

SUMARIO

Editorial 2

Graciela Mercapide 4

Apertura del Encuentro

Alma Pedretti 6

Tradición y novedad en la enseñanza del español
lengua materna

Carmen Acquarone 26

Algunas cuestiones de didáctica de la lengua

Marisa Malcuori 36

Una mirada crítica a la propuesta de los libros de Español

Declaración Final 51

Eglé Etchart 52

¿Qué y cómo tiene que aprender un estudiante de primer
año liceal?

Claudia Cerminatti – Servando Corbo 58

La lengua de la institución educativa y la lengua del
alumno: ¿un caso especial de bilingüismo?

Claudia Cerminatti – Servando Corbo 62

Lengua modelo y modalidades de lenguaje

ACTIVIDADES 65

LIBROS 69

Redacción: SPEU 18 de Julio 1825/401 Montevideo Uruguay - Telefax: 400 8637 Dep. Legal 342.919
Correo electrónico: speu@adinet.com.uy - www.speu.com.uy

Tapa y Contratapa: Capítulo Primero de la *Gramática Castellana* de Antonio de Nebrija - Librería y
Casa Editorial Hermandad (SA), Madrid, 1931.

Impresión **delta** Avda. Fernández Crespo 1829 - Telefax 408 9383 - Fotos: Profesora Cristina Díaz

EDITORIAL

En diciembre de 2004 surgió la idea de realizar una publicación de nuestra Sociedad que recogiera temas de la especialidad. La directiva de ese momento concretó la propuesta; finalmente resolvió, en noviembre de 2006, editar una revista.

El objetivo fundamental de esta revista es la difusión de trabajos nacionales o extranjeros que aporten a la actualización y al enriquecimiento teórico de los docentes.

La publicación tiene el nombre de **Revista Speu**, lo que afirma su pertenencia, y con el subtítulo **Diacronía - Sincronía** muestra el espíritu de sus impulsores de no desconocer ningún aspecto referido a la lengua, su historia, su evolución, su presente, sus variedades, etc.

Con esta idea se propone que la publicación tenga tres secciones. Una, de planteos teóricos que trasmitan el pensamiento global que la Sociedad ha ido elaborando en sus dieciocho años de trabajo continuo y que está plasmado en propuestas programáticas, en exposiciones sobre política lingüística, en resoluciones de Directivas y de Asambleas, etc. Trabajo que no ha olvidado los principios que aparecen en sus Estatutos. Una propuesta definida pero abierta; con coherencia interna y apertura a nuevos enfoques. Un equilibrio entre lo producido y la creación permanente.

La segunda sección está pensada para que recoja trabajos que presenten los socios.

La última sección está dedicada a la difusión de eventos de interés académico y de publicaciones diversas.

Será responsable de la publicación el Consejo Editor, y las propuestas de los números siguientes podrán surgir del propio Consejo, de la Directiva, de los socios o de especialistas allegados a la SPEU.

Este primer número contiene las exposiciones realizadas en el **Encuentro Nacional de Profesores de Español** realizado en Minas los días 20, 21 y 22 de octubre de 2006 que fue la instancia colectiva más reciente. En esa oportunidad (en la que se presentó públicamente la propuesta de extender el estudio de la lengua materna a los seis años de Educación Media y un proyecto de programa de primero, segundo y tercero del CB), las intervenciones de los panelistas tenían como objetivo enmarcar esa propuesta programática y dar a los docentes elementos de afirmación o de crítica en un trabajo continuo de pensar la asignatura.

Pensar la asignatura es pensar qué enseñar, cómo enseñar, con qué material enseñar, para qué enseñar; es estar preparado para ser un buen crítico de las propuestas educativas que se presentan, en todos los niveles del sistema educativo. Pensar la asignatura también es conocer cómo fue la enseñanza del español en otros momentos de la vida educativa del país.

En ese sentido, el material teórico que se presentó en Minas fue muy enriquecedor;

de ahí el compromiso de esta publicación.

En los docentes que asistieron y en los que no pudieron hacerlo, queda la tarea de continuar la visión y la revisión del trabajo que tienen entre sus manos. Eso se quiere mostrar al ponerle a esta publicación *Revista*, en el sentido de "revistar" o "revisar", promoviendo así la defensa de aquello que fue orgullo de nuestra educación sin dejar de asimilar lo nuevo, no como novelaría sino como actitud frente al avance de cualquier ciencia, en este caso la lingüística.

Nuevamente un agradecimiento a las profesoras invitadas. Alma Pedretti nos deja su experiencia docente como profesora y como ex Inspectora de la asignatura, a la que agrega su trabajo de investigación en la FHCE. Carmen Acquarone da una visión desde su perspectiva de profesora de Didáctica del IPA. Marisa Malcuori, con sus

conocimientos lingüísticos, enfoca algunos aspectos que surgen en los textos de Español para el Ciclo Básico.

También se agradece a los panelistas, Eglé Etchart, Claudia Cerminatti y Servando Corbo, que respondieron al llamado de la Directiva de presentar trabajos. La idea era enriquecer la discusión del Proyecto de Programa de la SPEU, motivo central del Encuentro.

La Sociedad considera que esta revista es un paso más de los muchos que ha dado y de los que vendrán. Se espera que sea un vínculo con otros hechos que no deben quedar en el olvido, como las resoluciones del Congreso de la Educación (2006) entre las que aparecen propuestas vinculadas con el trabajo en lengua materna y con la dignificación de la tarea docente.



Exposición realizada por la Directora del Instituto "Eduardo Fabini", Prof.^a Graciela Mercapide, en la apertura del *Encuentro Nacional de Profesores de Español* realizado en Minas los días 20, 21 y 22 de octubre de 2006

Graciela Mercapide
Prof.^a de Filosofía egresada del IPA
Prof.^a de Filosofía de la Educación en FD
Directora del Inst. E.Fabini de Minas

Autoridades presentes, instituciones que nos acompañan, medios de prensa, estimados congresales:

En nombre de los educadores de Minas, bienvenidos a este congreso, que ha convocado al cuerpo docente uruguayo, representado acá, por los profesores de Idioma Español.

Agradeciendo el honor que se me ha conferido al darme la palabra en este congreso, sólo quiero aportar algunas reflexiones, realizadas desde mi disciplina: Filosofía.

Como educadores, compartimos una praxis pedagógica, comprometida con la misión de facilitar la construcción e instalación de aquellas acciones que permitan a cada niño, a cada adolescente, superar, tanto a nivel individual como colectivo, y a lo largo de toda la vida, las tendencias caotizantes, especialmente en este momento histórico, en que presenciamos una crisis global de las estructuras que, tradicionalmente, han recibido y acogido al ser humano, como son la familia, la ciudad, la escuela, la religión, entre otras.

Centrar la atención en lo antedicho, implica hacerse eco de las graves interrupciones que a partir de ello, experimentan los procesos de transmisión, en el seno de nuestras sociedades. La crisis actual de las transmisiones, afecta

radicalmente a todos los artefactos – intelectuales, afectivos, comunicacionales, culturales, - que han participado en la plasmación de la cultura occidental moderna. En este clima resulta muy comprensible que lo pedagógico se muestre también especialmente afectado por la carencia – entre otras – de palabras humanamente significativas, edificantes y soteriológicas.

Por eso, repensar la institución educativa como ámbito público en el que se llevan a cabo las prácticas pedagógicas constructoras de la democracia, supone que en ella se recobre la palabra, supone que ella no sea muda en relación a las preguntas fundacionales, que en la diversidad de los espacios y de los tiempos, nunca deja de plantearse el ser humano. Es por eso que la institución educativa, debe abrir los horizontes del presente y del futuro a los niños y adolescentes que le han sido confiados por la sociedad; debe lograr que el proceso de transmisión haga verdadero en el presente, el trayecto histórico de una DETERMINADA CULTURA. Como decía Goethe, debe lograr estar dispuesto a percibir, en todo lo pasajero, una parábola de lo eterno.

Y acá es ineludible y fundamental el rol de la Lengua Materna, ya que el ámbito de lo pedagógico se establece, exclusivamente, con el concurso de aquellos

lenguajes que hacen posible la superación del umbral de la mera información. El ser humano experimenta la necesidad de la lengua materna, para expresarse y comunicarse, para aprender la práctica de los lenguajes, que le permiten integrar una comunidad. Humboldt dice en "Escritos sobre el lenguaje": "La producción del lenguaje es una producción íntima del ser humano; no se trata por tanto de un mero intercambio social en vistas a la información, sino de algo asentado en su misma esencia, imprescindible para el funcionamiento de las potencias espirituales de la naturaleza humana". Y con el filósofo Gadamer agregamos: "En todas las culturas, por más diferentes que sean entre sí, la lengua se encuentra íntimamente vinculada a nuestra comprensión del mundo".

De ahí que si los educadores la convertimos en una simple competencia técnica, no ayudamos, no garantizamos a nuestros alumnos, la posibilidad de iniciarse en la práctica de convertirse en verdaderos seres humanos. Profundizar en la naturaleza humana, hacer al hombre, supone poner

palabras en uno mismo y en la realidad. Una pedagogía realmente humanizadora, tiene que posibilitar que la palabra vuelva a instalarse en el mundo y en el corazón del hombre, para recobrar los nombres, y superar así, una sociedad anónima y mecanizada.

Sin duda la lengua materna es hogar, y es madre, porque nos da la posibilidad de situarnos en el mundo, de seguir construyendo humanidad y comunidad, cultura, universos simbólicos, comunicación, encuentro, dando sentido a la vida y a la existencia...

Hoy, entonces, los educadores estamos comprometidos a darles la bienvenida a los seres humanos, dándoles la palabra, no para que tengan un instrumento técnico, sino para que compartiendo el abrazo cultural de la lengua materna, reconozcan por sus nombres a los demás, puedan dar nombre al mundo, construyan identidad y participen y se comprometan en la construcción de una cultura donde todos puedan decir y ser nombrados.

Muchas gracias.



TRADICIÓN Y NOVEDAD EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LENGUA MATERNA

Alma Pedretti

Catedrática de Gramática Española de FHCE

Ex Inspectora de Enseñanza Secundaria

Profesora de Español en Secundaria

Maestra

En esta intervención quiero, en primer término, dejar sentado que ella es resultado de muchas de las cosas que aprendí en el curso de mi trabajo de investigación en la FHCE, el que como saben quizá muchos de ustedes, se tituló originalmente *Política lingüística (explícita e implícita) para el desarrollo de la lengua materna en educación secundaria 1941-1991*.

Hoy, a casi diez años de que se me concediera el usufructo del régimen de dedicación total para centrarme en la mencionada investigación, modificaría el título propuesto entonces por el más clarificador, a mi juicio, de *Política y pedagogía lingüística (explícita e implícita) para la enseñanza y desarrollo del español lengua materna. 1941-1991*.

Para la intervención de hoy, aclaro, quitaré las fechas limitantes, porque, lo investigado en estos años me ha permitido constatar que mucho de lo que se hacía en política y pedagogía lingüística en la década del cuarenta, tiene su explicación en lo que se venía estudiando, discutiendo y proyectando desde bastante antes, y por otro lado, mucho de lo que hoy se hace (muy bien, bien, mal o muy mal), tiene sus orígenes en lo que se hizo o en lo que se intentó hacer en el medio siglo que elegí en un principio. En rigor, así ha venido funcionando toda la educación formal

uruguaya, (probablemente también en la educación en el mundo occidental) y, muy en particular, en la que se ocupa de la formación lingüística. Se trata de hablar de una institución social, para el caso el sistema educativo nacional en su política de educación lingüística, y, si es verdad que todas las instituciones sociales evolucionan a través del solapamiento de prácticas de vida y teorías (quiero decir, más bien, de ideologías) subyacentes que se superponen en cada momento histórico, ello es absolutamente indiscutible en el mundo de la educación media, en cuanto en él trabajan miles de personas, que, particularmente en este país, poseen **formaciones variadas, muchas veces dispares y con frecuencia insuficientes**.

Como un primer paso de mi intervención, me gustaría presentar el concepto de "política lingüística" que subyace en todo lo que voy a presentar. Este concepto se presenta ampliamente relacionado con el de "planificación lingüística", que Fishman (1971) ha definido como "la búsqueda organizada de soluciones para problemas lingüísticos, planteados típicamente a nivel nacional". La diferencia quizá pueda establecerse en el hecho de que la política lingüística, a diferencia de la planificación, que

normalmente se explicita con una clara normativa¹, queda muchas veces implícita y resulta más bien de aplicación de principios no siempre evidentes.

Empezaré entonces por intentar ubicarme en el centro del tema que espero esbozar, teniendo en cuenta que tratarlo con cierta profundidad requeriría muchísimo más tiempo y una instancia de encuentro más interactiva que una conferencia, por lo que solo me referiré a aquellos asuntos que me parecen cruciales desde una doble perspectiva: **lingüístico-pedagógica** la primera, **socio-institucional** la segunda. De todas formas, este acercamiento intentará poner en evidencia la íntima relación que ata estas dos caras del asunto, de suerte que, si una de las dos no anda, pues el sistema se resiente, o, peor aún, queda herido de muerte.

Vivimos tiempos muy difíciles, en la educación nacional y en la del subcontinente latinoamericano. Tiempos difíciles para la educación que no son más que un reflejo de lo difícil que se ha vuelto la vida en su conjunto en su devenir socio histórico en buena parte del planeta Tierra. No creo que, simplemente, sea esta una apreciación de alguien que como yo, ha vivido ya la mayor parte del tiempo que a cada ser le es concedido y entonces, en una suerte de añoranza acrítica, se refugia en una amarga y mentirosa visión de que "todo tiempo pasado fue mejor". Tampoco creo que, como ha dado en decirse de otra grave causa de preocupación de los tiempos modernos, la inseguridad, todo sea nada más que una "sensación térmica". Para muchos de los que venimos siguiendo el estado de la educación pública nacional, es claro que el nivel de calidad que ella viene manifestando ha descendido paulatina pero visiblemente, digan lo que digan las estadísticas y los aparentes logros.

Para hacer esta afirmación manejamos documentos probatorios de diversa índole, que no dejan lugar a dudas. Por otra parte, muchos de ustedes deben de haber escuchado al contador Enrique Iglesias (hasta hace muy poco máxima autoridad del BID), quien, en una de sus últimas intervenciones públicas en el país, hizo, hace apenas unas pocas semanas, expresa referencia a la urgente necesidad de mejorar **los niveles de calidad educativa en el país**. A la prueba, a esta, porque en lo personal tengo muchas más, me remito.

Y sin embargo, las cosas no fueron siempre así en este país, que supo ser reconocido como modelo de excelencia educativa en el continente. Todavía viven en esta pequeña comunidad de hispanohablantes que componen nuestra sociedad uruguaya (somos tres millones de personas en un mundo de cuatrocientos millones de hablantes de español), suficientes exponentes de aquellos egresados de sexto año de primaria de la primera mitad del siglo XX, que han quedado unidos de una "cultura general", y en consecuencia, de **una capacidad para leer y comprender** (o para leer y advertir que no se comprende, que ya es mucho), de **un gusto por la lectura**, que los que enseñamos en el nivel terciario querríamos tener la fortuna de encontrar en buena parte de nuestros bachilleres de hoy.

¿Es solo la llamada "democratización" o, con una denominación más crítica, la "masificación" de la enseñanza secundaria, que ha extendido la educación media a vastas capas sociales que hace cincuenta años no accedían a ella, la causante de este reconocido descenso? Así suele argüirse, pero a mi juicio, decididamente esto no es así. El constatado deterioro tiene causas más complejas. Intentaremos mostrar algunas.

En primer lugar, trataré de considerar algunos rasgos sobresalientes de

la política y de la pedagogía lingüísticas que han venido haciéndose predominantes en nuestro país y en muchos del área latina y que han ido sustentando unas consiguientes pedagogías asumidas en los últimos años, tanto en primaria como en secundaria.

Sin embargo, una previa interrogante que debemos plantearnos nosotros, profesores de secundaria que no estamos demasiado acostumbrados a debatir asuntos de este tipo es: ¿Quiénes orientan la política lingüística en la educación formal nacional? Ya no ocurre, claro, lo que sí sucedió en el siglo XIII, cuando el rey Alfonso, el que por algo pasó a la historia con el apodo de "el Sabio", decidió, sin duda asesorado por su ejército de filólogos eruditos, que el castellano debería ser obligatorio en todos los documentos de toda la vida administrativa del reino (aunque él eligiera seguir usando el gallego para expresar su mundo poético). El poder de decisión respecto a estos asuntos, estaba entonces, sin duda, directamente centrado en el poder real y así continuaría por siglos. Como todos también sabemos, la para entonces sorprendente, escandalosa, decisión de Nebrija de escribir a fines del siglo XV la primera gramática de una lengua vulgar, el castellano², debió ser avalada por la reina Isabel. Y todos sabemos que las razones aducidas por Nebrija para la defensa de su obra fueron eminentemente políticas. Eso sí: sin duda, y esto es bueno dejarlo establecido, los fundamentos expuestos por el famoso humanista sustentan lo que hoy se llamaría "política de estado", no mera política partidaria. Se trata, en los dos casos citados, de políticas explícitas, propuestas decididamente como normas a cumplir.

Un tercer ejemplo de directa intervención del poder real es sin duda, en el caso del español, la fundación de la Real Academia de la Lengua en 1713, obra del primer Borbón que reinó en España. En todos estos casos, la política lingüística no

solo era dirigida por el poder real, sino que **se explicitaba en una aspiración decidida a lograr la unidad lingüística, base de una anhelada unidad política.**

Sin embargo, no siempre las políticas lingüísticas son o han sido tan absolutamente explicitadas. A título personal, puedo recordar muy bien, en los comienzos de mi carrera docente, las variadas opiniones- a veces agrias discusiones- acerca de qué autores presentar en clase como modélicos, discusiones en las que yo, demasiado inadvertida, no llegaba a ver que estaba en juego, implícita en un aparentemente hecho "pedagógico", la decisión de qué variante diatópica, diacrónica o diastrática del español debía llevarse a clase.

Y bien, instalándonos en el momento actual, por ejemplo, en Uruguay, ¿quiénes son los responsables de orientar esas políticas? ¿Y de qué forma se explicitan? Es evidente que, en principio, todo se presenta como más difuso, y sin duda básicamente implícito, no demasiado explicitado en forma clara y fundamentada.

Pero sí hay políticas lingüísticas, y las hay variadas y en pugna, como hemos querido indicarlo con este plural elegido.

Por tanto, la pregunta inicial: ¿quiénes hacen política lingüística en el Uruguay?, también tiene respuesta. En primer lugar, la orientan los profesores de las diversas instituciones que forman docentes de educación primaria y secundaria, los inspectores de la asignatura en secundaria, los inspectores y directores de escuela en primaria, y, en los últimos tiempos, docentes que actúan en los centros como MENFOD y MECAEP, creados a partir de la era Rama. Entre este grupo de personas las hay con formación **muy diferente**, tanto en las orientaciones teóricas por las que se rigen como por el

nivel, profundidad y extensión de sus conocimientos de la especialidad, lo que provoca que al actuar, estas personas lo hagan aplicando criterios a veces ampliamente divergentes, que no siempre se explicitan con claridad.

Hay también en carrera un personaje intangible pero muy persistente, y de peso, que no impone qué y cómo hacer, pero que se hace sentir por lo que demanda. Es de gran influencia en primaria, y ahora también en secundaria: se trata de la opinión, vertida a veces de manera quizá descomedida, de los padres que comparan lo que ellos aprendieron con lo que ahora aprenden sus hijos. Lo que se dice, la expresión del sentido común. De esa comparación que hacen los padres, sin dudas, lo que se hace actualmente es lo que sale mal parado. Hay allí una cuerda disonante de disconformidad, que remueve y crea preocupación en la comunidad, hasta el punto que no hay en este momento ningún representante del poder político partidario que no tenga el tema del "cambio" en la educación como tópico de su discurso.

En cuanto a la intervención directa del poder político, es verdad que no existe, al menos con la explicitud con que suele practicarse en otros países, Francia por ejemplo, una intervención estatal instituida reglamentariamente a través de sus ministerios competentes, que se ocupe de marcar lineamientos de esa política. Sin embargo, directores, inspectores, tribunales de concurso, o de aspiraciones, son nombrados por los distintos Consejos desconcentrados y el propio CODICÉN, los cuales, desde la ley 14101 del 4/II/1973 hasta hoy, son elegidos por el poder político de turno, que tiene entonces por **esa vía indirecta, un importante poder de decisión.**

¿Y los docentes del común? Tienen, en primer término, la orientación que les

aporta la formación, sea de la calidad que sea, que reciben en las distintas instituciones donde se gradúan, aunque no debe olvidarse que todavía hoy, octubre de 2006, cuando en el mundo académico "exterior" poco se hace sin un postgrado, **muchos docentes de Español del país carecen de formación específica de grado: son docentes de español porque son hablantes de español.** Trataremos de mostrar que hay una gran diferencia entre una y otra condición, que esconde un importante desconocimiento de ideas lingüísticas planteadas y aparentemente aceptadas en el propio Uruguay hace bastante tiempo.

Tienen también los docentes "del común" a esta Sociedad de Profesores de Español, como espacio colectivo para la discusión, la actualización y la profundización de su formación académica, actividades esenciales si se intenta avanzar en el desarrollo de aquellos conocimientos requeridos para ser capaces de dirimir con propiedad temas de política y de pedagogía lingüísticas.

Estos docentes tienen asimismo esporádicas pero escasas intervenciones de la UDELAR, con sus cursos de extensión y de actualización y con sus siempre escasas y poco coordinadas intervenciones en tal o cual instancia de asesoramiento.

Estos "docentes del común" pueden desarrollar también discusiones sobre el tema en el ámbito de las salas de la especialidad, las que al menos, y por lo que sé, en este momento adolecen de una escasa participación, por otra parte muy comprensible. Y es que si la política educativa se planifica desde el poder con docentes que son algo parecido a los esclavos griegos cultos que el dinero romano compraba para educar a sus hijos, pocas ganas de más de lo mismo pueden tener quienes cumplen cincuenta o sesenta horas semanales de docencia directa.

Estas condiciones absolutamente inadecuadas de trabajo son también parte de la política educativa general y de la política lingüística en particular, y resultan especialmente negativas cuando se aplican a la docencia de lenguas, en especial de la materna o si se prefiere otra nomenclatura, de la primera lengua. Y estas condiciones de trabajo, estas sí, son, sin duda, decididas por el poder político partidario. Volveremos más adelante sobre este tema esencial.

También han hecho y hacen política y pedagogías lingüísticas, por supuesto, los autores de los manuales de uso en secundaria, que, aunque parten de un programa de estudios único, proponen, **cada uno, una interpretación de ese programa y se constituyen, a la vez, en guías de trabajo para el docente novato, o para los que, simplemente, carecen de formación** específica, los cuales, **lamentablemente, insistimos, abundan en nuestra asignatura.** La influencia de los manuales es en ese sentido de la mayor importancia, pero de ello se ocupará mañana la Prof. Marisa Malcuori.

Finalmente, también hacen política lingüística, normalmente implícita, los escritores de ficción, los poetas, los ensayistas, los críticos. A través de finas redes de filtración, su modo particular de trabajar la lengua, buscadamente creativo pero profundamente atento a lo que en oportunidades se ha llamado "el genio de la lengua", se va instituyendo como modelo, como paradigma lingüístico, en ámbitos reducidos pero socialmente influyentes.

Por último, para bien y para mal, también de manera implícita, asumen una política lingüística los omnipresentes "medios". Radio y televisión, en su obsesiva búsqueda de "rating" también imponen, y con gran fuerza, sus modelos. Como se ve,

ni hay un modelo único, ni todas las acciones dirigidas en este sentido son expresión de las mismas intencionalidades de intervención en la comunidad.

Ahora bien; el que hablemos casi siempre en forma conjunta de política y de pedagogía lingüística no es producto de alguna confusión conceptual, sino, creemos, de una meditada reflexión. Nuestras investigaciones acerca de las diversas políticas lingüísticas asumidas en secundaria a través del siglo XX en nuestro país, nos han llevado al convencimiento de que existe una íntima relación, no siempre clara para todos los docentes, **entre los criterios de política lingüística que se asumen, consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente, y la pedagogía lingüística que se intenta aplicar en las praxis de aula, así como en el ordenamiento y relevancia asignados a los temas de los programas respectivos.**

Es por esa razón que hemos dicho que iniciaríamos esta intervención planteando nuestra visión del asunto desde una perspectiva lingüístico-pedagógica, que atiende simultáneamente políticas y pedagogías lingüísticas, y a eso vamos. Dejaremos los comentarios socio-institucionales para después, porque ellos quedarán justificados, confiamos, por los que logremos plantear ahora.

