en «eso me fastidia» (*that upsets me*)].

Por otro lado, el dolor puede estar «sucediéndole» a una persona o a una parte del cuerpo de esa persona; en tal caso, la configuración está en el otro extremo del continuum de «hacer», en la que «hacer y acontecer» se fusionan en «ser» con el sentido de «ocurrir/suceder».

- ◀
- i) El dolor puede estar sucediéndole a una persona, con la persona o una parte del cuerpo como la ubicación (locus) en la que se presenta [«estoy dolorida» (*I'm aching*); «mi rodilla me está molestando» (*my knee's hurting*)].
- ii) El dolor puede estar presente, sin ubicación específica, sino como un marco abstracto o virtual [«duele» (*it's hurting*)].
- iii) Estrechamente relacionado con ii), el dolor se puede presentar como algo que meramente existe, en una configuración con «ser» del tipo «existir» [«duele» (*it hurts*)]. En este caso, el tiempo presente simple indica una mayor persistencia a través del tiempo; comparar la diferencia entre *retumba* «acá retumba» (*it echoes «there's an echo here»*), y está retumbando (en este momento) [*it's echoing (at the moment)*].
- iv) de manera paralela a i), el «dolor» puede ser un estado, nuevamente con la persona o la parte del cuerpo como la que se encuentra en ese estado, en una configuración con «ser» del tipo «atribución, asignación» [«estoy dolorido, mi rodilla (me) molesta» (*I ache, my knee aches*)]. En este caso, el dolor se trata más como una «cualidad/atributo» con el aspecto de un «proceso»; estos casos son los más próximas a las instancias que presentan al dolor como una cualidad (véase B), como, por ejemplo, «estoy dolida/dolorido/a» (*I'm sore*); «mi rodilla está dolorida» (*my knee's painful*).
- v) el dolor puede ser producido por una causa externa, por una presión que se aplica, un impacto accidental y otros. Nuevamente, se lo trata como una cualidad con el aspecto de un proceso, pero del tipo «agentivo» de la configuración de «atribuye, asigna» [«eso duele» (*that hurts*)] —como en la cualidad causal en el ejemplo «esa biopsia es dolorosa» [*that (biopsy) is painful*]. Esto nos trae nuevamente a algo estrechamente relacionado con el tipo «impacto» de «percibir», como en el ejemplo «eso me duele/lastima/molesta» (*that hurts me*) al que me referí antes. Estas formas diferentes de semantizar el dolor se pueden resumir en un diagrama (Ver Figura 1 más adelante).

Todos estos constructos del dolor tienen en común al paciente, el que sufre el dolor. El que padece un dolor es siempre un sujeto consciente, aunque la entidad en la que se concretiza sea una parte del cuerpo del paciente. El dolor se adjudica precisamente a la categoría de seres referidos mediante un pronombre: «el/ella» (*he/she*), no como «ello» (*it*). La excepción se da en las instanciaciones en las que el verbo herir (*hurt*) se alterna con lastimar (*injure*): decimos, por ejemplo, «no la lastimes» (*don't hurt it*) o «se lastimó el ala» (*it's hurt its wing*) para referirnos a una mariposa. Pero estos se encuentran en la frontera de las expresiones de dolor. Así que no nos sorprende que los elementos relacionados con el dolor más frecuentes son los roles de hablante: «yo» (*me*) y «vos/tú/usted» (*you*). En nuestra gramática, sostenemos el principio básico de que aquellos que pueden sentir dolor son personas, mascotas y animales domésticos —así como cualquier ser que tiene



consciencia similar a la de los seres humanos. En realidad, es suficiente con ubicar a esa criatura en un entorno discursivo del «dolor» (como Medio en cualquier cláusula que concretiza alguna de las configuraciones que aquí se presentan) para que sea «+consciencia» para la ocasión; por ejemplo, un niño mirando a un pescador que trata de atrapar un pulpo con un anzuelo encarnado: «¿va a sentir dolor el pulpo?» (*Will the octopus feel any pain?*). En ese sentido todas las configuraciones tienen una prosodia de «percepción». Las configuraciones diferentes para hacer y acontecer, decir y ser y tener en las que el dolor se semantiza retienen una relación, por así decirlo, con lo que Matthiessen (1993) denomina el «centro consciente», ya que los hablantes exploran este dominio tan complejo de la experiencia humana mapeándola en configuraciones de todos los tipos posibles.

Sería difícil encontrar otro dominio de la experiencia, comparable en su alcance, que se semantice de tantas maneras diferentes. Algo de la diversidad se logra de manera léxica; existen, por supuesto, otras palabras menos comunes para el dolor (*pain*), las cuales no he considerado. Por otro lado, es notoria la poca variedad de palabras usadas para referirnos al dolor en el lenguaje cotidiano, en comparación con la proliferación de términos para otros síntomas de trastornos. Lo que es llamativo es la diversidad en la gramática: cómo un número reducido de palabras muy frecuentes tales como *pain*, *ache*, *sore*, *hurt* se despliegan en una gran variedad de entornos gramaticales diferentes.

El constructo del dolor en la gramática es lo que lo destaca como un área de la experiencia humana singularmente compleja: una que no se asemeja a nada, precisamente porque es casi como todo lo demás, al menos en algún aspecto. No solamente es compleja: es también muy atemorizante; de ahí que luchemos por entenderla, para asimilarla con otros patrones de experiencia más comunes y cercanos. Por sobre todo, es un área desagradable, angustiante y potencialmente destructora de la vida. Para el paciente, es arbitraria y cruel: un enemigo que acecha y golpea aparentemente al azar, y por lo tanto hay que pelear y resistir. La gramática construye el «dolor» como algo que es diferente de cualquier clase de experiencia humana **porque comparte características con todas**. Si es un proceso, es como hacer algo, o algo que se hace, o que simplemente ocurre; pero es también como algo que es, que se presenta o quizás existe con un trasfondo de percepción desde el principio hasta el fin. Y se realiza en una persona, o en una

9 Se podría argumentar que la expresión básica de dolor es un acto involuntario y no-simbólico, como llorar o sollozar o gritar. No lo he analizado acá ya que mi interés radica en cómo la experiencia del dolor se transforma en significado. Sin embargo, debería haber apuntado que el dolor se expresa mediante un protolenguaje —o, mejor dicho (ya que no es un rasgo típico del protolenguaje infantil, los niños expresan el dolor mediante el llanto), una forma de transición entre el protolenguaje y el lenguaje (por ejemplo: *ow! ouch!* en inglés; *aya oyo!* en chino; *¡ay!* en español, y así sucesivamente en los otros idiomas). Estos constructos del dolor semilingüísticos continúan durante toda la vida.



parte del cuerpo —aunque puede ser provocado o no por un accionar externo. Pero también puede ser un atributo que es adjudicado (quizás por un agente) o también puede ser una cosa, adquirida y conservada (aunque no deseada) o quizás recibida de un dador —pero no algo que pueda ser devuelto. Desde cierto punto de vista, las configuraciones que componen esta complementariedad múltiple son metáforas unas de otras, pero la metáfora está tan profundamente encriptada que ninguna variante parece más o menos congruente que la otra. Los niños, para quienes el dolor es muy problemático (porque sienten que no va a cesar en ningún momento), controlan muy tempranamente un amplio rango de estas diferentes formas de expresar la experiencia del dolor.

Cuando investigamos estas características de la gramática de la vida cotidiana, estamos tratando de comprender la construcción subyacente a la experiencia humana: cómo **la experiencia se transforma en significado** mediante el lenguaje. Esta transformación de la experiencia en significado es la que permite a los seres humanos trascender lo que Edelman (1992) denomina «la tiranía del presente recordado».⁹ A menudo decimos que el lenguaje tiene la capacidad de «elear» la experiencia —reconociendo esto como un logro de la poesía u otros modos de lenguaje que se tienen en alta estima. Pero la experiencia no podría ser «elevada» por el lenguaje si no hubiese sido antes construida lingüísticamente. Si proclamamos el poder del lenguaje en las esferas social y política, este poder está en la habilidad para sistematizar nuestros encuentros cotidianos con el mundo, permitiéndonos hablar acerca de ellos con los otros, darles valor y de este modo ayudar a «tener el sentido» de las cosas que, a pesar de nuestra inteligencia, aún no podemos controlar.¹⁰

10 Por supuesto que hay estados de dolor más especializados que tienen sus propios entornos de colocaciones diferenciadas. A continuación, cito ejemplos del discurso especializado mencionado, el que trata el fenómeno del dolor en los «miembros fantasmas» (los miembros que han sido amputados):

- Aproximadamente el 30 % de los pacientes amputados que usan prótesis en los miembros inferiores desarrollaron complicaciones, siendo dolor en el muñón, úlceras por presión e infección en el muñón las más comunes en orden descendente. El dolor en el muñón se presentó aún en ausencia de ulceraciones o infecciones y se atribuyó al «dolor del miembro fantasma». El 18 % de todos los pacientes amputados tuvieron este dolor (Chan y Tan, 1990:815).

- El fenómeno de los miembros fantasmas es común. También lo es la sensación de dolor tremendo en estas extremidades invisibles. Naturalmente que, de todas las sensaciones en estos miembros ausentes, el dolor es la más aterradora e inquietante. La explicación más antigua para este fenómeno y sus dolores asociados es la presencia de nervios en el muñón que continúan generando impulsos. De acuerdo con esta explicación, los tratamientos para el dolor intentan detener la transmisión de impulso a través del sistema somato-sensorial. Los cambios en este sistema no pueden dar cuenta de los miembros fantasmas y sus dolores. Pero ¿qué es exactamente lo que provoca el dolor en los miembros fantasmas? Un tratamiento experimental llamado procedimiento DREZ (*dorsal root entry zone/zona de entrada en las raíces dorsales*) suprime el dolor del miembro fantasma de manera selectiva (Melzack, 1992).

| | | | |
|----------------------------|--|-------|--|
| dolor como proceso | Hacer, hacer a= Hacer sentir | 7 | Me duele el cuerpo / <i>(my body's) hurting me</i> |
| | Hacer, hacer a: (por otro) | 8 | (Algo) me lastima/está lastimando / <i>(something) is hurting me</i> |
| | Hacer, hacer a: (uno mismo) | 9, 10 | (Me) he lastimado/me he lastimado el cuerpo / <i>(I) have hurt (myself, my body)</i> |
| | Hacer: acontecer/suceder | 2,4 | (Me) está doliendo / <i>(I'm) hurting</i> |
| | Ser: suceder | 6 | Está doliendo / <i>(it's) hurting</i> |
| | Ser: existir | 5 | Duele / <i>(it) hurts</i> |
| | Ser: atribuir, asignar | 1,3 | (Yo) daño/lastimo / <i>(I) hurt</i> |
| | Ser: ser atribuido | 11 | (Eso) duele / <i>(that) hurts</i> |
| dolor como atributo | Ser: atribuir, asignar | 12–15 | Ser doloroso/sentir dolor / <i>be/feel painful</i> |
| | Ser: ser atribuido, asignado | 17 | Ser causante de dolor / <i>be pain-causing</i> |
| dolor como cosa | Ser: atribuir, asignar | 22 | El dolor es (fuerte) / <i>pain is (bad)</i> |
| | Ser: atribuir, asignar (circunstancia) | 23 | Estar dolorido / <i>be in pain</i> |
| | Ser: atribuir, asignar (posesión) | 18 | Tener dolor / <i>have pain</i> |
| | Ser: ocasionar ser atribuido/ asignado (poseído) | 19 | Causar/ocasionar dolor / <i>cause to have pain</i> |
| | Hacer: dando a | 20 | Dar dolor/hacer doler / <i>give pain</i> |
| | Percibir | 21 | Sentir dolor / <i>feel pain</i> |
| | Decir | 24 | El dolor dice / <i>pain says</i> |

Figura 1. Cómo el dolor se transforma en significado («semantiza»).



Referencias bibliográficas

- Asher, R.E. (Ed.)** (1994). *The encyclopedia of language and linguistics*. 10 volumes. 1st edition. New York: Pergamon.
- Chan, K.M. y Tan, E.S.** (1990). Use of lower limb prosthesis among elderly amputees. *Ann Acad. Med Singapore* 1990 19(6): 811–6.
- COBUILD corpus** (1987). Collins Birmingham University International Language Database. University of Birmingham. John Sinclair.
- Davidse, K.** (1992a). Transitivity/ergativity: The Janus-headed grammar of actions and events. En M. Davies y L. Ravelli (Eds.), *Advances in systemic linguistics: Recent theory and practice*. London: Frances Pinter.
- (1992b). Existential constructions: A systemic perspective. *Leuvense Bijdragen*, 81, 71–99.
- (1992c). A semiotic approach to relational clauses. *Occasional Papers in Systemic Linguistics* 6, 99–131.
- (1999). *Categories of experiential grammar* (Monograph in Systemic Linguistics 11). Nottingham: University of Nottingham.
- (1999). On transitivity and ergativity in English, or on the need for dialogue between schools. En J. van der Auwera, et ál. (Eds.), *English as a human language*. Munich: Lincom, 95–108.
- Edelman, G.** (1992). *Bright air, brilliant fire: On the matter of the mind*. Basic Books. Reprint edition 1993.
- Fairclough, N.** (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.M.I.M.** (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. London: Cassell (Open linguistics series, edited by Robin Fawcett).
- (1985/1994). *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hasan, R. y Fries, P.** (1995). On subject and theme. En R. Hasan y P. Fries (Eds.), *Series IV— Current issues in linguistic theory*, Volume 118. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J.R.** (1992). *English text. System and structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Matthiessen, C.M.I.M.** (1993). Register in the round. En M. Ghadessy (Ed.), *Register analysis: Theory and practice* (pp. 221–292). London y New York: Pinter Publishers.
- (1995a). *Lexicogrammatical cartography: English systems*. Tokyo: International Language Sciences Publishers.
- (1995b). Fuzziness construed in language: A linguistic perspective. *Proceedings of FUZZ/IEEE*, Yokohama, March.
- Melzack, R.** (1992). Phantom limbs. *Scientific American*, 266, 120–126.
- Wittgenstein, L.** (1953). *Philosophical investigations*. Anscombe, G.E.M., trans. Oxford: Basil Blackwell.



9. Sobre el concepto de «lingüística educativa»

Traducción: Fabián Mónaco y Elsa Ghio

¿Qué se entiende por «lingüística educativa»? Tal como yo lo entiendo, este término se refiere a algo que la gente hace. Si participamos en determinadas actividades, orientados por ciertos principios, estamos haciendo lingüística educativa.

¿Quiénes somos «nosotros» en este contexto? Típicamente uno o más estudiantes y un profesor. Y como en algunas discusiones educativas la parte del profesor ha llegado a ser considerada como secundaria, como una especie de accesorio optativo, me gustaría destacar que, en mi opinión, no es posible separar el aprender del enseñar. Son dos aspectos de un mismo proceso. Volveré sobre este asunto luego, al finalizar este artículo.

¿Cuáles son las «actividades» o «cosas que se hacen»? En el nivel más general, por supuesto, enseñar y aprender a través del lenguaje. Pero esto es demasiado general para ser de utilidad, por eso permítanme proponer una explicación más detallada. A continuación, se muestra una lista tentativa y esquemática de las actividades que podrían considerarse incluidas en la lingüística educativa.

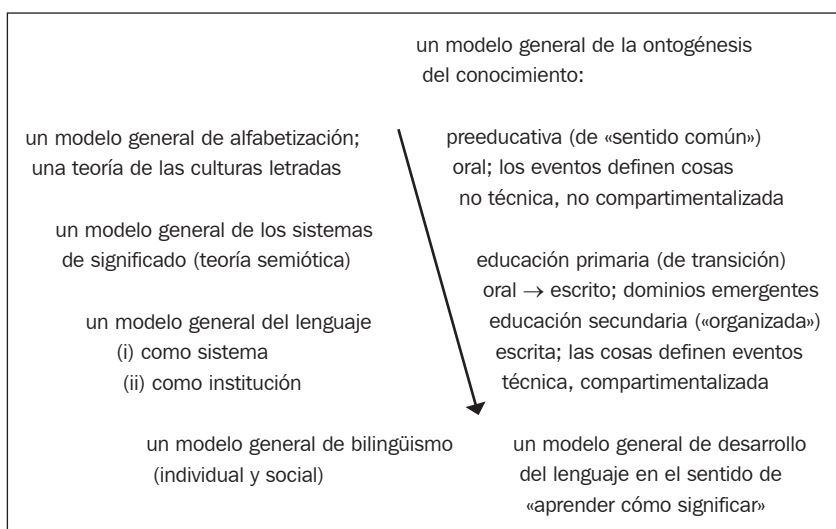


| | |
|--|--|
| (I) Profesor/investigador: | |
| estudiar el lenguaje de los libros de texto (cómo participan los estudiantes; cómo escriben los escritores) describir los registros de los libros de texto (los lenguajes de las «asignaturas») | estudiar el discurso del aula (cómo participan los estudiantes; cómo enseñan los profesores) describir los géneros discursivos del currículum (los lenguajes del aprendizaje) |
| estudiar los procesos de aprendizaje intermodal (los discursos del aula; los libros de texto; los apuntes de los profesores; las notas, ensayos, discusiones, tareas, etc., de los estudiantes) | |
| desarrollar una teoría general del aprendizaje a través del lenguaje («lenguaje a través del currículum» → «rol del lenguaje en el aprendizaje» → «teoría del aprendizaje basada en el lenguaje») | |
| investigar las variables «institucionales», especialmente el bagaje lingüístico de los estudiantes (cuando la lengua educativa es la 1ª /2ª /lengua extranjera) y los diferentes modelos institucionales [educación remedial; de abandono (<i>withdrawal</i>); bilingüe] | |

Estas «actividades» se organizan en la escala reflexión ↔ acción, investigación e intervención en contextos relevantes:

| | |
|--------------------------------------|-------------------------|
| desarrollo del currículum | formación de profesores |
| organización de un programa bilingüe | |
| escritura de libros de texto | prácticas áulicas |

Una teoría general probablemente incluirá :



| | |
|--|--|
| (II) Estudiante | |
| gramática escolar (gramática «formal») [segmentación; clases de palabras (<i>parts of speech</i>), etc.] | usos del lenguaje (lengua literaria y no literaria; variación de registro) |
| lenguaje como institución (perfil microlingüístico del hogar y el barrio) | lenguas extranjeras en la escuela |
| gramática y discurso funcional (estilística; estudios de los medios de comunicación; lenguaje de la ciencia, de la política, etc.) | |

Nuevamente, estas «actividades» se organizan en la escala reflexión ↔ acción:

- ej. (I) gramática funcional (*grammatics* o «ciencia de la gramática») como medio para:
 - comprender la lengua poética (y, por lo tanto, la poesía)
 - revelar la ideología las formas del discurso periodístico, tecnocrático, etc.
 - comprender cómo la ciencia, la historia, etc., son construidas como un texto
 - dominar la lengua escrita
 - dominar estilos de escritura altamente valorados (ensayos, informes, etc.)
 - dominar lenguas extranjeras; traducir; interpretar

ej. (2) perfil microlingüístico como medio para reflexionar sobre la variación dialectal/de registro; y también para controlar esa variación, dominar la lengua estándar, etcétera.

La teoría global es una teoría general del lugar que ocupa el estudio del lenguaje como sistema y como institución, en la experiencia educativa.

El término «educativo» implica aquí que estamos hablando de la escuela: es decir, la enseñanza–aprendizaje ocurre en alguna institución creada con ese propósito. Por ende, mis subtítulos no incluyen el aprendizaje en el hogar, con los padres, hermanos mayores y otros adultos. Obviamente, los niños han aprendido muchas cosas por medio del lenguaje antes de ingresar a la escuela. En general no diríamos que esos aprendizajes se les han enseñado. Han aprendido participando, en procesos en los que aprendían simultáneamente la lengua y mediante la lengua. Las otras personas que los rodean han desplegado el potencial de significado de la lengua usándola como parte de sus vidas; y esto ha permitido a los niños manejar la lengua mediante su propia práctica contextualizada.¹

Podría sostenerse que, en el transcurso de esta experiencia, las otras personas en realidad les han **enseñado** muchas cosas a los niños. Hasan y Cloran dejan muy clara esta cuestión, mostrando la continuidad esencial que existe entre el aprendizaje en el hogar y el aprendizaje escolar: ver, por ejemplo, su explicación de cómo Kristy aprendió a unir los puntos para realizar un esquema, mientras su madre le enseña activamente cómo y por qué hacerlo.² La manera en que madre e hija conversan en este contexto ilustra muy convincentemente cómo se emplea el lenguaje en esta actividad compartida de enseñanza–aprendizaje.

No obstante, no vamos a suponer que la madre está haciendo algo que pudiéramos llamar «lingüística domiciliaria». Existe una importante diferencia entre el hogar y la escuela, en la manera en que se emplea el lenguaje para que los niños aprendan. En la escuela, el lenguaje se convierte en una cosa en sí; es algo sobre lo que es necesario trabajar, primero que nada, para aprender a leer y escribir, y luego, cada vez más, como una «signatura» con la ortografía, la gramática, la redacción, las lenguas extranjeras, y así sucesivamente. En este recorrido, el lenguaje va paulatinamente, según la expresión de David Butt, «separándose de la cultura».³ En lugar de relacionarse con las cosas que están sucediendo en el entorno, el lenguaje escolar tiene que crear su propio mundo de experiencia. Si bien esto también sucede en el hogar, cuando los

¹ Una explicación de estos procesos puede consultarse en Hasan y Martin, 1989, especialmente los artículos de David Butt, Carmel Cloran y Clare Painter.

² Ver Hasan, 1988; Hasan y Cloran, 1990.

³ Ver Butt, 1989.



niños escuchan relatos y el mundo que crean los relatos, aunque puede ser diferente y muy imaginativo, sigue estando en el mismo nivel de abstracción que el mundo de la vida cotidiana. Es un mundo compuesto de personas y cosas que actúan e interactúan en un escenario de espacio y tiempo. El lenguaje escolar, en cambio, tiene que crear diferentes tipos de conocimientos, basados en generalizaciones y abstracciones alejadas de la vida cotidiana, y relacionadas sólo de manera muy indirecta con la propia experiencia personal de los estudiantes. Estas generalizaciones y abstracciones se basan, a su vez, en diferentes recursos lingüísticos; los lenguajes de la educación tienen sus propios estilos de significar y su propia gramática, que se puede ver no sólo en los discursos disciplinares de la escuela secundaria sino también en los «géneros discursivos del currículum» lo de la escuela primaria.⁴

Como consecuencia, la actividad de «enseñar» se transforma. Los padres muchas veces enseñan muy activamente; pero en general no reflexionan sobre este hecho, o sobre esta actividad como tal. En la escuela, los profesores saben que están enseñando, e inevitablemente también están involucrados en la investigación: se preguntan sobre el aprendizaje que producen sus actividades docentes. La manera en que sus actividades producen aprendizaje es una cuestión compleja y está muy lejos de ser clara —una vez intenté explorar esta cuestión por medio del análisis de la oración:

El profesor enseñó inglés al estudiante

que puede interpretarse gramaticalmente de muchas maneras diferentes, que se corresponden (eso me parecía) con diferentes aspectos del proceso de enseñanza.⁵ Pero, como sea que ocurra, ambos participantes —el profesor y el estudiante— son concientes de que la «educación» es algo que sucede; y el profesor observa, monitorea, evalúa y controla si el estudiante está o no aprendiendo. Estos también son procesos lingüísticos. Por lo tanto, una característica de la lingüística educativa es que no resulta posible separar los roles del profesor y del investigador. Lo que distingue a los profesores de los padres no es que los profesores enseñen y los padres no, sino que los profesores reflexionan acerca del proceso y monitorean de forma continua sus resultados. Además, para entender y fomentar los aprendizajes que ocurren en la escuela, el profesor–investigador tiene que comprender el aprendizaje previo del hogar y del vecindario, que es el que obviamente está operando en todo momento.

⁴ Acerca de los discursos disciplinares tal como son construidos por los libros de texto usados en 7º y 8º grados, ver Wignell, Martin y Eggins, 1987, y Eggins, Wignell y Martin, 1987. Sobre los «géneros discursivos del currículum» de la escuela primaria, ver Christie, 1988.

⁵ En Halliday, 1976.



En otras palabras, aunque las **prácticas** de la lingüística educativa se ubican en contextos institucionales, se basan en principios, y estos principios se derivan de considerar la totalidad de las experiencias de aprendizaje, no solamente las de esa institución particular. La lingüística educativa implica algo más que las prácticas lingüísticas de la educación.

¿Qué podríamos decir de su relación con la lingüística? El término «lingüística educativa» podría sugerir una rama o una subdivisión del campo, tal como la lingüística comparativa o las otras diversas ramas que surgieron durante la evolución de la lingüística como disciplina académica. Pero obviamente no se trata de una rama de la lingüística en el sentido habitual. Podría entenderse en cambio como una intersección entre dos disciplinas, siguiendo las líneas de las disciplinas surgidas desde 1950 con nombres como lingüística sociológica o sociolingüística. Esto implica una perspectiva interdisciplinaria; pero esto tampoco es del todo adecuado porque (como ha destacado Kress acerca de la «sociolingüística») esta concepción implicaría que tenemos dos cosas, educación y lingüística, que luego se juntan, y ese proceso lleva a un nuevo dominio de la práctica y la investigación —mientras que aquí no tenemos dos cosas, sino solo una. El paralelo más aproximado sería, quizás, la lingüística clínica, que implica la teoría, y las prácticas basadas en esa teoría, que tienen que ver con el lenguaje en contextos clínicos. Al igual que la lingüística clínica, la lingüística educativa no es una parte de la lingüística, ni una clase de lingüística; en realidad no es en absoluto un concepto disciplinario. La perspectiva es más temática que disciplinaria.

