

Año II N° 2 2008 Uruguay

SUMARIO

Editorial 2

Alma Bolón 3

La subjetividad, de la retórica a la semántica

Cristina Píppolo 12

Los latines del exilio

Fernando Pesce 20

La enseñanza como campo de la didáctica

Carmen Acquarone 32

A propósito de la didáctica de la lengua

Alma Bolón 45

Denotación, connotación, referencialidad,
efecto de objetividad, enunciación

Myrna Rivas 54

El capital no baja a tomar agua

ACTIVIDADES 57

LIBROS 58

Redacción: SPEU 18 de Julio 1825/401 Montevideo Uruguay - Telefax: 400 8637

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

Dep. Legal
342.919

EDITORIAL

Este segundo número de la Revista de la SPEU reúne en la primera sección, trabajos presentados en las Jornadas organizadas por la Directiva de la Sociedad, en setiembre de 2007. Los trabajos presentan temas de lengua de naturaleza diferente.

Uno, en un nivel exclusivamente teórico, como el de Alma Bolón; otro marca elementos de la evolución del español, como el de Cristina Pippolo. Los de Carmen Acquarone y Fernando Pesce se introducen en los problemas de la Didáctica: la didáctica general o la didáctica específica de cada asignatura. Estos planteos sobre la didáctica que tiene que estar presente en la formación de profesores y maestros se han discutido, fundamentalmente, en diferentes ámbitos de Formación Docente. Aunque Acquarone se dirija esencialmente a mostrar los problemas reales del profesor de lengua y los de Pesce presenten la evolución de cómo se ve la Didáctica en distintas teorías, ambos reflejan la misma postura y llegan a las mismas conclusiones: la Didáctica debe pensarse en relación a cada "materia" (en el sentido de *sustancia* de una asignatura) que se enseña. Y no es válido enseñar *cómo enseñar* si no se sabe con bases sólidas *lo que se enseña*. Llegados a este punto, la teoría, la práctica, la aplicación didáctica deberán recorrer el mismo camino que es el del conocimiento.

La segunda sección de la revista contiene dos trabajos que son respuesta a la propuesta de apertura de la Sociedad a los aportes individuales enviados para su publicación. Uno es de Alma Bolón, sobre las visiones de los lingüistas acerca de la "oposición" entre *denotación* y *connotación* que, más allá de ser reflexiones que enriquecen los planteos de la lingüística, serán muy importantes a la hora de estudiar un texto. Otro es el de Myrna Rivas que describe una situación de léxico en una localidad del Interior.

La tercera sección es informativa sobre actividades (aquí se priorizó el XV Congreso de ALFAL) y de reseña de algunos libros de reciente aparición que consideramos de importancia para los socios de la SPEU.

Al Consejo Editor le corresponde agradecer en nombre de toda la Sociedad a los expositores de las Jornadas mencionadas y a los que enviaron trabajos. De eso se trata, de que la revista sea un ámbito de difusión entre los docentes y todos aquellos interesados en la lengua.

Otro agradecimiento a las profesoras Carolina Escudero y Myriam Minarrieta y a la Licenciada Marisa Malcuori que integran la Comisión de Lectura de los trabajos llegados para su publicación. También a la *Fundación 'Lolita Rubial'* por su apoyo.



La subjetividad, de la retórica a la semántica¹

Alma Bolón
Dra. en Lingüística
Profesora de Estilística en el I.P.A.
Profesora de Lingüística en la Carrera de Traductorado, UdeLaR

“el director teatral interviene frecuentemente en la acción para sumarle sus reflexiones y su sentimiento personal, no a la manera de Hamlet que, aunque interrumpe a sus comediantes, permanece ajeno a la pieza, sino a la manera como hacemos nosotros en sueños, cuando somos al mismo tiempo espectador interesado y autor de los acontecimientos.”

Michel Bréal, *Essai de sémantique*, París, 1897²

0) Un prólogo

En estas líneas se hilvanarán algunas ideas a propósito de la categoría “sujeto”.