Y bien, si, como lo anuncia el título propuesto, encaramos nuestro análisis integrando la observación atenta del pasado más o menos cercano, pero que ya forma parte de lo que con frecuencia bastante acrítica suele llamarse despectivamente "enseñanza tradicional", es posible que encontremos en las praxis pedagógicas y en los principios acerca del "por qué" y del "para qué enseñamos" de lo mejor que

esa tradición logró poner en práctica, ideas que permitan explicarnos tanto aquellos éxitos del pasado como al menos unos cuantos de los actuales fracasos de **la enseñanza del español lengua materna**³. Esta es la razón de fondo que explica el título de nuestra intervención de hoy.

Permítaseme reseñar algunos momentos definitorios de nuestro pasado más o menos reciente. Imitando el estilo de vaivén temporal con que suelen relatar el cine y la literatura actual, permítaseme también comenzar por recordar algo de lo ocurrido en un momento posterior al que voy a destacar más tarde.

Hace aproximadamente veinticinco años, cuando la dictadura empezaba a debilitarse, unos cuantos docentes de esta materia de secundaria sentimos que debíamos introducir de alguna manera la nueva visión que sobre el lenguaje y sobre las lenguas aportaba el espectacular desarrollo que la lingüística había tenido en el correr del siglo XX. Recordamos que se formaron por entonces algunos grupos de estudio, que la Prof. C. Escudero dictó sus cursos en el entonces Instituto de Ciencias, Filosofía y Letras, que, en fin, hubo asimismo un trabajo callado de uno u otro grupo de estudio, o, simplemente de amigos y colegas. En suma, los docentes de Español empezaron a replantearse qué hacían y para qué estaban haciendo lo que hacían.

Paralelamente, la escuela primaria reiniciaba, sordamente al comienzo, luego muy clamorosamente, una discusión desde otra perspectiva, pero que también intentaba la modernización en su área y que también tenía que ver, de algún modo, con la educación para el dominio del español. Así por ejemplo, se continuaba con la gran discusión que la dictadura había dejado trunca, y que ha sido denominada "la querrela de los métodos", que tenía que ver,

básicamente con las praxis elegidas para lograr un eficiente dominio de la lengua en los procesos de lectura y escritura. Se trata este de un problema complejo, que no abordaremos en este momento más que en lo que atañe a algunos principios centrales del asunto, aquellos que en rigor y como veremos, afectan tanto a primaria como a secundaria y que son en verdad, numerosos. Aunque creo que somos muchos los que pensamos que primaria no ha logrado soluciones positivas todavía, sino que, al menos por ahora, los resultados obtenidos parecen más bien desalentadores, lo que desgraciadamente supone para secundaria un muy débil punto de apoyo y partida.

Pero volvamos a nuestro ir y venir por el pasado más o menos cercano. Finalizada la dictadura, los esfuerzos de renovación en ambas ramas de la enseñanza se multiplicaron. Esto es fácilmente comprensible. La dictadura había paralizado toda una amplia línea de experiencias educativas, que se habían venido desarrollando con gran fuerza, tanto en primaria como en secundaria, en la década del sesenta. La vuelta a la democracia abría, entonces, un campo promisorio de actualización y mejoramiento. Sin embargo, las esperanzas de cambio positivo se frustraron, empezaron a detectarse nuevos problemas, y, en rigor, se fue haciendo año a año más grave la decadencia que los veteranos veníamos detectando. Quiero reiterar un principio metodológico con que he asumido esta parte de mi intervención, que ya he explicitado pero que creo necesario recalcar. Por ahora, intentaremos una explicación que deje de lado, como decía, por razones simplemente de metodología del enfoque (no porque no las consideremos relevantes), el desmejoramiento socio-económico que fue incrementándose en la mayor parte de

la sociedad nacional en el último tercio del siglo XX y que tuvo su punto de quiebre en la crisis del 2002. Y esto no porque ese deterioro socioeconómico no haya tenido y siga teniendo incidencia en la decadencia educativa que constatamos, sino porque, a nuestro juicio, a pesar de los pesares, **no es el factor negativo más relevante.** Porque también en una "sociedad del bienestar", como paradigmáticamente puede verse la estadounidense actual, hay graves problemas en la educación, muy en particular en las pedagogías que se aplican al estímulo del desarrollo de los procesos de lectura y escritura. Para poner nada más que un ejemplo ácidamente autocrítico, pensemos en los personajes de los Simpson y las permanentes alusiones irónicas que disparan los autores de la serie a lo que ocurre en la escuela de Springfield a la que concurren los niños de la ciudad. Y, atención, que estamos hablando de una comunidad conformada con un amplio predominio blanco, de religión común y perteneciente a la clase media o clase media baja. Es decir, no estamos refiriéndonos a los complejos asuntos de política lingüística que debe afrontar aquel gigantesco país, en el que los diversos grupos étnicos, entre los cuales destacan los hispanos, crean otros problemas vinculados, aunque de otra manera, también a decisiones de política lingüística.

Es pues frente a este panorama que los invito a que, volviendo a la realidad uruguaya, vayamos entonces todavía un poco más atrás en el tiempo. Si nos referimos a aquella fecunda década que va de 1955 a 1965, recordemos que para secundaria, y vista a la distancia, resultó paradigmática la llamada "Reforma del plan 63", esto es, la que se puso en marcha en 1963, y que fue también llamada "Plan piloto", porque, es necesario recordarlo, esa reforma (quizá los más jóvenes de los presentes no lo sepan), por su carácter ex-

perimental se aplicó en unos pocos institutos secundarios del país, justamente como "experiencia piloto". Se trata de un gran esfuerzo de renovación nunca evaluado ni analizado, porque con el advenimiento de la dictadura, el nuevo plan dejó de aplicarse y se hundió en el olvido.

Ahora bien: para nuestra asignatura parece muy importante recordar ese intento de reforma educativa, ahora que estamos pensando en futuros planes, programas y asignación de horas y años de estudio a cada asignatura, porque, llamativamente, fue el plan **que dispuso más horas de trabajo en la asignatura Español desde 1941 a la fecha, a través de todo el ciclo de secundaria, incluido el hoy llamado segundo ciclo** ⁴.

Y esta decisión no fue ni inocente ni producto de una distracción. Ya entonces, los docentes de Español y el sistema educativo todo empezaban a advertir que no todos los estudiantes que llegaban a secundaria poseían el adecuado dominio de la lengua que **los habilitara para el suficiente y requerido aprovechamiento del resto de las asignaturas del plan.** Basta leer los fundamentos expresados por la entonces Profesora de Metodología y Didáctica, luego Inspectora de Enseñanza Secundaria, Prof. Celia Mieres, en los cursos que en febrero de 1963 dictó en el IPA⁵. En aquellas clases, que Mieres dedicó a explicar los programas que ya venían aplicándose desde fines de la década de los cincuenta y que también iban a ser los correspondientes a los dos primeros años del plan "63", la recordada profesora, que en ese curso fundamenta sus ideas con citas que van desde Saussure hasta Halliday, (observen que está hablando en 1963), en esa exposición, Mieres, como antes Piccardo en trabajo que veremos posteriormente, empieza por referirse a los cometidos, a las **funciones de la enseñanza secundaria,**

que prescribe la ley entonces vigente, la del 11/XII/35. Del art. 2º. de esa ley cita Mieres:

La Enseñanza Secundaria tendrá como fin esencial la cultura integral de sus educandos. Tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales. La Enseñanza Secundaria será continuación de la Enseñanza Primaria y habilitará para los estudios superiores.

Como consecuencia de este mandato fundamental, en un momento en que el interés por seguir estudios secundarios se acrecentaba en la comunidad, que los veía como claro instrumento de ascenso social, observa Mieres que esos programas habían sido "revisados" (esta es la respetuosa expresión que utiliza), hacía apenas cinco años, y a propósito de esa revisión dice:

[...] fue impuesta por la necesidad de reorganizar el material y de ponerlo al día en relación a los adelantos de las ciencias del lenguaje. Significó por lo tanto una actualización desde el punto de vista científico, y también una ordenación. Los nuevos programas, los del 62, mantienen los del 57 en sus lineamientos generales [...]

Y dice más adelante:

Serán esencialmente formativos, pues constituyen sus fines específicos desarrollar las posibilidades de expresión y comunicación de los alumnos, así como también adiestrar entre otras condiciones la capacidad de observación y de raciocinio.

De este último comentario a los programas vigentes en ese momento, me parece fundamental destacar la recomendación: **Serán esencialmente**

formativos, frase que pone en otra letra los principios que se presentan como esenciales en la ley de enseñanza de entonces, la de 1935, y que estuviera vigente, bueno es insistir, hasta la promulgación de la 14101 de 1973. Estos principios que Mieres se ha preocupado por recordar al comienzo de su exposición, son fundamentales, puesto que, a juicio de esta docente (insisto, veremos la misma preocupación en las ideas de Piccardo), de la necesidad de cumplirlos **deriva todo lo que se dice en el programa que ella estaba explicando en el curso que ahora recordamos.**

Con la cita de Mieres que rescatamos de aquel año, aclaremos previamente, tenemos una discrepancia radical con el uso del término "adiestrar", a pesar de que quienes conocimos a aquella inteligente y culta persona sabemos que nuestra autora usaba el término en su acepción más neutra. Con la misma acepción "neutra" aparece un poco antes en un artículo de Piccardo que citaremos. Es evidente que para ellos la palabra tenía un contenido que no es el actual. Ocurre que en los últimos tiempos en lo personal he combatido con énfasis el extendido uso del término "destreza" para referirse a la capacidad, mejor aún, a **la facultad** de hacer uso del lenguaje, porque fue haciéndose, por imperio de las intrínsecas potencialidades de las lenguas a generar polisemia, en expresión ligada a corrientes psicológicas con las que discrepo totalmente, específicamente, con el conductismo. Para quienes vemos el lenguaje desde un punto de vista diferente, hablar, escribir, leer, no son "destrezas" ni "habilidades", sino producto de la puesta en juego de "facultades", esto es, de funciones psicológicas superiores, centralmente la inteligencia y la memoria, tal como funcionan en la mente humana. Para ser gráficos: un mono puede ser **muy diestro** en pelar una banana, en abrir una

cartera femenina , en **imitar** el gesto de mejorar su maquillaje con un espejito y hasta de andar en bicicleta: Esas son destrezas, habilidades. Pero hasta ahora todos los intentos por “enseñar a hablar” a los monos, o a que reconozcan la palabra escrita, en su sintaxis y léxico elaborados, han sido vanos. Sólo el ser humano es capaz de hablar , esto es, de **crear** un sistema de símbolos constituido por unidades limitadas en número, unidades que constituyen conjuntos cerrados pero que son potencialmente capaces de **generar** un infinito número de mensajes. Solo la mente humana, ha dicho Vigotsky, es capaz de crear **“herramientas culturales”**, **esto es, instrumentos de mediación entre el hombre y el mundo en el que se desarrolla, instrumentos, a su vez, creados por el hombre. Instrumentos, asimismo, disparadores del desarrollo de las funciones psicológicas superiores en virtud del cumplimiento de su función mediadora.** Fue el propio Vigotsky el que, precisamente, insistió en la idea de que el lenguaje es uno de los instrumentos privilegiados, una herramienta cultural de la mayor importancia en el cumplimiento de esos procesos de desarrollo de las funciones psicológicas superiores. También volveremos sobre este asunto, que es crucial en nuestra intervención.

Hecha esta puntualización, aquella manifestación de finalidades del programa de Español para secundaria de 1957 que veníamos comentando sigue siendo válida pues , en lo esencial, al menos desde el punto de vista que en esta instancia defendemos.

Aunque no poseyeran todavía las bases psicológicas que sustentaran sus ideas, los docentes que elaboraron aquellos programas tenían claro al menos que **sin un adecuado dominio de la lengua, no hay forma de incorporarse seriamente**

a los procesos de inserción y adelantamiento cultural que puede proveer el estudio de las asignaturas del resto del plan de estudios. Sin un lenguaje adecuado, sin ese instrumento de “mediación” imprescindible para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, no es posible alcanzar desarrollos en profundidad en el mundo letrado.

Volviendo a los tiempos presentes, parece que expresiones como “cultura general”, “formación integral del adolescente”, creo, han desaparecido, si no de la letra de los programas actuales, sí de lo que, en la rutina diaria de la mayoría de las aulas, allí donde se procesa la verdad de la educación, busca desarrollar el docente. Y tampoco parecen estar presentes en las aspiraciones de la comunidad, que aparentemente aspira a una inmediatez educativa que solo supone un pasaje por la instancia de la enseñanza con un fin eminentemente “práctico”, de resultados inmediatos: conseguir un certificado que habilite a desempeñar un empleo. Eso es, al menos, lo que parece cuando se busca interpretar las no siempre coherentes propuestas de algunos padres y de algunos estudiantes .

Ahora bien: en los conceptos vertidos por Mieres en la oportunidad que recordamos ahora , están contenidas, probablemente más implícita que explícitamente, no solo algunas ideas nuevas que subyacían en el trabajo de varios brillantes docentes contemporáneos a su tiempo, tanto nacionales como extranjeros, sino, además, lo esencial de una milenaria tradición que los tiempos actuales están ignorando lamentablemente. Una idea milenaria sobre lo central de la educación lingüística que es, sin duda, la que al ser aplicada dentro del ámbito genuinamente democrático que se vivía en

la escuela, primaria o secundaria, de este país, permitió que por años se desarrollara la reconocida cultura del uruguayo del pasado. La idea de que para que la anhelada “destreza” en la comunicación oral y escrita (esa destreza que hoy preferimos llamar “competencia comunicativa”⁶), que siempre ha de ocurrir en al menos **una** lengua determinada, **es imprescindible** el conocimiento de esa lengua como objeto en sí, en su sistema. También insistiremos en este aspecto del asunto.

Pero pasemos ahora a otro tema. En el comentario a ese programa al que hace referencia Mieres en el curso de verano que venimos citando, la profesora toca un aspecto, que, a la luz de nuestra actual visión, resulta crucial y será a su vez generador de mucha controversia y, a mi juicio, sería confusión. Dice el citado programa:

El curso tenderá al logro de las siguientes finalidades específicas: a) que el alumno se exprese, oralmente y por escrito, con corrección y eficacia; b) que desarrolle y eduque su capacidad interpretativa de lo idiomático; c) que adquiera un conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua.

Así, acompasarse al pensamiento lingüístico moderno, en 1957, (creo que todavía lo dicen más o menos así los programas actuales), suponía, entre otros cometidos no menores (por ejemplo, el sencillo pero **esencial** que se enuncia con meridiana claridad en el ítem b) acerca de **educar para el desarrollo de la capacidad de interpretación de los mensajes lingüísticos**), se explicita incluir en las actividades de la clase de Español, también la enseñanza de la

realización **oral** de la lengua.

Debe advertirse que los autores de manuales de Español para enseñanza secundaria del primer tercio del siglo XX en el Uruguay, por ejemplo el muy conocido de Berro García, al hacer referencia a las finalidades de la asignatura, sin mayores precisiones, mencionaban la necesidad de cultivar en la clase “el buen hablar”. Sin embargo, en los hechos, el centro de las praxis de aula estaba, tal como ocurría desde hacía milenios, orientado a aprender a dominar **la escritura y la lectura** de determinada lengua. Este era el espíritu que también impregnaba los manuales “del cambio” de entonces, fueran los de Piccardo y Larrobla, los de Marina López o los de la misma Celia Mieres.

Ocurre que la enseñanza formal, y con ella los maestros, tuvieron, desde su muy lejana aparición en las culturas urbanas que comenzaron a volverse letradas, (y estamos pensando, por ejemplo, en la civilización babilónica), el cometido esencial y básico de enseñar a leer y a escribir. Esto es, el fin primario de **convertir en letrado al iletrado**, porque, esto también lo supieron los antiguos, la letra es poder; **el dominio de la letra hace fuerte**, y es por eso sin duda también, que se constituye en instrumento de ascenso social.

En este programa de 1957 que venimos comentando, en cambio, y seguramente en acuerdo con las ideas lingüísticas que se venían difundiendo desde Saussure, se hace una precisión importante: la “corrección y eficacia” que el alumno procurará lograr deberán extenderse tanto a las realizaciones lingüísticas **orales** como a las **escritas**. Así pues, con este programa de 1957, ha entrado en la enseñanza secundaria la delicada cuestión de la oralidad, y el aparentemente sencillo problema pedagógico de lograr una “correcta y eficaz”

producción oral en los estudiantes. Parece que el declarado propósito de adecuar los programas a *los adelantos de las ciencias del lenguaje* está en el fundamento de la expresión de este principio. Y sí, desde Saussure a Bloomfield, de uno y otro lado del Atlántico se había enfatizado la idea de que “el lenguaje”, aquel que es “natural” y común a todo ser humano, es el oral. Todavía en 1968 decía Lyons⁷ que hasta en la evolución de la Lingüística como ciencia había influido negativamente, en el período alejandrino, lo que él llama “la falacia clásica”. Cito textualmente:

*Desde el principio los eruditos griegos de la lingüística se atuvieron principalmente al lenguaje escrito. (El término “gramática”, que los griegos aplicaban al estudio del lenguaje, lo atestigua bien: deriva de la palabra que significa “el arte de escribir”). No se sentaba una distinción consistente entre los sonidos y las letras que se emplean para representarlos. En la medida en que se percibían diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito se tendía siempre a considerar el primero como dependiente y como derivación del segundo. La preocupación alejandrina por la literatura no hizo más que robustecer esta tendencia.*⁸

Así, acompasarse al pensamiento lingüístico moderno, en 1957, (creo que todavía lo entienden más o menos así los programas actuales), suponía atender en la enseñanza también (para algunos primordialmente) a la realización oral de la lengua. ¿Por qué esta preocupación por la “expresión” oral ya en 1957? ¿Era mera intención de evidenciar información lingüística actualizada? Creo que no. Más bien parece necesidad surgida de la situación creada en secundaria por la creciente “masificación” y la consiguiente

llegada a secundaria de estudiantes menos “letrados”, provenientes de medios que hoy llamaríamos, con ese eufemismo tan caro al mundo actual, “socialmente deprivados”, que Mieres, tratando de no herir susceptibilidades, fundamenta así, después de insistir en la necesidad de realizar en clase **toda clase de variadísimos ejercicios de lo que por entonces empezaba a llamarse “expresión” oral y escrita**⁹ :

Con ello hemos sembrado para nuestra clase: con personalidades lesionadas, cohibidas porque carecen de tales formas de ayuda en su medio familiar, mal podemos desarrollar el adiestramiento del raciocinio, la capacidad de observación, la actitud general en el liceo que es base de toda educación.

No hay duda de que las “personalidades lesionadas, cohibidas” de las que habla Mieres son las que provienen de un medio sociocultural que no puede, de por sí, proporcionar a sus hijos los modelos de lengua socialmente sancionada como culta, o adecuada al modelo estándar o normalizado de la escritura, objetivada ya en la literatura, ya en lo que nuestra autora llama “prosa didáctica”. Es decir, un modelo de lengua, que, como tan críticamente observa Lyons, tiene sus puntos de referencia en lo que ya alguien llamaba “la norma escrita”. En verdad, una oralidad desde lo **perceptivo, pero no desde lo estructural**. El referido programa incitaba a los docentes a desarrollar en sus clases, pues, lo que veinte años después, lo veremos pronto, W. Ong llamaría “oralidad secundaria”, esto es, una oralidad que tiene numerosos puntos en común con la estructura de la “norma escrita”, y que solo está en posesión de las personas letradas. Decididamente, **no** la oralidad de la comunicación más o menos

elemental, de la conversación coloquial. Porque para desarrollar esta manera de capacidad de comunicación lingüística, **no es necesaria la educación formal. Es suficiente la que se desarrolla en el ámbito familiar, bajo la forma de lo que técnicamente se llama “lengua materna”**. Esto sin duda estaba claro para Mieres y el resto de los autores del programa, aunque no lo explicitaran de forma específica.

Pienso, que, de alguna manera, estaba en la mente de los autores de este programa, al referirse a “la comunicación y expresión oral y escrita”, tal como ellos la entendían, la intuición de una condición de lo lingüístico que está contenida, por ejemplo, en la caracterización del concepto de “competencia comunicativa” que, acuñado por Hymes, S. Dik ha definido a partir de la interacción de variadas competencias cognitivas ¹⁰

Pero el tema de la oralidad merece además otras consideraciones. Es sabido que el saber científico tiene la virtud de estimular la controversia : ocurre que muy poco después de que las críticas de los lingüistas del primer cuarto del siglo XX se expandieran por el mundo, un miembro de la escuela de Praga, Josef Vachek¹¹, retoma la discusión, crítica a su vez a todos sus contemporáneos y expone, entre otros conceptos, según L. Contreras, los siguientes:

Las lenguas a las que les falta la norma escrita no deben considerarse como ejemplos “normales” que sirvan de base para una generalización del lingüista. Funcionalmente son un tanto anormales, defectivas, tarde o temprano están destinadas a desarrollar su escritura, como cientos de lenguas lo han hecho y aún lo hacen (recordemos el surgimiento de muchas normas

escritas después de la primera guerra mundial, en la que fue la URSS, en África y las elaboradas por el Instituto Lingüístico de Verano, especialmente de lenguas indígenas americanas). Es solo este estadio óptimo de total desarrollo de las posibilidades latentes de la lengua lo que debe tomarse como base para una justa evaluación de ambas normas.

Lo más interesante de las apreciaciones de Vachek son las que hacen ver que, en rigor, las grandes lenguas de cultura desarrollan **dos normas: la de la lengua oral y la de la lengua escrita**. Continuando sus investigaciones, N. Catach ha puesto en evidencia las en verdad complejas interrelaciones entre una u otra norma, que la han llevado a elaborar lo que ha llamado su “teoría de la lengua prima”. Pero lo que aquí nos interesa poner de relieve es mostrar que, con la obra de Vachek se abrió entonces un camino que, más allá de su aparentemente carácter de mera discusión teórica, iniciará sendas nuevas, a mi juicio bastante mal recorridas en la actualidad, pero, además, **justificará muchas de las prácticas pedagógicas** de los años que intento ahora recordar, prácticas que hoy suelen tildarse despectivamente de “tradicionales”.

Al menos treinta años después, hacia mediados de los ochenta, desarrollada ya la teoría de la lengua escrita por numerosos lingüistas, entre los cuales destacaré, según mi conocimiento, la obra de Sampson y la de N. Catach, dos autores, W. Ong y Eric Havelock, van a incursionar sobre un asunto que comprende aspectos que tienen que ver tanto con la psicología de orientación sociohistórica de Vigotsky como con la antropología cultural desarrollada en el correr del siglo XX y hasta con las reflexiones ecologistas de un economista canadiense que veía desaparecer los

bosques (y con ellos la cultura de su infancia), como con la pedagogía, Ong y Havelock, este último destacado especialista en Filología de la Grecia Antigua, dedicaron buena parte de sus investigaciones (tal como lo habían hecho Vigotsky y sus discípulos en la década del treinta), al análisis de **los cambios en la mentalidad humana que producen los procesos ligados a la alfabetización**. La mentalidad oralista pura, dicen estos autores, es **cualitativamente** diferente de la del ser humano letrado. Ong ha resumido los caracteres de esa oralidad en el capítulo *Algunas psicodinámicas de la oralidad* de su libro **Oralidad y escritura**. No es este el lugar en que siquiera podamos resumir cuáles son los caracteres de esa mentalidad oralista, menos aún de mostrar, como lo hizo Havelock, hasta dónde la mentalidad del hombre moderno letrado resulta de lo que él llama "la ecuación oral-escrito". **Sólo nos importa destacar ahora un hecho fundamental para nuestra profesión: el ser humano, a través del proceso intelectual que debe cumplir para convertirse en letrado, aprende a pensar de manera diferente. El proceso de apropiación de la norma escrita de su lengua genera en él una capacidad para la abstracción, un manejo de los principios lógicos y de cognición mediante los cuales el ser humano organiza su visión del mundo, que lo convierten en un ser pensante cualitativamente diferente.**

Así pues, cuando la educación formal, desde hace milenios, comenzaba por la enseñanza de la lectura y la escritura, estaba intuyendo estos fenómenos psicosociales que serían puestos de relieve y analizados científicamente en el correr del siglo XX.