Una disciplina («materia» o «asignatura», en la jerga escolar) se define típicamente por su contenido: por lo que se estudia. La estructura del conocimiento educativo en el siglo xx ha sido fuertemente disciplinaria en este sentido, con las ciencias sociales, o humanas —la sociología, la psicología, la lingüística— organizadas sobre el modelo previo de las ciencias naturales con sus divisiones en física, química, zoología, botánica, geología. Se suponía que la metodología de una disciplina era determinada esencialmente por su contenido: en otras palabras, que la cuestión de cómo debía estudiarse algo era determinada por la naturaleza y las propiedades inherentes de ese algo, su estatuto como fenómeno.

Las disciplinas han tenido mucho éxito como modelos de conocimiento. Pero el problema es que, cuando necesitamos trascenderlas para ir más allá, sus metodologías resultan ser tan diferentes que no es posible establecer ningún diálogo entre ellas. Es cierto que un diálogo efectivo depende de la diferencia,⁶ pero tiene que haber una dimensión de significados compartidos para que pueda darse un diálogo. Estas dimensiones de significados compartidos se conocen muchas veces como «temas» (*themes*). Creo que es probable que

6 Como lo implica el título de la presente conferencia.



la estructura del conocimiento en el siglo XXI sea de índole más temática que disciplinaria. Un tema, en este sentido, no es un objeto de estudio; no es un contenido sino una perspectiva, un ángulo, una manera de ver las cosas y de formular preguntas acerca de ellas, donde puede plantearse la misma pregunta en relación con una amplia variedad de fenómenos diferentes.

El primer tema en el pensamiento occidental fueron las matemáticas: se trataba de una manera de comprender las cosas a partir del cálculo y la medición. Si uno medía o calculaba algo, estaba haciendo matemáticas. Y las matemáticas siempre han sido el tema más extraño y difícil del currículum escolar, porque no es un tema como los otros; no tiene contenido. En el mundo moderno, tal como ha sido construido por la ciencia experimental, han existido dos grandes tipos de enfoque temático: uno que enfatiza cómo se organizan las cosas, y otro que enfatiza cómo cambian las cosas —la perspectiva «sinóptica» y la perspectiva «dinámica», respectivamente; con una oscilación periódica entre ambas. El principal tema del pensamiento del siglo XVIII fue el de las leyes naturales, que incrustaba la perspectiva dinámica dentro de la sinóptica: las leyes eran principios estructurales que determinaban el comportamiento de las cosas. En el siglo XIX, la tendencia cambió en favor de la perspectiva dinámica y el tema dominante fue la evolución. En el siglo XX, con el tema del estructuralismo, el péndulo se movió al extremo opuesto. En las últimas décadas, estos dos temas han resurgido, pero han sido elevados a un plano más abstracto: la propia evolución evolucionó hacia el estudio de cómo cambian las cosas, lo que algunas veces se denomina «cladística», que reconoce tres tipos o contextos fundamentales de cambio; por su parte, el estructuralismo ha sido reinterpretado como semiótica, el estudio de cómo significan las cosas. Parece probable que el fin del milenio será celebrado por una resíntesis de las perspectivas sinóptica y dinámica bajo la forma de un tema que abarca todos los fenómenos entendidos como sistema-y-proceso —quizás construidos como una resíntesis del lenguaje oral y escrita. Esto podría ofrecer una transición hacia otra era intelectual, que ya no sea dominada por el mundo occidental. Permítanme resumir este movimiento y luego continuar con este tópico (ver Figura 1).

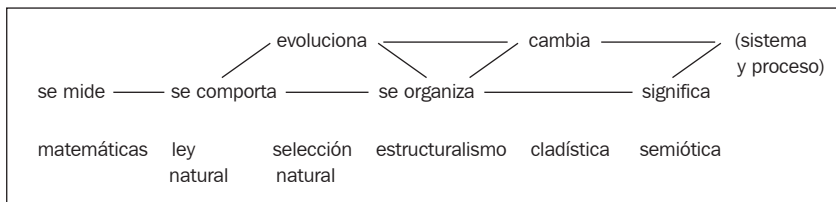


Figura 1. Algunos temas de la historia intelectual de Occidente.



Para vincularnos efectivamente con el lenguaje en contextos educativos, tenemos que adoptar una perspectiva que sea, por lo menos, tan temática como disciplinar. No es el lenguaje como fenómeno el que nos ocupa; nos interesa cómo se aprende construyendo e intercambiando significados. Y, claro está, las personas hacen esto por medio del lenguaje; pero también lo hacen de otras maneras. Incluso, para entender cómo las personas construyen significados con el lenguaje, es conveniente colocar el lenguaje en un contexto temático de sistemas—y—procesos de significación. Este tema de «cómo significan las personas» se intersecta luego con el tema de «cómo aprenden las personas» para ofrecer la perspectiva de una lingüística educativa.

Creo que podemos seguir la progresión hacia una perspectiva temática como esta si revisamos el pensamiento educativo sobre el lenguaje durante los últimos 50 años. Hasta alrededor de 1950, el lenguaje se pensó como una «signatura» fragmentada. La alfabetización («lectura y escritura») era una habilidad, o un conjunto de habilidades, que debía adquirirse primero; luego el lenguaje figuraba como contenido bajo los siguientes títulos: ortografía, gramática y composición. Pero la **palabra** *lenguaje* se usaba muy poco en el currículum o en los documentos de política educativa (excepto bajo la expresión *lenguas modernas*), y había una escasa conciencia acerca del lenguaje como sistema y texto o del desarrollo del lenguaje en los niños. La gramática se ocupaba principalmente de las maneras de hablar bien, y los únicos textos considerados como válidos para estudiar eran los textos altamente valorados del canon literario (poesía, novela, drama).

En la década de 1950, los educadores comenzaron a tener en cuenta otros registros no-literarios, a reconocer el concepto de «uso» junto al de «corrección», y a dar un lugar a la lengua oral como vehículo de aprendizaje. Luego, en la década de 1960 tuvimos «el lenguaje a través del currículum», a partir del cual se reconoció la existencia de un lenguaje de la ciencia, un lenguaje de la historia, etc., y que quien tuviera que aprender estos temas debía manejar sus registros especiales —en la enseñanza de la lengua inglesa esto adoptó la forma de «lenguaje(s) con propósitos específicos». Posteriormente, comenzó a escucharse hablar de «el rol del lenguaje en el aprendizaje», que planteaba que el aprendizaje en la escuela implicaba no solamente el lenguaje de las disciplinas tal como se encontraba en los libros de texto sino muchas otras cosas: el lenguaje de las clases («discurso en el aula»), de los *handouts* y otros materiales que emplean los profesores en clase, las notas que toman los estudiantes, los ensayos que escriben los estudiantes, los recursos de la biblioteca, la discusión en grupo de pares, y las tareas para el hogar. Esto se conoció como «inglés con propósitos académicos». Al mismo tiempo los profesores comenzaron a adoptar una concepción integrada del desarrollo del lenguaje, aceptando que los niños comenzaban su aprendizaje el lenguaje desde el nacimiento y que había una continuidad entre el hogar, el



vecindario y la escuela como entornos de aprendizaje, así como una continuidad en la propia experiencia de los niños. Estas dos líneas, la institucional y la del desarrollo, se reunieron luego en una perspectiva más «constructivista» sobre la enseñanza del lenguaje. La «realidad», la experiencia humana de lo que existe en el mundo exterior —y también de lo que está «aquí adentro», la realidad interior, no es algo ya hecho que espera ser adquirido. Tiene que ser construido, y el lenguaje es el medio principal para hacerlo.

Esto está de acuerdo con el punto de vista de la lingüística sistémica; no es una coincidencia, ya que la lingüística sistémica se desarrolló en acciones, y especialmente quizás en el contexto de la práctica de la enseñanza del lenguaje (por ejemplo, el trabajo sobre *Breakthrough to literacy* y *Language in use* de University College London en la década de 1960). Sin embargo, al considerar lingüísticamente la noción de realidad construida, podríamos separarla en dos o tres componentes distintos pero interrelacionados:

- (1) El componente de construcción de la experiencia: usar el lenguaje para conocer acerca del mundo.
- (2) El componente de actualización de las relaciones interpersonales: usar el lenguaje para actuar en el mundo.

Ambos son modos de construir la realidad, pero de manera complementaria: en (1), la realidad se construye como reflexión, con el lenguaje en su función de «3ª persona»; en (2), la realidad se construye en acción, con el lenguaje en su función de «1ª/2ª persona». Reflexión y acción se encarnan mutuamente como submotivos: actuamos en la realidad que hemos construido en la reflexión (como un bebé que tira cosas al costado de su sillita, o como un ingeniero estructural), y reflexionamos sobre lo que hemos construido en la acción (como un bebé que medita sobre él y su madre, o como un sociólogo teórico).

Existe también un tercer (3) componente que construye el discurso como otro aspecto de la realidad: el lenguaje se usa para construir la realidad, pero el propio lenguaje es también parte de esa realidad, y también tiene que ser construido por derecho propio.⁷ Estos tres componentes están presentes en la gramática de todas las lenguas; los denominamos ideacional, interpersonal y textual. En realidad, esta estructura tripartita es el principio básico en torno al cual se organiza el lenguaje, como un potencial o un recurso para significar —algo que un análisis profundo del plano del contenido revelará.

Siguiendo el trabajo de la década de 1960, traté de sugerir una orientación hacia una teoría y una práctica de la lingüística educativa concebida desde

⁷ La interpretación de la metafunción textual como construcción de la realidad semiótica es destacada por Christian Matthiessen, 1992.



una perspectiva más temática empleando la expresión «sociosemiótica» tomada de Greimas.⁸ Con las nociones más explícitas de «prácticas sociales de construcción del significado» y el desarrollo de la teoría lingüística orientada al discurso, el género y la ideología, hemos aprendido a criticar —y, por lo tanto, a intervenir— los registros del discurso educativo, y de traer a escena otra cantidad de procesos que los acompañan, tanto procesos semióticos no lingüísticos como los procesos no-semióticos materiales.⁹ Este es el último de una serie de talleres en los que hemos estado construyendo un conjunto de experiencias y conocimientos en base a los cuales es posible analizar, criticar y, esperamos, mejorar nuestras propias prácticas como profesores y como colaboradores pares de profesores. Por la misma razón, nosotros también realizamos un aprendizaje —a veces doloroso, pero esperamos que importante para el futuro— acerca de todas las cosas que es necesario hacer y problematizar de manera que nos vimos forzados a enriquecer la teoría. Permítanme redondear esto mencionando algunos de los campos actuales de investigación que podrían formar parte de una lingüística educativa útil para desarrollar al acercarse el siglo XXI. De ninguna manera se trata de una lista totalmente abarcadora o definitiva; más bien, se trata de una muestra del trabajo que se necesita hacer para asegurar que siga siendo fructífero para los educadores comprometerse con el lenguaje. Presentaré algunos titulares:

1. Explorar las perspectivas sinóptica y dinámica
2. Profundizar y ampliar la «ciencia de la gramática» (*grammatics*)
3. Investigar la variación semántica
4. Continuar la exploración de los estratos «superiores»
5. Trabajar en una teoría de la enseñanza–aprendizaje basada en el lenguaje

Explorar las perspectivas sinóptica y dinámica

Hemos empleado muchos estos términos desde que se introdujo por primera vez esta distinción en nuestro discurso (en la conversación que sostuvimos entre Jay Lemke, Jim Martin y yo hace unos diez años), pero es importante

⁸ El término fue empleado por Greimas en su artículo presentado en International Days of Sociolinguistics, conferencia realizada en Roma en 1971.

⁹ Sobre el concepto de «prácticas sociales de construcción del significado», ver Thibault, 1991a; Lemke, 1989, 1990. Sobre teoría del género ver Martin 1984a, 1984b, 1992. Sobre lenguaje e ideología ver los artículos reunidos en Threadgold et ál., 1986; también Threadgold, 1988. Sobre la relación entre género e ideología ver Kress y Threadgold, 1988; Threadgold, 1988, 1991, y Martin, 1991. Sobre informes acerca de los primeros talleres en la serie, ver por ejemplo Hasan (Ed.), 1985 y Painter y Martin, 1986.



reconocer que no se trata de diferentes clases de fenómenos. No son dos cosas, sino dos maneras de mirar las cosas —como entidades o como sucesos. Son complementarias, en el sentido de que, aunque se contradicen entre sí (ningún fenómeno puede «ser» al mismo tiempo objeto y evento), ambas son modos de interpretación válidos, y ciertamente necesarios: cada una de ellas echa luz sobre diferentes aspectos de un fenómeno, como en el ejemplo prototípico de la onda y la partícula, como modelos complementarios de la luz. Todas las dualidades tienden a ser cooptadas por los roles de «bueno» vs. «malo», y ahora estamos viviendo en una fase en la que lo dinámico se considera como lo bueno; pero, por supuesto, no hay diferencias de valor entre ambas. No obstante, existe una diferencia, referida a su accesibilidad: es mucho más difícil aprehender y construir las cosas en términos dinámicos.

En el paradigma experimental, los fenómenos se mantienen estáticos, sinópticamente, mientras los estudiamos. Pero para visualizarlos dinámicamente, tendríamos que explicar tres historias diferentes, que podrían involucrar tres tipos de cambios reconocidos por la cladística: la evolución, el crecimiento y la individuación.¹⁰ El sistema del lenguaje, y de una determinada variedad de lenguaje (un registro o un dialecto), evoluciona; así, por ejemplo, podemos hablar de la evolución del inglés de la ciencia. La manera en que se desarrolla el lenguaje en un niño, no obstante, es un proceso de crecimiento; por su parte, el despliegue de una particular instancia de lenguaje —un texto— es un proceso de individuación. Cuando tratamos de comprender dinámicamente un fenómeno lingüístico, como la metáfora gramatical, podríamos necesitar construirlo en relación con esas tres historias: su evolución en el sistema, su crecimiento en el aprendiente, y su individuación en el texto.

Profundizar y ampliar la «ciencia de la gramática» (*grammatics*)

Quizás el dominio más significativo para el funcionamiento de la complementariedad dinámico/sinóptico sea la propia gramática. A medida que empleamos el lenguaje para construir los dominios de nuestra experiencia, los rasgos son más accesibles, más específicos; los más volátiles se construyen con las palabras (como vocabulario), y los más ocultos, más generales y más perdurables son los que se construyen como gramática. Esto significa que la gramática de una lengua natural es una teoría general de la experiencia. Por ejemplo, el sistema gramatical de la transitividad (tipos de proceso, sus participantes y sus relaciones circunstanciales) constituye una teoría sobre o

¹⁰ De J. L. Lemke, artículo presentado en el Newtown Semiotics Circle, noviembre de 1989.



acerca de los eventos del mundo real —incluso, los del mundo interior y el mundo del lenguaje. De modo que cuando construimos una teoría sobre la gramática, para entender de qué manera la gramática construye una teoría sobre la experiencia (o mejor, cómo los hablantes hacen esto empleando una gramática como recurso estratégico), nuestra teoría es ya una teoría de segundo orden —una teoría sobre o acerca de una teoría. A esta teoría de orden superior la he denominado *grammatics* («ciencia de la gramática»).¹¹

Ahora bien, las gramáticas (las gramáticas del lenguaje natural) incorporan muchas de sus propias complementariedades: es decir, diferentes maneras, en principio contradictorias, de interpretar algunos campos de la experiencia. Un ejemplo sería el tiempo (*tense*) y el aspecto verbal como teorías complementarias del tiempo. Una de estas complementariedades en la gramática es precisamente la de interpretar lo que sucede, ya sea como una construcción de objetos o como un flujo de eventos: el contraste entre *su temor a una posible represalia* y *él temía que ellos contrataran*. En otras palabras, la gramática puede adoptar una perspectiva sinóptica o una dinámica acerca del mundo para cuya construcción evolucionó.

Pero si queremos entender cómo la gramática incorpora esas complementariedades, nuestra ciencia de la gramática tiene que ir más allá de lo que es más accesible, en el dominio de lo que Whorf llamó «criptotipos». Estos son patrones, sumamente ocultos, que cargan los mensajes ideológicamente más penetrantes e influyentes de nuestra especie y sus diversas culturas. Dado que estos patrones por su potencia dependen de efectos cuantitativos a gran escala, en la medida en que se desarrolla el estudio de la gramática basado en corpus, se vuelve factible que esa «criptogramática» pueda aparecer razonablemente en la agenda.

Investigar la variación semántica

Una cuestión fundamental para la lingüística educativa es que los diferentes grupos humanos tienden a significar de maneras diferentes. Esta variación surge no solamente entre las diferentes culturas, sino también entre las diferentes poblaciones en el interior de una cultura, como demostró Bernstein con sus estudios de la década de 1960 sobre la «orientación sociolingüística de los códigos».¹²

¹¹ Como ejemplo de este tipo de *grammatics*, ver Martin, 1988, y Matthiessen, 1991.

¹² Sobre la fundamental contribución de Basil Bernstein, basada en una investigación realizada durante 1960, ver su obra *Class, codes and control*, Vols. 1 y 2 (1971, 1973), y la serie de libros derivados de su proyecto (de los cuales forman parte estos títulos) reunidos bajo el título de *Primary socialization, language and education* y publicados en diversas épocas durante la década de 1970. Sobre los trabajos más recientes de Bernstein, ver *Class, codes and control*, Vol. 4 (1990).



Ruqaiya Hasan ha investigado cómo la interacción lingüística entre madres e hijos configura la manera en que aprenden los niños: sus formas de razonar y de conocer, las maneras de construir la experiencia, y las dimensiones del espacio semiótico dentro del cual se desarrolla su conciencia. Sus primeras bases de datos contienen más de 20 000 «mensajes» de conversación espontánea en el hogar, y, a partir de ellos, ha construido un sistema de redes semánticas para representar el paradigma total de opciones de significado. Luego empleó un análisis en agrupamientos para estudiar los patrones sistemáticos de variación en las elecciones semánticas —por ejemplo, sobre la manera en que la madre responde las preguntas de los niños. El programa «agrupa» aquellos conjuntos de rasgos característicos que más contribuyen a esta variación semántica, y entonces es posible advertir qué variables de la población han sido construidas por esta variación. Los hallazgos de Hasan muestran que, sobre bases lingüísticas, la población se estructura muy claramente en dos dimensiones: la clase social y el sexo —el sexo del niño, y el estatus de la clase social de la familia.¹³

La importancia educativa inmediata de este trabajo en particular es bastante obvia, y ha sido empleada específicamente en numerosos estudios posteriores llevados a cabo por Hasan y sus colegas David Butt, Carmel Cloran y Rhondda Fahey. Pero los resultados también muestran que el concepto de variación semántica sistemática, tal como se implica en términos como «estilo de significado» o «maneras de hablar» (*fashions of speaking*), puede hacerse más explícito si basa en estudios cuantitativos de gran escala del discurso natural, y mediante una interpretación paradigmática del potencial de significado tal como es representado por una red de sistemas.

Continuar la exploración de los estratos «superiores»

El trabajo de Hasan al que me acabo de referir se centra claramente en la construcción de ideologías —sistemas de significado de nivel superior que constituyen lo que entendemos como una «cultura»; y en los años transcurridos desde la aparición de *El lenguaje como ideología* de Kress y Hodge, los lingüistas implicados en contextos educativos, que trabajan desde un punto de vista sistémico, han producido importantes avances en esta temática. La teoría del género discursivo de Martin ha sido fundamental en dos sentidos: porque proporciona un medio de acceso para los profesores que desean emplear aportes de la lingüística en su enseñanza (como lo comprobó Joan

¹³ Ver Hasan y Cloran, 1990. Una cantidad de otros artículos que informan sobre este proyecto están en curso de publicación, o ya han aparecido (ver el Vol. 2 de las *Collected works* de Ruqaiya Hasan, 2009, London: Equinox).



Rothery desde el comienzo, la gramática no es el mejor punto de ingreso, pero el camino debe **conducir a la gramática**, algo que los estudios del registro presentados en *Language in use* no han logrado hacer); y por provocar el debate más concienzudo acerca del lugar de la **lingüística** (i.e. atención explícita al lenguaje) en las actividades del aula. Pero el género es también, para Martin, el medio para establecer un modelo de organización de nivel superior por el cual el lenguaje construye la cultura, y por lo tanto es central para todas las cuestiones educativas. La educación involucra todo el conjunto de prácticas sociales de construcción del significado de las culturas, así como también la construcción lingüística de jerarquías específicas tales como la raza y el sexo, y todo tipo de sistemas de orden superior, como, por ejemplo, la semiótica del arte verbal.¹⁴ Estos patrones de nivel superior son críticos para la lingüística educativa por lo menos en dos sentidos. En primer lugar, porque se infiltran en los **discursos** de la educación, como hemos visto en los estudios de la conversación del profesor en el aula, en los libros de texto de las diversas disciplinas, y otros similares; en segundo lugar, porque mediante los «sistemas temáticos» de Lemke, como constructo intermedio, se determinan las orientaciones subyacentes de la praxis y el cambio educativos.¹⁵

Trabajar en una teoría de la enseñanza–aprendizaje basada en el lenguaje

Esta es una tarea urgente: usar la «ciencia de la gramática» para lograr una mayor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. He sugerido en trabajos previos cuáles considero que son las características esenciales que tienen que integrarse en cualquier teoría del aprendizaje que considere al lenguaje como punto de partida.¹⁶

Estas características se derivan, en primer lugar, de nuestra interpretación del desarrollo del lenguaje de los niños; pero también incluyen otras áreas problemáticas en las que la consideración del lenguaje sugiere intuiciones generales acerca de cómo se aprende —por ejemplo, la dialéctica entre sistema y proceso, por la cual cada instancia es al mismo tiempo un agregado al repertorio de «textos» y un disparador para la construcción del «sistema».

14 Cf. publicaciones mencionadas en la nota más arriba; también McGregor, 1990; Poynton, 1985. Sobre la semiótica del arte verbal, ver Hasan, 1985; O'Toole, 1989; Butt, 1988 y los autores representados en Birch y O'Toole, 1985.

15 Ver Lemke, 1985, y su libro *Talking science* mencionado en la nota más arriba.

16 Estas fueron establecidas en un artículo titulado «Towards a linguistic theory of learning», presentada en la Conferencia sobre Lenguaje y Aprendizaje, Kuala Lumpur, julio 1989 (ver Halliday, 1993).



Lemke ha mostrado que la predisposición para aprender siempre se empareja con la predisposición para enseñar —no importa si se trata de sistemas físicos, biológicos, sociales o semióticos—. ¹⁷ Al mismo tiempo, todos estos sistemas tienen sus propias propiedades especiales. Dado que la mayor parte del aprendizaje humano (y todo aprendizaje educativo, en el sentido en que lo he definido al comienzo) involucra un componente semiótico —típicamente, el lenguaje— es importante preguntarse específicamente cómo se desarrollan los sistemas **semióticos**. ¿Cómo se engendran los procesos internos de crecimiento por medio de los intercambios con el entorno externo? El entorno es, por cierto, el profesor —y aquí *el profesor* debe entenderse en primer lugar como Valor (*Value*) (es el entorno que funciona como profesor) y, luego, reinterpretarse como Instancia (*Token*) (es el profesor que funciona como entorno —en otras palabras, el que **construye** el contexto de manera que el alumno pueda aprender). ¹⁸

Estas son algunas de las áreas que han sido centrales para la lingüística educativa en la década anterior —y que por esa misma razón necesitan lograr mayor fuerza teórica. Los títulos son selectivos (¡reflejan lo que estuve pensando últimamente!), y no pretendo que se consideren exhaustivos, ni siquiera de gran prioridad. Su relación con la práctica educativa es doble: como producción (*input*), para informar y cuestionar las prácticas habituales desde las más abstractas declaraciones de fines y objetivos hasta las más terrenales actividades en el aula; y también como contribución (*output*), las áreas en las que nuestra comprensión teórica del lenguaje y de la construcción semiótica de la realidad se han derivado en gran parte de los contextos educativos en los que los lingüistas sistémicos siempre han trabajado.

¹⁷ Ver Lemke, 1984.

¹⁸ Sobre Instancia y Valor ver Halliday (1967/68, 2005; y 1985, especialmente Capítulo 5); también Toolan, 1992, para una interesante discusión de estas concepciones.



Referencias bibliográficas

- Bernstein, B.** (1971). *Class, codes and control, Vol. 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge y Kegan Paul (Primary Socialization, Language and Education).
- (1973). *Class, codes and control, Vol. 2: Applied studies towards a sociology of language*. London: Routledge y Kegan Paul (Primary Socialization, Language and Education).
- (1990). *The structuring of pedagogic discourse (Class, codes and control, Vol. 4)*. London y New York: Routledge.
- Birch, D. y O'Toole, M. (Eds.)** (1985). *Functions of style*. London: Frances Pinter.
- Butt, D.** (1988). Ideational meaning and the «existential fabric» of a poem. En R.P. Fawcett y D.J. Young (Eds.), *New developments in systemic linguistics, Vol 2: Theory and application*. London y New York: Frances Pinter.
- (1989). The object of language. En R. Hasan y J.R. Martin (Eds.).
- Christie, F.** (1988). Curriculum genres. *Linguistics and Education* 1.1.
- Davies, M. y Ravelli, L. (Eds.)** (1992). *New directions in systemic linguistics*. London: Frances Pinter.
- Eggs, S., Wignell, P. y Martin, J.R.** (1987). The discourse of history: Distancing the recoverable past. *Writing project report 1987* (Linguistics Department, University of Sydney, Working Papers in Linguistics 5), 66–116.
- Gerot, L., Oldenburg, J. y van Leeuwen, Th. (Eds.)** (1988). *Language and socialization: Home and school: Papers from the Working Conference on Language in Education*, Macquarie University 17–21. November 1986. Sydney: Macquarie University School of English and Linguistics.
- Halliday, M.A.K.** (1967/68). Notes on transitivity and theme in English. *Journal of Linguistics* 3.1, 3.2, 4.2, en *Collected works*, Vol. 7.
- (1976). The teacher taught the student English: An essay in applied linguistics. En P.A. Reich (Ed.) *The Second LACUS Forum*, Columbia, SC: Hornbeam Press.
- (1985a). *An Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold. Second (revised) edition, 1994.
- (1985b). *Spoken and written language*. Geelong, Vic.: Deakin University Press. Reissued Oxford: Oxford University Press, 1989.
- (1993). Towards a language-based theory of learning, *Linguistics and Education* 5:93–116, en *Collected works*, Vol. 4.
- Halliday, M.A.K.; Gibbons, J. y Nicholas, H. (Eds.)** (1990). *Learning, keeping and using language: Selected papers from the 8^o World Congress of Applied Linguistics, Sydney, august 1987*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hasan, R.** (1985a). *Linguistics, language and verbal art*. Geelong, Vic.: Deakin University Press (reissued Oxford: Oxford University Press, 1989).
- (1985b). Meaning, context and text: Fifty years after Malinowski. En J.D. Benson y W.S. Greaves (Eds.), *Systemic perspectives on discourse*, Vol. 1, Norwood, NJ: Ablex.
- (Ed.) (1985). *Discourse on discourse*. Canberra: Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Paper 7).
- (1988). Language in the processes of socialization: Home and school. En L. Gerot et ál. (Eds.).
- (2009). *The collected works of Ruqaiya Hasan, Vol. 2, semantic variation: Meaning in society*, London: Equinox.
- Hasan, R. y Cloran, Carmel** (1990). Semantic variation: A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. En M.A.K. Halliday et ál. (Eds.).