Como se sabe, este término es común a una variedad de discursos: jurídico (“sujeto de derecho”), filosófico kantiano (“sujeto” versus “objeto”), político (por ejemplo, como combinación de los dos anteriores, en el famoso adagio presidencial de marzo de 2005: “los pobres no son objeto de caridad sino sujetos de derecho”), crónica roja (“el deleznable sujeto”).

También aparece en el discurso de la lógica, para la cual la proposición consiste en la atribución de un predicado a un “sujeto”. Ya más familiarmente, “sujeto” aparece en el discurso gramatical, como actante o argumento del verbo; también se lo encuentra en la lingüística de la enunciación, en su diferencia con el sujeto del enunciado y, a menudo, como

equivalente de “locutor”, “hablante”, “enunciador”, etc.

Desde la segunda mitad del siglo XIX, este concepto ha venido siendo interrogado con rigor tanto por la filosofía como por la literatura. Basta pensar en la conceptualización realizada por Karl Marx de la historia como proceso sin sujeto; en la elaboración por parte de Sigmund Freud de la instancia del inconsciente que, habitando al sujeto, habla en él; en la reflexión saussuriana sobre la lengua como institución social y el hablante como transitorio depositario de esa tradición.

También la literatura ha trabajado esta categoría. Desde el enigmático *Je est un autre* de Rimbaud hasta los juegos con el “otro” y el “doble” de Jorge Luis Borges, pasando por un Proust para quien el mundo no solo está alrededor de nosotros, sino que es y está en nosotros mismos, y por un Flaubert que quiere estar en su obra como Dios está en la creación: presente en todas partes y visible en ninguna. En la literatura uruguaya, basta con atender la obra de Felisberto Hernández, de mil maneras textualizadora de los juegos entre sujeto y objeto.

Quizás buena parte de esta cuestión aparezca condensada en estas palabras de Nietzsche:

“Si se habla de la superstición de los lógicos, nunca me cansaré de subrayar un pequeño

y breve hecho que las personas que padecen esta superstición para nada gustan de confesar: a saber, que un pensamiento viene cuando “él” quiere y no cuando “yo” quiero, de manera que es falsificar los hechos decir que el sujeto “yo” es la determinación del verbo “pienso”. Algo piensa, pero que sea justamente ese viejo e ilustre “yo”, no es más que, por decirlo en términos moderados, una hipótesis, una alegación; sobre todo, no es una “certidumbre inmediata”. En fin, ya es mucho decir cuando se afirma que algo piensa, ese “algo” ya contiene una interpretación del proceso. Se razona según la rutina gramatical: “pensar es una acción, toda acción supone un sujeto activo, por lo tanto...”.³

Hechas teoría o ficción, las especulaciones sobre el sujeto llegaron y atravesaron la reflexión lingüística de los años 70 y 80 del siglo XX, en particular en el llamado “análisis de discurso”. Los artículos⁴ que aquí se presentarán dan cuenta de este debate; publicados en 1984, forman parte del número de una revista de lingüística íntegramente dedicado a discutir un asunto que dista de estar agotado, y que sobrevive como lo impensado: silenciado y activo.

1) Aristóteles y el sujeto enunciador ¿una cita fallada?

Bajo este título⁵, Pierre Le Goffic refiere el hecho de que Aristóteles se encuentra como origen de dos tradiciones opuestas, que viven de su inconciliabilidad. Por un lado, la tradición encarnada en la Lógica. Ésta tiende a borrar al sujeto de la enunciación, puesto que la pieza clave que sostiene todo su edificio es la proposición, es decir, la expresión que afirma algo sobre algo mediante el vínculo que establece la cópula “es”.

