

## **Los estudios lingüísticos en Argentina: un breve panorama**

Mabel Giammatteo y Hilda Albano  
Universidad de Buenos Aires

A comienzos del siglo XX, en la Argentina reinaba la doctrina tradicional representada por la *Gramática* de la RAE (1883), que, desde mediados del siglo anterior, había empezado a incorporar las novedades propuestas por los americanos Salvá (1830) y, sobre todo, Bello (1847). En este período, el interés fundamental radicaba en el “buen uso de la lengua”, por lo que la gramática tenía un carácter más prescriptivo que sistemático. Este panorama va a cambiar radicalmente a partir de 1927, con la llegada del filólogo español Amado Alonso, quien asume la dirección del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Alonso, que tempranamente había adherido a

los planteos de Saussure (1916), comienza a formar una importante camada de discípulos y en 1945 hace la primera traducción al español del *Cours de linguistique générale*. En 1958 se crea en dicha facultad la primera cátedra de *Gramática* de la Argentina, a cargo de una destacada discípula de Alonso, Ana María Barrenechea. A partir de entonces, se impone y generaliza en todo el país el enfoque estructuralista, cuya irradiación alcanza, incluso, a otros países de Latinoamérica.

Pero el estructuralismo no sólo domina en el ámbito universitario, sino que sus fundamentos básicos se extienden a los demás niveles educativos. A partir de la década del sesenta, y siguiendo la orientación pedagógica de los dos volúmenes de la *Gramática castellana* de Alonso y Henríquez Ureña (1938 y 1939), el auge de este enfoque originó la aparición de textos para la escuela secundaria escritos por los docentes de la cátedra de *Gramática* (Lacau y Manacorda de Rosetti 1962, Bratosevich 1962, Kovacci 1964).

Desde sus comienzos, la cátedra de *Gramática*, dependiente del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires, funcionó como centro de docencia e investigación. Al principio, la orientación teórica responde al estructuralismo europeo de Saussure, con cierta influencia de las teorías de Hjelmslev (1943) y de la escuela de Praga (1929), y sus intereses se centran en sintaxis y en las clases de palabras, sobre las que Barrenechea (1963) publica uno de sus trabajos clásicos. A partir de 1966, la cátedra queda a cargo de Ofelia Kovacci, quien incluye los avances del descriptivismo europeo e incorpora en el programa nociones de fonología y morfología. El estudio de estos aspectos había sido impulsado desde la cátedra de Lingüística, de más reciente creación y orientada, fundamentalmente, a la descripción de las lenguas indígenas del territorio. Al respecto, la primera en ser estudiada con enfoque estructural fue el toba, a la que prontamente siguieron el guaraní y el quechua.

También cobraron fuerza bajo el estructuralismo los estudios dialectológicos, que cuentan con el trabajo pionero llevado adelante por Vidal (1964), quien estudió el habla de San Luis y confeccionó el primer mapa dialectológico del territorio.

A pesar de que un año antes de la creación de la cátedra de *Gramática* en la Universidad de Buenos Aires se había ya publicado *Syntactic Structures* de Chomsky (1957), se podría decir que este hecho pasa inadvertido, dada la fuerza que aún mantiene en ese momento el estructuralismo en el país. Hay que llegar a la década del 70 para que esta

teoría comience a difundirse, especialmente en el ámbito de los profesorado para la enseñanza de inglés. Con posterioridad, se formarán en el interior del país dos centros dedicados a su difusión, uno en la Universidad de Rosario (provincia de Santa Fe) y otro en la del Comahue (provincia de Neuquén). En la actualidad, ambas universidades cuentan con una maestría de esta orientación.

Por su parte, en la cátedra de *Gramática* de la Universidad de Buenos Aires, si bien se mantiene un enfoque de base estructuralista, se han ido incorporando cada vez más aspectos de la gramática generativa, a partir de investigaciones realizadas por integrantes de la cátedra. En nuestro caso personal, recientemente hemos publicado un libro (Giammatteo y Albano 2006) dedicado a las clases de palabras, en el que siguiendo la propuesta generativa, éstas se dividen en léxicas y funcionales, pero en el que, sobre todo, se amplía el planteo exclusivamente sintáctico de Barrenechea (1963), con un enfoque integral que contempla las propiedades morfológicas, sintácticas y semánticas e incluye también una perspectiva cognitiva.

