

Nº 1
AÑO 2021

ÁGORA

Revista Científica de
Estudios del Lenguaje



FHyCS
Facultad de
Humanidades
y Ciencias Sociales



Año 1, Volumen 1
Abril - 2021
ISSN - 2718- 840X



FHyCS

Facultad de
Humanidades
y Ciencias Sociales

Autoridades Institucionales

DECANO

Dr. Julio César Arrueta

VICEDECANO

Lic. Ignacio Felipe Bejarano

SECRETARIA ACADÉMICA

Esp. Luisa Edith Checa

Comité Directivo

Rocío Cecilia Molina

Martín Fernando Coronel

Mauro Omar Mamaní

Alan Héctor Silvio Sarapura

Marisa Élica Caucota

Ester Carina Sánchez

Marisel Elisa Caucota

Micaela Morón Bonilla

Marco Rossi Peralta

Fernando Gabriel Pereyra

Comité Editorial

Rocío Cecilia Molina

Martín Fernando Coronel

Mauro Omar Mamaní

Marisel Elisa Caucota

Micaela Morón Bonilla

Marco Rossi Peralta

Fernando Gabriel Pereyra



Comité Científico

Esp. Lucinda del Carmen Díaz (UNJu)

Esp. Luisa Edith Checa (UNJu)

Dra. Patricia Alejandra Calvelo (UNJu)

Prof. Miguel Aníbal Espíndola (UNJu - IES N°5)

Prof. Lucía Canessa (UNJu - IES N°4)

Prof. Zulema Pacci (UNJu - IES N°4)

Mg. Antonio René Machaca (CEIByR)

Dra. Viviana Isabel Cárdenas (UNSa)

Dr. Carlos Enrique Castilla (UNT)

Lic. Laura Bottiglieri (UNSa)

Comité de Referato

Dra. Patricia Alejandra Calvelo (UNJu)

Mg. Lucas Andrés Perassi (UNJu)

Lic. Noelia Farfán Zamboni (UNJu)

Prof. Carlos Albarracín (UNJu)

Prof. Jorge Accame (UNJu)

Dr. Claudio Avilés (UNJu)

Dr. Carlos González Pérez (UNJu)

Prof. Alejandra Portugal (UNJu)

Prof. María Cecilia Piniella (UNJu)

Prof. Emilio Témer (UNJu)

Lic. Edith Orellana (UNJu)

Prof. Lucía Canessa (UNJu)

Prof. Angélica Quiroz (UNJu)

Prof. Carmen Cansinos (Alianza Francesa)

Prof. Cristina Zambra (IES N°4)



ÍNDICE

Prólogo	6
Presentación	
Red de Estudios del Lenguaje (REDELEN).....	8
Aproximación metodológica al Foro o Grupo de Discusión.....	11
Normas de la Revista.....	19
Conferencias	
<i>La gramática y el estudio del lenguaje en el Nivel Secundario</i>	
Dra. Viviana Isabel Cárdenas - Universidad Nacional de Salta (UNSa).....	22
<i>Las lenguas originarias en la Educación Cultural Bilingüe</i>	
Mg. Antonio René Machaca - Coordinación de Educación Intercultural, Bilingüe y Regional (CEIByR).....	39
<i>Heterodoxia de la lengua castellana: miedo y resistencia a la mutación del lenguaje</i>	
Dr. Carlos Enrique Castilla - Universidad Nacional de Tucumán (UNT).....	57
Actas del 1° Foro de Estudios del Lenguaje	
<i>La enseñanza de la gramática en el nivel secundario: discursos oficiales en Salta</i>	
Fernández, Valeria Abigail y Orellana López, Fabiana Soledad.....	71
<i>Importancia de las locuciones adverbiales y su variabilidad en la ASL</i>	
Tonolio, María Teresa y Zurita, María Elisa.....	86
<i>La construcción de una tesis de Licenciatura. Relato de una experiencia con estudiantes universitarios</i>	
Gutierrez, Brenda Doris del Valle y Saccone, Mercedes.....	104
<i>Reflexiones sobre la enseñanza de las lenguas clásicas en la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Jujuy</i>	
Quintana, Marta Cristina y Paredes Osman Sabina.....	118
<i>Une histoire peu connue: creación e importancia de la Alianza Francesa en Argentina</i>	
Nasif, Nahir Elizabeth.....	123
Otras redes/grupos de lingüistas	
Red de Lingüistas en Formación (RELIF).....	135
Asociación de Estudiantes de Lingüística (AEL)-Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.....	136

PRÓLOGO

Presentar el primer número de *Ágora, Revista Científica de Estudios del Lenguaje* significa para nosotros una inconmensurable alegría, un verdadero honor y, también, un desafío que asumimos con responsabilidad y determinación. La idea de esta revista surgió a partir del evento *Foro de estudios del Lenguaje* cuyo primer encuentro se realizó en noviembre del año 2019 en la provincia de Jujuy. Como estudiantes avanzados y egresados noveles de la carrera de Letras de nuestra provincia advertimos la necesidad de establecer conexiones con profesionales de todas partes del país para expandir las investigaciones realizadas en torno a la lingüística, la gramática, la semiótica y otras ciencias del lenguaje en nuestra casa de altos estudios. Tenemos la fuerte convicción de que la investigación científica del lenguaje es una actividad que debe ser promovida, practicada y alentada por las instituciones. Es por eso que aportar este granito de arena, para que los trabajos de docentes, investigadores y estudiantes sean difundidos, nos enorgullece profundamente. Lo que nació como el sueño de un pequeño evento de debate y reflexión se ha expandido y ha permitido el surgimiento de este número junto con otras actividades preparadas, todas con el mismo propósito.

Tuvimos la suerte de aprender de una docente generosa como ninguna, Lucinda del Carmen Díaz de Martínez, a quien dedicamos en homenaje a su memoria este primer número. Esperamos seguir esparciendo la semilla de conocimiento, tenacidad y disciplina que hemos heredado como sus alumnos y alumnos de sus alumnos. La recordaremos siempre con mucho cariño y gratitud por todo lo compartido.

El primer número de la revista está conformado por los trabajos que integraron parte del evento realizado en 2019. Por un lado, las conferencias de los especialistas Viviana Isabel Cárdenas, Antonio René Machaca y Carlos Enrique Castilla, a quienes agradecemos desde lo más profundo su compromiso y disponibilidad con los proyectos llevados a cabo. Y, por el otro, las actas de diferentes trabajos que fueron presentados en las jornadas del Foro y que tratan temas como el estudio de la gramática, el testimonio de la metodología de la investigación para la construcción de una tesis y el estudio de lenguas clásicas y extranjeras; la selección de estos trabajos se realizó a partir de una convocatoria y evaluación por comité de referato.

Finalmente, queremos expandir el agradecimiento a todos nuestros docentes y colegas que nos apoyan en esta aventura de difundir y compartir el conocimiento. También queremos reconocer que esta experiencia ha formado un grupo de trabajo cálido, determinado y tenaz, pero también abierto y flexible a nuevas propuestas, nuevos compañeros y nuevos enfoques.

Un último agradecimiento es dirigido a ustedes, lectores. Todo esto no sería posible sin las comunidades de investigación y educativas a las que esperamos llegar. Gracias por elegirnos y esperamos disfruten su travesía por estas páginas.

Atte.

Equipo Directivo de *Ágora, Revista Científica de Estudios del Lenguaje*



PRESENTACIÓN

Red de Estudios del Lenguaje (REDELEN)

Formación

La creación de la Red de Estudios del Lenguaje (REDELEN) surge tras la realización del 1º Foro de Estudios del Lenguaje (FEL) llevado a cabo los días 21, 22 y 23 de noviembre del año 2019 en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Luego de haber trabajado conjuntamente con diversas instituciones y de haber estrechado lazos y sembrado amistades con distintas personalidades dedicadas a los estudios lingüísticos, planteamos la necesidad de gestar espacios específicos desde donde generar acciones que nos permitan estudiar, investigar y divulgar los avances científicos llevados a cabo desde diferentes áreas que tengan como objetivo principal el lenguaje. La REDELEN pretende tener un carácter no excluyente, permitiendo así que puedan sumarse a esta iniciativa distintas instituciones (universidades, terciarios, institutos, redes, etc.), comunidades, profesores, investigadores, estudiantes o cualquier persona cuya orientación profesional esté relacionada a los estudios científicos del lenguaje.

Objetivos

El objetivo principal es promover el trabajo interdisciplinario con el fin de fomentar el estudio y la investigación en los distintos campos del lenguaje, ya sea en lengua española, segundas lenguas o lenguas extranjeras, lenguas clásicas y lenguas originarias. Problematicar el lenguaje desde sus diferentes aristas es una necesidad en cada contexto, por ello, surgen los siguientes objetivos:

- Promover la reflexión de la/s lengua/s desde las diferentes subdisciplinas.
- Difundir proyectos y tesis con orientación lingüística.
- Fomentar el intercambio de conocimientos lingüísticos entre las distintas redes del país.
- Promover el trabajo interdisciplinario entre diversas instituciones (de otras lenguas y de diferentes niveles educativos).
- Dar a conocer los estudios realizados tanto en Jujuy como en otros puntos del país en torno a la lengua.
- Fomentar la construcción de equipos para el estudio y la investigación en los distintos campos del lenguaje.

Actividades de la Red

Las actividades de REDELEN consisten en la organización del Foro de Estudios del Lenguaje, la creación de *Ágora, Revista Científica de Estudios del Lenguaje* y la propuesta de diferentes actividades de articulación e integración con otras redes del país.

Integrantes

Al día de esta publicación, la REDELEN está conformada por once integrantes provenientes de la carrera de Letras, pero de distintas unidades académicas. Cada uno posee un trayecto formativo diferente: algunos son profesores, otros licenciados y estudiantes avanzados. Desde la *Red*, queremos destacar el valor de esta heterogeneidad de voces y miradas, ya que consideramos que el lugar de enunciación de cada integrante resulta fundamental para la proyección y evaluación de nuevas propuestas y actividades que permitan difundir y fomentar los estudios lingüísticos, al tiempo de generar un espacio democrático y pluridiverso.

REDELEN está conformada por:

Martín Fernando Coronel

Profesor en Letras por la Universidad Nacional de Jujuy

Alan Héctor Silvio Sarapura

Profesor en Letras por la Universidad Nacional de Jujuy

Marisa Élide Caucota

Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Jujuy

Mauro Omar Mamaní

Profesor en Letras por la Universidad Nacional de Jujuy

Rocío Cecilia Molina

Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán

Ester Carina Sánchez

Profesora de Lengua y Literatura por el IES N°5 “José Eugenio Tello”

Marisel Elisa Caucota

Estudiante avanzada del Profesorado y Licenciatura en Letras (FHyCS-UNJu)



Micaela Lucía Morón Bonilla

Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán

Marco Rossi Peralta

Profesor en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán

Rocío Belén Corres

Estudiante Avanzada de la Licenciatura en Letras (FFyL-UNT)

Fernando Gabriel Pereyra

Profesor en Letras por la Universidad Nacional de Jujuy

Aproximación metodológica al Foro o Grupo de Discusión

Alan Sarapura

alansv_155@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNJu

Romina Ardiles

ardilesrominabelen@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNJu

*El objetivo de la argumentación, o de la
discusión, no debe ser la victoria, sino el progreso*

Joseph Joubert

Introducción

Existen diversos escenarios en los cuales se pueden plantear debates o discusiones sobre distintos temas significativos; en este caso, contenidos de interés académico. Esos diversos espacios se van a conformar como un método o dispositivo donde la retroalimentación del conocimiento y el intercambio verbal es lo que prima. En este sentido, el Foro se constituye como uno de esos escenarios. Y, al considerarlo como tal, en este trabajo, nos interrogamos: ¿cómo se concibe ese tipo de comunicación grupal: como un método o como un dispositivo? ¿Cuáles son sus alcances y objetivos?

Así, el surgimiento del evento académico Foro de Estudios del Lenguaje nos invita a pensar y reflexionar una modalidad que tenga como núcleo primordial el debate. Por ello, esto nos exige abordar teóricamente la dinámica central del encuentro: el “*Foro*”.

Desde su etimología, la palabra *Foro* proviene del latín *forum* que significa plaza, mercado, espacio público, entre otros. Para la civilización romana, era un lugar público donde se realizaban actividades comerciales, jurídicas, políticas, religiosas, etc. En consecuencia, allí se ponía en juego la palabra e interacción verbal por parte de sus participantes. Este intercambio dialéctico, se vincula con el término diálogo, cuyo origen proviene del griego *Dialogos*: *dia-* que significa dos, entre, a través, mediante; *logos* es palabra, lenguaje, pensamiento, razón, juicio. Así, el diálogo es la palabra entre/mediante dos o más personas.

En la actualidad, el Foro designa cualquier espacio de encuentro real o virtual. En el ámbito de las ciencias sociales, se entiende por *Foro* como una técnica de investigación cualitativa, en la que se expone y debate sobre un tema de interés común, para luego obtener

resultados que son analizados e interpretados por el investigador. Desde el punto de vista de la comunicación pedagógica, se presenta como una estrategia metodológica que promueve la reflexión y la discusión mediante el diálogo. Para ello, como marco conceptual seguimos la propuesta de Burbules (1993).

Foros o grupos de discusión

De esta manera, los Foros o Grupos de discusión son concebidos, como dijimos, por diversos autores (Ibañez, 1979; Alonso, 1998; Krueger, 1991; Ortí, 1990; Porto Pedrosa y San Román, 2014) como un método o técnica de investigación cualitativa, instrumento o herramienta de medición o práctica de investigación social. Sin embargo, aquí no empleamos esta técnica con el fin de realizar una investigación para obtener resultados sobre un tema de un determinado grupo de la comunidad, sino que recuperamos la dinámica de las sesiones de debate y discusión de los grupos con el objetivo de:

- Desarrollar la capacidad crítica en acción.
- Promover la mirada reflexiva a través del debate crítico.
- Manifestar los diversos puntos de vista sobre un mismo objeto de estudio sin poner en detrimento otras perspectivas.
- Desarrollar la habilidad de exposición y explicación en acción.

Si bien el método del Foro de discusión se lo entiende como una técnica de investigación para las ciencias sociales, lo concebimos, en el evento académico y desde una perspectiva de la comunicación pedagógica (Burbules, 1993), como un dispositivo¹ para la formación, la interacción reflexiva y el desarrollo del diálogo. Por ello, se constituye como un espacio de articulación reflexiva entre teoría y práctica. De este modo, los encuentros dialógicos representan un lugar de formación y aprendizaje tanto para los participantes como para los Comentaristas y el Coordinador.

Pues bien, conviene que ahora nos detengamos en el marco conceptual del diálogo. Al respecto, sostiene Burbules:

Se caracteriza por un clima de participación abierta de cualquiera de los intervinientes, que alternadamente producen enunciados de duración variable (estos pueden ser preguntas, respuestas, reorientaciones o construcciones), en una

¹ Se entiende por dispositivo “a ciertos mecanismos pensados y utilizados para recrear y analizar situaciones contextualizadamente, favoreciendo la comprensión y el planteo de alternativas de acción. Sus posibilidades adaptativas hacen que no sea estrictamente ni un método ni una técnica” (Sanjurjo, 2009: 152)

secuencia continua y evolutiva. El diálogo se guía por un espíritu de descubrimiento, [que arriba hacia] una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte en él. (Burbules, 1993: 31-32)

A su vez, se debe evitar confundir la interacción dialógica con la conversación, puesto que ésta tiene como esencia lo informal y la falta de una estructura, mientras que el diálogo mantiene distancia con la divagación amistosa, ya que a través de él comprendemos de una mejor manera el mundo, nuestra subjetividad y a los demás. Cuando existe una relación dialógica², durante el desarrollo del debate, se puede vislumbrar que atraviesa por diversas fases y, progresivamente, los participantes van descubriendo más sobre la relación comunicativa que se entabla entre ellos, y comprenden más sobre el tema en cuestión y sobre los demás participantes.

Como el diálogo se realiza entre varias personas, se erige como una discusión grupal. Bridges señala que

la discusión dialógica en el aula no sólo hace que los participantes aprendan acerca del tema en cuestión, sino que también aprenden a expresarse con claridad ante los demás; a regular sus debates por convenciones como hablar por turnos, prestar atención, etc., y aprenden acerca de las demás personas. (Bridges, 1988: 32, citado por Burbules, 1993: 33)

Teniendo en cuenta la concepción de diálogo *ut supra* aludida, en el desarrollo del Foro se produce un debate que será en torno al estudio del lenguaje. Estos conceptos, Foro y diálogo, se configuran como un espacio destinado a la interacción discursiva entre sujetos con diferentes niveles de experiencia cultural y lingüística para desarrollar una actividad dinámica, participativa y enriquecedora que favorezca las prácticas de la enseñanza y la investigación en las diversas ramas del lenguaje. De la misma forma, intenta ser una actividad en la que se intercambien ideas mediante la intervención activa de los asistentes, con el fin de producir un aprendizaje constructivo, propositivo y dinámico. Además, posibilita la argumentación y ejercitación del pensamiento crítico y creativo, fomentando una participación de manera organizada.

² Seguimos la perspectiva que tiene Burbules sobre la relación dialógica, entendida como “una relación entre personas cuando son llevadas a la dinámica particular de hablar y escucharse entre ellas”. (Burbules, 1993:48)

En efecto, el “diálogo como debate” (Burbules, 1993) propone un tipo de “diálogo reflexivo” (Davini, 2008) y divergente, con distintas miradas sobre un mismo objeto de estudio sin limitarse a una única interpretación. Sus características refieren al desarrollo de un espíritu crítico y cuestionador, “cooperativo y respetuoso” (Burbules, 1993: 169) y muestra la fuerza de los argumentos que tiene cada punto de vista, sus ventajas y desventajas, con el objetivo de plantear perspectivas heterogéneas sobre un mismo tema mediante el intercambio de ideas.

En este sentido, el proceso del Foro tiene como centro de atención el debate, es decir, la discusión propiamente dicha de las sesiones, puesto que al poner en contacto los diferentes discursos los participantes aprenden uno del otro y ponen en juego una mirada que puede ser contraargumentada por otro miembro del grupo. Por consiguiente, se enseñan “el uno al otro y aprenden el uno del otro” (Burbules, 1993: 55). En el diálogo se reconocen las diferencias de las diversas posiciones y puntos de vistas con respecto al tema en cuestión; además, se enfrentan perspectivas, ya que un diálogo sin críticas se empobrece.

Durante el desarrollo del Foro, se valora el proceso cognitivo de la reflexión, debido a que construye conocimiento nuevo. Esa acción de pensar y examinar detallada y detenidamente evidencia una “capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis” (Perrenoud, 2006: 110, citado por Sanjurjo, 2009).

Secuencias en la realización del Foro

1. Presentación:
 - a. de la Mesa Panel y del Eje de Discusión,
 - b. de los comentaristas,
 - c. de las exposiciones y sus autores.
2. Inicio del Foro, esto es, de la discusión.
3. Participación del auditorio en el debate.
4. Cierre del Foro: breve síntesis y análisis del eje/temas planteados.

Dinámica y desarrollo de las sesiones

1. En primer lugar, se dará inicio a la Mesa Panel, cuyo objetivo es la exposición de los trabajos de investigación, preferentemente, a modo de diálogo o conversación, que

respondan a algunos de los Ejes de Discusión. El propósito es abrir el debate sobre las diferentes problemáticas del lenguaje y lograr una retroalimentación de saberes y conocimientos. Cada expositor contará con 15 minutos, tiempo que debe hacer respetar el Coordinador, para desarrollar su tema. Previamente, la persona que guía y coordina deberá explicar y recordar a todos los participantes cuál es la modalidad y dinámica de participación activa del Foro.

2. A continuación, una vez concluidas todas las exposiciones, comienza el “Foro de discusión”. Para ello, los Comentaristas se tomarán entre 5 y 10 minutos con el fin de planificar, disponer y organizar sus aportes y preguntas para el posterior debate. Ellos expondrán puntos de vistas diversos con el objeto de ampliar el campo de conocimiento de todos los asistentes.
3. Finalmente, habrá un espacio destinado a la participación del auditorio. Cuando éste tome la palabra, tendrá entre 1 a 3 minutos para plantear su pregunta, comentario u opinión de modo claro y objetivo. El expositor, los Comentaristas y el público en general podrán responder, preguntar, repreguntar o contraargumentar.
4. Cierre del Foro: los Comentaristas o el Moderador deberán sintetizar las miradas heterogéneas con respecto al tema que se estará debatiendo, “extraer las posibles conclusiones, señalar las coincidencias y discrepancias”. (Araya Rojas, 1995)

Función y Rol del Coordinador y los Comentaristas

Este dispositivo como práctica significativa en el ámbito de la formación superior, debe responder a algunas características, como ser la participación de un Coordinador/Moderador y dos Comentaristas.

El Coordinador/Moderador

El Coordinador procurará no intervenir en la dialéctica del debate, dado que deberá regular el tiempo de los expositores, no permitir que el debate se encamine por otros senderos y, una vez que los participantes hayan expuesto, deberá ceder un espacio a la discusión, que estará a cargo de dos Comentaristas. Durante todo el tiempo deberá mantener el orden y dar lugar a un diálogo fluido entre los participantes (expositores, Comentaristas y el público). Esta figura también debe crear un ambiente ameno de confianza, respeto mutuo y afinidad entre los asistentes, para la creación y mantenimiento de la relación dialógica. (Burbules, 1993)

El Coordinador modera la siguiente estructura en distintas etapas:

1. Presentación:
 - a. del eje de discusión,
 - b. de las exposiciones y sus autores,
 - c. de los Comentaristas,
2. Inicio de la discusión, aportes de los Comentaristas al auditorio.
3. Invitar al público a intervenir en el debate, estimular su participación.

Para finalizar, el Moderador hace una síntesis de lo expuesto y presenta las conclusiones, o señala las coincidencias y discrepancias de los criterios escuchados (Zerón, 2009), esto es, ponderar los aspectos más relevantes del debate.

Los Comentaristas

Su función es la de comentar, a la luz de los textos (resúmenes/abstracts) y de las exposiciones que se realicen, para luego plantear una visión propositiva y prospectiva con respecto al tema en cuestión. Por ejemplo, supongamos el *Eje Metodologías de la investigación lingüística*, los Comentaristas podrían proponer una mirada en cuanto a la formación y/o líneas de investigación con respecto a lo que escuchó en la exposición y leyó en los resúmenes. Además, deberá orientar y explicar el problema a discutir con los participantes. Su misión es ampliar las distintas miradas, no cerrarse en una, sino ofrecer una amplia gama de perspectivas. Por lo tanto, deberá redireccionar la discusión, para profundizar, valorando algunas reflexiones “con el propósito de lograr nuevos niveles de pensamiento, llevándolos a revisar sus creencias y suposiciones”. (Villodre, Llarena, Pósito, 2012)

Una de las habilidades que deben tener los Comentaristas es la de ser jugadores habilidosos, dado que en el proceso del debate deben “reconocer y crear pautas de interacción que ayuden a alcanzar buenos resultados” (Burbules, 1993: 17). Además, deben reconocer situaciones inesperadas que sean incómodas para los participantes. La práctica dialógica permitirá al Comentarista mejorar su desempeño en la interacción verbal que se establece entre los asistentes.

Además, durante el proceso de desarrollo del Foro, los Comentaristas deben tener la capacidad de analizar e interpretar los comentarios de los participantes, para, incontinenti, poder preguntar y repreguntar con respecto al tema u objeto de estudio en cuestión, y así mantener activo el debate. Verbigracia, sobre un comentario desde una perspectiva determinada, el Comentarista puede “provocar” al integrante del grupo mediante buenas preguntas (Anijovich, 2010) desde otra perspectiva o puede ofrecer una pregunta reflexiva

(Davini, 2008) sobre el comentario que realizó sin cambiar de punto de vista; además, deberá evitar una mirada evaluadora.

Algunas características que tiene esta figura son:

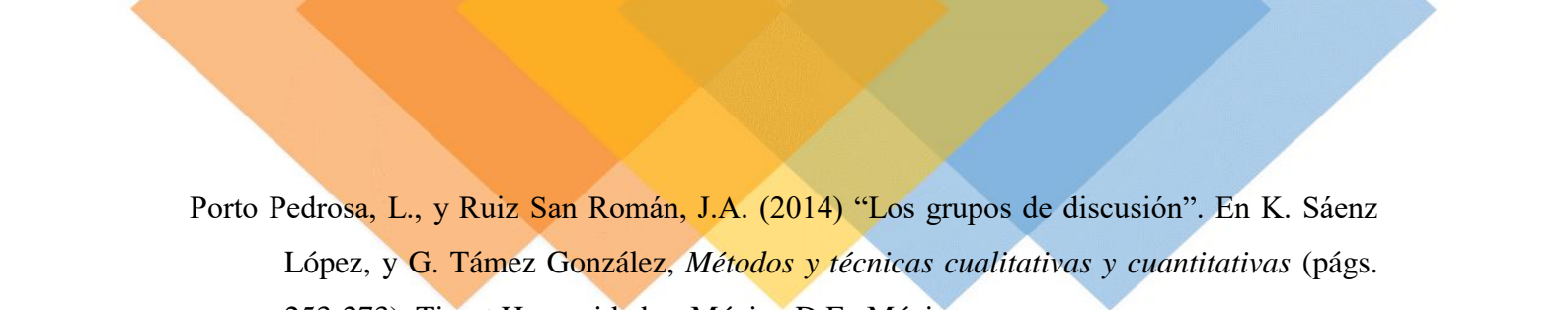
- Fomentar la participación activa y crear un clima cálido, con el fin de que los participantes se sientan cómodos y estén dispuestos a “arriesgar” su comentario u opinión.
- Escuchar con atención los comentarios de los miembros del grupo y, en el caso de ser necesario, realizar una pregunta reflexiva. (Davini, 2008)
- Tener capacidad de análisis y síntesis.
- Planificar el desarrollo del debate *in situ*, adaptándose a la situación comunicativa y al grupo de participantes.
- Orientar y guiar el diálogo-debate para no divagar o salirse hacia otros temas.
- Poseer cierta habilidad y conocimiento, o formación específica sobre el tema/objeto de estudio para realizar las preguntas y repreguntas.

Conclusión

La dinámica propuesta a través de este dispositivo no debe entenderse con rigidez, sino como algo flexible que dependerá y se adaptará a la situación contextual y comunicativa. Asimismo, la función y el rol de los Comentaristas y del Coordinador/Moderador posee cierta ductilidad, que responderá al desarrollo del debate. Estas figuras que dirigen el Foro de discusión, conforman un equipo que deberá buscar los objetivos planteados precedentemente. Finalmente, esperamos haber contribuido, en algún aspecto, con este dispositivo en la dinámica de los Foros o Grupos de Discusión con el objeto de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010) Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Araya Rojas, A. (1995) Algunas técnicas de comunicación grupal. CONICYT. Santiago de Chile.
- Burbules, N. C. (1993) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu Editores. Argentina
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana. Buenos Aires.

- 
- Porto Pedrosa, L., y Ruiz San Román, J.A. (2014) “Los grupos de discusión”. En K. Sáenz López, y G. Támez González, *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas* (págs. 253-273). Tirant Humanidades. México D.F., México.
- Sanjurjo, L. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Villodre, S; Llarena, M. y Pósito, R. (2012) Guía para trabajar foros. Programa Permanente de Investigación Educación a Distancia. Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales. Universidad Nacional de San Juan.
- Zerón, A. (2009) Códigos y criterios para la dinámica grupal. *Revista ADM*. Vol. LVI, N° 6. Noviembre-diciembre. (pp. 242-247)

Normas de la Revista

Ágora, Revista Científica de Estudios del Lenguaje es una publicación académica que surge tras la realización del 1° Foro de Estudios del Lenguaje (FEL) en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. El mismo consistió en jornadas de discusión y debate en torno a las diferentes problemáticas planteadas en relación al lenguaje, y contó con la participación de docentes, estudiantes, investigadores y especialistas de la región del NOA. Por ello, la presente revista pretende contribuir con la difusión de investigaciones en dicha área de estudio desde una mirada multidisciplinar. Por tal motivo, está destinada a aquellos lectores de todos los niveles interesados en la temática. Uno de los principales objetivos de esta revista es dejar constancia de los avances científicos que se llevan a cabo en el noroeste argentino para promover el “diálogo heteroglósico”, es decir, motivar un aprendizaje productivo, dinámico y motor de nuevas indagaciones y producciones.

La publicación será de periodicidad continua y virtual, esto significa que se publicará cuando los artículos que la constituyen hayan sido evaluados y estén en condiciones de ser divulgados; y se realizará a través de la plataforma de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy en la sección “Portal de Revistas”, donde estará disponible para su descarga gratuita en formato PDF.

El presente número está organizado en cuatro secciones: en la primera se desarrolla una breve presentación de la Red de Estudios del Lenguaje (REDELEN) y todo lo relacionado al concepto de Foro (definición, estructura, metodología, etc.); la segunda se constituye de las conferencias brindadas en el marco del 1° FEL; la tercera está orientada a la difusión de investigaciones y experiencias presentadas en dicho evento; por último, la cuarta sección está pensada como un espacio de difusión de otros grupos o redes de lingüistas en formación. Esta estructura puede variar en las subsiguientes publicaciones.

Los requisitos de aceptación para la publicación son:

- Los trabajos deben ser novedosos e inéditos, por lo tanto, los autores deben estar comprometidos con la revista para que tales trabajos no sean publicados en otros medios de difusión.
- Título del trabajo en mayúscula, negrita y alineación centrada.
- Autor/es: Apellidos y Nombres, direcciones electrónicas, institución (sobre margen superior derecho, en minúscula e interlineado sencillo)

- Entre cuatro y cinco palabras claves, en minúscula y separadas por guiones.
- Resumen / abstract cuya extensión máxima es de 300 palabras.
- El formato de los documentos, incluyendo referencias bibliográficas, deberá seguir las Normas APA.
- Documento Word con fuente Times New Roman, tamaño 12, espaciado 1.5, justificado.

Los trabajos deberán ser enviados al siguiente correo electrónico: agora.fel@gmail.com. En el asunto del mail se debe especificar el eje al cual pertenece su trabajo. La revista cuenta con un comité de redacción y un comité editorial encargados de ponderar y valorar los trabajos recibidos. El sistema de evaluación será a través del método doble ciego, consistente en que dos evaluadores corrijan un texto sin conocer su autor. Del mismo modo, estos comités se encargarán de corroborar la originalidad de los textos; en caso de que el autor incurra en plagio, su trabajo será rechazado inmediatamente y se le sancionará con la imposibilidad de participar en futuras ediciones de la revista, como así también en calidad de expositor en los Foros venideros.

Ágora, Revista Científica de Estudios del Lenguaje se realiza sin fines de lucro. Todas las publicaciones de la revista se harán con el permiso y consentimiento de los autores para incluir correcciones de estilo en sus textos.



CONFERENCIAS

La gramática y el estudio del lenguaje en el Nivel Secundario

Viviana Isabel Cárdenas
cardenas.viviana12@gmail.com
Universidad Nacional de Salta

Palabras claves: Nivel Secundario – gramática – conciencia metalingüística – utilidad– autonomía

Resumen:

Si bien la gramática ha formado parte de la educación sistemática desde la Antigüedad, el enfoque comunicativo ha discutido la validez de su inclusión en la enseñanza de la lengua y, en todo caso, sólo la ha validado en función de su valor metalingüístico. En esta conferencia reviso los factores que incrementan la conciencia sobre el lenguaje, entre los que se sitúa la gramática; pero también propongo que la gramática debe constituir un dominio autónomo de conocimiento en el Nivel Secundario, del mismo modo que los estudios del lenguaje. Esta propuesta exige fortalecer la formación inicial y continua de los profesores de Letras en estas áreas.

En esta conferencia voy a abordar algunos de los problemas que juzgo cruciales en torno a la función y el lugar de la gramática y el estudio del lenguaje en el nivel medio. Por supuesto, tales problemas tienen fuertes implicancias a su vez en la formación de los docentes a cargo de estas áreas. A medida que los planteo voy a retomar algunas de las opiniones¹ que los docentes de Jujuy expresaron en el Conversatorio de problemáticas lingüístico-gramaticales (CPLG). Este evento, al que fui invitada a participar, fue organizado en 2018 por los docentes y estudiantes de las cátedras pertenecientes al área de Estudios del lenguaje y Lingüística de la Carrera de Letras de la Universidad Nacional de Jujuy.

El Nivel Secundario

En primer lugar, voy a contextualizar mi contribución hablando del Nivel Secundario, para poder recortar sobre este fondo los criterios con los que se ha decidido la formación en el lenguaje en este nivel.

¹ Durante el Conversatorio de problemáticas lingüísticas y gramaticales participé en diferentes grupos de discusión y fui tomando notas de las expresiones de los docentes. He recuperado estas notas en la conferencia y están señaladas en cursiva para diferenciarlas de las citas.

En 1863 Bartolomé Mitre crea el Colegio Nacional, una casa de educación científica preparatoria en la que se cursarían las Letras, las Humanidades, las ciencias morales, físicas y matemáticas. Estaba en la base de su creación una concepción elitista, muy diferente de las ideas de una educación para todos de Domingo Faustino Sarmiento, que son las que signaron el Nivel Primario. Sostenía Bartolomé Mitre:

Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos los colegios nacionales, que dan la educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social, desarrollando en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos, obre en la masa de la ignorancia, y difunda en ella una luz más viva y *sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos*, enseñándoles a leer y escribir, moralizándolos, dignificándolos hasta igualar la condición de todos, que es nuestro objetivo y nuestro ideal (Solari, 1985: 169).

Tal como se advierte en el señalamiento en cursiva que hice en esta cita, el Nivel Secundario estaba destinado a las élites que dirigirían políticamente el país. Si el Nivel Primario se pensó en 1884 con la Ley 1420 como una educación gratuita, común, obligatoria, requisitos necesarios para conformar una nación en un momento en que Argentina era el destino de muchos inmigrantes, el Nivel Secundario se pensó vinculado con la formación de los grupos dirigentes en la primera etapa de conformación del Estado. El modelo de “bachiller”, instaurado por el Colegio Nacional, operaría como referencia para la constitución de las nuevas escuelas medias. Por eso incluso hoy los planes de estudio tienden a una homogeneidad y predomina el modelo de un bachillerato humanístico convencional, si bien es cierto que luego se dio una tendencia a la diversificación laboral, tal como se advierte en el surgimiento de las escuelas técnicas, la conversión de las escuelas normales en bachilleratos con orientación docente y la conformación de los ciclos comunes de formación general.

A lo largo del siglo XX este nivel ha experimentado un largo proceso de masificación con el aumento constante de la matrícula. Sin embargo, como todos lo sabemos, actúa paralelamente “un proceso de segmentación que advertimos, por una parte, en la expulsión de estudiantes del nivel y, por otra parte, en la formación de circuitos de calidad educativa diferenciada” (Acosta, 2007: 10). La conformación de tales circuitos con escuelas de buena y mala calidad educativa, se pronuncian después de 1983 y no necesariamente coinciden con la

clase de gestión. La obligatoriedad aumenta a los 15 años en 1993 y nos encontramos hoy en Argentina con la ley N° 26206 del año 2006 que estipula la obligatoriedad de todo el nivel, pero con la realidad de que la mitad de los estudiantes no lo termina. Por ejemplo, en el caso de Salta, mi provincia, ese porcentaje asciende a un 60 %.