- Hasan, R. y Martin, J.R. (Eds.)** (1989). *Language development: Learning language, learning culture: Meaning and choice in language*, Vol. I. Norwood, NJ: Ablex.
- Kress, G. y Threadgold, T.** (1988). Towards a social theory of genre. *Southern Review* 21.
- Lemke, J.L.** (1984). *Semiotics and education*. Toronto: Victoria University (Toronto Semiotic Circle Monographs, Working Papers and Prepublications 1984.2).
- (1985). *Using language in the classroom*, Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- (1989). Semantics and social values, *Word* 40.1–2.
- (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Martin, J.R.** (1984a). Language, register and genre. En *Children writing: Reader*. Geelong, Vic.: Deakin University Press (ECT 418).
- (1984b). Types of writing in infants and primary school. En L. Unsworth (Ed.), *Reading, writing and spelling*. Milperra, New South Wales: Macarthur Institute of Higher Education.
- (1988). Grammatical conspiracies in Tagalog: Family, face and fate. En J.D. Benson, M.J. Cummings y W.S. Greaves (Eds.), *Linguistics in a systemic perspective*, Amsterdam: John Benjamins.
- (1991a). Intrinsic functionality: Implications for contextual theory. *Social Semiotics*, Vol. 1, n° 1, pp. 99–162.
- (1991b). Nominalization in science and humanities: Distilling knowledge and scaffolding text. En E. Ventola (Ed.), *Functional and systemic linguistics: Approaches and uses*, Berlin y New York: Mouton de Gruyter.
- (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Matthiessen, C.M.I.M.** (1991). Language on language: The grammar of semiosis. *Social Semiotics* 1.2.
- (1992). Interpreting the textual metafunction. En M. Davies y L. Ravelli (Eds.).
- McGregor, W.P.** (1990). The linguistic construction of the racial other. En M.A.K. Halliday et ál. (Eds.).
- O'Toole, M.** (1989). Semiotic systems in painting and poetry. En M. Falchikov et ál. (Eds.), *A Festschrift for Dennis Ward*, Nottingham: Astra.
- Painter, C. y Martin, J.R. (Eds.)** (1986). *Writing to mean: Teaching genres across the curriculum*, Applied Linguistics Association of Australia, Occasional Paper N° 9.
- Poynton, G.** (1985). *Language and gender: Making the difference*. Geelong, Vic.: Deakin University Press (reissued Oxford: Oxford University Press, 1989).
- Thibault, P.J.** (1991a). *Social semiotics as praxis: Text, social meaning making and Nabokov's «Ada»*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Threadgold, T.** (1988a). The genre debate. *Southern Review* 21(3).
- (1988b). Stories of race and gender: An unbounded discourse. En D. Birch y M. Toole (Eds.).
- (1991). Postmodernism, systemic–functional linguistics as metalanguage and the practice of cultural critique. En F. Christie y E. Jenkins (Eds.), *Social processes in education: Proceedings of the First Australian Systemic Network Conference*, Deakin University, January 1990.
- Threadgold, T.; Grosz, E.; Kress, G.R. y Halliday, M.A.K. (Eds.)** (1986). *Semiotics, ideology, language*, Sydney: Sydney Association for Studies in Society and Culture (*Sydney Studies in Society y Culture* 3).
- Toolan, M.** (1992). Token and value: A discussion. En M. Davies y L. Ravelli (Eds.).
- Wignell, P.; Martin, J.R. & Eggins, S.** (1987). The discourse of geography: Ordering and explaining the experiential world. *Writing project report 1987* (Working Papers in Linguistics 5), Sydney: University of Sydney Linguistics Department.





Recuentos y entrevistas





10. Una mirada retrospectiva sobre la LSF y la alfabetización

Traducción: Elsa Ghio y Ann Montemayor–Borsinger

Parte 1: Michael Halliday

Primeras experiencias

Muchas veces se piensa, especialmente en los países asiáticos, que realicé la mayor parte de mi carrera como profesor de inglés. Quisiera aclarar desde ya que no fue así. He trabajado como profesor de lengua, pero no como profesor de inglés, excepto las clases de tiempo parcial que di entre 1947–8. La mayor parte del tiempo he sido profesor de chino, y fue como tal que empecé a formularme preguntas sobre el lugar que tiene el conocimiento de una lengua tanto en el sentido amplio de la educación lingüística (*language education*) como en el sentido más específico de la enseñanza de la lengua (*language teaching*).

Durante la Segunda Guerra Mundial, el gobierno británico decidió que sería una buena idea entrenar gente para manejar las diferentes lenguas de los escenarios bélicos de Asia y del Pacífico. Estos programas de entrenamiento se iniciaron hacia finales de 1941, cuando la Oficina de Guerra comenzó a reclutar en las escuelas secundarias voluntarios para ser entrenados en distintos idiomas. El primer grupo de idiomas de este programa incluía el chino, el japonés, el turco y el persa (*Farsi*). Se seleccionó un grupo por la fecha de nacimiento y



nos invitaron a participar de esta primera cohorte. Pensé que podía ser una buena idea. Siempre me había interesado aprender idiomas, en particular en sus versiones habladas, algo que no había podido hacer durante mis años en la escuela. De modo que me presenté, y fui aceptado para el curso de chino, que se impartía en la Escuela de Estudios Orientales y Africanos de la Universidad de Londres, pero para la Oficina de Guerra. De modo que, cuando estaba por cumplir diecisiete años, me embarqué durante 20 meses en un estudio intensivo de chino. Retrospectivamente, puedo advertir lo bien que fueron organizados e implementados aquellos cursos. Fue realmente un ejercicio muy eficiente de enseñanza de idiomas. Fuimos indudablemente privilegiados, en el sentido de que éramos un grupo de hombres jóvenes que no teníamos otra cosa que hacer, excepto aprender chino o japonés, o cualquiera fuera el idioma que nos asignaron. Y ese es el tipo de cosa que no suele suceder con frecuencia en la vida. Así que, en ese sentido, éramos muy privilegiados, y nos dieron este entrenamiento muy intensivo durante 20 meses, y luego nos repartieron en distintos escenarios de la guerra para cumplir los deberes que nos habían asignado.

Estos cursos, que resultaron ser muy exitosos, fueron ampliados hacia el final de la guerra, cuando se suponía que la guerra en extremo oriente, la guerra en el este de Asia, iba a continuar durante bastante tiempo. Y así, en 1945, cuatro de quienes habíamos participado en el primer curso fuimos convocados de nuevo a Londres para actuar como instructores en unos cursos mucho más amplios, sobre todo en chino y japonés, que se estaban realizando desde principios de 1945. De manera que mi experiencia como profesor de lenguas comenzó justo después de mi vigésimo cumpleaños, y me asignaron para enseñar chino en estos cursos. Durante la mayor parte de los siguientes 12 o 13 años, esa fue mi carrera, ya no en el ejército, por cierto. Después de salir del ejército, continué enseñando chino como lengua extranjera (es decir, enseñando chino a gente de habla inglesa), hasta finales de la década de 1950. Y fue esta experiencia la que inicialmente me obligó a tratar de explorar seriamente cómo funciona el lenguaje, porque ya como estudiante, y desde una posición de considerable ignorancia sobre la lengua, se me habían planteado todo tipo de preguntas. Algunas fueron respondidas, otras no. Pero ya como profesor era mucho más consciente de la necesidad de dar explicaciones sobre los problemas que enfrentan los estudiantes, para tratar de ofrecer alguna noción coherente de qué es una lengua, cómo funciona, cómo se aprende, etc., simplemente para mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas. Creo que todos sentimos esto entonces. Nos dimos cuenta, creo que fue en ese momento, de que existía algo que era la lingüística. Recuerdo que fue cuando escuché por primera vez de J.R. Firth, el primer profesor de Lingüística General en Londres, quien más tarde se convirtió en mi maestro, aunque no recuerdo que tuviera ningún contacto con él entonces. Pero la noción que empecé a elaborar en ese momento sobre



la estructura y la organización de la lengua fue impulsada por la necesidad de resolver problemas específicos en la enseñanza de la lengua y para explicar las características de la lengua a los alumnos. Y eso podía implicar muchas cosas, desde, por ejemplo, el tono del sistema del chino, la naturaleza de la escritura china, y por lo tanto, de los sistemas de escritura en general, hasta las relaciones entre la gramática y el vocabulario (uno se daba cuenta de que la noción tradicional de tener la gramática en un lugar del libro de texto y el vocabulario en otro no era muy útil, que era necesario verlo como un continuo) así como el concepto básico de unidades gramaticales —por entonces no existía el concepto de cláusula; solo existía la noción de oración simple y oración compleja, y no existía la idea de que había una unidad en la que se realizaba todo el trabajo de convertir el significado en una forma. Simplemente no existía. Así que ese fue el lugar desde donde empecé a plantearme las preguntas.

Edimburgo

Llegó un momento, hacia fines de la década de 1950, en que mi carrera dio un giro. Pasé de los estudios y la enseñanza del chino al estudio de la lingüística. De manera que, en lugar de enseñar una lengua, estaba enseñando lingüística. Conceptualmente, esto parece más difícil, pero en realidad no lo es. Es mucho más fácil enseñar acerca de la lengua que enseñar una lengua. En ese momento, entonces, fui nombrado profesor titular de Lingüística General en la Universidad de Edimburgo, en lo que era el Departamento de Lengua Inglesa y Lingüística General. Esto implicaba que mi lingüística tenía que estar estrechamente vinculada a la lengua inglesa.

Esta era una universidad escocesa en la que la mayor parte de los estudiantes que se recibían iban a trabajar como profesores de lengua en una proporción más alta que la típica por esa época en Inglaterra, donde se establecía una distinción más neta entre la formación de profesores y los estudios universitarios. Nuestro departamento, dirigido por Angus McIntosh, recibía con frecuencia a antiguos estudiantes que trabajaban en escuelas, y Angus los invitaba para que hablaran de sus experiencias: qué sentían que les había aportado su carrera de grado en inglés, y cuáles eran sus falencias, es decir, qué sentían que necesitaban cuando salían a enseñar frente a un aula que no habían aprendido en la universidad. De manera que, en muy poco tiempo, aprendimos una gran cantidad de cosas (¡por lo menos yo!) acerca de qué es lo que necesita saber un profesor en el aula. Y fue en ese momento que surgió la propuesta de que nuestro pequeño grupo de lingüistas reunidos en Edimburgo se pusiera a trabajar junto con algunos de los maestros y profesores de las escuelas escocesas, para juntar ideas provenientes de la lingüística moderna y de la enseñanza de



la lengua —o más bien, no solo las prácticas de la enseñanza de la lengua, sino las prácticas de educación lingüística en las escuelas. Además de nuestro Departamento de Idioma Inglés, había también en Edimburgo una Escuela de Lingüística Aplicada, que fue creada aproximadamente en la misma época por iniciativa del British Council, que quería un espacio al que pudiera enviar a sus becarios del extranjero para ser entrenados como profesores de inglés en sus propios países. Esta escuela fue dirigida por Ian Catford. En nuestro pequeño grupo estaban John Sinclair, que en ese momento era un joven graduado que estaba cursando sus estudios de doctorado; Ian Catford, el director de la Escuela de Lingüística Aplicada; Ken Albrow, del Departamento de Fonética dirigido por David Abercrombie; y yo. En esa época, Edimburgo era un verdadero centro de estudios del lenguaje en el Reino Unido.

Por esa época, nos organizamos para reunirnos con diferentes grupos de profesores en Edimburgo. Solíamos reunirnos cada quince días con cada grupo los sábados por la mañana. Nos llegó una solicitud del Colegio Jordhill de Glasgow —¿alguno de nosotros podía ir hasta allí? Bien, yo vengo de Leeds, que es una ciudad industrial muy grande, y realmente me gustaba más Glasgow que Edimburgo, porque me hacía acordar a Leeds, de manera que dije «está bien, yo voy a reunirme con el grupo de Glasgow». Entonces solía ir a Glasgow, y trabajé con Bill Currie y uno o dos educadores más de Jordhill. Allí encontré un grupo muy despierto. Juntaron un grupo de profesores de Glasgow que se reunía con nosotros los sábados por la mañana, y trabajábamos juntos sobre cuestiones tales como la lingüística y la educación lingüística (*language education*) (aunque en esa época no existía la expresión «educación lingüística», de manera que era lingüística y enseñanza del inglés, o, en general, lingüística y enseñanza de la lengua). Este fue mi primer contacto real con profesores, de manera que fui con ellos un verdadero aprendiz, en el sentido de enterarme de que lo que realmente ocurría en el aula y de qué tipo de demandas sentían que necesitaban plantearle a los lingüistas y a la lingüística.

Londres

En 1963 me trasladé al Colegio Universitario de Londres, invitado por Randolph Quirk. Hugh Smith y Quirk habían creado un Centro de Investigación en Comunicación [*Communication Research Centre (CRC)*] en el Colegio Universitario, y me llevaron allí con la tarea específica de desarrollar un trabajo sobre educación lingüística con docentes del área londinense. De manera que tuve que presentar una propuesta a la Fundación Nuffield, que por ese entonces era la principal fuente de subsidios para investigación educativa en Inglaterra.



El Programa Nuffield sobre lingüística y enseñanza del inglés

Escribí un documento en el que traté de resumir los objetivos que proponía. No conservo una copia de ese documento; debe haber sido sumamente ingenuo, pero lo que decía era algo así: parecía que había llegado el momento de aprovechar algunos de los logros de la lingüística moderna y combinarlos con la experiencia de los profesores para ver hasta qué punto se podría incorporar esto de alguna manera en las prácticas áulicas, ya no en el contexto del inglés como lengua extranjera, sino del inglés como lengua materna. Y surgió la pregunta: ¿en qué nivel trataríamos de establecer el contacto con el proceso educativo?

Comencé diciendo que ante todo quería un pequeño grupo de lingüistas para trabajar en la gramática del inglés desde el punto de vista de su relevancia para la enseñanza del inglés y de la lengua. La Fundación Nuffield hizo lo que hace siempre: pasó la propuesta a la Inspección de Escuelas en el Departamento de Educación en Londres, y me convocaron a una reunión. Los inspectores y los representantes de Nuffield me dijeron «Mire, estamos muy interesados en su proyecto, pero ¿por qué no quiere que estén los maestros desde un principio?» Y yo les dije simplemente: «Bueno, porque no estamos preparados para ellos. Todavía no sabemos cómo hablar con ellos —necesitamos realizar primero un trabajo de dos años». Y ellos me dijeron: «Si usted toma a los docentes desde el principio, le duplicamos el subsidio». Esa era la década del 60 y este tipo de cosas realmente sucedía. Yo había solicitado una suma de dinero, y ellos más o menos me duplicaron el monto solicitado con la condición de que trabajáramos con los docentes desde el principio. Así que tragué saliva. Uno no rechaza ese tipo de cosas así como así. Por supuesto, ellos tenían razón, toda la razón.

La siguiente pregunta que planteó la Inspección fue: si este va a ser un proyecto de desarrollo curricular, ¿por qué aspecto del currículum piensa empezar? Bien, yo había estado conversando con alguna gente sobre eso, y dije que me parecía que había tres puntos en los que podríamos aportar algo: o en la enseñanza de la alfabetización inicial, o sea, la enseñanza de la lectura y la escritura al inicio de la escuela primaria; o, en segundo lugar, en la escuela media (*middle school*), es decir, la transición de la primaria a la secundaria, que es siempre un punto débil, sobre todo en la enseñanza de la lengua; o, en tercer lugar, en los años superiores de la escuela secundaria, donde el impacto se daría más bien mediante la enseñanza de la literatura. Dije que creía que debíamos pensar en alguno de estos tres puntos. Y ellos dijeron: «muy bien, tome los tres».

En la década del 60, el modelo típico de proyectos de desarrollo curricular consistía en que produjeras los materiales, los pusieras a prueba, iban y venían durante dos o tres años y luego se enviaban a las escuelas. Por lo que esto era lo que se esperaba. Empezamos el proyecto en 1965, trabajando juntos con un pequeño grupo de profesores y lingüistas. Y creo que fue sumamente innova-



dor, por lo menos en cuanto a algo que tenía que ver con la lengua: teníamos profesores del terciario y del secundario, y maestros de la primaria reunidos en un mismo sótano (siempre hay sótanos para estos proyectos de investigación), todos trabajando juntos en un proyecto común. Así, por el lado de la enseñanza, lo tuvimos a David Mackay, director de una escuela primaria de Londres y un maestro maravilloso, a Stephen Lushington, como representante de la escuela media, junto con Andrew Philp del sistema escolar de Escocia, y a Peter Doughty, quien era un docente de escuela secundaria especializado en el nivel superior. Por el lado de los lingüistas estaban Eirian Davies, y luego vinieron Ruqaiya, Ken Albrow y yo. Ruqaiya y yo todavía no estábamos casados por esa época; eso vino después, y luego por supuesto tuvo que irse.

Tuvimos muchas discusiones muy interesantes, sobre todo sobre la gramática, aunque se trataba de un ejercicio de aprendizaje para ambas partes. Nosotros tuvimos que aprender acerca de lo que sucedía en el aula, y qué era lo que se necesitaba; ellos tuvieron que aprender lo que nosotros teníamos para decir sobre el lenguaje, y ambos teníamos que trabajar hacia una gramática que fuera pertinente para los procesos, tareas y problemas educativos. En Edimburgo ya habíamos avanzado bastante en lo que hoy podríamos llamar una gramática proto-sistémica.

Las instrucciones eran que nos darían un período de prueba de tres años, al término de los cuales tendríamos que lograr, no un producto terminado, sino una propuesta muy clara sobre lo que planeábamos hacer. Si ellos lo aprobaban y consideraban que los logros provisionales eran adecuados, entonces nos darían fondos adicionales para aumentar el tamaño del equipo para que pudiéramos producir los materiales curriculares en estos tres niveles.

Trabajamos en el Colegio Universitario de Londres, por supuesto, pero teníamos como contactos y contexto inmediato algunos colegas muy importantes dentro y fuera de la institución. Uno era un grupo del Instituto de Educación, liderado por Jimmy Britton, un hombre maravilloso: Britton, Nancy Martin y Harold Rosen llevaban adelante un proyecto de investigación sobre escritura, y nosotros nos unimos a ellos. En un punto del programa dimos juntos un curso que era parte de una carrera de maestría.

El otro colega muy importante para nosotros fue Basil Bernstein. Luego de una breve carrera en la Real Fuerza Aérea Británica durante la guerra, Bernstein había comenzado a trabajar como maestro en una escuela londinense en un distrito de la clase trabajadora, y estaba muy preocupado por los problemas de fracaso escolar. Esto fue alrededor de la década del 50, que fue un período de inmenso optimismo. Por primera vez en Gran Bretaña (y creo que en todas partes), había poblaciones escolares completas en las que nadie era excluido por la pobreza. Todos tenían ropa y comida suficiente. Sin embargo, muchos niños aún no lograban tener éxito en la escuela. Para Basil, la primera pregunta



que lo acució fue «¿Por qué no lograban sobrepasar las exigencias escolares? ¿Qué hay esencialmente detrás de este fracaso escolar?»

Lo conocí por primera vez en 1960 o 1961, cuando, habiéndonos enterado de su trabajo en Londres, lo invitamos a dar una charla en uno de nuestros seminarios de lingüística en Edimburgo. Vino y nos contó sobre el trabajo que había estado haciendo en ese momento: había estado grabando conversaciones entre adolescentes de diferentes clases sociales, en torno a un tema particular que les había propuesto, la pena de muerte, un tema muy importante en Gran Bretaña en ese momento. Estaba tratando de averiguar cuáles eran las diferencias sistemáticas en las formas de discurso que utilizaban, pero carecía de una formación en lingüística que le permitiera abordar esta cuestión. Así que, después de su charla, que a todos nos pareció muy interesante, recuerdo que prácticamente lo inmovilizamos en la cantina del personal durante toda la tarde hasta que cerraron, y martillamos juntos sobre esta cuestión y le dijimos, «Mira, necesitas juntarte con algunos lingüistas para mirar esto desde el punto de vista de lo que en realidad estás investigando: la gramática». Él nos dijo tiempo después que había quedado totalmente desgastado por este encuentro. Pero, de hecho, trabajó muy duro para tratar de encontrar fundamentos lingüísticos en los que basar su propio trabajo.

Francamente todavía no estábamos preparados para trabajar con él: teníamos una especie de gramática, pero no teníamos una semántica. Apenas teníamos un concepto claro incluso de la semántica como un estrato coherente dentro de la organización del lenguaje; esto, en parte, devino de las demandas que Bernstein estaba planteando a nuestro propio trabajo y a nuestras capacidades.

Ruqaiya se había sumado a nuestro proyecto desde el principio, en 1965, justo después de los primeros meses, pero luego quedó claro que no era apropiado para ella estar en un proyecto en el que yo era el director. Para ese entonces, Bernstein estaba muy interesado en captarla para su propio proyecto, y así, en 1968, Ruqaiya se trasladó a la Unidad de Investigaciones Sociológicas en el Instituto de Educación donde Bernstein era director.

Programa de lingüística y enseñanza del inglés del Consejo Escolar

Por esa época (1968) se estaba terminando la primera fase del proyecto. Yo ya había vuelto al Consejo de Educación y había formulado una propuesta para la segunda etapa del proyecto. La propuesta fue aprobada, el proyecto se amplió y se llevó a cabo de manera que, en la segunda etapa de su historia, dejó de ser un proyecto de la Fundación Nuffield para convertirse en un proyecto del Consejo Escolar. El Consejo Escolar era en ese momento un organismo nacional muy eficaz, que financiaba y supervisaba muchos proyectos



importantes; se hizo cargo de los proyectos de ciencia, de matemáticas y otros proyectos de Nuffield. Todos estos quedaron bajo el paraguas del Consejo Escolar. Así fue que nuestro proyecto cambió su título, desde NPLET (Programa en lingüística y enseñanza del inglés de Nuffield), a SCPLET (Programa de lingüística y enseñanza del inglés del Consejo Escolar). Se acordó que el proyecto sería financiado durante otros tres años, y el objetivo fue entonces usar la experiencia que habíamos adquirido para producir materiales curriculares para los tres niveles educativos que mencioné anteriormente: la alfabetización inicial, la escuela media, y lo que denominamos el de más de 16 años o 16+.

Desde el inicio, cuando empezamos a trabajar juntos, comprobamos que los maestros de los niveles primario y los profesores de nivel terciario (i.e. universitario) rápidamente entraron en la misma frecuencia de onda —sabían exactamente de qué se ocupaba cada uno. Sin embargo, los profesores de nivel secundario quedaron apartados. ¿Por qué? Los maestros primarios sabían lo que tenían que hacer: enseñar a leer y escribir a los niños, y tenían un criterio claro de éxito: ¿aprendieron o no a leer y escribir? No había ninguna dificultad en considerar esto como una tarea lingüística que podía profundizarse con una mayor conciencia lingüística. Hacia el final de la primera fase, un joven maestro australiano, Brian Thompson, había ingresado a nuestro proyecto uniéndose al grupo de la primaria. Cuando estábamos comenzando la segunda fase del proyecto, él junto con David Mackay elaboraron un diseño del programa que llevarían a cabo, el cual se denominó *Avances hacia la alfabetización (Breakthrough to Literacy)*.

La reflexión acerca del nivel secundario fue postergada. El problema era que entonces no teníamos un concepto operativo de «lengua»; existía inglés y existía literatura. Parecía obvio para nosotros, como lingüistas ingenuos, que la literatura estaba hecha de lenguaje, y por lo tanto algo teníamos para decir al respecto desde el punto de vista lingüístico. Pero resultó que esto no era tan obvio para los profesores de inglés, que pensaban que no había nada que decir sobre el lenguaje, excepto lo que ellos podían decir desde su punto de vista como profesores de literatura. El grupo 16+ tuvo que definir sus objetivos desde un principio.

Avances hacia la alfabetización (Breakthrough to literacy)

De manera que el grupo principal, David Mackay, Brian Thompson y Pamela Schaub, se puso a trabajar y produjo los materiales que se dieron a conocer como *Avances hacia la alfabetización (Breakthrough to literacy)*, con la idea de que era como avanzar de la lengua oral a la lengua escrita.

La motivación del proyecto fue, esencialmente, que había que liberar a los niños tan pronto como fuera posible para que fueran capaces de controlar sus propios procesos de lectura y escritura. De modo que en el conjunto



de materiales *Avances hacia la alfabetización* no había cartillas de principios elementales (*primers*). Había una fábrica de oraciones, en la que se habían construido soportes que contenían palabras; los niños trabajaban junto con el maestro, decidiendo desde el principio qué oraciones *ellos* querían construir, y los maestros los ayudaban a construirlas. Poco a poco los niños se iban haciendo cargo de la tarea de construir las oraciones, y agregaban sus propias palabras. La tarea siguiente era descomponer las palabras en letras, de modo que después de la fábrica de oraciones, tuvieron una fábrica de palabras. Luego, se reunían las oraciones producidas en un libro, primero escritas por el profesor y luego, poco a poco, los niños iban construyendo sus propias palabras y oraciones, que se convertían en su propia carpeta de lectura, y así sucesivamente.