En parte por agotamiento del modelo estructural que reinó por más de veinte años, en parte por sus limitaciones que impedían considerar los fenómenos más allá del nivel oracional, pero, sobre todo, por el fuerte impacto de la aparición de libros fundamentales como *Cohesion* (Halliday y Hassan 1976) y *Texto y Contexto* (van Dijk 1978), la década del 80 se inicia bajo los auspicios de la orientación textualista en los estudios del lenguaje. En consecuencia, muchos de los que se habían formado bajo el estructuralismo y lo habían difundido y aplicado en sus investigaciones, comienzan a encaminarse hacia el estudio del texto en sus diferentes vertientes (análisis y análisis crítico del discurso, gramática textual, pragmática y etnopragmática, análisis de la conversación, etc.). En la actualidad, una de las líneas teóricas que prevalece y tiende a expandirse en todo el país es la de la gramática sistémico-funcional, según el modelo propuesto por Halliday (1985). Llegando a los noventa, se comienza a poner el acento en la tipología textual y en el estudio del texto académico y sus variantes (resumen, reseña, monografía, artículo, tesis, ponencia, etc.).

En línea con las tendencias mundiales de la disciplina, en las dos últimas décadas han comenzado a desarrollarse en el país las áreas de socio y psicolingüística. Siguiendo la ruta inaugurada por Vidal, se destacan los estudios dialectales y sociolingüísticos sobre el español bonaerense realizados por Beatriz Fontanella (1987), que son hoy continuados por sus

discípulas en la Universidad Nacional del Sur. En la actualidad, estas investigaciones han crecido y se puede decir que existen varios centros dialectológicos distribuidos en las distintas universidades del país: Tucumán, Salta, La Pampa, Noroeste, Patagonia, etc. La psicolingüística inicialmente estuvo orientada a la adquisición del lenguaje infantil, más precisamente, del español como primera lengua. Estos estudios comenzaron a realizarse dentro de dos marcos teóricos, por un lado, el cognitivista y, por otro, el generativista. Si bien las dos líneas investigativas continúan, la cognitivista es la que, en nuestro país, tiene mayor desarrollo. La investigación en el área fue adquiriendo mayor relevancia cuando, más allá del análisis teórico, comenzaron los trabajos de campo en los niveles iniciales de la enseñanza, ya que muchos de ellos eran requeridos por problemas sociales existentes en el país, como, por ejemplo, colaborar en el proceso de alfabetización. Otro campo de aplicación de la psicolingüística que va cobrando mucha fuerza es el vinculado a las lenguas indígenas, ya que se hace necesario intensificar las metodologías para la enseñanza del español como segunda lengua a niños pertenecientes a diferentes comunidades indígenas. En la actualidad, dentro del campo de la psicolingüística están creciendo intensamente las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas. Siguiendo la tendencia imperante tanto en Latinoamérica como en los EE.UU., la Argentina se ha convertido, en los últimos años, en un centro de importancia para la enseñanza del español, hecho que se vincula, por un lado, con la eclosión turística que está viviendo el país en la actualidad y, por el otro, por razones político-comerciales, que llevan al aprendizaje de español a un alto porcentaje de hablantes nativos del portugués brasileño. Por último, otro campo investigativo vinculado es el de la neurolingüística, que se ocupa de las patologías del lenguaje. Esta actividad se desarrolla en grupos interdisciplinarios de lingüistas, médicos y fonoaudiólogos que trabajan en hospitales y centros de salud y, desde fines de los noventa, cuenta con una Carrera de Especialización, de enfoque cognitivista.

Si bien, como ya hemos adelantado, los estudios de lingüística aborígen surgieron en la década del 60 bajo la égida del estructuralismo, es en la última década cuando los trabajos sobre lenguas originarias, especialmente las consideradas “en peligro”, han cobrado especial importancia en el panorama lingüístico del país. Mientras los trabajos de las décadas anteriores se interesaron fundamentalmente por los aspectos estructurales de estas lenguas, sobre todo los relativos a su fonología y