Cuando Mieres, (y como veremos también Piccardo¹²), insiste en la finalidad del

programa que pide que el alumno *desarrolle y eduque su capacidad interpretativa de lo idiomático*, cuando Mieres recomienda realizar **el máximo posible** de ejercicios escritos, porque es necesario *desarrollar el adiestramiento del raciocinio, la capacidad de observación*, ninguno de nuestros autores había leído a Vigotsky, siquiera, que recién empezó a difundirse en el Río de la Plata en 1964¹³. Sin embargo, ya tenían claro, gracias al ejercicio intuitivo de la inteligencia y cultura que los caracterizaba y gracias también a la declarada voluntad de educar lingüísticamente para "enseñar a pensar" que los movía, lo que este brillante psicólogo había dicho en 1934, (pero que solo conoceríamos en el Río de la Plata en la primera traducción al español de 1964), y que en lo personal creo haber citado más de una vez para ustedes. Decía Vigotsky en *Pensamiento y lenguaje*:

Nuestras investigaciones han demostrado que el desarrollo de la escritura no repite la historia evolutiva del habla. El lenguaje escrito es una función lingüística separada, que difiere del lenguaje oral tanto en la estructura como en su forma de funcionamiento. Aún su desarrollo mínimo requiere un alto nivel de abstracción [...] Cuando aprende a escribir, el niño debe desembarazarse de los aspectos sensorios del habla y reemplazar las palabras por imágenes de las mismas. El lenguaje meramente imaginado y que requiere simbolización de la imagen sonora en los signos escritos (un segundo nivel de simbolización) naturalmente debe resultar para el niño más difícil que el hablado, así como el álgebra es más difícil que la aritmética.

No podemos hacer, en esta instancia, lo que nos gustaría : leer con ustedes, despacio y pensando y comentando mucho, todo ese capítulo altamente esclarecedor de *Pensamiento y lenguaje* que Vigotsky tituló *El desarrollo de los conceptos científicos en la infancia*. Pero permítasenos repetir otro muy breve fragmento, para relacionarlo inmediatamente con los conceptos de otra gran figura, esta de nuestra propia tradición, nuestro siempre recordado maestro L. J. Piccardo. Dice Vigotsky en el capítulo que citábamos hace un momento:

La gramática es una materia que parece ser de escaso uso práctico. A diferencia de otros temas escolares, no facilita al niño nuevas destrezas, él ya conjuga y declina antes de ingresar en la escuela. Se ha manifestado en alguna ocasión que la escuela podría prescindir de la instrucción gramatical. Solo podemos responder que nuestros análisis muestran claramente que el estudio de la gramática es de una importancia principalísima para el desarrollo mental del niño.

El pequeño posee el dominio de la gramática de su idioma nativo mucho tiempo antes de ingresar en la escuela, pero es no-consciente, adquirida de un modo puramente estructural, como la composición fonética de las palabras.[...]El niño utilizará el caso y el tiempo correcto dentro de una oración, pero no puede declinar o conjugar cuando se le pide. En la escuela adquirirá nuevas formas gramaticales o sintácticas, pero gracias a la enseñanza de la escritura y la gramática tomará conocimiento de lo que está haciendo, y aprenderá a utilizar sus destrezas conscientemente.

Había una explicación fundamental para las experiencias psicológicas de Vigotsky, que nuestro maestro Piccardo, en acuerdo con su amigo Coseriu clarificaría en un breve y lamentablemente olvidado trabajo del que ahora quiero citar algunas de las puntualizaciones que allí se hicieron, y que anticipan ideas que serían de recibo en la lingüística del último tercio del siglo XX. Dice L.J. Piccardo en su trabajo, a mi juicio de una absoluta actualidad, *Gramática y Enseñanza*, después de deslindar con rigor dos conceptos que, según su conocimiento, vienen ya confundidos en el término latino "ars" y en el griego "tékhne":

El hablar, como lo ha señalado agudamente el Prof. Coseriu, implica una técnica, un saber hacer; y la gramática, en cuanto estudio de esa técnica, representaría una tecnología, un saber cómo hacer. Y como toda técnica lleva en potencia una tecnología, ambos tipos de saberes se han confundido con frecuencia.

Esto es, se puede saber hacer, sobre todo si se trata de hablar muy "sencillamente", como puede y sabe hacerlo todo humano de pocos años educado en un ámbito natural de desarrollo, sin conocer el "cómo hacer" que es objeto de la Gramática Descriptiva. Es el "conocimiento por práctica" que se adquiere, normalmente como "lengua materna". Por supuesto. Pero con ello, el ser humano solo pone en funciones una parte de la capacidad intelectual disponible en su cerebro. **El aprendizaje de la lengua escrita, y de su tradicional medio de enseñanza, la gramática**, que le obligarán a hacer consciente lo que es **inconsciente**, lo llevarán paulatinamente

al saber "cómo hacer", y con ello, al desarrollo maximizado de las funciones psicológicas que posee. Como si hubiera leído a Vigotsky, agrega Piccardo:

Y si pensamos en las finalidades generales de la enseñanza media, veremos aún acrecer el valor de los estudios gramaticales. En efecto, pocas disciplinas ofrecen tantas posibilidades para ejercitar y desarrollar las capacidades interpretativas y analíticas del joven. Sobre la base, claro está, de una metodología adecuada, ella es permanente motivo para la observación y el razonamiento, y conduce gradualmente a conocer la actividad del espíritu, pues no se debe olvidar nunca las relaciones entre la expresión y el pensamiento.

De lo expuesto, una conclusión: la gramática coadyuva, en mayor o menor medida, al cumplimiento de todos los fines que persigue la enseñanza del idioma nacional en el ciclo de estudios secundarios. Con respecto a los fines generales, pocas materias ofrecen un campo tan propicio al desarrollo de las facultades del alumno; con respecto a los particulares, es oportuno auxiliar en el aprendizaje práctico del idioma y elemento esencialísimo para el conocimiento reflexivo de la lengua, que una cultura general exige.

Ahora bien : ese programa de finales de la década del cincuenta al que se refieren tanto Mieres como Piccardo, incluía un extenso capítulo de gramática, fundamentalmente oracional, que prácticamente tocaba la mayoría de las estructuras básicas del español, así como el de las categorías que lo conforman. Pero

al mismo tiempo, reiteraba, una y otra vez, la recomendación del **ejercicio continuado de la lectura explicada**. Lectura explicada de autores diversos literariamente válidos, y, ya lo hemos mencionado, de elección bastante libre . Agregaba, asimismo recomendaciones acerca de cómo integrar esos aparentemente muy diferentes campos de actividad de aula. Esto es, una vez más, la lengua escrita, vertida a través de variadísimos ejercicios en los que por ambos canales perceptivos, oído y vista, entraban la gramática y el léxico, **el léxico, en especial**, ese cuya ausencia hace hoy a la mayoría de nuestros jóvenes tristes cultores del lugar común, siempre omnipresente cuando hablan.

Ahora bien: la forma escrita de una lengua tiene profundos puntos de contacto con la **lengua estándar o normalizada de la comunidad que se reconoce como hablante de esa misma lengua**. Recuerdan ustedes que Garvin y Mathiot, también lingüistas de la escuela de Praga, atribuyeron a la lengua estándar los caracteres de "intelectualización" y "estabilidad flexible" que hacen a las formas lingüísticas que esa comunidad señala como "correctas", "adecuadas", "apropiadas", en una palabra, **cultas**. Y bien, esa lengua culta, que se realiza, como decíamos, por ambos canales perceptivos, auditivo o visual, que está objetivada en los diccionarios y en las gramáticas de esa misma lengua, no **coincide**, técnicamente hablando, con lo que se entiende como "lengua materna".

La lengua materna se incorpora en el ser humano en la oralidad de la vida cotidiana de la familia, o de la del núcleo que hace sus veces. Su adquisición se completa normalmente a los cinco años de edad, y se desarrolla informalmente en su estructura gramatical y fónica a través de

las interacciones del niño que va aprendiendo. Es la lengua, pobre o rica, pero siempre lengua, que, al menos en buena parte del territorio de nuestro país sabe el niño cuando llega, al menos, al preescolar de cinco, o mejor aún, a primer año de primaria. Es una lengua que se ha desarrollado en cada ser humano a través de diversos procesos de interacción vital, pero nunca mediante instancias **formales y planificadas**.

Por el contrario, a la educación formal le compete, en primer término, iniciar al niño en el conocimiento de la lengua escrita, ese **segundo sistema de simbolización** de que hablaba Vigotsky, citando la definición que de la lengua escrita había ya dado en su tiempo Aristóteles.

Para lograr su apropiación, si seguimos el razonamiento de Vigotsky, es obligatoria la enseñanza formal que, perdóneseme la redundancia, enseñe. La lengua escrita no se desarrolla espontáneamente, requiere, voy a usar el término español con el que se ha traducido un término ruso bastante propio de aquella lengua, instrucción. A nadie se le escapa que este es un problema que atañe tanto a la enseñanza primaria como a la secundaria, y es el argumento de base para incorporar, digámoslo de paso, en suaves, fundamentadas y razonables dosis, también la gramática en primaria. Pero este tema nos interesa sobre todo para referirnos críticamente a ciertas prácticas instauradas entre nosotros por la lectura superficial de un Piaget o una E. Ferreiro mal comprendidos, que, en los últimos años, han dejado al garete a los maestros y a nuestros niños en el momento de su iniciación al conocimiento de una "herramienta cultural" complejísima como es la norma escrita de la lengua. Y, por supuesto las consecuencias negativas de

esas "innovaciones" se hacen sentir también cuando, avanzados los años, los alumnos deben cursar secundaria.

Para apoyar esta idea, reitero, la de que **la lengua escrita debe ser enseñada de forma planificada y con la intervención "externa" del docente**, voy a citar las palabras de una muy prestigiosa investigadora brasileña, la Prof. M. Kohl, palabras que pronunciara en ocasión de su intervención en Montevideo en 1993, en ocasión de la realización del Encuentro latinoamericano de Didáctica de la Lengua Escrita organizado por la Red Latinoamericana de Alfabetización:

Inmerso en una sociedad letrada, el niño no se manifiesta espontáneamente como una persona alfabetizada; el aprendizaje de un objeto cultural tan complejo como la escritura depende de procesos deliberados de enseñanza. Del mismo modo que, obviamente, no existe "maduración espontánea" (al punto que los miembros de grupos no letrados nunca llegan a ser personas alfabetizadas), el mero contacto con el objeto no garantiza el aprendizaje. Si lo dejamos solo con la lengua escrita, el niño no tiene material suficiente para comprender toda la estructuración del sistema. La mediación de otros individuos es esencial para provocar avances en el dominio de ese sistema culturalmente desarrollado y compartido.

Y para finalizar esta presentación de los aspectos de política, pedagogía y consecuente didáctica del español lengua materna o primera lengua, vamos a esbozar otro tema de base en nuestra presentación, el que, lamentablemente rozaremos apenas. Tiene que ver con el **objeto** de la tarea que corresponde al docente de Español. Como

lo entendió también la tradición, aunque con discusiones encontradas que entendieron más “moderno” comenzar a hablar de “Comunicación y expresión oral y escrita”, como por ejemplo dice el programa que hemos estado comentando, debe enfatizarse que el cometido de las clases de esta asignatura deben centrarse, año a año con mayor profundidad, en el conocimiento reflexivo tanto como en el uso (si motivado mejor, aunque esta no sea condición excluyente), del **español. Y ello por una razón política, de política de estado**, como decíamos al comienzo. Más aún, **de política de bloque**, ya que es hacia ese lado, el de la formación de bloques, que se va reorganizando el mundo. Como lo vio A. Bello hace ciento cincuenta años, el español, con sus variantes cultas diseminadas por la península y buena parte de América, con sus ahora cuatrocientos millones de hablantes, es **uno** en su norma escrita, y en sus formas normalizadas. Es muchas variantes, que a veces dificultan la intercomunicación, en la oralidad, pero, repito, es uno en la escritura y en su “norma culta”. Por eso, ampliar el conocimiento reflexivo y profundo de la lengua se fundamenta en razones de interés político cultural, si es verdad que todos compartimos el ideal democrático republicano que consagra nuestra constitución.

Vamos terminando, y hemos prometido referirnos también a los aspectos institucionales implicados en estas cuestiones de política y pedagogía lingüística, que lamentablemente apenas podremos esbozar.

Empecemos por lo primero. **Enseñar a escribir**, es tarea que requiere una formación específica sólida. Aún en la situación de precariedad económica en que se desenvuelve el sistema educativo, se

podría hacer bastante más si se contara con un equipo docente con **formación específica que garantizara la idoneidad técnica**. Pero en secundaria, analizando la historia de la institución desde comienzos del siglo XX, resulta evidente que el poder, que tanto “valor estratégico” parece haberle asignado a la enseñanza media, de hecho no ha manifestado, a través de los más de cien años transcurridos, **la voluntad política de exigir como indispensable la posesión de un título habilitante para el ejercicio de la profesión**. Todavía los egresados del IPA, creado hace casi sesenta años, somos minoría en el sistema. Este tema lo hemos visto ya ayer, de modo que no abundaremos en él.

Otro grave problema institucional: si permitir el dictado de cincuenta o sesenta horas de clase semanales de docencia directa (para armar un sueldo no demasiado “digno” de las responsabilidades que se asignan), es un verdadero atentado a toda posibilidad de mejoramiento de la **calidad** de la educación nacional, esta sobrecarga de docencia directa es cuestión doblemente grave cuando se trata de **enseñar a escribir –y a hablar como consecuencia-, la variedad de español culto, normalizado que una cultura general requiere**. Si ustedes me permiten una expresión coloquial muy de nuestra nación, **no hay cuerpo que aguante**. Los brillantes docentes que he citado más arriba, **estaban impedidos por el estatuto correspondiente de dictar más de veintiuna horas semanales de clase, y ello, cuando llegaban a la tercera categoría. Se comenzaba con un máximo de quince horas. Y se finalizaba la carrera con doce horas, aunque siempre mejorando los sueldos al cambiar de grado. Y los sueldos no eran principescos pero sí**

dignos. Entonces había tiempo para pensar, antes que otra cosa, tiempo para corregir y reflexionar sobre los errores de los alumnos, que tantas veces resultaban ser errores de enfoque del propio docente, tiempo para estudiar, avanzar, perfeccionarse. Así como están hoy los docentes, no hay mejoramiento de la calidad educativa que sea posible. Esto tiene que quedar muy claro en quienes diseñen las políticas lingüísticas futuras.

No es una vana nostalgia por el pasado la que me hace decir estas dos cosas fundamentales. Simplemente, el sentido común, y la experiencia de quien lleva a sus espaldas la friolera de más cincuenta y cinco años de trabajo docente.

Finalmente, y muy en especial frente a la ya asumida situación francamente paupérrima que en materia de formación lingüística manifiestan nuestros estudiantes, se impone la implementación de una medida que ya se había iniciado con la Reforma del Plan Piloto: **la extensión de la asignatura en el desarrollo del plan de estudios**, como países que en el pasado nos han enseñado tanto en asuntos de educación, por ejemplo Francia, lo han hecho desde siempre. Una extensión que no tiene que cambiar de nombre, Español Lengua Materna, aunque busque, como debe hacerlo, la concreción, en cada uno de los estudiantes, del mejoramiento de esa **competencia comunicativa que hoy se advierte tan deficitaria.**

Pero el tiempo corre, y yo no quiero finalizar con una visión pesimista del panorama futuro. Prefiero afirmar que sí se puede. Entonces, y sobre todo para

mostrarles que, si bien en nuestra asignatura no es totalmente verdad la cruda afirmación del Eclesiastés "Nada hay nuevo bajo el sol", en el pasado se dijeron y **se hicieron** cosas muy interesantes. Por ello, pienso, no es saludable hablar tan despectiva y superficialmente, como suele hacerse por ahí, de la "enseñanza tradicional", ya que buena parte de la que se consolidó en la década del sesenta no anduvo tan descaminada ni en sus intuiciones y saberes ni en las praxis que ideó. Por eso quiero finalizar mi intervención invitándolos a leer, a título de ejemplo, el libro que escribió en 1969 mi muy querida compañera del IPA, Elodia Luzardo, titulado *Lectura explicada y diálogo*, en el que narró parte de dos de sus experiencias didácticas desarrolladas en sus cursos, experiencias que se iniciaron a partir de la lectura, cumplida en clase, de un cuento de Espínola una vez y de un poema de Esther de Cáceres en otra oportunidad.

Verán ustedes, a través de ese libro que hablarán desde el pasado los jóvenes de aquella hora, y lo harán, sin duda, para interrogarnos y acicatearnos, y decirnos con ellos también, que sí se puede.

ALGUNOS CONCEPTOS PRESENTADOS

competencia comunicativa Ejercerla supone poner en juego diversas funciones psicológicas.

a) *Una capacidad lingüística*: un usuario de una lengua natural es capaz de producir e interpretar expresiones de gran complejidad y variedad estructural en un número elevado de situaciones comunicativas diferentes.

b) *Una capacidad epistémica*: un usuario es capaz de construir, conservar y sacar partido de una base organizada de conocimientos a partir de expresiones lingüísticas, archivar ese conocimiento de manera apropiada y recuperarlo y utilizarlo en la interpretación de

más expresiones lingüísticas

c) *Una capacidad lógica*: provisto de ciertos conocimientos, un usuario es capaz de deducir otros conocimientos, por medio de reglas de razonamiento gobernadas por principios deductivos y probabilísticos de lógica.

d) *Una capacidad perceptiva*: Un usuario es capaz de percibir su entorno, deducir conocimiento a partir de sus percepciones, y usar este conocimiento adquirido por percepción tanto para producir como para interpretar expresiones lingüísticas.

e) Una capacidad social: (un usuario no solo sabe qué decir, sino también cómo decirlo a su par particular, con el fin de alcanzar fines comunicativos particulares). (Dik, 1989)

lengua estándar La lengua de intercambio de una comunidad lingüística, legitimada e institucionalizada históricamente, con carácter suprarregional, que está por encima de la(s) lengua(s) coloquial(es) y los dialectos y es normalizada y transmitida de acuerdo con las normas del uso oral y escrito. Al ser el medio de intercomprensión público más amplio y extendido, la l.e. se transmite en las escuelas y favorece el ascenso social. (Lewandowski, 1992).

lengua materna La lengua primera o primaria, la lengua adquirida en la primera infancia (que no precisa ser la de la madre y que no tiene que permanecer como lenguaje de comunicación más usado). (Lewandowski, 1992).

planificación lingüística “La búsqueda organizada de soluciones para problemas lingüísticos, planteados típicamente a nivel nacional”. (Fishman, 1971).

Sobre apropiación de la escritura “Inmerso en una sociedad letrada, el niño no se manifiesta espontáneamente como una persona alfabetizada; el aprendizaje de un objeto cultural tan complejo como la escritura depende de procesos deliberados de enseñanza.

Del mismo modo, que, obviamente, no existe “maduración espontánea” (al punto que los miembros de grupos no letrados nunca llegan a ser personas alfabetizadas), el mero contacto

con el objeto no garantiza el aprendizaje. Si lo dejamos solo con la lengua escrita, el niño no tiene material suficiente para comprender toda la estructuración del sistema. La mediación de otros individuos es esencial para provocar avances en el dominio de ese sistema culturalmente desarrollado y compartido”. (M. Kohl, 1993).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dik, Simon, *The Theory of Functional Grammar*, Foris Publications, Amsterdam, 1989.

Fishman, Joshua, *Sociología del lenguaje*, Cátedra, Madrid, 1979.

Kohl, Marta, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós Educador, Bs.As., Barcelona, México, 1996.

Lewandowsky, Theodor, *Diccionario de Lingüística*, Cátedra, Madrid, 1992

¹ Por ejemplo, la decisión de Atatürk en la Turquía de principios del siglo XX, o la de las autoridades francesas que en el siglo XIX impusieron el francés, lengua entonces minoritaria, sobre todos los diversos dialectos que por aquella época se hablaban en el país, o la decisión, al crearse el estado de Israel, de convertir el hebreo (modernizado), en lengua oficial..

² La pregunta era ¿para qué se necesita una “gramática” de lo que todo el mundo habla? Como se ve, no demasiado diferente a la que suelen hacerse los propios docentes de español en la actualidad.

³ Pongamos atención a la denominación que a mi juicio expresa más acertadamente la que debe corresponder a la asignatura en el plan de estudios de enseñanza media.

⁴ Aunque por razones que aquí apenas si podemos aludir, en 6º. año se llamara a la asignatura *Comunicación y expresión oral y escrita*. De todas formas se encargó de los cursos a los profesores de Idioma Español.

⁵ Estas clases se publicaron en la revista *Entregas*,

No. 2, CNES, Departamento de Divulgación y Cultura.; Montevideo, 1963, bajo la responsabilidad de R. Jover Etchemendy.

⁶ En el sentido que, siguiendo a Hymes, desarrolla, por ejemplo, S. Dik .

⁷ Citamos por la traducción española: Lyons, John, *Introducción en la lingüística teórica*, Barcelona, Teide, 1971.

⁸ La especialista F. Desbordes ha refutado esta visión del pensamiento lingüístico de buena parte del siglo XX en su artículo **La pretendida confusión de lo escrito y lo oral en las teorías lingüísticas de la Antigüedad**, en CATACH, N., *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona, Gedisa, 1996.

⁹ Para formarse una idea justa de la gran cantidad y variedad de trabajos prácticos propuestos, aconsejo

la lectura del referido programa, que está a disposición de los asistentes. Sobre el significado que el término "expresión" ha ido teniendo en nuestro mundo educativo, me remito a mi trabajo, de próxima publicación, que lleva el mismo título que esta intervención.

¹⁰ Véase la referida caracterización en el apéndice que acompaña este trabajo.

¹¹ Solo conocemos las ideas de Vachek por la difusión que de ellas hizo la lingüista chilena L. Contreras en *Ortografía y Grafémica*, Visor, Madrid, 1994.

¹² En *Gramática y enseñanza*, Montevideo, Instituto de Profesores "Artigas", 1956, Montevideo.

¹³ VIGOTSKY, Lev, *Pensamiento y lenguaje* Lautaro, Buenos Aires, 1964.



Algunas cuestiones de didáctica de la lengua

Carmen Acquarone

Egresada del IPA en Idioma Español.

Egresada del IMS en Dificultades de Aprendizaje.

Prof.^a de T. Gramatical y de Didáctica en el IPA.

Prof.^a de Lengua en el Inst. Normal.

El lenguaje

El ser profesor de cualquier asignatura obliga a un conocimiento profundo del objeto de estudio. Pero (ya ahí tenemos una primera cuestión) es evidente que la lengua no es un objeto de estudio como los demás. Hay objetos claramente diferenciados del sujeto cognoscente. Este fácilmente lo desagrega de lo que lo rodea y de sí mismo para observarlo de modo más o menos objetivo, para manipularlo, viviseccionarlo si hace falta. El lenguaje no pertenece a esa clase de realidades porque se realiza, para cada uno de nosotros, en una lengua particular, nuestra lengua materna, y se constituye en parte de nosotros mismos, tan esencial e íntima como inseparable.

Por otra parte, el lenguaje se constituye en el lugar de encuentro de dos ámbitos: el subjetivo (por lo ya anotado), y el social. Y esta es otra cuestión a tener en cuenta a la hora de enseñarlo. En el plano subjetivo comprende, además, por lo menos, dos ámbitos, el cognitivo y el afectivo.

Respecto del vínculo entre pensamiento y lenguaje, sin entrar en las discutidas relaciones de prioridad o de jerarquía entre ellos, puede considerarse que la dirección en la evolución de ambos va de lo social a lo individual. Así lo explica, en su artículo *La narrativa y la zona de desarrollo próximo*, la psicóloga cubana Natacha de la To-

rrer: [1] "Primero el niño posee un lenguaje eminentemente social; luego este se diferencia en habla egocéntrica y comunicativa –sociales ambas, pero con funciones distintas–. El lenguaje egocéntrico, siendo un medio de expresión del niño, se transforma además en instrumento de búsqueda, planificación y resolución de problemas. El lenguaje egocéntrico –repite la autora– constituye un tránsito en la evolución del lenguaje verbal al interiorizado. Posee la misma función que luego tendrá el habla interiorizada del adulto, la del *pensamiento para sí*." Esta interiorización de la palabra implica el surgimiento de nuestro pensamiento abstracto porque nos "permite –continúa la autora– evocar escenarios para trabajar con ellos en el plano mental." (revista *Conversación* N° 16, setiembre 2006)

De modo que es a través del lenguaje que el pensamiento no solo encuentra su expresión sino que vive y se desarrolla, toma forma.