Era un programa muy interactivo: todos trabajaban en pequeños grupos de 5 o 6 niños sentados alrededor de una mesa, interactuando constantemente entre sí, diciendo: «no, eso está mal, pusiste ese *hay*... esa es la palabra correcta, *había*». Era realmente fascinante entrar en los salones de clase y ver lo que hacían.

Esto se siguió utilizando durante bastante tiempo, David Mackay lo llevó a Stornoway, una pequeña isla escocesa, y allí desarrolló un *Avances hacia la alfabetización* en gaélico escocés. Luego fue al Caribe y desarrolló un *Avances hacia la alfabetización* para las Antillas Neerlandesas. Un grupo de profesores de Australia también lo emplearon en toda Nueva Gales del Sur, y también en el oeste de Australia con alumnos aborígenes.

Pero el más exitoso de todos fue su adopción en Sudáfrica, con el proyecto *Molteno*, que sigue todavía. Hace poco recibí una carta de Vic Rødseth, donde me decía:

Avances hacia la alfabetización va viento en popa. Tenemos cursos en 36 idiomas africanos diferentes, incluyendo Ghana, que lo adopta para cada primer grado en el país... Un aspecto importante del *Avances hacia la alfabetización* en las lenguas africanas es que es mejor que el *Avances hacia la alfabetización* en inglés... Los niños que están en el *Avances hacia la alfabetización* para las lenguas africanas realmente despegan en su aprendizaje.

Esto ocurrió luego de una visita que hizo Ruqaiya a Sudáfrica hace dos años para trabajar con algunos de los lingüistas sudafricanos.

Así que *Avances hacia la alfabetización* se expandió muy rápidamente; primero, se puso a prueba en algunas pocas escuelas, y luego otra vez, y luego por tercera vez, aumentando cada vez la población y con gran cantidad de talleres y discusión en el medio. El proyecto se probó sobre todo en escuelas en zonas marginales donde había mayor riesgo de fracaso escolar, y con grandes poblaciones de inmigrantes, por lo que los materiales no fueron concebidos ni para la enseñanza de «lengua materna» ni para la enseñanza del inglés como lengua



extranjera, sino que se ubicaban en un contexto ahora familiar en muchas de nuestras grandes ciudades actuales, donde una clase determinada podía abarcar un amplio rango de alumnos, desde los que son totalmente monolingües en inglés hasta los que no han escuchado una palabra de inglés hasta que entran al aula. Fue en ese tipo de contexto donde estos materiales fueron probados por primera vez. Por último, *Avances hacia la alfabetización* se colocó en el mercado abierto como un proyecto de la editorial Longman (Mackay et ál., 1970).

Lengua en uso

Al grupo 16+ (secundario superior) le llevó mucho más tiempo ponerse en marcha. En parte, esto se debió a que tuvimos que ser muy cautelosos: no nos atrevíamos a mencionar la palabra «gramática». En aquellos días, en los años 60, la gramática era una mala palabra en las escuelas.

Había dos o tres antecedentes importantes. Uno de ellos era el pensamiento ideológico, la misma ideología educativa de la época en sí. Esta ideología se estableció como una confrontación entre la llamada escuela tradicional «autoritaria», y la nueva educación «progresista». A lo que dio en llamarse «progresismo», lo denominé «inercia benevolente», porque era una perspectiva educativa en la que los maestros simplemente tenían que sentarse, poner sus pies sobre la mesa y guardar silencio, ya que el aprendizaje se llevaría a cabo por sí mismo, como por arte de magia.

Una característica de la lingüística sistémica en todas sus aplicaciones fue que quedamos atrapados en medio de estos enfrentamientos artificiales entre dos posiciones opuestas, ninguna de las cuales sostenemos, y cada una nos asocia a la otra. Tuvimos que decir que no, que no creemos en la vieja educación de estilo autoritario, pero tampoco creemos en la inercia benevolente. Creemos que el maestro tiene que proporcionar un soporte, un apoyo. El maestro tiene que orientar, tiene que ser un guía, los materiales son solo una ayuda, y es el maestro el que tiene que decidir cómo emplearlos de la manera en que considere más apropiada. Pero para emplearlos adecuadamente, el maestro tiene que tener una buena formación acerca de la naturaleza de la lengua y de los procesos por los cuales se aprende el lenguaje, tanto oral como escrito. El equipo 16+ tuvo que decir entonces «bueno, sea lo que sea que hagamos, no podemos mencionar la gramática». Peter Doughty, Geoffrey Thornton y John Pearce —que constituían otro de los equipos de trabajo— produjeron un proyecto muy original que se denominó *Lenguaje en uso*. La noción de variación lingüística tuvo una importancia central en este proyecto.

Queríamos decir: sí, hay una enorme cantidad de trabajo por hacer sobre el lenguaje en este nivel. Pero ese trabajo puede hacerse sin mencionar la gramá-



tica. Lo que estamos investigando es cómo varía el lenguaje, en relación con la variación en registro —la variación de acuerdo con la función o la situación comunicativa. Por ejemplo, cuáles son las diferencias entre diferentes niveles de formalidad, entre el lenguaje oral y escrito, entre el lenguaje técnico y el lenguaje menos técnico, y otras diferencias similares. Dentro de este marco se pudieron producir unas 110 unidades para trabajar sobre el lenguaje, que fueron diseñadas de manera que cada unidad pudiera trabajarse en una tarde o durante todo un período, según si el maestro y los alumnos la pudieran manejar y utilizar.

Peter Doughty decía que los ejemplos no debían explicarse demasiado porque, si lo hacíamos, los maestros no pensarían por sí mismos, y, por lo tanto, no tendríamos que proporcionarles modelos. Y yo dije que esto no iba a funcionar, que los maestros tenían que tener modelos. Esta discusión continuó por largo tiempo, y finalmente intervinieron los editores y dijeron que teníamos que tener algunos modelos, de manera que hubo algunos manuales de *Lenguaje en uso*, que se denominaron simplemente *Libros de ejercicios de lenguaje en uso*, en los que se proponían ejemplos de cómo podían implementarse estas diferentes unidades sobre variedades del inglés en un contexto áulico. Un aspecto importante fue que el proyecto contextualizó la enseñanza de la literatura dentro del marco de la lengua. Y, por supuesto, esperábamos que la gramática entraría por la puerta del fondo, en tanto no la mencionáramos.

Lenguaje y comunicación

El grupo de la escuela media tuvo un nombramiento poco afortunado en el equipo, y eso detuvo el proyecto durante bastante tiempo; pero, finalmente, Ian Forsyth y Kathleen Wood produjeron un excelente programa para la escuela secundaria denominado *Lenguaje y comunicación* (Forsyth y Wood, 1977).

Resumen

Los tres resultados finales de este proyecto fueron *Avances hacia la alfabetización*, *Lenguaje en uso* (Doughty et ál., 1971) y *Lenguaje y comunicación*. El equipo de *Avances* produjo también algunos hermosos pequeños libros de lectura, mientras que el equipo de *Lenguaje en uso* convenció a la editorial Arnold de que llevara a cabo una importante serie de libros sobre educación lingüística (*language education*). Fue en ese momento cuando la expresión «educación lingüística» llegó a convertirse gradualmente en un concepto, en el sentido de que un aspecto muy importante de todo el proyecto fue poner de relieve la idea de que la lengua es un aspecto fundamental de todo proceso educativo.



Fue en esta misma década (la década del 60) que empezamos a oír hablar de «lenguaje a través del currículum». Los profesores de matemáticas y ciencias empezaron a considerar los problemas lingüísticos en el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias. Así, durante los años 60, las cosas fueron cambiando muy sustancialmente en relación con el reconocimiento del lugar del lenguaje y del lugar del conocimiento sobre el lenguaje en el proceso educativo —aunque, por cierto, esto no se produjo sin mucha resistencia.

Cambios en el contexto de financiación

Entretanto, la situación política había cambiado. El Consejo Escolar no continuó con su proyecto. Esto siempre ha sido un problema con la investigación educativa en general, al menos en Gran Bretaña. Uno obtiene financiación, produce algo, y luego le dicen, «Ok, ahora le vamos a dar dinero a otra persona». Nosotros sosteníamos que, si se toma en serio un proyecto, entonces debe continuarse. Hay que financiar la formación de los docentes para que puedan utilizar estos recursos, apoyar la producción y distribución de los recursos, favorecer la realización de distinto tipo actividades; de lo contrario, ¿cómo van a difundirse? Pero ellos prefirieron destinar los fondos a otra cosa. Así que había que contar con el hecho de que, una vez producidas las cosas, eso era todo, al menos en lo que concierne a la responsabilidad del estado. Para nosotros, este era sólo el comienzo.

En cualquier caso, el gobierno disolvió luego los consejos escolares. En la década del 70, el escenario se volvió muy diferente, con un compromiso mucho más reducido con la investigación innovadora en educación.

El Programa OSTI sobre las propiedades lingüísticas del inglés científico

Teníamos otro proyecto en curso que no estaba vinculado directamente con la educación, pero que estaba vinculado en el sentido de que fue diseñado para desarrollar la gramática como un recurso para el análisis de textos: el Programa sobre las propiedades lingüísticas del inglés científico. Rodney Huddleston estuvo a cargo de ese equipo, en el que yo estaba incluido junto con Dick Hudson, Eugene Winter y un programador de computadoras, Alec Henrici —porque por entonces comenzábamos a incorporar la computación para poner a prueba nuestras gramáticas y llevar a cabo estudios cuantitativos. Se produjo el detallado informe *La oración y la cláusula en el inglés científico* (*Sentence and clause in*



scientific English) que fue el resultado del análisis que realizó este equipo sobre un corpus muy grande de datos en nueve «células» diferentes (variedades de inglés científico: tres niveles en tres asignaturas científicas distintas).

El desarrollo de la LSF

Fue sobre todo durante este período en la década del 60 que nació lo que hoy conocemos como lingüística sistémico–funcional (LSF). Mis propios antecedentes fueron como estudiante de lingüística: en primer lugar, en China, con un brillante maestro chino llamado Wang Li, y luego en Londres con un profesor igualmente brillante, J.R. Firth. Firth había desarrollado una suerte de teoría postsaussureana sobre sistema–estructura. Digo «postsaussureana» porque, a diferencia de todos los otros seguidores de Saussure, Firth tomó muy seriamente el proyecto saussureano de la lengua como poseedora de una organización tanto sintagmática como paradigmática. Heredé esta noción de Firth. Gradualmente, luego de haber tenido que escribir gramáticas descriptivas y aplicarlas a los textos, primero para el análisis del chino, y luego con el inglés, cambié en cierta medida el marco teórico y desarrollé la noción de redes sistémicas (*system networks*); particularmente durante este período de, por una parte, interacción con maestros y, por otra, con el equipo que trabajaba con el inglés científico, pude conseguir algo que se acercaba un poco más a lo que se entiende actualmente como un análisis sistémico–funcional. Y hacia el final de ese período ya había otros lingüistas, empezando por Robin Fawcett y Margaret Berry, que se incorporaron al proyecto global.

El punto más importante para la educación lingüística en general era probar y desarrollar una concepción global y abarcadora de la lengua, que fuera rica en sus diferentes perspectivas o dimensiones: el lenguaje como un sistema variable; la de realización y estratos lingüísticos, derivados por supuesto de la tradición de la lingüística europea a través de Firth, Hjelmslev, la Escuela de Praga y otros; y nuestro propio concepto de metafunción, que no se encontraba en otras teorías, excepto en algunas teorías funcionalistas que fueron importadas desde fuera del lenguaje, por gente como Karl Bühler y Malinowski, que eran teorías funcionalistas del enunciado, pero no reconocidas como una dimensión de la gramática.

De modo que muchos de estos importantes desarrollos se llevaron a cabo inicialmente en este período de los '60, y toda esta experiencia de interacción entre especialistas del lenguaje y profesores de lengua desempeñó un papel fundamental.



Sobre lingüística teórica y lingüística aplicada

Nunca establecí una distinción entre lingüística teórica y aplicada. Para mí, la teoría y la aplicación se refuerzan constantemente entre sí: si uno quiere aplicar, tiene que tener una teoría que aplicar, pero la teoría, a su vez, se desarrolla por retroalimentación a partir de su aplicación, mediante su extensión a nuevas áreas, y así sucesivamente.

Este siempre ha sido un punto de contraste con las tradiciones formales dominantes en la lingüística. Nos sentimos bastante felices de cohabitar con ellas, pero suelen establecer una distinción muy tajante entre lingüística teórica y aplicada, algo con lo que todavía convivimos, particularmente en Estados Unidos, donde la tradición dominante ha sido fuertemente formalista, y cualquier cosa que se vea o aparezca como aplicación simplemente se dejaba fuera por no considerarse parte de la escena lingüística. Esto fue así durante mucho tiempo, antes de que un concepto autónomo de teoría lingüística aplicada llegara a tener un lugar en el campo. Esto explica por qué en todos los congresos de LSF hay una proporción lamentablemente reducida de participantes de EE.UU., porque ha habido una predominancia de lo que es un enfoque formal más que funcional de la lengua. Ahora bien, estos enfoques no son contradictorios: todos tenemos que enfrentarnos a la forma lingüística. Más bien, se trata de diferencias de énfasis. No obstante, en los contextos educativos en que se han desarrollado nuestros trabajos, siempre hemos encontrado que la orientación funcional es más relevante.

El desarrollo del lenguaje

Quisiera agregar que solíamos tener maestros de escuela primaria que venían a los talleres del departamento, y que solían plantear este problema: conocemos a nuestros alumnos a los 5 o 6 años, pero ¿cuánto lenguaje han aprendido antes de eso? Leí una gran cantidad de la bibliografía disponible en esa época sobre el desarrollo temprano del lenguaje, y en realidad no había mucho, fuera de uno o dos trabajos, por ejemplo, un libro encantador de Ruth Weir (1962) denominado *El lenguaje en la cuna (Language in the crib)*. Otros simplemente hacían recuento de vocabulario, lo cual no nos dice mucho. En esa época, teníamos nuestro propio bebé y sucedió que yo había aceptado un cargo en la Universidad de British Columbia, en Vancouver, pero el gobierno de Canadá nos rechazó la solicitud de admisión. No nos dejaban trabajar en Canadá, lo que implicó que tuve a mi disposición un periodo muy preciado de alrededor de un año y medio cuando estaba sin empleo, y, en consecuencia, pude estudiar el lenguaje en desarrollo de nuestro hijo con mucho detalle.

Siempre he lamentado no haber escrito en la introducción de *Learning how to mean (Aprender a significar)* (Halliday, 1975), «agradezco al gobierno de Canadá por haber hecho posible este libro».

Sydney

A comienzos de 1976, nos mudamos a Sydney y puse en marcha el Departamento de Lingüística de la Universidad de Sydney. En Sydney tenían una diplomatura en TEFL (Enseñanza de inglés como lengua extranjera), dirigido por Charles Taylor; pero no existían cursos de posgrado en lingüística aplicada en ninguna parte de Australia, así que hablé con Bill Connell, profesor de Educación, y elaboramos juntos una propuesta para un máster conjunto en humanidades y educación (MA/M.ED.) en lingüística aplicada (entendido como el lenguaje en la educación) que se inició en 1978 —cuya primera promoción incluyó a Joan Rothery y Frances Christie, quienes rápidamente se convirtieron en figuras líderes en este campo.

Jim Martin se unió al personal docente en 1979, y en 1980, junto a Joan Rothery, iniciaron un proyecto de investigación para estudiar las prácticas en la enseñanza de la escritura en escuelas primarias de Nueva Gales del Sur, el Proyecto de Investigación de la Escritura (*Writing research project*). Jim continuó luego en Sydney con un gran proyecto en el Programa de Escuelas en Situación de Desventaja (*Disadvantaged schools program*), y fue en ese momento, trabajando con profesores de geografía, historia, matemáticas y ciencias, que desarrolló el enfoque de enseñanza y aprendizaje «basado en el género» (*genre-based*), para analizar las formas de discurso escrito que el alumno tenía que manejar para tener éxito en un plan de estudios organizado por materias.

Mientras tanto, el programa de máster siguió atrayendo a un gran número de estudiantes de Australia y del extranjero: en el plazo de unos años llegamos a tener más de un centenar de inscriptos. Tenían varios intereses y especialidades, no todos centrados en la educación, aunque la ocupación más habitual era la enseñanza del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera, tanto en Australia como en el extranjero —muchos de los participantes australianos trabajaban en el Servicio de Educación para Inmigrantes niños o adultos. Los cursos se daban por la tarde y la noche, porque la mayoría de los estudiantes trabajaban durante el día, así que debían enfrentar cuatro horas de cursos antes de terminar su jornada de trabajo diario.

Para mí estos proyectos significaban reanudar lo que habíamos estado haciendo en Londres en los años sesenta. Se había producido un paréntesis, en parte porque Ruqaiya y yo nos habíamos mudado, pero también porque sentía que el tipo de enfoque funcional con el cual había estado trabajando no iba



a ser objeto de seguimiento, y me había refugiado en la sociolingüística y los estudios sobre el lenguaje infantil. Por supuesto esto no fue así, porque otros estaban trabajando activamente para continuar y ampliar estas investigaciones, en particular, Robin Fawcett y Margaret Berry en el Reino Unido, y Michael Gregory en Canadá; pero yo había quedado bastante desconectado —había pasado demasiado tiempo en Estados Unidos. Así que fue un verdadero placer involucrarme una vez más con personas implicadas en la enseñanza de la lengua, ahora en un nuevo contexto de tiempo y de lugar, y con una linda perspectiva para terminar mi carrera (oficial).

Parte 2. Ruqaiya Hasan

Pakistán y Edimburgo

Podría contar algunas historias muy divertidas. Algunos de ellas en la frontera del «humor negro» —por ejemplo, imaginen enseñar *Alicia en el país de las maravillas* a personas que no conocen la diferencia entre «ir» e «iba». De modo que, a medida que uno enseña, tiene que recordar que no debe reírse de los chistes, porque el resto de la clase no se va a reír, y porque, si te ríes, les estarías diciendo que entiendes algo que ellos no pueden entender.

A otras historias hay que darles un contexto. Al igual que muchas otras personas, me encontré por primera vez con la gramática cuando me enseñaron lengua, tanto el urdu, mi lengua materna, como el inglés, mi segunda lengua. Ahora bien, la gramática urdu no me molestaba, y pensándolo nuevamente creo que ahora puedo adivinar por qué: su terminología era funcional. Así que, si se dice que un *jumla* (aproximadamente, *una cláusula*) era *khabriya* (literalmente, un «dador de noticias»), entonces yo sabía que en la cláusula habrá algún tipo de «noticia» sobre algo o alguien: por lo general las «noticias» consistían en una clasificación o identificación de la información, de modo que, en términos de la LSF, *jumla khabriya* era una cláusula relacional, donde alguna entidad (llamada *ism-e-zaat*, literalmente, «nombre de una clase de persona o cosa») era clasificada o identificada por referencia a algo (llamado *ism-e-sifat*, literalmente, «nombre de una cualidad»). Los ejemplos ofrecidos por Misbah-ul-Qawaed eran *el blanco es mi color favorito* y *Zaid es un ser humano*. Pero la gramática del inglés era muy diferente: el lenguaje de la descripción era totalmente formal y los términos no estaban ni semantizados ni colocados en el contexto de uso de esta lengua. Existía la lengua inglesa y existía la gramática del inglés, y parecían no tener ninguna relación entre sí. De manera que yo ignoraba todas las incoherencias que los maestros mostraban en su discurso al enseñar la gramática, tales como gerundio, infinitivo, complemento adjetivo, participio pasado, y



así sucesivamente. No es sorprendente que llegara a la lingüística totalmente convencida de que la gramática era un pasatiempo inútil.

Entonces, ¿por qué elegí la lingüística? Bueno, por dos razones: en primer lugar, estaba enseñando inglés para primer año en la universidad, por medio de algunas obras literarias como *Alicia en el país de las maravillas*, *Julio César*, *La carta a Lord Chesterfield* de Johnson, el texto de Russell *Sobre la naturaleza de la verdad* y otros textos muy «valorados» en la literatura inglesa. La mayoría de estos estudiantes habían accedido a la universidad luego de asistir a una escuela media en lengua vernácula, y una minoría provenía de un entorno de habla inglesa, lo que significaba que su inglés hablado era bastante bueno. El primer grupo trabajaba duro con el inglés, pero desde una posición de extrema desventaja. Sabían que no llegarían a ninguna parte si no lograban manejar y mejorar su inglés, porque este era ahora el medio de instrucción. Pude observar cómo el trabajar tan duro para conseguir tan poco era algo que destruía la autoconfianza de mis estudiantes. De manera que esto significaba un gran desafío para mí. Había que hacer algo para ayudarlos, pero no sabía qué. Había intentado de todo, incluso dejar de usar la gramática de Nesfield, que solía ser un texto de gramática estándar para los estudiantes de inglés de mi lugar de procedencia, y que yo misma como estudiante había cuidadosamente evitado. Había pensado que podría servirme como profesora. Sin embargo, siempre me fallaba. De manera que estaba buscando algo que pudiera enseñarme a enseñar el inglés de forma más efectiva. Al mismo tiempo, había desarrollado un sentimiento de gran resentimiento hacia el inglés como segunda lengua (ESL) en nuestro contexto educativo, al considerarlo como un medio de «colonización intelectual» —una perspectiva que conservé hasta que se hizo conocida la noción de Kachru de «los (idiomas) ingleses del mundo (*World Englishes*, e.g., Kachru, 1986)» y su teoría de la resemantización.

Lo que verdaderamente me llevó a Edimburgo fue mi trabajo en enseñanza de posgrado. Se suponía que debía enseñar literatura inglesa a los estudiantes. Y muy pronto me di cuenta de que todo lo que estaba haciendo cuando enseñaba literatura era decirles lo que yo o algún crítico habían pensado sobre un texto literario, y estas mismas opiniones eran efectivamente las que ellos tenían que reproducir en sus trabajos escritos y sus exámenes. Por supuesto, así fue como también me habían enseñado *a mí* literatura, pero ahora me parece verdaderamente espantoso este tipo de enseñanza donde lo único que se requería que aprendieran los estudiantes era repetir las opiniones de otro sin entender por qué dijeron lo que dijeron. Ahora bien, esto me preocupaba mucho porque en esa época yo creía que iba a salvar mi rincón del mundo enseñando literatura. En aquellos días, no solo me parecía que la literatura me ofrecería una mejor comprensión de la vida humana, sino que también cultivaría en el lector un sentido de las mejores cosas que podría lograr la hu-



manidad. Sentía que, si mis alumnos podían leer literatura comprendiéndola, llegarían probablemente a entender cómo funcionan las cosas en este mundo, qué es lo que está mal y cómo se puede corregir; entonces, no tendrían que depender ni de mí ni de nadie más. Sí, la idea de que enseñar tiene que ver con habilitar un pensamiento independiente siempre ha sido para mí una pasión. De modo que debía enfrentar dos desafíos: cómo facilitar el aprendizaje de la lengua inglesa para mis alumnos en situación de desventaja y cómo ayudar a mis alumnos de literatura a formar sus propios juicios independientes acerca de los edificantes mensajes de la literatura.

La ayuda llegó finalmente desde el Consejo Británico, que me ofreció una generosa beca. Esta beca era para realizar estudios de posgrado en Lingüística Aplicada en la Universidad de Edimburgo. Llegué a Edimburgo no solo con la esperanza de aprender algo sobre cómo enseñar más efectivamente el inglés como segunda lengua, sino también, e incluso principalmente, para investigar cómo enseñar más efectivamente la literatura. La suma total de mis conocimientos de lingüística eran ciertos capítulos de *Language* de Bloomfield (1933). De manera que cuando tuve mi primera entrevista con Michael, le hablé sobre mi interés en la enseñanza de la literatura, y luego agregué: «dudo si la lingüística me será muy útil, pero le daré una oportunidad; lo que realmente me gustaría poder hacer es comprender la filosofía del lenguaje». Él no se mostró demasiado contento, pero lo único que dijo fue «¡Uuh!».

Ese primer año en Edimburgo fue grandioso. Recibimos enseñanza de Ian Catford, Ronald Mackin, David Abercrombie, Lindsay Griper, Beth Ingram y Michael Halliday. Ocasionalmente también teníamos encuentros con Peter Stevrens, Peter Ladefoged y Betsy Uldall. Nuestro grupo era verdaderamente internacional, con estudiantes de Sudáfrica, África, India, Pakistán y Japón. Aprendí entonces muchas cosas, ¡lo que no era muy difícil desde un nivel cero de conocimientos en lingüística! Comencé el año con escepticismo sobre la utilidad de la gramática y lo terminé con un análisis lingüístico del cuento corto de Angus Wilson «Necessity's child» como tópico para mi tesis. Me di cuenta de que la gramática del inglés no tenía por qué carecer de sentido: los patrones lingüísticos, relacionados sistemáticamente con el significado, podían formar una base firme para un análisis viable del significado en los textos literarios.

No logré obtener una extensión de la beca del Consejo Británico: habían decidido apoyar los trabajos sobre inglés como lengua segunda o como lengua extranjera, y mi investigación tenía que ver con la aplicación de la lingüística al estudio de la literatura. De modo que fue una suerte que consiguiera un cargo como auxiliar en inglés para estudiantes extranjeros, una sección del departamento que dirigía John Sinclair. Esto es fantástico, dije, ahora sé algo de gramática que puedo usar para enseñar el inglés como lengua extranjera. De modo que traté de aplicar tanto la primera GT (gramática transformacional) y la versión de escala y



categoría de la gramática SF (sistémico funcional), y llegué a un interesante resultado: era realmente fácil enseñar a los estudiantes, por ejemplo, cómo transformar la cláusula «activa» en una cláusula «pasiva», pero cuando había que enseñar dónde y por qué uno usa la construcción pasiva en lugar de la activa, bueno, no era mucho lo que se podía decir empleando el marco de la TG. Por esta época, a principios de los '60, Michael había estado trabajando sobre la importancia de la posición inicial de la cláusula, que más tarde denominó «Tema». Es interesante señalar que resultó útil para explicar en cierta medida la función semántica que realizaba la construcción pasiva. Buena parte de la enseñanza del inglés como lengua segunda o extranjera usaba en esa época una gramática inspirada en la GT, pero, luego de varias experiencias de este tipo, concluí que la GT no brinda la respuesta al problema de una enseñanza efectiva de la lengua; el aprendizaje de la lengua no tiene que ver con manipular estructuras —la cuestión principal es desarrollar la habilidad para significar adecuadamente, lo que requiere relacionar la gramática con el significado, y no ignorarlo.