Me parece que éste es uno de los marcos en el que debemos plantear el problema de los estudios del lenguaje en el Nivel Secundario. Parte de las discusiones entre los profesores de Lengua en el Conversatorio tenían que ver con el fenómeno de la expulsión de los estudiantes. Así, uno de los docentes sostenía:

Piensan que los chicos no van a mejorar, que son casos perdidos. “No sabe hablar” y se lo aplaza. (CPLG)

Si los estudiantes son hablantes nativos de español y tienen una competencia lingüística en esta lengua, saben hablar, ¿por qué son desaprobados en Lengua? Seguramente los docentes tienen razones para tomar esta decisión; sin embargo, es necesario discutir la razón que se aduce en este caso: ¿qué significa “no saber hablar”? Probablemente, la frase refiere al uso público de la palabra hablada en las situaciones comunicativas propias de la vida escolar o de la comunidad. Creo que, para la mayoría de los hablantes, hablar en público es un desafío. En la Antigüedad, el habla dirigida a un auditorio con el propósito de convencer era objeto de una educación temprana de la mente, el cuerpo, el lenguaje y la moral. Por tanto, antes de convertirse en un criterio de evaluación, “hablar” en la escuela, como una de las instancias del “hablar” en situaciones formales, debe convertirse en objeto de práctica y reflexión, con la orientación de los docentes.

Otro de los problemas que se planteó en el conversatorio es que, en el área del lenguaje, la expulsión de la escuela media afecta a los estudiantes que no tienen la competencia que la sociedad legitima, la variedad con mayor poder social, la variedad estándar. De ese modo, los estudiantes que corren más riesgo de evaluaciones negativas por parte de sus compañeros y de los docentes son los hablantes de variedades dialectales o sociolectales más marcadas:

Algunos chicos sienten vergüenza de su tonada. ¡Cómo dice el silencio! (CPLG)

Por eso es muy importante que los docentes tengan una formación sociolingüística que les permita asumir la diversidad como inherente a las comunidades lingüísticas,

reconocer que la lengua conforma identidad personal y social y generar una actitud crítica que permita la emancipación social de los hablantes. Ciertamente, esta posición no está reñida con la necesidad, que acabo de plantear, de diseñar situaciones comunicativas progresivamente más formales para que los estudiantes participen en ellas con nuevas formas léxicas, sintácticas, discursivas, las de la lengua estándar. Tales prácticas les permitirán ampliar sus campos de acción social y comunicativa.

Así lo planteaban otros docentes del conversatorio:

Los estudiantes de las escuelas nocturnas no tienen educación física, no tienen educación artística, ni música. Entonces uno piensa en cómo darles ese derecho. Los llevo al teatro, miramos exposiciones... (CPLG)

La desigualdad social que estructura nuestras comunidades está acompañada por la conformación de circuitos de calidad educativa diferenciada en el nivel medio, que también actúan en relación con el lenguaje. Tal situación se advierte en las prácticas de lectura y escritura, no sólo de la materia de Lengua, sino de todas las materias. Por tanto, no sólo los estudiantes que no terminan sus estudios primarios y secundarios corren el riesgo de no alcanzar una alfabetización avanzada, sino que también corre ese riesgo una parte de los estudiantes que permanecen dentro del sistema educativo. La gramática como campo de conocimiento también está inscrita en estos circuitos de calidad diferenciada. Mientras algunos colegios han tenido la independencia suficiente como para conservar la formación gramatical, en la mayoría de los colegios esta formación se ha fragmentado y en otros ha desaparecido, independientemente de lo que planteen los lineamientos curriculares jurisdiccionales.

En una investigación de FLACSO acerca de la reproducción de desigualdad social en la escuela media, en la que participé coordinando el estudio sobre prácticas de lectura y escritura en cinco instituciones educativas en la provincia de Salta, constatamos la existencia de grandes diferencias, según la ubicación del colegio, rural o urbano, urbano céntrico o urbano periférico, el modo de gestión, público o privado, las características sociales, étnicas y de género de los estudiantes (Cárdenas & Ponce, 2009). Las diferencias son tan grandes que impiden hablar de una identidad de prácticas de lectura y escritura. Según si los estudiantes pertenecen a etnias indígenas, comunidades campesinas, clase media o a los sectores que tradicionalmente han ocupado los lugares de poder en la provincia, si son varones o mujeres, difiere lo que se lee y lo que se escribe, su soporte material, el tiempo y los espacios de

lectura, las finalidades de la lectura y de la escritura, las posibilidades de compartirlas, con quienes se las comparte, los propósitos y el modo de hacerlo. Investigaciones posteriores sobre la reformulación de textos expositivos de las áreas de Biología e Historia confirman la existencia de desigualdades en la adquisición del léxico y de la sintaxis propia de los discursos especializados.

En síntesis, de nuestras investigaciones emerge que no existe hoy un sistema educativo que dé, a los distintos grupos, respuestas capaces de conseguir plenamente lo que busca cualquier república: formas lingüísticas y discursivas compartidas, que puedan asegurar la inteligibilidad en la comunicación entre los ciudadanos en el territorio del Estado (Gellner, 1993). Sin embargo, es el único modo de asegurar derechos civiles, políticos, laborales y la movilidad social y geográfica de la población.

Denominación de los espacios curriculares dedicados al lenguaje en el Nivel Secundario

El logro de formas lingüísticas y discursivas compartidas en el territorio del Estado es una de las finalidades de la enseñanza de la lengua en el nivel medio. Sin dudas, este objetivo está vinculado con “el uso eficaz y fluido del lenguaje”, que se debe poner de manifiesto en la comprensión y producción de textos orales y escritos. Esto es lo que ha sostenido el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, ese uso eficaz y fluido del lenguaje requiere una reflexión permanente que se vuelve imprescindible en contextos distintos de los cotidianos. El problema es en qué medida esa reflexión está o no vinculada al estudio de la lengua española.

En las denominaciones de este espacio en el secundario se advierte esa tensión entre teoría y práctica, entre sistema, uso y reflexión, entre la lengua y la literatura. Las sucesivas denominaciones de la materia en el Nivel Secundario o de las materias que coexisten en el área —“Castellano”, “Lengua y literatura”, “Lenguaje y comunicación”, “Prácticas del lenguaje” —, marcan, por una parte, la coexistencia de objetos distintos de conocimiento que no siempre se han visto como rivales, sino que se pensaron como complementarios: la comunicación, la lengua, la literatura, la teoría y el uso. Asimismo, tales denominaciones indican un progresivo descentramiento del sistema en favor de una perspectiva que coloca en el centro la comunicación y las prácticas comunicativas y discursivas.

Voy a detenerme un momento en esta última denominación, la más actual, “Prácticas del lenguaje” que se ha expandido por imitación desde el curriculum de la provincia de Buenos Aires al resto del país. Coloca en el centro de la discusión algunos de los problemas más importantes de nuestra área. Lo primero que se advierte es que esta denominación

desconoce la dimensión teórica de los estudios del lenguaje en general, y de los estudios gramaticales, en particular. Sostiene que no hay saber independiente del uso del lenguaje e insiste en no fragmentar el uso en unidades. Se trata de una decisión, con alcances políticos y académicos, que, desde mi punto de vista, deja de lado la conformación misma del campo de saber disciplinar sobre el lenguaje. En este campo hay dos operaciones constitutivas: la descontextualización y la contextualización. De hecho, constituyen dos tradiciones de la lingüística, una tradición que se focaliza en el sistema y aísla unidades homogéneas de distintos niveles y otra que se focaliza en el uso y estudia objetos social y culturalmente situados, contextualizados. La riqueza teórica de ambas tradiciones no puede ser ignorada ni reducida a una sola posición que ignora el campo contrario.

La denominación “Prácticas del lenguaje” abre, asimismo, la posibilidad de incumbencia a titulaciones que no tienen formación específica en lenguaje para enseñar en el área. Expresa el punto máximo de una tendencia que considera que, a los fines educativos, sólo cuenta la dimensión del estudiante como usuario del lenguaje y niega el valor de la formación teórica para los docentes y para los estudiantes. El lenguaje como objeto de estudio se diluye en el espacio curricular del área en el Nivel Secundario.

Quedan en pie solamente los problemas relativos al uso del lenguaje. Tales problemas tienen, de todos modos, un gran alcance, porque el lenguaje se utiliza en todos los contextos sociales, entre ellos los contextos científicos y escolares. Por eso todos los profesores advierten su importancia y demandan a los profesores de Lengua su intervención en la solución de los problemas que se plantean en el uso del lenguaje especializado en sus áreas de conocimiento.

Este fue uno de los problemas que se planteó en el conversatorio. Si los estudiantes no entienden las consignas o la formulación de problemas de Matemática o Física o Química, los profesores de estas áreas le piden al profesor de Lengua que resuelva los problemas de comprensión de texto de los estudiantes. Es así como en muchas horas de Lengua se leen textos de Biología, de Historia, de Geografía, de Física, pero no se brinda a los estudiantes formación específica en los estudios del lenguaje y de la lengua.

Cada disciplina plantea problemas específicos en el orden del lenguaje: existen términos propios y maneras peculiares de generar, organizar y decir el conocimiento. Son problemas que deben ser resueltos por los profesores de las disciplinas en diálogo con profesores de Lengua, pero los docentes de Lengua no deben hacerse cargo de la lectura y escritura en todas las disciplinas escolares. Al respecto sostenían los participantes en el conversatorio:

Los docentes de las otras disciplinas no saben que ellos mismos tienen que hacer una reflexión sobre el uso del lenguaje en sus materias. (CPLG)

Por tanto, la pluralidad de las denominaciones de las materias de nuestra área pone de relieve, por una parte, la apertura teórica de los estudios del lenguaje desde el sistema al uso de la lengua; y, por otra parte, la pluralidad de contenidos, lo que entraña el riesgo de la dispersión y fragmentación. Por esa razón, independientemente de los nombres de las materias y de las líneas curriculares fijadas por las jurisdicciones y por el Estado Nacional, se advierte en las aulas que las decisiones de los docentes sólo se concilian entre sí si la institución ejerce una orientación definida.

Conciencia sobre el lenguaje

Voy a ocuparme ahora de otra de las razones por las cuales nuestra área es necesaria en la escuela media: la conciencia sobre el lenguaje. Hemos aludido brevemente antes al hecho de que el lenguaje es una de las capacidades de nuestra especie, por esa razón, los niños aprenden con rapidez su lengua y dominan su gramática de modo inconsciente. Sin embargo, no es sencilla la tarea de volver consciente la lengua. La reflexión sobre el lenguaje apareció muchas veces en el conversatorio, pues los docentes señalaron el conocimiento implícito de los estudiantes:

De alguna manera en el inconsciente lo saben. (CPLG)

Otros indicaban que la tarea de volver consciente el lenguaje es también difícil para los docentes:

El impacto de la pregunta: ¿un profesor de lengua sin reflexión sobre la lengua? (CPLG)

El lenguaje nos exige, para funcionar con precisión y fluidez, un altísimo grado de inconsciencia. En efecto, sólo la automaticidad que alcanzamos en la lengua materna antes de los trece años, habilita funcionamientos fonológicos y gramaticales eficaces y la activación cerebral que da lugar a un hablante fluido. Afortunadamente, los seres humanos estamos preparados para aprender lenguaje desde que estamos en el vientre de nuestras madres, con la

única condición de escuchar una lengua e interactuar con ella con otros niños y adultos. Con igual fortuna, los adultos de todas las culturas parecen estar también preparados para hablar con niños, con frases cortas y sencillas, cambiando el tono y alargando las vocales, de modo que pueden lograr que los niños dirijan la atención a aspectos del habla y aprendan sonidos, palabras y estructuras de su lengua materna. Para los humanos hablar forma parte de las dotes específicas de nuestra especie y esa habla adopta las formas culturales de la comunidad a la que pertenece.

Entonces, ¿por qué hablar acerca de la conciencia sobre el lenguaje y por qué vincularla con la educación? La educación es el camino por el que nuestra especie transmite sus logros culturales y parte de sus logros es volver consciente aquello que se conoce y se usa de modo inconsciente.

Todo hablante sabe mucho acerca de su lenguaje porque cotidianamente hablamos, percibimos y comprendemos lenguaje para desarrollar nuestras actividades. Ciertamente, ese uso supone una gran cantidad de saberes, que van más allá del mismo lenguaje, pues tienen que ver con nuestros interlocutores, sus intenciones y las nuestras, las situaciones comunicativas, los géneros de texto, los temas de los que hablamos, en fin, con nuestro mundo físico, subjetivo y social, y también sobre la lengua que utilizamos.

Esos saberes no sólo se manifiestan en el ámbito de la lengua sino en el ámbito del uso del lenguaje y por ello hay abundantes frases hechas que dan cuenta del modo en que la comunidad evalúa y orienta el uso del lenguaje: “no se interrumpe al otro cuando habla”, “no se dice “haiga” sino “haya”, refranes “a buen entendedor, pocas palabras” o “en boca cerrada no entran moscas”. Es totalmente normal reflexionar sobre lo que alguien dijo y sus implicancias comunicativas y sociales: “él no aseguró que vendría, sino que dijo que, si tenía tiempo, vendría”. Este trabajo de descontextualización y contextualización es el que permite crear los marcos de ejecución e interpretación de nuestra interacción cotidiana. Sin embargo, como también sabemos quienes trabajamos con adolescentes, jóvenes y adultos, no siempre es sencillo hacer del lenguaje algo opaco, de modo de poder distanciarnos y pensarlo. Ni siquiera siempre podemos pensar lo que acabamos de decir cuando alguien nos señala un error o no siempre podemos reformularlo.

Así, por ejemplo, cuando los niños juegan en el Nivel Inicial o en los primeros años de la escuela primaria, es posible que se den situaciones como las siguientes, que relata Ana María Borzone a propósito de lo difícil que es alcanzar la conciencia fonológica o la sintáctica (2011: 109, 110):

Maestra: Viene un barco cargado de cosas que tienen nombre que empieza con mmmm

Pedro: mesa

Ana: mono

Daniel: mate

José: yerba

Maestra: José, no tenés que pensar en la cosa, tenés que pensar en el nombre, en los sonidos que tiene y en cómo empieza.

Maestra: “Ayer papá pintó el cerco”, está bien dicho?

Niño: no, porque mi papá solo pinta paredes.

El significado domina así sobre todos los otros niveles del lenguaje y para los niños pequeños los otros niveles se vuelven invisibles.

La reflexión metalingüística surge con el mismo lenguaje, pero hay circunstancias que potencian su aparición: la diversidad de lenguas y dialectos, el arte verbal, la escritura y la gramática. Especialmente la escritura y la gramática requieren una transmisión consciente e intencional y, por tanto, requieren de las instituciones escolares. Vamos a repasar brevemente las cuatro para dedicarnos en las dos últimas secciones de esta conferencia a la gramática.

Goethe decía que quien no sabe un idioma extranjero no sabe de verdad el suyo propio. Vigotsky sostiene que es cierto, que “el conocimiento que un niño tiene de su lengua materna mejora con el aprendizaje de una extranjera” (1995: 162) En efecto, los niños bilingües comienzan más pronto que los monolingües a reflexionar sobre el lenguaje. Así, en situación de inmersión, los niños bilingües de diez años tienen mejores rendimientos en ortografía, puntuación, vocabulario y uso gramatical, porque tienen una conciencia más aguzada acerca de cómo funciona el lenguaje. Por consiguiente, aprender una segunda lengua mejora las habilidades propias de los sujetos alfabetizados en la lengua materna, pues algunas de ellas son transferibles de lengua a lengua, tales como la inferencia de los significados por el contexto, la posibilidad de saltar las palabras desconocidas, tolerar la ambigüedad, reconocer la estructura del texto, usar el conocimiento del mundo y los saberes previos para comprender un texto.

Otro camino hacia la conciencia sobre el lenguaje es el arte verbal. El arte verbal de las culturas orales suele suponer un fuerte conocimiento de las formas lingüísticas, pues del

modo de organizarlas dependerá el impacto estético y retórico de las actuaciones. Recordemos, que, para Jakobson, “cualquier elemento verbal se convierte en figura del lenguaje poético”, porque “la poeticidad no consiste en añadir una ornamentación retórica al discurso, sino en una revalorización total del discurso y de cualquiera de sus componentes” (1981: 395). Por tanto, las posibilidades propias de la gramática se encuentran potenciadas en el arte verbal. La ejecución requiere un saber hacer y un saber decir, a partir de los conocimientos de los patrones estilísticos y formales de un género en particular. Para ello el ejecutante tiene que haber participado activamente en situaciones de habla. Son ellas las que le permiten acceder a las tradiciones de conformación del género y tener la habilidad suficiente para articular estos conocimientos con los que la situación de habla requiere.

Por esa razón, aunque en el Conversatorio de problemáticas lingüísticas y gramaticales los docentes señalaban la fuerte escisión que existe hoy entre la lengua y la literatura en los niveles medio y universitario, estos campos han estado tradicionalmente unidos en los estudios del lenguaje. Según la hipótesis de Ferdinand de Saussure, “la ciencia gramática de la India, desde el doble punto de vista, fónico y morfológico, fue una continuación de tradiciones indoeuropeas relativas a los procedimientos a seguir en poesía” (1996: 34). La poesía indoeuropea analiza la sustancia fónica de las palabras para hacer series acústicas que son también series significativas. De hecho, también en la cultura occidental la gramática surgió del estudio de textos arcaicos. Las reglas se extraían de los grandes literatos cuyos ejemplos determinan el uso. Esta práctica se perpetuó a lo largo de los siglos. Incluso hoy en algunas universidades se propone el análisis gramatical de fragmentos de textos literarios en las cátedras de Lengua española. De hecho, la gramática es uno de los caminos más importantes para que el hablante tome conciencia de la lengua y pueda usar sus habilidades comunicativas de modo consciente. Dicho en palabras de Vygotsky, “la gramática y la escritura ayudan al niño a subir a un nivel superior de desarrollo del habla” (1995: 178)

La escritura también potencia la conciencia sobre el lenguaje. Después de que los niños aprenden a hablar de un modo natural, deben aprender, de un modo no natural, una invención artificial que es causa activa y al mismo tiempo resultado de la conciencia sobre el lenguaje. Me refiero a la escritura, lo que nos lleva al hecho de que al menos una parte de la conciencia sobre el lenguaje está vinculada con la alfabetización. Escribir supone analizar la lengua en distintos niveles, en primer lugar, en el nivel fonológico, pero también en niveles más altos: morfológicos, sintácticos, textuales e incluso en la dimensión pragmática. Asimismo, el léxico y la sintaxis del hablante cambian y se enriquecen con las posibilidades

que brindan una lectura y una escritura constantes. Escribir supone siempre “volver a aprender” o “redescubrir” con gran costo todo aquello que se utiliza espontáneamente en forma oral, desde la sílaba como unidad de análisis del habla hasta los conectores que contribuyen a organizar el discurso.

La toma de conciencia del lenguaje y de la lengua exige diferenciar el conocimiento implícito que está involucrado en el acto de hablar, del conocimiento explícito y verbalizable sobre el lenguaje y su uso. Hemos visto que este último puede o no estar vinculado con los desarrollos teóricos de la lingüística y la gramática. Sin embargo, es esperable que el profesor de enseñanza media pueda introducir a los estudiantes a una reflexión sobre la lengua sostenida por el conocimiento sistematizado de las disciplinas que estudian el lenguaje y la lengua, particularmente, la gramática. Sin embargo, la pregunta que queda por responder es si se puede reducir la gramática al componente metalingüístico de la actuación lingüística.

La gramática: ¿utilidad o conocimiento disciplinar?

La gramática siempre fue uno de los dominios de la enseñanza del español, a la par de la lectura, la escritura y la literatura. Sin embargo, como acabamos de ver, el enfoque comunicativo desplazó su lugar y muchos docentes de lengua no enseñan gramática o lo hacen sólo en la medida en que necesitan de estos conocimientos gramaticales para resolver problemas de comprensión o redacción de textos. Éste es el resultado actual del hecho de que todo un grupo de especialistas de didáctica de la lengua que trabajó en Ministerios de Educación durante las últimas tres décadas considerara que “la presencia hegemónica de contenidos relativos al estudio sistemático de la lengua era un factor que obstaculizaba la renovación de las prácticas de enseñanza” (Nieto, F., 2017: 84). Docentes salteños afirmaban que la bibliografía que llegaba a las instituciones en esa época sostenía que “una preocupación temprana por la gramática o la normativa (entendidas como una mirada teórica sobre las reglas más generales del sistema) es perjudicial para la adquisición de las reglas de la composición textual” (cit. por Figueroa E., 2002).

La gramática quedó relegada en la enseñanza en el Nivel Secundario y en la formación docente del Nivel Superior no Universitario sobre la base de la presunción de que no era útil para comprender o producir textos o se admitió sólo como parte de la enseñanza de distintas clases de texto. En Salta, por ejemplo, son muy pocos los colegios en los que se organiza la enseñanza de la gramática como un campo de conocimiento con consistencia interna en el Nivel Secundario. Desde mi punto de vista, no es casualidad que sean los colegios en los que se forman las clases dirigentes. En ellos el peso de la tradición fue más

fuerte que la duda acerca de la utilidad de la gramática. Esta duda se sostenía sobre la base de que no había pruebas formales respecto de que los saberes construidos en el dominio de la gramática se utilizaran o se movilizaran en las actividades de lectura y escritura o, de modo más general, en las actividades de comunicación.

Sin embargo, esta última aseveración está en contradicción con los saberes más antiguos sobre el lenguaje, que establecían que un orador debía conocer gramática. Quintiliano sostenía que la gramática metódica se ocupaba de “saber hablar” (1944: 51) en tanto que la retórica era el “arte de bien hablar” (1944: 123), pues está atenta a cualidades del discurso, como la claridad, la conveniencia, la ornamentación. De ese modo, si una de ellas se ocupa de las reglas de la lengua, comunes al habla en distintas épocas, lugares, ocasiones comunicativas y personas, distintas del discurso, pero comunes a todos los discursos, la retórica se ocupa del arte de conformar un discurso capaz de producir un efecto en el interlocutor en orden a un fin determinado. El conocimiento de la gramática era necesario para el orador, porque la transformación del lenguaje que suponen las figuras del discurso requiere el conocimiento gramatical suficiente como para no lesionar la estructura. Por esa razón, la gramática siempre, desde la Antigüedad, formó parte de la educación en el lenguaje.

Estamos pues, en el centro del debate acerca de la utilidad de la gramática, uno de los temas que, por supuesto, abordaban los docentes jujeños que participaron en el Conversatorio sobre prácticas lingüísticas y gramaticales. Fueron frecuentes los planteamientos que vinculaban enseñanza de la lengua y utilidad:

Enseñar gramática para que se puedan expresar bien, que vean dónde están los errores. (CPLG)

Para que los estudiantes le vean utilidad al estudio de la lengua. (CPLG)

Porque el sentido le da utilidad a la lengua. (CPLG)

La enseñanza apunta a la interpretación: se parte del texto literario para enseñar gramática. (CPLG)

En estas intervenciones docentes se advierte la recuperación del valor de la gramática normativa en relación con la corrección y prevención de los errores, la necesidad de vincular forma y sentido, que entraña una crítica a la gramática estructural que no prestaba atención al

significado, y la afirmación de un vínculo entre literatura y gramática, más allá de si se está de acuerdo o no con enseñar gramática a partir del texto literario.

Dejar de lado la gramática como un conocimiento inútil contradice los saberes más recientes, saberes provenientes de la psicología cognitiva que afirman que el conocimiento aprendido –la memoria declarativa- incide sobre el conocimiento adquirido – la memoria procedimental. Esto es lo que afirma Brucart en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por tanto, “un estudiante que ha recibido una mejor preparación gramatical progresa más y mejor en su habla y su escritura que los que carecen de tal base” (cit. por di Tullio, 2002). Vigotsky, casi a principios del siglo XX, desde una línea teórica muy diferente, también afirmaba que sus estudios habían demostrado la enorme importancia del estudio de la gramática para el desarrollo mental del niño, a pesar de que es una materia que parece de poca utilidad práctica en tanto no aporta al niño nuevas habilidades que se adviertan a primera vista.

Éstas son las dos posiciones en el debate acerca de la utilidad de la gramática en la enseñanza de la lengua. Ahora bien, quizás el problema principal radica en plantear que la gramática es un conocimiento cuyo valor debe ser establecido sobre la base de la utilidad. Es cierto que la gramática es la actividad metalingüística por excelencia; pero creo que hay que hacer un planteamiento más radical que quizás cuente hoy con pocos adherentes: la necesidad de abandonar una concepción utilitarista de la gramática y dar un paso más allá en favor de definir la gramática como un dominio autónomo de conocimiento en el Nivel Secundario.

La demanda de la enseñanza de la gramática en los Niveles Primario y Secundario se hace sentir cada vez con más fuerza desde el campo de la lingüística en España y en Argentina. Una de las aristas de la discusión tiene que ver con el hecho de que los especialistas en los objetos de conocimiento reclaman su derecho a participar en el campo educativo, reservado en los últimos años sólo a los especialistas en didáctica.

Sin embargo, incluso didactas de líneas teóricamente opuestas planteaban ya a fines de los años noventa la necesidad de que el estudio del lenguaje y la gramática ocupara un lugar autónomo en la enseñanza de la lengua y no subordinado a las prácticas de lectura y escritura. Me refiero a Bernard Schneuwly, que pertenece al interaccionismo sociodiscursivo. Preguntaba abiertamente en el cierre de jornadas dedicadas a las actividades metalingüísticas en la enseñanza del francés: “¿debe ser útil la gramática?” y postulaba que la gramática podía desarrollarse de manera autónoma como un dominio de saber propio en la escuela, lo que traería ventajas a los estudiantes:

Es necesario preguntarse también si la focalización sobre una tarea más precisa de análisis de la lengua no ayudaría a los alumnos a construir una mejor relación de “objetivación” del objeto lengua (1998: 270, la traducción es mía)

Esto no significa dejar de lado las actividades que tienen por objeto la lectura y la escritura, porque es en esas oportunidades cuando verdaderamente funciona la reflexión metalingüística. Sin embargo, esa reflexión puede estar basada también en otras opiniones, como las de los escritores, sostiene Schneuwly, no solamente en los saberes de la gramática y la lingüística.

Desde mi punto de vista las ciencias del lenguaje y la gramática, en particular, tienen una autonomía y una consistencia que excede largamente la subordinación a las actividades de lectura y escritura. Reconocerlo no significa eliminarla de la Educación Secundaria. Desde mi punto de vista, hay otro objetivo en este nivel educativo en lo que respecta a nuestra área y que tiene que ver con el ingreso a un campo disciplinar. Ningún profesor de otras áreas tiene dudas respecto de que su objetivo es introducir a los estudiantes a la Matemática, a la Física, a la Biología, etc. A nadie se le ocurriría enarbolar la bandera de la utilidad inmediata de los conocimientos que imparten. Entonces, ¿cuál es la razón por la que los profesores de Lengua se plantean si lo que enseñan es útil o no es útil y en aras de la utilidad han dejado de lado su propia disciplina?

Una vez aceptada esta posibilidad, que exige convertir la lengua en un objeto de análisis para los estudiantes de Nivel Secundario, emergen muchos planteamientos tales como en qué momento se iniciaría esta introducción, de qué modo se la gradúa, si la enseñanza debe continuar más allá de los límites que hoy tiene, cuáles son los modelos de referencia escogidos para enseñar gramática. Sin embargo, me parece que se trata de una alternativa que requiere profundizar la discusión epistemológica en la formación inicial y continua de los docentes en el campo científico del lenguaje y la gramática.

Diversificación y ampliación del campo de las ciencias del lenguaje y de la gramática

La aparición del enfoque comunicativo estuvo, sin duda, vinculada a otra deriva: la de las dinámicas disciplinares que repercuten en la enseñanza media, bajo la forma de políticas oficiales, manuales escolares, políticas editoriales. La diversificación del campo de los estudios del lenguaje y, particularmente, el surgimiento de disciplinas que estudian el uso, tales como la sociolingüística, la etnografía del habla, la lingüística del texto o la pragmática

entre otras, produjo en la enseñanza media el efecto de desplazar el estudio de la lengua como sistema o, en el mejor de los casos, de acotar su lugar.

Así, en el Nivel Secundario se advierten más los efectos de las disciplinas que estudian el uso del lenguaje que los de la diversificación del campo de la gramática que vivimos desde hace setenta años: las perspectivas generativistas, cognitivistas, sistémico-funcionales, etc. Si las propuestas generativas y cognitivas se discuten hoy en las universidades, con mayor fuerza en las últimas dos décadas, no son conocidas por la mayoría de los profesores de los niveles no universitarios.

Es fundamentalmente el estructuralismo el que dejó la impronta más duradera. Así, otro de los docentes que participaba en el conversatorio sostenía, a pesar del rechazo de otros,

Valoro el estructuralismo, me sirve hasta hoy. (CPLG)

El estructuralismo es, sin lugar a dudas, una de las teorías constitutivas de la lingüística tanto en Europa como en Norteamérica. Más allá de las diferencias entre las distintas escuelas “estructuralistas”, sentó las bases de un modo de pensar la disciplina: la lengua concebida como un sistema de elementos interrelacionados, la sincronía, la primacía de la descripción. Brindó asimismo una metodología poderosa, capaz de segmentar la cadena de habla, clasificar y denominar componentes del sistema. La vigencia de su propuesta hace que, incluso cuando hoy se plantea el valor de la enseñanza de la gramática, se responda sobre la base del modo que caracterizó a la etapa estructuralista. Uno de los docentes del conversatorio contaba que siempre se preguntaba:

¿Enseño del mismo modo en que aprendí? (CPLG)

Los didactas afirman que suele ser así, los docentes enseñamos del mismo modo en que nos enseñaron. En Argentina los centros de estudio e investigación de lingüística en el nivel universitario se conformaron en la época en que el estructuralismo y el funcionalismo dominaban el panorama académico. Por esa razón, no es extraño que todavía hoy sea una línea dominante e incluso la única perspectiva teórica que les permite a los docentes pensar la lengua.

La pluralidad que hoy constituye el campo de los estudios del lenguaje era también reconocida por otro de los docentes, aunque no de modo positivo:

La concepción de lenguaje es un engendro de distintas teorías (CPLG)

Se advierte así que las diferentes perspectivas teóricas impactan en el Nivel Secundario, pero no siempre los docentes pueden valorar la riqueza que esta pluralidad supone. Por eso en la formación de profesores hay que equilibrar la tendencia a la máxima especialización que hoy domina el campo académico y el conocimiento de la conformación plural del campo de las ciencias del lenguaje que requiere la docencia en los niveles no universitarios.

Desde mi punto de vista, es necesario plantear la relación entre la heterogeneidad del campo de referencia disciplinar en el que se sitúan la/s gramática/s científica/s y la/s gramática/s pedagógica/s. Hay que discutir si hay una direccionalidad única, desde las gramáticas científicas hacia la gramática pedagógica, o incluso si lo que vivimos hoy en las aulas no es el resultado de una direccionalidad que va desde la lingüística del uso hacia la prescripción del no lugar de la gramática pedagógica. Esa direccionalidad se manifiesta en la distribución del tiempo destinado a la enseñanza de la gramática, los temas que considera relevantes, el modo en que se aborda la enseñanza, el papel que cumple la reflexión metalingüística en el aula. En efecto, la resolución de estos problemas es distinta según sea la posición teórica asumida en el campo disciplinar.

En la gramática pedagógica confluyen todas las posibilidades del heterogéneo campo teórico de referencia y, por tanto, se resuelve esa heterogeneidad de maneras muy diversas: el eclecticismo, que habrá que pensar cuándo es bienvenido y cuándo no; en la valoración de una sola de las líneas teóricas y en la negación de otras posibilidades; o el hecho más realista de que, en la mayoría de las ocasiones, los principios teóricos se “difuminan” y sólo quedan los ejercicios fragmentarios que proponen los manuales.

Es indudable que hay que fortalecer la formación de los profesores de Lengua en la pluralidad teórica de los campos disciplinares y de las gramáticas científicas. Sólo la formación inicial y continua de los docentes de Letras en estas áreas puede habilitar la discusión en torno a la conformación de una gramática pedagógica y sus características. Sin ese paso, será muy difícil fortalecer la inclusión de los estudios sobre el lenguaje y la gramática en las aulas del Nivel Secundario. Sin lugar a dudas, tal transformación requiere la generación y distribución de materiales didácticos y acciones de capacitación situada. Sin esta tarea es imposible comenzar a pensar que los estudiantes del Nivel Secundario no son sólo usuarios, sino que son capaces tanto de objetivar y analizar la lengua como de iniciarse en los estudios del lenguaje.

Bibliografía

- Acosta, F. (2007) *La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/233>
- Borzzone y otros, (2011) *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Bs.As.: Novedades Educativas.
- Di Tullio, A. (2002) “Gramática y texto escrito: las trampas de la coordinación”. Consultado en https://isfdbrasil-mis.infed.edu.ar/sitio/upload/gramatica_y_texto_escrito1.pdf
- Figueroa, E. (2002) “El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua”. Evaluación final del módulo “Reflexiones sobre el lenguaje, la lengua y el discurso, una propuesta integradora”. Postítulo Actualización académica en Lengua para el 3° ciclo de EGB. Ministerio de Educación de la provincia de Salta. Mimeo.
- Gelner, E. (1993) *Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Nieto, F. (2017) *Segundas letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013)*. Bs. As.: Universidad de General Sarmiento.
- Prácticas del lenguaje. Diseño curricular para la Educación Secundaria. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurricular/es/documentosdescarga/dc_ter1_08_cs_lenguaje.pdf
- Schneuwly, B. (1998) “Tout n’est pas métalangagier dans l’enseignement du français”. Dolz J. & J.C. *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d’étude en didactique du français (Cartigny, 28 février -1 mars 1997)*. Bern, Berlin, Frankfurt, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Solari, M. (1985) “Historia de la educación argentina”. Bs. As.: Paidós.
- Starobinski, J. (1996) *Las palabras bajo las palabras. La teoría de los anagramas de Ferdinand de Saussure*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Las lenguas originarias en la Educación Intercultural Bilingüe¹

Antonio René Machaca
armachaca@hotmail.com

Doctorando en Antropología de la UBA

Palabras claves: Lenguas Indígenas – EIB – Identidad étnica, cultural y lingüística – Indolatinoamérica

Resumen:

En esta conferencia, con la que adherimos al “Año Internacional de las Lenguas Indígenas (2019)”, declarado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, nos sumamos al postulado de que dichas lenguas están atravesadas por siglos de persecución, discriminación, desigualdad y por procesos de colonización, homogeneización y glotofagia. El riesgo de perderlas, considerando que son reservorio de conocimientos que proporcionan respuestas originales a desafíos contemporáneos, nos interpela para seguir fortaleciendo su desarrollo y mantenimiento. En Indolatinoamérica la existencia de estas lenguas define la Educación Intercultural Bilingüe que la mayoría de los Estados Nación incluyen en los sistemas educativos, en el intento de promover relaciones de enriquecimiento mutuo y ciudadanía interculturales basadas en el fortalecimiento de las identidades étnicas, culturales y lingüísticas.

