

# Aportes Disciplinares II **SAEL**

María Mare y Gonzalo Espinosa  
*Editores*



Libros digitales de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos

Estudios 2024

Editora de la serie

María Alejandra Vitale  
*Universidad de Buenos Aires*

**Aportes Disciplinarios II SAEL**

María Mare y Gonzalo Espinosa

Editores

---

Aportes Disciplinarios II SAEL / Juan Carlos Moreno Cabrera ... [et al.]

Editado por María Mare; Gonzalo Eduardo Espinosa. - 1a ed - Neuquén:  
Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Lenguas; Buenos Aires: Sociedad  
Argentina de Estudios Lingüísticos, 2024.

Libro digital, PDF - (Libros digitales de la Sociedad Argentina de Estudios  
Lingüísticos)

Archivo Digital: descarga y online

**ISBN 978-987-46558-9-9**

1. Lingüística. I. Moreno Cabrera, Juan Carlos II. Mare, María, ed. III. Espinosa,  
Gonzalo Eduardo, ed.

CDD 418.0078

---

Diseño de portada: Victoria Margarita Rivera

Foto: *Valle de la Luna Rojo*, Juan Alejandro Marquez

Fvskv Menuko/General Roca, Río Negro, Argentina, noviembre de 2024



Esta obra está bajo una licencia de [Creative Commons. Reconocimiento-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## **Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos**

### ***Comisión Directiva***

María Alejandra Vitale (presidenta)  
Elizabeth Mercedes Rigatuso (vicepresidenta)  
Mariano Dagatti (secretario general)  
Patricia Carmen Hernández (secretaria de actas)  
Facundo Exequiel Romero (tesorero)  
Javier Martínez Ramacciotti (vocal titular 1)  
Hugo José Amable (vocal titular 2)  
Gema Galvani (vocal suplente 1)  
Sebastián Sayago (vocal suplente 2)

### ***Comisión Fiscalizadora***

Andrea Cecilia Menegotto  
Mariana Cucatto  
Julio Sal Paz

### **Comisión organizadora del XVIII Congreso SAEL**

María Mare (coord.)  
Gonzalo Espinosa (coord.)  
Rocío Albornoz  
Javier Valdivia  
Anabel Monteserin  
José Silva Garcés  
Silvia Iummato  
Gabriela Tavella  
Sandra Cvejanov  
Eugenia Llambí  
Mónica Lapegna  
María Silvia Alasio  
Alejandra Dabrowsky  
Mónica Ricca  
Matías Fernández  
María Sol Dibo  
María de los Ángeles Dalmau  
Cecilia Taborda  
Sebastián Sayago



*El viento se cuela entre las copas de los álamos,  
guardianes de frutales perfumados...  
compañeros en las rutas que nos unen.  
Compone su música con las hojas del otoño  
y empieza a cubrir el Valle de tonos ocre.  
Mientras tanto, la confluencia de los ríos  
abraz a una y otra vez estas tierras sureñas.  
Aquí, saberes antiguos  
se toman de la mano. Y danzan. Y cantan...  
Cantan en “la lengua”, el mapuzugun,  
y también en variedades del español  
moldeadas por ese mismo viento patagónico.*

Mario González, poeta valletano

## Contenido

### Introducción

Introducción

<b>Los aportes disciplinares del XVIII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos</b> .....	7
<i>María Mare y Gonzalo Espinosa</i>	

### Pensar la variación

Capítulo 1

<b>Paradojas de la dialectología española</b> .....	12
<i>Juan Carlos Moreno Cabrera</i>	

Capítulo 2

<b>La lengua y la guerra en el periódico <i>El Tambor de la Línea</i> (Montevideo, 1843)</b> .....	28
<i>Virginia Bertolotti y Magdalena Coll</i>	

### Mirar las lenguas

Capítulo 3

<b>Gramática de Libras basada en corpus: Rutas metodológicas</b> .....	55
<i>Ronice Müller de Quadros</i>	

Capítulo 4

<b>The world through the prism of meaning: noun categorization devices and the ecology of language</b> .....	78
<i>Alexandra Y. Aikhenvald</i>	

### Aplicar el conocimiento lingüístico en la escuela

Capítulo 5

<b>Enseñar a escribir: mucho más que enseñar la lengua</b> .....	95
<i>Charles Bazerman</i>	

Capítulo 6

<b>Las olimpiadas de lingüística, o cómo llevar la lingüística a la secundaria</b> .....	105
<i>Andrey Nikulin</i>	

# INTRODUCCIÓN

---



## **Los aportes disciplinares del XVIII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos**

El presente volumen reúne investigaciones presentadas en las conferencias plenarias del XVIII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, desarrollado en Fvskv Menuko/General Roca, Río Negro, en 2023 y organizado por la Universidad Nacional del Comahue. Como podrán observar quienes se aproximen a este material, las temáticas contempladas son diversas, sin embargo, responden a una misma lógica: ofrecer discusiones y perspectivas no solo relevantes para la disciplina en general, sino para su desarrollo en Argentina y Sudamérica. En este sentido, el trabajo del comité organizador consistió, en primer lugar, en definir, acordar y seleccionar temáticas de interés y necesidad. Así, surgieron temas como la elaboración y análisis de corpus, enseñanza de la gramática a través de problemas, revisión de terminología y abordajes disciplinares, estudios tipológicos, herramientas y reflexiones sobre propuestas de escritura en el aula. En suma, se pensaron recorridos que permitieran nutrir la investigación y el abordaje de la enseñanza de distintos aspectos lingüísticos, a la vez que motivaran el trabajo divulgativo y de transferencia de quienes nos dedicamos al estudio de las lenguas desde diferentes perspectivas teóricas.

Con respecto a este último punto, creemos que es fundamental fortalecer el trabajo entre los distintos ámbitos educativos para desarticular algunos presupuestos muy arraigados en la sociedad y que la escuela refuerza en gran medida. Nos referimos a la mirada normativista sobre la lengua, la concepción homogeneizadora, el descuido de la reflexión gramatical y la discriminación lingüística como la actitud que se termina instalando. Que quienes investigamos en lingüística nos involucremos en este trabajo colectivo no solo es necesario, sino que, entendemos, es una obligación ética y contribuye, además, a que más gente se sienta interpelada para formarse en la disciplina. Por este motivo, apuntamos tanto en las propuestas para el Congreso como en la elaboración de este libro a contar con presentaciones que reflejen de manera explícita la relación entre la investigación y la transferencia o bien que en un mismo evento o material convivan ambas trayectorias.

### **Los capítulos de este volumen**

Para este volumen contamos con seis publicaciones sumamente valiosas. Las presentamos en tres bloques temáticos. El primer bloque abarca distintas dimensiones de la variación lingüística. El segundo bloque muestra los aspectos técnicos y teóricos del estudio de lenguas concretas. Finalmente, el tercer bloque temático se centra en la aplicación de aspectos lingüísticos a la enseñanza.

#### ***Primer bloque: Pensar la variación***

La variación lingüística es un aspecto central de la investigación ya que a partir de las diferencias que se observan en todas aquellas manifestaciones del lenguaje humano se intentan establecer patrones comunes, tendencias y otros aspectos que aportan a la comprensión del lenguaje, en general, y de las lenguas, en particular. Los capítulos que conforman este primer bloque nos invitan, por un lado, a problematizar la manera en la que se aborda la variación en disciplinas como la dialectología española y, por el otro, a identificar las maneras en las que se manifiesta la conciencia sobre contextos de multilingüismo en el estudio de corpus.

En el primer capítulo, “Paradojas de la dialectología española”, Juan Carlos Moreno Cabrera (Universidad Autónoma de Madrid, España) nos invita a una reflexión sobre la terminología empleada en el área y su impacto en el reconocimiento de subáreas tanto para la investigación como para la distribución de temas en los planes de estudio. A lo largo estas páginas, el autor desarrolla una sólida argumentación sobre las implicancias que tiene el tratamiento de las variedades que realiza la dialectología española y la manera en la que este tratamiento refleja una mirada discriminatoria, lejana a cualquier pretensión científica.

Objeta la idea que subyace a la dialectología de que existe una lengua española como un “único sistema lingüístico homogéneo que se realiza en diversas variantes que presentan rasgos dialectales”. A partir de este punto, detalla las cinco paradojas que se desprenden de esta concepción.

El segundo capítulo, escrito por Virginia Bertolotti y Magdalena Coll (Universidad de la República, Uruguay), aborda la cuestión de la variación desde una perspectiva diferente, en la que se combinan el análisis de sistemas lingüístico y el trabajo con corpus. El capítulo “La lengua y la guerra en el periódico *El Tambor de la Línea* (Montevideo, 1843)” analiza los recursos lingüísticos que los redactores emplean para caracterizar a cuatro soldados imaginarios que integrarían la línea de la Defensa frente al sitio de Montevideo, Uruguay, durante la Gran guerra. Las autoras, conocidas por su trabajo en la creación del CORDIAM<sup>1</sup>, identifican los rasgos lingüísticos atribuidos a soldados de diferente procedencia (francés, español, genovés y vasco) en un recorrido que no solo resalta el multilingüismo del siglo XIX que caracteriza al actual Uruguay, sino también la amplia gama de recursos lingüísticos —fonético-ortográfico, morfológico, sintáctico— para reflejar estereotipos, exageraciones y diversos efectos humorísticos.

### **Segundo bloque: Mirar las lenguas**

En el segundo bloque hallamos dos capítulos que nos invitan a sumergirnos en distintos aspectos relativos al estudio de las lenguas. Una parte central de la investigación es la recolección de datos y, en muchos casos, esta tarea tiene una complejidad difícil de imaginar. Ronice Müller de Quadros (Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil) nos cuenta cómo han ido desarrollando esta tarea para conformar el corpus de lengua de señas brasilera y en esta narrativa ofrece un sinnúmero de elementos para tener en cuenta en tareas similares. Por su parte, Alexandra Aikhenvald (Universidad de Central Queensland, Australia) profundiza en la marcación de aspectos sociales, culturales y ambientales a través de categorizadores nominales en diversas lenguas minorizadas. Como plantea la autora, el estudio de este tipo de datos nos permite el acercamiento a los conocimientos que resultan relevantes para diversos grupos humanos.

El capítulo “Gramática de Libras basada en corpus: Rutas metodológicas” ofrece también un abordaje del trabajo de corpus, en este caso, en relación con la lengua de señas brasilera (Libras). Aquí, Ronice Müller de Quadros presenta diferentes aspectos relativos a la metodología empleada en las producciones de sordos brasileros, representantes elegidos por sus comunidades. Estas producciones constituyen el Corpus de Libras que se emplea para diversos desarrollos en investigación. En este trabajo, la autora describe detalladamente los criterios seguidos para obtener las producciones. Estos incluyen, entre otros aspectos, la selección de participantes, el tipo de interacciones buscadas, la manera de grabar estas interacciones, el espacio en el que se realizan, las formas de cargar los metadatos y las decisiones con respecto a las transcripciones. Asimismo, se ofrece una clara argumentación sobre la relevancia de constituir un corpus teniendo en cuenta estos cuidados para las grabaciones ya que “lo que se está produciendo en las señas va más allá de las manos”.

El cuarto capítulo “The world through the prism of meaning: noun categorization devices and the ecology of language”<sup>2</sup>, escrito por Alexandra Aikhenvald, aborda la manera en la que distintos aspectos socio-culturales y ambientales se ven reflejados en la categorización nominal por medio del género y de los clasificadores. A partir de ejemplos de diversas lenguas minorizadas de Sudamérica, la autora muestra que hay elementos lingüísticos que categorizan las particularidades del entorno de un grupo humano, en contraste con aquellos que reflejan propiedades universales y generales. Desde esta perspectiva, estos últimos parecen ser una ventana a la manera en la que trabaja la mente humana en general, mientras que los clasificadores específicos permitirían un acceso a las maneras de vida de las personas y a sus preferencias. Así, la autora se detiene en clasificadores que evidencian estructuras sociales y categorías pertenecientes al dominio de la interacción social, por un

---

<sup>1</sup> Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América: <https://www.cordiam.org/>

<sup>2</sup> “El mundo a través del prisma del lenguaje: dispositivos de categorización de sustantivos y ecología lingüística” (traducción nuestra)

lado, y en los clasificadores que abarcan objetos importantes, medios de subsistencia y características del paisaje.

### **Tercer bloque: Aplicar el conocimiento lingüístico en la escuela**

Los capítulos de Charles Bazerman (Universidad de California Santa Bárbara, EE.UU.) y Andrey Nikulin (Universidad Federal de Goiás, Brasil) abordan temas que contemplan distintas maneras de desarrollar el conocimiento lingüístico en la escuela. Ambos capítulos coinciden, además, en la importancia de generar propuestas motivadoras y que repercutan en la adquisición de mayor autonomía por parte del estudiantado. Las actividades que analizan y los recorridos que proponen exceden en mucho la idea de que se conozca tal o cual tema. Si bien Bazerman se enfoca en la escritura y Nikulin en el análisis de lenguas, ambos explicitan el objetivo de propiciar la formación de futuros escritores y futuros lingüistas, respectivamente.

En el quinto capítulo, “Enseñar a escribir, mucho más que enseñar la lengua”, Charles Bazerman argumenta que, si bien la lengua es la materia prima para la escritura, escribir implica mucho más que reconocer los recursos de la lengua. Entre otros aspectos, señala la familiarización con estilos y géneros textuales, la identificación de potenciales lectores, la planificación de una estructura y un contenido, el conocimiento obtenido por la propia experiencia y la sistematización de evidencia. Una vez desarrollados estos puntos, el autor enfatiza el rol de los docentes para que los estudiantes trabajen con estos recursos según su edad, el tiempo de clase y la situación contextual. Asimismo, plantea que la trayectoria de nuestros estudiantes como escritores es extensa y que el acompañamiento, aunque breve, puede ser muy útil para la resolución de problemas de escritura llegado el caso.<sup>3</sup>

El último capítulo, “Las olimpiadas de lingüística, o cómo llevar la lingüística a la secundaria”, expone las maneras de propiciar el interés por las lenguas como objetos de estudio a través de la resolución de problemas lingüísticos. Andrey Nikulin describe estas olimpiadas, que no suponen conocimientos disciplinares previos por parte de los estudiantes, y presenta argumentos a favor de este tipo de acercamiento a las lenguas en el nivel medio. Además, explica los distintos ejercicios que se elaboran para esta actividad y los criterios que se tienen en cuenta en la selección de las lenguas con las que se trabaja, en función de los objetivos buscados. El autor plantea que estas olimpiadas, a diferencia de las realizadas para otras disciplinas, no reflejan resultados diferenciados en cuanto a los contenidos que se puedan haber trabajado en el aula, aspecto que repercute positivamente en la participación de distintas escuelas.

### **Palabras finales**

En suma, es una gran alegría poder ofrecer este material para su lectura, ya que permite un alcance amplio de aquellas propuestas y discusiones que plantearon los plenaristas invitados al *XVIII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*. Los aportes vinculados con la variación lingüística, con cómo recopilar y analizar las lenguas y con cómo aplicar la lingüística en el aula nos permiten visibilizar pilares fundamentales para continuar generando saberes sobre el lenguaje y las lenguas. Esperamos que esto resulte motivador para seguir trabajando colectivamente y sumar nuevas y nuevos participantes en esta construcción de conocimiento.

Maria Mare (Universidad Nacional del Comahue/CONICET)

Gonzalo Espinosa (Universidad Nacional del Comahue)

---

<sup>3</sup> En el presente volumen incluimos una traducción de este capítulo, a cargo de Charles Bazerman, dado que el contenido de esta presentación plenaria se publicó en inglés. Creímos conveniente contribuir con la traducción con el espíritu de incrementar el alcance de este aporte.

# PENSAR LA VARIACIÓN

---



## Capítulo 1

### Paradojas de la dialectología española

Juan Carlos Moreno Cabrera  
[juancarlosmoreno.jcmc@gmail.com](mailto:juancarlosmoreno.jcmc@gmail.com)  
Universidad Autónoma de Madrid  
Madrid, España

#### Resumen

La dialectología, como ciencia lingüística descriptiva, debe ocuparse de la descripción de las formas en las que se van diferenciando los sistemas lingüísticos para producir nuevos sistemas según la variación geográfica o diatópica. El establecimiento de una lengua común cohesionada y fijada y de una norma culta como punto de referencia cultural y social es posterior a la diversificación lingüística y se fundamenta en ella, ya que esa lengua fijada común se elabora a partir de una variedad lingüística concreta; normalmente, la asociada con la clase social política o culturalmente dominante. Todo ello, conduce a la idea de que es ilegítimo desde el punto de vista científico tomar como punto de referencia para determinar los rasgos dialectales una norma culta o una lengua común estandarizada. Pues bien, esto es lo que sucede con buena parte de la dialectología española más o menos oficial y más influyente en instituciones educativas como las universidades. Este tipo de dialectología parte de la idea de que existe una norma común española panhispánica que se realiza en los diversos dialectos españoles existentes a ambos lados del Atlántico. Esta concepción es científicamente insostenible, porque esa supuesta norma común panhispánica es posterior a la diversidad lingüística española y americana. La diversidad lingüística dialectal nada tiene que ver con norma común alguna, que es un añadido posterior a ella. En este artículo voy a analizar críticamente lo que denomino “dialectología prescriptiva españolista” (DPE), que se fundamenta en gran medida en un modelo de lengua estándar unitaria y en una norma culta fijada como referencia para la determinación de los rasgos dialectales. Ello da lugar a una serie de paradojas que ponen en cuestión este tipo de análisis de carácter prescriptivo, ya que supone una jerarquización de variedades prestigiosas (cultas, literarias) frente a variedades desprestigiadas (populares, vulgares, incultas), sin justificación lingüística alguna.

#### Introducción

El presente artículo ha surgido de la siguiente observación:

En España se produce a menudo una paradoja raramente advertida: es habitual explicar «el español de América» en los cursos universitarios de dialectología, mientras que «el español de España» se desarrolla en las demás asignaturas (sintaxis, morfología, fonología). Lo cierto es que algunas de las variantes que se estudian en esos cursos de dialectología son mayoritarias en la lengua española, incluso en registros formales. Al presentarlas en dichos cursos como «variantes dialectales» se interpretan indirectamente como opciones marcadas, frente a otras variantes de la «lengua general» que resultan, ser, en cambio, minoritarias.” (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009: 41; comillas en el texto original)

Esta paradoja es síntoma de una serie de supuestos ideológicos sin fundamento lingüístico solvente que informan buena parte de la dialectología hecha en España. El principal de esos supuestos es que el español es un sistema homogéneo por más que se pueda realizar de muchos modos diversos, tanto dentro de España como en América (Alvar, 1996: 4). No todos ellos están en un mismo plano: hay uno o unos pocos que se consideran realización recta o normativa de esos componentes y otros, la mayoría, que quedan irremediabilmente discriminados como dialectales, por presentar formas no normativas. Los

fenómenos que se “desvían” de la normativa lingüística quedan señalados o marcados mediante términos tales como *seseo*, *yeísmo*, *leísmo*, *voseo* o *dequeísmo*.

El problema de fondo es que la idea de la existencia de una lengua histórica con un único sistema lingüístico homogéneo es insostenible (Coseriu, 1981: 306-308). Más insostenible aún que se seleccione una norma culta como encarnación no marcada de ese supuesto sistema único, tal como se propone en Alvar, 1996: 5-6 y en Real Academia Española, 2005: XIV-XV. El enfoque ha de ser otro: el español no es una lengua natural única sino un conjunto de lenguas naturales históricamente relacionadas, con sus propios componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos y con sus propias normas populares y cultas. Este enfoque nada tiene que ver con la noción de “fragmentación” del español (Alvar, 1996: 3-4), que es ideológica y no lingüística, dado que las lenguas naturales no son entidades monolíticas que el pueblo supuestamente ignorante y descuidado acaba “fragmentando”, sino áreas de variación pancrónica determinadas y restringidas por precisas leyes históricas y estructurales (Penny, 2004: 27-70).

En las páginas que siguen voy a tratar sobre algunas de las paradojas que genera el enfoque teórico de la dialectología que denomino “dialectología prescriptiva españolista” (DPE) y que analizo en detalle en el libro titulado *Lengua, dialectos, hablas. Crítica de la dialectoideología española* (Moreno Cabrera, 2024), que pretende ser una crítica de las posiciones dominantes durante muchos años en la dialectología hecha en España, desde el punto de vista de la lingüística general. No voy a discutir los datos dialectales, puesto que no soy ni he sido nunca dialectólogo, sino los conceptos teóricos de que se vale una buena e influyente parte de la dialectología española para ordenarlos, analizarlos y presentarlos. Voy a mostrar que la mayor parte de ellos son prescriptivos y no descriptivos y, por lo tanto, la corriente más transitada e influyente de la dialectología española tiene un claro bias prescriptivo con sesgos coloniales, sobre todo cuando se estudia el denominado *español de América*.

## Lengua y dialecto

La distinción entre lengua y dialecto no goza de buena prensa en la teoría lingüística actual, dado que los criterios que se suelen emplear para definir esta diferencia no son estrictamente lingüísticos, sino más bien sociales, políticos e ideológicos. De hecho se puede afirmar de manera rotunda que no hay diferencia lingüística alguna entre los conceptos de *lengua* y *dialecto*:

A todos los hechos explicados hasta aquí podría añadirse otro de gran importancia, a la hora de entender las variedades llamadas “dialectos”. Y es que no hay un solo argumento estrictamente lingüístico capaz de distinguir como categorías diferentes una “lengua” de un “dialecto”: ambos tienen una fonología, una gramática, un léxico y una organización discursiva. (Moreno Fernández, 2020: 45; comillas en el texto original)

Esta puesta en cuestión de dicha oposición afecta directamente a la definición misma de la dialectología como disciplina lingüística. Si no hay diferencia lingüística entre lengua y dialecto, entonces el objeto de la lingüística y el de la dialectología es el mismo y, por tanto, las dos disciplinas son indistinguibles. Ahora bien, en los estudios lingüísticos, con mucha frecuencia se estudia únicamente la variedad estándar escrita de una determinada lengua y de ella se hace el objeto principal de la descripción lingüística. Las demás variedades quedan asignadas a la dialectología, tal como denuncian Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009), en el párrafo citado en la sección anterior. Pero esta discriminación suele basarse en la idea de que las variedades objeto de la dialectología lo son de la variedad estándar, que constituiría el objeto legítimo y natural de la lingüística descriptiva. Sin embargo, como vamos a ver a continuación, esta idea es falsa: las variedades dialectales no son variantes de una lengua estándar común, ya que aquellas son anteriores a ésta. Esa lengua estándar se ha elaborado socialmente a partir de uno o varios dialectos es decir, no es una lengua natural, sino artificial y, por tanto, no puede ser el objeto primario o fundamental de la lingüística descriptiva, ya que ésta ha de ocuparse en primer lugar de las lenguas naturales y, solo de modo secundario y derivado, de las lenguas artificiales que se obtienen a través de determinadas modificaciones de alguna variedad de una lengua natural, como ocurre con los estándares lingüísticos escritos.

La idea de que las lenguas naturales solo se manifiestan mediante dialectos o variedades es una de las primeras afirmaciones que se suelen argumentar en los cursos introductorios de lingüística. Un ejemplo de esto nos lo proporciona el siguiente pasaje del influyente *Curso de lingüística general*, basado en las enseñanzas de Ferdinand de Saussure en los tres cursos de iniciación a la lingüística que impartió el sabio ginebrino en la Universidad de Ginebra entre los años 1906 y 1911: “Abandonada a sí misma, la lengua sólo conoce dialectos, ninguno de los cuales se impone a los demás, y con ello está destinada a un fraccionamiento indefinido” (Saussure, 1945: 312).

Esta es la traducción de Amado Alonso en la edición del *Curso* publicada en Buenos Aires por la editorial Losada en 1945. Quiero detenerme brevemente en dos de las palabras que aparecen en esta traducción: *abandonada* y *fraccionamiento*. Esta traducción sugiere una idea que ha sido predominante durante siglos y que, por desgracia, lo sigue siendo todavía hoy en día: *si no se toman medidas, las lenguas humanas se fraccionan de forma irremediable*.

Esta idea desatiende el hecho de que las lenguas se constituyen y diversifican mediante una serie de procesos lingüísticos naturales, las leyes, tendencias y generalizaciones estudiadas por la lingüística histórica, que son independientes tanto respecto de las opiniones de las personas hablantes, como de las acciones e intervenciones específicas de instituciones sociales: recordemos, como ejemplo, las infructuosas acciones impulsadas por Carlomagno para restaurar la pronunciación latina correcta. Estas leyes y tendencias naturales, además de producir la diversidad lingüística, también regulan la convergencia y mezcla de lenguas, que la reduce.

El término *abandonada* tiene en español una serie de connotaciones ajenas a lo que se pretende ilustrar en el *Curso* de Saussure. La primera acepción de este verbo en el diccionario electrónico de la Real Academia Española (RAE) es la siguiente: “Dejar, desamparar a alguien o algo.” En efecto, se da a entender que las lenguas naturales han de ser intervenidas para evitar su diversificación. Este no es un punto de vista descriptivo sino prescriptivo y, por tanto, ajeno a la ciencia lingüística. En su versión original francesa, no se utiliza la palabra *abandonner*, que es de donde ha tomado el español este verbo, sino *livrée*: “Livrée à elle même, la langue ne connaît que des dialectes dont aucun n’empiète sur les autres, et par là elle est vouée à un fractionnement indéfini” (Saussure, 1979: 267-268).<sup>4</sup>

La expresión *livrée à elle même* se podría traducir literalmente como “librada a sí misma” y también como “dejada a sí misma” o “dejada a su aire”. El verbo *abandonar*, que es un galicismo, implica dejar de ocuparse o de cuidar algo o a alguien y ese no es el sentido del texto. Por otro lado, si la lengua solo conoce dialectos, tal como se dice, el término *fraccionamiento* es mucho menos adecuado que el de *diversificación*, dado que se parte de una situación inicial ya diversificada y no de una unidad inicial que se fracciona. Vemos, pues, que una traducción inadecuada del verbo *abandonner* más la desafortunada elección en el texto original de la palabra *fractionnement*, hacen que la traducción española del párrafo induzca o confirme directamente la idea de que si no se toman medidas las lenguas naturales se fragmentan irremediablemente. Esta es precisamente la preocupación principal de la RAE. En efecto, el Artículo I de los estatutos de esta institución comienza con el siguiente párrafo:

Artículo I. La Academia es una institución con personalidad jurídica propia que tiene como misión principal velar por que *los cambios* que experimente la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes *no quiebren la esencial unidad* que mantiene en todo el ámbito hispánico. (RAE 2021: 7; cursivas de Juan Carlos Moreno Cabrera)

Dado que la diversidad y diversificación lingüísticas es uno de los hechos empíricos que deben ser objeto del estudio de la lingüística descriptiva, la referencia a la unidad esencial que aparece en el artículo citado está claramente determinada por un punto de vista prescriptivo, no descriptivo, que supone la existencia de una denominada “norma culta” que es la expresión quintaesenciada de esa unidad esencial. Esto queda puesto de manifiesto en el siguiente párrafo del *Diccionario panhispánico de dudas* publicado por la RAE y por la

---

<sup>4</sup> Este pasaje está en la sección titulada *Quatrième partie, chapitre II “Complications de la diversité géographique, § 2. Langue littéraire et idiome local* [Cuarta parte, capítulo II “Complicaciones de la diversidad geográfica, § 2. Lengua literaria e idioma local].

Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), en el que se alude a las normas española y americana:

Por la misma razón se reconocen, cuando existen, las *divergencias* entre la *norma española y la norma americana* o entre la norma de un determinado país o conjunto de países y la que rige en el resto del ámbito hispánico, *considerando en pie de igualdad y plenamente legítimos los diferentes usos regionales, a condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema de la lengua que ponga en riesgo su unidad.*” (RAE y ASALE, 2005: XVI; cursivas de Juan Carlos Moreno Cabrera)

En este párrafo se habla primero de las “divergencias” entre una supuesta norma española y otra supuesta norma americana, cuando lo cierto es que tanto dentro de España como en América hay una considerable variación lingüística calificada como “divergencias” de un supuesto patrón unitario común. A continuación, se reconoce la legitimidad e igualdad de las diferentes variedades lingüísticas regionales para acto seguido condicionarlas a dos factores: uno social y otro lingüístico. En primer lugar los usos aceptables son aquellos que están generalizados entre los hablantes cultos, que son las personas usuarias de lo que se denomina a continuación del párrafo citado “lengua o habla culta” opuesta al “habla popular o vulgar”. Es razonable suponer que el conjunto de usuarios del habla culta es mucho menor que el de los usuarios del habla popular, por lo que solo aquellos usos generalizados en una capa pequeña de una población son legítimos, con lo cual obtenemos una postura basada en prejuicios clasistas, ajenos a la ciencia descriptiva. En segundo lugar se añade una restricción aparentemente científica: esos usos no han de romper el sistema lingüístico. Aquí estamos precisamente ante la idea de que las lenguas, si se abandonan a su suerte o se dejan al arbitrio de la masa popular supuestamente inculta, corren el riesgo de quebrarse, romperse o fragmentarse. Sin embargo, la ciencia lingüística no da el menor apoyo a esta sospecha. Las lenguas romances actuales han sido todas ellas creadas a lo largo de siglos por masas populares iletradas y supuestamente incultas a partir de las diversas variedades del latín vulgar, una lengua también popular, iletrada y supuestamente inculta. Es absurdo pensar que el español, el portugués, el italiano, el francés o el rumano no son más que sistemas rotos incompletos y asistemáticos surgidos de la fragmentación del sistema lingüístico latino. Se trata en todos los casos de sistemas lingüísticos completos y coherentes en sí mismos. Primero fueron variedades locales o regionales del latín vulgar y esos pueblos supuestamente incultos las convirtieron en lenguas naturales de pleno derecho. Esto es lo que nos enseña la lingüística histórica: los sistemas lingüísticos no se rompen o fragmentan sino que varían y se reestructuran siguiendo las leyes y tendencias del cambio lingüístico. Por consiguiente, el párrafo del *Diccionario panhispánico de dudas* que estoy comentando carece de apoyo científico, solo tiene la justificación ideológica que se ha de asignar a un punto de vista puramente prescriptivo.

Volvamos al párrafo citado del *Curso* de F. de Saussure. Si, como se afirma en él, una lengua solo conoce dialectos, entonces la ciencia lingüística debe partir en su quehacer empírico de la descripción de los dialectos. Esta afirmación, pues, significa que el objeto primordial o primero de lingüística es el estudio de los dialectos o, si se quiere, de la diversidad lingüística, ya que las lenguas se manifiestan primariamente en dialectos. Llegamos así a la primera paradoja de la dialectología española, que se puede enunciar en los siguientes dos puntos:

#### PRIMERA PARADOJA DE LA DIALECTOLOGÍA ESPAÑOLA

- Los dialectos son lenguas naturales y su estudio compete a la lingüística descriptiva, no a la dialectología.
- La comparación de dialectos relacionados genealógicamente es el objeto de la lingüística comparada, no de la dialectología.

Es decir, la observación de que las lenguas solo se manifiestan en dialectos hace que la dialectología y la lingüística sean una y la misma disciplina científica si consideramos los dialectos como lenguas naturales de pleno derecho, tal como han de concebirse en la lingüística descriptiva contemporánea.

Inmediatamente a continuación, en el *Curso* se hace la siguiente observación: “Pero como *la civilización*, al desarrollarse, multiplica las comunicaciones, se elige, por una especie de *convención tácita*, uno de los dialectos existentes para hacerlo vehículo de todo cuanto interesa a la nación en su conjunto” (Saussure, 1945: 312, cursivas de Juan Carlos Moreno Cabrera).

En estas líneas se enuncia una intervención social sobre la diversidad lingüística en un determinado tipo de sociedad: se elige uno de los dialectos, una lengua natural, se establece una norma fija y, a partir de ahí se define como una lengua común general, homogénea y unitaria y se considera que los demás dialectos (lenguas naturales) genealógicamente relacionados con ella son variedades o realizaciones vulgares de esa lengua común. Sin embargo, todo eso nada tiene que ver con la dialectología, sino con la sociología del lenguaje y la sociolingüística, sencillamente porque la diversidad dialectal es anterior e independiente de ese proceso social y cultural de selección de un dialecto y establecimiento de una norma oficial o culta.

### **Lenguas naturales y lenguas cultivadas**

El segundo párrafo del *Curso* de Saussure citado al final de la sección anterior pone de manifiesto la necesidad metodológica de establecer una dicotomía entre lo que denomino *lenguas naturales* y *lenguas cultivadas*. Enumero a continuación las características de ambos tipos de lengua:

LENGUAS NATURALES (LNs)	LENGUAS CULTIVADAS (LCs)
adquisición espontánea	aprendizaje explícito
uso espontáneo	uso controlado
determinación fisiológica	determinación cultural
evolución darwinista	evolución lamarckista

Respecto de la adquisición, las LNs se asimilan en la infancia de modo espontáneo en los primeros años de crecimiento de los seres humanos y la inmensa mayoría de las veces antes de la escolarización, en caso de que ésta tenga lugar. Por el contrario, las LCs se han de estudiar explícita y conscientemente, ya sea de forma autodidacta, ya sea a través de las acciones educativas. Una de las consecuencias indeseables del tipo educativo dominante en muchos lugares es la idea inducida de que la LC es la lengua auténtica y la LN que se lleva asimilada a la escuela es una especie de desviación o degeneración de esa LC cuando se trata de variedades lingüísticas relacionadas genealógicamente; o de que la LC es una lengua auténtica y la LN que se lleva a la escuela no es en realidad lengua legítima alguna, sino un remedo de lengua.

En cuanto al uso, las LNs se ponen en práctica de forma espontánea y más o menos automática en la vida cotidiana. Sin embargo, las LCs son formas lingüísticas que se emplean de forma consciente y deliberada solo en determinadas situaciones. Cuando, en determinados casos concretos, las LCs llegan a interiorizarse y a asimilarse de forma automática se convierten en LNs y pierden su homogeneidad y fijeza características.

Respecto de su determinación, las LNs están limitadas por las capacidades psico-fisiológicas del ser humano. Los órganos articulatorios de las lenguas orales y señadas imponen unos límites estrictos al tipo de articulación que puede emitirse y procesarse; la capacidad de procesamiento y almacenamiento del cerebro humano determina también la naturaleza gramatical de las LNs. Por su parte, las LCs no están determinadas por las condiciones psico-fisiológicas del ser humano, sino por condicionamientos culturales. Por ejemplo, un diccionario escrito puede contener decenas de miles de palabras que ningún ser humano es capaz de procesar y recuperar de modo rápido y eficaz en la comunicación cotidiana. Respecto de la gramática, la lengua escrita, un tipo de LC, permite incrementar de forma ilimitada la aplicación de las reglas morfológicas y sintácticas creando expresiones muy complejas que solo pueden procesarse eficazmente empleando mucho tiempo y paciencia a través de ese medio escrito.

En cuanto a su evolución, las LNs presentan naturalmente variaciones individuales y grupales que compiten entre sí y que están sometidas a las leyes y tendencias del cambio

lingüístico, que hacen que unas variantes se generalicen y otras caigan en desuso de forma espontánea, no planificada de antemano. De esta manera, surgen las diversas lenguas naturales. Sin embargo, las LCs admiten poca o ninguna variación individual o grupal y los cambios que experimentan se realizan de forma controlada y explícita siguiendo un determinado objetivo: perfeccionar las LNs en las que se basan, purificarlas, regularizarlas, prestigiarlas...<sup>5</sup> Además, han de existir instituciones con autoridad cultural reconocida (escuelas, institutos, universidades, academias, medios de comunicación...) para imponer tanto la LC como para implantar las modificaciones que se hagan de ella. De este modo, la RAE y la ASALE, instituciones culturales prestigiosas, en su *Diccionario panhispánico de dudas*, establecen qué variantes de la lengua española son admisibles o recomendables y cuáles han de ser evitadas o eliminadas.

A la vista de la dicotomía presentada<sup>6</sup> se pueden enunciar a continuación los siguientes puntos relativos a la dialectología:

- Lo que habitualmente se identifica en la dialectología española y en el saber popular como dialecto o habla es una LN de pleno derecho.
- Lo que se identifica habitualmente como lengua tanto en la dialectología española como en el saber popular es una LC elaborada sobre una o varias LNs.
- Las LCs son variedades artificiales, incompletas y parasitarias de las LNs y a veces se reducen a una simple norma culta constituida por una serie limitada de preceptos fonéticos y gramaticales; en el resto de aspectos se sigue un determinado dialecto (LN).
- Lo que se denomina en la dialectología española como dialecto y habla (LNs) no son realizaciones de lengua cultivada alguna (LC), sino de la facultad humana del lenguaje.

A la vista de lo anterior podemos enunciar la segunda de las paradojas de la dialectología en los siguientes términos:

#### SEGUNDA PARADOJA DE LA DIALECTOLOGÍA ESPAÑOLA

- Se utilizan las lenguas estándar o su norma culta como referencia para determinar los rasgos dialectales.
- Pero no existen rasgos dialectales

La lengua estándar o su norma culta, una LN, es posterior a la diversidad dialectal, que es, además, independiente de ella. Por ello, es ilegítimo tomarla como marco para determinar los rasgos dialectales, que son aquellos que divergen de ella. Las diferencias lingüísticas dialectales son manifestación de las leyes y tendencias de la variación lingüística y, por tanto, los rasgos lingüísticos supuestamente dialectales, son en realidad rasgos lingüísticos sin más. Todos los supuestos rasgos dialectales dentro de una determinada familia dialectal, son en realidad rasgos lingüísticos que se encuentran en muchas lenguas o dialectos de otras familias diferentes. Por tanto, no hay rasgos dialectales, sino simplemente, rasgos lingüísticos que caracterizan un dialecto, es decir, una LN.

### **Lengua común y dialectos**

La lengua única, homogénea y común en una comunidad lingüística internacional es una idea cultural, un modelo cultural ajeno a la naturaleza estrictamente lingüística de la diversidad de lenguas. En este sentido, conviene tener en cuenta la siguiente puntualización del lingüista rumano Eugenio Coseriu:

Una lengua histórica no puede, por tanto, describirse estructural y funcionalmente como *un sistema lingüístico*, como una sola estructura unitaria y homogénea, sencillamente

---

<sup>5</sup> Sería mejor hablar de *privilegio lingüístico* en vez de *prestigio lingüístico*, tal como ha argumentado muy convincentemente Rodríguez Iglesias (2022: 115)

<sup>6</sup> Una exposición más detallada de esta dicotomía puede encontrarse en Moreno Cabrera (2013: 50-54).

porque no lo es (piénsese, por ejemplo, en los dialectos italianos septentrionales y meridionales). Además, una descripción estructural única de toda una lengua histórica, aun cuando no fuese racional y empíricamente imposible, no tendría ningún interés práctico, ya que una lengua histórica «no se habla»: no se realiza, en el hablar, en cuanto tal y de modo inmediato, sino solo a través de una u otra de sus formas determinadas en sentido diatópico, diastrático y diafásico. (Coseriu, 1981: 307, cursivas y comillas de Coseriu)

Este revelador párrafo indica que una lengua estándar y una norma culta asociada a ella, no se corresponde con un objeto lingüístico propiamente dicho, sino con un proyecto cultural determinado. De ello se sigue que ni la lingüística en general ni la dialectología en particular, como un tipo de lingüística descriptiva, pueden tener como objeto científico primordial o de referencia para el estudio de la diversidad lingüística una lengua cultivada (LC) de este tipo. Solo una lingüística prescriptiva en la que se establece cómo se debe hablar y escribir de forma normativa —que no necesariamente normal— puede tener como referencia una lengua estándar escrita u otro tipo de lengua cultivada. Por ello, la dialectología que se basa en la determinación de los supuestos rasgos dialectales a partir de un modelo lingüístico culto es necesariamente una dialectología prescriptiva y no descriptiva.

El lingüista R. Penny es autor de un importante libro titulado *Variación y cambio en español*. En él afirma lo siguiente:

Si observamos las lenguas estándar [...] todas tienen su origen en una variedad social/regional (debido a razones extralingüísticas) de entre una multitud de otras variedades en competencia. Así, puede decirse que cada lengua procede de un dialecto, más que al contrario. No tiene sentido, por tanto, decir que las variedades orales empleadas en, pongamos por caso, Soria o La Mancha son ‘dialectos del español’, ya que esto implica una falsa relación histórica entre cada una de estas variedades y el español, esto es, la lengua estándar que tuvo su origen en el dialecto de Burgos, transferido más tarde [con modificaciones] a Toledo durante la Reconquista y finalmente codificado después como la lengua de Castilla y posteriormente del Estado español. (Penny, 2004: 37-38; comillas en el texto original)

Este pasaje de Penny no es más que la aplicación de la idea del Curso de Saussure, de la que he partido en este artículo, al análisis de la dialectología del español. Cabe recordar que en el *Curso* se dice que una lengua estándar no es sino un dialecto modificado en algunos pocos puntos y que la elección de ese dialecto para convertirlo en lengua común no obedece a las leyes generales del cambio lingüístico, sino a una serie de intervenciones conscientes y deliberadas en un determinado dialecto (LN) que lo convierten en una lengua artificial (LC)

Podemos enunciar ahora la tercera paradoja de la dialectología española:

#### TERCERA PARADOJA DE LA DIALECTOLOGÍA ESPAÑOLA

- El modelo de referencia para determinar los rasgos dialectales procede de un dialecto determinado.
- La lengua resulta ser dialecto.

Es decir, los supuestos rasgos no dialectales de la lengua de referencia son en realidad rasgos dialectales, porque la lengua resulta ser un dialecto y, por tanto, no hay rasgos dialectales distintos de los no dialectales.

Cuando se habla, pues, de dialectos del español, conviene detallar cómo ha de entenderse el concepto de *lengua española*. Podríamos contestar que se trata del español estándar actual. Ignacio Bosque y Javier Gutiérrez-Rexach, en su imprescindible manual de sintaxis formal, afirman lo siguiente al respecto:

...parece entenderse por *español* «el español estándar actual», pero también podría ser «el conjunto de todas las variantes que esta lengua permite y ha permitido a lo largo de su historia y a lo ancho de su extensión geográfica». Este último es un concepto difícil de interpretar (más aún de evaluar) en la investigación gramatical y no solo por el hecho evidente de que esa información no está disponible para nadie. Es más importante resaltar que tal *suma de subsistemas* contiene pautas sintácticas mutuamente excluyentes. Sabemos que algunos esquemas que eran posibles en alguna etapa del idioma [...] dejaron de serlo en otra porque no encajaban en estructuras formales no

configuradas antes. Lo mismo cabría decir de algunas opciones dialectales. Los sistemas gramaticales no se articulan, pues, sumando o superponiendo conjuntos de variantes. (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009: 44; comillas y cursivas en el texto original)

Algo similar había sido ya advertido por E. Coseriu:

Naturalmente, nada impide que, mediante una nueva abstracción, se constituya, sobre la base de los varios «sistemas» comprobados, un archisistema que corresponda al «español»; sólo que éste ya no podría tener ninguna funcionalidad (no podría «realizarse» en una «norma» y luego en un «hablar»), porque conservaría sólo los elementos comunes de esos «sistemas». (Coseriu, 1954: 227; comillas en el original)

A la vista de lo afirmado en esta cita y en la anterior, no se puede aceptar, desde un punto de vista estrictamente científico, la existencia de una única lengua española como un sistema que se realiza en diversos dialectos que, como LNs, presentan sistemas incompatibles con el supuesto sistema de una lengua española pretendidamente homogénea (LC).

Llegamos así a la cuarta paradoja:

#### CUARTA PARADOJA DE LA DIALECTOLOGÍA ESPAÑOLA

La lengua que se supone que se realiza en diversas variedades dialectales no existe como lengua natural (LN).

En efecto, el concepto de *lengua española* como lengua natural es claramente erróneo. Se trata de una lengua cultivada (LC) que ha de concebirse como un modelo de lengua, más que como una LN, al que intentar atenerse en ciertas circunstancias especiales. Pero esta lengua cultivada no es la lengua natural nativa de ninguna persona. Es evidente que lo que se identifica como dialectos del español, no son variedades de una lengua común supradialectal que se realiza en ellos. Esto es así porque tal lengua supradialectal no ha existido nunca como lengua natural: desde el mismo nacimiento del castellano lo que ha habido es un conjunto de variedades íntimamente relacionadas entre sí por las leyes y tendencias de la variación y cambio lingüísticos. Nunca ha existido una lengua castellana homogénea que se haya ido fragmentando en dialectos.<sup>7</sup> La esencia de las lenguas naturales es la variación y ésta, por tanto, siempre está presente, ya sea como variación individual o como variación grupal.

Sí que existe una lengua española, más o menos homogénea y fijada, como lengua cultivada (LC). Pero esta entidad no es natural, sino cultural y se basa en una ideología social determinada típica de los estados-nación occidentales u occidentalizados.

### **La dialectología prescriptiva españolista (DPE) y la norma culta**

La expresión *dialectología prescriptiva españolista* (DPE) contiene el adjetivo *españolista* y no *española* porque no quiero implicar que toda la investigación dialectal que se lleva a cabo en España esté dentro de ese marco, por más que sea el dominante en ese país, al menos, desde el punto de vista educativo y divulgativo.

Enumero a continuación los principios fundamentales de la DPE:

#### DIALECTOLOGÍA PRESCRIPTIVA ESPAÑOLISTA

- El español es un sistema lingüístico homogéneo y común que se realiza en diversos dialectos.
- Las hablas dialectales son aquellas que varían respecto de una norma culta establecida, derivada de la lengua culta, sobre todo en su variedad estándar escrita (LC).
- Ni las hablas ni los dialectos del español son sistemas lingüísticos autónomos descriptibles en sus propios términos.

---

<sup>7</sup> Aquí cabe citar la idea del castellano como complejo dialectal propuesta por Vicente García de Diego (1950). Esta concepción se puede ampliar a la propia lengua española en su conjunto (Abad, 1986: 77-79).

El carácter prescriptivo de este tipo de dialectología se manifiesta en las siguientes expresiones, ubicuas en ella:

- Vulgarismo, dialectalismo.
- Habla no dialectal, formal, ilustrada, culta, cuidada, esmerada.
- Habla dialectal, informal, vulgar, inculta, descuidada, no esmerada.

Estos términos y expresiones son inconcebibles sin remisión a una norma culta tomada como modelo de referencia.

La RAE y la ASALE, en la explicación preliminar del *Diccionario panhispánico de dudas*, proponen la siguiente clasificación<sup>8</sup>:

- *Lengua literaria*: la que corresponde a la expresión escrita de nivel culto.
- *Lengua o habla corriente*: la que se emplea en la expresión común u ordinaria.
- *Lengua o habla formal o esmerada*: La propia de usos oficiales o protocolarios y de situaciones en las que el hablante debe expresarse con especial corrección.
- *Lengua o habla informal coloquial o familiar*: la propia de la expresión espontánea y de situaciones en las que existe confianza o familiaridad entre los interlocutores.
- *Lengua o habla popular y vulgar*: la propia de las personas de bajo nivel cultural.
- *Lengua o habla rural*: la característica de los habitantes de las áreas rurales.

Respecto de los términos *vulgar* y *vulgarismo*, la RAE y la ASALE advierten lo siguiente en nota a pie de página: “Los términos *vulgar* y *vulgarismo* no se refieren en esta obra a las expresiones de carácter procaz o malsonante, sino a las que traslucen un deficiente conocimiento de las normas lingüísticas” (RAE y ASALE, 2005: XVI, nota 2).

Debe haber quedado claro que la *lengua literaria*, *formal* y *esmerada* pertenece a lo que denomino en este artículo *lengua cultivada* (LC), que ha de ser ajena a la investigación dialectológica, pues no se trata de un dialecto (lengua natural) más entre otros: es una lengua artificial, no natural.

Por otra parte la *lengua corriente*, *informal*, *coloquial familiar*, *popular*, *vulgar* o *rural* nos adentra en el terreno de la lengua natural y, por tanto, ha de ser el objeto principal de la dialectología. El desconocimiento parcial o total de las normas es lo que, según la RAE y la ASALE, determina el habla vulgar. Pero la norma lingüística culta debe ser necesariamente ajena a la investigación dialectológica y en modo alguno debe usarse para dirigir o planificar epistemológicamente la investigación dialectológica, ni para definir sus términos y parámetros.

He aquí una buena caracterización del concepto de *lengua culta*:

Para finalizar, tenemos que llevarnos de este capítulo que lo que se denomina “lengua culta” no existe. Lo que las normativas presentan como “buen hablar” no es otra cosa que un sistema lingüístico particular presentado como el ideal al que todos los hablantes deben aspirar. Pero este sistema impuesto no es en realidad superior a cualquier otro, solo distinto, y, tal como vimos, las características de esta “perfecta” versión de la lengua fluctúan a lo largo del tiempo y, por consiguiente, la misma institución que promueve la conservación de la “pureza” o “calidad” de la lengua ha establecido para el uso de esa lengua ideal reglas distintas a lo largo de los años, muchas veces contradictorias entre sí. (Pérez Guarino, 2021: 25; comillas en el original)

Estos conceptos prescriptivos, ajenos por completo a la pura descripción de la variación lingüística, aparecen una y otra vez en muchas de las investigaciones dialectológicas tradicionales de matiz españolista. Incluso perviven en los enfoques más recientes de esta disciplina. Veamos unos ejemplos tomados de un amplio manual de dialectología hispánica que lleva el título de *La lengua española en su geografía* y que ha sido compuesto por el profesor Francisco Moreno Fernández. La primera edición de esta apreciable obra es de 2009 y ha sido reeditada en cinco ocasiones. He consultado la quinta edición de 2020, corregida y actualizada.