(En Aristóteles aparece la indistinción

que luego retomará Port-Royal: “no hay, en efecto, ninguna diferencia entre decir “el hombre se pasea” y decir “el hombre es se paseando”, según figura en *De la Interpretatione* 21b9⁶)

La proposición así entendida se diferencia tanto de las palabras aisladas (provistas de significación pero que no constituyen una aserción verdadera o falsa), como de otros tipos de logos: “cualquier discurso (logos) no es una proposición, sino solamente el discurso en el cual reside lo verdadero o lo falso, lo que no sucede en todos los casos: así el rezo es un discurso, pero no es ni verdadero ni falso⁷.”

Comprensiblemente, para esta concepción, homonimia, polisemia y equívoco son los grandes defectos de las lenguas, al corroer e inhabilitar la alternativa V/F: “no significar una cosa única es no significar nada”⁸.

El establecimiento de la verdad (o falsedad) de una proposición supone el cotejo de ésta con la realidad; y ese carácter verdadero o falso deberá mantenerse con absoluta independencia de sus sujetos enunciativos posibles. La verdad se produce en la relación entre la proposición y aquello de lo que se predica: como si la realidad pudiera decirse ella sola, con prescindencia de los sujetos.

Por otro lado, está la tradición del Aristóteles retórico, que desborda los géneros propiamente retóricos (deliberativo o político, judicial y epidíctico), al considerar que todo el mundo hasta cierto punto conoce esa técnica y la ejerce cuando se trata de criticar una tesis o de sostenerla, de defenderse o de acusar.

Para este Aristóteles, el sujeto, ya sea como emisor o como receptor, es fundamental, y a él dedicará buena parte del Libro II de su *Retórica*. Para lo que está en juego en la retórica, -para la persuasión-, no solo importan los caracteres de los oradores sino que también son

fundamentales las pasiones que mueven el alma de los oyentes. Elegir las palabras y las figuras es decisivo: Orestes podrá ser “el asesino de su madre” o “el vengador de su padre”; esto será “rogar” o será “mendigar”.

A la enorme presencia que tiene el sujeto en la retórica, responde su borramiento en la lógica. Como es conocido, en esta segunda tradición se inscribe el pensamiento lógico y gramatical de Port-Royal (siglo XVII), el de Beauzée (siglo XVIII) y el de Destutt de Tracy (siglo XIX). En la tradición retórica -reconocedora del lugar de la subjetividad enunciativa- se pueden inscribir el retórico Bernard Lamy (siglo XVII), el abate Batteux (siglo XVIII), los filólogos y lingüistas Henri Weil, Michel Bréal, Charles Bally y Emile Benveniste, en los dos anteriores siglos. También debe señalarse el esfuerzo de Oswald Ducrot para descubrir y revelar la codificación que la lengua realiza de la polémica, y que permite la inscripción en ella de una polifonía de voces enunciatarias.

Aristóteles subordina explícitamente, según Le Goffic, la retórica a la lógica, manteniendo la antinomia entre lo subjetivo de la enunciación y lo objetivo de la proposición. El sujeto solo puede alcanzar la verdad de su discurso negándose, retirándose como tal: puede componer los elementos (elección del punto de vista sobre el referente, elección de los términos) pero no puede inscribirse en su discurso, puesto que lo que hace de su enunciación una proposición lo vuelve exterior a ésta.

No obstante, termina señalando Le Goffic, Aristóteles refiere a menudo, implícitamente, la predicación a la enunciación, en particular, al prestar atención a las exigencias de interpretación planteadas por la proposición. El lugar de la interpretación se vuelve insoslayable en los casos de la cópula “ser”, susceptible de entenderse como uno y múltiple, según la potencia o el acto, en el sentido existencial

o no: “*ser* se entiende de muchas maneras”, señala Aristóteles...

Con la ambigüedad de la cópula, dice Le Goffic, toda proposición se vuelve ambigua -capaz de expresar el accidente o la esencia-, por lo que el enunciado ya no puede significar dejando fuera un emisor y un receptor, ya no es posible buscar en la proposición una relación exclusiva con el mundo, desligada de cualquier subjetividad. Nótese la ambigüedad de un enunciado como “El militar es culpable”. ¿Se trata de un militar particular o de todo militar? ¿Se trata de una virtualidad o de un acto? ¿Se trata de algo inherente al ser militar (como en “El gato es mamífero”) o de algo accidental (como en el “El gato es negro”)?

