

Nº2

AÑO 2023

ISSN 2718-840X

ÁGORA

Revista Científica de
Estudios del Lenguaje



Lenguaje, discurso y educación



FHyCS

Facultad de
Humanidades
y Ciencias Sociales



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



Lenguaje, discurso y educación

Vol. 2, Núm. 1

Junio 2023

ISSN: 2718-840X

San Salvador de Jujuy y San Miguel de Tucumán - Argentina



FHyCS

Facultad de Humanidades
y Ciencias Sociales

Autoridades Institucionales

DECANO

Dr. Julio César Arrueta

VICEDECANO

Lic. Ignacio Felipe Bejarano

SECRETARIO ACADÉMICO

Prof. Carlos Alberto Albarracín

Comité Directivo

Rocío Cecilia Molina

Comité Editorial

Martín Fernando Coronel

Alan Héctor Silvio Sarapura

Mauro Omar Mamaní

Marisa Élica Caucota

Marisel Elisa Caucota

Fernando Gabriel Pereyra

Mariana Natalia Villa

Micaela Lucía Morón Bonilla

Marco Joaquin Rossi Peralta

Lucía Florencia Brito Berrizbeitia

Leonel Walberto Vargas

Sofía Judith Condorí

Comité de Referato

Juan José Arias (UNComa)

Beatriz Bixio (UNC)

Paola Cúneo (UBA)

María Soledad Funes (UBA)

Daniela Lauria (UBA)

Ana Inés Lizondo (UNT)

Leonor Estela Marra (UNSJ)

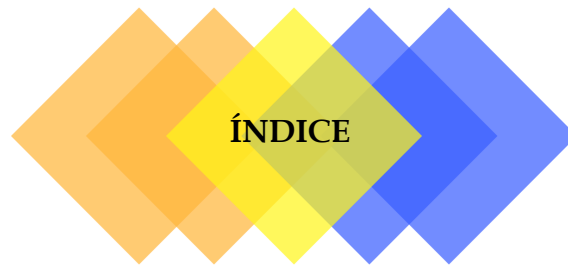
Mariela Inés Masih (UNC)

María Cristina Messineo (UBA)

Víctor Fabián Rodríguez (UNT)

Zulma Alicia Segura (UNT)





Presentación..... 7

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

Ideologicidad y alteridad: repensar la enseñanza de la historia del español desde América Latina
Oscar Martín Aguiérrez y Carlos Enrique Castilla..... 10

Llallagua, la ciudad de los Sikuyas: discursos para apropiarse de la urbe
Víctor Hugo Mamani Yapura..... 30

La práctica de la oralidad en estudiantes de primer año del secundario orientado en diálogo con la propuesta del Diseño Curricular de la provincia de Jujuy
Silvia Torres..... 48

La gramática en la escuela media salteña. El aporte del enfoque cognitivo prototípico
María José Roca..... 71

TRADUCCIONES

La escritura como proceso transaccional en Louise Rosenblatt
Fádel Emilio Témer..... 111



Presentación

¡HABEMUS REVISTA ÁGORA!

Al día de la presentación de la revista y al momento que, usted lector, abre sus páginas y se encuentra con estas palabras preliminares, han transcurrido incontables sucesos. Hechos que nos permiten hoy encontrarnos de nuevo en esta aventura por el estudio del lenguaje. Siempre resulta satisfactorio ver concluido un proyecto tan querido y esperado. Es lo que sentimos con la presentación del segundo número de *Ágora, Revista Científica de Estudios del Lenguaje*. Sostener el proyecto en el tiempo resulta un gran desafío que, como equipo, asumimos orgullosamente. Estamos convencidos que no hay que bajar los brazos para difundir, alentar y promover los estudios del lenguaje.

En esta oportunidad, la temática del segundo número es *Lenguaje, discurso y educación*. Hemos partido de este tópico en particular puesto que, en la complejidad del lenguaje y sus usos, nos interrogamos *¿cómo lo enseñamos?*

Podremos esbozar algunas respuestas a partir de los trabajos que nutren esta entrega de *Ágora*. Comenzamos con el aporte de Oscar Martín Aguirrez y Carlos Enrique Castilla quienes problematizan el enfoque tradicional de la enseñanza universitaria de la historia de la lengua española. Los autores proponen repensar las configuraciones lingüísticas como constructos ideológicos y, de este modo, entender la historia de la lengua como una práctica discursiva que el alumno pueda analizar críticamente.

En segundo lugar, Víctor Hugo Mamaní Yapura nos plantea la apropiación del lenguaje a partir de sus prácticas discursivas que se produce entre dos grupos indígenas en el norte de Potosí, Bolivia.

En el tercer aporte de esta revista, Silvia Torres nos permite visualizar un panorama crítico en la producción oral de alumnos de secundaria de la provincia de Jujuy, Argentina.

En cuarta posición contamos con la contribución de María José Roca quien reflexiona sobre el aporte del enfoque cognitivo prototípico en la enseñanza de la gramática en la Escuela Media de la provincia de Salta, Argentina.

Finalmente, inauguramos la nueva sección “Traducciones” con el aporte realizado por Fádel Emilio Témer a un texto de Louise Rosenblatt: *El proceso de la escritura*. En este artículo encontraremos la mirada única y revolucionaria de Rosenblatt sobre el aprendizaje de la escritura como herramienta lingüística de cognición.

Por último, queremos agradecer el esfuerzo y compromiso a quienes participaron de forma desinteresada y generosa, brindando su tiempo, pasión y trabajo para la producción de este segundo número.

Atentamente,
Rocío Cecilia Molina
Directora





**ARTÍCULOS
CIENTÍFICOS**

Ideologuicicla y altericla: repensar la ensefianza de la historia del espaol desde América Latina

Oscar Martín Aguerrez

martin.aguerrez@filo.unt.edu.ar

IIELA - Universidad Nacional de Tucumán / INVELEC-CONICET

Carlos Enrique Castilla

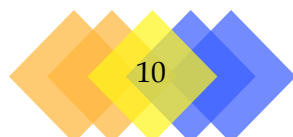
historiadelespaniol.castilla@filo.unt.edu.ar

INSIL - Universidad Nacional de Tucumán

Resumen:

Este artículo discute el enfoque histórico de la enseñanza del español en América Latina a partir de algunas líneas de trabajo desarrolladas en la cátedra de Historia de la Lengua de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) en el marco de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras. Se asedia la lengua histórica como práctica discursiva poniendo en la mesa de discusión las configuraciones lingüísticas no solamente como sistema de signos sino como constructo ideológico que configura el mundo en abanico de relaciones de poder (Raiter, 1999; van Dijk, 1999, 2000; Charaudeau, 2009). En ese sentido, esta propuesta enfatiza dichas relaciones de poder en clave de mismidad y alteridad (Levina ([1977] 2020) con el objetivo de retomar esos postulados y problematizar las prácticas de enseñanza universitaria de la historia del español. Sostenemos que la historia de una lengua se configura en el contrapunto entre el contexto de enunciación y las dinámicas políticas e ideológicas que se ponen en juego en una comunidad de hablantes al emitir discursos y estos aspectos resultan cruciales al momento de historiar el español como una lengua atravesada por procesos coloniales y de dominación. Trazamos un recorrido por un conjunto de documentos históricos y textos literarios en los que las relaciones de poder sustentadas en la alteridad otorgan espesor a los procesos de cambio lingüístico.

Palabras clave: ideologuicicla – altericla – ensefianza – historia del espaol



Abstract:

This article discusses the historical approach to teaching Spanish in Latin America based on some insights developed in the course History of Language, a subject of the Language Teaching and Bachelor's degrees at the National University of Tucumán. The historical language is approached as a discursive practice, bringing into discussion the linguistic configurations, not only as a system of signs but also as an ideological construct that sets the world in a range of power relations (Raiter, 1999; van Dijk, 1999, 2000; Charaudeau, 2009). Thus, this proposal emphasizes these power relations in terms of sameness and alterity (Levinas ([1977] 2020) with the aim of taking up these postulates and problematizing university teaching practices in the history of Spanish. We argue that the history of a language is shaped by the counterpoint between the context of enunciation and the political and ideological dynamics that come into play in a community of speakers when producing speech, and these aspects are crucial when historicizing Spanish as a language crossed by colonial and domination processes. We trace a journey through a set of historical documents and literary texts in which power relations sustained in alterity give thickness to processes of linguistic change.

Keywords: ideologization - alterity - teaching - history of the Spanish language

1. Presentación

Este artículo tiene como objetivo dar a conocer algunas líneas de trabajo en torno a la enseñanza de la historia de la lengua española en la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) en el marco de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras. Acotar el campo de exploración y de reflexión está ligado a una propuesta de abordaje de la lengua en diacronía, situada en el macro contexto latinoamericano y el entorno regional del Noroeste argentino. Esto supone un desplazamiento de la mirada hacia una perspectiva geopolítica y geo-ideológica, así como a un punto de vista centrado en los sujetos de aprendizaje. Indudablemente, esto implica también el planteamiento de algunas preguntas que desestabilizan en alguna medida un *statu quo* en las prácticas de enseñanza y en la propuesta educativa: ¿qué queremos significar con la historia de la lengua?, ¿qué sentido tiene este campo de estudios en el programa de formación de los futuros licenciados y profesores? Y en esa dirección: ¿cuáles son los aspectos centrales en los que debemos poner nuestra atención?, ¿qué recortes del objeto son significativos en los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos?

Como vemos, revisar la enseñanza de la historia de la lengua española conlleva repensar el trayecto de formación como una oportunidad de que “algo pase” en las aulas universitarias, algo significativo que represente una posibilidad de ejercitar el pensamiento crítico y creativo. Pensamos el aula universitaria como ese lugar en y desde donde se produce el pensamiento, entendido este como un modo de interpretar e interpelar al mundo y a los discursos -académicos- que se construyen en torno a él; discursos atravesados por el sesgo ideológico y que muchas veces -por no decir la mayor parte de las veces- son discursos hegemónicos que estructuran relaciones de poder y que dejan poco espacio para una lectura emergente/disidente.

Este planteo representa una forma de mirar la historia de la lengua española revisando algunas tradiciones textuales y líneas de investigación y de sistematización del objeto de estudio. Si hablamos en términos de Historia como disciplina, solemos pensar en una sucesión de hechos fácticos a lo largo de una imaginada línea de tiempo desde un punto prefijado del pasado -considerado el origen- hasta el presente. Esta linealidad de la Historia se configuró a partir de una lógica epistémica

sustentada en la noción de un vínculo unívoco entre causa-efecto. El traslado de esta lógica historicista a la historia de la lengua supuso la aplicación de esta relación causal para la explicación de los fenómenos lingüísticos en sus diferentes niveles: fonético-fonológico, morfo-sintáctico, léxico y semántico. Desde esta perspectiva, las periodizaciones sugeridas para historiar la lengua española disponen los fenómenos del cambio lingüístico en una secuencia de etapas sucesivas en las que cada una de ellas representaría una instancia superadora de la precedente (Lapesa, 1981; Cano Aguilar, 1992, 2004¹; Company Company y Cuétara Priede, 2014). No descontamos la relevancia de estos estudios en relación con el trabajo centrado en la explicación y sistematización de los fenómenos diacrónicos y en la filogénesis de las lenguas. Sin embargo, esta perspectiva a veces cierra las posibilidades de comprender el sistema lingüístico como superposiciones de diasistemas que se entrecruzan en el nivel sincrónico e histórico.

Por ofrecer sólo dos ejemplos representativos, podemos mencionar a) la catalogación del diasistema de consonantes sibilantes fricativas y africadas palatales como “sibilantes medievales”, aunque actualmente son frecuentes en el español rioplatense o en el español norteño de Argentina; o b) el fenómeno yod que parece haber quedado en aquellas escenas originarias de la historia de la lengua mientras que sigue siendo productivo en varias formas del español actual en el noroeste argentino. Esas situaciones mencionadas nos han llevado a cuestionar la linealidad de los procesos de cambio lingüístico y pensar, más bien, en una situación reticular en la cual los fenómenos se van distribuyendo en torno a prácticas discursivas de los hablantes, prácticas que muchas veces son recurrentes en el devenir temporal. Al mismo tiempo, estos ejemplos ponen en evidencia la necesidad de desmontar los universales que sostienen estas líneas del tiempo: detrás de la periodización asoman escenas consolidadas como arquetípicas, hitos universales que devienen imprescindibles y, como tal, deben trasplantarse sin posibilidad de cuestionamiento

¹ Si bien Cano Aguilar coordinó una nueva *Historia de la lengua española* en 2004 en la que ofrece una propuesta integral, exhaustiva y orientada a nuevos enfoques de investigación (la lingüística variacional, la tipología textual, la normalización de una lengua estándar, la conciencia metalingüística, la legislación lingüística y los contactos de lengua), el criterio organizativo sigue siendo cronológico y lineal; además de sólo ofrecer un capítulo entre cuarenta y cuatro al caso americano. De alguna manera su historización de la lengua española se circunscribe a España y la mayoría de los estudiosos convocados a nacionalidades europeas.

o revisión. Situaciones como las mencionadas más arriba plantean la riqueza de quebrar esa linealidad con una propuesta epistémica situada/localizada y anclada en la experiencia de los hablantes; de visitar esas escenas arquetípicas dispuestas en un *continuum* a priori interponiendo lo propio ante lo universal y proponiendo con esa interposición un gesto que descoloque, que desquicie dichas escenas desde el presente.

En este escenario problemático, inscribimos la siguiente propuesta que consiste en desplazar la mirada a eventos comunicativos diversos y multidimensionales. Esta mirada nos exige un trabajo extenso de reconstrucción de los contextos de producción, circulación y recepción de los textos para poder abordarlos como unidades diasistémicas en perspectiva diacrónica, diatópica, diastrática y diafásica. La lengua histórica, entendida como práctica discursiva, pone en la mesa de discusión las configuraciones lingüísticas no solamente como sistema de signos sino además como constructo ideológico que configura el mundo en abanico de relaciones de poder (Raiter, 1999; van Dijk, 1999, 2000; Charaudeau 2006, 2009). Consideramos que esta apuesta por las configuraciones lingüísticas como constructo ideológico es crucial para entender la lengua histórica en su espesor y complejidad. A su vez, es punto de partida para poner el énfasis en una historia de la lengua como práctica discursiva ya que en el plano de las prácticas es donde se visibiliza el modo en que las relaciones de poder cristalizan hábitos, repeticiones, estereotipos, todas modulaciones que sedimentan en los textos y que reproducen una lógica maniquea de la lengua. El trabajo con las prácticas permite desovillar esas cristalizaciones y, en ese ejercicio, desandar el pasado desde las problemáticas del presente².

Este artículo despliega algunas líneas de trabajo conducentes a mostrar nuestro trabajo en el aula. Para ello, haremos una revisión de conceptos clave que orientan nuestra propuesta, luego mostraremos algunos impactos de esa revisión

² En ese sentido, el enfoque glotopolítico aplicado a la historia de la lengua (Arnoux, 2000, 2008; del Valle, 2015; del Valle, Lauria, Oroño, Rojas, 2021) y el “giro archivístico” (Sánchez-Macedo, 2020; Tello, 2018) en los estudios del discurso, ambos surgidos en la Argentina hacia el final de la primera década de este siglo, dialogan abiertamente con esta propuesta gestada desde el norte del país. Todas ellas entienden a la lengua como un artefacto discursivo cuya historia y construcción social es eminentemente política.

teórica en el aula universitaria para, finalmente, sistematizar algunas conclusiones parciales.

2. La caja de herramientas teóricas

Desde la incidencia del giro lingüístico como perspectiva que postula una vuelta de tuerca a los procesos de producción y recepción de los textos entendidos como emergentes de prácticas sociales que se despliegan en la dinámica del poder y de la representación del poder y del Otro en relación con él, disciplinas tradicionales como la filología y la crítica textual o ecdótica han entrado en procesos de revisión y relectura de las manifestaciones escritas y, a través de ellas, de las huellas de la oralidad primaria como posibilidad de comprender procesos de dominación y exclusión. Ahora bien, ¿de qué manera afectan esas nuevas miradas a la historia de la lengua española?

En la línea de estudios cuyo objetivo es el de encarar la lectura crítica de los textos que configuran el corpus seleccionado para la historia del español americano, resultan claves algunas líneas de confluencia que fueron desarrolladas por Elena Rojas Mayer en la Universidad Nacional de Tucumán. Gran parte de sus estudios y los de su equipo de trabajo, relacionados principalmente con los documentos coloniales pertenecientes al Virreinato del Perú y el del Río de la Plata, han trazado líneas de acercamiento a los textos desde la perspectiva de las configuraciones discursivas del poder en la sociedad colonial. Así se ha ido configurando un campo que denominamos Análisis Crítico Histórico del Discurso (ACHD).

El ACHD tiene como meta, entonces, señalar, describir y analizar el comportamiento de las formulaciones ideológicas de la palabra escrita en el escenario de las prácticas sociales. Es evidente que estas líneas de abordaje de los textos-discursos del pasado son deudoras, además, de las orientaciones que van Dijk viene proponiendo desde hace más de cuatro décadas. En diálogo con la apuesta de van Dijk, Elena Rojas Mayer afirma que “mediante el estudio de las estrategias pragmalingüísticas ligadas al análisis del discurso, podemos inferir el comportamiento de una comunidad en torno a varios ejes que se asientan en diversas manifestaciones colectivas, reveladoras de las relaciones de poder entre los

interlocutores, así como del grado de solemnidad o intimidad del acto comunicativo dentro de determinado contexto” (2010: 28). Por otra parte, y desde nuestro propio posicionamiento con un pie en el siglo XXI, asumimos que el análisis histórico del discurso no se limita a la descripción de los fenómenos, o al análisis de los encuadres discursivos que perpetúan ideologías dominantes, sino que milita a favor de generar nuevos escenarios del lenguaje que prevean el desarrollo de otras realidades sociales posibles a partir de esos análisis (Mumby y Clair, 2000). Consideramos que para el surgimiento de otras realidades posibles a partir de los haceres en las aulas universitarias del siglo XXI, el ACHD debe partir de un ejercicio de lectura -teórica y del corpus textual- que desobedezca el afán de inmediatez y rapidez propio de nuestros tiempos para priorizar el detenimiento, el regodeo en el detalle y la discusión colectiva.

En este sentido, este recorrido de lecturas y modos de leer en nuestro contexto universitario se enriquece en la práctica de enseñanza de la historia del español con otros aportes que consideramos clave para la adquisición no solo de conceptos vinculados con la historia de la lengua española, sino también para la construcción de profesionales con pensamiento crítico y con “intervención discursiva” (Raiter, 1999). Recuperamos las sistematizaciones de Patrick Charaudeau (2009) en relación con los contratos de comunicación y las estrategias que éstos habilitan; Alejandro Raiter (1999), en relación con la configuración del discurso hegemónico, y Emmanuel Levinas ([1977] 2020) en constelación con Enrique Dussel (1992) para pensar las lógicas de dominación y subalternidad que entretejen los discursos dominantes en el pensamiento y la cultura de Occidente. Revisamos sucintamente estas lecturas.

2.1 El contrato de comunicación: la dimensión socio-semiótica del lenguaje

Desde 1990, el estudioso francés Patrick Charaudeau ha venido configurando un modelo interpretativo de los procesos de “puesta en escena” enunciativa y de los mecanismos y niveles de codificación de los discursos en entornos bien definidos por la dinámica de las actividades y actores sociales. Esta perspectiva entiende la producción discursiva como un proceso de puesta en sentido/significado a partir de la interacción de los sujetos, dentro de un marco socio-cultural de referencias que

permiten “codificar” los comportamientos discursivos en función de roles de poder y de la legitimación o deslegitimación de esos roles. Para Charaudeau, todo acto comunicativo se establece dentro de unas coordenadas discursivas que se expresan en lo que él denomina *contrato de comunicación*. La noción de “contrato” habilita a pensar en el carácter intersubjetivo de la interacción y en la naturaleza de las reglas que regulan dichas interacciones. Estas regulaciones actúan de modo que autorizan o inhiben determinados usos lingüísticos y no lingüísticos. Por otra parte, el término “proyecto” nos lleva a pensar en una cierta disposición de todo el acto comunicativo en dirección a una instancia persuasiva o de legitimación del enunciado y del enunciador y, por lo tanto, en los efectos perlocutivos que esa puesta en escena enunciativa supone.

Los términos clave expresados por Charaudeau cuando despliega el concepto de *contrato de comunicación* se reúnen en torno a dos campos de definición de la acción comunicativa. Por un lado, cabe pensarlo como un espacio de restricciones y, por otro, como un espacio de posibilidades o de estrategias lingüístico-discursivas (Charaudeau, 2006; 2009). En el espacio de las restricciones se consideran los componentes vinculados con:

- a) La finalidad o propósito de los sujetos que intervienen en la comunicación.
- b) La identidad de los participantes del intercambio, en cuanto su pertenencia a una clase o estatus, el cual determina el grado de pertinencia en dicho intercambio y define quién ejerce el control sobre la comunicación.
- c) El tema que representa un dominio del saber sobre el que se estructura el discurso.
- d) El dispositivo contextual o escénico que constituye el "encuadre" material, más o menos manifiesto, de la acción comunicativa.

El espacio de las estrategias, por su parte, está vinculado con los recursos discursivos que dispone el sujeto-enunciador para concretar su propósito, se trata de un abanico de opciones que permiten que el texto se configure como una unidad de sentido funcional (Charaudeau, 2006). En este espacio podemos considerar:

- a) estrategias gramaticales, es decir las vinculadas con las reglas de formación de las frases dentro de las posibilidades que ofrece la lengua;

b) estrategias de uso, concebidas como las reglas pautadas por la comunidad de hablantes;

c) añadimos las estrategias retórico-discursivas, tanto en su manifestación verbal como en la estructuración de discursos persuasivos.

Puestos en esta dimensión de lo social y de las múltiples aristas que conforman la escritura y el habla pensadas como una puesta en escena enunciativa en la que se va definiendo el sentido lingüístico y el sentido discursivo así como las representaciones intersubjetivas, los textos del pasado adquieren nuevas dimensiones de lecturas que permiten el acceso a diferentes niveles de interpretación.

2.2 Lingüística y política: ideología y poder

Otro ángulo desde el que miramos los procesos del lenguaje está relacionado con los vínculos siempre complejos entre el lenguaje y el poder; el lenguaje y la política desde la perspectiva del materialismo histórico y el análisis del discurso. En esta dirección tomamos como referencia la línea de estudios planteada por Alejandro Raiter (1999) en su libro *Lingüística y política*. Raiter profundiza los lineamientos de Valentín Voloshinov (1976), sobre todo aquellos aspectos vinculados al signo lingüístico como signo ideológico y al signo en la arena de lucha de clases y del intelectual francés Louis Althusser (1988), sobre todo de las nociones de Aparato Represivo del Estado (ARE) y Aparato Ideológico del Estado (AIE). Provisto de estas herramientas hace una propuesta para aproximarse al complejo entramado que se forma en una sociedad entre ideología, política y lenguaje. Podemos sintetizar sus planteos en cuatro nodos conceptuales. Ponemos el énfasis en ellas porque acompañan la discusión en torno al cambio lingüístico y a la evolución del castellano que propone la asignatura:

a) discurso dominante. Aquel que traza relaciones entre los AIE y el proceso de afianzamiento social de ese discurso dominante. A su vez lo define como un discurso con afán totalizante, es decir tendiente más a la acumulación e inclusión que a la exclusión. Desde ese afán, organiza y clasifica los discursos que circulan en una sociedad;

b) valor lingüístico. Alejandro Raiter recupera las discusiones sobre el valor de los signos de Saussure y Voloshinov para concluir que valor, significado o sentido se establecen siempre en referencia a un marco diferente a aquel en el que el signo aparece; ese marco es el de los intercambios sociales. Además, el valor está supeditado para Raiter a los grados de verosimilitud que entreteje el discurso dominante (Raiter, 1999, 65);

c) iniciativa discursiva. La dinámica discursiva es siempre dialógica. El autor retoma la noción de “formación discursiva” de Michel Foucault (1970) para afirmar que todo discurso ingresa en una red de respuesta, formulación y reformulación de discursos anteriores. Aquellos discursos que proponen tópicos nuevos o establecen qué temas son prioritarios o determinan los valores de los signos ideológicos en una sociedad y no se limitan sólo al lugar de respuesta previamente codificado por el discurso dominante son aquellos que el autor llama de iniciativa discursiva. Conforman discursos emergentes que se oponen al discurso dominante;

d) representación. El lenguaje tiene también un aspecto cognitivo que se pone en evidencia en el momento en que el hablante procesa el mensaje y construye una representación sobre lo que ese mensaje significa. Como usuarios de la lengua no podemos escapar a ese proceso de representación. En él lo cognitivo se relaciona con las instancias de configuración del discurso dominante por parte de los hablantes y los AIE. Es con el sistema de referencias estipulado a partir del discurso dominante con el que comparamos constantemente los estímulos recibidos cognitivamente (Raiter, 1999: 72-73).

Para el lingüista argentino entonces, la reproducción ideológica se concreta no sólo mediante los Aparatos Ideológicos del Estado sino también en el uso del lenguaje y en los modos de funcionamiento de la dinámica discursiva que llevan adelante los hablantes.

2.3 El otro y las lógicas de dominación: Emmanuel Levinas y Enrique Dussel

En su libro *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad* (1977), Levinas define la mismidad occidental como la instancia en la que el sí mismo se configura a partir de un sistema de referencia propio. Acude a una constelación de metáforas para

abordarla y darle complejidad: la casa, la ventana y la mano. A partir de estas imágenes da cuenta de la constitución del pensamiento y la cultura de Occidente como un duelo entre el Yo mismo y el otro. Consideramos esta lectura fundamental para comprender las lógicas de dominación y subalternidad que se consolidan en la dinámica de la colonialidad moderna. Levinas vincula el proceso de constitución de la mismidad del yo con la imagen de una casa. La morada es un lugar de recogimiento y protección donde el yo configura su sistema de referencias, pero al mismo tiempo es un espacio que funciona como una pluma, una herramienta desde la que se escribe al Otro y se construyen lazos con el afuera. En la casa, el sujeto se recoge; mira desde una ventana, mira para contemplar, pero también para dominar el mundo. Por otra parte, la mano sale de la ventana, sale de la casa, para poseer las cosas, aprehenderlas y llevarlas hacia el interior de la morada. Lo interesante es que esa aprehensión del mundo desde la mismidad, introduce la cosa en el mundo de lo identificable. Se identifica y se asimila a un sistema de referencias para dominarlo: de esta manera, la posesión de la cosa que se inicia con la mano termina en el discurso. En ese cruce constante entre la mismidad del yo y el Otro se producen disputas por el sentido, por los modos de referir y construir la otredad; procesos políticos, de dominación y resistencia en los que la delimitación del otro mediante el discurso supone una lucha por la asimilación de la diferencia a un paisaje configurado históricamente por comunidades de hablantes hacia al interior de sus moradas.

En ese sentido, uno de los procesos más significativos de definición de lo Otro desde lo mismo es la conquista de América. Nuestra asignatura se detiene en la consolidación de la modernidad temprana y la emergencia de su lado más oscuro, la colonialidad. Explora la lengua de los documentos coloniales y problematiza las marcas conflictivas que dejan en el archivo los sujetos atravesados por la violencia de la conquista y colonización del continente. La propuesta de Levinas constela con la del pensador argentino Enrique Dussel. En ese cruce de perspectivas abordamos lo que Dussel llama “el encubrimiento del otro”, en clara oposición a la idea de “descubrimiento” (1992). Para Dussel la conquista fue el modo que utilizó Europa para cubrir/encubrir de su mismidad la alteridad americana. De esa manera, al traducirla a su sistema de referencias, la anexa como colonia y la constituye como

periferia de su centro, de su mismidad. El discurso es fundamental para observar los mecanismos en los que el Otro es hablado y enrollado por la lengua de la mismidad. Esto se observa por ejemplo en tres operaciones discursivas que enfatizamos en las clases:

a) la construcción de estereotipos: es decir, imágenes cristalizadas que encapsulan la representación de la alteridad en imágenes homogéneas, que facilitan “digerir” lo desconocido. La estereotipia además trasciende el eje temporal de una sociedad con la estrategia de la repetición incesante; brinda soluciones simples con el objetivo de eliminar la complejidad de una situación determinada;

b) la imagen hiperbólica: el recurso de la exageración pone en evidencia la construcción de la diferencia como fundamental para asimilar lo indefinido y “leerlo” dentro de la morada de lo mismo. Al otro se lo deforma para darle rasgos de exotismo o para ofrecer una imagen negativa respecto al centro hegemónico (el caso de la construcción de la barbarie en el siglo XIX americano);

c) la analogía como figura de la semejanza y la diferencia: este quizás es el recurso más interesante porque pone de manifiesto la necesidad de apelar a un código maestro (que es histórico, que es cultural y que cada comunidad estipula en su mismidad al momento de recogerse en su morada) para leer, poseer la otredad y anexarla. La analogía como recurso sustentado en la búsqueda de equivalentes siempre se construye sobre el presupuesto de que el código con el que se buscan las equivalencias es válido, legítimo y modélico. Lo que no responde al modelo queda catalogado como irregular, excepcional, anormal. Se funda así una profunda desigualdad entre la posición del Yo mismo y el Otro porque la alteridad queda siempre en posición asimétrica respecto de quien arma las semejanzas.

3. Enseñar historia de la lengua española: extensión temporal y densidad ideológica

Ahora bien, ¿qué sucede cuando enfrentamos estas nociones de contrato de comunicación, la lengua en el entramado de los discursos dominantes y la cuestión de la alteridad como estructurante de una mirada sobre el otro con la historia de la lengua? Resulta que el objeto de estudio cobra una densidad semántica ideológica.