Esta obra es muy original, ya que está escrita en forma de diálogo entre una persona no especialista en lingüística y bibliotecaria de profesión (P) y el propio autor del libro (FMF). La

---

<sup>8</sup> RAE y ASALE (2005: XVI).

utilización de conceptos prescriptivos por parte de P puede ser entendible y razonable dado que dichos conceptos están ampliamente asumidos en la opinión pública no especializada en cuestiones de lingüística. La tarea del autor del libro tiene que ser la de desacreditar esas nociones prescriptivas como ajenas a la descripción científica de la variación lingüística. Sin embargo, lo que se observa en el libro es que estos conceptos prescriptivos aparecen con sorprendente frecuencia en boca de la persona especialista en lingüística, que no solo no intenta deshacer los prejuicios que subyacen las valoraciones prescriptivas de la diversidad y variación lingüísticas, sino que los utiliza de forma llamativamente insistente. Veamos unos ejemplos:

- FMF: [...] Estos dos últimos rasgos se dan en Andalucía, pero también muchos otros lugares, en *hablantes poco cultos y en discursos poco cuidados*. (Moreno Fernández, 2020: 96; cursivas de Juan Carlos Moreno Cabrera)
- FMF: [...] Pero a estos juicios no les da importancia la lingüística, porque en esta región central *hay quien usa el castellano de forma rústica y hay quien lo utiliza en su perfil más urbano y cuidado*. (Moreno Fernández, 2020: 145; cursivas de Juan Carlos Moreno Cabrera)
- P: ¿Eso quiere decir que muchos andaluces hablan mal? FMF: Bueno, *es verdad que muchos andaluces “hablan mal”*, pero probablemente en la misma proporción que los castellanos o los aragoneses. (Moreno Fernández, 2020:171; cursivas de Juan Carlos Moreno Cabrera)
- FMF: [...] En *estas hablas* de tránsito, como en Extremadura, cuanto más cultas son las personas más acercan su modo de hablar al castellano culto y, *cuanto menos cultas, más uso hacen de las soluciones vulgares y populares* de su modalidad. (Moreno Fernández, 2020: 187; cursivas de Juan Carlos Moreno Cabrera)
- FMF: [...] De hecho, los mexicanos piensan que *los españoles somos mal hablados* por decir cosas como *examen* o *tasi*. Y no les falta razón. (Moreno Fernández, 2020: 261; cursivas de Juan Carlos Moreno Cabrera)
- FMF: Pues, hay de todo, desde *hablantes cuidadosos*, que *manejan esmeradamente* el español, hasta *hablantes más descuidados*. (Moreno Fernández, 2020: 315; cursivas de Juan Carlos Moreno Cabrera).
- FMF: [...] Eso sí: en *el habla menos culta* es donde asoman con claridad los *rasgos regionales*. (Moreno Fernández, 2020: 378; cursivas de Juan Carlos Moreno Cabrera)
- FMF: [...] A partir de aquí, la progresiva e intensa urbanización de la población llevó a la coincidencia de los usos lingüísticos de *la gente menos culta* de las comunidades rurales con los de las clases sociales más humildes de los núcleos urbanos. (Moreno Fernández, 2020: 379; cursivas de Juan Carlos Moreno Cabrera)
- FMF: [...] Por ejemplo, el debilitamiento consonántico general es más intenso en *el español inculto que en el culto*. (Moreno Fernández, 2020: 383; cursivas de Juan Carlos Moreno Cabrera)
- FMF: [...] Estos usos son muy frecuentes en el *español inculto (urbano y rural)* y en los *registros más familiares*. (Moreno Fernández, 2020: 383; cursivas de Juan Carlos Moreno Cabrera)
- FMF: [...] El voseo pronominal se suele utilizar entre *hablantes de escasa cultura*, o para marcar descortesía con el interlocutor. (Moreno Fernández, 2020: 386; cursivas de Juan Carlos Moreno Cabrera)
- FMF: En el ámbito léxico, es destacable la presencia de *formas populares no cultas*. (Moreno Fernández 2020: 402; cursivas de Juan Carlos Moreno Cabrera)

Estas evaluaciones de las personas hablantes nada tienen que ver con la dialectología descriptiva, pues solo se pueden entender sobre la base de una norma culta minoritaria que en ningún caso se puede tomar como punto de partida o como elemento de referencia en una investigación dialectológica descriptiva. Son, por tanto, impertinentes y solo sirven para afianzar y dar un matiz científico a prejuicios falsos.

Además, calificar un habla como inculta o a hablantes como de escasa cultura solo puede ser relevante en un estudio de sociolingüística en el que se investiguen cómo se valoran en una sociedad determinadas variedades lingüísticas previamente descritas en sus propios términos —no en los de una norma arbitraria por muy valorada socialmente que esté— por la dialectología descriptiva. Además, en los estudios sociolingüísticos hay

parámetros mucho más objetivos y menos insultantes o denigrantes; por ejemplo, el nivel de los estudios cursados por las personas consultadas en las encuestas sociolingüísticas.

## **El español de América y la dialectología españolista**

Las paradojas de la dialectología prescriptiva españolista se ponen claramente de manifiesto en las aportaciones teóricas del profesor Manuel Alvar (1923-2001), la autoridad más influyente de la dialectología española, en referencia al denominado *español de América*. En la introducción al segundo tomo del manual de dialectología hispánica dirigido por él (Alvar 1996), afirma este autor lo siguiente:

No hay lingüista con un mínimo de solvencia que no lo repita hasta el agotamiento: no hay más que un español. Es absolutamente falaz escindir esa realidad única en dos mundos opuestos: América y Europa. Hay una unidad que permite entendernos a cuantos poseemos este bien que es la lengua única; hay multitud de variantes en cada región de nuestro mundo sin que la unidad se resquebraje. (Alvar, 1996: 3)

Pero cuando nos habla sobre la naturaleza de esa lengua española, se remite a la lengua cultivada de la literatura escrita:

...¿la lengua? ¿el habla?. ¿y la posibilidad de establecer una norma única? Creo que en un consenso silencioso y democrático estamos todos de acuerdo en la lengua literaria: la que hace españoles a Vargas Llosa, García Márquez, Carpentier, Asturias, Azuela, Borges, Neruda... La que hace americanos a Valle-Inclán, Unamuno, Salinas, Guillén, los Alonso, Miguel Hernández. De acuerdo: en nada separa los argentinismos de Borges de los madrileñismos de Ramón. (Alvar, 1996: 5)

Este pasaje es harto revelador. La base del español la constituye la lengua literaria, que no es una lengua natural, sino cultivada y, por tanto, artificial. En un manual de dialectología esta referencia a la lengua literaria es totalmente impertinente, dado que la lengua literaria no tiene ninguna influencia decisiva en el desarrollo de la diversificación lingüística, dirigida por las leyes y tendencias espontáneas de la variación y del cambio lingüísticos y no por las convenciones literarias. Tampoco éstas constituyen el marco dentro del cual tiene lugar la diversificación lingüística. La lengua literaria es siempre posterior a la lengua natural y ella en modo alguno rige o determina en ningún aspecto esencial el desarrollo de la diversificación lingüística.

Incluso cuando trata de las lenguas naturales, habladas por el pueblo, que constituyen el objeto legítimo de la dialectología descriptiva, el profesor Alvar recurre de nuevo a la lengua cultivada y a su norma culta:

Las hablas populares plantean otras cuestiones. [...] Durante muchos, muchísimos años hemos trabajado en el Proyecto coordinado sobre el habla culta del mundo hispánico. [...] Se ha establecido la norma culta panhispánica, independientemente de las normas nacionales, regionales o locales. Lo más opuesto al fantasma de la escisión. (Alvar, 1996: 5)

En este párrafo se empieza haciendo referencia a las hablas populares para en seguida dejarlas de lado y tomar en consideración el habla culta que, como se da a entender en este pasaje, se establece o determina de modo explícito y expreso mediante un proyecto coordinado. Pero esto nada tiene que ver con la dialectología descriptiva. Si se menciona en la introducción al volumen sobre dialectología del español de América, puede ser porque se considera que esa habla culta ha de ser el punto de referencia de la dialectología, que se convierte así en una disciplina prescriptiva, puesto que su objeto de estudio lo constituye toda aquella variación lingüística que se “desvíe” de una norma culta establecida de forma artificial. Esta visión de la dialectología es típica de las etapas anteriores al desarrollo de la ciencia lingüística moderna.

Más adelante, adopta Alvar un punto de vista descriptivo que contradice palmariamente la perspectiva prescriptiva de los párrafos anteriormente citados. En efecto, ahora cada una de las variedades o dialectos del español, como lenguas naturales de pleno derecho, constituye un sistema lingüístico autónomo con sus propios rasgos fonológicos y

gramaticales. Por ello, afirma que hay muchas lenguas españolas diferentes a ambos lados del Atlántico:

Me apresuro a decir: no hay un español de España y otro de América, sino muchos españoles a ambos lados de la mar. Con esto la cuestión adquiere un carácter relativo y nada dogmático. [...] No hay una «mejor lengua», según hemos visto, sino una lengua de todos y de cada uno de nosotros, que sólo entonces adquiere la dignidad de mejor, cuando nos integramos en ella y creamos el sistema de sistemas que es el español general. (Alvar, 1996: 17; comillas en el texto original)

Ahora bien, en la segunda parte de esta cita, Alvar intenta superar la llamativa contradicción con lo escrito hasta ese momento. Todas esos sistemas lingüísticos, esas lenguas españolas, adquieren “la dignidad de mejor” cuando se integran en un único suprasistema lingüístico. Pero ya hemos visto en la sección cuarta del presente artículo que el concepto de suprasistema, archisistema en términos de Coseriu, no se corresponde con ninguna realidad lingüística coherente que pueda ser objeto de la lingüística descriptiva y, por ende, de la dialectología.

Esto ocasiona la quinta de las paradojas de la dialectología prescriptiva españolista:

QUINTA PARADOJA DE LA DIALECTOLOGÍA ESPAÑOLA  
Hay una sola lengua española pero hay muchas lenguas españolas.

### **El español de Argentina y la dialectología españolista**

Podemos aplicar al español de Argentina esta revisión crítica de las nociones fundamentales de la dialectología prescriptiva españolista. Según la DPE el español de Argentina no vendría a ser otra cosa que el español europeo con una serie de supuestos rasgos dialectales entre los que están el seseo y el voseo.

Empecemos por el seseo. El *Diccionario panhispánico de dudas*, al que ya he hecho referencia en este artículo, es una de las obras fundamentales del colonialismo lingüístico panhispánico. Veamos cómo define este fenómeno:

SESEO. 1. Consiste en pronunciar las letras *c* (ante *e*, *i*) y *z* con el sonido que corresponde a la letra *s* [...]; así un hablante dirá [serésa] por *cereza*, [siérto] por *cierto*, [sapáto] por *zapato*. 2. El seseo es general en toda Hispanoamérica... (RAE y ASALE, 2005: 598; cursivas en el texto original)

En esta definición, se toma la lengua escrita, una lengua cultivada (LC), como punto de partida, tal como se hace en la DPE. Se habla de pronunciar letras. Pero la lingüística nos enseña que las letras se utilizan para señalar sonidos y no se pueden pronunciar; lo que se pronuncia son los sonidos que indican. A partir de aquí, se caracteriza el fenómeno como una desviación, para denotar la cual se utiliza el término de *seseo*, la asociación de las letras *c* (ante *e* e *i*) y *z* con la fricativa alveolar sorda y no con la fricativa interdental sorda. Es muy sintomático que la palabra *cierto* y *cereza* aparezcan en transcripción fonética y la pronunciación canónica aparezca a través de la ortografía. Lo que esto indica es que hay una “pronunciación” correcta y otra desviada. La única forma coherente de leer en voz alta esta definición es utilizando la pronunciación castellana europea de *cierto* y *cereza*.

El fenómeno que se denomina *seseo* no es otra cosa que el resultado de un cambio lingüístico en el sistema consonántico de sibilantes del castellano medieval (Peny, 2006: 120-125) que dio origen al menos a dos nuevos sistemas consonánticos. Uno de ellos tiene un fonema sibilante y otro fonema fricativo interdental. En el otro sistema no existe éste último. Se trata, pues, de dos sistemas fonológicos diferentes. El sistema sin interdental no es una realización defectiva o desviada del primer sistema o, como se dice capciosamente en el volumen de fonética y fonología de la *Nueva gramática de la lengua española*, de la RAE y la ASALE, uno de los dos subsistemas de un supuesto único sistema fonológico panhispánico: “La existencia de estos dos subsistemas de consonantes fricativas del español se debe a causas diacrónicas” (RAE y ASALE, 2011:165) y más adelante: “Estos procesos cristalizan en dos subsistemas de consonantes fricativas” (RAE y ASALE, 2011:168).

Aquí se juega con un equívoco del que no se advierte en ningún momento al público no especializado: es evidente que el conjunto de sibilantes de un sistema fonológico es uno de sus subsistemas. Pero dos subsistemas diferentes de sibilantes (uno con un fonema fricativo interdental y otro sin él) son subsistemas diferentes que, por tanto, pertenecen a dos sistemas fonológicos diferentes: no pueden ser dos variedades de un mismo sistema, pues son contradictorios entre sí.<sup>9</sup>

El sistema fonológico del español de Argentina no es ningún subsistema de un sistema mayor. Es un sistema propio, autónomo e independiente. Dar a entender que al sistema fonológico argentino le “falta” la fricativa interdental sorda (al ser un subsistema defectivo respecto del sistema supuestamente completo del español culto de España) es llevar al terreno de la fonología un dominio lingüístico colonialista en virtud del cual el sistema (o los sistemas) fonológico(s) del español de Argentina están subordinados al sistema completo o más abarcador del habla culta del español de España.

Afirmar, por ejemplo, que los argentinos sesean es tan absurdo como decir que todos los hispanohablantes diptongamos porque decimos *bueno* en vez del latino *bonu(m)*. El cambio lingüístico da lugar a nuevos sistemas lingüísticos y no a variedades desviadas o degeneradas del sistema original. El concepto de *seseo* es, si lo definimos tal como hacen la RAE y la ASALE, un concepto preceptivo colonialista y no descriptivo.

El mismo razonamiento puede hacerse respecto del concepto de *voseo*, definido en el *Diccionario panhispánico de dudas* en los siguientes términos:

El «voseo pronominal» consiste en el uso de *vos* como pronombre de segunda persona e n l u g a r d e *tú* y de *tí*. [...]

El «voseo verbal» consiste en el uso de las desinencias verbales propias de la segunda personas del plural, más o menos modificadas, para las formas conjugadas de la segunda persona del singular (RAE y ASALE, 2005: 672, cursivas y comillas en el texto original, espaciado de Juan Carlos Moreno Cabrera)

Aquí se vuelve a decir que el voseo tanto pronominal como verbal son formas impropias (frente a las “desinencias verbales propias”) o desviadas (“en lugar de *tú* y de *tí*”), en vez de reconocer que el español de Argentina tiene un sistema pronominal y verbal propio, surgido también de determinados cambios morfológicos del castellano (Penny, 2006: 163-166). De hecho, como afirma Penny (2004: 240-241), existen en América al menos nueve sistemas distintos de lo que se denomina en la cita anterior “voseo verbal”: los de Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Bolivia, Ecuador, Colombia, Venezuela occidental y Centroamérica. Todos esos sistemas de concordancia pronominal-verbal son estructuralmente incompatibles entre sí y nunca se podrían ver como meras variantes de un único sistema americano o, menos aún, panhispánico, aunque sí pueden observarse determinadas interacciones entre ellos en determinados grupos de hablantes. Si en vez de enfocar estos fenómenos de diversidad de sistemas y de contacto e influencias de unos sistemas en otros, los consideramos como realizaciones de un único sistema panhispánico, lo que obtenemos es lo que a veces se ha denominado “desbarajuste lingüístico”, que no es otra cosa que una expresión que indica que no se sabe cómo tratar científicamente una situación lingüística compleja.<sup>10</sup>

La idea de que el español de Argentina es una lengua natural autónoma e independiente del español europeo actual ha tropezado en la propia Argentina con la idea colonialista del español de Argentina como una realización local de una supuesta lengua unitaria y homogénea panhispánica. Ángela Di Tullio en su interesante y revelador artículo sobre el idioma de los argentinos dice lo siguiente:

El largo debate en torno a la emergencia de una lengua propia que se conoce en la historia intelectual argentina como la “cuestión del idioma” [...] culminó con las respuestas de los escritores argentinos más reconocidos e influyentes del siglo XX, Jorge Luis Borges y Roberto Arlt. Ambas coinciden en el idioma de los argentinos y en un firme rechazo del hispanismo. (Di Tullio, 2011: 191; comillas en el texto original)

Más adelante añade:

<sup>9</sup> Una exposición detenida de este asunto se puede encontrar en Moreno Cabrera (2015: 133-138).

<sup>10</sup> La expresión “desbarajuste lingüístico de Buenos Aires” es usada por A. Alonso (1935).

Alonso y Castro habían calificado la situación lingüística rioplatense de problema y, como señala Borges, la designación misma de “el problema argentino de la lengua” parecía reclamar “una solución final”, una segunda hispanización destinada a borrar los desbarajustes lingüísticos de esta región díscola de América, que atribuía a la inmigración y a sus consecuencias sociales. (Di Tullio, 2011: 206; comillas en el texto original)

La ideología del colonialismo lingüístico, que se puede percibir en los análisis y supuestos de la *dialectología prescriptiva españolista* (DPE), se manifiesta en la consideración de que toda desviación radical de la norma culta lleva irremediabilmente al desorden y al caos lingüísticos. Esta valoración nos indica que los instrumentos conceptuales que utiliza la DPE no son los adecuados, notablemente, el considerar como dialectal todo aquello que se aleje de la norma culta.

## Conclusión

De las páginas anteriores se pueden extraer algunas de las propiedades que caracterizan la dialectología prescriptiva españolista (DPE). Este modo de plantear la dialectología hispánica se basa en una idea principal: la lengua española, como lengua histórica, es un único sistema lingüístico homogéneo que se realiza en diversas variantes que presentan rasgos dialectales. Esos rasgos dialectales son aquellas propiedades lingüísticas que difieren o se apartan de las que caracterizan la norma culta, una versión quintaesenciada de la lengua española, que constituye el estándar que va a determinar lo que se considera dialectal y lo que no lo es. Cuando una propiedad lingüística es común a todos o gran parte de los dialectos y se aparta de la norma culta, entonces la DPE la califica de *vulgarismo* y cuando solo aparece en un determinado dialecto o habla la califica de *dialectalismo* o rasgo dialectal.

La ciencia lingüística, tanto diacrónica como sincrónica, ha mostrado, sin lugar a ningún género de dudas, que la variación lingüística no surge como desviación de una norma culta o de una lengua común homogénea, ya que estas dos últimas entidades son construcciones culturales realizadas *a posteriori* a partir de la diversidad lingüística, que es, por tanto, anterior a ella. Los denominados dialectos y hablas en la DPE son en realidad lenguas naturales, relacionadas genealógicamente entre sí de forma inmediata. Cada uno de ellos, constituye un sistema lingüístico coherente y autónomo que se puede describir en sus propios términos sin hacer referencia a norma culta alguna.

La dialectología debería centrarse en el estudio de la variación lingüística denominada en la Gramática generativa *microparamétrica*<sup>11</sup>, es decir, entre sistemas lingüísticos que difieren en cómo se manifiesta uno o unos pocos parámetros lingüísticos específicos muy concretos (microparámetros), correspondientes a ámbitos fonológicos y gramaticales en los que sistemas lingüísticos inmediatamente relacionados genealógicamente pueden variar. Lo que este enfoque ha demostrado es que tal variación no es arbitraria ni caótica y no está ocasionada por la supuesta incultura o incuria de los hablantes descuidados, sino por complejos parámetros lingüísticos de los que las personas hablantes no son conscientes en absoluto. Fenómenos como el seseo, el voseo, el dequeísmo<sup>12</sup> o el quesuismo no son producto de la ignorancia o del descuido de quienes usan una lengua, sino de la variación microparamétrica fonológica, morfológica y sintáctica, regulada por complejos mecanismos lingüísticos.

En lo referente al español hablado en la República Argentina puedo enunciar, a modo de conclusión, algunas afirmaciones que, en mi opinión, no son aceptables para la DPE. En primer lugar, el idioma principal que se habla en Argentina no es el español de España

---

<sup>11</sup> Sobre esto remito a las siguientes referencias: Kayne (1996), Gallego (2011) y Demonte (2015).

<sup>12</sup> El *Diccionario panhispánico de dudas* define el dequeísmo como “el uso indebido de la preposición *de* delante de la conjunción *que* cuando la preposición no viene exigida por ninguna palabra del enunciado.” (RAE y ASALE, 2005: 214). Lo único *indebido* en este caso es la justificación acientífica que se da de este fenómeno: la estructura sintáctica misma y no las palabras que aparezcan puede determinar el uso de una preposición. Por ejemplo, en *se lo di a Juan* la aparición de la preposición *a* está determinada por la función sintáctica que desempeña *Juan* y no por la palabra misma.

modificado con seseo y voseo pronominal más una serie de vulgarismos.<sup>13</sup> Se trata de una lengua natural de pleno derecho con su sistema fonológico, morfológico, sintáctico y léxico propios. Todos sus presuntos rasgos dialectales están integrados de una forma original en sistemas coherentes y autónomos. Esta lengua natural tiene sus propias normas populares y cultas, que no son necesariamente las mismas que las supuestamente panhispánicas. En segundo lugar, el español argentino por sus características lingüísticas y por su historia pertenece a una amplia familia lingüística en la que están muchas otras lenguas naturales de origen hispánico de América y España. En tercer lugar, el supuesto español común panhispánico, con su norma culta, no es una lengua natural sino que ha de reinterpretarse como una familia de lenguas naturales de España y América íntimamente relacionadas entre sí. En cuarto lugar, no existe un sistema lingüístico español del que el español de Argentina y de otras naciones americanas serían una realización o encarnación dialectal. En Argentina no se habla una variedad americana del español de España, sino una lengua natural lingüísticamente autónoma descriptible y analizable en sus propios términos.

### Agradecimientos

Este artículo es una elaboración de la ponencia que presenté en el *XVIII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos* (SAEL) celebrado en mayo de 2023 en la Universidad Nacional del Comahue. Quiero expresar mi agradecimiento a María Mare y a Gonzalo Espinosa por haberme invitado a participar en un evento en el que pude (re)encontrarme con colegas argentinos y mapuches que hicieron inolvidable mi estancia en Fvskv Menuko.

### Referencias bibliográficas

- Abad, F. (1986). *Diccionario de lingüística de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Alonso, A. (1935). *El problema de la lengua en América*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alvar, M. (1996). Introducción. En M. Alvar (dir.), *Manual de dialectología española. El español de América* (3-18). Barcelona: Ariel.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Coseriu, E. (1954). Forma y sustancia en los sonidos del lenguaje. En E. Coseriu *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco Estudios* (115-234). Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Demonte, V. (2015). Parámetros y variación en la interfaz léxico-sintaxis. En A. J. Gallego (ed.), *Perspectivas de sintaxis formal* (391-430). Madrid: Akal.
- Di Tullio, A. (2011). Borges y Arlt. Dos definiciones del idioma de los argentinos. En Di Tullio, Á. y Kailuweit, R. (eds.), *El español rioplatense: lengua, literatura, expresiones culturales* (191-208). Madrid: Iberoamericana.
- Gallego, A. (2011). Parameters. En C. Boeckx (ed.), *Linguistic minimalism* (523-550). Oxford: Oxford University Press.
- García de Diego, V. (1950). El castellano como complejo dialectal. *RFE*, XXXIV, 107-124.
- Kayne, R. S. (1996). Microparametric Syntax: some introductory remarks. En Black, J. R. y Montapanyane, V. (eds.). *Microparametric syntax and dialect variation and dialect variation* (ix-xviii). Amsterdam: John Benjamins.
- Moreno Cabrera, J. C. (2013). *Cuestiones clave de la lingüística*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Cabrera, J. C. (2015). *Los dominios del español. Guía del imperialismo lingüístico panhispánico*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Cabrera, J. C. (2024). *Lenguas, dialectos, hablas. Crítica de la dialectoideología española*. Granada: Hojas Monfies.
- Moreno Fernández, F. (2020). *La lengua española en su geografía. Manual de dialectología española* (5ª edición). Madrid: Arco/Libros.

---

<sup>13</sup> F. Moreno Fernández dice a propósito de expresiones como *naide*, *haiga*, *güerto*, *pieses* que se observan en el español austral: "Tal vez la insistencia en este tipo de rasgos se deba al intenso debate entablado en la segunda mitad del siglo XIX sobre las cualidades del castellano argentino, pero lo cierto es que estas características son populares o vulgares y pueden encontrarse, como ya vimos en su momento, en cualquier área hispánica" (Moreno Fernández, 2020: 347).

- Penny, R. (2004). *Variación y cambio en español*. Madrid: Gredos.
- Penny, R. (2006). *Gramática histórica del español*. Barcelona: Ariel.
- Pérez Guarino, A. (2021). Hablar bien... ¿no cuesta nada? Para qué revisar críticamente las obras normativas. En M. Mare (coord.), *¿Para qué lingüistiquearla?* (13-28). Neuquén: EDUCO.
- RAE (2021). *Estatutos y Reglamento de la Real Academia Española*. Recuperado de [https://www.rae.es/sites/default/files/2021-02/Estatutos%20y%20reglamento\\_2014\\_19\\_2\\_2021.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/2021-02/Estatutos%20y%20reglamento_2014_19_2_2021.pdf)
- RAE y ASALE (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana
- RAE y ASALE (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Barcelona: Espasa Libros.
- Rodríguez Iglesias, I. (2022). *La lógica de la inferiorización de las variedades lingüísticas no dominantes. Etnografía sociolingüística del andaluz*. Berlín: Peter Lang.
- Saussure, F. de. (1945 [1916]). *Curso de lingüística general*. Traducción y notas de Amado Alonso. Buenos Aires: Losada.
- Saussure, F. de. (1979 [1916]). *Cours de linguistique générale*. Edición crítica Tullio de Mauro. Paris: Payot.

## Capítulo 2

### La lengua y la guerra en el periódico *El Tambor de la Línea* (Montevideo, 1843)

Virginia Bertolotti  
[virginia.bertolotti@fic.edu.uy](mailto:virginia.bertolotti@fic.edu.uy)  
Universidad de la República  
Montevideo, Uruguay

Magdalena Coll  
[collmagdalena@gmail.com](mailto:collmagdalena@gmail.com)  
Universidad de la República  
Montevideo, Uruguay

#### Resumen

Este artículo presenta un análisis de aspectos lingüísticos de un periódico, *El Tambor de la Línea*, surgido en el marco de un conflicto bélico a mediados del siglo XIX en el actual Uruguay. Luego de contextualizar la publicación en términos históricos y periodísticos y de ofrecer algunos datos demolingüísticos, se describe el contenido de los tres números conservados. El centro del trabajo son los recursos lingüísticos empleados por el redactor (o los redactores) para expresar su posición en la así denominada Guerra Grande (1839-1851). Se describen, en particular, las representaciones lingüísticas de soldados imaginarios pertenecientes a cuatro legiones que lucharon en uno de los bandos del conflicto y que son representados pictórica y lingüísticamente (un soldado español, un soldado genovés, un soldado vasco y un soldado francés). En un esfuerzo por avanzar en uno de los momentos del multilingüismo del siglo XIX —rasgo lingüístico definitorio de ese siglo en el Uruguay—, se analizan las arengas de estos inmigrantes europeos. El estudio realizado muestra que el recurso a estereotipos, a exageraciones, a la sátira y al humor son el denominador común tanto en los pasajes de los discursos de los legionarios como en otros empleos de la lengua en ese mismo periódico (poesía, una obra de teatro, diálogos imaginados), cuando esta es puesta al servicio de la guerra en *El Tambor de la Línea*.

#### Introducción

Desde hace dos décadas, se ha hecho un esfuerzo sistemático por inscribir la historia del español en el Uruguay en un contexto mayor: la historia lingüística del Uruguay. Un hecho que ha llamado la atención es la forma en que varios modos de multilingüismo, que se dieron principalmente a lo largo de los siglos XVIII y XIX, dan paso en el siglo XXI a un país con alto predominio del español y que se percibe monolingüe (cf. Bertolotti y Coll, 2014, 2021). Para comprender esta cuestión, hemos analizado la presencia de las lenguas indígenas, de las lenguas africanas y del portugués, así como la de otras lenguas europeas, en el actual Uruguay. Estos análisis nos han supuesto el manejo de fuentes de índole diversa: desde relatos de viajeros hasta la documentación manuscrita tomada de archivos históricos pasando por la literatura, por materiales metalingüísticos variados, por la legislación y también por los diversos géneros propios de la prensa periódica del siglo XIX entre los cuales se encuentran los anuncios de esclavos. La mayor parte de los productos de estas investigaciones y algunas de sus fuentes pueden ser consultados en la página <https://historiadelaslenguasenuruguay.fic.edu.uy/>. A lo largo de este texto, como se verá, se refiere a alguno de ellos.

El trabajo que aquí presentamos, centrado en las representaciones lingüísticas de lenguas europeas en *El Tambor de la Línea* (Anexo), constituye un aporte a la reflexión sobre

la presencia histórica de estas lenguas en el actual Uruguay.<sup>14</sup> En primer lugar, situamos el periódico en su contexto histórico-político, periodístico y demolingüístico, para, en el siguiente apartado, centrarnos en esa publicación realizando una somera descripción de los números existentes y de los recursos literarios empleados en ellos. El tercer apartado está dedicado al análisis lingüístico de las representaciones que se hacen de las hablas de cuatro de los diez soldados que aparecen ilustrados en el periódico. Cerramos el artículo con una discusión sobre los recursos lingüísticos empleados en el periódico y con una escueta reflexión sobre el aporte del estudio de este diario a la historia lingüística del Uruguay.

### **El contexto de *El Tambor de la Línea*<sup>15</sup>**

En las líneas que siguen, presentamos el contexto histórico en el que se publicó *El Tambor de la Línea* y una breve descripción de las legiones extranjeras durante la Guerra Grande. También abordamos el contexto periodístico de la época y aportamos datos demolingüísticos que explican la diversidad lingüística de Montevideo en el siglo XIX.

#### **Contexto histórico**

El contexto histórico que motiva la publicación de este periódico es la Guerra Grande (1839-1851). Con este nombre se designa en la historiografía uruguaya un complejo conflicto bélico en el que participan dos bandos de la naciente Argentina —en la orilla occidental del río Uruguay— y dos bandos del naciente Uruguay —en la orilla oriental del río Uruguay—. Intervienen activamente, además, estados europeos —Francia e Inglaterra, que disputaban el acceso al comercio en el Río de la Plata— y el cercano Brasil. Asimismo, lucharon en la Guerra Grande legiones extranjeras —a veces mercenarias, recientemente desocupadas por el cese de conflictos europeos—.

En términos sencillos, uno de los bandos argentinos, los *unitarios*, se alía con uno de los bandos uruguayos, los *colorados*, y son apoyados por Francia, al que le garantizan el acceso al puerto de Montevideo, con un gobierno limitado físicamente a un sector de esa ciudad, en lo que se dio a conocer como el gobierno de la Defensa. El otro bando argentino, los *federales*, se alía con el otro bando uruguayo, los *blancos*, y forman el gobierno del Cerrito, que abarca el resto del país, incluidas las afueras de Montevideo, y con un puerto menor (puerto del Buceo). El puerto de Montevideo estaba abierto a los franceses, no así el de Buenos Aires, ya que los federales estaban enfrentados por razones comerciales con Francia. Se trató, entonces, de un conflicto entre naciones, entre partidos (blancos y federales contra colorados y unitarios), entre ideologías (civilización vs. barbarie, liberalismo vs. nacionalismo) y entre representaciones sociales (doctores vs. montoneros, caudillos vs. gauchos, gauchos romantizados vs. gauchos malos). En fin... se trató de una guerra.

Como ya señalamos, al momento de la publicación del periódico que nos ocupa, dentro del territorio de Uruguay había dos gobiernos: el gobierno de la Defensa y el gobierno del Cerrito. La Defensa, concentrada en una parte de la actual Montevideo y bajo el mando, en un principio, de Fructuoso Rivera, colorado, se encontraba dentro de las murallas de la ciudad que oficiaban como división entre quienes se defendían y aquellos que los sitiaban (los blancos al mando de Oribe, y, en última instancia, al mando de Rosas, caudillo argentino visto por sus enemigos como encarnación de la barbarie rural). El gobierno del Cerrito (actual barrio montevideano El Cerrito de la Victoria) sitió Montevideo desde sus afueras, a partir de febrero de 1843.

---

<sup>14</sup> Agradecemos a Alex Borucki el primer acceso a uno de los números de este periódico, que motivó este trabajo, y agradecemos también a la Biblioteca de La Plata, que nos proporcionó el conjunto de facsimilares de los números 1, 2 y 3, los únicos conservados (quizá los únicos publicados).

<sup>15</sup> Wilson González Demuro y Ariadna Islas, a quienes estamos muy agradecidos, nos proporcionaron algunas orientaciones con respecto a los contenidos de este apartado; los errores o incomprensiones, claro está, son nuestros.

## **Las legiones<sup>16</sup>**

La Guerra Grande, como se mencionó, fue un conflicto que excedió con mucho los habituales enfrentamientos entre líderes locales propios de la posindependencia. Los extranjeros tenían una gran presencia en Montevideo, al punto que alcanzaron a ser el 60 % del total de la población de esa ciudad (Etchechury, 2015: 120), y parte de esta presencia tenía una explicación en el conflicto. Señala Etchechury (2017), quien ha estudiado en profundidad la constitución y la dinámica de la conformación de los ejércitos de la época, que muchos de estos extranjeros se organizaron en distintas milicias y legiones de voluntarios, las cuales aparecen representadas en el periódico que nos ocupa. Se conjugaron, dice, “varios tipos de experiencia de alistamiento transnacional, desde levas privadas, unidades de mercenarios y compañías reclutadas por contrato hasta legiones de voluntarios” (Etchechury, 2017: 492).

Muchos de los migrantes formaron parte de diferentes colectivos que participaron en la contienda bélica con diversos roles. La comunidad argentina se unió al ejército de operaciones de Fructuoso Rivera y a la Legión Libertadora del general Juan Lavalle, pero se disolvió en 1846. En 1839 se realizó un llamado a los franceses residentes en Montevideo para participar de un cuerpo de voluntarios —los Voluntarios de la Libertad—, que se desmovilizó al poco tiempo; luego, en 1843, se creó la Legión Francesa. Más adelante, veremos cómo se representa a estos voluntarios en el periódico analizado. Además, en 1842 se autorizó la formación del batallón vasco-navarro Los Aguerridos al tiempo que, en el mismo año, se creó el Batallón de Voluntarios de la República, que reclutaría italianos y franceses (cfr. Etchechury, 2015, 2017).

El escenario de estos cuerpos de voluntarios y legiones era heterogéneo e inestable. Hubo integraciones múltiples: la legión de voluntarios franceses incluía un batallón de vascos, aunque, por varios conflictos, en 1845, los efectivos vascos se escindieron para funcionar como un Regimiento de Cazadores, que se compuso también de gallegos, catalanes y portugueses. Hubo cambios de bando: los conflictos internos y el incumplimiento de las condiciones originales de reclutamiento provocaron que, en 1843, “la mayor parte del contingente vasco-navarro [terminara] por desertar al campo enemigo, donde fue amalgamado a otros efectivos de similar procedencia para formar el Batallón de Voluntarios de Oribe” (Etchechury, 2017: 504), situación que, como veremos más adelante, es aludida en el discurso de nuestro soldado vasco.

Al comienzo, los españoles (categoría en la que podía haber canarios, vascos y catalanes), como abordaremos en el discurso del soldado español, no se agruparon siempre en un destacamento propio: así, por ejemplo, algunos catalanes formaron la Compañía de Voluntarios Catalanes dentro del llamado Ejército Constitucional y los canarios se integraron en 1840 al Batallón de Infantería de línea n.º 6. Sin embargo, en 1845, los españoles pudieron hacer valer su calidad de extranjeros y dejar el servicio en milicias locales, como la Guardia Nacional.

Estos alistamientos, voluntarios u obligatorios, terminarán por crear asociaciones que tenían sus propios uniformes y emblemas, pero también con prensa, escuelas, hospitales y programas de ayuda mutua.

La guerra creó un complejo espacio transnacional que tuvo amplias consecuencias culturales y políticas. Explica Etchechury (2017) que, por un lado, para justificar el armamento de la población extranjera, las autoridades locales elaboraron una retórica cosmopolita, presentando a las legiones como símbolos de la lucha por la humanidad y la civilización contra el despotismo y la tiranía universal. Por el otro, la dinámica cotidiana de estas milicias extranjeras generó una intensa conflictividad social entre los combatientes de las diversas “patrias”, amenazando con desatar una “guerra civil” dentro de la ciudad-puerto (Etchechury, 2017: 491), cuestión seguramente posterior al momento histórico objeto de nuestro análisis.

---

<sup>16</sup> Para un panorama más profundo sobre las legiones extranjeras durante la Guerra Grande, ver Etchechury (2015, 2017).

## Contexto periodístico

La prensa durante la Guerra Grande, y buena parte del siglo XIX, fue efervescente, aunque en muchos casos efímera. Basta hojear el libro de Zinny (1883), clásico y fuente insoslayable para la historia de la prensa periódica en Uruguay en el siglo XIX, para ver este dinamismo cargado de heterogeneidad y brevedad.

En el contexto que aquí analizamos, la prensa era un espacio fundamental de combate entre blancos y colorados (y sus respectivos aliados) a ambos lados de la línea. Para sopesar la importancia de la prensa como arma de guerra, téngase en cuenta que, tempranamente, el gobierno de la Defensa creó el *Boletín del Ejército* y los sitiadores publicaron su propio boletín, que llevaría como pie de imprenta *Imprenta del Ejército*. Además, cabe señalar que ya en 1838 se había publicado *El Iniciador*, espacio de expresión política, literaria y romántica de los exiliados argentinos en Montevideo y de sus socios montevidianos. Se fundan también otros dos periódicos, *El Nacional* (1838-1846) y *El Constitucional* (1838-1845). En la plaza sitiada se publica unos años después el *Comercio del Plata* (1845-1857). En el Cerrito se publicó *El Defensor de la Independencia Americana* (1844-1851). En Montevideo, la prensa periódica contó también con publicaciones de comunidades migrantes: *El Legionario Italiano* (1844-1846), *Le Courier de la Plata* (1847), *Le Patriote Français* (1850). A lo largo de la guerra surge también *El Montevideano* (1846) y, al final del conflicto, *La Semana* (1851-1852).

En definitiva, en Montevideo y en el Cerrito hubo diferentes y numerosas publicaciones de prensa periódica que fueron escritas por figuras locales, pero también por extranjeros (cfr. Álvarez Ferretjans, 2008). El caso que nos ocupa, *El Tambor de la Línea* (de aquí en adelante, también *ETL*), fue uno más de esos periódicos. Afirma Etchechury (2017: 517) que se trató de una publicación dedicada a exaltar a las fuerzas de guerra locales en los inicios del sitio, como también lo fueron *El Telégrafo de la Línea* o *El Guerrillero*.

## Contexto demolingüístico

La historiografía uruguaya, desde los pioneros trabajos de Oddone (1966) y Pi Hugarte y Vidart (1969), destaca la notoria presencia de migrantes europeos en Montevideo en el siglo XIX. A partir de los censos de la época, se afirma que entre 1837 y 1842 arribaron más de 30 000 migrantes, que se radicaron principalmente en Montevideo, ciudad en la cual rápidamente superaron numéricamente a la población local.<sup>17</sup> Llegan entre 15 000 y 18 000 franceses —en su mayoría de origen vasco—, que alcanzan a ser la mitad de la población europea de la ciudad. Arriban también ingleses, españoles e italianos.<sup>18</sup>

Así las cosas, el Montevideo de la Guerra Grande es una ciudad cosmopolita y multilingüe en la que circulan diferentes lenguas europeas y diferentes variedades de español; todavía perviven además hablantes que emplean lenguas indígenas y hablantes de lenguas africanas. Es por tal motivo que por ese entonces se satirizaba desde Buenos Aires de la siguiente manera: “quien quiera hablar en francés / en catalán, en vascongado / todo idioma arreesado / y que no sepa quién es / y hallarse en un entremés / o en un extraño museo / vaya hoy a Montevideo” (en Álvarez Ferretjans, 2008: 144).

Dentro de las variadas conformaciones del multilingüismo, signo del siglo XIX del actual Uruguay, la confluencia de lenguas en estos años que nos ocupan puede caracterizarse como casual, no asentada. Claramente provocada por el contexto bélico, seguramente funcionó como base para las oleadas migratorias que llegarían dos generaciones después y para otro tipo de multilingüismo que de ellas surgiría.

---

<sup>17</sup> Primer Censo General de 1852, realizado después de la Guerra Grande durante el gobierno de Giró; Segundo Censo General de 1860, llevado adelante bajo el gobierno de Berro; Tercer Censo General de 1908, efectuado durante el gobierno de Williman; Cuarto Censo General de 1963 (Pi Hugarte y Vidart, 1969: 15).

<sup>18</sup> El peso de la migración italiana seguirá siendo fuerte y tendrá una relevancia lingüística que no analizamos en esta ocasión. Los italianos, con el correr del siglo, superarán a los franceses: en 1884 habría 33 000 italianos, 22 000 españoles y 7400 franceses (Pi Hugarte y Vidart, 1969: 17).

## ***El Tambor de la Línea***

Como ya señalamos, este periódico tiene una motivación esencialmente política y bélica. Su propio nombre alude al límite impuesto por el sitio y a un tipo de formación para el combate —en la que los soldados están ubicados en una línea y columnas—. Se trata en este caso de la línea de la Defensa frente al sitio de Montevideo. El término *línea* aparece también, por ejemplo, en *El Telégrafo de la Línea*, publicación ya mencionado. El nombre del periódico alude asimismo a una forma de comunicación como es el toque de tambor, que tiene, también, un empleo bélico. Este periódico ilustrado con litografías y publicado en 1843 tenía como editores a Atanasio Sierra y Fernando Quijano (Lacasagne, 2017: 3).

## ***Los números existentes***

Tres son los números que se conservan de *El Tambor de la Línea*, todos los cuales comparten la característica de contar con estampas litografiadas, muchas veces con un “pie de foto” satírico, como se puede ver en el Anexo.<sup>19</sup> Tal como señala Beretta García (2016: 45), este periódico se inscribe en un conjunto mayor de publicaciones motivadas y tematizadas por la Guerra Grande:

Entre 1839 y 1851 se publicaron en Montevideo los primeros periódicos prolíficamente ilustrados. Si bien sus estampas tuvieron una fuerte tendencia publicitaria y política en el contexto de la Guerra Grande, a veces la misma quedó equilibrada por la veracidad del asunto representado y el detalle con el que fue tratado.<sup>20</sup>

Como veremos, este periódico propone tres recursos al servicio de la retórica bélica: las representaciones del habla de los combatientes, la interacción entre texto e imagen y la explotación de géneros clásicos (poesía y teatro) con contenido político-bélico o satírico, además, por supuesto, de las menciones explícitas a la guerra y del empleo del léxico correspondiente y juegos de palabras con este léxico.

El primero de los números de *El Tambor de la Línea*, el prospecto, es el que contiene los textos que analizamos con mayor detalle en este artículo. Tiene tres hojas. En la primera aparece la imagen de un soldado, seguramente representando al batallón de pardos y morenos de Fructuoso Rivera, tocando el tambor y con el nombre del periódico en letra imprenta, dispuesta en línea curva “por detrás” del soldado. Como era habitual en los números cero, se señala su periodicidad, costo y forma de suscripción. Como se muestra en el pasaje siguiente, se emplea el discurso propio de un primer número para marcar el rechazo a Rosas al incluirlo tanto en la paranomasia *rosines* como en la mención explícita *papel de Rosas*: “Este Periodico se redactará y publicará en los días que no matemos *Rosines*: su precio una peseta en plata; nada de papel de Rosas... El Tambor se encargará á son de llamada, de buscar suscriptores” (*ETL*, n.º 1: 1).

Luego, separado por una viñeta, se presenta cuál será el tono de escritura del periódico, a través de una autocaracterización del periodista, siguiendo la tradición del escritor que se presenta como modesto e improvisado. Nuevamente se realizan menciones abundantes a la situación bélica:

Ya me tienen Vds. hecho un periodista: pero no periodista de a tres cuartillos, sino periodista en regla. Al son del parche de mi caja, improviso los artículos; las baquetas me sirven de pluma: el papel me lo suministra un cabo, de los cartuchos que rompe haciendo fuego á los rosines, y la tinta, la saco de la polvora humedecida que queda en los cañones, el día de ejercicio; así es, que me figuro, que los compositores han de presumirse son mas bien planas de escuela que artículos de un periódico: pero no hay que enfadarse, pues con la gracia de los patriotas, bien pronto, tendré pluma, papel y tintero, y entonces verán que ataque les toco á los Rosines en el Cerrito, al son de las descargas de nuestros soldados (*ETL*, n.º 1: 1).

<sup>19</sup> Las litografías se atribuyen a Juan Manuel de Besnes e Irigoyen (1788-1865) (Lacasagne, 2017: 3).

<sup>20</sup> “En este campo, Montevideo se sumó entonces a las tendencias de la prensa ilustrada occidental y al tiraje de estampas mediante nuevas técnicas, en síntesis, a una nueva cultura visual” (Beretta García, 2016: 45).

En la parte inferior de esta primera hoja hay otra estampa en la que aparece una línea de soldados tras una muralla, una batería de cañones detonada y un conjunto de soldados a caballo huyendo de las balas de cañón que están en el aire. La leyenda de la ilustración es una provocación a Oribe (a quien se tutea como marca de falta de consideración y respeto) y a su ejército, que se estaba organizando para el ataque, pero no llegaba a realizarlo:

Corta-Cabezas; ¿nos ves? ... pues así te esperamos, y te esperaremos hasta el día del juicio... Puedes atacar cuando quieras, pues te invitamos a ello... [...] A donde se han ido tus invencibles y denodados campeones? [...] Que es de Maza-Pacheco-Bárcena y demás? por que no se acercan? no quieren que les veamos la cara..... ya se ve,... para que? ... para que al instante les viesemos el C...? (ETL, n.º 1: 1).

Las dos páginas siguientes de ese primer número ocupan el centro del análisis de este artículo. Cierra el número una imagen de Oribe recibiendo una leche que le fue ordeñada a dos burras (ahora una alusión pictórica a rocines/*rosines*) que aparecen detrás de la imagen, nuevamente con una leyenda alusiva al contexto político y denigrativa hacia Oribe y sus seguidores.

El número 2 tiene la misma ilustración de “tapa” que el primer número. Esta ilustración interactúa con un pasaje narrativo, seguido de una arenga. En la narración, el redactor incluye un conjunto de términos peyorativos referidos a Oribe, al que nombra como *General de los Blancos Rosines: asesino romántico, semi-bruto, antropófago, mamoso de la burra, corta y corta-cabezas, general chupa guindas*.<sup>21</sup>

En la segunda página del número 2, a propósito de una estampa de un hombre y una mujer bailando en un sitio abierto al son de una guitarra y siendo observados por otras tres personas, el redactor describe las noches dentro de la ciudad sitiada. A partir de esta descripción, introduce tres cantos en verso, siempre con alusiones negativas a los blancos y a las figuras de Oribe y de Rosas. En la tercera página se intercalan representaciones de español hablado por personas de origen afro, también denominado —en términos de Lipski (1998, 2005)— habla bozal. Este discurso está en interacción semiótica con una estampa de un baile de personas asimismo de origen afro.<sup>22</sup> El texto también incluye un pasaje en español que introduce una canción escrita en bozal. Se titula *Canción ri un CASANCHA Qui tuvo in CAGANCHA* (Canción de un casanche que estuvo en Cagancha).<sup>23</sup>

En la cuarta y última página de este número, el Tambor cuenta que se introduce, encubierto, en el campo enemigo. Describe una escena de borrachera y desmanes hacia las mujeres que engarza con la presentación de una obra de teatro titulada *El sitio de la ciudad y degollación de salvajes*. Se la define como un “Drama Romántico, histérico, terrible, sentimental, catastrófico, sangriento, crónico, descomunal, fantástico, pirotécnico, diurético y animal en 8 jornadas y 2 cuadros por el Dr. D. C. V.”. Todos los personajes y quienes los representan tienen nombres satíricos. En dos columnas, como en los programas de obras de teatro, se establece que *El Gen[er]al nulidad ó sea Chupa-Guindas* es representado por Manuel Oribe; que el *Disparador de Palmar* es representado por Ignacio Oribe; que *El General Espuela* lo es por Pacheco, y así con otros eventuales roles escénicos: *Un traidor*

<sup>21</sup> Algunos de ellos destacados en letras mayúsculas, tal como se emplean hoy en las escrituras orales mediadas tecnológicamente, como WhatsApp o diferentes redes sociales.

<sup>22</sup> “Nada para mí mas placentero que servir á la noble Causa que defendemos con el fusil y con la pluma, mactime cuando con esta ultima, sirvo y complasco á las ninfas que nos cercan, que aunque nacidas en el ardiente clima del Asia, no por eso ceden en hermosura y gentileza, á las heladas, blancas y rubias Alemanas; venga una pluma, un poco de papel y tinta, que en este momento me encuentro inflamado, y voy á improvisar una Canción, no en castellano castizo cual yo lo pronuncio, sinó en lengua mestiza que todos entengamos— si. si qui turuítngamu —” (ETL, n.º 2: 3).