En su conclusión, Le Goffic sostiene que Aristóteles no estaba en condiciones de “comprender” y todavía menos de “tratar” sus propios descubrimientos sobre las relaciones de la enunciación y de la proposición, que planteaban demasiado problema a sus teorías lógicas.

En lo que a nosotros respecta, me gustaría llamar la atención sobre el siguiente hecho: de este planteo puede colegirse que no existen los enunciados “objetivos” (o “informativos” o “expositivos”) versus los enunciados “subjetivos”, sino que esa distinción obedece a dos tradiciones opuestas, a dos concepciones sobre el lenguaje. Para una de esas concepciones, las proposiciones pueden ser meras réplicas de la realidad, réplicas que solo están sometidas a la disyuntiva verdadero/falso. Para la otra de esas concepciones, la realidad no puede decirse sola, sino que siempre está supeditada a la lengua y a su enunciación por y para un sujeto. Por lo tanto, todo enunciado (o proposición) lleva inscriptas las marcas de su enunciación, en el sobreentendido de que la ausencia de marcas -la marca cero- también es una marca.

2) La "significación accesoria de las palabras", según la lógica de Port-Royal y la retórica de B. Lamy⁹.

Afirma la autora que la investigación del lugar acordado al sujeto hablante en las gramáticas del siglo XVII rápidamente se revela infructuosa, lo que explica que se vuelque al estudio de la lógica y de la retórica.

A lo largo de su artículo, Morel muestra los fuertes vínculos entre la *Logique* de Port-Royal y la *Rhétorique* de Bernard Lamy, ya que el padre Lamy sufrió una influencia muy fuerte de la *Grammaire générale et raisonnée*, de la cual toma textualmente sus definiciones de la proposición y de las partes del discurso. Sin embargo, se distancia con respecto de la *Logique*, dado que no comparte la desconfianza y menosprecio de ésta por la retórica.

Previsiblemente, los sujetos hablantes aparecen vinculados a fenómenos como la equivocidad y a caracterizaciones como la de "idea accesoria". Así por ejemplo, Port-Royal distingue entre los casos de homonimia, en los que, "de entrada", hubo varios significados para la misma serie de sonidos (por ejemplo, "cardenal") y los casos de equívoco en que la pereza de los hablantes confundió dos ideas diferentes (por ejemplo, "virtud" o "alma", que significan muy diferentemente bajo la pluma de un autor pagano o de un teólogo cristiano).

Podemos notar que, despojado de explicaciones seudo morales (la "pereza" de los hablantes), el Análisis de discurso, en la segunda mitad del siglo XX, hizo hincapié en la equivocidad de los signos discursivos, en los cambios que se producen cuando estos pasan de una formación discursiva a otra, de un enunciador a otro. (Piénsese por ejemplo en el equívoco que sustenta a términos como "justicia", "igualdad",

"emancipación", etc. cuando pasan de una formación discursiva a otra...)

Lamy, por su parte, refiere un ejemplo al que "una idea accesoria" vino a incrustarsele: "Es la costumbre llamar "Arabe" a un hombre con quien no puede tenerse trato", por lo que se explica que cada vez que se utiliza esa palabra, se "despierta la idea de un hombre intratable".

Las palabras a menudo significan más de lo que dicen, sostiene la *Logique*; mientras, Lamy pone el ejemplo de "mentiroso", palabra que se limita a significar 'persona que no dice la verdad', pero que además hace saber que se reprocha a tal persona ocultar con malicia vergonzosa, y que se la cree digna de odio y de desprecio.

Por lo tanto, dice Lamy, no hay sinónimos, puesto que las ideas accesorias se adhieren a los nombres de las cosas; mientras, la *Logique* explica: "entre las expresiones que parecen significar la misma cosa, unas son injuriosas, otras suaves, otras deshonestas."