Por otro lado, desde la lingüística, Coseriu en un artículo que data de 1966, *El hombre y su lenguaje*, funda la comprensión del hombre en la comprensión del lenguaje, dado que [2] "lo humano –dice– comienza precisamente por el lenguaje. Si el hombre es el ser que hace de sí mismo un problema y que se pregunta por su propia esencia, es evidente que el lenguaje debe tenerse en cuenta ya en el planteamiento

mismo del problema del hombre, puesto que precisamente el lenguaje determina en primer lugar al hombre como tal y lo hace aparecer como hombre." Y culmina sus consideraciones sobre ambos de esta manera: [3] "El lenguaje puede definirse como el primer aparecer –como nacimiento– de lo humano y como apertura de las posibilidades propias del hombre. En efecto, el lenguaje es el primer presentarse de la conciencia humana como tal (puesto que no hay conciencia vacía y puesto que sólo mediante su objetivación la conciencia se deslinda a sí misma, al reconocerse como otra cosa que «el mundo») y, en el mismo acto, la primera aprehensión del mundo por parte del hombre. Como actividad libre, es, asimismo, el primer fenómeno de la libertad del hombre. Como actividad intersubjetiva, es la base de lo social y la forma fundamental de la historicidad del hombre, por lo cual es también instrumento de comunicación e instrumento de la vida práctica. Y como aprehensión del mundo, es supuesto y condición de la interpretación del mundo, o sea, del pensamiento en todas sus formas, y, con ello, de la búsqueda de la verdad, que es prerrogativa esencial del hombre en el universo." El hombre y su lenguaje, cap. I de *El hombre y su lenguaje*, Gredos, Madrid, 1991, segunda edición.

Sin embargo, desde hace un tiempo se nos ha importado una visión meramente instrumental de la lengua. Lo que el alumno debe adquirir es una "competencia comunicativa" que le permita interactuar de manera adecuada y "eficiente" con los demás. Se ha pasado de la concepción de que la descripción de las unidades y relaciones explican **toda** la lengua, a la concepción de que el reconocimiento de los usos lingüísticos, en distintas situaciones comunicativas, formales, informales, académicas, proporcionan **todo** el saber que el hablante tiene que manejar. Y resulta pre-

ocupante escuchar (o leer) que estos planteos vienen no solo desde los no expertos que, lamentablemente, han tenido en sus manos la elaboración de políticas educativas en el ámbito de la lengua, sino de sus "asesores" en esta área. Pude escuchar a un connotado profesor de Matemáticas dar cátedra a través de un programa radial acerca de qué y cómo debía enseñarse lengua materna en la educación media; a propósito de la comisión TEMS, escuché una versión muy similar de parte de una profesora de Historia.

¿En qué consiste esta corriente? Poner a los alumnos en situaciones comunicativas diversas para que usen la lengua. ¿Cuál es la estrategia? Darles fórmulas, recetas para el uso del lenguaje, sin reflexión alguna, sin metacognición lingüística, sin conocimiento objetivo de estructuras, funciones y relaciones. El estudiante no sabe que emplea palabras de diferente categoría, que estas tienen diferentes posibilidades combinatorias y distintas marcas formales que las habilitan a aparecer en contextos diversos, que la secuenciación lineal de los significantes enmascara el orden jerárquico con que se descubren organizadas a poco que uno hurgue reflexivamente en esas secuencias.

Hay que hacerlos rehacer su escritura, sin mencionar que tal palabra es un pronombre relativo, que su valor es referencial y que, por lo tanto, debe aparecer después de un término antecedente, cuya representación asumirá para que pueda decirse de él, algo más. Esto sería enseñar gramática, y, lo que es peor, gramática oracional. "No –sostienen, de ninguna manera. Hay que enseñarles a **usar** la lengua, no a **reflexionar** sobre ella." La lengua es como la bicicleta: no anda mejor en ella quien conoce sus partes y funcionamiento, sino quien la usa más seguido. Aplausos. Pero, ¿es la lengua un mero instrumento? Sabemos que no.

Por realizarse como actividad, como “hablar”, puede creerse que el lenguaje es solo eso, actividad, y que corresponde abordarlo con un enfoque exclusivamente “comunicativo”, exclusivamente funcional. Coseriu nos advierte de este peligro cuando dice: [4] “...el considerar el lenguaje como hablar puede llevar a equiparar la función propia y, por tanto, la finalidad del lenguaje con la función o los tipos de función de los actos de hablar. Así –sigue Coseriu– es posible suponer de manera unilateral que el lenguaje está destinado a «expresar ideas» [...] o tratar de determinar cuál es la finalidad expresiva predominante en los actos de hablar e intentar definir el lenguaje por medio de un «sirve para» o «sirve fundamentalmente para esto o aquello», mientras que, en realidad, en tales casos no se trata de la finalidad del lenguaje, sino solo de los fines de los actos de hablar. Y no es difícil advertir que por el camino de semejantes parcializaciones no se puede llegar a la determinación de la esencia del lenguaje, pues el hablar puede emplearse para fines múltiples y variados, y hasta contradictorios.” (*El hombre y su lenguaje*, cap. I de *El hombre y su lenguaje*, Gredos, Madrid, 1991, segunda edición, p.15)

Una muestra

Me pregunto si las citas que voy a hacer de trabajos pertenecientes a mis alumnos de formación docente no son, en parte al menos, resultados de esta perspectiva reduccionista sobre la importancia del lenguaje. Se trata de trabajos hechos a propósito de un diagnóstico (me resulta un tanto ampuloso el término) que se nos encomendó para constatar el nivel de manejo de la lengua escrita al ingresar a la educación terciaria y a un ámbito formador de docentes. Dicté a mis estudiantes un texto breve de la escritora uruguaya Gabriela Onetto: [5]

Condición de erizo

Bajo la lluvia, un hombre con un paraguas se acercó a la esquina donde yo, empapada, esperaba que el semáforo cambiara de una vez. Me miró y pensé que iba a preguntarme la hora o a pedirme fuego, pero en un gesto galante quiso cubrirme con su paraguas gris dejando ostentosamente claro que a causa de su gentileza, él mismo se mojaría. Yo salté bruscamente fuera del círculo seco que formaba el paraguas protector, como si el hombre me hubiera amenazado con una navaja a pleno día. Pero al ver su cara desconcertada ante mi rechazo, me sentí culpable y triste por mi condición de erizo. Y así quedamos, mirándonos en silencio mientras la lluvia nos empapaba a ambos. El hombre seguía sujetando un paraguas que no cubría a nadie, como si de pronto se hubiera olvidado de su propio brazo extendido.

Gabriela Onetto

(de *El mar de Leonardi y otras humedades*)

Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1998

Y les pedí que comentaran el texto, señalando cómo la autora mostraba la peripecia entre los personajes, qué relación tenía con la expresión “condición de erizo” que aparece también en el título, que justificaran la expresión, y que generalizaran acerca de la condición humana a partir de la peripecia narrada. Ninguno de los trabajos recogidos da una visión objetiva del texto, desde las posibilidades interpretativas que ofrece atendiendo a los aspectos lingüísticos del mismo. Ninguno de los estudiantes pudo desprenderse del mundo referencial al que aludía, de la mera peripecia de los personajes. Ni una observación sobre el cómo se dice lo que se dice para provocar determinados efectos en el lector y, con ello, ningún reconocimiento del

lenguaje como creador de mundos. El lenguaje aparece como transparente representación de la realidad, aunque esta sea la realidad de la ficción literaria. Ninguna manifestación de una capacidad que un adulto escolarizado debería tener, de que el lenguaje mediatiza la realidad y nos da, no la realidad misma sino una interpretación de ella. La culpa es de los profesores de Español. Pero, ¿puede responsabilizarse a una asignatura que nuestros estudiantes dejaron hace, por lo menos cuatro años, de esta peligrosa ingenuidad? en ciudadanos constantemente bombardeados por unos medios de 'comunicación' que presentan el mundo como ciertas corporaciones dueñas de los medios de producción y de todo tipo de riquezas, y, concomitantemente, dueñas de esos medios de comunicación nos quieren presentar? Nuestros estudiantes dejan de formarse, en el plano lingüístico, a los catorce años, lo que significa un record mundial de velocidad en la incorporación de un objeto de estudio tan complejo y con las posibilidades de incidencia en el pensamiento lógico y afectivo como el lenguaje. El lenguaje es una herramienta, se nos dice, un instrumento de comunicación. Aun desde esta perspectiva tan reduccionista, el lenguaje se constituye en la herramienta fundamental porque tiene la capacidad de interpretar todas las otras formas de comunicación. Todas las disciplinas humanas, o son traducibles a lenguaje o son discursos. Y también se interpreta a sí mismo. La metacognición lingüística cumple, pues, un papel fundamental en el desarrollo intelectual del alumno. ¿Debemos entender que los adolescentes uruguayos, a contrapelo de los chilenos, franceses, alemanes, mejicanos, paraguayos que tienen una carga horaria de quince horas semanales de "español", o "castellano" durante todo el ciclo básico de enseñanza media, como mínimo, deben haber culminado a los catorce años su formación

en lengua materna?

[6] *Las actitudes que se dan en este encuentro; fue de gentileza de parte del personaje masculino y de asombro del personaje femenino. [...]*

La intención accionada por el individuo fué diferente; a la imaginada por la dama. [...]

En mi opinión las actitudes manifestadas por los personajes eran esperadas. La del hombre, en cuanto a un día lluvioso ofrece un paraguas. La actitud de la dama en cuanto a que no conocía esa persona. lo cual su acercamiento le provocó asombro e imaginación.

[7] *Claro está en esta historia, que la señora mal interpreta la acción gentil del hombre. Ya que no se acerco a ella pidiendole la hora ni fuego tal como ella pensaba sino que le ofreció su paraguas para que ella no se mojara. Y como tal, la señora se impulso a retirarse como si la hubiese amenazado con una navaja y no fue así ya que al ver que el hombre se quedo frente a ella mojandose y esperando que se pusiera bajo el paraguas. La señora no entendía que el hombre simplemente le ofrecía su paraguas.*

[8] *La historia comienza en un clima lluvioso que tiene dos personajes; un hombre y una mujer (narradora de la historia). [...] El hombre tubo una actitud de gentileza hacia la mujer, mientras que esta reacciona a este acto con una actitud brusca y grosera, como si el hombre fuera a atacarla; luego de esta situación, al ver la cara desconcertada del hombre, se da cuenta de*

que el hombre solo quería ser gentil con ella...

[9] ...transcurridos unos segundos, parece que ambos quedan encantados el uno con el otro, imagen que está acentuada en el termino "...se hubiera olvidado de su propio brazo extendido". metáfora esta que da la idea.

Los discursos creados que son, prioritariamente, paráfrasis del discurso originario, no distinguen planos de enunciación, el de la historia y el del comentario de esa historia: *un clima lluvioso que tiene dos personajes*; cuando se hace, a la imprecisión léxica (se llama *término* a toda una frase, se llama *metáfora* a algo que no lo es) debe agregarse la construcción errática y el desconocimiento del uso de los signos de puntuación. Este desconocimiento se revela, por otra parte, en toda la muestra. Hay errores de sintaxis como la falta de concordancia entre sujeto y verbo (*Las actitudes... fue*, hay repeticiones (*al ver la cara desconcertada del hombre, se da cuenta de que el hombre...*), uso inadecuado de los elementos de enlace: *la del hombre 'en cuanto a' un día lluvioso, 'lo cual' su acercamiento...*, *'Y como tal' la señora...*, *'ya que al ver que'...*. Ciño el comentario a estos pocos aspectos: el lector apreciará otras inadecuaciones léxicas, ortográficas.

Por supuesto que la comunicación es la función más visible del lenguaje. Pero no podemos incurrir en el reduccionismo de pensar que es la única. Menos que nadie, los docentes de lengua. Dice, en un reciente trabajo Virginia Unamuno:[10] "Cuando hablamos de lenguas, es importante recordar que además de su función comunicativa externa tienen una función importantísima en la comunicación interna y en el desarrollo del pensamiento." (*Len-*

gua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica, Graó. Biblioteca de Textos N° 189, Barcelona, 2003, p.17)

El lenguaje es "también" instrumento de comunicación, no solamente esto. Con la sola 'ejercitación' se consigue bastante poco (las pruebas están a la vista) si no hay observación consciente de los fenómenos lingüísticos.

Las citas revelan un retraso lamentable en el manejo de la escritura por parte de estos estudiantes. Sus textos intentan ser elaboraciones personales realizadas en un código –la lengua formal– del que no tienen el más mínimo conocimiento objetivo y sistemático. No hay mejor prueba de que la lengua no es un simple instrumento, como la bicicleta. Primero, porque no es un elemento externo al individuo, como decíamos antes. Segundo, porque el manejo de la variedad estándar a que obliga el trabajo académico, para la mayoría de nuestros alumnos provenientes de la enseñanza pública al menos, supone un aprendizaje como de una segunda lengua. Tercero, porque no hay verdadero conocimiento con mera ejercitación, sin reflexión metalingüística.

-Nuestros alumnos no van a ser lingüistas- se nos dice. -Por supuesto. -La gramática no es un fin en sí misma en la enseñanza media. -De acuerdo. Eso no significa que menospreciemos sus aportes al conocimiento de la lengua y nos dé vergüenza enseñar la conjugación verbal o los usos del tilde que otros docentes van a reclamar conozcan sus estudiantes.

Gramática y enseñanza de la lengua

La descripción de la lengua contenida en una gramática –así sea la llamada 'gramática tradicional', a lo mejor especialmente esta– constituye una base imprescindible para reflexionar sobre los mecanismos que operan en el funcionamiento del sistema lin-

güístico. Y esa reflexión, si es verdadera, no es inocua.

Si el lenguaje tiene todas las dimensiones mencionadas por Coseriu convendrá abordar los llamados 'enfoques comunicativos' para aprovechar sus aportes en el campo conceptual –la lengua en uso, los actos de habla, los enunciados realizativos, etc., esto es, planteos venidos desde la filosofía del lenguaje ordinario, la sociolingüística, la pragmática –pero sin olvidar que nuestro trabajo didáctico debe abarcar los diversos campos de análisis de la lengua en un corpus integrador de perspectivas teóricas, no excluyente de ninguna.

He ahí la muy compleja tarea del docente: nuestros estudiantes han recibido, al llegar al liceo, por lo menos seis años de educación formal, período en el cual han sido iniciados en conocimientos cruciales para su integración como ciudadanos en esta o cualquier otra sociedad del mundo de hoy. En el ámbito que nos interesa: la lectura, la escritura, el conocimiento reflexivo de la lengua.

Al ingresar a la enseñanza media nuestra enorme responsabilidad es orientarlos en su desarrollo lingüístico hacia su maduración en estos saberes fundamentales.

La nuestra no es una tarea pueril: tenemos un compromiso con conocimientos determinantes del desenvolvimiento social y personal de nuestros alumnos. Por eso, el trabajo con lengua acompaña toda la formación primaria y media, por lo menos, en la mayoría de los países de que tengamos noticia, salvo en el nuestro.

A la vista de las condiciones en que ingresan nuestros muchachos a la enseñanza terciaria, quizás tengamos que revisar muchas cosas, unas a nivel del sistema educativo, por ejemplo, qué tiempo abarca la formación lingüística de los futuros ciudadanos, otras a nivel profesional, como el enfoque que damos a la asignatura.

A este respecto quiero dejar asentado un 'mea culpa' que sería compartido por la profesora Nelva Farro, si estuviera todavía con nosotros: la impresión que dejamos en nuestras charlas en la Cátedra, por los años 90, sin intención alguna, de que el estudio del texto suponía el rechazo, la sustitución, el descarte por inútil de la gramática oracional. Es muy arrogante pensar que seis u ocho charlas nuestras en la Cátedra y otras tantas de Alicia Gil y José Carlos Pereira bastaran para convencer a los profesores del país de tal cosa, aunque no fuera –lo repito– ni nuestro ni de ellos ese el propósito. Pero la pauta de que así ocurría me la dio una llamada que recibí después de esas instancias: una profesora me comentó telefónicamente, con mucha convicción. : "Ya sé, ahora nada de gramática oracional, solo gramática del texto." Es anecdótico, lo sé, pero pudo servir de prólogo a la andanada bibliográfica que recibimos un poco más tarde de España y Argentina fundamentalmente, que confirmaron a algunos profesores en esa dirección absurda. Y digo "absurda", no solo porque los mismos estudiosos del texto descartan esta posibilidad, sino porque es imposible que se vea, por ejemplo, la función cohesiva que tiene el verbo en un texto si no se sabe lo que es un verbo, si no se ha reconocido previamente que es la palabra que explica el tiempo, o la perspectiva temporal, desarrollándolo en un conjunto de formas diferenciadas, si no se ha descubierto su capacidad de referencia a la realidad extralingüística o a las entidades denotadas en el texto a través de la flexión de persona y número, si no se ha percibido su facultad modalizadora de la secuencia en que está inserto, a través del modo.

La gramática está en lo que leemos, en lo que escribimos, en lo que decimos cada vez que hablamos. Sin la gramática cómo entender la puntuación de un texto, cómo explicarla. Sin ajustarnos, en la lectura de

un texto ajeno, a la puntuación que aparece en él, cómo entenderlo e interpretarlo.

Sin conocimientos gramaticales cómo comprender las diferencias entre las variantes formales e informales, entre la lengua oral, espontánea y lengua formal, planificada, que tiene su manifestación privilegiada en la escritura, cómo reconocer la “sintaxis suelta” de la oralidad cotidiana frente a la “sintaxis trabada” propia de las variantes formales.

Esta identidad referencial entre la descripción gramatical y uso efectivo de la lengua ha sufrido un proceso patológico en los últimos años, una suerte de esquizofrenia que ha atacado la didáctica de la lengua.

Tengo la convicción –contraria a la tendencia reinante– de que el estudio gramatical del lenguaje contribuye eficazmente al desarrollo lingüístico, claro que no entendido como mera ejercitación de reconocimiento y rotulación, sino como reflexión sobre el funcionamiento de la lengua a través de la observación y el descubrimiento de regularidades, a través del reconocimiento de las distinciones semánticas que se producen al contextualizar una expresión, mediante paráfrasis de secuencias que expliciten relaciones subyacentes, a través de la observación de ambigüedades, a través, inclusive, de propuestas de análisis alternativos. Es decir, instalar en la clase un ámbito de reflexión, de observación, comparación de secuencias, de donde va a surgir el descubrimiento de aspectos comunes, de diferencias, de contrastes entre expresiones diversas, de regularidades; darle protagonismo a un asunto por vez y a la intervención de ellos; sacrificar nuestro afán clasificatorio, en pro de la comprensión del fenómeno.

Hay todavía un factor más que ha dificultado nuestro trabajo con el lenguaje, pero que viene de fuera, no ya de la concepción de lo que es importante y lo que

no en el estudio de la lengua, sino del abordaje de cualquier tipo de conocimiento por parte cualquier docente: lo que ha dado en llamarse ‘didactismo’. El término es empleado por las psicólogas Gloria Fariñas y la ya mencionada Natacha de la Torre en artículos de revista primero y luego en un libro publicado en el 2003 que se llama *Didáctica y didactismo*. Ellas lo definen como [11] “la hiperbolización de los procedimientos didácticos y de control sobre el comportamiento y desarrollo de los estudiantes” (revista *Conversación* N° 14- marzo 2006). Lo registra también la *Revista Cubana de Filosofía* en su número de mayo-agosto de 2006, como [12] “el estilo de un quehacer profesional que enfatiza el método al punto de convertirlo en receta, utilizado para afrontar cualquier evento.” Este modo de ver la actividad docente se manifiesta en una serie de concepciones y comportamientos profesionales:

El docente no necesita conocer la estrategia lógica o histórica que origina el conocimiento. No. Debe poseer un saber ejecutable. De ahí la prodigalidad en guías didácticas que lo liberan de la responsabilidad de dominar los conocimientos que va a impartir y le proporcionan una versión... ¿cómo decirlo?, la palabra que se me ocurre es ‘light’, de esos conocimientos, y acompañada de detalladas propuestas de abordaje en clase.

Se considera al docente como un técnico al que hay que desarrollarle sus habilidades didácticas pero no complicarlo con las engorrosas ‘teorías’.

Como contrapartida, se le exige que rinda cuentas y obtenga resultados palpables de su labor, el tan mentado ‘éxito educativo’. Los resultados obtenidos en el aprendizaje dependen exclusivamente del educador. Esos resultados se producen de forma inmediata, lo que supone una concepción rotundamente anti-vigotskiana: la de que aprendizaje y desarrollo son simultá-

neos.

Incluyen también las actitudes moralizantes según las cuales el centro educativo debe cumplir otros roles que el de educar: debe servir de contención para el estudiante, debe asistirlo en sus necesidades, debe 'educarlo en valores'. En fin, la omnicomprensión de la tarea docente.

Podemos enmarcar dentro del didactismo el hiperbólico desarrollo del tema de la planificación. Hablo de la planificación como documento, como papel, no como proceso pedagógico.

En esa acepción más restringida es de esos asuntos que se pueden considerar de la Didáctica en exclusividad, por lo que se ha disparado su tratamiento al punto de haber tesis sobre ella, modos variados de articularlo, se ha convertido en algo así como una subdisciplina. Muchos profesores de Didáctica han instalado ese documento en un lugar de privilegio que –tengo la convicción– no se merece. Por varias razones:

1) No asegura la preparación del tema, de la unidad, del curso con la profundidad debida, ni prevé el buen desempeño del docente en clase. Por el contrario, suele ser contraproducente: a) porque se pierde tanto tiempo en ajustar el plan personal al esquema organizativo previsto (objetivos generales y particulares, contenidos conceptuales, procedimentales, y actitudinales, materiales, etc., etc.) que se saca muchas veces de lo que importa, el estudio, la preparación, el análisis pre-pedagógico del tema. b) Porque opera como un corsé al que hay que ajustar la clase, y si no tengo demasiada confianza en mis posibilidades porque el asunto está prendido con alfileres, entonces me apego rígidamente a él independientemente de lo que esté pasando en la clase.

2) La docencia es la única profesión en que el profesional se comporta como futurólogo, cuando está trabajando con se-

res humanos, el trabajo menos previsible de todos. Y con seres humanos que son niños y adolescentes, muy alejados por edad de adaptarse a la "venerable" rutina de un desarrollo lineal, impuesto.

Una cosa es que deje registrado qué orientación pienso darle a mi curso, o al desarrollo de un tema dentro de él; con qué sustento teórico –eso sí lo puedo prever porque depende de mí– y otra muy distinta es que 'deba' registrar lo que va a pasar en la clase o en el curso.

3) Como documento no tiene la menor importancia, en el sentido de que no se trata de un documento oficial. La única planificación con cierto valor formal es la anual, que queda asentada en la libreta del profesor y no tiene ninguna conformación especial, por lo que puedo darle la forma que quiera.

Un tema importante es el del 'lenguaje' del adolescente que puebla nuestras aulas. ¿Tienen un dominio razonable de las variantes prestigiosas de la lengua? En general, no.

Estas son algunas cuestiones de didáctica que tenía interés en plantearles, porque creo que hay que pensar en ellas, y por mi contacto con practicantes y profesores adscriptores sé que preocupan a muchos.

A lo mejor algunos de los asuntos planteados ya fueron considerados por los colegas que me precedieron, estoy casi segura de que sí, algunos de ellos merecerán opiniones muy distintas de las mías. Pero quise exponerlos con todo el respeto que merecen los que trabajan por la educación en este país.

CITAS

"Primero el niño posee un lenguaje eminentemente social; luego este se diferencia en habla egocéntrica y comunicativa –sociales ambas, pero

con funciones distintas-. El lenguaje egocéntrico, siendo un medio de expresión del niño, se transforma además en instrumento de búsqueda, planificación y resolución de problemas. El lenguaje egocéntrico constituye un tránsito en la evolución del lenguaje verbal al interiorizado. Posee la misma función que luego tendrá el habla interiorizada del adulto, la del *pensamiento para sí*."