morfología, en la actualidad, esta línea investigativa va no sólo realiza estudios teóricos, sino que también aborda aspectos étnicos con la finalidad de rescatar tanto la lengua, como la cultura, la religión y demás costumbres de cada comunidad, es decir, revalorizarlas y darles su legítimo lugar dentro de la sociedad. Cabe asimismo destacar la actividad didáctico-pedagógica que se lleva adelante en las comunidades indígenas, donde el maestro tiene la obligación de conocer la lengua a la que pertenecen los niños, con clara conciencia de que para éstos el español es su segunda lengua. El interés por el desarrollo integral de estas comunidades ha dado origen a la formación de equipos interdisciplinarios, donde el lingüista trabaja junto a sociólogos, antropólogos, asistentes sociales, abogados especialistas en derechos indigenistas y hasta botánicos que estudian, con fines medicinales, las plantas existentes en zonas indígenas y que han sido utilizadas por las comunidades con fines curativos. En la actualidad, resulta también relevante señalar, lo que se ha dado en llamar "lenguas indígenas en zonas urbanas", en las que se reconocen variantes respecto de las formas habladas en los lugares de origen, lo que ha iniciado el estudio de dialectos dentro de estas lenguas.

En los últimos años, las necesidades de transferir los conocimientos han dado lugar a los que se conoce como "Lingüística aplicada". Esta disciplina se ha abocado a diferentes tareas, algunas de las cuales ya hemos mencionado, como las patologías del lenguaje o la enseñanza del español, como primera o como segunda lengua. Respecto de este último menester, en nuestro país se empieza a instalar el debate sobre qué español enseñar, puesto que si bien se defiende que para los extranjeros el más adecuado es el denominado "español neutro", respecto de las comunidades indígenas que adquieren el español como segunda lengua, dado que el territorio del país es tan amplio y el objetivo de dicho aprendizaje es la inserción de los aborígenes en la sociedad, parece que lo más conveniente es transmitir la variante correspondiente a la zona dialectal en la que se encuentra ubicada la comunidad o con la que está más en contacto. Otras de las aplicaciones tienen que ver con áreas tan dinámicas como la traducción de textos y la elaboración de diccionarios. Áreas aún en pañales y que cuentan como asignaturas pendientes son las de planificación y políticas lingüísticas y la de lingüística computacional.

El último apartado de este breve panorama queremos dedicarlo a un tema al que se ha comenzado a prestar especial atención también en las últimas décadas, en las que, los vaivenes sociopolíticos a que ha estado

sometido el país han repercutido en la enseñanza, considerada tradicionalmente de calidad en nuestro país. En consecuencia, han ido aumentando en todos los niveles, incluso en el universitario, las dificultades para la comprensión y producción de textos. Esta realidad motivó numerosas investigaciones de las que la cátedra de *Gramática* de la Universidad de Buenos Aires también se ha hecho eco realizando exploraciones y diagnósticos, de los que hemos participado. Sin embargo, a partir de 1998, hemos decidido concentrarnos particularmente en la incidencia de los factores relacionados con el desconocimiento del léxico. Para ello hemos formado un equipo interdisciplinario, que en la actualidad cuenta con más de doce investigadores especializados en distintos aspectos: gramaticales, textuales, didácticos e incluso psicológicos.

En la investigación hemos partido de dos supuestos: en primer lugar, que el léxico es el módulo lingüístico que relaciona más estrechamente la lengua con el mundo y, en segundo lugar, que todo conocimiento supone acceder a nuevas estructuras conceptuales por medio de vocabularios especializados. Sin embargo, los estudiantes muchas veces tienen dificultades en la comprensión de nuevas áreas temáticas porque no poseen los marcos conceptuales necesarios para la inserción de nuevas piezas léxicas. Por eso, dada la estrecha relación entre comprensión, producción y conocimiento de mundo, es necesario tener en cuenta que ninguna incorporación de vocabulario puede producirse a partir de ítems aislados o descontextualizados, ni tampoco puede resultar efectiva cuando los nuevos conocimientos no se insertan en una red conceptual más amplia, de tal modo que puedan conectarse con los saberes y experiencias previas de los estudiantes (Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio: 2001).