<sup>23</sup> El título alude a la batalla de Cagancha, ganada por las fuerzas de Fructuoso Rivera. El texto, que puede considerarse bozal, fue analizado en Coll (2010). Había sido antes reproducido por Ayestarán (1953: 71), quien lo describe como “una traslación precisa de la prosa de los negros ladinos”. La canción termina con la siguiente anotación del redactor del periódico: “Tal fue la escena que presencié el Domingo á la tarde, y que escribi en el acto para llenar esta página incluyendo en ella la Cancion que no tardó en mandarme el Dr. Cirilo Vidal, soldado del Batallón Núm. 4”, citado en Ayestarán (1953: 73-74). Copiamos aquí un fragmento del texto: “Cumpaíneru! ... ya qui turu vusotro acabamu ri bairá, ri batuqui cun nuestra ningrita, para rase a cunuseé á ese Signore *branquillo*, rumieru qui tinemu; ya qui heme tumaru un pocu ri *Cachuri*, y vatu á impezá ri nuevo nuetro bairi; mi parece mijuri, qui entre musotro memu, si fumase una caucioni, un renguairi Branco, para cantase cu primio ri nuetro Generá, cuandu se aseca esu *Branco frujunasu*, á tucánu ra *ribarosa*, y *rigueyo* y *tin tin*, tirando unu tiru, para gatase pavura un má. Esa Cancioné narie puere hacere mijó, qui nuetro cumpaíneru érotó *Ciriro Virá* qui etá cu nusotro y turu ru negru rivemu pirisiru in nete mumentu”.

estará representado por Montoro, *Su compañero* (del traidor) por Nuñez, *Un autómatas* por Anaya, *Un degollador* por Maza, *Una bruja* por Manuela Rosas. Los personajes son todos integrantes de la facción rosista-oribista.

El tercer y último número conservado, al igual que los anteriores, combina ilustraciones con textos. Se trata de cuatro grandes ilustraciones, además de la de “tapa” —en la que el Tambor da la mano a otro soldado que tiene un hacha al hombro—. En todos los casos, las ilustraciones describen los hechos bélicos del momento, que en los textos se comentan siempre con el mismo tono de burla, haciendo uso de la ironía y mostrando desprecio por el enemigo. A diferencia de los números anteriores, en este no se introducen representaciones lingüísticas de tipo alguno ni géneros literarios puestos al servicio de la propaganda ideológica o bélica.

### **Análisis lingüístico**

El antecedente de análisis de este periódico no proviene del campo de la lingüística, pero presenta algunos comentarios discursivos que retomamos.<sup>24</sup> En este sentido, Etchechury (2015) destaca que las imágenes publicadas en 1843 en *El Tambor de la Línea*, que representaban a soldados de las distintas naciones o patrias que se habían enrolado, se acompañan de discursos en los que explicitaban las razones de su apoyo a la Defensa de Montevideo. Entiende que el miliciano vasco, por ejemplo, se expresa “en un castellano que se supone influenciado por *euskera*” (Etchechury, 2015: 138). Otro soldado peninsular, continúa el autor, se representa “en un *argot* mezcla de catalán y castellano” (Etchechury, 2015: 139). Las opiniones enunciadas “son ante todo una invención de los editores de este periódico, que respondían al gobierno montevideano, es decir se trataría de una operación de ‘ventriloquia’, por sintetizarlo de alguna manera”, finaliza Etchechury (2015: 139). En otra ocasión, este autor plantea que se nos presenta “una galería de imaginarios milicianos franceses, argentinos, sardos, africanos libertos, catalanes y vascos, argumentando mediante encendidos discursos patrióticos” que se enuncian “en una suerte de castellano creole que intentaba recoger las diversas lenguas nacionales” (Etchechury, 2017: 515). Otros estudios hacen mención a este periódico al estudiar la presencia afro (cfr. Acree, 2013; Borucki, 2017).

La parte del periódico que analizamos lingüísticamente a continuación consta de diez litografías de diferentes milicianos, cada una de ellas acompañada de un texto breve en el cual las personas representadas manifiestan su apoyo a la causa de la Defensa, como ya se señaló arriba. La manifestación verbal de este apoyo tiene en todos los casos características lingüísticas peculiares. No presentamos aquí la totalidad del análisis, sino que nos concentramos en las representaciones de hablas de origen europeo: la del soldado español, la del genovés, la del vizcaíno y la del francés. No serán estudiados los soldados que aparecen lingüísticamente representados como hablantes de variedades de español americano ni tampoco la del soldado africano o descendiente de africano, ya que existen análisis de este último y nos interesa aquí ocuparnos de la presencia de lenguas europeas.<sup>25</sup>

#### *El soldado español*

El soldado español está vestido con pantalón blanco, chaqueta oscura y gorro de cono cortado con una insignia en forma de U, con una bayoneta apoyada militarmente en paralelo a su cuerpo, en posición de firme. Se opone al guardia nacional que está descansado sobre el arma, por ejemplo. Dibujado con apoyo en tierra, tiene un calzado semiculto por el pantalón. El texto que acompaña la imagen y que glosamos inmediatamente debajo dice:

---

<sup>24</sup> Existen otros análisis de representaciones de hablas europeas tanto en la prensa del siglo XIX (Bugel, 2015) como en elaboraciones literarias (Bertolotti y Coll, 2017).

<sup>25</sup> Este texto en particular ya fue analizado en Coll (2010), quien lo toma de Montañó (2008: 458). Comienza de la siguiente manera: “¡Cumpañeru! tantu Banguera, como Ansá / Casancha, Mina, Congo y remá! ... Ya / sabemu turu vusotro, qui somu ribre para sereví á / ra Patria: ma he preciso cumpañeru, que sivamu, / matando sempre á ro riguyaruri qui trae / e cuta-cabeza ...”. Es importante tener en cuenta que existe una larga tradición de análisis de este tipo de texto, al que a veces, como dijimos, se clasifica como habla bozal (cfr. Lipski 1998, 2005, 2009).

Sabes quien sumus Curta-Cabezas? ... Ispañules pur la gracia de Dios y la Cunsttucion ... pero Ispañules libres, hijus tudus de Cataluña, Galicia, Castilla y Andalucía. El que estu escribi, es hiju de Mataró, y por nuestra Sra. de Munserrat, que nada deseia mas, que haberlas cuntigu, y cun esus asesinus, parecidus al degullador *Carlus de Ispaña*; y entonces, *Votu va Deu*, veremus quien mata á quien, y en cada tiru, tudus te cantaremos ...

Ya cayú Oribe ...  
Cun su faccion ...  
¿Quien lus persigue? ...  
Lus de la UNION ...

[Glosa: ¿Sabes quienes somos, Corta-Cabezas? ... Españoles por la gracia de Dios y la Constitución ... pero españoles libres, hijos todos de Cataluña, Galicia, Castilla y Andalucía. El que esto escribe es hijo de Mataró, y por nuestra Sra. de Monserrat, que nada desea más que habérselas contigo, y con esos asesinos, parecidos al degollador Carlos de España; y entonces, *Voto a Dios*, veremos quién mata a quién y, en cada tiro, todos te cantaremos ...

Ya cayó Oribe ...  
Con su facción...  
¿Quién los persigue? ...  
Los de la UNION ...]

Esta representación se codifica con una sintaxis y léxico de la lengua española escrita de la época; los únicos rasgos diferenciales son fonéticos. Hay un cerramiento de /o/ en /u/ en abundantes casos, tanto en núcleo de sílaba (*pur* por *por*; *cayú* por *cayó*) como en diptongo (*díus* por *dios*). Asimismo, hay cerramiento de /e/ en /i/ (*Ispañules* por *españoles*; *escribi* por *escribe*) y diptongación (*deseia* por *desea*). Llamen la atención estos cerramientos típicamente asociables con gallegos hablantes de español en combinación con la referencia a Mataró, un pueblo catalán, y a Montserrat, así como el juramento *voto va Deu*. Quizá la representación lingüística, sumada a las referencias culturales catalanas, pretenda dar cuenta de lo que allí mismo se señala: que son todos “Ispañules libres, hijus tudus de Cataluña, Galicia, Castilla y Andalucía”. En este pasaje, se tutea al alocutario, *Curta-Cabezas*.

### *El legionario genovés*<sup>26</sup>

El soldado genovés está vestido con pantalón claro, holgado, con una chaqueta amplia y abierta, con solapa. Tiene un sombrero de paja, de ala ancha, con una cinta con una leyenda ilegible, seguramente una divisa. La chaqueta larga, recta, abierta y la camisa que entrevé, la barba y la postura física contribuyen a darle un aspecto desaliñado y que contrasta con el aspecto profesional del soldado español. Sobre un hombro apoya un fusil y colgando de la cintura tiene una espada. También está apoyado en la tierra y no se alcanza a identificar las características de sus zapatos. El texto que acompaña la imagen y que glosamos inmediatamente debajo dice:

Di Genova siamo la maggior parte: hai nei nostri corpi, Italiani, Francesi, Spanoli é Portughesi; tutta gente amante della Libertá: é il nostro Scef, il bravo Centopé; il che comandava il Battaglione dei Voluntari, nella gloriosa giornarta [sic] di Cagancha, che fece tremare a tutti vostri infanti: é per Dio Bacco, che se si presentasee [sic] s'occasione [sic] di un altra volta incontrarsi vorressimo farne, salcicia dele vostre [...] ravioli di vostri cervello, é bullito della vostra testa ... Asesino, Boja del tiranno Rosa, é TAGLIA TESTA ORIBE.

Tutta gente della Matricula,  
Viva la Libertá ... Viva ...

[Glosa: De Génova somos la mayoría: hay/tenéis en nuestro cuerpo, italianos, franceses, españoles y portugueses: toda gente amante de la libertad; es nuestro jefe, el bravo/buen Centopé, el que comandaba los batallones de voluntarios, en la gloriosa jornada de

<sup>26</sup> Agradecemos a Juan Manuel Fustes su apoyo en el análisis lingüístico del italiano.

Cagancha, que hizo temblar a todos vuestros infantes/infantería/hijos: Es por Dios Bacco que, si se presentase la ocasión de volver a encontrarnos, nos gustaría hacer salchicha de sus ..., raviolos de su cerebro, y un bollito de tu cabeza. Asesino. Abajo/muera el tirano Rosa, y el Cortacabezas Oribe. / Toda gente de la Matrícula. / ¡Viva la libertad! ¡Viva!

En esta representación lingüística de un hablante de variedad itálica se alude a la variedad de origen de quienes integran la legión de genoveses. El habla itálica se reconoce en todos los niveles lingüísticos, al punto que se la “oye” al leerlo, y en la clara intención de hablar en italiano como se manifiesta en el calco que hace de *Corta Cabezas, Taglia Testa*. Destacan las interferencias del español: el uso del verbo español *haber* (*hai* por it. *c'è* o *vi è*), el empleo de *a* con objeto directo (*tremare a tutti vostri infanti* por it. *tremare tutti vostri infanti*), *il che* (del esp. *el que* y del it. *quelle che*). Hay faltas de concordancia y ausencia de artículo como en *di vostri cervello* por it. *dei vostri cervelli*. Falta el artículo en *vostri infanti* (it. *i vostri infanti*). A nivel fonético, se presentan cerramientos vocálicos que evocan el español: *voluntari* por it. *volontari*, *portughesi* por it. *portoghesi*, *matricula* por it. *matricola*, *asesino* por it. *assassino*.

Cabe destacar algunos ítems léxicos que no se adscriben a ninguna de las dos lenguas, como *bullito* —cercano a esp. *bollito*—, *Scef*, que pareciera la graficación en italiano de la palabra francesa *scef*, o *spanoli*, que no cumple ni con la ortografía del español ni con la del italiano.

Llama la atención que los tildes que se usan son los del alfabeto español: *é* tiene siempre tilde agudo, cuando no debiera tener tilde o tenerlo grave por ser verbo, como en el caso de *é Centopé* [*es Chentope*] (*centopé* = ‘ciempiés’ en genovés).

Hay rasgos subestándares en *vorressimo*, una fusión del condicional *vorremmo* y del imperativo del subjuntivo *volessimo* o en *salsiccia* por *salciccia*.

Está claro que se elige mostrar una mezcla donde predomina lo italiano. Véase en contraste, por ejemplo, el anónimo *Canto del Legionario Italiano*, compuesto en Montevideo en la misma época, en el que se usa una variedad itálica estándar, sin marcas dialectales y sin presencia del español; “Un altro é il nostro sole/ Altra é la nostra terra/ Ma dei tiranni in odio/ Noi qui facciamo la guerra” (en Etchechury, 2017).

### *El soldado vasco*

El soldado vizcaíno está apoyado en un fusil con bayoneta calada, con la pierna flexionada. Viste un pantalón claro, ancho, y es físicamente más fornido. Su chaqueta es ceñida al cuerpo, a la cintura, y tiene una cartuchera sostenida en el cinturón y una cantimplora en bandolera que cuelga de una tira fina. Tiene una boina con una borla de la que sale un fleco, puesta inclinada sobre una cabeza grande y con nariz prominente. También apoyado en la tierra, no se alcanza a identificar cómo lleva los pies cubiertos. Bajo la imagen aparece el siguiente texto, que luego glosamos:

Vizcainos somos, *arreyua*, mas no de esos Vizcainos, Oribes, que traidores son á la tierra que les ha fortuna dado: somos leales á esta patria, a Riveras y Gobierno. No pienses, no, que por que tienes un puñado de rebeldes comprados por oro, que todos tendrás: te engañas: los hijos lejitimos de *Garnica*, nunca juran en valde, y los que defendemos trincheras estas, matamos primero á paisanos nuestros traidores; y después á tí, como cabeza de asesinos ... Ten cuenta; y el día que vengas á línea, verás co ... que fuego te hacen LOS LEALES VASCOS ESPAÑOLES.

[Glosa: Somo vizcaínos, *arreyua*, pero no de esos vizcaínos, Oribes, que son traidores a la tierra que les ha dado fortuna: somos leales a esta patria, a Rivera y al Gobierno. No pienses, no, que porque tienes un puñado de rebeldes comprados con oro, que tendrás a todos: te engañas: los hijos legítimos de Guernica nunca juran en vano y, los que defendemos estas trincheras, primero matamos a nuestros paisanos traidores, y después a ti, como cabeza de asesinos ... Ten en cuenta; y el día que vengas a la línea, verás co ... que fuego te hacen los leales vascos españoles.]

A diferencia del discurso “italiano”, esta representación está basada en el español, con un tuteo sistemático. El texto tiene rasgos sintácticos que podrían considerarse interferencias

del orden de palabras euskera: *Vizcainos somos, Traidores son* con el atributo antepuesto; un objeto entre el auxiliar y el verbo, *les ha fortuna dado*; un cuantificador antepuesto, *todos tendrás*; el sujeto pospuesto y el objeto antepuesto, *que fuego te hacen los leales vascos españoles*, o un determinante pospuesto, *trincheras estas*.

Llaman la atención los nombres propios en plural con significado singular: *Oribes, Riveras*, la falta de preposición en *ten cuenta* y la falta de artículo en *vengas a línea*. El préstamo léxico *arreyua* podría ser una voz castrense de origen euskera.

### *El soldado francés*

El soldado francés tiene un uniforme similar al español. Lleva también un gorro conoidal pero no rígido e inclinado a un lado, que podría ser una versión de un gorro frigio. Apoyado en su fusil con bayoneta, con cierta aprensión, tiene apoyada la otra mano en su cintura estrecha. Parece tener un gesto entre asombrado y sonriente, aunque la calidad de la imagen no es clara. Parecería llevar cartuchera. Acompaña esta imagen un texto, que glosamos inmediatamente después:

¡Voluntarie! Nobles hij de la belle France! Voalá el dia, el momento desirado, de tomar venganz de tant ultraj, que el Caciq degollador Rosas, ha inferid á tant compatriot nuestr, victim de su salvaj ferocidá. El barrbar abrig un odio implacabl á todo el que port el nombre francé, ancor que con hipocrit disimul disfraz ahor su perfid intención. El heroiq Puebl Oriental, debe ser defendid pur tute les amants de la Liberté.

¡Hij de Julliet! Avancé sempre, gritand ... ¡Viva la Republique! ¡Muera el Grran Corta-Cabeza! ¡Muera el Gauch Rosas!

[Glosa: ¡Voluntario! ¡Nobles hijos de la bella Francia! He aquí el día, el momento deseado, de tomar venganza de tanto ultraje, que el cacique degollador Rosas, ha inferido a tanto compatriota nuestro, víctima de su salvaje ferocidad. El bárbaro abriga un odio implacable a todo el que lleva el nombre francés, aunque con hipócrita disimulo disfrace ahora su pérfida intención. El heroico Pueblo Oriental debe ser defendido por todos los amantes de la libertad.

¡Hijos de Julio! Avancen siempre, gritando ... ¡Viva la República! ¡Muera el Gran Corta-Cabeza! ¡Muera el Gaucho Rosas!]

Este texto no está en francés, pero lo representa principalmente en la terminación y la ortografía, que pasan a ser recursos para dar cuenta de la pronunciación de las palabras. En cuanto a la terminación, hay palabras del español (o comunes con el francés) que se modifican a través de la reducción vocálica final, para dar el tono francés: *hij* (esp. *hijos*, fr.  *fils*), *venganz* (esp. *venganza*, fr. *vengeance*), *ultraj* (esp. *ultraje*, fr. *ultrage*), *Caciq* (esp. *cacique*), *inferid* (esp. *inferido*), *nuestr* (esp. *nuestro*), *abrig* (esp. *abriga*), *disimul* (esp. *disimulo*), *disfraz* (esp. *disfraz*), *ahor* (esp. *ahora*), *puebl* (esp. *pueblo*), *defendid* (esp. *defendido*), *gritand* (esp. *gritando*), *Gauch* (esp. *gaucho*), *Salvaj* (esp. *salvaje*). Además, hay un caso de monoptongación con el mismo fin de dar el tono francés: *sempre* (esp. *siempre*).

En cuanto a la ortografía, hay un conjunto de palabras existentes en francés y heterografiadas de manera tal de imitar la pronunciación de esa lengua, pero con ortografía del español: *voalá* (fr. *voilà*), *pur* (fr. *pour*), *francé* (fr. *français*), *tute* (fr. *toutes*), *Republique* (fr. *République*), *oriental* (fr. *oriental*), *ancor* (fr. *encore*), *avancé* (fr. *avancez*), *grran* (fr. *grand*), *compatriot* (fr. *compatriote*), *victim* (fr. *victime*), *barrbar* (fr. *barbare*), *hipocrit* (fr. *hypocrite*), *implacabl* (fr. *implacable*), *perfid* (fr. *perfide*), *heroiq* (fr. *heroïque*), *port* (fr. *porte*). Por otra parte, también encontramos en el texto palabras existentes en francés y ortografiadas en esa lengua: *liberté, Julliet, belle, France, les, amants*.

Hay palabras que coinciden en ambas lenguas, como *noble*, y otras en las cuales se toma la base de una lengua y la terminación de la otra: *voluntarie* (fr. *volontaire* y esp. *voluntario*), *desirado* (fr. *desiré* y esp. *deseado*), así como falsos cognados, como *nombre* (esp. *nombre* y fr. *nom*; en fr., *nombre* significa *número*).

La sintaxis se acompasa con la del español, que, en el caso de este pasaje, sería básicamente coincidente con la del francés.

## Síntesis

En el caso de la representación lingüística del soldado español, se apela al nivel fonético, que, a su vez, se centra básica y persistentemente en las vocales, lo que se presenta como un estereotipo que, en la actualidad, asociaríamos con gallegos hablantes de español.

En el genovés, la distancia lingüística es obviamente mayor; se lo representa hablando en su lengua con interferencias del español en la fonética, en el léxico, en la morfología y en la morfosintaxis. Además, cabe señalar que se representa un hablante que, en contacto con la lengua española, tiene creaciones que no pertenecen ni a un italiano estándar ni al español. Estas elecciones de quien escribe constituyen un imaginario de contacto, que se construye con un efecto humorístico o festivo sin traspasar el límite de la incompreensión.

La estrategia de representación del soldado vasco se basa en la sintaxis, en el orden de palabras, sin apelar ni al léxico ni a fonética de la lengua vasca, que harían el texto improcesable para un lector hispanohablante.

La representación del francés no se basa, a diferencia de la del italiano, en construcciones estándares de esa lengua. Se apela a un francés imaginado, basado en la supresión de terminaciones, es decir, en la reducción vocálica final, así como también a través de una ortografía que imita la pronunciación del francés. Toma algunos préstamos del francés y presenta algunas creaciones basadas en la combinación de ambas lenguas y falsos cognados.

En cuanto a la autodenominación y el tratamiento, en todos los casos en que hay tratamientos hacia el enemigo se escoge el tuteo, lo cual supone una ruptura de la cortesía de la época (Bertolotti, 2015). En el campo léxico, las expresiones de autodenominación son siempre positivas, y la denominación de los otros, siempre negativas o denigrativas, como es de esperar.<sup>27</sup> Entre las autodenominaciones, encontramos: *Ispañules por la gracia de Dios y de la Constitucion, ispañules libres, gente amante de la libertá, leales a esta patria, voluntarios, nobles hijs de la belle France, amants de la Liberté, Hijs de Julliet*. Entre las formas de referir a los otros: *curta-cabeza, asesino(s), parecidos al degullador Carlos di España, boja del tirano Rosa, Taglia Teste Oribe, Oribes traidores, paisanos nuestros traidores, cabeza de asesinos, Caciq degollador, barbar, Grran Corta-Cabeza, Gauch Rosas*.

En síntesis, si bien la peyoración y la falta de cortesía pueden ser elementos comunes, en las representaciones los recursos empleados son diversos. Los niveles de lengua a los que se apelan —fonético-ortográfico, morfológico, sintáctico— son empleados de diferente manera, como se mostró. Esto seguramente se ligue al conocimiento de las lenguas de llegada del redactor, como también a la posibilidad de comprensión por parte de los lectores, además, por supuesto, del tipo de interferencias que se producen en el español dependiendo de la lengua de origen del legionario imaginado.

## La lengua en la guerra

Las representaciones lingüísticas que aparecen en *ETL* surgen como un instrumento de propaganda político-bélica y como una manifestación humorística que busca generar complicidad con el lector y con los miembros de su misma legión. Lo multilingüe, lo diverso diferencia a los soldados, aunque no deja de unirlos en una causa común, del mismo bando de la guerra. Todos —más allá de sus características físicas, ilustradas en las imágenes, o de sus formas de hablar, expresadas en diferentes representaciones lingüísticas— manifiestan su filiación y apoyo al gobierno de la Defensa y su fervoroso antirrosismo y antiorribismo.

En su conjunto, imágenes y discursos dan cuerpo a un tipo de publicidad antirrosista que recurre, entre otras cosas, al mismo insulto; Oribe es el *Curtacabeza* (para el soldado español), el *Taglia testa* (para el genovés), el *Caciq degollador*, *grand Cortacabez*, *gauch para rosas*, *barbar* (para el francés). Se recurre siempre al mismo insulto, inserto en discursos con diferentes contenidos y que son representaciones lingüísticas estructuradas en forma diversa.

---

<sup>27</sup> La única excepción la constituye el periodista que carece de recursos materiales, en el número 1.

En los textos al pie de las imágenes de los soldados, la lengua aparece como marcador de identidad, pero de identidades diferentes que, confluyendo en una causa común, dan un efecto cosmopolita a la guerra: todas las naciones y todos los grupos se unen para defender Montevideo (incluidos los gauchos, los negros, los pasivos y los ciudadanos que no analizamos aquí).

La sátira y el humor son el denominador común tanto en los pasajes analizados como en otros pasajes de los números del periódico, tal como la poesía o la presentación de la obra de teatro, así como también en el discurso del redactor. Además, es denominador común la combinación entre imagen y texto que apenas consideramos aquí, así como las expresiones festivas en paranomasias (*Rosas, rocines*) y juegos de palabras (*papel de Rosas*, por ejemplo).

El análisis de este diario es un aporte a la documentación de una de las facetas del multilingüismo del siglo XIX, hasta ahora no estudiada. En una misma fuente encontramos información sobre la representación de las hablas de personas provenientes de diferentes continentes y de diferentes grupos sociales. La reflexión sobre esta fotografía de una Montevideo multilingüe es de interés como capítulo previo a las oleadas de migrantes que llegarán al Plata. Terminada la guerra y a lo largo de lo que queda del siglo XIX y principios del XX, llegarán otros hablantes de las mismas lenguas europeas en un contexto diferente al que da lugar este periódico, generando un tipo de contacto también diferente que deberá ser objeto de nuevos análisis.

## Referencias bibliográficas

- Acree, W. (2013). *La lectura cotidiana. Cultura impresa e identidad colectiva en el Río de la Plata, 1780-1910*. Buenos Aires: Prometeo.
- Álvarez Ferretjans, D. (2008). *Historia de la prensa en el Uruguay. Desde la Estrella del Sur a Internet*. Montevideo: Fin de Siglo.
- Ayestarán, L. (1953). *La música en el Uruguay*, vol. I. Montevideo: Servicio Oficial de Difusión Radio Eléctrica.
- Beretta García, E. (2016). Dibujos y acuarelas, estampas y prensa. Los artistas como reporteros y publicistas en Montevideo (1830-1851). *Claves. Revista de Historia*, 2 (3), 45-71.
- Bertolotti, V. (2015). *A mí de vos no me trata ni usted ni nadie. Sistemas e historia de las formas de tratamiento en la lengua española en América*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de la República.
- Bertolotti, V. y Coll, M. (2014). *Retrato lingüístico del Uruguay. Un enfoque histórico sobre las lenguas en la región*. Montevideo: Comisión de Educación Permanente-Facultad de Información y Comunicación.
- Bertolotti, V. y Coll, M. (2017). Attitudes toward Portuguese in Uruguay in the Nineteenth Century. En Bugel, T. y Montes-Alcalá, C. (Eds.), *New Approaches to Language Attitudes in the Hispanic and Lusophone World* (112-136). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Bertolotti, V. y Coll, M. (2021). Del plurilingüismo a la institucionalización excluyente: el español en Uruguay. En Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española, *Crónica de la lengua española 2021* (400-413). Madrid: Espasa.
- Borucki, A. (2017). *De compañeros de barco a camaradas de armas. Identidades negras en el Río de la Plata, 1760-1860*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bugel, T. (2015). Actitudes ante los ingleses a través de su uso del español: caracterizaciones en el semanario *El Aguacero*, Montevideo, Uruguay, 1823. *Signo y seña*, 28, 9-36.
- Coll, M. (2010). *El habla de los esclavos africanos y sus descendientes en Montevideo en los siglos XVIII y XIX: representación y realidad*. Montevideo: Banda Oriental, Academia Nacional de Letras.
- Etchecury, M. (2015). De colonos y súbditos extranjeros a “ciudadanos en armas”. Militarización y lealtades políticas de los españoles residentes en Montevideo, 1838-1845. *Revista Universitaria de Historia Militar*, 4 (8), 119-142.

- Etchechury, M. (2017). “Defensores de la humanidad y la civilización”. Las legiones extranjeras de Montevideo, entre el mito cosmopolita y la eclosión de las ‘nacionalidades’ (1838-1851). *Historia*, 50 (2), 491-524.
- Lacasagne, P. (2017). La prensa montevideana durante el Sitio Grande (1843-1851). En *La prensa periódica en el siglo XIX*, II Jornadas de investigación de la Facultad de Información y Comunicación. Recuperado de <https://ji.fic.edu.uy/wp-content/uploads/2018/06/GT12-Lacasagne-LENGUA-Y-PRENSA.pdf>
- Lipski, J. (1998). Panorama del lenguaje afrorioplatense: vías de evolución fonética. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 14, 281-316.
- Lipski, J. (2005). *A History of Afro-Hispanic language: Five centuries, five continents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipski, J. (2009). *Afro-Bolivian Spanish*. Madrid/Fránkfort del Meno: Vervuert Iberoamericana.
- Montaño, Ó. (2008). *Historia afrouroguaya*, tomo I. Montevideo: Mastergraf.
- Oddone, J. (1966). *La emigración europea al Río de la Plata: motivaciones y proceso de incorporación*. Montevideo: Banda Oriental.
- Pi Hugarte, R. y Vidart, D. (1969). *El legado de los inmigrantes I*. Montevideo: Nuestra Tierra (Colección Nuestra Tierra, n.º 29).
- Zinny, A. (1883). *Historia de la prensa periódica de la República Oriental del Uruguay 1807-1852*. Buenos Aires: C. Casavalle.

## **ANEXO\***

---

\* Este material fue facilitado a las autoras por el personal de la biblioteca central de la Universidad Nacional de La Plata.

Prosp.



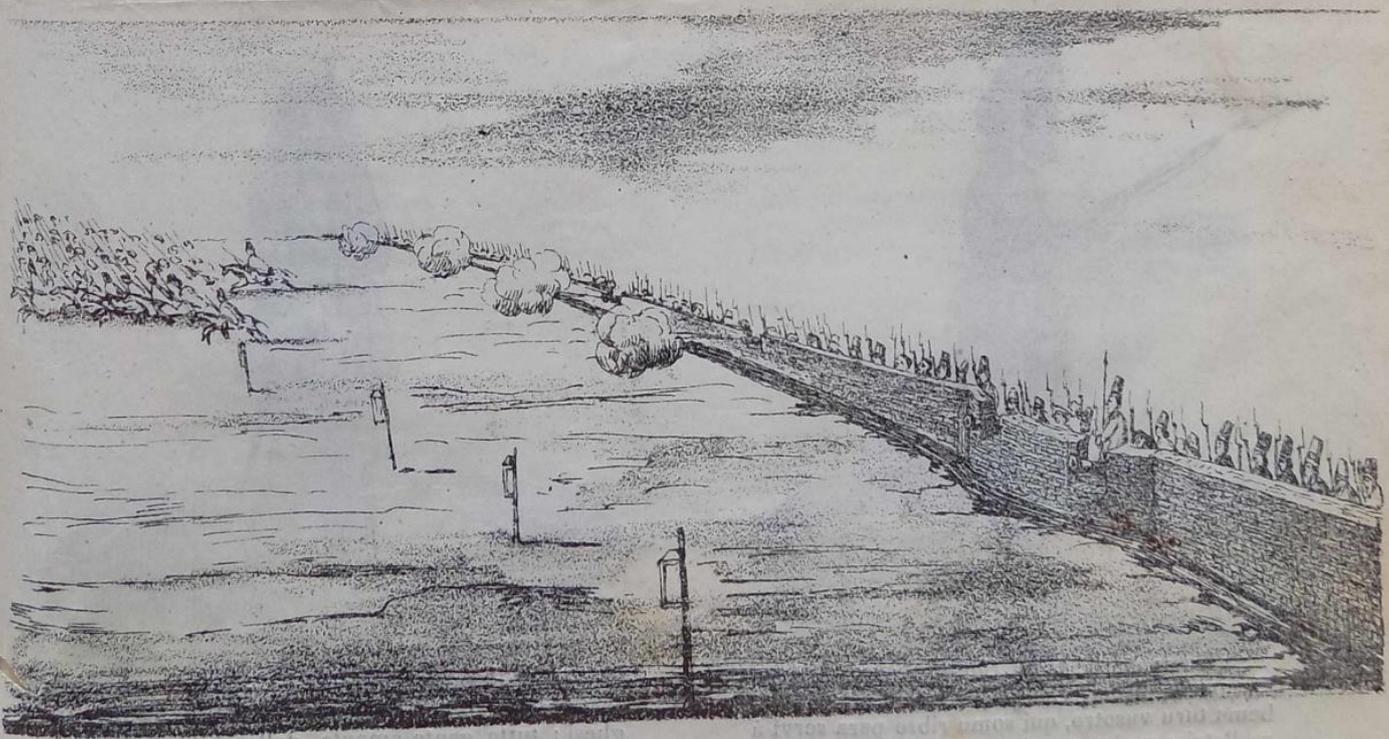
# EL TAMBOR DE LA LINEA.



Este Periódico se redactará y publicará en los días que no matemos *Rosines*: su precio una peseta en plata, nada de papel de *Rosas*... El Tambor se encargará á son de llamada, de buscar suscriptores.



Ya me tienen Vds. hecho un periodista; pero no periodista de á tres cuartillos, sino periodista en regla. Al son del parche de mi caja, improviso los artículos; las baquetas me sirven de pluma: el papel me lo suministra un cabo, de los cartuchos que rompe haciendo fuego á los rosines, y la tinta, la saco de la polvora humedecida que queda en los cañones, el día de ejercicio; así es, que me figuro, que los compositores, han de presumirse son más bien planas de escuela, que artículos de un periódico; pero no hay que enfadarse, pues con la gracia de los patriotas, bien pronto, tendré pluma, papel y tintero, y entonces verán que ataque les toco á los *Rosines* en el Cerrito, al son de las descargas de nuestros soldados.



## Orico

Corta-Cabezas: ¿nos ves? . . . . pues así te esperamos, y te esperaremos hasta el día del juicio. . . . Puedes atacar cuando quieras, pues te invitamos á ello. . . . Mas me pareció que te oigo decir como los muchachos. . . . á que no. . . . á que sí. . . . á que le mojo la oreja con saliba. . . . y lo que te mojas es el dedo, para secartelo luego. . . . se han ido tus invencibles y denodados campeones? . . . Aquellos que trepaban los llanos, mataban hombres. . . . ¿señalaban las casas vacías, y para quienes no había nada? . . . ¿que es de Maza—Pacheco—Bárcena y demás? por que no se acercan? no quieren que los detiene y asusta? . . . . Que es de Maza—Pacheco—Bárcena y demás? por que no se acercan? no quieren que le veamos la cara. . . . ya se ve, para que? . . . para que al instante le vicemos el C. . . . ?



El Renegadó, el Corta-Cabezas, solía decir en sus Orgías de sangre, que si llegaba á pisar el territorio de la República, no habria un solo Guardia Nacional que no se le pasase. ¡Imbécil! .... Sin duda se olvidó de que éramos **ORIENTALES**, y que nunca dejaríamos los colores de nuestra gloriosa Bandera, para cubrirnos con con la del déspota y asesino Rosas! Cruel desengaño has llevado! .... *Oribe!* .... Los Guardias Nacionales te esperan impacientes, pero es para clavar sus bayonetas, el día de la Venganza, en tu perverso y traidor corazón.



Sabes quien sumus Curta-Cabezas? .... Ispanúles pur la gracia de Dios y la Cunstitucion .... pero Ispanúles libres, hijos tudus de Cataluña, Galicia, Castilla y Andalucía. El que es-tu escribi, es hijo de Mataró, y pur nuestra Sra. de Munserrat, que nada desceia mas, que haberlas cuntigu, y cun esus asesinus, parecidus al degullador *Carlus de Ispana*; y entunces, *Votu va Deu*, veremus quien mata á quien, y en cada tiru, tudus te cantaremus .....

Ya cayú Oribe

Cun su faccion....

¿Quien lus persigue!....

LOS DE LA UNION....



¡Cumpaíneru! tantu *Banguera*, coma *Ausá Casaneta*, *Mina*, *Congu* y remá! .... Ya sabenát turo vosotro, qui somu ribre para servi á ra Patria: ma he preciso cumpaíneru, que sivamu, matandu sempre á ro riguyaruri qui trae e cuta-cabeza; puqui así, dijaremu é fusil, y repué di hacé una funcion á *San Bratazá*, *San Binitu ri Paremu*, y nuetra Sra. di *Rosario* pu ra vitezia: iremu á trabajá en gracia ri rió. para mantené nuetra obligacion. Turo nosotro, como *sorao di rinia*, é pu ru tanto, he precisu qui nosotro siamu ru primeru en hacé fuegu, gritandu ....

¡Viva ra ribetá! ... Muera ro simbasore!  
Muera Oribe y Rosa!....



Di Genova siamo la maggior parte: hai nei nostri corpi, Italiani, Francesi, Spanoli é Portughesi; tutta gente amante della Libertá: é il nostro Scef, il bravo Centopé; il che comandava il Battaglione dei *Voluntari*, nella gloriosa giornata di *CAGANCHIA*, che fece tremare a tutti vostri infanti; é per *Dio Bacco*, che se si presentasee s' occasione di un'altra volta incontrarci vorressimo farne, *salcicia* delle vostre *ravioli* di vostri cervello, é *bullio* della vostra testa.... *Asesino*, *Boja del tiranno Rosa*, é **TAGLIA TESTA ORIBE**.

Tutta gente della **MATRICULA**,  
Viva la Libertá.... Viva....



Vizcainos somos, *arreyua*, mas no de esos Vizcainos, Oribes, que traidores son á la tierra que les ha fortuna dado: somos leales á esta patria, á Riveras y Gobierno. No pienses, no, que por que tienes un puñado de rebeldes comprados por oro, que todos tendrás: te engañas: los hijos legitimos de *Garnica*, nunca juran en valde, y los que defendemos trincheras estas, matamos primero á paisanos nuestros traidores; y despues á tí, como cabeza de asesinos.... Ten cuenta: y el dia que vengas á línea, verás co.... que fuego te hacen LOS LEALES VASCOS ESPAÑOLES:



Ya vés *Corta-Cabezas*! ¡Cual artillero, no me presento ante tu vista, ni con la mecha pronta á dar fuego, ni menos apuntandote una de las bocas que guardecen nuestra Línea; me presento, descansando solo en mi espada, y así me verás siempre, pues tal es el miedo cerval que tienen los que te cercan, á nuestras trompetas, que apenas suena una, por muy enfervorizados que esten, calma luego su enojo, meten el rabo entre las piernas.... y á Dios!.. hasta verte Cristo mio.... Es preciso Oribe, que les infundas mas valor, por que entonces no tendremos con quien pelear, ni nunca se arrimarán á nuestra trinchera á oír la voz de nuestro Comandante decir ¡Fuego!!.... y repetir nosotros.... ya C.....



¡Quien vive!—La Patria.—¡Que gente!—Pasiva—Acerquese el Comandante para rendir Santo y Señá—MUERA... ROSAS y ORIBE.... ¡Y á donde va la Pasiva?—Adonde hemos de ir, á la Línea—A la Línea con esa pasiva, y con esas piernas gotozas, y á mas de eso, con esa edad? —Ay amigo!.. la pansa no se torva para manejar un fusil; en cuanto á la pasiva, esta se alivia con el ejercicio, y ya lo tenemos, persiguiendo á bayonetazos á esos asesinos; y en cuanto á la edad... los jovenes que trae el *Corta-Cabezas*, deguellan hasta los viejos de 90, y así, es preciso que todos los viejos, hagamos otro tanto, con esa turva de malvados.... con que así Comandante no nos detenga, que vamos á ver si entramos en la guerrilla—¡Bravo!.. vivan los Pasivos!—Camarada... vivan los ardientes—¡Como ardientes?— Si los ardientes defensores de la Libertad....



¡He pucha los mozos guapos que tiene el *Corta-Cabezas*!.... medio parecidos á los ñanduces: ni á bolas, los podemos alcanzar. Apenita nos medio aparcamos, y nos tendemos sobre el cogote del mancarron, gritando ¡A la carga! cuando dan vuelta, y van á dar á las p... y eso que tenían de Gefe de línea, al mamador Nuñez, que con la tacuara los podria hacer medio ternejales; pero que, ni la bosteada de un chimango sirven: solo por la tarde, cuando nos retiramos para dentro nos siguen, gritando desde lejos, *Al Chiquero*.... ¡pero por que no nos aguardan por la mañana cuando salimos? Ya verán que chiquero les damos cuando se allegue el viejo Rivera y salgamos con el Manco.... Ya pueden irse preparando para largarse á jeder lejos....



El Tirano de nuestra Patria, ha querido hechar el sello á su iniquidad, mandando á los *Renegados Oyuelas*, al frente de este país, para que garantise á los Argentinos que quieren ser traidores á los principios de Mayo: sin duda se ha olvidado ese monstruo sanguinario, quienes somos, y quien es él. . . Pronto asesino, se unirán á tí, mas serán, los degradados, los degolladores como tú, que irán despavoridos, á buscar un refugio en tus sangrientas brazos, del poder de los hijos verdaderos del inmortal Belgrano.

¡Voluntarie! Nobles hij de la belle France! Voalá el dia, el moment desirado, de tomar venganz de tant ultraj, que el Caciq degollador Rosas, ha inferid á tant compatriot nuesta, victim de su salvaj ferocidá. El barrbar abrig un odio implacabl á todo el que port el nombre francé, ancor que con hipocrit disimul disfraz ahor su perfid intencion. El heroíq Puebl Oriental, debe ser defendid pur tute les amants de la Liberté.

¡Hij de Julliet! Avancé sempre, gritand.... ¡Viva la Republic! ¡Muera el Grran Corta-Cabeza! ¡Muera el Gauch Rosas!



Aquí tienen Vds. al Exmo. y Serenísimo Señor Presidente-y Legal, alimentandose con la leche que le ministra la parienta del Ministro Villademoros, Dña. Tomasa, despues de haber ordenado con sus limpias manos á la paisana del tuerto Bárzena, . . . D. Manuel Oribe, es acompañado del G. de E. M. el heroe Jasah Marianito Violon, . . . Al verlo como un esparrago dicen al nuevo D. Quijoté, . . . de esta hecha, hasta los nachos i van á decir, . . . A Dios Pancha Ratas.

# EL TAMBOR DE LA LINEA.



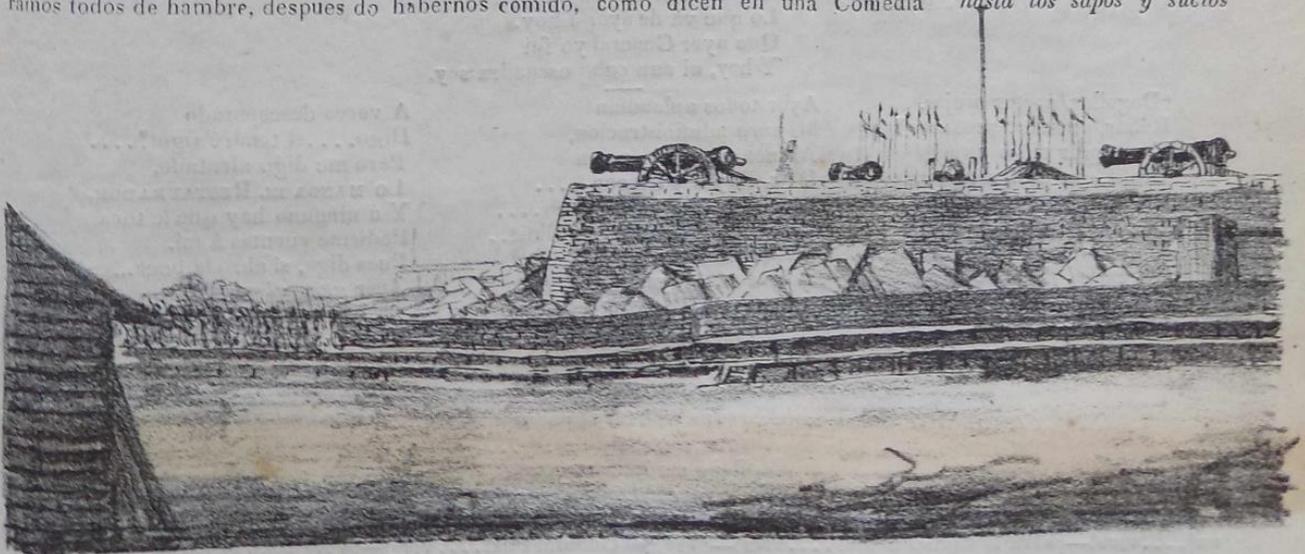
No. 2.

1843.

## EL TAMBOR

Vamos. . . . cual otro Figaro me toca decir. . . . ¡OH! ¡que placer el de ser REDACTOR!!.. No cabia en mi mente, que cuatro renglones mal zurcidos, y peor hilvanados, me habian de dar tantos ratos de placer. . . . Vaya: es increíble lo que quieren al pobre TAMBOR. . . . todos lo buscan. . . . todos lo llaman. . . . y cuando aparezco, los hombres me abrazan, las niñas me besan, y. . . . hasta una descomunal vieja, *Colorada* por supuesto, boca. . . . ¡que boca, Dios mio! . . . . se atrevió á darme, un fuerte chupeton en un carrillo; pero con una que á esta reverenda dueña se le habia caído la dentadura, en la epidemia de escorbuto del año 12; que sino, queda por cierto, como *bistock*, entre sus mandibulas, tal fué el enorme chupeton. . . . Yo no hice mas que limpiarme un *azumbre de babas* que me dejó estampada en la cara; y con una risita placentera, le dije. . . . *Basta Señora. . . . ya, por sus demostraciones, veo lo que V. me quiere—Vaya, si te quiero. . . .* contestó ella. . . . *Si Señor: te quiero: basta que escribas con tanta gracia y donaire, en contra de ese, ASESINO ROMANTICO, ese SEMI-BRUTO y mas que salvaje, ese ANTROPOFAGO, ese MAMOSO DE LA BURRA, de ese en fin, CORTA y CORTA-CABEZAS! . . . .* Yo estaba obsorto, al oír aquella andanada de elogios, que prodigaba la sio par, y bien ponderada matrona, al General de los *Blancos Rosines*; y antes, que con la muestra de hidrofobia que se pintaba en sus ojos y descarnadas narices, le diera tentacion, de hacerle otro cariño á mi dolorido, y babo-scado Cachete, salí á toda carrera, sin atender á los gritos de la doncella. . . . tal me figuro por su traza. . . . á escribir, el artículo que sigue.

Con que segun se dice ¡OH GENERAL CHUPA GUINDAS! . . . . parece que te resuelves á atacarnos, por consejo del bien ponderado GARRA-PATA, tu Ministro de Guerra y Marina D. ESTITICO PUJOS (a) Turpin? . . . . Al fin habias de hacer en tu vida, alguna cosa, que fuera á gusto de todos: aunque me parece, que segun mi olfato, no piensas en tal cosa. Por que á la verdad, teniendo en tu mano, el que dentro de poco nos muramos todos de hambre, despues de habernos comido, como dicen en una Comedia "hasta los sapos y sucios



insectos; " sería una gran bellaqueria en tí, el hacer matar al frente de nuestro paredon, á un ejército tan valiente, tan heroico, tan sublime, tan sapientísimo, pues nunca se compromete, y que le faltase á la *Santa Causa* DE LA DECOLLACION, la columna ostentáculo de su poder. . . . Esta sería una cuchufleta, que no te perdonaría nunca, el ESTRE DESTRONADOR DE LAS LEYES, D. Juan Manuel Ortiga, digo Rosas: maxsime, cuando D. Es- do, ó sea Felipe el Campanillero, por órden de tu amo, hasta las *geringas* nos priva, como artículo de guerra, hasta las ratas como carne fresca: así es, que segun mi corto caletre. . . . Manuelito, tu no atacas. . . . aunque Garrapata te ostigue á hacerlo, para ejercer el poder de sus uñas cuanto antes. . . . tu no atacas Manuelito. . . . Lo que vas á ejecutar, como operacion de un habil, y diestro General; es dejar, que todos nos muramos, cuando y como querramos; y despues que no quede mas que uno solo boqueando, y ese que sea yo. . . . el pobre Tambor; entrar triunfante, en medio de los victores de tu infernal Ejército Mas-horquero, y escribirle en seguida á tu Señor, áestilo de aquel célebre Guerrero, que dijo vini,-vidi,-vici, que quiere decir en castellano -*Mamola-verdes-están.*





Cumpañeru!...ya qui turu vosotro acabamu ri bairá, ri batuqui cun nuetra ningrita, para rase á cumuscé á esi Siñore *branquillo*, ru mieru qui tinemu; ya qui hemu tamaru un pocu ri *Cachuri*, y vamu á impezárri nuevu nuetro bairi; mi parece mijuri, qui entre musotro memu, si fumase una caucioni, un *renguirri* brancu, para cantase cu primiso ri nuetro *Generá*, cuandu se aseca esu *brancu frujunasu*, á tucánu ra *ribarosa*, y *rigueyu y tin tin*, tirandu unu tiru, para gatase puvura un má. Esa Cancioné narie puere hacere mijó, qui nuetro cumpañeru erotó *Cirilo Virá* qui tá cu nusotro' y turu ru negru rivemu pirisiru in nete momentu—Todos—si, si... Qui ra haga—*Cirilo*—Nada para mi mas placentero que servir á la noble Causa que defendemos con el fusil y con la pluma, macsime cuando con esta ultima, sirvo y complasco á las ninfas que nos cercan, que aunque nacidas en el ardiente clima del Asia, no por eso ceden en hermosura y gentileza, á las heladas. blancas y rubias Alemanas; venga una pluma, un poco de papel y tinta, que en este momento, me encuentro inflamado, y voy á improvisaros una Cancion, no en castellano castizo cual yo lo pronuncio, sinó en lengua mestiza que todos entengamos—si. si qui turu intingamu—Aqui etase pape y pruma, y tinta que trache sagento—Bien: atencion compañeros; oid el Coro, aprendedlo, y despues, en cada estrofa que improvise lo repetireis—Si, si... Atencion, pondremos antes, que es compuesta por otro y se lo mandaremos al tambor de la Linea, pues no quiero que suene el nombre del negro Cirilo, en versos improvisados.—

*Cancion ri un CASANCHA  
Qui tuvo in CAGANCHA.*

<p><i>Curo.</i> Tambura muquise, Tambura siño.... ¡Murí pu la Patliat!.... ¡Diguyaru!....Nó....</p> <p>No quiele é savagle Rijano pasá, Ra cane felesca Si viene pu má. <i>Curo.</i></p> <p>A ninguno nenglo Le imputa, ni á mí; Tiniendu <i>pambazu</i> Y guen <i>cachuri</i>. <i>Curo.</i></p> <p>Tiniendu ra <i>chicha</i>, Y pitandu <i>pangu</i>; Que he comu halin <i>Glese</i> Baire ri <i>fandangu</i>. <i>Curo.</i></p> <p>Qui haci pui ru brancu ¡No quiele avanzá!.... Que venga, si quiele La tierra besá. <i>Curo.</i></p> <p>Lu <i>Mina</i> y ru <i>Congu</i>, <i>Banguera</i> tambien; Si avanza ru brancu Sablemu <i>vencé</i>. <i>Curo.</i></p> <p>Tiniendu de la <i>Aguada</i> ¡Yoimú cantá! : ¡Vámu musotlo; ¡Haremu bailá.</p>	<p><i>Curo.</i> Si turu lu neglu Sarimu á pilia, Ni he memu <i>Mandinga</i> Nu vá á sugetá. <i>Curo.</i></p> <p>Incando rorilla, Clagando é fusí; Sabemu musotlo, Vencele, ú muri. <i>Curo.</i></p> <p>Qui tlaigan celucho, Violin y violon : <i>CURURARO</i> tiene <i>Fusili</i> y cañon. <i>Curo.</i></p> <p>Pue turu <i>branquiya</i> Qui puereu hacé.... ¡Si sare ru <i>Cuepu</i> Ri numeru <i>tré!</i>.... <i>Curo.</i></p> <p>Y si sare é <i>cuatru</i>, Y tamién y <i>runo</i>; Di turu esu brancu No quera ninguno. <i>Curo.</i></p> <p>Y si sare é <i>cincu</i> Y ra <i>Rivetá</i>.... Turo ro ri <i>Maza</i> Rundi irá á pará!.... <i>Curo.</i></p> <p>Tamié mi <i>fataba</i> Ru neglu ri <i>sei</i>, Que he guapu, ru memu Que i <i>cuatru</i> y é <i>tré</i>. <i>Curo.</i></p> <p>Cun qui mi <i>Branquiya</i>, Nu venga á muoiá :</p>	<p><i>Curo.</i> Paetu qui musotlo Quilemu pilia. <i>Curo.</i></p> <p>Y cuanto si aseque I viejo <i>RIVERA</i>, Tulitu lu nenglu Salimu sa fueela. <i>Curo.</i></p> <p>Y riciendu... ¡<i>VIVA</i> <i>RA COSISUCIONI!</i>... Si yeva ru riabu Ra <i>¡¡¡¡¡</i>.... <i>Curo.</i></p> <p>Y resaparece Turu ru <i>branquiya</i>, Comu é <i>potuguesi</i> Si toma puvija. <i>Curo.</i></p> <p>Y á Rosa ru yevan Cun fueye y <i>giringa</i>, Para rivetise Siñula <i>Mandinga</i>. <i>Curo.</i></p> <p>Y aquí ra <i>Cancioni</i>, Ya si concluyó; Ripense <i>TAMBURA</i>, Si no haci mejó. <i>Curo.</i></p> <p>Y <i>Ariose</i>, qui icucha E pum...pon...pum...pon... Di nuetra <i>guiiriya</i>, Y <i>Maza violon</i>. <i>Curo.</i></p> <p>Tambura muquise, Tambura siño, ¡Murí pu la Patliat! ¡Diguyaru!....Nó....</p>
--	---	---

Tal fué la escena que presencié el Domingo á la tarde, y que escribi en el acto para llenar esta pagina, ayudando en ella la Cancion que no tardó en mandarme el Dr. Cirilo Vidal, soldado del Batallon Núm. 4.