Entretanto, también estaba trabajando en mi tesis de doctorado, bajo la supervisión de Angus McIntosh y de Michael Halliday, quien fue reemplazado por John Sinclair al final del año cuando se trasladó al Colegio Universitario de Londres. De todas maneras, generosamente leyó y comentó todos los capítulos de mi tesis. Yo había decidido trabajar en un estudio gramatical contrastivo de las características estilísticas en dos novelas contemporáneas —una de Angus Wilson y la otra de William Golding. El estudio se basaba en un exhaustivo análisis gramatical a nivel de la cláusula y del grupo de una muestra de algo más de 10 000 cláusulas, derivada aleatoriamente de ambas novelas. Supongo que fue el primer análisis gramatical de corpus de gran tamaño en términos de la gramática de escala y categoría tal como se había desarrollado hasta 1963. Dado que aún no existía ninguna descripción escrita de estas categorías, la tesis también contenía una explicación de las categorías gramaticales. Analicé además la relevancia de las categorías del contexto y del registro para la variedad del lenguaje de la literatura, y lo encontré fascinante. De modo que la investigación fue satisfactoria como punto de partida, pero también mostró lo que estaba faltando. Era obvio que simplemente hacer un análisis gramatical y presentar un informe de este análisis en forma de innumerables tablas no permitía acceder al corazón de la literatura: no existe una conexión directa entre los porcentajes de los tipos de estructura y las evaluaciones del lector. Lo que se necesitaba mostrar de alguna manera era la relevancia de todos estos patrones gramaticales. Además, la discusión sobre el contexto y el registro apuntaba a aspectos ocultos más profundos sobre los cuales mi tesis apenas había conseguido sondear superficialmente.

De esta forma, la experiencia de esta investigación puso de relieve la importancia del contexto social, su relación con el texto y el papel de la sociedad

en la creación de convenciones, así como la necesidad de encontrar alguna manera de representar las relaciones entre la gramática y el significado. En cierto modo, esto es lo que preparó el terreno para mi interés en la obra de Bernstein, aunque hasta este momento Bernstein era solo un nombre para mí, y yo no conocía muy bien su trabajo.

Leeds

En enero de 1964 me uní al proyecto dirigido por Sam Spicer en la Universidad de Leeds. El proyecto se denominaba Proyecto Nuffield de elaboración de materiales de enseñanza de lenguas extranjeras (*Nuffield foreign languages teaching materials project*). Allí complete las últimas etapas de escritura de mi tesis doctoral en Leeds al mismo tiempo que iniciaba mi primer trabajo con dedicación de tiempo completo: estaba a cargo de la sección que tenía que ver con la descripción del uso natural del lenguaje por los niños.

El objetivo del proyecto era producir materiales para la enseñanza del francés en las escuelas primarias y secundarias —materiales que estaban basados en la manera en que los niños hablan en su vida cotidiana en la lengua meta, y empleaba a maestros y profesores de francés para ayudarnos en esta tarea. Para los datos sobre el lenguaje de los niños, colaboramos con un proyecto similar establecido en Francia —conocido como CREDIF. Los investigadores de CREDIF tenían que recoger datos en francés, nosotros en inglés, e intercambiaríamos los datos y los aspectos de su análisis. La idea era reunir muestras de habla espontánea de los niños en las diversas etapas de la escolarización, no en el contexto del aula, sino más bien en la interacción cotidiana informal. Mi trabajo consistía en recopilar datos en inglés y elaborar un marco descriptivo para su análisis. El primer desafío fue tratar de crear algún tipo de entorno en el que los niños pudieran conversar entre sí como si yo no estuviera presente. Empecé con las escuelas primarias, y una de las cosas más importantes que aprendí de este proyecto fue el respeto por la interpretación del mundo de los propios niños. Cada vez que escuchaba las grabaciones, me sorprendía la forma de actuar «adulta» de los niños, y lo estúpido que resultaba enseñarles «corre, Spot, corre» y otras banalidades de ese tipo que aparecían en los libros de texto, supuestamente como ejemplos del lenguaje representativo de su etapa de maduración. Los niños que estaba grabando en escuelas primarias comunes discutían todo tipo de temas serios. Una parte de una de esas discusiones se encuentra en Halliday (1985), y trata sobre el significado de *the* («el/la/las/los») y la diferencia entre *the* e *it* (ello). Los niños se preguntaban si era mejor llamar a un bebé recién nacido *it*, o simplemente *he/she* (él/ella), lo que podría estar objetivamente mal si uno no sabe el sexo del bebé. Y uno



de ellos dijo: *¿Por qué no lo llamamos «the» — «¡hola the!»?* Me gustaba hacer esas grabaciones y, en realidad, si uno ignoraba la etapa inicial de preparación, las «conversaciones» resultaban perfectamente naturales.

Trabajé en este proyecto durante un año y en ese tiempo terminamos las grabaciones de la escuela primaria. Para la descripción gramatical de estos datos lingüísticos se utilizó la gramática de escala y categoría que había escrito para mi tesis doctoral —con actualizaciones que se sucedieron a un ritmo muy rápido desde el Colegio Universitario de Londres—, pero el procesamiento de este análisis era una cuestión aparte. A diferencia de los análisis que realicé para mi investigación en el doctorado, este corpus no pudo ser procesado en forma manual. Así que buscamos la colaboración de nuestros colegas especialistas en análisis computacional, y nos dijeron que la cantidad de variables descriptivas era tan grande que ninguna computadora sería capaz de procesarlas. Sugirieron modificaciones para que el análisis pudiera adaptarse al procesamiento por computadora, y comenzamos a trabajar para lograr un equilibrio entre ambos. Así, tratamos de decidir qué aspectos del análisis podían ser alterados o simplificados para adaptarlos al procesamiento informático de los datos. Estas negociaciones fueron tanto tediosas y como desalentadoras. Por esa época obtuve mi nombramiento en el proyecto Nuffield en el Colegio Universitario de Londres, que era el lugar central donde, de todos modos, estaba toda la acción. Sam Spicer nombró a Richard Handscombe como mi sucesor. Richard se superpuso conmigo durante unos tres meses, durante los cuales se puso al tanto del trabajo del proyecto. Pero creo que en ese momento Richard no estaba muy interesado en el análisis gramatical, de modo que, después de mi partida, las negociaciones con el departamento de informática fueron dejadas de lado (si mal no recuerdo) y la mayoría de los datos se analizaron sobre la base de otros criterios, por ejemplo, establecer el tipo de temas que les interesaban a los niños. Richard continuó con las grabaciones en la escuela secundaria, de modo que la investigación produjo al menos valiosos recursos en relación con la recolección de datos sobre la conversación informal de los niños.

Colegio Universitario de Londres (CUL)

Me pasé al proyecto NPLET de Michael a comienzos de 1965. Este proyecto tenía un grupo de docentes y lingüistas trabajando juntos. Se suponía que los lingüistas iban a hacer la descripción lingüística de alguna parte del inglés, la cual se convertiría en un recurso para la enseñanza de la lengua; el trabajo de los maestros y los profesores era decidir qué parte tomar y cómo integrarla en sus materiales de enseñanza. Dados mis intereses, elegí el área de la conectividad en el texto. La parte inicial de esta investigación se publicó en la primera serie



de publicaciones del proyecto; se denominó *Cohesión gramatical, parte I*. Este trabajo, junto con el de elipsis y sustitución, es lo que luego se convirtió en la base de nuestro *Cohesion in English* (Halliday y Hasan, 1976). Los maestros, profesores y lingüistas de este proyecto trabajaban en el mismo lugar; mantenían una interacción permanente, tanto social como académica. Era muy interesante escuchar las perspectivas de los docentes sobre educación, su evaluación de lo que había que mejorar en educación lingüística. Pero al mismo tiempo, experimentábamos cierta incapacidad para decidir cómo presentar lo que sabíamos como lingüistas de una manera que resultara eficaz para los docentes de lengua. No sé cuánto lo logramos, pero con seguridad puedo afirmar que trabajamos estrechamente juntos. Una de las obras de la primera serie fue escrita en colaboración entre Stephen Lushington y yo (publicado luego por editorial Longman), denominada *The subject matter of English —El contenido del inglés* (Hasan y Lushington, 1968), donde problematizábamos algunas estrategias populares en la enseñanza de la lengua, como por ejemplo tablas de ejercicios y sustituciones que hacían furor en aquel momento. El artículo cuestionaba la eficacia de enseñar estructuras aisladas y sugería que era importante enseñar la continuidad, empleando textos como parte del material de enseñanza.

Durante este tiempo en el proyecto del CUL, lo más llamativo desde mi punto de vista fue la colaboración con la Unidad de Investigaciones Sociológicas dirigida por Basil Bernstein. Realizamos seminarios con ellos, y esas conversaciones abrieron nuevos horizontes. Los seminarios fueron fantásticos, pero aún más lo eran las sesiones de postseminario en la cantina, porque allí era realmente donde uno se involucraba más directamente con otro, considerando y discutiendo un problema con más profundidad y detalle. Para ese entonces había leído uno o dos libros de la obra de Bernstein. Y ahora tengo que admitir que había sido bastante escéptica acerca de la noción de los códigos. Hasta ese momento, yo no había oído hablar a Bernstein. Creo que era mucho más eficaz en la interacción cara a cara que por escrito —al menos en mi opinión— y se hizo muy claro para mí que, junto con la conectividad del discurso, es muy importante pensar el lenguaje en relación con sus diferentes variedades y averiguar lo que subyace a los diferentes tipos de variación lingüística.

Entretanto, Michael había estado trabajando con Geoffrey Turner y Bernie Mohan, que eran ambos investigadores en el proyecto de Bernstein. También se estaba volviendo bastante evidente que los criterios lingüísticos de Bernstein para la identificación de códigos no se podían sostener en su formulación inicial, pero el problema estaba en realidad en la misma lingüística: como lingüistas, nosotros no teníamos lo que se necesitaba para establecer esos criterios. El problema tenía que abordarse en más de una dirección. Por una parte, había que centrar la atención en la gramática como recurso para significar, y, por otra, había que relacionar sistemáticamente ese conocimiento con la «verdadera»



concepción que Bernstein tenía del «código», no el código tal como fue interpretado por muchos investigadores, incluso algunos de los que trabajaban con él. La expresión «la gramática como recurso para significar» todavía no había llegado a emplearse, pero la sistematicidad de la relación verbalización–significado (*wording–meaning*) ya atraía nuestra atención como resultado del trabajo, por ejemplo, sobre la transitividad y la cohesión. Las discusiones del seminario nos hicieron mucho más conscientes acerca de este aspecto del lenguaje. Luego, la otra parte de la historia, aquella que tenía que ver con la relación entre los significados y los códigos, requería comprender por qué es posible compartir significados, y cómo ocurre esto. A menos que lo social fuera asumido seriamente, este problema no podría ser resuelto adecuadamente, porque si bien cada uno de nosotros puede significar lo que quiera, al menos en teoría, solo podemos significar «juntos/interactivamente» si tenemos algo en común. El significado como recurso disponible para actuar, reflexionar y relacionarse carece en sí mismo de restricciones —es abierto y está disponible, pero las propias tendencias habituales de un individuo hacia el significado nunca son tan libres. Entre el significado como recurso semiótico y el significado como práctica se encuentra nuestra historia social. Esto es lo que entendí como la hipótesis básica de la teoría de los códigos de Bernstein. No creo haber logrado articular estas ideas con claridad, pero incluso esta especie de percepción confusa de estas relaciones se convirtió en un impulso muy poderoso, al menos para mí, aunque lo cierto es que todos quienes participábamos en el proyecto estábamos profundamente interesados en la teoría de los códigos de Basil y la consideramos pertinente para las prácticas y el logro de resultados educativos.

Fue por esta misma época que aparecieron en conferencias, seminarios, etc., muchas de las ideas de Michael, posteriormente publicadas en *Explorations in the functions of language* (Halliday, 1973), como, por ejemplo, los trabajos de Michael sobre las redes semánticas de base contextual, que se basaron particularmente en uno de los escenarios de Bernstein, en el que un niño entra a la casa con un pedazo de vidrio sucio y el problema era determinar cuáles eran las opciones de significado que estaban disponibles para la madre. Michael realizó una representación paradigmática de esas opciones de significado disponibles para la madre, y propuso los indicadores del (rango) de patrones que eran relevantes para su realización; empleó el *Thesaurus* de Roget para identificar los tipos de proceso que serían pertinentes para la realización de las opciones semánticas sistémicas. Tuvo que recurrir a Roget porque, mientras las redes de transitividad eran cada vez más específicas, todavía no estaban tan desarrolladas como en la actualidad. Esa fue la primera red semántica real, porque representaba el significado de manera paradigmática, como un recurso, y mostraba cómo la realización de una opción de significado se relacionaba con las opciones de su expresión léxico–gramatical. Muchas veces he pensa-



do que cuando uno se pregunta qué es lo que ha producido un proyecto de investigación, podría hacerlo desde dos enfoques bastante diferentes. Uno es prestar atención a las cosas tangibles que ha producido —conceptos, resultados empíricos en el aquí y ahora; y otra es evaluar *adónde* nos ha llevado y qué potencial ofrece para futuros desarrollos. Para mí, este último enfoque me ha parecido más importante en el «esquema de las cosas» y, desde este punto de vista, la red semántica ha tenido un muy importante desarrollo posterior.

Mientras tanto, en el proyecto CUL, también tuve el privilegio de dar un curso sobre la aplicación de la lingüística al estudio de la literatura. Fue entonces cuando empecé a atar algunos de los cabos sueltos que habían quedado en mi investigación doctoral. Desarrollé los elementos de una teoría estratificada que tuviera el poder tanto de aportar los recursos para el análisis de un texto literario, como de vincular el texto con el contexto social con el fin de mostrar qué rol desempeña la historia cultural en la creación y recepción del arte verbal. Todo lo que había hecho en lingüística me empujó cada vez más a reconocer el papel central del significado y el contexto social. Me he convencido de que el lenguaje es importante para nosotros solo porque es un recurso para significar. Si el interés de Michael —si se me permite decirlo así— ha estado siempre en *observar la gramática, en pensar gramaticalmente*, mi propio impulso ha sido preguntarme *qué es el significado y cómo se manifiesta este significado para mí*. De modo que, para mí, la puerta de entrada a cualquier situación es prestar atención a su significado. En mi opinión, esto no excluye la expresión verbal (*wording*): simplemente es una forma diferente de acceder al poder semiótico del lenguaje. No hay competencia entre el significado y su expresión verbal, no hay razón para privilegiar uno o la otra: son dos caras de una misma moneda, simplemente no hay que tratarlos como si en todos los aspectos fueran idénticos.

Unidad de Investigación Sociológica (UIS)

Me uní a la UIS de Basil Bernstein en 1968. Por esa época, ya era más consciente de algunas de estas ideas, aunque no creo que en ese momento hubiera podido sentarme y escribirlas o dar una conferencia sobre ellas de manera coherente, pero sí sabía que tenía que moverme en esa dirección. Eso era lo que me permitiría explorar el papel del significado en la vida humana.

Mi trabajo de investigación en la unidad de Basil Bernstein tenía que ver con el análisis de relatos de niños. Los relatos que contaban los niños en respuesta a una determinada instrucción. Se les mostraban cuatro juguetes; un marinero, un niño, una niña, un perro y también un osito de peluche. Se les decía: *Este osito quiere ir a dormir. Cuéntente un cuento sobre este marinero, este nene, esta nena y su perro*. Los niños se clasificaron según el género y la clase



social. Lo que los niños produjeron en respuesta a esa instrucción representó un amplio conjunto de tipos de textos diferentes, entre los que se incluían incluso una o dos canciones de cuna o una especie de cuaderno de viaje, pero a todos se los llamaba «cuentos». Esto me parecía extraño: si uno le pide a alguien que cuente un cuento, pero hacen otra cosa diferente, ¿uno sigue considerándolo un cuento? ¿Qué es exactamente un cuento? ¿Cómo sé que algo es un cuento para niños antes de acostarse? Y así comenzó mi interés por la identidad lingüística de los cuentos infantiles (*nursery tales*). De manera que, en esta etapa inicial, comencé a plantear mis ideas sobre la estructura de los cuentos infantiles. Los datos tenían que ser analizados desde dos perspectivas. En primer término, desde la perspectiva de la estructura: ¿cuál es la estructura del cuento? En segundo lugar, desde la perspectiva de las conectividades que se dan en el texto —lo que pronto se denominaría su *textura*. Ya tenía claras las categorías de la textura a partir del trabajo anterior sobre cohesión, en el que había investigado todos los aspectos de la cohesión gramatical excepto las conjunciones cohesivas y los conectores léxicos. De modo que mi análisis comenzó ahora por estos aspectos, y en ese punto ocurrió algo muy interesante: cuando analizaba la conectividad del texto en relación con los lazos cohesivos, descubrí que dos cuentos podían tener la misma cantidad de lazos cohesivos, pero que su grado de coherencia podía no ser el mismo. Entonces me pregunté ¿en qué medida contribuye la cohesión a la creación de la coherencia del texto? Mi investigación giró en torno de dos problemas: cómo reconocer un cuento infantil y cómo dar cuenta de la variación en la coherencia. El análisis de la cohesión fue la base para la segunda pregunta; el análisis del Potencial de Estructura Genérica (*Generic Structure Potential*) de los cuentos infantiles fue la respuesta a la primera pregunta.

Completé todo el trabajo que me habían asignado sobre los cuentos de los niños, pero lamentablemente nunca pude publicarlo en un libro como un informe de investigación, por dos razones. Primero, en esta época, alrededor de 1971, nos volvimos bastante itinerantes. Teníamos un hijo muy pequeño [el «Nigel» de *Learning how to mean (Aprender a significar)*] y, por tener que mudarnos de un país a otro con él, resultó muy difícil continuar mi trabajo académico, especialmente si tenía que escribir los resultados de la investigación sobre coherencia y sobre la naturaleza de los cuentos infantiles. No quería dejar a nuestro hijo a cargo de cualquiera, de manera que la mayor parte del tiempo estaba ocupándome de él. Mi contacto con la comunidad académica era prácticamente nulo, y me resultaba muy difícil escribir sin tal contacto. No obstante, persistí en mi intento, y logré escribir tres capítulos razonablemente extensos, pero a medida que lo hacía me daba cuenta de que lo que estaba escribiendo no podía ser un solo libro, tendría que ser por lo menos dos volúmenes. La razón principal fue que gran parte de las críticas al trabajo



de Bernstein había sido que no ofrecía datos, ni proporcionaba muestras de análisis de textos reales. Por eso yo insistía en que había que incluir *todos* los datos que estaba analizando, que todos los análisis que estaba haciendo debían estar allí a la vista, y, entonces, tenía que producir y redactar todas las consideraciones que justificaban mi análisis, así como la teoría que subyacía a ese análisis. Era claro que todo esto no entraba en un solo volumen. La editorial Routledge, con la que había firmado el contrato, dijo que solo harían un volumen, o ninguno. «Ok», dije, «no haremos ninguno».

De los tres capítulos que había escrito, uno se denominaba «Sobre la medición de un texto». Por esa época (comienzos de los '70) recién empezaban a compilarse los primeros corpus. Estaba bastante de moda hablar de un corpus de 10 o 20 millones de palabras, y yo tenía problemas con esto. Pensaba que, si uno está tratando de medir la extensión de un corpus, o de un texto como un cuento, entonces las palabras no podían proporcionar ninguna medida importante. El discurso no es una colección de palabras; es necesario contar con alguna unidad que de algún modo sea significativa, como, por ejemplo, el *mensaje*, que para la gente adquiere sentido como una unidad de interacción, y, al reflexionar sobre cómo se construye un mensaje, tomar el rango de la cláusula como unidad de medida. Así que me puse a trabajar sobre los criterios para el reconocimiento de la cláusula, que es la unidad que empleé para la medición de los cuentos infantiles. El segundo capítulo se llamaba «Categorías de la cohesión» y el tercero «La estructura de los cuentos para niños», aunque este último fue el menos desarrollado —era principalmente un conjunto de notas sobre cada uno de los elementos y sus posibilidades de ordenamiento, etc. Estaba describiendo una amplia gama de configuraciones estructurales que podían todas relacionarse con lo que denominaba «Potencial de Estructura» o «Estructura General», es decir, cualquier configuración derivada de esta estructura general/potencial funcionaba como un criterio de reconocimiento para el registro conocido como «cuentos antes de dormir» (*bedtime story*).

Estos capítulos, particularmente los dos primeros, circularon como copias mimeográficas entre colegas y estudiantes. Hayan o no influido en algún lector, lo cierto es que su contenido estaba en el aire, con ideas sobre armonía cohesiva, conjunción explícita–encubierta, la estructura textual como indicador del tipo de texto. Y, más tarde, formaron parte de publicaciones como *Coherence and cohesive harmony* (Hasan, 1984a), *The nursery tale as a genre* (Hasan, 1984b) y *Text in the systemic–functional model* (Hasan, 1978). Para mí, este último fue más como retomar las cosas desde donde las había dejado con los relatos de los niños, pero conectando la noción de Potencial de Estructura Genérica con el contexto, porque el problema que hicieron surgir los cuentos era el siguiente: Ok, estos son los elementos de la estructura de un cuento, pero ninguno de ellos tiene una relación muy directa con el contexto en el que se producen o



se reciben. De manera que ¿cuál es la diferencia entre un cuento y un texto producido en una interacción de compra-venta o en una entrevista laboral, y así sucesivamente? Estas fueron algunas de las cuestiones de las que me ocupé en la UIS, y que se relacionaban con mi tesis doctoral.

Australia

A principios de 1971 ya había abandonado la unidad de investigación de Bernstein. Permítanme saltar el periodo (aunque fue académicamente muy estimulante) que pasé en la Universidad del Noroeste en Illinois, y luego en la Universidad de Essex hasta fines de 1975, cuando llegamos a Australia. Casi inmediatamente, Arthur Delbridge, el Jefe de Lingüística en la Universidad de Macquarie, me contrató como profesor adjunto. Ese fue el periodo más estable de mi vida académica y realmente lo disfruté. Mis clases abarcaban no solo lo que alguien podría denominar «lingüística pura», sino también «lingüística aplicada». Y en todos estos años de enseñanza siempre estuve muy agradecida de haber tenido los fantásticos años formativos de Edimburgo y Londres. Por falta de espacio, solo centraré mi atención en algunas áreas que llegaron a ser muy productivas para establecer nuevas conexiones para el estudio sistémico-funcional del lenguaje. La primera fue el curso que di sobre Lingüística del texto/Análisis del discurso. Ya estaba trabajando sobre mi teoría del Potencial de Estructura Genérica (PEG), y su relación con el contexto de situación. Ese año escribí *Text in the systemic-functional model*. Eija Ventola realizó una contribución a este aspecto del análisis del discurso, en su tesis de maestría sobre la estructura de la conversación casual. Dos años más tarde comenzó su doctorado conmigo; pensaba trabajar sobre lo que ella denominaba «encuentros de servicio». Lamentablemente, Macquarie no tenía entonces un esquema que contemplara becas de posgrado, de manera que la perdimos a favor de la Universidad de Sydney donde trabajó sobre la estructura del texto con Jim Martin. Así que se dio un fértil cruce de ideas entre mi enfoque y el trabajo de Martin sobre el género. Ciertamente, hay algunas diferencias importantes entre ambos enfoques, pero también tienen mucho en común. De todos modos, a partir de ese momento, el análisis de género despegó bajo la dirección de Jim, y todo el mundo está familiarizado con su gran contribución a la lingüística educativa, primero en Australia y luego a nivel internacional. El segundo acontecimiento importante que surgió directamente de allí fue la aplicación de mis conceptos de cohesión y armonía cohesiva al análisis de los trastornos de adquisición del lenguaje. Aquí Elizabeth Armstrong, Lynn Mortensen, Alison Ferguson y un grupo de jóvenes patólogos del habla hicieron un trabajo basado en un notable empleo de la LSF. Su trabajo ha sido



reconocido internacionalmente en el campo, aunque la escena del trastorno del lenguaje está dominada por un enfoque psicolingüístico con aroma sesentista.

Uno de mis «cursos de servicio», es decir, un curso diseñado para las necesidades de un grupo específico, fue «El lenguaje y el niño», que formó parte de un programa de formación de profesores. Estuvo inspirado en *Learning how to mean (Aprender a significar)* y el trabajo del proyecto en la CUL, incluyendo la perspectiva de Bernstein sobre la educación y la vida cotidiana. Siempre me molestó que Bernstein fuera tan malinterpretado, incluso por especialistas tan reconocidos como Labov. Enseñar sociolingüística había reforzado en mí esta impresión. Así que me preparé para realizar una investigación empírica sobre los aspectos lingüísticos de la orientación de códigos de Bernstein. Con fondos de investigación proporcionados por la Universidad de Macquarie, comencé en 1981 un proyecto piloto sobre «El papel de la conversación cotidiana entre madres e hijos para establecer formas de aprendizaje». Helen Fraser, una de nuestras egresadas con honores, trabajó en este proyecto. Se llevaron a cabo cuatro estudios de caso de conversación espontánea entre madres e hijos —dos parejas de madres e hijos de clase obrera y dos de clase media. La idea era realizar un análisis semántico de la conversación para examinar si existía alguna indicación de la orientación de código. Ahora, yo también había estado enseñando semántica (con Yon Maley) y Yon enseñaba la teoría de los actos de habla. Leí a Austin con gran interés, a Searle con un poco menos de entusiasmo, y luego comencé a preguntarme cómo podría abordarse la descripción de los mensajes en términos de la LSF. En el curso «El lenguaje y el niño», los estudiantes solían realizar una mini investigación, recogiendo algunos datos de la interacción espontánea entre niños para intentar analizarlas. Halliday (1984) ofreció cierta orientación sobre cómo avanzar en la descripción paradigmática de los mensajes en el nivel semántico. Desarrollé un poco más estas ideas para el análisis que estaba por comenzar Helen Fraser. Las dificultades que encontró Helen para usar esa red en el análisis de los datos fueron el punto de partida para futuros trabajos para la descripción.

