



**Ciencias Sociales Online**

revista electrónica

ISSN 0718-1671

URL: <http://www.uvm.cl/csonline>

Email: [jgibert@uvm.cl](mailto:jgibert@uvm.cl)

*Ciencias Sociales Online*, Marzo 2007, Vol. IV, No. 1. Universidad de Viña del Mar – Chile

**¿POR QUÉ CAMBIAR DE TEORÍA?  
ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LAS CIENCIAS HUMANAS  
EN GENERAL Y DE LA LINGÜÍSTICA EN PARTICULAR (1)**

¿Why do we change theories? Some thoughts around human sciences and linguistics

**Frédéric François**

Universidad René Descartes, París V - Francia

**RESUMEN**

El trabajo discute la posibilidad de cambiar de teoría, en el sentido convencional de Kuhn, en el campo de las ciencias humanas y de la lingüística. Apartándose de la discusión sobre modelos verificacionistas o falsacionistas, el autor introduce la idea que existen niveles diferentes de funcionamiento de la práctica del discurso científico: un macro nivel; un aspecto técnico; un aspecto metodológico, de construcción del objeto; y, finalmente, un aspecto práctico.

Palabras Claves: <discurso científico, ciencias humanas, lingüística, epistemología>

**Frédéric François:** ¿por qué cambiar de teoría?

Algunas consideraciones sobre las ciencias humanas en general y de la lingüística en particular  
*Ciencias Sociales Online*, marzo 2007, Vol. IV, No. 1 (1 - 16).

Universidad de Viña del Mar-Chile

## ABSTRACT

The paper argues about the possibility of change in theory, in the conventional sense of Kuhn, in the field of human sciences and linguistics. The author, going away from the discussion about confirmationism and falsationism models, introduces such an idea that there exist different functioning ways of scientific discourse in practical: a macro-level; one technical aspect; one methodological aspect (the object construction); and finally, one practical aspect.

Key Words: <scientific discourse, human sciences, linguistics, epistemology>

Recibido: 05 Octubre 2006

Aceptado 01 Diciembre 2007

## INTRODUCCIÓN

Me gustaría comenzar disculpándome dos veces: primero por haber escogido este título puesto que yo adhiero sólo en parte a lo que éste indica, es decir que exista algo parecido a un proceso sobre el cual se hacen hipótesis que son verificadas o cuestionadas *a posteriori*. Segundo, quisiera también disculparme por no hacer lo que indica este título: proponer una “teoría”, una “epistemología” que hable de la ciencia en panorámica sabiendo lo que es y hacia donde va. Algunos aspectos, si bien no son constituyen esta panorámica histórica, ofrecen implicaciones explícitas que sí me parecen bien fundadas.

Para comenzar y siguiendo la inspiración del libro de Tomás Kuhn (2) , lo que está más cerca de una verificación, es lo que se encuentra en el momento en que una práctica científica se valida; donde los nuevos resultados son presentados en términos de una teoría. Es decir que en ese momento no existe la verificación sino la lectura como un código. De esta manera, hubo un momento para la fonología en que se entendía por defecto, donde era evidente que el objeto científico “existía”, que había una adecuación entre el objeto científico y el objeto natural.

Este momento es posterior al entusiasmo del descubrimiento, aquí donde el valor del concepto no proviene de lo que se verifica si no del cambio que se produce porque se altera la tradición: lo que es “revolucionario”. Luego viene el período de la evidencia dominante, el momento triste en que se percibe que el concepto no era tan bueno y donde se agregan otros conceptos para mejorar el primero. Por ejemplo, cuando se incorpora al concepto de competencia lingüística, (fundado sobre reglas) competencias complementarias y comunicativas. Esquematizando estos tres momentos: entusiasmo innovador, uso validado-estable, multiplicación de fisuras. Sólo el momento central implica la verificación. Pero no en demasía porque en ese momento el concepto es tabú.

Dicho de otro modo, somos hijos de nuestro tiempo (no existe la extraterritorialidad del investigador dicen Illya Prigogine e Isabel Stengers (3)). Si la verificación actúa, ésta sólo tiene sentido al interior de un movimiento mucho vasto, donde se trata en primer lugar de visualizar el discurso del otro o de aplicar un discurso similar a otros objetos; o

**Frédéric François:** ¿por qué cambiar de teoría?

Algunas consideraciones sobre las ciencias humanas en general y de la lingüística en particular  
**Ciencias Sociales Online**, marzo 2007, Vol. IV, No. 1 (1 - 16).

Universidad de Viña del Mar-Chile

de proponer un discurso opuesto al padre fundador (o a los hermanos). Nos preguntamos si se conoce un ámbito de estudio donde se cambie de teoría porque se ha agotado la problemática propuesta en el campo conceptual precedente. Más que un modelo verificacionista o de falsabilidad, existirían niveles diferentes de funcionamiento de la práctica/ del discurso científico:

1. Un macro nivel de cuestionamiento: ¿qué forma debe tener un discurso científico? ¿Qué se debe tratar científicamente? ¿Qué ocurre con “el otro de la ciencia”? Evidentemente, la labor de la ciencia es como la de cualquier otro oficio y se puede realizar directamente sin hacerse este tipo de preguntas.

2. Un aspecto técnico: frente a una experiencia exitosa ¿ qué se quiere probar?

3. En tiempos de exploración de la “prueba” podríamos preguntarnos si el objeto es homogéneo, bien delimitado. En general, un “buen objeto científico” ¿debe ser homogéneo de manera que se pueda definir en todos los casos y con los mismos criterios: “esto es un problema, eso no lo es”? Lo mismo en sintaxis ( sin considerar la semántica o la pragmática): para trabajar bien en sintaxis ¿se debe, se puede determinar los límites exactos del objeto de la sintaxis?

4. Y luego ¿ cuáles son las relaciones de “ las ciencias del lenguaje” con la práctica, con la demanda social evocadas por François Rastier? Este último autor nos recuerda que un informático toma una teoría cualquiera o un trozo de teoría desde el momento en que ésta funciona. Pero en el ámbito que aquí nos interesa, la pedagogía, la situación es más problemática: existe una cascada de instrucciones, de investigadores hacia los formadores de formadores, de profesores y alumnos. Que éstos lleguen al final del recorrido a identificar los fenómenos que se les piden no nos dice nada del modo de existencia de los fenómenos en cuestión. Volveremos más adelante sobre este punto. Pero antes algunas palabras sobre estos cuatro niveles de problemática.