Señor Presidente y Legal, el pobre TAMBOR de la LINEA se halla encargado de dispararle un Cohete á la ca, como GALLOFERO de toda esa turba. El combustible de que se compone es de puros republicanos, hom- a libres, y estrangeros agradecidos al Gobierno actual de la República. Su calibre no bajará de CUATRO MIL BRAS. Le encargo que no pierda los catzones, el día que se lo dirija, pues tengo un niño de dos años, que en vien- n hombre en calsoncillos, dice... Puf...tata...ese tene caca.....



Nada para mí mas original, mas sorprendente, que la funcion de Rosas en el campo del Corta-Cabezas: así es que deseando dar á mis lectores una de ella, formé el proyecto de introducirme en él, lo que efectué del modo siguiente. A un tambor del Núm. 3. le pedí su camiseta prestada por ser colorada; á un pasado de ese día, le di un patacon por su gorra de manga, y pertrechado de esta suerte, salí á puesta de Sol de la Línea, y me interné en una Quinta. Allí aguardé á que oscureciera para ponerme en camino; en efecto, cuando me pareció oportuno, salí y me puse en marcha. A la media hora me hallaba en el ejército enemigo. Un terror pánico se apoderó de todo mi cuerpo; ya me parecía oír las tremebundas voces de...." mátenlo, ábranlo, degüellenlo, " y todo mi afán, era apretarme bien un corbatín de zuela que le habia robado á un artillero, de la la bateria Cagancha, y decir hara mi colete *apertemus, bein pu mor das moscas*. Bastaron pocos momentos para tranquilizarme pues no oía una sola voz, ni un solo grito, que manifestase un Campamento en alegría; despues supe el motivo— El Corta-Cabezas temia ser sorprendido esa noche, y así puso su ejército todo sobre las armas, circunvalando con él, el lugar de la fiesta: á él llegué no sin penas ni fatigas, y me encontré en el fin de la comida, y por decontado, ya todos estaban borrachos.... Notabilidades, Generales, Coroneles, Ministros y ciudadanos, todos brindaban á un tiempo, pues lo que querian éra beber.... pero ¡Oh Dios mio! lejos de escuchar el pobre Tambor, brindis patrióticos.... A la libertad, á la tranquilidad de la República á sus leyes.... solo oía " Al esterminio de la última generacion de los salvajes.... Al poder de nuestros cerruchos Al filo de nuestros puñales" y hasta uno dijo.... "Para que pueda tocar tres días mi violín y mi violon" por el brindis conocí al calandria, era Marianito. Nuñes con una tacuara horrorosa, se habia empeñado en bailar la resbalosa con una vieja, fea y asquerosa; pero el Ministro garrapata, le decia con tono magistral "No General esa ninfa está reservada, para que se resvale con el Sr.: es un Pichon de cotorra, que nos ha honrado con su compañía en este día, y V. no sabe cuanto vale...." Nuñes contestó: "Bien, ahí tiene la ninfa y cuando quiera que se resvale con ella." entonces se la entregaron del brazo, al Sr. Pichon de Cotorra; sugeto que he visto en la plaza, pero no me acuerdo donde. Apenas habia tomado su dulce hechizo el Sr. Pichon, todos gritaron á una voz "A la sala, á bailar la resbalosa" y como por un encanto, todas las mugeres estaban fuera del comedor, en brazos de aquellos fieros beodos. La una gritaba "¡Ay mi pañoleta rota!" la otra "¡Ay que se me ha despretinado mi armador! y todas, en aquella confucion, hechaban de menos sus sapatos, sus pañuelos de manos, sus abanicos y hasta una flaca, alta, chupada le pedía á Rabelo "mis pechos, que se me den mis pechos, que si no, no me arma el corsé" en efecto, estos habian quedado entre los dientes de aquel fiero animal, sin respeto al pudor virginal. Le devolvio sus pechos, que consistian en dos almohadillas de lana unidas, y despues de haberselas acomodado partieron para la sala de bayle, donde estaban todas sus compañeras Mas cual fué la indignacion del Corta-cabezas al ver, que en la refriega, habian perdido la mayor parte de las ninfas, sus moños federales, las insultó terriblemente por su descuido, y últimamente les dijo, "Las damas,

blancas federales tengan entendido, que este moño, es el simbolo de la sumision á nuestro Ilustre Restaurador; que su hijo que Dios guarde muchos años y se halla presente es preciso que le diga que todos nosotros le obedecemos en ¡un todo, para contar con su favor, y que vea, que somos sus verdaderos subditos confederados; y la que desde h y en adelante se presente sin él, por descuido, negligencia, ó por que se le caiga en la resvalosa, yo mismo, yo en persona, se lo he de plantar para siempre con m....." Así que acabó, pidió unos moños á su hermana y fué poniendoselos al son del tin federal á las ninfas que se les habia caído al salir del comedor. En estos momentos digo á mi espalda un terrible golpe, doy vuelta inmediatamente, y me veo un hombre tendido en el suelo, gritando que lo levantasen: en efecto lo pusimos en pié, y hecho á andar dando traspieses á derecha é izquierda: pregunté quien éra, y me respondieron que éra "El Ministro Moro— gran poeta, nigromantico, perlatico, dramatico" que sé yó cómo me dijeron, pero éra una cosa como cáustico.... en fin, al pobre hombre al tiempo de caer, se le quedaron esparcidos por el suelo, varios papeles, los que recojí con cuidado, y guardé con disimulo.... Pasé á un cuarto, y me halló con una Comedia, si Señores, una Comedia, que aunque no la he empezado á leer, su primera faja lo indica pues dice así—

EL SITIO DE LA CIUDAD

DEGOLLACION DE SALVAJES.

Drama Romántico, histórico, terrible, sentimental, catatrófico, sangriento, crónico, descomunal, fantástico, piro-técnico, diurético y animal....en 8 jornadas y 26 cuadros por el Dr. D. C. V.

Personages que lo representan

- Interlocutores.
- El Gen. nulidad ó sea Chupa-Guindas.... Manuel Oribe
  - El disparador del Palmar..... Ignacio Oribe
  - El General Espuela..... Pacheco
  - El disparador de Cagancha..... Gomez
  - D. Estifitico-Pujos Ministro de Guerra y Marina..... Antonio Diaz
  - El Dr. coñac. Ministro de Gobierno .... Villademoros
  - Un traidor..... Montoro
  - Su compañero..... Nuñez
  - Un autómatá..... Anaya
  - Gefe de Ladrones..... Reyes
  - Un degollador..... Maza
  - Un asesino..... Martinez
  - Un bandido..... Costa
  - Hombre-Animal..... Anavitarte
  - Un fraile..... Rabelo
  - Un sacristan..... Antequera
  - Un Principe..... Juan Rosas
  - Una bruja..... Manuela Rosas
  - La Muerte..... Juan M. Rosas
  - Un Judio..... Reissig
  - Ladrones, bandidos, asesinos, degolladores, saltadores, baladrones, traidores.... resto de comitiva.

PRIMER CUADRO.

El Teatro representa.....  
*Fan, tan, tan, tan, tan, tan.* incl  
 Pero qué escucho?... llamada?... si: ya es hora lista, no puedo faltar á mi obligacion.... hasta el miningo, Señores.—EL TAMBOR.

# EL TAMBOR DE LA LINEA



No. 3

EL TAMBOR.

1843.

Ram, plam, plam, plam, plam, plam,....ram, plam, plam, ram, plam, plam, plam, plam....

Con esta marcha, saludo á mis queridos colegas, *Nacional, Constitucional, Patriota Frances, y Breña.*

*Despues de los años mil, vuelven las aguas por donde solian ir.—Ya me tienen Vds. otra vez en campaña, amados lectores míos; ya estoy nuevamente á su servicio: no he muerto, no: no ha sido mas que un ataque cerebral, pero creí liarlas; y aunque el Dr. Gastador me decia, esto no es nada, mañana esta vd. pronto para el servicio, no las tenia todas conmigo. Yo conocia verdaderamente que si el queria, sanaba en dos dias; pero ahí estaba la dificultad, en que con paliativos me queria curar; y de cierto, muero de consuncion, como le va á suceder al ejército del Restaurador, si no me aplica no sé que emplasto, ó cataplasma ó cáustico, y con él, ya me tienen vds. bueno y sano, y saltando de alegría pues tengo muchas cosas que narrar. Ahora lo que es preciso, es evitar la recaída, pues si me acomete la fiebre francesa, las lio sin remedio, y lo entierran al pobre Tambor, con cajas y palillos, dejando por su heredero á puerta cerrada, á su camarada el Artillero, el cual creyó ya heredarme en vida—; Pero buen chasco se ha llevado! Deje que me mate primero un Gastador, y despues me heredará, y sacará la pitanza de mal año.*



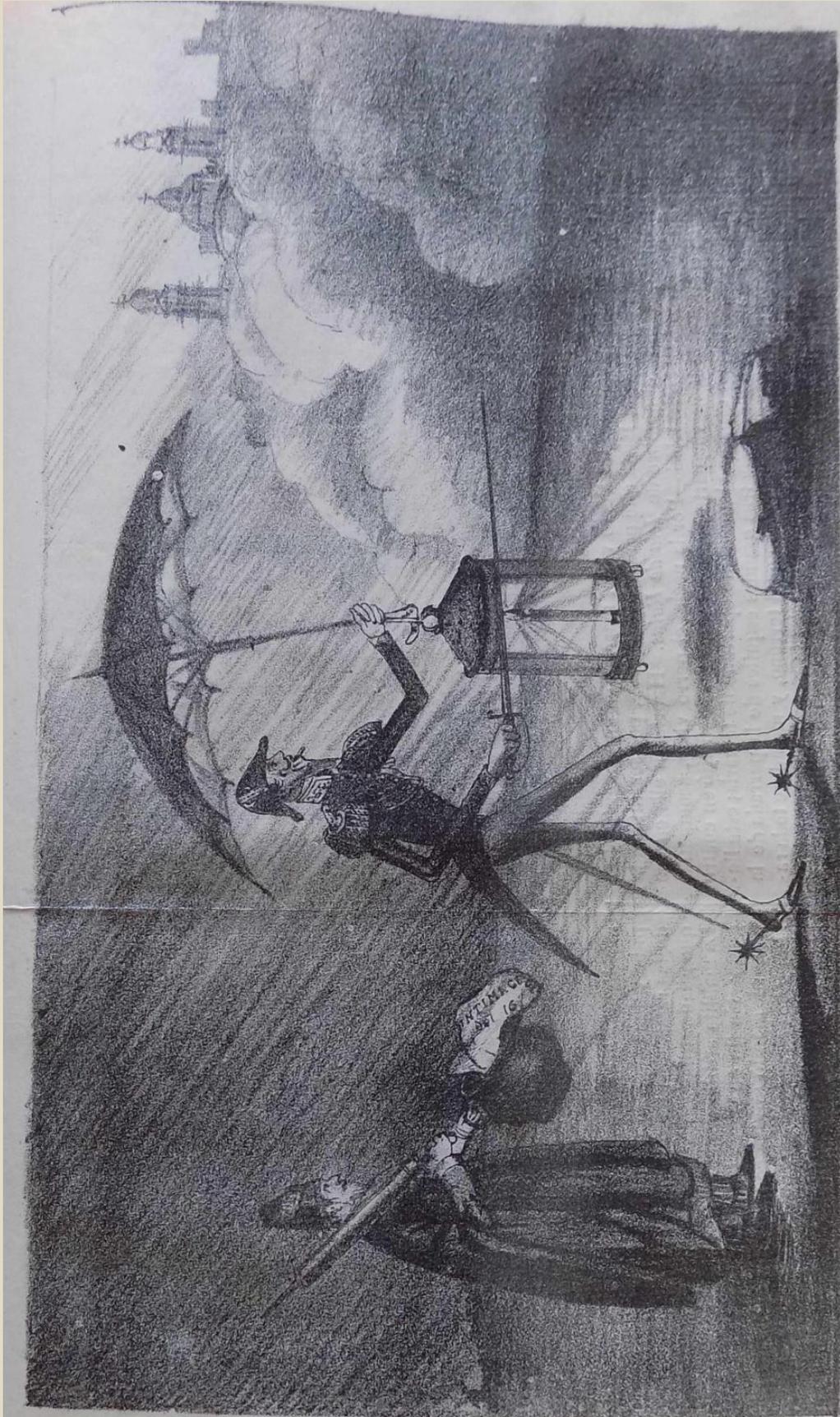
Ya lo ves, Alderete, esta vez no te quiero asustar ni con la *Línea de Fortificación, ni sus cañones, ni menos* con la gente que la guarnece; además, como estoy cierto que tu miedo se ha transmitido á todo tu Ejército Rocin, en punto de fortificación, creo del deber de un Tambor, dar treguas al zerote de sus contrarios, para cuando llegue el caso de tocarles un ataque á la bayoneta, encontrarlos un poco mas animados; y que todo no sea miedo y mas miedo: así es que he suspendido por esta vez demostrarte un Caballerito que tengo en la Línea: Caballerito tan descortés en sus saludos, que ni verlo quieren tus valientes; y cuando por un descuido lo distinguen al instante dicen "¡Zape!.... Allí está: guarda Pablo"....pero te presento otra Línea, y es, la que sin tú saberlo, se ha formado á espaldas, del otro lado del Uruguay, allá por Corrientes, por Corrientes, que acordándose de Pago-Largo, ha vuelto á castigar á los ASESINOS y TRAIADORES. Esos que ves colgados, son los compañeros de tu compañero Cabral, que esta vez no fué Cabral, sino CABRA, en lo ligera de sus saltos para huir, pues según dicen, de solo cuatro, se ha puesto en Buenos Ayres á disposición de tu amo el SALVAJE ROSAS.—Con que ya ves, Chupa-Guindas: Ferré dijo—.CORRIENTES LIBRE!—y esta contestó—¡MUERTE á los TRAIADORES!—y así se ha ejecutado. Yo no sé como le vaya á tu amigo Urquiza, pero me parece que no muy bien, cuando aun no ha llegado con el Ejército de Reserva de las reservas, con que venia en marcha, y según tus amigos, estaba ya en Sta. Lucia.... ¡Ja, ja, ja.... qué risa me dá. No es mala Santa Lucia la que se te prepara por Salvaje Rocin.... La retaguardia, y del frente te espera una tormenta....pero qué tormenta!....de la que no te libra ni la vela de la Candelaria, ni el olivo que te habrá bendecido el Domingo de Ramos para estos casos el padre Antonio Guerrero.—¡Mortal mira esos racimos, y di para tu colete—

Quando la barba te veas—A tu vecino afeitar.—Pon sin remision alguna—Ya la tuva á remoiar.



### HECHO HISTORICO.

El día dos del pasado, llegaron á manos del General Chupaguindas, los periódicos *Patriota Frances*, y *Nacional*. La descripción que hacían ambos de la populosa reunión de Franceses é Italianos, amantes de la Libertad de este Estado, que habían recorrido los calles de la Capital gritando ¡MUERA EL CORTA-CABEZAS ORIBE!... ¡MUERA EL DEGOLLADOR ROSAS!... al mismo tiempo que enarbolaban sus pabellones; no le sentó muy bien á S. E. y con una risita sardónica, le decía á su Ministro General Turpin con quien se hallaba... Si, se cumplirá. T. ¿El que Sr. Eminentísimo? O. La Circular que he pasado ayer: todos esos salvajes estrangeros, morirán; y cual *Antropófago*, me los he de comer asados luego.—T. ¡Ah Sr.! no haga semejante cosa V. E. la carne de esos salvajes, es muy pesada, y podría causarle una indigestion, si probase un solo bocado de ella: allí están sus compatriotas, los brutos orientales que se han reunido á nosotros, que tienen buenas tragaderas, y mejor estómago, ellos que la coman; y si de un hartazgo se acuerden, ¡que falta nos hacen? Ninguna: para conquistar este país á nuestro Ilustre Destructor de las Leyes, no hemos contado con los heroes y famosos Degolladores de las Provincias de la Republica Argentina: ellos son los que debemos conservar, y tambien la importante vida de V. E.: á esa canalla estrangera, no hay mas que entregarsela á nuestro amigo Maza, él de cuenta de ella, pues así lo tiene dispuesto nuestro Ilustre Degollador.—O. Dices bien, es lo mejor; y tambien de esa suerte, llenamos el primer sistema de la Confederacion Americana. Guerra á muerte á todos los estrangeros.... pero que traerá Reyes con tal agitacion.—R. Sr. ahí están.—O. ¿Los salvajes.—R. No.—O. Los Colorados?—R. No.—O. ¿Los Riveristas?—R. No.—T. Los Progresistas?—R. Ahí.—O. ¿Pues quien entonces?—R. Los Franceses.—O. ¿Los Franceses!... ¿Y donde están?—R. Ahí.—O. ¿Dónde?—T. ¿Dónde ahí?—R. Ahí.—O. ¿En lo de Gutierrez?—R. No.—T. ¿En la Figurita?—R. No.—O. ¿En la Cordoves?—T. ¿En el paso del Molino?—R. No.—O. ¿En la Falda?—R. No.—T. ¿En nuestro Campamento?—R. No.—O. ¿En?—R. No.—T. Nos han sorprendido?—R. No.—O. Nos han cortado?—R. No.—T. Nos han cercado?—R. No.—O. Nos via?—R. No.—O. Pues entonces ¡que es lo que quieren? donde están?—R. Están en la Capital...., y.... yo no sé querrán.—V. Sr. Ingeniero y Ministro, que al verlo llegar á V. sin peluca, con la cabeza al aire, y mas que todo, con esa cara creí, en que lo que V. traía, era una pampirolada, y mas, conociendo su caracter pampiroso.—R. No sé lo que quiere.—V. OSA MALA, ó sea NOCHE OSCURA; yo soy Ministro, y General, y no Ministro General.—O. Pero Sr. Ministro Ingenieros, se d'jarán Vdes. de disputas sobre el título de un Ladrón mas ó menos, y me dejarán saber definitivamente.



En una de estas noches tenebrosas, en que la Providencia nos regalaba agua a manos, acompañada de sus correspondientes truenos y relámpagos, el General Alderete se había recostado en su lecho, poniéndose antes sus espuelas por si tocaba disparar, pues es hombre muy prevenido. No bien habían las *Enanidades*, o los *Diablos*, para mas inteligencia, cerrado sus descarnados ojos, cuando su cuerpo siente un fuerte sacudimiento convulsivo efecto de una horrible pesadilla que en ese instante lo atormentaba. Soñaba que un poder sobrenatural arriancaba á Montevideo de sus manos, cubriéndolo con su poder: en este momento despierta desparovido, y empieza á gritar... *se me vá... se me vá... se me escapa...* Rincón que se hallaba inmediato, corre al encuentro de su General, y le pregunta—¿el qué señor!—No lo ves, *se me vá*—y sin decir mas, corre desatinado, busca un *ferrol*, un *paraguas*, y con la espada desnuda, se precipita al encuentro. Rincón que creyó le habria hecho daño la leche de burra, como los *admiratuculos* precisos y se fue detras de él, para en todo caso aplacar su irritacion. El pobre Alderete anduvo toda la noche, buscando á Montevideo, y por la mañana lo encontró en el mismo lugar, pero mas *decidido*, mas *fuerte*, y mas *entusiasta* en defenderse de semejante Caribe.—¡Que fatalidad!—Hay sueños que son realidades.

... que hay Sr. Eminentísimo, es, que acaba de llegar una Legion de *Salvajes* extranjeros, al *salvaje* Cuartel General del *salvaje* todos los *salvajes* de la Línea están alborotados, por la reunion de semejante *salvajismo*.— O. ¿y son muchos?— R. Yo calculo T. ¡Zambomba!... ¡7000!— O. No es mal bocado.— T. Dicho y hecho, se ha empeñado en tragárselo, y al fin se saldrá con l O. ¿y están visibles?— R. Si Sr.: desde el mirador, los he visto con el telescopio.— O. Pues yo tambien quiero verlos, y des como aquel célebre guerrero y poeta.—

Dejadlos que se junten, que mi espada,  
Loa convierte en la nada;  
Y 7000 Franceses es mi almuerzo,  
Como lo es tambien el zapo del escuerzo:  
Pues vive Dios que el relicio un dia,  
Del Ande al Medio-dia,

No ha de quedar, por cierto, un extranjero:  
Que no remita ufano al masadero;  
Desmenuzando en tierra  
España, Francia, Italia, é Inglaterra.  
T.—Y convertida Europa ya en la nada  
¿Portugal por qué no?

O.—Porque es mi aliada.  
T.—Pues brava gente se hecha el almuerzo.  
No hay duda, nos cantaron media casa  
Y tambien resbalosa.  
Hasta que descantamos en la foa.

penas acabaron de pronunciar estas palabras, cuando se dirijen al mirador: encontraron en su trasito á Rincón y Mariano Vie general Alderete habia llegado a la mitad de la escalera, se rompieron los travesaños, y hubiese sufrido en la caída su Emier o haber dado la maldita casualidad, de quedar enganchada la punta del pié, en las narices del General Turpin al encima de Rincón, y quedando Maza solo, para recibir aquel esqueleto viviente. El sacudimiento le ocasionó una diste en todos sus miembros, y fué preciso conducirlo á la cama, y mandar inmediatamente buscar, al sabio Cirurgico y Mé ante la Reyna en Pamploma, Dr. D. Cayetano Garviso el cual se hizo cargo del enfermo, y tambien de las *narices* del Ge — El Ingeniero, permaneció en el mirador, hasta que le proporcionaron otra escalera, por la que bajó con sumo tiento, e caecida.

El 31 del pasado, se empeñó un Perro viejo, marrajo ya en sus entruchadas, en tomar una pobre Isleta; Isleta que para nada le sirve, por ser intestado de ratitas tanto, que lleva el nombre de *Isleta de Ratitas*. Habría en ella en ese día unas 60 ratitas NACIONALES —Por la noche el perro viejo, acompañado de toda su cría, siendo la mayor parte *podencos* y *galgos* se dirigió en cuatro grandes buques, y se puso á esperar el momento oportuno de tomarla; este llegó, y á las 9 de la noche, hizo cargar tres grandes esquifes de la perrada de la mejor calidad, y les dice: tomad posesion de aquel terreno, y matadme toda rata que se encuentre en su recinto. Puesta en marcha la perrada, llega al punto señalado: las ratas vigilantes, creen que es una caterba de gatos monteses, los que se aproximan, y se ponen en guardia, para su propia defensa. Al aproximarse, las ratas, dejan desembarcar la perrada, y en su dialecto le preguntan ¿quien vive?... Y cuando ellas creian oír un máu... le contestan con un güau... güau... ven que son perros y no hacen mas que mostrarles los dientes.. la perrada con la oscuridad de la noche, creen ver dientes de *jabalies*, y despavorido retroceden los galgos como mas ligeros, saltan en los esquifes; mas los podencos, no sabian donde dirijirse, y asi es que las ratas se aprovecharon de su torpeza, matando á

mordiscones, unos cuantos. Una maldita *Ardilla Italiana* que tenemos, intrépida y denodada, se preparó esa noche, y por la mañana amaneció en auxilio de las ratas. Ahí fué lo lindo: la perrada toda del *viejo pachon*, no hacia mas que güau... güau... güau... mientras que las ratitas les mostraban los dientes.... La maldita ardilla era la que se aprovechaba, pues hostilizaba á los perros á su gusto. En fin en puros ladridos se pasó el día, y el perro viejo al entrar la noche, se mandó mudar con el rabo entre las piernas, como es su costumbre. ¡Por Dios Sr. *Podenco*, no nos venga V. á incomodar con sus ladridos, si ha de salir como siempre: vayase con Dios, pues ya ni para cria sirve, y si nó que lo diga toda su perrada,



*El Tambor y el Cabo de Gastadores han hecho las amistades, y prometen marchar unidos, hasta el dia de cantarle un Trágala á Ciríaco Alderete, que se está componiendo en cuatro idiomas — Español, Francés, Ingles é Italiano.*



# MIRAR LAS LENGUAS

---



## Capítulo 3

### Gramática de Libras basada en corpus: Rutas metodológicas

Ronice Müller de Quadros  
[ronice.quadros@ufsc.br](mailto:ronice.quadros@ufsc.br)  
Universidad Federal de Santa Catarina  
Florianópolis/SC, Brasil

#### Resumen

Este capítulo presenta recorridos metodológicos de los estudios gramaticales de la Lengua Señas de Brasil (Libras) basados en corpus. Estos estudios parten de producciones de sordos brasileños que han sido reconocidos como representantes de las comunidades sordas del país, a los que nos referimos como “Sordos de Referencia”. La composición de los estudios gramaticales incluyó a varios investigadores del país, especialmente investigadores sordos, que evidenciaron la importancia de ser protagonistas del estudio de su lengua. En este capítulo, contextualizamos los estudios gramaticales, incluyendo la presentación de la metodología utilizada, para componer el Corpus de Libras, en el ámbito del Inventario Nacional de Libras. A partir de la recopilación de datos, fue posible analizar algunas de las producciones señadas mediante anotaciones que se asocian a los videos del corpus, ilustrando aspectos descritos y publicados en dos versiones de la Gramática de Libras (Quadros, 2021; Quadros, Silva, Royer y Rodrigues-Silva, 2023, volúmenes I y II), disponibles en línea de manera gratuita.

#### Contextualización histórica sobre los estudios gramaticales

Los estudios gramaticales sobre las lenguas se remontan a visiones del pensamiento griego sobre la noción del lenguaje (Neves, 2005). Los griegos ya reflexionaban sobre el lenguaje, en particular, sobre las palabras y la lengua. Sin embargo, aún no había una reflexión lingüística propia. Las referencias griegas son de los poemas homéricos que mencionan las palabras como verbo, es decir como acción. Los registros poéticos retratan el decir y el hacer, considerando que la acción desaparece si no se dice. Así fue estableciéndose la tradición del lenguaje del discurso filosófico relacionada con el lenguaje de los oradores y la retórica. Fue en este período que las raíces dicotómicas del lenguaje comenzaron a tomar forma y fundaron las corrientes que estudian el lenguaje humano hasta nuestros días: por un lado, el lenguaje visto como algo relacionado con la naturaleza de forma arbitraria y convencional (por ejemplo, Heráclito, más adelante retomado por Platón); por otro lado, el lenguaje como fruto de la experiencia, planteándose que en el idioma no hay génesis, todo es mezcla (por ejemplo, Empédocles, más tarde retomado por Aristóteles). En este periodo de la historia, todavía existía la visión de que el lenguaje podría ser impuesto por aquel que conoce la naturaleza, lo que fundamentará la perspectiva de la gramática tradicional más tarde.

Los griegos, por lo tanto, originan la discusión entre los estudios gramaticales tradicionales que establecen una norma y los estudios gramaticales descriptivos a partir de los usos. Esta oposición también está relacionada con la discusión sobre arbitrariedad e iconicidad. Para los sofistas, hay un compromiso con lo absoluto, con la verdad, con lo que se dice. En este sentido, el lenguaje es el nivel único y el pensamiento se somete a él. A pesar de ello, aún no había sido identificado el valor representativo del lenguaje, es decir, la función del signo lingüístico. Había sí una preocupación sobre el uso persuasivo del lenguaje, lo que hacía que se buscara el uso correcto del idioma, tornándose una de las bases de la gramática tradicional. Para Platón, en cambio, el lenguaje deja de tener la función persuasiva y pasa a ser la verdad, estableciendo la dialéctica, que dependerá de la interpretación. Por su parte, Sócrates ya admite que la palabra es una imagen, por lo tanto,

abre el espacio para la falsedad. Así, la palabra debe estar ligada al uso para reflejar una imagen más precisa en un momento dado representando una convención.

La Gramática de Port Royal (Arnauld & Lancelot, [1660] 2001) representa un hito en los estudios gramaticales de las lenguas, un estudio pionero escrito antes de que la lingüística se convirtiera en una ciencia. Se trata de una gramática cartesiana, es decir, influenciada por la visión de René Descartes con base racionalista. Así, el lenguaje humano involucra procesos mentales universalmente establecidos de forma racional. El lenguaje es pensamiento y es fruto de la naturaleza humana, por lo tanto, una gramática que presenta un origen platónico, basado en la tesis naturalista y que influyó fuertemente en la Gramática Generativa de Noam Chomsky.

La idea más naturalista del lenguaje también influye en corrientes tradicionales de los estudios lingüísticos, tales como las de Humboldt ([1807] 2006) y Saussure (1960). Tanto Humboldt como Saussure proponen que los estudios del lenguaje presentan dos niveles: el lenguaje general y el idioma individual. El primero presenta principios naturales generales comunes a todas las lenguas y accesibles a todos los seres humanos; mientras que el segundo está en el nivel de su realización por medio de los sonidos expresados por el habla. Podemos extender este fenómeno también a los articuladores de las lenguas de señas, es decir, los articulares viso-espaciales (el cuerpo y las manos) expresados por las “señas”.

*El lenguaje es el órgano formador del pensamiento. La actividad intelectual, completamente interior y totalmente espiritual, de cierto modo pasajera, sin dejar rastros, se hace externa por el sonido del habla y perceptible a los sentidos. Ella y el lenguaje son, pues, uno e inseparables el uno del otro. La actividad intelectual por sí misma está vinculada a la necesidad de entrar en asociación con el sonido del habla, pues de lo contrario, el pensamiento no podría llegar a la nitidez, la idea no podría convertirse en concepto. La asociación inseparable del pensamiento, de las herramientas vocales y del oído para formar el lenguaje está enraizada invariablemente en la disposición original de la naturaleza humana, que dispensa mayores explicaciones (Humboldt, 2006:125).*

Por otro lado, la perspectiva socrática trae una visión del lenguaje como fruto de las experiencias que refleja imágenes a partir de lo que las personas viven para expresar interpretaciones que dan formas posibles a una lengua en particular. Esta visión influirá en lingüistas funcionalistas como Halliday (1994, 2002), Halliday y Matthiessen (2004).

En general, una gramática es un conjunto de principios que rigen una lengua. Una gramática descriptiva va a partir de los usos de la lengua para identificar los patrones de usos (paradigmas) para luego presentar cómo la lengua se organiza. A diferencia de la gramática tradicional, una gramática descriptiva no presenta una norma establecida como referencia de ser enseñada, o como modelo de un idioma dado, o como el uso “correcto” a seguir. Pero sí, presenta las posibilidades de usos a partir de diferentes contextos lingüísticos que muestran variaciones intra e interlingüísticas, es decir, variaciones usadas por el propio hablante/señante de la lengua, o entre diferentes hablantes/señantes de una determinada lengua. Como dice Perini (2016), las gramáticas de las lenguas presentan varias excepciones, es decir, tales principios no pueden ser considerados estanques, pues los usos son determinados por epifenómenos, esto es, varios aspectos van a regir los posibles usos de los idiomas.

En la *Gramática Descriptiva del Portugués* de Mário Perini (2016), se presenta la gramática como algo que no determina la adquisición/aprendizaje de la lengua, sino más bien como una forma de describir la lengua. El autor destaca que una gramática descriptiva no es nunca completa, ya que siempre quedan aspectos gramaticales a identificar. La gramática es, por tanto, una disciplina científica, pues sirve para analizar los usos del lenguaje, pudiendo abrir nuevos conocimientos sobre el idioma, como campo científico. Desde esta perspectiva, se introduce la lengua portuguesa en Brasil y en el mundo, presentando aspectos relacionados con las discusiones sobre el estándar y las variaciones existentes en esta lengua. Así, el autor desarrolla una descripción gramatical del portugués brasileño: los tipos de construcciones identificados en esta lengua, papeles temáticos, orden de las palabras, complementos y adjuntos, la noción de sujeto, omisiones de sujetos, oraciones sin sujeto, adverbio indeterminado, otros términos de la oración; períodos compuestos (coordinación y subordinación), oraciones especiales: oraciones infinitivas, sujeto y verbo subjuntivo; anáforas; oraciones relativas; oraciones preposicionales y adverbiales, objetos pronominales, construcciones interrogativas y negativas; valencia

teniendo como estructura sintáctica clave el verbo, valencia nominal y adverbial teniendo sustantivos y adverbios como estructura central; sintagma nominal, núcleo del verbo, ordenación y léxico.

María Helena de Moura Neves realizó un extenso estudio de la gramática de los usos del portugués publicado en 2000. Es un trabajo monumental producido a partir de años de investigación de los usos del portugués brasileño desde una base funcionalista. La autora presenta la gramática de usos del portugués a partir de la formación básica de las predicaciones: el predicado, los argumentos y los satélites. Presenta el verbo, el sustantivo, el adjetivo, el adverbio, las conjunciones integrantes, las oraciones sustantivas, los pronombres relativos y las oraciones adjetivas. A partir de estos temas, avanza en la referencialidad situacional y textual a partir de las palabras endofóricas: el artículo definido, el pronombre personal, los pronombres posesivos, los pronombres demostrativos. También analiza la cuantificación y la indefinición con el artículo indefinido, los pronombres indefinidos y los numerales. Asimismo, presenta las relaciones que involucran preposiciones, construcciones aditivas, adversativas, alternativas, subordinadas adverbiales, temporales, causales, condicionales, concesivas, finales, comparativas, consecutivas, conformativas, proporcionales y modales. Es una gramática que parte de los elementos léxicos y gramaticales de la lengua y analiza sus usos en textos reales. La autora hace este análisis buscando identificar los resultados de sentido considerando las funciones desempeñadas por estos elementos en el texto. En la gramática de usos elaborada por María Helena de Moura Neves, la unidad mayor de funcionamiento es el texto y los elementos son multifuncionales. Así, lo que se está analizando es la construcción de los sentidos. La autora explica que “el principio de la multifuncionalidad constituye la clave para una interpretación funcional del lenguaje, se dice que muchos de los constituyentes de una construcción entran en más de una configuración construccional” (Neves, 2000: 15).

Esta perspectiva es en la que nos inspiramos para iniciar la composición de la Gramática de la Libras organizada, primero, por Quadros (2021), en la versión en Libras y, posteriormente, organizada por Quadros et al. (2023), volúmenes I y II, en la edición impresa y digital. Se trata de una gramática que reúne a varios autores que representan los estudios de Libras en Brasil. La *Gramática de la Libras* en estas dos versiones utiliza datos del Inventario Nacional de Libras, el cual constituye el Corpus de Libras, representado por Sordos de Referencia (Quadros et al. 2017a, 2017b). Estos sordos han sido recomendados por las comunidades sordas brasileñas e integran producciones en las que narran sus historias de vida. Son producciones señadas, en las cuales se muestran los usos gramaticales de diferentes recursos de la lengua (Libras), por tanto, son filmadas en estudios o espacios destinados para la grabación, considerando la metodología del Inventario Nacional de la Diversidad Lingüística instituido por el decreto presidencial 7.387/10. Es importante destacar que esta es una gramática de usos, no una gramática normativa: la organización de estos trabajos y sus normas de uso son aplicadas por los señantes evidenciando restricciones de la Libras determinadas por ciertos usos y saturación en el Corpus de Libras.

Libras es una lengua nacional usada especialmente en los grandes centros urbanos y es reconocida legalmente por la Ley 10.436/2002. Esta ley presenta a Libras como la lengua usada por las comunidades sordas brasileñas, considerada primera lengua de los sordos brasileños que tienen el derecho de acceso al portugués como su segunda lengua. Así, en 2005, el Decreto 5.626 presenta un planeamiento lingüístico que explicita la cuestión de la adquisición de Libras como primera lengua y del portugués como segunda lengua a través de la educación bilingüe. En este decreto, también hay propuestas de creación de cursos de formación de profesores bilingües, profesores de Libras y traductores e intérpretes de Libras y lengua portuguesa. Libras también pasa a integrar los currículos de formación para profesores de los cursos de licenciatura. Así, pasó a ser reconocida y valorizada como lengua de las comunidades sordas del país, como constituyente de las identidades y culturas sordas. Uno de los avances del Decreto 5.626/2005 fue la creación de los cursos de Letras Libras a partir de 2006. Los cursos se han establecido en diferentes universidades del país contribuyendo a su reconocimiento formal y social. Con la creación de estos cursos, las investigaciones de y con Libras comenzaron a realizarse de forma cada vez más extensa y precisa, a partir de investigadores, normalmente vinculados a estos cursos de licenciatura.

En la siguiente sección, presentamos la constitución del Corpus de Libras a partir del Inventario Nacional de las Libras. Las directrices metodológicas fueron establecidas a partir

de un estudio piloto en el Estado de Santa Catarina, que luego fue complementado con datos de los Sordos de Referencia. Los “señantes de referencias” son identificados por las comunidades de usos de la lengua, siguiendo la proposición del Inventario Nacional de la Diversidad Lingüística (IPHAN). A partir de las directrices diseñadas, un grupo de señantes de Libras participó en la investigación y contribuyó a los estudios gramaticales basados en el corpus de Libras.

A continuación, presentamos los estudios que estamos llevando a cabo con Libras con el objetivo de explicitar posibles caminos para el desarrollo de estudios gramaticales en otras lenguas de señas

### **Estudios gramaticales con Libras: un camino colaborativo**

Los estudios gramaticales con Libras están constituidos por diferentes autores en la composición de la Gramática de Libras bajo la organización de Quadros (2021) en la versión en Libras y por Quadros *et al.* (2023). Componer una gramática requiere un trabajo colaborativo de varios investigadores, especialmente cuando consideramos lo reciente que son los estudios de las lenguas de señas. En nuestro caso específico, hay estudios pioneros en los años 80 y 90 (por ejemplo, Ferreira-Brito, 1995; Quadros, 1995, 1999), pero el desarrollo de las investigaciones con Libras está en fase de expansión especialmente después del establecimiento de los cursos de Letras Libras en Brasil. A partir de estos cursos, se ha empezado a incluir Libras en programas de posgrado de diferentes universidades brasileñas.

De esta forma, a partir de las investigaciones realizadas, hemos construido la Gramática de la Libras incluyendo los usos registrados en el Corpus en el proyecto del Inventario Nacional de la Libras, instrumento de identificación, reconocimiento, valorización y promoción de la lengua brasileña de señas en el contexto del Inventario Nacional de Diversidad Lingüística (INDL), del Departamento del Patrimonio Inmaterial/Iphan, Ministerio de Cultura, que propone inventariar todas las lenguas brasileñas usadas en el país. El INDL fue instituido por el Decreto Presidencial 7.387/10.

El Inventario Nacional de Libras constituye una documentación con muestras recogidas en todo el país (Quadros, 2016a, 2016b; Quadros y Leche, 2013; Quadros, Neves, Schmitt, Lohn y Luchi 2019). La documentación beneficia no sólo a las comunidades usuarias de estas lenguas, sino a toda la población del país. Asimismo, contribuye al reconocimiento del valor y riqueza de las particularidades lingüísticas y perspectivas culturales que en estas lenguas se expresan.

Actualmente, contamos con la recopilación de datos ya realizada en los estados de Santa Catarina, Alagoas, Ceará y, en curso, en los Estados de Tocantins, Acre y Río de Janeiro.

Para estas gramáticas, se analizaron datos de los Sordos de Referencia, es decir, aquellos sordos identificados como representantes de la comunidad sorda nacional o local, de sus respectivos estados. Estos sordos desempeñan funciones sociales liderando una serie de acciones y actividades en distintos niveles políticos, sociales, intelectuales y comunitarios. Se identificaron 37 Sordos de Referencia de diferentes partes de Brasil, que participaron de un seminario, en el que las regiones fueron representadas por diferentes expositores. Además, en este encuentro, se compilaron datos a través de entrevistas y recopilación de listados de palabras del Swadesh, con foco en las lenguas de señas, siguiendo la Guía del INDL.

La recopilación de datos incluye un conjunto de instrumentos: entrevistas, narraciones, conversaciones y encuestas de vocabulario a partir de una adaptación de la Lista Swadesh. Todos los videos están siendo transcritos utilizando el sistema de anotación llamado ELAN (<https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>). Los datos recopilados que ya están disponibles se pueden encontrar en <https://corpuslibras.ufsc.br/>.

### **Metodología para la producción de estudios gramaticales con Libras**

Las cuestiones metodológicas son importantes en la constitución de la Gramática de Libras, así como en cualquier gramática de otras lenguas, en particular, de lenguas de señas. En el

caso de Libras, hemos aprendido que estamos estudiando una lengua en la modalidad visual-espacial, que no ha sido analizada de forma suficiente hasta entonces para saber exactamente qué la constituye. Actualmente, contamos con tecnologías que nos permiten visualizar los videos del corpus de Libras de diferentes formas y que posibilitan análisis más concisos. Sin embargo, todavía tenemos mucho que aprender sobre esta lengua que ocurre en el cuerpo, especialmente porque no somos alfabetizados en Libras. No aprendimos en la escuela cómo tomar conciencia de esta lengua a partir de reflexiones metalingüísticas y no desarrollamos habilidades para ver la lengua en nuestras formaciones. De esta forma, debemos tener cuidado y necesitamos tener suficiente humildad para darnos cuenta de que esta lengua tiene otras dimensiones lingüísticas que no han sido aún discutidas en la academia. Nuestra tarea, por lo tanto, es aprender a “ver” el idioma. Para ello, necesitamos considerar algunas cuestiones que hemos identificado como importantes para “ver” pistas de cómo esta lengua organiza sus proposiciones, y qué principios semióticos y lingüísticos guían las decisiones de sus usuarios. Los investigadores involucrados en este proyecto han estado construyendo sus investigaciones desde diferentes perspectivas teóricas. Sin embargo, decidimos unir esfuerzos para producir una gramática descriptiva utilizando datos del Inventario Nacional de Libras.

El Inventario Nacional de Libras comenzó a constituirse como una propuesta para establecer un corpus de Libras que tuviera una representación nacional de las personas que usan esta lengua, por medio de una metodología que garantizara la comparabilidad de sus producciones para fines de descripción lingüística, considerando el reconocimiento de la Libras como lengua nacional (Ley 1.436/2002).

La propuesta se inspiró en diferentes *corpora* de lenguas de señas, en particular, el Corpus de la Lengua de Señas Alemana (DGS), establecido por la Universidad de Hamburgo, en Alemania. Así como se ha mencionado anteriormente, la propuesta se situó en el contexto del Inventario Nacional de la Diversidad Lingüística (INDL), que fue instituido por el decreto presidencial 7.387/2010 como un instrumento de identificación, reconocimiento, valorización y promoción de las lenguas habladas (y señadas) en Brasil. Por lo tanto, debe ser visto como el instrumento del Programa Nacional del Patrimonio Inmaterial para dar cuenta de las especificidades semióticas, socioculturales, políticas, etc., de las lenguas habladas (y señadas) en Brasil, en contrapunto a las referencias culturales contempladas por otros instrumentos como el Registro y el Inventario Nacional de Referencias Culturales.

Visto como un todo, el INDL se puede definir como:

1. Un conjunto de información sobre las lenguas habladas en Brasil;
2. Una base para conocer el universo lingüístico nacional;
3. Una política de reconocimiento patrimonial de las lenguas;
4. Una política catalizadora de recursos y acciones gubernamentales y no gubernamentales para proteger las lenguas. (Material de apoyo del INDL, 2012:01)

A partir de eso, elaboramos la propuesta del Inventario Nacional de Libras, comenzando con un piloto en el estado de Santa Catarina que contó con la financiación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPQ). De una forma más directa, según Leite y Quadros (2014), el Inventario Nacional de Libras como proyecto más completo tuvo como objetivo:

- a) poner a disposición de forma gratuita y en línea un corpus de Libras empíricamente completo y teórica/metodológicamente bien fundamentado, representando también, un inventario de la Libras de la región metropolitana de Florianópolis, del estado de Santa Catarina, a otros investigadores de Libras y a profesionales que trabajen con personas sordas y que deseen utilizarlo para diversos fines;
- b) proporcionar directrices para la constitución de corpus de Libras en futuras investigaciones, en particular en lo que respecta al registro, la documentación y la recuperación de datos para el análisis lingüístico;
- c) difundir a la comunidad académica las alternativas tecnológicas de las que hoy disponemos para fundamentar empíricamente la investigación con libras de una manera consistente; y
- d) realizar un importante registro lingüístico, histórico y cultural de la vida de las personas sordas de una determinada región del país, contribuyendo al proceso de

inclusión social en la sociedad brasileña, pudiendo posteriormente ser extendido a otras regiones del país.

Estos objetivos fueron implementados y complementados por medio de un segundo proyecto que contó con el financiamiento del Ministerio de Cultura, Instituto de Patrimonio Histórico e Inmaterial Nacional (IPHAN). Con el desarrollo de los aspectos metodológicos a partir de las perspectivas teóricas en las que se basan los *corpora* de lenguas a partir del uso, realizamos el registro de Libras de la región metropolitana Florianópolis, del Estado de Santa Catarina. Los registros en videos se pusieron a disposición en el Corpus de Libras a través de una página, configurando la segunda meta: <https://corpuslibras.ufsc.br/>. A partir del establecimiento del Inventario de la Libras de la región metropolitana de Florianópolis, se redactaron las directrices para la integración de datos de la Libras de otros estados brasileños.

A continuación, se presentarán las directrices establecidas que permitieron configurar el formato de los datos en el ámbito de los estudios gramaticales de Libras. Se destaca que los aspectos metodológicos, identificados como cruciales, para el estudio de la gramática de Libras influyen en la composición del corpus: quién lo integra y cómo se realiza la recopilación de las producciones que lo integran:

- a) los videos que integran las producciones: diferentes perspectivas filmadas,
- b) las transcripciones y sus límites,
- c) los diferentes niveles de segmentación sintáctica-semántica: señas, unidades sintácticas, unidades oracionales complejas,
- d) las formas de analizar los videos asociados a las transcripciones,
- e) la presentación de los resultados.

### *Identificación de los participantes y realización de la recopilación de datos*

Los datos del Inventario de Libras de Santa Catarina, Región Metropolitana de Florianópolis, incluyen diferentes usos de 36 participantes sordos (divididos en tres grupos, por edad y género). La identificación de estos sordos fue realizada por dos personas sordas locales, Deonísio Schmitt y Juliana Tasca Lohn, ambos profesores de la Universidad Federal de Santa Catarina. Comenzaron la identificación de estos participantes en las escuelas en las que hay una mayor concentración de sordos. También visitaron amigos sordos, asociaciones de sordos y puntos de encuentro de personas sordas (lugares de reunión con horarios fijos en diferentes puntos de la ciudad). En la Asociación de Sordos de la Región Metropolitana Florianópolis, la investigadora responsable se presentó a explicar el proyecto y su importancia a fin de contar con el apoyo de la institución para la identificación de los sordos, especialmente, del grupo mayor de 50 años. Deonísio y Juliana se enmarcan en el perfil de los investigadores colaboradores sordos previstos en el Inventario Nacional de Libras, es decir, son personas sordas nacidas en la región y han convivido con la comunidad sorda local durante al menos 10 años. Además, son personas vinculadas con la comunidad, tienen experiencia académica en nivel de bachillerato y posgrado, poseen conocimiento tecnológico básico y facilidad de acceso diario a computadora e internet. Estas características son fundamentales a los fines del proyecto.

Los dos investigadores asistentes localizaron a los participantes de la encuesta observando los siguientes criterios:

- a) que sean nativos del estado en el que residan, o haber residido en esos estados durante al menos diez años;
- b) que hayan adquirido Libras en edad preescolar (hasta los 7 años de edad), o por lo menos durante más de 7 años (tiempo de exposición a la lengua), o con conocimientos notorios en la comunidad;
- c) que la pareja de participantes esté formada por personas cercanas entre sí (amigos o parientes), preferentemente del mismo género y grupo de edad.