En 1983 obtuve fondos federales para comenzar un proyecto de investigación en el área de mi proyecto piloto, de hecho, los dos tenían más o menos el mismo nombre. La primera red semántica utilizada por Helen se convirtió en la base de una red semántica mucho más desarrollada. El contexto del discurso para mis datos estaba predeterminado por dos aspectos: los interactuantes iban a ser las madres y sus niños en edad preescolar (de tres años y seis meses y de cuatro años de edad) y el modo era oral y dialógico. En cambio, el campo no estaba predeterminado (para más información, ver Hasan y Cloran, 1990; Hasan, 1989; Hasan, 2009; Cloran, 1994; Williams, 1995). Por lo tanto, no podía usar una red semántica de contexto específico; además, la investigación sobre redes semánticas que había estado haciendo para mis clases de semántica



ya me había llevado a pensar que teníamos que guiarnos por el ejemplo de la léxico–gramática. Al hacer gramática sistémico–funcional, no construimos sistemas de redes de contexto específico de la transitividad, el tiempo verbal, el modo o lo que fuera; nuestro objetivo es describir las posibilidades (el potencial) que ofrece toda la lengua, no solo el potencial específico de un tipo de texto en particular. No encontraba ninguna razón que justificara que el análisis sistémico no siguiera el mismo principio en el nivel semántico. Con la experiencia de los datos experimentales, y teniendo en cuenta la naturaleza metafuncional del lenguaje, me propuse representar desde mi punto de vista las opciones sistémicas de significado disponibles para un hablante de inglés al nivel del mensaje (realizado típicamente por una cláusula) hasta un cierto grado de especificidad. Por lo tanto, los sistemas semánticos de la red no son específicos del contexto, sino metafuncionalmente responsables (Hasan, 1996; Hasan et ál., 2007). Para cada opción de la red sistémica, continué especificando el rango de los patrones gramaticales que pueden realizarla. La red comprende tres estratos: el contexto, la semántica y la léxico–gramática. Los tres estratos están relacionados por la dialéctica de la realización. Así, la red sistémica es capaz de analizar tanto la activación contextual de la selección del significado como la activación semántica de las selecciones léxico–gramaticales, y también permite analizar cómo las opciones semánticas se construyen léxico–gramaticalmente y cómo los fenómenos del contexto se construyen semánticamente. No se afirma que esta red semántica sea ni completa ni infalible, pero de todas formas las descripciones lingüísticas no pueden serlo. Veo mi red semántica como un desarrollo (no una réplica) del trabajo de Halliday de 1970; es simplemente una contribución a la teoría de Halliday para la descripción del discurso por encima del nivel de la gramática.

De 1983 a 1987, este grupo de proyectos relacionados fue financiado por el gobierno federal. Conté con la excelente colaboración de Carmel Cloran, a quien conocí en mi curso «El lenguaje y el niño». Ella permaneció en este proyecto hasta su finalización, y realizó importantes contribuciones a sus resultados. El primer proyecto del grupo realizó una comparación entre las formas habituales de significar en correlación con la procedencia social y el género de los hablantes. Se encontraron fuertes evidencias estadísticas para postular la variación semántica como un tipo de variación lingüística que se correlaciona con la posición social de los hablantes. Por primera vez, el análisis de datos lingüísticos naturales a gran escala ocupó el primer plano en los criterios lingüísticos para la orientación de codificación de Bernstein.

En la segunda fase, seguimos a los niños en su primer año escolar y comparamos el estilo semántico de las madres y las maestras: nuevamente los resultados apoyaban las afirmaciones de Bernstein acerca de que el discurso pedagógico y el discurso de socialización de clase media compartían gran parte



de su orientación de codificación. También se grabó a un pequeño grupo de niños en interacción grupal entre pares y en contextos pedagógicos simulados. La investigación final de este grupo se denominó «La formación de la imagen de la persona (*person impression*) en la conversación cotidiana». Los resultados de este proyecto, aunque fueron muy sugerentes y los he presentado en varias conferencias internacionales, aún no han sido publicados.

Carmel luego decidió realizar conmigo su doctorado y afortunadamente optó por trabajar en el nivel de la descripción semántica. Hasta ese momento yo había imaginado tan sólo tres rangos en el nivel semántico: el texto, el mensaje y el componente del mensaje. Carmel postuló el concepto de «unidad retórica», intermedio entre el texto y el mensaje: un texto se compone de una o más unidades retóricas, y cada una de ellas se compone de uno o más mensajes. Elaboró una clasificación semántica de las unidades retóricas y presentó sus criterios léxico-gramaticales: empleando esta clasificación puede analizarse un texto en relación con las partes que lo constituyen, tales como *generalización*, *explicación*, *comentario*, y así sucesivamente. Empleó esta unidad para mostrar las importantes variaciones en la elaboración del discurso que se producen en todas las clases sociales: las madres de clase media establecen límites más débiles entre las distintas actividades semióticas en comparación con las madres de clase trabajadora, que tienden a mantener las «cosas separadas» —otro marcador de la orientación de codificación (véase Cloran, 1994).

Casi al mismo tiempo, Geoff Williams estaba trabajando en su tesis doctoral (Williams, 1995). Él amplió la parte de mi red semántica que trataba los sistemas de «pregunta-respuesta» para responder las necesidades que planteaba su contexto de investigación específico, y realizó análisis de una importante cantidad de datos. Los resultados de su investigación también respaldaron la teoría de los códigos de Bernstein. ¿Estos resultados han sido relevantes para los expertos en educación? Sí, sin duda. ¿Han tenido algún impacto sustancial en las prácticas educativas? Siendo honesta, ¡no! Sería interesante reflexionar por qué, pero las razones son demasiado complejas para ser discutidas en esta ocasión (para mayores detalles, ver Hasan, 2009).

Mi interés en la relación entre la lingüística y la literatura se mantuvo vivo gracias a David Butt, quien fue el primer candidato para el doctorado que dirigí en la Universidad de Macquarie. Gracias a sus esfuerzos, existe ahora un floreciente curso de Estilística lingüística para el nivel de posgrado.



Referencias bibliográficas

- Bloomfield, L.** (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cloran, C.** (1994). *Rhetorical units and decontextualisation: An enquiry into some relations of context, meaning and grammar* (Monographs in Systemic Linguistics 6). Nottingham: Nottingham University.
- Doughty, P.; Pearce, J. y Thornton, G.** (1971). *Language in use*. London: Edward Arnold.
- Forsyth, I. y Wood, K.** (1977). *Language and communication* (books 1 and 2). London: Longman.
- Halliday, M.A.K.** (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- (1984). Language as code and language as behaviour: A systemic-functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue. En R.P. Fawcett; M.A.K. Halliday; S.M. Lamb y A. Makkai (Eds.), *The semiotics of culture and language, Vol. 1: Language as social semiotic*. London: Pinter, pp. 3–35.
- (1985). *An introduction to functional grammar*, London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R.** (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hasan, R.** (1978). Text in the systemic-functional model. En W. Dressier (Ed.), *Current trends in Textlinguistics*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, pp. 228–46.
- (1984a). Coherence and cohesive harmony. En J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension*. Newark: IRA, pp. 181–219.
- (1984b). The nursery tale as a genre. *Nottingham Linguistics Circular*, 13, 71–102.
- (1989). Semantic variation and sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics*, 9 (2), 221–276.
- (1996). Semantic networks: A tool for analysing meaning. En C. Cloran; D. Butt y G. Williams (Eds.), *Ways of saying: Ways of meaning: Selected papers of Ruqaiya Hasan*. London: Cassell.
- (2009). *The collected works of Ruqaiya Hasan Vol. 2, Semantic variation: Meaning in society*, London: Equinox.
- Hasan, R. y Gloran, C.** (1990). A sociolinguistic study of everyday talk between mothers and children. En M.A.K. Halliday; J. Gibbons y H. Nicholas (Eds.), *Learning, keeping, and using language, Vol.1*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, pp. 67–100.
- Hasan, R. y Lushington, S.** (1968). *The subject matter of English*. London: Longman.
- Hasan, R.; Cloran, C.; Williams, G. y Lukin, A.** (2007). Semantic networks: The description of meaning in SFL. En R. Hasan; C. Matthiessen y J. Webster (Eds.), *Continuing discourse on language*, Volume 2. London: Equinox, pp. 697–738.
- Kachru, B.** (1986). *The alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon.
- MacKay, D.; Thompson, B. y Schaub, P.** (1970). *Breakthrough to literacy*. London: Longman.
- Nesfield, J.R.** (1961). *English grammar, past and present*. London: Macmillan.
- Weir, R.** (1962). *Language in the crib*. The Hague: Mouton.
- Williams, G.** (1995). *Joint book reading and literacy pedagogy: A socio-semantic examination*. Ph.D. thesis, Macquarie University, Sydney, Australia.





11. Entrevista con M.A.K. Halliday

Traducción: Federico Navarro

Entrevistadores: Geoff Thompson (GT), de la Universidad de Liverpool, y Heloisa Collins (HC), de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo

Introducción

Esta entrevista fue realizada en Cardiff, Reino Unido, durante el 25º Seminario y Congreso Internacional Sistémico–Funcional, cuando este congreso celebró sus bodas de plata. La entrevista fue posible gracias a que M.A.K. Halliday aceptó amablemente la propuesta desde el principio.¹

El seminario tuvo la forma de una clase magistral basada en el trabajo reciente más importante de Halliday en ese momento, *An introduction to functional grammar*, 2nd edition (*Introducción a la gramática funcional*, 2ª edición). Dictado por el propio Halliday, con la ayuda de Christian Matthiessen, el seminario nos ofreció a todos la oportunidad única de revisar los puntos principales de la teoría a la luz de las propuestas actuales de Halliday y de discutir los temas de interés con lingüistas sistémico–funcionales de renombre: Margaret Berry, David Butt, Martin Davies, Peter Fries y Geoff Thompson.

¹ Quisiera tomarme la libertad de agradecer públicamente a Geoff Thompson por su trabajo invaluable, especialmente durante la etapa de edición (nota en el original de H.C.).



El congreso reunió a cientos de lingüistas sistémico–funcionales, tanto nuevos como experimentados, provenientes de todo el mundo. Los hablantes de portugués fueron representados por un grupo de quince investigadores. De estos, la mitad presentaron ponencias como miembros de DIRECT, un proyecto de investigación binacional sobre comunicación empresarial que comenzó sus actividades en 1990, uniendo dos equipos de investigadores en lingüística aplicada. Uno de los equipos se originó en la Unidad de Estudios Aplicados en Lengua Inglesa (AELSU, *Applied English language studies*), de la Universidad de Liverpool, e incluía a Flo Davies, Mike Hoey, Geoff Thompson, Mike Scott y Susan Thompson, entre otros. El otro equipo se originó en el Programa de Postgrado en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje (LAEL, *Programa de pós-graduação em linguística aplicada e estudos de linguagem*), de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, e incluía a María Antonieta Celani, Leila Barbara, Heloisa Collins, Rosinda Ramos, Tony Berber Sardinha y Alice Freire, entre muchos otros. Ambos equipos desarrollaron en colaboración investigaciones teóricas y aplicadas, y publicaron varios artículos conjuntos en los que la lingüística sistémico–funcional (LSF) jugó un rol central.

En la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, donde la LSF no se había establecido como área de estudios sistemáticos antes del proyecto DIRECT, las propuestas e ideas de Halliday sobre el lenguaje abrieron una vía de investigación novedosa y productiva. Una importante cantidad de trabajos se produjo durante los años de DIRECT (más de 20 tesis y disertaciones, 44 artículos e innumerables ponencias publicadas y presentadas en conferencias nacionales e internacionales) y en LAEL una nueva generación de expertos en lingüística aplicada se formó dentro de la tradición sistémico–funcional. El viaje a Cardiff para asistir a un curso con Halliday constituyó, en consecuencia, un hecho muy especial para el grupo brasileño y fue fruto de una planificación muy meticulosa, incluida la preparación de esta entrevista.

Esperamos que disfruten leyendo esta entrevista tanto como nosotros disfrutamos conversando con Halliday y, más tarde, preparando el texto para DELTA.

Entrevista

El desarrollo de la teoría

HC: ¿Puedo preguntarle primero cómo ve su propio trabajo dentro del desarrollo de la lingüística como un todo, y en especial del lenguaje como práctica social?

MAKH: Veo mi trabajo como parte del desarrollo del campo. Siempre enfatizo lo mucho que comparto con otros lingüistas: nunca me he sentido particularmente distinto ni he querido ser distinto. Nunca me vi como un



teórico; solo me volqué a la teoría, antes que nada, porque en las propuestas teóricas a las que tenía acceso no me pareció que ciertas áreas estuvieran lo suficientemente desarrolladas como para permitirme explorar los temas que me interesaban. Por ejemplo, en la obra de Firth —obviamente, la principal influencia que tuve fue mi maestro, J.R. Firth— había una suerte de bache en el centro. Firth investigó mucho en el campo de la fonética y la fonología, y también realizó mucho trabajo acerca del contexto de situación, pero no trabajó con la gramática. Así que sentí que tenía que desarrollar ese aspecto. Pero, fundamentalmente, tomé sus nociones básicas de sistema y estructura. Y, en sentido amplio, siempre he creído que lo que estaba haciendo era en gran medida parte de la tradición —bueno, debería decir, quizás, parte de la tradición europea, porque nosotros no tomamos demasiado del estructuralismo norteamericano. Sí tomé de la tradición de Sapir–Whorf en Estados Unidos, pero no demasiado de la escuela posbloomfieldiana, que parecía más remota. Y también, cuando supe del trabajo de Pike, descubrí que era mucho más compatible con lo que yo estaba haciendo. Y también, para mencionar otro aspecto, mis estudios en China fueron una enorme influencia para mí; allí me enseñaron tanto la teoría fonológica tradicional china como la teoría moderna, pero aplicada a la lingüística china. Por ejemplo, realicé mi curso de lingüística histórica sobre el sinotibetano, no sobre el indoeuropeo; y mi curso de dialectología sobre los dialectos chinos.

Ahora bien, en relación con el lenguaje como práctica social, insisto en que lo que he explorado se derivó de estos intereses. Vuelvo otra vez a Firth, cuya postura era —y creo que lo dijo de muchas maneras distintas— que la dirección central para el futuro apuntaba a la sociología del lenguaje. En los sesenta, apareció el término y el concepto de sociolingüística. Fue definida por alguien en Estados Unidos —no recuerdo ahora si fue una formulación de Labov, de Fishman, o de quién— como las interrelaciones entre la estructura lingüística y la estructura social. Supongo que mi propia postura era un poco diferente de la corriente principal de sociolingüística que se desarrolló; de hecho, yo era bastante crítico en algunos aspectos. Mi influencia venía de Bernstein. Aceptaba en general su propuesta de transmisión cultural y el marco que él usaba en esa época: sistemas de rol familiar y su efecto en el lenguaje. Bernstein me impresionó como el único sociólogo importante que realmente incluía el lenguaje en su teoría. Así que ejerció una gran influencia, y eso me sirvió de contexto para mis reflexiones sobre esos temas.

HC: Recuerdo que, en una de sus clases durante el seminario, usted nos dijo por qué Bernstein sufrió durante un tiempo todo tipo de críticas: la forma en que él expuso sus ideas en esa época no fue bien recibida del todo.

MAKH: Fue tratado muy injustamente; esto provocó que lo excluyeran del campo. Creo que fue, sobre todo, en Estados Unidos donde su trabajo fue



mal interpretado;² eso provocó que esta interpretación se retransmitiera de vuelta a través del Atlántico y que su obra fuese mal interpretada también aquí, y en muchos otros lugares —aunque no totalmente. En esa época, Ruqaiya Hasan se había interesado por la obra de Bernstein y él la invitó a unirse a su proyecto junto con otro lingüista, Geoffrey Turner, que está aquí en este congreso; y Bernie Mohan (ahora en Vancouver, Canadá) también trabajó con él durante un tiempo. Bernstein estaba en el Instituto de Educación de Londres mientras yo estaba en el University College, así que fue muy fácil conocernos e interactuar.

GT: Usted habló sobre algunas de las principales personas que lo influyeron. ¿De qué manera se desarrolló su teoría? ¿Qué tipo de etapas ve usted en su pensamiento?

MAKH: A partir del final de los años cincuenta, y en particular cuando comencé a trabajar con docentes, sentí que necesitaba tener bases mucho más seguras tanto en una teoría general, en un modelo general del lenguaje, como en particular en la gramática y la semántica. No teníamos ninguna semántica en esa época; en realidad, era muy precaria. Así que me moví voluntariamente en esa dirección, y me decía: no estoy listo para llevar más allá la noción de lenguaje en relación con los procesos sociales hasta que me sienta más seguro

2 Como Halliday señala, Basil Bernstein tuvo una importante influencia en la forma en que los lingüistas sistémico–funcionales ven las relaciones entre lenguaje y sociedad. El aspecto de su teoría que produjo los ataques que Halliday menciona fue la idea de códigos restringidos y amplios o elaborados (*restricted and elaborated*). Un código restringido es la clase de lenguaje que típicamente usamos en la conversación informal con amigos y con la familia. Por ejemplo, una de las características de nuestro lenguaje en dichos contextos es que no necesitamos hacer explícitas las cosas, porque podemos confiar en la comprensión de la otra persona cuando mencionamos «esa cosa ahí arriba», etc. Un código elaborado es el tipo de lenguaje que se usa en contextos más formales (como en la escritura), en los que necesitamos hacer las cosas más explícitas —y típicamente hablamos y escribimos sobre temas más complejos que en la conversación informal. Bernstein afirmaba que los niños de clase media poseían ventajas en la escuela porque tenían más posibilidades de estar expuestos en sus casas no solo a códigos restringidos, sino también a códigos elaborados, mientras que los niños de clase baja tenían más posibilidades de estar expuestos en sus casas únicamente a códigos restringidos, y en consecuencia enfrentaban mayores dificultades para tratar con el lenguaje educativo. Bernstein enfatizó que ambos códigos eran igualmente aptos para servir a su función específica y consideraba su trabajo como una base para acercamientos más iluminadores y efectivos a la educación (cf. lo que Halliday dice más adelante sobre «valorizar las variedades lingüísticas que tradicionalmente fueron negadas»). Sin embargo, sus propuestas fueron maliciosa y erróneamente interpretadas por muchos críticos como una postura snob que defendía que los niños de clase baja eran menos inteligentes e inherentemente incapaces de dominar los códigos elaborados necesarios para el crecimiento dentro de la sociedad. [N. del T. Esta nota y las que siguen, a menos que se aclare lo contrario, aparecen en la publicación original].



de lo que quiero decir sobre el propio lenguaje. De forma que, en este período, en particular en los sesenta, pasé mucho tiempo, primero que nada, explorando la obra de Chomsky. Y encontré que no respondía realmente mis preguntas, no me ayudaba a abordar el tipo adecuado de temas. Así que volví a lo que había estado haciendo antes, originalmente en chino. De ahí me fui al inglés; y en los sesenta trabajé con docentes de todos los niveles, así que me interesé por desarrollar una gramática para fines educativos. Aún lo veo como parte de lo que a veces llamo la responsabilidad social del lingüista —aunque no era algo directamente político, era, según yo creía, el intento de hacer un aporte a la sociedad. Y también, por supuesto, aprendimos mucho sobre el lenguaje al estar involucrados en aplicaciones prácticas como esta. Yo tenía un grupo en Londres, que creo que debe haber sido la única vez que alguien tuvo un proyecto de investigación y desarrollo donde docentes de nivel primario, secundario y terciario estaban todos juntos en un mismo lugar, todos haciendo el mismo trabajo y colaborando. Nos pasamos alrededor de dos años aprendiendo a hablar al otro, descubriendo en qué estaba cada uno. Eso fue inmensamente valioso.

Por esa época, claro, lo que estaba haciendo en las áreas centrales del lenguaje tenía muy poco valor para los lingüistas: no era reconocido. Así que pensé, está bien, de cualquier modo, ¿no es hora de volver a lo social? Y traté de desarrollar la noción de semiótica social. Realicé muchos trabajos durante los años setenta en los que me salía de la gramática y otras áreas centrales, y decía, bien, ahora miremos otra vez lo que está fuera del lenguaje y veamos si puedo hacer contacto ahí, pero bajo una perspectiva diferente. Y luego en los ochenta centré otra vez mi producción en la gramática. Pensé, bueno, veamos cuán explícita podemos hacer una gramática de base sistémica, pero ahora incluyendo una semántica. Por esa época había cierto número de personas que trabajaban en lingüística computacional sistémica. Hasta alrededor de 1980, me había interesado un par de veces, tratando de evaluar partes de la gramática con computadoras, pero no sacamos nada de ello. No estábamos todavía en el nivel adecuado; pero a partir de 1980, con computadoras de quinta generación, la computadora se volvió una herramienta concreta de investigación. Estaba el proyecto de Bill Mann en California para el que primero escribí la gramática, y después se sumó Christian [Matthiessen]. Él estaba haciendo su doctorado en la UCLA (Universidad de California, Los Angeles) por esa época y lo contrataron a tiempo parcial. Él expandió la gramática, la desarrolló, aprendió las técnicas básicas para la generación de textos, trabajando con computadoras, y eso lo nutrió inmensamente, como persona y como gran gramático, pero también por la experiencia de aprender cómo escribir gramáticas de forma tal de que pudieran ser procesadas en la máquina. Así que todo el tiempo nos estuvimos moviendo en nuevas direcciones, nuevas formas de aplicación, pero siempre hubo una retroalimentación con la teoría.



GT: Una cosa que surgió constantemente la semana pasada (en la Escuela sistémico–funcional de verano dictada por Halliday) fueron referencias a sus primeros trabajos, mostrando una continuidad que me parece que ha sido muy marcada. Parece haber un hilo constante en su pensamiento: uno puede ir hacia atrás a los primeros artículos y encontrar cosas en las cuales los detalles pueden haber cambiado, pero las ideas básicas continúan. ¿Diría usted que ha estado desarrollando esencialmente ideas que estaban en forma embrionaria ya desde el comienzo?

MAKH: En cierto sentido, sí. Eso no significa decir, obviamente, que no ha habido cambios. Voy a darles un ejemplo. Una línea importante fue política, cuando trabajaba con un grupo de lingüistas marxistas que trataban de desarrollar una teoría marxista del lenguaje. Aprendí mucho de ellos, porque estábamos muy interesados en desarrollar una teoría que valorizara las variedades lingüísticas que habían sido tradicionalmente negadas. Quiero decir, dialectos frente a estándares, lenguaje oral frente a lenguaje escrito, y lenguajes que debían ser aprendidos —niños y hablantes no nativos, lenguajes emergentes de excolonias, lenguaje vernáculo no escrito, todo ese tipo de cosas. No creíamos estar haciendo algo tremendamente revolucionario; ya estaba presente en el pensamiento europeo, pero necesitaba ser puesto en común. Ahora bien, un ejemplo de algo que cambié es que en esa época yo tenía lo que podríamos llamar una postura marxista clásica, determinada en gran medida por los medios de producción y, en consecuencia, que entendía el lenguaje como una suerte de fenómeno de segundo orden, donde se reflejaba en lugar de construirse.³ Pero hubo un cambio, en general, hacia lo que ha sido caracterizado como neomarxismo (nunca me gustaron las calificaciones de «neo», pero ciertamente no es un «posmarxismo»). Ahora me interesa entender mejor el balance entre lo material y lo semiótico en la historia humana. Y, por tanto, en lugar de ver el lenguaje como esencialmente determinado por los medios de producción,

3 El hecho de que el lenguaje no «refleja» simplemente las estructuras sociales sino que las «construye» es un principio fundamental de la lingüística sistémico–funcional. La postura que entiende al lenguaje como reflejo presupone que las estructuras sociales existen y que el uso del lenguaje sencillamente las refleja; por mencionar un ejemplo sencillo, tenemos diferentes formas de hablar a los miembros inferiores y superiores de la sociedad porque la sociedad está organizada de tal manera que existe frecuentemente una diferencia de rango entre la gente que habla entre sí. La postura «constructiva» (*construal view*), por otro lado, presupone que el uso del lenguaje no solo refleja la estructura social, sino que también la construye y mantiene; en consecuencia, cada vez que alguien usa el lenguaje «apropiado» para un miembro superior de la sociedad, está mostrando su conocimiento de su estatus y simultáneamente reforzando el sistema de jerarquía social. Si la gente comienza a usar un lenguaje menos formal cuando habla a miembros superiores de la sociedad (como sucedió, por ejemplo, con la casi desaparición de «Sir» como un término de referencia cortés para los hombres en Gran Bretaña), estará de hecho cambiando la estructura social.



prefiero verlo como un producto de la dialéctica entre los procesos materiales y semióticos, de forma tal que lo semiótico se torne constructivo, o constitutivo, por así decirlo. Ese es, diría yo, un cambio bastante importante.⁴

LSF y otras escuelas lingüísticas

GT: En términos generales, ¿le parece acertado caracterizar las dos principales corrientes de la lingüística como autónoma e integradora (*isolating and integrating*), con la suya ubicada claramente en el segundo grupo?

MAKH: Sí; si lo que tiene en mente con «autónoma» es la tradición hegemónica desde Bloomfield vía Chomsky en Estados Unidos, con su insistencia en la sintaxis autónoma, con la forma en que toman al lenguaje como una cosa en sí misma, en lugar de un elemento dentro de un sistema y de un proceso social más amplio, creo que es una caracterización lo suficientemente acertada.