Natacha de la Torre: Narrativa y la zona de desarrollo próximo: Revista *Conversación* N° 16, setiembre 2006

"lo humano comienza precisamente por el lenguaje. Si el hombre es el ser que hace de sí mismo un problema y que se pregunta por su propia esencia, es evidente que el lenguaje debe tenerse en cuenta ya en el planteamiento mismo del problema del hombre, puesto que precisamente el lenguaje determina en primer lugar al hombre como tal y lo hace aparecer como hombre."

"El lenguaje puede definirse como el primer *a p a r e c e r* –como *n a c i m i e n t o*– de lo humano y como apertura de las posibilidades propias del hombre. En efecto, el lenguaje es el primer *p r e s e n t a r s e* de la conciencia humana como tal (puesto que no hay conciencia vacía y puesto que sólo mediante su objetivación la conciencia se deslinda a sí misma, al reconocerse como otra cosa que «el mundo») y, en el mismo acto, la primera aprehensión del mundo por parte del hombre. Como actividad libre, es, asimismo, el primer fenómeno de la libertad del hombre. Como actividad intersubjetiva, es la base de lo social y la forma fundamental de la historicidad del hombre, por lo cual es también instrumento de comunicación e instrumento de la vida práctica. Y como *a p r e h e n s i ó n* del mundo, es supuesto y condición de la *i n t e r p r e t a c i ó n* del mundo, o sea, del pensamiento en todas sus formas, y, con ello, de la búsqueda de la verdad, que es prerrogativa esencial del hombre en el universo."

Eugenio Coseriu: El hombre y su lenguaje, cap. I de *El hombre y su lenguaje*, Gredos, Madrid, 1991, segunda edición.

"...el considerar el lenguaje como hablar puede llevar a equiparar la función propia y, por tanto, la finalidad del lenguaje con la función o los tipos de función de los actos de hablar. Así es posible suponer de manera unilateral que el lenguaje está destinado a «expresar ideas» [...] o tratar de determinar cuál es la finalidad expresiva predominante en los actos de hablar e intentar definir el lenguaje por medio de un «sirve para» o «sirve fundamentalmen-

te para esto o aquello», mientras que, en realidad, en tales casos no se trata de la finalidad del lenguaje, sino solo de los fines de los actos de hablar. Y no es difícil advertir que por el camino de semejantes parcializaciones no se puede llegar a la determinación de la esencia del lenguaje, pues el hablar puede emplearse para fines múltiples y variados, y hasta contradictorios."

Eugenio Coseriu: El hombre y su lenguaje, cap. I de *El hombre y su lenguaje*, Gredos, Madrid, 1991, segunda edición, p.15

Condición de erizo

Bajo la lluvia, un hombre con un paraguas se acercó a la esquina donde yo, empapada, esperaba que el semáforo cambiara de una vez. Me miró y pensé que iba a preguntarme la hora o a pedirme fuego, pero en un gesto galante quiso cubrirme con su paraguas gris dejando ostentosamente claro que a causa de su gentileza, él mismo se mojaría. Yo salté bruscamente fuera del círculo seco que formaba el paraguas protector, como si el hombre me hubiera amenazado con una navaja a pleno día. Pero al ver su cara desconcertada ante mi rechazo, me sentí culpable y triste por mi condición de erizo. Y así quedamos, mirándonos en silencio mientras la lluvia nos empapaba a ambos. El hombre seguía sujetando un paraguas que no cubría a nadie, como si de pronto se hubiera olvidado de su propio brazo extendido.

Gabriela Onetto

(de *El mar de Leonardi y otras humedades*)

Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1998

Las actitudes que se dan en este encuentro; fue de gentileza de parte del personaje masculino y de asombro del personaje femenino. [...]

La intención accionada por el individuo fué diferente; a la imaginada por la dama. [...]

En mi opinión las actitudes manifestadas por los personajes eran esperadas. La del hombre, en cuanto a un día lluvioso ofrece un paraguas. La actitud de la dama en cuanto a que no conocía esa persona. lo cual su acercamiento le provocó asombro e imaginación.

Estudiante

Claro está en esta historia, que la señora mal interpreta la acción gentil del hombre. Ya que no se acercó a ella pidiéndole la hora ni fuego tal como ella pensaba sino que le ofreció su paraguas para que ella no se mojara. Y como tal, la señora se impulsó a retirarse como si la hubiese amenazado con una navaja y no fue así ya que al ver que el hombre se quedó frente a ella mojándose y esperando que se pusiera bajo el paraguas. La señora no entendía que el hombre simplemente le ofrecía su paraguas.

Estudiante

La historia comienza en un clima lluvioso que tiene dos personajes; un hombre y una mujer (narradora de la historia). [...] El hombre tubo una actitud de gentileza hacia la mujer, mientras que esta reacciona a este acto con una actitud brusca y grosera, como si el hombre fuera a atacarla; luego de esta situación, al ver la cara desconcertada del hombre, se da cuenta de que el hombre solo quería ser gentil con ella...

Estudiante

...transcurridos unos segundos, parece que ambos quedan encantados el uno con el otro, imagen que está acentuada en el término "...se hubiera olvidado de su propio

brazo extendido". metáfora esta que da la idea.

Estudiante

"Cuando hablamos de lenguas, es importante recordar que además de su función comunicativa externa tienen una función importantísima en la comunicación interna y en el desarrollo del pensamiento."

Virginia Unamuno: Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica, Graó.

Biblioteca de Textos N° 189, Barcelona, 2003, p.17

"Llamamos *didactismo* a la hiperbolización de los procedimientos didácticos y de control sobre el comportamiento y desarrollo de los estudiantes"

Gloria Fariñas y Natacha de la Torre: Contribuciones de una experiencia sobre el desarrollo de maestros.

Revista Conversación N° 14- marzo 2006

"El didactismo es el estilo de un quehacer profesional que enfatiza el método al punto de convertirlo en receta, utilizado para afrontar cualquier evento." Romelia Pino Freyre, David García Niubó: Capital, subjetividad y cultura de la exclusión: Revista Cubana de Filosofía.

Edición digital. N° 6. Mayo – agosto, 2006



Una mirada crítica a la propuesta de los libros de Español¹

Marisa Malcuori

Licenciada en Letras con especialización en Lingüística
Docente investigadora de la FHCE de la UDELAR

Los libros de Idioma Español publicados entre 1995 y 2005, libros que se corresponden con las pautas establecidas en los programas de 1996 para esta asignatura, ponen el énfasis en el texto: cada uno de los capítulos o unidades lleva el nombre de alguno de sus tipos o clases. Escondida detrás del texto, bastante desmembrada y empobrecida, aparece la gramática, que fuera otrora quien denominaba con sus unidades léxicas, sintácticas, fónicas los distintos capítulos de los manuales.

La lectura de estos libros me ha sugerido, sin embargo, que, paradójicamente, con la irrupción del texto se han perdido los textos y, al perderse los textos y al mismo tiempo opacarse la gramática, se han perdido también las palabras que son la urdimbre de los textos.

Estas son las ideas que me propongo comentar.

1. Los textos

Empecemos por los libros mismos. La diagramación podría decirse casi opuesta a la de un texto escrito convencional, con abundancia de

imágenes, color, flechas, llaves, viñetas, íconos, crucigramas. En algunos casos, no en todos, se parece más a la diagramación de una revista de variedades que a la de un libro: invita más a hojear que a leer. Es excepcional la página que pueda leerse de corrido, de izquierda a derecha, del principio al fin, como se leen los libros; casi siempre hay un dibujo, un globito, un recuadro. La experiencia puede llegar a ser perturbadora. Esta suerte de "estridencia" visual y de "impaciencia" textual, conspira, desde mi punto de vista, contra el acto mismo de leer.

En cuanto a los textos seleccionados, muchos son elementales o de escasa complejidad desde el punto de vista lingüístico y conceptual: billetes, boletos de ómnibus, recetas de cocina, avisos publicitarios, volantes de propaganda, afiches, historietas, mapas; otros son de dudosa calidad literaria: reportajes y artículos de prensa. También hay transcripciones de textos orales. Los textos literarios o ensayísticos de reconocidos autores hispanohablantes son, en proporción, pocos y, generalmente, breves, fragmentos de no más de tres o cuatro párrafos.

La pregunta que me formulé es ¿por qué? Sospecho que hay que buscar las razones en la incorporación a la asignatura

Idioma Español de una serie de perspectivas inexistentes en la enseñanza tradicional: teoría del texto y del discurso, pragmática, teoría de la comunicación, sociolingüística. El desarrollo de las ciencias del lenguaje impacta sobre la enseñanza de la lengua y la postura descriptiva de la ciencia, neutra en cuanto a los juicios de valor, corroe la antigua confianza en la eficacia de los textos literarios como modelos legítimos que colaboren con el objetivo de “expresarse con corrección, eficacia y propiedad”. Sin embargo, la función de la educación formal primaria y secundaria en lo que respecta al lenguaje no es formar lingüistas, sino, entre otras cosas, ampliar el léxico e incorporar estructuraciones lingüísticas más complejas para que los alumnos sean capaces de expresar y comprender contenidos más sofisticados que aquellos que manejan todos los días. Sin duda este objetivo no se logra analizando recetas de cocina y avisos de caldos Knorr, mucho menos señales de tránsito, como lo sabe cualquier profesor de español. Por lo tanto, la abundancia de viñetas, avisos, esquelas, afiches está asociada con los tipos de texto y no con los textos. Es en este sentido que debe interpretarse lo que dije anteriormente acerca de que la irrupción del texto desplazó a los textos: los textos en tanto que productos singulares, integrantes de una tradición cultural que es patrimonio de los muchos millones de hablantes de nuestra lengua.

Un lugar común de la crítica a los contenidos y a los métodos de la enseñanza tradicional de la asignatura consiste en decir que los textos constituían un pretexto para la enseñanza de la gramática. Más allá de que esa afirmación sea o no verdadera, ahora parecería que los textos constituyen un pretexto para ilustrar patrones tipológicos y, en el tránsito de un pretexto al otro, se han perdido también las palabras.

2. Las palabras

El léxico constituye una parte del sistema lingüístico que contiene la información que ha internalizado el hablante sobre las palabras de su lengua. Es decir, está constituido por un conjunto de piezas especificadas en cuanto a sus propiedades gramaticales, fonológicas y semánticas; naturalmente que también estas piezas contienen otro tipo de informaciones sociolingüísticas, estilísticas, regionales, etc.

Me interesa destacar que el léxico está estrechamente vinculado a la gramática, cosa de la que hablaré más adelante. Por cierto que, a diferencia del conocimiento gramatical que se adquiere muy tempranamente y que es compartido en casi su totalidad por los hablantes de una comunidad, (entendido el conocimiento gramatical como un “saber” implícito no como una reflexión consciente: nadie puede hablar si no conoce la gramática de su lengua), el conocimiento del léxico se adquiere gradualmente y es un proceso en parte consciente que se prolonga, con mayor o menor intensidad, a lo largo de toda la vida. Hay mucha variación en el conocimiento del léxico que depende de diversos factores, entre ellos el nivel cultural de los hablantes. Por cierto, no hay ningún hablante que conozca todas y cada una de las piezas léxicas de su lengua porque, entre otras razones, el léxico es el lugar donde se conserva más claramente la historia de la lengua y, al mismo tiempo, el lugar más dinámico en cuanto a los cambios (creaciones, préstamos, etc.) y con más diversificación regional.

Cuanto más amplia sea la información que un hablante posee acerca de las propiedades de las piezas léxicas de su lengua, mejor capacitado estará para valerse de ella. Cuando digo “propiedades”,

como veremos, no me refiero solamente al significado de las palabras. Es tarea de la educación formal estimular tanto la incorporación de léxico como la reflexión sobre el léxico, como vía para que el alumno pueda expresar y entender contenidos que, como dijimos, vayan más allá de la inmediatez de las vivencias cotidianas.

No compete únicamente al docente de español hacerse cargo de esta tarea. Todas las asignaturas constituyen, o al menos deberían constituir, instancias a través de las cuales se amplía el léxico frecuentando textos temáticamente especializados en mayor o menor medida. No se trata de que las otras disciplinas que se imparten en la enseñanza secundaria "aborden" la lengua, como se expresa en los mencionados programas de Idioma Español (pág. 26), sino de que es el lenguaje la forma por medio de la cual se expresan y se comunican todos esos saberes. Por lo tanto, la consigna que se le transmite al alumno no debería ser "decilo con tus palabras", sino "apropiate de las palabras precisas que designan las entidades correspondientes al campo de conocimiento en cuestión".

¿Qué ofrecen los textos de buena calidad literaria en lo que tiene que ver con el léxico? Por cierto que no ofrecen nomenclaturas de campos específicos del saber, ofrecen, sin embargo, una cantera de palabras para hablar sobre el mundo.

Miremos por un momento este texto de Borges:

Para que su horror sea perfecto, César, acosado al pie de la estatua por los impacientes puñales de sus amigos, descubre entre las caras y los aceros la de Marco Bruto, su protegido, acaso su

hijo, y ya no se defiende y exclama: ¡Tú también, hijo mío! Shakespeare y Quevedo recogen el patético grito.

Al destino le agradan las repeticiones, las variantes, las simetrías; diecinueve siglos después, en el sur de la provincia de Buenos Aires, un gaucho es agredido por otros gauchos y, al caer, reconoce a un ahijado suyo y le dice con mansa reconvención y lenta sorpresa (estas palabras hay que oírlas, no leerlas): ¡Pero, che! Lo matan y no sabe que muere para que se repita una escena.

Jorge Luis Borges, *La trama*

En sus dos párrafos se entrelazan la historia, la cultura, universal y regional, esencia misma de lo clásico, y la lengua. Obsérvese que este texto exhibe un léxico que, sin ser abrumador, seguramente introduce piezas nuevas para un adolescente de doce o trece años cuya incorporación redundará en un enriquecimiento de su capacidad de expresión. Digamos al pasar, que un profesor de Idioma Español con un texto como este, además de disfrutarlo junto con sus alumnos, puede dedicar varias clases a trabajar con estructuras gramaticales, puntuación, funciones del lenguaje, intenciones del hablante, formas de tratamiento, etc.

Comparémoslo ahora con el texto ofrecido en uno de los libros que estamos comentando para presentar, justamente, "el texto".

Calendario apícola

Noviembre y diciembre

En casi todo el país se observa un flujo abundante de néctar. En estos meses el apicultor debe colocar alzas, preferentemente con cuadros obrados, así las pecoreadoras dispondrán de espacio suficiente para acopiar néctar.

En estos meses de intenso flujo nectarífero, debemos cuidar que las colmenas no se bloqueen, colocando tantas alzas como sea necesario o cosechando si es necesario.

Banco de Seguros del Estado. Almanaque 1992.

Otra ausencia notoria en estos libros, relacionada con el léxico, es el trabajo sistemático con el diccionario, herramienta de consulta fundamental, sobre todo en el momento de escribir. Se habla del diccionario, cuando se lo menciona, como una alternativa de último recurso. A lo sumo se ofrecen pequeñas listas de palabras y de significados. Entre tanto tipo de texto busqué infructuosamente una entrada de diccionario, ¿por qué no?, con una explicación de cómo se buscan las palabras, de por qué algunas palabras están en el diccionario y otras no (está *cantar*, pero no está *cantaría* ni *cantando*), de qué tipo de información conllevan las abreviaturas que acompañan a cada entrada, de qué es una acepción. Parece razonable pensar que la clase de español es el lugar indicado para tratar de estos asuntos, para aprender a usar esta herramienta y para habituarse a hacerlo. Por cierto que el desarrollo de estos instrumentos ha sido enorme en los últimos

tiempos cualquiera sea su formato de sostén o la perspectiva que asuma.

3. La gramática

«Reivindicar hoy la enseñanza de la gramática parece de antemano una causa perdida. Su nulidad pedagógica ha sido proclamada insistentemente por docentes y pedagogos, por lo que ha sido prácticamente eliminada y sustituida, al menos en nuestro medio, por otros contenidos y métodos de enseñanza» dice en su *Manual de gramática del español* Ángela Di Tullio². Algo muy parecido podríamos afirmar nosotros.

Como ya dijimos, el contenido de la asignatura Idioma Español se ha ido ampliando y ha ido incorporando nuevas perspectivas, inexistentes en la enseñanza tradicional, al tiempo que el estudio de la gramática se ha empobrecido y no se ha renovado.

Hay una actitud escéptica con respecto a la gramática: el uso adecuado de la lengua no es consecuencia directa del conocimiento de las reglas y de las categorías gramaticales, es decir, la reflexión gramatical es más o menos inútil para desarrollar habilidades lingüísticas en lo que tiene que ver con leer o escribir textos y expresarse con corrección, eficacia y propiedad. En la página 7 de la *Guía de apoyo al docente* correspondiente al segundo año de Idioma Español³ se lee: “ ‘Saber gramática’ no es garantía de ‘saber escribir’, así como ‘saber reglas ortográficas’ no garantiza que no se cometan errores ortográficos”.

Si bien es verdad, dice Di Tullio⁴, que el conocimiento gramatical no es suficiente para tal objetivo, está lejos de

probarse que no sea necesario, es decir, que no contribuya de manera directa o indirecta a cumplir con los objetivos generales de la educación lingüística. Por otra parte, agregoyo, nadie ha probado hasta ahora que el conocimiento acerca de la estructura de los textos, de las funciones del lenguaje, de los registros, sea suficiente para lograr los mencionados objetivos. En la página 8 de la citada guía para el docente se lee: "Muy frecuentemente oímos que los estudiantes llegan al liceo sin saber leer y escribir aceptablemente". Esta constatación, después de seis años de una enseñanza primaria en la cual los libros de texto para el alumno y la orientación de las guías para el maestro, en lo que respecta al lenguaje, tienen características muy semejantes a las de Secundaria, constituye más bien una prueba en contrario e indica que es necesario cuestionarse algunas certezas antes que seguir insistiendo con los mismos procedimientos. También constituyen pruebas en contrario de la suficiencia de estas orientaciones los resultados de los últimos censos de aprendizaje realizados por ANEP, los cuales permiten afirmar que el manejo del español por parte de quienes han transitado por la educación primaria y secundaria en nuestro país es deficitario. Asimismo, la existencia de cursos de lengua escrita en varios servicios universitarios prueba también que, llegados a la enseñanza terciaria, los estudiantes no poseen un manejo apropiado de ella.

4. ¿Cómo se explica este estado de cosas?

Hay dos aspectos que quiero considerar para tratar de explicar, en parte, la problemática que estamos comentando.

4.1. La oposición entre operar y reflexionar.

Si reparamos en los objetivos de los programas de Idioma Español (1996) vemos que dos de ellos, a saber, los vinculados con la comprensión y la producción, apuntan a operar con el lenguaje por oposición al tercero orientado hacia la reflexión sobre las estructuras de la lengua.

Ahora bien, siempre de acuerdo con estos programas, ¿qué se entiende por operar? Operar es "ubicar el texto de acuerdo con el registro, el tipo de evento comunicativo, el canal empleado" (pág.27) así como, distinguir cuáles son las variedades de prestigio de la comunidad.

Por otro lado ¿qué se entiende por reflexionar? En la página 28 se dice "El conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua supone el estudio de la gramática. Este estudio no invalida ni excluye las otras vías de desarrollo del lenguaje más directamente dirigidas al uso, al manejo instrumental de la lengua..." Como puede verse, el estudio de la gramática se introduce mediante un párrafo redactado no para justificar su inclusión, sino para justificarse por su inclusión.

Aparece con claridad que se establece una oposición entre operar y reflexionar, la cual trasunta una visión instrumentalista del saber y, al mismo tiempo, deslegitima tanto las operaciones de abstracción, por no útiles, como los textos complejos, por "ornamentales". Ni las unas ni los otros tienen una relación inmediata con los requerimientos de la vida cotidiana. (Esto que acabo simplemente de apuntar se sustenta en rastreables razones ideológicas que atraviesan el discurso pedagógico)

Desplazada la gramática como disciplina operativa y la cultura humanística,

sus textos, como mero ejercicio retórico, recae sobre los nuevos saberes que irrumpen en la clase de español la tarea de operar.

Veamos cómo se “opera” en los libros de Idioma Español y cuál es la función de los textos triviales.

Estos textos son los ejemplos cotidianos que ilustran la teoría de la comunicación, llegando al extremo de que uno de los libros se inicia con un capítulo llamado “Sin palabras”. Es decir, los mapas, afiches, volantes, los diálogos orales banales, son los medios a los que se cree necesario apelar de forma recurrente para demostrar que la comunicación no es exclusivamente verbal, que hay muchas clases de textos, que cada uno tiene una función diferente que muchas veces se manifiesta en siluetas distintas, en fin, realidades por todos conocidas (también por los alumnos que tienen seis años de enseñanza primaria escuchando lo mismo). Bastaría una simple mención, si es que se quiere realizar un anclaje con la vida cotidiana, más que un análisis pormenorizado de los códigos de barras, de los semáforos, de las listas de supermercado (cuya silueta, por cierto, puede llegar a ser idéntica a la de un poema).

En los capítulos introductorios de los libros se hace hincapié en los diferentes registros, variedades sociolingüísticas, diferencias entre oralidad y escritura, con lo cual se quiere demostrar que hay una relación de adecuación entre las producciones lingüísticas y la situación de comunicación, tal vez con el afán de no desvalorizar el uso cotidiano del lenguaje. Se pide a los alumnos que señalen las marcas características de oralidad, de variedades regionales, de diferentes registros que aparecen en los textos propuestos. Esta actividad requiere, en

primer lugar, entrenamiento en la reflexión lingüística y, en segundo lugar, dominio de las modalidades con las cuales se establecerá el contraste. La práctica de este tipo de reflexión y el dominio de las modalidades de contraste no parecen condecir con el perfil de los estudiantes. Si lo que se quiere es mostrarles que hay ciertos registros que ellos dominan y otros que no (la lengua escrita formal) no parece ser este el camino operativo más adecuado, lo que se necesita es una mayor frecuentación con los textos bien escritos y una práctica constante dirigida a producirlos. El esfuerzo por comprender la riqueza léxica y las estructuraciones lingüísticas más complejas que estos textos comportan y apropiarse de ellas requiere de un trabajo de práctica permanente para el cual, sin lugar a dudas, son muy útiles los conocimientos gramaticales. Por supuesto, no únicamente los conocimientos gramaticales.

Detengámonos, por ejemplo, en el uso de los signos de puntuación.

La información acerca del uso de los signos de puntuación aparece en los libros de texto, cuando aparece, de manera fragmentaria, limitada o excesivamente resumida con ejemplos aislados. No hay un trabajo sistemático asociado a los textos mismos y relacionado con la sintaxis y el desenvolvimiento del discurso. El trabajo reiterado con respecto a los textos siempre tiene que ver con identificar el emisor, el receptor, las intenciones comunicativas, la estructura global: qué se dice, para qué se dice, pero no cómo se utilizan los recursos lingüísticos para decirlo. Uno de ellos, en la lengua escrita, es precisamente la puntuación.

Abramos un paréntesis para referirnos brevemente al caso de la coma.

El *Diccionario panhispánico de dudas*⁵ dedica uno de sus artículos a los

usos de la coma, en el cual se lee:

*Aunque en algunos casos el usar la coma en un determinado lugar del enunciado puede depender del gusto o de la intención de quien escribe, existen comas de **presencia obligatoria**⁶ en un escrito para que este pueda ser correctamente leído e interpretado. A continuación se exponen los usos normativos de la coma. (pág. 144)*

La mayoría de los usos que se exponen (págs. 144-148) están expresados en términos sintácticos, tanto en lo que tiene que ver con las funciones oracionales como con las categorías de palabras. ¿Cómo aparece tratada la coma en los libros que estamos comentando?

En uno de ellos, de pronto, no se sabe bien por qué razón, aparecen carteles coloreados anunciando: “Después de *pero*, *sin embargo*, *por lo tanto*, *por consiguiente*, generalmente se usa coma” o “van entre comas la palabras o expresiones intercaladas que aclaran o amplían la información” o “las explicaciones van entre comas”.

Afirmaciones semejantes aparecen en casi todos los libros de texto, aunque no en todos ellos tan descontextualizadas. En general se eluden los términos sintácticos o, si se hace uso de ellos al hablar de la puntuación, no se los relaciona con la construcción de los textos, por ejemplo, con el orden en que aparecen los constituyentes de la oración. Es curioso que muchas veces se hagan consideraciones sobre el orden cuando este es fijo y, por lo tanto, irrelevante desde el punto de vista semántico y discursivo para un hablante nativo (tal es el caso del orden determinante-nombre) y no se aluda a él cuando tiene pertinencia pragmático-discursiva y, por lo tanto, consecuencias en el uso de la puntuación.