La idea accesoria de una palabra puede ser traducida por el tono empleado por el locutor. Hay una voz para instruir, una voz para adular, una voz para amonestar, dice la *Logique*, mientras prosigue explicando que se alza la voz para rezongar al criado, y estaría fuera de lugar que éste dijera "Señor, no grite, ya oí"...

La codificación de las ideas accesorias asociadas a las palabras vale para cierta época, y se modifica con el tiempo; para emplear las palabras con propiedad, dicen tanto la *Logique* como Lamy, hay que conocer esas ideas asociadas.

De este cotejo propuesto por Morel, se desprende que la *Logique* de Port-Royal y la *Rhétorique* de Bernard Lamy reconocen que en las palabras hay algo más -no son unívocas- y que ese plus está vinculado a su enunciación.

También, agrego yo, se hace presente

el presupuesto sobre el vínculo privilegiado entre el signo y la cosa, vínculo constitutivo del significado principal al que se suman los significados accesorios, aleatorios, contingentes y provenientes de la enunciación... por lo tanto distinguibles en su supeditación al "principal".

3) La subjetividad, de la retórica a la semántica

En este artículo¹⁰, Simone Delesalle estudia varios momentos -en el sentido de movimientos en el pensamiento- que en los siglos XVIII y XIX tratarán el asunto del sujeto de la enunciación.

Los autores en los que Delesalle se detiene se sitúan siempre en las fronteras de la gramática con la lógica y con la retórica. Por ejemplo, Charles Batteux "quiere otorgar a la dimensión del "interés del locutor" un valor explicativo concurrente con la dimensión lógico-gramatical". Por su parte, Henri Weil, casi cien años más tarde, "separa de la lógica las leyes sintácticas al mismo tiempo que reivindica la existencia de leyes discursivas; en cuanto a Michel Bréal, su *Sémantique* integra en la descripción de la evolución lingüística el reconocimiento de la interlocución, incluso programáticamente de la polifonía."

Estos autores se oponen, cada uno a su manera, a las corrientes dominantes en su época y sus elaboraciones pueden ser interpretadas gracias a ciertas palabras-maestras que concentran sus rechazos y sus reivindicaciones: "corazón" para Batteux, que repudia la clausura del edificio lógico-gramatical; "pensamiento" para Weil, que se opone a los espiritualistas franceses de la primera mitad del siglo XIX que pretenden calcar la descripción lingüística sobre la descripción de las facultades del espíritu; "subjetividad" para Bréal, quien por el contrario aspira a imponerla, en el estudio de la relación lengua-habla.

En el siglo XVIII, el logicismo gramatical era aún más radical que el elaborado en el XVII en Port-Royal. En la *Grammaire* de Arnauld y Lancelot, por cierto se afirmaba que la principal forma o manera de nuestro pensamiento es el juicio, sin embargo, a éste también debían remitirse "las conjunciones, disjunciones y otras semejantes operaciones de nuestro espíritu, y todos los otros movimientos de nuestra alma, como los deseos, la orden, la interrogación, etc. ...". En el XVII, se marca el lazo entre verdad y verosimilitud, juicio y pasión, lógica y retórica; aunque, previsiblemente, la mayor parte de la gramática esté dedicada al estudio de contenidos que son juicios, es decir que valen para todos los tiempos y lugares, por lo que no tienen proferidores propios. Enunciados en los que "yo", "se" y "nosotros" se equivalen...

En el siglo XVIII, como decíamos más arriba, el logicismo se radicaliza; en la *Grammaire Générale* de Beauzée (autor del artículo "grammaire" en la *Encyclopédie*), el lenguaje sólo es un encadenamiento de juicios, cada uno de los cuales representa el orden sujeto-predicado. Para Beauzée, el lenguaje solo tiene un propósito: "la exposición clara del pensamiento", y el "orden natural es el único medio de alcanzarla".