## LOS META-AXIOMAS

Podríamos proponer como primer meta-axioma algo que se formularía más o menos así: “Es bueno que cualquiera cosa se transforme en objeto de ciencia”. No es ser un reaccionario incurable decir que esto no es evidente, obvio y que no puede ser probado científicamente. Existen campos (la cocina) donde la tradición, el saber-hacer, el libre juego, la “inspiración” (concepto que exige una explicación) son quizá preferibles. ¿Qué podemos decir del desarrollo del lenguaje del niño? ¿Qué hacemos cuando lo evaluamos, lo medimos, lo explicamos? Lo menos que podemos decir es que los efectos perversos de la ciencia están aquí patentes: y en primer lugar sólo tomar en cuenta, en la realidad, aquello que se puede evaluar. Enseñar en función de la medida, en rigor, enseñar a pasar pruebas de lenguaje. Esto puede parecer una caricatura ¿Lo es?

Un paréntesis: esta edad de la ciencia tiene conflictos. Su cuestionamiento también. Hojeando una obra ya antigua de Roland Jaccard (4) encuentro algo que me entretiene y que concierne nuestro objeto de interés sin duda más universal que la estructura de la lengua: la masturbación ( bajo el título de “ De la edad teológica al estado terapéutico):

**Frédéric François:** ¿por qué cambiar de teoría?

Algunas consideraciones sobre las ciencias humanas en general y de la lingüística en particular  
**Ciencias Sociales Online**, marzo 2007, Vol. IV, No. 1 (1 - 16).

Universidad de Viña del Mar-Chile

En 1760, en la buena ciudad de Lausanne, en Suiza, aparecen simultáneamente dos tratados que hablan de la masturbación. El primero está escrito por un médico célebre, el doctor Samuel-Auguste Tissot, el Hipócrates de los bordes del Léman, el amigo de Jean Jacques Rousseau, que lleva por título: *El Onanismo, ensayo sobre las enfermedades producidas por la masturbación*. El segundo tratado es de la autoría del pastor Dutoit- Membrini y se titula: “*Del onanismo o discurso filosófico y moral de la lujuria artificial y todos sus crímenes relativos*”; la obra del pastor amenaza a los que se masturban con el infierno. La del médico con consecuencias graves, irreversibles en lo que respecta a la salud física y psicológica. Curiosamente el libro del pastor Dutoit- Membrini cae rápidamente en el olvido, sin embargo el del doctor Tissot será “best seller” por más de un siglo y reeditado regularmente – la última edición data de 1905 – el que derivará en innumerables sub-productos: *El Tissot Moderno, Opinión del doctor Tissot, Los sufrimientos del joven Hubert, etc.*

¿Qué decir? Ciertamente que no estaré de acuerdo, incluso si se dibuja como un tratamiento religioso del onanismo. Solamente interesa preguntarse lo que significa que el discurso científico se imponga como algo evidente en todos los ámbitos de la vida.

Pero, es hora de acercarse a nuestro tema. Subordinados al súper-axioma “la ciencia es buena”. Existen algunos sub-axiomas aún más generales pero también raramente presentados como tal.

En primer lugar, “mientras más general es un saber, más científico es”: las personas serias se interesan a menudo por las reglas más que por las descripciones de accidentes o particularidades. Jean Caron ha recordado cómo el método experimental (o la utilización que se hace de él frecuentemente) privilegia los resultados promedios, estándares. Pero, en el lado opuesto, en lugar de deducir y de buscar regularidades, se puede querer (¿es necesario llamar a esto “científico”?) contar, mostrar, llamar la atención sobre aquello que no se tiene la costumbre de mirar. Cuando trescientas personas cuentan la “misma” historia, el estructuralismo dominante nos ha habituado a buscar lo “mismo”, lo “invariable”. Habrá también algunos relatos que serán, sin duda, “interesantes” por su punto de vista, su particularidad, su marginalidad.

Tomé un poco más arriba del libro de Prigogine y Stengers, la idea según la cual no hay situación de generalidad (5), de extraterritorialidad del investigador.

Se puede decir lo mismo de otra manera subrayando la dificultad-imposibilidad, para el que utiliza un método, de saber al mismo tiempo los límites de este método. O si se quiere, la epistemología en segundo lugar, es reflexiva y no en primer lugar. Pero se puede tal vez recordar a partir de los mismos autores que en las ciencias “duras”, es el modelo de una verdad total, homogénea y legal que se encuentra en cuestionamiento. Los autores citan la predicción de Laplace : “ No hay dos Newton puesto que hay un solo mundo por descubrir”. Laplace no era prudente, no podía sin duda serlo.

Para volver a nuestro objeto de estudio: existen preguntas previas y al mismo tiempo difíciles de resolver directamente a través de un procedimiento experimental: ¿Se conoce mejor un problema cuando se ha representado en un esquema? ¿Cómo saber

**Frédéric François:** ¿por qué cambiar de teoría?

4

Algunas consideraciones sobre las ciencias humanas en general y de la lingüística en particular

*Ciencias Sociales Online*, marzo 2007, Vol. IV, No. 1 (1 - 16).

Universidad de Viña del Mar-Chile

*a priori* que las cajas, los árboles,... etc. son una buena manera de representar la sintaxis? ¿buena para quién? ¿Para qué? ¿Para representar lo oral, lo escrito? Y si es necesario recurrir a tales representaciones ¿cómo evaluar al mismo tiempo lo que se pierde? Encontramos aquí el problema del pensamiento de las generalidades.

Pero antes de tratar de precisar – un poco – esto, nos gustaría evocar dos formas frecuentes que toman los “grandes axiomas” y que son obvias (evidentes).