Apliquemos ahora las afirmaciones de los libros al primer párrafo del texto de Borges:

Para que su horror sea perfecto, César, acosado al pie de la estatua por los impacientes puñales de sus amigos, descubre entre las caras y los aceros la de Marco Bruto, su protegido, acaso su hijo, y ya no se defiende y exclama: ¡Tú también, hijo mío!

Descartemos la interpretación disparatada de que *César*, que está entre comas, sea información aclaratoria, lo cual, sin embargo, podría inferirse a partir de indicaciones acerca del uso de la coma como las presentadas.

Asumamos que se sabe interpretar lo que quiere decir “intercalada”: ¿información intercalada entre qué cosas, por qué intercalada?

Descartado lo uno y asumido lo otro, no podemos explicar la razón de la primera coma y tampoco saber qué información amplía o explica el fragmento que está entre *César* y *descubre*.

Veamos qué pasa si lo retiramos:

César descubre entre las caras y los aceros la de Marco Bruto y ya no se defiende y exclama: ¡Tú también, hijo mío!

¿Qué nos queda del texto? Nada, es más nos queda un texto anómalo, si bien, desde el punto de vista sintáctico no hay agramaticalidad. La razón de esta

“anomalía” va a quedar pendiente hasta el final de esta exposición cuando este problema sea retomado.

El fragmento retirado es adicional solo desde un punto de vista sintáctico porque suma una predicación secundaria a la estructura oracional organizada en torno a la predicación principal; pero, desde el punto de vista textual, es una información fundamental.

La primera coma, como sabemos, tiene que ver con la violación del orden canónico de los complementos oracionales, lo cual también está vinculado con la organización del texto.

La reflexión sistemática y graduada acerca de los signos de puntuación en los textos, subrayo, en los textos, vinculada con los temas de sintaxis que se vayan presentando, no aislada o salpicada arbitrariamente, indudablemente ayuda a que el estudiante sea capaz de mejorar los recursos para controlar su producción, le aporta puntos de referencia para supervisarla más allá de las intuiciones, es decir, convierte las intuiciones y el conocimiento implícito que tenemos como hablantes en razonamientos metalingüísticos. De paso constituye un excelente ejercicio de la argumentación.

Cerramos el paréntesis.

Los núcleos temáticos de los capítulos que siguen a los introductorios, se ajustan a la propuesta metodológica de los programas, en la página 28 se dice: “Cada una de las unidades temáticas del programa se inicia con la observación y el estudio de las características de distintos tipos de textos. Luego aparecen los temas gramaticales que son relevantes en **ese tipo de texto**⁷ o que didácticamente conviene considerar en ese momento del curso”

De esta afirmación se deduce que

hay temas gramaticales asociados a tipos de textos, lo cual constituye una afirmación temeraria, no avalada por teoría lingüística alguna. Distinto sería decir que hay textos - no tipos de texto- más apropiados que otros para introducir determinado tema gramatical. La gramática del texto o la tipología textual no explican ni justifican la gramática de una lengua, su mayor o menor complejidad morfológica, la estructura sintagmática de sus constituyentes, las características fundamentales de las categorías gramaticales, los procedimientos sintácticos, etc. En todo caso estas disciplinas amplían el espectro de los estudios lingüísticos y muestran, entre otras cosas, la funcionalidad de ciertas categorías más allá de los límites de la estructura oracional. De cualquier modo, es necesario saber primero qué es un pronombre o una conjunción y, en lo posible, conocer el repertorio de unidades que conforman esas categorías para poder reconocerlas y entender su funcionamiento textual. Este último saber no sustituye al otro, es más, lo implica.

Esta manera de proceder provoca que se realice una presentación desordenada y fragmentaria de las categorías gramaticales. No hay ni una visión global del conjunto ni una caracterización suficiente como para obtener, entre otras cosas, consecuencias beneficiosas en el manejo eficaz de la lengua. En este sentido se pierden también las palabras: se pierden en tanto que clases que comportan ciertas propiedades.

Por otra parte, siendo la tipología textual el tema central de los programas y los tipos de textos los núcleos temáticos de cada capítulo, llama la atención que se observe en varios de los libros, no en todos, un desconocimiento de esta perspectiva. En efecto, notamos que muchas veces se confunde la narración en tanto que tipo tex-

tual con la simple presentación de hechos o acontecimientos. Esto se refleja a veces en la propia definición presentada y otras veces en los ejemplos propuestos. Definitivamente, una crónica, un diario íntimo, la noticia, periodística o no, de un suceso, no constituyen una narración.

4.2. El descrédito de la gramática tradicional

Según Di Tullio⁸, la enseñanza tradicional confiaba en la eficacia del conocimiento gramatical como medio para lograr el objetivo de hablar y escribir correctamente. Se ponía el énfasis en la gramática como "arte", en la gramática como prescripción, es decir, como descripción de los usos correctos, identificados con la lengua escrita, fundamentalmente la lengua literaria. Con el desarrollo de las ciencias del lenguaje, el enfoque descriptivo de los fenómenos lingüísticos, neutro con respecto a los juicios de valor, influyó en la gramática escolar desacreditando a la tradición.

Por otra parte, a mi juicio, el descrédito de la gramática tradicional, tuvo también otras consecuencias en la gramática escolar. La gramática tradicional, cuya unidad fundamental era la palabra, había prestado mucha atención al hecho de establecer las llamadas "partes de la oración"; su descrédito produjo el abandono del estudio de las clases de palabras.

Existe un viejo problema con respecto a las llamadas clases de palabras que es formulado por Ignacio Bosque⁹ de la siguiente manera: "La paradoja habitual sobre las categorías gramaticales es precisamente que no existe autor ni escuela que no reconozca la dificultad de obtenerlas

formalmente, mientras que a la vez son unidades básicas de análisis en casi todos los marcos teóricos". Esto significa que una de las tareas básicas de la gramática consiste en clasificar las palabras de acuerdo con ciertas propiedades para inscribirlas en una clase y luego formular o descubrir las reglas gramaticales, ya que las reglas gramaticales no conciernen a palabras individuales, sino a clases de palabras y se formulan en esos términos. Se dice, por ejemplo, "los adjetivos modifican a los nombres dentro de la frase nominal". Pero el problema que se ha repetido durante siglos en la tradición gramatical está vinculado con cuál o cuáles son los criterios que ha privilegiado el gramático para establecer las clases. Es sabido que en la determinación de las clases y sub-clases de palabras se han utilizado criterios semánticos, morfológicos y sintácticos que muchas veces se solapan dando lugar a que un elemento pueda pertenecer a dos categorías a la vez. Por otra parte, existen clases cuya existencia se postula sólo en base a uno de los criterios, el morfológico por ejemplo, y que, como el adverbio, resultan, sin embargo, extraordinariamente heterogéneas.

El criterio de más peso para definir las clases de palabras en la gramática tradicional fue el criterio semántico (entendiendo semántico como nocional, vinculado a la tradición filosófica de la gramática). Son ampliamente conocidas las definiciones: "sustantivo es la palabra que designa la sustancia", "adjetivo es la palabra que designa las propiedades" y "verbo es la palabra que designa procesos, acciones o relaciones entre las cosas". Por otro lado, se prestaba asimismo gran atención a los llamados "accidentes", es decir, a las propiedades flexionales, declinaciones y conjugaciones. De esta forma, las definiciones nocionales se complementaban con criterios morfológicos y sintácticos

vinculados con los llamados "accidentes". Tal como señala Bosque¹⁰, esta clasificación tradicional se mantuvo a lo largo de los siglos con mayores o menores variaciones, si pensamos en las clases de palabras que hemos aprendido veremos que su número e incluso su denominación no se diferencia mayormente de la propuesta por Aristarco y Dionisio de Tracia hace 22 siglos.

Ahora bien, desde la lingüística moderna en el siglo XX importantes figuras como Jerpersen o Tesnière criticaron fuertemente las clasificaciones tradicionales. En el mismo sentido ya antes las había criticado Andrés Bello en la célebre Nota 1 de su gramática.

Las críticas más frecuentes a esta clasificación tradicional pueden resumirse de la siguiente manera:

- Los criterios nocionales no ofrecen una base adecuada para determinar la pertenencia de una palabra a una determinada clase. Si se definen los sustantivos como aquella clase de palabras que designan seres o cosas, sustancias, no hay problemas para incluir en ella la palabra "casa", pero sí los hay para incluir "empobrecimiento" que designa un proceso, "paz" que designa un estado y "destrucción" que designa una acción.
- Las definiciones adolecen de circularidad: para poder incluir las mencionadas palabras en la clase de los sustantivos, se dice que están presentadas como cosas o sustancias.
- No existe una jerarquización entre los criterios empleados.

Modernamente se entiende que deben ser fundamentalmente los criterios formales los utilizados para definir las clases gramaticales. El problema radica en establecer cómo se determinan esos criterios y cuál es la jerarquización que se establece

entre ellos.

Algunos lingüistas europeos de orientación funcionalista han defendido y defienden una concepción en la cual las categorías léxicas están estrechamente ligadas a las funciones sintácticas oracionales. Así el modelo propuesto por Tesnière tiene un claro reflejo en la gramática española en las propuestas de Alarcos Llorach y ha pasado a la gramática escolar. Dentro de este modelo, las categorías se definen a partir de la función que desempeñan. Términos tales como "sustantivo", "adjetivo", "adverbio" no designan únicamente clases de palabras, sino también unidades sintácticas más complejas.

Las "categorías menores" preposiciones, conjunciones, que más que "partes de la oración" son partes de unidades menores que la oración porque no desempeñan un rol fuera del sintagma que las contiene, son tratadas fundamentalmente como operadores de transcategorización.

Como dijimos, esta manera de ver las cosas ha influido en la enseñanza. A mi juicio uno de los efectos que ha tenido es el abandono del estudio de las clases de palabras por considerárselo un objeto de reflexión "antiguo", propio de la "gramática tradicional" o "confuso". Por supuesto que esta falsa apreciación no es culpa de los gramáticos funcionalistas que nunca dijeron cosa semejante (no hay más que mirar el índice de la citada gramática de Alarcos), sino más bien de una actitud que descarta para actualizar en vez de incorporar para mejorar y que tiene como consecuencia un empobrecimiento considerable de la gramática escolar. La presentación de todas las clases de palabras, de sus inventarios completos (cuando se trate de clases cerradas), de sus propiedades fundamentales, de aquellas propiedades

compartidas o no por todos sus miembros, de los problemas de su categorización, ha desaparecido de los programas de Idioma Español, también ha desaparecido de los programas de Lengua y Escritura de los maestros y, por lo tanto, de la escuela. A lo sumo encontramos la presentación de algún aspecto de alguna categoría gramatical. Pero repito, no hay una visión global del conjunto de las categorías gramaticales ni una caracterización suficiente. El abandono del estudio de las categorías gramaticales también implica una reducción importante en lo que tiene que ver con la Sintaxis restringida básicamente a las funciones oracionales y utilizada para sortear las inconsistencias categoriales producidas por las definiciones nocionales, pero sin advertir que también puede caerse en la circularidad.¹¹

Esta circularidad se ve claramente en los libros de texto cuando se presentan, por ejemplo, las definiciones de sustantivo y sujeto léxico: se define al sustantivo como la palabra que tiene la capacidad de funcionar como sujeto léxico por sí solo y al sujeto léxico como un sustantivo.

Si bien los criterios formales, morfológicos y sintácticos son los que deben prevalecer en el momento de establecer las categorías o de adscribir un elemento a una clase, hay nociones semánticas que se revelan como muy importantes aunque puedan atravesar varias categorías: "tener capacidad de referir" (dicho de un sintagma nominal o de un pronombre), "ser una expresión predicativa" (dicho de un verbo, de un sintagma verbal, de un adjetivo), "ser graduable" (dicho de un adjetivo o de ciertos adverbios), "tener propiedades deícticas" (dicho de ciertos adverbios, pronombres y determinantes) etc.

Actualmente, los estudios gramaticales del español han adoptado una

perspectiva diferente para analizar los fenómenos sintácticos. Con criterios formales y semánticos más precisos que los utilizados por la tradición gramatical se redefinen las categorías léxicas o clases de palabras, es decir, se establecen sus propiedades combinatorias que constituyen la base misma de la sintaxis. Al mismo tiempo, se introducen categorías sintagmáticas intermedias entre la palabra y la oración, no simplemente como agrupaciones de elementos en torno a un núcleo, sino como construcciones organizadas jerárquicamente.

Por lo tanto, la "modernización en los estudios gramaticales" no radica en sustituir la gramática por la gramática del texto. Y esto por dos razones.

En primer lugar, los estudios gramaticales de la lengua española han tenido un desarrollo muy importante en los últimos años. Tal renovación implica retomar ciertas propuestas de la llamada gramática tradicional y reformularlas con instrumentos más precisos, así como también formular problemas nuevos.

En segundo lugar, la gramática del texto no es una superación de la gramática sino que hay una relación de complementariedad entre ambas, relación que se asienta en el carácter básico de la gramática.

Veamos un ejemplo.

Se sostiene insistentemente en la *Guía de apoyo al docente* correspondiente a segundo año que deben articularse los conocimientos gramaticales con su funcionalidad textual.

En efecto, en la página 178 se afirma: "Dado que los conocimientos de la microestructura textual favorecen la comprensión y la producción de textos proponemos tratarlos bajo esta perspectiva,

siempre basándonos en las intuiciones de los alumnos como hablantes naturales del español, y estimulando la reflexión metalingüística. El lector usa sus conocimientos gramaticales para monitorear la lectura y realizar anticipaciones. Por ejemplo, **la aparición de un artículo suscitará en un lector competente la expectativa con respecto a la aparición de un sustantivo**¹²; la aparición de un verbo transitivo (clasificado así desde un punto de vista semántico) genera la expectativa de la aparición de un objeto directo”.

De acuerdo con la cita, conocer el funcionamiento del artículo sirve para anticipar la aparición de un sustantivo.

Como veremos, lo que en realidad revela el ejemplo elegido es un desconocimiento del funcionamiento discursivo de la categoría gramatical de los determinantes, en particular del artículo definido. Tal vez, si se partiera, como dijimos, del estudio de las categorías gramaticales, habría cosas más interesantes para observar respecto de su funcionamiento en los textos.

Si observamos cómo se presenta el artículo definido en los libros de texto de secundaria, vemos que la descripción está totalmente desligada del discurso y del texto aunque se diga lo contrario. En todos estos libros se presenta el artículo como un término secundario, adyacente o adjunto del sustantivo, al mismo nivel que el adjetivo u otro complemento, ya que en ninguno de ellos se analiza la estructura jerárquica interna del grupo nominal más allá de señalar el núcleo. Se señala, como habíamos dicho, su posición: siempre antepuesto al sustantivo. En algunos, no en todos, se presenta el paradigma de los artículos definidos y se realizan

consideraciones sobre su naturaleza fónica y sobre el alomorfo *e/* del artículo femenino, así como su relación de concordancia con el sustantivo. En alguno de los textos se hace una apreciación tan vaga como “puede faltar”. Solo en dos de los libros se realizan someras referencias al comportamiento semántico del artículo: en uno se habla del artículo indefinido para la primera mención y en otro, de la función identificadora del artículo definido. Se habla también de su función como transpositor.

Ahora bien, ¿cuál es en realidad el papel del artículo definido desde el punto de vista semántico y cuál es su relevancia discursiva? Facilitar al oyente la identificación de la persona o cosa de la que se habla. Para ello el oyente deberá poner en relación la información léxica que aporta el grupo nominal que encabeza el artículo con un complejo sistema de conocimientos que abarcan el conocimiento enciclopédico, el contexto discursivo, el contexto de situación, la información que pueda deducir, la información compartida con el hablante, etc.

Por lo tanto, la definitud hace posible la identificación de lo designado por el grupo nominal en un dominio discursivo dado. Veámoslo un poco más en detalle.

Es muy temprano, todavía no salió el sol.

El sol es un grupo nominal que designa un individuo único en su especie; su identificación está garantizada por nuestro conocimiento del mundo y, por lo tanto, puede introducirse en el discurso mediante un determinante definido.

Este no es, sin embargo, el caso de la mayor parte de los grupos nominales que, por lo general, no designan seres únicos en

su especie. Un enunciado del tipo

El Presidente retornó al país luego de una breve gira por la región.

muestra que el dominio de definitud remite en este caso a la situación en la que ha sido emitido, es decir, al contexto de enunciación. Por lo tanto, la interpretación de los tres grupos nominales del ejemplo y, por lo tanto la identificación de sus referentes, se determinará deícticamente: será diferente según sea el país donde se emita.

*Sin duda recordarás el combate aéreo, hace tres semanas, durante el cual fue derribado un avión inglés. **El piloto** consiguió saltar en paracaídas. (...) Lo encontré herido en una pierna y con un hombro roto. Me encargué de él. **La fractura de la pierna** ha sido escayolada.* (Fragmento de un texto presentado en uno de los libros)

En este ejemplo, a diferencia de los casos anteriores, existe un elemento previo en el discurso con el que se asocia el grupo nominal definido. Se trata, por lo tanto, del uso anafórico del artículo determinado. Una entidad cualquiera introducida en el discurso, en nuestro caso un avión o una pierna herida, instauran un dominio de definitud, un marco de referencia, que posibilita que otras entidades vinculadas con ella puedan presentarse mediante grupos nominales definidos desde su primera aparición. Este marco de referencia

puede ser de naturaleza léxica (*una pierna – la pierna*) o puede tener relación con el conocimiento del mundo (*avión – piloto*), (*pierna herida – fractura*). Esta red de vínculos que se establece entre los grupos nominales definidos y sus asociados aumenta la cohesión, la coherencia y, por lo tanto, la comprensión del texto.

A la luz de estas consideraciones, volvamos a mirar el primer párrafo del texto de Borges para realizar algunas apreciaciones acerca del funcionamiento del artículo definido y explicar la anomalía textual resultante de la eliminación del fragmento entre comas, explicación que había quedado pendiente.

*Para que su horror sea perfecto, César, acosado al pie de la estatua por **los impacientes puñales de sus amigos**, descubre entre las caras y los aceros la de Marco Bruto, su protegido, acaso su hijo, y ya no se defiende y exclama: ¡Tú también, hijo mío!*

La eliminación del fragmento *acosado al pie de la estatua por los impacientes puñales de sus amigos* implica eliminar *los puñales y sus amigos*, sintagmas nominales que introducen en el discurso las entidades que constituyen los dominios de definitud o marcos de referencia que habilitan la aparición de los grupos nominales definidos *las caras y los aceros*. Eliminar los dominios de definitud invalidaría la introducción de las entidades nombradas por *caras y aceros* como grupos nominales definidos.

Por su parte, el ancla del grupo nominal definido *los impacientes puñales*

de sus amigos se encuentra en su interior mismo, es decir, *sus amigos* (los amigos de César) constituyen el dominio de definitud para *los puñales*.

La interpretación del grupo nominal definido *la estatua* constituye un caso diferente de los dos anteriores, ya que su interpretación no reposa sobre la presentación de la información en el texto mismo, sino sobre un marco de conocimiento enciclopédico de naturaleza histórico-cultural.

Podemos refutar ahora la cita de la *Guía de apoyo al docente* que dio lugar a esta disquisición: los determinantes no anticipan la aparición de un sustantivo en un texto, sino que constituyen una clase de palabras de naturaleza gramatical cuya función semántico- discursiva es contribuir a delimitar la denotación del grupo nominal del que forman parte.

La gramática da cuenta de los mecanismos formales de que dispone la lengua y el enfoque comunicativo, de la función pragmático-discursiva que el hablante les asigna, pero no debe confundirse una cosa con la otra. Parecería que en la base de esta confusión está el considerar funciones textuales los resultados de ciertos análisis gramaticales basados en la relación núcleo - adyacentes. De esta forma, como el artículo se define como un adyacente del nombre que siempre lo antecede, se afirma que su función textual es despertar en el lector la expectativa de la aparición de un sustantivo. Esta afirmación acerca de la función discursiva del artículo definido es, decididamente, intrascendente.

Por lo tanto, no es relegando los estudios gramaticales, sino muy por el contrario incorporando criterios formales y semánticos más precisos que podremos establecer relaciones interesantes con la gramática del texto.

5. Final

El afán de renovar es el que ha conducido a sustituir los textos literarios que poblaban los libros de Idioma Español por una selección de textos en gran parte triviales y a reemplazar la gramática por la gramática del texto y la teoría de la comunicación. Las ideas que he estado comentando ponen de manifiesto, a mi juicio, que estos reemplazos en los contenidos de la asignatura no cuentan con un respaldo suficientemente sólido.

Repensar la respuesta a algunas preguntas que quiero dejar planteadas es lo que propongo para finalizar:

¿Los estudios reflexivos son meras especulaciones de poca utilidad o beneficioso estímulo del desarrollo intelectual? ¿Se oponen a vías de desarrollo del lenguaje orientadas al uso?

¿El estudio de la gramática, el conocimiento explícito de las estructuras de la lengua, es básicamente especulativo mientras que el estudio de la gramática textual o de los registros lingüísticos es operativo?

¿Los conocimientos de gramática textual son independientes de los conocimientos de gramática? ¿La gramática textual constituye una superación de la gramática?

¿El conocimiento que proporciona la gramática es, además de "aburrido", inútil e inoperante para el desarrollo de la corrección, eficacia y propiedad en la expresión? ¿La enseñanza de la gramática consiste únicamente en realizar de forma mecánica el análisis sintáctico de las oraciones?

¿Los textos en tanto que productos singulares que constituyen nuestra tradición

cultural son escollos retóricos para el manejo de la llamada “lengua estándar”?

Las respuestas que se den a este tipo de preguntas serán las que determinen si la renovación a la que se aspira debe basarse en el olvido y en la negación de una sólida tradición gramatical y humanística que históricamente sustentó la formación del cuerpo docente. O si, por el contrario, debe partir de esa tradición incorporando, de manera sensata, no solo enfoques que introducen problemas nuevos, sino también nuevas maneras de enfocar los viejos problemas, cuidando de que no sean simplemente nuevas formas de nombrarlos.

¹ Este artículo reproduce la exposición realizada en ocasión del Encuentro Nacional de Profesores de Español, organizado por la SPEU en octubre de 2006, en la ciudad de Minas.

....

² A. Di Tullio (1997) *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones.* Edicial, Buenos Aires, pág. 9.

³ *Guía de apoyo al docente* que acompaña a los programas de 1996.

⁴ Op.cit.

⁵ Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005) *Diccionario panhispánico de dudas.* Santillana, Bogotá.

⁶ Resaltado mío.

⁷ Resaltado mío.

⁸ Op. cit.

⁹ I. Bosque (1990) *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias* Madrid, Síntesis, pág. 24.

¹⁰ Op. cit.

¹¹ Al respecto veamos la definición de **sustantivo** que aparece en E. Alarcos Llorach (1994) *Gramática de la Lengua Española: § 67* “Es sustantivo toda palabra capaz de cumplir en los enunciados llamados oraciones la función de sujeto explícito o la de objeto directo”. Ahora veamos la definición de **sujeto explícito** en la misma gramática: § 313 “Cuando la situación en que se habla no es suficiente para poder identificar qué ente real se corresponde con la persona (o sujeto gramatical) incluido en el verbo, se agrega un sustantivo (o segmento equivalente) que la especifica (...) A este término adyacente se le llamará *sujeto explícito* o *léxico*”. De manera que se define la categoría por la función, a la vez que al definir la función se apela a la categoría.

¹² Resaltado mío.



Declaración final del Encuentro Nacional de Profesores de Español

El *Encuentro Nacional de Profesores de Español*, convocado y organizado por la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay, al culminar su trabajo declara que

1. hace suyos la propuesta de la Comisión de Programa de la SPEU de extender el estudio de la lengua materna a los seis años de Educación Media y el proyecto preparado que se puso a discusión en este encuentro;
2. manifiesta su preocupación respecto de la diversidad de formación en los profesores que actualmente están a cargo de la asignatura y reclama de las autoridades correspondientes una sólida preparación profesional garantizada por un sistema único de formación y perfeccionamiento docente;
3. rechaza el exceso de didactismo en detrimento de la profundización teórica y la reflexión lingüística.

Minas, 20, 21 y 22 de octubre de 2006



¿QUÉ Y CÓMO TIENE QUE APRENDER UN ESTUDIANTE DE PRIMER AÑO LICEAL?