Además, es importante que, de entre las 18 parejas a ser entrevistadas, se conformaron parejas de participantes con perfiles que variaban según la edad (jóvenes de hasta 29 años, adultos de entre 30 y 49 años y ancianos con más de 50 años), género y grado de

escolarización (básica, secundaria y superior completa). De este modo, los sordos participaron en parejas, con amigos o conocidos de la misma categoría de edad:

Grupo 1: 3 parejas de hombres y 3 pares de mujeres entre 16 y 29 años de edad.

Grupo 2: 3 parejas masculinas y 3 parejas femeninas de entre 30 y 49 años.

Grupo 3: 3 parejas de hombres y 3 parejas de mujeres mayores de 50 años.

Las entrevistas y la recopilación del vocabulario fueron realizadas por dos sordos de la región metropolitana de Florianópolis con cada participante de la encuesta, individualmente. Las otras actividades se llevaron a cabo entre los participantes en parejas, bajo la dirección de los dos sordos locales.

La recopilación de datos con los participantes se realizó en parejas. Cada pareja interactuó durante aproximadamente tres horas en actividades propuestas por los investigadores asistentes. Estas actividades se visualizaron en un ordenador individual por cada participante. Dependiendo del material utilizado, sólo uno de los participantes visualizaba las tareas. Antes de comenzar la recopilación de datos, se presentó el contrato de consentimiento en video y por escrito. También, los sordos locales completaron un formulario en línea con información general sobre los participantes (estado de audición de los padres – si son sordos u oyentes –, período de adquisición de la Libras, edad de contacto con la Libras, escolarización, tipo de escuelas asistidas, presencia de profesores bilingües, de intérpretes de Libras).

Esta misma metodología se aplicó a un nuevo grupo de participantes que representaban a los Sordos de Referencia de las comunidades de sordos brasileños que señaban Libras. Este grupo fue seleccionado a partir de las directrices de INDL que incluyen la recopilación de datos con hablantes de referencia de un idioma dado. La participación de ellos también fue de a dos, pero con un sordo que realizó la entrevista y acompañó las demás conversaciones y narraciones, así como la recopilación del vocabulario. Lo interesante es que estos sordos representan las comunidades sordas debidamente reconocidas como representantes fluyentes en Libras y abarcan diferentes regiones del país. Dos de los 36 sordos son señantes nativos de familias sordas. Los demás son hijos de padres oyentes y se han convertido en nativos a partir del contacto con otros adultos sordos.

A continuación, presentaremos las herramientas de recopilación de datos.

### *Herramientas de recopilación de datos*

Se han definido qué instrumentos integrarían la recopilación de datos, así como también su formato. Los instrumentos involucrados son: una entrevista, conversación libre, conversaciones temáticas, narraciones basadas en historias en secuencia, narrativa basada en clips de películas no habladas y vocabulario. Cada instrumento fue definido en detalle para ser presentado a los participantes de la encuesta. A continuación, se presenta un resumen de los instrumentos:

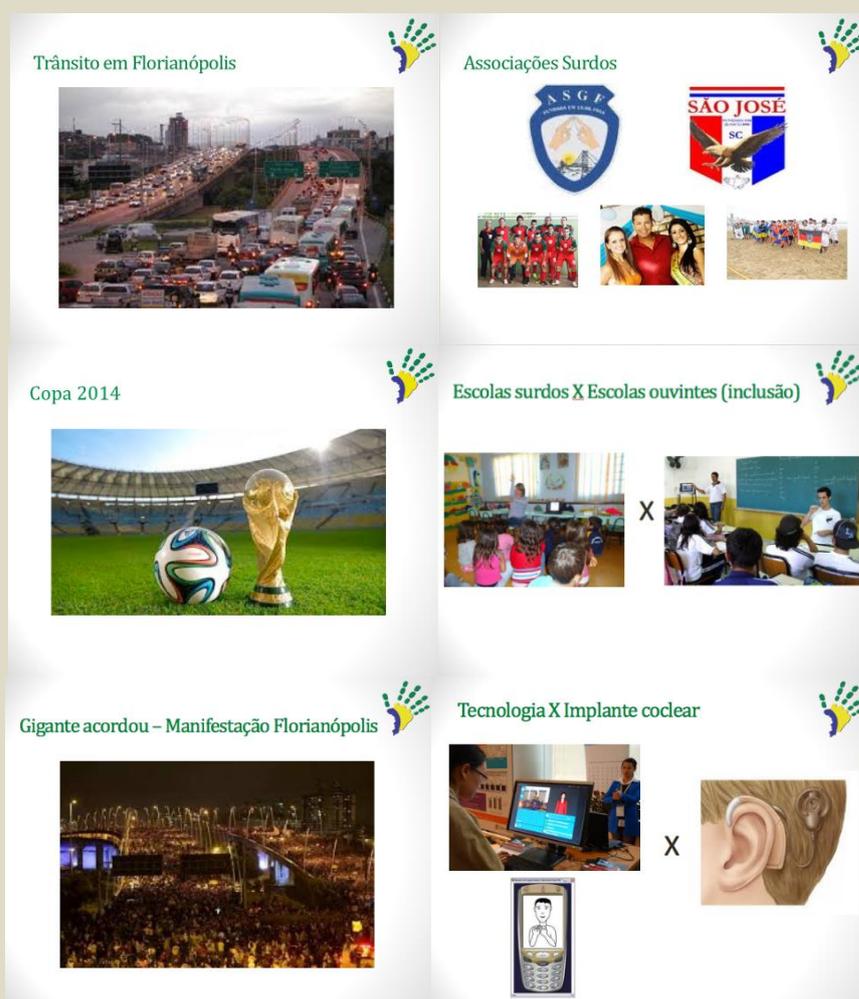
#### a) Entrevista

El entrevistador realizó las entrevistas de forma espontánea (20-30 minutos con cada participante). Fueron entrevistas semiestructuradas y semiabiertas, en las que el investigador escogió relatos personales del informante. Las entrevistas han sido desarrolladas para garantizar el registro de expresiones culturales verbales, muestras de palabras y elementos gramaticales, vocabulario específico a la realidad cultural de cada región, préstamos, frases ilustrativas de elementos de la gramática, demostración de variedades dialectales y elementos que singularizan la lengua tipológicamente dentro de la región. El guion de la entrevista incluyó un relato sobre su historia de vida; la seña personal que tiene y cómo esta seña fue dada a la persona; edad; relación familiar con sordos y oyentes; adquisición de la lengua de señas; contacto con personas sordas; contacto con los oyentes; relación con las lenguas (señada, hablada y escrita); experiencia educativa; escolarización; experiencia profesional; inserción en la asociación de personas sordas y hechos significativos. Estos datos fueron extraídos y presentados en planillas para componer los metadatos de cada participante.

## b) Conversaciones

La pareja fue dejada sola en el estudio de grabación para conversar, ya sea de forma libre o sobre un tema de la vida cotidiana ofrecido por el investigador como estrategia de estímulo. Luego la pareja fue orientada a conversar, observando una figura disparadora del tema propuesto (Figura 1). Los temas abarcaban asuntos actuales y cuestiones directamente relacionadas con la vida de los sordos<sup>28</sup>. Las conversaciones incluyeron un momento libre (las parejas conversaron libremente alrededor de 10 minutos) e interactuaron a partir de temáticas dadas para orientar las conversaciones, por ejemplo, en Santa Catarina los temas dados fueron sobre el tránsito en Florianópolis, la manifestación pública en Florianópolis, la copa mundial de fútbol 2014, las escuelas de sordos y oyentes (inclusión), tecnologías e implante coclear, asociación de sordos.

Figura 1. Fichas de las conversaciones temáticas



## c) Narraciones basadas en historias secuenciadas

Cada participante tuvo contacto con una historia en secuencia, siendo orientado a visualizar la historia y luego narrarla a su pareja. El compañero no visualizaba la historia contada por el narrador. A tal fin, se seleccionaron: la historia de la rana “*Frog: onde está você?*” adaptada de Mercer Maya para realización de esta colección (historia clásica para recopilación de narraciones en diferentes lenguas) y la historia del Piteco “*A roupa que eu quero*”, de Maurício de Souza. Ambas historias se presentaron en formato de video y se podía ver más de una vez en caso de ser necesario.

<sup>28</sup> Para la replicación del proyecto, los temas deben actualizarse de acuerdo con la realidad local.

Figura 2. Historias en secuencia



d) Narraciones basadas en clips de videos no hablados

Cada participante vio dos videos para contar a su pareja. El participante 1 vio los clips de un video de *Charles Chaplin* y *Tom y Jerry*. El participante 2 miró los clips de la historia de la pera y de *Mister Bean*. Los clips incluyen videos de un máximo de 3 minutos. Después de verlos, cada persona le contó a la otra la historia correspondiente en Libras. Los participantes podían ver los clips más de una vez, si lo deseaban.

Figura 3. Videos usados para elicitación de las narraciones



e) Vocabulario

El vocabulario fue organizado por conjuntos de figuras a partir de un mismo marco semántico. Los sordos locales presentaban la figura a cada participante individualmente y le pedían identificar la seña a la cual refería. Los conjuntos fueron los siguientes:

Figura 4. Carteles organizados por categorías semánticas



Se han realizado algunos ajustes en los instrumentos a partir de su aplicación. Algunas figuras fueron reemplazadas porque no estaban suficientemente claras para los participantes. La versión actual también incluye conjuntos de figuras que abarcan la lista de Swadesh, los números de 1 a 20, los días de la semana, los meses del año y un conjunto de imágenes de señas para expresar sentimientos.

### *Recopilación de datos mediante grabaciones de video*

La primera recopilación de datos se completó en diciembre de 2015. La recopilación se llevó a cabo siguiendo el procedimiento de recogida de datos. Los videos obtenidos fueron 2.340, con 10 a 30 minutos cada uno, con alrededor de 780 horas de producciones.

La sala de grabación también se adecuó para la recopilación de datos. Se pintaron las paredes y el suelo, para que los videos se presentaran con mayor calidad para la visualización de los participantes. Cada pareja contó con cuatro cámaras de video, que capturaron a la pareja desde diferentes perspectivas como se muestra en la Figura 5.

Figura 5. Posición de las cuatro cámaras para capturar las 4 perspectivas de la interacción



Cámaras con las tomas individuales de cada participante



Cámara captando a los dos participantes simultáneamente de frente y de arriba

En la Figura 6, se muestra el resultado de las perspectivas captadas por las cuatro cámaras:

Figura 6. Perspectivas capturadas por las cuatro cámaras en la recopilación de datos



### *Archivo de videos, organización de datos y metadatos*

Todos los datos recopilados se almacenaron en al menos tres versiones: una en un servidor específico del corpus de Libras; la segunda, en un disco de memoria externa bajo custodia del coordinador del proyecto; y la tercera versión, en el disco duro, como copia de seguridad del Núcleo de Documentación Digital del Corpus de Libras. El archivo de los videos se encuentra en el repositorio de la UFSC y en el servidor del Núcleo de Investigación en

Adquisición de la Lengua de Señas (NALS), del Centro de Comunicación, Departamento de Libras. Además, se realizó un estudio previo sobre la forma en cómo se organizan los datos dentro del servidor, para así archivarlos de manera óptima. A partir de este trabajo, se ha desarrollado un 'Tutorial de Archivo de Datos y Conversión de Videos del Corpus de Libras', para ser consultado siempre que sea necesario y también, para que este documento pueda servir de referencia para replicar el proceso de recopilación de datos en otras ciudades brasileñas.

Los datos de los participantes están organizados en planillas por grupo y por parejas. En el caso de las duplas, accedemos a todos los videos asociados a ella a través de una segunda planilla. La lista incluye los cuatro planos de videos, para cada actividad desarrollada. El grupo ha definido que cada video debe ser nombrado indicando: la ciudad, el grupo, la dupla, la actividad, y el plano de video correspondiente. De esta manera:

Nombre del archivo ciudad\_grupoX\_duplaX\_títulos\_tema\_videoX

FLN\_G1\_D1\_1entrevista\_CAMERA 1  
 FLN\_G1\_D1\_1entrevista\_CAMERA 2  
 FLN\_G1\_D1\_1entrevista\_CAMERA 3  
 FLN\_G1\_D1\_1entrevista\_CAMERA 4

Cuando además del título, también hay un tema, este se especificó justo después del título:

FLN\_G1\_D1\_1Conversación\_AsociaciónSordos\_Cámara1  
 FLN\_G1\_D1\_1Conversación\_Copa2014\_Camera1

Estos son los nombres de los archivos de datos de Florianópolis (FLN), del Grupo 1 (G1), de la dupla 1 (D1), de la actividad de la primera entrevista, la cual se llevó a cabo con uno de los participantes de la dupla 1 (1 entrevista), con los planos de video 1, 2, 3 y 4 (Camera1, Camera2, Camera3 y Camera4). Estos archivos están asociados con los videos (.mp4) y con los archivos ELAN (.eaf). Todas las actividades fueron asociadas con cuatro archivos de video y un archivo .eaf que comprende la transcripción de los dos participantes y la traducción de los enunciados a la lengua portuguesa.

Figura 7. Hoja de cálculo con la lista del grupo por duplas asociadas a los archivos .eaf indicando la transcripción, traducción y revisiones realizadas

A	B	C	D	E	F	G
	DUPLA 1	DUPLA 2	DUPLA 3	DUPLA 4	DUPLA 5	DUPLA 6
GRUPO 1 (até 29 anos)	<a href="#">grupo1/dupla1</a>	<a href="#">grupo1/dupla2</a>	<a href="#">grupo1/dupla3</a>	<a href="#">grupo1/dupla4</a>	<a href="#">grupo1/dupla5</a>	<a href="#">grupo1/dupla6</a>
GRUPO 2 (30 até 49 anos)	<a href="#">grupo2/dupla1</a>	<a href="#">grupo2/dupla2</a>	<a href="#">grupo2/dupla3</a>	<a href="#">grupo2/dupla4</a>	<a href="#">grupo2/dupla5</a>	<a href="#">grupo2/dupla6</a>
GRUPO 3 (acima 50 anos)	<a href="#">grupo3/dupla1</a>	<a href="#">grupo3/dupla2</a>	<a href="#">grupo3/dupla3</a>	<a href="#">grupo3/dupla4</a>	<a href="#">grupo3/dupla5</a>	<a href="#">grupo3/dupla6</a>

Tabla de los grupos 1, 2 y 3 asociados con las duplas de 1 a 6

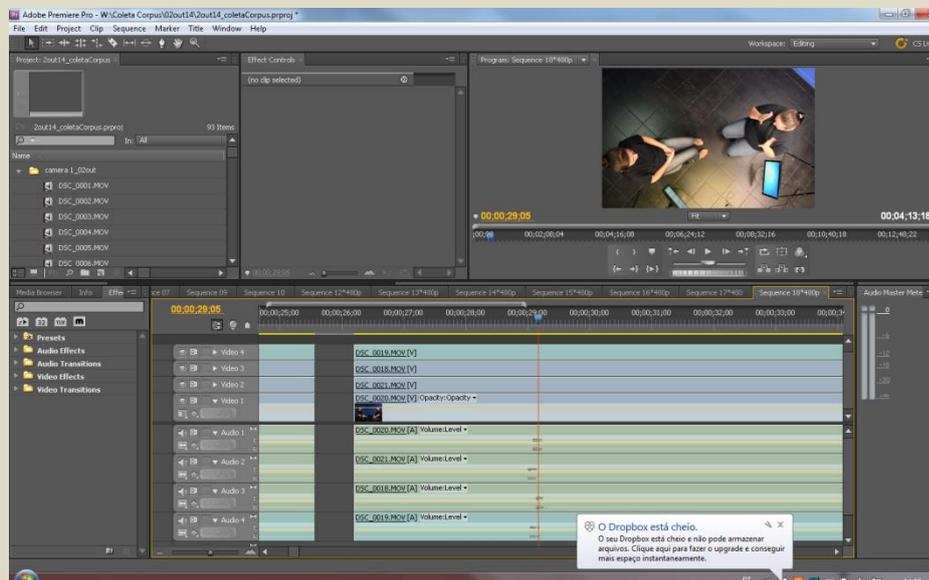
A COLETA DE DADOS EM ENTREVISTA: 28/08/2014					
GRUPO 1 - DUPLA 1	VIDEOS	NOME PARTICIPANTE	TRANSCRIÇÕES	TRANSCRIÇÃO	
ADADOR P/ MEGA e DATA COLETA DE DADOS E	cidade_dupla1_entrevista_video	NOME PARTICIPANTE	VIDEO TRANSCRITO	TRANSCRIÇÃO	
PRONTO (04/09/2014)	<a href="#">FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO1.MP4</a>	JULIANA E NICOLY	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO1.EAF	edinata	
PRONTO (08/09/2014)	<a href="#">FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO2.MP4</a>	JULIANA	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO2.EAF	edinata	
PRONTO (08/09/2014)	<a href="#">FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO3.MP4</a>	NICOLY	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO3.EAF	edinata	
PRONTO (04/09/2014)	<a href="#">FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO4.MP4</a>	JULIANA E NICOLY	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO4.EAF	edinata	
PRONTO (08/09/2014)	<a href="#">FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO1.MP4</a>	JULIANA E KARINE	<a href="#">FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO1.EAF</a>	Marquioto	
PRONTO (08/09/2014)	<a href="#">FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO2.MP4</a>	JULIANA	<a href="#">FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO2.EAF</a>	Marquioto	
PRONTO (08/09/2014)	<a href="#">FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO3.MP4</a>	KARINE	<a href="#">FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO3.EAF</a>	Marquioto	
PRONTO (08/09/2014)	<a href="#">FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO4.MP4</a>	JULIANA E KARINE	FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO4.EAF	Marquioto	

Tabla con la lista del grupo por dupla asociada a los archivos de video

NOME PARTICIPANTE	TRANSCRIÇÕES	TRANSCRIÇÃO	COLETA DE DADOS EM EAF	TRADUÇÃO pronto (jea)	REVISÃO
NOME PARTICIPANTE	VIDEO TRANSCRITO	TRANSCRIÇÃO		TRADUÇÃO	REVISÃO
JULIANA E NICOLY	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO1.EAF	edinata			
JULIANA	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO2.EAF	edinata			
NICOLY	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO3.EAF	edinata			
JULIANA E NICOLY	FLN_G1_D1_1entrevista_VIDEO4.EAF	edinata			
JULIANA E KARINE	<a href="#">FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO1.EAF</a>	Marquioto	pronto		
JULIANA	<a href="#">FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO2.EAF</a>	Marquioto	pronto		
KARINE	<a href="#">FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO3.EAF</a>	Marquioto	pronto		
JULIANA E KARINE	FLN_G1_D1_2entrevista_VIDEO4.EAF	Marquioto			
NICOLY E KARINE	FLN_G1_D1_CONVER_Transito_VIDEO1.EAF	edinata			
NICOLY	FLN_G1_D1_CONVER_Transito_VIDEO2.EAF	edinata			
KARINE	FLN_G1_D1_CONVER_Transito_VIDEO3.EAF	edinata			
NICOLY E KARINE	FLN_G1_D1_CONVER_Transito_VIDEO4.EAF	edinata			
NICOLY E KARINE	FLN_G1_D1_CONVER_Manifestação_VIDEO1.EAF	Marquioto			
NICOLY	FLN_G1_D1_CONVER_Manifestação_VIDEO2.EAF	Marquioto			
KARINE	FLN_G1_D1_CONVER_Manifestação_VIDEO3.EAF	Marquioto			
NICOLY E KARINE	FLN_G1_D1_CONVER_Manifestação_VIDEO4.EAF	Marquioto			

Todos los archivos de las filmaciones 1, 2, 3 y 4 se sincronizaron utilizando el Programa *Adobe Premiere Pro CC* y *Adobe Media Encoder CS5*. Para facilitar la sincronización de las cuatro capturas de video, uno de los investigadores asistentes inicia las cámaras y aplaude una vez para iniciar cada actividad. Los videos se descargan en el programa que posibilita la identificación del ruido de palmas que permite el alineamiento de las cámaras, por la investigadora Miriam Royer. Aunque el investigador que alinea las cámaras sea sordo, la información de ruido se presenta en forma visual, por tanto, es posible realizar este procedimiento.

Figura 8. Pantalla de los programas para editar y sincronizar los videos de las cuatro tomas



### Transcripción de los datos

Algunos aspectos metodológicos son importantes al hablar de transcripciones de lengua de señas, las cuales han sido analizadas recurrentemente por impactar en los estudios gramaticales de estas lenguas (ver entre otros, Quadros, 2015a). Entre los problemas indicados por los diferentes investigadores está el hecho de que usamos glosas (en nuestro caso Identificadores de Señas) que representan las señas a través de palabras de la lengua hablada del país o del inglés. (Johnston, 1991, 2014; Crasborn, 2015; Nonhebel, Crasborn

& Kooij, 2004; Pizzuto & Piantrandrea, 2001). En Brasil, por ejemplo, se suelen emplear palabras del portugués para facilitar el trabajo de los transcripores y también para permitir la búsqueda de las señas cuando los identificadores de estas se usan de forma consistente. Sin embargo, los problemas están relacionados con la identificación de estas señas, que no siempre tienen lo mismo contenido gramatical que los que ocurren con palabras de la lengua que se cree que las representan. Por ejemplo, usar el identificador de la seña CASA, la cual puede ser un sustantivo, un verbo, o un adjetivo en Libras (el identificador CASA puede significar casa, morada, vivienda), puede dar lugar a análisis gramaticales equivocados. Por lo tanto, debemos tener muy claro que el uso de identificadores de señas tiene un carácter instrumental que no puede ser considerado como referencia para los análisis gramaticales.

Al analizarse cada seña, cada expresión, cada enunciado en Libras se hace fundamental recurrir al video. Los investigadores siempre deben estar alertas al hecho de que el Identificador de Señas está para facilitarnos la localización de las señas en el texto señado, pero que no pueden ser tomadas como indicación gramatical de Libras.

En resumen, como Quadros (2016a: 18-19) señala, las transcripciones de lenguas de señas requieren considerar los siguientes aspectos:

- a) estandarización con el objetivo de hacer posible la comparación de datos de la lengua de señas recopilados y transcritos en diferentes partes del país;
- b) transcripciones en diferentes niveles de análisis;
- c) transcripciones con un mínimo de análisis previo (simplificación) con el objetivo de hacerlo accesible y útil a cualquier investigador; la propuesta es presentar una cantidad de líneas más restringida, pero con datos completos que puede ampliar posteriormente el investigador de acuerdo con sus objetivos específicos (en el mismo sentido de Nonhebel et al. 2004), como el uso de líneas de análisis, para mano derecha y para mano izquierda;
- d) transcripciones con análisis de acuerdo con el objetivo de la investigación determinada por el investigador (detallado para fines de investigación específicos);
- e) posibilidad de crear nuevos niveles o líneas de análisis madre y de líneas de análisis hijas con tipos lingüísticos y vocabulario controlado, predefinidos de acuerdo con el objetivo de la investigación;
- f) uso de glosas (Identificadores de Señas - ID) para representar señas manuales en Libras: con sus límites de inicio y fin de la seña su desarrollo;
- g) definición de la función (línea) de transcripción. Esta servirá de referencia para la organización y compilación de datos, para ser utilizados por las herramientas de búsqueda (la anotación no sirve para intentos de reconstrucción de las señas reales, sino para facilitar su localización para el desarrollo de la investigación): debemos preguntarnos ¿qué se desea hacer disponible a través de la transcripción?

A partir de eso, se tomaron decisiones que guían las transcripciones básicas de los datos que constituyen el Inventario Nacional de Libras, tal como se describe a continuación. Las transcripciones de los datos se realizaron a partir de un Manual de Transcripciones que fue actualizado teniendo en cuenta la propuesta del Corpus de Libras.

La transcripción de los datos se hizo a través del sistema de anotación, ELAN, una herramienta de notación multimedia desarrollada por el Instituto de Psicolingüística Max Planck. El software permite la creación, edición, visualización y búsqueda de anotaciones a través de datos de video y audio, y la creación de "línea", para el registro y análisis específicos en las dos modalidades de idiomas. Se han creado rutas para la transcripción de la siguiente manera:

**1SeñasD** – línea de las señas producidas con la mano derecha del señante 1

**1SeñasI** – línea de las señas producidas con la mano izquierda del señante 1

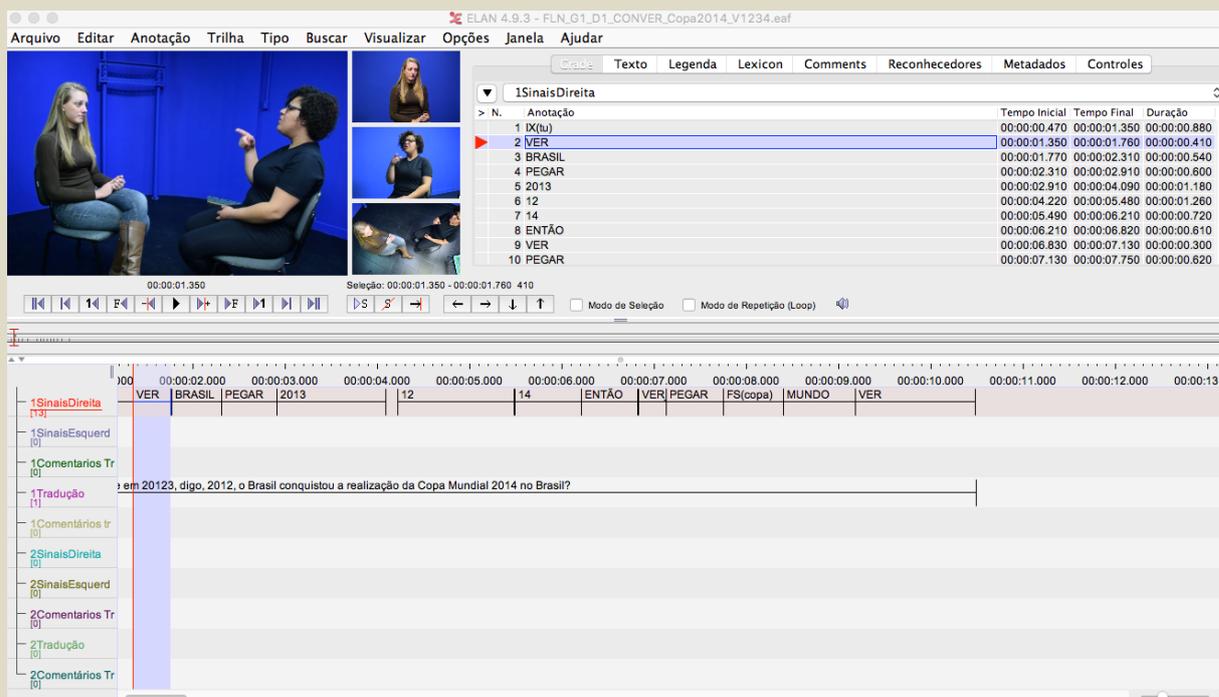
**1Comentarios transcriptor** – comentarios sobre cuestiones relacionadas con la transcripción del señante 1

**1Traducción PB** – traducción de la pista a la lengua portuguesa del señante 1

**1Comentarios del traductor** – comentarios sobre cuestiones relacionadas con la traducción del señante 1

- 2SeñasD** - línea de las señales producidas con la mano derecha del señante 2
- 2SeñasI** - línea de las señales producidas con la mano izquierda del señante 2
- 2Comentarios transcriptor** - comentarios sobre cuestiones relacionadas con la transcripción del señante 2
- 2Traducción PB** - traducción de la línea de la lengua portuguesa del señante 2
- 2Comentarios del traductor** - comentarios sobre cuestiones relacionadas con la traducción del señante 2

Figura 9. Pantalla de ELAN con las rutas creadas para el Corpus de Libras



La transcripción es un proceso que requiere una gran inversión de tiempo y dedicación, particularmente en las investigaciones con lenguas de señas, que carecen de un sistema de escritura convencional y plenamente adaptado para la computadora. Una estimación general, reportada en proyectos de investigación con lenguas de señas, es la de una hora de trabajo de transcripción por cada minuto de grabación. En el proceso de transcripción de los datos recopilados en el ámbito del Inventario de la Grande Florianópolis y, posteriormente con los Sordos de Referencia, confirmamos que la estimación de tiempo promedio requerido es de una hora de actividad de transcripción para un minuto de video; y más 30 minutos por un minuto de video, para la realización de la traducción de los videos a la lengua portuguesa. Ahora bien, el tiempo promedio varía según la experiencia de los transcripores y traductores en la realización de estas tareas en el marco del Inventario Nacional de Libras, ya que los transcripores y los traductores necesitan aprender a usar ELAN. A medida que adquieren experiencia con este sistema de anotación, se llega a estos tiempos promedio identificados en los estudios con lenguas de señas.

En esta primera etapa, el foco está puesto en desarrollar convenciones y criterios para la transcripción, a partir de datos iniciales que pueden caracterizar elementos del inventario de lengua de señas. Todas las transcripciones realizadas también pasan por un proceso de revisión. Esta revisión cuenta con un investigador encargado de examinar la transcripción original en busca de inconsistencias posibles, respecto de las convenciones de anotación desarrolladas en el proyecto.

Posteriormente incluimos el proceso de validación. Para ello, los miembros del proyecto con experiencia en transcripción, realizan una segunda transcripción en muestras estadísticamente significativas de los datos recopilados con el fin de compararla con la original. Este proceso debe realizarse periódicamente, e introducir ajustes, cuando sea necesario, principalmente porque se cuenta con becarios de iniciación científica que cambian constantemente.

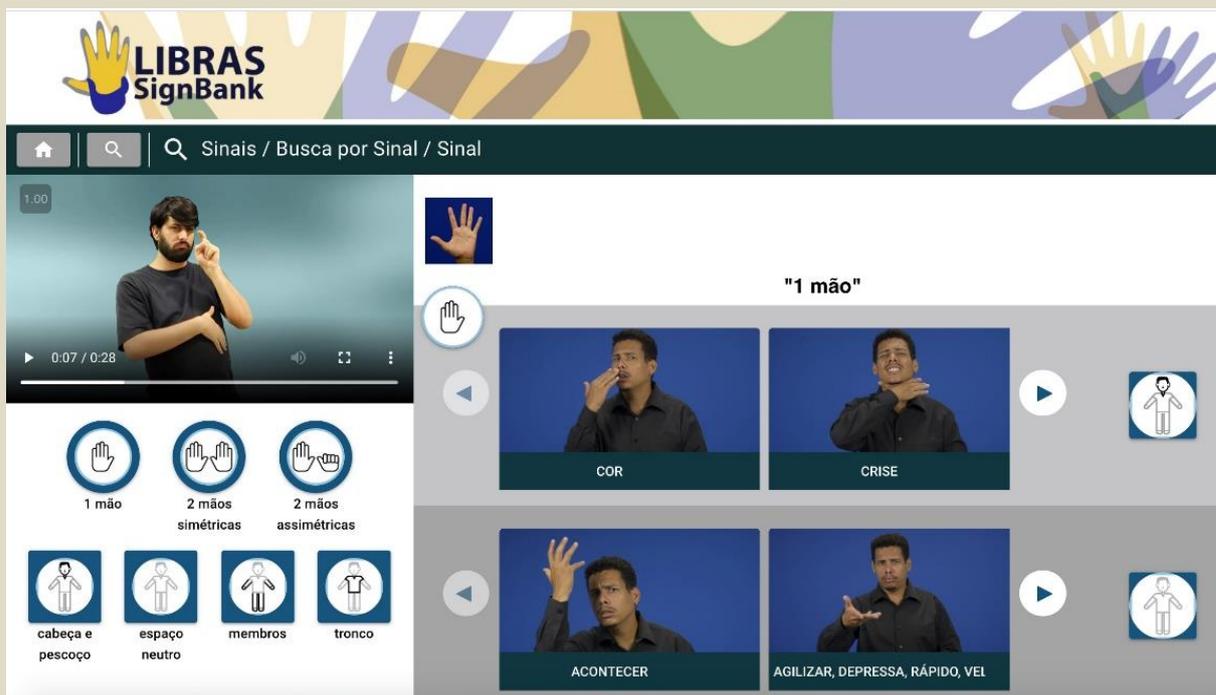
Las líneas fueron definidas a partir de lo que debería constituir una transcripción básica, disponible para los usuarios (investigadores, profesores y otros interesados). Las transcripciones se hacen seña por seña, para cada participante y cuentan con la traducción de los enunciados. Como ya se adelantó, para facilitar el trabajo, se ha desarrollado un “Manual del Transcriptor” para este proyecto, el cual es consultado sistemáticamente por los transcriptores. Además del manual, los transcriptores utilizan el Identificador de señas, que actualmente constituye el [Signbank de la Libras](#), que se alimenta sistemáticamente por nuevas señas identificadas en el Corpus de Libras, desarrollado por el Proyecto de Investigación de Identificadores de Señales y financiado por CNPQ (Procesos 304102/2010-5 y 471478/2010-5). Este sistema está disponible de forma abierta y gratuita para todos los interesados en utilizarlo y alimentarlo como fuente de investigación. También se han producido tutoriales para el uso de ELAN en Libras, ya que los transcriptores están familiarizados con la Libras, varios de ellos son sordos. Estos tutoriales están disponibles en la página de [Corpus de Libras](#) para consulta por toda la comunidad interesada.

Los transcriptores son señantes de Libras, preferentemente sordos, hablantes nativos o casi nativos de la lengua. Se entiende hablante nativo o casi nativo como aquellos que han crecido con la lengua de señas, en contacto con otros sordos adultos, no necesariamente pertenecientes al medio familiar, ya que la gran mayoría de los sordos son hijos de padres oyentes, no señantes o aprendices de la lengua de señas, como segunda lengua. Los transcriptores recurren al Identificador de Señas para buscar los identificadores (nombres) de las señas accediendo al Signbank de Libras. Al utilizar los identificadores de señas en nuestras transcripciones, podemos hacerlas más eficientes gracias a los sistemas de búsqueda existentes en el sistema de transcripción ELAN. El Identificador de señas es, por lo tanto, una herramienta que pone a disposición los nombres dados a las señas para las glosas utilizadas en los sistemas de transcripción, así como la correspondiente escritura de este signo. Actualmente, el Signbank de Libras está constituido por alrededor de 3500 señas, que se han recopilado a través de reuniones periódicas con el equipo de investigación del NALS y el grupo de investigación de Corpus de Libras. El grupo se reúne y discute sobre las señas que surgen en los videos que están siendo descritos y “bautizan” las señas (crean un nombre) en aquellos casos en los que aún no han sido registradas.

Otro camino para la identificación y definición de los ID de cada seña es a través de un grupo de búsqueda en *Whatsapp*, ya que es más ágil y eficiente. Los transcriptores publican el video en el que aparece la señal y discutimos en el grupo definiendo el término. En algunos casos, aún recurrimos al encuentro presencial para discutir sobre el nombre a dar, considerando diferentes situaciones, entre ellas palabras polisémicas o homónimas. Las señas bautizadas con un ID se incorporan inmediatamente al Signbank de Libras. El Signbank, por lo tanto, es sistemáticamente alimentado por los transcriptores, ya que se encuentran con señas que aún no han sido identificadas.

Como todos los datos se transcriben utilizando el programa de notación ELAN, que permite alinear el tiempo de cada entrada en la transcripción con la ubicación exacta en el video, el uso del ID facilita mucho las transcripciones de lenguas de señas. Tradicionalmente, los investigadores de lenguas de señas utilizan glosas. Sin embargo, no hay consistencia en el uso de estas glosas, ya que varían según el contexto de señalización. Al usar un sistema de anotación, el sistema de búsqueda de fenómenos lingüísticos se está volviendo mucho más eficiente dando nombres a las señas de forma más consistente. Por lo tanto, el Identificador de señas representa una forma de dar coherencia a las glosas estandarizadas (nombres) usadas para cada seña, facilitando, tanto, las investigaciones del Inventario de Libras, como también, otras investigaciones con Libras.

Figura 10. Pantalla de Signbank de Libras que incluye los identificadores de señales



Una vez finalizada la transcripción, el revisor examina las anotaciones y las envía al traductor. Para fines de investigación, las anotaciones de datos complementan las transcripciones básicas disponibles en el Inventario Nacional de Libras. Según Quadros (2016: 30),

*[...] en el caso de las anotaciones para análisis que comprenden aspectos lingüísticos que requieren líneas específicas de análisis, el manual no presenta decisiones, ya que tales especificidades dependen de cada proyecto de investigación y de sus objetivos. La orientación que hemos dado a los investigadores es partir de las transcripciones básicas que comprenden las señales producidas por la mano derecha y la izquierda, también, establecer los procedimientos para la anotación de aspectos específicos de acuerdo con sus objetivos de investigación.*

Por ejemplo, en nuestra investigación actual, hemos establecido la línea de unidades sintácticas y la línea de unidades oracionales complejas. La primera se refiere a los predicados separados por unidades. Existe la posibilidad de combinar estos predicados para componer unidades más complejas que forman oraciones coordinadas o subordinadas (de acuerdo con Quadros, Silva y Machado, 2023). Así, dependiendo de los objetivos del investigador, se establecen nuevas rutas a partir de las transcripciones básicas disponibles en el Inventario Nacional de Libras. Es importante considerar que hay diferentes niveles de segmentación para fines de análisis gramatical, pudiendo comprender el nivel fonológico, es decir, de las unidades mínimas de la lengua (configuraciones de manos, locación, movimientos, orientación de las manos, articulaciones de la boca, las cejas, los ojos, la cara); hasta niveles más complejos de la gramática que comprenden unidades de sentido cada vez más complejas, como unidades discursivas (implicando semántica y pragmática, además de la sintaxis).

Para la composición de la Gramática de la Libras, utilizamos las anotaciones previamente realizadas en el ámbito del Corpus de Libras, Inventario Nacional de Libras, asociadas a los videos de los Sordos de Referencia. A partir de las líneas básicas, se han creado nuevas líneas para los análisis gramaticales específicos.

### *Análisis de los datos transcritos asociados a los videos*

El análisis de los datos transcritos merece especial atención de los investigadores de lenguas de señas. A lo largo de los años, trabajando con investigadores sordos, hemos empezado a identificar que los videos dicen mucho más de lo que se pensaba. Lo que se está produciendo en las señas va más allá de las manos, que inicialmente se identificaron como marcadores de las unidades fonológicas de las lenguas de señas: configuraciones de manos, localizaciones y movimientos, más tarde, orientaciones de la mano (Stokoe, 1960; Battison, 1974, 1978; Quadros & Karnopp, 2004), parámetros que se combinaban para formar señas. Sabemos que el cuerpo también está presente en las lenguas de señas. Las investigaciones han comenzado a anunciar que las lenguas de señas utilizan todo el cuerpo para constituir significado. Curiosamente, los investigadores sordos siempre delimitarán esta información como importante para las lenguas de señas. Por ejemplo, tenemos los investigadores sordos Ted Supalla (1982, 1986), Carol Padden (1983), Ben Bahan (1996), en Estados Unidos; Christian Rathmann (2005) y Liona Paulus (2021), en Alemania; Marianne Rossi Stumpf (2005), Débora Campos Wanderley (2017), Charley Soares (2020), Messias Costa (2021) en Brasil. Los rasgos visuales y corporales marcados en los estudios de estos investigadores, indican marcas corporales que se manifiestan en los usos del espacio frente al señante, así como también, manifestaciones en el propio cuerpo a través de movimientos corporales y gestuales.

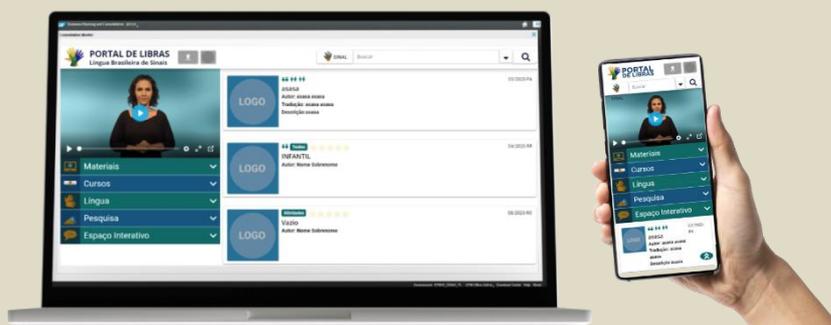
En este mismo marco, algunos estudios han comenzado a investigar en más detalle las lenguas de señas y sus manifestaciones corporales. Entre estos estudios, Meir, Padden, Aronoff y Sandler (2007) analizan ocurrencias bastante productivas de estructuras en las que el cuerpo representa consistentemente un argumento del verbo: el sujeto. Los autores indican que tal constatación puede ser un indicio de la centralidad de la noción de sujeto en las lenguas humanas. Curiosamente, estos autores van aún más allá, suponiendo que el cuerpo como argumento integra la estructura léxica del verbo en las lenguas de señas. Como el cuerpo está siempre presente en la estructura gramatical de las lenguas de señas, el sujeto como argumento manifestado por el cuerpo se vuelve más básico que el objeto, incluso permitiendo la omisión de la morfología de concordancia (Quadros, 2021).

### *Disponibilidad de los datos*

La difusión de Libras implica la socialización de todas las acciones que involucran esta lengua en el país. La Universidad Federal de Santa Catarina ha creado el Portal de Libras ([portal-libras.org.br](http://portal-libras.org.br)) que incluye varias fuentes de información sobre Libras. El Portal de Libras integra las acciones del CNPQ como apoyo al desarrollo científico y tecnológico en el impacto en la educación básica. La socialización es fundamental, pues además de garantizar la difusión de Libras, da visibilidad y es un instrumento de políticas sobre el estatus lingüístico, de corpus, de adquisición y de posicionamiento lingüístico. Es decir, además de estar realizando el registro de Libras a través de su documentación, estamos valorando esta lengua, diseminándola y haciéndola más fuerte. También, la socialización permitirá el acceso a diferentes formas de registro para fines de adquisición, es decir, para la enseñanza de Libras como L1, tanto para sordos, como L2 para oyentes, impactando directamente en la educación de estas poblaciones. Todos estos materiales terminan teniendo un impacto en la relación de las personas con la lengua, implicando un cambio de actitud respecto a la lengua, uno de los objetivos más específicos del Inventario Nacional de Libras.

Dentro del Portal de Libras, tenemos acceso en el menú al Corpus de Libras.

Figura 11. Pantalla de entrada del Portal de Libras – versiones de escritorio y Smartphone



El Portal de Libras presenta interfaces más amigables para el usuario, considerando a investigadores, profesores, traductores, intérpretes y demás interesados. La propuesta incluye el Corpus de Libras, pero es más exhaustiva, ya que pasó a tener el objetivo de reunir todos los materiales, investigaciones y formaciones que estén relacionadas con Libras. Así, la propuesta presenta cinco viñetas de investigación que abarcan diferentes propuestas: la viñeta para la socialización de MATERIALES en Libras y sobre Libras; y, la viñeta de CURSOS para la presentación de escuelas bilingües de educación básica, cursos de extensión, cursos técnicos y cursos de nivel superior (de bachillerato y posgrado) que involucran a Libras.

También tenemos la viñeta de LENGUA que incluye el Corpus de Libras, la Gramática de la Libras, el Marco de Referencia para la Enseñanza de Libras como L2, la Antología Literaria en Libras, los Glosarios en Libras y el SignBank de Libras. Específicamente sobre los manuales elaborados en el ámbito del Inventario Nacional de Libras y los datos recopilados y transcritos, se pusieron a disposición en el Portal de Libras, en la viñeta de Lengua, que accede a la página del Corpus de Libras (<https://corpuslibras.ufsc.br>). Y en relación a los estudios gramaticales realizados, en la viñeta Lengua, en Gramática da Libras, está disponible la primera Gramática de la Libras en Libras con traducción a la lengua portuguesa. En la pestaña del Marco de Referencia para la Enseñanza de Libras como L2, presentamos los niveles de referencia A1, A2, B1, B2, C1 y C2 para la enseñanza de Libras inspirado en el Marco Europeo de Referencias para la Instrucción de Lenguas, basado en [PROSIGN](#) (*Promoting excellence in sign language instruction*), adaptado para la instrucción de lenguas de señas en Europa. Los glosarios de Libras ofrecen encuestas terminológicas de áreas especializadas en Libras. La [Antología Literaria en Libras](#) reúne un conjunto de producciones literarias en Libras que han sido analizadas y disponibles como ejemplares reconocidos por los investigadores y las comunidades sordas. El Signbank reúne los identificadores de las señas, así como sus posibles traducciones. Estas investigaciones del área de Lengua, así como los materiales publicados en la pestaña MATERIALES son fundamentales para la educación básica, ya que sirven de referencia y subvencionan las prácticas de enseñanza. También son materiales que pueden ser utilizados para la investigación. Los materiales disponibles en la pestaña LENGUA resultan del desarrollo de investigaciones y abren espacio para ser ampliados por nuevas investigaciones producidas en el país. La pestaña de INVESTIGACIÓN es un espacio para compartir encuestas relacionadas con Libras, así como la presentación de datos estadísticos sobre los accesos a los materiales del propio Portal de Libras.

El Portal de Libras está abierto y posibilita la publicación de materiales por cualquier persona. En el Portal de Libras contamos también con la posibilidad de evaluar los materiales publicados permitiendo que la propia comunidad de usuarios pase a ser responsable de los materiales publicados. Los administradores, que están representados por diferentes universidades federales, asumen la tarea de monitorear las evaluaciones y tomar medidas ante las publicaciones que no se ajustan a los propósitos del portal.

La Gramática de Libras cuenta con una versión digital en Libras con traducción a la lengua portuguesa disponible de forma abierta e ilimitada en <https://libras.ufsc.br/archivos/vbooks/gramatica/> (Quadros, 2021). El Portal de Libras dirige a este enlace de la Gramática de la Libras en la pestaña de Lenguas, Gramática del Libras, que también está disponible directamente en este enlace que configura el v-book. La

versión impresa, presenta una versión que incorpora análisis adicionales a los del v-book publicado en 2021, disponible también en formato digital en portugués con todos los ejemplos disponibles en Libras a través de enlaces para la visualización de los aspectos gramaticales en los datos del Corpus de Libras (Quadros et al. 2023). Los dos volúmenes están disponibles en pdf.<sup>29</sup>

## **Lo que aprendimos de los estudios gramaticales de Libras**

Nuestro grupo de investigadores incluye a varios investigadores sordos bilingües. En este proceso, aprendimos que el estudio de las lenguas de señas requiere la presencia de estos investigadores sordos. Además de una cuestión ética, observamos que la mirada de los sordos a los datos de lenguas de señas presenta un valor inmenso para las investigaciones. Esto tiene sentido, ya que normalmente las lenguas son estudiadas por lingüistas que las usan. Los lingüistas que hablan portugués estudian el portugués, así sucede en la mayoría de las lenguas. Esto no significa que los lingüistas no estudian otras lenguas, pero normalmente estudian otras, además de la propia. En el caso de las lenguas de señas, durante muchos años los lingüistas que ni siquiera usaban la lengua de señas eran los protagonistas de los estudios lingüísticos de estas lenguas. En Brasil tenemos una nueva realidad. Contamos con 43 doctores sordos en lingüística, que contribuyen a los estudios de Libras.

También hemos aprendido que las lenguas de señas presentan muchas otras cosas que no han sido identificadas en lenguas orales, dada su modalidad viso-espacial. Libras, al igual que otras lenguas de señas, utiliza el cuerpo para producir las palabras, frases y textos que componen los enunciados. El canal viso-espacial es explorado por medio de referencias establecidas en el espacio y por el propio cuerpo que puede asumir la función de sujeto de la oración. Las marcas visuales no manuales se usan de forma altamente productiva indicando grado, tiempo, modo y aspecto. Las señas se forman por la composición de unidades menores análogas a los fonemas, pero de forma viso-espacial, a través del uso de las manos con diferentes formas, asociadas al movimiento, el lugar en el que se produce, y a la orientación de la mano. Esta composición puede asociarse con varias marcas no manuales, como la mirada, las expresiones faciales, el movimiento del torso, la cabeza y el propio cuerpo del señante. La combinación de todos estos elementos a menudo es bastante sutil a nuestros ojos (Quadros, 2021). Así, analizar los datos de Libras requiere un trabajo colectivo que incluya necesariamente a investigadores sordos para que esto sea posible.

También aprendimos que las lenguas, como manifestación humana, pueden presentarse de diferentes formas. La visualidad de las lenguas de señas permite el uso de representaciones lingüísticas más visuales e icónicas. La iconicidad implica la representación de lo que se ve y cómo se ve, con gran complejidad lingüística. Este componente entra en la lengua y se utiliza de forma altamente creativa y recursiva, impactando en la estructura de la lengua. De esta forma, a pesar de su transparencia visual, implica mecanismos gramaticales altamente complejos.

Así, estamos explorando un campo de investigación que se abre a lo nuevo, trayendo a la lingüística elementos que son parte del lenguaje humano y no habían sido considerados hasta el momento. Esto nos permite ofrecer nuevas perspectivas en las formas de analizar las lenguas, incluso las orales.

## **Agradecimientos**

La presente investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico - CNPq (# 303096/2022-5). Gracias a Fabiola Otarola y Sandra Cvejjanov por los comentarios relevantes para esta versión final.