En primer lugar, el axioma: “Se puede dar una definición clara de la naturaleza humana que permita dar un vuelco teórico a los enunciados particulares que se puedan establecer aquí y allá”. Tomo un ejemplo de un libro reciente de Dan Sperber y Deirdre Wilson (6):

Todos los humanos viven en el mismo mundo físico. Estamos comprometidos a lo largo de nuestras vidas con la tarea de derivar la información de este medio común y construir la mejor representación mental posible [...] Un hecho es manifiesto para un individuo en un momento dado si y sólo si es capaz en ese momento de representarlo mentalmente y de aceptar esta representación como verdadera y probablemente verdadera [...] El entorno cognitivo de un individuo es un conjunto (set) de hechos que son manifiestos para él. (p.38)

(“Manifiesto” que quiere decir perceptible o inferible)

Los seres humanos son buenas máquinas (*devices*) para tratar la información. Es su característica más importante como especie [...]. La eficiencia será entonces definida en relación con objetivos absolutos como tomar una presa o resolver un problema y otros más relativos como conocerse a sí mismo y mejorar su revés, etc. (p.46)

El (relativo) humor no afecta en nada al asunto. Tales visiones del mundo no pueden dar cuenta evidentemente de la ciencia, en el caso en que ésta se definiera justamente ésta por la existencia de procedimientos de verificación. No vemos que experiencia podría validar o invalidar tales generalidades. Podemos sugerir también que en ningún sentido asignable, estas consideraciones generales provienen de la “filosofía” (salvo para aquellos que deciden *a priori* llamar “filosofía” a todo enunciado cuya generalidad o dogmatismo sobrepasa las normas corrientemente admitidas). Me parece que se trata, si debemos asignar un género, de algo como “exploración científica”. Sería demasiado largo discutir la cuestión de saber si, tomado como “verdad general”, el “funcionalismo” no considera este tipo de generalidades vacías o peligrosas que explican por ejemplo el lenguaje como la función de la comunicación sin más especificaciones. (Evidentemente la función no explica, puesto que se podría comunicar de otra manera y con el lenguaje no sólo se comunica.)

Con un poco más de generalidad, si se puede decir, encontramos otro tipo de meta-axioma muy discutible, aunque frecuente. Consiste en proponer algo como: “Para ser científico, un saber deber seguir a Copérnico, introducir “un corte epistemológico”, mostrar que lo real es lo contrario de la apariencia, en definitiva, imitar a la física matemática” (7).

**Frédéric François:** ¿por qué cambiar de teoría?

Algunas consideraciones sobre las ciencias humanas en general y de la lingüística en particular

**Ciencias Sociales Online**, marzo 2007, Vol. IV, No. 1 (1 - 16).

Universidad de Viña del Mar-Chile

No es seguro que verdaderamente esto haga la física. Pero, por sobre todo, nada permite pre-suponer que todas las disciplinas deben seguir la misma vía: de la descripción al establecimiento de leyes, a la formalización. Se puede, al contrario, sugerir en general que la dicotomía ciencia legal que construye lo homogéneo limpio versus ciencia del evento que trata de reflexionar sobre lo heterogéneo sucio está destinada a permanecer. En todo caso, la reducción de la historia a la sociología concebida como ciencia legal no está próxima. La historia está débilmente capacitada para predecir. Y, correlativamente, ésta sabe que la mirada que ella hace del pasado depende, de manera compleja, de la situación cambiante. Es quizás a causa de esta naturaleza “reflexiva” que la historia es ciencia a su manera. A partir de un alcance hecho por Jean- Blaize Grize no se podría sugerir que, de igual forma, la naturaleza reflexiva del lenguaje hace de él una mejor herramienta para decir el modo en que el lenguaje funciona más que una formalización que corre el riesgo de transformar idealizaciones en ficciones engañosas. Por ejemplo, cuando hacemos como si se pudiera fabricar una sintaxis homogénea totalmente compuesta de reglas. Sin que podamos aquí probar en sentido estricto, si no más bien *mostrar* o *sugerir* algunos conjuntos binarios de preguntas:

1. ¿Se debe suponer *a priori* uno o varios modelos de ciencia?
2. ¿Se debe en particular suponer una ciencia que pueda/ deba aplicarse a todos los aspectos de la existencia humana o estimar que actividades como *mostrar* o *contar* pueden ser, a su manera, científicas y al mismo tiempo irreductibles?
3. ¿Se debe pensar que, siempre y en todo lugar, lo científico tiene por objeto lo general, lo homogéneo? O ¿también lo variable, lo particular, lo heterogéneo?
4. ¿Saber es forzosamente construir modelos espaciales o mecánicos del tiempo lineal? O ¿tratar de pensar el tiempo de lo variable, de lo diferente, de la irrupción, del evento?

## ¿QUÉ ES LO QUE SE PRUEBA CON LA EXPERIENCIA?

Sólo un gran ejemplo de rareza. En una obra reciente (8), encontramos entre textos muy serios el “argumento experimental” siguiente:

Un gran número de datos publicados sugiere que la conciencia metalingüística de los constituyentes fonológicos de las palabras es fundamental para el manejo de una escritura alfabética. Estos datos provienen de estudios que mostraron que esta conciencia predice el éxito de lectura de los niños pequeños. (p.31)

No vale la pena hacer referencia a Claude Bernard para decir que el hecho que permite prever *B* no nos dice absolutamente nada sobre el tipo de relación entre *A* y *B*. Pero la rareza de este enunciado no está solamente aquí. Éste nos invoca el tercer punto referido más arriba, el corte del objeto: que exista algo como la conciencia fónica subyacente a la lectura no cabe duda. Pero no es para nada obligatorio que sea a través de fonemas estabilizados como objetos.