Eglé Etchart.
Egresada del IPA en Idioma Español.
Ex docente de ES, de los II NN y de la UDELAR (Traductorado).
Actualmente es docente de la UCUDAL.

El contenido de este trabajo es una reflexión metodológica.

Lo iniciaremos planteándonos esta pregunta:

¿Qué y cómo tiene que aprender un estudiante de primer año liceal ?

El objetivo de este trabajo es compartir con los compañeros docentes y futuros docentes, algunas preguntas que nos replanteamos en forma permanente en nuestras planificaciones de clase. Las posibles respuestas que hoy se presentan aquí, son, necesariamente, producto de experiencias en el aula sobre diferentes investigaciones. Esta vez nos vamos a circunscribir a los alumnos de primer año liceal. ¿Por qué de primer año? Porque ese nivel es el punto de partida de una ruta que entendemos que se debe continuar hasta la etapa de educación terciaria.

Si pensamos en un logro mínimo de desempeño adecuado para un estudiante de primer año liceal, habría que plantearse unas metas básicas que se tendrán que ir cumpliendo a lo largo del curso, en forma de una espiral dialéctica.

Estas serían:

En el plano pedagógico

- * Adquirir estrategias para lograr la comprensión de conceptos.
- * Volverse curiosos, pensantes, creativos; usamos la palabra 'curiosos' no con el significado superficial que tiene comúnmente, sino en el sentido de 'interesados' en un tema, 'comprometidos' para averiguar más, 'indagadores'.
- * Demostrar capacidad de desempeño para resolver problemas.
- * Incorporar conocimientos de cultura general.
- * Saber vincular los aprendizajes de las asignaturas entre sí y estos con la realidad.
- * Desarrollar la autocrítica.
- * Valorar el trabajo cooperativo.

En el plano lingüístico

- * Comenzar el camino hacia el nivel de lengua estándar.
- * Concebir el texto como una unidad tridimensional, en el cual el contenido y la

forma, esto es, conceptos, organización y uso del lenguaje, no se pueden disociar.

* Comprender, como hablantes, la incidencia plena y directa del destinatario y del contexto comunicativo en la elección del lenguaje.

* Relacionar los conocimientos gramaticales que se van incorporando en forma paulatina y reflexiva, con las propias necesidades comunicativas.

* Adquirir conciencia y control sobre el uso del lenguaje, tanto oral como escrito.

* Desarrollar la capacidad de reflexión lingüística.

En función de estas metas nos seguimos interrogando:

¿Cómo debe enseñar un docente?

Se nos hace imprescindible revisar nuestra práctica y ejercer la autocrítica.

Creemos que hay que enseñar, ante todo,

□ con consistencia programática, esto es, con adecuación entre los temas de la asignatura y las metas de aprendizaje propuestas. Es decir, que debemos vincular **cómo, qué y para qué** enseñamos;

□ con una planificación compartida con los estudiantes, para poder instalar en el aula la reflexión metalingüística;

□ con actividades que estimulen el pensamiento;

□ con una apertura eficaz a la diversidad, que se demuestre en la variedad de propuestas metodológicas -hace ya

mucho que no podemos evaluar aprendizajes en forma unificada sino que debemos diversificar las propuestas: en una misma instancia de trabajo, y en un mismo grupo, no necesariamente todos los alumnos pueden comunicar lo aprendido con las mismas estrategias-;

□ con la seguridad plena de que la vida tiene que entrar al aula: el discurso escolar debe ser realista y de aplicación inmediata; enseñamos para el ahora porque el futuro es una construcción social;

□ y, básicamente, sin subestimar las capacidades de los jóvenes, aun en los contextos más críticos.

Entonces,

¿Qué debe enseñar un docente?

Todos los contenidos que sean pertinentes para lograr un saber hacer, un desempeño eficaz.

Todo lo que desarrolle la comprensión.

Esto implica entrar brevemente en el marco teórico de **LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN**.

¿Qué es 'enseñar para la comprensión'?

Enseñar para la comprensión es mucho más que enseñar conceptos, es enseñar a hacer.

La *Enseñanza para la Comprensión* es una propuesta que surgió del equipo docente en Educación de la Universidad de Harvard. Desde la década del '90 se está investigando cómo la educación puede apoyar de un modo coherente el desarrollo de la comprensión.

Se plantea, como resultado de las

investigaciones, que la comprensión trasciende el 'saber' porque involucra el 'desempeño'. Se entiende por 'desempeño' la capacidad de 'hacer' con los conocimientos sobre un tópico –lo sabido– una variedad de actividades que estimulan el pensamiento, como lo son *explicar, demostrar, ejemplificar, generalizar, establecer analogías, ampliar el tópico y aplicarlo de forma innovadora, trasladarlo a otro contexto*, en un proceso continuo.

¿Todas las actividades prácticas conducen a la comprensión?

No siempre. Es necesario realizar ejercicios prácticos para consolidar los saberes conceptuales, pero, para que estas tareas sean útiles, los alumnos deben entender el vínculo entre la habilidad que están practicando y las posibilidades reales de utilizarla.

Una actividad práctica se transforma en un *desempeño de comprensión* cuando comporta un desafío cognitivo que impulse a demostrar lo que comprendieron, a hacer visible su pensamiento.

¿Cuál es la esencia del marco conceptual de esta propuesta pedagógica?

La metodología de trabajo se articula en función de cuatro ideas 'clave':

TÓPICOS GENERATIVOS: el tema de la unidad es planteado con una perspectiva más amplia, abierta a la realidad, con lo que llamaremos '*preguntas de orientación*'.

METAS DE COMPRENSIÓN: son los objetivos específicos para cada tópico que deben ser compartidos con los alumnos.

DESEMPEÑOS

DE

COMPRENSIÓN: las actividades de aprendizaje vinculadas a las metas tienen por objetivo que el alumno demuestre sus competencias.

EVALUACIÓN CONTINUA: toda evaluación se tiene que apoyar en criterios vinculados coherentemente con las metas planteadas. Por otra parte, estas actividades de reflexión cognitiva sobre los procesos y los conceptos incorporados, con sus variantes de autoevaluación y evaluación entre estudiantes, abren el espacio a la realimentación y a la autocrítica. Estas evaluaciones compartidas entre pares son el inicio del aprendizaje cooperativo.

Por último, es fundamental el desarrollo de actitudes colaboradoras, entre estudiantes y entre los docentes en coordinaciones interdisciplinarias a fin de promover una conciencia de unidad e integración de los aprendizajes y un mutuo apoyo para mejorar el desempeño comunicativo de los alumnos.

Finalmente nos preguntamos:

¿Cómo se acerca esta propuesta a los alumnos?

Una manera eficaz es a través de *preguntas orientadoras* que asimilan los *tópicos* que se quieren enseñar con las *metas* de aprendizaje que se propone el docente, y en relación con *actividades de indagación*.

¿Qué hay de nuevo en todo esto?

No hay innovaciones radicales.

Permite al docente visualizar y explicitar lo que intuitivamente ya sabe.

Lo nuevo está en un "además", "más y mejor"; en exigir al alumno más allá de lo que aprendió. Por otra parte, si está comprobado que sólo se internaliza lo que pasa por la experiencia, será necesario planificar en función de la búsqueda de respuestas y soluciones.

Esta metodología de aula apoyada en la investigación estimula a los alumnos a involucrarse en el aprendizaje y sentir la necesidad de tomar decisiones.

PREGUNTAS ORIENTADORAS SOBRE LOS TÓPICOS GENERATIVOS

Hablamos de 'tópicos generativos' porque van a generar otras preguntas que los propios alumnos se realizan a medida que trabajan, como actos de comunicación. Estos actos de lengua no son neutros sino que comportan sentimientos de curiosidad, asombro, reflexión, tanteo.

Debemos estar atentos a sus manifestaciones espontáneas frente a una actividad porque utilizar un interrogativo no necesariamente responde a una curiosidad. Responder a un *qué, cómo, cuándo, por qué*, está relacionado con una enseñanza de estrategias, el docente pretende que adquieran un método para interrogar un texto, por ejemplo, y eso está bien, pero no significa que se despierte una curiosidad real.

En cambio, sí hay curiosidad cuando dicen, por ejemplo, "¿Por qué acá dice esto?", "Hay algo que no entiendo", "Pero yo creía que...", "Me pregunto si...".

La distinción entre una interrogación y una expresión indagatoria está en que no siempre las indagatorias tienen forma de

pregunta. Hay actos interrogativos que solo buscan información, es más difícil reconocer, en cambio, los que denotan una curiosidad auténtica.

ALGUNOS EJEMPLOS DE PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA TEMAS DE LENGUA

Observemos que estas preguntas se plantean con un pronombre interrogativo. Es una manera de estimular la lectura de la información sobreentendida. Generarán otras preguntas cada vez más precisas pero la pregunta generativa sólo se podrá responder después de trabajado el tema, como cierre cognitivo.

La comunicación escrita

□ *¿Qué vinculaciones con la experiencia personal ayudan a comprender un texto escrito?*

□ *¿Cómo se vincula la experiencia personal con los conocimientos, para producir un texto escrito?*

Lectura de la imagen

□ *¿Qué habilidades hay que activar para interpretar una combinación de lenguajes?*

Para comprender estos lenguajes combinados los estudiantes deben preguntarse sobre:

Estrategias de lectura □ para interpretar lo sugerido

Estrategias de pensamiento □ para unificar el mensaje a través de los códigos

Estrategias de comunicación □ para discutir, explicar o describir nuestras

percepciones

La comunicación oral

* *¿Para qué hay que saber hablar con propiedad?*

Los pronombres

* *¿Qué relaciones de significados establecen los pronombres en un texto?*

Formación de palabras

* *¿Cuánta información hay en las palabras que dan pistas sobre su significado?*

El grupo sintáctico nominal

* *¿Qué efecto comunicativo tiene una combinación creativa de palabras?*

* *¿Qué diferencias de sentido aportan en un texto los sustantivos y los adjetivos?*

Reflexión metalingüística

* *¿Por qué hay que relacionar los conocimientos gramaticales para comprender y producir textos, orales o escritos?*

Las nuevas preguntas que se generen deben tener presente que aprender Lengua, es, también:

- Incorporar vocabulario nuevo.
- Mejorar la coherencia sintáctica.
- Reflexionar sobre el uso que se hace del lenguaje de acuerdo con la intencionalidad, el contexto y los destinatarios.
- Tener conciencia ortográfica.
- Saber aplicar los conocimientos de gramática.

Reflexión metacognitiva

¿Cómo se puede lograr una evaluación eficaz?

LA EVALUACIÓN FORMATIVA

**Pondremos un ejemplo de clase:
La exposición oral de un compañero sobre un tema elegido por él y en consenso con el grupo.**

EL DOCENTE *evalúa*

- al expositor: cómo organizó su discurso; cómo habló –lo verbal y lo escénico
- al grupo como público: cómo escuchó – distraído, atento, crítico-

COEVALUACIÓN

EL GRUPO *evalúa*

- al expositor: conocimientos del tema; hablar controlado y regulativo

EL EXPOSITOR *evalúa*

- al grupo como público: establece el monitoreo para mantener el interés

AUTOEVALUACIÓN

EL EXPOSITOR *evalúa* su propio trabajo y su actitud expositiva

EL GRUPO *evalúa* su actitud como público

Observen si hubo logros en:

- asumir responsabilidades**
- mejorar el desempeño personal**

Como cierre quisiéramos responder algunas de nuestras preguntas orientadoras: **'cómo y qué enseñar', 'qué es enseñar**

para la comprensión'. Para eso debemos pensar en algunos soportes imprescindibles para lograr nuestros objetivos.

Empezar, como personas, por interrogar la realidad y a nosotros mismos; ser inquisidores, creativos, investigadores, llevar el mundo a la clase –sin duda, junto con los verbos y los morfemas-, pero ¿para qué? Creemos que para lograr que el aprendizaje estratégico, el educar en los derechos del ser humano y los conocimientos disciplinares se entremen con el mundo real e inmediato, se apoyen y se alienten mutuamente, para convertir,

para transformar ese espacio de aula que compartimos con los jóvenes, y que nos pertenece mientras estamos allí, en un ámbito de indagación, en una cultura del pensamiento, dentro, siempre, de un contexto de aprendizaje.

Blythe, T y colaboradores. *"The Teaching for Understanding Guide"*. Paidós, 2004.

Lindfors, J.W. *"Inquiry Purpose in the classroom"*. *Children's Inquiry: Using Language to Make Sense of the world*. Teachers College Press, 1999.



La lengua de la institución educativa y la lengua del alumno: ¿un caso especial de bilingüismo?

Servando Corbo Acosta
Egresado del IPA en Idioma Español.
Egresado del Primer Curso de Posgrado en Filología Hispánica, Cátedra "Dámaso Alonso", Montevideo, 2005.
Estudiante de Lingüística.
Profesor de Ed. Secundaria.

Claudia Cerminatti
Egresada del IPA en Idioma Español.
Egresada del Primer Curso de Posgrado en Filología Hispánica, Cátedra "Dámaso Alonso", Montevideo, 2005. Estudiante de Letras, FHCE.
Profesora de Ed. Secundaria.

El punto de partida de esta exposición está sugerido por la apreciación de Siguan de que *"En rigor, incluso una enseñanza en una sola lengua, pero en una lengua distinta de la lengua primera o habitual de los alumnos puede considerarse enseñanza bilingüe, pues aunque la enseñanza se ofrezca en una sola lengua, son dos las que intervienen en los procesos de aprendizaje del alumno."* (2001: 113)

En nuestro país, por procesos históricos y decisiones políticas concomitantes enmarcadas en la reforma vareliana, se impuso la necesidad de establecer la "lengua nacional" (la lengua de la "nación" incipiente), y se hizo una selección con tal sesgo ideológico, que invisibilizó la heterogeneidad lingüística del territorio a favor de una homogeneidad hegemónica (hubo, por ejemplo, distintos proyectos fundacionales de ciudades en lugares estratégicos a tales fines). Es decir, se ontologizó una lengua para el país, sin que necesariamente hubiera un correlato empírico que la soportara. Esto es, se propuso una determinada variedad como recurso político de delimitación territorial y de conformación de la "identidad" del ciudadano. Señala Hamel que *"...las*

medidas de mayores consecuencias relacionadas con las lenguas no son muchas veces las explícitas, sino las actividades e ideologías lingüísticas que pueden oponerse a los objetivos explícitos de una determinada política." (Alteridades 5 (10), 1995: 18)

Resultan oportunas las palabras de Siguan: *(el siglo XIX) "... es el siglo en el que se formula la identidad entre lenguas y culturas: cada lengua es expresión de una cultura determinada y singular, lo que a su vez se prolonga en la identificación entre lengua, cultura y nacionalidad. Una identificación que tendrá consecuencias políticas."* (2001: 16) *"La escuela debía despertar en los ciudadanos de mañana una conciencia nacional, y la lengua era la primera piedra del edificio."* (2001: 110)

La elección recayó sobre una variedad lingüística de inspiración peninsular, culta y de élite, desconociendo el hecho de que el español es una lengua de estandarización policéntrica¹. Concomitantemente, la inspiración de Sarmiento (con su impronta de la lucha entre civilización y barbarie) penetraba intensamente en el modelo educativo vareliano. Por lo tanto, desde sus inicios, la

institución educativa nacional se propuso no solo conformar la identidad del ciudadano sino, más profundamente, erradicar “la barbarie” del territorio (con todas las expansiones semánticas que ideológicamente el término elicitaba).

Esta tradición persiste; la institución educativa continúa con su pulsión homogeneizadora en materia de lengua, pero fracasa rotundamente. No solo porque no basta con establecer una política lingüística acorde (subyacente en programaciones de enseñanza de la lengua que invisibilizan las diversas variedades lingüísticas social y territorialmente coexistentes); sino porque, consecuentemente, se ha instaurado una situación diglósica en las aulas respecto de los usos lingüísticos: los distintos actores de la institución educativa asumen una variedad propia (y exclusiva) para el funcionamiento en el entorno físico de la institución educativa, pero mantiene cada uno “su” variedad para la interacción extrainstitucional. Es válido agregar que la proximidad socioeconómica y ambiental de la amplia mayoría de los actores del sistema educativo genera acercamientos muy divertidos hacia el constructo “lengua estándar”², en ese movimiento de apropiación de la variedad de la institución educativa que, sin lugar a dudas, no es la lengua estándar. Afirma Monteagudo que **“...su uso en determinados ámbitos socioculturales, tipos de texto y universos de discurso no llama la atención: el propio instrumento lingüístico se vuelve transparente y la atención se centra en los contenidos que vehiculiza.”** (Monteagudo, 1994, en Oroño, 2004: 6)

La percepción de las autoridades de la enseñanza respecto de las variedades

subestándares de la población puede ser fácilmente asociada con las distintas teorías del déficit y sus políticas compensatorias correspondientes (productos históricamente situados en la segunda mitad del siglo XX)³.

Señala Siguan: **“Los estudios de Bernstein dieron pie a algunos educadores para proponer que lo que debía hacer la escuela era aceptar como propio lo que parecía ser el lenguaje de las clases populares. Pero otros, y entre ellos se contaba el propio Bernstein, eran de la opinión contraria: el inglés culto, el ‘código ampliado’, es la lengua con la que se ha elaborado el conocimiento científico y la lengua con la que se objetivan y racionalizan los comportamientos éticos y políticos, y no puede privarse a los hijos de los obreros de estas capacidades verbales. Lo que debe hacer entonces la escuela es realizar un esfuerzo complementario para compensar el déficit inicial de estos alumnos en el aspecto verbal, déficit inicial que no se limita al aspecto verbal y que desde entonces se conoce como ‘educación compensatoria’”** (2001: 125)

Asimismo, puede asociarse esta modalidad de percepción del estado de cosas con el concepto de semilingüismo, que en relación a la destreza lingüística de un hablante describe “torpezas” lingüísticas de distinto rango. En palabras de Appel y Muysken, según Skutnabb-Kangas, **“el semilingüismo no debía considerarse una característica propia de los niños de grupos minoritarios, sino el reflejo de una situación frustrante en la que su lengua familiar se descuida en la escuela al tiempo que se les obliga a aprender una segunda lengua”** (1996:160)

Tal situación presentada, que puede contenerse en el concepto de "prejuicio lingüístico", no supone una acción intencionalmente discriminante, sino un sesgo ideológico que atraviesa las prácticas discursivas de la institución educativa en sentido amplio. Al respecto afirma Barrios: **"No hay acciones político-lingüísticas que apunten a limitar la discriminación hacia hablantes de variedades no estándares y que combatan el purismo lingüístico pero sí hay, por el contrario, acciones político-lingüísticas que apuntalan la discriminación, y que son llevadas adelante por organismos oficiales mediante campañas idiomáticas de corte purista que complementan la lucha contra las lenguas minoritarias."** (Barrios, 2005: 11)

La preocupación de los programadores lingüísticos por la homogeneización lingüística de la población les hace olvidar que **"Una lengua no es solo un sistema de significados que pueden ser comunicados, sino que tiene también, para el que habla, implicaciones afectivas ligadas a las experiencias personales que ha hecho con ella, especialmente en la época de su adquisición. El gran valor afectivo atribuido a la 'lengua materna' procede de identificarla con la primera lengua y con la lengua familiar frente a la lengua de la escuela o de la sociedad pública"** (Siguan, 2001: 83).

Consecuentemente, no será efectiva ninguna enseñanza que sea vehiculizada de una forma lingüísticamente degradante de la lengua materna del alumno. No alcanza con denominar "Lengua materna"⁴ a cursos de una variedad "extranjera" (¿la lengua estándar?) para el alumno

proveniente de sectores sociales populares, donde tal variedad no se usa, para que este se la apropie. Comenta Oroño: **"Solo los subgrupos que se adecuan al estándar experimentan las normas prescriptivas como válidas para ellos, dado que su práctica lingüística está guiada por ellas. Para los grupos de hablantes de variedades no estándares, estas normas no existen de esta manera, sino de otras. Las normas estándares no son sus normas en el sentido de que no son sentidas como válidas y existentes para ellos. En todo caso, son vistas como prescripciones."** (Oroño 2004:15)

De acuerdo con Siguan: **"El que conoce poco la lengua del otro puede hacer un esfuerzo por llegar a dominarla, no porque sea una lengua más o menos prestigiosa, sino porque es la lengua del otro"** (2001: 179). Es decir, relevando la dimensión afectiva de la interacción entre los participantes del acontecimiento didáctico y asumiendo la importancia subjetiva que conllevan las variedades lingüísticas que allí emergen será posible conectar a los alumnos hablantes de variedades subestándares con la variedad estándar, conceptualizándola como puerta de acceso a otro entorno cultural, al mejor estilo de la enseñanza bilingüe: ¿el modelo de enseñanza bilingüe de transición, quizás⁵? (cfr. Siguan, 2001: 113-114).

¹ Es interesante recordar que, para la región, Andrés Bello visualizaba las cosas de otra manera: "Chile y Venezuela tienen tanto derecho como Aragón y Andalucía para que se toleren sus accidentales divergencias, cuando las patrocina la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada." (Prólogo de la Gramática de la lengua castellana)

² Según Ammon, "... dentro de una lengua estándar puede establecerse una oposición entre una o más *variedades estándares*, y una multiplicidad de *variedades no estándares o dialectos*" (Ammon, 1987, en Oroño, 2004: 6)

³ Al respecto opina Barrios: "...quisiera hacer extensivo el concepto de minoría lingüística a otros grupos sociales que, por el hecho de ocupar un lugar marginal dentro de la sociedad y concomitantemente, no manejar la variedad estándar, son también discriminados y objeto de representaciones negativas que conducen a acciones político-lingüísticas que reproducen y consolidan la estigmatización y la marginación..." (Barrios, 2005: 11)

⁴ Sostiene Oroño que "La referencia al español con el término *lengua materna*, además de encerrar un problema conceptual (la lengua materna no se enseña formalmente; es la lengua de la socialización

primaria), implica negar la realidad multilingüe del Uruguay." (Oroño, 2004: 47)

⁵ Evidentemente, no se está sugiriendo una extrapolación irrestricta del modelo, sino considerarlo uno más a tener en cuenta criteriosamente en el ámbito de la planificación lingüística. De acuerdo con Siguan, el bilingüismo de transición puede gestionarse de distintas maneras: "a) *en una primera etapa, uno o dos años, recibe la enseñanza en su lengua al mismo tiempo que una instrucción intensiva en su nueva lengua y a continuación se incorpora al aula ordinaria con enseñanza en la nueva lengua; b) durante una primera etapa recibe exclusivamente enseñanza de la nueva lengua y solo se incorpora al aula ordinaria cuando ya domina ésta; c) desde el comienzo se incorpora al aula ordinaria con enseñanza en la nueva lengua y paralelamente asiste a clases de compensación en las que se le enseña la nueva lengua.*" (Siguan, 2001: 114)



Lengua modelo y modalidades de lenguaje

Claudia Cerminatti
Servando Corbo Acosta

En el marco del proyecto de propuesta programática de Idioma Español, el Boletín N°42 de SPEU propone “la lengua estándar como modelo”. Se cita la definición de estándar del DRAE; también se cita a Carlos Moreno Cabrera, quien remite a las palabras de F. Moreno Fernández: **“no se trata de un principio bien definido: en todo caso, una variedad estándar sería aquella que está desprovista de cualquier marca diacrónica, diatópica, diafásica, diastrática –alejada de una norma general-. Pero una realidad así no es utilizada por nadie.”** Como nota distintiva señala que es “una variedad de prestigio”. Recordemos que el lenguaje no es inocente, no es neutro, no es transparente; el lenguaje modeliza, mediatiza, estructura; entonces, ¿alcanza con el “prestigio” de la variedad estándar (¿una? ¿cuál?) para proponerla como “modelo”? ¿Se puede trabajar en la transposición didáctica una variedad “utilizada por nadie”? ¿Puede otorgar significado a los actos de los hablantes una lengua “utilizada por nadie”? ¿No habrá que trabajar en la transposición didáctica de no tanto “modelos” (en tanto abstracciones para el estudioso de la lengua) sino de lenguajes específicos, operativos y conectados a una red cultural más amplia y más viva, modelizante, sin lugar a dudas?

Optar por la “lengua estándar” o por otros modelos lingüísticos tiene, como es obvio, diferentes implicaciones didácticas y sobre todo, pedagógicas, por cuanto está en juego un concepto de Hombre y un concepto de Sociedad .