Observamos que, más allá de los cambios lingüísticos propios de los procesos naturales de la circulación de la lengua entre los hablantes y de los fenómenos producidos por los procesos históricos que determinan los contactos lingüísticos, tales como el ascenso, la incorporación o el desuso de unas formas frente a otras, hay ideologemas³ de dominación que no se pierden sino que, más bien, mutan y se reconfiguran sostenidamente en el transcurso de la linealidad temporal con la que se mide la historia. La constante aparición de estructuras lingüístico-discursivas del poder nos hace pensar en otra posible historia de la lengua. Una historia que recupere esas configuraciones de la dominación, las interpele y dé cuenta de cómo se siguen proyectando a veces sutilmente como estructuras de sentido.

Esto nos plantea una instancia de toma de posiciones entre la enseñanza centrada en la gramática histórica y la enseñanza centrada en los discursos. Y atiéndase que no postulamos el reemplazo de una por otra, sino más bien, centrar la discusión en dónde ponemos el ojo para promover y construir un aprendizaje más significativo. Impulsamos la adquisición de conceptos en torno a los niveles fonético-fonológico, morfo-sintáctico y léxico en la medida en que estos saberes son herramientas de acceso a los textos del pasado y sus particulares configuraciones verbales, pero entendemos que los fenómenos del lenguaje que observamos ocurren en textos escritos entre los siglos XII y XX. Lo cual en sí mismo representa un problema de representatividad en términos de frecuencia de los testimonios: ya sea por aspectos vinculados con la conservación, ya sea por el hecho de pertenecer a un circuito de circulación en la cultura letrada o por la naturaleza de los específicos contratos de escritura que, como hemos dicho, habilitan o excluyen estratégicamente algunos enunciados y sujetos de la enunciación. Pensando además en términos de

³ El concepto de ideograma es propuesto por Mijail Bajtin (1982) y por Marc Angenot (1982). Para el primero, se trata de determinados usos lingüísticos y de marcas de estilo, mediante las cuales cada individuo actualiza los valores centrales de una visión de mundo. Para el segundo, los ideogramas son máximas ideológicas que subyacen a los enunciados y funcionan como principios reguladores de los discursos sociales. "(El) sujeto lógico circunscribe un campo de pertinencia particular (sea "el valor moral", "el judío", "la misión de Francia" o "el instinto materno"). Esos sujetos, desprovistos de realidad sustancial, no son más que seres ideológicos determinados y definidos únicamente por el conjunto de máximas isotópicas en que el sistema ideológico les permite ubicarse" (1982, s/n). Por nuestra parte, conjugamos estas dos miradas en el sentido en que asumimos que las máximas ideológicas son macroestructuras de sentido que van más allá de la lengua, pero, al mismo tiempo, podemos rastrearlas y asediarlas a través de las marcas lingüístico-discursivas que estas dejan en el enunciado.

finalidades de la enseñanza, nos planteamos precisamente el para qué volvemos a los textos del pasado. Consideramos que podemos responder a esta cuestión ofreciendo la posibilidad de reflexionar y comprender en el aula de qué manera se han ido configurando y textualizando escenarios de poder y de representación del otro, racialmente hablando, con rasgos que justifican en el nivel discursivo la superioridad de unas comunidades sobre otras, de unas creencias por encima de las creencias de los otros, de una lengua sobre las otras lenguas, de la vida de unos sobre la vida de otros.

Para concretar estos objetivos proponemos tres cortes temporales y geográficos que nos permiten mirar en diacrónica los procesos de estereotipación, la representación hiperbólica y la analogía como operación de la semejanza y la diferencia. En relación con las expresiones verbales ponemos el acento en las formas y fórmulas de tratamiento, que determinan los vínculos de simetría y asimetría, la adjetivación caracterizadora de los actores enunciativos y la selección de frases, perífrasis verbales y de los sintagmas adverbiales asociados que son caracterizadores y modalizadores de las acciones.

El primer corte se organiza en torno al binomio cristiano-no cristiano en la España medieval. En el segundo término de este binomio tenemos a los moros y los judíos. El corpus de textos lo constituyen las *Siete Partidas* de Alfonso X que nos ayudan a comprender los códigos de convivencia, restricciones y penalidades impuestas en el ámbito castellano con respecto a estas comunidades. Los otros dos textos son el *Cantar de Mio Cid* y los *Milagros de Nuestra Señora* de Gonzalo de Berceo. También incluimos la lectura del prólogo de la *Gramática* de Nebrija en donde claramente se deja escrito que moros y judíos son enemigos de la fe y del Estado.

El segundo corte se organiza en torno a la modernidad colonial y a partir del binomio europeo-no europeo. Este par está centrado en las relaciones de dominación y poder que estructuran las lógicas de dominio imperial en territorio americano. Ponemos la mirada en algunas escenas de los *Comentarios Reales* del Inca Garcilaso de la Vega. Escenas en la que cabe preguntarse acerca de los procesos de sometimiento y apropiación física y simbólica, de desplazamientos de sentidos y de recodificación de la cultura prehispánica en clave europea. Otros textos que ponemos en diálogo los

constituyen fragmentos de testimonio de juicios por demandas de hechicería contra indias y negras, en donde a la condición racial se suma la condición de género. Cerramos este ciclo con la reconversión de la lógica de dominación en la Argentina del siglo XIX, en la fórmula de la dicotomía sarmientina entre civilización y barbarie. Fórmula programática del naciente Estado argentino con la que se justificó el genocidio de las naciones indígenas de la región pampeana y patagónica. Los textos que dan cuenta de estos procesos son el *Informe oficial de la comisión científica agregada al Estado Mayor de la expedición al Río Negro (Patagonia): realizada en los meses de abril, mayo y junio de 1879 bajo las órdenes del general Julio A. Roca* y *Una excursión a los indios ranqueles* de Lucio V. Mansilla.

El tercer corte se establece en relación con la configuración de rasgos lingüístico-culturales distintivos entre la región metropolitana de la Argentina y la región del noroeste argentino. En este recorte, que se ocupa de la franja temporal que se extiende entre el siglo XIX y comienzos del XX, se registran configuraciones discursivas en torno al uso del español rioplatense como variedad prestigiosa y estándar del español argentino frente a la variante norteña que tiene rasgos propios de su constitución histórica, con la presencia de sustratos prehispánicos bastante fuertes y menos permeable a algunos rasgos de las lenguas que ingresan al país con las oleadas migratorias concentradas en la zona del Río de la Plata entre fines del siglo XIX y comienzos del XX. En esta sección abordamos textos de Jorge Accame y de Oscar Quiroga, dramaturgos que ponen en escena el lenguaje regional en sus variantes diatópicas y diastráticas, que llevan a la escena enunciativa múltiples realizaciones discursivas⁴.

⁴ Cada uno de los cortes supone la revisión de los textos propuestos con el objetivo de centrar la mirada en la historicidad de los fenómenos de la lengua e intentar interpretarlos desde una perspectiva reflexiva, crítica y política. Cada texto se aborda de manera íntegra; sin embargo, las clases posibilitan el trabajo con fragmentos textuales específicos que condensan en su interior esa trama compleja que problematiza aspectos lingüísticos (fonético-fonológico, morfo-sintáctico, léxico-semántico, pragmático, ideológico-discursivo), aspectos vinculados a las tradiciones textuales-discursivas y aquellos ligados a lo histórico-político. De esta manera, el fragmento se torna valioso porque implica dos gestos: el primero, en el que se descompone la madeja (se deshila) y se hace consciente la simultaneidad de elementos que confluyen en los procesos históricos de variación y cambio lingüístico; el llamado “estado de una lengua” deja de ser un simple corte sincrónico y se muestra como una acumulación sedimentada en la que la lengua entra en relación (a veces cordial, a veces conflictiva) con la historia de los sujetos históricos y las comunidades de hablantes. El segundo gesto es el quiebre de la noción de evolución de la lengua española.

Si bien estos cortes siguen un criterio cronológico, saturan la línea histórica y sus universales con un cuerpo de textos latinoamericanos que revisa los procesos de cambio lingüístico y cultural desde la perspectiva de la alteridad. Si, como vimos, este lado del mundo fue configurado como una otredad, un satélite que gravita en torno al sistema de referencia orquestado históricamente desde Europa, los cortes propuestos introducen otras escenas y contratos comunicativos que interfieren con el “cuerpo” textual, las problemáticas y demandas de Europa proyectadas como universales abstractos⁵.

Los textos o fragmentos textuales seleccionados en cada caso vuelven sobre el presente e interpelan a los/as estudiantes sobre ciertas piezas léxicas del pasado que, de manera reticular, persisten en el tiempo y sobreviven a su contemporaneidad situada o se modifican de alguna manera. En ese sentido, es interesante observar cómo las marcas ideológicas o raciales que acompañan a algunas estructuras del discurso se redefinen o resemantizan en distintos momentos de la historia. Al contraponer textos del pasado con el presente, se revitaliza el enfoque genealógico postulado por Michel Foucault y contraponer la memoria de las luchas, el saber de la gente a los saberes eruditos: “(...) hacer entrar en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien” (Foucault, 1996, 19).

Es clave esta lógica de pensamiento histórico que aborda la historia de la lengua desde cortes transversales que abren una hendidura en el *continuum* a partir de escenas y escenarios locales. A este aspecto se suma lo que hemos dado en llamar “el desafío del detalle” como un ejercicio necesario para el análisis textual. Se trata de encontrar la fortaleza en el detalle, en lo pequeño, en una palabra, en un morfema, en

⁵ La definición del contrato de comunicación en cada uno de los textos propuestos se realiza teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿qué condicionantes inciden en la producción textual? ¿cuál es la actitud de quien enuncia ante la lengua y en qué ideas que circulan en el contexto se sustenta? ¿el pensamiento que gravita en el texto es hegemónico en términos de vinculación lengua-Estado? ¿por qué y cómo configura su imagen quien enuncia como experto en la lengua castellana? ¿cómo configura a la otredad desde ese lugar de enunciación? Asimismo, cada corte supone el desafío de agudizar la mirada en torno a aspectos de lo oral en lo escrito y atender a los fenómenos de cambio lingüístico siguiendo dos caminos: 1) la observación directa del texto y los rasgos lingüísticos que puedan comentar desde el siglo XXI y 2) las reflexiones metalingüísticas que emergen en los textos.

un fonema: cada uno de ellos funcionan como las piezas imbricadas de un polisistema de signos lingüísticos, de un “multiverso discursivo” atravesado por componentes supralingüísticos. En estas piezas asoman sistemas de inclusión y exclusión que dan cuenta de disputas y tensiones en el plano político y social. El desafío del detalle, además de potenciar la observación aguda sobre los textos y poner el foco en los matices de una lengua, favorece el surgimiento de la palabra propia y la posibilidad de proponer metáforas interpretativas por parte de los/as estudiantes. Detenerse a pensar la lengua desde lo local en diálogo político e histórico con los diseños globales es quizá el reto más interesante de estas metáforas o lupas interpretativas que se desprenden del trabajo cuerpo a cuerpo con los textos del pasado.

Esta propuesta lleva a los/as estudiantes de la carrera de grado a asumir un rol activo en la lectura e interpretación de los procesos históricos de la lengua español desde una perspectiva crítica a partir de la cual asumen su futuro desempeño laboral como docentes o investigadores comprometidos con una mirada anclada en el contexto americano y que problematiza el objeto de estudio. Y, al problematizarlo, lo hace significativo. Insistimos en el gesto de desobediencia como modo de lectura y como una apuesta a la interpelación subjetiva de los/as estudiantes. En definitiva, un modo de desobediencia a los automatismos de la mirada que, como sostiene Carlos Skliar, “lo rodea todo de explicaciones, justificaciones, teoremas, hasta tal punto que niega su propia incapacidad de mirar y no hace otra cosa que controlar, juzgar, legislar. Hay que intentar mirar, como quería Pessoa, como si fuera por primera vez; des-automatizar la mirada para que al mirar se descubra lo otro en nosotros, se afecte el discurso precedente” (2019, 46). Sólo desandando “el discurso ordenado de lo consabido” es posible que los/las estudiantes tomen la palabra y germinen otros escenarios posibles del lenguaje.

4. A modo de cierre

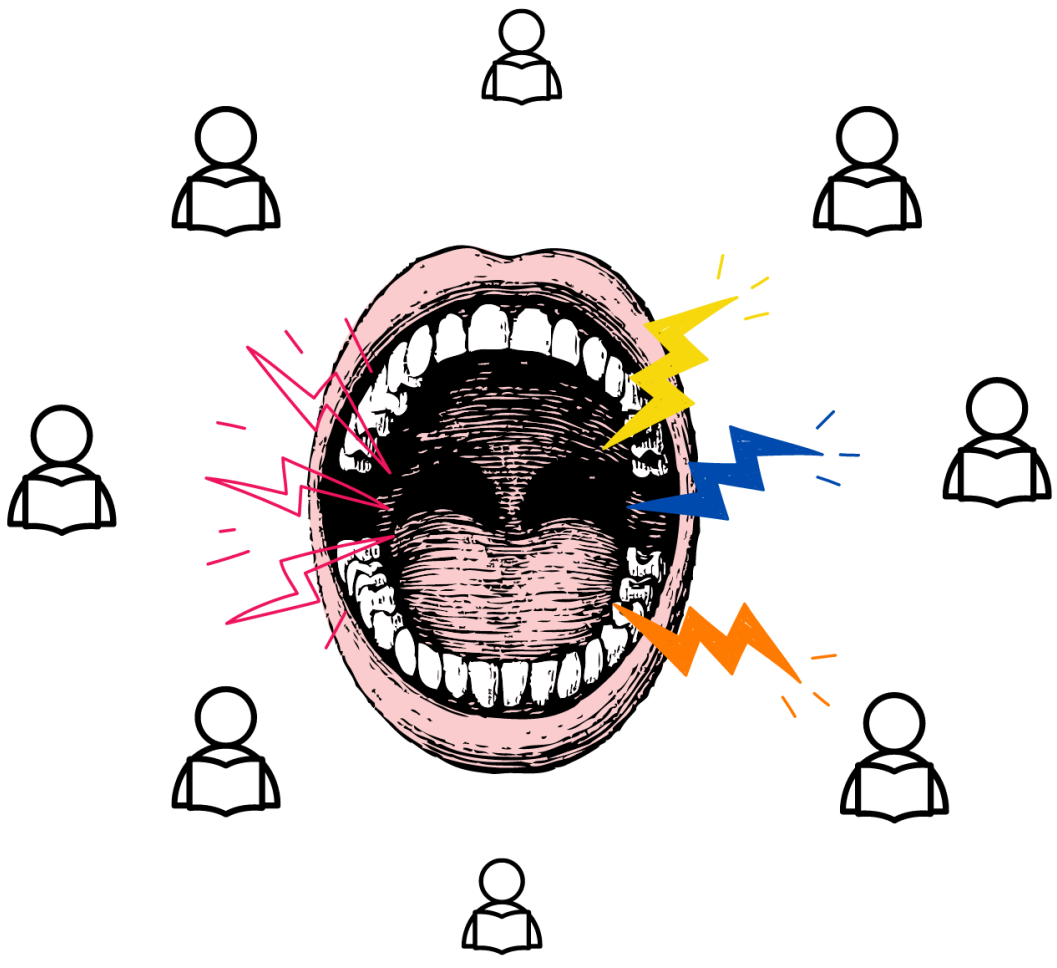
Este artículo discutió el enfoque tradicional de la enseñanza de la historia del español en América Latina, desplazando el eje de la mirada desde las gramáticas históricas descriptivas y/o normativas, hacia el asedio textual con las herramientas

de abordaje que ofrecen las teorías críticas del discurso. Se puso en valor el rastreo en diacronía de las configuraciones lingüístico-discursivas de las relaciones de poder en clave de mismidad y alteridad. Sostuvimos que la historia de una lengua se configura en el contrapunto entre el contexto de enunciación y las dinámicas políticas e ideológicas que se ponen en juego en una comunidad de hablantes. Dicho contrapunto resulta crucial al momento de historiar el español en tanto lengua atravesada por procesos coloniales y de dominación. Trazamos un recorrido por un conjunto de documentos históricos y textos literarios en los que las relaciones de poder sustentadas en la alteridad otorgan espesor a los procesos de cambio lingüístico (cristianos vs. no cristianos, europeos vs. indígenas o, para el caso de Argentina, porteños vs. norteros). Creemos que esta mirada representa para los/as estudiantes universitarios el desarrollo de un pensamiento crítico y supone la posibilidad de trazar lazos significativos con un pasado siempre situado.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión.
- Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétarie*. Payot.
- Arnoux, E. N. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En *Lenguajes: teorías y prácticas* (pp. 95-109). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Santiago Arcos.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Cano Aguilar, R. (1992). *El español a través de los tiempos*. Arco Libros.
- (coord.) (2004). *Historia de la lengua española*. Ariel.
- Charaudeau, P. (2006). El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: normas psicosociales y normas discursivas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (49), pp. 38-54.

- (2009). "El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: convenciones psicosociales y convenciones discursivas". <http://www.patrick-charaudeau.com/El-contrato-de-comunicacion-en-una.html>
- Company Company, C. y Cuétara Friede, J. (2014). *Manual de gramática histórica*. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México
- del Valle, J. (ed.). (2015). *Historia política del español: la creación de una lengua*. Aluvión.
- del Valle, J., Lauria D., Oroño M. y Rojas, D. (Eds.). (2021). *Autorretrato de un idioma. Crestomatía glotopolítica del español*. Lengua de Trapo.
- Dussel, E. (1992). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Nueva Utopía.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- (1996). *Genealogía del racismo*. Altamira.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Gredos.
- Levinas, E. ([1977] 2020). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Mumby D. K. y Clair R. P. (2000). El discurso en las organizaciones. En *El discurso como interacción social* (pp. 196-263). Gedisa.
- Raiter, A. (1999). *Lingüística y política*. Biblos.
- Rojas Mayer, E. (2010). Estudios pragmalingüísticos sobre el presente y el pasado del español en la Argentina. *Actas del III Simposio Internacional de la Lengua Española*, pp. 10-36.
- Sánchez-Macedo, J. (2020). El giro archivístico; su impacto en la investigación histórica. *Humanitas. Anuario del Centro de Estudios Humanísticos*, 4(47), pp. 183-223.
- Skliar, C. (2019). *Érase una vez la lectura*. EDUVIM.
- Tello, A. M. (2018). *Anarchivismo. Tecnologías políticas del archivo*. La Cebra.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, pp. 23-36.
- (2000). *Ideología*. Gedisa.
- Voloshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Nueva Visión.



Llallagua, la ciudad de los *Sikuyas*: discursos para apropiarse de la urbe

Víctor Hugo Mamani Yapura

vmamaniyapura@gmail.com

Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)

Resumen:

El análisis presentado en este artículo se sitúa en el Norte de Potosí (Bolivia), concretamente en la ciudad de Llallagua. En esta urbe han edificado sus moradas dos grupos de indígenas: los *sikuyas* y los *chullpas*. En este estudio nos ocupamos únicamente del primero. Este colectivo indígena, aproximadamente desde el año 2009, fue ingresando a Llallagua. Su instalación en la ciudad ha estado teñida de conflictos sociales registrados en el uso de su lengua. En ese sentido, el propósito de este trabajo es analizar las prácticas discursivas *sikuyas* ligadas al acceso a la urbe. Desde una aproximación etnográfica pudimos constatar que muchos *sikuyas* visibilizan sus acciones y prácticas lingüísticas con distintos propósitos y en su discurso están todavía presentes las relaciones de poder: los ciudadanos aparecen como los usurpadores de territorios y canalizadores de relaciones coloniales. La categoría étnica *indio* es usada todavía para mantener relaciones jerárquicas entre ciudadanos y *sikuyas*. Pese a estos desencuentros este grupo de indígenas no ha desistido de su interés por acceder a la ciudad. Apegados a su identidad étnica intentan interculturalizar los espacios urbanos. Para analizar y comprender estas dinámicas sociales y lingüísticas nos apoyamos en teorías como el análisis del discurso y la migración interna.

Palabras clave: migración – discurso – indígenas urbanos – ayllu

Abstract:

The analysis presented in this article is located in the North of Potosí (Bolivia), specifically in the city of Llallagua. In this urban area, two groups of indigenous people have built their homes: the *sikuyas* and the *chullpas*. In this study, we only focus on the former. This indigenous group has been gradually settling down in

Llallagua since around 2009. Their installation in the city has been marked by social conflicts related to their language use. Thus, the purpose of this work is to analyze the sikuyas' discursive practices linked to their access to urban areas. Through an ethnographic approach, we were able to observe that many sikuyas make their linguistic actions and practices visible for different purposes, and power relationships are still present in their discourse: city dwellers appear as usurpers of land and carriers of colonial relationships. The ethnic category "indio" is still used to maintain hierarchical relationships between city dwellers and sikuyas. Despite these disagreements, this indigenous group has not given up their interest in accessing the city. Holding onto their ethnic identity, they attempt to interculturalize urban spaces. To analyze and understand these social and linguistic dynamics, we draw on theories such as discourse analysis and internal migration.

Keywords: migration – discourse – urban indigenous – ayllu.

Introducción

La presencia de indígenas en las ciudades de Bolivia es significativa. Muchos, guiados por el discurso de progreso y de bienestar, se han asentado en las urbes más grandes. Los desequilibrios ambientales han sido la causa para que mucha gente dejara su territorio ancestral (Balderrama *et al.* 2011). La sequía y la constante erosión de los suelos a causa de la actividad minera ha provocado la salida de muchos indígenas. Han puesto su mirada en ciudades como Cochabamba, Oruro y La Paz. Este tipo de movilidad ha supuesto un cambio social, político y económico no solo en los lugares de origen, sino también en los lugares de llegada.

El estudio que presento se ubica en el Norte de Potosí (Bolivia). Los indígenas de esta zona están organizados políticamente en *ayllus*, cada uno tiene aproximadamente 2000 habitantes. Sus territorios están claramente demarcados y cada grupo indígena lleva un nombre propio: *Laime*, *Chayantaca*, *Chullpa* y *Sikuya*. El presente trabajo se ocupa de los *sikuyas*, este colectivo vive relativamente cerca de Llallagua (aproximadamente a 25 kilómetros).

Los *sikuyas*, como otros grupos indígenas de esta zona, por muchos años han mantenido relaciones desiguales con el Estado boliviano (Platt, 1999) y con los ciudadanos de la ciudad de Llallagua (Harris y Albó, 1975). Esta situación no ha impedido a este colectivo indígena interesarse por la ciudad. Desde el 2009 han ingresado de a poco a Llallagua. Sus acciones sociales y políticas de conquista de espacios urbanos están registradas en sus tres lenguas: aimara, quechua y castellano. En ese sentido, la pregunta que va a guiar la discusión en este artículo es: ¿qué tipo de discursos despliegan los *sikuyas* para instalarse en la ciudad de Llallagua? En ese marco, el objetivo que nos motiva es comprender las prácticas discursivas *sikuyas* ligadas al acceso a la ciudad.

En Bolivia hay pocas investigaciones que tratan de la presencia de indígenas en ciudades pequeñas. Asimismo, muy poco se ha abordado este tema desde el discurso. El presente trabajo intenta aportar en esa línea. Un abordaje de este tipo no deja de ser importante sobre todo ahora que los indígenas de esta región tienen fuerte incidencia en la dinámica política tanto a nivel local como nacional (López, 2008). Cabe hacer notar que el estudio que presento forma parte de otro más amplio

titulado *Discursos e identidades en contextos de migración en el Norte de Potosí – Bolivia*. Este trabajo es parte de mi formación doctoral realizado en la modalidad de cotutela entre la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia) y la Universidad Católica de Louvain (Bélgica).

El presente artículo está organizado en acápites, cada uno desarrolla un tema en particular. Después de la introducción el contenido del documento es el que sigue: metodología, aspectos teóricos, contextualización, hallazgos y conclusiones.

Metodología

En términos operativos para esta investigación tomé en cuenta la etnografía multisituacional. Esta es “un modo de trascender la vieja idea de situar el trabajo etnográfico en un espacio o zona geográfica delimitada y apostar en su lugar por examinar la circulación de significados culturales, objetos e identidades en un espacio-tiempo difuso” (Marcus, 1995, como se citó en Márquez y Diez, 2015, p. 135). La etnografía multisituacional se ajustó a mi objetivo de estudio. Los indígenas no están únicamente en el área rural; viven también en la ciudad donde visibilizan sus discursos de otredad y pertenencia a la ciudad.

Se han empleado varias técnicas para el registro de datos. La entrevista abierta ha sido una de estas. Si bien se ha seguido un cuestionario, esta no ha sido una camisa de fuerza. A finales del año 2020 y principios del 2021 se hizo el levantamiento de datos *in situ*. En la ciudad de Llallagua me contacté con autoridades del *ayllu sikuya*. Nuestras charlas se desarrollaron en diferentes espacios. Con dos de ellos pude conversar en un restaurant, con otros dialogué en las oficinas de la Federación de Ayllus Originarios Indígenas del Norte de Potosí (FAOI - NP). En total realicé 7 entrevistas. Además de la obtención de los datos orales, pude acceder a sus documentos escritos y gracias al dirigente de la *Urbanización 1ro de Julio* conseguí una copia de su Acta de reuniones. En suma, tanto las entrevistas como la revisión documental han sido claves para acceder a los discursos de este colectivo.

Aspectos teóricos

En lo que sigue, presento algunas realizaciones teóricas que van a permitir explicar y entender la dinámica social de los *sikuyas*. Se retoman dos nociones: el discurso y su función social y la migración interna.

El discurso

El ser humano es un ser social por naturaleza, recurre a su lenguaje para construir su mundo. En ese marco el lenguaje tiene un carácter constitutivo de las cosas, es decir, el lenguaje no solo es palabra “acerca del mundo [...] pasa a ser acción sobre el mundo. El lenguaje no nos dice cómo es el mundo, sino que también lo instituye; no se limita a reflejar las cosas del mundo, sino que también actúa sobre ellas, participando en su constitución” (Ibáñez, 2003, p. 36).

El discurso como manifestación del lenguaje es, desde la mirada de Bolívar (2012), *interacción social, cognición, historia, diálogo y acción*. Mediante el discurso se crean significados que están en constante *interacción*, son significados que comparten su espacio con otros donde algunos prevalecen y otros entran en desuso. Por su parte, el discurso como *cognición* hace referencia a que las personas comprenden y conocen el entorno en el que están ubicados. La lengua les permite conocer las normas de su sociedad. Desde muy pequeñas, las personas están expuestas a las reglas sociales y culturales. Una comprensión cabal de estas va a contribuir a un mejor desarrollo en su entorno. Considerar que los discursos son también *historia* implica que, más allá de estar ubicados en un tiempo y en un espacio, hay situaciones o eventos que pueden moldear estos discursos. En ese sentido, se puede decir que los discursos son pasibles de ser objeto de manipulación. Por su parte, cuando Bolívar señala que el discurso a la vez es *diálogo y acción* implica que el discurso es posible si está en juego la participación activa de los sujetos. Existen un *yo* y un *tú*, asimismo están presentes un *nosotros* y un *otros*.

Los discursos en las actividades sociales

La lengua es social por naturaleza; la lengua está presente en todas las actividades realizadas por las personas. Esta situación ha sido la preocupación de

diferentes académicos provenientes de diversas disciplinas. Una de estas personalidades del ámbito académico fue Foucault (1990): su obra *La arqueología del saber* es considerada como una de las pioneras en lo que concierne a los estudios sobre el discurso. El autor manifiesta que hay una relación entre el discurso y el poder; asimismo, señala que los sujetos son producto de los procesos discursivos. Sobre este último aspecto se podría decir "En efecto, el sujeto hablante, en su relación con el discurso que pronuncia, se da cuenta que no es él el que habla. Podemos afirmar con certeza que el sujeto que habla en realidad es hablado." (Gonzalez y Martell, 2013, p. 156). Desde esta perspectiva, el sujeto es un producto político e histórico. El hombre se mueve en un entramado social, es decir, en los diferentes planos de la vida social, cultural y política. Las subjetividades que se generan en ese entramado hacen al hombre, es decir construyen al sujeto.

Indígenas en las ciudades

La migración en Bolivia está muy ligada a los problemas políticos y sociales. En ese sentido, para tener una noción cabal sobre la migración interna en Bolivia es preciso entender los procesos políticos neoliberales acaecidos en el siglo pasado. Al respecto Vacaflores sostiene:

El fenómeno migratorio en Bolivia, sea la interna o la externa, está rodeada de niveles intolerables de discriminación y exclusión. La migración interna, como fenómeno de masas es el resultado de la Revolución de 1952, cuando las masas alzadas en armas terminaron sin el poder, pero imponiendo la Nacionalización de Minas, el Voto Universal y en especial la Reforma Agraria. Miles de "indios", quechuas o aymaras como consecuencia de ese extraordinario momento histórico se hacen presentes en las ciudades de manera notoria y gradual. La apertura hacia el agro del oriente y la construcción de un Estado Nacional en medio de las más grandes diversidades, hace presente en las urbes, a una población que en 1950 se concentraba en un 74 % en el área rural (2003, p. 1).

La Bolivia rural de 1950 se fue reconfigurando de a poco. El deseo de acceder a ciertos derechos de los cuales gozaban los ciudadanos ha motivado a muchos indígenas a salir de sus comunidades hacia las ciudades más grandes de Bolivia: Cochabamba, La Paz y Santa Cruz. Estas ciudades se han ido modificando con la presencia de los nuevos visitantes. Las zonas periféricas se han constituido en lugares de asentamiento. Han aparecido barrios cuyos habitantes en muchos casos no tenían acceso a los servicios básicos.