## ¿QUÉ OBJETOS?

**Frédéric François:** ¿por qué cambiar de teoría?

Algunas consideraciones sobre las ciencias humanas en general y de la lingüística en particular  
*Ciencias Sociales Online*, marzo 2007, Vol. IV, No. 1 (1 - 16).  
Universidad de Viña del Mar-Chile

O para decir de otra manera: vemos bien el nivel de existencia donde se puede hablar de fonema. Decir por ejemplo que en árabe, en inglés y en otras lenguas, no hay fonema /y/ como en francés. En este nivel se puede hablar de un fonema como casí-cosa. Nos podemos interesar en fonología sin para nada preocuparnos por el estatus del fonema, de su modo de existencia. No será lo mismo cuando nos preguntemos por lo que es necesario para saber hablar y comprender un interlocutor, para leer... El pequeño francófono deberá seguramente no confundir las palabras *Boire*/ beber y *Voir*/ ver. El día en que este pequeño hace la distinción no quiere decir que él es capaz de transferir este saber a palabras desconocidas (bar/var); aún menos que su conciencia o su máquina consciente ponga en relación la /b/ de *boire*/beber con la de *abus*/abuso o la de *table*/mesa, tabla. Existen incluso razones para pensar que él no lo hace; que sus fonemas son puramente locales, sometidos al léxico y transitorios. En definitiva, que cuando se escribe las barras sacramentales / / se corre el riesgo de crear y de poner entre ellas un objeto literal.

Se puede siempre fabricar una fonología pura o una sintaxis pura. Se puede incluso enseñarla. La posición particular de la persona que trabaja en la adquisición-desarrollo del niño no puede coincidir con la idea de suponer objetos abstractos subyacentes en alguna parte de la lengua, de la cabeza o del espíritu del niño.

Pasamos entonces de la pregunta “¿el objeto está bien delimitado?” a “¿es necesario limitarlo? Ciertamente, hay aquí un argumento de sentido común científico: no se puede hablar de todo al mismo tiempo. Principalmente cuando la práctica y en particular la práctica del lenguaje conduce a aislar los objetos. El uso del criterio está inscrito en el manejo intrínseco de los signos. Más aún no sería necesario caer en la ilusión natural que nos hace tomar por evidente los objetos teóricos a los cuales nos hemos habituado. De este modo la lingüística se ha ligado profundamente con la existencia de la lengua escrita que ha dado forma tangible a las letras, a las palabras, a las frases. Todos conceptos cuya aplicación “inocente” a la “verdadera lengua oral” produce conflicto.

Me parece que en lo que concierne al fonema estamos en el tercero de los momentos mencionados más arriba: ni revolución, ni dogma, éste ya no es considerado como una realidad, una esencia; si no más bien como una familia, una designación de un ámbito donde van a manifestarse diversificadas maneras de existir.

En el contexto de la adquisición, podemos mostrar la anterioridad de la sílaba sobre el fonema al nivel de la identificación macroscópica (cuando pedimos a los niños dar golpes en función de lo que oyen en una palabra como *tata*, dan dos golpes y no cuatro). Pero, al mismo tiempo, en un nivel más fino de la determinación de lo que se permite en el plano de los indicios fonéticos, la identificación, los modos de transición, la simpleza última del fonema, se produce un cuestionamiento. Sin hablar del tema del grado de generalidad de estos alcances y de la variación de la importancia de la sílaba según la lengua.

Cabe señalar que en la obra señalada más arriba, otros estudios, en particular el de Jesús Alegría y José de Moraes, tienden a mostrar que ni la determinación de los fonemas ni la de las palabras son prerequisites para la adquisición de la lengua escrita; si no más bien procedimientos que aparecen con la adquisición de una lengua escrita. Lo que no excluye una capacidad local precoz para distinguir “sub.-fonemas”

**Frédéric François:** ¿por qué cambiar de teoría?

Algunas consideraciones sobre las ciencias humanas en general y de la lingüística en particular  
**Ciencias Sociales Online**, marzo 2007, Vol. IV, No. 1 (1 - 16).

Universidad de Viña del Mar-Chile

en un contexto favorable. Lo mismo es válido para ciertas unidades significantes que por su forma fónica y su posibilidad de indicar a través de un ejemplo simple su significado, son buenas candidatas para ser aisladas tempranamente como palabras. Lo que no supone que el niño aplicaría una suerte de regla del tipo: “ toda frase se puede analizar por palabras”.

## LA PRUEBA A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA

En lo que concierne a las ciencias de la materia, se puede decir que el éxito práctico no puede decirnos lo que es “verdadero” de la teoría y en qué grado.

En el caso de las ciencias humanas, es más complejo todavía. Yo enseñé la lengua en función de una teoría. ¿Cómo evalué mi teoría? Generalmente haciendo pasar pruebas conformes a la teoría. Y si una pedagogía tiene éxito en función de las pruebas, ¿esto se debe a su verdad, a su novedad, a la adaptación a un tipo de utilizadores? Sin hablar naturalmente del hecho que si se enseña que toda frase tiene un sujeto y un verbo, se podrá siempre encontrar uno en la frase “es Pablo” o considerar (la teoría está entonces aprobada) que si no hay sujeto, no es una frase.

Pero, los fenómenos, sin duda son tomados aquí por la punta del iceberg. Después de todo, la modificación del hombre y de su manera de percibir a través de la teoría que éste se hace de sí mismo no es una vergüenza. Es uno de los rasgos importantes de la definición de “hombre” que lo que se dice de él tenga importancia para él; que se lo modifique ( no completamente) diciendo lo que es. Lo que sería tal vez un argumento para valorizar un método histórico reflexivo.

## ¿LOS OBJETOS GRAMATICALES EXISTEN?

Respuesta sugerida: “no mucho”. Un poco como para el caso del fonema. Podríamos preguntarnos: ¿el sustantivo, el verbo, el sujeto, el objeto existen? A un cierto nivel, sí. Y puede ser interesante dominar estos conceptos en un cierto grado de generalidad. Por ejemplo preguntarse si en las lenguas, los diferentes órdenes entre sujeto, verbo y objeto se corresponden y si es el caso, en proporciones similares. Luego preguntarse qué correlación existe con otros niveles de análisis. Se sabe lo que Joseph Greenberg (9) quiso hacer. Sabemos que para esto, este autor ha presentado definiciones muy largas de los términos utilizados. Los resultados obtenidos tienen un cierto interés; mostrar que los conjuntos de unidades en cuestión no son clases unívocas donde los elementos serían exactamente parecidos en cuanto a su pertenencia a la clase considerada. Por el contrario, podemos representarnos la lengua como una máquina dinámica que crea análogos, por ejemplo, desverbalizar ciertos verbos o fabricar neoverbos que no tienen exactamente la calidad de “verbos centrales”. De esta manera se ha propuesto hace algunos años (10) que tanto los verbos como los sustantivos eran más o menos verbos o sustantivos. Que el ES de ES ÉL es menos verbo (que se considera su paradigma, sus modalidades, sus valencias...) que el tradicional CORRE de PEDRO CORRE. Que en el conjunto en expansión de PEDRO TIENE HAMBRE, TIENE SED, TIENE GANAS DE..., se puede considerar que el verdadero “verbo” es quizá el conjunto de A+ lo que sigue. Y que tal vez un lingüista marciano (si ellos tienen de esos animales allá) establecería en francés una clase de

**Frédéric François:** ¿por qué cambiar de teoría?

8

Algunas consideraciones sobre las ciencias humanas en general y de la lingüística en particular

*Ciencias Sociales Online*, marzo 2007, Vol. IV, No. 1 (1 - 16).