La investigación empírica, que comenzó con la recolección de materiales producidos por nuestros alumnos de la carrera de Letras, nos permitió descubrir que el problema provenía de los niveles inferiores de la enseñanza (Giammatteo, Albano y Basualdo 2000-2001). Por tal razón, después de nuestra exploración en el ámbito universitario y secundario superior, realizamos una experiencia en el nivel secundario inferior. Nuestro objetivo fue implementar un programa integral de desarrollo léxico, que abarcara tres aspectos interconectados: 1) el conocimiento de las palabras como unidades de la lengua; 2) su comprensión en los textos; y 3) su utilización en la producción. Paralelamente, también nos interesaba desarrollar una propuesta de capacitación para docentes y estudiantes de profesorado. La experiencia se realizó en 2004 y 2005, en una escuela de

la periferia de la ciudad de Buenos Aires, con estudiantes de nivel socioeconómico bajo, y en 2006 se replicó, con fines comparativos, en una escuela de clase media de la capital (Giammatteo, Albano y Basualdo 2006). En ambas oportunidades se comprobó que un entrenamiento léxico intensivo, sistemático y gradual beneficia notoriamente la comprensión de los estudiantes y colabora eficazmente en el desarrollo de su producción textual, si bien siempre persisten diferencias relativas al nivel de base de los grupos entrenados. Hemos comentado muy sucintamente la experiencia llevada adelante por nuestro equipo, a modo de ejemplificación de una tendencia creciente que tiene que ver con que la Universidad, tanto en el ámbito de las ciencias como en el de las humanidades, no sólo comunique a la sociedad los resultados de sus investigaciones, sino que también se oriente a brindar asesoramiento, capacitación e incluso se involucre con las problemáticas más candentes de la comunidad.

### Referencias

- Alonso, Amado. y Pedro. Henríquez Ureña. 1938-1939. *Gramática castellana I y II*, Buenos Aires, Losada.
- Barrenechea, Ana. María. 1963. *Las clases de palabras en español, como clases funcionales*, Romance Philology, vo. XVII, nº 2. *Reproducido en Barrenechea. y Manacorda (1971)*, Estudios de gramática estructural, Buenos Aires, Paidós, pp. 9-26.
- Bello, Andrés. 1928. [1847], Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos, 23<sup>ra</sup> edición, Paris, A. Blot editor.
- Bratosevich, Nicolás. 1962. *Castellano 1º, 2º y 3º*, Buenos Aires, Estrada.
- Chomsky, Noam. 1957. *Syntactic structures*, The Hague, Mouton & Co.
- Dijk, Theo. van 1978. *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*, *Het. Spectrum. Traducción española. 1983*. La ciencia del texto, Barcelona, Paidós.
- Fontanella, María. Beatriz. 1987. *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística*, Buenos Aires, Hachette.
- Giammatteo M. y H. Albano. 2006. *¿Cómo se clasifican las palabras?*, Buenos Aires, Editorial Littera.
- Giammatteo, M., H. Albano y M. Basualdo. 2000-2001. "Competencia léxica y aprendizaje. Interrelación de resultados de investigaciones realizadas en los niveles medio y superior". *Filología XXXIII*, 1-2,

- pp.31-57. Reproducido en URL:  
<http://www.elenet.org/articulos/GiammatteoAlbanoBasualdo.pdf>.
- Giammatteo, M., H. Albano y M. Basualdo. 2006. "Estrategias léxico-cognitivas para acceder a los textos. Una propuesta metodológica para su enseñanza en la educación básica". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, vol 44 (1), pp.31-46.
- Giammatteo, Mabel, Hilda Albano, A. Trombetta y A. Ghio. 2001. "Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje léxico", *Revista Español Actual*, 76, pp.61-69.
- Halliday, M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar*, London, E. Arnold.
- Halliday, M. A. K y R. Hassan. 1976. *Cohesion in English*, 2ª ed. London, Longman.
- Hjelmslev, L. 1943. *Omkring sprogteoriens grundlaeggelse*, 1ª edición danesa. Traducción española (1974), *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- Kovacci, Ofelia. 1964. *Castellano I, II y III*. Buenos Aires, Crea S.A.
- Lacau María Hortensia. y Mabel. Manacorda de Rosetti. 1962. *Castellano I,II,III*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Real Academia Española. 1983. *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Hernando.
- Salvá, Vicente. 1840. [1830], *Gramática de la lengua castellana*, Mallén y sobrinos, Valencia, 5ª edición.
- Saussure, Ferdinand de. 1916. *Cours de Linguistique Générale*. París. Traducción española de A. Alonso (1945), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.
- Tranka, B, J. Vachek, N. Trubeskoy, V. Mathesius y Roman Jakobson. 1929. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*. Traducción española (1980), "Las tesis de Praga". En *El Círculo de Praga*, Barcelona, Anagrama.
- Vidal, Berta. 1964. *El español de la Argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.