---

<sup>29</sup> Volumen I: [https://drive.google.com/file/d/1znIKuPoBrecogQp0lN109ZpdOTIt\\_mH3/view](https://drive.google.com/file/d/1znIKuPoBrecogQp0lN109ZpdOTIt_mH3/view)  
Volumen II: <https://drive.google.com/file/d/1eDucCP3zyNECnZr-0r1ssbIVAirhQzkj/view>

## Referencias bibliográficas

- Arnauld, A. y Lancelot, C. (2001). *Gramática de Port Royal*. (B. Fregni Bassetto e H. G. Murachco, trad.) 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. [[Original de 1660 disponível na Biblioteca Nacional Francesa](#)].
- Bahan, B. (1996). *Non-manual realization of agreement in American Sign Language*. Boston, MA: Ph.D. Dissertation, Boston University.
- Battison, R. (1974). Phonological deletion in American Sign Language. *Sign Language Studies* 5, 1-19.
- Soares, C. (2020). Os mecanismos de coesão gramatical e lexical em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Battison, R. (1978). *Lexical borrowing in American Sign Language*. Silver Spring, MD: Linstok.
- Chen Pichler, D., Hochgesang, J., Lillo-Martin, D. y Quadros, R. M. de (2010). Conventions for Sign and Speech Transcription in Child Bimodal Bilingual Corpora. *Language, Interaction and Acquisition* 1(1), 11-40.
- Costa, M. (2021). *Enciclolibras: produção sistematizada de sinais-termo em língua de sinais brasileira em novos eixos temáticos: LSB e LGP: ("Proposta Enciclopédica: EncicloSigno em contexto")*. Tese Doutorado em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília.
- Crasborn, O. (2015). A Transcription and Notation Methods. En Orfanidou, E., Woll, B y Morgan, G. (eds.), *Research Methods in Sign Language Studies: A Practical Guide* (74-88). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Ferreira-Brito, L. (1995). *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (2002). *On Grammar*. London. New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Funcional Grammar*. Hodder Arnold.
- Humboldt, W. von. (2006). *Linguagem, Literatura, Bildung*. Heidermann, W. e Weininger. M. (tradutores) Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Núcleo de Pesquisas em Literatura e Tradução. [1807 *Latium und Hellas oder Betrachtungen über das classische Alterthum* ensaios de Humboldt publicados por Alber Leitzmann em 1896].
- Johnston, T. (1991). Transcription and glossing of sign language texts: examples from AUSLAN (Australian Sign Language). *International Journal of Sign Linguistics. Multilingual Matters*. Vol. 2:1, 3-26.
- Johnston, T. (2014). Auslan corpus annotation guidelines. Manuscript, Macquarie University, Sydney. Accessed October 29, 2014. <http://new.auslan.org.au/about/annotations>.
- Leite, T. de A. y Quadros, R. M. de. (2014). Línguas de sinais do Brasil: Reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. Em *Estudos da Língua de Sinais*. Volume II (15-28). Editora Insular. Florianópolis.
- Machado, F. de A. (2017). *Antologia de Poemas em Libras*. Tesis de doctorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina.
- McCarthy, M. y O'keeffe, A. (2010). Historical perspective: what are corpora and how have they evolved? in Okeeffe, A. y McCarthy, M. *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (3-14). New York: Routledge.
- Nonhebel, A., Crasborn, O. y Van der Kooij, E. (2004). Sign language transcription conventions for the ECHO Project: BSL and NGT mouth annotations.
- Padden, C. (1983). *Interaction of morphology and syntax in American Sign Language*. Tesis de Doctorado. University of California. San Diego.
- Perini, M. (2016). *Gramática descritiva do português brasileiro*. Editora Vozes. Petrópolis.
- Pizzuto, E. y Pientrandrea, P. (2001). The notation of signed texts: open questions and indications for further research. *Sign Language & Linguistics*, 43(2), 29-45.
- Meir, I., Padden, C., Aronoff, M. y Sandler, W. (2007). Body as subject. *Journal of Linguistics* 43(3), 531-563.
- Neves, M. H. de M. (2000). *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora Unesp.

- Neves, M. H. de M. (2005). *A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem*. 2ª. edição revista. São Paulo: Fundação Editora UNESP.
- Padden, C.A. (1983/1988). *Interaction of Morphology and Syntax in American Sign Language*. New York/London: Garland Publishing.
- Paulus, L. (2021). *Der Konditionalsatz in Deutscher Gebärdensprache (DGS) und Brasilianischer Gebärdensprache (Libras) - Eine empirische soziolinguistische Studie*. Tesis de doctorado. University of Göttingen.
- Quadros, R. M. de. (1995). *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição*. Tesis de Maestría. Instituto de Letras e Artes, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Quadros, R. M. de. (1999). *Phrase structure of Brazilian Sign Language*. Tesis de Doctorado, Faculdade de Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Quadros, R. M. De; Karnopp, L. B. (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R. M. (2016a). A transcrição de textos do Corpus de Libras. *Revista Leitura*, v.1, n. 57, 8-34.
- Quadros, R. M. (2016b). Documentação da língua brasileira de sinais. En Garcia, M. V. C. et al. (orgs.) *Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística 2014*. Brasília, DF: Iphan.
- Quadros, R. M. (org.). (2021). *Gramática da Libras*. Editora Arara Azul. Petrópolis. Disponível em <https://libras.ufsc.br/arquivos/vbooks/gramatica>
- Quadros, R. M. y Leite, T. (2013). *Projeto Inventário Nacional de Libras*. Manuscrito n/p.
- Quadros, R. M., Neves, B.C., Schmitt, D. y Lohn, J. (2017a). O Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais. *VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*, Florianópolis: UFSC, Programa de Políticas Linguística. Núcleo Educação para a Integração. Associação de Universidades Grupo Montevidéu.
- Quadros, R. M., Neves, B.C., Schmitt, D. y Lohn, J. (2017b). A coleta de dados: instrumentos utilizados no Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais. *VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*, Florianópolis: UFSC, Programa de Políticas Linguísticas. Núcleo Educação para a Integração. Associação de Universidades Grupo Montevidéu.
- Quadros, R. M., Neves, B.C., Schmitt, D., Lohn, J. y Luchi, M. (2019). *Língua Brasileira de Sinais. Patrimônio Linguístico Brasileiro*. Editora Garapuvu. Florianópolis.
- Quadros, R. M.; Silva, J. B.; Machado, R. N. (2023). A corpus-based analysis of coordinate structures in Libras. En Wehrmeyer, E. (ed.) *Advances in Sign Language Corpus Linguistics* (123-154). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Quadros, Ronice M. & Silva, J. B. (2021). Articulação de orações em Libras. En Quadros, R. M. (ed.). *Gramática da Libras*, Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul. <<https://libras.ufsc.br/arquivos/vbooks/gramatica/>> (19 May 2023).
- Quadros, R. M., Silva, J. B., Royer, M. y Rodrigues-Silva, V. (2023). *Gramática da Libras*. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro. Volume I e Volume II.
- Rathmann, C. y Mathur, G. (2009). Is verb agreement the same cross-modally? En Meier, R., Cornier, K. y Quinto, D.P. (eds.). *Modality and Structure in Signed Language and Spoken Language* (370-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rathmann, C. (2005) *Event Structure in American Sign Language*. Tesis de Doctorado. The University of Texas at Austin.
- Rodrigues, C. (2014). A busca por semelhança interpretativa no processo de interpretação simultânea para a língua de sinais. En Quadros, R. M. de y Weininger, M. (org). *Estudos de Línguas de Sinais*. Volume 3. (35-69). Florianópolis: Insular.
- Saussure, F. de. (1960). *Curso de Lingüística Geral*. Editora Cultrix. São Paulo.
- Stokoe, W. C. (1960). *Sign Language Structure*. Silver Spring. Linstok Press.
- Supalla, T. (1982). *Structure and Acquisition of Verbs of Motion and Location in American Sign Language*. Tesis de Doctorado, University of California, San Diego.
- Supalla, T. (1986). The classifier system in ASL. En Craig, C. (ed.) *Noun classes and categorization: Typological studies in language* (181-214). Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

- Stumpf, M. (2005). *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: língua de sinais no papel e no computador*. Tesis de Doctorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Stumpf, M., Oliveira, J. y Miranda, R. D. (2014). Glossário Letras Libras, trajetória dos sinalários no curso - como os sinais passam a existir. En Quadros, R. M. de (org.) *Letras Libras: Ontem, Hoje e Amanhã* (169-190). Florianópolis: Editora da UFSC. Florianópolis.
- Wanderley, D.C. (2017) *A classificação dos verbos com concordância da língua brasileira de sinais: uma análise a partir do SignWriting*. Tesis de Doctorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

## Capítulo 4

### **The world through the prism of meaning: noun categorization devices and the ecology of language**

Alexandra Y. Aikhenvald

[a.aikhenvald@cqu.edu.au](mailto:a.aikhenvald@cqu.edu.au)

Jawun Research Centre, Central Queensland University  
Cairns City, Australia

#### **Abstract**

Gender and classifiers as noun categorization devices classify referents in terms of basic cognitively salient parameters — humanness, animacy, sex, shape, direction and orientation, consistency, and function. The choice of gender and classifiers tends to relate to cultural conventions and to the environment. The meanings of gender and of classifiers may mirror the societal status of a person and their value. The ways in which referents are categorized reflect various facets of the ecology of language — a set of systematic “interactions between any given language and its environment”, as defined by Haugen (1972: 325). Classifiers in possessive constructions may have terms for domesticated animals or plants, reflecting speakers’ livelihoods. Languages spoken in riverine environments will be likely to have a special classifier for ‘canoe’. Rather than categorizing entities in terms of general features, classifiers with specific meanings — and limited applicability — highlight items important for the socio-cultural environment of the speakers and their means of subsistence. Introduction of new objects and new concepts results in semantic extensions of existing terms and even the emergence of new classifiers. A specific classifier is likely to be lost, if a practice or a societal hierarchy it reflects undergoes attrition. Classifiers and genders are amenable to language engineering and mirror social and environmental changes. Specific classifiers can be seen as linguistic correlates to focal points in socio-cultural and physical environment: they categorize the unique world of each group of speakers. This is in contrast to classifiers whose choice is based on universal and general properties — including animacy, shape, form, and consistency — which reflect pan-human perceptual categories. Classifiers based on general properties offer a window into the general workings of people’s minds. Specific and unique classifiers offer a snap-shot of people’s ways of life and their predilections. I focus on the dynamics of language ecology reflected in noun categorization, with numerous examples from minority languages of South America.

#### **The ecology of language: setting the scene**

Grammatical features of a language may reflect the ways speakers perceive the world around them and undergo transformations, as social and cultural environment changes. In this way, the grammar of a language will reflect its ecology, defined by Einar Haugen (1972: 325) as “interactions between any given language and its environment”. In Enfield’s (2004: 3) words, “encoded in the semantics of grammar we find cultural values and ideas, we find clues about social structures which speakers maintain, we find evidence, both historically and otherwise, of the social organisation of speech communities”. In line with a classic statement by Edward Sapir (1912: 227), “under social environment are comprised the various forces of society that mold the life and thought of each individual” — subsuming systems of beliefs and attitudes, social hierarchies, and the means of communication. The aspects of social and cultural environment reflected in language — in its grammar and also in its lexicon — convey what is important for each community of speakers. As Haugen (1972: 325) put it, language “only functions in relating” its users “to one another and to

nature, i.e. their social and natural environment...The true environment of a language is the society that uses it”.

Grammatical features which recur in all languages we know of can be considered universal — and presumably necessary — components of human language (see a summary in Aikhenvald *et al.*, 2021, and Dixon, 2016: 47-73). For instance, every language will have a way of expressing negation or possession, or saying who did what to whom. The non-universal meanings and concepts alert us to potential focal points of how language and society fit together. For instance, treating a concept such as a house, a piece of land, or a machete as an inalienable possession within possessive constructions tells us something about people’s attitude to these objects. A systematic investigation of mutual dependencies of specific facets of language with particular traits of society — that is, the ways in which they are integrated together — sheds light on patterns of social cognition and conceptualization of social and environmental constructs and objects. This is what underlies the ‘integration’ approach, which can be viewed as a logical progression of the study of the concept of language ecology.

Some grammatical features are demonstrably sensitive to societal traits and indicative of various facets of social environment, and even means of subsistence. Gender and classifiers as grammatical noun categorization devices are a case in point.

### Noun categorization devices: a snapshot

A noun may refer to a man, a woman, an animal or an inanimate object of varied shape, size and function, or have abstract reference. Noun categorization devices reflect kinds of entities. They vary in their expression, and the contexts in which they occur. Almost all languages have noun categorization in their grammar. The most wide-spread are linguistic genders — grammatical classes of nouns based on core semantic properties such as sex (female and male), animacy, humanness, and also shape and size (see Aikhenvald, 2017, 2019, 2025; Dixon, 2015, and also Kilarski, 2013, for the history of the term). The number of genders varies, from two in French, Spanish, Portuguese, and Hebrew, three in Latin or German, four in Dyirbal (an Australian language), to ten or more in Bantu languages spoken across central, eastern, and southern Africa, and in numerous languages of Amazonia.

Further noun categorization devices include:

I. NUMERAL CLASSIFIERS which are de rigueur with number words and quantifying expressions. Examples (1) - (3) illustrate numeral classifiers in Indonesian. In (1), the noun *guru* ‘teacher’ refers to a human. The classifier *orang* for human beings has to be included in the counting expression which contains the number word *dua* ‘two’.

(1)	dua	<b>orang</b>	guru	<i>Indonesian</i>
	two	NUM.CL:HUMAN	teacher	
	‘two teachers’			

In (2), the noun *ikan* ‘fish’ refers to an animate non-human entity. The classifier *ekor* for non-human animates has to be used.

(2)	dua	<b>ekor</b>	ikan	<i>Indonesian</i>
	two	NUM.CL:ANIMATE	fish	
	‘two fishes’			

The noun *pena* ‘pen’ in (3) refers to an inanimate object. To count it, the classifier *buah* for inanimates has to be used.

(3)	dua	<b>buah</b>	pena	<i>Indonesian</i>
	two	NUM.CL:INANIMATE	pen	
	‘two pens’			

Numeral classifiers in Indonesian are independent words. In other languages they are suffixes or prefixes, or are fused with the number word. Numerical classifiers are a prominent

feature of languages of south-east Asia, Japanese and Korean, and numerous languages of Oceania, North and South America, and India.

II. NOUN CLASSIFIERS which occur just with a noun in a noun phrase, no matter whether the noun phrase contains any other elements or not. Noun classifiers categorize the referent in terms of its nature, or a generic type of thing it belongs to. In Yidiñ, an Australian language, a wallaby (a small kangaroo) will be referred to as ‘an edible animal wallaby’, as in (4).

- |     |   |                    |              |
|-----|---|--------------------|--------------|
| (4) | miña<br>NOUN.CL:EDIBLE.ANIMAL<br>‘a wallaby (a small kangaroo)’ | ganguul<br>wallaby | <i>Yidiñ</i> |
|-----|---|--------------------|--------------|

Noun classifiers tend to form a closed class of independent grammatical and phonological words, or they may be affixed to a noun. They are a feature of many Australian, and a few Mayan and Western Austronesian languages, and are also found in Amazonia and the Tibeto-Burman family.

III. CLASSIFIERS IN POSSESSIVE CONSTRUCTIONS categorize the way in which the referent of a possessed noun relates to the possessor. In (5), from Standard Fijian, an Austronesian language from Fiji, the classifier *me-* categorizes *kava* (a typical local fermented beverage) as a drinkable item. Example (5) describes *kava* as ‘my’ drink.

- |     |  |                |                        |
|-----|--|----------------|------------------------|
| (5) | na <b>me-</b> qu<br>ART    POSS.CL:DRINKABLE-1sg<br>‘my kava’ (kava for me to drink) | yaqona<br>kava | <i>Standard Fijian</i> |
|-----|--|----------------|------------------------|

In (6), the classifier *no-* categorizes *kava* as my general possession — something I grew or intend to sell.

- |     |  |                |                        |
|-----|--|----------------|------------------------|
| (6) | na <b>no-</b> qu<br>ART    POSS.CL:GENERAL-1sg<br>‘my kava’ (kava for me to grow or to sell) | yaqona<br>kava | <i>Standard Fijian</i> |
|-----|--|----------------|------------------------|

Classifiers in possessive constructions typically form a closed class of bound morphemes. They are a feature of numerous Austronesian languages, and a few languages of South America.

Further, rarer classifier types include (IV) verbal classifiers used on verbs to categorize an argument, typically, the subject of an intransitive verb or the object of a transitive verb, found in North American Indian languages, languages of Australia and of Amazonia, (V) deictic classifiers on demonstratives, and (VI) locative classifiers in locational expressions.

A language can combine gender and one, or several, classifier types (examples and discussion are in Aikhenvald, 2000, 2017, 2025). Alternatively, the same, or almost the same, set of classifiers can occur in several environments. These typically cover number words, nouns themselves, and also possessive constructions. Such languages with classifiers in MULTIPLE CONTEXTS — called MULTIPLE CLASSIFIER languages — span the Americas, New Guinea, and parts of South-East Asia (examples from Tariana, an Amazonian language, are in (11)). The existence of multiple classifier languages points towards the unity of different types as facets of a unified phenomenon of noun categorization. The meanings and the behaviour of classifiers in multiple contexts share similarities with classifiers in each of the core contexts, and also have additional special features (addressed in Aikhenvald, 2000: 204-241, 2015: 202-224).

Noun categorization devices are special in many ways. On the one hand, categorization and grouping of entities into classes — an inherent concern of the human mind — is anchored in perceptually and cognitively salient features, that is, the basic parameters of humanness, animacy, shape, and function. On the other hand, special meanings of gender and classifiers of varied kinds may reflect specific features of each society, their subsistence and internal relationships. We start with gender and the way it reflects social and cultural environment.

## Versatile gender

Grammatical gender — particularly as it is assigned to humans — is special in that it reflects the stereotypes associated with the other face of gender, i.e., social gender. Social gender covers societal implications and norms associated with being a man, or a woman, or a representative of further, gay, transgender, and other groups. The choice of genders reflects social hierarchies and attitudes, and can reflect the way(s) societies evolve.

The changes in social equality between social genders are particularly visible in European languages. Existing asymmetries in the expression, and meanings, of linguistic gender can be indicative of the inequalities in social genders. As Baron (1986: 113-115) put it:

feminine English nouns tend to acquire negative connotations at a much faster rate than masculine or neuter ones, creating semantic imbalances in originally parallel masculine/feminine pairs like *fox - vixen* and *governor - governess*. Efforts on the part of feminists and usage critics to eliminate feminine nouns like *authoress* in favour of unmarked equivalents on the grounds that the marked terms are demeaning have been only partially successful.

In many languages, the masculine grammatical gender and the masculine pronoun are the unmarked choice if one does not know the sex of a person or wishes to refer to someone in general. And in many Indo-European languages the word *man* is traditionally used when talking about a human being in general. This applies for many professions, especially those traditionally associated with males. These speech practices — also known as ‘sexist language’ — are a target for increasing tendencies to employ a gender-neutral *they/them/theirs* as a generic pronoun in English.

Feminisation of job titles in France was made into a law by Lionel Jospin’s government (1998). The obligatory use of the feminine form *presidenta* ‘she-president’ rather than a general *presidente* in Brazilian Portuguese was reinforced in 2012 by the first female president of Brazil, Dilma Rousseff. Gender-neutral forms are being enforced by the guidelines produced by the European Parliament for languages of the nation-members of the EU. Gender-inclusive language goes beyond the binary division between men and women, striving to create new gender-neutral forms for newly recognised social genders, such as transgender (cf. Zimman, 2017).

Over the last decades we have witnessed drastic changes in the use of gendered pronouns in English. The generic *he* has been all but replaced with *they*, as a consequence of tendency towards gender equality in language. New pronouns are being introduced in what is known as gender-neutral inclusive language in Spanish.

The new coinages *nosotres* and *vosotres* are a case in point (García Negroni and Hall, 2021). These forms are used as an alternative to a strict dichotomy of *nosotros* ‘we masculine/mixed sex group’ and *nosotras* ‘we feminine’ and *vosotros* ‘you plural masculine/mixed sex group’ and *vosotras* ‘you plural feminine’. *Nosotres* ‘we (gender neutral)’ and *vosotres* ‘you plural (gender neutral)’ offer an option of ‘inclusive language’ without imposing a binary female versus male categorization on the speakers, and offering other options.

In some indigenous languages of South America, gender alternations can be seen as indicative of power relations within the community, and change as the language situation and the relations between speakers transform. An example comes from Tariana, an endangered Arawak language spoken by about 100 people in the municipality of São Gabriel da Cachoeira, in north-western Amazonia, Brazil, bordering Colombia. Like most Arawak languages, Tariana has two genders: masculine and feminine. Gender is expressed in third person singular personal pronouns and corresponding subject prefixes to verbs. A man will be referred to as *diha* ‘he’. In (7), this personal pronoun is used as a specifier article.

- (7) diha tsiāli  
he man  
‘the (specific) man’

*Tariana*

A woman will be referred to as *duha* ‘she’. An example is in (8).

- (8) duha inaru Tariana  
 she woman  
 ‘the woman’

Throughout the Tariana lore, especially traditional stories and myth, women appear as dangerous and wayward beings who never do things right. Numerous mishaps and misfortunes in the lives of the Tariana people are due to women’s doing something wrong back in the old days. Even the fact that manioc, the staple starch of the Tariana and their neighbours, has thickish skin, is blamed on women not heeding the Creator’s advice not to eat manioc until it had matured. In contrast, the noun for *man* has positive overtones of courage and ‘manhood’ — similar to English and other languages. In a story, a turtle braces itself for a fight with a jaguar (which the turtle wins) and says (9).

- (9) tsiāli-naka nuha inaru-kade-naka Tariana  
 man-PRESENT.VISUAL I woman-NEGATIVE-PRESENT.VISUAL  
 ‘I am a man, (I am) not a woman’

This is somewhat similar to positive overtones of malehood in English (*manly*), Spanish (*varonil*), and other European languages (Fernández Martín, 2011). The Tariana society is male dominated. One identifies with paternal language and paternal lineage. A somewhat negative attitude to women and mistrust towards them may have its roots in the society where the language is spoken.

Among the Tariana, and throughout all traditional communities in the Vaupés, women used to come from a language group different from men. This was the basis of the linguistic exogamy across the region (for more on this, see Aikhenvald, 2021, and references there). Brüzzi (1977: 371-374) goes as far as saying that women have traditionally been ‘outsiders’ and ‘strangers’ within their husbands’ villages (see also Chernela, 2011, on the status of women among the neighbouring Wanano/Kotiria).

The intricacies of gender do not end here. A particularly important woman can be ‘promoted’ to the status of an honorary man, by using the masculine pronoun *diha*. Consequently, the woman-creator Nanayo was referred to as *diha* ‘he’ in traditional stories. A highly respected woman Maria — the mother of my main consultants of Tariana, whose own mother had been a Tariana speaker and who knew the language better than some of her sons — was also referred to as ‘he’, explained to me as a ‘mark of respect’. Inequality in social genders is thus mapped onto a pattern of gender reversal: a woman judged to be above average is treated as if she were a man. This is coherent with what we find in many languages of the world. Not infrequently, linguistic gender reversal is a mark of offense, praise, endearment, or solidarity (see a detailed discussion in Aikhenvald, 2019: 101-109, and references there).

Manipulating gendered forms in a language with three genders — feminine, masculine, and neuter — may have a variety of effects. The neuter linguistic gender in Bulgarian includes mostly inanimates. It may have overtones of joking endearment if applied to humans. In colloquial Bulgarian a neuter gender form can be used to refer to a man or to a woman, marking condescension or endearment. A young teacher (*daskal*, masculine) can be addressed as *daskalče* (neuter) by an older and a wealthier man. A woman behaving in a silly way can be addressed as *prostó* (simple+neuter gender) ‘dear silly one’. Mladenova (2001: 37-39) refers to these as ‘value-laden neuters’. Swiss German has three genders. Changing feminine and masculine gender of names for relatives and also for personal names to neuter imparts overtones of familiarity and endearment for names for relatives and also personal names in Swiss German. One can only say *liebes Teddy* (dear:NEUTER.SG Teddy) ‘dear Teddy’ (rather than standard *lieber Teddy* (dear:MASC.SG Teddy)) to someone who is particularly valued and close to the speaker (Christen, 1998). These connotations may be historically related to the neuter gender choice for diminutives in German, and the value of ‘endearment’ associated with them (see a comprehensive discussion in Baumgartner and Christen, 2017, and in Nübling, 2017, with reference to other German varieties).

Switches from feminine to non-feminine gender in Tariana are indicative of the special status of individual women to whom this can be applied. As soon as a woman is considered important or knowledgeable, she will be treated — grammatically — on a par with a man,

the ‘unmarked’ – or even the ‘superior’ — human being. Gender switch, from feminine to masculine, implies adding value. Similar examples are found in other Amazonian languages. Among the Jarawara, an Arawá-speaking group of southern Amazonia, women can be referred to with masculine rather than with feminine gender, “as a mark of affinity and of respect towards them” (Dixon, 2004: 287). In a somewhat different twist, switching from masculine to non-masculine gender in reference to men in Machiguenga and Ashéninka Perené is a feature of joking register in contexts meant to be somewhat grotesque. In each of these cases, one might look for a societal explanation to do with the status of women. The lowly societal status of women in the Perené society may be responsible for a somewhat offensive jocular effect of gender switch from masculine to feminine gender (Mihas, 2019: 142-143).

Tariana is an endangered language. Now that most older speakers are gone, numerous linguistic features are disappearing. The gender switches for important women, from feminine to masculine, are falling out of use. They are no longer recognised by the extant younger speakers who show surprise when they hear them in older recordings (made, jointly with myself, throughout the 1990s and the early 2000s).

In all likelihood, the demise of gender switch in Tariana is linked to two groups of non-linguistic factors. Firstly, we are facing obsolescence of origin and creation myths and traditional stories among the Tariana, exacerbated by the demise of knowledgeable elders who could authoritatively tell such stories. Secondly, the roles of women within the Tariana society are changing. Women acquire more and more economic independence (thanks to the activities of the Women’s Association supported by the Catholic Church). A further factor is the enhancement of women’s employment opportunities, especially as teachers. For instance, about 70% of teachers within the Tariana school *Enu Irine Idakine* are women (Rafael Brito, p.c.). That is, women acquiring economic independence and a higher status in the society is no longer a rarity. The disintegration of traditional gender relationships may have contributed to the loss of gender switch, from feminine to masculine, as an exponent of power, knowledge, and status.

There is no evidence of obsolescence in the Tariana gender. It continues to be robustly used in its basic function — distinguishing men and women. The universal parameter for the gender-based categorization is still operational. Its other function — signalling a social hierarchy — is on the wane, due to changes in the social environment.

## **Classifiers: their meanings and choices**

The most frequent kind of classifiers in the world’s languages are numeral classifiers, obligatory with number words and in quantifying expressions. Numeral classifiers divide into two subgroups, sortal and mensural. Sortal classifiers categorize the referent in terms of its physical properties. For example, the sortal classifier *kaypi* in Korean applies to small elongated objects, such as cigarettes, e.g. *tampay han kaypi* (cigarette one CL:SMALL.LONG) ‘one cigarette’. Mensural classifiers are used for measuring, or quantifying, units of the referent (be it mass or count), in terms of its specific nature. For instance, the mensural classifier *wen* in Korean refers to quantities of currency, e.g. *ton ochen wen* (money 5000 CL:CURRENCY) ‘5000 wen’ (Lee, 2014: 53, 71; more on this in Aikhenvald, 2000: 114-116, 2025, and references there).

The choice of numeral classifiers typically reflects animacy, humanness, shape and form, and also consistency, arrangement, and function. A provisional hierarchy of expected distinctions in systems of numeral classifiers is shown in Diagram 1.

### **Diagram 1 Expected semantic distinctions in systems of numeral classifiers**

Human/non-human/animate/inanimate > shape: flat or vertical (one-dimensional), round (two-dimensional) > consistency, arrangement, function  
> specific classifiers

That is, a language will have numeral classifiers whose choice is based on consistency, arrangement, or function of the referent only if it has classifiers whose assignment is based on shape, and humanness and/or animacy. These are typical parameters for sortal

classifiers. Following the general statement in Diagram 1, a language will only have mensural classifiers (whose choice is based on the arrangement of referents) if it has sortal classifiers.<sup>30</sup>

Along similar lines, the presence of classifiers with highly specific meanings is contingent on the existence of classifiers referring to more general categories — humanness/animacy, shape, and also consistency, arrangement, and function.

The choice of numeral classifiers (and classifiers of other types) always has a semantic basis. Classifiers first and foremost reflect the linguistic of entities in terms of recurrent cognitively salient features (cf. Croft and Cruse, 2004; Lucy, 2000). In other words, the cognitive importance of classifiers lies in their propensity to organise referents based on universal and recurrent parameters — humanness, animacy, and shape in the first place. This primacy underlies the hierarchy in Diagram 1, and the basic character of universal human categorization.

In large classifier systems, one finds further terms whose application is restricted to a limited set of referents, or even just to a single one. Indonesian, a language with several dozen numeral classifiers, is a case in point. The three most frequent classifiers are

- *orang* for humans shown in (1);
- *ekor* for non-human animates shown in (2);
- *buah* for inanimates shown in (3).

A few further classifiers are used to categorize inanimates based on shape and function, e.g. *batang* for cylindrical objects, *bidang* for flat, spread-out things, and *bentuk* for round and curved objects. In addition to this, the language has at least a dozen specific classifiers, including *kaki* used with umbrellas and *kuntum* used with flowers (Sneddon, 1996: 135-136).

Lao, a Tai-Kadai language, has a large set of numeral classifiers, covering humans, animates, and inanimate entities of varied shapes. There are, in addition, a few numeral classifiers with specific meanings. Enfield (2007: 125) refers to them as ‘classifiers of restricted semantics’. These include *daang*<sup>31</sup>, a numeral classifier for any net with evenly spaced holes (fish nets, mosquito nets), *taa3*, a numeral classifier for rice seedling-beds, and *maan3*, a numeral classifier for corn cobs, and rice ‘ears’.

A prerogative for having specific numeral classifiers is the presence of classifiers whose semantics is based on general parameters such as humanness, animacy, and shape. What is the utility of classifiers which are assigned to a narrow semantic range of referents, or even just to one referent? Before attempting an answer, we now turn to the semantic range of specific classifiers.

## Specific classifiers and their meanings

Specific classifiers typically belong to the broad domain of function, or functional interaction, and inherent nature of referents. Classifiers which reflect social structures and categories belong to the domain of social interaction — akin to functional interaction (see Denny, 1976). We start with these issues. We then turn to classifiers which cover important objects, means of subsistence and features of landscape.

## Social categories through classifiers

Numerous languages of Mainland Southeast Asia have elaborate sets of specific classifiers within the domain of human classification, covering human interactions, relationships, social entities, and social hierarchies (see a summary in Enfield, 2021: 282-308). Specific

---

<sup>30</sup> This and other generalizations are based on a study of classifier systems in 700 languages from every part of the world: see Aikhenvald (2025). Many languages of the world have measure terms whose choice is determined by specific features of the counted entity, including English, such as ‘head of lettuce’ (see, for instance, Lehrer, 1986, and Aikhenvald, 2000: 114-119, 2025: 119-120, on why these do not qualify as numeral classifiers).

<sup>31</sup> Digits at the end of examples refer to type of tone.

classifiers in the domain of categorization of humans reflect the relevant divisions of people and are often sensitive to social changes and hierarchies.

Throughout the history of Thai, “classification of people ... had links with an elaborated vertical social structure” (Diller, 1985: 66). In the first comprehensive study of the phenomenon by Haas (1942), the following five numeral classifiers were given in a descending hierarchical order shown in (10) (see also Diller, 1985: 64, 72).

(10)	CLASSIFIER	EXAMPLE REFERENTS	
	<i>’oŋ</i>	high royalty, monks	<i>Thai</i>
	<i>rūup</i>	monks	
	<i>thān</i>	lower royalty, high officials	
	<i>naay</i>	individuals slightly above the common people in rank or position	
	<i>khon</i>	ordinary people	

A further classifier, *phrá’oŋ* (noted in Haas, 1964: 601), covers royalty. Over the past decades, the social system of Thai has undergone changes, and so have the numeral classifiers. The hierarchy reflected in (10) is “somewhat reminiscent of the Thai semi-feudal *sakdina* system of precise social ranking, formally abolished only ten years before Haas’s original article appeared” (Diller, 1985: 64; see also Haas, 1942). The forms *thān* and *naay* have since then shifted to being used as ‘elegant equivalents’ to the general human classifier *khon* (see also Burusphat, 2007: 111-112). The meanings of classifiers for humans reflect the minute details of social organization. One can reconstruct the societal hierarchies through looking at the systems of specific classifiers.

It is instructive to contrast Thai and Lao — two closely related languages, spoken in different social and cultural environment. They share numerous classifiers, but differ in those referring to the social status. Thai is spoken in a traditional monarchy, with Buddhism as the major religion (see also Burusphat, 2007: 113-114). Numeral classifiers listed in (10) mirror these. Categorization of humans in Lao, spoken in the communist Republic of Laos, is less elaborate. There is no special classifier for royalty — no need for that in a republic. The numeral classifier *khon2* ‘person’ covers humans other than divine beings and monks. The classifier *thān* is used for important officials, high ranking officers, and as a classifier for respectable people. The classifier *naay* is used for policemen (Lu, 2012: 111-112; and Enfield, 2007: 120-146). Zhuang, a closely related northern Tai language, is spoken by a large community without a nation of its own, unlike the Thai of Thailand or the Lao of Laos. Neither has any major religious institutions ever played a major role. The Zhuang system of specific classifiers whose choice would be determined by social rank and status in a religious hierarchy is even less elaborate than in Lao. The language lacks those specific classifiers whose choice would be determined by the social rank, or religious position altogether (Lu, 2012: 112-113). Humans in Zhuang are classified just by their age and their gender. Referents other than humans may also warrant special classifiers — this is what we turn to now.

### ***‘The royal elephant’ – special classifiers for special items***

The status of elephants in the Thai culture is reflected in the ways in which they are assigned numeral classifiers. A specific numeral classifier just for domestic elephants (*chwak*, from the noun ‘rope’, originally from a nineteenth century expression for elephant lasso: Juntanamalaga, 1988: 320; Bradley, 1873: 174), sets these apart from wild elephants categorized with the classifier *tua*. This classifier is used to count animals, ghosts and, by extension, clothes, furniture, letters, and other items (including, in recent times, university courses: Deepadung, 1997: 52-53; Burusphat, 2007: 122-123).

Mandarin Chinese is another case in point. The language has at least a hundred and twenty numeral classifiers in current use (Erbaugh, 1986: 403, 2006, and summaries there). Of the 22 core classifiers identified by Erbaugh (1986) as the most frequent in day-to-day use, two-third categorize referents in terms of general categories of shape and form, including *tiao* ‘extension, classifier for long things’ and *zhāng* ‘classifier for flat things, such as paper’. About a third have ‘only a single common referent’ and ‘focus on culturally valued items’. These include *bēn* for books, *shōu* for verse, *dīng* for hats, and *pī* for horses. As

Erbaugh (1986: 403-404) put it, “all these things are highly valued throughout Chinese history; not only is the written word venerated, but horses were the imperial animal while hats displayed official rank”. A special status of an item justifies having a special means for counting it.

Along similar lines, of the 154 numeral classifiers in Korean, at least twelve have highly specific reference, including *kok* for songs, *cal* for characters, *mwun1* for cannons, *hwan1* for ball-shaped small traditional medicine, and *may1* for sheets of manuscript paper (designed for writing in Korean characters) (Lee, 2014: 55-56). Similarly, specific numeral classifiers in Japanese include *kusari* ‘snatches of music or talk’, *ji* ‘temples’, *kan* ‘flutes’, *sashi* ‘dances, pieces of dance music’ (Downing, 1996: 58-64; and Jarkey and Komatsu, 2019).

The Traditional Nivkh language, a highly endangered Paleo-Siberian isolate, had over twenty sortal numeral classifiers (Gruzdeva, 2004). Of these, three refer to animates, with one term for humans, one for animals (and their attributes, such as dog-collars, skins, and bear chains), and one for fish. Three classifiers are based on dimensionality — there is one for one-dimensional, one for two-dimensional, and one for three-dimensional objects. Inanimate objects not subsumed under any of the existing terms used to be referred to with a general classifier. Of eight specific classifiers, two include terms for means of transport characteristic of the area — sledges and boats. A further six are used exclusively for fishing gear. There is a specific classifier for each of fishnet cells, fishnets strips, fishnets for hunting hunchback and Siberian salmon, poles for fish-spears, poles for drying fish, and one for fishnets and fish spears.

Why so? In their traditional subsistence, the Nivkh used to rely on fishing — and this is what we can clearly see from these specific classifiers. The classifiers reflect culture-specific means of transport — sledges and boats, and detailed properties of fishnets and other devices. As the language and the subsistence patterns fall into disuse, so do specific classifiers. Hardly any of the remaining semi-speakers of Nivkh have any knowledge of these.

Landscape and means of subsistence are prominent in languages with large classifier systems in multiple environments. Classifiers in Tariana are a case in point. Of 100 classifiers in the language, fifty-one are assigned to a noun referent on the basis of universal properties — animacy, gender, shape, and arrangement. The other forty-nine characterise the referent in terms of its specific functions and reflect environmental features, means of subsistence and ways of life, and cultural preoccupations of speakers. This agrees with the hierarchy of expected distinctions in Diagram 1.

The same classifier morphemes are used in five contexts:

- (a) with demonstrative modifiers as agreement marker — (11a);
- (b) with number words — (11b);
- (c) with adjectives — (11c);
- (d) on a possessive modifier — (11d); and
- (e) on a noun itself, as a marker of individuation — (11e).

In (11a-e), a banana is categorized as a concave elongated object, based on its shape (for a comprehensive study of Tariana classifiers, see Aikhenvald, 2003: 82-122, 2021: 180-191, for a list of classifiers in Tariana and their further features).

- |       |   |                                     |  |
|-------|---|-------------------------------------|--|
| (11a) | ha-pa<br>that-CL:ELONGATED.CONCAVE<br>‘that banana’ | de:ri<br>banana                     | <i>classifier with a demonstrative</i> |
| (11b) | pa:-pa<br>one-CL:ELONGATED.CONCAVE<br>‘one banana’  | de:ri<br>banana                     | <i>classifier with a number word</i>   |
| (11c) | de:ri<br>banana<br>‘(a) big banana’                 | hanu-pa<br>big-CL:ELONGATED.CONCAVE | <i>classifier with an adjective</i>    |



The presence of a specific classifier for a domesticated plant points towards the existence of agricultural practices. Specific, or unique, classifiers in possessive constructions in Panare, a Carib language of Venezuela, include *hammock*, *hatchet*, *blowgun*, and *swidden garden* (Payne and Payne, 2013: 83-84). All of these objects and notions are typical of Amazonian societies and their slash-and-burn agricultural practices.

Specific classifiers of each type share syntactic and pragmatic functions with those classifiers whose choice is based on more general parameters — such as shape, form, and animacy. The only difference is that specific and unique classifiers do not really ‘classify’. Rather than delimiting a class of referents in terms of general parameters, they highlight one referent, or a restricted subgroup of those. They serve as beacons for the integration points between the language and the socio-cultural environment of its speakers. Not only do they reflect salient notions and objects: they are sensitive to changes in social and cultural environment of the language.

A specific classifier may gradually expand to cover additional referents, based on function or another shared property they have in common, if communicative necessity arises. Out of the twenty-four numeral classifiers in Halkomelem, a Salish language, four terms reflect key items of material culture — house, garment, paddle, and canoe. The classifier =əwəl ‘canoes’ is used for watercraft of all kinds, including sailboats, warships, and ferries, and currently also all other vehicles — cars, wagons, buggies, trains, and planes. The Halkomelem word for canoe nowadays also means ‘car’, and so the meaning of the classifier extended to this type of transport, following the noun to which it prototypically refers. What could have been considered a unique classifier has been extended to a limited set of items (Gerdt and Hinkson, 2004: 258). Such an extension can take place in a relatively tight time-frame — within the lifetime of a speaker. A telling example comes from the Tariana classifier *-whya* ‘CLASSIFIER:CANOE’. Canoes used to be the only means of transportation for this river-oriented people. During the lifetime of those speakers who were born in the 1910s and the 1920s, the specific classifier for a unique important object was extended to new means of transportation — airplanes and cars.

For the current speakers of the language (born from the late 1940s onwards), the correct translation of the classifier *-whya* will no longer be ‘CLASSIFIER:CANOE’. The form has extended to cover other types of transport. The generational differences are captured in (15) and (16). In both examples, the classifier *-whya* is used with a demonstrative ‘that’ and the adjective *hanu-* ‘big’. Cândido Brito (1920?-2008), one of the oldest speakers of the language, told me that in his youth (15) could only refer to ‘that big canoe’.

- |      |                    |              |         |
|------|--------------------|--------------|---------|
| (15) | ha-whya            | hanu-whya    | (ita)   |
|      | that-CL:CANOE      | big-CL:CANOE | (canoe) |
|      | ‘that big (canoe)’ |              |         |

As is the case in many languages with classifiers, the full noun does not have to be repeated. If it is clear from the context, using a classifier on a modifier (in contexts mentioned in (11a-e) is enough to make it clear what referent is being talked about (see Aikhenvald, 2000, 2017, 2025, on anaphoric and further discourse-pragmatic functions of classifiers in general).

As the Tariana started acquiring knowledge of, and access to, other means of transport, the classifier *-whya* expanded to cover them. For speakers born in the late 1940s (including Cândido’s children and their grandchildren), example (16) which contains a demonstrative and an adjective accompanied by the classifier *-whya* can refer to any means of transport which will then have to be specified.

- |      |                                  |                                 |
|------|----------------------------------|---------------------------------|
| (16) | ha-whya                          | hanu-whya                       |
|      | that-CL:CANOE/MEANS.OF.TRANSPORT | big-CL:CANOE/MEANS.OF.TRANSPORT |
|      | ‘that big (means of transport)’  |                                 |

As we saw in (11e), classifiers in Tariana occur on nouns themselves as derivational markers. Over the past decades, new derivations emerged involving the classifier *-whya*, e.g. *ka-koloka-whya* (ATTR-roll-CL:CANOE/ MEANS.OF.TRANSPORT) ‘car’ and *ka-araka-whya* (ATTR-fly-CL:CANOE/ MEANS.OF.TRANSPORT) ‘airplane’. Modifiers in (16) could refer to any of these. The meaning of the classifier *-whya* now subsumes any means of transport.

All Tariana classifiers share their syntactic and discourse functions. All classifiers anaphorically refer to a previously mentioned entity, and are used as referent-tracking devices. Their choice correlates with individuation of the referent, its definiteness and specificity (see Aikhenvald, 2000: 318-340, 2017, 2021), and distinguish polysemous referents (along the lines of Becker, 1975). Anything to do with water, or a waterway, is referred to, in Tariana, with *uni* ‘water, waterway’. Classifiers on modifiers will help distinguish waterways of different shape and use, e.g. *uni hanu-pua* (water/waterway big-CL:WATERWAY) ‘big river’, *uni hanu-kha* (water/waterway big-CL:CURVED) ‘big curved river’, *uni hanu-wani* (water/waterway big-CL:LOCATION) ‘big river (as a location)’, *uni hanu-dawa* (water/waterway big-CL:CORNER) ‘big bay in a river’, *uni hanu-pina* (water/waterway big-CL:SWAMP) ‘big swampy river’, and *uni hanu-peku* (water/waterway big-CL:THIN.STRETCH) ‘narrow stretch of a river’. All classifiers do similar syntactic jobs. Classifiers with specific meanings have an additional import — they reflect cultural concerns and practices. We now go back to the basic question — what are classifiers good for?

### **Human categorization and the utility of specific classifiers**

Assigning a classifier to a referent involves its categorization in terms of basic cognitively salient parameters (see also Aikhenvald, 2000: 337-340; Lee, 1988). Specific and unique classifiers involve categorization of a different nature. They highlight items and their subsets which are important for the socio-cultural environment of the speakers and also their means of subsistence. Specific classifiers can be seen as linguistic correlates to focal points in socio-cultural and physical environment: they categorize the unique world of each group of speakers. This is in contrast to classifiers whose choice is based on universal and general properties including animacy, shape, form, and consistency — which reflect pan-human perceptual categories.

Classifiers based on general properties offer a window into the general workings of people’s minds. Specific and unique classifiers offer a snapshot of people’s ways of life and their predilections — they are tokens of language ecology.

Specific classifiers stand apart from the rest in a number of further ways. First, specific classifiers stand apart from the rest in their sensitivity to changes in the outside world. They are likely to be lost if an object or a practice they reflect is lost. We saw above that younger speakers of Tariana who no longer hunt do not use the classifier for bow, and recognise it with difficulty. Along similar lines, numerous specific classifiers in Japanese referring to ‘obsolete or obsolescent artefacts or religious objects’ are no longer in active use, e.g. *shuku* ‘suits of armour’, *kazari* ‘litters used for carrying travellers’, *ryoo* ‘armour’, and *kashira* ‘Buddhist images’ (Downing, 1996: 78).

Secondly, specific classifiers tend to be less frequently used than classifiers based on more general parameters. The frequency of specific classifiers may be linked to the communicative necessity, that is, the topic that one chooses to talk about and is competent to do so. Classifiers whose choice is based on culture-specific parameters are acquired by children later than the classifiers based on animacy and shape (see, for instance, Juntanamalaga, 1988; Carpenter, 1991: 106-107, on the late acquisition of the special classifier for elephants in Thai, and Erbaugh 2006, on the acquisition of Mandarin Chinese).

The choice of gender and classifiers always involves categorizing an entity in terms of its basic cognitively salient features. At the same time, all noun categorization devices relate to the cultural context of a language. Gender is sensitive to social change — as evidenced in the emergence of inclusive language and the emergence of new pronouns to address the needs to social equality in language. Classifiers with specific meanings are sensitive to changes in social environment. Similarly, gender in Tariana used to be indicative of an aspect of social relationships and inequality within the society of speakers. This culture-specific feature realised through gender switch is no longer a relevant component of the ecology of language, and is all but lost.

This tension between the general and the specific in the application of noun categorization devices evokes a debate in cognitive anthropology between the ‘intellectualist’ and the ‘utilitarian’ approach to categorization, taxonomies, and naming. According to the ‘intellectualist’ approach, by Berlin (1992: 53) in the first place, “people are intellectually engaged with perceptual and other distinctions that the natural world reveals” (Enfield,

2022: 423) and thus focus on perceptually most salient categories at the basic level of categorization — animacy, humanness, shape, and dimensionality in the first place, the “beacons on the landscape” of universal basics of general concepts (cf. Enfield, 2015: 9).

The ‘utilitarian’ approach states that people will name those distinctions which are culturally, or practically, important to them. The culture- and society-specific component of the meanings and development of noun categorization will then be guided by the “practical consequences” and importance of individual items (Hunn, 1982: 834). In particular, gender and classifiers with specific and unique semantics are ‘beacons’ of cultural diversity and special features of each culture and society.

The Berlin-Hunn debate constitutes a dichotomy between two possible ways of explaining why human languages categorize the world — either by general categories which frame our sensory perception or by reflecting the practical importance of notions reflected in culture, society, and also environment in use. The two positions are not in competition. Both involve statements that are true, as evidenced in the combination of universal and culture-specific parameters in the varied facets of noun categorization. What is universal is filtered down to the actual system through the prism of language’s social and cultural setting. As Rosch (1987: 28) put it, “[when] we speak of the formation of categories we mean their formation in the culture”.

Gender and classifiers reflect, and react to, changes in social and cultural environment and speakers’ preoccupations and attitudes. The remarkable success story for language reformers is the gradual demise of the generic masculine in English, and a few other European languages, as a way of establishing gender equality through language and removing a masculine — or male — bias. The role of language engineering in the evolution of gender and classifiers further underscores their status as tokens of language ecology. Once again, gender holds a special place in the history and the on-going evolution of many languages in its inevitable correlations with gender in its social aspects.

## **To conclude**

Specific classifiers do not classify anything, and convey little if any information as to the cognitive patterns reflecting the basic principles of human categorization. They are thus in contrast to classifiers based on more general features — which can be considered primary (in agreement with the generalization in Diagram 1 in §2). Specific classifiers reflect social and cultural practices, offering insights into the dynamics of how people live and what they value. They are tokens of the ecology of language and can be considered integration points between a language and the society of its speakers. These classifiers are in danger of being lost once the cultural practice is no longer there. The Halkomelem classifier for canoes is also used to count plates and platters, because “pre-contact Salish dishes were long canoe-shaped wooden vessels used for holding food for a group of people” — which is no longer the case (Gerdtts and Hinkson, 2004: 258). The meanings of specific classifiers may evolve as the society changes. This is what we saw for the classifier meaning ‘canoe’ in Tariana expanding into ‘means of transport’ in general. Classifiers whose choice is based on basic parameters of human categorization offer a window into the human mind. Specific classifiers offer a glimpse into what is or may have been important for the community of speakers.

Human languages are “inseparably intertwined with and embedded in their respective historical, social, political, and cultural contexts” and the ways of interactions (Haugen, 1987: 27, and also Eliasson, 2015: 90). As Storch (2021: 355) put it, language “is meaningful and significant with respect to the society in which it is used, to an extent that its structure may reflect its speakers’ social organisation and cultural practices”.

Some linguistic categories are markedly reflective of what the outside world and the social environment are like. Gender and classifiers offer a particularly illustrative example. Further features which reflect numerous aspects of the human language capacity and human relationships, include evidentiality, or grammaticalized marking of information source, across many regions, among them the Balkans and the Caucasus (see Aikhenvald, 2024). The journey towards exploring the symbiotic relationship between language and the many aspects of the social world of its speakers is the key for our attempt to contribute to crucial questions — why are languages the way they are, and how can we predict their future evolution?