Universidad de Viña del Mar-Chile

verbos (corre, come... *court, mange...*) que se conjugan después y una clase de verbos nominales que se conjugan antes (*hambre, sed, ganas, miedo*), clase que por lo demás se caracteriza también por sus capacidades combinatorias y sus implicaciones significadas (*ganas de, miedo de + objeto*). Lo que plantea el problema de las categorizaciones semánticas y de las relaciones clases sintácticas /clases semánticas.

Para tomar otro ejemplo: ¿existe una clase de pronombres relativos? Respuesta: si se quiere considerar una, siempre se puede. Ésta no corresponderá forzosamente a la familia multiforme donde se encuentra relativos canónicos, interrogativos, el conector que (universal). Todos aquellos que han estudiado la lengua del niño o el oral efectivo de los adultos han notado ejemplos que ilustran la complejidad de esta familia. Janine Méress-Polaert (11):

mientras que la sopa que enfría;  
espero que mi padre llegue;

o

- cuando mi hermanita, la noche que ella duerme.

Ciertamente, no son solamente los niños. Pero estos ejemplos plantean el paso del *que* “extendido” primero al “verdadero relativo” (de la lengua o de los gramáticos). Puesto que el *que universal* se encuentra también en los “grandes”. Así, José Deulofeu (12) observa:

hay tipos en que eso no gira en redondo;  
fuegos que es necesario llamar a los bomberos enseguida.

En otro orden de ideas, Christian Hudelot (13) señala las proximidades “relativo-interrogativo:

¿Dónde /eS-Ke/ vas de vacaciones?  
¿Dónde /eS-Ke/ has visto eso?  
en el servicio /eS-Ke/ se aprende lo que es el ejército.  
La casa donde /eS-Ke/...

Aquí la noción de relativo de expansión de un sustantivo se dificulta porque se separa de los fenómenos más próximos y se olvida la frecuencia de los relativos de expansión de pronombres siguiendo el modelo: “Es él quien lo dice que lo es”

Al mismo tiempo puede ser oportuno recordar:

una reunión en el lugar que tú quieras;  
una reunión donde tu quieras;  
una reunión en el momento que tú quieras;  
una reunión cuando tú quieras...

Y podemos agregar que si el concepto de relativo de expansión de sustantivo y de reemplazo de este sustantivo en la segunda proposición no siempre es pertinente; éste sobre todo no da cuenta de las condiciones de ocurrencia de este relativo. Esto explica

**Frédéric François:** ¿por qué cambiar de teoría?

Algunas consideraciones sobre las ciencias humanas en general y de la lingüística en particular  
*Ciencias Sociales Online*, marzo 2007, Vol. IV, No. 1 (1 - 16).

Universidad de Viña del Mar-Chile

que las pesquisas alocadas en sicolingüística saturen la capacidad de los niños por reconocer o producir:

la niña que empuja a su madre mira al perro...  
la niña que la madre empuja mira al perro...

El peligro aquí parece estar en tomar un punto de llegada (un gramático o un buen alumno que han aprendido a pasar de una frase con un relativo a una frase sin relativo y viceversa) como un punto de partida; en tomar un dato sintáctico independiente de su naturaleza, de sus condiciones de aparición en el niño y de las características de presencia en el discurso del adulto.

Es éste el momento en que se considera este objeto sintáctico fabricado como una realidad que plantea problemas de “asteriscos” sin fin. Nada impide la creación de enunciados más o menos “extraños” como en Paul Hirschbuhler citado por Monique Virbel (14):

la ciudad donde hay manzanas, Pedro ha robado muchas, acaba de ser bombardeada.

Nada impide tampoco la multiplicación de experiencias reales o ficticias sobre los encadenamientos de los que podemos poner en duda su aporte al paradigma más manifiesto de la creatividad lingüística.

A partir de estos pocos ejemplos, podemos hacernos una pregunta más general: la del modelo de existencia de los objetos sintácticos. Lo que conlleva al menos dos sub-preguntas. Por una parte, aquella sobre la posibilidad de escribir una “sintaxis pura”. Por otra parte, la de un modo de existencia de “la sintaxis” en el espíritu, en el cerebro (o como quisiéramos decir) del que habla, escribe, lee o comprende. Hemos visto el ejemplo de las frases relativas para sugerir que “el relativo” constituye más bien una familia que una clase. Lo que nos conduce a decir que “ordenar el conjunto” del especialista en sintaxis puede obedecer a criterios variables. No hay un “orden verdadero”. Se puede, en general, recordar los desencuentros de los sicolingüistas cuando han intentado probar la “realidad psicológica” de una u otra teoría gramatical a través del método de la medida del tiempo necesario para producir o comprender uno u otro tipo de enunciado, por ejemplo en afirmativo, en negativo o en pasivo. Podemos escribir una gramática de la frase afirmativa, pasiva o negativa. Esto no quiere decir que la “máquina cerebral” sea una fábrica de negativos o de pasivos de cualquiera frase y en cualquiera condición. En el comportamiento “real” de los sujetos (si se puede llamar de esta forma a lo que pasa cuando se mide tiempos en reacción. Digamos que esto se parece un poco más a la vida cotidiana del lenguaje que a la gramática sobre el papel) las condiciones de enunciación, el contenido de los enunciados, la relación con el discurso del otro dan cuenta de la probabilidad o no de la presencia de tal o tal frase pasiva o negativa.