Chevallard (1991) define “transposición didáctica” como el trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza. También se preguntaba qué lengua enseñar, dada su problematicidad: es una práctica social, objeto de saber designable como objeto de enseñanza. El saber a enseñar es designado por un proyecto social de enseñanza-aprendizaje; al hablar de un proyecto social se está hablando de los planes de estudio, los programas, las decisiones políticas, e inherentemente de ideología y prejuicios : estándar / subestándar / materna.

Sería, entonces, deseable la sustitución de tal juego de oposiciones por una tríada: lengua materna - lengua lógico-formal – lengua narrativa. Tríada en la cual los términos no se opondrían sino que se integrarían armónicamente en el concepto más amplio de “cultura”. Al emplear estos términos se remite a la conceptografía de Jerome Bruner (1986, 1990) y a su doble perspectiva cognitiva y cultural. En **Actos**

de Significado (1990), Bruner señala que la cultura **“moldea la vida y la mente humanas, ... confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Y esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes.”** (1990: 48).

El niño al entrar al sistema formal de enseñanza trae ya una modalidad discursiva y la pertenencia a una cultura en la cual se inscriben sus actos y adquieren significado pleno para él y su entorno: esta es su lengua materna, primer miembro de la tríada propuesta.

Es en el sistema formal de enseñanza donde procederá a trabajar con dos modalidades irreductibles pero complementarias: la modalidad paradigmática o lógico-científica y la modalidad narrativa; he aquí los otros miembros de la tríada. En la modalidad paradigmática se inscribe el lenguaje formal de la ciencia, regulado por requisitos de coherencia y no contradicción, y que adquiere su condición de universalidad por una marcada independencia del contexto. En la modalidad narrativa opera el lenguaje de las humanidades y las artes, al cual no interesa el principio de no contradicción, sino la preocupación por la condición humana, por el sentido de las acciones humanas; por esto, adquiere su universalidad por una marcada sensibilidad al contexto.

Ambas modalidades cubren la currícula, pero no se agotan en ella. En este

sentido, la narración forma parte del ámbito de negociación de significados de la cultura cotidiana de nuestros alumnos. La narración, por su parte no se agota en el texto narrativo, aunque obviamente lo incluya, como modalidad de pensamiento moldea, estructura, interpreta, negocia.

Bruner señala: **“Una vez que adoptamos la idea de que una cultura en sí comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por aquellos que participan de ella, la función constitutiva del lenguaje en la creación de la realidad social es un tema de interés práctico.”** (1986: 128)

La cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes; toda cultura ofrece una instancia activa, un **foro**, al decir de Bruner, donde interpretar y reinterpretar sus significados. La educación es uno de los foros principales, junto con la ciencia, la narración, la jurisprudencia. Volvamos al inicio: la presunción de la existencia de una lengua estándar (visible) y subestándares (invisibles o invisibilizados) no condice con esta noción de Bruner de la educación como foro de la cultura, donde los participantes son activos: los hablantes con su lengua materna y su cultura. Señala Bruner: **“la introducción del niño en la cultura mediante la educación... debe participar también del espíritu de foro, de la recreación del significado.”** (1986: 128) Pero afirma que la tradición pedagógica que sostiene otra interpretación de la cultura contradice esta conclusión; la educación era (¿es?) una transmisión de conocimientos y de valores de los que sabían más a los que sabían menos. Las diferentes explicaciones que se dan a la “insuficiencia” de los niños implican **“que hay algo que debe arrancarse,**

reemplazarse o compensarse. La pedagogía resultante era cierta idea de la enseñanza como cirugía, supresión, sustitución, compensación de insuficiencias o una combinación de todo eso." (1986: 130).

El aludido "prestigio" de una variedad estándar supone el desprestigio de otras, las "subestándares". Inexorablemente las saca del tablero cultural, supone una negación –aunque no sea intencional- de la cultura de nuestros alumnos, en la cual sus palabras y sus actos se insertan significativamente, creando y recreando significados (energeia no ergon). Al pasar, observemos que tanto "modelo", como "modalidad" y "moldear" pertenecen a la familia etimológica de *modus* (medida, manera, dar límites); entonces: ¿qué modalidad de pensamiento representa la "lengua estándar"?, ¿qué puede "moldear" una lengua "utilizada por nadie"?

Trabajar en la transposición didáctica de la tríada propuesta a partir de la conceptografía bruneriana puede resultar una tarea más productiva al integrar armoniosamente la cultura materna del educando junto con la cultura universal de las ciencias y las humanidades; integración vital en una sociedad compleja, donde las redes de significado se tejen exponencialmente. Por otra parte, hablar de integración no es menor en épocas de exclusión y marginación ; en términos de política y planificación lingüísticas la diada integración/exclusión no es un detalle accesorio: la palabra hace realmente a la cosa.

Y la responsabilidad que nos toca tampoco es accesorio ; retomando el concepto de transposición didáctica, ésta no empieza en la redacción del "texto local del saber", como denomina Chevallard al curso

que planifica cada profesor. El profesor no **hace** la transposición didáctica sino que **trabaja en** la transposición didáctica; ésta como tal empieza mucho antes: en la conformación del plan de estudio, y por lo tanto del programa.

BIBLIOGRAFÍA

APPEL R. y P. MUYSKEN (1996) – **Bilingüismo y contacto de lenguas**, Ariel Lingüística, Barcelona (CAPS. 7 y 9)

BARRIOS, G. (2005) – Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el Mercosur, repartido del curso de posgrado "Planificación y políticas lingüísticas en contextos de integración regional" (Cátedra Dámaso Alonso, Montevideo, 2005).

BRUNER, J. (1986) – **Realidad mental y mundos posibles**, Gedisa, Barcelona.

BRUNER, J. (1990) – **Actos de significado**, Alianza Editorial, Madrid.

CHEVALLARD, I. (1991) – **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**, Aique, Buenos Aires.

HAMEL, R. (1995) – Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas, **Alteridades** 5 (10) págs. 11-23, repartido del curso de posgrado "Planificación y políticas lingüísticas en contextos de integración regional" (Cátedra Dámaso Alonso, Montevideo, 2005)

LÓPEZ MELERO, M. (2004) – **Construyendo una escuela sin exclusiones**, Aljibe, Málaga.

OROÑO, M. (2004) – **La lengua estándar en programas y textos de enseñanza secundaria**, Colección Estudiantes N° 13, FHYCE, UDELAR, Montevideo.

SIGUAN, M. (2001)- **Bilingüismo y lenguas en contacto**, Alianza Editorial, Madrid (CAPS. 1 a 4 y 6 a 8)

S.P.E.U. (2004) - BOLETÍN N° 42, Agosto-Setiembre

ACTIVIDADES

**XV CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN
DE LINGÜÍSTICA Y
FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA**

www.mundoalfal.org

lunes 18 a jueves 21 de agosto de 2008
Montevideo, Uruguay

CONVOCATORIA

ALFAL anuncia la celebración de su XV Congreso Internacional. Sean todos bienvenidos al invierno uruguayo.

Convocamos a las socias y socios de la ALFAL, a los profesionales de áreas afines, y a personas interesadas en los problemas del lenguaje.

Exhortamos en forma especial a los estudiantes a participar en esta reunión en que se presentan y discuten las últimas tendencias del área que cultivamos, en interesantes actividades académicas que estamos programando.

Se dará un especial realce a las oportunidades de recreación y de conocimiento mutuo que tanto ayudan al desarrollo de la comunidad lingüística internacional.

¡Nos vemos en 2008!

Dra. Magdalena Coll

Presidente

Comisión Organizadora

del XV Congreso Internacional

Dra. Alba Valencia

Presidente

Asociación de Lingüística

y Filología de la América Latina

Organiza: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República
Colaboran: Academia Nacional de Letras del Uruguay y Sociedad de Profesores de Idioma Español del Uruguay

Secretaría del Congreso: Easy Planners, C/ Colonia 922, Of. 507, 11100 Montevideo, Uruguay, Tel.
(+598 2) 903 2005 o (+598 2) 902 6181

Las lenguas oficiales del Congreso son el español y el portugués

Podrán participar socios y no socios de ALFAL. Para el caso de los socios, solo quienes estén al día en el pago de las cuotas 2006-2007-2008 recibirán las certificaciones de participación correspondientes.

Las diferentes modalidades de participación en el Congreso son las siguientes:

A) **ponencias**

Exposiciones orales basadas en investigaciones culminadas o en desarrollo. Las presentaciones no podrán exceder los 15 minutos. En cada sesión de trabajo, luego de tres exposiciones se destinará 15 minutos a la discusión de las mismas

A1) **ponencias coordinadas**

Para realizar este tipo de actividad se deberá enviar una propuesta de tres trabajos que aborden un tema común (bajo la coordinación de uno de los autores) que se enmarque en alguna de las Secciones del Congreso.

Estas propuestas contendrán un título para la sesión coordinada, una breve explicación de la temática que se desea abordar (no más de un párrafo) y los resúmenes de los tres trabajos por incluirse en la sesión.

Se aceptarán ponencias en las siguientes Secciones del Congreso:

- S1.** Análisis de estructuras lingüísticas
- S2.** Dialectología y Sociolingüística
- S3.** Pragmática y Análisis del Discurso
- S4.** Psicolingüística
- S5.** Análisis de textos literarios
- S6.** Lingüística histórica y Filología
- S7.** Lingüística Amerindia
- S8.** Política lingüística
- S9.** Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas (L1 y L2)

Las ponencias aceptadas mediante un resumen por la Comisión Científica solo podrán ser presentadas por su autor o por alguno de sus autores, que deberá(n) haber hecho su inscripción^[1] en el Congreso.

El resumen deberá enviarse a la dirección congresoalfal@easyplanners.com

B) **presentaciones** en algunos de los Proyectos de Investigación patrocinados por la ALFAL, de acuerdo con las pautas establecidas por el/la Coordinador(a) del mismo, que serán anunciadas en la segunda circular. Los Proyectos al momento de esta circular son:

P 1. Estudio coordinado de la norma lingüística culta.

Coordinadores: [Elizabeth Luna Traill](#), [José Antonio Samper Padilla](#) y [Alba Valencia Espinoza](#).

P 2. Lingüística amerindia I.

Coordinador: [Ramón Arzápalo](#)

P 3. Historia del portugués.

Coordinadores: [Afrânio Gonçalves Barbosa](#) y [Célia Regina dos Santos Lopes](#)

P 4. Gramática del portugués.

Coordinador: [Roberto Gomes Camacho](#)

P 5. Estudio sociolingüístico del español de España y de América.

Coordinadores: [Francisco Moreno Fernández](#) y [Carmen Silva-Corvalán](#)

P 6. Difusión internacional del español por radio, televisión y prensa.

Coordinador: [Raúl Ávila](#)

P 7. Varilex. Variación léxica del español.

Coordinador: [Hiroto Ueda](#)

P 8. Política lingüística latinoamericana.

Coordinador: [Rainer Enrique Hamel](#)

P 9. Historiografía Lingüística.

Coordinadora: [Cristina Altman](#)

P 10. Estudio de la Adquisición del lenguaje.

Coordinadoras: [Rosa Attiê Figueira](#) y [Cecilia Rojas Nieto](#)

P 11. Lenguas en contacto (español/portugués y lenguas amerindias).

Coordinadora: [Azucena Palacios Alcaine](#)

P 12. Gramática del español.

Coordinadoras: [Marta Luján](#) y [Mirta Groppi](#)

P 13. Estudio de la Lengua Escrita.

Coordinadores: [Giovanni Parodi](#) y [Martha Shiro](#)

P 14. Romania Nova.

Coordinadores: [Mary Kato](#) y [Francisco Ordóñez](#)

P 15. Estudios del diálogo.

Coordinadoras: [Lidia Rodríguez Alfano](#) e [Irene Fonte Zarabozo](#)

P 16. Estudio de la inmigración latinoamericana. Perspectivas sociolingüística y psicolingüística.

Coordinadores: [Michael Newman](#) y [Eva M. Fernández](#)

P 17. Variación pragmática intralingüe e intracultural.

Coordinadoras: [María Elena Placencia](#) y [Carmen García](#)

Las presentaciones solo podrán ser leídas por su autor o por alguno de sus autores, que deberá(n) haber hecho su inscripción en el Congreso. Deberán haber sido aceptadas por el/la Coordinador(a) del Proyecto

C) Presentación de **posters**

Presentaciones en *posters* de aproximadamente 1 m por 0,80 m que mostrarán una síntesis auto-explicativa del trabajo para ser discutida con el público.

La presencia del autor es indispensable durante el período de sesión de *posters* que le corresponda.

Los *posters* aceptados mediante un resumen por la Comisión Científica solo podrán ser presentados por su autor o por alguno de sus autores, que deberá(n) haber hecho su inscripción en el Congreso. El resumen deberá enviarse a la dirección congresoalfal@easyplanners.com

Cada participante podrá presentar hasta dos propuestas como máximo en calidad de autor principal o coautor.

OTRAS ACTIVIDADES DEL CONGRESO

* **Cursillos** de seis horas de duración en dos modalidades: de iniciación, y de especialización cuya temática se dará a conocer en la segunda circular.

* Habrá **tres sesiones plenarias** a cargo de reconocidos especialistas

* Simultáneamente a algunas de las actividades del Congreso, se harán **presentaciones de libros y revistas** publicados en los últimos tres años (2006-2007-2008)

* Se realizará la **Asamblea General de Socios de la ALFAL**, en la que se proclamarán y tomarán posesión quienes resulten electos en los cargos de Secretario General y Vocales (tres).

Fechas límite importantes

Envío de resúmenes de <i>posters</i> y ponencias:	31/12/07
Comunicación de aceptación de <i>posters</i> y ponencias:	15/03/08
Inclusión de textos completos de ponencias en la web del Congreso.	15/08/08

COSTOS Y PLAZOS

	Hasta el 30/03/08 inclusive	Después del 31/03/08
Socios de ALFAL	95 dólares americanos	120 dólares americanos
Estudiantes de grado	25 dólares americanos	no pueden inscribirse en este plazo
No socios	180 dólares americanos	180 dólares americanos

Nota importante: Los pagos desde el exterior deberán hacerse vía WESTERN UNION a la Presidenta del Congreso, Dra. Magdalena Coll, C/ 21 de Setiembre 2411/1001, 11300 Montevideo, Uruguay, teléfono (+598 2) 710 2775.

Los pagos de residentes uruguayos podrán hacerse también mediante un depósito en la cuenta bancaria del BROU No. 190013338-1 - Caja de ahorro en dólares e. p. ltd. código-fw- 026003324; o en la oficina de la Secretaría del Congreso sita en C/ Colonia 922, Of. 507, 11100 Montevideo

También se podrá pagar en el Congreso, aunque no se recomienda esta opción por razones de mejor organización.

Por otras opciones de pago consultar a EASY PLANNERS, Tel. (+598 2) 903 2005 o (+598 2) 902 6181, o a la dirección. congresoalfal@easyplanners.com

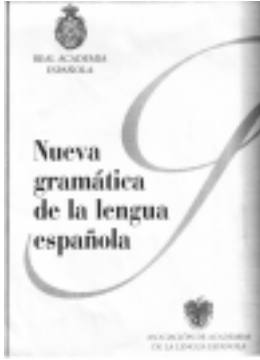
Todas las circulares se distribuirán electrónicamente a los socios, según las direcciones que posee la Secretaría. En cuanto a socios sin dirección electrónica, serán informados por los delegados regionales de la ALFAL. La Segunda Circular aparecerá en octubre de 2007. Todas las circulares podrán ser consultadas, además, en www.mundoalfal.org

Forma de presentación de los resúmenes

Quienes estén interesados en participar con un *poster* o con una ponencia en una Sección del Congreso deberán enviar por correo electrónico un resumen de su trabajo a la dirección congresoalfal@easyplanners.com

El resumen para cualquiera de las modalidades deberá tener las siguientes características.

- 1 Límite máximo de 300 palabras
- 2 Título centrado en mayúsculas sin remarcado de ningún tipo.
- 3 A continuación del título deberá incluirse, nombre del autor o autores, institución o dependencia académica en la cual desarrolla(n) sus actividades, dirección de correo electrónico.
- 4 Formato del documento: Word para Windows (6.0, 7.0 o compatible)
- 5 Márgenes: 2,5 superior, inferior, izquierdo y derecho.
- 6 Tipo de letra: Times New Roman tamaño 12, interlineado simple y sin tabulaciones.
- 7 Los nombres de los archivos deberán contener el nombre y apellido del autor principal.
- 8 El resumen incluirá: marco teórico, objetivos, fundamentación, metodología y avances de resultados, en el caso de corresponder.
- 9 Si se trata de un resumen para una de las Secciones del Congreso, señale en cuál de ellas. Ejemplo: Ponga S7 si su resumen es postulado a la Sección Lingüística Amerindia..
- 10 Si lo entiende necesario el autor podrá realizar una subespecificación del área.



LIBROS

* Nueva gramática de la lengua española

ANTECEDENTES Y PRESENTACIÓN

• La última edición de la *Gramática* de la Real Academia Española apareció hace más de setenta y cinco años; exactamente, en 193 L. Con posterioridad, en 1973, publicó la Academia el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, que significaba un intento de renovación a la luz de algunos desarrollos de la lingüística estructural. Presentado como el avance provisional de una nueva gramática académica, no fue ulteriormente desarrollado.

• El XI Congreso de Academias de la Lengua Española, celebrado en Puebla de los Ángeles en noviembre de 1998, aprobó una propuesta de la Academia Chilena en la que se instaba a la RAE a emprender con urgencia los trabajos de redacción de una gramática académica, cuyos rasgos fundamentales quedaron allí mismo definidos. Se acordó, en efecto, que fuera una **gramática descriptiva y normativa**, en la que los hablantes del mundo hispánico y también los especialistas pudieran encontrar la descripción de las características gramaticales de la lengua española a lo largo y ancho de su territorio, así como respuesta a posibles dudas sobre cuestiones normativas. Se diferenciaría de las anteriores en la atención que debería prestar al **español de América**, en la línea de la nueva política lingüística panhispánica impulsada por la Real Academia Española, y también en el grado de detalle con que se analizarían las construcciones gramaticales y los usos lingüísticos.

• Por primera vez en la historia de la filología hispánica se ha elaborado una nueva gramática del español preparada conjuntamente por las **veintidós Academias de la Lengua Española** y con la asesoría de especialistas de reconocido prestigio. Esta obra colectiva presenta un mapa de la unidad y de la variedad del español en el ámbito de la gramática, ilustra las construcciones con ejemplos que proceden de muy diversas fuentes y valora tanto la corrección como la propiedad de los usos analizados. La *Nueva gramática* pone con claridad de manifiesto que la **norma de corrección** no la proporciona un solo país, sino que tiene carácter policéntrico.

OBJETIVOS

Se propone la *Nueva gramática*:

• **Describir las construcciones gramaticales propias del** español general, así como reflejar adecuadamente las variantes fónicas, morfológicas y sintácticas que una determinada comunidad puede considerar propias de la lengua culta, aun cuando no coincidan enteramente con las opciones favorecidas en otras áreas geográficas.

• Registrar aquellas **variantes conversacionales** de la lengua no estándar atestiguadas en el mundo hispánico, siempre que estén bien documentadas y tengan interés para la descripción de las estructuras morfológicas o sintácticas.

• Proporcionar respuesta a posibles **dudas sobre cuestiones normativas**, haciendo compatibles las referencias necesarias a los registros lingüísticos, las variantes dialectales y las normas locales con la descripción de la lengua culta común del español general.

• Presentar una **síntesis de los estudios clásicos y modernos** sobre la gramática de nuestra lengua, así como un panorama de esos conocimientos que pueda servir como punto de referencia a estudiantes y profesores de español en diversos niveles académicos.

CARÁCTER

La *Nueva gramática* se caracteriza por estos rasgos:

- Es una obra detallada, incluso minuciosa, que atiende a las diferencias que se establecen en función de **áreas dialectales, niveles de lengua y registros**. No es una gramática teórica, pero tiene en cuenta la naturaleza de los problemas examinados y de las soluciones propuestas por los especialistas en las principales líneas de la investigación gramatical moderna.
- Presta especial atención a la **descripción de las principales variedades** fónicas, morfológicas y sintácticas de todas las áreas hispanohablantes, así como a los **matices de significado** y las condiciones **de uso** que caracterizan un gran número de construcciones.
- Hace **compatibles** las recomendaciones de carácter normativo, que refuerzan la notable unidad de la lengua culta común, con **la descripción de los usos particulares y de las variantes de registro**.
- **Define con precisión y con claridad los conceptos** que se introducen en el texto, especialmente aquellos que no son de uso general en la tradición gramatical hispánica.

EJEMPLIFICACIÓN

- La construcción de la *Nueva gramática* se apoya en una amplia y rica base documental: los fondos textuales del Corpus Diacrónico del Español (CORDE) y del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), que, con casi quinientos millones de formas, integran el banco de datos del español de la Real Academia Española. En ellos se comprueban la existencia, la difusión y el ámbito de uso de las construcciones que se analizan. De ahí se ha extraído, además, un subcorpus especial, el Corpus de la Nueva Gramática, del que se obtienen los ejemplos que mejor pueden ilustrar el análisis.
- Siguiendo la línea de las gramáticas académicas anteriores y de la mayor parte de las obras gramaticales clásicas de la tradición hispánica, la *Nueva gramática* **combina los ejemplos extraídos de textos y los contruidos expresamente** para ilustrar algún esquema sintáctico o morfológico.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS

- La obra consta de cincuenta y cinco capítulos, articulados en cuatro secciones fundamentales:
 1. **Cuestiones generales**, donde se describen las partes de la gramática, las relaciones entre ellas y las unidades fundamentales del análisis gramatical.
 2. **Fonética y fonología**, que muestra las principales variantes de pronunciación en el mundo hispanohablante. Esta sección se completará con un DVD en el que podrán percibirse las variantes de pronunciación, entonación y ritmo del español en las distintas áreas lingüísticas.
 3. Morfología, que analiza la estructura interna de las palabras.
 4. **Sintaxis**, que analiza las estructuras que se crean en función de la forma en que se ordenan y se combinan las palabras.
- La *Nueva gramática* incluye, además, un **glosario** de los términos utilizados, una **nómina** de los textos manejados y un completo índice de voces y de materias.

VERSIONES

- La *Nueva gramática* se publicará en una **dobles versión**:

- La **básica**, que expondrá con mucha amplitud y detalle cuantas cuestiones puedan interesar a los más variados usuarios. En los apartados de cada capítulo de esta versión se usarán **dos tamaños de letra** para separar las cuestiones fundamentales de las menos esenciales.

- Un Compendio de la anterior, destinado al público en general. El texto de esta versión estará simplificado, será conciso y se orientará especialmente a la enseñanza de la lengua en los niveles no universitarios.

- Siguiendo la vieja tradición académica, de la *Nueva gramática* derivarán también epítomes y aplicaciones escolares.

DESTINATARIOS

• La *Nueva gramática* podrá usarse como **obra de consulta** y como **texto de estudio**. De hecho, la combinación de descripción y norma la hace particularmente idónea en sus dos versiones -completa y compendiada- para ser utilizada en los diversos niveles de enseñanza.

• Cumplirá una **labor social y educativa** al servicio de todos los hablantes de español, puesto que se dirige tanto a los que usan el idioma como a los que lo analizan o investigan sobre él.

PUBLICACIÓN

• Una vez aprobado el texto básico, la obra entrará en la fase **de edición**. Está previsto que aparezca en el próximo año, 2008.

* **Cuestiones marginadas de gramática española**, José A. Martínez
Istmo, Madrid, 1994.

Obra adquirida recientemente para la biblioteca de la SPEU. Reúne seis interesantes estudios funcionalistas sobre cuestiones sintácticas que la *Introducción* de la obra destaca como "descriptivamente marginadas", y "en modo alguno marginales". Estructuras controversiales que merecen atención especial porque no se hallan entre las que describen exhaustivamente las gramáticas. Aquí van los títulos de los seis estudios: *Entre tú y yo: ¿sujeto con preposición?*; Construcciones "ecuacionales": un dilema en gramática normativa; Precisiones acerca del "término terciario" (sobre una construcción del español que son dos); Construcciones y sintagmas comparativos en el español actual; Las construcciones apositivas en español; La función incidental y su conexión con otras construcciones del español.

Nos parece importante señalar en forma especial que la claridad de la exposición es otro motivo para recomendar este libro.

(Del mismo autor, editorial y año de publicación, *Propuesta de gramática funcional*.)