Saludo inicial

Para empezar esta disertación quisiera que me acompañen pronunciando una palabra en lengua aymara, que seguramente han escuchado. Todos juntos vamos a decir: ¡*Jallalla!* También vamos a pronunciar ¡*Jaylli!* que es un término de la lengua quechua que los incas proclamaban en sus victorias y se parece un poco a *jallalla*. Y finalmente vamos a decir ¡*Kawsachun* lenguas guaraní y quechua! Las dos lenguas indígenas que siguen vigentes en la provincia de Jujuy.

Aprovecho esta conferencia, para dejarles un mensaje que favorezca a nuestros pueblos indígenas de Jujuy y compartirles algunas experiencias “haciendo de cualquier hecho

¹ En este artículo presento la Relatoría de la Conferencia “Las lenguas indígenas en la EIB”, impartida en el Aula Magna de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales – UNJU, el 22/11/2019, con motivo de realizarse el 1° FORO DE ESTUDIOS DEL LENGUAJE. (Agradezco la transcripción del audio de la conferencia, a la Prof. Ana M. González y la revisión de estilo, a la Mg. Estela Mamaní).

social, un hecho educativo” –como decía Paulo Freire–. Disponemos actualmente de medios tecnológicos que nos permiten difundir y ayudar a la memoria con esta ponencia.

Autorreconocimiento de la identidad indígena

En la década de 1990 estudié Antropología en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu, en la que desarrollé una investigación relacionada con la religiosidad popular en la Quebrada de Humahuaca (específicamente la devoción de los sikuris a la Virgen de Copacabana del Abra de Punta Corral). De 2003 a 2006 residí en Cochabamba, donde estudié mi maestría en EIB, en el PROEIB Andes, de la Universidad Mayor de San Simón. Seguramente escucharon o vieron bailar a los Caporales de San Simón, agrupación afamada allá en Bolivia por sus danzantes de saya-caporal, que pertenecen a la UMSS. Para cursar esta maestría apelé a mi condición indígena, una identidad sobre la cual había empezado a cuestionar siendo muy pibe, preguntándome por mis orígenes. Como todos me conocen como René Machaca... me pregunto ¿de dónde viene Machaca? Viene de *machasqa*, me decían algunos quechuas para cargarme. En quechua *machasqa* es borracho, y de ahí el derivado que hoy tenemos en el castellano de Jujuy: “*machado*”; “se ha *machado*”; “qué *macha* se ha agarrado”. La palabra *macha*, entendida como borrachera llega incluso hasta Tucumán y Santiago del Estero. “Macharse” es emborracharse, *machaguay*. Pero en mi caso, el apellido Machaca deriva del aimara “nuevo”, de una de las lenguas mayores de los Andes. Los aymaras dicen: *Machaq Mara*, el “año nuevo”, cuando se festeja el solsticio de invierno, el 21 de junio, que para los incas es la celebración del Inti Raymi.

Entonces, comprender la profundidad de dónde uno viene, de dónde uno es, probablemente lleva a reconciliarse con las raíces propias que pueden haber estado negadas, invisibilizadas por mucho tiempo. Yo critico férreamente en mi tesis de maestría, el papel que juega la escuela en los procesos de auto-identificación personal y social, por cuanto de mi educación primaria y secundaria, que transcurrió en el pueblo de Tilcara, no tengo recuerdos que profundizaran en la reflexión de esa identidad de raíces indígenas, que en mi persona está presente en el antropónimo Machaca, mi apellido.

Así mismo, quiero transmitirles que en la búsqueda académica apelo a mi identidad de raíces indígenas. Actualmente, desarrollo mis estudios de Doctorado en la Antropología, en la Universidad de Buenos Aires, en la que apelo a esa identidad y condición indígena. Me gusta autoidentificarme y digo con mucha honra “- Soy kolla”. Cuando estudiaba en Bolivia, en

una oportunidad tomé un vuelo desde Cochabamba a Santa Cruz de la Sierra y de allí a Ezeiza, Buenos Aires. Cuando llego al aeropuerto, se acerca una señorita y me dice: - Señor, esta fila de acá es sólo para los nacionales, usted es extranjero... Por “portación de cara”, ella creía que yo era boliviano. – No, -le digo- ¿Sabe que yo soy argentino? – Ah, no perdone, perdone. La portación de cara, el color de la piel, y “los rasgos no renunciables” – como decía Steve Stern– también tienen que ver con la identidad étnica.

Toponimia y territorio

La palabra Tilcara, identifica: “- ¿Sos de Tilcara? ¿Sos tilcareño? Seguramente, cuando viajamos a distintos lugares, las y los tilcareños nos damos cuenta de que Tilcara es única; probablemente no haya otro lugar del mundo que se denomine Tilcara. En algún momento se intentó darle un significado en quechua al topónimo Tilcara. Es la necesidad del que viene de afuera por encontrarle significado. Les sucede mayormente a los turistas. Muchos de nuestros guías de turismo explican que, Tilcara proviene de *tiyan – k’ara – ó t’ikara – t’ika*, en quechua, es flor, entonces sería lugar de florecimiento, o lugar con muchas flores, algo así. Hay una tesis de una historiadora, Sandra Sánchez, licenciada en Historia por la FHyCS, que en un capítulo de su tesis denominada “Fragmentos de un tiempo largo”, trata de indagar lo que quiere decir Tilcara. Encuentra un documento, una referencia que decía que, al momento de la invasión, los primeros españoles que pasaron por la Quebrada fueron recibidos por el grupo étnico Tilcara o Fiscara, que se presentó luciendo unos penachos de flores en la cabeza. Tal vez ésta podría ser la situación que explica el topónimo. Es una linda explicación. De todos modos, nuevos estudios nos van dando la idea de que Tilcara se anexa al Tawantinsuyu, como tal, muy probablemente con lengua regional propia. Cabe recordar que la cultura de los Tilcara ya tenía trescientos años de existencia en el momento que llegaron los incas. Hay que tener en cuenta que el Pucara de Tilcara pertenece al período de Desarrollos Regionales. Es decir que los incas avanzaron y los Tilcara mantuvieron su nombre.

¿Y qué hay del significado del topónimo Humahuaca? En un momento le dieron un significado muy llamativo, incluso se crea un relato. Uma, en quechua es cabeza; *waqay* es llorar. “La cabeza que llora”, decían. Y se creó un relato muy lindo que hasta el día de hoy lo siguen reproduciendo algunos guías de turismo y otras personas. Cuando nos visita en la Quebrada, el lingüista peruano Rodolfo Cerrón Palomino, hace unos años, realiza un pequeño análisis de los topónimos que tenemos acá en Jujuy y dice: - Humahuaca, es medio raro que

le hayan designado “la cabeza que llora”, no se relaciona con nada relevante del lugar. Lo más probable es que proviene del aimara. En esta lengua *uma*, es agua, y *wak'a* es peña y lugar sagrado, entonces podría traducirse como “lugar sagrado desde donde surge el agua”. Es muy profundo este significado, ¿no? La palabra Humahuaca tendría una carga simbólica muy importante. Cerrón Palomino decía que en esta región geográfica está una de las nacientes del Río de la Plata, Si viajamos hacia el norte, comprobamos que en Tres Cruces termina la Quebrada. La arqueóloga María Ester Albeck (2009) decía que los afluentes del Río de la Plata, en época estival, buscan “alocadamente” una salida al mar, entonces lo hacen excavando profundos lechos. Con estos aportes, podría interpretarse que Humahuaca es una de las nacientes del agua sagrada que busca el mar. Tiene más sentido.

Los topónimos, antropónimos, nombres de animales y de plantas, apelan a las identidades de pueblos diversos. Una cuestión que yo quisiera destacar es que el contexto, antes de la invasión española es pluricultural, multilingüe y pluriétnico. Hay algunos acercamientos desde la sociolingüística histórica para comprender la onomástica del mundo andino antes y durante la conformación del Tawantisuyu. No había una necesidad tan fuerte de imponer un monolingüismo en quechua por parte de los incas. Ellos iban anexando distintos grupos étnicos a medida que iban ampliando el Tawantisuyu, enseñaban la lengua quechua de la que ellos también se habían apropiado. Porque los primeros fundadores del incario hablaban puquina y aimara, según Cerrón Palomino. Sin embargo, como la lengua quechua era la de mayor difusión, se la empezó a emplear como lengua franca. Al momento que van anexando otros pueblos, van enseñando el quechua para la administración, pero el común de la gente sigue hablando lenguas regionales. No había una política incaica, monolingüe en quechua. Había mayor tolerancia para la diversidad étnica, cultural y lingüística, y probablemente esta característica haya sido la base del Tawantinsuyu pluricultural.

Los territorios nos llevan a pensar sobre el tema de la identidad y las lenguas en contexto. Según análisis de sociolingüística histórica andina, la presencia de topónimos de larga data son una clara evidencia de la diversidad cultural representada por lenguas regionales que caracterizaron las sociedades prehispánicas. Por ejemplo, Tilcara no tiene traducción directa en quechua ni en aimara. El topónimo Jujuy tampoco tiene traducción en estas lenguas. Sí, estamos seguros que los nombres indígenas perduraron en el tiempo. Así, por ejemplo, hoy designan provincias y hasta países, como por ejemplo en el NOA, Salta, Tucumán, Catamarca. Una vez vino una mujer aymara y decía: - Salta es una guarda con

diseños, que se teje en el poncho. Eso sería “salta”, o sea que para nosotros Salta es aymara, decía. Catamarca también, decía, por la terminación *marka*, que en aymara quiere decir “pueblo”. Y los nombres de países, como Chile y Perú, quedaron desde la época prehispánica. Son nombres que reflejan la presencia de lenguas originarias.

Somos mestizos, ¿ya no nos queda nada?

La noción de mestizaje caracteriza la conformación de los estados nacionales, de cuño francés, de estados-nación modernos, y cuya existencia tiene doscientos años en Latinoamérica. Todos se forjaron bajo la premisa de una lengua y una cultura para unificar a la nación. Con ese molde y el concepto de “crisol de razas” desaparecen las diferencias, las cuales se funden y pierden su razón de ser. Imaginemos la fundición del estaño con el cobre, el resultado es el bronce, desaparecen los dos elementos anteriores. Asimismo, critico fuertemente el concepto del García Canclini de “culturas híbridas” que en un momento permea la antropología latinoamericana. Un híbrido puede ser un maíz alterado genéticamente, conocemos el maíz para darle de comer a las gallinas. Un híbrido se puede sembrar, nace la plantita y no logra dar frutos. Y un híbrido es como la nada misma. Se impuso mucho ese concepto, sobre todo cuando se forjó el sistema educativo nacional, de cuño sarmientino, y sigue vigente. Somos mestizos y ya no tenemos nada de indio. Nos pueden quedar los apellidos. Puede sonar por acá Mamaní, por ejemplo. Uno agarra la guía telefónica y está lleno de apellidos andinos como Mamaní, Choque, Colque, por ejemplo, son apellidos que provienen de lenguas indígenas. Es muy llamativa la carga simbólica y de identidad de las lenguas indígenas u originarias que rigen nuestra vida cotidiana y que no tenemos en cuenta en su real dimensión.

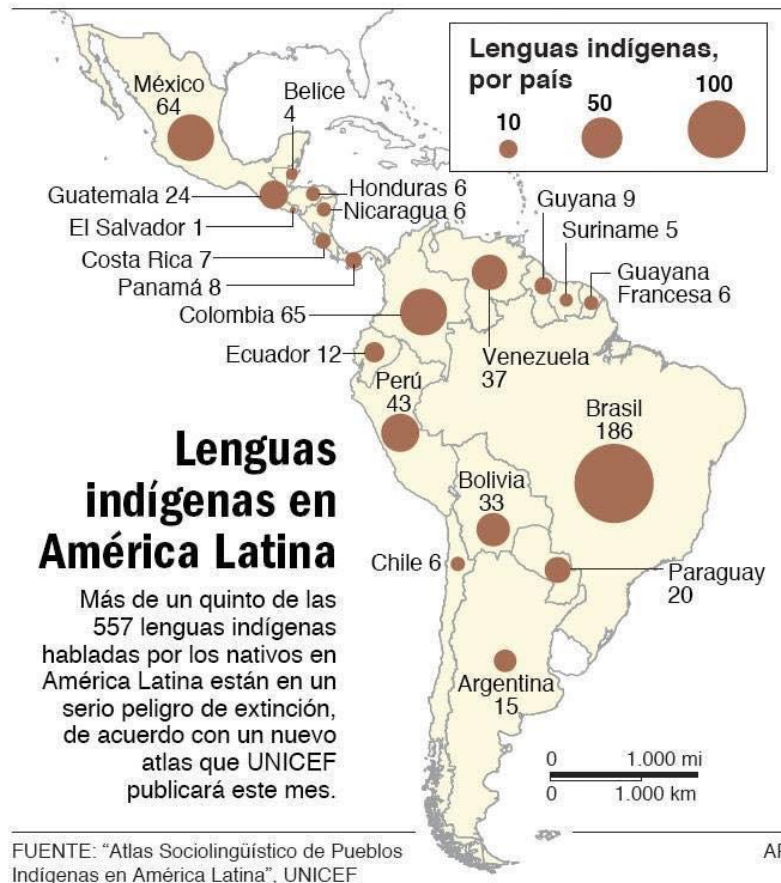
¿Y qué es lo que sucede con el tema de esa identidad en la escuela? Como es un tema que no se ha trabajado y como siempre hemos tenido un molde ligado con el mestizaje de culturas, con la hibridación, no se ha reflexionado profundamente acerca del papel que desempeñan las lenguas indígenas y sobre la presencia de nuestros pueblos originarios en la conformación del Estado nación argentino. Sucede en todos los países latinoamericanos. Entonces, hoy se ha vuelto una bandera de lucha el tema de la reivindicación de la identidad o de las identidades de raíces étnicas; y ahí se hace presente la cuestión de la Educación Intercultural Bilingüe. Hasta hace unos diez años no encontrábamos por ahí gente que pudiera decir la palabra interculturalidad sin trabarse. Interculturalidad es un concepto que apela a la relación, al contacto positivo y a la posibilidad de enriquecerse mutuamente. Es para mí y

para muchos hermanos de la causa indígena, una noción propositiva que además propone revisar las bases fundacionales de nuestros países.

Me ha tocado trabajar en ámbitos de la educación, con líderes indígenas, con las comunidades, en la lucha por la transformación de los sistemas educativos, para que se respete la identidad étnica, cultural y lingüística. Y la interculturalidad, como ustedes bien saben, -habrán notado quienes están en las carreras de educación, de comunicación, de antropología- empezó a tener cada vez mayor presencia, como concepto o paradigma. Y desde los pueblos indígenas decimos, también es un proyecto político, un proyecto de vida, que implica ir más allá de un relativismo cultural, de la simple tolerancia: - Vos y tu cultura y yo con mi cultura, y ninguno interrelacionamos porque nos pensamos separados. Esta existencia de culturas y el reconocimiento de su coexistencia, de facto, es el multiculturalismo de cuño norteamericano. Desde la mirada indígena en América Latina o Indolatinoamérica, se pretende interculturalizar los estados nacionales, pero hasta ahora la mayoría de los gobiernos (con la excepción de Ecuador y Bolivia) no promovieron reformas sobre las bases fundacionales, para incorporar las identidades que han sido negadas, pisoteadas y oprimidas. Siempre digo cuando voy a distintos lugares, claro está, que es difícil identificarse con una identidad que ha sido pisoteada, oprimida. Y la de los más débiles, ¿quién se quiere identificar con ella? Entonces sucede la negación, sucede la invisibilización.

Lenguas en Indolatinoamérica

Para referirme a las lenguas indígenas u originarias, me apoyo en una obra muy importante, editada por la UNICEF hace una década, el “Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina” (2009). Son dos tomos que están disponibles, gratuitos en internet, para quienes tienen el interés de profundizar en el estudio de estas lenguas. Hoy podemos caracterizar Latinoamérica como una región que mayoritariamente habla castellano, la lengua española que es la lengua hegemónica, en Brasil, el portugués, y en algunas regiones del Caribe algunas variedades del inglés, el creole, el francés, pero mayoritariamente se hablan castellano y portugués en la región latinoamericana.



Si tenemos en cuenta este Atlas podemos ver que hasta el año 2009, o sea hasta bien entrado del tercer milenio llegaron unas 557 lenguas. A veces, uno piensa: ¿cómo es posible que hayan llegado hasta la actualidad estas lenguas a pesar de la imposición del catolicismo, a pesar de la acción de la politiquería de los Estados, de la negación y del castigo en las escuelas? ¿Cómo es que llegaron hasta el presente? Es sorprendente ese dato de que aún perviven 557 lenguas indígenas y que, acá dicen los que trabajaron en este Atlas, una quinta parte de estas lenguas están en grave peligro de extinción. Y eso es lo que ha determinado, este año, en 2019, que la UNESCO designara como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, para llamar la atención de toda la humanidad respecto a la extinción de estas lenguas².

¿Y qué perdemos cuando desaparece una lengua? Perdemos nociones, otras miradas de cómo resolver cosas cotidianas de la vida, cómo relacionarnos con los demás, cómo relacionarnos en equilibrio con la naturaleza. Todavía encontramos algunas acciones que

² ¿Por qué perviven las lenguas? Podría ser porque hay mayorías de hablantes que no fueron a la escuela, donde la escritura en lengua hegemónica hace su trabajo, y ocurre la glotofagia (las lenguas hegemónicas que engullen a las lenguas minorizadas). O sea, el analfabetismo en lengua dominante salvó a esas lenguas minorizadas. La memoria de la oralidad las conservó en la vida cotidiana. Muchas veces no se dice esto porque no se quiere demonizar a la alfabetización y al sistema educativo. (Reflexión de Estela Mamaní, magíster en EIB, en el momento de realizar la corrección de estilo de esta Relatoría, en Tilcara, 31/07/2020).

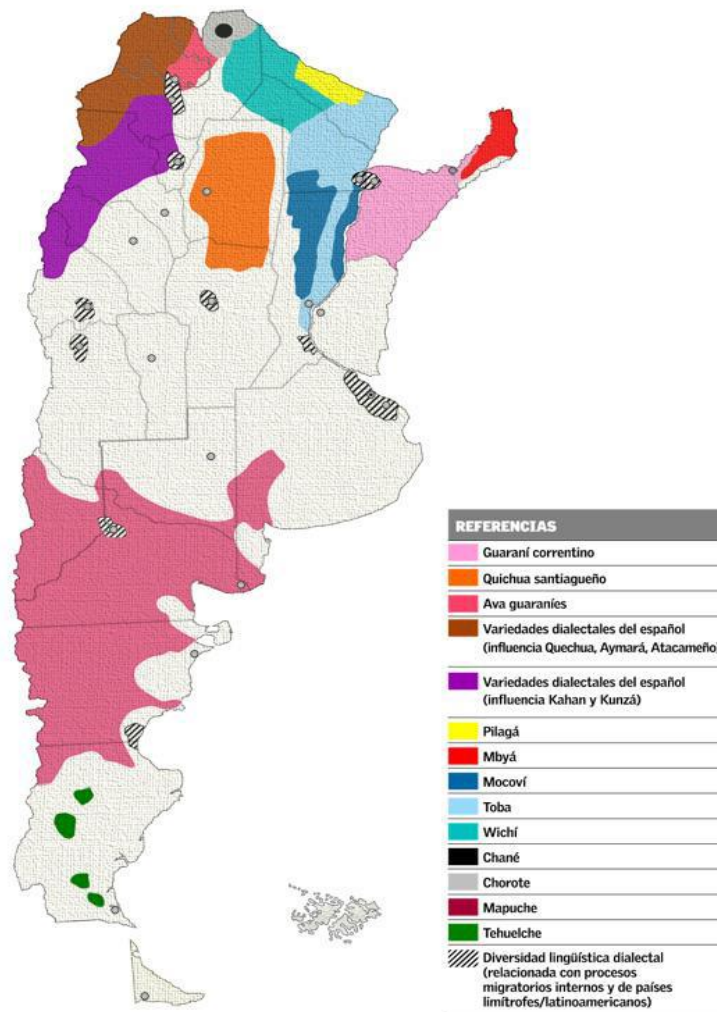
tienen que ver con esta reivindicación de las lenguas originarias a nivel planetario, muchas de ellas tienen que ver con el mantenimiento de la ecología. Por ejemplo, en Brasil y en la cuenca del Orinoco, de esas 557 lenguas encontramos 186 en la selva amazónica, donde la diversidad ecológica tiene su razón de ser en lo que se denomina “los pulmones del planeta”. Todos hemos estado impactados hace poco por los incendios del Amazonas. Allí, a la vez, hay diversidad biológica, ecológica y diversidad de lenguas y culturas. ¿Cómo se ha forjado esta diversidad? ¿Y cómo en el presente se lucha por la existencia? Es un llamado que debiera sensibilizarnos a todos por igual.

Diversidad lingüística en Argentina

¿Y nosotros en Argentina, cómo estamos? Los estudios nos dicen que hay unas 15 lenguas indígenas, esto ocurría hace dos décadas. Marisa Censabella, lingüista argentina, contribuye con un mapeo de las lenguas indígenas (2000). En el caso de la Patagonia, por ejemplo, detecta el tehuelche. En agosto de 2019, hemos tenido un congreso realizado en Córdoba, para reivindicar las lenguas indígenas. A ese Encuentro nacional vino una nieta de una abuela tehuelche. La abuela murió hace ya cuatro años, nos dijo, y cuando se detecta el tehuelche para el Atlas Lingüístico, quedaban apenas 3 o 4 hablantes en la provincia de Santa Cruz, en la Patagonia argentina. La lengua tehuelche no tiene similitud con el mapudungún mapuche, que es la más cercana. La abuela falleció y la nieta que conocimos apenas logró aprender algunas palabras y frases. Probablemente con esta abuela se haya perdido la última hablante de la lengua tehuelche.

Hace unas décadas atrás se sabía de la extinción de la lengua selk'nam en Tierra del Fuego, y de ese idioma heredamos la palabra Ushuaia, que designa la capital provincial, y quedó como un recuerdo de una lengua indígena que ya murió. Me sumo a lo que dicen nuestros dirigentes indígenas: cuando se pierde una lengua perdemos muchísimo, pierde la humanidad, perdemos todos. Es un llamado de atención y de sensibilización que debiera incluir no sólo a quienes hoy luchamos por la reivindicación de las lenguas indígenas vivas, aquellas que tienen posibilidades de subsistir y de recuperarse.

Lenguas indígenas de la Argentina actual



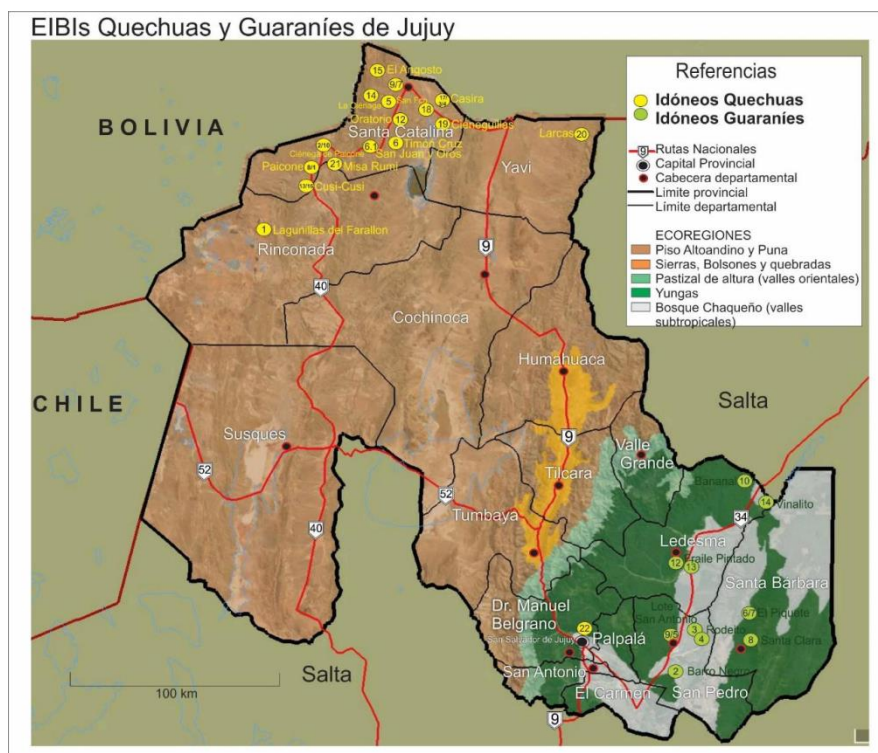
FUENTE: Elaboración provisoria propia del Programa EIB (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación) sobre la base de Marisa Censabella (2001) "Las lenguas indígenas en la Argentina" Eudeba, Buenos Aires; Elena Chiozza (coord.) (1982) Atlas total de la República Argentina, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Diversidad lingüística en Jujuy

Una de las lenguas indígenas más habladas actualmente, en Sudamérica, es el quechua, con alrededor de nueve millones de hablantes, seguida por el guaraní que tiene unos seis millones. Son las dos lenguas indígenas en Latinoamérica que han llegado hasta la actualidad con gran número de hablantes; sin embargo, ambas están perdiendo y cediendo al embate de las lenguas hegemónicas. Evidentemente, no todas las lenguas originarias tuvieron las mismas oportunidades. En Jujuy tenemos comunidades hablantes de quechua en Lagunillas del Farallón, en el Departamento Rinconada, donde se encuentra el Volcán Granada, uno de los picos más altos de Jujuy. Desde ese lugar empieza un accidente geográfico denominado Cuenca del Río Grande de San Juan, cuyo recorrido ingresa a Bolivia, bajando luego por el Pilcomayo, perteneciente a la cuenca del Plata. En ese corredor que empieza en Lagunillas y recorre comunidades como las de Cusi Cusi y Paicone, tenemos

aún presencia de hablantes quechuas nativos. Uno de nuestros *yachachiq* de esa región, Eusebio Llama, enseña y lucha para que la lengua pueda ser difundida en ámbitos escolares. Esto sucede con la lengua quechua, con una variedad propia emparentada con el quechua sureño de Bolivia, que se diferencia, por ejemplo, del quechua cochabambino, del quechua cusqueño y del quichua santiagueño (el de Santiago del Estero, de Argentina). Son variedades que pueden distinguirse notoriamente en la pronunciación, pero que entre sí pueden comprenderse.

La otra lengua que tenemos vigente en Jujuy es el guaraní, en la zona del Ramal o Yungas, en su variedad avá guaraní. Recientemente se abrieron espacios para la enseñanza del guaraní y del quechua, en la ciudad de San Salvador de Jujuy, a través de la ESIPROJ, la Escuela de Idiomas de la Provincia de Jujuy, que inicialmente instala la enseñanza de lenguas hegemónicas: inglés, francés y portugués. Un petitorio de la CEIByR, que coordina el Profesor Merardo Moné, acompaña la reivindicación de líderes indígenas de Jujuy para incorporar quechua y guaraní. Así es cómo resultan ser cinco las lenguas que se están enseñando en la Escuela de Idiomas, desde agosto de 2019.



Mapa de ubicación de escuelas donde se desempeñan docentes idóneos quechuas y guaraníes, en la Provincia de Jujuy. FUENTE: Elaboración propia con datos de la Coordinación de EIB y Rural, del Ministerio de Educación de Jujuy.

La problemática que atraviesan las dos lenguas indígenas que llegaron hasta el presente en la Provincia de Jujuy es que se ha interrumpido la transmisión intergeneracional.

Cuando las lenguas originarias o indígenas dejan de hablarse en el ámbito familiar están en serio riesgo y la enseñanza escolarizada tiene pocos resultados para revertir esa situación de glotofagia frente al castellano. Se puede enseñar las lenguas indígenas como se enseñan las lenguas extranjeras, por ejemplo, el inglés. La enseñanza escolarizada recurre siempre al conocimiento escrito. Y el aprendizaje centrado en la escritura es una metodología distinta a como se transmite la lengua en su ámbito natural que es el de la oralidad. Entonces ahí tenemos algunos problemas porque el tema de cómo escribir las lenguas indígenas se ha propuesto ya hace muchos años: una escritura normalizada tanto del quechua como del guaraní. Y no tenemos buenos resultados por cuanto la escuela desarrolla permanentemente el conocimiento escrito, relegando el desarrollo de la oralidad a un segundo plano. Actualmente, se intenta en algunas experiencias concentrar el aprendizaje de las lenguas originarias y extranjeras desde un enfoque comunicativo e intercultural para que puedan desarrollar con mayor éxito la oralidad.

Sustrato de lenguas indígenas en la variedad castellano jujeña

El contexto histórico con presencia de lenguas indígenas en Jujuy determina una variedad del castellano regional que también identifica a la comunidad de hablantes, identifica a la región, en nuestro caso identifica a la Provincia de Jujuy. Tenemos un castellano con sustrato de lenguas indígenas quechua y guaraní. En el castellano jujeño o español norteno tenemos claras marcas de las lenguas indígenas en el léxico, en la sintaxis, en la manera de construir las frases. Y con esta variedad nos diferenciamos de la lengua estándar y de la variedad rioplatense, que es una variedad que se ha impuesto también a partir de un poder hegemónico que reside en Buenos Aires. Pareciera ser que hablar la lengua estándar implica reproducir la manera de hablar de los medios masivos de comunicación que residen en las ciudades. Nos parece que esa variedad hegemónica es la correcta porque goza de mayor prestigio en las radios, en la TV e inclusive en espacios de educación escolarizados. El empleo del “¿viste?” creo que en Jujuy no se ha instalado cabalmente. Hay algunos adolescentes que lo utilizan un poco más, dependiendo del contexto y de la comunidad de habla. Todos sabemos que el “viste” identifica más a la gente del sur, al porteño.

En Jujuy hablamos una variedad de castellano que nos identifica. Sin embargo, esa variedad es discriminada en la escuela. Las y los niños siguen siendo discriminados por no hablar una variedad estándar que se asume como correcta. Y la enseñanza de la lengua hegemónica, de la lengua escolar que es el español, prioriza y prescribe una normativa. De

alguna manera, esas acciones discriminan porque en vez de generar seguridades hacen lo contrario. Un niño enmudece cuando se siente inseguro y no puede desarrollar oralmente su comunicación cotidiana. ¿Cómo es que sucede esta situación después de haber transcurrido siete años en el nivel primario y cinco años en el nivel secundario? En tantos años de escolaridad parece no haber podido lograr una apropiación correcta de la lengua estándar a nivel oral y menos en la escritura.

La EIB atiende específicamente el desarrollo de un bilingüismo equilibrado, para que los estudiantes puedan desarrollar cabalmente tanto la lengua propia indígena, como la lengua escolar hegemónica que es el castellano. Sin embargo, como decía Luis E. López (2003), la EIB es “un traje a medida” que debe adaptarse al contexto. En el caso de Jujuy en situaciones donde no hay bilingüismo podemos pensar en una educación bidialectal. Y al respecto ya hay un desarrollo de teorías que han posibilitado de alguna manera tener en cuenta la enseñanza de las variedades dialectales como, por ejemplo, la que propone el libro de texto escolar: “Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca”.

Aportes desde la formación en y para la EIB

Al presentarme les había mencionado que yo vengo de una maestría en la que me formé con un grupo de estudiantes indígenas de distintos países andinos que hemos producido diferentes investigaciones de acuerdo con nuestros contextos específicos. En particular, personalmente he desarrollado una tesis que se denomina: “La escuela argentina en la celebración del encuentro con el nosotros indígena”, donde planteo que la escuela y el sistema educativo argentino debieran promover un encuentro armónico con las identidades étnicas, culturales y lingüísticas de los pueblos originarios, las cuales fueron negadas por mucho tiempo. Varias de las tesis planteadas en el PROEIB Andes, desde la diversidad de miradas indígenas, fueron editadas en La Paz, Bolivia, y también las pueden encontrar en www.proeibandes.org. En estos últimos años hay una producción importante con más de 40 investigaciones en y para la EIB, editadas en papel, en formato de libro, que reflejan distintas realidades educativas de culturas y lenguas indígenas de los países andinos, y algunas, de las últimas cohortes de esa Maestría que incluye egresados de Centroamérica. Las tesis que no se publicaron están disponibles en un repositorio de la misma página web y abordan diversas temáticas, como las artes indígenas, la música o la medicina, entre otras. Dichos estudios también contribuyen en el desarrollo de la intelectualidad indígena en nuestra América Latina o nuestro Abya Yala.

Siempre que hemos estudiado la cuestión de la interculturalidad y del bilingüismo, hemos considerado la posibilidad de aperturas en el sistema educativo. Cabe destacar en estos lugares de apertura, la experiencia que en 2020 inicia el Profesorado para la Enseñanza Primaria con orientación en EIB, en el IES N° 3 de la ciudad de San Salvador de Jujuy, la primera en formación específica en y para la EIB.

Finalizo mi presentación, compartiendo una imagen de alumnos de la Escuela de Arte N° 2 de Humahuaca, la cual representa un ritual que tenemos muy arraigado en nuestra provincia: el de la Pachamama. Cuando participamos de este ritual, por lo general las personas mayores están atentas para recordar que todo se ofrece “con las dos manos”. Las dos manos que reciben, cobijando como en un cuenco las hojas de coca, pueden ser leídas como una metáfora que integra e interculturaliza conocimientos, que tienden puentes interculturales entre conocimientos académicos y los conocimientos propios de tradición oral que enraizan en la Pachamama. Cuando apelamos a una identidad propia, regional o provincial debemos tener en cuenta ese enriquecimiento mutuo entre culturas, en este caso, representado por las dos manos que ofrendan a la Pachamama.



Dibujo de Karina Martínez (Escuela de Artes
N° 2 de Humahuaca, año 2003).

Preguntas y aportes del público

- *Buenas tardes, ¿cómo ves hoy la política educativa en la provincia de Jujuy respecto de las lenguas indígenas?*
- *Quería preguntarle, usted planteaba que uno siempre vuelve a los orígenes. En este volver a los orígenes y para tratar de establecer un conocimiento científico u objetivo, ¿cuáles fueron las técnicas, de qué manera usted trató de dar a conocer lo que plantea en su tesis?*

En Jujuy, en la década de 1990 teníamos un solo *yachachiq*, un docente idóneo indígena quechua, Mario Acho, que empezó enseñando en escuelas del Dpto. Santa Catalina, *sapallanki kanki* – solo, solito estaba él luchando por el quechua. En ese entonces era el único que había ingresado al sistema educativo como docente idóneo quechua. Hoy la situación es otra. Hay 23 *yachachiq* o docentes idóneos quechuas que trabajan en escuelas de la Puna, principalmente de nivel primario, en el Departamento Santa Catalina, en contextos donde todavía existen comunidades de hablantes quechuas. En la zona guaraní hay 11 docentes idóneos, y en total, entre ambos, suman 34, entre quechuas y guaraníes. El Ministerio de Educación también creó hace unos años los cargos de Promotores Territoriales de EIB, designados por las comunidades como ayudantes de trabajo de campo que tratan de relacionar a la escuela con la comunidad. Estos promotores suman 47, más el equipo técnico de la CEIByR, totalizan casi 100 personas que trabajan en la línea de EIB. Uno podría decir, bueno, hay algo, algo se está haciendo. Igual, siempre falta.