## Abbreviations

ART article; ATTR attributive; CL classifier; MASC masculine; NUM.CL numeral classifier; POSS possessive marker; POSS.CL possessive classifier; SG singular

## References

- Aikhenvald, A. Y. (2000). *Classifiers: A Typology of Noun Categorisation Devices*. Oxford: Oxford University Press.
- Aikhenvald, A. Y. (2003). *A Grammar of Tariana, From Northwest Amazonia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aikhenvald, A. Y. (2017). A typology of noun categorization devices. In Aikhenvald, A. Y. and Dixon, R. M. W. (eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Typology* (361-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aikhenvald, A. Y. (2019). *How Gender Shapes the World*. Oxford: Oxford University Press.
- Aikhenvald, A. Y. (2021). The ways of speaking and the means of knowing: The Tariana of north-west Amazonia. In Aikhenvald, A. Y., Dixon, R. M. W. and Jarkey, N. (eds.), *The integration of language and society: a cross-linguistic typology* (175-214). Oxford: Oxford University Press.
- Aikhenvald, A. Y. (2024). Speaking about knowledge. Evidentiality and the ecology of language. *Studies in Language* 48, 543-574. <https://doi.org/10.1075/sl.23004.aik>.
- Aikhenvald, A. Y. (2025). *A guide to gender and classifiers*. Oxford: Oxford University Press.
- Aikhenvald, A. Y., Dixon, R. M. W. and Jarkey, N. (2021). *The integration of language and society: a cross-linguistic perspective*. In Aikhenvald, A. Y., Dixon, R. M. W. and Jarkey, N. (eds.), *The integration of language and society: a cross-linguistic typology* (1-57). Oxford: Oxford University Press.
- Baron, D. (1986). *Grammar and gender*. New Haven: Yale University Press.
- Baumgartner, G. and Christen, H. (2017). Der *Hansjakobli* und das *Babettli* — über die Geschlechtstypik diminuerter Rufnamen in der Deutschschweiz. In Reisig M. and Spieß, C. (eds.), *Sprache und Geschlecht*. Band 2. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 91(111-145). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr (UVR).
- Becker, A. J. (1975). A linguistic image of nature: the Burmese numerative classifier system. *Linguistics* 165, 109-121.
- Berlin, B. (1992). *Ethnobiological classification: Principles of categorization of plants and animals in traditional societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bradley, D. B. (1873). *Dictionary of The Siamese Language*. Bangkok: Khurusapha Press (fascimile edition 1971).
- Brownie, J. and Brownie, M. (2007). *Mussau grammar essentials*. Ukarumpa: SIL - PNG Academic Publications.
- Brüzi, A. Alves da Silva. (1977). *A civilização indígena do Uaupes*. Roma: Las.
- Burusphat, S. (2007). Animate classifiers in Tai languages. *International Journal of the Sociology of language* 186, 109-124.
- Carpenter, K. (1991). Later rather sooner: Children's use of extralinguistic information in the acquisition of Thai classifiers. *Journal of Child Language* 18, 93-113.
- Chernela, J. M. (2011). The second world of Wanano women: truth, lies, and back-talk in the Brazilian northwest Amazon. *Journal of Linguistic Anthropology* 21, 193-210.
- Christen, H. (1998). Die Mutti oder das Mutti, die Rita oder das Rita? Über Besonderheiten der Genuszuweisung bei Personen- und Verwandtschaftsnamen in schweizerdeutschen Dialekten In Schnyder, A. et al. (eds.), *Ist mir getroumet mîn leben? Vom Träumen und vom Anderssein. Festschrift für Karl-Ernst Geith zum 65. Geburtstag*. Göppingen (267-281). *Göppinger Arbeiten zur Germanistik* 632.
- Croft, W. and Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. New York: Cambridge University Press.
- Deepadung, S. (1997). Extension in the usage of the Thai classifier /tua/. In Abramson, A. S. (ed.), *Southeast Asian Linguistic Studies in Honour of Vichin Panupong* (49-55). Bangkok: Chulalongkorn University Press.
- Denny, J. P. (1976). What are noun classifiers good for?. *Papers from the Annual Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* 12, 122-32.

- Diller, A. V. N. (1985). High and low Thai: views from within. In *Papers in South-East Asian Linguistics 9: Language Policy, Language Planning and Sociolinguistics in South-East Asia* (51-76). Canberra: Pacific Linguistics.
- Dixon, R. M. W. (2004). *The Jarawara language of southern Amazonia*. Oxford: Oxford University Press.
- Dixon, R. M. W. (2015). *Edible gender, mother-in-law style, and other grammatical wonders*. Oxford: Oxford University Press.
- Dixon, R. M. W. (2016). *Are some languages better than others?* Oxford: Oxford University Press.
- Downing, P. (1996). *Numeral Classifier Systems: The Case of Japanese*. Amsterdam: John Benjamins.
- Eliasson, S. (2015). The birth of language ecology: interdisciplinary influences in Einar Haugen's "The ecology of language". *Language Sciences* 50, 78-92.
- Enfield, N. J. (2004). Ethnosyntax: Introduction. In Enfield, N. J. (ed.), *Ethnosyntax: explorations in grammar and Culture* (3-30). Oxford: Oxford University Press.
- Enfield, N. J. (2007). *A Grammar of Lao*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Enfield, N. J. (2015). *The utility of meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Enfield, N. J. (2021). *The languages of Mainland Southeast Asia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enfield, N. J. (2022). Utilitarian versus intellectualist explanations of lexical content: a false dichotomy. In Storch, A. and Dixon, R. M. W. (eds.), *The art of language* (423-438). Leiden: Brill.
- Erbaugh, M. (1986). Taking stock: noun classifiers historically and in young children. In Craig, C. (ed.), *Noun Classes and Categorization* (399-406). Amsterdam: John Benjamins.
- Erbaugh, M. (2006). Chinese classifiers: their use and acquisition. In Li, P., Tan, L. H., Bates, E., Tzeng, O. (eds.), *Handbook of East Asian Psycholinguistics: Chinese* (39-51). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández Martín, C. (2011). Comparing sexist expressions in English and Spanish. *Revista de Filología Inglesa* 32, 67-90.
- García Negroni, M. M. and Hall, B. (2021). Lenguaje inclusivo, usos del morfema *-e* y posicionamientos subjetivos. *Literatura y Lingüística* 45, 397-425.
- Gerdts, D. B. and Hinkson, M. Q. (2004). Salish numeral classifiers: a lexical means to a grammatical end. *Sprachtypologie und Universalienforschung. Language Typology and Universals* 57 (2/3), 247-279.
- Gruzdeva, E. (2004). Classifiers in Nivkh. *Sprachtypologie und Universalienforschung. Language Typology and Universals* 57 (2/3), 300-329.
- Haas, M. R. (1942). The use of numeral classifier in Thai. *Language* 18, 201-205.
- Haas, M. R. (1964). *Thai-English Student's Dictionary*. Stanford: Stanford University Press.
- Haugen, E. (1972). The ecology of language. In Dil, A. (ed.) *The ecology of language. Essays by Einar Haugen* (325-339). CA: Stanford University Press.
- Haugen, E. (1987). *Blessings of Babel. Bilingualism and language planning. Problems and pleasures*. Mouton de Gruyter.
- Hunn, E. (1982). The utilitarian factor in folk biological classification. *American Anthropologist* 84, 830-847.
- Jarkey, N. and H. Komatsu. (2019). Numeral classifiers in Japanese. In Aikhenvald, A. and Mihas, E. (eds.), *Genders And Classifiers: A Cross-Linguistic Typology* (249-281). Oxford: Oxford University Press.
- Juntanamalaga, P. (1988). Social issues in Thai Classifier Usage. *Language Sciences* 10, 313-330.
- Kilarski, M. (2013). *Nominal Classification A history of its study from the classical period to the present*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lee, M. (1988). Language, perception, and the world. In Hawkins, J. (ed.), *Explaining language universals* (211-246). Oxford: Blackwell.
- Lee, Y. (2014). *Classifiers in Korean*. Munich: Lincom Europa.
- Lehrer, A. (1986). English classifier constructions, *Lingua* 68, 109-148.
- Lu, T.-Q. (2012). *Classifiers in Kam-Tai Languages. A Cognitive And Cultural Perspective*. Boca Raton: Universal Publishers.

- Lucy, J. A. (2000). Systems of nominal classification: a concluding discussion. In Senft, G. (ed.), *Systems of nominal classification* (326-339). Cambridge: Cambridge University Press.
- Messineo, C. and Gerzenstein, A. (2007). La posesión en dos lenguas del Gran Chaco: toba (guaycurú) y maká (mataguayo). *LIAMES* 7, 61-80.
- Mihas, E. (2019). Gender-switching strategies in the activity of *tsinampantsi* 'joking' among Northern Kampa Arawaks of Peru. *International Journal of Language and Culture* 6, 119-147.
- Mladenova, O. M. (2001). Neuter designations of humans and norms of social interactions in the Balkans. *Anthropological Linguistics* 43, 18-53.
- Nübling, D. (2017). Funktionen neutraler Genuszuweisung bei Personennamen und Personenbezeichnungen im germanischen Vergleich. *Linguistische Berichte, Sonderheft* 23, 173-211.
- Payne, T. E. and Payne, D. L. (2013). *A Typological Grammar of Panare, a Cariban Language of Venezuela*. Leiden: Brill.
- Rosch, E. (1987). Principles of categorization. In Rosch, E. and Lloyd, B. B. (eds.), *Cognition and categorization* (27-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sapir, E. (1912). Language and environment. *American Anthropologist* NS 14, 2, 226-242.
- Sneddon, J. N. (1996). *Indonesian reference grammar*. Sydney: Allen and Unwin.
- Storch, A. (2021). Waiting: On language and hospitality. In Aikhenvald, A., Dixon, R. D. and Jarkey, N. (eds.), *The integration of language and society: a cross-linguistic typology* (342-368). Oxford: Oxford University Press.
- Zimman, L. (2017). Transgender language reform: some challenges and strategies for promoting trans-affirming, gender-inclusive language. *Journal of Language Discrimination* 1, 84-105.

# APLICAR EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO EN LA ESCUELA

---



## Capítulo 5

### Enseñar a escribir: mucho más que enseñar la lengua\*

Charles Bazerman

[bazerman@education.ucsb.edu](mailto:bazerman@education.ucsb.edu)

Universidad de California Santa Bárbara

Santa Bárbara, California

#### Resumen

La lengua es la materia con la que trabajan los escritores, la materia con la que le dan forma a sus intenciones y sus ideas, la materia que revisan y perfeccionan con perseverancia, la materia que comparten con sus lectores. Sin embargo, escribir implica mucho más que conocer de cerca los recursos de la lengua. Los escritores deben tener en cuenta lo que sus lectores pueden llegar a saber, leer, pensar y sentir. Los escritores deben familiarizarse con los estilos y los géneros utilizados en los ámbitos con los que trabajan. Los escritores deben concebir en sus mentes aquello que están escribiendo, qué mensajes y significados van a transmitir, para quién y en qué circunstancias. Deben diseñar la estructura y el contenido de sus textos. Los escritores parten desde sus experiencias y observaciones, pero también de la evidencia que han reunido de manera sistemática. Deben ser capaces de compartir sus conocimientos y transmitir sus ideas de forma coherente. También deben haber disfrutado de una lectura variada para entender cómo se posicionan sus afirmaciones con respecto a otros textos, cómo se nutren de ellos y cómo sus nuevos textos contribuirán al debate con los anteriores, dando lugar, a su vez, a que otras personas realicen nuevos aportes a partir de aquellas discusiones. Además, los escritores deben enfrentarse a sus propios procesos y dar forma a sus ideas y emociones. Desde el principio deben ser capaces de sentarse a abordar el difícil y a veces estresante trabajo de escribir, dejar de lado la procrastinación y superar las resistencias.

#### Introducción

Cuando enseñamos a escribir entramos a un complejo espacio multidimensional de resolución de problemas. Como docentes, deberíamos concentrarnos en transformar a los estudiantes en escritores, en lugar de que se preocupen solo por producir textos correctos o ideales según un estándar determinado. La calidad no es un concepto absoluto, sino que depende del grado de efectividad del texto en cada situación.

En Estados Unidos, desde hace un siglo y medio, gran parte de la enseñanza de la escritura se ha impartido desde las humanísticas, haciendo hincapié en transformar a personas en escritores y desarrollar aquello que tienen para decir, y en cómo crear textos que transmitan ese significado. Tradicionalmente, a este campo se lo conoce como “composición”, denominación que quizás queda mejor ilustrada si pensamos en cómo se utiliza en la música o en las artes gráficas. Un término alternativo establecido es “retórica”, que destaca la construcción de un argumento y se vincula a la transmisión de ideas y mensajes propios a otras personas de manera persuasiva. Si bien prefiero el término más nuevo “estudios de la escritura”, me formé en el área de la composición, que se centra en que los estudiantes expresen mensajes, ideas, significados y argumentos. En este contexto, aprendí el arte de la enseñanza y construí mi propio criterio sobre qué preguntas son importantes y dignas de investigarse. En muchos otros países, la enseñanza de la escritura ha surgido dentro del estudio de las lenguas y la lingüística, y se ocupa de desarrollar en los

---

\* La traducción al español del presente capítulo fue realizada por el Servicio de Traducción de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. La versión en inglés fue publicada con el título ‘Writers Use Language, but the Teaching of Writing Requires More than the Teaching of Language’, como capítulo del libro Bazerman, C. (2024). *Unfinished business: Thoughts on the past, present, future and nurturing of homo scribens* (145-156). WAC Clearinghouse and University Press of Colorado.

estudiantes las habilidades que les permitan utilizar las formas y recursos adecuados de la lengua a fin de expresar significados. Sin embargo, no se ha puesto el foco en la construcción de significados, ideas o pensamientos. Es decir, se han enfocado en presentar los recursos y las formas que utiliza la comunidad, en vez de fomentar las habilidades de los estudiantes para utilizar estos recursos y construir sus propios significados e ideas. En este artículo se les explica a los docentes formados en lenguas y lingüística el enfoque alternativo de la enseñanza de la escritura procedente de la composición, que se encarga de que los estudiantes se desarrollen como personas individuales y pensantes para que puedan hacer aportes únicos y productivos para la comunidad. Para los docentes de EE. UU., mucho de lo que expongo puede resultar familiar y reflejar una perspectiva que pueden haber adquirido a partir de otras fuentes. Para este grupo, sin embargo, el artículo puede resultar útil, ya que visibiliza y recopila algunos de los enfoques actuales en los EE. UU., y los contrasta con algunos de los enfoques centrados en la lengua que existen en otras regiones.

### **Escribir es más que lenguaje**

La lengua es la materia con la que trabajan los escritores, la materia con la que dan forma a sus intenciones y sus ideas, la materia que revisan y perfeccionan con perseverancia, la materia que comparten con sus lectores. La invención de la escritura, los símbolos que la raza humana ha desarrollado y transformado durante más de cinco mil años, junto con varias otras herramientas de inscripción, métodos de reproducción y formas de distribución que hemos creado, nos han permitido trabajar de forma más práctica y extendida con la lengua, al mismo tiempo que la compartimos más fácilmente con otras personas. La escritura nos ha permitido sistematizar y brindar más acceso a los recursos de la lengua con diccionarios, gramáticas y manuales. La escritura ha fomentado el perfeccionamiento y la expansión de la lengua. Por ello, no sorprende que la enseñanza de la escritura con frecuencia sea responsabilidad de docentes de lengua, que, en consecuencia, la perciben como una de las cuatro habilidades del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir. La escritura ocupa el último lugar en la lista y, por lo general, se enseña después de las otras y en menor medida, una vez que los estudiantes hayan desarrollado las otras tres habilidades.

Sin embargo, escribir implica mucho más que conocer de cerca los recursos de la lengua. A veces, en reconocimiento de la creatividad y expresividad de la escritura, en los estudios literarios se la trata como un paso posterior a la lectura, luego de que los estudiantes logran apreciar la creatividad y expresividad de obras canónicas publicadas. A menudo se piensa que ellos solo son capaces de producir apenas una leve sombra de las obras canónicas. A veces, en las ciencias de la educación, se considera que la escritura es parte del desarrollo social y personal de los niños, y se presta poca atención al proceso de escritura. No obstante, incluso en casos excepcionales, rara vez se presentan a los estudiantes todos los aspectos necesarios para transformarse en escritores.

Los escritores son personas ocupadas. Deben hacerse cargo de varias cuestiones. Deben conocer los recursos de la lengua y las percepciones de los lectores respecto de las distintas decisiones lingüísticas. Los escritores deben tener en cuenta lo que los lectores pueden llegar a saber, leer, pensar y sentir. Los escritores deben familiarizarse con los estilos y los géneros utilizados en los ámbitos con los que trabajan, ya sean expresiones personales o vivencias íntimas, biología avanzada o debates cívicos sobre problemáticas sociales. Los escritores deben concebir en sus mentes aquello que están escribiendo, qué mensajes y significados va a transmitir, para quién y en qué circunstancias. Deben diseñar la estructura y el contenido de sus textos. Los escritores parten desde sus experiencias y observaciones, pero también de la evidencia que han reunido de manera sistemática. Deben ser capaces de compartir sus conocimientos y transmitir sus ideas de forma coherente. También deben haber disfrutado de una lectura variada para entender cómo se posicionan sus afirmaciones con respecto a otros textos, cómo se nutren de ellos y cómo sus nuevos textos contribuirán al debate con los anteriores, dando lugar a que otras personas realicen nuevos aportes a partir de aquellas discusiones. Los escritores deben enfrentarse a sus propios procesos y dar forma a sus ideas y emociones. Desde el principio deben ser capaces de sentarse a abordar el difícil y a veces estresante trabajo de escribir, dejar de lado la procrastinación y superar las resistencias.

La escritura incluye todas estas cuestiones de forma simultánea a medida que se produce un texto con un sentido y un propósito específicos. A partir de la resolución de los problemas que plantean el qué, cómo, cuándo y dónde de la escritura, los estudiantes construyen sus habilidades de escritura. Aunque transformarse en escritores requiera mucho tiempo, muchas actividades y distintos tipos de ayuda para circunstancias particulares. Como docentes, compartimos relativamente poco tiempo con los estudiantes, tenemos escasas oportunidades para proponerles tareas, brindarles herramientas, guiarlos y dar lugar a situaciones que los ayuden en este proceso. No podemos ofrecerles todo lo necesario en un solo curso, o en un año, ni siquiera en todo un nivel de escolaridad. La escritura se desarrolla a lo largo de todos los niveles, primario, secundario y terciario, y quizá incluso más allá, dado que las personas se enfrentan a tareas de escritura en su vida diaria, en su trabajo y como parte de su comunidad. Se necesita toda una vida para desarrollar la escritura, por lo que deberíamos tener aspiraciones modestas sobre lo que queremos lograr durante ese corto periodo en el que los estudiantes pasan por nuestras aulas. Compartimos apenas un capítulo de una historia mucho más extensa que se manifiesta de forma diferente en cada estudiante.

Sin embargo, debemos tomar decisiones sobre las necesidades de cada situación, lo que más ayudará a los estudiantes en su transformación en escritores y lo que podemos ofrecer en función de nuestro contexto (el plan de estudios y la estructura de la institución, y el grado de coordinación entre docentes). Entonces, ¿qué podemos hacer en el poco tiempo que compartimos con los estudiantes? Las sugerencias a continuación ilustran un enfoque producto de muchos años de trabajo. Gran parte se basa en ideas, prácticas e investigaciones de colegas, por lo que no pretende ser ni original ni propia, pero sí refleja mi forma particular de enseñar. Estas sugerencias pretenden ser prácticas, pero no buscan soluciones rápidas ni grandes resultados inmediatos. Más bien intentan activar e incentivar procesos mucho más duraderos que darán frutos incluso después de que los estudiantes hayan dejado de asistir a mis clases. No tengo forma de saber si esto realmente les ocurre a mis estudiantes y, de ser así, a cuántos. Pero sí sé que el desarrollo de la escritura es un proceso interno de cada estudiante, y depende de lo que quiera alcanzar, de su motivación, de lo que quiere comunicar, de los significados que encuentra dentro suyo y la persistencia en expresar ese mensaje. Y una vez que ya no estamos para guiarlos, todo aquello que no sea parte de su desarrollo personal y su concepción como escritores, cualquier cosa que hagan solo para satisfacer las exigencias de evaluación particulares de un docente, definitivamente no perdurará en el tiempo.

## **Ayudando a los escritores a crecer**

Como docentes, podemos crear un ambiente y una comunidad que los incentive a crear sus propios significados. Les podemos proponer tareas y desafíos que promuevan la resolución de problemas. Podemos mostrarles receptividad, atención y apoyo a medida que emergen sus significados. Podemos incluso ofrecerles pistas y herramientas para solucionar los problemas de escritura, pero la transformación en escritores es algo que ellos deben experimentar por su cuenta y nosotros no podemos forzar el proceso. Incluso la aspiración limitada de obtener buenas calificaciones es un objetivo que tienen o no, y expresan con distintos grados de entusiasmo y energía. Entonces, al final, cuando obtienen su calificación, esas motivaciones externas desaparecen.

Una de las primeras vivencias fundacionales que los escritores pueden experimentar, y que es algo que les ocurrirá toda la vida, es que con la escritura pueden tender puentes para intercambiar ideas y significados, y llevar a cabo actividades conjuntas con sus lectores. Estas experiencias comienzan a una edad temprana, con mensajes simples y sentimientos compartidos con personas cercanas, y luego se complejizan a medida que aumenta su participación en la profesión, la comunidad y la academia. El alcance y los objetivos de estos puentes pueden variar en función de las condiciones y oportunidades de la vida, pero la dinámica y el motivo subyacentes son los mismos. Cada actividad de escritura presenta innumerables problemas que requieren una solución para cada contexto, y el escritor debe considerar que vale la pena encontrarlas. A partir de la resolución de estos problemas se estimulan la motivación y las habilidades de los estudiantes, ya que aprenden

a analizar cada situación y desarrollar estrategias, conceptualizaciones y recursos exitosos que se adapten a cada contexto.

Esta experiencia de comunicar y compartir depende de que el escritor sienta que está escribiendo sobre algo que le interesa. Esto significa que las actividades que los docentes desarrollen deberán incluir aspectos relevantes en las vidas de los estudiantes y también darles cierto grado de libertad para que puedan elegir temas, ideas, experiencias, colaboraciones o proyectos que sean significativos para ellos y con los que puedan comprometerse. Con ello se logra un triple efecto: reconocer que cada uno dispone de un universo de significados propio, aplicar y coordinar los recursos cognitivos y emocionales disponibles, y activar la persistencia. Además, con la tarea adecuada se obtienen las recompensas intrínsecas de nuevos pensamientos y descubrimientos (ver Eodice, Geller y Lerner, 2017).

La identificación de las áreas en las que los estudiantes posean algo de conocimiento y autoridad es parte del diseño de actividades que despierten su interés. Las personas generalmente saben mucho acerca de sus propias vidas y la comunidad cercana a ellos, por lo que las actividades de escritura sobre estos temas constituyen un buen punto de partida. Sin embargo, a medida que los estudiantes maduran pueden escribir sobre más ideas con mayor autoridad: lo que aprendieron en diferentes materias, hobbies, deportes y ámbitos de consumo, trabajos ocasionales, o en organizaciones comunitarias. Pueden ahondar en temas muy interesantes por medio de entrevistas o investigación bibliográfica. Cuanto más sepan de un tema, menos necesidad tendrán de llenar las actividades de palabras vacías, opiniones superficiales o falsedades. Cuanto más hablen sobre lo que realmente conocen, más interés tendrán en que se entiendan sus conocimientos y perspectivas.

A veces, ayudarlos a encontrar los temas sobre los que les interesa escribir y ayudarlos con lo que tienen para decir requiere una introspección que se logra con la escritura libre, la meditación u otras formas de expresar y ganar confianza en sus ideas. Las preguntas del docente y los compañeros pueden hacerlas surgir, crear la atmósfera para desarrollar sus pensamientos y encontrar las palabras para articular estas ideas. Expresarlas en voz alta les dará el coraje para comunicarlas y argumentar a favor de ellas. De esta forma, se dan cuenta de que las ideas que plasman en sus escritos y la dirección que estos toman pueden tener sentido. También, cuando se escuchan a sí mismos, sin alguien que esté marcándoles los errores, pueden identificar las contradicciones o vacíos, o darse cuenta de que es necesario fundamentar sus posturas.

## **Lectores de confianza**

Luego de este primer momento, en el que el docente orienta estas primeras ideas y una vez que ya dispone de los borradores de los escritos, uno de sus roles fundamentales es ser un lector comprensivo, pero exigente, de los textos de los estudiantes. En los ámbitos escolares y universitarios, el docente, inevitablemente, es un lector importante, tal vez incluso el más importante. Debemos recordar que casi siempre los estudiantes escriben para que nosotros leamos. De hecho, durante mi formación, hasta que estuve del otro lado del escritorio, casi siempre escribía para mi profesor o para mí mismo. Cuando escribía para mis compañeros u otras personas, era bajo la mirada de un docente. Si bien la escritura se tornó muy importante para mí, para desarrollar mis propias ideas, la opinión del docente siempre ocupó un lugar preponderante. Mis ideas y mi escritura fluían cuando recibía comentarios reflexivos y empáticos, aunque a veces críticos, por parte de docentes que señalaban los límites reales de mis producciones o aquellos aspectos que podía mejorar. Inevitablemente, llegué a respetar a esos docentes porque, al haber accedido a mi universo de significados, me mostraron que podía entrar con seguridad en el de ellos. Así, pude confiar en sus universos y mis mejores producciones fueron para ellos. Quienes buscaban enseñarme solo mediante reprimendas poco claras para que avanzara a ciegas sobre aquello que esperaban de mí no me ayudaban en lo absoluto. No confiaba en que supieran qué pretendían o siquiera que estuviesen prestando atención a lo que escribía, si no eran capaces de identificar el tenue potencial que podía desarrollar. Si no demostraban interés en mis perspectivas, yo lo interpretaba como un desafío, porque intentar llegarles me forzaba a profundizar mis ideas y expresar mis pensamientos con mayor claridad. Sin embargo, si mis constantes esfuerzos solo ocasionaban conflicto o desinterés, me limitaba simplemente a

cumplir requisitos. No encontraba nada en sus palabras que resonara con las mías, por lo que perdía interés y motivación. Tal vez tenían más para ofrecerme de lo que yo era capaz de reconocer en aquel momento, pero en ese entonces, cuando tuve la oportunidad de crecer y aprender, no fue ahí donde encontré inspiración. Y sin inspiración, la escritura no avanza.

Escribir es, entonces, una comunicación muy personal, en especial en un contexto escolar, donde queremos que los estudiantes abran la mente a los universos que les ofrecemos. Escriben para nosotros, por lo que debemos tomárnoslo en serio, demostrarles curiosidad sobre sus razonamientos, considerar sus ideas, experiencias y evidencia como algo digno de atención, incluso si eso implica expresar dudas, preocupaciones o confusión, o tener que pedirles aclaraciones o explicaciones. Por supuesto que nuestro nivel de exigencia o nuestras devoluciones deben ser acordes al momento en la escolarización, a la edad y a la personalidad de cada individuo para que nuestros comentarios se entiendan, tengan peso y no se rechacen sin más. Si bien puede que cometamos errores, siempre que el vínculo siga siendo dialógico, sabrán que nos tomamos en serio su individualidad y su escritura. De igual manera, entre compañeros, se pueden propiciar la capacidad de escucha y la atención para que surjan críticas constructivas y puedan comprender y tomar en serio el trabajo de todos los estudiantes en el aula.

Esta confianza dialógica y desafiante puede incluso darse en los niveles iniciales, a una edad muy temprana. Así lo afirman Mirta Castedo y Emilia Ferreiro (2009) en un estudio realizado con estudiantes de primaria en Argentina. Se les pidió a niños de primer y tercer grado que llevaran fotografías de sus familias y de distintas situaciones, y que escribieran los pies de esas imágenes. A continuación, entre pares se ayudaban a mejorar sus producciones. Ante pies de fotos con poca información, tales como “aquí estamos mi mamá y yo”, incluso niños de primer año pudieron formular preguntas para satisfacer su curiosidad, como por ejemplo: “¿Cómo se llama? ¿Cuándo fue esto? ¿En dónde estaban? ¿Fue un día especial?”. En tercer grado, se formularon preguntas más detalladas y produjeron descripciones más desarrolladas, pero incluso en edades tempranas pudieron darse cuenta de que podían comunicar más cosas con sus palabras.

Por supuesto que desde un rol docente con más experiencia se puede tener una mejor idea de qué preguntas plantear para hacer florecer una historia en la escritura de un niño. He intentado cultivar la formulación de preguntas adecuadas que podrían ayudar a que los escritos de mis estudiantes ganen profundidad y coherencia, ya sea en historias sobre un evento familiar, un artículo científico de la primaria sobre la formación de los planetas o una tesis universitaria que analice las políticas y el funcionamiento de un órgano gubernamental local. Como docente, se puede dar respuesta a la pasión que los estudiantes demuestran por sus temas, incluso si estos no son tan interesantes para uno, porque son estudiantes reales, personas reales a quienes intentamos ayudar en su crecimiento mediante la articulación de sus observaciones y su conocimiento, y la creación de textos. Cada vez que experimentan la satisfacción de crear y compartir significados, sienten un impulso mayor de darle forma a la lengua con precisión y sutileza. Cuando las ideas importan, cuando propiciar la comprensión del lector importa, entender las sutilezas de la lengua comienza a importar.

## **Tiempo en la tarea**

El crecimiento en la escritura requiere dedicar mucho tiempo a la tarea, para que los estudiantes reconozcan, enfrenten e intenten resolver los distintos tipos de desafíos necesarios para convertir sus impulsos comunicativos y significados emergentes en textos finales que alcanzan todo su potencial y que interesen a los lectores y satisfagan la curiosidad que les despiertan sus significados. En la mayoría de los textos, esto se logra tras muchas etapas de trabajo. Se debe dedicar tiempo a ciertas tareas desde el principio: a la localización de ideas, la producción de escritos intermedios, la confección de borradores y la revisión. Involucrarse en este extenso y desafiante proceso requiere desarrollar un compromiso con el texto emergente. A menudo, destino mucho tiempo en las clases y las conferencias a preguntarles a mis estudiantes sobre las ideas que tienen para sus artículos mucho antes de la fecha de entrega. Quienes están listos para compartir sus avances, pueden comenzar a ponerlos a prueba para ver qué direcciones toman; para otras personas sirve como recordatorio de que deben ponerse a trabajar y de que están inmersos en un

episodio de escritura —una etapa en la que el proyecto debería estar gestándose en su mente. A veces dedico tiempo de la clase para la escritura libre sobre el tema. Luego de un momento de debate, les pido que escriban una oración o un párrafo sobre su idea. Si bien les doy la oportunidad de modificarlo más adelante, la mayoría suele mantener el tema con el que se habían comprometido. Cuando piden cambiar de tema cerca de la fecha de entrega, suele ser porque se han encontrado con algún obstáculo para poder avanzar, que normalmente logramos solucionar en nuestro diálogo. A veces solo necesitan un pequeño cambio de perspectiva o un mínimo ajuste a raíz de que entienden mejor el tema. Entonces, lo único que debo hacer es asegurarles que van por buen camino. A medida que avanza el proyecto, puedo pedirles planes de trabajo más elaborados, una lista de temas que deben leer o investigar, notas, bocetos o esquemas tentativos. Según el trabajo, estas tareas de escritura preliminar pueden durar algunos días, una semana o incluso un mes antes de la fecha de entrega.

A menudo, observo que es muy útil propiciar que se interesen por el mundo empírico y tangible en el que viven: personas que han conocido y hechos que han vivido, o evidencia que reúnen de alguna forma acorde a la tarea. Por ejemplo, pueden salir a caminar por el barrio o charlar con distintas personas sobre su pasado, su trabajo, sus luchas y sus logros. También podrían buscar información de forma sistemática sobre las condiciones del entorno, o diseñar y realizar una encuesta. La realidad que los rodea es una fuente de contenido, e incluso puede impulsar su deseo por descubrir y compartir esos aprendizajes y experiencias. Además, escribir sobre estos temas les permite concentrarse y encauzar las divagaciones o evitar la reproducción irreflexiva de opiniones y creencias. Al observar en detalle el mundo en el que viven, pueden descubrir qué les resulta novedoso, y podría ser interesante para sus lectores. La realidad es una de las técnicas heurísticas más eficaces.

Este trabajo inicial realizado en las primeras etapas de un episodio de escritura puede beneficiar enormemente la calidad del texto final. Por lo general, la parte más productiva de mi labor con los estudiantes es debatir sus planes de trabajo y ayudarles a identificar qué es lo que realmente vieron y vivieron. Adoptar este enfoque al principio del proceso suele eliminar la palabrería, las divagaciones o las frases irrelevantes, sin muchas indicaciones o correcciones de mi parte. A medida que obtienen una idea más clara de hacia dónde quieren ir, también obtienen el impulso para llegar más rápido. Si consigo que se interesen y se concentren desde el principio, al final tengo muchas menos correcciones o sugerencias, porque para ese entonces ya incorporaron mis comentarios sobre las versiones borrador e hicieron el resto de los cambios necesarios por su cuenta.

## **La particularidad de la escritura escolar**

Debido a que los estudiantes ya conocen las aulas y las relaciones con sus compañeros y docentes desde los primeros años de escolaridad, las dinámicas de la escritura escolar se vuelven tácitas y pasan a ser parte de la normalidad. A medida que pasan los años, se familiarizan con los géneros y estilos básicos de la escritura escolar, que se vuelven parte natural de la escritura. Además, los estudiantes captan rápido las expectativas y particularidades de cada nuevo docente y suelen compartir con sus pares cómo contentar a cada persona en función de su idiosincrasia particular. Pero, obviamente, las escuelas son instituciones muy peculiares. No son como los estudios de abogados, ni los talleres mecánicos, ni las redes sociales. Ni siquiera como los congresos académicos de las disciplinas relacionadas con asignaturas escolares. Las clases de lengua o literatura en las que por lo general se enseña a escribir son aún más peculiares y difieren de las clases de física o historia. Por ello, en el nivel secundario y superior es importante señalar al estudiantado la diferencia entre escribir en la escuela y escribir en otros ámbitos, así como las diferencias entre las distintas asignaturas. Estos contrastes explicitan las particularidades de cada género y estilo, y por qué cada género es como es, lo que contribuye a que los estudiantes entiendan lo que podrían querer lograr con sus textos, cómo estos se adaptan a determinada situación y qué obtienen de ellos. Puede que las tareas comiencen a tener más sentido para cada estudiante y que, así, entiendan qué problemas deben resolver. A su vez, esto los volverá más conscientes y reflexivos, y podrán analizar las expectativas, los estilos y los géneros característicos de sus otros cursos y de otros ámbitos en los que podrían escribir fuera del contexto escolar. Así, también

comprenderán los medios en los que viajan sus significados, e incluso qué significados son adecuados para cada situación.

Esta capacidad de identificar los diferentes estilos, géneros y expectativas puede surgir incluso en los primeros grados, a medida que distinguen las diferencias entre una carta para un familiar y un informe escrito para un docente sobre un proyecto de ciencias sobre el crecimiento de las plantas. Obviamente, esta habilidad puede ganar especificidad y complejidad en los cursos más avanzados. A medida que los estudiantes conocen los géneros en contexto, tienen más claro qué deben incluir y comunicar. Con el tiempo, también comienzan a incorporar algunas de estas diferencias y pueden producir de manera espontánea diferentes tipos de significados apropiados para distintas circunstancias, utilizando los recursos lingüísticos más adecuados. Comenzarán a ver con mayor claridad por qué y cómo se les pide que piensen y escriban en la clase de historia o en la de física o en la de habilidades domésticas. Conocer estas diferencias también les ayudará a adaptarse más rápido a las necesidades de sus trabajos o actividades comunitarias, en vez de seguir escribiendo como se les pedía en la clase de español o inglés.

## **Autorregulación**

Los escritores también pueden desarrollarse adquiriendo mayor conciencia y control sobre el proceso de escritura. No pretendo apoyar los modelos rígidos de enseñanza comúnmente denominados escritura como proceso. Esta perspectiva puede obligar a los estudiantes a adoptar prácticas que no se ajustan a su forma de trabajo o a la tarea específica que tienen que realizar. Sin embargo, estos modelos al menos ayudan a los estudiantes a reconocer que hay un proceso, y que varias etapas del proceso pueden ocurrir en diferentes momentos. En realidad, me interesa más que, con el tiempo, cada estudiante desarrolle la capacidad de autorregular la manera en la que produce la escritura. Mejorar la habilidad de encauzar las propias ideas y acciones mientras se escribe de forma exitosa permite lograr producciones más efectivas. Cuando el docente primero introduce a los estudiantes al manejo del proceso y actúa como una especie de superego externo, estos logran entender su propia forma de trabajo y cómo regular su proceso en distintas situaciones. Anteriormente, mencioné algunas técnicas que utilizo para que los estudiantes comiencen a pensar con tiempo en el proceso y se involucren con las distintas tareas intermedias, pero, a fin de cuentas, lo que necesitan es internalizar los procedimientos y adaptarlos a sus necesidades. El solo hecho de pedirles que analicen sus procesos les ayuda a comenzar a ejercer a conciencia la autorregulación.

Una parte importante en el manejo de los propios procesos de escritura es reconocer y hacer frente a la procrastinación que casi todas las personas sentimos ante la difícil e incierta tarea de escribir. No solo cada tarea de escritura puede asemejarse a recorrer un larguísimo camino cuesta arriba, sino que pocas veces tenemos una verdadera idea de las características de este camino cuando comenzamos a andar. A veces no nos ponemos a escribir hasta no sentir la presión de una fecha de entrega cercana, lo que nos deja poco tiempo para darle forma a nuestras ideas y resolver los muchos problemas que supone un texto difícil. A menudo el desafío parece tan grande que nunca comenzamos. Obviamente, evitar los desafíos inmediatos trae otros problemas. Por ello, es importante hacer frente a la procrastinación, ya que si no empezamos a escribir, habrá poco lugar para el aprendizaje o el desarrollo de la escritura.

Cuando los estudiantes tienen poca autorregulación y les resulta difícil escribir por su cuenta, les propongo que hagan casi todo el trabajo de escritura en clase, en especial al principio. A veces, si les pido que escriban en casa y entreguen el texto, muchos estudiantes no lo hacen, incluso los que suelen cumplir. Simplemente no logran ponerse a hacerlo. Pero si les pido que comiencen a escribir en clase, cuando están conmigo o con sus compañeros, son mucho más eficientes y, con el tiempo, asimilan estas prácticas y escriben aun a pesar de sus ansiedades e inseguridades. Aumentar el nivel de especificidad de las tareas, como escribir tres posibles temas, tildar la mejor opción y agregar una explicación breve que justifique su elección, les ayuda a continuar. Al principio únicamente les pido que en casa hagan por su cuenta algunas tareas sencillas de seguimiento y les doy más trabajo autónomo de manera gradual, a medida que son capaces de trazar su propio camino como escritores. Incluso debatir o compartir sus ideas con pares o fomentar la corresponsabilidad

sobre tareas colaborativas les ayuda a tomar distancia de sus propias dificultades e inseguridades y a ponerse a trabajar.

En determinado momento, especialmente con los estudiantes más avanzados, descubrí que es interesante analizar los problemas y los desafíos de la procrastinación, a veces comparto mi propia experiencia y los dejo debatir sobre la mejor forma de perder el tiempo para evitar ponerse a escribir. Luego, comentamos las diferentes maneras que tienen de concentrarse, ya sea meditar, trabajar en su lugar favorito, organizar su escritorio, escuchar determinado estilo de música, o ir a alguna cafetería. También analizamos lo importante que es tomar pequeños descansos para analizar algunas decisiones antes de comenzar, buscar más información, o simplemente porque en ese momento les resulta difícil concentrarse en la tarea o porque se sienten cansados. Estos debates hacen que un obstáculo se convierta en un problema a resolver, cada uno a su propio ritmo.

Así, concentrarse en la tarea implica prestar atención a muchos niveles de trabajo que pueden ayudar a los estudiantes a autogestionarse. Ponerse a pensar y articular ideas y un plan de trabajo con antelación, aunque pueda parecer alejado de lograr el producto final, le proporciona al escritor algo con lo que trabajar e interrogarse. Escribir borradores le da entonces un lenguaje concreto que se puede empezar a elaborar, recortar, reordenar. El carácter del texto cambia a medida que las ideas y los contenidos se exteriorizan, y el escritor no necesita pensar demasiado, sino que puede mejorar las palabras en el papel o la pantalla. Incluso puede empezar a imaginarse a sí mismo como el lector, ver si cada frase y párrafo fluye en armonía y de manera coherente con el anterior y lleva al siguiente, si hay suficientes explicaciones y ejemplificaciones, si el texto avanza dando como resultado información suficiente y conocimiento para mantener al lector atento. A medida que se toman estas decisiones sobre el significado, las cuestiones que tienen que ver con el léxico y la gramática parecen más claras, ya que el escritor se siente más seguro de lo que quiere que se refleje en el texto. Dedicar demasiado tiempo en las primeras etapas a este tipo de revisión al nivel de palabras puede distraer de la tarea de plasmar las ideas en la hoja; también puede suponer una pérdida de tiempo y energía en formulaciones que nunca llegarán al texto final. Separar los niveles de trabajo permite trabajar la complejidad de la escritura poco a poco, con tiempo suficiente para ocuparse de todo, sin tener que pensar en todo a la vez ni preocuparse demasiado por un solo aspecto. Esta enseñanza puede tener efectos duraderos en toda la escritura de los estudiantes.

Este proceso gradual de creación del texto permite al escritor dedicarse más a las etapas iniciales. La coherencia no es necesaria mientras explora diferentes posibilidades, sin tener en cuenta cómo se conectan unas con otras, y si lo hacen o no. Sin embargo, a medida que se va perfilando el texto, el escritor puede observar qué piezas encajan y cómo, lo que da lugar a nuevas ideas. Las frases que no son relevantes pueden ser más evidentes para así darles menos relevancia o directamente descartarlas. Mientras la coherencia de ideas y razonamientos se desarrolla y el argumento es claro, puede identificar con facilidad qué aspectos podrían requerir una aclaración, qué información extra o ejemplos harían que las ideas sean más persuasivas y contundentes, y qué otros elementos podrían ser necesarios.

Una vez que se logra la coherencia, el escritor puede mirar hacia atrás, hacia el principio, y reformular la introducción para atraer al lector hacia la dirección principal con mayor celeridad y seguridad. Cuando observo que las ideas importantes surgen con claridad hacia el final de un texto, sugiero al estudiante que considere esta primera versión como un borrador exploratorio, y que traslade las ideas del último párrafo o de las últimas frases al principio del texto y construya a partir de ahí. Esta reorganización lleva al lector en la dirección correcta desde el principio, da mayor coherencia al escrito y aporta mayor fluidez y fuerza a todo el texto. También sugiero que pueden elaborar el final no solo repitiendo la introducción o resumiendo lo que ya han escrito, sino transformando el mensaje de ese texto desde la perspectiva a la que han arribado al final de ese recorrido, y cómo el recorrido ha tomado forma para mostrar alternativas nuevas.

## **Intertextualidad**

Lo que tenemos para decir o escribir no solo se basa en aquello que se nos ocurrió o que observamos directamente. A través de la educación, la lectura y otros medios nos familiarizamos con las experiencias e ideas de los demás, a los que recurrimos cuando

escribimos. La lectura y otra información ajena a nosotros también nos conecta con nuestros lectores, quienes aprendieron de fuentes similares y se basan en esa información para dar sentido a lo que escribimos y reaccionar ante ello. La escritura y la lectura forman parte del debate permanente, del mismo juego de alfabetización. A veces, somos receptivos; otras, productivos. Aun así, siempre estamos inmersos en un mundo de textos.

Este campo intertextual del que formamos parte requiere de muchas habilidades: leer con atención lo que otros escribieron; entender lo que quisieron decir y lo que nos dicen sobre el mundo; evaluar cuáles son sus pruebas y la solidez de sus razonamientos; ver cómo sus ideas y observaciones conectan o difieren con los escritos de otros; comprender cómo sus comentarios surgen de sus propias situaciones y creencias y cómo eso coincide con los contextos y las creencias de otros escritores y de nosotros mismos; decidir hasta qué punto sus pensamientos y hechos son relevantes para nosotros; establecer conexiones precisas con lo que estamos escribiendo. Tenemos que aprender a comprender, evaluar, seleccionar, sintetizar y luego utilizar nuestras lecturas. Los lectores también verán cómo nuestro texto contribuye a cosas que leyeron en otros lugares, por lo que tenemos que ser conscientes de cómo ubicarán nuestro trabajo en el intertexto que construyeron a partir de sus lecturas. Las lecturas pueden enriquecernos, ampliar nuestra visión y nuestros conocimientos y recursos, pero también pueden complicar el terreno sobre el que hablamos, y no necesariamente encajan de forma sencilla o de manera que todos nuestros lectores estén de acuerdo. Sin embargo, pueden inspirar una reflexión más profunda, darnos ideas que podemos utilizar o desafiar, aportar pruebas en las que podemos basarnos y ampliar nuestra perspectiva.

También se deben considerar los ámbitos intertextuales relevantes para cada tipo de tarea, ya que los campos especializados tienen textos significativos que se deben tener en cuenta y excluyen otros que no forman parte de su mundo. Los textos jurídicos dependen de disposiciones legales, jurisprudencia y dictámenes anteriores, algunas obras de teoría jurídica, las normas sobre pruebas y, sobre todo, otros documentos presentados en ese caso concreto, y poco más. Los artículos científicos se basan sobre todo en artículos recientes del campo específico y en otros contextos relevantes; rara vez pueden ser relevantes las obras de historia, poesía o periodismo, ni siquiera obras de otras ciencias, o artículos del mismo campo que ya no se consideren correctos o que contengan información novedosa e importante. Entonces, para ayudar a los estudiantes a abordar la intertextualidad, primero hay que ayudarlos a entender qué es apropiado utilizar y cómo, en situaciones comunicativas concretas. Por supuesto, también hay que tener en cuenta las normas sobre el reconocimiento de las fuentes y la forma de citarlas, que varían de un campo a otro. Aunque citar y mencionar fuentes parecen ser los temas que más atención se presta y lo que más ansiedad genera (en general por cuestiones de plagio), son los aspectos más superficiales de la intertextualidad.

Cuando comencé a trabajar como profesor de escritura, realicé una encuesta a colegas de otros departamentos sobre las tareas de escritura que asignaban. Quedé sorprendido al descubrir que casi todas las tareas se relacionaban con textos de sus disciplinas, ya fuera para informar, evaluar, sintetizar, aplicar o reaccionar. Este descubrimiento hizo que me interesara en la pedagogía del uso de fuentes, lo que dio lugar a dos libros: *The Informed Writer* y *The Informed Reader*, junto con un artículo relacionado sobre el modelo conversacional (Bazerman, 1980). Este interés por la intertextualidad continuó a lo largo de mi carrera y uno de mis estudios posteriores reveló que cuando los estudiantes de posgrado en educación utilizaban sus lecturas para analizar las observaciones de sus clases, la reflexión presente en esas frases era de un nivel más sofisticado que en las frases que no las utilizaban.

Por lo tanto, al enseñar a escribir es importante incentivar a los estudiantes a leer. Por lo general, no consideramos a la lectura como parte de la escritura, sino solo como otra de las cuatro habilidades del lenguaje. Aun así, están relacionadas y debemos pensar en cómo incluir la lectura como parte del proceso de mejora de la escritura.

## **Reflexiones finales**

Como mencioné al principio, los escritores son personas muy ocupadas, y se necesita mucho tiempo, esfuerzo y trabajo en muchas dimensiones para llegar a ser competente en

cualquier fase de este proceso. Como docentes debemos estar preparados para ayudar a los estudiantes a desarrollarse en cualquiera de estos aspectos que sabemos que están siempre en juego en cada acto de escritura, aunque en las clases, según la edad, las habilidades y la situación de nuestros estudiantes, podemos ayudarles a avanzar en alguno en particular. Hacemos lo que podemos cuando podemos, en esos breves momentos que compartimos con los estudiantes dentro de su larga trayectoria como escritores. Es en los propios estudiantes donde se desarrolla la escritura y, en última instancia, depende de ellos determinar lo que consideran útil y aceptan y lo que dejan pasar. Es un verdadero desafío estar preparado con lo que los estudiantes necesitan cuando están listos para utilizarlo en la resolución de problemas de escritura que están dispuestos a mejorar.

Seguramente habrán notado que en este análisis de la escritura me concentré en la transformación de estudiantes en escritores, y no en hacer que produzcan textos ideales, cualquiera sea el estándar con el que se los evalúe. La calidad no es un concepto absoluto, pero sí depende del grado de eficacia del texto en determinadas situaciones. La calidad de los textos es una consecuencia, una prueba de lo bien que los estudiantes se preparan y en qué dimensiones, el resultado de la práctica que están aprendiendo a realizar. La lengua es lo que los estudiantes utilizan en la escritura, pero este no es el único objetivo de nuestra enseñanza, ya que si los estudiantes no saben por qué y cómo utilizarla, ¿qué harán con todas las palabras y frases bonitas que les enseñamos?

### **Referencias bibliográficas**

- Bazerman, C. (1980). A relationship between reading and writing: the conversational model. *College English*, 41 (6), 656-661.
- Castedo, M. y Ferreiro, E. (2009). Young children revising their own texts in school settings. En Bazerman, C., Krut, R., Lunsford, K., McLeod, S., Null, S., Rogers, P., Stansell, A. (Eds.). *Traditions of writing research* (135-150). New York: Routledge.
- Eodice, A., Geller, E., y Lerner, N. (2017). *The meaningful writing project: Learning, teaching, and writing in higher education*. Logan UT: Utah State University Press.