De la misma manera que se puede escribir una gramática del francés donde se indica cómo conjugar todos los verbos, en todos los tiempos, en todos los modos y en todas las personas; cada uno ¿reconocerá? que una determinada gramática no da cuenta de la manera en que el sentido de los verbos, de los conectores, de las marcas

**Frédéric François:** ¿por qué cambiar de teoría?

Algunas consideraciones sobre las ciencias humanas en general y de la lingüística en particular  
**Ciencias Sociales Online**, marzo 2007, Vol. IV, No. 1 (1 - 16).

Universidad de Viña del Mar-Chile

gramaticales, etc. se combinan en las grandes unidades para permitir al receptor reconstituir, en otras, el “tiempo”.

No hay razón para que el sentido cualquiera sea éste, tenga en primer lugar la sintaxis y luego el sentido o la interpretación. En consecuencia que una determinada competencia sintáctica pura exista fuera de los libros y eventualmente “en la cabeza” de la persona que se ejercita. Pero esto no implica que la sintaxis es subyacente a la conducta lingüística de cada uno de nosotros. Del mismo modo, no es necesario aprender a hablar para que los niños hagan ejercicios estructurales donde se conjuga, se pone en forma negativa o pasiva cualquier verbo, etc. Es más verosímil que el niño se apropie de la negación o de la voz pasiva en ciertas situaciones favorables y pueda extenderlas luego (negación-rechazo, constatación de una ausencia, corrección del discurso del otro...).

La pregunta es entonces: constituir provisoriamente una sintaxis pura ¿es un objeto teórico legítimo o bien un objeto ideológico, una proyección de ficción sobre una lengua efectiva?

Sin pretender generalizar, me parece que podemos sugerir que estamos en el segundo caso cuando el objeto teórico fabricado impide directamente tomar en cuenta objetos manifiestos en otro nivel. En consecuencia, cuando la serie elaborada a partir de enunciados ficticios “Pedro bebe vino/ el vino es bebido por Pedro” impide ver la existencia de gramáticas de afinidades como cuando el pasado perfecto terminado es una condición de naturalidad del pasivo (“él ha sido golpeado por la policía /él es golpeado por la policía”) o el hecho que la “noción” de pasivo aparece más bien en otro tipo de construcciones (“se me golpea”).

Me parece que por ejemplo un autor como Noam Chomsky se mueve sin cesar entre dos posiciones: defender el derecho legítimo de estudiar en un momento dado de la investigación un objeto que se le denomina gramática o sintaxis importa poco aquí. Y por otra parte plantear que este objeto tiene un modo de existencia propia, autónoma.

Así, por ejemplo en *Règles et représentations* (15), encontramos el siguiente fragmento:

Todo niño que aprende el inglés o quien sea que lo aprende como lengua segunda, debe saber que *each other* es un recíproco, puesto que es un hecho idiosincrásico del inglés. Ya que es un recíproco, le es necesario un antecedente del tipo *the men* en *the men saw each other...* Este antecedente puede encontrarse en otra proposición como en *The candidates wanted each other to win...* Ocurre sin embargo que esto sea imposible usar de esta manera en *The candidates wanted me to vote for each other*, frase que no está bien formada aunque sea perfectamente sensata (p.44)

He aquí un problema ¿Esta última frase está mal formada o es marginal en su formación en relación con las condiciones más usadas de utilización de *each other*? No siendo un locutor nativo del inglés... Tengo dificultades para decidir. Más seriamente, no estoy seguro de que alguien esté bien situado para decidirlo ¿Una gramática debe distinguir quizá entre completamente imposible y extraño, entre a-

gramatical y difícil de utilizar o más aún exigir condiciones de interpretación? Lo menos que podemos decir es que esto es discutible.

Pero lo que se discute aún más es la continuación. Chomsky parte del enunciado razonable:

Podemos difícilmente sostener que los niños que aprenden el inglés reciben instrucciones específicas sobre estas materias.

Él generaliza:

La mayor parte de los anglófonos nunca encuentra una experiencia decisiva en esta materia, así como ninguna gramática pedagógica o tradicional. Por muy completa que ésta sea, no se menciona este punto.

(gracias a Chomsky, esto podría cambiar). Pero es la conclusión que me perturba:

De una u otra manera, es esa una información que los niños incorporan ellos mismos en el proceso de la adquisición lingüística, como parte de su forma de cognición. Principios generales del lenguaje se aplican en consecuencia para permitir la elección conveniente del antecedente, lo que, como lo muestran los ejemplos no es un asunto completamente banal. (p.44-45)

Me parece que existe un *gap*, un salto entre el punto de partida (no hay enseñanza explícita) y el punto de llegada. Es un principio general del lenguaje.

Puesto que no solamente Chomsky habla de principio general, sino que un poco más adelante, dejando de lado la hipótesis que explica que el conocimiento del inglés provendría del uso de una píldora o a una manifestación genética (lo que podemos admitir) él prefiere considerar:

... lo que es probablemente la situación real: enfrentado al hecho que el sintagma *each other* es un recíproco (categoría que habla sin duda de la gramática universal, en consecuencia, innata), el espíritu elabora una gramática que, partiendo del principio innato de opacidad, produce este caso particular de conocimiento. (p.91)

Existe aquí, en mi opinión, muchos problemas inquietantes, principalmente en el ámbito de los axiomas: si una categoría es universal ¿ de qué manera lo es? ¿Todas las categorías están en la lengua, en el espíritu o yo no sé dónde de la misma manera? Podemos suponer que hay una razón para pensar que todo lo que se denomina "categoría" de la organización del discurso y/o del pensamiento debe tener un estatus homogéneo. Ciertos "universales" pueden tener un origen "cognitivo" no ligado directamente al lenguaje por ejemplo la distinción agente/paciente/proceso/cualidad. Otros pueden estar directamente relacionados al manejo del lenguaje.

Sobre todo, no hay ciertamente razón para plantear que todo lo que es universal debe ser innato: puede existir “universales de convergencia” o que los hombres en diversas situaciones hayan podido encontrar una única solución a un problema dado.