A comienzos del presente siglo, la migración tuvo otros matices. El aumento demográfico y la constante degradación de las tierras agrícolas (Pereira y Montaña, 2012) han motivado a los indígenas a salir de sus comunidades. Muchos han puesto su mirada en las ciudades grandes y medianas. Atraídos por el discurso de bienestar, los indígenas vieron a su nueva morada como una salida ante los problemas ambientales sentidos en sus comunidades de origen.

Una vez fuera de sus comunidades la identidad étnica del migrante no se desvanece. Al respecto, un estudio reciente realizado por la UDAPE señala: “De acuerdo a los datos del censo 2012, entre los no migrantes el 48,6% declaró pertenecer a una NPIOC, el 51,4% a ninguna. En tanto que, entre los migrantes el 43,3% ha declarado pertenecer a una NPIOC y el 56,7% a ninguna” (UDAPE, 2018, p. 65). Estos datos revelan que la pertenencia a una NPIOC (Nación Pueblo Indígena Originario Campesino) persiste más allá de la frontera rural.

La estadía de indígenas en las ciudades ha supuesto la presencia de los elementos culturales andinos. En las fechas cívicas y en los actos religiosos los migrantes visibilizan sus códigos culturales. Al respecto, algunos especialistas (Bastos, 1999) sostienen que el abandono de la comunidad de origen no necesariamente implica la erosión de la cultura. En la misma línea, Bello (2004) señala que los indígenas al encontrarse en un espacio adverso, pueden formar guetos abiertos en los que la lengua y la cultura se mantengan vitales frente al avasallamiento y la presión social a las cuales están expuestos.

Contextualización

La ciudad de Llallagua

La ciudad de Llallagua se encuentra en las faldas del cerro que lleva el mismo nombre. Para los *ayllus* de la zona Llallagua hace referencia a un objeto que tiene dos o más protuberancias claramente visibles, por ejemplo, a las papas que tienen la forma del lomo de un camello se las conoce como *llallawa* en lengua aimara. Muchos indígenas en el pasado acostumbraban nombrar a los cerros; era muy importante esta acción, ya que les permitía un mejor desplazamiento y una mejor ubicación de sus parcelas agrícolas y de pastoreo.

Los primeros mineros que han ingresado a finales del siglo XIX no han cambiado el nombre de este cerro, al contrario, han usado el término Llallagua para nominar a la naciente ciudad. En la actualidad, esta urbe es muy conocida a nivel nacional, por una parte, por el auge de la minería en su momento (Mitre, 1993; Oporto, 2017) y, por otra parte, por la presencia de comunidades indígenas (Harris, 1987).

El municipio de Llallagua según el censo del 2012 cuenta con 40.865 habitantes. Según el Plan de Desarrollo Municipal (PDM), Llallagua es reconocida como ciudad desde 1986; con el pasar de los años se ha constituido en uno de los lugares más poblados de la región del Norte de Potosí. No solo está habitada por mineros e indígenas de los alrededores, sino también por comerciantes orureños y paceños. La apertura de la Universidad Nacional Siglo XX también ha atraído a visitantes jóvenes.

La urbanización 1ro de Julio

A mediados del año 2009 las máximas autoridades del *ayllu sikuya* empezaron a buscar acuerdos comunes para obtener lotes urbanos en las inmediaciones de Llallagua. Los terrenos baldíos que quedaban pertenecían a la empresa estatal Corporación Minera de Bolivia (COMIBOL). En principio negociaron con esta institución, luego con la alcaldía del municipio de Llallagua.

Sobre las normas de asentamiento en las primeras páginas del Libro de Actas se puede leer lo siguiente:

Con todas estas versiones se ha llegado a un acuerdo en esta reunión que la urbanización es para todos los interesados del *ayllu*, pero se dará primero a los que no tienen lotes y sus casas y se gestionará posteriormente para todo el *ayllu sikuya*. Porque la contaminación es a los 7 cabildos del ayllu (sic. Libro de Acta, Llalagua, 2009).

Se sabe que para ese entonces algunas personas del *ayllu sikuya* ya tenían casas en Llalagua, de ahí que el documento hace el siguiente énfasis: “*pero se dará primero a los que no tienen lotes y sus casas*”. Además de esta aseveración, el documento resalta los motivos del asentamiento: “*porque la contaminación es a los 7 cabildos*”. La empresa estatal (COMIBOL) por más de 100 años ha contaminado las tierras agrícolas de los *sikuyas*. Este ha sido uno de los argumentos más fuertes que les ha permitido acceder a los espacios urbanos.

La *urbanización 1ro de Julio* está situada próximo al cementerio central. A los costados de este camposanto están las casas, algunas están edificadas de ladrillo y otras son de adobe. En los patios de estas viviendas se pueden ver pequeños sembradíos de maíz y haba. En la actualidad, en esta urbanización viven más de 200 familias, casi todas pertenecen al *ayllu sikuya*. Por ahora no tienen acceso a algunos servicios básicos, tales como agua domiciliaria, alcantarillado y gas domiciliario. Están con la esperanza de que las nuevas autoridades puedan agilizar estos servicios.

Hallazgos

En los sub-acápites siguientes se presentan las prácticas discursivas desplegadas por los *sikuyas*. Desde la mirada a los discursos puestos en acción se analizan tres temas a saber: El contenido político del discurso, la politización de la identidad cultural y las implicancias del término *indio* en Llalagua.

La ciudad nos pertenece

En Bolivia desde el año 2000 de a poco los indígenas se volvieron más visibles en la arena política. Estos nuevos actores participaron de manera activa en la *Asamblea Constituyente* inaugurada en Sucre en el año 2006. En ese escenario hubo dos discursos fuertemente contrapuestos; por un lado, los indígenas apuntaban hacia la consolidación de un Estado plurinacional lo cual suponía el reconocimiento legal de 36 naciones y, por el otro lado, un importante sector de la sociedad nacional conformada en su mayoría por los empresarios veía salidas por la vía de una descentralización profunda del país a través de autonomías con implicancias no solo administrativas sino económico financieras (López, 2008).

El ascenso de Evo Morales al poder, así como la redacción de una Nueva Constitución Política del Estado (NCPE) en la que participaron varios líderes indígenas han generado un discurso triunfalista desde la sociedad indígena. En este contexto, los ciudadanos aparecen como aquellos colectivos que habían monopolizado el poder económico y político por más de 200 años. Este tipo de discursos se inserta en la conciencia de la clase indígena. En el Norte de Potosí el *ayllu Sikuya* apegado a ese tipo de discurso intenta recuperar espacios que están en la ciudad:

Bueno eso, un poco es difícil también, ¿no es cierto? Eh...eses espacios [lotes urbanos] que se han logrado son pues terrenos baldíos obviamente, *pero anteriormente, eses espacios, también era, era pues eh... terrenos de nuestra gente ¿no? De los ayllus más que todo ¿no?* De alguna manera han venido por los recursos ¿no? Que tenemos y es por eso *han venido pues los patrones* aquí se han, han trabajado de esa manera, claro obviamente Llallagua era pequeñito ¿no? (Dirigente, M M. Llallagua, 10-03-21).

En el discurso de M M se puede visualizar un contenido político. Según el dirigente Llallagua está construida en terrenos de los *ayllus*. Al señalar: “*anteriormente, eses espacios, también era, era pues eh... terrenos de nuestra gente ¿no? De los ayllus más que todo ¿no?*” está manifestando que los terrenos urbanos no son de

propiedad de los *patrones* sino de *su gente*. Claramente identifica a los *otros* que *vinieron* de afuera. En su discurso se puede identificar dos bandos, por un lado, están los *patrones* que se apropiaron de terrenos ajenos y, por otro lado, los *ayllus* que han sido víctimas del accionar de los *patrones*. Estos últimos, desde su discurso, son los foráneos que se apropiaron de los *recursos*. Este tipo de discurso sale a la luz en momentos de conflicto, con ello pretenden legitimar su permanencia en un espacio que está más allá de su territorio ancestral.

Somos *Sikuyas* más allá del *ayllu*

Al momento de negociar su acceso a los espacios urbanos, ponen sobre la mesa de negociación, además de los problemas ambientales, su identidad étnica.

Kunankama, chay jallp'asniyku kaqta yaku apakun, sara puquna jallp'asta, durasnu plantas karqa, mañana chay puqukunchu, tiemponpi jinaqa. Totalmente ha sido contaminado esto, chay motivowan chay loteamiento ñuqayku mañarqayku. Ñuqayku kaypi munayku haber t'uqpirikuychik COMIBOLjina, queremos como Sikuya aquí, porque mucho nos han afectado con esa contaminación de agua. Chay Kasupi aceptamun, entonces ajinapi loteayukunku Sikuya, arí (A CH. Llallagua, 15-03-21).

El agua ácida de la mina se ha llevado nuestros suelos cultivables, los lugares donde sembrábamos maíz, había plantas de durazno. Ahora ya no dan fruto como antes. Totalmente está contaminado. Por ese motivo pedimos acceder a esos lotes urbanos. Queremos, *pónganse la mano al pecho como COMIBOL, queremos como Sikuyas esos terrenos porque por muchos años nos han afectado con las aguas contaminadas. Por ese motivo los Sikuyas han accedido a esos terrenos* (la traducción es mía).

Si bien el epicentro de la actividad minera ha sido Llallagua, la contaminación producto de esta actividad se ha extendido hacia los *ayllus*. Las tierras cultivables

cercanas a los ríos han sido las más afectadas por las aguas contaminadas. Durante sus reuniones con la COMIBOL este tema ha sido uno de sus argumentos principales a la hora de exigir lotes urbanos en Llallagua; se lo hizo como una forma de compensación por los daños causado por la empresa estatal. Se canalizó esta demanda de forma colectiva, en el proceso salió a la luz la identidad étnica de los afectados. Se presentaron ante los representantes del Estado como *Sikuyas*.

A CH. pone énfasis en su otredad al decir: “queremos como *Sikuyas* aquí”. Aquí la identidad se lleva al plano político. Al respecto Garcés señala que los “posicionamientos identitarios se vuelven acciones políticas que nos ubican a un lado u otro de los distintos grupos que pugnan por lograr espacios de poder” (2019 p. 16). El ser *Sikuya* sale a brote al momento de exigir a la COMIBOL espacios urbanos. En este caso la identidad étnica adquiere un carácter estratégico, eso explica por qué la identidad es “muy susceptible de manipulación por parte de determinados grupos de interés” (Arnold y Yapita, 2009, p. 34).

Otro punto que sobresale en el discurso de A CH. es el siguiente: piden su espacio urbano no como *quechuas* o *aimaras* sino como *Sikuyas*. En este caso, la lengua no es una marca identitaria esencial como señalan algunos especialistas (Bonfil, 1987). La concepción de que cada nación indígena es, a la vez, una comunidad lingüística homogénea no encaja en la realidad estudiada. Desde los *Sikuyas* lo esencial no es la lengua como marca de su otredad frente a la institución del Estado. Ellos se autodefinen como *Sikuyas*. Esta situación contradice la cartografía que hace el Estado plurinacional de los pueblos indígenas al relacionar una lengua indígena con una nación¹.

Ser “indio” en la ciudad y el acceso a la educación escolar

En la ciudad los *Sikuyas* emergen como un grupo distinto. Ante los ojos de los ciudadanos aparecen como “indios”. En otros términos, las relaciones entre los miembros del *ayllu* y las personas que viven en la ciudad de Llallagua es conflictiva:

¹ La Nueva Constitución del Estado (Bolivia, 2009) en su art. 5 reconoce 36 nacionalidades indígenas en función a la categoría lingüística. Al respecto, también se puede consultar el art. 30.

ACH: Antes más que todo nos discriminaban, digamos no nos miraban como a la gente no, siempre nos decían *indio*, campesino, *ch'ichi runas*². Así nos decían, eso más que todo; casero ¿no? Más que todo.

ENT: ¿En la calle les decían? ¿dónde les decían?

ACH: En la calle cualquier cosa, no había casi mucho respeto.

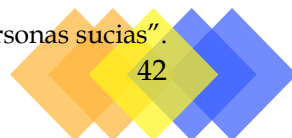
ENT: ¿Ahora?

ACH: Ahora más o menos un poquito, ya no hay mucho, *claro siempre hay*, pero ya no es como antes siempre, un poquito. *Un poquito nosotros también nos hemos refinado, nuestros hijos y también hay estudiantes del campo, entonces un poquito, ya con eso un poquito ya hemos defendido ¿no?* (ACH. Llalagua, 15-03-21).

La palabra *indio* está estrechamente relacionada con las relaciones de poder, en las cuales está inmersa la población nativa. Los *Sikuyas* están conscientes del contenido peyorativo de este término. Saben que significa inculto, iletrado e ignorante. De ahí que en Llalagua los *Sikuyas* han optado por la escuela a manera de disminuir las relaciones conflictivas; al respecto A CH. sostiene: “*Un poquito nosotros también nos hemos refinado, nuestros hijos y también hay estudiantes del campo, entonces un poquito, ya con eso un poquito ya hemos defendido ¿no?*” En la escuela tienen la esperanza de aprender los códigos urbanos, entre ellos saber leer y escribir en castellano. Están conscientes de que el desarrollo de la literacidad en lengua castellana les va a permitir *refinarse* y de ese modo poder defenderse de las posibles agresiones.

Al igual que en la colonia la escritura se convierte en un instrumento esencial a la hora de encaminar procesos de migración. La ciudad es un espacio letrado, esta situación es de conocimiento de los *Sikuyas*, de ahí que ven urgente aprender esta herramienta. Por un lado, saben que les va a facilitar su ingreso a la ciudad y de ese modo gozar de las bondades que ofrece la urbe, por otro lado, entienden que saber el castellano escrito les va a evitar ser tratados de manera denigrante tal como ocurría en épocas coloniales.

² En lengua quechua, quiere decir “personas sucias”.



Durante la colonia y la república el desprecio hacia la población indígena era de manera abierta desde el Estado (Platt, 2014) y desde el ámbito académico. Por ejemplo, literatos de mediados del siglo XX tales como Alcides Arguedas pronosticaban la pronta desaparición de la sociedad indígena (Ponce, 1975). Del mismo modo, el escritor cruceño, Gabriel René Moreno, sostenía que los indígenas por su capacidad intelectual limitada eran un impedimento en el progreso de una sociedad moderna (Rivera, 1984). Desde ambas miradas el 'indio' y el 'blanco' aparecieron como categorías racializadas. Al primero se lo posicionó en una escala inferior. Por su parte, los "blancos" se auto-adscribieron en una posición privilegiada. Las características fenotípicas (color de piel y estatura) de los grupos "subalternos" eran interpretadas como rasgos de su inferioridad cultural y social; por tanto, desde la posición de los agresores era justificado el distanciamiento de estos grupos. Este tipo de prácticas aún persisten en Llallagua, las palabras tales como *indio*, *campesino* son otras formas de marcar distancia de los *Sikuyas*.

Los *Sikuyas* con su ingreso a la ciudad y su aprendizaje del castellano escrito buscan mayor inclusión. Desde esa perspectiva, la ciudad no es solo un espacio que va a subsanar los problemas ambientales causados por la industria de la minería. En el caso de los *Sikuyas* ingresar a Llallagua supone poner fin a los problemas de racismo arrastrados desde tiempos coloniales.

Conclusiones

El discurso de los *Sikuyas* está muy arraigado en los eventos acaecidos a principios de este siglo. La presencia de indígenas en los espacios de poder, así como la subida de Evo Morales al gobierno han moldeado el discurso de los indígenas. Ha generado en ellos una especie de retorno a su identidad ancestral, la cual la usan para acceder a ciertos derechos. Al momento de negociar espacios urbanos los *Sikuyas* se ven como dueños del territorio, es decir, desde su discurso la ciudad está en territorios usurpados a sus ancestros. En sus alocuciones los ciudadanos aparecen como los responsables del despojo que han sufrido los indígenas. En estos encuentros y desencuentros los indígenas aparecen, ante los ojos de los ciudadanos, como personas que se han quedado en el pasado. En ese contexto sale a flote el término *indio*, los

ciudadinos lo usan para mantener distancia de los *Sikuyas*. Este grupo indígena a fin de evitar estereotipos negativos han ido tras la letra escrita. Desde su mirada solo siendo letrados van a dejar de ser discriminados.

La urbe, más allá de ser una solución a los problemas ambientales, aparece para resarcir daños sociales de larga data. En otros términos, ingresar a la ciudad implica igualdad de oportunidades y acceso a derechos colectivos e individuales negados históricamente. En suma, desde su otredad, los *Sikuyas* pretenden interculturalizar la ciudad a fin de que sea abierta a la diversidad cultural y lingüística.

Referencias bibliográficas

- Arnold, D. (Ed. y Comp.). (2009). *¿Indígenas u obreros? La construcción política de identidades en el Altiplano boliviano*. Fundación UNIR Bolivia.
- Balderrama, C., Tassi, N., Miranda, A., Aramayo Canedo, L. y Cazorla, I (2011). *Migración rural en Bolivia: El impacto del cambio climático, la crisis económica y las políticas estatales*. International Institute for Environment and Development (IIED) GIZ.
- Bastos, S. (1999). Migración y Diferenciación étnica en Guatemala. Ser indígena en un contexto de globalización. *Papeles de Población*, 5(2), pp 199-243.
- Bello, A. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. CEPAL.
- Bolívar, A. (2012). El discurso y su construcción en la interacción. En O. I. Londoño Zapata (Coord), *Los Estudios del Discurso: Miradas latinoamericanas I* (pp. 23-67). Universidad Ibagué.
- Nueva Constitución Política del Estado [Const.]. (Bolivia).
- Bonfil, G. (1987). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Revista Papeles de la Casa Chata*, (3), pp. 23-45.
- Foucault, Michel (1990). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Garcés, F. (2019). ““Soy de aquí y soy de allá”. Un ejercicio de reflexión sobre identidades, lenguas y territorio desde el quichua ecuatoriano”. En M. Arratia y V. Limachi (Comps.) *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre*

las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios (pp. 13-31). Kipus.

González-Dominguez, C. y Martell-Gámez, L. (2013). El análisis del discurso desde la perspectiva foucauldiana: método y generación del conocimiento. *Revista: Ximhai*, 9(1), pp. 153-172.

Harris, O. (1987). *Economía étnica*. HISBOL.

Harris, O. y Albó, J. (1975). *Monteras y guardatojos: campesinos y mineros en el Norte de Potosí en 1974*. CIPCA.

Ibáñez, T. (2003). El giro lingüístico. En L. Iñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 21-42). UOC.

López, L. E. (2008) ¿Hacia una ciudadanía intercultural en la Bolivia plurinacional? En S. Alfaro, J. Ansión y F. Tubino (Eds.), *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina* (pp. 49-84). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Márquez, I. y Diez, R. (2015). La cultura skate en las sociedades contemporáneas: una aproximación etnográfica a la ciudad de Madrid. *EMPIRIA*, (30). pp. 133-158.
<file:///C:/Users/User/Downloads/DialnetLaCulturaSkateEnLasSociedadesContemporaneas-4921734.pdf>

Mitre, A. (1993). *Bajo un cielo de estaño*. ILDIS.

Oporto, L. (2017). Llallagua: ciudad del estaño. *Revista Fuentes*, 11(53), pp. 94-100.

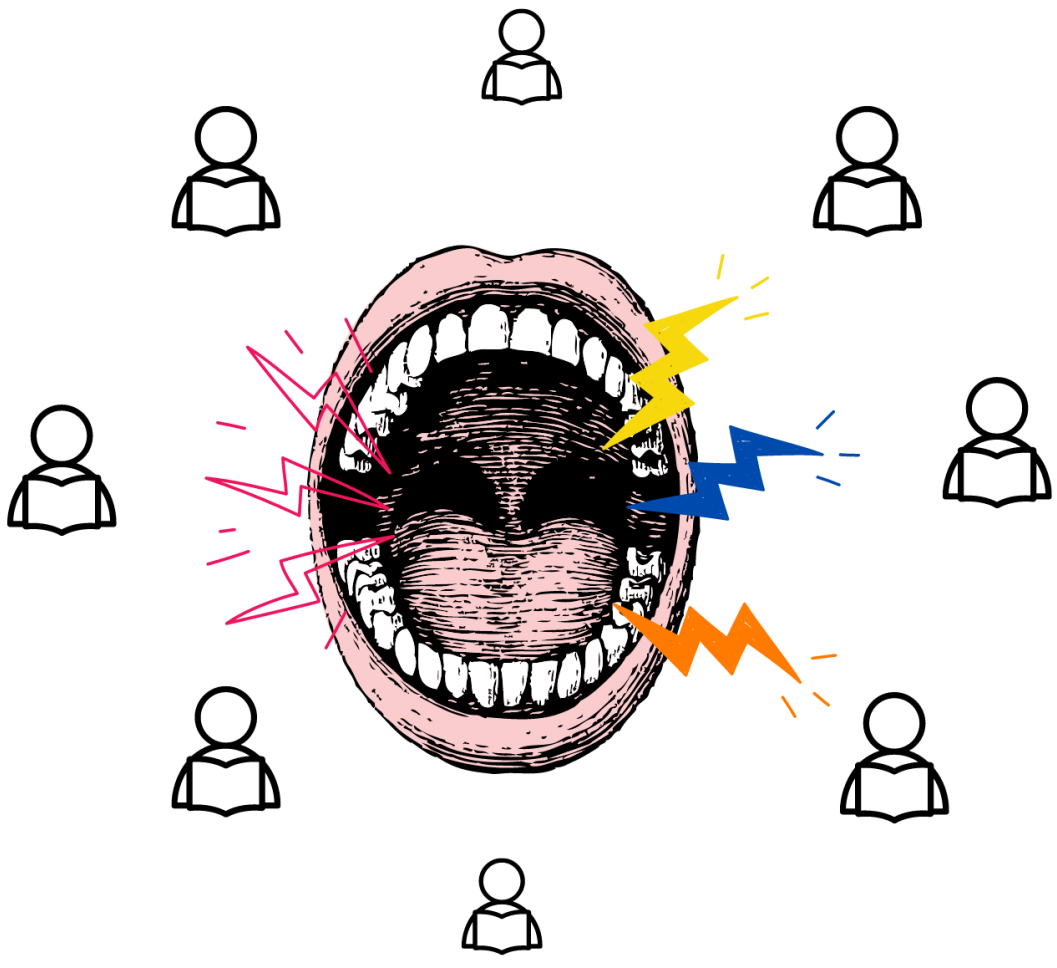
Pereira, R. y Montaña J. (2012). Migración interna: una aproximación a sus factores asociados. *Temas Sociales*, (32), pp. 13-34.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152012000100002&lng=en&tlng=es.

Ponce, C. (1975). Origen del dualismo cultural en Bolivia. En *Dualismo o pluralismo cultural en Bolivia* (pp. 15-25). Casa Municipal de la Cultura Franz Tamayo.

Alcaldía de Llallagua (2012). *Plan de Desarrollo Municipal*.
<http://www.apemin.eu/PDM/PDMLlallagua.pdf>

Platt, T.(1999). *La persistencia de los ayllus en el norte de Potosí*. Fundación Diálogo.

- Platt, T. (2014). Un archivo campesino como 'Acontecimiento de Terreno. *Revista de la Biblioteca y Archivo Histórico de la Asamblea Legislativa Plurinacional*, (33), pp. 6-18.
- Rivera, Silvia (1984). *Oprimidos, pero no vencidos, luchas del campesinado aymara y quechwa de Bolivia, 1900 - 1980*. HISBOL - CSUTCB.
- Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas (UDAPE) (2018). *Migración interna en Bolivia*. Estado Plurinacional de Bolivia.
- Vacaflor, V. (2003). *Migración interna e intraregional en Bolivia Una de las caras del neoliberalismo*. *Revista Aportes Andinos*, (7).
https://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/6638.Migracion_interna_e_intraregional_en_Bolivia_Victor_Vacaflor.pdf



La práctica de la oralidad en estudiantes de primer año del secundario orientado en diálogo con la propuesta del Diseño Curricular de la provincia de Jujuy

Silvia Torres

torressilviajujuy@yahoo.com.ar

FHyCS-UNJu

Resumen:

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una revisión crítica del eje “Comprensión y producción oral” de Lengua y Literatura para el primer año del Ciclo Básico del Secundario Orientado del Diseño Curricular de la Provincia de Jujuy¹, socializado en el ámbito educativo provincial en el año 2019. Además, se tendrán en cuenta las recomendaciones a los docentes que se expresan en este mismo documento en los apartados: “Presentación”, “Propósitos” y “Capacidades”.

Para poder abordar críticamente esta fuente seleccionada se profundizará en la reflexión teórica sobre conceptos fundamentales provenientes de la Adquisición del Lenguaje, la Lingüística, la Pragmática -entre otras ciencias del Lenguaje-, la Psicología y la Didáctica, ya que este entramado de saberes epistemológicos otorgará un sustento de significación para poder repensar la dimensión de la oralidad.

Con respecto al estudio de la oralidad acudiremos a bibliografía que, si bien da cuenta de las investigaciones realizadas en campos diversos como el universitario, el ámbito rural o en comunidades de oralidad primaria, aportan conocimientos relevantes para entender los procesos de adquisición de la oralidad en la escuela media. Serán de gran importancia los aportes de la Dra. Viviana Cárdenas, Walter Ong y Maite Alvarado como base de conocimientos lingüísticos de la oralidad primaria y secundaria en relación a la Didáctica de la Lengua. También tomaremos en cuenta el trabajo de la Dra. Constanza Padilla, quien investigó y construyó conocimiento acerca de la producción oral de estudiantes de diferentes niveles educativos en relación a la exposición y la argumentación. Se pretende que la reflexión sobre el eje seleccionado del Diseño Curricular se constituya como un

¹ Se adjunta al finalizar el presente trabajo un “Anexo” que contiene el corpus seleccionado para el análisis crítico: “Presentación”, “Propósitos”, “Capacidades (sólo algunos apartados)” y “Saberes”.

aporte a los colegas para comprender mejor los procesos de aprendizaje de la oralidad; para poder mirarse en su rol docente y también a sus estudiantes en esa interacción situada que se da en el espacio compartido y puedan así mejorar sus prácticas educativas.

Palabras clave: oralidad-primer año-diseño curricular

Abstract:

The aim of this paper is to critically review the axis "Oral Comprehension and Production" in the subject Language and Literature. This subject is within the first year of the Basic Cycle of Secondary Education in the Curriculum Design of the Province of Jujuy, socialized in the provincial education sector in 2019. In addition, the recommendations to teachers expressed in this same document in the sections: "Presentation," "Purposes," and "Capabilities" will be taken into account.

To critically approach this selected input, we will deepen the theoretical reflection on fundamental concepts from Language Acquisition, Linguistics, Pragmatics - among other language sciences -, Psychology, and Didactics, since this network of epistemological knowledge will provide a significant support to rethink the dimension of orality.

Regarding the study of orality, we will turn to bibliographies that, while accounting for research carried out in diverse fields such as university, rural areas, or primary oral communities, provide relevant knowledge to understand the processes of oral acquisition in secondary school. The contributions of Dr. Viviana Cárdenas, Walter Ong, and Maite Alvarado will be of great importance as a linguistic basis of primary and secondary orality knowledge in relation to Language Didactics. We will also take into account the work of Dr. Constanza Padilla, who researched and constructed knowledge about the oral production of students from different educational levels in relation to exposition and argumentation.

It is intended that the reflection on the selected axis of the Curriculum Design becomes a contribution to colleagues to better understand the processes of learning

orality; to be able to look at themselves in their teaching role and also at their students in situated shared interaction, and thus improve their educational practices.

Keywords: orality - first year - curriculum design

1. Introducción

Concebimos que el proceso de aprendizaje que realiza un estudiante de primer año de la escuela secundaria se produce en un contexto específico ya que está inserto en la sociedad. Al provenir de un grupo social y pertenecer a un grupo familiar que también tiene características propias, le da valor a ciertos intercambios comunicativos y discursivos que pueden resultar similares, pero por lo general difieren de los que se proponen o circulan en la escuela. Al ingresar al sistema educativo de la escuela media se dan por sentados ciertos aprendizajes como por ejemplo el manejo del sistema de la lengua, por ende, serán más complejas las demandas acerca de lo que debe *saber hacer* el adolescente en relación con el uso del lenguaje y, puntualmente, en cuanto al manejo de la oralidad.

Con el afán de indagar cuáles son los supuestos epistemológicos que sustentan la propuesta curricular y los saberes que debieran acreditar los estudiantes que recién ingresan al secundario, nos proponemos analizar el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Provincia de Jujuy en el subcapítulo que aborda la “Comprensión y producción oral” de Lengua y Literatura para la etapa inicial ya mencionada. Intentaremos realizar una aproximación dialógica entre el documento mencionado, las posibles líneas teóricas subyacentes -también las explícitas- y cómo pueden trabajarse algunas de las propuestas del documento, ya que este tipo de textualidad (Diseño Curricular) no se explaya en cuanto a la puesta en práctica por ser abarcativo y general.

Para llevar a cabo este trabajo seleccionaremos ideas claves del corpus del diseño concerniente a la producción oral en el aula y las someteremos a la reflexión tratando de identificar los supuestos epistemológicos que las sustentan. Paralelamente, intentaremos hacer dialogar la propuesta del diseño con trabajos de investigación que profundicen en algunos aspectos específicos de la expresión oral, en especial los relacionados con oralidad secundaria.

2. La oralidad en el primer año de la escuela secundaria. Análisis del Diseño Curricular de Jujuy del Ciclo Básico de la Secundaria Orientada.