Lo que aún no se ha podido lograr tanto a nivel nacional como provincial es la planificación lingüística para las lenguas indígenas. Dicha planificación debiera abordar el estatus de la lengua, una planificación de uso, de corpus, que pueda determinarse con los mismos hablantes. Nosotros hemos recorrido algunas escuelas y hemos tenido algunas reuniones con algunas comunidades, y cuando nos hemos reunido, hemos sido muy claros: el Estado, la escuela no les va a devolver la lengua. Ahí se debe hacer una planificación de estatus donde la misma comunidad, apelando a este sentimiento de pérdida, pueda determinar que la lengua es importante y hay que volverla a hablar o revitalizar. El tema de la transmisión intergeneracional se complica porque somos una provincia de frontera. En La Ciénaga, de Santa Catalina, que es una comunidad aislada, hay niños y adolescentes que entienden, en su mayoría, el quechua, pero muchos no la quieren hablar, te entienden y te

responden en castellano. Uno les habla en quechua, te van entendiendo todo y te van respondiendo en castellano.

En Casira, que está muy pegado a la frontera con Bolivia, pero que cuenta con accesos muy sencillos para salir a La Quiaca, ahí he notado que los adolescentes con el quechua casi no quieren saber nada. - Eso es de los bolivianos, dicen... Hay una cuestión de identidad que hay que trabajar. Y también la misma situación puede suceder en un contexto urbano como La Quiaca. De todos modos, yo estoy super sensibilizado con la cuestión de que es bueno aprender una lengua indígena. El año pasado me comentaron en el barrio de Alto Comedero que vino una señora monolingüe quechua a visitar a los parientes, salió de la casa y se perdió. La abuela lloraba y no había quién la entienda hasta que apareció alguien que pudiera por lo menos interpretar. La abuela estuvo perdida casi una jornada completa. A veces faltan todavía esos estudios que nos permitan identificar qué grado de uso tienen las lenguas. Y eso tiene que ver con la planificación lingüística. También desde el área de la Coordinación de EIB se han editado dos materiales, dos vocabularios de la lengua quechua y de la lengua guaraní. Yo pienso todo el tiempo que no se puede hacer EIB si no hay una participación activa de las comunidades y de las organizaciones indígenas.

La compañera preguntaba qué metodologías había utilizado en el caso de la reconstrucción de la historia. Recurrí a metodología de la historia oral. La posibilidad que tienen quienes estudian carreras de ciencias sociales o de humanidades y establecen contactos, deben poder desarrollar sus entrevistas en profundidad con las abuelas y abuelos, para conocer qué concepción tienen de la vida y trabajar en profundidad la historia oral, por ejemplo, en grupos focales. La historia oral ha sido una herramienta muy muy valiosa y, sobre todo, las que están centradas en la vida cotidiana.

- *Yo quería retomar conceptos que usted dijo en la conferencia. ¿Por qué cree que se ha producido esa falta de atención de lo que dice la Constitución Nacional, en la que se garantiza una Educación Bilingüe Intercultural? ¿por qué no se ha producido y si tiene que ver con la negación, con la invisibilización o quizás con las políticas del gobierno?*

A veces pienso en el marco normativo y actualmente ponderamos la diversidad cultural. Pero dicha diversidad cultural fue combatida, era y sigue siendo un problema para la escuela. A la Quebrada de Humahuaca sigue llegando población migrante de niños que vienen al nivel inicial, pequeños de cuatro años, monolingües en quechua. Hasta lograr que el

niño aprenda algunas palabras en castellano, se considera que eso es un problema. Dice una amiga maestra: “- El problema que yo tengo es que esos niños hablan quechua”. – No, le digo, el problema es que vos como docente no hablas quechua o por lo menos no haces un mínimo gesto de comunicación para tratar de apropiarte de una lengua que está viva. Hay un plano que tiene que ver con las actitudes hacia la lengua. Y la posibilidad de fortalecerla desde el hogar, desde las organizaciones, de nombrar el mundo con las lenguas indígenas, apoyándonos en un marco normativo de legislación de avanzada que se ha logrado en nuestro país. Es posible. Nosotros tenemos en Jujuy un reconocimiento también de la educación intercultural bilingüe.

En la última ley de Educación Provincial figura un capítulo completo sobre EIB. La ley nacional del año 2006 también se instaure como modalidad. La Constitución que has mencionado, del año 1994, también es claro, han pasado 25 años... Pero como ya lo sabemos, muchas veces no se logran las acciones necesarias, pero las demandas se han consagrado legalmente. Hay una normativa con respaldo internacional. Sin embargo, la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas, de la Unesco, es relativamente nueva, apenas tiene una década. Si analizamos la Convención de Derechos Humanos a nivel planetario cuando estaba en peligro el planeta por la Guerra, esta Declaración es de 1948, relativamente nueva en la historia de la humanidad.

A veces todo es muy lento. La normativa es favorable, pero debemos precisar que requerimos mayores esfuerzos en la búsqueda de acuerdos y de una participación activa que tendría que ver con una democracia participativa que supere la democracia delegativa. Hay que generar acciones desde la política. Particularmente pienso que el Ministerio de Educación de la Nación debe marcar una tendencia, debe tener un posicionamiento firme respecto a esa planificación lingüística. No es el caso para todas las lenguas indígenas y para todas las realidades provinciales. Nuestro país a veces ha funcionado, ya que es federal, como con naciones dentro de una nación. Algunos derechos que favorecen a los pueblos indígenas a nivel nacional han tardado mucho en poder legislarse en cada provincia de las 23 jurisdicciones y en la ciudad de Bs. As.

De todos modos, sí le quiero decir a la compañera que hay cada vez una demanda mayor, que el tema de la EIB se ha instalado y que eso no tiene retorno. Hay educadores indígenas, hay una dirigencia muy consciente de sus derechos y, en mi opinión personal, creo que eso no vuelve atrás, que es cada vez mayor la búsqueda por más derechos y mayor

participación. Se han abierto algunos canales de participación desde el Estado. La misma Ley de Educación Nacional N° 26.206 favorece y dice que la gestión educativa de la EIB debe ser con participación. Yo creo en eso y pienso que sigue siendo una demanda importante, y que eso no tiene retorno. El Estado no puede decir: - Bueno, hasta acá nomás participen, ya no los necesitamos. Y probablemente una mayor participación favorezca el desarrollo de proyectos de Educación Autónoma y Etnoeducación. Son algunos de los desafíos del presente. Muchas gracias.

Bibliografía

- Albeck, M. E. (2009) Las lenguas de los antiguos omaguacas. En A. M. González, E. del C. Mamaní, y A. M. Paz Soldán. *Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca*, pp. 99-108. Guatemala: IDIE / OEI.
- Censabella, M. (2000) *Las lenguas indígenas de la Argentina*. Una mirada actual. Buenos Aires: EUDEBA.
- González, A. M.; Mamaní, E. del C., y Paz Soldán, A. M. (2009) *Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca*. Guatemala: IDIE / OEI.
- López, L. E. (2003) Educación e interculturalidad en América Latina. En *Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy. Un desafío para la educación*. (Conferencia dada en San Salvador de Jujuy, 24 y 25 de octubre de 2002), pp. 62-78. San Salvador de Jujuy: PROEIB Andes / Secretaría de Educación de Jujuy / OEI.
- Machaca, A. R. (2007) *La escuela Argentina en la celebración del encuentro con el "nosotros indígena"*. La Paz: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / PROEIB Andes / Plural.
- Mamaní, E. del C. (2011). *Contrapunto de voces en la realidad sociolingüística de Tilcara. Jujuy – Argentina*. La Paz: UMSS / FUNPROEIB Andes / Plural.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019) PRIMER SEMINARIO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS EN ARGENTINA: El derecho lingüístico como derecho humano. En el marco del Año Internacional de las Lenguas Indígenas, declarado por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Realizado en Córdoba – Villa Giardino, los días 7, 8 y 9 de agosto de 2019.

Sichra, I. (2005) “¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer?”, en *Qinasay* N° 3. Revista de Educación Intercultural Bilingüe. Cochabamba: PROEIB Andes – GTZ.

UNICEF (2009) *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Tomos 1 y 2. (Inge Sichra, Coordinación y Edición). Cochabamba: FUNPROEIB Andes / UNICEF / AECID.

Heterodoxia de la lengua castellana: miedo y resistencia a la mutación del lenguaje

Carlos Enrique Castilla

historiadelespaniol.castilla@filo.unt.edu.ar

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Tucumán

Palabras claves: cambio lingüístico - gramática - ideología - educación - lenguaje.

Resumen:

Esta contribución está organizada en torno a algunas ideas claves que articulan y despliegan reflexiones e indagaciones personales en relación con la supuesta paradoja del lenguaje que instaura la pugna entre la fuerza de lo permanente y la de lo mutable. La intención de esta conferencia consiste en aportar algunas propuestas para desarticular el conflicto, que se resolvería con el triunfo de una de las fuerzas sobre la otra. Recuperamos la zona de conflicto lingüístico, no como una instancia inherente al lenguaje, sino, más bien, como un posicionamiento subjetivo. Este desplazamiento de la mirada representa, a mi entender, poner el foco en la dimensión discursivo-ideológica. El componente ideológico de la lengua y de las representaciones en torno a ella son constructos históricos a partir de la apropiación política de la gramática y de la necesidad de hegemonizar el campo cultural y lingüístico desde los núcleos de poder. Si bien estas consideraciones son muy personales, ello no me exime de reconocer que por encima o por detrás de ellas sobrevuelan algunas lecturas que han ido configurando esta manera de interpretar los fenómenos del lenguaje desde una perspectiva crítica. La referencia a pasajes de Graciela Montes, Ernesto Sábato y Umberto Eco, entre otros, resultan los anclajes de autoridad que detonan las observaciones que despliego: conceptos como el de “lengua salvaje” y “castración lingüística” son matizaciones de esas lecturas. Señalamos líneas de continuidad entre las políticas lingüísticas de la modernidad borbónica y sus antecedentes en las ideas nebrisenses. Para poner en escena de debate las cuestiones de género y de género gramatical observaremos algunos casos especiales de lo que llamo “empoderamiento léxico”. Todas las reflexiones precedentes se ejemplifican con recortes de los “clásicos”: pasajes del *Cantar de Mío Cid*, documentos coloniales y del *Martin Fierro*; junto a expresiones coloquiales recuperadas de escenas familiares o cotidianas.

Agradecimientos

A las autoridades de la UNJu y, especialmente, de esta Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

A la Dra. Patricia Calvelo por la iniciativa de su invitación que me alegró mucho, porque materializa un deseo de varios años: el de conformar equipos interinstitucionales y generar espacios de encuentros entre colegas y alumnos. Espero y creo que este #1 Foro de Estudios del Lenguaje es una acción que tiende a eso. Destaco además el acierto de que se haya elegido la expresión “foro” –frente a congreso o simposio-. Como muchos seguramente saben, el foro fue concebido desde su primera configuración topográfica, allá en Roma, la zona baja y de fácil acceso, como el espacio de la democracia, el lugar del encuentro, del intercambio, del ocio creativo, el espacio en donde tenía lugar el ejercicio de la palabra.

A la Prof. Marisa Caucota por sus gestiones para que mi estadía y mi participación en este #1 Foro de Estudios del Lenguaje haya sido y esté siendo una experiencia para compartir con colegas y estudiantes un modo de estar en el mundo y ante el mundo atravesado siempre por el lenguaje, esta dimensión de lo humano y de lo cultural que nos apasiona. En ellas hago extensivo el agradecimiento a todo el equipo de docentes y alumnos que trabajaron poniendo en juego todas sus capacidades y entusiasmo para la realización de este encuentro.

1. El lenguaje es movimiento

Parece una verdad de Perogrullo decir que la lengua, todas las lenguas humanas, en el amplio espectro de su diversidad, se encuentran en permanentes movimientos de cambio, o mejor dicho, para ajustarme a la propuesta de esta conferencia, en constante mutación. La elección de esta última expresión no es fortuita ya que, poseído por cierto espíritu filológico, he preferido usar la palabra *mutación* porque me agradan sus resonancias semánticas. Sabemos que *mutare* proviene de una antigua forma latina emparentada con el verbo *movitare* y vinculada, obviamente, con la idea de movimiento, de desplazamiento, de idas y vueltas, en nuestro caso, idas y vueltas del lenguaje. La idea de movimiento de ida y vuelta es la que, desde hace un tiempo, vengo tratando de instalar en mis ensayos sobre el lenguaje en reemplazo de “cambio” o “evolución” de la lengua.

El concepto de “mudanza” o de “mudar”, en el sentido de movimiento pendular, me resulta cada vez más cercano a la experiencia del sujeto en tanto depositario y a la vez

usuario de la lengua. Esta consideración le confiere al concepto de cambio lingüístico matices ciertamente más humanos: pienso en la idea de mudanza que lleva consigo toda una carga semántica que me parece más ligada a la vivencia: en el devenir de una lengua algunas palabras pierden prestigio y entran en desuso, otras se empoderan por una puesta en valor o por moda y algunas son recuperadas y rehabilitadas con nuevos sentidos en nuevos escenarios enunciativos. Podrán plantearme, es cierto, que, al mudarnos, también hacemos un cambio. A lo cual les respondería que sí, que se trata de un cambio de sitio, de domicilio; pero también les diría a mis interlocutores que no podrían negarme que en cada mudanza -los que se han cambiado varias veces de casa podrán ayudarme en esta metáfora- solemos llevar nuestros recuerdos más queridos a los que nos aferramos incondicionalmente. Muchas veces la lengua no cambia, somos nosotros quienes la mudamos de sitio y, al hacerlo, la hacemos interactuar con nuevos entornos verbales y no verbales.

La lengua que hablamos –no la académica- es uno de esos rasgos identitarios de los cuales nos cuesta separarnos: resulta ser como esa especie de recuerdo de infancia del que nunca nos olvidamos o como la llave que nos abre puertas a los vínculos más amados. Al decir “llave”, recuerdo a los judíos expulsados de España a finales del siglo XV: las familias en el exilio se pasaron las llaves de sus casas de generación en generación pensando en que algún día volverían a Sefarad, su patria. Mantenían este lazo con el terruño, con una cultura y la lengua de sus antepasados, sin sospechar jamás que la locura de unos cuantos poderosos pudiera tener un efecto tan fuerte, obturador, sobre las vidas y sobre los cuerpos de las personas.

Volviendo a nuestra reflexión, podemos considerar que ni siquiera es necesario ser especialista en lingüística, ni filólogo, ni académico para advertir que las formas y expresiones que usaron nuestros abuelos -y nosotros mismos en la infancia- ahora se encuentran en el catálogo de las “voces del pasado”, expresiones que han ido a parar al arcón de los recuerdos y que, en muchos casos, las olvidamos hasta que por algún artilugio o travesura de la memoria las rehabilitamos, las ponemos nuevamente en escena. Así, por ejemplo, puede suceder en alguna reunión de excompañeros de la secundaria -hablo por mí evidentemente-. En uno de esos encuentros entre mates y charlas interminables, recordamos con añoranza la palabra *cassette*, esa especie de complejo dispositivo de almacenamiento de audios. Su irrupción en nuestro universo cotidiano llegó a parecernos como la materialización de algún relato de ciencia ficción. Esa pequeña *cajita* de plástico que en parte ocultaba, pero a la vez, mostraba por una pequeña ventanita ese mágico material magnético que por algún artilugio atraía, retenía y emitía sonidos. Cómo expresarles la alegría de adolescencia, cuando

en la librería del barrio, la de la turca Manzur (antecedente remoto de los *shoppings* o grandes centros comerciales, porque ahí se encontraba casi todo, desde el mapamundi cromo hasta la cinta bebé) comenzaron a venderse los “*casets vírgenes*”. Se les llamaba así porque permitían a los usuarios registrar la propia versión musical o vocal. Uno de los mayores placeres por ese entonces era preparar la hora de la siesta, baldear el zaguán, extender la colcha y pasar horas esperando a que el programa de radio de la tarde pasara el tema musical favorito, anunciado debidamente por el locutor y, entonces, apretar la tecla roja casi con la precisión de microcentésimas de segundos o, en todo caso, liberar el sistema mecánico de arrastre de la cinta levantando la tecla *pause* previamente apretada. Sin embargo, ninguna precaución tomada era capaz de evitar que en el resultado final de la grabación quedase también registrado el sonido de las teclas al subir o bajar o la voz del maldito locutor “pisándonos” la grabación. Como ven, este breve relato contiene una serie de elementos léxicos y socioculturales -si se quiere, dialectales- que ya lo habilitaría para ser estudiado en una clase de *Historia de la Lengua*.

Al *caset* se sumó la serie de dispositivos de almacenamiento y recuperación de la información, llamados *disquets* y luego los *cidí* y los *dividí*, palabras estas que se resisten a cualquiera de las formulaciones del plural castellano. Nunca, al menos, escuché las formas *cidís* y *dividís* o *cidíes* y *dividíes* o, tal vez, *dividises*, formas todas ellas previstas por la gramática de la lengua castellana. Aunque suenen un poco extrañas estas formas de plural, pueden estar, sin embargo, registradas para otras palabras, tal como podemos ver, por ejemplo, para la palabra *maravedí*¹ tan recurrente en la vida de los pícaros y la picaresca hispánicos². En el *Escrutinio de maravedises y monedas de oro antiguas* de Pedro de Cantos Benítez (1763: 51) encontramos estas formas:

¹ Antigua moneda española. Desde antiguo se documentan tres plurales para esta palabra: *maravedís*, *maravedíes* y *maravedises*. Los dos primeros responden a la formación normal del plural de las voces acabadas en -í; de ellos, el más usado ha sido siempre *maravedís*. Más raro y menos recomendable por su apariencia vulgar es el plural *maravedises*. RAE (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*.

² En *Lazarillo de Tormes* leemos “Estábamos en Escalona, villa del duque de ella, en un mesón, y diome un pedazo de longaniza que le asase. Ya que la longaniza había pringado y comídose las pringadas, sacó un maravedí de la bolsa y mandó que fuese por él de vino a la taberna (*Lazarillo de Tormes*, Tratado Primero. 2015: 38).

9 Eran, pues, estos **Maravedifes** de plata, y por serlo se llamaron *Blancos*, y de la *Moneda Blanca*, como se dixo arriba; y no hemos visto hasta ahora en Historias, ni Documentos la impropiedad, de que à la Moneda de oro se le diessè nombre de *Moneda Blanca*; y regulando su valor por la plata, aparece por esta Ley, que doce de estos **Maravedifes** componian el valor de dos **Maravedifes de oro**, y estos valian un Marco de plata, en este tiempo, como consta por el Codicilo de Don Alfonso el Sabio; de modo, que repartidas las ocho onzas del

En fin, podríamos detenernos en estas minucias morfológicas y en otras más, pero me gustaría avanzar un poco en la dirección de estas reflexiones.

Nos detengamos ahora en el lenguaje de los niños, y para hacerlo quiero compartir unas palabras de Graciela Montes en su libro *El corral de la infancia*:

A lo largo de esa paciente y prolongada colonización cultural, más o menos amorosa, más o menos represiva, pero siempre eficaz, a la que los adultos sometemos a los niños para convertirlos en miembros de nuestra sociedad, el lenguaje desempeña un papel privilegiado. [...] Las palabras nombran y, al nombrar, dan forma. Nombran y, al nombrar, inevitablemente, arrastran con ellas una gigantesca carga cultural, un modo de ver, de sentir y de manejar el mundo. En fin, el adulto otorga el lenguaje y, cuando lo otorga, se impone, coloniza. [...] Pero los chicos no se someten pasivamente a esa colonización. Los chicos se adueñan del lenguaje. El lenguaje es para ellos mucho más de lo que los adultos pretenden que sea. (1990: 21-22)

Como vemos, Montes despliega con una claridad meridiana el proceso a través del cual las palabras que habían nacido “salvajes”, pegadas a la experiencia vital, con matices de sentidos que nacen y crecen a la sombra de la vivencia, son tristemente colonizadas, con todos los sentidos que este verbo conlleva: palabras recortadas, mutiladas, ultimadas, vulneradas por la risa descalificadora o la corrección funesta (1990: 22). Asumimos que tal dominación de la palabra ocurre cuando dejan de andar sueltas por la vereda y entran al corral de la escuela: una de las estructuras más domesticadora de la experiencia de los sujetos en sociedad. La escuela, institución castradora por excelencia, tiene en el diccionario su arma más aleccionadora. En ese contexto, las palabras van adquiriendo significados institucionales en la medida en que van perdiendo sentidos vitales. Por otra parte, y paradójicamente, en esos mismos contextos áulicos de regulación del lenguaje, otras prácticas escolares paralelamente

exigen a los alumnos el despliegue del componente creativo del lenguaje. Con esto, no estoy postulando la inutilidad del uso del diccionario ni la ineficacia de la escuela, sino quizás simplemente pensando en que quizás sea el momento para revisar las prácticas de enseñanza en torno al lenguaje: acciones que muchas veces fragmentan a los sujetos escolarizados entre prácticas castradoras y motivadoras.

2. El miedo al cambio. Colonialismo lingüístico

Entonces, si la lengua está constantemente mutando, cabría preguntarnos de dónde nos viene esta actitud temerosa ante las novedades del lenguaje. Este miedo pánico tiene una estructura claramente ideológico-política y encontramos su modo más acabado en la organización del estado moderno acompañado de su ideario totalizador y unificador. Esta actitud lingüística comenzó a vislumbrarse con los Reyes Católicos y alcanzó su mayor fuerza de castración del lenguaje en las políticas borbónicas que se ejecutaron con la llegada de la casa Anjou-Bourbon a la corona de España, la misma que, siglos más tarde, tras acuerdos con el “generalísimo”, sigue reinando.

Aquello de que la “gramática es la compañera del imperio”, frase tan machaconamente atribuida a Nebrija no resulta ser tan agresiva, a mi modo de ver, como otras expresiones nebrisenses más alarmantes. Repasemos otro pasaje del prólogo de la *Gramática sobre la lengua castellana* (1492) en donde encontramos una de las principales ideas que le preocupan al gramático:

Esta [la lengua castellana] hasta nuestra edad **anduvo suelta y fuera de regla:** y a esta causa a recibido en pocos siglos muchas **mudanças**, porque si la queremos cotejar con la de oi a quinientos años: hallaremos tanta **diferencia y diversidad:** cuanta puede ser maior entre dos lenguas. Y porque mi pensamiento y gana siempre fue engrandecer las cosas de nuestra nación: y dar a los ombres de mi lengua obras en que mejor puedan emplear su ocio: que agora lo gastan leyendo novelas o istorias enbueeltas en mil mentiras y errores: acordé ante todas las otras cosas **reduzir en artificio** este nuestro lenguaje castellano: para que lo que agora y de aquí adelante en él se escriviere **pueda quedar en un tenor:** y **estenderse en toda la duración de los tiempos** que están por venir³.

³ El resaltado con negritas es nuestro.

Solamente con repasar, sin mayores ansias filológicas, las expresiones nebriseses, observamos que, desde este mismo instante, queda instaurada una mirada reduccionista y castradora en torno a la lengua. Expresiones que pongo en diálogo con algunas digresiones de Ernesto Sábato en su colección de ensayos titulada *Heterodoxia*:

La idea de fijar un idioma nace de la ingenua creencia en su insuperable perfección. Personas ansiosas y maravilladas instan a guardarlo en una vitrina, a cubierto del polvo, alejado del riesgo callejero, del vulgo ignorante, de los escritores bárbaros e irrespetuosos. No satisfechos con el vanidoso sentimiento de poseer la mejor lengua, pretenden además ser sus depositarios absolutos. El resultado es conocido: también ellos terminan por vivir en una vitrina, velando un cadáver embalsamado, mientras el espíritu de la lengua vaga por la ciudad. El asunto de la vitrina comienza para nosotros en 1492, cuando Nebrija le decía a Isabel que la lengua castellana estaba “ya tanto en la cumbre que más se puede temer el decendimiento della: que esperar la subida”. Que Nebrija se equivocaba, como fatalmente se equivocan todos los gramáticos, lo demuestra la existencia de algunos considerables escritores posteriores a ese peligroso instante; Cervantes, Quevedo, Góngora. Lope, Rubén Darío, Unamuno, Baroja, Ortega, Sarmiento, Hernández. ([1953] 1997: 186)

Unos trescientos años después de aquel texto fundante de una tradición que se ha sostenido y se sostiene a pesar de los embates del tiempo y de las voces que se levantan denunciando los atropellos gramaticales, se fundó la Real Academia Española, la RAE, por imitación de la Academia Francesa. Este hecho fue el correlato de la instauración del modelo francés en la organización del estado español tanto en la península como en sus colonias. Las políticas borbónicas trajeron consigo el desarrollo cada vez mayor de la estructura burocrática homogeneizadora en la administración de los asuntos de estado. En términos de políticas sobre el lenguaje, esto supuso la invisibilización de las otras lenguas vernáculas peninsulares y de los dominios coloniales: se proscribieron el gallego, el astur-leonés, el euskera, el navarro-aragonés, el catalán, el valenciano y las lenguas nativas de las Indias Occidentales, reduciéndolas a la condición de lenguas minorizadas y condenadas, subrayo, condenadas al ámbito de lo rural y de lo familiar -y por eso, tal vez, preservadas de las garras de las gramáticas normalizadoras-. Se les clausuró así a los hablantes la posibilidad de seguir expresándose en sus lenguas maternas y dejaron éstas de ser respetadas como lenguas de

cultura, algunas de ellas con una tradición que había precedido en muchos campos a la propia lengua castellana.

Para seguir con este recorrido por algunos recortes significativos de textos que son hitos en la dirección de la colonización lingüística, leemos en el prólogo de la primera *Gramática de la lengua castellana* de la Real Academia que el “arte precede al uso” (1771: I-II). Aunque no desconoce la práctica de los hablantes -lejos de tener una perspectiva pragmática-, enaltece la configuración de la norma lingüística como forma de prestigio y modelo. Por su parte, el lema “Limpia, fija y da esplendor” es fiel reflejo de esta tendencia generalizada. Si este rol castrador de lenguas se ejercía en la Metrópoli, imaginamos o, mejor dicho, somos testigos y herederos de esas prácticas en las Indias Occidentales. Aquí, en las colonias de ultramar, poco a poco se irán invisibilizando las lenguas particulares para privilegiar las llamadas lenguas generales de evangelización y, políticamente, fueron “limpiados” todos los focos que pudieran provocar el disenso, desde Túpac Amaru hasta los jesuitas.

La política de violencia sobre los cuerpos de los sujetos hablantes tuvo su correlato en la violencia simbólica sobre el lenguaje. Violencia que aún hoy reproducimos quizás sin demasiada conciencia o anestesiados por preocupaciones que nos distraen de estos nudos de dominación y poder y cuya versión paremiológica más atroz siga siendo quizás “la letra, con sangre, entra”. Para nuestra historia como país y como continente, la ilusión de las independencias nacionales quizás se ha construido sobre el mito de las “rotas cadenas”- Sin embargo, en relación con la lengua que usamos, tan nuestra y tan ajena, seguimos atados, encadenados a discursos foráneos -como ya he dicho, todavía bajo el control borbónico- que, desde centros hegemónicos de poder, sostienen, bajo el imperio de la norma y el purismo, actitudes obturadoras de las posibilidades del lenguaje de ser plural y diverso. El colonialismo político en parte estaría superado. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el colonialismo lingüístico. De otra forma no se explica por qué un país cuya población -según las estadísticas- corresponde a poco menos del diez por ciento de la comunidad de hispanohablantes, siga teniendo el control -o quiera seguir teniéndolo- sobre el noventa por ciento restante.

3. La gramática no es inclusiva

El proceso del que vengo hablando en los apartados anteriores comprende la puesta en ejecución de un complejo sistema de acciones de ciertos grupos sociales que ejercen la hegemonía y el control sobre las innovaciones que son posibles y permitidas en su seno. Esta fuerza de control es tan enérgica y tan resistente al cambio que, como sabemos, en algunos

momentos de la historia, los grupos dominados tuvieron que recurrir a acciones extremas para intentar revertir un *status quo*. El control sobre el lenguaje no escapa al ejercicio del poder y el control sobre las personas, pues, como expresa Henry Giroux:

El lenguaje en todas sus complejidades se convierte en fundamental, no solo en la producción de significado e identidades sociales, sino también como condición constitutiva de la acción humana. Es en el lenguaje donde los seres humanos quedan inscritos y dan forma a esos modos de tratamiento que constituyen su sentido de lo político, lo ético, lo económico y lo social (1997: 33).

Actualmente estamos viviendo, quizás como en ninguna otra época. la visibilización de los colectivos sociales invisibilizados desde las culturas oficiales. El caso del lenguaje inclusivo pone otra vez sobre la escena las tensiones entre las voces silenciadas -que desean hacerse oír- y las fuerzas hegemónicas dominantes -que pretenden sostener las mordazas-. En este contexto surge por supuesto la discusión sobre la -e- inclusiva como un morfema que pudiera dar cuenta de que el mundo -el universo construido por el lenguaje- no es binario. En este contexto, todo el universo académico más tradicional solo piensa en rasgarse vestiduras y abre el seudodebate que conlleva sesudas discusiones en torno a la incorporación de un morfema de género no marcado en las palabras que admitirían una identificación de lo nombrado con el género asignado o elegido.

Gramaticalmente hablando, no resulta algo tan complejo de entender, y nadie puede decir -en su sano juicio- que no podemos entender una conversación en donde cualquier persona, haciendo uso de su derecho sobre el lenguaje, utilice este morfema. Desde Saussure en adelante aceptamos que el lenguaje presupone un sistema de oposiciones y, en la práctica, cualquier innovación parte de este sistema de referencias *in absentia*. Cualquier alternativa, aún desde esta perspectiva puramente estructural pone en diálogo las estructuras históricamente precedentes. De nuevo percibo que el lenguaje se torna un campo de batalla, como si se quisiese instaurar dentro de él el espíritu de una pugna sistémicamente inexistente.

De hecho, podemos sugerir que en el sintagma nominal “*todes ustedes*” una de las palabras ya tendría incorporada esta “nueva” tendencia y nadie pretendería “instaurar el binarismo en el pronombre de tal suerte que tuviéramos el par binario: *ustedas / ustedos*. El giro irónico de las apreciaciones precedentes también es ideológico en el sentido de pensar una mirada sobre el lenguaje que supere las visiones reduccionistas que postulan que en castellano obviamente hay solo dos géneros gramaticales que nada tienen que ver con los

“sexuales”; aquellas que postulan que el género masculino es el no marcado y por lo tanto el más inclusivo y el femenino, el marcado, como el distintivo. En cada una de estas afirmaciones que pretenden dar argumentos “científicos” se pone cada vez más de manifiesto que lo que incomoda, lo que produce escozor no es la cuestión gramatical, sino la dimensión político-ideológica que esta práctica supone como defensa de la posibilidad de visibilizar un colectivo que causa escozor: de repente los putos, los maricas, las tortilleras, las marimachos, comenzarían a tener una identidad gramatical propia en un escenario lingüístico-discursivo y político-ideológico en el que lo señalado como diferente resulta siempre excluido (Castilla, 2020).

Dicho esto, salgámonos un momento de esta zona de tensión para pensar otros escenarios mutantes. Por ejemplo, nadie se exalta o pone el grito en el cielo porque hayamos perdido el género neutro latino o porque existan palabras que tienen doble género (incluso aprobados por la suprema autoridad académica): el género asignado por -así decirlo- en su documento oficial y el elegido por los hablantes casi por derecho propio de uso: me refiero, por ejemplo, a palabras como *sartén* que es sustantivo neutro en latín, femenino en la versión de diccionario y masculinizado en el habla cotidiana -al menos en nuestra región-. O si preferimos la expresión que nos resulta más poética, la de mi abuela: *la calor* que casi tiene tintes quevedianos o gongorinos como otras expresiones auriseculares: *la mar* o *la color*. Tampoco escandaliza lo que podríamos llamar “palabras empoderadas”: aquellas en las que la forma en femenino tiene connotaciones semánticas más potentes, tales como *macheta* frente a *machete* o *farola* frente a *farol*. Si deseamos llevar la discusión al plano de las tradiciones literarias tendríamos mucha tela para cortar. En el mundo medieval del *Cantar de mio Cid*, *las mesnadas* no son menos en cantidad ni en valor épico que un *ejército*, ni tampoco retroceden en valor la Tizona ni la Colada. En la gauchesca *naidas* no es más ni menos que nadie y en el tango o el *gotán* de los compadritos los hombres también hablan al vesre y lloran -¡y vaya que lloran!-.

La gramática y las prácticas normativas del lenguaje son todas artimañas arbitrarias y hegemónicas que obturan las posibilidades del cambio-mutación lingüística, enarbolan la inmovilidad del lenguaje como una bandera contra la decadencia del idioma y condenan la innovación y las fuerzas vivas del lenguaje a una suerte de inercia bajo la promesa de vida eterna. Un ejemplo más de esta arbitrariedad resulta visible en algunos verbos en presente del subjuntivo a quienes, por algún cierto privilegio y prestigio se les ha concedido el privilegio de mutar: así *traia*, *caia* pudieron mutar en *traiga*, *caiga*, mientras que hemos condenado a *haiga* como forma vulgar e incorrecta, aunque los hablantes siguen simplemente las mismas

reglas de cambio fonético admitidas en los otros verbos y producto del influjo de la yod semiconsonante.

4. La educación. La escuela

Deseo que se entiendan las formulaciones precedentes no como la instauración de un nuevo orden que, por pugnar con el orden hegemónico, diluya sus energías en discusiones bizantinas, sino, más bien, como una oportunidad de plantearnos al menos la posibilidad de la duda frente a verdades que solemos defender a rajatabla sin demasiada reflexión y que “aplicamos” como certezas absolutas. Quizás *haiga* llegado el momento de asumir nuestra lengua desde un posicionamiento menos ortodoxo, no se trata de crear un espacio para la lucha, sino más bien, la posibilidad de que formas diversas convivan.

Hemos señalado con algunos ejemplos de qué manera los grupos de poder se valen de determinadas construcciones simbólicas potentes para ejercer su dominio sobre el resto de la comunidad: la escuela y la gramática han sido tradicionalmente dos ejemplos de ello. Y, en este sentido, no resulta extraño que la escuela resulte el lugar más adecuado para que la gramática sea introducida como sistema de fijación y estandarización del lenguaje. Gramática y escuela han seguido una historia conjunta, como una especie de romance eterno. Por otra parte, y en respuesta a este postulado, hemos tomado algunas reflexiones de Henry Giroux, en especial aquellas que destacan el papel del educador en el contexto escolar en donde muchas veces los docentes somos parte innegable de ese sistema represivo que se dibuja amablemente como “el segundo hogar”. ¿Qué hacemos frente a esa realidad? ¿Nos conformamos con ser operarios del gran engranaje del sistema? ¿O preferimos adoptar una actitud crítica? Adhiero a la formulación de la posibilidad de que los maestros y profesores podamos pensarnos como “intelectuales transformativos”. Pero ¿esto qué significa? Nos responde el propio Giroux:

Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. Semejante tarea resulta imposible dentro de una división del trabajo en la que los profesores tienen escasa influencia sobre las condiciones ideológicas y económicas de su trabajo. Este punto tiene una dimensión normativa y política

que parece especialmente relevante para los profesores. Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas (2001: 65).