En fin, sin preguntarse si el enunciado “el espíritu hace esto o lo otro” es inteligible o no, el espíritu o más bien el niño de 4 años que aprende a hablar ¿hace algo que tendría que llamarse “regla”? Esto no me parece seguro tampoco. Nos construimos una abstracción y luego nos preguntamos cómo ésta puede estar en el espíritu. Esto no es muy posible de responder. Naturalmente, podemos decir siempre que esto no elimina nada al valor polémico del pensamiento de Chomsky contra una u otra forma de empirismo. Pero digamos que hablar de regla no hace más que bautizar el problema de las capacidades que tiene todo organismo de actuar más o menos generalmente. Esto nos habla de una capacidad específica del ámbito considerado aquí, la lengua. ¿No se debería partir de la hipótesis que el resultado homogéneo, “se puede aislar un hecho de lengua constante”, no implica que esto defina un determinismo único, si no más bien que deba existir algo de conciente?

Esto depende del objeto: una implicancia significativa no es forzosamente mostrada de la misma manera que una limitación morfológica. Por otra parte, según la edad y otros factores (conocimiento de otras lenguas en particular) podemos hacer la hipótesis que se puede llegar a resultados similares a través de caminos cognitivos diferentes. Si queremos clarificar la adquisición de la sintaxis sin referirse a lo innato o a una modalidad opaca y poco probable. Podríamos proponer que si el niño aprende a manejar el lenguaje (relativamente) rápido, es en parte que podemos proponer una suerte de cuarta proporcional: organización no lingüística/léxico= léxico/gramática. Lo que quiere decir aproximadamente que, de la misma manera que el niño aprende las implicancias léxicas desde las características del mundo percibido (oposición animada/inanimada por ejemplo) aprende las significaciones gramaticales. Algunas palabras son buenos candidatos como ejemplos de singulares y plurales u otros para existir en el discurso desde la categoría de definido o indefinido. Sabemos así que la identificación de la función sujeto u objeto es mucho más temprana en el caso de frases donde la oposición gramatical es explicada por una constante del tipo animada/inanimada. Si el criterio es de gesticular la escena, existirá una mayor seguridad para “el niño tira la caja” que para “Pedro golpea a Pablo”. Esto es válido para todas las categorías gramaticales: hay una naturalidad en “pon la carne en plato” que no es clara en “pon el círculo amarillo en el cuadrado azul”. En consecuencia la pregunta: ¿el niño ha adquirido el contraste sujet/objeto? o “la oposición definido/indefinido no es tal para que éste pueda dar una respuesta razonable. Es necesario responder, “depende del caso”. Asimismo, la deixis puede funcionar en primera instancia cuando se trata de enviar, en asociación con un gesto orientado hacia objetos aislados antes que esto se transforme en un medio de llamado al objeto ausente, conocido por los interlocutores o determinado por una anáfora.

Anette Karmiloff-Smith (16) puso en evidencia estas condiciones favorables de desarrollo de cada estructura cuando por ejemplo *un* aparece primero en una situación de nominación y *el* en situación de deixis o bien *los* como indicados de plural y no como totalizador equivalente a *todos los*. Es el conjunto del libro que se debería citar para recordar que nunca existe “una regla” si no muchas maneras de referirse a una situación dada. Ciertamente no existen los sinónimos absolutos. Pero en una determinada situación *mi auto*, *el mío* o *ése* son no solamente co-referenciales si no

**Frédéric François:** ¿por qué cambiar de teoría?

13

Algunas consideraciones sobre las ciencias humanas en general y de la lingüística en particular

**Ciencias Sociales Online**, marzo 2007, Vol. IV, No. 1 (1 - 16).

Universidad de Viña del Mar-Chile

que introducen un mismo tipo de contraste con “el resto”. Éstos son en alguna medida “sinónimos locales”. Lo que quiere decir que se trata más de juegos con un determinismo variable que de reglas. De la misma manera es probable que *fósforos* y *flores* sean buenos candidatos para ser plurales, *balón* e *iglesia* lo son para singulares.

Lo mismo en el caso del adulto, ¿no se pierde el sentido mismo de la sintaxis si se supone que es homogénea y que puede ser expuesta completamente aislada? Me parece que es necesario más bien proponer familias de sentido donde, en cierta forma, las implicancias léxicas se refieran más directamente a implicancias empíricas. Incluso, si, correlativamente esta experiencia posible se incorpora al lenguaje. Por ejemplo, podemos tener por un lado: “*pequeña María/ pobre niño/cada noche/pesadilla terrible*”. Por otro: “*cada día/padre/carta/EE.UU/consolar*. Hay sentido en cada uno de estos dos grupos como en la relación de uno a otro independientemente de toda “sintaxis”. Por lo demás, el conjunto “sintaxis” debe ser analizado según ejes diversos. Por una parte, se podrá oponer los rasgos más generales, potencialmente universales y las piezas forzadas características de una lengua. Y luego modos de funcionamiento variados: procedimientos de jerarquización, de tematización, de actualización, de relación de interfrase... o limitaciones formales de la puesta en palabras.

Por lo demás, insistir sobre las relaciones de implicancia subyacente a la sintaxis no excluye el movimiento opuesto. El léxico se vuelve independiente del mundo percibido y permite hablar de objeto fuera de la percepción. Asimismo, la relación sintáctica contribuye a la comprensión de un léxico que se ignora. Sin olvidar que hay una diferencia entre hablar con el otro (hacer cosas lingüísticas de a dos) y hacerlas solo.

## CONCLUSIÓN PROVISORIA

François Rastier ha insistido sobre el hecho que existe dos demandas sociales fundamentales en lingüística: las tecnologías informáticas y la pedagogía. Que un objeto sintáctico o ficticio pueda ser adaptado al primer utilizador, es posible o probable. Que no lo sea a un segundo, existen razones para que esto sea verdadero. Salvo si el pedagogo, por ejemplo Zazie, quiere primero fastidiar a los educandos. Si no es el caso, el objeto sintáctico se someterá a sus condiciones normales de ejercicio: al por qué decir, a lo que es dicho, a la pregunta de saber por qué dominar signos puede ser objeto de un placer propio o de un fastidio elocuente.