La presentación que enmarca y contextualiza los diferentes Ejes de Lengua y Literatura en el Ciclo Básico contempla la importancia de que el estudiante se construya como un “ser social y cultural” por lo que debemos garantizar ese derecho a nuestros jóvenes. En este punto se hace fundamental explicar que para poder transformarse en un ser social el adolescente necesita concebirse como un sujeto que aprende. El hecho de haber incorporado el sistema de la o las lenguas, de haber aprendido en primer lugar la lengua materna en el seno del hogar y, en una instancia posterior, a leer y escribir en el nivel primario, nos lleva a suponer que estos procesos han transformado al estudiante en sujeto social. Es alguien que, al mismo tiempo que habla, hace uso del sistema por medio de la palabra, paralelamente construye su propia subjetividad en interacción con el grupo social identificándose y, a la vez, diferenciándose del mismo en la autonomía de la toma de la palabra. Es decir, el sujeto ha aprehendido el sistema –más allá del grado de desempeño del que sea capaz- y lo hace propio a través del uso, al crear con la materialidad de la lengua una diversidad de interacciones comunicativas a partir de un alfabeto finito. Entonces, la etapa de alfabetización básica ha sido lograda y el sujeto se encuentra inserto en diferentes comunidades de habla.

En cuanto a los supuestos en los que se basa este documento curricular se puede notar que se refiere a un “enfoque integral”, por lo que queda a cargo del Área de Lengua y de los docentes que la integran ir indagando cuáles son estas plataformas lingüísticas desde las cuales parten para trabajar. Más adelante encontramos un imperativo para los docentes cuando alude a que las prácticas del lenguaje que se lleven adelante “deben” estar encuadradas en el enfoque comunicativo.

Por otra parte, la “Fundamentación” indica que los estudiantes pueden “hacer cosas con palabras” por lo que inferimos que la Pragmática subyace como base teórica y epistemológica. En este sentido, consideramos importante que los profesores propongan actividades con la oralidad que constituyan desafíos diversos para que los jóvenes construyan competencias acerca de la contextualización de las

prácticas discursivas. Que puedan explicitar las intencionalidades según el tipo de texto oral que producirán, el referente y cómo expresarse según el espacio, el tiempo y los interlocutores. En esta línea se encuentran los materiales producidos por la Dra. Constanza Padilla y equipo de investigación: *Yo expongo* (2010) y *Yo Argumento* (2011), en los que podemos encontrar capítulos especialmente dedicados al análisis y a las estrategias para la praxis de la oralidad por parte de estudiantes de diferentes niveles educativos. En cuanto a la exposición, nos plantea la necesidad de caracterizar la oralidad, sus dificultades y el desarrollo de competencias pragmáticas y cognitivas para lograr experiencias exitosas teniendo en cuenta la tensión entre “lo dado” y “lo nuevo” (2010, pp. 53-54), las evaluaciones o monitoreo del impacto en el público oyente, el uso de soportes gráficos para la explicaciones orales, los rasgos fónicos más adecuados en las diferentes instancias explicativas. En lo que se refiere a la argumentación, se presentan etapas de la discusión argumentativa, las reglas de la discusión crítica y un subcapítulo dedicado a la identificación de las falacias en el discurso argumentativo. Todas estas propuestas adaptadas a la edad de los estudiantes de primer año constituyen una plataforma de aprendizajes de la oralidad que incluyen aspectos pragmáticos, lingüísticos, léxicos y discursivos que, sumados a un metalenguaje manejado por los propios estudiantes, contribuirá al afianzamiento de las competencias orales.

El ingreso al nivel secundario implica complejizar los saberes y conocimientos del sujeto relacionados a diferentes dimensiones de la oralidad: el manejo de la oralidad secundaria, la adecuación a diferentes usos de la lengua en situaciones específicas, el manejo del propio cuerpo, del espacio y del cuerpo del otro y de los otros en el intercambio comunicativo; la adecuación de los tonos de voz y, por supuesto, todos los aspectos lingüísticos y léxicos que ponen en relación a la oralidad con otras instancias de aprendizaje como la lectura y la escritura. Todas estas cuestiones no se encuentran profundizadas en el diseño, sino que son “presentadas”, “propuestas” y se mencionan en los contenidos y saberes, sin embargo, no se encuentran metodologías o estrategias para trabajar estas directivas en las aulas con los estudiantes.

Entendemos al Diseño Curricular como un documento prescriptivo o directriz que, sin indicaciones precisas en cuanto a lo epistemológico y metodológico -en el caso que analizamos- “baja” los lineamientos a seguir por los docentes en las diferentes realidades o contextos en los que puedan desempeñarse con grupos absolutamente heterogéneos. No hay referencias explícitas acerca de cómo desenvolverse y cómo los estudiantes pueden alcanzar de la mejor manera la práctica de la oralidad. En cierto punto, tomar conciencia de la función del género del documento nos hace repensar en nuestro rol docente: no hay recetas ni manuales que nos aseguren aciertos y logros en los aprendizajes de nuestros estudiantes, la idea de un método es falaz. La clave está en la práctica y en la investigación sobre la práctica; en comprender quiénes son nuestros alumnos, cómo hablan, qué características tienen los intercambios comunicativos entre pares y con la docente, cómo aprenden a expresarse de una manera más adecuada según sus intereses y objetivos; qué leen, qué les gusta leer, cómo lo hacen. Además, se puede incorporar la dimensión del silencio... ¿qué significa el silencio en mis estudiantes?, etc. A partir de estas y otras tantas indagaciones, se hace imperioso actuar en consonancia con las necesidades de los sujetos únicos e irrepetibles que son los estudiantes. De esta manera, el rol del docente se va delineando como mediador de los aprendizajes en las instancias de enseñanza-aprendizaje. Cada sujeto, como dijimos, al ser único aprende de manera única; entonces, en la diversidad de caminos el profesor encontrará la forma de que todos se sientan incluidos en la clase. Hay temporalidades diversas en los recorridos de los sujetos que aprenden que escapan a la regularidad que tan esquemáticamente se presenta en el anuario escolar. Incluso si propusiéramos una actividad común, las formas de resolución serán diversas porque todos piensan a su manera y les lleva un tiempo distinto resolver las actividades. Por todas estas razones, descartamos la noción de método ya que puede ser un cerco a los procesos de los estudiantes, sus formas de resolución de problemas lingüísticos, gramaticales, pragmáticos y las elaboraciones intelectuales que traen aparejadas estas experiencias en interacción con sus pares y con la docente. Por lo tanto, ante tiempos diferentes para aprender por parte de cada universo cognitivo individual -que tendrá necesariamente características propias- se pueden poner en marcha distintas estrategias para

andamiar esos procesos, estrategias que pueden funcionar mejor que un método único. Así, en lugar de un método, se puede hablar de estrategias o de procedimientos. En el espacio que comparte la docente y sus estudiantes debe haber un seguimiento atento de lo que cada sujeto va realizando en su aprendizaje y también habrá tomas de decisiones, creatividad e incluso puede ser bienvenida cierta cuota de azar.

Hay muchos temas y dimensiones para trabajar la oralidad en primer año entendiendo este nivel como tránsito de articulación entre la educación primaria y la secundaria, pero también concibiéndolo como espacio educativo garantizador de inclusión de los estudiantes-sujetos-ciudadanos al poder apropiarse de herramientas intelectuales que les permitan, desde un enfoque pragmático, intervenir oralmente en situaciones diversas que se susciten en la vida real. Entre las diferentes alternativas de trabajo con la producción oral, el diseño curricular de Jujuy parafrasea a los NAP y propone estos intercambios a través de los cuales los jóvenes “expresan sus ideas y sentimientos, exponen sobre temas de estudio, de investigación o de interés y manifiestan su postura por medio de la selección de la información que se va a comunicar” (Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy, 2018, p. 59)

A partir de esta cita y otros contenidos que se presentan para el primer año se observa la predominancia del trabajo con la oralidad que Walter Ong (1982) denomina *oralidad secundaria*. Si bien esta denominación no aparece en el eje oralidad, podemos inferirla por la alusión que se hace de las actividades de producción oral que se realiza a partir de la lectura de textos escritos que, luego de cierta planificación, serán retransmitidos en forma oral. Es interesante la posibilidad de reflexión y estudio de este tipo de oralidad en relación con la lectura y la escritura.

La Dra. Viviana Cárdenas (2006) junto a un equipo de docentes investigó sobre las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes universitarios -que deben llevar a la oralidad un texto leído, comprendido y estudiado para exponer y explicar los conceptos claves- a través del recorrido lector. Salvando las distancias con respecto a la edad y la complejidad de las temáticas y textos abordados, consideramos que estas mismas investigaciones serían de enorme valor en la escuela secundaria ya que está en germen el proceso por el cual los sujetos aprenden a

elaborar los conceptos para poder decirlos de la manera más coherente, clara y lexicalmente apropiada acorde al nivel de alfabetización en el que se encuentran.

Como explica Cárdenas -retomando a Gülich y Kotsch- la formulación verbal oral de los textos previamente leídos supone un “esfuerzo cognitivo y temporal” (2006, p. 26) muy grande y las huellas de ese esfuerzo quedan registradas en esa nueva producción textual, es decir “textualizadas”. Estos marcadores son pasibles de ser analizados² con el objetivo de realizar un desmontaje de los procesos que lleva a cabo el estudiante al intentar apropiarse del lenguaje científico para poder formularlo oralmente en situación de explicación, evaluación, etc. Es así como la lingüista salteña toma en cuenta los procedimientos que realiza el alumno universitario en la oralización secundaria: “cambia”, “reformula”, “corrige”, “expande” o “valora un enunciado anterior” por nombrar solo algunos. Por ejemplo, el caso de la reformulación suele ser un procedimiento al que recurre el estudiante de secundaria para proponer la idea nuevamente y con más éxito que en el primer intento, ya que evaluó en una milésima de segundos que la primera expresión del pensamiento a través del uso del lenguaje no refería de la mejor manera a aquello que se decía en el texto fuente. También es importante destacar que estos procesos de oralidad se realizan en compañía de otro que, como interlocutor, repone o coopera en los “huecos” que va dejando el hablante. Este interlocutor puede ser un compañero o la misma docente y, además, no siempre el pie es verbal, sino que una mirada o un gesto, un silencio prolongado, pueden ser la invitación a armar el discurso expositivo de manera colaborativa tanto desde el plano lingüístico como conceptual.

En algunos adolescentes de primer año se pueden observar prácticas comunes como la memorización y repetición literal del texto fuente, que es posible que se hayan originado en la primaria y hay que tenerlas en cuenta para desaprenderlas a través de una reflexión metadiscursiva, trabajar desde una producción oral significativa y apelar a la construcción colectiva del conocimiento. Estas situaciones, cuando aparecen, deben poner en alerta al docente ya que salen a la superficie discursiva oral formas de reproducción acrítica de los textos en el proceso de lectura.

² Es importante aclarar que los estudiantes que colaboraron con la investigación en la Universidad Nacional de Salta fueron grabados en sus intervenciones en contexto de entrevista con las docentes.

Allí debe intervenir el profesor, acudiendo al grupo de pares a través de estrategias de juego, de intercambio primero en pequeños grupos que monitoreen si se logró la comprensión de las ideas del texto. Es importante que el sujeto se sienta en un ambiente de confianza y pueda ver en el docente a un atento interlocutor de sus emisiones, que sienta que puede equivocarse y tenga la seguridad de que ante la falla o ausencia de algún saber el docente actuará como mediador de los conocimientos que él ya trae para acercarlo a un nivel más complejo de aprendizaje. No queremos que ese estudiante se llame al silencio porque se siente estigmatizado o porque sienta que el docente ejerce el poder sobre él, por el contrario, está en el hacer del docente *andamiar* en este caso el proceso lector del alumno.

Modelizar las prácticas de lectura e incluir actividades de producción oral colectiva a partir de la lectura de textos que crezcan gradualmente en su complejidad puede funcionar como opción didáctica que no ponga en evidencia a los estudiantes que tienen dificultades. En este sentido, son pertinentes los materiales de Maite Alvarado y Gustavo Bombini (2012), que presentan actividades lúdicas y creativas para trabajar la lectura de una diversidad de textos: expositivos, narrativos, periodísticos, instructivos, entre otros. Las propuestas que acercan los autores mencionados interpelan a los estudiantes en sus habilidades lingüísticas y cognitivas, pueden tomarse a modo de ejemplos sobre cómo se puede abrir el abanico de lecturas, escrituras y luego llevarlas al plano de la oralidad concibiendo al sujeto como ser pensante, activo. Este irá construyendo una oralidad secundaria que le garantizará el acceso al discurso científico que portan los textos expositivos y el discurso periodístico, vehiculizados por los diferentes soportes de las noticias, las crónicas, los comunicados de prensa, etc. En la resolución de los desafíos del uso del lenguaje, nos representamos un sujeto que también aprende a partir del error (según cómo se lo señalemos) y se le da la libertad y la seguridad para que, en el momento que sea capaz, se constituya como sujeto-protagonista en el escenario del uso de la palabra.

Como vemos, lectura, escritura y oralidad son dimensiones que se entrecruzan y retroalimentan en el aprendizaje del sujeto ya que están siempre relacionadas. Si volvemos al diseño curricular de Lengua y Literatura, observamos el acierto

vigotskyano sobre la interrelación de estas dimensiones que otorgarían un mejor nivel cognitivo en los estudiantes:

“El acto de leer se define como la puesta en juego de estrategias lingüísticas y cognitivas que permiten al lector desempeñar un rol dinámico en la construcción de significados, y poner en diálogo los conocimientos previos con lo nuevo que el texto aporta” (Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy, 2018, p.60)

La cita permite visibilizar el valor que se le da al proceso cognitivo que entra en juego en la significación a partir de la lectura. Como explica Maite Alvarado (2001), estos recorridos que realiza el estudiante cuando aborda textos expositivos de género científico le permiten elaborar un tipo de conocimiento que le abre las puertas a la “ciencia”, a un tipo de discurso altamente complejizado que se distancia de la oralidad que el adolescente ya trae incorporada de la casa o a la que ha accedido de manera inicial en la escuela primaria. Cuando la escuela promueve espacios para el aprendizaje de la oralidad secundaria configura un universo de inclusión del estudiante en la esfera del conocimiento calificado como científico. Al trasladar lo que lee a una oralidad debe hacer uso de un lenguaje específico, recuperando la voz del autor, por ende se trata de un discurso monológico. Sin embargo, el proceso de lectura e interpretación no debe obturarse, como recita un subtítulo del texto de Alvarado con respecto a los talleres de lectura: “La imaginación al poder” (p. 37). Las estrategias de taller que se iniciaron en los 80 llegaron para quedarse: así como la escritura se enseña, la oralidad secundaria también; más aún si se trata de procesos tan difíciles de adquirir para los chicos de un primer año. A modo de un “laboratorio” de las prácticas en el aula, se pueden trabajar los diferentes ensayos de oralidad para que las prácticas se renueven, no se estandaricen ni se conviertan en pautas prescriptivas a seguir como proponía la retórica tradicional con etapas rígidas que apelaban a la memoria y al uso de un método único. Pensar el aula como taller-laboratorio no sólo permite observar los procesos que realizan los estudiantes, sino las propias prácticas en relación a las corrientes epistemológicas que las enmarcan. De esta manera el campo educativo no será improvisado, sino todo lo contrario: un espacio de investigación-acción en el que circulan diferentes bagajes teóricos-

lingüísticos y didácticos que enriquecen recursivamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Continuando con la revisión crítica del diseño curricular atenderemos a la alusión a los “recursos paraverbales” y “recursos no verbales” que el documento en su capítulo “Saberes” señala como importantes de “emplear” por los estudiantes de primer año. Si bien el texto otorga un subcapítulo a la “Comunicación” y entendemos que el espacio material del texto del diseño y la síntesis a la que se ven obligados sus autores no les permite explayarse, sin embargo observamos que no se profundiza sobre los aspectos lingüísticos no verbales en relación con los espacios, que consideramos importantes en el eje de oralidad en la escuela: la proxemia, la kinesia, en definitiva las cuestiones referidas a los cuerpos en los intercambios orales en contextos determinados.

Al respecto podemos decir que los espacios del aula se van configurando de acuerdo a la posición o disposición que toman los cuerpos. Por ejemplo, puede ser menos formal si se organizan en ronda, o más tradicional si están sentados uno detrás de otro a modo de fila. Cuando el docente se coloca al frente o tiene una tarima puede marcar negativamente el espacio al colocarse como figura de poder. De todas maneras, estas disposiciones son flexibles (espacio “fijo” o “semi fijo” según Ong (1982)) y dependerán de las actitudes y la confianza que genere el docente con sus estudiantes. Este no es un tema menor ya que es la llave que permite indagar en cada una de las realidades que trae el adolescente desde su casa a la clase y aporta en conocimiento del lugar desde donde parte el alumno para aprender (por ejemplo si en casa son lectores, si hay padres o tutores analfabetos, el lugar que se le da a la conversación, etc.). Por eso, se suma a la proxemia (la distancia entre los locutores según haya mayor o menor grado de confianza) lo kinésico, el movimiento corporal, los gestos y los desplazamientos que se intercambian en esta comunicación no verbal y que son altamente relevantes para propiciar buenos vínculos con el grupo de estudiantes y entre ellos mismos.

El diseño curricular también se refiere a los turnos de habla. En el contexto de la oralidad la toma de la palabra es interesante de observar y trabajar: ¿cómo tomarla? ¿cómo conservar el turno si aún no se expresó la idea por completo? ¿Con

qué regularidad se producen interrupciones? ¿O pueden ser tomadas como cooperaciones? ¿Por qué tal o cual estudiante se mantiene en silencio? Estas son algunos de los interrogantes que pueden dar inicio a un trabajo exhaustivo sobre la forma de conversar de los estudiantes en Jujuy, que como en toda comunidad de habla situada tendrá rasgos y marcas propias. Y, por supuesto, como lo propone el Diseño Curricular, deben trabajarse ya que son parte de los intercambios comunicativos de nuestros estudiantes en diferentes niveles de complejidad.

Para concluir la revisión crítica del eje correspondiente a producción oral, al detenernos en la “Bibliografía” podemos notar que no se consignan materiales de consulta que sean específicos acerca del estudio de la oralidad, por lo que estamos ante el desafío como docentes jujeños de proponer, consultar y explorar el campo de investigaciones sobre la oralidad en jóvenes estudiantes desde enfoques dialógicos y transdisciplinarios. En otras palabras, además de la formación continua, se concibe el rol del docente como un investigador de la dimensión teórica y un agudo observador que reflexione sobre sus propias prácticas. Que con otros docentes pueda organizar ateneos para socializar sus talleres-laboratorios de las experiencias de aprendizajes que realizan sus alumnos: sus logros, sus incertidumbres, fracasos y esperanzas.

3. A modo de cierre

Finalmente, aclaramos que este análisis crítico sobre el eje de oralidad para el Ciclo Básico Orientado de la Secundaria es un paso inicial, no solo de exploración del documento, sino que, fundamentalmente, pretende abrir la mirada hacia nuestras prácticas cotidianas y nos propone caminos de investigación sobre este campo de experiencia en el que hay mucho por explorar y sistematizar.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura en Alvarado, M. (Comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Flacso Manantial.
- Alvarado, M.; Bombini, G. (1997). *El escriturón*. El hacedor.

- Cárdenas, V. (2006). Procedimientos de conformación del texto oral. En Cárdenas, V. (Comp.). *La puesta en palabras*. (pp.23-57). EDUNSa.
- Manguel, A. (2014). *Una historia de la Lectura*. Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy (2018). Diseño Curricular de la Educación Secundaria Orientada. Tomo 1, Ciclo Básico.
- Ong, W. (1982) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. F.C.E.
- Padilla, C., Douglas, S., Lopez, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Comunicarte.
- Padilla, C., Douglas, S., Lopez, E. (2010). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Comunicarte.
- Vygotski, L. (1983). *Obras escogidas II. Pensamiento y lenguaje*. Visor.

ANEXO

Diseño Curricular de la Educación Secundaria Orientada

Tomo 1

Ciclo Básico

ESPACIOS CURRICULARES

1. Lengua y Literatura

Carga horaria semanal: 5 horas Cátedra/3 hs 20 min reloj

Carga horaria anual: 160 horas reloj

1.1. Presentación

El espacio curricular de Lengua y Literatura propone un enfoque integral en el que se promueve el trabajo intercultural e interdisciplinario, puesto que, a través del conocimiento lingüístico y literario, el/la estudiante puede interactuar y consolidarse como ser social y cultural. Apunta, además, a una enseñanza que favorezca el aprendizaje centrado en las prácticas del lenguaje que deben ser abordadas desde una dimensión epistemológica comunicativa. La educación en las aulas, pensadas desde este enfoque, debe contribuir a la enseñanza para hacer 'cosas con palabras' y de esta manera, mejorar sus capacidades comunicativas en las diversas situaciones y contextos.

La escuela, como espacio en el que se evidencia la diversidad lingüística y en la que convergen pautas culturales de distintos sectores sociales, asume el compromiso de facilitar el acceso a la lengua estándar y el abordaje respetuoso de todas las formas lingüísticas empleadas al interior de la institución y en la comunidad. Esto implica pensar en la construcción de una escuela inclusiva que contemple la diversidad cultural, la variedad de modos de ser en el mundo, los diferentes trayectos lectores y los distintos modos de apropiación del conocimiento.

En las aulas se evidencia la transversalidad de este espacio curricular en la formación educativa de todos los Niveles ya que, en todas las áreas, los/as estudiantes narran historias, describen, dan sus opiniones, ensayan explicaciones sobre los fenómenos del mundo natural, sobre los sujetos y las sociedades, y expresan sus emociones y



preocupaciones. En todas hablan, escuchan, leen y escriben y van apropiándose de términos especializados y formas específicas de describir, explicar y argumentar.

Estos usos del lenguaje se inician de manera sistemática en la escuela primaria y se amplían en la escuela secundaria en la que se da continuidad a las prácticas, así como también sobre la reflexión y la sistematización sobre el lenguaje y la Literatura. Las prácticas de lectura se diversifican y se profundizan con el propósito de formar lectores autónomos, capaces de tomar decisiones, reflexionar, elegir, debatir, y construir conocimientos mediante el discurso y la palabra. Es importante considerar también el lenguaje de la tecnología audiovisual y comunicacional que instaure nuevos modos de lectura y escritura.

En cuanto a la comprensión y producción oral, en la escuela secundaria se pone énfasis en la participación de intercambios orales propios de los distintos ámbitos (personal, familiar, social, académico, laboral, etc.). En los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) se hace referencia a la escucha crítica, que implica recuperar la información relevante, elaborar síntesis, y tomar posición ante lo escuchado para poder actuar en consecuencia. La producción oral se organiza en torno a interacciones dialógicas a través de las cuales los/as estudiantes expresan sus ideas y sentimientos, exponen sobre temas de estudio, de investigación o de interés y manifiestan su postura por medio de la selección de la información que se va a comunicar.

La lectura y la escritura son prácticas sociales de gran relevancia en la vida, en tanto constituyen formas de acceso al mundo, de comprenderse a sí mismo, de recrearse y de participar activamente. El acto de leer se define como la puesta en juego de estrategias lingüísticas y cognitivas que permiten al lector desempeñar un rol dinámico en la construcción de significados, y poner en diálogo los conocimientos previos con lo nuevo que el texto aporta. Esto permite al sujeto que lee adquirir un conocimiento nuevo o reorganizar el que tiene.

Incumbe a la escuela, como institución que forma parte del campo cultural, ocuparse de consolidar estos aprendizajes y proponer dinámicas que posibiliten otras formas de conocer. Es necesario poder mirar al/a la estudiante como actor cultural activo que responde a nuevos contextos y a nuevas formas de interacción social. En este

sentido, la propuesta en el área de Lengua y Literatura debe guardar coherencia con los documentos pedagógicos y propiciar una secuenciación en la que esos saberes enseñados sean solidarios entre sí, según las teorías en las que se basan.

Este proceso de transformación en la escuela involucra a los actores responsables e interpela a realizar una tarea diferente, que se logra mediante el debate y el consenso conjunto para poner en juego una multiplicidad de estrategias que permitan garantizar nuevos aprendizajes. Esto supone una invalorable oportunidad para que los/as jóvenes jujeños/as se apropien de los saberes y de las habilidades necesarias para enfrentar las problemáticas actuales que emergen en sus contextos.

A partir de este posicionamiento educativo surgen nuevos desafíos, tal como lo plantea Lerner (2004): El desafío es lograr que los/as estudiantes lleguen a ser productores de lengua conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación, en vez de entrenarse como “copistas” que producen sin un propósito propio- lo escrito por otros o como receptores de dictados cuya finalidad, también ajena, se reduce a la evaluación por parte del/la docente. El desafío es lograr que los/as estudiantes manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida en vez de hacerse expertos en ese género exclusivamente escolar que se denomina “composición” o “redacción”.

La formación en Literatura constituye un dominio autónomo y específico que pone en contacto al estudiante con la dimensión estético-expresiva y creativa del lenguaje; y así mismo, cumple un rol relevante en la constitución de la identidad personal, social y cultural. La Literatura como expresión artística transgrede, transforma e incita y contribuye en la formación de subjetividades, ya que supone un modo distinto de comprensión del mundo y del texto. Por esta razón, a partir del Ciclo Básico, se contempla la incursión, lectura y análisis de producciones literarias provinciales, nacionales y universales.

En el aprendizaje y abordaje de textos literarios es necesario que se tenga en cuenta, por un lado, el acercamiento de los/as estudiantes a obras de distintos autores, géneros y épocas, pero prestigiando el acercamiento al corpus literario y cultural propios de su comunidad, región o localidad. Es fundamental estimular la formación

de hábitos de lectura y comprensión literaria, a fin de contribuir al abordaje no sólo del mundo literario, sino también al desarrollo de habilidades más complejas como las relacionadas al campo ideológico-cultural y al de la crítica literaria, como así también el disfrute en relación a los universos literarios.

Para que todo esto suceda en la formación básica es fundamental también que se articulen los saberes aprendidos en las etapas escolares previas, vinculados con el área Lengua y Literatura, rescatándolos e incorporándolos para retomarlos, complejizarlos y optimizarlos progresivamente en los ciclos posteriores, con el objeto de lograr que los/as estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para desempeñarse como hablantes y escritores competentes en diferentes contextos comunicativos.

La Escuela Secundaria dará continuidad a los procesos de enseñanza del Nivel Primario en dos aspectos: por un lado, en relación a los saberes aprendidos en Lengua y Literatura: los usos de la lengua oral vinculados con la diversidad y su incidencia en la enseñanza, la discusión medular que refiere a la alfabetización inicial, el acceso a la cultura escrita, experiencias de lectura y escritura y sistematización de aspectos normativos y gramaticales de la lengua española. Por otro lado, la revisión y abordaje de saberes que requieran ser re trabajados, explicados con mayor complejidad y utilizados en nuevas situaciones pedagógico-didácticas. La edad, el grupo, los recorridos educativos y el contexto institucional - entre otros-, plantean la necesidad de volver sobre la enseñanza de aspectos fundamentales para complejizar, de forma gradual, el aprendizaje y la reflexión sobre los saberes propuestos.

1.2. Propósitos

- Ofrecer situaciones de enseñanza que habiliten la formación de lectores/as reflexivos/as y autónomos/as, capaces de definir itinerarios personales de lectura, incluidos aquellos ofrecidos por las tecnologías de la información y la comunicación.
- Generar en los/as estudiantes el interés por saber más acerca de la Lengua y de la Literatura, para conocer y comprender mejor el mundo y a sí mismos, para imaginar nuevos mundos posibles.

- Generar situaciones didácticas que permitan que los/as estudiantes desarrollen una mirada estética y crítica sobre los lenguajes y que posibiliten el encuentro de la enseñanza de la Literatura en diálogo con otros lenguajes y en variados contextos culturales.
- Promover prácticas sostenidas de escritura en las que sea posible la exploración de las potencialidades del lenguaje para la producción de sentidos y en las que se reflexione sobre los procesos de conocimiento que se ponen en juego.
- Brindar espacios de participación en eventos en los que los/as estudiantes puedan explorar y analizar temas de la cultura, de la vida ciudadana y de experiencias personales para desarrollar una actitud crítica sobre los estereotipos acerca de los diferentes roles sociales.
- Organizar situaciones de participación social que posibiliten la comunicación oral de sus producciones y que les permita a los/as estudiantes relacionarse con diversos circuitos de socialización y circulación literaria.

1.3. Capacidades

Resolución de problemas

Se considera que esta capacidad se desarrolla a partir de enfrentar a los/as estudiantes a lo largo de la escolaridad a una variedad suficientemente amplia de oportunidades diferentes de ejercerla. El/la docente deberá brindar situaciones pedagógicas tendientes a lograr que los/as estudiantes analicen e identifiquen cuestiones comunes al haber resuelto problemas en diferentes áreas en forma frecuente; forjando un tipo de capacidad de orden más general, referida a la reflexión sobre los aspectos comunes al proceso de resolución de problemas.

Se deberá proponer situaciones didácticas que permitan a los/as estudiantes intercambiar ideas acerca de posibles interpretaciones, debatir y argumentar hipótesis, proponer diferentes respuestas. A la vez se puede, mediante la tarea organizada en proyectos, promoverla exploración sobre las variables lingüísticas de la región en relación a otras regiones; la comparación de producciones literarias locales (contemporáneas o antiguas) en las que puedan revisar distintas formas estilísticas; o situaciones que se presenten como un verdadero desafío de orden

cognitivo que promuevan conocimientos diversos (retóricos, lingüísticos o semánticos, etc.).