Se trata, entonces, de superar miradas apocalípticas (Eco, 1984) que sospechan que en todas las manifestaciones de lo diverso se asoma el fin de la lengua castellana. Afirmaciones que resultan peligrosas porque, junto con el terror sobre el fin de los tiempos del idioma, surgen los adalides del lenguaje, los defensores de la pureza y los guerreros de las normas que alzan sus espadas seudofilológicas contra el maligno. En cambio, desde una mirada integradora, no se extirpa lo que parece ajeno, sino, por el contrario, surge el gesto que tiende a la comprensión de los fenómenos del lenguaje a partir de los usos estratégicos de los hablantes, con todo su componente ideológico y político; al abrazo de lo diverso y divergente entendidos no como amenazas, sino como oportunidades. Por supuesto, para asumir esta tarea, hay que adoptar un posicionamiento que se debate entre erigirse como censor de lo diferente o admitir amorosamente la diferencia y aceptar al otro/a/e/x con todos los matices que la humanidad puede ofrecer. Se trata no ya de una cuestión gramatical, sino humana. No olvidemos que el lenguaje no es anterior al ser humano, sino una herramienta para el vínculo y el intercambio. Que no se transforme en un arma más de la desigualdad y la exclusión. Que la escuela sea el espacio en el que la alteridad y la diferencia tengan lugar y estos temas puedan ser hablados escuchando a los propios usuarios de la lengua, porque si nos paramos en el lugar de la gramática –tradicional- no quedaría lugar para celebrar el habla ni el derecho a la palabra.

Bibliografía

- Anónimo ([1554] 2015) *Lazarillo de Tormes*. Edición de Francisco Rico. Madrid: Cátedra.
- Cantos Benítez, P. de (1763) *Escrutinio de maravedises y monedas de oro antiguas, su valor, reducción, y cambio a las monedas corrientes, etc.* Madrid: Imprenta de Antonio Marín.

- Castilla, C. E. (2020) “La gramática no es inclusiva” en *Lenguaje inclusivo y educación: miradas desde la interdisciplina*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán Facultad de Filosofía y Letras, Centro de Comunicación, Educación y Pensamiento Latinoamericano. Disponible en <http://filo.unt.edu.ar/blog/2020/06/26/lenguaje-inclusivo-y-educacion/>. Consultado el 12 de agosto de 2020.
- Eco, U. (1984) *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- Giroux, H. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2001) “Los profesores como intelectuales transformativos”, en *Docencia*, N° 15, 60-66, Revista del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, Santiago. Disponible en http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/docencia_15.pdf. Consultada el 15 de noviembre de 2019.
- Montes, G. (1990) *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Nebrija, A. de (1492) *Gramática sobre la lengua castellana*. Salamanca. Texto tomado a partir de la versión digitalizada del incunable en la Biblioteca Digital Hispánica. Disponible en <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000174208&page=1>. Consultado el 15 de noviembre de 2019.
- Real Academia Española (1771) *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Ibarra. Disponible en https://www.rae.es/sites/default/files/Gramatica_RAE_1771_reducida.pdf. Consultado el 15 de noviembre de 2019.
- (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*. Disponible en <https://www.rae.es/dpd/>. Consultado el 15 de noviembre de 2019.
- Sábato, E. ([1953] 1997) *Heterodoxias en Obras Completas: Ensayos*. Buenos Aires: Seix Barral.



**ACTAS DEL 1° FORO DE
ESTUDIOS DEL LENGUAJE**

La enseñanza de la gramática en el nivel secundario: discursos oficiales en Salta

Valeria Abigail Fernández
valeabfernandez@gmail.com
Universidad Nacional de Salta

Fabiana Soledad Orellana López
fabiananaore@gmail.com
Universidad Nacional de Salta

Palabras claves: Gramática – Nivel Secundario – discursos oficiales – diseños jurisdiccionales – Salta

Resumen:

En la enseñanza media en Argentina el estatuto de la gramática ha sido objeto de polémicas, fundamentalmente a partir de la progresiva imposición del enfoque comunicativo en la didáctica de lengua materna. Como resultado de estos conflictos, se cuestionó la utilidad del conocimiento gramatical para la mejora de las competencias de escritura, lectura y oralidad de los estudiantes. Por ello se generaron dos posiciones contrapuestas: una que planteaba la necesidad del conocimiento gramatical en los adolescentes y otra que negaba la utilidad de ese conocimiento, pues daba por sentado que no se transfiere a la comprensión y producción de textos.

En este contexto resulta de gran importancia resaltar el rol que desempeñan las políticas educativas oficiales a través de la formulación de discursos que prescriben los objetivos y contenidos sobre el lenguaje en general, y sobre gramática en particular. Así, los Diseños Jurisdiccionales de Lengua y Literatura del Nivel Secundario funcionan como los documentos oficiales que prescriben el lugar que tiene la gramática en la enseñanza de la lengua, así como los contenidos, los modos de secuenciación y los cursos para los que se proponen.

Con el objetivo de discutir estos presupuestos, en este escrito nos proponemos realizar un trabajo de análisis y comparación entre los Diseños Jurisdiccionales de 1998 para EGB3 de la provincia de Salta EGB3 del año 1998 y los Diseños Jurisdiccionales de Lengua y Literatura de 2012 que aún se encuentran vigentes. Esta selección se hace interesante en la medida en que el Diseño Jurisdiccional de 2012 introduce un eje sobre reflexión de la lengua (sistema, norma y uso) y textos. En última instancia, daremos cuenta de los efectos que tal

polémica generó en términos de exclusión o inclusión de la gramática en la enseñanza, así como en la prescripción de contenidos, terminologías y objetivos.

Introducción

Cuando nos proponemos indagar sobre cuál es el lugar que se le asigna al conocimiento gramatical en la enseñanza de la lengua materna en el Nivel Secundario, una de las problemáticas de discusión y análisis a tener en cuenta es la de las prescripciones que realizan los Diseños Jurisdiccionales de Lengua y Literatura.

En el caso de la provincia de Salta, los mencionados diseños son puestos en circulación por las autoridades provinciales (gobernador, vicegobernador, ministros y secretarios de planeamiento y gestión educativa, comisiones técnicas, equipos de orientación, entre otros) de acuerdo a los intereses de su gestión política y educativa. Por lo tanto, constituyen los documentos que dan cuenta de los discursos oficiales sobre lengua en general, y sobre gramática en particular.

En lo que respecta a la última disciplina, los diseños delimitan el lugar que tiene en la enseñanza de la lengua, así también como los contenidos, los modos de secuenciación, las orientaciones didácticas y los cursos para los que se la propone. En este sentido, en tanto documentos curriculares, modelan la enseñanza de la gramática a través de la selección de supuestos teóricos y de un formato acorde, por lo que prescriben las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Resulta interesante la mirada que plantea Delia Lerner (2001), ya que para ella la tarea de selección de contenidos conlleva una responsabilidad que hace sentir fuertemente la necesidad de la investigación didáctica:

Prescribir es posible cuando se está seguro de aquello que se prescribe, y se está tanto más seguro cuanto más investigada está la cuestión desde el punto de vista didáctico. (2001: 81)

Por lo tanto, de acuerdo con esta autora:

Los problemas que se enfrentan en la producción curricular son didácticos. Los saberes de otras disciplinas –en particular los de la Lingüística, que estudia el objeto, y los de la Psicolingüística, que estudia la elaboración del conocimiento lingüístico por parte del sujeto- están indudablemente presentes, pero intervienen

articulándose para comprender mejor los problemas didácticos que se plantean. Los saberes que estas otras disciplinas nos proveen no son suficientes para resolver los problemas curriculares (2001: 81-82).

Con base al planteo de la preocupación didáctica de esta autora, se encuentra también “una opción ética y política”:

El desafío que debemos enfrentar quienes estamos comprometidos con la institución escolar es combatir la discriminación desde el interior de la escuela; es aunar nuestros esfuerzos para alfabetizar a todos los alumnos, para asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales de progreso cognoscitivo y de crecimiento personal” (Nieto, 95: 2017).

El obstáculo a esta propuesta se halla, de acuerdo con Lerner, en las prácticas tradicionales de enseñanza y evaluación, en la persistencia del descriptivismo gramatical y normativo, y en la parcelación y fragmentación de contenidos; que constituyen también una opción política, la de la exclusión de los niños y jóvenes respecto de una comunidad de lectores y escritores. (2001: 84)

Existen en la actualidad muchas investigaciones de gran valor sobre la Didáctica de la Lengua, las cuales permiten poner en cuestionamiento los factores ideológicos y socio culturales que subyacen a la tarea de prescripción. Es por ello que nos interesa reflexionar sobre el lugar que se le otorga a la enseñanza de la gramática, en particular, y del lenguaje, en general, en los Diseños Jurisdiccionales para la provincia de Salta desde una perspectiva teórica basada en la lingüística.

Cabe resaltar que en el ámbito de la lingüística el estatuto de la gramática en la escuela media en Argentina ha sido objeto de fuertes polémicas. Sobre todo a partir de los años '90 con la progresiva imposición del enfoque comunicativo. Se cuestionó entonces la utilidad del conocimiento gramatical para la mejora de las competencias de escritura, lectura y oralidad de los estudiantes. Por ello se generaron dos posiciones contrapuestas: una que planteaba la necesidad del conocimiento gramatical en los adolescentes, y otra que negaba la utilidad de ese conocimiento, pues daba por sentado que no se transfiere a la comprensión y producción de textos. Estos supuestos produjeron, por un lado, una eliminación de la

gramática de los diseños curriculares oficiales, y por el otro, un sentido utilitario y por lo tanto de subordinación.

En el ámbito de las discusiones teóricas, cuando los lingüistas se refieren al tema de la enseñanza de la gramática en la escuela, acuerdan en que existe una degradación de la disciplina. Coinciden en que durante la primera mitad del siglo XX los estudios escolares procuraban contribuir al “arte del buen decir” a través de un abordaje memorístico, por ejemplo, de los paradigmas verbales; la incansable repetición de palabras mal escritas en el dictado; y el análisis mecánico y antirreflexivo de las estructuras gramaticales (clases de palabras, tipos de oraciones y el análisis sintáctico, entre otros). Tal como lo expresa Ángela Di Tullio (2010) la gramática escolar más tradicional tenía la forma de un “catecismo”, con preguntas y respuestas que debían recitarse de memoria.

En las décadas del 60 y 70 el enfoque llamado tradicional fue sustituido por el desarrollo del estructuralismo en la Argentina y su implementación en las aulas. Este modelo tuvo aspiraciones de sistematicidad, depuración terminológica y centración de la gramática en el análisis oracional (Melgar, 2009: 64). Finalmente, la “ritualización” de la propuesta provocó gran desconfianza sobre el potencial de la gramática para desarrollar las habilidades de comprensión y producción de textos en los alumnos.

En este contexto de dudas y desconfianza el enfoque comunicativo de Halliday ingresó con fuerza en los currículos escolares de Lengua a partir de los años 90. Gaiser expresa que:

Las propuestas editoriales suplantaron los saberes gramaticales provenientes de la gramática tradicional y estructural por los de la gramática funcional, en especial, aquellos referidos al análisis textual, a la urdimbre de los textos y a los ámbitos de circulación de los textos (coherencia, cohesión, progresión temática, registros, campo, tenor, modo, entre otros). Sin embargo, lo que el discurso de la didáctica de la lengua olvidó, es que, como dice el propio Halliday, para aplicar a un texto la gramática funcional, se debe tener una sólida base de gramática oracional (2010: 104).

De esta manera, los saberes de tipo textual desplazaron los contenidos gramaticales normativos y descriptivos. Sin embargo, en la práctica dichos contenidos no fueron aprendidos de manera significativa por lo que, tanto docentes como alumnos, tendieron al uso de categorías vacías de sentido con un direccionamiento meramente aplicacionista. Esto se

debe a que la concepción sobre gramática no ha cambiado y sigue siendo aquella que define a la lengua como una lista de estructuras correctas e incorrectas que hay que memorizar y aceptar y que se manipulan con total ajenidad al significado (Gaiser, 2010: 104).

Ahora bien, ¿cómo resulta posible abordar una gramática del texto o el análisis de un discurso sin dominar nociones básicas de gramática oracional? Nociones como las de pronombre, sinonimia, sujeto tácito, género y número, adverbio, etc. En este sentido, la articulación entre gramática textual y oracional resulta fundamental, ya que los alumnos deben poder dotarse de un abanico de opciones lingüísticas a las que puedan acceder de manera consciente.

Otra limitación de dicho movimiento textualista consiste en hacer depender la enseñanza de la gramática de la revisión y corrección de las producciones de los alumnos. Esto resulta en una enseñanza ocasional que se encuentra ligada a la aparición fortuita de un problema lingüístico. Sin embargo, para poder ser conscientes de los errores en la escritura o la oralidad se necesita conocimientos previos. La carencia de los mismos imposibilitaría el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre el lenguaje en los alumnos, quienes instaurarían una dependencia con el docente en tanto este identifique los errores y los corrija.

En los últimos años, las dificultades llevaron a reconocer que es necesaria la enseñanza de la gramática, puesto que una genuina reflexión sobre el sistema de la lengua colabora en el mejoramiento de las competencias de los hablantes. Por tal motivo, el cuestionamiento no debería direccionarse hacia los contenidos gramaticales en sí, sino más bien hacia las metodologías empleadas en la enseñanza de esos contenidos y a los modelos gramaticales que se toman como marcos de referencia.

En este contexto resulta de gran importancia resaltar el rol que desempeñan las políticas educativas oficiales a través de la formulación de discursos que prescriben los objetivos y contenidos sobre el lenguaje en general, y sobre gramática en particular. Así, los Diseños Jurisdiccionales de Lengua y Literatura del Nivel Secundario funcionan como los documentos oficiales que prescriben el lugar que tiene la gramática en la enseñanza de la lengua, así como los contenidos, los modos de secuenciación y los cursos para los que se proponen.

Con el objetivo de discutir estos presupuestos, en este escrito nos proponemos realizar un trabajo de análisis y comparación entre los Diseños Jurisdiccionales para la provincia de Salta para EGB3 del año 1998 y los Diseños Jurisdiccionales de Lengua y Literatura de 2012 que están todavía vigentes. Nos parece interesante dicha selección en la medida en que el Diseño Jurisdiccional de 2012 introduce un eje sobre reflexión de la lengua (sistema, norma y

uso) y textos. En última instancia, daremos cuenta de los efectos que tal polémica generó en términos de exclusión o inclusión de la gramática en la enseñanza, así como en la prescripción de contenidos, terminologías y objetivos.

Análisis de Diseños Curriculares

1. Diseño Curricular Jurisdiccional de Salta: Primer y segundo ciclo de la E.G.B. Año 1998

Este diseño corresponde a 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º año del nivel secundario para el área de Lengua. Los contenidos se encuentran agrupados en tres ejes temáticos. Éstos son:

Eje 1: Lengua oral, uso y reflexión.

Eje 2: Lengua escrita, uso y reflexión.

Eje 3: Literatura.

Estos ejes están dispuestos de un modo en el que separan los diferentes componentes (los de la lengua oral y la lengua escrita) que los alumnos necesitan emplear adecuadamente en todas las situaciones de la vida que les toque actuar (p. 55)

Esta organización de los contenidos responde al objetivo fundamental que se plantea para la enseñanza de la lengua, consistente en el logro de la competencia comunicativa. Ésta es definida como el conjunto de conocimientos y actitudes necesarias a un hablante para que pueda utilizar todos los elementos semióticos que están a su disposición como miembro de una sociedad cultural dada. (p. 55)

Es interesante observar el rol que se plantea desde este enfoque para la escuela, ya que este sería el de crear condiciones que favorezcan el desarrollo de la lengua oral, la apropiación de la lengua escrita y el goce del hecho literario.

El objetivo principal es el comunicativo y la lengua es entendida como un instrumento. Por lo tanto, siendo el lenguaje un instrumento de comunicación e intercambio, se plantea como necesario potenciar determinadas capacidades, como la de escuchar (comprender el mensaje oral), la de leer (comprender el mensaje escrito), hablar (producir el mensaje oral) y escribir (producir el mensaje escrito).

De este modo, se valoran los desarrollos desde un aprendizaje individual, con un importante rol docente, en tanto mediador y generador de un ambiente que facilite y estimule el aprendizaje y la interacción necesarios para explotar las posibilidades interactivas y comunicativas del lenguaje.

Mientras que en el eje de comunicación oral interesan contenidos referidos a la pronunciación, entonación, pausas, variedades regionales, la lengua coloquial familiar y la estándar, la conversación espontánea y dirigida, así como los turnos de intercambio (según la edad, el grado de conocimiento y confianza, entre otros); en el eje de escritura se trabaja sobre la función social de la lectura y la escritura, sus propósitos comunicativos, trabajo sobre siluetas, con instancias de prelectura, lectura y postlectura.

En ambos ejes, la complejidad va aumentando gradualmente para los cursos superiores. Así, en el eje de comunicación oral, se trabaja con exposiciones breves con soporte gráfico (y uso de vocabulario familiar) para primer año, para segundo año las exposiciones incluirían información referida a características y procesos (con incremento de vocabulario), y en tercer año se trabajaría con exposición de temas relacionados a disciplinas (con repertorios léxicos, familias de palabras y campos semánticos determinados). Para cuarto, quinto y sexto año, se propone el trabajo con opiniones, debates y narraciones.

Nos interesa de modo particular el eje de escritura, ya que en este se incluye un ítem sobre el conocimiento de la lengua, denominado “Reflexión sobre los hechos del lenguaje”.

La escritura es concebida como un proceso complejo que incluye diferentes dimensiones, entre las que se encuentran la morfológica, la sintáctica, la semántica, la notacional y la pragmática. Por lo tanto, los trabajos de escritura son enfocados desde diversas ópticas, partiendo del contacto con material escrito de circulación real, como diarios, revistas, libros, etc. Esta diversidad textual permitiría poner como eje las diferentes situaciones comunicativas en las que funciona la escritura.

Sin embargo, en tanto objeto cultural, la escritura plantea un alto nivel de abstracción que implica la

transformación de las ideas en sintaxis, tener en cuenta qué tipo de texto se está escribiendo para organizar su distribución de acuerdo al formato que el mismo requiere, distribuir la información en párrafo, qué conectores se pueden usar, qué palabras convienen, tener en cuenta la correlación temporal y las dimensiones notacionales (puntuación, ortografía, tildación de las palabras, uso de signos auxiliares, sangría, uso de mayúscula, uso de espacio) para construir el texto. (Borrador del Diseño Jurisdiccional, p. 5)

Los conocimientos gramaticales así expresados no constituyen un eje separado sino que están incluidos dentro de la comunicación oral y dentro de la comunicación escrita, como único modo de integrar y poner en uso los conocimientos lingüísticos.

Este aspecto es explicado de modo particular en el borrador del diseño: “Esto no quiere decir que se excluya la enseñanza de la gramática, sino que, por el contrario, los conceptos deben ser aplicados a situaciones comunicativas concretas” (Borrador del Diseño, p. 5). Y, más específicamente, en el diseño curricular, la postura con respecto a la gramática está dada por su funcionalidad:

No se trata de eliminar los conceptos gramaticales sino de efectuar un estudio detenido acerca de la funcionalidad de los componentes gramaticales, jerarquizarlos y reubicarlos, es decir, proponer el estudio de la gramática en relación directa con la instancia de comunicación oral y escrita.

La idea de subordinación del conocimiento gramatical está ligada a una idea de funcionalidad, ya que su conocimiento tiene que ver con el grado de utilidad que pueda proveer a las instancias de comprensión y producción.

Por ello, los contenidos en este eje de reflexión son considerados como parte de un repertorio de posibilidades que una lengua ofrece para desenvolverse con soltura. Por lo que la gramática estaría constituyendo un componente funcional a las instancias de comunicación oral y escrita: “Es un saber sistemático y continuo, ya que es la base que proporciona herramientas para la regulación de capacidades” (p. 55).

El empleo del conocimiento gramatical no debe consistir en una mera repetición de reglas sino que debe estar relacionado con el sentido de la producción efectuada por los alumnos (p. 56). En esta dirección, el diseño plantea que

los conocimientos gramaticales permiten organizar y agilizar la reflexión sobre el uso del lenguaje y proporcionan herramientas para su regulación. Para la producción de textos escritos es especialmente importante contar con bases gramaticales que fundamentan la toma de decisiones frente a problemas de uso.

Como la reflexión sólo tiene lugar en el uso, ya que un enfoque comunicativo de la lengua no admite el diseño de modelos abstractos (Borrador del diseño, p. 16), no hay un eje específico para la gramática, sino que forma parte de un contenido transversal.

Además, como se parte de unidades de análisis significativas y concretas, el texto es la unidad comunicativa global, ya que permite analizar los aspectos microlingüísticos (estructuras sintácticas, tiempos verbales, régimen de las proposiciones, concordancia) y los aspectos del proceso global del texto como unidad comunicativa (cuyas propiedades son coherencia, cohesión, corrección, presentación y adecuación al contexto y a la intencionalidad del emisor). De este modo, se integran contenidos referidos a la gramática textual y oracional, con consideraciones normativas.

2. Diseño Curricular para la Educación Secundaria, año 2012

El diseño curricular de la provincia de Salta (2012) se encuentra entre los documentos producidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia, en el marco de la construcción federal y democrática de la política pública. En este marco político, dicho diseño implica acciones tendientes a la unidad y articulación del Sistema Educativo, como también al fortalecimiento de las condiciones materiales y pedagógicas de los espacios formativos en los diferentes niveles. En este sentido, la propuesta se inscribe en el marco de la Ley de Educación Nacional N°26.206 donde se establece la obligatoriedad de la educación secundaria.

Por esto, los contenidos curriculares a enseñar en la Provincia de Salta fueron determinados por el encuadre legal, finalidad y objetivos de la Educación Secundaria; los derechos y las responsabilidades de todos los actores sociales involucrados (Estado, padres, docentes, alumnos, otras organizaciones, etc.); y las garantías que el Estado asume ante sus ciudadanos.

En lo que respecta a la organización del documento, éste ha sido dividido en áreas. El tema de estudio que abordamos en este trabajo, la gramática, se encuentra en la disciplina Lengua y Literatura. A su vez, los contenidos son presentados en los siguientes ejes: “En relación con la comprensión y producción oral”, “En relación con la lectura y producción escrita”, “En relación con la Literatura” y “En relación con la reflexión sobre la Lengua (sistema, norma y uso) y los Textos”. El último enunciado es el que analizamos en este trabajo.

En primera instancia, resulta pertinente realizar una precisión en cuanto a la terminología, ya que la materia se enuncia en la congruencia de dos disciplinas, la lengua y la literatura. Mientras que en la Ciudad de Buenos Aires la asignatura equivalente a la enunciada se denomina Prácticas del Lenguaje y se dicta en los tres primeros años de la

escuela secundaria, ya que en los tres últimos los alumnos solo cursan Literatura, lo que implica que los contenidos se restringen al estudio de textos específicamente literarios (Nieto, 2017: 97). Por el contrario, el diseño de la Provincia de Salta expone contenidos del área de Lengua para los cinco años de escolaridad secundaria.

La denominación elegida en cada documento permite identificar posturas teóricas diferentes, ya que la primera refiere a situaciones cotidianas donde el sujeto de aprendizaje se identifica como hablante de una lengua. Nieto expresa que

En el apartado “por qué hablar de prácticas del lenguaje y no de Lengua”, correspondiente a los Diseños Curriculares de 1º, 2º y 3º año, se abre con un epígrafe del lingüista Michael Halliday, que sintetiza la antinomia que se quiere comunicar: “no experimentamos el lenguaje en el aislamiento –si lo hiciéramos, no lo reconoceríamos como lenguaje”. (...) la función de este apartado consiste en mostrar al docente que las ciencias del lenguaje han evolucionado desde una posición inicial “descriptivista” o “gramaticalista” hacia posiciones más actuales que se habrían orientado a abordar como objeto de estudio el uso del lenguaje (Nieto, 2017: 99).

Entonces, la idea de práctica se encuentra relacionada con el ejercicio continuo de un código de comunicación dentro de contextos diversos. Esto implica que la postura elegida en la Ciudad de Buenos Aires prioriza en la enseñanza la función social del lenguaje por encima del ejercicio de reflexión teórica. Mientras que Lengua, como área, hace referencia al conocimiento y dominio de un determinado sistema de signos lingüísticos.

En la fundamentación de la materia Lengua y Literatura se expresa que la concepción del enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la Lengua no es suficiente, más aún conociendo las problemáticas de su ejecución en el nivel secundario. Esto último refiere al “borramiento” de todo concepto de la gramática oracional, pues la reflexión sobre los elementos lingüísticos mínimos resulta imposible. Sin embargo, el objetivo principal de la enseñanza de la Lengua y la Literatura sigue siendo

(...) la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas como pilares fundamentales que todo alumno debe desarrollar. De esta manera, logrará alcanzar las competencias necesarias que le permitan actuar con seguridad en el

contexto socio cultural de acuerdo con las normas que pautan la vida social de la comunidad y del mundo. (p. 27)

Por este motivo, aunque la nomenclatura sigue siendo “Lengua y Literatura”, en el documento se expresa que el lenguaje debe ser considerado como una práctica social. Se considera prioritario el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para participar plenamente de la vida social y comunicativa. Se trata de mostrar los diversos usos sociales del lenguaje permitiendo que éste se reconozca como un espacio de constitución de identidad y de poder (Diseño Curricular de la Provincia de Salta, 2012: 27).

Sin embargo, también se hace referencia al área de estudio del sistema y la relación que se establece con el uso. Se destaca la tarea de la enseñanza para construir conocimiento a partir de los saberes lingüísticos. El estudio del léxico, la morfología y la sintaxis, de su conformación histórica y del modo en que se regula normativamente el uso debe vincularse tanto con la actividad y el razonamiento metalingüísticos como con la exploración de todas las posibilidades del uso lingüístico para dominarlas. Por este motivo el eje que contiene los conocimientos gramaticales se denomina “En relación con la reflexión sobre la Lengua (sistema, norma y uso) y los Textos”.

En relación a esto último, Ana Camps (2000) argumenta que la lengua, como cualquier realidad física, mental o social, puede ser objeto de conocimiento y conceptualización. En lo que respecta específicamente a la enseñanza de la gramática, Ángela Di Tullio (2010) afirma que la reflexión se incluye en un programa de educación de la competencia metalingüística, es decir, de la capacidad propia del ser humano de tomar el lenguaje como objeto de análisis y de reflexión. En primer lugar, esto consiste en una ejercitación en forma de “experimentos gramaticales” tendientes a desarrollar el hábito reflexivo y la capacidad argumentativa que se complementa con un desarrollo del procedimiento inductivo, es decir, infiriendo una regla a partir de una serie de ejemplos.

Elena Ciapuscio (2010) sostiene que el desarrollo de la reflexión metalingüística en la enseñanza de la gramática contribuye a la capacidad de análisis, integración, generalización y síntesis de conceptos y relaciones conceptuales, es decir, aporta a la capacidad de pensar.

Mediante la instrucción razonada y motivadora para el desarrollo en la competencia de producción y comprensión escrita y oral de la lengua, partir de la reflexión metalingüística contribuye a capacitar a los estudiantes para que logren un desempeño comunicativo efectivo y eficiente en las distintas esferas de uso de la lengua.

Ahora bien, como expresábamos en la introducción de este trabajo, la integración que se propone como superadora es la de la gramática oracional con la textual. Sin que una deje fuera a la otra. Esto se observa con claridad ya que las reflexiones lingüísticas deben propiciarse tanto en las lecturas y producciones de oraciones como de textos completos.

Luego de haber tratado nociones teóricas básicas del diseño, procedemos a la revisión de los contenidos enmarcados en el eje que seleccionamos para analizar en la presente ponencia. En primer lugar, los contenidos provienen de distintas áreas de las ciencias del lenguaje, como la sociolingüística, la lingüística textual, la pragmática, la gramática oracional y conceptos normativos.

Los cinco años se encuentran encabezados por saberes provenientes de la sociolingüística, como los siguientes: valoración de las lenguas y variedades lingüísticas, dialectos, registro, habla de los salteños, etc. Luego, le siguen los contenidos sobre tipologías textuales y sus características: narración, argumentación, exposición. También, en el mismo espacio se formulan contenidos de tipo gramatical como ser conectores, personas gramaticales, pronombres, verbos propios de la narración, exposición y argumentación, entre otros.

La organización continúa con los contenidos referidos a la oración como unidad lingüística, sus funciones sintácticas y la clasificación tradicional. En este espacio, la explicitación del contenido “Análisis integral de la oración” llama especialmente la atención, en tanto da cuenta de la discusión teórica que mencionábamos en la introducción de este trabajo, la ineficacia de la lingüística oracional tratada de manera aislada, o sólo priorizando el análisis sintáctico, sin generar espacios de reflexión sobre la estructura y el significado, o en relación con el nivel textual.

La terminología predominante es la de la corriente estructuralista, escuela que el día de hoy sigue teniendo gran vigencia. Por último, se explicita que los saberes en torno a la ortografía y la puntuación deben ser enseñados de manera continua y sistemática.

La enunciación de los contenidos mencionados es gradual, va de lo simple a lo complejo. Es así que los textos de mayor complejidad sintáctica y terminológica deben ser vistos en quinto año, estos son los especializados o científicos. De igual modo se sugiere que las construcciones estudiadas en este año de escolarización sean las concesivas y las condicionales, mientras que las sustantivas son vistas en tercer año.

A partir de lo revisado, se puede decir que el diseño propuesto para la provincia de Salta tiene en cuenta los aportes de la gramática textual, así como los de la oracional. Además, entre los objetivos que se mencionan se prioriza la adquisición de una competencia

lingüística gramatical: “implicar a los estudiantes en la observación de hechos lingüísticos y discursivos, a partir de actividades que los lleven a la reflexión necesaria para elaborar el razonamiento gramatical” (p. 28).

Sin embargo, la falencia se sigue observando en las orientaciones didácticas. Porque en la presentación de los contenidos recién expuestos, el diseño se presenta como integrador pero en las sugerencias sólo se explicita una actividad relacionada con el aprendizaje de los contenidos gramaticales, el resto de las propuestas, en su mayoría, se encuentran relacionadas con el Área Literaria.

Organizar talleres de escritura que faciliten la sistematización de saberes relacionados con la reflexión sobre la lengua y los textos. Entre cuarto y quinto año los alumnos podrán escribir textos completos en donde se pueda verificar el uso de los conocimientos gramaticales y normativos especialmente en un texto narrativo ya que en él es posible hacer intervenir distintas categorías de la lengua desde la organización por párrafos, el uso de las mayúsculas, la puntuación adecuada, los signos de interrogación y de exclamación el guión de diálogo, el estilo directo e indirecto, la descripción, la argumentación, la inserción de otro texto como una receta, una carta, un telegrama, etc. (p. 38)

Por último, podemos afirmar que es necesaria la enseñanza de la gramática puesto que una genuina reflexión sobre el sistema de la lengua colabora en el mejoramiento de las competencias de los hablantes. Por tal motivo, en este trabajo se afirma que el cuestionamiento no debe direccionarse hacia la incorporación o exclusión de los contenidos gramaticales en sí sino más bien hacia las metodologías empleadas en la enseñanza de esos contenidos y a los modelos gramaticales que se toman como marcos de referencia.

Conclusiones

La tarea de indagación sobre los diseños curriculares que realizamos de manera breve en este escrito constituye un importante trabajo para el análisis y revisión de los discursos oficiales que prescriben las prácticas educativas disciplinares.

En el caso de los diseños para el área de Lengua, se observa que la finalidad sigue siendo la competencia comunicativa que se encuentra ligada a los fines de las políticas educativas que buscan homogeneizar las diferencias sociales a través de la educación. Esto porque el Currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales de la educación

del país, es el reflejo del modelo educativo, y por ende, está ligado al modelo sociopolítico del país. Representa la forma de acceder al conocimiento, no agotándose en una perspectiva estática sino concretándose a través de condiciones contextuales concretas, por lo que se convierte en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura del país.


Se destaca la necesidad de seguir manteniendo la especificidad del objeto de estudio de la lengua y no las prácticas sociales del lenguaje en general. En este “avance”, como lo enuncian Lerner y otros, se observa un predominio del estudio de los discursos literarios y del enfoque comunicativo, dejando en un lugar subsidiario a la reflexión gramatical.

Por esto, consideramos que es necesaria la explicitación y sistematización de los contenidos gramaticales para que el alumno pueda ser consciente de ellos y así hacer uso de las opciones lingüísticas cuando lo requieran las distintas situaciones de enunciación. Por lo tanto, la propuesta requiere profesores de educación media formados para proponer secuencias didácticas desde distintos marcos teóricos que contemplen las complejidades de la enseñanza de la gramática en el aula.

Bibliografía

- Camps, A. y Miliam, M. (2000) “La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura”. En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens: Rosario.
- Ciapuscio, G. “Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria” en A.A.V.V. *La formación docente en Alfabetización Inicial (2009-2010)*. Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires.
- Di Tullio, Á. “Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria” en A.A.V.V. *La formación docente en Alfabetización Inicial (2009-2010)*. Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires.
- Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Melgar, S. (2009) “Una historia cronológica y otra no tanto. La enseñanza de la gramática en la escuela”. En *Novedades Educativas* N° 227.
- Nieto, F. (2017) *Segundas Letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003 – 2013)*. Buenos Aires: Ed. UNGS.

Documentos curriculares

- 
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Gobierno de la provincia de Salta (1998) Diseño Curricular Jurisdiccional de Salta: Primer y segundo ciclo de la E.G.B. P.R.I.S.E.
 - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Gobierno de la provincia de Salta (2012) Diseño Curricular para Educación Secundaria. Ministerio de Educación de la provincia de Salta.

Importancia de las locuciones adverbiales y su variabilidad en la ASL

María Teresa Toniolo

marateresatoniolo21@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba

María Elisa Zurita

mariaelisazurita@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba

Palabras clave: español – locuciones adverbiales – campos conceptuales - enseñanza

Resumen:

Aquellos que enseñamos español, ya como lengua materna y tanto más como segunda lengua, debiéramos abordar la tarea de profundizar el concepto de variabilidad en las lenguas, condición que da lugar a variantes y variedades dentro de las comunidades lingüísticas que comparten este idioma como sistema comunicativo.

En consecuencia, compenetrados con la importancia de abordar variantes en la adquisición de segundas lenguas (ASL), nos hemos detenido, en esta comunicación, en la parcela de la lengua española denominada locuciones. Al respecto, dice Ruiz Gurillo (2001): “La adquisición de locuciones es también una asignatura pendiente para los que aprenden español como lengua extranjera. Se suele decir que no se domina una lengua hasta que se conocen y se usan sus expresiones propias, esto es, las locuciones, las colocaciones, las paremias y las fórmulas rutinarias” (p. 89).

Su enseñanza involucra un desafío, tanto para el aprendiz cuanto para el profesor, dada la complejidad que las unidades fraseológicas poseen por su significado, adecuación e inadecuación de su empleo según el contexto cultural.