GT: En la tradición «autónoma», la sociolingüística y la pragmática, por ejemplo, se han vuelto cosas que se pueden sacar si no se está interesado en ellas, mientras que, dentro de la propuesta sistémico–funcional, no se puede hacer eso.

MAKH: Exactamente. En cierto sentido, la única razón por la que esa tradición creó la sociolingüística y la pragmática fue, en primer lugar, porque no existían en la teoría del lenguaje, donde deberían haber estado. Y siempre dije que no necesitábamos el concepto de sociolingüística, porque nuestro concepto de lingüística siempre fue «socio». Y lo mismo con la pragmática: para mí, siempre fue sencillamente la finalidad de la semántica. No necesitamos una disciplina separada. Otra dimensión de la tradición autónoma es, por supuesto, el aislamiento entre sistema y texto. Si nos centramos en el sistema, el texto es sencillamente un dato, que no tiene lugar en la teoría. Entonces, cuando alguien realmente quiere ponerse a estudiar el texto, lo hace bajo unos principios totalmente diferentes, y así las dos partes pierden.

GT: Usted menciona antes que se encontraba fuera de la lingüística «canónica». Hubo claramente un período durante los años sesenta en que la lingüística estructuralista norteamericana era agresivamente dominante. ¿Alguna vez deseó abandonar la lingüística?

MAKH: ¡Sí que existió ese período! Alrededor de la mitad de los sesenta, cuando escribí artículos como «*Some notes on “deep” grammar*» («Algunas notas sobre la gramática “profunda”») y «*Syntax and the consumer*» («La sintaxis y el consumidor»), realmente intenté hacer contacto con el canon. Y la reacción fue simplemente: «¡Fuera!». Creo que, si hubiese estado en Estados Unidos, me habría retirado. Creo que fue solo el lujo de no estar en Estados

4 Cf. Rosenau (1992).



Unidos lo que me permitió sobrevivir, porque mucha buena gente en Estados Unidos fue obligada a abandonar: simplemente se fueron del campo. Las investigaciones que deberían haberse hecho, por ejemplo, sobre lenguajes americanos nativos fueron abortadas durante una década entera o más. Fue deprimente; pero, como digo, el Atlántico estaba entre nosotros, así que no fue realmente tan malo. Y siempre disfruté la enseñanza —siempre tuvimos estudiantes interesados.

Pero, por otro lado, no me molestaba tanto, en el sentido de que nunca me pasó que tuviera que convencer a otra gente. Nunca fui un misionero; solo quería continuar con mi propio trabajo. Esto fue lo que se volvió más difícil. Para dar un ejemplo, acabo de decir que en los años sesenta los datos estaban fuera de circulación: la peor cosa que te podían decir era que hacías estudios basados en datos. Era la verdadera mala palabra de la década. Si utilizabas datos, no eras un lingüista en lo absoluto.⁵ Pero, por otro lado, estaba (Randolph) Quirk, en el departamento contiguo construyendo el Estudio de uso del inglés (*Survey of English usage*), y él no iba a defender todo ese sinsentido. Disfruté trabajando con él y con Geoffrey Leech, David Crystal, etc. No estábamos completamente aislados, pero sí fuera del canon de la lingüística. Mi sensación fue que no me hizo demasiado daño, pero sí hizo mucho daño al tema.

HC: ¡Pero probablemente usted está más feliz ahora que es parte del canon!

МАКН: Bueno, sí. Aunque alguien alguna vez me dijo, tiempo más tarde: «¿No te preocupa no estar nunca de moda?». Y yo dije: «Hay solamente una cosa que me preocuparía más: estar de moda». Pero en cierto sentido, este es un punto serio. ¡Todos conocemos partidos políticos a los que les va muy bien siempre y cuando estén en la oposición!

Lingüística crítica

HC: Antes, usted habló de los aspectos políticos de su teoría. Me parece que, entre los lingüistas modernos dentro de la tradición funcionalista, el que mostró que está realmente de su lado desde un punto de vista político, sin mencionar otros aspectos, es Gunther Kress. El trabajo de Kress evolucionó hacia una interpretación muy crítica, política, del análisis lingüístico. ¿Cómo ve esta suerte de paso hacia una preocupación más política?

⁵ Por ejemplo, Chomsky, en un artículo publicado en 1964, desestima el estudio del lenguaje en uso como «mera organización de datos», y propone que el corpus «es casi inútil para cualquier tipo de análisis lingüístico salvo el de tipo más superficial».



MAKH: Lo veo muy positivamente: tengo mucho interés y respeto por este trabajo. Hay un conjunto de trabajos que varían en la medida en que se involucran con el lenguaje; y creo que el tipo de trabajo que realiza Gunther, y otros analistas críticos del discurso —Norman Fairclough, y otros colegas en el continente europeo y otros lugares— se destaca por la forma en que efectivamente se involucra con el lenguaje. Hay una tradición que realmente no se involucra con el lenguaje, que es más como un tipo de crítica literaria donde uno hace sus comentarios sobre el texto, pero no hay forma de que venga otro y obtenga el mismo resultado. Ahora bien, creo que el análisis crítico del discurso se destaca porque ellos realmente consideran los problemas del lenguaje con seriedad. Yo he dicho —y mi esposa [Ruqaiya Hasan] hizo lo mismo más enfáticamente porque se siente muy interesada en esto— que no los toman lo suficientemente en serio. Aún deben ubicar lo que dicen sobre el lenguaje más claramente dentro de un marco general, de forma tal de que se vea hasta qué punto un texto usa los recursos del sistema, del potencial, en qué tipo de contexto de alternativas, y demás. Así que pienso que podrían ir más allá —y no estoy diciendo que todos tengan que ser sistémicos— en cierto modo especificando claramente cómo ven el sistema. Este es el contexto para el comentario que hice una vez: «Si se está realmente interesado en el lenguaje del poder, se debe tomar en serio el poder del lenguaje». Estas serían, digamos, las observaciones críticas que les haría. Pero, por otro lado, los considero positivamente. Y hay otras preguntas que no son específicamente lingüísticas, que no son necesariamente relevantes ahora, pero que creo sería interesante hacer: ¿Cuál es la teoría social de fondo? ¿Cuál es la base sociopolítica de la investigación? Pero esta es una pregunta diferente, y es una pregunta que uno hace no desde el punto de vista de la lingüística, sino simplemente desde un trasfondo político más general.

HC: Yo agregaría que el motivo de mi pregunta era que, en Brasil, al igual que en los estudios teóricos principales en LSF, hay un gran desarrollo de la investigación en el área de la lingüística crítica, y nuestra intención fue centrar sistemáticamente la investigación en el lenguaje y luego ir un paso hacia adelante con el aspecto crítico; así que la gente agradecerá sus palabras de apoyo en este aspecto.

Perspectivas futuras: lingüística y cognición

GT: Déjeme pasar a otra pregunta. ¿Cómo cree que se desarrollará la lingüística sistémico–funcional en las próximas décadas? ¿Cómo le gustaría que se desarrollara? ¿Qué tipo de problemas le parece que debería abordar?



MAKH: Espero que continúe aportando recursos para la gente que se hace todo tipo de preguntas sobre el lenguaje. Eso me parece importante. Lo que espero que pase es que, así como se dio la colaboración con los docentes durante el último cuarto de siglo, se dé un desarrollo similar en relación con el trabajo clínico, con la práctica médica, con los estudios de las patologías del lenguaje, los desórdenes del lenguaje, entre otras cosas. Aún queda mucho por hacer, pero está comenzando. Creo que la colaboración entre lingüísticas e investigadores médicos sería muy valiosa. Otra área relacionada, que creo que es hoy una inmensa fuente de inspiración e ideas, es la neurociencia. Me refiero al trabajo que se está haciendo sobre la evolución y el desarrollo del cerebro, ya que la disciplina que marca el camino ya no es simplemente la neurología, es decir, el estudio de la patología del cerebro, sino la neurociencia, la evolución y funcionamiento concretos del cerebro. Creo que han aparecido muchas ideas que encajan muy bien tanto con nuestro modelo general de lenguaje como con el modelo de desarrollo del lenguaje. Me parece que eso ha cobrado sentido ahora, pero necesitamos aprender mucho más al respecto. Necesitamos gente que se interiorice en los estudios modernos sobre el cerebro para ver cómo podemos interpretar nuestros hallazgos lingüísticos.

GT: ¿Cree usted que finalmente, a partir de la combinación de la lingüística sistémica y de la neurociencia, podría demostrarse que, de hecho, Chomsky se equivoca en su interpretación de cómo se aprende la lengua?

MAKH: Bueno, creo que depende de qué versión se tome. Creo que se equivoca, en primer lugar, en su interpretación de los datos. Él planteó un pseudoproblema al decir: «¿Cómo puede un niño aprender una lengua con datos tan pobres?». Pero cuando realmente se estudia lo que rodea al niño, los datos están muy lejos de ser pobres. Así que esa no era una verdadera pregunta. Hay actualmente otra cuestión desde la teoría del aprendizaje: «¿Qué hace que una lengua pueda aprenderse?». Creo que hoy en día podemos hablar de varias características, incluidas características cuantitativas de nuestro corpus, todo tipo de patrones que antes no veíamos, que se relacionan con la pregunta de cómo aprende el niño, porque el niño puede reconocer esos patrones y construir a partir de ellos. Creo que tenemos una idea de al menos cuáles son algunos de esos patrones. Ciertamente, estamos programados para aprender; como dijo una vez Jay [Lemke], si los niños están predispuestos para aprender, entonces los adultos están predispuestos para enseñar. Pero no es necesario postular reglas estructurales internas: no creo que haya ninguna necesidad de ellas y no creo que haya ninguna evidencia de ellas —creo que Chomsky se equivoca también en esto. Y espero que sigamos interactuando con docentes— en parte porque muchos de ellos todavía tienen nociones muy primitivas sobre el lenguaje, ¡al menos en los países que yo conozco!



GT: ¿Diría, en términos generales, que la cognición es quizás el área nueva más importante para la LSF, y que en cierto sentido usted finalmente va ahora debajo de la piel?⁶

МАКН: El tema de la cognición es, creo, diferente, porque nadie negó nunca que se produzcan procesos cognitivos, procesos de conciencia que son esencialmente parte de la producción y la comprensión del lenguaje. No hay ninguna duda al respecto. Creo que la cuestión que me interesa es: ¿Cómo se hace un modelo con ellos? El motivo por el cual no hablo sobre la construcción de modelos cognitivos es porque me parece que presentan dos problemas. Lo que hizo Christian [Matthiessen] es mostrar, de forma muy interesante, cómo el modelo de mente y cognición que normalmente se pone en primer plano en muchas de las investigaciones actuales es un modelo simplemente basado en conceptos lingüísticos de sentido común, sobre todo derivados de procesos mentales en gramática.⁷ Y agregaría algo más: si se trata de usar a la cognición para explicar el lenguaje, se tiende a dar vueltas en un pequeño círculo vicioso, porque la única evidencia que se tiene es, en primer lugar, lingüística. Así que diría que, en realidad, deberíamos tomar un modelo del lenguaje y usarlo para explicar la cognición. De eso trata el libro nuevo de Christian y mío:⁸ hablamos de «cognición», pero la llamamos significado. No son términos contradictorios, sino complementarios. Queremos decir que alguien debería explorar el poder de la gramática, como nosotros lo llamamos, para presionar «hacia arriba» e interpretar los procesos cognitivos como procesos semánticos, o, de forma más amplia, semióticos.

GT: Dentro de la gramática chomskiana, hubo desde el principio muchos comentarios sobre su uso ambiguo de «gramática» —si era únicamente una forma que tenía el lingüista de describir las estructuras, o si reflejaba cómo se procesaba el lenguaje. ¿Es quizás correcto decir que estamos llegando a un punto donde, con un modelo muy bien desarrollado y con más información sobre el cerebro, es posible empezar a borrar esa línea?

МАКН: Creo que sí. Creo que es una cuestión de qué se pone en el medio o del otro lado de la línea. Digámoslo así: tiendo a creer que podríamos ir directo del lenguaje al cerebro, que no necesitamos interponer ningún nivel intermedio de procesamiento cognitivo. Diría que nuestro recurso metodológico y teórico más fuerte, más poderoso, es el que desarrollamos en relación con el lenguaje. En esencia, el lenguaje es más accesible y está mejor explorado; en consecuencia,

6 Halliday ha dicho muchas veces que solo llega «hasta la piel» (*as far as the skin*) en la exploración del lenguaje. Es decir, no ve ningún sentido en especular separadamente sobre los procesos cognitivos que podrían estar involucrados, ya que —según aclara— la única evidencia que tenemos de esos procesos es, en primer lugar, lingüística (véanse sus comentarios posteriores sobre el concepto de mente como «más engañoso que útil»).

7 Véase Matthiessen (1998).

8 Halliday y Matthiessen (1999).

usemos el poder de la teoría lingüística para movernos en esa dirección. Quizás en el camino no necesitemos postular una mente, o procesos cognitivos.

HC: Entonces, al aprender más sobre el lenguaje, uno aprende más sobre el cerebro. ¿Y qué sucede con la mente?

MAKH: Sí, y al aprender más sobre el cerebro, uno aprende más sobre el lenguaje. Ambos entonces se encuentran en el lenguaje–cerebro. La mente desaparece —aunque la conciencia continúe. Para mí el concepto crítico es el de conciencia, porque está definido claramente de forma evolutiva. Parte del problema de la mente es: ¿Qué se está proponiendo en términos evolutivos? Por eso es que cito frecuentemente a Edelman,⁹ que sigue a Darwin. Darwin siempre decía: no hay una entidad misteriosa llamada mente; a medida que separamos más sobre los procesos evolutivos, será colocada en su justo lugar. Ahora bien, lo que Edelman dice es, sí, ya fue colocada en su lugar. Si de todas formas se habla sobre la mente en el sentido de la lingüística del sentido común, ¿cuál es su estatus en relación con la evolución del cerebro? Es, digamos, como la entropía: no es una cosa, es algo que a veces se postula en una cadena explicativa. Ahora bien, no estoy seguro de si la necesitamos. ¿Necesitamos la entropía, por supuesto! Pero el concepto de mente puede ser más engañoso que útil.

Registro

GT: La siguiente pregunta se refiere al énfasis actual en la organización del nivel textual. Mucha gente se sumó a la LSF a partir del análisis textual, porque les parecía perfectamente adaptada para eso. A ese nivel, usted ha trabajado con el concepto de registro,¹⁰ pero hubo mucha discusión sobre la utilidad del concepto de género. ¿Cuál es su postura al respecto?

9 Edelman (1992).

10 El registro es «la variación lingüística de acuerdo con el uso». En diferentes contextos situacionales, la gente usa el lenguaje en formas ostensiblemente diferentes: por ejemplo, el lenguaje de una noticia periodística es diferente del lenguaje de una receta de cocina. No se trata simplemente de una cuestión de tema (aunque el tema es también parte): un conjunto entero de opciones lexicogramaticales será diferente, frecuentemente de formas sutiles. La mayoría de los registros no usan una gramática «especial» (aunque existen algunos ejemplos marginales, como el de los títulos de periódicos en inglés, que usan algunas estructuras que no son usadas en ningún otro registro). Lo que cambia es la configuración entera de opciones: en cualquier registro particular, existe la tendencia a que aparezcan (o a que no aparezcan) combinaciones particulares de estructuras, siguiendo un patrón de opciones que no es exactamente como ningún otro registro. Como dice Halliday más adelante, las probabilidades están distorsionadas. Por mencionar algunos ejemplos simples: los imperativos no suelen aparecer en noticias periodísticas, pero sí en recetas de cocina; las formas verbales de pasado suelen aparecer a lo largo de narrativas, mientras que los artículos científicos tienen más posibilidades de presentar formas verbales de presente, excepto en la sección «Método»; etc.



MAKH: El tipo de modelo estratificado que Jim Martin propuso implica decir que tenemos un estrato diferenciado que llamamos género discursivo.¹¹ En primer lugar, desde un punto de vista puramente terminológico, creo que no comprendió del todo la noción de registro como yo intenté definirla originalmente. Es tanto mi culpa como la suya. Pero, más allá de eso, él sostiene que necesitamos dos estratos sobre el sistema lingüístico; y los relaciona con nociones de la semiótica connotativa —es decir, el lenguaje como realización de otros sistemas y procesos semióticos.¹² Creo que es muy productivo, pero es en cierta medida una cuestión de para qué se use el modelo. A mí no me ha parecido necesario; pero no estoy realizando el tipo de trabajo en educación que realiza Jim. Es en particular en el contexto educativo donde él descubrió la utilidad de su modelo, y me parece muy bien. Este es el tipo de discusiones que aparecen entre colegas: alguna gente se siente cómoda con el concepto teórico de intención y les parece útil, pero a mí me resulta sospechoso como algo que parece llevar a la circularidad en el razonamiento. Pero el marco general es muy parecido, y no tengo ningún problema con el modelo de género desarrollado por Jim: es extraordinariamente productivo, y es algo que a los docentes les parece muy útil, y que a él y a sus colegas les parece útil tanto para trabajar con docentes como para preparar y diseñar materiales y programas.

HC: ¿Le parece bien la asociación entre el género y el nivel de contexto de cultura? Si uno quiere tomar el concepto de género, no solo como una herramienta adecuada y aceptable si se trabaja en educación, sino en términos de la teoría, ¿está de acuerdo en que el género podría ser proyectado en relación con el contexto de cultura?

MAKH: Sí, estoy de acuerdo. Y supongo que eso destaca el tipo de diferencia, porque para mí el contexto de cultura es, dentro del sistema, el extremo final del contexto de situación. Es decir, constituyen un solo estrato conectado

11 Véase, por ejemplo, Martin (1992).

12 La lingüística sistémica se basa en un modelo estratificado: es decir, el lenguaje es entendido como un sistema semiótico que trabaja en diferentes «niveles» o estratos. En el modelo de Halliday, existen tres estratos, que puede considerarse que van desde lo más abstracto hasta lo más concreto. El estrato semántico (el conjunto de significados que quieren expresarse) es realizado por el estrato lexicogramatical (el conjunto de palabras y sus combinaciones que se usan para expresar esos significados), que a su vez es realizado por el estrato fonológico (o grafológico) (el conjunto de marcas y sonidos físicos que se usan para expresar esas palabras y sus combinaciones). Martin afirma que el modelo debería incluir un cuarto estrato sobre el estrato semántico: el género, que sería entonces realizado por el estrato semántico (simplificando, los sujetos poseen conjuntos genéricos de objetivos para llevar a cabo cuando usan el lenguaje, y esos objetivos se llevan a cabo a través de la elección de ciertos significados).



por el mecanismo de instanciación.¹³ En consecuencia, esa es la forma en que veo el género y el registro, en lugar de considerarlos dos estratos diferentes. Pero esto es algo que tenemos que explorar, porque son formas alternativas de interpretar este fenómeno. Pero estoy de acuerdo en que el contexto de cultura es el entorno para el género —eso no está en discusión. Creo que es una cuestión de si se ve al género como un estrato separado o como un subsistema en el estrato de la semántica (discursiva).

GT: Pero entonces, si nos colocamos en un ángulo más práctico, el término género es usado a veces cuando se estudia al texto como una totalidad, sin necesidad de proyectar directamente en la cultura. ¿Le parece que es necesario un término para hablar de cómo los textos utilizan los recursos del registro, pero dentro de una organización o patrón general?

МАКН: Siempre consideré eso como parte de la noción de registro. Digámoslo así: imaginemos que juntamos un corpus de textos; si nos ubicamos en ese extremo, nos encontramos con una agrupación de tipos de textos (*text types*),

13 La instanciación es un concepto clave en la lingüística sistémica. Cualquier texto real (una «instancia» o manifestación concreta del lenguaje) es una instanciación del sistema del lenguaje (el nivel «lexicogramatical»). Esto significa que el sistema no existe independientemente del uso (aunque la gente frecuentemente habla como si la gramática de la lengua fuera un conjunto de reglas fijas «externas»). Cada vez que alguien usa el lenguaje, está simultáneamente activando el sistema (o, en realidad, parte de él) y, en un grado infinitesimal, cambiándolo. Halliday explica esta relación entre instancia y sistema comparándola con la relación entre el tiempo (*weather*) y el clima (*climate*). Lo que la gente tiene más presente es normalmente el tiempo del día a día; pero si miramos los patrones de tiempo desde una perspectiva al largo plazo durante una cantidad de años o siglos, ya no hablaremos de tiempo sino de clima. Ambos son un mismo fenómeno, pero visto desde diferentes escalas de tiempo. Otra manera de decirlo es que el tiempo «instancializa» el clima. Halliday está aplicando aquí el mismo concepto a los contextos. Un contexto de situación es una instancia: cada texto individual surge en (y «construye» —véase nota más arriba—) un contexto específico de situación. Pero los contextos de situación tienden a ser recurrentes: reconocemos que hay profundas similitudes entre, por ejemplo, una interacción en una clase de un colegio secundario y otra, o entre un programa televisivo de noticias y otro. Cuando obtenemos grupos reconocibles de contextos de situación similares, estos se corresponden con diferentes registros: podemos reconocer fácilmente el registro de una interacción en una clase de colegio secundario, por ejemplo («Bueno, entonces, ¿qué significa “refracción”? ¿Juan Pablo? ... Sí, muy bien»). Halliday está proponiendo que, cuando ponemos juntos todos los conjuntos de contextos de situación que reconocemos que ocurren verdaderamente o potencialmente en nuestra cultura, obtenemos el contexto de cultura —el sistema de contextos que opera en nuestra cultura y que la constituye.



cuerpos de textos que son en ciertos aspectos iguales entre sí y diferentes de otros. Si después movemos nuestra posición de observadores al extremo del sistema, entonces el tipo textual se torna un subsistema, y eso es lo que llamamos registro. Esa es la forma en que lo plantearía: es la analogía semántica de lo que en el contexto de cultura sería una institución de algún tipo, un cuerpo reconocido de prácticas culturales, o formas culturales institucionalizadas; y esa entidad semántica, para mí, entraría dentro del concepto de registro.¹⁴

GT: Usted ha usado ampliamente el concepto de opción marcada frente a opción no marcada,¹⁵ recientemente mediante instrumentos computacionales para lograr una nueva perspectiva en términos de probabilidades. ¿De qué manera le parece que esto cambia nuestra percepción del lenguaje? En particular, ¿el hecho de que las probabilidades, y en consecuencia los grados de marcación, varían dentro de registros diferentes (y a través de lenguas diferentes) genera problemas a la idea de una gramática funcional del lenguaje? ¿Deberíamos pensar, en cambio, en términos de gramáticas funcionales?

MAKH: Permítanme unir las nociones de marcado y no marcado, probabilidades y corpus. Están en realidad todas conectadas, y considero que el corpus es fundamental para cambiar la orientación general de la lingüística, porque por primera vez los lingüistas tienen datos. Nunca habían tenido datos antes; y esto les posibilitará, espero, saltarse un par de siglos e ingresar al siglo XXI como verdadera ciencia. Esto incluye la dimensión cuantitativa, que para mí es importante. La base cuantitativa del lenguaje es una de sus características fundamentales: creo que un sistema gramatical no es solo elegir entre *a* o *b* o *c* sino *a* o *b* o *c* con ciertas probabilidades agregadas —y estas probabilidades

14 Para un análisis general del registro y el género, véase Matthiessen (1993). Para una crítica de la posición de Martin, véase Hasan (1995).

15 Como Halliday explica a continuación, una opción «no marcada» en la gramática es aquella que se utiliza si no hay ninguna razón particular para hacer otra cosa diferente. Una opción «marcada» es aquella que se utiliza cuando hay algún motivo contextual particular. Por ejemplo, «Fui a Londres el viernes» tiene un orden de palabras no marcado (verbo con sujeto desinencial en posición inicial), y es difícil anticipar cómo serán las oraciones adyacentes. Por otro lado, «El viernes fui a Londres» tiene un orden de palabras marcado, y es probable que ocurra en un contexto donde al menos una de las demás oraciones comienza con «El lunes/Al día siguiente/etc.». Dicho de otra forma, el hablante o el escritor está estableciendo un marco particular basado en una secuencia temporal, lo cual es señalado destacando las frases de tiempo a través de su movimiento al principio de la oración.



se obtienen del corpus.¹⁶ Creo que hay algunos malentendidos al respecto. La gente en ocasiones dice, bueno, todo texto pertenece a un registro u otro, a algún género u otro, así que no tiene sentido hablar de probabilidades globales del lenguaje. Esto es absolutamente erróneo. Tiene todo el sentido: esa posición es como decir que simplemente porque todo lugar en la Tierra está en una zona climática u otra, no tiene sentido hablar del clima global; pero por supuesto sí tiene sentido. El clima global es el clima global, tiene ciertas características, ciertas probabilidades, que luego analizamos en más detalle cuando nos centramos en el clima de Brasil o de Gran Bretaña, o de otro lugar. Pasa lo mismo con el lenguaje: es esencial tener presente la noción de probabilidades globales del lenguaje. Ahora que el corpus es lo suficientemente grande, podemos abarcarlas, porque los corpus ahora atraviesan muchos registros diferentes, discurso oral y escrito, etc. Así que necesitamos esas probabilidades globales, pero las necesitamos como el tipo de punto de partida con el cual comparamos las probabilidades en conjuntos particulares de textos, es decir, en diferentes registros. De hecho, yo definiría el registro como una modificación o cambio de las probabilidades, porque no son demasiados registros los que realmente bloquean partes del sistema. Lo que tienden a hacer es cambiar las probabilidades, así que es el mismo sistema, pero con un conjunto diferente de probabilidades, no solo en el vocabulario sino también en la gramática.