Se piensa el desarrollo de esta capacidad como un camino a transitar, porque se entiende que los problemas promueven una actitud activa de los/as estudiantes frente al aprendizaje; que los enfrenta con lo nuevo

Pensamiento crítico

Se relaciona con la posibilidad de pensar, deducir e inferir por uno mismo. Ejercer el pensamiento crítico implica hacerse responsable de las propias afirmaciones. Se trata de un pensamiento argumentativo que produce afirmaciones, las fundamenta y deja posibilidades abiertas a futuras correcciones. Es necesario planificar actividades que permitan el desarrollo de estas capacidades por encima de la memorización o de la aceptación pasiva de saberes. Esto involucra a todas las áreas del curriculum ya que un pensamiento pasivo no puede realizar los cambios que se requieren para un aprendizaje significativo. (UNICEF, 2010)

Las propuestas de actividades deben apuntar al mejoramiento de las prácticas discursivas en las que se promuevan las revisiones, selecciones, interpretaciones que se realizan tanto en el plano de la oralidad como en el de la lectura y escritura. Además, se debe propiciar el desarrollo de habilidades tales como analizar, refutar, defender y justificar puntos de vista, realizar inferencias correctas, formular hipótesis, evaluar y formular argumentos, conjeturar acerca de consecuencias y explicar, con el fin de mejorarlas paulatinamente.

Estas tareas permiten que el/la estudiante realice un proceso metacognitivo que favorece el desarrollo de sus potencialidades lingüísticas para que mejoren, en distintos aspectos, las probabilidades de seleccionar y adaptar los saberes que va incorporando.

Comunicación

Los/as estudiantes son partícipes de nuevas prácticas de lectura y escritura que comprenden una multiplicidad y complejidad de maneras en que lo escrito, lo oral, lo gestual y lo audiovisual se integran en sistemas hipertextuales accesibles a través de Internet. Revisar y comprender el cómo esto puede entrelazarse con la cultura del libro digital, del texto impreso y la interacción humana, sin que suponga la expulsión



de uno u otro soporte, implica poner en práctica los criterios que se van adquiriendo en este recorrido formativo.

Pensar la enseñanza de la Lengua y la Literatura de este modo, es una forma de construir interrogantes que susciten nuevas lógicas y alternativas para reflexionar y re-pensar las propias prácticas y la posibilidad de contribuir a la adquisición de saberes socialmente relevantes.

Entender la comunicación como un intercambio activo, intencional y significativo que se desarrolla en un contexto de interacción social supone la posibilidad de seleccionar, procesar y analizar críticamente información obtenida de distintas fuentes y en variados soportes, ejerciendo la lectura comprensiva, poniendo en relación ideas y conceptos nuevos con conocimientos previos, para interpretar en un contexto o situación particular, extraer conclusiones y transferirlas a otros ámbitos.

Precisa de la interacción de distintas capacidades, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes. “La enseñanza de una disciplina debería incorporar necesariamente actividades para enseñar a leer e interpretar los tipos de texto que transmiten el conocimiento de esa disciplina.”

(UNICEF 2010)

Asimismo, desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el/la estudiante participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia lingüística y su capacidad de interacción con otros. Se entiende que la escritura además de su función de comunicación, cumple una función epistémica, entendida como la oportunidad en la que el docente diseña un plan para acompañar el proceso de escribir, colaborando con el estudiante en la organización de ideas sobre el tema y en la producción de cambios en lo que se sabe sobre el tema.

1.4. Saberes:

Eje: Comprensión y producción oral

1° AÑO

Diseño de exposiciones orales teniendo en cuenta sus partes o momentos: presentación del tema, desarrollo de ideas y cierre.



Exploración paratextual, relación de información textual con saberes previos, identificación de información relevante.

Inferencia de significado de palabras desconocidas a partir de: su campo semántico, formación de palabra, etimología y uso del diccionario.

Reconocimiento de procedimientos explicativos y sus funciones: definición, reformulación, comparación, ejemplo.

Monitoreo y metacognición de los propios procesos de comprensión. Registro de datos relevantes para la elaboración de síntesis, resúmenes, esquemas, cuadros: para estudiar, para dar a conocer a otros, realizar fichas bibliográficas.

Lectura en voz alta para comunicar un texto expositivo a un auditorio.

Experiencias en situaciones de escritura de textos expositivos:

Escucha comprensiva y crítica. Participación en conversaciones sobre temas propios de la Lengua y de la Cultura en diálogo con distintos registros y lenguajes. Escucha comprensiva y crítica de textos y temas de interés general. Producciones textuales en distintos soportes.

Comprensión y producción oral a partir de un repertorio léxico acorde con temas diversos y con diferentes situaciones comunicativas.

Producciones orales en distintos soportes.

Empleo de recursos paraverbales (entonación, tonos de voz, volumen, ritmo) y no verbales (postura corporal, gestos) como refuerzo de la oralidad.

Participación individual activa.

Respeto por los turnos de intercambio.

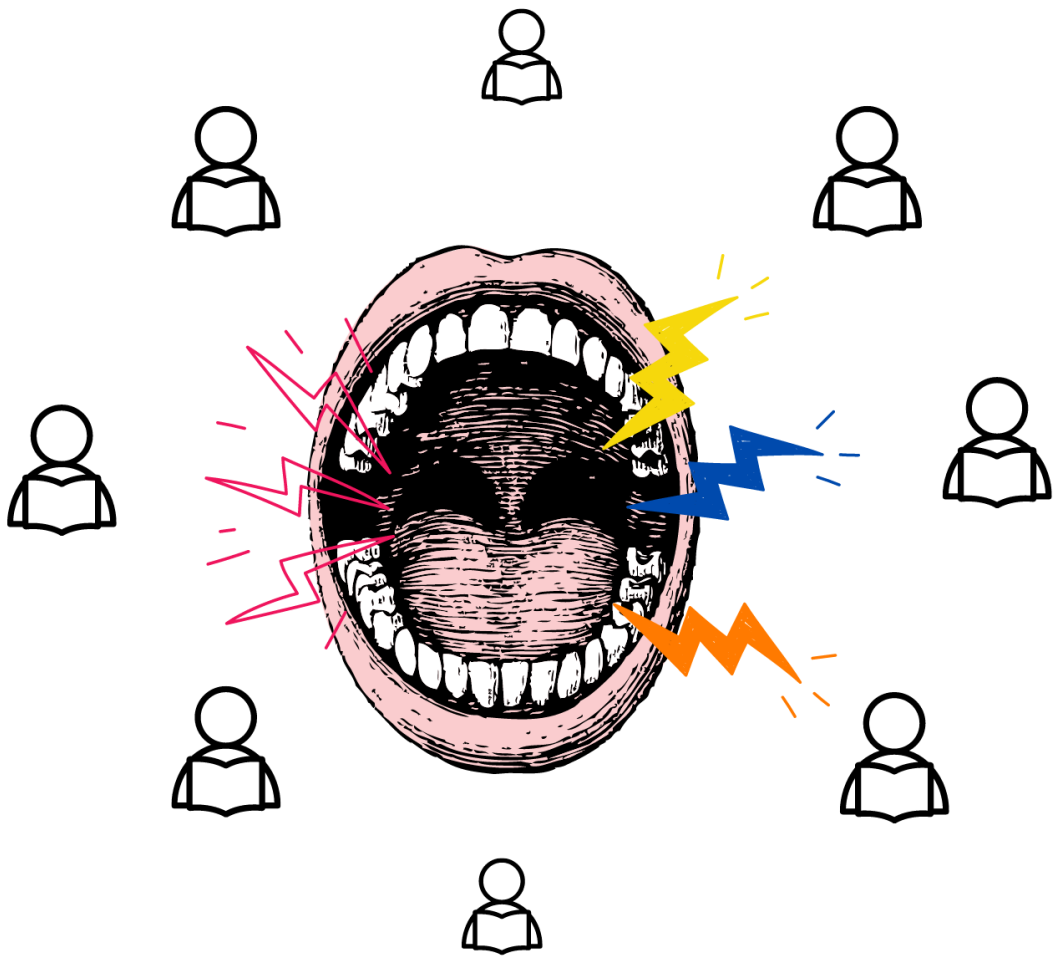
Recuperación de actividades que promuevan la producción de textos (narrativos breves) para socializar en distintas situaciones.

En la argumentación:

-En la discusión, discriminación entre tema y problema.

-Diferenciación entre hechos y opiniones, en sus intervenciones y las de los demás participantes.

-Presentación de la postura personal en determinadas situaciones y de los fundamentos que la sostienen.



La gramática en la Escuela Media salteña. El aporte del Enfoque Cognitivo Prototípico

María José Roca
majoroca94@gmail.com
Universidad Nacional de Salta

Resumen:

El Diseño Curricular de la provincia de Salta (2012) -al igual que otros del país- considera que el lenguaje es una práctica social. El sistema lingüístico, por lo tanto, debe estudiarse desde la relación con el uso, es decir, trabajar la lengua en uso. Sin embargo, el documento no incluye orientaciones didácticas claras sobre cómo vincular estas dos dimensiones. Además, sus contenidos dan cuenta de un enfoque de corte estructuralista cuyo objetivo es el análisis de los elementos lingüísticos aislados. Este tipo de análisis aparece también en los libros de texto y otros materiales confeccionados para la enseñanza de la lengua en el nivel medio. Las propuestas para abordar la gramática no se integran al análisis de los textos y, en consecuencia, los contenidos gramaticales aparecen descontextualizados. En este sentido, el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) puede pensarse como una alternativa posible. Para este modelo, las explicaciones de la estructura lingüística deben, además de ser biológica y psicológicamente posibles, tener correspondencias con manifestaciones de la lengua en uso real y en contextos naturales de interacción social. En este trabajo, se presenta una breve revisión de la incumbencia de la gramática según el Diseño, así como el análisis de algunas propuestas de enseñanza gramatical recogidas en libros de texto y otros documentos. Finalmente, presentamos el ECP, como una posibilidad para la enseñanza de la gramática en la escuela media.

Palabras clave: gramática - nivel secundario - diseños jurisdiccionales - materiales curriculares - Enfoque Cognitivo Prototípico

Abstract:

Curriculum Design in the province of Salta (2012), as well as others in the country, considers language to be a social practice. Therefore, the linguistic system should be

studied in relation to its usage, i.e. working with language being used. However, the document does not provide clear didactic guidelines on how to link these two dimensions. In addition, its contents show a structuralist approach whose objective is the analysis of isolated linguistic elements. This type of analysis also appears in textbooks and other materials designed for teaching language in middle school. Proposals for addressing grammar are not integrated into the analysis of texts and, consequently, grammatical contents appear out of context. In this sense, the Cognitive Prototype Approach (CPA) can be considered as a possible alternative. For this model, explanations of the linguistic structure must not only be biologically and psychologically possible, but also have correspondences with real language use and natural contexts of social interaction. In this paper, there is a brief review of the role of grammar according to the Design, as well as the analysis of some proposals for teaching grammar collected in textbooks and other documents. Finally, we present the CPA as a possibility for teaching grammar in secondary school.

Keywords: grammar - secondary school - jurisdictional designs - curricular materials - cognitive prototype approach.

Introducción

En la educación media argentina, el lugar y la incumbencia de la gramática ha sido objeto de discusión, especialmente desde la aparición del enfoque comunicativo en la enseñanza del español como lengua materna. Los pocos resultados obtenidos en la mejora de la lectura, la escritura y la oralidad de los estudiantes supuso la declaración de la nulidad pedagógica de esta disciplina, nulidad que es proclamada por docentes y pedagogos (Otañi y Gaspar, 2001; Di Tullio, 2005). En ese sentido, este trabajo nace por la necesidad de reivindicar la enseñanza de la gramática y de discutir el modo en que esta puede ser encarada dentro del aula.

Ante esta situación, consideramos que es de vital importancia estudiar los discursos producidos en torno a la gramática en particular y al lenguaje en general. En primer lugar, recuperamos el Diseño Jurisdiccional, en tanto documento oficial que influye en el lugar que le cabe a la gramática, así como en los contenidos, su secuenciación y su modo de enseñar. En segundo lugar, revisamos algunas de las propuestas de los libros de texto y otros materiales puesto que consideramos que estos están estrechamente relacionados con lo que se prescribe. Simultáneamente, las editoriales ejercen presión sobre las políticas educativas (Martínez Bonafé, 2008) de manera que estos discursos también comunican sobre el modo de enseñar gramática.

Este análisis se hace interesante en la medida en que permite observar los objetivos, el modelo de gramática que se selecciona para su consecución y, fundamentalmente, su congruencia. Asimismo, nos proponemos analizar si se incluyen instancias que vinculan el estudio de la lengua y el de los textos. En definitiva, se trata de observar si las propuestas son coherentes y si la gramática se incorpora al análisis de los textos.

Finalmente, nos referimos a los fundamentos del Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff 1987; Langacker 1987, 1991; Hopper 1988) en tanto consideramos que puede aportar a la enseñanza de la lengua materna y de la gramática en el nivel medio. Según este enfoque, la gramática emerge del discurso y es constantemente negociada en el habla. Por lo tanto, pensamos que permite la reconciliación de dos ámbitos históricamente divorciados: sistema y uso.

Sobre la enseñanza de la gramática en los discursos oficiales. El Diseño Curricular de la provincia de Salta

El último Diseño Curricular aprobado en la provincia de Salta para el nivel secundario data del año 2012. La asignatura Lengua y Literatura forma parte del Campo de Formación General y en su fundamentación estipula que el objetivo esencial es el desarrollo de capacidades expresivas y comprensivas. En consecuencia, establece que el enfoque para la enseñanza de la lengua y la literatura es comunicativo y funcional.

En este sentido, la definición que se presenta sobre el lenguaje se corresponde con la selección del enfoque:

Avanzar en esta postura significa considerar al lenguaje como una práctica social, entendida como “todo aquello que, si bien corresponde a un imaginario y un quehacer compartidos en una comunidad, también se cruza con las opciones individuales de los sujetos”¹. Es necesario desarrollar las capacidades de los estudiantes para participar plenamente de la vida social y comunicativa (...) Se trata, en suma, de mostrar los diversos usos sociales del lenguaje permitiendo que éste se reconozca como un espacio de constitución de identidad y de poder. (pp. 26-27)¹

Este es considerado una práctica social, un quehacer compartido en el cual, sin embargo, entran en juego las elecciones individuales de los usuarios. En consecuencia, la enseñanza debe hacerse mediante situaciones comunicativas que permitan dar cuenta de los diversos usos sociales del lenguaje. De modo que el objetivo último de la enseñanza de la lengua es que los estudiantes puedan participar plenamente de la vida comunicativa de su comunidad.

En relación con esto, el Diseño sostiene que esta posición respecto de la lengua no supone abandonar el estudio del sistema. Siguiendo la organización de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), incluye un eje que está dedicado

¹ La nota al pie incluida en la cita refiere a una cita bibliográfica: Bustamante, P. y Campuzano, B. (2006) *Escuchando con los ojos*. Salta: R.F.F.D.C.

exclusivamente al estudio de esta dimensión del lenguaje, a saber "Eje: en relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos". Es necesario advertir que el modo de nombrar el eje no es arbitrario puesto que -creemos- tiene correspondencia con el modo de abordar el estudio de las unidades lingüísticas: además de contar con conocimientos sobre el sistema, es necesario desarrollar saberes sobre el uso de la lengua.

Por consiguiente, el análisis descontextualizado de los fenómenos lingüísticos es descartado y se propone que estos sean abordados desde la relación entre uso y sistema. Recuperando la propuesta de Ana Camps (2006), sostiene que el estudio del sistema lingüístico debe relacionarse, por un lado, con el razonamiento metalingüístico cuya consecuencia es el conocimiento consciente y explícito del funcionamiento de la lengua y, por otro lado, con la exploración de los usos de los elementos lingüísticos y sus combinatorias. El documento indica que esto puede hacerse ya sea desde el uso a la reflexión o desde la reflexión al uso.

En lo que concierne a la terminología y los contenidos propuestos, es posible advertir la presencia del modelo estructuralista. De suerte que se recuperan 1) temas de sociolingüística que luego en tercer año son reemplazados por contenidos de historia de la lengua española, 2) tipologías textuales (narración, exposición y argumentación) y sus características y 3) contenidos de orden gramatical. Estos últimos pueden dividirse en dos grandes grupos: clases de palabras y análisis sintáctico. Además, se suman algunos temas de morfología, como flexión nominal, formación de palabras, paradigmas verbales, entre otros.

Este modelo gramatical, con gran tradición en la escuela argentina, sostiene que es posible describir la lengua como una estructura. En ese sentido, esta es estudiada como un conjunto de elementos que mantienen entre sí una relación sistemática. Con el objetivo de identificar cuáles son estas unidades y sus relaciones, los lingüistas optan por el método inductivo: a partir de recoger un conjunto de producciones lingüísticas, se realiza una descripción minuciosa de los elementos constantes y sus variables para establecer reglas (Otañi y Gaspar, 2004). De este modo, se establecen niveles de análisis con unidades mínimas y máximas.

Asimismo, con la intención de conseguir explicaciones científicamente aceptables, las escuelas estructuralistas (re)toman la dicotomía *lengua-habla* planteada por Ferdinand de Saussure en su *Curso de Lingüística General* (2007). El lingüista suizo entiende que la lengua es un sistema de elementos formales articulados en combinaciones variables. En tanto “es una totalidad en sí y un principio de clasificación” (Saussure, 2007, p. 58), esta constituye el objeto de estudio de la lingüística. ¿Y el habla? Este modelo teórico sostiene que, a diferencia de su opuesta, esta es asistemática, heterogénea e individual. En consecuencia, el estudio del uso es relegado.

Si bien puede advertirse la presencia del modelo estructural, el Diseño representa lo que Otañi y Gaspar (2001) denominan la tercera traición del estructuralismo en la escuela media. Esta teoría lingüística organiza el estudio de la lengua en cuatro niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. La escuela argentina, sin embargo, redujo la enseñanza de la lengua a la enseñanza de la gramática y esta fue restringida a la sintaxis. Además, dentro de esta última, se recupera sólo el análisis sintáctico, al cual se le agregan ciertos saberes morfológicos (como la conjugación verbal o la flexión nominal) y semánticos (sinonimia y antonimia, por ejemplo). En síntesis, la escuela argentina traiciona al enfoque estructuralista reduciendo la enseñanza de la lengua.

De este breve análisis, puede deducirse que la forma de conceptualizar el lenguaje y los objetivos que se plantea el Diseño para la enseñanza de la lengua exigen un modelo de gramática que permita abordar ambas dimensiones del lenguaje, sistema y uso. O, en otras palabras, es necesario una teoría compatible con el uso, que estudie los componentes lingüísticos y sus relaciones en contexto, en situaciones de uso real. No obstante, los contenidos y la nomenclatura recuperan un modelo estructuralista que parece no compatible en tanto sus bases teóricas no consideran posible el estudio del uso.

Sobre la enseñanza de la gramática en los materiales curriculares.

I. Los libros de texto

Hemos notado que el Diseño evidencia dos modelos gramaticales, uno que se desprende de sus objetivos y el otro de la terminología y de los contenidos seleccionados. En este apartado, nos interesa indagar cuál es la situación de la enseñanza de la gramática en los libros de texto, qué modelos gramaticales seleccionan, qué tipos de actividades proponen y si se plantean instancias de relación entre el estudio de la gramática y el del texto.

Pero ¿por qué nos interesa su análisis? Coincidimos con Martínez Bonafé (2008) cuando sostiene que la producción de textos para la escuela es una actividad económica de la industria editorial relacionada con las políticas curriculares prescriptivas, en tanto estas últimas repercuten en el recorte de contenidos y su secuenciación. Sin embargo, es necesario advertir que los grupos editoriales también ejercen presión sobre las políticas curriculares que el Estado dispone. En síntesis, existe una relación correlativa entre las políticas oficiales y la industria editorial.

A lo mencionado anteriormente se suma el espacio importante que este sigue ocupando dentro del aula. En primer lugar, si bien su utilización dentro del aula no es obligatoria, parece existir una “obligatoriedad inconsciente” que ordena su uso. En segundo lugar, existen diversas investigaciones que sostienen que estos limitan la innovación en el trabajo del docente y que lo posiciona en un mero lugar de técnico-práctico, de aplicador (López Hernández, 2007). A pesar de todo, el famoso “manual” es uno de los recursos favoritos y consentidos de la escuela argentina.

Por estas razones, construimos un pequeño corpus de tres manuales de editoriales privadas: dos tienen más historia en nuestro país y uno es de aparición más reciente, pero con mucha llegada. Los tres están dirigidos a alumnos de séptimo año o primer año del nivel medio. Por su parte, el análisis que proponemos consta, en primer lugar, de una descripción breve y general de los temas gramaticales que recupera y, en segundo lugar, del análisis de alguna actividad específica.

El manual *Prácticas del Lenguaje 1* (Serie Nuevo Activados) de la editorial Puerto de Palos (2019) incluye un total de nueve capítulos. El primero denominado “Capítulo 0” presenta una serie de contenidos claves que deben repasarse. Este es el

Volviendo a nuestro tema, podemos afirmar que la página tiene un diseño que organiza el contenido. Dos cuadros de textos con fondo amarillo contienen la teoría. El primero trata sobre la oración bimembre: no hay una definición, pero sí caracterización de sus componentes, sujeto y predicado (ver Imagen 1). El segundo cuadro, en cambio, incluye el concepto de oración unimembre y su clasificación (ver Imagen 2). Es necesario aclarar que esta última unidad es conceptualizada por oposición: la oración unimembre es aquello que no es la bimembre. Todo el contenido gramatical es presentado con ejemplos.

+TEORÍA Las oraciones unimembres son aquellas que no admiten la división en sujeto y predicado. Pueden ser:

- Construcciones sin verbo: tienen un núcleo que, entre otros, puede ser un sustantivo (*Noches de risas y juegos*), un adjetivo (*Tiernos como cachorritos*) o un adverbio (*Muy vertiginosamente*).
- Construcciones impersonales: con el verbo impersonal *haber* (*Había chocolates en el armario*), con verbos atmosféricos (*Nieva en Bariloche*), con el verbo *hacer* relacionado con el clima (*Hace calor*) y con el verbo *ser* para expresar la idea de tiempo (*Era de noche*).

■ 3. Lean el texto y encierren entre corchetes las oraciones unimembres.

El primero de agosto es un día especial en el noroeste argentino, el día de la Pachamama. Como todos los años, la celebración comenzó de madrugada. Cada familia preparó sus platos favoritos, como maíz capia y papas andinas. Hubo de todo. Puras delicias. Luego, en cada vivienda cavaron un pozo y ofrecieron parte del banquete a la Pacha.

Ahora ya es el mediodía. Hace calorcito en la estación de San Antonio de los Cobres. Aunque el pronóstico anunció cielo gris para mañana. ¿Lloverá? Aquí se reúne la gente para continuar los festejos. Ya hay varios músicos probando los instrumentos.

Imagen 2

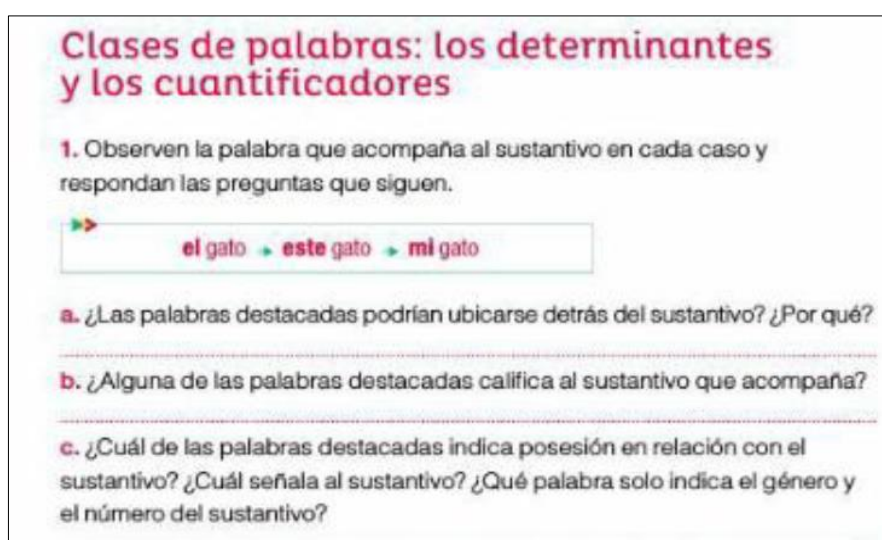
Actividades de oraciones bimembre y unimembre. Puerto de Palos.

Debajo de cada cuadro, podemos encontrar las actividades. Para trabajar la oración bimembre, se proponen dos actividades. La primera solicita identificar el sujeto y el predicado y sus respectivos núcleos. La segunda consiste en construir oraciones que se ajusten a una serie de condiciones. Por su parte, para ejercitar oraciones unimembres, se incluye un texto que sirve como fuente de búsqueda de oraciones unimembres.

El manual *Lengua y Literatura I* de la editorial Tinta Fresca (2015), por su parte, presenta, para el primer año, una serie compuesta por dos libros. El primero aborda lectura y producción de textos literarios y no literarios mientras que el segundo -el texto que nos interesa- tiene el nombre de *Gramática y normativa I* y está dividido en dos secciones, una sobre gramática y otra de normativa. La primera además incluye tres ejes: “Las palabras” (formación, clases y relaciones semánticas), “Las oraciones”

(tipos, clases de sujetos y predicados, modificadores del verbo, etc.) y “Los textos” (coherencia y cohesión, por ejemplo). En síntesis, recupera contenidos tanto de gramática oracional como textual.

En términos generales, el libro presenta mucha ejercitación para resolver en el mismo material y poca teoría. Esta se ubica en cuadros de textos de color rosa y puede estar al margen de la página o bien hacia el final de esta. Este último caso es particular e interesante de analizar, en tanto pensamos que la ubicación del elemento indica un cambio en la lógica de las formas de conocimiento (Edwards, 1995).



Clases de palabras: los determinantes y los cuantificadores

1. Observen la palabra que acompaña al sustantivo en cada caso y respondan las preguntas que siguen.

→ el gato → este gato → mi gato

a. ¿Las palabras destacadas podrían ubicarse detrás del sustantivo? ¿Por qué?

b. ¿Alguna de las palabras destacadas califica al sustantivo que acompaña?

c. ¿Cuál de las palabras destacadas indica posesión en relación con el sustantivo? ¿Cuál señala al sustantivo? ¿Qué palabra solo indica el género y el número del sustantivo?

Imagen 3

Clases de palabras: los determinantes y los cuantificadores. Tinta Fresca.

Miremos detenidamente la sección “Clase de palabra: los determinantes y los cuantificadores” (ver Imagen 3 y 4). En el primer punto, se presentan tres ejemplos y luego una serie de preguntas que progresivamente acercan a los estudiantes al concepto de determinante y a sus tipos. Por ejemplo, ¿las palabras destacadas podrían ubicarse detrás del sustantivo? ¿por qué? o ¿cuál indica posesión en relación con el sustantivo? En el segundo punto, propone ejercicios que podríamos llamar de afianzamiento, en el sentido que solicita que recuerden lo revisado: se trata de colocar un determinante para cada sustantivo atendiendo a la concordancia de género y número. En la tercera actividad se propone algo muy similar a lo anterior, pero el trabajo es sobre un texto e incluye una instancia de coevaluación. Finalmente,

resueltas todas las actividades a partir de los conocimientos sobre el sistema de la lengua que tienen los estudiantes, se presenta un cuadro de texto que incluye una sistematización teórica (ver Imagen 5).

2. Completen con un determinante teniendo en cuenta el género y el número del sustantivo al que acompaña.

▶ gata ▶ gatos ▶ gatas

3. Completen con determinantes este fragmento de *La isla del tesoro*, de Robert L. Stevenson. Comparen con sus compañeros el resultado.

—Aquí tengo yo mapa—dijo capitán Smollet—. Comprueben si este es sitio.

..... ojos le brillaban a Long John cuando tomó mapa. Sin embargo, por color limpio del papel comprendí que se llevaría un buen susto. Aquel no era mapa que hallamos en baúl de Billy Bones, sino una cuidadosa copia con todos detalles (nombres, fondos y alturas), excepto cruces rojas y anotaciones manuscritas. Por grande que fuera decepción, Silver supo ocultarla muy bien.

Imagen 4

Actividad n°2 y 3 de la sección “Clases de palabras: los determinantes y los cuantificadores”. Tinta Fresca.

Los determinantes

La gramática actual llama **determinantes** a los artículos definidos (*el, la, los, las*), los demostrativos (*este, ese, aquel* y sus variantes femeninas y plurales) y los posesivos (*mi, tu, su, nuestro, vuestro* y sus variantes). Los determinantes no expresan ninguna característica del sustantivo al que acompañan, solo lo presentan. En cuanto a su morfología, se trata de palabras variables, pues tienen variaciones de género y número.


Imagen 5

Cuadro de sistematización teórica. Tinta Fresca.

Por último, el manual *Aprendamos lengua y literatura I* de la Editorial Comunicarte (2016) presenta en cada capítulo una sección de gramática. En cuanto a los contenidos, estos no son diferentes a los presentados en los manuales ya analizados: por un lado, clases de palabras -sustantivos, adjetivos, determinantes y pronombres en su dimensión semántica y morfológica- y, por otro lado, la oración, el sujeto y el predicado con sus modificadores correspondientes. Por lo tanto, los contenidos que se recuperan corresponden a la sintaxis y en menor medida a la morfología.