Es objetivo de nuestra ponencia plantear la factibilidad de inserción de las locuciones adverbiales en campos conceptuales por un lado y, por otro, la importancia de la aplicación pedagógica de su enseñanza dada la riqueza de formas lingüísticas variadas, en el ancho espacio de la comunidad panhispánica, co-ocurrentes del contexto social y cultural¹ de cada dialecto del español.

¹ Los problemas que plantea la comunicación intercultural de significado referencial están presentes en estas locuciones adverbiales que funcionan como lexemas plenos.

Con tal finalidad, trabajamos un corpus de registro coloquial informal con interlocución en presencia, recogido entre hablantes cordobeses del siglo XXI², logrando registrar algunas series que se organizan como verdaderos abanicos de designaciones, estructuradas en modo de locuciones adverbiales que los hablantes cordobeses refieren a determinadas ideas o campos noemáticos.

1. Introducción

Aquellos que enseñamos español, ya como lengua materna y tanto más como segunda lengua, debiéramos orientar a nuestros estudiantes en la tarea de profundizar y discutir el concepto de variabilidad en las lenguas, condición que da lugar a la expresión de variantes dentro de las comunidades lingüísticas que comparten un mismo idioma como sistema comunicativo. En consecuencia, compenetrados con la importancia de abordar variantes en la adquisición de segundas lenguas (ASL), nos hemos detenido, en esta comunicación, en la parcela de la lengua española denominada locuciones. Al respecto, dice Ruiz Gurillo (2001):

La adquisición de locuciones es también una asignatura pendiente para los que aprenden español como lengua extranjera. Se suele decir que no se domina una lengua hasta que se conocen y se usan sus expresiones propias, esto es, las locuciones, las colocaciones, las paremias y las fórmulas rutinarias. Los métodos comunicativos de enseñanza de lenguas insisten desde el primer momento en las unidades fraseológicas: cualquiera de ellos registra desde las lecciones iniciales fórmulas de saludo y despedida, para cambiar de tema o para dar las gracias. Ahora bien, las paremias y las locuciones suelen dejarse para más adelante, para cuando el aprendiz, como ocurre en el caso de los hablantes nativos, ya ha adquirido el núcleo estructural del lenguaje (p. 89-90).

La enseñanza de estas unidades involucra un desafío, no solo para el aprendiz sino también para el profesor, dada la complejidad que las unidades fraseológicas poseen debido a su fijación formal, idiomática, significado, adecuación e inadecuación de su empleo según el contexto cultural.

² Corpus de conversación coloquial y relatos de vida (Toniolo y Zurita, 2016-2019).

Un medio que facilitaría la enseñanza de las locuciones en la ASL, es contar con investigaciones sobre estas unidades que pudieran mostrar para cada una de ellas el registro, la frecuencia y contextos de uso.

Hasta el momento, los diccionarios y compilaciones fraseológicas tratan de cubrir este vacío, pero resultan insuficientes, por tal motivo nos parece una propuesta interesante los *Diccionarios de locuciones...* para la enseñanza del español de Inmaculada Penadés Martínez³, donde presenta estas unidades por niveles de aprendizaje, puntualizando en caso necesario, su marca de uso informal (inform.) y vulgar (vulg.). Además, en el registro de cada unidad aparece el ejemplo extraído de un corpus de grabaciones en situaciones cotidianas de uso. Completa el trabajo con las locuciones agrupadas por campos conceptuales y aquellas unidades que integran una serie de sinónimos y de antónimos.

No podemos desconocer, de todas maneras, valiosos antecedentes que desde fines del siglo XX, han trabajado en propuestas didácticas para la apropiación de las unidades fraseológicas⁴.

La década de los 90 representa verdaderamente la explosión de los estudios científicos, teóricos y prácticos en el campo de la pre-fraseodidáctica con los trabajos en 1992 de Regina Hessky, Stefan Ettinger y Jean-Pierre Colson; en 1993, el estudio de Igor Mel'čuk; en 1996, el de Hussein Rehail; en 1998, el de Peter Howarth.

Este impulso no dejará de crecer en el siglo XXI con nuevas orientaciones, puesto que se observa una evolución hacia la especialización: la didáctica de ciertos tipos de unidades (González Rey, 2012: 70).

Entre los estudiosos que del tema se ocuparon, destacamos la obra de Pablo Domínguez y otros (1988) que abarca un catálogo de 1226 ejercicios organizados en dos series⁵. Otra propuesta es el libro de Ma. J. Beltrán y E. Yañiz Tortosa (1996), cuya finalidad

³ *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. (2002). Madrid. Arco/ Libros.

Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español. (2005). Madrid. Arco/ Libros.

Diccionario de locuciones nominales para la enseñanza del español. (2008). Madrid. Arco/ Libros.

⁴ Es, entre otros, el alemán Peter Kühn quien emplea, en 1987, el término fraseodidáctica en su trabajo: «Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel».

⁵ «La primera (con 624 ejercicios distintos) recoge los que consisten en completar un breve texto con una unidad fraseológica a partir de una de las cuatro opciones ofrecidas. [...] La segunda serie, por su parte, consta de 602 ejercicios en los que aparece una unidad fraseológica en un pequeño texto con el fin de que el alumno indique

pedagógica radica en facilitar la comprensión y el estudio de las unidades fraseológicas y los modismos del español moderno. Finalmente, el libro de Taberero Sala (1997) recoge textos – extraídos de un suplemento dominical, El Semanal – que muestran el uso pragmático de unidades fraseológicas, con el objetivo de afianzar las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión y expresión orales y escritas), dedicando una particular atención a las locuciones (Penadés Martínez, 1999: 35).

La propuesta de la lingüista mencionada plantea, además, la enseñanza de las unidades fraseológicas a través de los niveles - inicial, intermedio, avanzado y superior – de ASL y explica que muchas de ellas si bien son propias del uso coloquial, están presentes en todos los registros. Entre las recomendaciones didácticas de esta investigadora, rescatamos la que sostiene que el alumno extranjero tiene que aprender estas unidades (fórmulas fijas, locuciones adverbiales, frases hechas...) desde el primer momento en que entra en contacto con la lengua española.

Por otra parte, Ruiz Gurillo (2001) enfatiza la importancia de estas locuciones en la función comunicativa eficaz cuando expresa lo siguiente:

[...] debido a sus peculiaridades, tienen una dificultad añadida para ser aprendidas o enseñadas, para ser traducidas con garantía, natural o artificialmente, o para ser usadas en un contexto de uso determinado sin producir inadecuación (p. 88).

Destaca igualmente la frecuencia de estas unidades en situación de coloquialidad:

Si desarrollamos nuestro discurso en una situación distendida, con nuestros amigos o conocidos, es decir tenemos una conversación coloquial, es posible que nuestro léxico y, en consecuencia, también nuestras locuciones, se adapten a este registro (p. 92).

Desde un paradigma sociodialectal y dentro del marco teórico planteado, nuestra comunicación se afirma en lo siguiente: a) Reconocimiento de la importancia de la enseñanza de las locuciones adverbiales tanto en la ASL como en la lengua materna; b) Planteamiento de la factibilidad de inserción de las locuciones adverbiales en campos conceptuales; c)

cuál es la definición lexicográfica de esa unidad de entre un conjunto de cuatro opciones” (Penadés Martínez, 1999: 25).

Destaque de la variabilidad traducida en variantes en la vasta territorialidad de la comunidad hispanohablante, co-ocurrentes del contexto social y cultural⁶ de cada dialecto y/o sociolecto del español; d) Presentación de series sinonímicas integradas por locuciones adverbiales en función de campos conceptuales.

2. Configuración del Corpus (locuciones adverbiales) a partir de campos conceptuales. Descripción y análisis.

Como lo afirmamos en un trabajo anterior de mayor envergadura⁷:

[...] lecturas teóricas nos acercaron al concepto lingüístico de campo y su tipología desde una perspectiva más globalizadora, de modo que nos permitiera adscribir la parcela lingüística denominada locuciones adverbiales dentro de un campo, cuando constituyeren una red de designaciones referidas a un determinado concepto.

El recorrido por distintas definiciones de campos conceptuales nos condujo a la hipótesis de que, al igual que las lexías, numerosas locuciones podrían integrar un mismo campo, particularmente en aquellos idiomas en los que los usuarios concretan sus actos comunicativos en diversos espacios territoriales y comunidades culturales, tal como sucede en el español. En este camino estábamos cuando leímos a Penadés Martínez (2005), quien en sus pedagógicos libros sobre las locuciones sostiene que:

Las definiciones de las locuciones permiten agrupar muchas de ellas por campos conceptuales, es decir, se pueden reunir dentro de un mismo campo conceptual las que expresan una determinada idea; [...]. La confección de estos campos me ha supuesto enfrentarme a muchos problemas, de cuya resolución no estoy plenamente satisfecha. Estoy convencida, además, [...] de que las disensiones con mi propuesta no serán pocas (p. 22).

⁶ Los problemas que plantea la comunicación intercultural de significado referencial están presentes en estas locuciones adverbiales que funcionan como lexemas plenos.

⁷ Toniolo, M. T y Zurita, M. E. (2019). LOCUCIONES ADVERBIALES: su factibilidad de inserción en campos conceptuales /ADVERBILE LOCATIONS: your feasibility of insertion in conceptual fields. Inédito.

En la base de la posición de Penadés Martínez, o al menos en la nuestra, se encuentran las apreciaciones de Coseriu y Baldinger que giran alrededor de lo que ellos entienden por campo onomasiológico o campo de designaciones (Toniolo y Zurita, 2019).

El campo onomasiológico se basa en la unidad de un concepto y estructura un conjunto de designaciones, los llamados sinónimos, delimitables ellos también por semas (Coseriu, 1978: 53).

Con tal finalidad, trabajamos un corpus de registro coloquial informal con interlocución en presencia recogido entre hablantes cordobeses del siglo XXI⁸, logrando registrar y reunir algunas series que se organizan como verdaderos abanicos de designaciones estructuradas en modo de locuciones adverbiales que los hablantes cordobeses refieren a determinadas ideas o campos noemáticos tales como: lejanía, inmediatez, negación enfática, intensidad, no inserción en la realidad y expresión indicativa de desorientación, entre otras (Toniolo y Zurita, 2019).

De la investigación ya mencionada, llevada a cabo entre los años 2017-2019⁹, seleccionamos para este encuentro, por un lado, la descripción y el análisis de unidades referidas al campo conceptual de lejanía y por otro, consideramos que las variantes abordadas hacen foco en lo intralingüístico, más allá de que las unidades consignadas sean factibles también de permitir una contrastividad interidiomática.

2. 1. Campo conceptual o nocional relativo a la expresión de lejanía (objeto mental).

Locuciones adverbiales (Unidades con valor conceptual unitario)	Registro de uso en América ¹⁰
Donde el diablo dejó los calzones	Ven.
Donde el diablo dio las tres voces, y nadie lo oyó	Cub.
Donde el diablo perdió el poncho	Arg. (Bs.As. y Cba.), Bol., Chl, Per., Ur., Ven.
En casa del carajo	Cub.
En el carajo viejo	Ven.
En el coño de la madre	Ven.

⁸ Corpus de conversación coloquial y relatos de vida (Toniolo y Zurita, 2017-2019).

⁹ Toniolo y Zurita (2019).

¹⁰ Si bien fueron consultados informantes de catorce países de la América Hispánica y el Estado Español, consignamos las respuestas recibidas de ocho de ellos.

En el fin del mundo	Arg., Cub., Ur.
En el quinto coño	Ven.
En el quinto infierno	Arg., Cub., Ven.
En la Cochinchina	Ven.
En la Patagonia	Col.
En los quintos infiernos	Arg.
En/por el culo del mundo ¹¹	Arg., Cub., Ur., Ven.
En/por la loma del carajo	Arg., Pan.
En/ por la Cochinchina	Arg., Cub.
En/por la loma de la Cochinchina	Arg., Pan., Ven.
En/por la loma del Cachilo	Arg.
En/por la loma del Cachilo ahorcado	Arg. (Cba.)
En/por la loma del diablo ¹²	Arg., Pan.
En/por la loma de la mierda	Arg., Pan., Ur.
En/por la loma de los quinotos	Arg., Ur.
En/por la loma de los tomates	Arg., Ur.
En/por la loma del culo	Arg., Ur.
En/por la loma del orto	Arg., Ur.
En/por la loma del traste	Arg., Ur.
En/por Remangalatuercas ¹³	Cub.

Tabla 1

Locuciones adverbiales (Unidades con valor conceptual unitario)	Registro de uso en España
Donde Cristo dio las tres voces	Sev., Can.
Donde Cristo perdió la cruz ¹⁴	Sev.

¹¹ Barcia y Pauer (2010) reconocen: *en el culo del mundo* como una *loc. adv. vulg.* Con el significado de ‘un lugar muy lejano, remoto’ (p. 203). Haensch y Werner (2000) registran *en/por el culo del mundo* y, con el mismo significado relativo a la lejanía las locuciones *en/por la loma del carajo*, *en/por la loma del peludo*, *en/por la loma de la pila* (p. 367). En nuestro parecer, el habla cordobesa no emplea *en/por la loma del peludo*, *en/por la loma de la pila*.

¹² La frase *en la loma del diablo* es igual o equivalente a *en el culo del mundo* (Barcia y Pauer, 2010: 204).

¹³ Expresión absolutamente desconocida entre los cordobeses. Al parecer la locución se instala en la isla caribeña después de una telenovela y el vocablo deriva de “Remanganagua”, lugar muy alejado, poco frecuentado y de difícil acceso.

Donde Cristo perdió las sandalias	Sev.
Donde Cristo perdió el mechero	Sev.
Donde Cristo perdió el gorro	Sev., Can.
Donde el diablo perdió el gorro	Sev., Can.
Donde el diablo perdió el sombrero	Sev., Can.
Donde Franco perdió la corneta	Sev.
En el fin del mundo	Can.
En el quinto coño	Sev., Can.
En el quinto pino	Sev., Can.
En la Cachimbamba ¹⁵	Can.
En la Cochinchina	Can.
En/por el culo del mundo	Sev., Can.
Por los cerros de Úbeda ¹⁶	Sev., Can.
Por los quintos infiernos	Sev.

Tabla 1.1

En el habla de Córdoba y de toda la Argentina – al igual que en el coloquio de Bolivia, Chile, Perú, Uruguay y Venezuela – se oye la locución donde el diablo perdió el poncho, cuya estructura de base donde el diablo perdió... se registra también en Canarias y Sevilla. Mientras que en Sudamérica el objeto extraviado es poncho, en España (específicamente en Canarias y Sevilla) la variante es gorro/sombrero.

Las tablas 1 y 1.1. reúnen una serie de sintagmas que funcionan a modo de sinónimos en sentido laxo y cuya estructura formal se articula en dos tramos: un primer tramo en/por la loma, en el cual el vocablo loma funciona como elemento clave, dado que se exige esfuerzo físico para ascender a una loma o montaña, da idea de horizonte lejano y, al sintagma dicho, cada comunidad de hablantes opta por distintos modificadores que precisan el vocablo clave y se estructuran con la preposición de más un término nominal¹⁷. En el tramo de los

¹⁴ La estructura sintagmática de base *donde Cristo perdió...* y sus variantes, vigentes en Canarias y Sevilla, no es empleada por los hablantes cordobeses.

¹⁵ Cachimbamba indica un lugar lejano, extraviado de las principales rutas de paso casi de imposible acceso. El sitio se localiza en Angola (África).

¹⁶ En Canarias, *irse por los cerros de Úbeda*, se utiliza más con el sentido de *apartarse del tema principal de la conversación*.

¹⁷ Desde el punto de vista sintáctico, estas construcciones se organizan con la preposición más un grupo nominal, en la que el nombre puede ir modificado por complementos preposicionales, dando lugar de este modo, a un sinnúmero de locuciones.

modificadores es donde aparecen las variantes y es en las que la tradición, los gustos de los usuarios y las variables sociales de las distintas comunidades regionales juegan un papel importante.

Las tablas mencionadas recogen un significativo número de sintagmas fijos, usuales en el habla coloquial de registro informal de los argentinos; algunos se escuchan, mayoritariamente, en hablantes de la generación saliente, tal la expresión metafórica en la loma del carajo, aunque también son verbalizados por las generaciones entrantes. En el ejemplo mencionado, todos los usuarios remiten a un sitio muy lejano, más la diferencia se encuentra en que carga opacidad semántica entre los sociolectos tanto cultos como populares de las generaciones entrantes, mientras que esto no ocurre cuando aparece formulada en el habla culta de adultos mayores

Recordemos que carajo es el nombre dado a la “pequeña canastilla que se encontraba en lo alto del palo mayor de las antiguas naves”, lugar riesgoso y en oportunidades de castigo “donde se manifestaban con mayor intensidad los movimientos del barco” (Real Academia Española)¹⁸.

Algo parecido ocurre respecto de la opacidad o transparencia del frasema en la loma de la Cochinchina¹⁹ registrado entre hablantes argentinos de todas las generaciones, ya que los usuarios más jóvenes y algunos sociolectos desconocen el referente geográfico que generó la locución: “La transparencia o la opacidad de una locución adverbial está estrechamente relacionada con la conciencia léxica de los hablantes, en particular con la medida en que estos tengan acceso a su origen o a su etimología” (NGLE. RAE, 2009: 2381).

En una investigación mayor, de nuestra autoría, mencionamos que la Conchinchina era el lugar al que nuestras madres y abuelas se referían cuando querían hablar de algo que estaba realmente lejos. Es probable que esta expresión ya se escuchara entre los rioplatenses del siglo XIX, aunque su difusión ocurrió en el siglo XX. De nuestro reservorio de grabaciones del siglo XXI seleccionamos los siguientes ejemplos:

1. [...]...trasladó la fábrica muy lejos, en la loma de la Cochinchina, porque estaba en una zona muy urbanizada. [F: ROC. I: H. 2^a g.] fr. adv. coloq.²⁰ Lejísimo.

¹⁸ Recuperado el 12 de mayo de 2019, de <https://nauticajonkepa.wordpress.com/2010/12/21/origen-de-la-palabra-carajo/>

¹⁹ Cochinchina es una región de colinas que abarca el tercio sur de Vietnam, cuya ciudad principal es Saigón. Fue una colonia francesa desde 1862 hasta 1954. El posterior estado de Vietnam del Sur fue creado en 1954 combinando Cochinchina con el sur de Annam.

²⁰ Léase: F (Fuente): ROC (Registro Oral Coloquial). I (Informante). H (Hombre). 2^a g. (2^a generación).

Una variante acotada del sintagma adverbial mencionado, en la Cochinchina, resulta conocida y usada en los tiempos presentes por canarios y cubanos.

En cuanto a las locuciones adverbiales en la loma del diablo y donde el diablo perdió el poncho, tienen presencia en el coloquio de los argentinos y, como en los casos anteriores refieren a lugar remoto y desconocido, a excesiva lejanía. “Las expresiones convocan al mismo personaje de la tradición judeocristiana que representa el espíritu del mal y remite al infierno como lugar de condenación y sufrimiento” (Toniolo y Zurita, 2019).

2. Están viviendo donde el diablo perdió el poncho. [F: ROC. I: M. 3ª g.] loc. adv. coloq. En lugar muy distante y poco transitado.
3. Nos visitamos poco. Hace varios años que se mudó a los suburbios (de la ciudad), donde el diablo perdió el poncho. [F: ROC. I: H. 2ª g.] loc. adv. coloq. En lugar muy distante y poco transitado.

En España, en general, es equivalente a por los quintos infiernos, siendo común variantes preposicionales en la introducción de la locución: a, en, por.

Para el caso de la locución adverbial en el quinto infierno y su variante en los quintos infiernos, frecuentemente usadas en el habla cordobesa, están conectadas con el personaje²¹ de la tradición judeocristiana relacionado al infierno²² y, al margen de la existencia “real” de este espacio, la idea posee un valor mítico, constante, activo en la cultura humana. En el simbolismo de los “tres mundos”, el infierno es la zona baja, siendo la tierra la media y el cielo la superior (Cirlot, 1982: 251). En la expresión, el ordinal que centraliza el modificador del término de la locución es de suma importancia porque permite o enfatiza la idea de “orden relativo a...”, en este caso de mayor profundidad en la zona baja del infierno y connota aún mayor lejanía.

4. Creo que pocos irán a su fiesta. El lugar queda en el quinto infierno. [F: ROC. I: M. 3ª g.] loc. adv. coloq. Muy lejos.

En cuanto a la variante en los quintos infiernos, se abren y pluralizan espacios de esta misma región.

²¹ “El diablo persigue como finalidad la regresión o el estancamiento de lo fragmentado, inferior, diverso y discontinuo” (Cirlot, 1982: 170).

²² Las representaciones del infierno aparecen en casi todas las religiones de la tierra (Cirlot, 1982: 251).

Entre los hablantes cordobeses de Argentina no fueron escuchadas, hasta el momento de esta investigación, las variantes que en la Tabla 1 figuran como de uso en Venezuela. Igual ausencia de registro se ha notado respecto de variantes usuales en Sevilla y Canarias, en las que, en la estructura de la locución, aparece Cristo perdiendo algo.

Respecto al frasema en la loma de la mierda²³ –de uso muy frecuente en el habla cotidiana de los cordobeses– el modificador de la palabra clave de la expresión, intensifica la referencia de lejanía debido a que implica la práctica ancestral de alejar y ocultar los lugares destinados para la evacuación de vientre, es decir apartar a gran distancia los excrementos connotados por el tufo y el mal olor.

5. No, en la casa de Matías no nos reunamos para [...] porque vive en la loma de la mierda. [F: ROC. I: H. 1ª g.²⁴] fr. adv. coloq. Muy lejos, lejísimos.

Respecto de la locución en la loma del culo²⁵ de uso frecuente por los hablantes de la Argentina en el registro coloquial y vulgar, es usada también en Uruguay y Cuba. “El culo del mundo designa un lugar muy alejado. El lunfardo acuñó elseudolatinismo culismundi, no demasiado diferente de la forma latina correcta culus mundi” (Conde, 2011). En la región del Río de la Plata, compartida con Uruguay, constituyen sinónimos de culo y con el mismo sentido los vocablos traste y trasero; pero solo tiene vigencia de uso en la loma del traste y no del trasero. Son estas las variantes con que los usuarios argentinos emplean el frasema para referirse a algo muy lejano o distante.

6. No, sin auto no vamos porque queda en la loma del culo... [F: ROC. I: H. 2ª g.] loc. adv. Muy lejos.

Registramos otra variante con el mismo referente, en el culo del mundo, locución muy usada por los hablantes cordobeses.

7. Oh, pero eso queda en el culo del mundo. No, yo no puedo ir hasta allí, mañana. Tendría que arreglar mis horarios. [F: ROC. I: M. 2ª g.] loc. adv. Muy lejos. || Lugar muy alejado de la civilización y de los centros urbanos.

²³ La palabra mierda viene del latín *merda* (excremento). Contiene la raíz indoeuropea *smerd* (apestar). Otros sostienen que el origen es desconocido emparentado con el protoeslavo *smordb* (tufo). (Corominas, 1954 y Pokorny, 1959).

²⁴ Léase: 1ª g. (1ª generación).

²⁵ La palabra culo viene del latín *cūlus* y este a su vez de la voz indoeuropea (*s*)*keu* que significa cubrir, envolver.

Los investigadores de los usos idiomáticos podemos conjeturar que en los primeros empleos de este sintagma se debe de haber dado un uso metafórico.

Para el caso del frasema en la loma del orto²⁶, usado con frecuencia en Uruguay y en la Argentina, la palabra clave y el complemento se conjugan perfectamente en el campo nocional de la lejanía ‘loma de la montaña’ (orto < de oros = montaña), si tenemos en cuenta la transparencia del étimo griego mas, la mayoría de los usuarios rioplatenses y cordobeses desconocen el significado etimológico y le adjudican el significado de culo, ano. Transcurrido el tiempo y extendido su uso, esta locución se ha cargado de opacidad en cuanto a su origen, transformándose en un caso de resemantización.

Respecto al mismo referente, resulta muy gráfica e interesante la locución en la loma de la Patagonia²⁷, expresada por una estudiante colombiana²⁸, en una conversación informal. Esta expresión no circula en el habla de los cordobeses. Entre los usuarios argentinos tal expresión no es usada, debido a que esta región resulta relativamente cercana.

Como puede apreciarse en las Tablas 1 y 1.1., un importante número de unidades verbalizadas como locuciones adverbiales funcionan al modo de lexías que remiten al campo conceptual o noemático de lejanía.

3. Propuesta didáctica de apropiación y uso de locuciones adverbiales.

Nuestra propuesta parte de la Fraseodidáctica que no sólo se interpreta como la didáctica de la fraseología de una lengua sino como la enseñanza de una lengua a través de su fraseología (González Rey, 2007).

Esta rama aplicada de la fraseología preocupa a quienes enseñan una lengua – ya sea materna o una segunda lengua –, es objeto de estudio de los investigadores y ha originado interesantes proyectos.

La Fraseodidáctica se inició en 1987 en Alemania con Peter Kühn²⁹, a fines del siglo XX y, en España interesó, en un primer momento, a los estudiosos científicos de corte

²⁶ El vocablo *orto* viene del latín *ortus*, surgir, nacer, punto de nacimiento de un astro, participio del verbo *oriri* levantarse. Su raíz indoeuropea está presente en la palabra griega *oros* ‘montaña’. Cammarota (1970) considera *orto* como vocablo sinónimo de *suerte* y de *trasero* (p.150). Haensch y Werner (2000) registran el uso coloquial de *orto*: ‘Ano’ (p. 432).

²⁷ La Patagonia es una región que abarca el extenso extremo austral de América del Sur, compartido por Argentina y Chile y que tiene como línea divisoria la Cordillera de los Andes.

²⁸ Indagada, la informante asegura que la expresión es corriente entre los hablantes bogotanos, al menos entre los de la generación entrante.

²⁹ [«Deutsch als Fremdsprache im phrase didaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel»](#). Recuperado el 15 de octubre de 2019, de

teórico-práctico preocupados en las estrategias de enseñanza, técnicas de traducción y niveles de lengua requeridos para acceder al aprendizaje de las unidades fraseológicas: tal es el caso de Leonor Ruiz Gurillo (1994), Mario García-Page (1995), Inmaculada Penadés Martínez (1998), entre otros.

El término específico de fraseodidáctica ingresa en España a partir de 2001, con el germanista Pablo Larreta Zulategui en la Universidad de Murcia, quien menciona por primera vez la expresión, importada de sus lecturas alemanas, y toma impulso en el ámbito español con el Grupo de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela, creado en 2007,

[...] que incorpora entre sus líneas de trabajo la didáctica de las expresiones fijas en lenguas maternas y extranjeras con el fin de elaborar material didáctico para la enseñanza de las expresiones fijas en lenguas maternas y extranjeras hasta el nivel C2 del Marco Europeo Común de Referencia (Gómez González y Ureña Tormo, 2014).

Estas propuestas no han dejado de crecer en el siglo XXI con nuevas orientaciones, ya que se observa una evolución hacia la especialización: la didáctica de ciertos tipos de unidades (González Rey, 2007), particularmente en las publicaciones sobre la variación diatópica del español de América dentro de las corrientes que Mário Cruz (2018) y otra denomina “(hiper) pedagogía plurilingüística e intercultural” (p. 260).

Los dos últimos años han sido prolíficos en bibliografía que busca integrar la fraseología, a ambos lados del Atlántico, siguiendo indicaciones y experiencias del Marco común europeo para la enseñanza de las lenguas (MCER)³⁰.

3.1. Ejercitación didáctica a modo de ejemplo

A partir de las Tablas 1 y 1.1 referidas a series de locuciones adverbiales en función de campos conceptuales, presentadas y analizadas en el apartado 2.1 de la presente comunicación, se aporta la ejercitación siguiente con propósito didáctico:

https://www.google.com/search?q=%C2%ABDeutsch+als+Fremdsprache+im+phraseodidaktischen+Dornr%C3%B6schenschlaf.+Vorschl%C3%A4ge+f%C3%BCr+eine+Neukonzeption+phraseodidaktischer+Hilfsmittel%C2%BB.&rlz=IC1AOHY_esAR708AR708&oq=%C2%ABDeutsch+als+Fremdsprache+im+phraseodidaktischen+Dornr%C3%B6schenschlaf.+Vorschl%C3%A4ge+f%C3%BCr+eine+Neukonzeption+phraseodidaktischer+Hilfsmittel%C2%BB.&aqs=chrome..69i57.2934j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8

³⁰ Véase, por ej.: Solano Rodríguez, M. Á. (2018). “Integrar la fraseología en UD por tareas”. *Libro coral con propuestas diversas de unidades didácticas por niveles, destinadas a maestros y profesores de ELE*. Universidad de Murcia.

a. En los siguientes textos extraídos de un corpus real de registro coloquial, sustituya la locución adverbial que expresa extrema lejanía por otra locución con igual significado, usual en el español de su región.

a.1. ¿Que dónde vivo yo? En la loma de la Cochinchina. [F: ROC. I: M. 2ª g.] fr. adv. coloq. Lejísimo.

.....
.....

a.2. ¡Uuh! Ese salón (de fiestas) queda donde el diablo perdió el poncho. Ahora habrá que salir como una hora antes... [F: ROC. I: M. 2ª g.] fr. adv. coloq. Muy lejos.

.....
.....

a.3. ¡Oh, pero eso queda en el culo del mundo! Yo no puedo ir hasta allí mañana. Tendría que arreglar mis horarios... [F: ROC. I: M. 2ª g.] fr. adv. coloq. Muy lejos.

.....
.....

a.4. ¡No, no...! Imposible ir a ese lugar para veranear [...] porque queda en la loma de la mierda.... [F: ROC. I: H. 1ª g.] fr. adv. coloq. Muy lejos, Lejísimo.

.....
.....

a.5. Después de muchas idas y venidas, al final le adjudicaron la casa en la loma del Cachilo... [F: ROC. I: M. 3ª g.] fr. adv. coloq. Muy lejos, Lejísimo.

.....
.....

b. En los pares propuestos a continuación, diferencie la locución más motivada (+) de la menos motivada (-).

Donde el diablo perdió el poncho ()
En/por la loma del carajo ()

En el fin del mundo ()
En/por la loma del Cachilo ahorcado ()

En/por Remangalatuera ()
Donde Cristo perdió la cruz ()

- c. Construya un contexto adecuado para dos de las siguientes locuciones y consigne la localización territorial de su uso:

En/por la loma de la mierda
En/por la loma de la Cochinchina
En el quinto coño
En el quinto infierno
En la Patagonia
Por los cerros de Úbeda

c.1.
.....

c.2.
.....

- d. Ubique en los siguientes ejemplos, extraídos de un corpus real, las locuciones adverbiales referidas a lejanía e investigue su origen y significado.

d.1. Tendremos que salir muy temprano porque, mirá que Cristian vive en la loma de la mierda...

Locución adverbial localizada:
Origen y significado.
.....
.....
.....

d.2. ¡¡¡Me encantó el lugar...!!! Lástima que quede en la loma de los quinotos... Yo iría de nuevo.

Locución adverbial localizada:
Origen y significado.
.....
.....
.....

4. A modo de conclusión

Nuestras líneas investigativas –fraseología, locuciones adverbiales, historia de la lengua española, sociodialectología– nos han posibilitado en los últimos cinco años, el

acopio de un corpus significativo de locuciones con vigencia de uso en el habla de los argentinos, particularmente entre los cordobeses nativos. Parte de los conglomerados de locuciones registrados, hemos querido presentarla agrupada en directa referencia a un campo conceptual o noemático, hipótesis sostenida en un extenso trabajo inédito de mayor envergadura (Toniolo y Zurita, 2019), y con la localización del uso de cada expresión registrada, además de desandar caminos hacia sus orígenes. Como expresamos en la mencionada investigación, concretada a partir de dos proyectos avalados por la SECyT (Secretaría de Ciencia y Técnica) de la Universidad Nacional de Córdoba “si bien nuestra conjetura se generó de manera independiente a la de Penadés Martínez (2008), al acercarnos a las producciones de esta lingüista, nos alegró la coincidencia y reafirmó nuestra postura en cuanto a sostener la factibilidad de inserción de locuciones adverbiales, en campos conceptuales”:

Las definiciones de las locuciones permiten agrupar muchas de ellas por campos conceptuales, es decir, se pueden reunir dentro de un mismo campo conceptual las que expresan una determinada idea; [...]. La confección de estos campos me ha supuesto enfrentarme a muchos problemas, de cuya resolución no estoy plenamente satisfecha. Estoy convencida, además, [...] de que las disensiones con mi propuesta no serán pocas (p. 22).

La coincidencia con Penadés y sobre la base de nuestra experiencia en el aula, se extiende a la importancia pedagógica que implica vincular esos sintagmas – locuciones adverbiales en nuestro caso – a una clase o campo conceptual a la hora de enseñar o reflexionar sobre los modos de expresar ideas que poseen los usuarios de una lengua.

Atendiendo específicamente a la variedad del español, nuestro reservorio muestra interesantes contribuciones que acrecientan la lengua heredada. Tal es el caso del concepto *lejanía*, analizado en esta comunicación, con la amplitud de designaciones que la refieren lo “que confirma la vitalísima variedad de la lengua española” (Barcia y Pauer, 2010: 31). Los hablantes de aquí y allá se muestran como partícipes activos en la tarea de renovar y enriquecer la lengua común.

Como investigadoras de la fraseología aplicada estamos de acuerdo con la elaboración de instrumentos didácticos motivadores que faciliten la apropiación de las unidades fraseológicas y su puesta en contextos discursivos reales tanto en los registros orales cuanto escritos.

Nuestra propuesta didáctica aspira facilitar a aprendices y enseñantes un acercamiento a las series sinonímicas de locuciones adverbiales, organizadas en referencia a campos conceptuales, lo que permitirá una adquisición mayor de la competencia idiomática y discursiva, en pro del logro de una efectividad comunicacional.

Bibliografía

- Barcia, P. L. y Pauer, G. (2010) Diccionario fraseológico del habla argentina. Frases, dichos y locuciones. Buenos Aires, Emecé.
- Beltrán, M. J. y Yáñez Tortosa, E. (1996) Modismos en su salsa. Madrid, Arco Libros.
- Conde, O. (2011) Lunfardo. Un estudio sobre el habla popular de los argentinos. Buenos Aires, Penguin Random House Grupo Edit. Argentino.
- Cirlot, J. E. (1982) Diccionario de símbolos. Barcelona, Labor.
- Corominas, J. (1954) Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana. Berna, Edit. Francke.
- Coseriu, E (1978) (1976) El estudio funcional del vocabulario (compendio de lexemática). En: Gramática, semántica, universales. Madrid, Gredos.
- Cruz, M.; Dominguez, E. y Saracho Arnáiz, M. (2018) Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE. Avances y desafíos, Edições HÛmus.
- Domínguez González, P. y otros. (1988) El español idiomático. Frases y modismos del español. 1ª edic. Barcelona, Ariel.
- Gómez González, A. y Ureña Tormo, C. (2014) Locuciones y refranes para dar y tomar. Alcalá de Henares, Editor Universidad de Alcalá.
- González Rey, M. I. (2007) De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. Recuperado el 12 de abril de 2020, de <https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007gonzalez.pdf>
- Haench, G. y Werner, R. (2000) Diccionario del español de Argentina. Español de Argentina. Español de España. Madrid, Gredos.
- Martínez, M. (2003) Definiciones del concepto campo en semántica: antes y después de la lexemática de E. Coseriu. Odisea, nº 3. Recuperado el 08 de abril de 2019, de http://www.ual.es/odisea/Odisea03_MarcosMartinez.pdf
- Penadés Martínez, I. (1999) La enseñanza de las unidades fraseológicas. Madrid, Arco Libros.