## Capítulo 6

### Las olimpiadas de lingüística, o cómo llevar la lingüística a la secundaria

Andrey Nikulin

[nikulin@ufg.br](mailto:nikulin@ufg.br)

Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior Indígena, Universidad Federal de Goiás  
Goiânia, Goiás, Brasil

#### Resumen

El objetivo de este trabajo es brindar un panorama de las olimpiadas de lingüística, competencias destinadas a estudiantes de nivel secundario con poco o ningún conocimiento previo de lingüística. Estas se han venido organizando en distintas partes del mundo desde 1965 pero siguen siendo poco conocidas en Iberoamérica, incluso en el ámbito académico. Su propósito es impulsar el interés por el estudio de la lingüística entre el estudiantado de nivel secundario, divulgar la lingüística como opción de carrera, fomentar el desarrollo de la capacidad de razonamiento lógico y sensibilizar a la comunidad educativa en cuanto a la diversidad lingüística regional y mundial. Se discute el potencial de estos eventos para reducir desigualdades en el ámbito educativo; ello se vuelve posible gracias al hecho de que la lingüística no es parte de la malla curricular de la mayoría de los sistemas escolares del mundo, lo cual permite que estudiantes provenientes de distintos medios socioeconómicos compitan en condiciones de equidad. Asimismo, se describen la organización interna de las olimpiadas y la relación entre distintas olimpiadas organizadas a nivel municipal, regional, nacional e internacional. Se presenta el concepto de problema autosuficiente, género de tarea más difundido en las olimpiadas de lingüística, y se dan ejemplos de tareas asignadas en exámenes anteriores con comentarios acerca de su estructura y contenido. Se ofrecen instrucciones y recomendaciones prácticas para personas que deseen crear una olimpiada de lingüística en su región o país. Por último, se mencionan algunas posibles aplicaciones de problemas autosuficientes de lingüística en contextos no olímpicos, como en clases introductorias de lingüística en el grado o en clases regulares en el nivel secundario.

#### Introducción

Quienes nos dedicamos a la lingüística sabemos bien que en la sociedad, incluso en su sector “culto”, persiste una falta de conocimiento general acerca de nuestra disciplina. La mayoría de las personas en el mundo occidentalizado tienen alguna noción de lo que estudia la biología, la historia, la física, la geografía, la química, la matemática o la astronomía. Sin embargo, sigue siendo relativamente común que nos confundan con algo que no somos: nos viven preguntando cuántos idiomas hablamos (como si fuera relevante), si investigamos el uso correcto de las comas y de las comillas, o bien nos piden ayuda con el inglés. Esto se debe en gran parte, sin duda, a la ausencia de una asignatura titulada *lingüística* en la malla curricular de la educación en distintos países del mundo, aunque elementos de las ciencias de lenguaje puedan estar incluidos en los núcleos de aprendizajes prioritarios de lengua en algunos sistemas educativos. Entre las formas de disminuir la distancia entre la comunidad escolar y la lingüística como disciplina académica, se destacan las olimpiadas de lingüística.<sup>32</sup> A diferencia de algunas otras olimpiadas científicas más conocidas, como las de química o física, las olimpiadas de lingüística son diseñadas de modo de posibilitar la participación de estudiantes sin conocimiento previo de lingüística o de lenguas extranjeras, algo que se vuelve posible gracias a un tipo de tareas conocido como *problemas autosuficientes*.

---

<sup>32</sup> En este artículo no se hablará de otras maneras interesantes de reducir la brecha, discutidas por Honda (1994), Denham y Lobeck (2010), Loosen (2014), entre otros.

## ¿Qué son las olimpiadas de lingüística?

Las olimpiadas de lingüística son competencias destinadas a despertar el interés por el estudio de la lingüística, divulgar la carrera respectiva, fomentar el desarrollo de la capacidad de razonar lógicamente y sensibilizar al público en cuanto a la diversidad lingüística tanto regional como mundial (Derzhanski y Payne, 2010). Se han venido organizando en distintos países del mundo desde 1965 y suelen tener al estudiantado de nivel secundario (o equivalentes) como su público objetivo. No se trata de una única olimpiada: actualmente existen decenas de olimpiadas de lingüística organizadas por distintas instituciones o grupos de entusiastas a niveles local, regional, nacional e internacional, aunque también es cierto que sus organizadores suelen coordinarse en redes informales.

### **Una breve historia**

La primera olimpiada de lingüística en la historia mundial se organizó en 1965 en Moscú, en la entonces Unión Soviética, gracias a los esfuerzos de los jóvenes lingüistas Alfred Žurinski (1938–1991) y Andréi Zalizniak (1935–2017), así como del matemático Vladímir Uspenski (1930–2018). En gran parte, el entusiasmo de los pioneros de la lingüística olímpica se debió al creciente interés que el campo de la lingüística computacional generaba en la comunidad académica en esa época (Uspenskij, 1965). A partir de los años 1980, iniciativas semejantes fueron surgiendo en Bulgaria (1984), Oregón, EE.UU., (1988) y otros países (Martins, 2022).

La primera competición a nivel internacional — la edición inaugural de la Olimpiada Internacional de Lingüística (IOL) — se organizó en 2003 en Bulgaria, con la participación de equipos de Bulgaria, Chequia, Estonia, Letonia, Países Bajos y Rusia. Hasta la presente fecha, se han realizado 21 ediciones de la IOL. Los siguientes países han enviado un equipo al menos una vez: Alemania, Australia, Azerbaiyán, Bangladesh, Brasil, Bulgaria, Canadá (angloparlante y francoparlante), Chequia, China, Colombia, Dinamarca, Emiratos Árabes Unidos, Eslovenia, España, Estados Unidos de América, Estonia, Filipinas, Finlandia, Francia, Grecia, Hong Kong, Hungría, India, Irán, Irlanda, Isla de Man, Israel, Japón, Kazajistán, Letonia, Lituania, Malasia, Malta, Moldavia, Nepal, Noruega, Países Bajos, Pakistán, Polonia, Reino Unido, República de Corea, Rumania, Rusia, Serbia, Singapur, Sri Lanka, Suecia, Suiza, Tailandia, Taiwán, Turquía, Ucrania, Uzbekistán y Vietnam. En Armenia y Belarús, se han organizado olimpiadas de lingüística a nivel nacional, aunque estos países nunca han enviado equipos a la IOL.

### **La propuesta**

Ya se mencionó que las olimpiadas se destinan a jóvenes que posiblemente nunca han tenido contacto con la ciencia lingüística o incluso estudiado lenguas extranjeras. En vez de evaluar los conocimientos del estudiantado, las tareas que se asignan en las olimpiadas buscan incentivar el interés por la investigación lingüística, muchas veces con base en datos de lenguas poco conocidas (la naturaleza de estas tareas se discute en la sección *Problemas autosuficientes*). Lo que sí se evalúa en las olimpiadas es la capacidad de raciocinio y la intuición lingüística de los participantes.

La lingüística no es parte de los programas de estudio secundario en la mayoría de los sistemas educativos del mundo y, por ende, los egresados de la secundaria no suelen tener la menor noción de qué es la lingüística. Como consecuencia, es común que al momento de optar por una trayectoria universitaria los ingresantes no sepan exactamente qué van a estudiar y cuáles serían sus perspectivas en el mercado laboral. De este modo, las olimpiadas de lingüística son una manera de difundir entre el estudiantado la lingüística como opción de carrera. Globalmente se ha constatado que múltiples ex-participantes de las olimpiadas de lingüística, que supieron de la existencia de la disciplina gracias a las

olimpiadas, terminaron eligiendo la respectiva carrera universitaria (es el caso del autor de este texto).

Algunas de las olimpiadas de lingüística logran alcanzar a un número significativo de estudiantes; por ejemplo, en la edición Khipu de la Olimpiada Brasileña de Lingüística (2022–2023) participaron más de 10 mil estudiantes de cerca de 1200 escuelas (*Olimpiada Brasileira de Linguística*, 2023). Sin embargo, las olimpiadas de lingüística siguen siendo relativamente desconocidas en todos los territorios en que se organizan. Es común que los lingüistas actuantes, al tomar conocimiento de su existencia, hagan preguntas como las siguientes: “¿pero eso es realmente lingüística?”, “¿de cuál lingüística trata la olimpiada?”, “¿en qué teoría se basa la olimpiada de lingüística?”, “¿cómo puede haber una olimpiada de lingüística si los estudiantes de la secundaria no han estudiado la asignatura?”, “¿qué universidad organiza la olimpiada?” (Martins, 2022: 96). Para responder a estas preguntas, se hace necesario presentar el concepto del problema autosuficiente, algo que se pospone hasta la sección homónima.

### **Potencial de impacto social**

Como señalan Derzhanski y Payne (2010), una característica importante de las olimpiadas de lingüística es que la brecha socioeconómica entre sus participantes suele ser menos acentuada que en competencias más conocidas. Recuérdese que las tareas asignadas en las olimpiadas de lingüística abordan temas que — se supone — son igualmente desconocidos por todos los participantes, como la escritura de la lengua de los inuit (esquimales) del Ártico oriental canadiense o la morfosintaxis de la lengua kimbundu, hablada en Angola.<sup>33</sup> En términos prácticos, ello significa que las olimpiadas de lingüística no valoran tanto la preparación o el conocimiento de temas que pueden ser estudiados — algo que daría ventaja a estudiantes insertados en contextos educativos privilegiados —, sino que buscan evaluar la capacidad general de razonar lógicamente, que no suele ser objeto de entrenamiento, incluso en los colegios de élite. Ello permite la participación exitosa de estudiantes que provienen de distintas clases socioeconómicas. En este sentido, las olimpiadas de lingüística se diferencian de algunas otras competencias, como las olimpiadas matemáticas o las de química: por tratarse de asignaturas que son parte de la malla curricular, existe un desnivel entre su enseñanza en distintos colegios, creando condiciones de desigualdad entre participantes que tuvieron acceso privilegiado a la educación.

### **¿Qué involucra una olimpiada?**

Normalmente una olimpiada de lingüística se aplica en una o dos rondas. En cada ronda, los participantes tienen una cantidad limitada de tiempo (normalmente entre 4 y 6 horas) para resolver un determinado número de tareas (típicamente 5 o 6), sin que se permita consultar materiales como libros o anotaciones. En algunas olimpiadas, como la Olimpiada Internacional o la Olimpiada Australiana, se practican, además, los torneos de equipos, en que grupos de cuatro estudiantes enfrentan una única tarea (que suele ser considerablemente más difícil que las tareas de los torneos individuales).

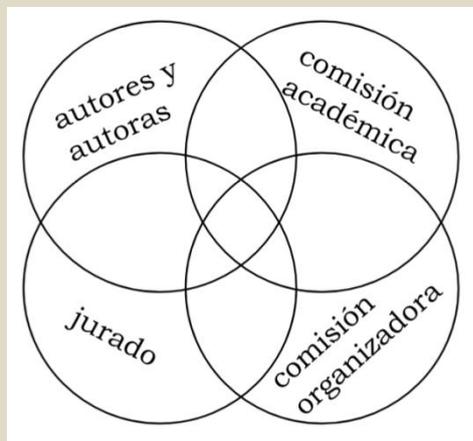
Algunas olimpiadas pequeñas son organizadas por individuos que se hacen responsables por todos los aspectos prácticos y académicos de la competencia (lo que involucra la divulgación, la preparación de las tareas, la impresión, la aplicación de la prueba, la corrección, la atribución de los premios, entre otras actividades), pero es un proceso demandante, sobre todo cuando se trata de una olimpiada con unos pocos participantes. Para un funcionamiento exitoso, se recomienda que las responsabilidades sean distribuidas entre cuatro comisiones: (1) los autores y las autoras, que crean tareas para las olimpiadas; (2) la comisión académica, que pone las tareas a prueba para verificar si éstas poseen una única solución y elige las que serán asignadas en cada ronda de la olimpiada; (3) el jurado, que evalúa las soluciones; y (4) la comisión organizadora, que se encarga de la divulgación, de las impresiones, de la aplicación de las pruebas (lo que incluye la reserva de los salones y

---

<sup>33</sup> Por supuesto, una tarea sobre el kimbundu no podría asignarse en una olimpiada organizada en Angola, por ejemplo, para evitar una situación de desigualdad entre estudiantes que sepan la lengua y los que no la sepan.

la supervisión) y de otros aspectos prácticos. Obviamente, una persona puede ser parte de dos o más comisiones. La organización interna de las olimpiadas se representa en la Figura 1.

Figura 1. Organización interna recomendada de las olimpiadas de lingüística



Aunque en principio las distintas olimpiadas de lingüística son entidades autónomas e independientes unas de otras, el estatuto de una olimpiada puede reconocer la existencia de otras olimpiadas. Por ejemplo, el reglamento de la Olimpiada de Lingüística de Hong Kong establece en sus artículos 27 y 28 que la selección de los representantes de la Región Administrativa Especial de Hong Kong en la Olimpiada Internacional de Lingüística ocurre con base en los resultados de participación en una tercera olimpiada, la Olimpiada de Lingüística de Asia-Pacífico, salvo circunstancias especiales (*Hong Kong Linguistics Olympiad*, 2023). Igualmente, el artículo 2.2 del reglamento de la Olimpiada Internacional de Lingüística se reserva el derecho de definir las olimpiadas nacionales que son acreditadas para representar al respectivo país o región (*International Linguistics Olympiad*, 2019).

### Problemas autosuficientes

Como se adelantó líneas arriba, los problemas autosuficientes de lingüística constituyen el meollo de las olimpiadas. Las tareas de este tipo se caracterizan por no exigir del estudiantado conocimientos previos de lingüística o de lenguas (con la excepción de la lengua en el que se aplica la competición), puesto que la información necesaria para resolver el problema está contenida en los datos presentados. De este modo, no se espera que un participante hispanohablante conozca conceptos especializados de la lingüística, como, por ejemplo, la armonía vocálica, la ergatividad, la infijación o el punto de articulación: las tareas sirven para que los participantes puedan “descubrir” la relevancia de los respectivos fenómenos de manera lúdica, sin que éstos sean nombrados.<sup>34</sup> Los primeros problemas de este tipo aparecieron en el libro de Gleason (1955). Otra publicación históricamente importante fue la de Zaliznjak (1963), que inspiró la primera olimpiada de lingüística, la cual, como ya se mencionó, se realizaría dos años después en Moscú.

Los enunciados de los problemas autosuficientes presentan hechos y fenómenos de distintas lenguas del mundo de forma enigmática. En lo que sigue, se presentarán algunos aspectos básicos de este género. Para una presentación sistemática del concepto de un problema autosuficiente, consúltense el artículo de Derzhanski y Payne (2010) y el libro de Neacșu (2024) en inglés; la tesis de Martins (2022) y el libro organizado por Silva y Costa (2022) en portugués.

<sup>34</sup> No obstante, normalmente se espera que los participantes conozcan los conceptos que son parte del diseño curricular básico de la lengua materna en el respectivo país (como los conceptos de consonante, vocal, sílaba, verbo, sustantivo; en algunos países, también prefijo, sufijo, transitividad).

Para empezar, considérese, a título de ejemplo, un problema sobre la lengua eslovena compuesto por el autor de este artículo para la primera ronda de la edición Yora (2018–2019) de la Olimpiada Brasileña de Lingüística.

\* \* \*

Abajo hay algunas frases de la lengua eslovena y sus traducciones al castellano.

1. **Angleži so izumili nogomet.** Los ingleses inventaron el fútbol.
2. **Čile in Brazilija sta podpisala novo pogodbo.** Chile y Brasil firmaron un nuevo contrato.
3. **Dvojčka sta se našla po 50 letih.** Los gemelos se volvieron a encontrar tras 50 años.
4. **Harry, Ron in Hermiona so se spoznali leta 1981.** Harry, Ron y Hermione se conocieron en 1981.
5. **Moja starša sta se spoznala leta 1985.** Mis papás se conocieron en 1985.
6. **Ron in Hermiona sta se pogledala.** Ron y Hermione se miraron.
7. **Skoraj vsi narodi sveta so se pridružili paktu.** Casi todos los pueblos del mundo se unieron al pacto.
8. **Sv. Ciril in sv. Metod sta izumila novo abecedo.** San Cirilo y San Metodio inventaron un nuevo abecedario.

Indicá la opción correcta y explicá tu solución:

9. **Predsednik in opozicijski voditelji [sta podpisala] / [so podpisali] pogodbo.** El presidente y los líderes de la oposición firmaron el contrato.
10. **Košarka in nogomet [sta bila] / [so bili] moja hobija.** El básquet y el fútbol fueron mis hobbies.
11. **Harry in Ron [sta pogledala] / [so pogledali] Hermiono.** Harry y Ron miraron a Hermione.

Nota: **č** = **ch** en **che**, **š** = **y** en **yerba** en el habla de la juventud porteña de la zona pampeana (la **sh** del inglés, como en **shoe**), **ž** = **y** en **yerba** en el habla de personas mayores de la misma zona (o la **j** del portugués, como en **Júnior**).

(!) El esloveno pertenece a la rama eslava de la familia indoeuropea. Lo hablan más de 2 millones de personas en Eslovenia, así como en Italia, Austria y Hungría.

Autoría: Andrey Nikulin, 2018

\* \* \*

(Se invita al lector o a la lectora a intentar resolver el problema antes de retomar la lectura.)

Lo que se espera de los participantes de las olimpiadas de lingüística es que observen los datos contenidos en el problema e identifiquen las regularidades necesarias para responder a las preguntas. En el caso del problema reproducido arriba, estas regularidades tienen que ver con el uso de dos formas verbales distintas: una que posee la estructura **sta ...-a** (ejemplos 2, 3, 5, 6, 8) y otra que presenta la estructura **so ...-i** (ejemplos 1, 4, 7). Se espera que el participante entienda que la estructura **sta ...-a** se utiliza cuando el sujeto del verbo corresponde a dos personas o entidades: ‘Chile y Brasil’, ‘los gemelos’, ‘papás’, ‘Ron y Hermione’, ‘San Cirilo y San Metodio’. En cambio, la construcción con **so ...-i** se usa con sujetos plurales, es decir, que corresponden a tres o más personas o entidades: ‘los ingleses’, ‘Harry, Ron y Hermione’, ‘casi todos los pueblos del mundo’. De esta manera, el problema introduce el fenómeno poco conocido entre el público hispanohablante (o lusófono), que es la distinción entre los números dual y plural, sin nombrar dichas categorías.

## **Alcance temático**

El alcance de los temas que se consideran adecuados para un problema depende de la concepción de la disciplina lingüística del comité académico de cada olimpiada. Se han propuesto problemas autosuficientes sobre las más distintas áreas de la lingüística, pero la mayoría de los problemas más tradicionales abordan temas como la morfología, la (morfo)sintaxis, la (morfo)fonología, la semántica léxica, la lingüística histórica, los sistemas de escritura o los sistemas de numerales. Son menos comunes los problemas sobre temas como la pragmática, la semántica gramatical, la fonética, la lingüística de corpus (Iomdin *et al.*, 2013) o el análisis del discurso, lo cual es una consecuencia de las limitaciones del formato de las olimpiadas (realizadas por escrito, sin posibilidad de uso de dispositivos digitales y con restricciones en cuanto al tiempo y al tamaño del corpus). Los problemas sobre la formalización de datos lingüísticos eran comunes en la Unión Soviética, mientras que en Norteamérica son comunes problemas de lingüística computacional (Littell *et al.*, 2013), de baja popularidad en otras regiones.

## **Lenguas y material**

Típicamente las lenguas utilizadas en los problemas autosuficientes son minoritarias o al menos habladas en zonas distantes de las regiones de procedencia del público participante, algo que al mismo tiempo introduce al estudiantado a aspectos poco conocidos de la diversidad lingüística global y minimiza el riesgo de que algunos participantes tengan conocimiento previo de la lengua en cuestión. Algunos problemas involucran, incluso, datos de múltiples lenguas desconocidas. No se deben asignar tareas acerca de lenguas extranjeras comúnmente estudiadas en el sistema educativo del respectivo territorio; por ejemplo, en la Olimpiada Brasileña de Lingüística no se deberían asignar problemas sobre lenguas como el castellano, el inglés, el japonés o la LIBRAS (la lengua brasileña de señas), ya que esto le daría ventaja a personas que hayan estudiado una de estas lenguas, algo que es más común en medios sociales más privilegiados. En cambio, la probabilidad de que algún participante de Brasil tenga conocimientos del wichí, del mapuzugun o del esloveno es ínfima, por lo que los datos de estas lenguas pueden usarse en una olimpiada brasileña sin ningún problema.

Asimismo, existen problemas que abordan lenguas que, a la inversa, son conocidas por todo el público participante de una determinada olimpiada (por ejemplo, el portugués en Brasil o el inglés en los Estados Unidos). Los problemas de este tipo suelen explorar aspectos de la lengua que no se discuten en el ámbito de la enseñanza básica o abordan variedades regionales menos conocidas. Considérese el siguiente problema sobre el castellano caraqueño (por supuesto, no se lo debería asignar en olimpiadas realizadas en Venezuela).

\* \* \*

En las expresiones siguientes se señala si la letra **S** se pronuncia como una **J** aspirada (en este caso se escribe [j]) o no (en este caso se escribe [s]) en el habla caraqueña.

**la[j] agua[j], la[j] pluma[j], lo[j] árbol[e], lo[s] ojo[j], la[j] agencia[j], lo[j] hígado[j], lo[j] o[s]o[j], lo[s] eje[j], lo[j] hotele[j], la[j] caja[j], lo[j] tejido[j], la[j] co[j]ta[j], lo[j] te[s]i[j]ta[j], la[j] o[j]tra[j], Bueno[j] Aire[j], la[s] hija[j], lo[j] ejemplo[j], lo[j] atajo[j]**

Llená los vacíos y explicá tu solución:

**lo[ ] u[ ]urpadore[ ], lo[ ] mexicano[ ], lo[ ] alcalde[ ], la[ ] hi[ ]toria[ ], lo[ ] hija[ ]tro[ ], la[ ] hoja[ ], lo[ ] ave[ ]truce[ ], la[ ] mue[ ]tra[ ], la[ ] olla[ ], lo[ ] u[ ]o[ ], lo[ ] ejecutivo[ ], lo[ ] ajíe[ ], lo[ ] ágil[e], lo[ ] lujo[ ]**

Autoría: Andrey Nikulin, 2023

\* \* \*

Lo que se espera del estudiante en el caso de este problema es que identifique el contexto en que el fonema /s/ se debucaliza a [j] (= [h] del Alfabeto Fonético Internacional) en el

habla de Caracas. Es evidente que la letra **S** se pronuncia como [j] ante consonante o pausa, como en **la[j] pluma[j]** o **lo[j] tejido[j]**, entre otros. De hecho, en los ejemplos dados aparecen apenas cinco instancias de [s]: dos ante vocal dentro de la misma palabra (**los o[s]os**, **los te[s]istas**) y tres ante vocal perteneciente a otra palabra (**lo[s] ojos**, **lo[s] ejes**, **la[s] hijas**). No encontramos ningún ejemplo del grafema **S** pronunciado como [j] ante vocal dentro de la misma palabra, por lo que podemos suponer que la regla examinada (**S** → [j]) no se aplica en este contexto fonológico. Sin embargo, en el contexto ante vocal perteneciente a otra palabra encontramos tanto [s] (en los tres ejemplos ya mencionados) como [j]: **la[j] agua[j]**, **lo[j] árbol[j]**, **la[j] agencia[j]**, **lo[j] hígado[j]**, **lo[j] o[s]o[j]**, **lo[j] hotele[j]**, **la[j] o[j]tra[j]**, **Bueno[j] Aire[j]**, **lo[j] ejemplo[j]**, **lo[j] atajo[j]**. ¿Qué hay de diferente entre estos diez ejemplos y el grupo compuesto por **lo[s] ojos**, **lo[s] ejes**, **la[s] hijas**? Al comparar los dos grupos, se puede concluir que la debucalización se bloquea únicamente ante vocal tónica seguida por una [j] y una vocal, es decir, la variedad caraqueña evita las secuencias del tipo [VjVjV] (en el Alfabeto Fonético Internacional: [V'hVhV]), de modo que en vez de \*[lo'hohoh] se pronuncia [lo'sohoh]. Sabemos que la posición del acento en este caso es relevante porque la debucalización no se bloquea en **la[j] agencia[j]**, **lo[j] ejemplo[j]**. La importancia de saber que la [j] tras la vocal tónica debe ser seguida de otra vocal se deduce del hecho de que la debucalización ocurre en **la[j] o[j]tra[j]**. El ejemplo **la[s] hijas** nos muestra que la regla considera los sonidos y no los grafemas, ya que el grafema mudo **h** no afecta en absoluto la aplicación de la regla de bloqueo de la debucalización.

\* \* \*

Hasta hace poco las olimpiadas se realizaban únicamente en papel, lo que limitaba el uso de algunos tipos de material, como los datos de las lenguas de señas, registros de audio u otros fenómenos lingüísticos que no se representan fácilmente en el papel. En algunas ocasiones, el torneo de equipos de la Olimpiada Internacional de Lingüística ha involucrado el uso de dispositivos electrónicos provistos por los organizadores de modo de posibilitar el uso de material no escrito, como grabaciones de audio de las lenguas armenia (2004), figuig (2005) y taa (2016), grabaciones de video de la lengua de señas estadounidense (2006) y de ejercicios de gimnasia rítmica (2019), en un problema sobre el Código de Puntuación usado para la evaluación de los ejercicios).<sup>35</sup>

Finalmente, algunos problemas no se centran en datos lingüísticos propiamente dichos sino en otros sistemas de signos, como los símbolos adinkra del pueblo akan de Ghana (segunda ronda de la edición Nanduti de la Olimpiada Brasileña) o el Código de Puntuación ya mencionado.

## Requisitos

Derzhanski y Payne (2010) sistematizaron las propiedades que caracterizan un buen problema autosuficiente, que reproduzco, con algunas adaptaciones, a continuación (1–7).

- (1) Los problemas tratan de lenguas reales que sean (o hayan sido) vehículos de comunicación humana.
  - (a) Excepcionalmente se admiten problemas sobre lenguas artificiales, en tanto que cuenten con una comunidad de usuarios.
  - (b) Excepcionalmente se admiten problemas sobre sistemas de signos no lingüísticos, en tanto que presenten alguna semejanza con sistemas de signos lingüísticos.
- (2) Los datos en el problema deben ser exactos. No se admiten datos inventados ni simplificados.
- (3) Hay que ser respetuoso con la lengua y sus hablantes. Los problemas no deben tratar las lenguas como curiosidades, sino que deben ser auténticamente educativos

<sup>35</sup> En algunas olimpiadas nacionales se han promovido ediciones o rondas en línea con el uso de un dispositivo electrónico, lo que también ha posibilitado la inclusión de datos de este tipo. Sin embargo, las olimpiadas en línea tienen la desventaja relacionada con la imposibilidad de supervisar los lugares de aplicación y prevenir los posibles fraudes. Lamentablemente, no se puede confiar en la honestidad de absolutamente todos los participantes, algo que es importante porque en algunos casos el estudiantado no participa de las olimpiadas por diversión sino por obligación o por razones prácticas (por ejemplo, buscando una forma de ingresar a una universidad, puesto que algunas universidades en distintos países del mundo consideran los resultados olímpicos en su proceso de admisión).

al presentar cada lengua como una expresión única y valiosa de una cultura particular.

- (4) Los problemas deben ser autosuficientes: la información necesaria para resolver un problema debe estar presente en los datos o ser conocida por cada participante. Se evita la terminología lingüística especializada (si es necesario, los términos pueden introducirse en el enunciado del problema).
- (5) Un buen problema no se resuelve mediante mera analogía: se requiere una lógica de varias etapas.
- (6) La mera perspicacia tampoco debe ser la única forma de resolver un problema. El problema es deficiente si no se puede avanzar en absoluto en su solución sin que a uno se le ocurra una idea muy específica.
- (7) El problema debe tener una única solución razonable, que debe ser coherente con los hechos de la lengua o del sistema estudiado.

La característica 5 merece un comentario. Lo que se busca evitar con esta exigencia son problemas que técnicamente son autosuficientes, pero que se podrían resolver utilizando pensamiento puramente mecánico, que casi no involucra el uso de la intuición lingüística. Considérese el siguiente ejemplo imaginario.

\* \* \*

Observá las siguientes palabras de la lengua wichí.<sup>36</sup>

<b>law'u</b>	su cuello	<b>toch'efwa</b>	el esposo de alguien
<b>tonhes</b>	la nariz de alguien	<b>tokayote</b>	la tinaja de alguien
<b>tow'et</b>	la casa de alguien	<b>lanhes</b>	su nariz
<b>latset</b>	su bastón	<b>lakayote</b>	su tinaja

Tarea 1. Traducí al castellano: **tow'u**, **law'et**.

Tarea 2. Traducí al wichí: el bastón de alguien, su esposo.

Nota: **ch'**, **fw**, **nh**, **ts**, **w'** son consonantes.

(!) El wichí pertenece a la rama chorote-wichí de la familia mataguaya. Lo hablan cerca de 55 mil personas en la Argentina y Bolivia. La variedad representada en este problema es la que se habla a lo largo del río Bermejo en las provincias de Formosa, Chaco y zonas adyacentes de Salta.

\* \* \*

El problema arriba no satisface la característica 5, ya que para resolverlo no hace falta acudir a la lógica de varias etapas: una comparación mecánica de las palabras del wichí y de sus traducciones al castellano revela que los prefijos **la-** y **to-** corresponden, respectivamente, a un poseedor de tercera persona (“su”) y a un poseedor indefinido (“de alguien”). Coloquialmente podríamos decir que un problema como el que acabamos de examinar es simplemente aburrido. ¿Qué podríamos hacer para mejorarlo? Una forma de hacerlo es agregar un fenómeno menos mecánico, más “interesante”. A continuación, se propone una versión del mismo problema que exige el uso de la lógica de varias etapas.

\* \* \*

Observá las siguientes palabras de la lengua wichí.

<b>alo'</b>	tu animal	<b>hach'efwa</b>	tu esposo	<b>lafwcha</b>	su padre
<b>anhes</b>	tu nariz	<b>lakayote</b>	su tinaja	<b>han'oyij</b>	tu camino
<b>haw'et</b>	tu casa	<b>lap'ulhak</b>	su rodilla	<b>lanhes</b>	su nariz
<b>latset</b>	su bastón	<b>akayote</b>	tu tinaja	<b>hat'alaj</b>	tu almohada

Tarea 1. Traducí al castellano: **lan'oyij**, **afwcha**, **lalo'**, **law'et**.

Tarea 2. Traducí al wichí: tu bastón, su esposo, tu rodilla, su almohada.

Explicá tu solución.

Nota: **ch**, **fw**, **lh**, **nh**, **ts**, ' son consonantes. El símbolo ' tras una consonante significa que ésta es glotalizada (es decir, se pronuncia con un cierre simultáneo de la glotis).

(!) El wichí pertenece a la rama chorote-wichí de la familia mataguaya. Lo hablan cerca de 55 mil personas en la Argentina y Bolivia. La variedad representada en este problema es la

<sup>36</sup> Los datos en este ejemplo provienen de Nercesian (2014: 163–164).

que se habla a lo largo del río Bermejo en las provincias de Formosa, Chaco y zonas adyacentes de Salta.

Autoría: Andrey Nikulin, 2024

\* \* \*

Esta versión del problema involucra, además de una segmentación mecánica de las palabras del wichí en morfemas, un caso de alomorfia: el prefijo que denota un poseedor de la segunda persona del singular evidentemente presenta dos alomorfos, **a-** y **ha-**. La tarea 2 exige que el participante entienda en qué contextos se emplea cuál alomorfo. Una mirada atenta a cada grupo de ejemplos (**alo'**, **anhes**, **akayote** con **a-**; **haw'et**, **hach'efwa**, **hat'alaj** con **ha-**) revela que el alomorfo **ha-** ocurre ante consonantes glotalizadas (de ahí la importancia de la nota sobre los sonidos del wichí), mientras que el alomorfo **a-** se emplea ante consonantes no glotalizadas, como **l**, **nh**, **k**, en la Tarea 1 también **fw**, de modo que los dos alomorfos se encuentran en una distribución complementaria. Obviamente, no se espera que el estudiantado conozca los conceptos o los términos “morfema”, “alomorfo”, “distribución complementaria” y ni siquiera “posesión”. Son los propios datos los que deben llevar al público participante a darse cuenta de la relevancia de estos conceptos, a “descubrirlos” para sí.

### **Tipos de problemas**

Los problemas autosuficientes se pueden clasificar de dos maneras: según el tema involucrado (fonología, morfología, sintaxis, semántica, sistemas de escritura, numerales, entre otros temas) o según la organización de los datos en el problema. El primer tipo de clasificación se usa más que todo durante la preparación o el entrenamiento de los participantes, como, por ejemplo, en la guía de Neacșu (2024), y no es muy relevante desde un punto de vista académico. (Cabe aclarar que diversos problemas mezclan fenómenos de distinta naturaleza, aunque suele haber un fenómeno “central”, que vale más puntos.) La segunda forma de clasificar los problemas básicamente identifica los géneros textuales recurrentes en las olimpiadas. Los tres géneros más comunes tienen nombres consolidados: “piedra de Rosetta”, “kibuzi” y problemas de selección múltiple.

En los problemas del tipo “piedra de Rosetta” (Bozhanov y Derzhanski, 2013), los participantes deben encontrar regularidades en un pequeño corpus bilingüe, como lo vimos en el problema sobre wichí en la subsección anterior. Prototípicamente la tarea es traducir algunas frases o palabras de una lengua a otra y viceversa, lo cual exige la aplicación de las reglas descubiertas.

En los problemas del tipo “kibuzi” (o “caos-y-orden”), los datos de dos lenguas se presentan en un orden modificado y la tarea es relacionar elementos de una lengua a los de otra. El término deriva de uno de los primeros problemas de este género, que se asignó en 1966 en la primera ronda de la segunda edición de la Olimpiada Tradicional de Lingüística y Matemáticas (Moscú). Ese problema, de la autoría de A. Żurinski, abordó la morfología nominal del suajili (rama bantú de la familia atlántico-congolesa) y entre los datos utilizados figuraba el sustantivo *kibuzi* ‘cabrita’ (ver Martins, 2022: 318, nota 222). Otro ejemplo de un problema del tipo “kibuzi” se ofrece a continuación.

\* \* \*

Abajo hay algunas palabras del tibetano clásico con sus traducciones, así como sus transliteraciones en orden alfabético.

ལྷག	A. tigre	མེ་ཏོག	D. flor	སྐྱོན	G. defecto	ཐུ	J. perro
མྱི་ལམ	B. sueño	གཉིས	E. dos	གུ	H. barco	སྤང	K. buey
མིག	C. ojo	ཀླང	F. pie	ཁྲག	I. sangre	སྤོབས	L. fuerza

**glang, gnyis, gru, khrag, khyi, metog, mig, rkang, rmilam, skyon, stag, stobs**

Tarea 1. Relacioná las palabras del tibetano a sus transliteraciones.

Tarea 2. Escribí con letras tibetanas: **sgo** ‘puerta’, **nyima** ‘lengua tibetana’, **khams** ‘esfera, constituyente’, **sbrul** ‘víbora’.

Tarea 3. Transliterá: རོད་སྐད་ ‘lengua tibetana’, འཇུག་ ‘ocho’, དུལ་ ‘plata’, སྤོ་ ‘mañana (sust.)’.

Nota: **ny** = **ñ** en **uña**, **ng** = **n** en **cinco**, **kh** es una **k** aspirada, como en inglés.

(!) El tibetano clásico es una lengua de la meseta del Tibet, documentada en manuscritos a partir del siglo XII. Pertenece a la rama bódica de la familia sino-tibetana.

Autoría: Andrey Nikulin, 2024

\* \* \*

(Se invita al lector o a la lectora a intentar resolver el problema sobre el tibetano; su solución no se discutirá en este artículo por razones de espacio.)

El tercer género son los problemas de selección múltiple, como el problema sobre el dual del esloveno. Son más comunes en rondas en línea, sobre todo cuando la cantidad de inscritos y la escasez de recursos humanos no permiten corregir todas las pruebas manualmente. En rondas presenciales, se evita el uso de problemas de selección múltiple; durante el proceso de evaluación, se da una mayor importancia al raciocinio que a las respuestas (que en algunos casos podrían ser acertadas al azar).

## Aspectos prácticos

Cualquier persona entusiasmada puede realizar una olimpiada de lingüística en su escuela, pueblo, ciudad, región o país. En algunos casos extremos, una única persona puede encargarse de la creación y selección de problemas, organización de la competencia y evaluación de las pruebas (aunque en cualquier caso necesitará ayuda de otras personas para poner sus problemas a prueba antes de asignarlos). En esta sección se dan algunos consejos genéricos destinados a personas que desean crear una nueva olimpiada de lingüística.

### ¿Cómo empezar una olimpiada?

El primer paso para instituir una olimpiada involucra reunir un grupo de personas comprometidas con la idea y el proyecto. Es ideal que el grupo incluya personas en distintas etapas de la carrera académica (investigadores o docentes universitarios, maestros, estudiantes de grado y/o posgrado), así como personas que actúan fuera de la academia. Las distintas responsabilidades se reparten entre las personas que componen el grupo de modo de formar tres comisiones (Figura 1): la comisión organizadora, la comisión académica y el jurado. Las mismas personas pueden, además, ser autores de problemas (el conjunto de los autores no constituye una comisión). Igualmente, se admiten problemas de autores externos; muchas olimpiadas, además, reciclan problemas poco conocidos de otras olimpiadas.<sup>37</sup>

La comisión organizadora debe encargarse de los aspectos prácticos: definir las fechas de las rondas y de la premiación; divulgar la olimpiada mediante canales institucionales y/o no oficiales; comunicarse con las escuelas y los estudiantes; reservar los salones necesarios; organizar la impresión de las pruebas y la supervisión durante su aplicación; decidir el formato de la premiación y organizar la respectiva ceremonia.

La comisión académica debe elegir los problemas adecuados para cada ronda. Los problemas deben ser sometidos a pruebas para evitar cualquier posibilidad de una solución “parasítica” (es decir, una solución alternativa lógicamente impecable, pero incorrecta desde

<sup>37</sup> Tradicionalmente se asume que los problemas autosuficientes son propiedad intelectual de sus autores y no de las olimpiadas en que fueron asignados, aunque el asunto es poco discutido. Para usar un problema ya existente en una olimpiada o una adaptación de un problema, normalmente se le hace una consulta a su autor (en caso de estar vivo). Nótese que debe haber un cuidado especial en el caso de problemas traducidos de otras lenguas: la traducción de problemas autosuficientes de lingüística es una tarea no trivial por una serie de razones (véase Derzhanski, 2013: 30).

un punto de vista factual). Además, la comisión académica es responsable de verificar si los hechos lingüísticos presentados en el enunciado son correctos. Normalmente, se asignan entre 4 y 6 problemas por ronda (en algunas olimpiadas se proponen pruebas distintas para categorías etarias distintas, lo cual multiplica la cantidad de problemas necesarios). Se busca un equilibrio temático y geográfico; de este modo, no se debe preparar una prueba con 6 problemas sobre lenguas africanas o 6 problemas sobre la morfología.

El jurado es el órgano responsable por la corrección de las pruebas. Para ello, se usan criterios rigurosos, creados por el jurado para cada problema, como se detallará en la respectiva subsección.

Los costos de la realización de una olimpiada varían. Incluyen, como mínimo, la impresión de las pruebas y el desplazamiento de los organizadores (las olimpiadas de bajo costo suelen contar con un grupo de voluntarios comprometidos). Dependiendo del territorio en que se realiza la competencia, así como de la ideología y de las posibilidades de la comisión organizadora, la olimpiada puede cubrir, además, los gastos de desplazamiento de los participantes para una eventual ronda nacional. Por ejemplo, se espera que los finalistas de la Olimpiada Brasileña se desplacen para participar en la Escuela de Lingüística de Otoño usando recursos propios, pero los organizadores se han ofrecido para costear el viaje de los finalistas que no tengan la condición económica de hacerlo (Martins, 2022: 473).

Si una olimpiada nacional desea inscribir un equipo a la Olimpiada Internacional, los costos son más altos, ya que se vuelve necesario costear el viaje de 4 estudiantes y 1 adulto responsable a otro país, además del alojamiento, alimentación, seguro de salud y otros costos administrativos. Para ello, las olimpiadas suelen acudir a fuentes de financiación estatales (por ejemplo, al Ministerio de Educación), a organizaciones no gubernamentales o a campañas de *crowdfunding*.

### **¿Cómo componer un problema?**

La composición de problemas lingüísticos es un proceso creativo en su esencia. El arte de hacerlo se aprende únicamente con la práctica. A continuación, se listan los elementos que deben considerarse en la creación de un problema autosuficiente.

Antes que nada, se elige una lengua y un fenómeno central (por ejemplo, la armonía vocálica del mari de las colinas, la jerarquía de persona del chorote ribereño o las reglas que subyacen el vesre). El problema puede presentar múltiples fenómenos, que el participante deberá descubrir para resolver el problema completamente, pero suele haber un único fenómeno principal (y algunos colaterales).

Seguidamente, es necesario componer un corpus ilustrando los fenómenos elegidos. El corpus no debe ser excesivamente extenso, pero al mismo tiempo debe ser suficiente para resolver un problema (el número mínimo de ejemplos depende de la complejidad del fenómeno). Debe evitarse el uso de patrones excepcionales o irregulares, a menos que la irregularidad esté bien ilustrada.

Con base en el corpus, se preparan las tareas (por ejemplo, “traducí ... de la lengua X al castellano” o “llená las lagunas”). Normalmente cada tarea incluye hasta 6 ítems, y cada elemento esencial de la solución del problema se ejemplifica en al menos un ítem.

Tras terminado, el problema debe ser sometido a pruebas por la comisión académica de modo de garantizar que haya una sola solución correcta. Esta etapa es esencial para evitar las llamadas soluciones “parasíticas”, que son lógicamente válidas pero que no corresponden a los hechos lingüísticos. Normalmente los problemas, de manera similar a los artículos académicos, sufren al menos una vuelta de revisiones antes de que se los declare listos para la olimpiada.

### **¿Cómo evaluar las soluciones?**

Lo que se evalúa en las olimpiadas es la capacidad de utilizar las intuiciones lingüísticas y el raciocinio para entender el funcionamiento de las estructuras lingüísticas. En algunas olimpiadas, los criterios y el puntaje son definidos de antemano; en otras, ello se hace tras un análisis preliminar de los trabajos evaluados. Las meras respuestas normalmente no

valen muchos puntos; se evalúa más bien la descripción explícita de los patrones por detrás de la respuesta.

En cuanto al proceso de evaluación, lo ideal es que cada trabajo sea evaluado por dos o tres personas de forma independiente. Enseguida, las notas de cada evaluador se comparan en una tabla de modo de identificar eventuales discrepancias, que se eliminan mediante discusión en una reunión.

### **Uso de problemas autosuficientes en otros ámbitos**

El uso de los problemas autosuficientes no se limita a las olimpiadas. Desde la invención del género, han sido utilizados por docentes universitarios en clases de grado y posgrado para enseñar distintos conceptos lingüísticos. Por ejemplo, el autor de este texto, cuando enseñaba en la Universidad de Brasilia, solía llevar un problema sencillo a la clase inaugural de la asignatura “Introducción a la lingüística”, que servía para despertar el interés del estudiantado en el análisis lingüístico. En un contexto educativo caracterizado por la desigualdad social, como es el caso en Brasil, es común que los estudiantes provenientes de medios menos privilegiados no se sientan seguros, sobre todo en su primer semestre, ya que por primera vez se ven compartiendo el salón con ingresantes que han tenido más acceso a la educación complementaria (por ejemplo, a cursos de lenguas extranjeras). Las actividades que involucran problemas autosuficientes, los cuales presentan igual dificultad para estudiantes con diferentes trayectorias educativas, permiten que los ingresantes menos privilegiados tengan la experiencia de resolver un problema con éxito, algo que suele afectar positivamente a su autoconfianza y su rendimiento en clase.

Otro posible uso de los problemas autosuficientes en el ámbito de educación superior involucra talleres de elaboración de problemas, en que los estudiantes de grado o posgrado elaboran y ponen a prueba problemas de lingüística, potencialmente destinados a una olimpiada. De esta manera, los estudiantes conocen detalladamente datos de distintas lenguas del mundo en toda su complejidad. Una serie de talleres de este tipo se realizó en 2021 en la Universidad de Ottawa bajo la supervisión de Andrés Salanova. Los problemas resultantes de esta actividad podrán ser asignados en la Olimpiada Canadiense Francófona de Lingüística.

### **Conclusión**

El principal propósito de este artículo fue divulgar un fenómeno creciente, pero todavía muy poco conocido en el mundo iberoamericano, con la esperanza de que eventos análogos a las olimpiadas ya existentes se organicen en la Argentina y otros países de habla hispana. En cualquier caso, se trataría de un proyecto de largo plazo, cuyos efectos podrían observarse años después de la realización de la olimpiada inaugural. El autor se pone a disposición para contribuir a cualquier iniciativa de este tipo que pueda llegar a surgir.

### **Agradecimientos**

Agradezco a Javier Carol y a Andrés Salanova por sus comentarios acerca de este artículo, los cuales permitieron mejorar considerablemente el texto, y a María Mare y Gonzalo Espinosa por la organización del XVIII Congreso de la SAEL y de este libro.

### **Referencias bibliográficas**

Bozhanov, B. y Derzhanski, I. (2013). Rosetta stone linguistic problems. En Derzhanski, I. y Radev, D. (Orgs.), *Proceedings of the Fourth Workshop on Teaching Natural Language Processing. 51° Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (1–8). Sofía: Association for Computational Linguistics. Recuperado de <https://aclanthology.org/W13-3401/>

- Denham K. y Lobeck, A. (2010). *Linguistics at school: language awareness in primary and secondary education*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9780511770791>
- Derzhanski, I. (2013). Multilingual editing of linguistic problems. En Derzhanski, I. y Radev, D. (Orgs.), *Proceedings of the Fourth Workshop on Teaching Natural Language Processing. 51° Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (27–34). Sofia: Association for Computational Linguistics. Recuperado de <https://aclanthology.org/W13-3404/>
- Derzhanski, I. y Payne, T. E. (2010). The Linguistics Olympiads: Academic competitions in linguistics for secondary school students. En Denham K. y Lobeck, A. (Eds.), *Linguistics at school: language awareness in primary and secondary education* (213–226). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9780511770791.019>
- Gleason, H. A. (1955). *Workbook in descriptive linguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Honda, M. (1994). *Linguistic Inquiry in the science classroom: "It is science, but it's not like a science problem in a book."* (MIT Occasional Papers in Linguistics, 6.) Cambridge, Massachusetts: MITWPL.
- Hong Kong Linguistics Olympiad (2023). *Regulations of the Hong Kong Linguistics Olympiad*. <https://drive.google.com/file/d/1X7VsjAei1fRSMUCvqtvZxbu4SuhQF4P3/view>
- International Linguistics Olympiad (2019). *Regulations of the International Linguistics Olympiad (IOL)*. <https://ioling.org/rules/rules.pdf>
- International Linguistics Olympiad (2024). *Participating countries*. <https://ioling.org/countries/>
- Iomdin, B. L., Piperski, A. y Somin, A. (2013). Linguistic problems based on text corpora. En Derzhanski, I. y Radev, D. (Orgs.), *Proceedings of the Fourth Workshop on Teaching Natural Language Processing. 51° Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (9–17). Sofia: Association for Computational Linguistics. Recuperado de <https://aclanthology.org/W13-3402/>
- Littell, P., Levin, L., Eisner, J. y Radev, D. (2013). Introducing computational concepts in a linguistics olympiad. En Derzhanski, I. y Radev, D. (Orgs.), *Proceedings of the Fourth Workshop on Teaching Natural Language Processing. 51° Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (18–267). Sofia: Association for Computational Linguistics. Recuperado de <https://aclanthology.org/W13-3403/>
- Loosen, S. (2014). High school linguistics: a secondary school elective course. *Language* 90 (4): 258–273. Recuperado de <https://doi.org/10.1353/lan.2014.0072>
- Martins, E. C. (2022). *Olimpíadas de linguística: mosaico de uma prática social baseada em problemas*. Tesis de doctorado. Brasília: Universidade de Brasília. Recuperado de <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/44028?mode=full>
- Neacșu, V. (2024). *Linguistics Olympiad: training guide*. (Textbooks in Language Sciences). Berlin: Language Science Press. <https://langsci-press.org/catalog/book/420>
- Nercesian, V. (2014). *Wichi lhomtes: estudio de la gramática y la interacción fonología–morfología–sintaxis–semántica*. (LINCOM Studies in Native American Linguistics, 74). München: LINCOM Europa.
- Olimpíada Brasileira de Linguística (2023). *Edição Khipu*. <https://obling.org/khipu>
- Silva, S. É. C. da y Costa, P. T. da. (2022). *Linguística por problemas: explorando a linguagem de forma investigativa nas escolas*. Belo Horizonte: LED. Recuperado de <https://www.led.cefetmg.br/linguistica-por-problemas/>
- Uspenskij, V. A. (1965). Lingivstika, matematika i novye tradicii [La lingüística, la matemática y tradiciones nuevas]. *Nauka i žizn'*, 1965 (10), 53–55.
- Zaliznjak, A. A. (1963). *Lingvističeskie zadači* [Problemas lingüísticos]. En Mološnaja, T. N. (Ed.), *Issledovanija po strukturnoj tipologii* [Estudios sobre tipología estructural] (137–159). Moscú: Izdatel'stvo AN SSSR. Recuperado de <https://inslav.ru/publication/issledovaniya-po-strukturnoy-tipologii-m-1963>.

# Aportes Disciplinares II **SAEL**

Este segundo volumen de Aportes Disciplinares SAEL reúne investigaciones presentadas en las conferencias plenarias del *XVIII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*, desarrollado en Fvskv Menuko, General Roca, Río Negro, en mayo de 2023, y organizado por la Universidad Nacional del Comahue.

El libro cuenta con seis publicaciones sumamente valiosas, que están presentadas en tres bloques temáticos. El primer bloque abarca distintas dimensiones de la variación lingüística. El segundo bloque muestra los aspectos técnicos y teóricos del estudio de lenguas concretas. Finalmente, el tercer bloque temático se centra en la aplicación de aspectos lingüísticos a la enseñanza.