En el Módulo 5, se proponen una serie de actividades para abordar los pronombres. Estas inician con la lectura de una viñeta a partir de la cual se solicita responder algunas preguntas relacionadas con la situación comunicativa, por ejemplo, objetivo del texto y participantes de la situación comunicativa. Al hablar sobre estos últimos, se consulta qué otras palabras sirven para referirse a los personajes. Luego se presenta la teoría y pequeños ejercicios que sirven para ejemplificarla. Por ejemplo, para comprender su significado ocasional, se presenta un diálogo breve y se indaga por la referencia del pronombre “yo” (ver Imagen 6).

1. Leamos la siguiente viñeta:



2. Respondamos:

- ¿Qué situación comunicativa plantea la viñeta? ¿Cómo podríamos llamarla?
- ¿Cuál es el objetivo principal del texto?
- ¿Quiénes son los participantes de la situación comunicativa? ¿Cuáles son sus nombres? y
- ¿A través de qué otras palabras aparece referido cada personaje en la viñeta?

3. Señalemos a quién refiere el pronombre “yo” en el siguiente diálogo:

Helios dijo: Yo no quiero que llores, madre. Y Thea, muy triste, le contestó: Yo sufro mucho por no tenerlos a Selene y a ti.

> El primer “Yo” refiere a

> El segundo “Yo” refiere a

Imagen 6

Actividad 1 y 3 de la sección de Gramática del Módulo 5. Comunicarte

Resuelta la definición y caracterización de esta clase de palabra, el trabajo se centra en los tipos, aunque se aclara que solo se trabajan algunos. Nuevamente, se presenta un texto -fragmento de un mito griego- donde están destacados algunos

pronombres. Se propone que los ubiquen en una tabla teniendo en cuenta la definición ofrecida de cada tipo (ver Imagen 7). Estos son los personales, demostrativos y cuantificadores. Además, se pide, que de ser posible, los alumnos identifiquen a quién o a qué refiere. Es necesario mencionar que debajo se halla la tabla de pronombres personales.

Definición de la clase de pronombre	Ejemplo del texto	Reemplaza a...
PRONOMBRES PERSONALES Refieren a los participantes del discurso (emisor y receptor) y a las personas o cosas de las que se habla en dicho discurso.		
PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS Son solamente los neutros "esto", "eso" y "aquello", usados para referirse a lo antedicho.		
PRONOMBRES CUANTIFICADORES Expresan la existencia o inexistencia de alguna persona o cosa.	nadie	---

PARA TENER EN CUENTA...

También existen los **pronombres relativos** que se usan para "poner" una oración dentro de otra (• *Hiperión y Thea, que eran los padres de Helios y Selene, percibieron la hostilidad de los Titanes*). Otra clase es la de los **interrogativos y exclamativos**, que expresan una incógnita planteada al hablante o una sorpresa frente a una situación (• *¿Qué enfureció así a los Titanes?*).

PARA APRENDER...

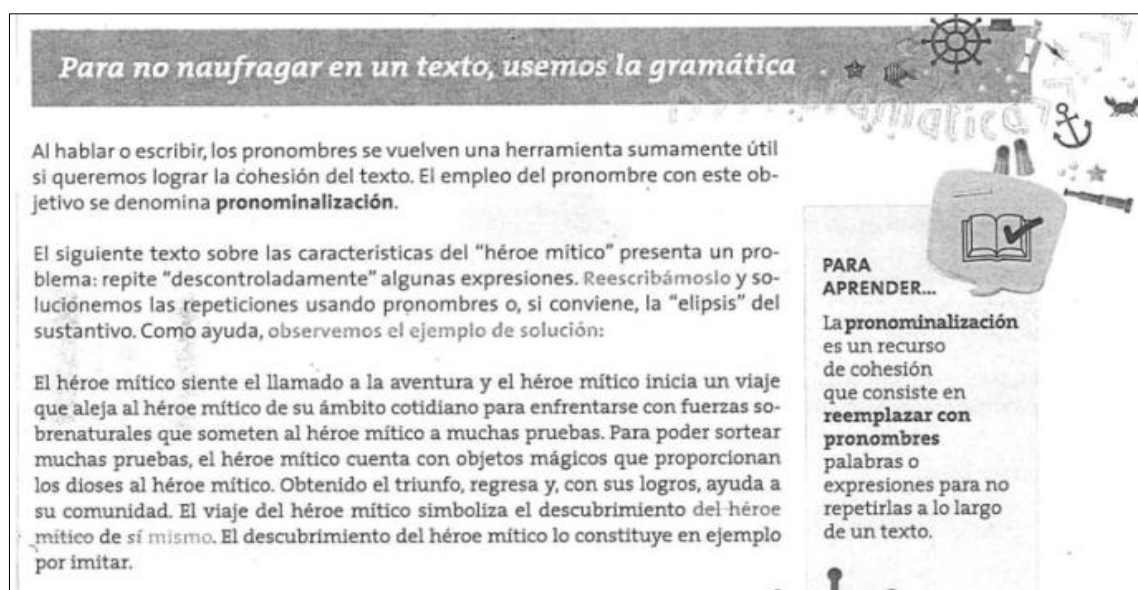
Pronombres personales		
Perso- na	Singular	Plural
1º	yo - me - mí - conmigo	nosotros - nosotras - nos
2º	tú - vos - usted - te - ti - contigo	vosotros - vosotras - os - ustedes
3º	él - ella - lo - la - le - se - sí - consigo	ellos - ellas - los - las - les

Imagen 7

Definición de la clase de pronombres personales, demostrativos y cuantificadores. Comunicarte

Podríamos sostener que el trabajo sobre pronombres continúa en tanto el tema que se aborda luego es la pronominalización en una sección que se denomina "Para no naufragar en un texto, usemos la gramática" (ver Imagen 8). En ese sentido, se agrega que los pronombres son una herramienta sumamente útil si queremos lograr la cohesión del texto. Los contenidos gramaticales constituyen entonces un recurso para la producción de los textos. El contenido "pronombre" es abordado en cuanto es necesario para comprender la pronominalización, un recurso necesario para lograr la

cohesión textual. En síntesis, la gramática ocupa un lugar subsidiario en relación con los contenidos textuales.



Para no naufragar en un texto, usemos la gramática

Al hablar o escribir, los pronombres se vuelven una herramienta sumamente útil si queremos lograr la cohesión del texto. El empleo del pronombre con este objetivo se denomina **pronominalización**.

El siguiente texto sobre las características del "héroe mítico" presenta un problema: repite "descontroladamente" algunas expresiones. Reescribámoslo y solucionemos las repeticiones usando pronombres o, si conviene, la "elipsis" del sustantivo. Como ayuda, observemos el ejemplo de solución:

El héroe mítico siente el llamado a la aventura y el héroe mítico inicia un viaje que aleja al héroe mítico de su ámbito cotidiano para enfrentarse con fuerzas sobrenaturales que someten al héroe mítico a muchas pruebas. Para poder sortear muchas pruebas, el héroe mítico cuenta con objetos mágicos que proporcionan los dioses al héroe mítico. Obtenido el triunfo, regresa y, con sus logros, ayuda a su comunidad. El viaje del héroe mítico simboliza el descubrimiento del héroe mítico de sí mismo. El descubrimiento del héroe mítico lo constituye en ejemplo por imitar.

PARA APRENDER...

La **pronominalización** es un recurso de cohesión que consiste en **reemplazar con pronombres** palabras o expresiones para no repetirlas a lo largo de un texto.

Imagen 8

Sección "Para no naufragar en un texto, usemos la gramática". Comunicarte

A partir de este breve análisis de los manuales, podemos arribar a dos conclusiones, una vinculada a las formas de conocimiento y otra a la relación entre contenido gramatical y textos.

Con relación a la primera, podemos afirmar que hay ejercicios de tipo deductivo: se presenta la explicación, generalmente, acompañada de ejemplos y finalmente las actividades. En términos de Verónica Edwards (1995), las propuestas se orientan hacia el conocimiento como operación. Se trata de la aplicación de un conocimiento general y formalizado a casos particulares. En cambio, otros materiales, los menos, optan por validar los saberes previos de los estudiantes como conocimiento. Ellos intentan comprender la realidad a través de su propia manera de nombrarla. Los conceptos, las definiciones no aparecen *a priori*; son construidos por todos. En definitiva, es necesaria una investigación más profunda que indague las formas de conocimiento que promueven los manuales en general y en nuestras clases de lengua en particular.

Con respecto a la segunda conclusión, las actividades y los contenidos gramaticales aparecen descontextualizados de los contenidos discursivos. Cuando se usan textos reales, son tomados como fuente de búsqueda, es decir para la identificación de una clase de palabra (el pronombre) o un tipo de oración (la unimembre). En otros casos, la gramática aparece como un recurso que colabora en la correcta comprensión y producción de los textos. Sin embargo, tal y como señalan Funes y Poggio (2015), el análisis gramatical no se integra a la comprensión global de los textos, es decir, el sistema no es estudiado desde su relación con el uso.

II. Documentos de apoyo a la enseñanza producidos por el Estado

Este apartado está dedicado al análisis de tres documentos producidos por el Estado Nacional. Según Carolina Tosi (2018), en el contexto de los gobiernos kirchneristas, el Estado asumió progresivamente tareas de edición de materiales de enseñanza de manera gratuita. En ese sentido, seleccionamos un Módulo y dos materiales breves que abordan sólo un contenido.

El primero es una producción cuyos destinatarios son los estudiantes que cursan el *Plan FinEs*, una política implementada desde el año 2008 que promueve el retorno al nivel secundario de jóvenes y adultos que por distintos motivos han interrumpido sus estudios. Este programa tiene una duración estimada de tres años² que se organizan en módulos, es decir que la cursada se divide en tres módulos. Para el análisis, se selecciona el material de Lengua y Literatura del Módulo I que sería el equivalente a los dos primeros años del nivel secundario. Su edición es del año 2015.

El material se organiza en nueve unidades breves, de las cuales dos se dedican a temas gramaticales. Todas llevan un título que presenta el tema general y luego subtítulos que indican los subtemas. Por ejemplo, la unidad cinco denominada “Las clases de palabras” está constituida por párrafos tales como 'La lengua y el ajedrez, como sistemas', '¿Cómo se reconocen las clases de palabras?', 'La forma de las palabras' y 'Actividad integradora'. Estos además tienen una organización similar: presentación teórica, ejercitación breve y actividad integradora.

² La duración real de la cursada va a depender d desarrolla con dos grandes grupos “Deudores de materias” y “Terminalidad secundaria”.

Miremos con más atención el apartado “¿Cómo están constituidas las oraciones?” de la unidad cuatro (ver Imagen 9). A nuestro parecer, la teoría intenta introducir la noción de sintagma, aunque el concepto nunca es mencionado explícitamente. Este es caracterizado por la cantidad de constituyentes (una palabra o un grupo de estas) y por un criterio semántico vacilante puesto que se menciona como “cierta unidad de significado”. No hay referencia a las funciones sintácticas, pero sí a aspectos semánticos. La explicación está enfocada en la idea de que un cambio en el lugar de los constituyentes implica una modificación en el significado de la oración. El objetivo es describir la estructura de la oración desde el punto de vista informativo a través de los conceptos de tema y rema.

¿CÓMO ESTÁN CONSTITUIDAS LAS ORACIONES?

La estructura básica de las oraciones está formada por palabras o grupos de palabras con cierta unidad de significado: los constituyentes. Una de las maneras de delimitarlos y reconocerlos es intentando cambiarlos de lugar. Por ejemplo, el titular del Diario Clarín del 9 de agosto de 2001 decía: “EE.UU. busca una salida para Argentina”. Esta oración está constituida por cuatro partes: un “alguien” que “hace algo” (“EE.UU.”), la acción que se hace (“busca”), una “cosa” que se busca (“una salida”) y un destinatario de esa acción (“para Argentina”). Estos cuatro constituyentes pueden cambiar de orden; por ejemplo, podría haberse comenzado con la acción: “Busca EE.UU. una salida para Argentina”; con la cosa: “Una salida para Argentina busca EE.UU.”; o con el destinatario: “Para Argentina, EE.UU. busca una salida”. Esos constituyentes pueden moverse, pero no desarmarse, ya que la oración perdería sentido si fuera -por ejemplo-: “Salida EE.UU. busca una para Argentina”.

Es importante observar que el orden de los constituyentes siempre destaca una información. Así, lo que busque destacarse aparecerá en primer lugar, para que sea lo primero que se lea. Y, por más que se intente evitarlo, no es posible no destacar algo, ya que siempre habrá un constituyente que sea el que aparezca adelante.

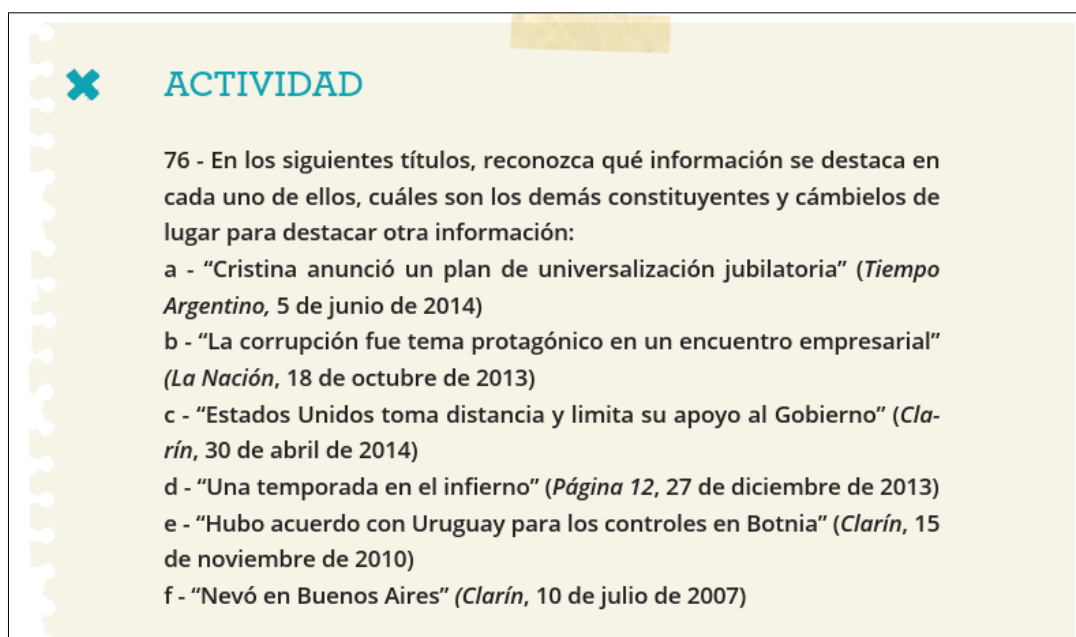
Para debatir: volviendo al titular “EE.UU. busca una salida para Argentina”, ¿Cuál es la información que se destaca? ¿“Quién” es el que realiza la actividad de “buscar”? ¿Qué lugar se le asignaba a nuestro país en esa oración? ¿Qué relación hay entre ese lugar que ocupa “Argentina” en esa oración y el lugar que ocupaba el país en el contexto político de 2001? ¿Qué puede haber implícito en la idea de que alguien haya buscado “una salida” para Argentina?

Imagen 9

Sección de la Unidad 4 “¿Cómo están constituidas las oraciones?” . Ministerio de Educación de la Nación



Este apartado sigue la misma organización que el resto del módulo: revisada la teoría se presenta una actividad para aplicar lo aprendido en seis oraciones (ver Imagen 10). Esta consta de tres tareas: en primer lugar, marcar la información destacada, en segundo lugar, identificar los constituyentes restantes y, en tercer lugar, modificar su orden para destacar otra información.



ACTIVIDAD

76 - En los siguientes títulos, reconozca qué información se destaca en cada uno de ellos, cuáles son los demás constituyentes y cámbielos de lugar para destacar otra información:

- a - "Cristina anunció un plan de universalización jubilatoria" (*Tiempo Argentino*, 5 de junio de 2014)
- b - "La corrupción fue tema protagónico en un encuentro empresarial" (*La Nación*, 18 de octubre de 2013)
- c - "Estados Unidos toma distancia y limita su apoyo al Gobierno" (*Clarín*, 30 de abril de 2014)
- d - "Una temporada en el infierno" (*Página 12*, 27 de diciembre de 2013)
- e - "Hubo acuerdo con Uruguay para los controles en Botnia" (*Clarín*, 15 de noviembre de 2010)
- f - "Nevó en Buenos Aires" (*Clarín*, 10 de julio de 2007)

Imagen 10

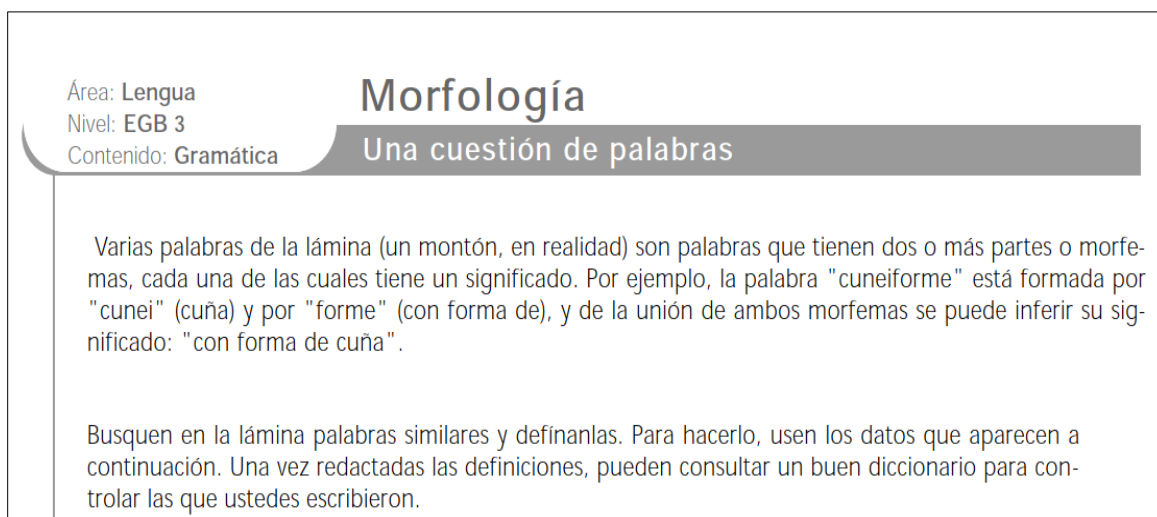
Sección de la Unidad 4 - Actividades sobre constituyentes . Ministerio de Educación de la Nación.

Es importante mencionar que las oraciones propuestas para el trabajo son titulares de diarios. Sin embargo, estos son presentados de manera aislada y los ejercicios sintácticos no se integran al análisis de los títulos mucho menos al del texto periodístico en su totalidad. Tampoco se hace referencia explícita a que la alteración en el orden de los constituyentes oracionales modifica, por un lado, el significado y, por otro lado, la entonación. El cambio prosódico, además, origina una modificación en el sentido pragmático de la oración. En síntesis, reconocemos que existe la intención de trabajar con el lenguaje como sistema y uso de manera conjunta, en tanto análisis de hechos en textos reales. Sin embargo, creemos que el olvido de la dimensión pragmática involucrada en la reorganización de los constituyentes

evidencia que la integración de estas dos dimensiones no está completamente lograda.

Por su parte, los dos materiales breves que analizamos fueron difundidos en el año 2020 bajo el programa *Seguimos Educando* que reúne materiales y recursos con el objetivo de continuar la educación durante la pandemia. Algunos de estos continúan disponibles en la página web. Se puede observar que la mayoría de los contenidos son o sobre tipos de textos o sobre literatura; sólo unos pocos corresponden a temas gramaticales. De estos, seleccionamos dos: “Una cuestión de palabras” y “Los accidentes verbales: número, persona, tiempo y modo”.

El primero, si bien fue difundido recientemente, parece que fue producido algunos años antes. En el margen superior izquierdo puede identificarse que los destinatarios del material son los estudiantes del EGB3, nivel educativo de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 y derogada en 2006 por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (ver Imagen 11). Por lo tanto, pensamos que los objetivos y los fundamentos teóricos de la propuesta tienen relación con los documentos curriculares anteriores y no con el que aquí presentamos. A continuación, veremos si el análisis comprueba esta hipótesis.



Área: Lengua
Nivel: EGB 3
Contenido: Gramática

Morfología

Una cuestión de palabras

Varias palabras de la lámina (un montón, en realidad) son palabras que tienen dos o más partes o morfemas, cada una de las cuales tiene un significado. Por ejemplo, la palabra "cuneiforme" está formada por "cunei" (cuña) y por "forme" (con forma de), y de la unión de ambos morfemas se puede inferir su significado: "con forma de cuña".

Busquen en la lámina palabras similares y definanlas. Para hacerlo, usen los datos que aparecen a continuación. Una vez redactadas las definiciones, pueden consultar un buen diccionario para controlar las que ustedes escribieron.

Imagen 11

Contenidos y Actividades sobre Morfología. Portal EducAr

El material contiene dos páginas. La primera presenta a su vez dos secciones. La parte uno está dedicada a exponer una teoría muy breve según la cual las palabras

están compuestas por partes/morfemas y a partir de la exposición se debe realizar una actividad. La parte dos lleva el nombre “Comparando sistemas de escritura” y como su nombre lo indica propone cotejar una escritura silábica y otra alfabética a través de la presentación de una serie de preguntas.

La carilla dos, por su parte, contiene una lámina, que sirve para realizar la actividad presentada en la página uno (ver Imagen 12). Esta propone buscar palabras compuestas por más de un morfema. Como ayuda, se ofrece una lista de estos y un ejemplo. El objetivo es que definan los ítems léxicos a partir de los significados de los morfemas. Aparentemente, se promueve una instancia de autoevaluación puesto que los estudiantes deben revisar sus propias definiciones mediante el uso del diccionario.



Imagen 12

Actividad sobre palabras compuestas por más de un morfema. Portal EducAr

En cuanto al segundo material, este no incluye datos sobre su fecha de producción ni sobre los destinatarios. El contenido conceptual es el verbo. La definición de esta clase de palabra es un conocimiento previo exigido, puesto que la primera actividad solicita marcar los verbos en una noticia pequeña del diario de *Página 12*.

El resto de la secuencia se dedica a explicar y proponer ejercicios para los accidentes verbales: persona, número, tiempo y modo. En definitiva, el trabajo es sobre la morfología verbal.

De este modo, siguiendo la lógica de otros materiales que analizamos, la teoría es presentada primero y la ejercitación luego. Con relación a esto último, señalar e indicar son las dos operaciones solicitadas a los estudiantes. Asimismo, en algunas actividades se trabaja sobre oraciones y en otras se incluyen los textos *Escape riesgoso* y *Dédalo e Ícaro* (ver Imagen 13). Sin embargo, estos son usados como fuente de búsqueda. Como ya mencionamos en los análisis de otras actividades, no se integra el análisis gramatical al de la unidad textual ni a su comprensión global.



The image shows a digital activity interface. At the top left, there is a circular icon containing a yellow square with a red letter 'E'. To the right of this icon, the text reads: "Los accidentes verbales: número, persona, tiempo y modo." Below this, there are two lines of text: "Vamos a empezar este encuentro, haciendo un ejercicio muy sencillo." and "Leé el siguiente texto y marcá los verbos que aparecen en él." At the bottom of the interface, there is a rectangular box containing the instruction: "Señalá la persona y el número en el texto de Dédalo e Icaro."

Imagen 13

Actividad sobre accidentes verbales. Portal EducAr

Al igual que con los manuales, podemos llegar a dos conclusiones, una vinculada a las formas de conocimiento y otra a la relación entre contenido gramatical y textos.

En relación con la primera, podemos afirmar que cada material corresponde a una lógica diferente. El primero fomenta la resolución del ejercicio a partir de la intuición del estudiante, de lo que sabe sobre la lengua y ofrece algunas ayudas (el ejemplo y la lista de morfemas). Sin embargo, no hay evidencias de un andamiaje docente al final de la actividad, no hay sistematización teórica y, por lo tanto, no se logra la construcción del conocimiento. El segundo, en cambio, promueve el conocimiento como operación (Edwards, 1995): por ejemplo, una vez presentada la teoría sobre los modos verbales, esta se usa para clasificar las oraciones. En síntesis, el análisis muestra que no hay una única forma de conocimiento en los materiales usados para la enseñanza de la gramática y, como ya lo mencionamos, este tema merece una investigación más amplia.

Con respecto a la segunda conclusión, llegamos a la misma que en el análisis de los libros de texto: las actividades y los contenidos gramaticales aparecen descontextualizados de los contenidos discursivos. Cuando se usan textos reales, son tomados como fuente de búsqueda, es decir para la identificación de una palabra constituida por varios morfemas o de un accidente del verbo, la persona y el número, por ejemplo. En consecuencia, el sistema no es estudiado desde su relación con el uso y, por lo tanto, el análisis gramatical no se integra a la comprensión global de los textos.

Sobre la enseñanza de la gramática en los materiales curriculares. Algunas conclusiones

De este breve análisis hecho sobre materiales curriculares, puede deducirse que la forma de conceptualizar el lenguaje y los objetivos que se plantea el Diseño para la enseñanza de la lengua no tienen correlación con las propuestas de los materiales. Creemos que esta incongruencia puede estar relacionada al menos con dos cuestiones.

Por una parte, muchos de los libros de texto y otros materiales curriculares son producidos a nivel nacional e incluso internacional. Por lo tanto, no se atiende a las realidades particulares, sino a la generalidad. En ese sentido, consideramos que es necesario iniciar un trabajo de producción de materiales curriculares que muestre, en

primer término, conformidad con los diseños prescriptivos y, en segundo término, coherencia al interior de la propuesta: objetivos, modelo(s) gramatical(es) y actividades deben ser concordantes.

Por otra parte, creemos que existe un inconveniente vinculado al “olvido” de ciertos estudios lingüísticos y gramaticales. Como ya lo mencionamos, el Diseño piensa en un modelo de gramática que permita abordar dos dimensiones -sistema y uso- de manera conjunta y que, en consecuencia, estudie los componentes lingüísticos y sus relaciones en contexto, en situaciones de uso real. Sin embargo, como venimos sosteniendo, tanto los libros de textos como los demás materiales que revisamos están fundamentados en un modelo estructural y especialmente en los inicios de este movimiento, es decir, en aquel que privilegia el estudio del sistema independientemente del significado y del uso. Por lo tanto, la sintaxis es autónoma y puede ser analizada sin el auxilio de datos externos.

Sin embargo, ya el Círculo Lingüístico de Praga (otra escuela del estructuralismo fundada en 1926) discute estos postulados y sostiene que la lengua - como toda actividad humana- tiene un carácter teleológico y ese fin es la comunicación. Aunque advertimos que el uso de la lengua empieza a ser pensado dentro del movimiento, lo cierto es que los principios del estructuralismo y de sus escuelas corresponden a un estudio inmanente de la lengua, es decir, que procede a la eliminación de toda realidad extralingüística.

El papel de la lengua como instrumento de comunicación es ratificado como principio teórico por el funcionalismo. Esta corriente lingüística de mediados de siglo XX sostiene que las unidades y estructuras lingüísticas deben ser estudiadas en relación con las funciones que pueden cumplir en la actividad comunicativa. De suerte que la lengua no es autónoma, sino que está relacionada con factores externos, como los sociales o culturales. En consecuencia, la sintaxis no puede ser estudiada de forma independiente porque encuentra su motivación en factores de significado semántico y pragmático. Resumiendo, los funcionalistas afirman que la situación comunicativa motiva, restringe, explica y determina la estructura gramatical.

La verdad es que la relación entre sistema y uso es objeto de interés y estudio para varias corrientes lingüísticas. Sin embargo, esta discusión teórica parece no

haber alcanzado a los materiales curriculares: los contenidos gramaticales -además de que son escasos- se presentan descontextualizados, es decir, se analizan las unidades (morfológicas y sintácticas) aisladas sin relación con el texto. Cuando este aparece, es como fuente de búsqueda, para localizar clases de palabras, sintagmas u oraciones. Como venimos sosteniendo, la gramática pretende ser enseñada sin integrarse al análisis textual, a su comprensión o, en otras palabras, las propuestas no vinculan el estudio del sistema con el uso.

En este aspecto, sostenemos que los enfoques más formales cuyos fundamentos defienden que la gramática es un nivel formal de representación autónoma no son compatibles con un estudio que tiene en cuenta el uso de las formas. Frente a estos, el ECP es una opción para atender a la relación entre sistema y uso. Pero, si hemos mencionado que en mayor o menor medida otros enfoques también muestran interés por la relación entre sistema y uso, ¿por qué elegimos recuperar el aporte del ECP? Podemos mencionar al menos dos razones.

En primer lugar, consideramos que la gramática cognitiva merece un espacio dentro de la llamada gramática pedagógica. La historia demuestra que existe relación entre los modelos teóricos y la gramática pedagógica. Otañi y Gaspar (2001) señalan que el estructuralismo es el modelo que mayor incidencia tiene en la escuela, mientras que el modelo generativo influye a partir de los años sesenta y solo en algunas regiones del país. Los autores además agregan que los contenidos curriculares manifiestan la influencia de ambas teorías a través de la incorporación de contenidos relacionados con el sistema de la lengua y el desplazamiento progresivo los saberes de la gramática normativa. De este modo, concluyen que la corriente estructuralista domina la enseñanza de la gramática durante varias décadas.