Batteux, en cambio, rechaza el primado absoluto del juicio y el consiguiente modelo del orden analítico, proponiendo que sean tomados en cuenta los actos de lenguaje tales como las órdenes y las interrogaciones y que sea considerado fundamental lo que él llama "orden moral" u "orden del corazón": "el que está fundado sobre el interés de la persona que habla, y que lo determina a hablar."

Los enciclopedistas y hombres del XVIII hubieran aceptado estos pareceres si Batteux los hubiera dejado confinados en el ámbito de la retórica, ámbito excéntrico,

periférico, accesorio, superfluo y/o decorativo, con respecto al ámbito de la "verdad". Pero Batteux no hizo tal cosa, puesto que llevó la discusión al terreno de las lenguas y de la gramática.

En la controversia en que se opusieron el abate Batteux y Beauzée, estuvieron en debate la preeminencia de las lenguas con orden sobre las lenguas con casos y la preeminencia del intelecto sobre el corazón. Apoyándose sobre todo en un último texto en que Batteux vuelve a dejar todos sus fueros a la sintaxis, dice Simone Delesalle que hubo de parte del abate un deseo de escapar de la autoridad de lo lógico-gramatical. Esto representa un jalón importante, incluso si Batteux no puede desarticlar, y por lo tanto queda encerrado, las reglas de un sistema al que le niega el monopolio de la validez, concluye la autora.

Algo diferente sucedió con Henri Weil, quien si bien rinde homenaje al pensamiento del abate Batteux, reivindica un dominio discursivo con sus leyes específicas y universales, lo que le permite liberar la interlocución de su etiqueta restrictiva (el orden del "corazón") y liberar la sintaxis del modelo lógico, al distanciarla e historicizarla.

Cuando en 1844 Henri Weil se refiere al "orden del pensamiento" o a la "marcha de las ideas", no se trata del orden que había definido Beauzée y que había retomado Destutt de Tracy: "el orden conforme a la marcha del pensamiento, es (...) que toda proposición comience por un sujeto y termine por un atributo". Alejándose de esta perspectiva, Henri Weil entiende por "orden del pensamiento" un orden discursivo, fundado en la enunciación. La palabra "pensamiento", en Weil, es sustituto del "corazón" de Batteux y desvió del "intelecto" de Beauzée.

Alguno de sus análisis, señala Simone Delesalle, anticipan lo que en el siglo XX se

entenderá por *tema y rema* o *topic y comment*: "un punto de partida, una noción inicial, que está igualmente presente en quien habla y en quien escucha, que forma como el lugar donde las dos inteligencias se encuentran; y otra parte del discurso, que forma la enunciación propiamente dicha: esta división se encuentra en prácticamente todo lo que decimos." Dice Delesalle que con esta tesis sobre la universalidad de la organización temática del discurso, ya estamos en vías de un análisis enunciativo y de una lingüística del habla tal como la entenderá luego Bally.

Michel Bréal retoma la vía seguida por Batteux. Sin embargo, antes de proseguir su consideración, me detendré un momento en la figura de Michel Bréal. Este lingüista, a quien se le atribuye la paternidad del término "semántica", participa en París junto con otros científicos y sabios de fines del Segundo Imperio en la fundación de la École pratique des hautes études, creando y ocupando la cátedra de gramática comparada (especialidad hasta entonces alemana). Esa misma cátedra será luego ocupada en 1882 por Saussure, en 1891 por Antoine Meillet (discípulo de Saussure y fundador de los estudios sociolingüísticos) y en 1927 por Emile Benveniste. También en el Collège de France, Michel Bréal precederá a Meillet y a Benveniste en la cátedra de gramática comparada. Bréal busca las leyes que presiden la transformación de los sentidos, las elecciones de las expresiones nuevas, el nacimiento y muerte de las locuciones. A esto, lo llamará "semántica". Su pensamiento se opone tanto al surgido de la lógica estadounidense, por ejemplo con Morris, que atiende la relación entre los signos y los referentes como a la epistemología reinante entre los lingüistas del XIX, que integraban la lingüística a las ciencias naturales. Bréal sostuvo que la lingüística se ocupa de un tipo de causalidad