Ahora bien, con las nociones de marcado y no marcado el problema es que tendemos a definirlos en media docena de maneras diferentes, y necesitamos aclarar qué queremos decir cuando hablamos de marcado y no marcado en términos de sistemas. Pueden relacionarse con las probabilidades, e incluso podría suceder que terminemos definiéndolas en términos de probabilidades; pero no creo que debamos hacerlo todavía. Creo que deberíamos pensar esas nociones en términos semánticos. Por supuesto, tenemos el concepto de formalmente marcado, por medios morfológicos; eso es importante, pero es fácil de reconocer y no va necesariamente junto a la marcación semántica. El concepto

16 Por ejemplo, un sistema de opciones gramaticales es la opción entre tiempo presente, pasado y futuro. Las gramáticas tradicionales sencillamente daban cuenta del hecho de que estas tres opciones básicas existen. Un corpus, sin embargo, puede revelar que, si observamos a la totalidad del uso del lenguaje (el «sistema»), la gente en realidad elige el tiempo presente más frecuentemente que el tiempo pasado, y el tiempo pasado más frecuentemente que el tiempo futuro. Este es un hecho tan importante de la gramática como lo es la existencia de las tres opciones. Es en este contexto, por ejemplo, que podemos observar la distorsión de las probabilidades que Halliday menciona. Volviendo al ejemplo de una nota previa, el hecho de que las formas de tiempo pasado son la opción más probable en las narrativas es una de las características que hace a estas últimas distintivas, precisamente porque no siguen el patrón general de opciones de tiempos verbales común a todos los usos del lenguaje. Este tema se discute en Halliday y James (1993).



real que podemos usar es el de opción no marcada, en un sistema gramatical, que es una especie de opción por defecto. Esto siempre me resultó muy útil en la enseñanza de la lengua, porque podía decirles a los estudiantes: «Esto es lo que ustedes hacen, a menos que tengan buenas razones para hacer otra cosa». Por ejemplo, puede estudiarse qué hace el lenguaje el Tema no marcado; si tiene un Tema, uno puede decir, bien, esta es la opción básica, pero aquí están las condiciones que me llevarán a algo más.¹⁷ Creo que es un concepto útil: se relaciona con las probabilidades, pero no querría todavía —o quizás nunca— definirlo en términos de probabilidades.

GT: Dentro de un registro se usa lo que de otra forma se llamaría un Tema marcado, no como una opción abierta a un escritor individual —en cierto sentido hay muy pocas opciones, se tiene que usar ese tipo de Tema— sino debido a las convenciones de ese registro, que evolucionaron en respuesta a una necesidad comunicativa particular. Creo que este es un asunto que preocupa a algunas personas: lo hallan en un registro particular, en el que se selecciona una opción cuando no hay buenas razones para no hacerlo, aunque en el lenguaje como totalidad eso sería una opción marcada.

MAKH: Eso es exactamente lo que yo diría. No deberían preocuparse por eso, es simplemente una cuestión que debe explicitarse. Hay dos pasos: uno es decir que, en cierto registro, lo que sería en general un Tema marcado, o modo o lo que sea, se vuelve una opción no marcada en este contexto. No deberían tener problemas con eso. El segundo paso es decir: «¿Podemos explicarlo?». Lo que en general sucede es que, si uno se remonta a la historia, sí se puede, pero las cosas se ritualizan, de forma tal de que puede ser que uno tenga que decir, a ver, en términos de su uso contemporáneo, realmente no tiene ninguna función. Esta fue la manera en que evolucionó, y podemos ver por qué evolucionó de esta manera. Es mejor hacerlo así si se puede, porque a los estudiantes adultos de lengua les gustan las explicaciones —no los satisface simplemente la idea del ritual o hábito. Pero quizás uno tenga que decir eso, al igual que uno debe aprender que existen verbos irregulares en portugués, en inglés o en otra lengua, así que uno tiene que aprender que suceden cosas extrañas, y que no podemos explicarlas todas. Pero en casos como estos, que son claramente opciones semánticas, uno generalmente puede ver de dónde viene la opción no marcada.

17 En la LSF, el Tema es el primer elemento de «contenido» en la cláusula. Representa su «punto de partida», y sirve para establecer el marco dentro del cual la cláusula será comprendida. Los ejemplos en una nota previa tienen de hecho que ver con los Temas: el uso de un Tema marcado como «El viernes fui a Londres» señala al oyente que el hablante se mueve al próximo marco en una secuencia temporal. Si el siguiente Tema es, entonces, no marcado («visité la National Gallery»), se señala (entre otras cosas) que aún estamos en el mismo marco temporal que en «el viernes».



HC: Como usted dice, esto es especialmente útil en el contexto del aprendizaje de lenguas. Cuando la gente toca estos temas, allá en Brasil, en general tiene este tipo de cuestiones como trasfondo. Nosotros enseñamos lenguas para fines específicos, y, obviamente, si se está trabajando en lenguas para fines específicos, uno trata normalmente con registros muy específicos. Por ejemplo, puede ser que tengamos que enseñar a los brasileños cómo interactuar apropiadamente en foros de discusión en Internet, lo cual implica una interacción informal por escrito. Uno de mis estudiantes descubrió que la gran mayoría de pedidos de información están expresados en forma declarativa mediante expresiones de cortesía, como «Apreciaría mucho si usted pudiera decirme», o «Le estaría muy agradecido si me lo hiciese saber». La frecuencia de este uso marcado de la forma declarativa es muy alta en ese tipo específico de comunicación, y, si uno está enseñando a sus estudiantes ese tipo de lenguaje, uno quiere una explicación.

GT: Sí, hay dos niveles. Uno puede simplemente decir: «Esto es lo que se hace»; o uno puede discutir el tema, desarrollando la conciencia lingüística de los estudiantes, haciéndolos pensar qué tiene este nuevo medio o modo de comunicación que haga que ese uso vaya a aparecer. Muchas veces descubro que mis estudiantes responden bien a esta forma de trabajo y recuerdan gracias a que tiene sentido.

MAKH: Estoy de acuerdo, es mucho más fácil de recordar si podemos hacer que tenga sentido. O sea, ¡todos sabemos que como profesores de lengua a veces inventamos explicaciones!

Cuestiones prácticas de análisis

HC: Los criterios de reconocimiento para el Tema son una de las pocas cuestiones prácticas que generan desacuerdo dentro de la gramática sistémico funcional. ¿Existe alguna razón para que usted cambie su postura de que el Tema se extiende al primer constituyente experiencial de la cláusula, y no más allá?

MAKH: Me interesa esta cuestión, y sé que algunos prefirieron llevar al Tema más allá de lo que yo lo haría, hasta incluir el Sujeto, por ejemplo. Ahora bien, creo que este tema merece ser explorado. Existen varias razones por las que hice lo que hice; una de ellas es la figura tonal. En general en nuestras primeras grabaciones, en los casos en que una cláusula se divide en dos unidades de información, la división aparece típicamente —en bastante más del 50 % de los casos— en el punto en que aparece la división entre Tema y Rema según lo definí. Dicho de otra forma, no incluía el Sujeto que sigue a un Complemento o Adjunto. También dije que no veo ningún sentido en ampliarlo al Sujeto



que sigue porque el Sujeto tiene que ir ahí de todas formas.¹⁸ Una vez que se ha elegido un Tema marcado, uno ya no tiene más opciones en el orden, por lo que no necesita explicar el Sujeto. Así que no me convencen las razones para ampliar el Tema; igualmente, es algo a investigar, en especial ahora que tenemos el corpus: veamos qué sucede en términos de la función de Tema en el discurso. Necesitamos explicaciones discursivas para proponer que el Tema se extiende más allá, y creo que el problema sigue abierto. Pero admito que aún no me han convencido de que esto sea necesario.¹⁹

HC: En su *Introduction to functional grammar*, usted afirma que la transitividad y la ergatividad son perspectivas alternativas sobre los procesos.²⁰ ¿Querría decir que esto se aplica a cualquier cláusula?

MAKH: Creo que ese es un asunto muy interesante. Es una forma típica de complementariedad. Yo solía citar la vieja controversia de la época de Newton sobre la naturaleza de la luz: ¿era una partícula o una onda? Podríamos decir que hay un único conjunto de fenómenos dispuestos en un continuo, y los fenómenos ubicados en un extremo del continuo se explican mejor según un modelo ergativo, mientras que los fenómenos en el otro extremo se explican mejor según un modelo transitivo. Lo mismo, a fin de cuentas, se aplica a la gramática y al léxico. Es un continuo, pero hay un extremo donde es más apropiado usar la teoría gramatical, y hay otro donde lo mejor es escribir un tesoro o diccionario. Ahora bien, el siguiente paso podría ser decir, bien, pero

18 N. del T. En inglés, el sujeto es siempre explícito, salvo en algunos casos marginales, propios del discurso oral; esto explica la afirmación de Halliday de que el sujeto debe aparecer obligatoriamente. En español, en contraste, la aparición explícita del sujeto en un sintagma nominal independiente sí es opcional.

19 Para una discusión amplia de la noción de Tema, véase Hasan y Fries (1995).

20 La transitividad en la LSF se refiere no solo al verbo, sino a la manera en que es expresado el «contenido» experiencial de la cláusula. Es una manera de describir los procesos y los participantes de los que se habla. En consecuencia, en una cláusula como «Martín hirvió el agua rápidamente», aparece el proceso material (acción física) de hervir, que incluye al Actor «Martín» (la entidad que realiza el proceso) y la Meta «el agua» (la entidad afectada por el proceso), además de la circunstancia «rápidamente». Este análisis revela las similitudes entre esta cláusula y una cláusula como «Viviana cortó las zanahorias fantásticamente». Pero también podemos analizar la cláusula desde una perspectiva diferente: ergativa. Si comparamos la cláusula con «El agua hirvió rápidamente», tendremos el mismo verbo, pero en una estructura transitiva diferente —«el agua» es ahora el Actor. Sin embargo, es evidente que en ambos casos el agua es la «locación» del proceso de hervir; la diferencia radica en que, en la cláusula original, «Martín» es representado como causante de que el proceso de hervir se diera en esa locación. Podemos revelar la similitud subyacente usando términos ergativos: en ambos casos «el agua» es el Medio (la entidad en la cual o a través de la cual se da el proceso), mientras que en la primera cláusula «Martín» es el Agente (la entidad causante de que se dé el proceso). Para una discusión en profundidad del tema, véase el Capítulo 5 de Halliday (1994).



si así son las cosas, ¿no son fenómenos esencialmente diferentes? Obviamente estoy pensando en la obra de Kristin Davidse;²¹ ella tomó esa dirección, y la aplaudo por eso. Yo había dicho que hay un conjunto de fenómenos, y que había razones para analizarlos desde dos extremos diferentes. No fui más allá diciendo que quería establecer la transitividad y la ergatividad como tipos de procesos diferentes. Ella sí fue más allá, y creo que está bien hacerlo. Es una situación normal para complementariedades de este tipo. Hay muchas de ellas en el lenguaje —por ejemplo, tiempo y aspecto, que son esencialmente modelos complementarios de tiempo. En algunas lenguas, como el ruso y otras lenguas eslavas, está claro que existen ambas, y está claro cuál es cuál. En inglés, en cambio, son más problemáticas. Creo personalmente que hablar de aspecto para lo que la gente llama perfecto e imperfecto no es muy útil, porque hay un modelo mucho mejor para eso —tiempo verbal secundario; y el aspecto aparece simplemente en las formas no finitas. Pero se debe observar cuál brinda una imagen más explicativa —y nuevamente, gracias al corpus, ahora tenemos mucha más evidencia para evaluar.

En principio, yendo al nivel de la estructura, me gustan ambas opciones, dar una interpretación en términos de transitividad y otra en términos de ergatividad; pero eso se debe a que, en la forma en que yo lo desarrollé, me parece que se hacían diferentes tipos de generalizaciones: la perspectiva ergativa ayuda a ver en qué se parecen todos los tipos de procesos, mientras que la perspectiva transitiva ayuda a ver las diferencias.

Complejidad y análisis asistido por computadoras

HC: Una última pregunta sobre la complejidad de la teoría. Veo una paradoja entre una teoría que es tan compleja y la inmensa cantidad de datos a los que tenemos acceso actualmente. Queremos poder manejarnos con todos estos datos con la ayuda de las computadoras, pero hay una suerte de desequilibrio: la teoría es adecuada porque es compleja, pero, por otro lado, es difícil de usar, porque las computadoras...

МАКН: ... ¡son muy simples!

HC: Sí, demasiado simples para la teoría.

МАКН: Como ustedes saben, yo defiendo la complejidad de la teoría, porque estamos tratando con un fenómeno muy complejo, y no le sirve a nadie creernos que es simple. Tenemos que incorporar esa complejidad, y lo que ustedes están tratando de hacer es manejarla. Oímos mucho sobre esto hoy en

21 Davidse (1992).



día, manejo de la complejidad, y con eso estamos tratando. Hace cinco o seis años estaba trabajando con Zoe James en una computadora en Birmingham. Probamos con el *tagger*,²² pero no lo usamos porque es muy malo con las cosas que necesitábamos saber. Los *parsers*,²³ eran todavía demasiado lentos: estábamos trabajando con un millón y medio de cláusulas, así que no había forma de que confiáramos en un *parser*. Lo que buscábamos —y Zoe estuvo increíble al pensar en estos términos— era una especie de identificador de patrones, que pudiera darnos evidencia suficiente para identificar las características que nos interesaban. Zoe lo llevó al nivel adecuado de efectividad para polaridad, tiempo verbal y modalidad; pero nunca lo logramos para la voz —estábamos trabajando con la voz pasiva y activa, y nunca pudimos llevarlo al nivel que pensábamos que sería suficientemente adecuado como para que nuestros resultados fueran válidos. Pero es meramente una cuestión de trabajo. Yo me tuve que retirar, y ella también se tuvo que retirar, y hasta ahora nadie más abordó el tema. Por supuesto, los nuevos *parsers* son ahora mucho más rápidos y efectivos; pero en todo caso uno necesita identificar su propia actividad en profundidad y después ver qué parte de la teoría necesita y usarla para identificar los patrones. Es cuestión de decidir qué área te interesa, y después pensar: veamos qué herramientas necesito para obtener esto del corpus. Puede implicar una segmentación completa de todas las estructuras oracionales, o puede ser algo intermedio. Puede ser algo para lo que te ayude el *tagger*, pero en general yo busco estructuras mayores, así que la identificación y etiquetamiento de palabras no ha sido demasiado útil. En términos estratégicos, se necesita definir con precisión la actividad.

En cierto sentido, esto se aplica al análisis textual en general, ya sea asistido por personas o por computadora: no se puede examinar un texto en su totalidad, porque uno se quedaría hasta fin de año trabajando en una sola oración. Lo que tratamos de hacer es lograr familiaridad con el texto y con las posibilidades. Esto es algo difícil de enseñar a los estudiantes, porque no existe ningún algoritmo: se necesita conseguir una sensación de cómo abordar el texto, y luego decir: creo que la modalidad sería de interés en este texto, o la verdad es que necesitamos examinar los tipos de procesos en este texto, o lo que sea. Hay que tener todos los recursos de la gramática frente a los ojos, y seleccionar los que creemos que serán más reveladores. ¡No siempre tendremos razón, claro! Pero de otra forma podríamos enfrentar una actividad interminable.

HC: Muchas gracias por su tiempo.

22 N. del T. Programa informático para clasificar y etiquetar palabras y estructuras presentes en un corpus.

23 N. del T. Programas informáticos para la identificación de la estructura interna de la cláusula.



Bibliografía mencionada

- Davidse, K.** (1992). Transitive/ergative: The Janus-headed grammar of action and events. En M. Davies y L. Ravelli (Eds.), *Advances in systemic linguistics*. London: Pinter, pp. 105–135.
- Edelman, G.** (1992). *Bright air, brilliant fire: On the matter of the mind*. New York: Basic Books.
- Halliday, M.A.K.** (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y James, Z.L.** (1993). A quantitative study of polarity and primary tense in the English finite clause. En J.M. Sinclair; M.P. Hoey y G. Fox (Eds.), *Techniques of description: Spoken and written discourse*. London: Routledge, pp. 32–66.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.M.I.M.** (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. London y New York: Cassell.
- Hasan, R.** (1995). The conception of context in text. En P.H. Fries y M. Gregory (Eds.), *Discourse in society: Systemic-functional perspectives*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, pp. 183–283.
- Hasan, R. y Fries, P. (Eds.)** (1995). *On subject and theme: A discourse functional perspective*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Martin, J.R.** (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Matthiessen, C.M.I.M.** (1993). Register in the round. En M. Ghadessy (Ed.), *Register analysis: Theory and practice*. London y New York: Pinter Publishers, pp. 221–292.
- (1998). Construing processes of consciousness: From the commonsense model to the uncommonsense model of cognitive science. En J.R. Martin y R. Veel (Eds.), *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science*. London y New York: Routledge, pp. 327–356.
- Rosenau, P.** (1992). *Postmodernism and the social sciences*. Princeton, NJ: Princeton University Press.



Sobre los traductores

Jorge Arús Hita es doctor en filología inglesa y profesor de la misma disciplina en el departamento de filología inglesa I de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), donde imparte cursos de lengua inglesa, lingüística computacional aplicada a la lengua inglesa y lingüística contrastiva inglés-español, entre otros. Su trayectoria investigadora, desarrollada en su inmensa mayoría dentro del marco de la lingüística sistémico-funcional, se centra en dos líneas principales: la lingüística contrastiva y las TICs aplicadas a la enseñanza de lenguas, con varias publicaciones tanto en revistas como en monográficos en ambos campos. Entre sus publicaciones más destacadas cabe mencionar *A systemic functional grammar of Spanish: A contrastive study with English* (2010), así como la coedición de los monográficos *English modality: Core, periphery and evidentiality* (2013) y *Languages for specific purposes in the digital era* (2014).

E-mail: jarus@filol.ucm.es

Elsa Ghio es Profesora en letras. Egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Santa Fe, Argentina, donde se ha desempeñado como profesora por concurso en Historia de la lengua española y Antropología lingüística hasta 2013. Es investigadora categoría II de la UNL, miembro fundador del Centro de Estudios de los Discursos Sociales (CEDiS) de la FHUC-UNL y del Instituto de Estudios de los Discursos Académicos y Profesionales de las Ciencias Económicas (INDICE) de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), UNL. Desde 1991, ha dirigido programas y proyectos de investigación sobre las relaciones entre discurso, cultura y sociedad. Dirige un grupo de investigación sobre «Perspectivas funcionalistas en lingüística y análisis del discurso» y un proyecto sobre «Estudios diacrónicos y contrastivos sobre géneros y registros de los discursos



académicos» Es autora del libro *Lingüística Sistemico-Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. (UNL-Waldhuter, 2008) y de diversas publicaciones nacionales. Actualmente se desempeña como coordinadora del área de Investigación, Extensión y Desarrollo Profesional del Centro de Idiomas, UNL. E-mail: elsaghio@gmail.com

Analia Kevorkian es Profesora y licenciada en letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), donde ha sido docente de Lingüística y gramática textual. Es profesora titular regular de Castellano del Colegio Nacional de Buenos Aires, UBA. Ha dictado cursos de capacitación para docentes. Posee estudios de posgrado en FLACSO/UAM y en la UBA, institución de la que es doctoranda (su proyecto de investigación gira en torno de problemas relacionados con el abordaje de la gramática del español desde la perspectiva sistémico-funcional). Ha participado, como investigadora, en proyectos UBACyT y, como expositora, en numerosos congresos nacionales e internacionales, en cuyas actas han sido publicadas sus comunicaciones. Es autora de manuales de Lengua para el nivel medio y de estudios preliminares y propuestas de trabajo sobre textos literarios abordados en ese nivel. Ha traducido textos de Halliday, Brown y Levinson, Gumperz y van Dijk para uso de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA. E-mail: akevorkian@gmail.com

Annabelle Lukin es Licenciada en artes con mención en historia y sociología (Universidad de QLD) y tiene una Maestría en estudios españoles y latinoamericanos (Universidad de New South Wales), un diploma en educación (Universidad de Sydney) y un doctorado en lingüística (Universidad de Macquarie). Se desempeña como profesora asociada de Lingüística en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Macquarie, en Sydney, Australia. Sus temas de investigación incluyen las relaciones entre gramática, semántica y contexto sociocultural, aplicado a los discursos políticos y de los medios de comunicación. Más recientemente se ha focalizado en el estudio de las relaciones entre el lenguaje y la ideología, desde la perspectiva de Halliday y Hasan en combinación con la teoría sociológica. También ha aplicado la lingüística sistémico-funcional al estudio de la literatura, el discurso pedagógico y el discurso de las consultas médicas. E-mail: annabelle.lukin@mq.edu.au

Ann Montemayor-Borsinger es Licenciada en ciencias sociales (Universidad de Ginebra), M.Sc. (UNAMéxico), M.Ed. (Applied linguistics – Bristol) y Ph.D. (Linguistics – Glasgow). Es investigadora-docente regular de la Universidad Nacional de Cuyo y de la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina). Ha sido profesora e investigadora invitada en varias universidades, más recientemente en la UNAM, la Universidad de Ginebra y la Universidad de Helsinki. Sus actividades de investigación se centran en el desarrollo de la LSF en español, francés e inglés, y dirige varios proyectos relacionados con estos temas. Tiene numerosas publicaciones nacionales



e internacionales (libros, capítulos de libros y artículos). Ha recibido becas internacionales, entre ellas el ORSAS otorgado por el comité de rectores de universidades del Reino Unido, el PSPA otorgado por la UNAM, y el CIMO otorgado por el gobierno de Finlandia.

E-mail: aborsinger@gmail.com

Fabián Mónaco es Profesor en letras y Magíster en didácticas específicas por la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Actualmente es director del Centro de Idiomas de la UNL y está cursando el Doctorado en lingüística en la Universidad de Buenos Aires. Es profesor regular en las cátedras de Práctica docente en letras, Análisis del discurso historiográfico y Antropología lingüística. Es director del Centro de Estudios de los Discursos Sociales (CEDiS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC, UNL). Como investigador, dirige un programa y un proyecto de investigación sobre análisis discursivo y multimodal de géneros discursivos, desde la perspectiva sistémico-funcional, ambos avalados por la UNL. Ha publicado artículos en revistas de la especialidad, capítulos de libros y ha participado en congresos y reuniones científicas. E-mail: monaco.fabian@gmail.com

Federico Navarro es Licenciado en letras (Universidad de Buenos Aires) y Doctor en lingüística (Universidad de Valladolid). Es investigador-docente regular de la Universidad de Buenos Aires y de CONICET (Argentina); actualmente realiza una estadía de investigación en la Universidad de Chile. Se especializa en el análisis, la enseñanza y la curricularización de la escritura académica y profesional, integrando aportes de la LSF y otras teorías y tradiciones. Dirigió 6 proyectos de investigación sobre escritura académica, incluido un UBACyT (Argentina) y un FONDECYT (Chile). Fue creador del Programa de escritura en la escuela (2011-actualidad) y es presidente de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES). Es coautor de «Escribir para aprender» (2013) y editor de «Manual de escritura para carreras de humanidades» (2014) y «Escribir a través del currículum» (2016).

E-mail: fnavarro@conicet.gov.ar

Alicia Noceti es Profesora y licenciada en inglés (Universidad Nacional del Litoral). Se desempeña como profesora de inglés en la Facultad de Ciencias de la Alimentación, Universidad Nacional de Entre Ríos, en la carrera de Ingeniería en Alimentos. Es miembro del Consejo Directivo, integrante de la comisión de Enseñanza, integrante del Consejo Asesor Curricular y directora del Departamento de Idiomas en esta facultad. Como investigadora categorizada, ha participado en proyectos de investigación PID y dirigido PID NOVEL. Sus áreas de interés en investigación son los discursos disciplinares, el análisis de géneros discursivos, la alfabetización académica y el uso de las TIC en la enseñanza de inglés con fines específicos. Ha publicado trabajos en actas de congresos y jornadas nacionales e internacionales.

E-mail: nocetialicia@hotmail.com



Verónica Piaggio es Profesora y licenciada en letras (Universidad de Buenos Aires), trabaja como profesora de Lengua y Literatura en escuelas de enseñanza media de la ciudad de Buenos Aires, como profesora de Castellano y Literatura en el Colegio Nacional de Buenos Aires (UBA) y como profesora de Gramática en el Instituto Superior del Profesorado «Joaquín V. González». Anteriormente, integró la cátedra de Lingüística (UBA) donde participó de varios proyectos de investigación UBACyT y publicó en 15 actas de congresos distintos trabajos relacionados con los proyectos de investigación mencionados. También ha publicado propuestas de trabajo docente para la editorial *Puerto de Palos*, colecciones «La aldea literaria» y «El mirador» y en libros de lengua y literatura de la misma editorial.
E-mail: veropiaggio@gmail.com

Muriel Picone es Licenciada en letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente trabaja como especialista en enseñanza de lenguas y evaluación en la subsecretaría de Innovación y Calidad Académica de la Universidad de Buenos Aires. Ha sido profesora de español e inglés en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y becaria del Instituto de Lingüística de la UBA. Ha participado en proyectos de investigación acreditados de la UBA y ha sido expositora en diversos congresos y coloquios nacionales e internacionales.
E-mail: muri.pic@gmail.com

Obras esenciales de M.A.K. Halliday

Esta selección de mis artículos, ahora reunidos en un volumen traducido al español, abarca varias décadas. Pero todos ellos fueron escritos desde el punto de vista de una teoría general del lenguaje, una que es, en el sentido más amplio, *funcional*: es funcional porque sus explicaciones se brindan en términos funcionales y es funcional porque se ha desarrollado en contextos funcionales como una herramienta para comprender y, de ser posible, para la acción. En otras palabras, se ha desarrollado como una teoría «aplicable» que puede ponerse en práctica para responder a problemas y demandas de la vida real. Así que doy una cálida bienvenida a este nuevo volumen, dirigido a todos los que se sientan más cómodos leyendo y pensando en español.

Michael Halliday

Traductores

Jorge Arús Hita · Ann Montemayor–Borsinger · Elsa Ghio ·
Analía Kevorkian · Annabelle Lukin · Fabián Mónaco · Federico Navarro ·
Alicia Noceti · Verónica Piaggio · Muriel Picone

**UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL LITORAL**