A partir de la década del '60, algunos aspectos del lenguaje desatendidos y no analizados por el paradigma estructuralista empiezan a ser estudiados de manera científica y es así como los lingüistas centran su interés en el uso, en el contexto y en la pragmática. En este marco, la lingüística cognitiva -entre otras corrientes- revisa y cuestiona los pilares básicos de la lingüística del siglo XX, como la inmanencia, la autonomía del lenguaje y de la sintaxis, la modularidad, la arbitrariedad del signo,

entre otros. De tal forma que este enfoque representa un giro comunicativo-cognitivo (Gaiser, 2011, p. 105).

Según Gaiser (2011), no existe una gramática pedagógica del español clasificada como cognitiva. Sin embargo, coincidimos con la autora en que es posible reconocer una serie de propuestas y trabajos cuyo objetivo es discutir y renovar la visión inmanentista y formal de la enseñanza de la lengua y de la gramática. Es, en definitiva, otra contribución a la reflexión sobre el vínculo entre la gramática científica y la gramática escolar.

En segundo lugar, consideramos que la gramática cognitiva es un aporte valioso en tanto se define desde un inicio como un modelo analítico cuyas explicaciones de la estructura de la lengua pretenden responder a las manifestaciones de la lengua en su uso real y en contextos naturales de interacción social que se presentan en el discurso. De esta manera, la intención comunicativa y el punto de vista del hablante son factores claves en la construcción de las estructuras lingüísticas. Lo que nos interesa enfatizar es que la afirmación de que el lenguaje está basado en el uso es uno de los principios teóricos sobre el cual se construye toda la teoría y no un añadido. A continuación, desarrollamos los fundamentos teóricos del modelo cognitivo y los aportes que -consideramos- puede hacer a la enseñanza de la gramática en la escuela media en el apartado que sigue.

Sobre el Enfoque Cognitivo Prototípico

El generativismo chomskiano supone un cambio para la lingüística y para las ciencias cognitivas en general. Frente a la dominación del paradigma conductista, Chomsky demuestra que la explicación de los comportamientos complejos -como lo es el lenguaje- no puede reducirse a la asociación entre un estímulo y una respuesta. Concluye, en consecuencia, que es necesario considerar la existencia de procesos mentales.

La teoría lingüística chomskiana sostenía que la facultad humana del lenguaje es de naturaleza sintáctica. Para Chomsky, todo individuo es capaz de producir y comprender un número infinito de mensajes a partir de un número finito de unidades (Gaiser, 211, p. 99). Sostiene que esto es posible debido a que los seres

humanos conocen cuáles son las reglas de combinatoria. De suerte que este repertorio de reglas que estipulan cómo combinar adecuadamente las unidades finitas constituye “su gramática”; por lo tanto, esta es entendida como un algoritmo sintáctico (López García, 2000; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012). Estas reglas pueden tornarse muy complejas y en consecuencia su reconstrucción puede resultar compleja para los niños. Por lo cual, los primeros modelos generativistas plantean que estos nacen con informaciones previas - denominada *gramática universal*- que permiten adquirir una lengua a partir de datos fragmentarios³. En síntesis, el innatismo y la primacía de la sintaxis son principios de la lingüística generativa (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, p. 14).

Asimismo, otra característica de este modelo es el modularismo. Fodor (1986) postula que existen estructuras neuronales diferenciadas y especializadas en dominios determinados. Su teoría sobre el funcionamiento de la estructura mental sostiene que la mente/cerebro se divide en módulos o subsistemas relativos a las diferentes facultades humanas y que uno de estos está dedicado específica y exclusivamente a procesar información lingüística. Cada dominio es relativamente autónomo, aunque interactúa con los demás.

En su explicación sobre el lenguaje, la teoría generativa ofrece un modelo formal y riguroso que, si bien da algunas explicaciones sobre otros aspectos, privilegia la sintaxis y defiende su autonomía. Sin embargo, es el rechazo a incluir la dimensión semántica lo que provoca la reacción de algunos lingüistas quienes empiezan a considerar otras perspectivas en sus estudios (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, p.15).

Es así como a mediados de los años setenta un grupo de investigadores empieza a ensayar explicaciones que refieren a fenómenos de significado en tanto consideraban que si el lenguaje es fundamentalmente un medio de comunicación olvidar esto supone prescindir de una dimensión clave de la explicación final. George Lakoff, James McCawley y John Ross impulsan la semántica generativa, una

³ Si bien sabemos que existen estudios que actualmente discuten la noción de *gramática universal*, decidimos conservarla en tanto consideramos que es una característica importante en los inicios del modelo generativo. Así lo creen también otros autores como Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012), López García (2000), Gil (2001), Domínguez Mujica (1998) y Gaiser (2011).

nueva línea de investigación dentro del modelo generativista que tiene en cuenta fenómenos significativos. No obstante, la imposibilidad de adaptar el modelo supone el abandono de la línea. A partir de los años ochenta, los autores mencionados junto con Leonard Talmy plantean una nueva concepción del lenguaje y nuevos supuestos que sientan las bases de lo que hoy conocemos como lingüística cognitiva.

En primer lugar, si el lenguaje es fundamentalmente un medio de comunicación, el significado es parte central de este y la explicación lingüística debe indagar en la base semántica de cada mecanismo gramatical. En tal sentido, este es entendido de forma enciclopédica ya que no es posible establecer una separación entre significado lingüístico y extralingüístico. Ambos son importantes y necesarios tanto en la producción como en la comprensión de los mensajes. Esto, por lo tanto, supone que semántica y pragmática conforman un continuo.

En segundo lugar, el lenguaje es un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas. Este es entendido como el resultado de habilidades cognitivas generales, como la memorización, el razonamiento, la categorización, entre otras. Ibarretxe-Antuñano (2013) señala que, como consecuencia de este principio, los fenómenos lingüísticos deben ser investigados en relación con otras facultades mentales y que los niveles lingüísticos deben ser analizados de forma simultánea.

El principio anterior supone el rechazo del modularismo. Los lingüistas cognitivos, en consecuencia, están interesados en cuáles son las relaciones que se establecen entre la facultad del lenguaje y otras facultades cognitivas. Una de estas es la segregación figura-fondo: debido a que no podemos procesar toda la información proveniente del ambiente, la atención selecciona aquello que es considerado relevante en una situación específica. Este fenómeno de selección de la información relevante recibe el nombre de *perfilamiento* (Langacker, 1987) y puede explicar varios fenómenos lingüísticos, entre ellos el nominal. Retomamos esta cuestión en el apartado siguiente.

En cuanto a la gramática, esta no es entendida como un conjunto de leyes o reglas sino de procesos mentales y estrategias relacionadas con los procesos de producción y comprensión verbal. Estos se activan en cada instancia comunicativa y

son elaborados, conservados o modificados según las necesidades que surjan en el uso del lenguaje, es decir, según los propósitos comunicativos específicos que tenga cada intercambio. Los procesos cognitivos que motivan las estructuras lingüísticas están relacionados con la comprensión que tiene el hablante del mundo, es decir, que, en la comprensión y producción de mensajes, el hablante tiene en cuenta su representación del mundo. En ese sentido, Fogsgaard (2003) sostiene que la conceptualización capta los fenómenos, los esquematiza y finalmente los proyecta en expresiones lingüísticas. Por lo tanto, la forma de conceptualizar repercute en la estructura formal.

A partir de esto, Langacker (1987) define la gramática como un inventario estructurado de unidades lingüísticas convencionales. Entendida como una habilidad estratégica, esta permite a los hablantes apropiarse de las unidades y rutinas discursivas que el uso ha sistematizado y cristalizado y además activar ese almacén “estructurado” de expresiones lingüísticas cada vez que la comunicación lo requiera (Gaiser, 2011:107). De esta manera, la lingüística cognitiva sostiene que debe elaborarse una gramática basada en el uso en tanto consideran que los patrones lingüísticos más abstractos son el resultado de procesos de abstracción y categorización a partir de su uso en eventos particulares, recurrentes y exitosos. De suerte que se construyen patrones cada vez más esquemáticos y abstractos que, como señala Borzi (2012, p.1) se gramaticalizan, se convencionalizan y perduran en la mente de los hablantes.

En síntesis, a partir de los postulados expuestos podemos deducir que la lingüística cognitiva propone un modelo gramatical cuyas explicaciones deben cumplir indefectiblemente dos condiciones: por un lado, ser psicológica y biológicamente aceptables y, por otro lado, estar fundamentadas en usos reales de la lengua en contextos de interacción social. De este modo, consideramos que el enfoque cognitivo es un aporte que permite reconciliar la gramática y el discurso.

Sobre el nominal y la clasificación concreto-abstracto en el ECP

Para la lingüística cognitiva, existen dos modelos idealizados (MCI)⁴ que funcionan como base para conceptualizar los nombres y los verbos: el MCI de escenario donde se perfila un objeto sobre un escenario y el MCI de bola de billar, donde los objetos físicos discretos se mueven e interactúan cuando entran en contacto. Desarrollamos el primero.

El MCI de escenario consiste en destacar una figura sobre un fondo y el sustantivo corresponde a la forma lingüística que designa la cosa recortada en el escenario. Dicho en otras palabras, esta clase de palabra corresponde a la denominación gramatical de una percepción que presenta características prototípicas en su zona central: objeto físico, estable y discreto. El sustantivo prototípico, por lo tanto, se manifiesta en el espacio, tiene sustancia y es opaco y autónomo.

Borzi (2012), sobre la base del concepto de MCI, reformula las clasificaciones binarias del sustantivo y plantea una clasificación de sustantivos que evidencia una gradación semántica-pragmática de los nominales. De esta manera, se conforma un *continuum* que va desde objetos más concretos a otros más abstractos, desde objetos más estáticos a más dinámicos, de objetos recortados como un todo hacia una zona donde hay interrelación entre los objetos (una visión cosificada de la cláusula).

Como se puede apreciar en la Imagen 14, lo más concreto es el nominal sin estructura de actantes (*La mesa marrón*); luego se encuentran los nominales icónicos, aunque con percepción estática de la situación: *libro* es concreto y eso supone una visión estática de la situación. Los nominales menos concretos son aquellos que tienen una estructura con o sin interacción entre ellos. Los que no tienen interacción suponen una percepción más estática (*El auto de Juan*). Mientras que aquellos que tiene interacción suponen percepciones más activas, ya sea con un solo actante (*La llegada de Juan*) o con dos actantes (*La destrucción de Roma por los bárbaros*). Por su parte, aquellos núcleos que no tienen base verbal (como *justicia*) se ubicarían en una

⁴ Según Lakoff (1987), los modelos cognitivos idealizados son representaciones de una versión idealizada de la realidad, que no incluye todas las situaciones posibles sino la generalidad. Es un principio general de organización de la cognición que funciona como base de las categorías entendidas en términos graduales o no graduales.

clásica. La consigna consistía en identificar y clasificar los sustantivos (ver Imagen 15).

1. Ordenen los nominales subrayados en la siguiente escala:

[+concreto] ----- [+abstracto]

2. Expliquen a qué aspectos prestaron atención para ordenar los nominales.

Imagen 15

Ese día, texto trabajado en ambas secuencias

La segunda prueba está fundamentada en ECP y es hecha a estudiantes del turno mañana del mismo establecimiento. El trabajo es con el mismo texto, *Ese día*.

Pero a diferencia de los ejercicios propuestos al grupo control, aquí existe un trabajo previo tanto oral como escrito. Por ejemplo, se pregunta si el sustantivo “salida” es concreto o abstracto y se presenta una lista de nombres que deben ser ordenados de +concreto a -concreto o +abstracto (ver Imagen 16). Asimismo, se realiza una actividad de lectura atendiendo a los problemas de interpretación, aunque no se mencionan cuáles fueron las actividades u orientaciones específicas que se hicieron para facilitar la comprensión del relato.

<p>A partir del siguiente texto, identifiquen los núcleos sustantivos de las construcciones subrayadas y decidan si se trata de sustantivos concretos o abstractos en cada caso:</p> <p><u>Ese día</u></p> <p>Y era el <u>último día de los vagones La Brugeoise</u>. Los mismos vagones de siempre, de antes, iluminados por flashes. Hay que viajar en el <u>primer vagón</u>, hay que mirar por la ventanilla, hay que sacar fotos, <u>muchas fotos</u> porque son las últimas y es el último viaje y no los vamos a ver más, nunca. Y la experiencia se acota a uno o dos viajes, el ojo se acomoda a la lente y el <u>límite de los vagones</u> debe necesariamente traducirse en algo nostálgico y conmovedor.</p>	<p>Ahí está el nene que sube en la estación Primera Junta para dar la estampita y pedir una moneda, una colaboración, algo. <u>Sus brazos</u> conocen a la perfección el <u>movimiento de apertura de puertas</u>, lo optimizan para reducir unos segundos que con <u>la ayuda del guarda</u> permiten el <u>cambio de vagón</u>. Y ese pasaje incluye un salto cuando el tren aún no frenó definitivamente para disfrutar de la velocidad que le da a los pies <u>un movimiento rápido</u>, un vuelo rasante. También están <u>las charlas interminables con los otros vendedores</u> y los empleados del subte que le imprimen a su infancia crecimientos repentinos. Pero hoy no es su día, hoy es el día de la despedida, el más importante de todos.</p> <p>El nene sigue en Primera Junta, a su alrededor varios cables, <u>algunos periodistas</u>. Hoy no trabajó, no pudo, tampoco mañana ni pasado.</p>
---	---

Imagen 16

Actividades con el texto *Ese día*

Durante la evaluación, las autoras mencionan que es posible observar diferencias en los grupos. El primero muestra problemas en la comprensión del concepto “sustantivo”. Además, no identifican casos intermedios, por un lado, porque la clasificación binaria característica del enfoque estructuralista no le permite clasificarlos y, por otro lado, porque no atienden al contexto en el cual aparecen los sustantivos. El segundo no categoriza de forma binaria y atiende a la transición que existe entre nombres más concretos y otros menos concretos y más abstractos.

Consideramos que las formas de trabajo de cada grupo están influenciadas por los modelos gramaticales que sustentan. El primer grupo de corte estructuralista privilegia el estudio de las estructuras gramaticales independientemente de su significado y de su uso. Por ello, no realiza actividades relacionadas con la comprensión del texto y directamente recuerda la clasificación de sustantivos concretos y abstractos. Además, esta es binaria en tanto las categorías lingüísticas del estructuralismo son discretas o, en términos de Martinet (1965), son unidades cuyo valor no resulta afectado por el contexto u otras circunstancias. Por su parte, el segundo grupo, que sigue una línea cognitiva, sostiene que la gramática está motivada por su significado y por la intención del hablante; por lo tanto, depende del contexto y de la situación. Debido a que la gramática emerge del discurso, el trabajo

debe empezar en el texto y progresivamente focalizarse en las formas y estructuras. Asimismo, la clasificación evidencia una gradación semántica-pragmática de los nominales y en contexto.

Como mencionamos al inicio de este apartado, la segunda es una secuencia didáctica que consta de un total de siete clases. Esta plantea dos objetivos: uno general, que es favorecer la comprensión lectora de un texto literario breve a partir de la reflexión metalingüística sobre la construcción de los participantes y otro gramatical o específico, que consiste en introducir una forma de clasificación gradual de los nombres que atienda al significado en un contexto particular. En síntesis, se trata de integrar el análisis gramatical a la comprensión de los textos.

Las clases uno y dos contienen actividades de lectura y comprensión global del relato “La leyenda del tigre del espejo”. Debido al tipo de narración, se opta por abordar, en primer lugar, la construcción de la temporalidad desde las expresiones de tiempo y, en segundo lugar, la correlación entre la estructura canónica de la narración y el pretérito imperfecto y el perfecto simple. Hacia el final de la segunda clase, se introduce el nominal a través de una actividad: se solicita que resuman en una frase corta sin verbo el tema de cada apartado de la leyenda. De esta manera, la consigna pone en práctica dos habilidades: la reformulación de lo comprendido y la construcción de nominales. En síntesis, la clase inicia con el trabajo sobre el texto y se desplaza gradualmente hacia la gramática.

Las clases tres y cuatro parten de la reflexión semántica para llegar a la sintaxis (ver Imagen 17). De esta manera, a partir de la identificación de los actantes del relato (agentes y pacientes), se abordan las cláusulas prototípicas⁵ y luego estas son comparadas con otras menos prototípicas, las nominalizaciones. Seguidamente, el foco es puesto en la ruta composicional del nominal. Este se construye desde un núcleo que es obligatorio y con núcleos sucesivos contruidos a partir de modificadores opcionales⁶. Es necesario aclarar que todas estas cuestiones

⁵ Según Langacker (2000: 4), estas tienen un agente que lleva a cabo una acción física volitivamente y un objeto-paciente que sufre un cambio de estado interno. En Juan pinta la pared, por ejemplo, Juan es un agente que voluntariamente pinta la pared; mientras que la pared pasa de estar sin pintar a estar pintada.

⁶ En *La pizarra verde de madera*, *pizarra* funciona como núcleo 1, *pizarra verde* como núcleo 2 y *pizarra verde de madera* como núcleo 3. Finalmente, *la* ancla la expresión al discurso. El nominal por lo tanto se

gramaticales se abordan de forma recursiva con el texto: se analizan las construcciones presentes en el texto de forma contextualizada y luego se sistematiza teóricamente. Por último, se solicita que dibujen una serie de elementos descritos en el texto.

**CLASES 3 Y 4:
DE LA REFLEXIÓN SEMÁNTICA A LA SINTAXIS (160')**

Estas clases están enfocadas en el trabajo con una mirada más microscópica sobre los textos. En la primera consigna, apuntamos a que identifiquen los actantes del relato, es decir, quiénes realizan las acciones y quiénes o qué las padecen (básicamente, agente y paciente).

1. Marquen en las oraciones subrayadas² quiénes son los personajes que realizan las acciones y quiénes sufren esas acciones.

En relación con los actantes, la consigna 2 plantea una comparación entre estructuras, para que puedan diferenciar las cláusulas más prototípicas (AGENTE + INTERACCIÓN + PACIENTE) de las menos prototípicas (CLÁUSULAS UNIMEMBRES CON NOMINALIZACIONES).

2. Analicen las diferencias entre las oraciones subrayadas y las oraciones que escribimos para la secuencia narrativa del punto 6 de la clase pasada.

Imagen 17

Clases 3 y 4: de la reflexión semántica a la sintaxis

Las clases cinco y seis están centradas en el *continuum* abstracto-concreto. Primero, se pregunta por qué algunos elementos pueden ser fácilmente dibujados y otros no. Segundo, se pide que describan otras imágenes a partir de una serie de preguntas orientadoras (ver Imagen 18).

construye a través de núcleos sucesivos, que van de lo más a lo menos intrínseco, y de un basamento que tiene una carga deíctico-anafórica y cuantitativa.

Observen con atención las siguientes imágenes y describanlas:

1. ¿Cuáles son las imágenes en las que el designado se puede describir usando sólo el sentido de la vista?
2. ¿Cuáles son las imágenes en las que necesitamos establecer una relación entre el objeto que aparece en la imagen y otro objeto o una circunstancia para describir el designado?
3. ¿Cuáles son las imágenes en las que el designado es un resultado de una acción o de una circunstancia?



Un árbol



El día



El auto de papá



La oscuridad



La destrucción de la ciudad

Imagen 18

Actividad para abordar el continuum concreto-abstracto

Tercero, luego de la discusión sobre los dibujos hechos y las imágenes presentadas, se ofrece una explicación tentativa a modo de sistematización del contenido gramatical. La idea es partir del conocimiento intuitivo que tiene los estudiantes sobre el mundo y sobre la lengua⁷ para llegar a lo teórico. La actividad de cierre consiste en ordenar un conjunto de nominales en una escala que va del más concreto al más abstracto, pero deben volver al texto ya que su significado se construye en este.

La clase siete propone una actividad de escritura que retoma el final premonitorio de la leyenda. El objetivo es escribir la continuación del relato con nuevos personajes. Para caracterizarlos, deben pensar en nominales que den cuenta de sus atributos según el mundo al que pertenezcan, el de los espejos o el de los humanos.

En definitiva, las secuencias didácticas reseñadas proponen una forma diferente de enseñar el nominal. Los saberes gramaticales son, en la mayoría de los

⁷ Decimos sobre el mundo y sobre la lengua porque para el cognitismo la organización lingüística forma parte del procesamiento cognitivo general. Cada hablante estructura el mundo desde los sentidos y la experiencia y esto repercute en la organización formal de la lengua.

casos, enseñados y aprendidos de forma mecánica, memorística, a través de la presentación de conceptos poco comprensibles para los estudiantes o de listas de palabras para clasificar de forma binaria y sin atender al discurso en el cual se insertan. Frente a estas rutinas, la gramática cognitiva propone que el nominal y las formas lingüísticas en general están insertas en un discurso específico donde construyen su significado. Asimismo, presentan categorías graduales en las clasificaciones, lo que permite atender a la gradación semántico-pragmática que los nominales presentan en el uso.

Palabras finales

Los análisis hechos sobre los documentos y materiales curriculares nos permiten llegar a algunas conclusiones, que son siempre parciales y susceptibles de revisión. En cuanto al Diseño, notamos que los modelos gramaticales que sustentan los objetivos y los contenidos son diferentes. Por lo tanto, no existe coherencia al interior de un documento fundamental, en tanto incide en la selección de los contenidos y en su secuenciación. Sobre los manuales y otros materiales usados para la enseñanza, podemos decir que en la mayoría de ellos subyace la concepción de una gramática estructural cuya evidencia más clara son las clasificaciones binarias que no atienden al contexto en el cual se inserta la forma y por lo tanto conservan el estudio del sistema sin atender a cuestiones de significado y el uso. Son escasas las propuestas que intentan conciliar la gramática y el uso. Quizás el intento más auténtico esté en la actividad hecha a partir de titulares de diarios y la noción de tema-remata. En cuanto a las actividades, estas siguen por lo general la lógica del *conocimiento como operación*: se expone la teoría que luego se aplica en una serie de ejercicios; solo algunas retoman los conocimientos que los estudiantes tienen sobre su lengua. Sin embargo, todas tienen algo en común: la ausencia de relación entre la gramática y los textos. Frente a esta situación, expusimos dos propuestas elaboradas desde el ECP. En primer lugar, es una teoría gramatical compatible con el uso porque las formas lingüísticas son utilizadas en un contexto y deben ser entendidas en su relación con este. En segundo lugar, permite retomar los saberes de los estudiantes sobre el sistema y sobre el mundo porque la gramática implica siempre una

conceptualización del hablante. El aporte teórico, entonces, tiene sentido porque viene después, una vez que ellos han construido un saber desde sus conocimientos.

Finalmente, quisiéramos hacer una reflexión final sobre qué entendemos por estudiar la gramática desde el uso. ¿Acaso estamos diciendo que la gramática únicamente es útil en tanto colabora con la comprensión y la producción de textos? La respuesta a este interrogante es no, un rotundo no. Lo que nos interesa es relacionar esas dos dimensiones que Saussure reconoce en el lenguaje, lengua y habla, sistema y uso. Somos conscientes de que señalar la lengua como objeto de estudio de la lingüística le concede a esta su carácter científico, pero también sabemos que muchas otras corrientes lingüísticas demuestran que las explicaciones formales no pueden explicar varios aspectos del lenguaje. Estas centran su interés en el uso del lenguaje y acusan a las gramáticas formales de analizar unidades lingüísticas inventadas para el análisis y de pensar en la lengua como una forma pura (Prieto de los Mozos, 1998). En ese sentido, si entendemos que la lengua es un sistema simbólico y una herramienta de comunicación, la descripción del lenguaje entonces necesita atender a los aspectos estructurales, semánticos y pragmáticos de las expresiones.

Referencias bibliográficas

- Alvar, M. (2000). *Introducción a la lingüística española*. España: Ariel.
- Alvarado, M. (coord.) (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- (2001) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Borzi, C. (2012). Teórico N° 7 de Gramática. Material de la Cátedra de Gramática "C". Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Camps, A. (2006) *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Graó.
- De Saussure, F. (2007). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Di Tullio, A. (2005) *Manual de gramática del español*. Waldhuter Editores.

- Edwards, V. (1995) "Las formas del conocimiento en el aula" en *La escuela cotidiana*. FCE.
- Fogsgaard, L. (2003). "Las clases de palabras" en *Aproximaciones cognoscitivo-funcionales al español*. Brill.
- Funes, M. S. y Poggio, L. (2015). *Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico*
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/70251/CONICET_Digital_Nro.bd467b4b-58bc-4ce7-b1cb-068e8e9f3751_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Funes, M. S., Poggio, L. y Romero, M. C. (2017) "La enseñanza de la lengua en la escuela secundaria: el aporte de la gramática discursiva" en *Actas de la I Jornada de Enseñanza de la Lengua*. Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/85655>
- Gaiser, M. C. (2011) "Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza" en *Didáctica (lengua y literatura)*, v. 23, p. 87-114. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/178102>
- Gaspar, M. y Otañi, L. (2004). "La gramática". En Alvarado M. (Coord), *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*, pp. 71-99. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Hopper, P. (1988). "Emergent grammar and the a priori grammar postulate" en *Linguistics in context: Connecting observation and understanding*, 29, 117-134.
- Ibaurretxe-Antuñano, I. (2013). "La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística" en *Revista española de lingüística aplicada*, (26), pp. 245-266.
- Ibaurretxe-Antuñano, I. y Valenzuela J. (2012). "Lingüística Cognitiva". En *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 1(2), pp. 275-383
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. University Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.
- López Hernández, A. (2007). "Libros de texto y profesionalidad docente" en *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (6).
- Martinet, A. (1972). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.

Martínez Bonafé, J. M. (2008) "Los libros de texto como práctica discursiva" en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (1), pp. 62-73.

Prieto de los Mozos, E. (1998): "Gramáticas de base pragmática y comunicativa: justificaciones" en *Temas de lingüística y gramática*. Universidad de Valencia, pp. 146-162.

Otañi, L. y Gaspar, M. (2001). "Sobre la gramática". En Alvarado, M (Comp.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. FLACSO.

Tosi, C. (2018) *Escritos para enseñar*. Paidós.

Diseños

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Buenos Aires: MECYT

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2012) *Diseño Jurisdiccional*. Salta: MECYT

Materiales curriculares

Alonso, M. et al. (2015) *Lengua y Literatura I Serie Nuevas Miradas*. Tinta Fresca.

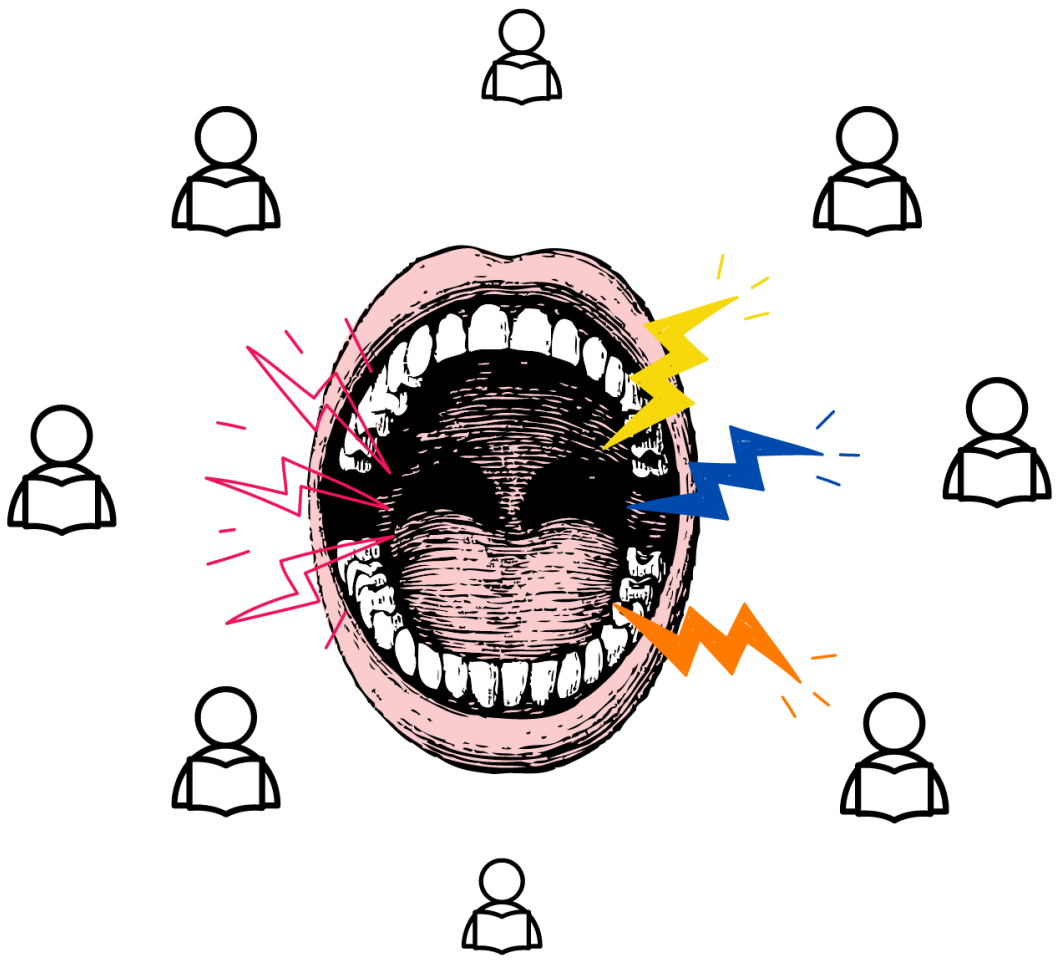
Delgado, M. (2016) *Aprendamos Lengua y Literatura 1. Comunicarte*.