- Penadés Martínez, I. (2005) Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español. Madrid, Arco Libros.
- Pokorny, J. (1959) Diccionario Etimológico Indoeuropeo. Recuperado el 20 de junio de 2020, de <https://academiaprisca.org/es/recursos/diccionario-etimologico-indoeuropeo-de-pokorny/>
- Real Academia Española (2009) Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis II, Madrid, Espasa Libros, D.L.U.
- Ruiz Gurillo, L. (1998) La fraseología del español coloquial. Barcelona, Ariel.
- Ruiz Gurillo, L. (2001) Las locuciones en el español actual. Madrid, Arco Libros.
- Solano Rodríguez, M. Á. (2018) “Integrar la fraseología en UD por tareas” En: Libro coral con propuestas diversas de unidades didácticas por niveles, destinadas a maestros y profesores de ELE. Universidad de Murcia. Recuperado el 20 de mayo de 2019, de https://www.academia.edu/39070083/Integrar_la_fraseolog%C3%ADa_en_UD_por_tareas
- Taberner Sala, C. (1997) Pocas palabras no bastan. Pamplona, EUNSA.
- Toniolo, M. T y Zurita, M. E. (2013) Locuciones adverbiales en el habla de Córdoba (Argentina) Inventario alfabético. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Toniolo, M. T. y Zurita, M. E. (2019) LOCUCIONES ADVERBIALES: su factibilidad de inserción en campos conceptuales /ADVERBILE LOCATIONS: your feasibility of insertion in conceptual fields. Inédit

La construcción de la tesis de Licenciatura. Relato de una experiencia con estudiantes universitarios

Brenda Doris del Valle Gutierrez

brendadguti@gmail.com

FHyCS, UNJu/UE-CISOR, CONICET-UNJu

Mercedes Saccone

sacsonemercedes@gmail.com

FHyCS, UNJu/UE-CISOR, CONICET-UNJu

Palabras clave: tesis - experiencia - escritura - estudiantes - universidad

Resumen:

En este escrito describimos una experiencia desarrollada por el Área de Ambientación y Orientación Estudiantil con estudiantes avanzados de las carreras de licenciatura de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy durante el año 2019.

Si bien, en las últimas décadas se ha ampliado el acceso a la educación superior en Argentina, la baja tasa de graduación en el sector universitario nacional es considerada una de las principales problemáticas que atraviesan a la Universidad pública de manera general en nuestro país (De Fanelli, 2015). Por lo cual, el fortalecimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes en la Universidad constituye actualmente una demanda que necesita ser abordada y que requiere de la atención de los distintos actores que participan de la vida institucional, sobre todo en las instancias de finalización de los estudios universitarios. En este contexto, la escritura de la tesis de licenciatura presenta múltiples problemáticas que fueron analizadas por los autores Carlino, 2008; Padilla, 2016; Padilla, Lopez y Douglas, 2016; Chois y Jaramillo, 2016; quienes abordan diversas dimensiones del fenómeno. En lo particular, el objetivo de esta experiencia fue realizar un diagnóstico sobre las problemáticas asociadas a la escritura de las tesis de licenciatura y proponer acciones y estrategias de acompañamiento de estudiantes que se encuentran en esta instancia.

Las acciones que se realizaron fueron: 1- Talleres: “Los primeros pasos para la elaboración de la tesis de licenciatura” y “La construcción de una tesis”. 2- Conversatorios: “Mitos y estereotipos sobre la investigación” y “La investigación en la formación docente”.

Esta experiencia permitió identificar las dificultades, temores, obstáculos, fortalezas y estrategias de los estudiantes que transitan el complejo proceso de escritura de la tesis de licenciatura.

Introducción

En este trabajo nos proponemos describir una experiencia que coordinamos durante el año 2019 desde el Área de Ambientación y Orientación Estudiantil con estudiantes avanzados de las carreras de licenciatura de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Específicamente, nos interesa recuperar las voces de los estudiantes con la finalidad de contribuir a uno de los objetivos de la experiencia: realizar un diagnóstico sobre las problemáticas asociadas a la escritura de las tesis de licenciatura y proponer acciones tendientes al acompañamiento de quienes se encuentran en esta instancia.

La información empírica que recuperamos proviene de los registros in situ de clases/encuentros, grabaciones y documentos elaborados por los estudiantes que participaron de las distintas instancias desarrolladas en el marco de esta experiencia durante el año 2019. Como desarrollaremos a continuación, a partir de la lectura y sistematización de la información generada, fuimos identificando algunos ejes que nos permitieron organizar y describir los temores, obstáculos y expectativas en torno a la elaboración de la tesis. Los mismos fueron retrabajados con los estudiantes a través de interrogantes que favorecieron la problematización de los supuestos emergentes y, al mismo tiempo, sirvieron de base para construir un diagnóstico sobre las principales problemáticas que manifiestan al momento de iniciar sus tesis de licenciatura, así como elaborar propuestas complementarias y delinear algunas acciones a futuro.

Acerca del Surgimiento de la Propuesta

Si bien en las últimas décadas se amplió el acceso a la educación superior en Argentina, la baja tasa de graduación en el sector universitario nacional es considerada una de las principales problemáticas que atraviesan a la Universidad pública de manera general en nuestro país (De Fanelli, 2015). En este contexto la escritura de la tesis de licenciatura presenta múltiples problemáticas que fueron analizadas por autores que abordan diversas dimensiones del fenómeno (Carlino, 2008; Padilla, 2016; Padilla, Lopez y Douglas, 2016; Chois y Jaramillo, 2016). El fortalecimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes

en la Universidad constituye actualmente una demanda que necesita ser abordada y que requiere de la atención de los distintos actores que participan de la vida institucional.

El Área de Ambientación y Orientación Estudiantil, que en 2014 logró su institucionalización en la FHyCS mediante Resolución F.H.C.A-Nº 682/14, tiene como misión la planificación, coordinación, ejecución y evaluación de políticas que apoyen de forma permanente el ingreso, permanencia, aprendizaje y continuidad en la trayectoria académica de los estudiantes de la FHyCS.

Es en este marco, el Área desarrolla sus acciones a través de cuatro servicios con los cuales atienden las demandas que se le presentan. Muchas de ellas dirigidas a estudiantes de los primeros años de las carreras y la articulación entre universidad – escuela secundaria. Sin embargo, en los últimos años los tutores¹ identificaron problemáticas y demandas de los estudiantes avanzados de las carreras de licenciatura. Estas demandas comprenden desde información de horarios, dictado de talleres específicos que acompañen el desarrollo de las cátedras, asesoramiento sobre becas, escritura académica, etc.

Así, desde el servicio denominado “Articulación intrainstitucional” a cargo de Mirtha Alarcón y Brenda Gutierrez, y al que recientemente se incorporó Mercedes Saccone como adscripta, se buscó indagar, coordinar y construir estrategias orientadas a generar respuestas a la problemática: “Los estudiantes de la FHyCS no hacen las tesis y si lo hacen tardan mucho tiempo”.

De ahí que el objetivo que nos propusimos con esta experiencia fue realizar en primera instancia un diagnóstico sobre las problemáticas asociadas a la escritura de las tesis de licenciatura. Los objetivos específicos de la propuesta fueron:

- Promover procesos de relevamiento sobre necesidades, debilidades y demandas de cada Carrera para fortalecer las propuestas de trabajo.
- Promover espacios formativos para estudiantes, en torno a temáticas vinculadas a la vida cotidiana y aspectos curriculares.

Entre las acciones desarrolladas destacamos 1- Talleres: “Los primeros pasos para la elaboración de la tesis de licenciatura” y “La construcción de una tesis”. 2- Conversatorios: “Mitos y estereotipos sobre la investigación” y “La investigación en la formación docente”.

La Propuesta de los Talleres de Tesis de Licenciatura

¹ El Sistema de tutorías pares en la FHyCS, UNJu, funciona desde el año 2008. En la actualidad está conformado por 19 tutores académicos y pares que son estudiantes avanzados y egresados de las ocho carreras de las sedes San Salvador de Jujuy y San Pedro de Jujuy.

Como mencionamos, realizamos dos talleres. El primero de ellos se denominó “Primeros pasos para iniciar la Tesis de Licenciatura” y el segundo “La construcción de una Tesis”. A continuación, compartimos los aspectos más destacados de los mismos.

1. Seminario-Taller “Primeros pasos para iniciar la Tesis de Licenciatura”

El seminario taller “Primeros pasos para iniciar la tesis de licenciatura” lo desarrollamos en los meses de junio y octubre con estudiantes avanzados (4to y 5to) y graduados que no realizaron sus tesis de las carreras de licenciatura en las sedes de San Salvador de Jujuy y San Pedro. Estos encuentros fueron coordinados por Brenda Gutiérrez y Mercedes Saccone. Al taller desarrollado en San Salvador asistieron 25 estudiantes (de las carreras de Antropología, Comunicación Social, Ciencias de la Educación, Educación para la Salud, Letras, Trabajo Social e Historia). Y al realizado en la sede San Pedro asistieron 12 estudiantes de las licenciaturas que allí se dictan (Ciencias de la Educación y Educación para la Salud).

La propuesta de este primer taller tenía dos objetivos fundamentales: 1. Escuchar a los estudiantes, porque recogimos una serie de supuestos (que provenían de las demandas de los estudiantes que llegaban al Área, de las experiencias recuperadas en la Facultad y otros supuestos de experiencias externas de los actores involucrados en el diseño de la propuesta). De ahí, que solicitamos a los asistentes que identificaran y compartieran, primero en pequeños grupos y luego al grupo en general, cuáles eran las expectativas, las dificultades/obstáculos y los temores/miedos que encontraban o imaginaban en relación con la elaboración de la tesis. Ello posibilitó, por una parte, construir un diagnóstico y, por otra, habilitar un espacio colectivo de intercambio con compañeros y compañeras de distintas carreras que se encontraban atravesando la misma instancia. Esto generó un proceso de identificación con las experiencias, miedos, ansiedades, dudas y expectativas de los compañeros en relación con la elaboración de la tesis. El segundo objetivo fue 2. Brindar las primeras orientaciones para iniciar la tesis, sobre todo a aquellos que manifestaban que se encontraban “perdidos”, “desorientados”, que no sabían por dónde arrancar, es decir, empezamos por orientarlos desde lo más básico enfatizando en los aspectos administrativos de presentación de los diseños de tesis; con este trámite se inicia formalmente en la institución el expediente con el cual los estudiantes presentarán y defenderán la tesis final.

Escuchando a los Estudiantes. En relación con el primero de los objetivos mencionados, identificamos algunos ejes que permitieron posteriormente profundizar en

algunos supuestos compartidos y establecer reflexiones sobre los mismos (los cuales fueron retomados y re-trabajados a lo largo de los talleres):

Expectativas

a. Expresaban el deseo de:

“Tener la tesis YA”, “la preocupación por tenerla ya”, por “llegar a hacerla”, “quitarse el miedo”.

La preocupación central rondaba en torno a los tiempos que lleva desarrollar una tesis, los tiempos que supone la escritura y cuánto es posible dedicarle (por las condiciones que se tienen: responsabilidades laborales, familiares, algunos aún cursando, rindiendo, entre otras).

b. Realizar la tesis como posibilitadora de mejores inserciones laborales.

“Abrir puertas para insertarnos laboralmente, un campo más amplio”.

A su vez, destacaban que:

“la tesis brinda más conocimientos en relación con la investigación”.

c. Que sea una producción de utilidad, factible de ser aplicada.

“Utilidad de lo que producimos”, “ser útil y aplicarla”, “sea aplicada a fines de la sociedad”, “a la transformación”, “que no se quede en lo académico”.

d. La instancia necesaria para culminación de sus estudios y conquista de logros personales, en relación con esto afirmaban:

“poder cerrar una etapa”, “como una cuestión de superación personal”.

e. Desarrollo de capacidades vinculadas con la investigación.

“poder demostrarnos que somos capaces de poder llevar adelante una tesis y generar conocimientos”.

Dificultades/obstáculos y miedos/temores

a. Vinculado a las expectativas, la preocupación por los tiempos es central.

“la falta de tiempo”, “las posibilidades de compatibilizar los tiempos personales, laborales y los tiempos de la tesis”, “miedo a no poder terminarla” y “el sentimiento de frustración que implica”.

b. El “no saber”.

“No saber cómo abordar el tema”, “no saber cómo iniciar la tesis”.

c. Dudas sobre el tema de investigación.

“autoboicoteo para encontrar o delimitar un tema”, “cómo empezar a escribir”.

d. Dificultades “técnicas” y de factibilidad de la investigación.

“Movilidad para ir al campo”, “el acceso al lugar para investigar”, “no tener antecedentes”, “dificultades en el acceso a las fuentes en las instituciones” y “encontrar un director”.

e. Temor a las instancias de culminación de la tesis

“Crítica de los profesores”, “miedo a la defensa de la tesis” y “la exposición”.

Estos ejes fueron retrabajados con los estudiantes a través de interrogantes que favorecieron la problematización y desnaturalización de los supuestos emergentes:

- Frente a las ideas vinculadas con la dificultad y casi imposibilidad de realizar un trabajo de tesis, se reflexionó sobre las preguntas: ¿Qué es una tesis de licenciatura?, ¿qué se espera de una tesis de licenciatura?, ¿la tesis es un proceso de aprendizaje? ¿Cuáles son las partes que la componen?, ¿qué se debe incluir en cada uno de los apartados de una tesis?

Como ampliaremos más adelante, el trabajo sobre estos interrogantes se realizó fundamentalmente a través del desarrollo y abordaje en profundidad del Reglamento de Tesis de Licenciatura de la FHyCS, que establece los lineamientos generales para la elaboración de la misma. A su vez, se generó un espacio de intercambio con graduados de las distintas carreras que recientemente finalizaron sus tesis, lo que favoreció la orientación en cuestiones prácticas, y muchas veces implícitas, en el proceso de elaboración y presentación de las tesis.

- En relación a la tensión identificada entre la aplicabilidad/utilidad social y lo académico se reflexionó sobre: ¿Cómo concebimos lo académico?, ¿qué aportes puede hacer y cuáles son los límites que tiene una investigación en el marco de una licenciatura?

Estos interrogantes fueron retomados a lo largo del desarrollo del taller, a partir de preguntas/dudas puntuales que iban exponiendo los y las estudiantes, dadas las particularidades disciplinares y de las temáticas que cada quien pretende abordar, destacando la inscripción contextual de un trabajo de tesis y, al mismo tiempo, lo “artesanal” de este tipo de trabajo (Mills, 1961).

Primeras Orientaciones. Para orientar a los estudiantes en los inicios de la tesis, trabajamos sobre el Reglamento de Tesis de Licenciatura de la FHyCS (Res. F.H.C.A-Nº 091/11). En la presentación enfatizamos en los requisitos y estrategias para la búsqueda de directores y el procedimiento formal para la inscripción de la tesis. A su vez, se analizó cada uno de los aspectos requeridos en el plan de tesis. En relación a los contenidos, se recuperaron los aportes de Elena Achilli (2005) sobre lo que denomina el pasaje de “la elección de un tema a la construcción de un problema” -que requiere de algún conocimiento

de antecedentes, de discusiones y algunas referencias teóricas, así como algún conocimiento empírico, del campo o las fuentes- para así poder recortar y focalizar. El trabajo final estuvo direccionado sobre este eje, donde buscamos que los estudiantes empezaran a delimitar el problema de investigación, construir una breve justificación de la importancia de su estudio (en el campo de las ciencias sociales y la disciplina particular, en el contexto socio-histórico y motivaciones personales), por último, la búsqueda y construcción de un fichado de dos investigaciones que les permitiría iniciar la redacción de los antecedentes de su investigación.

La segunda instancia del seminario taller contó con la presencia de egresados recientes de distintas carreras que compartieron sus experiencias en relación con la tesis (no tanto sobre el contenido en sí, sino con la “cocina” de la investigación, desde cómo empezaron a pensar el tema, cómo consiguieron director, los trámites administrativos, la escritura, hasta la defensa), esto generó un rico intercambio, consejos muy prácticos y disparó muchas preguntas por parte de los estudiantes.

Este primer taller, de orientación básica, sirvió para que los estudiantes pudieran repensar los tiempos y organizarse. Una de las dificultades que identificamos al final del taller fue que algunos de los participantes no realizaron el trabajo final, el cual requería de cierto avance y de una toma de decisiones en relación a su investigación. El cupo fue limitado (dado que se estableció un cupo de cinco estudiantes por cada una de las carreras de licenciatura) para poder mantener la dinámica de taller. Existió una alta demanda de estudiantes de la FHycS y de otras instituciones para volver a realizar el taller.

2. Seminario-Taller “La construcción de una Tesis de Licenciatura”

El segundo Taller estuvo dirigido a quienes hubieran cursado y aprobado el trabajo final del primer taller, con el objetivo de re-trabajar los avances realizados. Estuvo a cargo de la Dra. Elena Achilli (antropóloga de la UNR), Mercedes Saccone y Brenda Gutiérrez. La Dra. Achilli fue invitada y alojada en la FHycS como huésped de honor, dada su amplia trayectoria como investigadora, especialista en la temática de las metodologías en el campo de las ciencias sociales.

La propuesta de trabajo fue intensiva y personalizada y se tomó como eje los avances de cada uno de los estudiantes. Por los requisitos para participar y lo intensivo de la propuesta, el número de participantes disminuyó, a ocho estudiantes que cursaron y aprobaron la instancia previa.

La dinámica propuesta para el taller requirió del trabajo colaborativo de todos los participantes. Así, cada uno de ellos fue exponiendo sus avances y el grupo realizó aportes,

preguntando o realizando sugerencias. Esta dinámica favoreció un proceso de objetivación del propio trabajo, en tanto que la revisión de los avances de los demás permitió pensar aspectos del propio proceso, a veces no considerados inicialmente.

A partir de esta dinámica, trabajamos en la formulación de los objetivos de cada investigación (generales y específicos) y en un índice hipotético, en tanto plan de trabajo que, como lo menciona Eco (1998), si bien será reformulado permite orientar el proceso. También se vieron, aunque muy brevemente, algunos aspectos teórico-metodológicos. Fundamentalmente, las orientaciones fueron sobre cómo se va a resolver metodológicamente el abordaje de la problemática que se propusieron investigar, dónde y con quiénes se realizará (o qué fuentes documentales, sitio arqueológico, etc.), qué estrategias de construcción de la información se elegirán. También trabajamos sobre la dimensión ética de la investigación y la coherencia entre el planteo del problema, la perspectiva teórica y metodológica adoptadas y lo que supone el proceso de análisis.

En cuanto a la construcción de la información empírica y la lógica del análisis que suponen los enfoques de estudio intensivos, en profundidad, propusimos un ejercicio de dramatización de una entrevista, de cinco minutos, donde cada uno debía registrar “todo” lo posible y después desprender posibles ejes de análisis de esa entrevista. Mostrando cómo, desde estas lógicas de investigación, en vez de reducir la información, cuantificar a partir de identificar sólo las recurrencias o evaluar, se pretende ampliar, hacer preguntas que permitan volver al campo (a las fuentes, a los registros, etc.), buscar en la teoría y armar descripciones provisionarias, que luego se triangularán con otras informaciones y se irán ampliando y problematizando.

Los Conversatorios

La modalidad de conversatorios dentro de la propuesta fue introducida como una estrategia para debatir e intercambiar ideas con los estudiantes y el público que participó (docentes, otros). En ellos identificamos las problemáticas y las dificultades que se presentan en los procesos de producción de conocimiento, de la difusión y socialización, de la participación en grupos de investigación, entre otros ejes.

La primera experiencia con este formato se desarrolló en dos encuentros que estuvieron enmarcados en las actividades para estudiantes durante las XIII Jornadas Regionales de Humanidades y Ciencias Sociales de la FHyCS, las cuales se realizaron en el mes de septiembre de 2019.

La primera actividad fue un pre encuentro (30 de agosto de 2019) en el cual con los asistentes se definieron las temáticas que se profundizaron en el Conversatorio propiamente.

Las preguntas que se recuperaron de ese debate fueron:

- ¿Quiénes investigan?
- ¿Cómo es la formación de quienes investigan?
- ¿Dónde se investiga?
- ¿Cuáles son los tiempos que se destinan a la investigación?
- ¿Cómo se integran los estudiantes a los proyectos de investigación?
- ¿Dónde aprendemos a escribir textos académicos?
- ¿Cómo crear conocimiento del trabajo de campo que realizan en las cátedras?
- ¿Cómo postularse a becas de investigación?
- ¿En qué momento de la carrera debemos integrarnos a tareas de investigación?
- ¿Por qué es importante investigar durante nuestra formación de grado?
- ¿Dónde aprendemos a comunicar y exponer los trabajos que realizamos?
- ¿Qué talleres o actividades se dan en la Facultad para aprender a investigar?
- ¿Cómo iniciar las prácticas de investigación?

A partir de las preguntas surgidas se definió que las temáticas de los conversatorios serían: “La formación en investigación: obstáculos y desafíos” y “Mitos y estereotipos sobre la investigación”. Esta segunda parte se desarrolló el 20 de septiembre y las actividades se orientaron a analizar diversas mitomanías sobre la investigación que circulan en el contexto universitario académico. De las discusiones se recuperan los temas vinculados a las capacidades que deben desarrollar los estudiantes que se dedican a estas tareas. También se identificó la importancia de la socialización y difusión de las prácticas de investigación desarrolladas por las unidades de investigación y de las cátedras, así como la promoción de una mayor participación de los estudiantes en los proyectos de investigación.

La segunda experiencia de Conversatorios se denominó “La investigación en la Formación Docente” se realizó el 6 de noviembre y fue dictado por la Dra. Elena Achilli. En él se expusieron las siguientes temáticas:

- La investigación y la importancia del contexto;
- La formación en investigación en el marco de los profesorados;
- Lógicas de la investigación;
- Prácticas de investigación en escuelas;
- El registro del trabajo de campo,

Las pedagogías que circulan en las instituciones;
El sufrimiento de los actores en las instituciones;
Estrategias para el desarrollo de prácticas de investigación en estudiantes.

Hacia el final de la actividad, se realizó un rico intercambio entre los participantes (docentes, directivos, funcionarios, estudiantes, entre otros) y la expositora que visibilizó la relevancia de la enseñanza de la investigación en las carreras de grado y, especialmente, en la formación docente.

Palabras de cierre

Para finalizar este escrito retomamos cuatro aspectos que se destacan de las devoluciones realizadas por participantes de las diversas instancias respecto de la experiencia. Si bien no pretenden ser generalizables en términos cuantitativos, estas apreciaciones pueden llevarnos a pensar en posibles aristas para desarrollos futuros.

Primeras orientaciones. Destacaron la relevancia de la información y herramientas brindadas sobre los aspectos administrativos, información y estrategias que les permitieron buscar, contactar y elegir directores, los aspectos a desarrollar en el plan de tesis, entre otros. En palabras de algunos de los estudiantes, fue “muy importante como primeras orientaciones para hacer la tesis, dado que es una tarea agobiante y en la que nos encontramos desorientados”, así como para “poder ordenar en base a prioridades como tiempo, objetivos, posibilidades de realización”.

Claridad y ordenamiento. Sobresale la mención respecto a que los talleres les brindaron herramientas para ordenar, establecer prioridades, comenzar a delimitar sobre todo el problema de investigación, definir y dirigir el interés hacia un “foco”, ordenar las ideas y producciones ya existentes, a partir de las herramientas teóricas - metodológicas y las estrategias que se abordaron en ese sentido. Algunos participantes expresaron que pudieron “aclarar muchas dudas y organizar el caos que tenían” y “dar un orden a este <<caos>>”.

Avances en la escritura. Otro aspecto destacado por los y las estudiantes en sus devoluciones son los avances realizados en la escritura. Sobre todo, en lo referente a la (re)formulación de los objetivos generales y específicos, aspecto en el cual se profundizó y trabajó en forma personalizada en el segundo taller. Allí, resaltaron los aportes brindados por la Dra. Elena Achilli y las docentes del taller, pero también de sus compañeros. Las herramientas y estrategias brindadas para empezar, ver cómo organizar y continuar avanzando en la escritura también fueron valoradas. Por último, un aspecto que les resultó interesante fue la posibilidad de construir un índice hipotético. Esta estrategia pedagógica,

que suele utilizarse en talleres de tesis, retoma los planteos de Umberto Eco sobre la importancia de la formulación de un índice como hipótesis de trabajo desde el inicio del proceso, el cual se irá reformulando a medida que se avance en la investigación. De allí que afirmaron, por ejemplo, que “Llegué con un tema de interés y me voy con un tema, problema, objetivos generales y específicos y un índice”, “el poder esbozar un posible índice ayuda para avizorar la estructura de la posible tesis”.

Un espacio comprensivo. Fue destacado como un aspecto importante la dinámica generada, una propuesta que pretende construir un ambiente cálido y de respeto mutuo, lo que potencia el trabajo, en tanto permite aportar a otros y, al mismo tiempo, recibir aportes. Algunos afirmaban al respecto, que “el poder compartir con otros/as los ejercicios de formulación y que la revisión sea asistida por las docentes, enriquecida por los y las compañeros/as me ayudo un montón. También me permitió estar en contacto con tesis de diferentes disciplinas para compartir dudas, debates”. Destacando como “sumamente enriquecedor que el grupo sea [conformado] desde diversas disciplinas, porque al margen de las formas o propuestas de tesis disciplinares te puedes informar sobre líneas de investigación”. El espacio también fue valorado dado que permitió disipar algunos de los miedos que manifestaron en el primer encuentro, por lo que algunos señalaron que “me aportó la confianza para poder pensar que no es algo imposible”, “pude darme cuenta de que no es ‘difícil’ ni ‘imposible’ el terminar la tesis”. También mencionaron, por ejemplo, que les brindó “herramientas y motivación por el camino de la investigación”. Así como la valoración de la generación de la propuesta en términos generales, en palabras de una estudiante: “gracias por aportar al tránsito de nuestra carrera y en el acompañamiento a los futuros egresados”.

Generación de espacios de debate. En los conversatorios fue recurrente la importancia que reviste para los estudiantes intercambiar ideas y plantear sus propias dudas y análisis sobre lo que implica hacer investigación en la universidad. En este sentido, la idea de propender a difundir más información e introducir a los estudiantes desde los primeros años a prácticas de investigación es central.

A partir del recorrido realizado en este trabajo, identificamos algunos aciertos y dificultades en las actividades desarrolladas que serán retomadas a futuro, tanto para su rediseño, como para pensar nuevas propuestas.

Entre los principales aciertos, destacamos la relevancia de proponer un espacio de orientación para quienes se encuentran iniciando la elaboración de la tesis. Como se aprecia en las devoluciones realizadas por los estudiantes que participaron, dado que el proceso de

escritura suele ser en solitario, es importante contar con un espacio donde se brinde información y contención al respecto. La gran cantidad de estudiantes inscriptos y los que, lamentablemente, quedaron fuera por falta de cupo, refuerza este argumento. Vale mencionar, no obstante, que ello se dio en la mayoría de las carreras, pero no hubo inscriptos de la Licenciatura de Filosofía, por lo que uno de los desafíos a futuro es atender a esta situación.

Destacamos especialmente la relevancia de brindar información pertinente y orientaciones que permitan iniciar el recorrido, calmar ansiedades, tomar decisiones, organizarse y despejar dudas. En tal sentido, el trabajo en profundidad sobre el Reglamento de Tesis de Licenciatura de la FHyCS realizado en el primer taller fue fundamental. No obstante, advertimos que el tiempo destinado fue escaso y la asignación de cupos por carrera en la inscripción estableció límites a la propuesta y sus objetivos. Luego de rever los contenidos abordados en la propuesta reafirmamos la idea que orientar a estudiantes avanzados para la escritura de sus tesis requiere de un tiempo prolongado donde existan instancias de interpelación y reflexión sobre la propia tarea de investigación.

Cabe rescatar, además, que los límites también se evidenciaron en el tiempo destinado a las gestiones para el desarrollo de las diversas acciones que requirió otros tiempos de los recursos humanos a cargo de la propuesta. Este fue el principal argumento para no replicar la experiencia el mismo año, lo que nos lleva a identificar la necesidad de institucionalizar espacios donde existan orientaciones y acompañamiento de los futuros egresados de la FHyCS.

Otro aspecto a destacar es la dinámica de taller y la participación de estudiantes de diferentes carreras, lo que favoreció un proceso de objetivación del propio trabajo, en tanto que la revisión de los avances de los demás permite pensar aspectos del propio proceso, a veces no considerados inicialmente, y el aporte de los comentarios de otros (con recorridos formativos disciplinares diferentes) favorece la problematización de aspectos que se encuentran naturalizados.

Finalmente, el trabajo realizado permitió visibilizar como propuesta de acción más amplia la necesidad de crear y articular espacios que estén destinados a estudiantes avanzados, en los que se promueva la generación de redes de colaboración y contención, que incluyan el trabajo de distintas áreas y espacios institucionales de las carreras de licenciatura de la FHyCS. A su vez, advertimos la necesidad de fortalecer e impulsar actividades/propuestas institucionales que fomenten la relevancia de la enseñanza de la investigación en las carreras de grado, la socialización y difusión de las prácticas de investigación desarrolladas por las unidades de investigación y las cátedras, la promoción de

una mayor participación de los estudiantes en los proyectos de investigación, así como la necesidad institucional de ampliar los bancos de datos de docentes que ocupen el rol de directores de tesis de grado.

Como aporte del Área de ambientación y orientación estudiantil la reformulación y ampliación de esta propuesta permitió identificar a los recursos humanos con los que cuenta la FHycS (becarios doctorales, becarios postdoctorales, docentes investigadores) y potenciar a través de estrategias concretas un trabajo interdisciplinario con los estudiantes que demandan un acompañamiento en los procesos de elaboración de sus tesis. Estos planteamientos son indispensables dado que la culminación de las tesis continúa presentándose como una problemática que evidencia la necesidad incorporar otros espacios de formación que atiendan a interrogantes específicos de las prácticas de investigación en la formación de grado.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Libros Editor.
- Carlino, P. (2008) Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En S. Cádena y E. Narváez (Comp.) Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles (pp. 165- 190). Universidad Autónoma de Occidente.
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016) La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44 (2), 227-259.
<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>
- De Fanelli, A. (2015) La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina. Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta educativa*, 1 (43), 17-31.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100004
- Eco, U. (1998) *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura.* Gedisa.
- Mills, W. C. (1961) *La imaginación sociológica.* México: Fondo de Cultura Económica.

- Padilla, C.; Lopez, E. y Douglas, S. (2014) Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. *Revista Enunciación*, 19 (1), 61-78. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a05>
- Padilla, C. (2016) Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3 (6), 165-196. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>
- Universidad Nacional de Jujuy, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (2014) Resolución F.H.C.A-N° 682/14. Por el cual se aprueba la nueva estructura de gestión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. San Salvador de Jujuy.
- Universidad Nacional de Jujuy, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (2011, 23 de marzo) Resolución. F.H.C.A-N° 091/11. Por el cual se aprueba reglamento único de tesis de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. San Salvador de Jujuy.

Reflexiones sobre la enseñanza de las lenguas clásicas en la Carrera de Letras de Universidad Nacional de Jujuy

Marta Cristina Quintana

quintanamart@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Sabina Paredes Osman

sabinaparedesosman17@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Palabras claves: latín- griego-enseñanza- traducción- estrategias

Resumen:

Las lenguas clásicas forman parte de las asignaturas que exigen un esfuerzo particular y a menudo dificultan el cursado regular de la carrera de Letras en la universidad. Esta dificultad se relaciona con la falta de contacto previo de los estudiantes con el latín y el griego clásicos. Este trabajo propone una mirada reflexiva sobre las características particulares de la enseñanza de las lenguas clásicas en la actualidad y los preconceptos de quienes cursan carreras vinculadas a su estudio.

Introducción

Nuestro trabajo tiene como objetivo realizar una reflexión sobre la enseñanza de las lenguas clásicas y desarrollar estrategias para permitir la traducción exitosa de textos griegos y latinos, principalmente en la carrera de Letras y en la Licenciatura en Filosofía, que se cursan en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu.

Creemos que esta indagación nos permitirá pensar la labor docente a partir de la detección de las áreas que ofrecen dificultades para la enseñanza de la traducción y comprensión de textos en lengua griega y latina y, de esta manera, proponer algunas modificaciones que posibiliten su aprendizaje.

Consideramos que la enseñanza de las lenguas clásicas en la actualidad no debe limitarse al conocimiento de las gramáticas latina y griega, sino que es necesario desarrollar una práctica reflexiva, contextualizada, tal como postula Costa Picazo (1989); una práctica que contemple además los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Para ello creemos necesario poner el acento no sólo en las expectativas e intereses profesionales que

estos últimos puedan tener en relación con el conocimiento de estas lenguas, sino también en los aspectos propios de las lenguas mencionadas que presentan dificultades para el estudio, con la intención de mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo

El objeto de enseñanza de una lengua se aborda desde diferentes perspectivas y propósitos tales como el de conocer un sistema complejo, con características particulares, pero también el de interiorizarse sobre los usos que los sujetos hacen de dicho sistema.

En el caso de las lenguas latina y griega, su enseñanza en el nivel superior se aborda con el propósito de obtener traducciones más o menos precisas y confiables de textos elaborados en la Antigüedad. Esto genera dos tipos de problemas: uno de orden lingüístico (referido a las diferencias estructurales de las lenguas) y otro de orden cultural (relacionado con las ideas estéticas y lingüísticas de cada época). Es en relación a estas problemáticas que los estudiantes manifiestan intereses encontrados a propósito de la validez del estudio y conocimiento de estas lenguas para su futuro profesional, ya que se ponen en juego conceptos vinculados al deseo de conocimiento y su estricta necesidad.

Este trabajo está basado en observaciones y conversaciones informales sostenidas con estudiantes de ambas lenguas clásicas durante el desarrollo de las clases prácticas. Como resultado de estos intercambios, surgió la necesidad de dar cuenta de la diversidad de factores que complejizan el aprendizaje de estas lenguas.

La primera dificultad que manifiestan los estudiantes está centrada, en el caso del griego, en el aprendizaje de un alfabeto completamente diferente del que conocen. Por otra parte, al inicio del dictado de ambas cátedras, el estudio casi memorístico de las estructuras morfológicas y sintácticas resulta bastante arduo (sin dejar de lado las expectativas que muchos de ellos tienen a propósito del estudio de estas lenguas, el cual se confunde con el de las lenguas extranjeras modernas como el francés o el inglés, en la medida en que está presente la idea de que a partir de su aprendizaje podrán producir enunciados y comunicarse a través de ella).