diferente a la causalidad que actúa en la naturaleza. Le importa entender los principios generales que gobiernan el cambio de sentidos de las palabras; por ejemplo, se pregunta cómo los términos “amant” y “maîtresse” pasaron de tener un significado noble en el siglo XVII a significar lo ilegítimo en el siglo XIX. Curiosamente, en su historia de la lingüística¹¹, Georges Mounin no dedica a Michel Bréal capítulo ni apartado alguno, pero afirma que merecería uno...

En su artículo, Simone Delesalle dice que la importancia que tiene el sujeto locutor y la interlocución para Bréal se hace muy patente en la preeminencia que otorga a los modos en detrimento de las otras formas del verbo, atribuyéndoles el carácter primero en la evolución de las lenguas y por ende negándose a reducir a juicios las oraciones optativas, imperativas, etc. Transcribo una cita de Michel Bréal:

“El elemento subjetivo no está ausente de nuestras gramáticas modernas. El francés, para expresar un deseo, se sirve del subjuntivo: ¡Dios lo oiga!; ¡Viva la patria! [Dieu vous entende! - Puissiez-vous réussir!] Algunos lógicos, para justificar el empleo del subjuntivo, propusieron una elipsis: “Deseo que Dios lo oiga. Anhele que viva la patria” [Je désire que Dieu vous entende – Je souhaite que vous puissiez réussir]. En realidad, la lengua francesa renunció tan poco a este elemento subjetivo que encontró, para expresarlo, formas nuevas. Si quiere enunciar la acción con un trasfondo de duda, tiene giros como: “usted convendría en que...”, “usted podría tener razón”...en estas oraciones, el verbo no expresa una condición, sino un hecho considerado como incierto. El condicional heredó pues algunos de los empleos más puros del subjuntivo y del optativo.”

Bréal se opone aquí, dice Delesalle, no solo a “algunos lógicos” sino a la mayoría de las obras de gramática general.

Destutt de Tracy, por ejemplo, va tan lejos en sentido contrario que reduce los modos subjuntivo o imperativo a variantes del indicativo. Los únicos “modos” que reconoce como tal son los modos “substantivos” (el infinitivo), “adjetivos” (el participio) y “atributivo” (el indicativo). Por el contrario, Bréal ve en los modos el lugar por excelencia en que se manifiesta el elemento subjetivo del lenguaje.

Simone Delesalle coteja la definición extremadamente abstracta de “verbo” proporcionada por Beauzée en la *Encyclopédie*: “el verbo es una palabra que presenta al espíritu un ser indeterminado, designado solamente por la idea general de la existencia bajo una relación para una modificación” y la postura de Bréal, para quien la especificidad del verbo reside en que “puede en la enunciación de un hecho, mezclar un elemento que revela nuestro propio estado de espíritu”.

Según esta perspectiva, la palabra no es instrumento de transmisión de ideas o de opiniones, sino que es instrumento de deseo, de poder, de sumisión.

Las observaciones de Bréal a propósito de adverbios como “felizmente” o “sin duda” que comentan la enunciación y no el enunciado -“El accidente felizmente no provocó víctimas”; “La corriente eléctrica sin duda volvió a casa”- anuncian los análisis actuales sobre polifonía y heterogeneidad, en los que se intenta destrenzar el discurso y los comentarios metadiscursivos que lo acompañan

En síntesis, los intercambios lingüísticos no son primordialmente de tipo informativo, sino que “el lenguaje quiere conmover, quiere persuadir, quiere gustar”, según palabras de Bréal citadas por Delesalle.