Ministerio de Educación de la Nación (s.f) "Morfología una cuestión de palabras" en *Para seguir aprendiendo*. <https://www.educ.ar/recursos/91412/una-cuestion-de-palabras>

Ministerio de Educación de la Nación (s.f) "Los accidentes verbales: número, persona, tiempo y modo" en *Para seguir aprendiendo*. https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/23290

Vecino Dri, L. y Vitali, G. (2015) *Lengua y Literatura 1*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004338.pdf>

VV. AA. (2019) *Prácticas del lenguaje 1 - Activos nuevos*. Puerto de Palos.





TRADUCCIONES

Fádel Emilio Témer
emiliotemer@fhyics.unju.edu.ar
FHyCS-UNJu

Resumen:

Se presenta la traducción del apartado "The writing process" que forma parte de un paper titulado *Writing and reading: the transactional theory*, investigación dirigida por Louise Rosenblatt en la década de 1980. Se justifica la necesidad de publicar dicha traducción en la escasez de bibliografía disponible en español al respecto y en la relevancia que la autora tiene en diversos campos de estudio como la lingüística, la semiótica y la didáctica de la literatura. Se traduce en particular el apartado sobre escritura por lo novedoso del enfoque y sus aportes a las reflexiones sobre escritura metacognitiva.

Palabras clave: Rosenblatt - escritura transaccional - semiótica cognitiva - metaescritura

Abstract:

The following is a translation of the section "The writing process" from a paper entitled "Writing and reading: the transactional theory," directed by Louise Rosenblatt in the 1980s. The need for this translation is justified by the scarcity of available bibliography on the subject in Spanish and the relevance of the author in various fields of study, such as linguistics, semiotics, and the teaching of literature. The section on writing is translated in particular due to the novelty of the approach and its contributions to reflections on metacognitive writing.

Keywords: Rosenblatt - transactional writing - cognitive semiotics - meta-writing

Nota del traductor

Louise Rosenblatt influyó en buena medida en la teoría y crítica literarias, la educación y, especialmente, a partir de su radicalmente empírica *teoría transaccional*, en la pedagogía de la lectura. Para la autora, el proceso de lectura es una transacción dinámica entre el lector y el texto, en la que surgen ideas significativas para el primero a partir de sus propias interpretaciones reflexivas y creativas. La lectura es siempre un acontecimiento en el tiempo, una experiencia vivida, en la que se produce el encuentro entre el texto (producto de las experiencias de un escritor de carne y hueso) y el lector, que lo interpreta desde su propia vida. Esta visión integral, que parte de un profundo conocimiento del pragmatismo de Peirce, James y Dewey, supuso (y sigue suponiendo) un paradigma excéntrico respecto de las teorías sobre la lectura (literaria o no) que dominan el campo académico e intelectual de nuestro país. Entender el proceso de la lectura en su sentido experiencial, que contempla un continuo que va desde lo afectivo a lo intelectual, en un marco histórico, social y cultural, ha sido una posición filosófica revolucionaria en Rosenblatt y que inspira hoy nuevas investigaciones académicas e innovaciones curriculares en el mundo.

Son pocos los trabajos en los que la autora se refiere en particular al proceso de escritura. Para ser precisos, en español no existe bibliografía al respecto. Quienes nos interesamos en estudiar o enseñar la escritura y sus procesos de construcción de sentido, simplemente hemos aplicado lo propuesto por Rosenblatt respecto de la lectura a la escritura, lo que en sí es un error de criterio que no contempla la especificidad y complejidad de dichos procesos. Es por ello que nos hemos visto envueltos en la tarea de rastrear en la obra de nuestra autora aquellas referencias que pudieran colaborar a dar cuenta de la escritura como un proceso transaccional.

Al respecto, ha sido de gran provecho un informe técnico de 1988, titulado *Escritura y lectura: la teoría transaccional* (Rosenblatt), en el que la autora como investigadora presenta ante la Universidad de Illinois los resultados de un estudio realizado sobre las conexiones entre lectura y escritura y dedica en particular un fecundo apartado al proceso de escritura. En “El proceso de escritura” la autora da cuenta de que el mismo siempre implica al autor, con sus recursos lingüísticos y experiencias particulares, en transacciones concretas consigo mismo y con un entorno

o contexto también particular. Es decir, la escritura es un proceso transaccional en el que interviene la dimensión humana de quien escribe, sus experiencias y su interioridad emocional, intencional e intelectual; y es desde allí que es construida en la escritura una perspectiva única del mundo. Comprender tales aspectos del referido proceso implicó -e implica- el compromiso político de devolver a las prácticas de escritura la dimensión humana que se había perdido.

En función de lo expuesto, y a los fines de colaborar con futuras investigaciones en escritura, o con su enseñanza, es que se justifica la traducción del referido apartado.

El proceso de escritura

Louise M. Rosenblatt

Traducción de Fádel Emilio Témer

La transacción de la escritura. Al igual que los lectores que se aproximan a un texto, los escritores que se enfrentan a una página en blanco solo disponen de su capital lingüístico individual. También para el escritor, el remanente de las experiencias pasadas con el lenguaje, hablado y escrito, en situaciones de la vida, proporciona el material con el que se construirá el texto. Al igual que en el caso del lector, los nuevos "significados" surgen, se reestructuran o se amplían a partir del bagaje de experiencias que el escritor aporta a la tarea.

Sin embargo, no hay que minimizar una diferencia importante. En la relación triádica signo-objeto-interpretante, el lector dispone de un patrón físico de signos con el que relacionar las simbolizaciones. El escritor que se enfrenta a una página en blanco puede que inicie solo con un estado orgánico, sentimientos e ideas vagas, que pueden requerir una mayor definición antes de llegar a una configuración simbólica -un texto físico-.

Pero la escritura, que a menudo es descripta como una actividad solitaria, no consiste simplemente en sumergirse en un grupo de recuerdos. La escritura, lo sabemos, es siempre un acontecimiento en el tiempo, que se produce en un momento determinado de la biografía del escritor, en circunstancias particulares, bajo presiones particulares, tanto externas como internas. En resumen, el escritor siempre está en contacto con un entorno personal, social y cultural. (Veremos que el escritor también realiza transacciones con el propio texto que está produciendo). Por lo tanto, el proceso de escritura debe considerarse siempre como una combinación de factores personales y sociales, o individuales y ambientales.

Dada la visión peirceana, triádica, del símbolo verbal, cuanto más accesible sea el fondo de palabras y referentes vinculados orgánicamente, más fluida será la escritura. Esto nos ayuda a poner en perspectiva una actividad como la "escritura libre". En lugar de tratarla como una "etapa" prescriptiva del proceso de escritura, como parecen hacer algunos, debería verse como una técnica para aprovechar el reservorio lingüístico sin

preocupaciones por la aceptabilidad del tema, la secuencia o la mecánica. Especialmente para aquellos inhibidos por experiencias de escritura desafortunadas en el pasado, esto puede ser liberador, un ejercicio de calentamiento para hacer que los "jugos" fluyan, por así decirlo, y permitir que los elementos del torrente experiencial, los componentes verbales de la memoria y las preocupaciones presentes, se eleven a la conciencia. Este tipo de escritura libre puede traer a la página algo que el escritor considere digno de un mayor desarrollo.

Sabemos que algunos poetas y novelistas consagrados dan testimonio de una persistente sensación de ser solo quienes abren las compuertas, de limitarse simplemente a registrar sus textos -como sugería el Sócrates de Platón- gracias a la inspiración de los dioses. Esto puede ser contrapuesto, en el otro extremo, por autores que piensan y revisan poemas y libros enteros, llevándolos en la memoria antes de plasmar la obra completa en el papel. La mayoría de los escritores se encuentran entre estos extremos; cada uno necesita desarrollar el enfoque que le sea más favorable. Lo esencial es que debe ser activado el reservorio lingüístico individual.

Sin embargo, por muy libre y desinhibida que sea la escritura, el flujo de imágenes, ideas, recuerdos y palabras no es totalmente aleatorio; William James (1890) nos recuerda que la "atención selectiva" opera en algún grado. Sin minimizar el efecto liberador o reparador de la escritura libre, debemos señalar el valor de poner en juego el proceso selectivo de forma cada vez más activa. Al igual que el lector, el escritor necesita avanzar hacia algún enfoque tentativo para la elección y la síntesis. El desarrollo de esta direccionalidad se verá favorecido por la conciencia del escritor sobre la situación transaccional, el contexto que inicia la necesidad de escribir y el lector o lectores potenciales a los que presumiblemente se dirigirá el texto. A menudo, a modo de ensayo y error, y a través de varios borradores que fluyen libremente, la sensibilidad del escritor a dichos factores se traduce en un impulso cada vez más claro que guía la atención selectiva y la integración. Para el escritor experimentado, el hábito de tal conciencia, que se manifiesta en las múltiples decisiones o elecciones que conforman el acto de escritura, es más importante que cualquier declaración preliminar explícita de objetivos o propósitos.

El concepto de "perspectiva" [*stance*¹] desarrollado anteriormente en relación con la lectura claramente es importante también para la escritura. Un aspecto significativo de la delimitación del propósito en la escritura es la adopción de una perspectiva que recaiga en algún punto del continuo eferente-estético². Esto afectará la cantidad de aspectos públicos y privados del sentido en el reservorio lingüístico/experiencial que se incluirá en el ámbito de la atención del escritor y, por lo tanto, determinará la actitud hacia el tema. La perspectiva dominante se manifestará en la gama y el carácter de los símbolos verbales que "vendrán a la mente" y de los cuales el escritor hará una selección.

Cuando hablamos de un sentido de propósito que guíe el proceso selectivo, asumimos, por un lado, la percepción del escritor de lo que se va a comunicar y, por otro, la figuración de los factores que darán forma a su recepción. Que estos dos componentes produzcan una operación selectiva intensa y alerta depende de una consideración que se ha descuidado con demasiada frecuencia en el pasado, y que solo ahora está siendo más reconocida por los educadores: la relación de todo esto con el propio yo y el mundo del escritor.

En la lectura, la secuencia continua de palabras en la página puede incitar al lector reacio o confundido a seguir adelante. Pero incluso en la lectura, si los signos de la página solo tienen vínculos tenues con el reservorio experiencial, el lector a menudo abandonará el frustrante intento de crear nuevos significados. Para el escritor, que se enfrenta a una página en blanco, la necesidad de ideas vivas -es decir, ideas que tengan un vínculo fuertemente energético con la base experiencial- es aún mayor. Todos hemos visto a un estudiante arrastrando laboriosamente las palabras desde una memoria estancada, sin que haya nada que haga avanzar el proceso. Esto sucede a menudo cuando se extraen ideas del texto de otra persona y se parafrasean, o cuando se asigna un tema o formato arbitrario.

Los propósitos deben surgir de los recursos experienciales y lingüísticos reales del escritor, o ser capaces de involucrarse constructivamente en ellos. La experiencia pasada

¹ N. del T.: Traducido y difundido en otros trabajos de la autora como "postura", opto por "perspectiva" para dar cuenta no solo del carácter mental al que el término hace referencia, sino también a su carácter lingüístico, situacional, atencional, afectivo e intencional (*perspectivismo lingüístico*).

² N. del T.: véase la figura en la página 121.

no tiene por qué ser el límite de las posibilidades del escritor. Pero los propósitos o las ideas que carecen de la capacidad de conectarse con la experiencia acumulada y las preocupaciones actuales del escritor no pueden activar el reservorio lingüístico y, por lo tanto, no proporcionan un impulso para pensar o escribir. En este caso, estamos detallando una importante fuente operativa de gran parte de las críticas actuales a la escritura producida en los cursos de composición tradicionales y en los cursos de todo el currículum. Falta en ellos algún propósito que surja de la necesidad de poner a prueba las ideas, de aplicarlas a situaciones o problemas específicos, o algún impulso para comunicar las ideas a lectores específicos.

La cuestión del grado de intensidad de la atención añade otra dimensión a la descripción del proceso de lectura o escritura. Las ideas vivas que surgen de situaciones, actividades, discusiones y problemas, proporcionan la base para un proceso activamente selectivo y sintetizador de creación de significado. Las ideas vivas tienen raíces que se nutren de las necesidades, los intereses, las preguntas y los valores de los escritores; y, además, tienen ramificaciones que se extienden hacia áreas externas del pensamiento. Un propósito de base personal desarrolla e impulsa el movimiento hacia adelante. El fondo acelerado de imágenes, ideas, emociones, actitudes, tendencias a actuar y a pensar, ofrece los medios para establecer nuevas conexiones, para descubrir nuevas facetas del mundo de los objetos y los acontecimientos, en definitiva, para pensar y escribir de forma creativa.

Al escribir (como al leer), una yuxtaposición inesperada de palabras, el desafío de un nuevo contexto o una pregunta inquietante pueden abrir nuevas líneas de pensamiento y sentimiento. Cada oración tiende a eliminar ciertas posibilidades en cuanto al significado a construir. Al mismo tiempo, la oración recién formada puede revelar áreas implícitas en las que no se había pensado antes. Se presentan nuevas ideas, basadas en nuevas combinaciones de palabras y frases. El escritor puede incluso optar por empezar de nuevo con un principio rector de selección más firme, un propósito más claro. Tales transacciones con el texto explican por qué, como ha demostrado Emig (1983), la escritura puede convertirse en un proceso de aprendizaje, un proceso de descubrimiento. Esto también puede explicar por qué algunos teóricos se hacen la ilusión de que el lenguaje "escribe" el texto.

Una vez que se han eliminado las inhibiciones debidas a la falta de confianza y la preocupación por la corrección, y las palabras fluyen con mayor facilidad sobre la página, se puede ayudar al aspirante a escritor a desarrollar un propósito relativo a un tema de raíz personal, inicialmente al menos en términos de una perspectiva predominante o un proceso de atención selectiva. Esto puede llevar a descubrir un propósito global, una idea o efecto general y un sentido de las relaciones entre los elementos subordinados. Debemos reconocer que el requisito esencial no es que el tema de la escritura sea siempre abiertamente "personal", sino que haya algunos vínculos, a veces subterráneos, por así decirlo, entre el tema y los intereses, necesidades, conocimientos previos y curiosidades del escritor.

Hasta ahora, hemos estado desarrollando paralelismos en las formas en que los lectores y los escritores seleccionan y sintetizan elementos del reservorio lingüístico personal, adoptan perspectivas que guían la atención selectiva y sirven a un propósito en desarrollo. Se ha hecho hincapié principalmente en las similitudes en la creación o composición de estructuras de significado relacionadas con los textos. Si todos los lectores son, en ese sentido, también escritores, es igualmente cierto, y quizás más obviamente, que todos los escritores deben ser también lectores. En este punto comienzan a aparecer las diferencias dentro de los paralelismos.

Lectura autoral I. A medida que los ojos de un lector se mueven a lo largo de un texto impreso, hemos observado que las simbolizaciones recientemente evocadas se ponen a prueba para ver si pueden encajar en los significados tentativos ya construidos para la parte precedente del texto. El escritor, como primer lector del texto, examina de este modo la sucesión de signos verbales que se inscriben en la página. Pero se trata de una lectura diferente, del autor, del escritor, que debe considerarse parte integrante del proceso de composición. Las nuevas palabras, a medida que aparecen en la página, deben ser examinadas, no solo para ver si tienen sentido en relación con el texto anterior, sino también en relación con algo más desafiante: si el significado emergente facilita o dificulta la intención o el propósito, por nebuloso e inarticulado que sea, que hemos visto como la fuerza motriz en el proceso de escritura. Esta lectura autoral de tipo interno conduce a la revisión incluso durante las primeras fases del proceso de escritura.

La mayoría de los escritores recordará la situación en la que una palabra viene a la mente o fluye de la pluma y, aunque tenga sentido, no es correcta. Una palabra tras otra puede llegar a la conciencia y al mismo tiempo no convencernos. A veces se puede entender qué es lo que falla en la palabra, en la página, quizás que es ambigua o que no se ajusta al tono. Pero a menudo el escritor no es capaz de articular la razón de su insatisfacción. La tensión simplemente desaparece cuando se presenta "la palabra adecuada". Se ha producido una coincidencia entre el estado interior y el signo verbal. Este "bloqueo del escritor" puede considerarse como una interrupción de un proceso subyacente en el que las palabras que fluyen en la página se cotejan con una *piedra de toque* interior. Puede tratarse de un estado orgánico, de un estado de ánimo, de una idea o incluso de un conjunto de pautas elaboradas conscientemente. Tal reverberación o transacción entre el texto emergente y el estado interior se da por supuesta o se ignora.

Para el escritor experimentado, este tipo de lectura completamente orientada al interior que forma parte del proceso de composición depende de -y nutre- un creciente, aunque a menudo tácito sentido del propósito, ya sea eferente o estético. En otras palabras, el escritor mantiene una relación bidireccional, circular y transaccional con el propio texto que escribe. En esa lectura autoral orientada hacia el interior, el escritor trata de satisfacer, al tiempo que perfecciona, una concepción personal. Este tipo de lectura y revisión puede continuar durante todo el proceso de escritura. De hecho, hay ocasiones en las que es el único componente de lectura, cuando uno escribe solo para sí mismo, para expresar, dar forma o registrar una experiencia, como en las agendas y los diarios. O uno puede escribir para sí mismo simplemente para analizar una situación o los pros y los contras de una decisión.

Lectura autoral II. Sin embargo, por lo general, la escritura se considera parte de una transacción potencial con otros lectores. Llega un momento en el que el escritor debe emprender un segundo tipo de lectura autoral -punto que probablemente llega antes cuanto más experto sea el escritor-. En este tipo de lectura, el escritor se disocia del texto y lo lee con los ojos de los posibles lectores (es decir, intenta juzgar el significado que le darían). Este es el tipo de lectura autoral que se suele enfatizar. Pero el escritor no se limita a adoptar los "ojos" del lector potencial. Está involucrada una doble operación. El texto emergente debe leerse a la luz tanto de lo que otros podrían

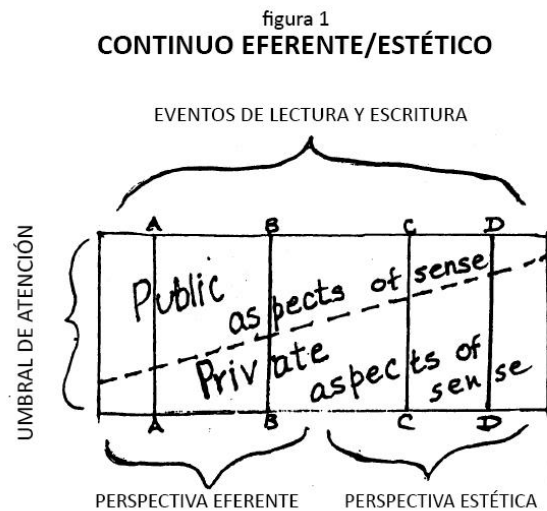
interpretar del texto como de la forma en que se ajusta al propio sentido interno del propósito del escritor. Al releer el texto a intervalos, el escritor puede alternar los dos tipos de criterios internos o, si es lo suficientemente experto, puede fusionarlos.

Para poder llevar a cabo la segunda, la *lectura a través de los ojos de los demás*, debemos tener ya un cierto control del primer tipo de conciencia interior, *orientada a la perspectiva y al propósito*. La primera se convierte en un criterio para la segunda. Si el objetivo es la comunicación, la revisión debe basarse en ese doble criterio de la relectura del texto. Así, la escritura puede tener un propósito personal y estar orientada al lector, reflejando el contexto de la transacción completa. El escritor experimentado probablemente realizará una síntesis, o una rápida alternancia, de los dos tipos de lectura.

Los escritores han hablado de percibir o dirigirse a un lector ideal; esto es paralelo a que los lectores perciban una "voz" o persona que a menudo se identifica con el autor. También hay otro paralelismo: entre el segundo tipo de lectura autoral, *con los ojos de un lector potencial*, y el esfuerzo del lector por percibir la intención del autor.

La perspectiva del escritor. Hemos visto que la selección de una perspectiva predominante es fundamental para aclarar el propósito de la escritura. En las situaciones de la vida real, no se trata de una elección arbitraria, sino de una función de las circunstancias, el tema, los motivos del escritor y la relación entre el escritor y el posible lector. Por ejemplo, una persona que ha sufrido una colisión automovilística tendría que adoptar perspectivas muy diferentes al escribir un relato del suceso para una compañía de seguros y al describirlo en una carta a un amigo. La primera activaría un proceso selectivo eferente, llevando al centro de la conciencia y a la página los aspectos públicos, como las declaraciones que podrían ser verificadas por testigos o por la investigación del terreno. Se desterraría a la periferia de la atención todo lo que no fueran los hechos y su significado impersonal. En la carta a un amigo, el propósito sería compartir una experiencia. Una perspectiva estética pondría al alcance de la atención del escritor los mismos hechos básicos, y también los sentimientos, las sensaciones, las tensiones, las imágenes y los sonidos vividos durante ese roce con la muerte. El proceso selectivo favorecería las palabras que no solo coincidieran con la sensación interior del escritor sobre el acontecimiento sentido, sino que también pusieran en marcha en el

posible lector vínculos simbólicos que evocaran una experiencia similar. Con propósitos diferentes, otros relatos podrían situarse en otros puntos del continuo eferente-estético. En beneficio de los potenciales lectores, es importante elegir una perspectiva predominantemente eferente o una predominantemente estética (véase la figura 1), y proporcionar pistas claras al respecto. La sensibilidad hacia el propósito y el contexto pondría en juego ambos tipos de lectura autoral.



Toda actividad lingüística tiene componentes públicos (lexical, analítico, de abstracción) y privados (experiencial, afectivo, asociativo). La perspectiva viene determinada por la proporción de cada uno de ellos admitida en el ámbito de la atención selectiva. La perspectiva eferente se basa principalmente en el aspecto público del sentido. La perspectiva estética incluye proporcionalmente más el aspecto experiencial y privado.

Los eventos de lectura o escritura (A) y (B) se sitúan en la parte eferente del continuo, y (B) admite más elementos privados.

Los eventos de lectura o escritura (C) y (D) representan la perspectiva estética, siendo (C) el que presta una mayor proporción de atención a los aspectos públicos del sentido.

No cabe duda de que la comunicación es más fácil de lograr cuando tanto el escritor como el lector comparten no solo la misma lengua materna, sino también contextos culturales, sociales y educativos similares. Pero incluso en estas circunstancias, las diferencias individuales persisten (como vemos incluso entre los miembros de una misma familia). Además, en nuestra compleja sociedad, todos somos miembros de una red de subgrupos variados e incluso de subculturas. El escritor debe

basarse en lo que se puede presumir que comparte con el lector como material para crear el nuevo significado que quiere comunicar. Que esta intención se cumpla depende en gran medida de que el escritor tenga en cuenta las semejanzas y las diferencias entre lo que el lector potencial aportará al texto y la experiencia lingüística y vital de la que surge el escrito.

Aquí, nuevamente, debemos subrayar la diferencia entre la lectura ordinaria de un texto ajeno y el segundo tipo de lectura autoral del propio texto a la luz de las necesidades de los demás. Sabemos que hay que ayudar a los niños a darse cuenta de que lo que tenían "en la cabeza" no se transmite necesariamente a los demás mediante lo que aparece en la página. Se ha comprobado que los escritores inexpertos en edad universitaria y mayores siguen compartiendo esta desventaja. En realidad, disociarse del propio texto para leerlo con los ojos de otro es una actividad muy sofisticada. El problema del escritor es ofrecer pistas verbales que pongan en marcha los vínculos en el repertorio interno del lector potencial que le lleven al significado deseado. Para llevar a cabo esta traducción, por así decirlo, el escritor necesita tanto la comprensión de sí mismo como la de los demás, conciencias que pueden ser intuitivas, pero que también pueden fomentarse explícitamente.

El segundo tipo de lectura autoral exige, además, un reconocimiento de lo que se da por supuesto en el texto: los conocimientos que se espera que traiga el lector potencial, las expectativas convencionales basadas en la lectura y las experiencias lingüísticas previas, los supuestos sobre las situaciones o el entorno, el impacto moral y social, o los criterios científicos. Algunos teóricos de la literatura hacen hincapié en los vacíos del texto de un autor que el lector deberá rellenar. Sin embargo, desde el punto de vista del escritor, es importante subrayar más bien los vacíos que deben evitarse, los supuestos que hay que explicitar, las experiencias que hay que detallar, antes de que el texto se abra paso en el mundo.

Escribir sobre la lectura. Cada vez se reconoce más que cuando un lector describe, responde o interpreta una obra, se está produciendo un nuevo texto. Las implicaciones de este hecho en términos de proceso deberían comprenderse mejor. Cuando el lector se convierte en escritor, el punto de partida ya no es el texto físico, las marcas en la página, sino el significado, el estado de ánimo que se percibe que corresponde a ese texto. El

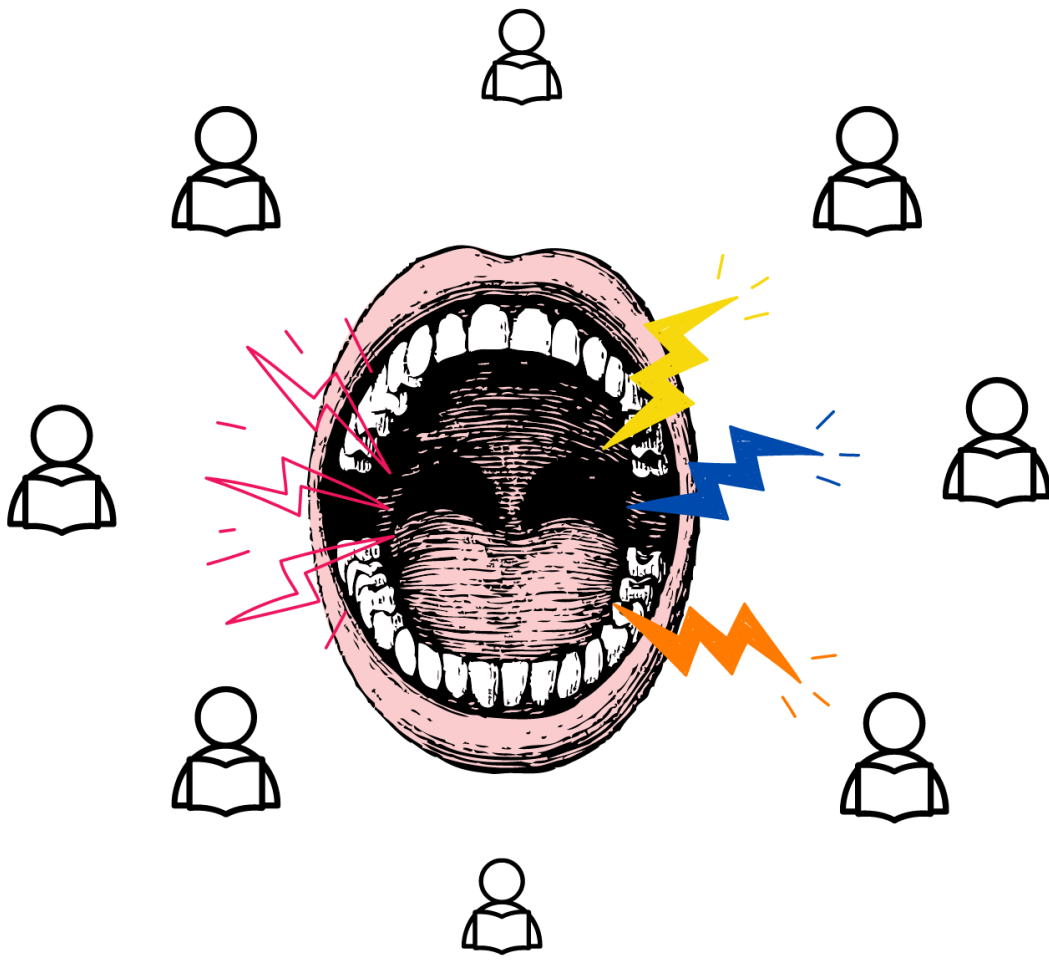
lector-escritor puede volver al texto original para recuperar cómo entró en la transacción, pero debe "encontrar palabras para" explicar la evocación y la interpretación.

El lector convertido en escritor debe enfrentarse de nuevo al problema de la elección de la perspectiva. En general, la elección parece ser la perspectiva eferente. El propósito es principalmente explicar, analizar, resumir, categorizar. Esto suele ser cierto incluso cuando la lectura ha sido predominantemente estética y se está hablando de una obra literaria. Sin embargo, la perspectiva estética puede adoptarse para comunicar una experiencia que exprese la respuesta o la interpretación. Por ejemplo, una lectura eferente de la Declaración de Independencia puede dar lugar a un poema o a un relato. Una lectura estética del texto de un poema también podría conducir, no a un ensayo crítico escrito de forma eferente, sino a otro poema. El traductor de un poema es un excelente ejemplo de ello, ya que primero es un lector que evoca una experiencia a través de una transacción en una lengua, y luego se convierte en un escritor que busca expresar esa experiencia a través de una transacción de escritura en otra lengua. Los dos modos de lectura autoral adquieren especial importancia en la traducción, ya que las cualidades experienciales generadas en una transacción con una lengua deben comunicarse ahora a lectores que traen un reservorio lingüístico diferente.

Referencias bibliográficas

Emig, J. (1983). *The web of meaning*. Upper Montclair, NJ: Boynton Cook

Rosenblatt, L. M. (1988). Writing and Reading: The transactional theory Technical report N° 416. En *Center For The Study Of Reading*. University of Illinois at Urbana-Champaign. URL: <https://core.ac.uk/download/4826479.pdf>



**¡MUCHAS GRACIAS
POR LEER LA REVISTA!**

Podés seguirnos en nuestras redes sociales



Foro de Estudios del Lenguaje

fel_unju



agora.fel@gmail.com

felfhycs@gmail.com