Otro de los factores mencionados por los estudiantes son los conocimientos insuficientes de los conceptos gramaticales de la propia lengua, los cuales les permitirían obtener un desempeño eficaz en el estudio de una segunda lengua. Por ejemplo, la distinción y relación entre categorías de palabras y sus funciones sintácticas inciden directamente en el aprendizaje de contenidos tales como las declinaciones o los paradigmas verbales. Este punto

tiene relación, por una parte, con los cambios introducidos en los planes de estudio de las escuelas de nivel medio, cuyas orientaciones, muchas veces, no pertenecen al ámbito de las humanidades, por lo cual la carga horaria destinada al estudio de la gramática se ve reducida en favor del estudio de la gramática textual o de la literatura y, por otra parte, con la postura de algunos docentes de no enseñar gramática de lengua.

Si bien el plan de estudios de la carrera de Letras incluye en primer año los contenidos de la gramática de la lengua castellana y de la lengua latina, los estudiantes manifiestan que la diversidad de enfoques y teorías que se abordan en la carrera no tienen correlato con la gramática aplicada en la enseñanza de las lenguas clásicas.

Otro aspecto a considerar es que tanto el latín como el griego son lenguas que no tienen un uso social cotidiano, por lo tanto, los usuarios de la cultura de origen y los de la cultura de destino pertenecen a realidades muy distantes entre sí. Esto se manifiesta en dificultades de tipo léxico-semántico que obstaculizan la construcción de redes de sentido y la elección de la acepción más adecuada según el contexto que se trate.

Estas dificultades no son exclusivas de la enseñanza de las lenguas clásicas ni de las lenguas extranjeras, sino que también se manifiestan en la enseñanza de la propia lengua. En el caso al que aquí hacemos referencia, el del estudio de las lenguas clásicas, cuyo objetivo es la traducción de textos antiguos, estas problemáticas interfieren de manera directa, pues el sentido de estos textos está estrechamente ligado a las estructuras morfosintácticas en que fueron producidos y a su sistema conceptual (Stroh, 2012), teniendo en cuenta además el hecho de que las acepciones otorgadas a muchos de los vocablos en el contexto de producción no siempre encuentran equivalencia en la actualidad. Esto incide en los procesos que otorgan sentidos, puesto que las dificultades para realizar inferencias, sumadas a las diferencias de estructuras lingüísticas entre las mencionadas lenguas complejiza la tarea de traducción para quienes enfrentan los textos por primera vez.

Otra dificultad radica en el desconocimiento del contexto extralingüístico y de las características del género en el que se inscribe el texto a traducir. También la falta de conocimiento sobre los autores y el contexto sociocultural de producción deriva en errores de comprensión. A esto hay que agregarle, en algunos casos, la problemática para la identificación de ideas principales y secundarias al momento de realizar las traducciones correspondientes a las oraciones complejas.

Las cuestiones descritas, en relación a la enseñanza de las lenguas clásicas, nos permiten concluir que, en la búsqueda de una posible superación de las dificultades

enunciadas, estas lenguas se deben abordar desde un enfoque comunicativo-interpretativo, puesto que consideramos que la meta de toda traducción es transformar un texto, producido en un contexto comunicativo particular, en otro texto, funcional, inserto en otra situación comunicativa, y que conserve siempre las ideas presentes en el original así como su valor literario. Se puede, de esta manera, conocer autores que emplearon las mencionadas lenguas clásicas y de los cuales no tenemos traducciones disponibles.

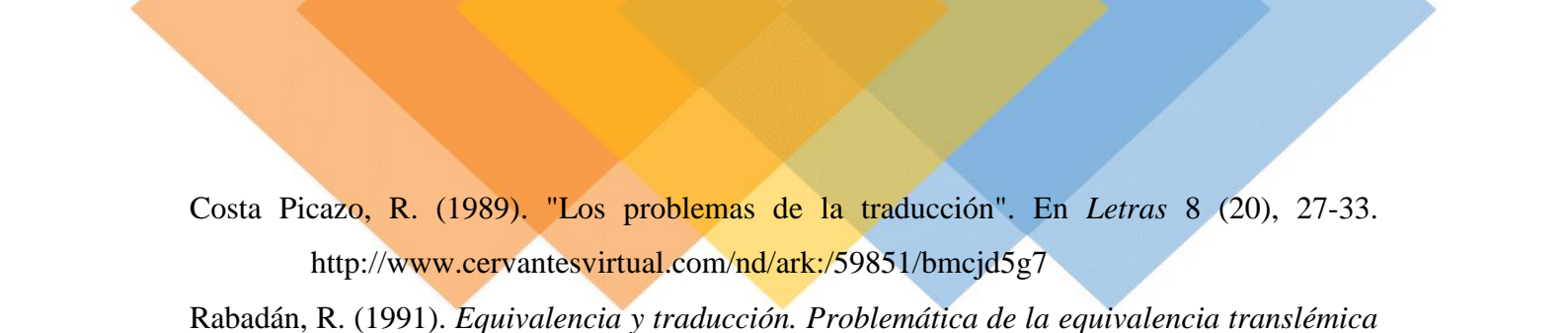
Por otra parte, se debe propiciar siempre una reflexión sobre la tarea del traductor que permita comprender que la traducción de un texto en lengua clásica es mucho más que una simple búsqueda de significados y que los problemas relacionados con la sintaxis y la semántica pueden dificultar este objetivo al interferir en la comprensión integral de los mismos. La estrategia que podríamos aplicar consistiría en realizar una primera traducción del texto, tan literal como fuera posible, y luego buscar las equivalencias de sentido a través de la aplicación de diversas técnicas que permitan mantener el valor semántico y lingüístico del original, teniendo en consideración también los aspectos referidos al contexto de producción.

Conclusión

Como estrategias de enseñanza que favorezcan la aproximación a los textos, proponemos la contrastación permanente entre la lengua de origen y de destino, la selección de textos relacionados con las áreas de formación de los cursantes (letras y filosofía), la enseñanza del contexto cultural y de las características genéricas de los textos dados (estructura, estrategias retóricas, intencionalidad), el análisis y la aplicación de técnicas de traducción así como la reflexión metalingüística permanente que permita al estudiante razonar sobre los procesos involucrados en sus elecciones de traducción.

Estas reflexiones no pretenden elaborar un instructivo para que los estudiantes lo apliquen, sino despertar el interés por el propio proceso de aprendizaje. De esta manera se busca la reflexión, a partir de las propias dificultades y errores, con el fin de generar autonomía y confianza en la resolución de los problemas que presenten en la traducción, buscando siempre fundamento en los diccionarios de la lengua y en las respectivas gramáticas así como en las culturas de origen y de destino de la traducción.

Bibliografía

- 
- Costa Picazo, R. (1989). "Los problemas de la traducción". En *Letras* 8 (20), 27-33.
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcjd5g7>
- Rabadán, R. (1991). *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. Zamora: Universidad de León.
- Stroh, W. (2012). *El latín ha muerto, ¡Viva el latín! Breve historia de una gran lengua*. Barcelona: Ediciones del Subsuelo.

Une histoire peu connue: creación e importancia de la alianza francesa en Argentina

Nahir Elizabeth Nasif

nahir.nasif.97@gmail.com

Instituto de Educación Superior N° 4 “Raúl Scalabrini Ortiz”

Palabras claves: francés – educación - historia – revalorización

Resumen:

Este trabajo tiene el propósito de compartir el origen del idioma francés en el país (Argentina), su llegada se atribuye a diversos factores, el más importante es gracias a la Alianza Francesa. De este modo, haciendo un recorrido por la historia, veremos que nuestra relación con la lengua francesa contiene lazos muy profundos, podríamos inferir que más que otras lenguas llegadas posteriormente, dado que nuestros próceres se vieron formados con esta lengua en sus escuelas, con sus pensadores e incluso en sus ideales políticos. Dentro del análisis que realicé, evidencio que la lengua francesa permanece dentro de los cinco idiomas más hablados en el mundo, por eso la importancia y la revalorización ante esta lengua que me encuentro aprendiendo.

Introducción

En la presente investigación se abordará temas referidos a la lengua francesa en Argentina; hace menos de 100 años atrás, ese título lo sostenía indiscutiblemente el francés, donde nadie se podía considerar a sí mismo como educado sin la habilidad de hablar esta lengua, la cual se volvió el idioma de la política, el comercio, el arte y la literatura.

Desarrollo

Antes de entrar en el tema propiamente dicho, debemos hacer la aclaración de lo que entendemos por “lengua” y su diferenciación de “lenguaje”.

Uno de los términos a definir es *lengua*:

Según la Real Academia Española (RAE), la lengua es el modo de expresión propio de una comunidad. Las personas que hablan una misma lengua forman una comunidad lingüística. Esto quiere decir que las personas que conforman ese colectivo, comunidad o grupo utilizan el mismo vehículo para comunicarse y/o

expresarse. Por ejemplo, la comunidad que forma Francia emplea la lengua francesa, compartida por todos sus integrantes.

No obstante, no todos los miembros de esas comunidades hablan del mismo modo ya que las lenguas no son uniformes, sino que presentan variedades distintas (Fernández, 2017).

El otro término a diferenciar es *lenguaje*:

Según la RAE, el lenguaje es un grupo de fonemas o sonidos que realizamos al hablar. El lenguaje son aquellos signos y palabras que forman la lengua. No se puede hablar de lenguaje español, inglés o francés; sin embargo, sí empleamos el término lengua española, inglesa y francés (Fernández, 2017).

Un poco de historia...

A lo largo de mi recorrido educativo como estudiante, me han enseñado la relación que tienen ambos países (Argentina y Francia), comienza aproximadamente desde nuestra revolución de mayo en 1810, junto con las ideas políticas del movimiento ilustrador del siglo XIX. Como así también lo vemos reflejado incluso en nuestro escudo nacional, ya que se encuentra presente el gorro “jacobino” o “frigio” que representa el emblema de la libertad.

Estos ideales se arraigan con la proclama de la independencia del 9 de julio de 1816 en el congreso de Tucumán. Más adelante entre 1880 y 1910, nuestro país recibe una gran oleada de inmigrantes europeos, que venían en busca de un mejor nivel de vida, mejores condiciones de trabajo y remuneración, en algunos casos más críticos, por cuestiones de supervivencia¹ (por persecuciones políticas en sus propios países).

Podemos clasificar en dos grandes oleadas a los grupos de inmigrantes que llegaron a Argentina; la primera, que se encuentra conformada por españoles e italianos; y en una segunda categoría se ubican franceses, alemanes, rusos y polacos. Es por esto, que es

¹ Teniendo en cuenta que entre los años 1880 y 1910 en el Continente Europa, se sitúa en el período central de la Segunda Revolución Industrial. La mayoría de los países occidentales experimentaron un gran auge económico; en tanto que E.E.U.U. empieza a posicionarse como la nueva potencia mundial.

Entre estos periodos existen muchos conflictos:

- Guerra del Pacífico (1879-1884).
- Guerra de Aceh (1873-1904).
- Segunda guerra anglo-afgana (1878-1880).
- Guerra anglo-egipcia (1882).
- El 13 de septiembre de 1882, las tropas británicas ocuparon El Cairo y Egipto se convirtió en un protectorado inglés
- Francia coloniza Indochina.

necesario hablar de los argentinos de ascendencia francesa, que constituyen un porcentaje sustancial de la población argentina. Las comunidades de descendientes de franceses más destacadas del continente y del mundo fuera de Europa se establecieron en Argentina.

Entre 1857 y 1946, 261.020 franceses emigraron a Argentina². Se estima que 100.000 se radicaron de forma definitiva en el país; es por eso, que hoy más de 6 millones de argentinos tienen algún grado de ascendencia francesa.

Mientras los argentinos de ascendencia francesa constituyen un porcentaje importante de la población argentina, es menos visible que la de otros orígenes de tamaño similar. Esto se debe al alto grado de asimilación cultural y mezcla con otros inmigrantes europeos.

Integración y Colonización

Si bien la mayoría de los inmigrantes franceses se integraron a la vida urbana en la Ciudad de Buenos Aires y el área metropolitana, así como en las otras grandes urbes del país; hubo también proyectos de colonización agrícola en el noroeste y en la zona del cuyo argentino donde se asentaban para trabajar en cultivos o ganadería. Podemos citar así, por ejemplo:

- Provincia de Buenos Aires: Pigüé (sudoeste de la provincia de Buenos Aires)

La ciudad de Pigüé fue fundada como una colonia francesa el 4 de diciembre de 1884. Quien impulso dicha travesía fue Clemente Cabanettes junto a su compatriota Francisco Issaly; quien trajo campesinos que habían perdido numerosas cosechas, es por eso, que los primeros habitantes eran originarios del Departamento de Aveyrón-Francia.

“El origen francés de Pigüé trascendió, naturalmente, en Francia, y todos los años llegan a la ciudad un promedio de 200 franceses interesados en estrechar lazos con los franceses de segunda y tercera generación que viven en Pigüé. Muchos llegan buscando posibles parientes, y todos se van felices de la vida por haber encontrado un particular espejo de su nacionalidad en medio de la pampa argentina. El más famoso de los visitantes que llegó a Pigüé fue el ex presidente de Francia, François Mitterrand”³.

- Chaco: Margarita Belén

² Celton, D. (1995). *Plus d'un siècle d'immigration internationale en Argentine*, pp. 158

³ Varsavsky, J (2002) *Con sabor a omelette*. Página 12

Inmigrantes franceses, junto a inmigrantes Friulanos y eslovenos (nordeste de Italia) fundaron en 1890 la localidad de Margarita Belén, considerada un ejemplo de cooperativismo agrícola en Argentina. La ciudad se encuentra 21 kilómetros al norte de Resistencia, capital provincial. El nombre de esta localidad se debe a Margarita y Belén Benítez, dos de las hijas de Félix Amadeo Benítez, fundador de la localidad.

- Corrientes: Bonpland

Una de las colonias francesas más importantes en la provincia de Corrientes es la ciudad de Bonpland. Actualmente, Su principal actividad económica es la ganadera y la forestal, contando además con el cultivo de arroz.

Originalmente se denominaba Santa Ana, pero luego de morir, el 10 de mayo de 1858, el naturalista francés Amadeo Bonpland, se cambió la denominación del poblado al actual en homenaje a él. (El gentilicio de Bonpland es bomplanero).

- Mendoza

La colonia francesa de San Rafael se constituyó en un importante destino para inmigrantes franceses asentados en la provincia de Mendoza de la mano del ingeniero francés Julio Gerónimo Balloffet, a quien el pueblo de San Rafael debe gran parte de su desarrollo económico y urbanístico; singular por su estilo arquitectónico distintivo.

Balloffet se había instalado en el año 1871 en tierras de propiedad de su mujer Aurora Suárez, construyendo una estancia fortificada llamada en su honor como “Fortín Aurora”, en donde levantaría el primer observatorio astronómico en el sur del país.

La Colonia Francesa o de Balloffet, luego Villa de San Rafael, fue declarada Ciudad por la Ley 794 el 7 de octubre de 1922 (San Rafael: Mendoza, s.f.).

Tucumán

La inmigración francesa en Tucumán está vinculada a la transformación de la industria azucarera operada a partir de la llegada del tren en 1876. La azucarera es la primera industria pesada de la República Argentina y los ingenios serán operados por los técnicos franceses que envían las empresas fabricantes. (Inmigración francesa en Argentina, s.f.)

El 1 de febrero de 1879, se funda la Société Française Industrielle de Secours Mutuels à Tucumán (Sociedad Francesa Industrial de Socorros Mutuos de Tucumán), teniendo como presidente a: Jean Ansonnaud; vicepresidente Adolphe Bugeau y secretario Louis Ansonnaud. (Esos socios fueron algunos de los fundadores). El 1 de junio de 1885 toma el

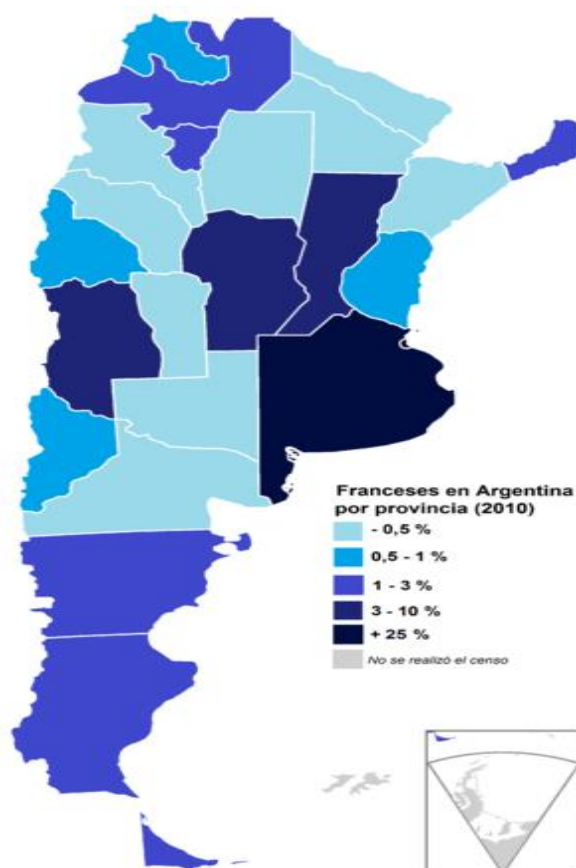
nombre de Société Française de Secours Mutuels (Sociedad Francesa de Socorros mutuos). En 1893 presenta solicitud para adquirir la personería jurídica y establece sus estatutos sociales. Esta vez el presidente es Achille Garnaud y el secretario Emile Bec. (Sociedad Francesa de Tucumán, s.f.)

En 1898, se origina una nueva Sociedad Francesa, la Société Française de Bienfaisance (Sociedad Francesa de Beneficencia) como un organismo interno dentro de la otra; es fundada por el agente consular Adrien Daffis. Mantendr  esta denominación hasta el año 1902 realizando algunos logros trascendentes como la inauguración de dos obras: la sede de Calle San Juan conocida también como “La Maison de France” (Casa de Francia en Tucumán) y el Panteón Francés en el Cementerio del Oeste de Tucumán. (Sociedad Francesa de Tucumán, s.f.)

Distribución territorial en el 2010

Según los datos censales del 2010 que brinda la página del INDEC podemos ver en la tabla la distribución de personas nacidas en Francia que residen en el país; esta información se complementa con el gr fico⁴.

Provincia	Nacidos en Francia	Porcentaje
Ciudad de Buenos Aires	2.838	41,00 %
Buenos Aires	1.838	26,27 %
Córdoba	488	6,97 %
Mendoza	310	4,43 %
Santa Fe	211	3,01 %
Salta	193	2,76 %
Santa Cruz	172	2,46 %
Chubut	154	2,20 %
Río Negro	119	1,41 %
Tierra del Fuego	96	1,37 %
Misiones	78	1,11 %
Tucumán	75	1,07 %
Neuquén	60	0,85 %
Jujuy	55	0,78 %
Entre Ríos	50	0,71 %
San Juan	36	0,51 %
Santiago del Estero	33	0,47 %
Catamarca	32	0,45 %
San Luis	31	0,44 %
Corrientes	27	0,38 %
La Rioja	24	0,34 %
Chaco	18	0,26 %
Formosa	17	0,25 %
La Pampa	16	0,23 %
Argentina	6.995	100 %



⁴Tanto el cuadro como la imagen fueron extraídos de: Inmigración francesa en Argentina. (s.f.)

El francés en el Sistema Escolar

Argentina y Francia contaban con vínculos muy fuertes en el siglo XIX. La elite porteña de aquel entonces leía la “Revue des deux mondes” (Revista de ambos mundos); también viajaban con frecuencia a Francia y los más adinerados poseían mansiones en París. Pese a que hubo también una fuerte inmigración francesa por motivos económicos, en el imaginario popular lo vinculado al francés siguió asociado a lo elegante, lo culto, lo refinado, a diferencia de lo que ocurría con la inmigración italiana.

Después de la gran oleada de inmigración y al encontrarse dentro de un “tercer grupo” (en importancia numérica, detrás de italianos y españoles), los migrantes empezaron a crear escuelas laicas francesas que gozaban de las subvenciones de su Estado. Las escuelas se crearon en las grandes ciudades (Buenos Aires, Córdoba, Rosario, Tucumán y Santa Fe), pero también en ciudades más pequeñas del interior, en zonas de importante presencia francesa.

Instituciones Educativas Francesas en Argentina (fines de 1912)

Institución	Año De Fundación	Total, De Alumnos	% De Alumnos Con Padres Franceses
CAPITAL FEDERAL			
Colegio Central	1897	120	22%
Colegio Carlomagno	1880	230	0%
Colegio Francés	1904	48	56%
Colegio Pueyrredón	1904	533	4%
Colegio Rollin	1878	154	31%
Colegio Victor Hugo	1886	300	28%
Institución Francesa	1883	72	39%
Provincia de Buenos Aires			
Colegio Rivadavia (Bahía Blanca)	1911	155	11%
Colegio Comercial (Chascomús)	1897	85	14%

Colegio del Niño Jesús (Pigüé)	1888	55	51%
Colegio Carlomagno (Pigüé)	1900	56	71%
Colegio de las Naciones (Pigüé)	1909	85	71%
Escuela Sagrada Familia (Pigüé)	1905	296	32%
Colegio Francés (Coronel Pringles)	1898	65	29%
Provincia de Santa Fe			
Escuela de la Alianza Francesa (Rosario)	1921	356	9%
Escuela Francesa de Santa Fe (Santa Fe)	1900	106	68%
Total		2716	22%

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta del MAE, 1913, p. 182. La última columna expresa el porcentaje de alumnos con padres franceses en el total de alumnos de cada establecimiento.

En la década de 1920 el número de escuelas creció como consecuencia de la política exterior francesa, que, con afán propagandístico, subvencionó la enseñanza de francés en el exterior. Pero a partir de los años treinta, con la obligatoriedad de seguir estrictamente los programas argentinos y de brindar la enseñanza en castellano, muchos colegios de la comunidad fueron cerrándose; hacia 1950 sólo persistían algunas escuelas francesas.

En el siglo XIX el francés siempre fue obligatorio en los colegios nacionales. El francés alternaba con inglés o italiano, con dos años para uno de los idiomas y tres para el otro (la presencia del italiano era, de todas maneras, minoritaria); en las escuelas normales y comerciales se estudiaba solo francés o inglés durante los cuatro o cinco años. Con la reforma de 1943 se estableció un ciclo básico común de tres años para los tres tipos de escuela secundaria; quienes habían estudiado francés durante tres años debían optar por el inglés, mientras que quienes habían estudiado inglés podían optar entre francés e italiano. Con ello, el francés experimentó su primer retroceso.

En cuanto a la formación de profesores, los dos grandes institutos creados en 1904⁵ fueron agregándose en el transcurso del siglo XX, otros 26 profesorado de francés en institutos nacionales y privados y en universidades, en general de elevada calidad; a ellos se agregaron ocho traductorados y los cursos de francés con fines específicos en universidades nacionales.

En 1989 durante la presidencia de Carlos Menem (1989-1999) el francés y el italiano en las escuelas secundarias fueron disminuyendo. En las escuelas técnicas, agropecuarias y artísticas se dejó de lado el francés; en las llamadas “escuelas de comercio” la proporción francés/inglés se redujo a uno sobre cinco.

La Alianza Francesa

La presencia del francés en la Argentina no se debe buscar solamente en las escuelas privadas ni en la inmigración, sino en la Alianza Francesa y en el sistema escolar estatal.

Una prueba del interés en el conocimiento de la lengua entre vastos sectores medios de la sociedad argentina fue el enorme desarrollo de la Alianza Francesa. Fundada en París el 21 de julio de 1883 por una serie de notables, su fin era patriótico: ganar adeptos para expandir la imagen de Francia en el mundo. Por ello se proponía fundar y subvencionar escuelas francesas o introducir cursos de francés en escuelas que no los tenían; formar profesores, otorgar becas a los mejores alumnos, realizar publicaciones sobre todo pedagógicas, organizar congresos, etc.

Actualmente cuenta con 1040 centros en 136 países en los cinco continentes. Cada año, más de 450 000 personas, de todas las edades, asisten a las Alianzas francesas, y más de seis millones de personas participan en sus actividades culturales. La mayoría de Alianzas francesas financian sus actividades con el dinero que reciben de sus cursos y del alquiler de

⁵ El Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández» es una institución pública de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, República Argentina. Fue fundado el 10 de febrero de 1904 por Decreto que firman el presidente, General Julio A. Roca y su ministro de Instrucción Pública, Dr. Juan Ramón Fernández en el cual se comienza a denominar "Escuela Normal para el profesorado en lenguas vivas". Es la primera institución educativa pública del país orientada a la formación docente en lenguas extranjeras. Comúnmente se lo conoce como "Lenguas Vivas", IES en Lenguas Vivas o por la sigla IESLVJRF. (Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas, s.f.)

Y el segundo instituto se funda por decreto el 16 de diciembre de 1904; y tenía por fin terminar con un origen tan heterogéneo en la formación del profesorado para la enseñanza secundaria, dictado por el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Joaquín V. González. Se lo llamó Seminario Pedagógico y al mismo quedó anexado el Colegio Nacional Bartolomé Mitre, que había sido creado poco antes. Hoy se lo conoce como Instituto Superior del Profesorado J. V. González.

sus instalaciones. El gobierno francés también proporciona una subvención a ciertas Alianzas Francesas, cubriendo aproximadamente el 5% de su presupuesto.

En Argentina existen 53 Alianzas que conforman una red que es considerada una de las más extensas y antiguas del mundo. La primera de ellas fue fundada en Buenos Aires en 1893 y hoy es sede también de la Délégation Générale de la Fondation Alliance Française (Delegación General de la Fundación Alianza Francesa) de Paris en Argentina.

Hoy en día el francés...

Durante el siglo XX, gracias a los intercambios económicos entre Francia y Argentina, se ampliaron y se celebraron varios convenios culturales; en 1996 se creó el Centro Franco Argentino de Altos Estudios de la Universidad de Buenos Aires, cuyos seminarios de posgrado y doctorado e intercambios científicos gozan de elevado prestigio; en 2009 se creó un centro similar en la Universidad Nacional de Córdoba. Se reafirmaron los lazos de cooperación cultural en ocasión de la visita de Estado de la Presidenta Argentina a Francia en 2008. Hay numerosos intercambios de estudiantes y profesores universitarios entre Francia y la Argentina.

La escuela francesa de Análisis del Discurso tuvo y sigue teniendo gran influencia en las ciencias sociales argentina y brasileña. Pero en el plano estrictamente lingüístico, más allá de que Francia siga fomentando la formación y pos formación de profesores de francés e influyendo incluso en las concepciones de la enseñanza de lenguas extranjeras que se están diseñando actualmente para reglamentar la Ley de Educación Nacional, la política francesa ha sido más bien defensiva o, para decirlo en términos de funcionarios franceses, ha perdido en número, pero ganado en calidad.

En el año 2017 Francia recibió a unos 1000 estudiantes argentinos. El refuerzo de los flujos de movilidad se enmarca en una cooperación dinámica: existen más de 700 acuerdos universitarios, entre ellos un acuerdo de reconocimiento mutuo de títulos entre los centros franceses y argentinos, firmado en marzo de 2015. Del mismo modo, entre los acuerdos firmados durante la visita del Presidente de la República Francesa a Buenos Aires figura una declaración de intención sobre educación superior en el ámbito del arte, la cultura y la innovación (programa INNOVART).

Conclusión

Después de haber elaborado este trabajo y poder observar cómo el francés llegó a nuestro país, reafirmo el valor que posee este idioma, y refuerzo mi interés por seguir aprendiéndolo, además me revela que, en la actualidad conserva su importancia por más que haya disminuido su cantidad, pero que no obstante ello ha ganado terreno en cuanto a la calidad educativa.

El poder aprender idiomas abre las puertas a nuevas experiencias tanto laborales, como académicas, culturales y demás, es por eso que se considera, que hoy en día es tan importante la difusión y la revalorización de este tipo de lengua; que no es sólo la base de la comunicación a nivel mundial, asimismo constituyen la piedra angular en muchos aspectos de la historia misma de la humanidad.

Bibliografía

Alianza Francesa. Sitio web oficial: <https://www.alianzafrancesa.org.ar/>.

Bein, R. (2011). La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina. *Linguasur. Legislación y política lingüísticas*.
<http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein%20lenguas%20extranjer.pdf>,

Celton, D. (1995). Plus d'un siècle d'immigration internationale en Argentine, pp. 158. « Plus d'un siècle d'immigration internationale en Argentine ».

Fernández, S. (2017). Cuál es la diferencia entre lengua y lenguaje.
<https://educacion.uncomo.com/articulo/cual-es-la-diferencia-entre-lengua-y-lenguaje-32188.html>

Francia Diplomacia (2018). En MINISTÈRE DE L'EUROPE ET DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES. Recuperado de <https://www.diplomatie.gouv.fr/es/fichas-de-paises/argentina/francia-y-argentina/>

Hilda (2011). Francia en América. <https://www.laguia2000.com/francia/francia-en-america>.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (Argentina) (2010). «Censo 2010 - Población total nacida en el extranjero por lugar de nacimiento, según sexo y grupo de edad (ver por provincias)»

Otero, H. G, (2010) Las escuelas étnicas de la comunidad francesa. El caso argentino, 1880-1950. En *Anuarios de estudios americanos*, 68 (1), pp. 163-189.

- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868002>.
- Varsavsky, J. (2002) Con sabor a omelette. Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/turismo/9-107-2002-08-25.html>.
- Wikipedia (s.f.) Inmigración francesa en Argentina. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci%C3%B3n_francesa_en_Argentina.
- Wikipedia (s.f.) Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Instituto_de_Ense%C3%B1anza_Superior_en_Lenguas_Vivas_Juan_Ram%C3%B3n_Fern%C3%A1ndez&oldid=134645351.
- Wikipedia (s.f.) Sociedad francesa de Tucumán. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci%C3%B3n_francesa_en_Argentina.



**OTRAS REDES/GRUPOS
LINGÜISTAS**

★ **Red de Lingüistas en Formación (RELIF)**



La Red de Lingüistas en Formación (RELIF) constituye un espacio de trabajo, organización e investigación que reúne a estudiantes de grado, graduados, profesores, doctorandos y cualquier otro tipo de investigadores en formación cuyos principales objetivos son propiciar el intercambio científico, fomentar la investigación de trabajos del área y realizar actividades de extensión, transferencia y divulgación que no se agotan en el ámbito académico. La Red en sí surge de la experiencia y el encuentro en instancias de trabajo en conjunto de las y los miembros que la componen y consiste en un espacio plural, abierto y horizontal.

Fundada en septiembre de 2019, hasta el momento RELIF ha sido un espacio de difusión de espacios de formación académica, ofertas de trabajo y noticias de interés a través de distintos canales. Además, sus integrantes han llevado adelante distintos tipos de proyectos, entre los que se encuentra la publicación de artículos originales de investigación, entrevistas a grupos de trabajo de todo el país, charlas orientativas, conversatorios sobre la disciplina, informes sobre las condiciones laborales de investigadores jóvenes, materiales didácticos para escuela secundaria y listas de recursos útiles para la investigación, entre otras iniciativas. Especialmente importante resulta para sus integrantes la realización del I Encuentro RELIF en diciembre de 2020. Todos los proyectos de RELIF son de carácter gratuito y abiertos a la comunidad.

Se pueden seguir las novedades de la Red de Lingüistas en Formación en todas las redes sociales y su página web: www.relif.net.ar.

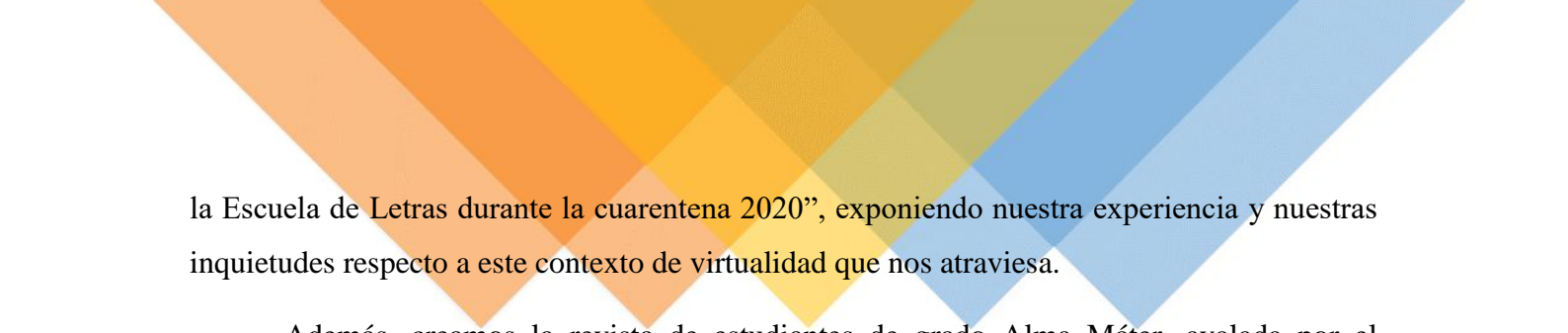
★ **Asociación de Estudiantes de Lingüística, Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad Nacional de Córdoba**



Somos un grupo de estudiantes autoconvocadxs con especial interés en ampliar las posibilidades y oportunidades del área de Estudios Lingüísticos de nuestra casa de estudios. Es por esto que el pasado mayo nos unimos en una red de estudiantes para intercambiar, discutir y difundir información relativa a nuestra disciplina, a través de la cuenta de Instagram [@aef.fyh](https://www.instagram.com/aef.fyh). La realidad es que somos pocos estudiantes en el área, y creemos que necesitamos un espacio común para relacionarnos entre nosotrxs y con cualquiera que esté interesadx.

Creemos que las ciencias del lenguaje se constituyen como un campo lleno de posibilidades, donde es plausible conjugar diferentes perspectivas y trayectorias para seguir trazando preguntas en torno a los límites de este objeto tan complejo que nos atraviesa. Es precisamente por la forma en la que el lenguaje nos interpela que nos parece fundamental construir zonas de intersección con otros espacios, movimientos y ciencias. En especial, a las miembras de este grupo nos interesa la lingüística relacionada con la educación y el medio sociocultural, con el análisis del discurso y con las ciencias cognitivas; pero también buscamos que otrxs estudiantes con intereses propios participen en nuestra red.

Desde nuestro inicio, hemos compartido información sobre cursos, conferencias y eventos que se han llevado a cabo este primer semestre, así como también oportunidades laborales para lingüistas, y una sección sobre personalidades importantes de nuestra disciplina. A su vez, hemos participado en las “Jornadas de Socialización de Experiencias de



la Escuela de Letras durante la cuarentena 2020”, exponiendo nuestra experiencia y nuestras inquietudes respecto a este contexto de virtualidad que nos atraviesa.

Además, creamos la revista de estudiantes de grado Alma Máter, avalada por el Consejo de la Escuela de Letras de la facultad, que se propone difundir los trabajos de investigación relacionados a la lingüística de estudiantes de grado interesadxs en incursionar e introducirse en el ámbito académico. Creemos que son necesarios espacios en donde lxs estudiantes podamos compartir nuestros trabajos e intercambiarlos con otrxs. Si están interesadxs en publicar, lxs invitamos.

En ese sentido, nuestro objetivo es abrir redes que fomenten el intercambio científico y cultural con estudiantes de la facultad, de la universidad y del país.

¡MUCHAS GRACIAS!

Podés seguirnos en nuestras redes sociales



Foro de Estudios del Lenguaje



fel_unju



agora.fel@gmail.com

felfhycs@gmail.com