Luego, Rastier se formula la pregunta sobre lo que es la lingüística fuera de esta demanda social. Por ejemplo ¿tiene un interés teórico trabajar sobre un objeto supuestamente homogéneo (por ejemplo las categorías gramaticales)? Al mismo tiempo que se puede suponer que existe un estado final: “la lengua del adulto” y preguntar cómo el niño alcanza este nivel último. Pero, se puede (y esto me parece más “interesante”) partir del hecho que el desarrollo del lenguaje está enraizado sobre algo que no es lenguaje: el diálogo verbal sobre diálogo no-verbal, la referencia de lo deíctico o anafórico sobre la orientación mutua de la mirada o del gesto de mostración y luego preguntarse lo que ocurre cuando el manejo de los signos retoma/ re-sitúa/ modifica la protocomunicación. Nos preguntaremos luego cómo los “signos naturales” de la voz, la presencia del otro y del universo familiar permitirán al lenguaje hacer signo en su integración a otra cosa que no es lenguaje.

**Frédéric François:** ¿por qué cambiar de teoría?

Algunas consideraciones sobre las ciencias humanas en general y de la lingüística en particular

*Ciencias Sociales Online*, marzo 2007, Vol. IV, No. 1 (1 - 16).

Universidad de Viña del Mar-Chile

En otro momento, nos preguntaremos cómo categorías gramaticales se transforman de apéndice del léxico en signos casi autónomos o bien cómo el niño que dialoga va a hacerlo consigo mismo. O bien cómo los niños saben contar o argumentar porque el sentido de lo que éstos hacen es dirigido por los encadenamientos de los mensajes antes de ser explicitado por lo gramatical, conectores o subordinantes. O en fin, cómo, a partir de la organización poliforme del oral, se va a elaborar una sintaxis del escrito, a saber, una forma pura de una lógica. Pero evidentemente, tratar de contar esta historia extraña, no sigue del todo el estilo de Copérnico.

## NOTAS

1. Traducción de Patricia Aravena Rivera.
2. T.S. Kuhn (1983), *La structure des revolutions scientifiques*.
3. I. Prigogine et I. Stengers (1979), *La nouvelle alliance*.
4. Jaccard R (1985) *L'exil intérieur. Schizoïde et civilisation*, p. 12
5. NDT: en el texto en francés "sur vol": tratar algo por encima, de una manera general
6. D. Sperber y D Wilson (1986) *Relevance, Communication and Cognition*
7. Entre tanto, encuentro en el libro de Jean-Claude Milner (1989) *Introduction à une science du langage*, la declaración siguiente: " si la palabra ciencia es legítima, ella debe tener el mismo sentido para todo sus usos. Ahora bien, solamente se tiene un sentido claro para la expresión "ciencias de la naturaleza". Este sentido claro se relaciona con una visión galilea : una ciencia implica literalizar una materia contingente. Entonces, si existe una ciencia del lenguaje, ésta debe adoptar el programa galileo". No me ocupo en esta ocasión del sentido de "contingente" y de "literalizar", ni de la forma que el autor piensa dar a la ciencia. Pero sí nos interesa : ¿A título de qué alguien puede producir un enunciado tan general sobre la unidad de ciencia?
8. I. Liberman y D. Shankweiler (1989) "Phonologie et apprentissage de la lecture, une introduction" L. Rieben y C. Perfetti., *L'apprenti lecteur*
9. J.A. Greenberg, (1963), "Some universal of grammar with particular reference to the order of meaningful elements", *Universals of Language*
10. F. François (1984), "les oppositions verbo-nominales et leur développement chez l'enfant" en *Modèles linguistiques*.
11. J. Méresse-Polaert, (1969) *Étude sur le langage de l' enfant de six ans*.
12. J. Deulofeu (1981) "perspective linguistique et sociolinguistique dans l'étude des relatives en français, *Recherches sur le parlé français*.
13. C. Hudelot (1978) *Pour une approche de la "complexité syntaxique": fonction et emploi de la relatives (et l'infinif) chez des enfants de maternelle et du cours préparatoire*.
14. P. Hirschbuhler (1973) "la dislocation à gauche en français" en *langage et l'homme*, citado por M. Virbel, 1975, *Étude du détachement et de l'extraction dans le langage de l'enfant*
15. N.Chomsky, (1985) [1980], *Règles et representations*
16. A. Karmiloff-Smith (1979) *A functional Approach to Child Language. A Study of determiners and reference*.

## REFERENCIAS

- Chomsky, N. (1985) [1980], *Règles et représentations*
- Deulofeu, J. (1981) “perspective linguistique et sociolinguistique dans l’étude des relatives en français, *Recherches sur le parlé français*.
- François, F. (1984), “les oppositions verbo-nominales et leur développement chez l’enfant” en *Modèles linguistiques*.
- Greenberg, J.A. (1963), “Some universal of grammar with particular reference to the order of meaningful elements”, *Universals of Language*
- Hirschbuhler, P. (1973) “la dislocation à gauche en français” en *langage et l’homme*,, citado por M. Virbel, 1975, *Étude du détachement et de l’extraction dans le langage de l’enfant*
- Hudelot, C. (1978) *Pour une approche de la “complexité syntaxique”: fonction et emploi de la relatives (et l’infinitif) chez des enfants de maternelle et du cours préparatoire*.
- Jaccard, R (1985) *L’exil intérieur. Schizoïde et civilisation*, p.12
- Karmiloff-Smith, A. (1979) *A functional Approach to Child Language. A Study of determiners and reference*.
- Kuhn, T.S. (1983), *La structure des révolutions scientifiques*.
- Lieberman, I. y Shankweiler, D (1989) “*Phonologie et apprentissage de la lecture, une introduction*”
- Méresse-Polaert, J. (1969) *Étude sur le langage de l’ enfant de six ans*.
- Prigogine I. et Stengers I. (1979), *La nouvelle alliance*.
- Rieben, L. y Perfetti, C., *L’apprenti lecteur*
- Sperber, D. y Wilson, D (1986) *Relevance, Communication and Cognition*
- Jean-Claude Milner (1989) *Introduction à une science du langage*,