00) Un epílogo

Por cierto, los debates sobre supuestas

superioridades de un orden sintáctico sobre otro, hoy en día, suenan, en caso de que sonaran, bastante inconducentes. Igualmente, R. Jakobson mediante, se reconocen otras funciones propias del lenguaje, amén de la función referencial que, al orientarse hacia aquello de lo que se habla, automáticamente queda sometida a la alternativa lógica V/F. También, suele reivindicarse -y considerarla como realizada- la emancipación de los estudios gramaticales con respecto de los principios lógicos.

El propósito de recordar hoy en Montevideo esta publicación francesa que en 1984 exhumaba la más de dos veces milenaria historia de la relación entre lógica y reflexión lingüística es relanzar algunas preguntas. En particular, preguntas atinentes a la manera en que hoy se da por sentada esa emancipación, y por ignorada su ausencia.

Más precisamente, podríamos preguntarnos sobre cómo (no) se da la compenetración entre estudios gramaticales y estudios estilísticos, cómo (no) se da la junción entre perspectivas lingüísticas y perspectivas literarias. Concluyo con dos pasajes de Charles Bally, ilustrativos de su condición de heredero de una tradición hoy poco presente.

En el primer fragmento que cito, entiendo que Bally apunta a un hecho fundamental: la emotividad no se opone a la inteligibilidad como el habla a la lengua y lo individual a lo social. En la lengua, hecho social, lo afectivo-subjetivo está presente, es decir, codificado:

“La lengua hablada que empleamos todos, todos los días y todo el día, no se me apareció como puramente intelectual, sino al contrario, profundamente afectiva y subjetiva en sus medios de expresión y de acción. No siendo intelectual ¿esta lengua sería solo habla?”¹²

En este segundo pasaje que transcribo, entiendo que Charles Bally continúa el viejo combate para desligar el pensamiento sobre el lenguaje del pensamiento lógico:

“El lenguaje natural no apunta ni a un ideal lógico ni a un ideal literario, está simplemente al servicio de la vida, no de la vida de algunos sino de todos, y en todas sus manifestaciones: su función es biológica y social. [...] Si el lenguaje no es una creación lógica es porque la vida de la cual es expresión no tiene nada que hacer con las ideas puras.

[...] Vivir no es constatar ni saber, antes que nada es creer, creer en cualquier cosa. [...] Es desear, darse contra la muerte, actuar.”¹³

¿En qué medida, hacer intervenir en el análisis gramatical al hablante como sede de una intencionalidad significativa da cuenta de la complejidad aquí formulada por Bally? ¿En qué medida, hacer intervenir en el análisis gramatical un hablante sede de una intencionalidad significativa no acarrea condenar a la insignificancia lo no intencional, lo que desborda una conciencia pero no desborda la lengua, lo que ajeno a la conciencia recorre la lengua siguiendo las vías expresivas que ésta es?

¹ Este título corresponde al empleado por Simone Delesalle en su artículo de la publicación *La ronde des sujets*, *DRLAV-Revue de Linguistique*, No. 30, 1984, Université de Paris 8, C.N.R.S. En este trabajo se comentarán va-

rios artículos de dicha revista.

² Citado por Simone Delesalle, op. cit., pág. 122.

³ Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, citado por F. Gadet y Michel Pêcheux en *La langue*

introuvable, Maspero, París, 1981, pág. 236.

⁴ Cf. nota 1. Salvo indicación contraria, los apartados 1), 2) y 3) de este trabajo retoman, como resumen y paráfrasis, tres artículos de esta revista.

⁵ "Aristote et le sujet énonciateur : un rendez-vous manqué ?" in op.cit. pág. 79 – 86.

⁶ Citado por Le Goffic, pág. 79

⁷ *De la Interpretatione* 17a2, citado por Le Goffic, pág. 80.

⁸ *Metafisica* 1006 b7, citado por Le Goffic, pág. 80.

⁹ Con este encabezado, retomo el título del artículo de Mary-Annick Morel, en la publicación antes referida, págs. 109 - 113. Para un tratamiento de la "idea accesoria", remito a mi artículo "Denotación, connotación, referencialidad, efecto de objetividad, enunciación".

¹⁰ Op. cit. págs. 115 – 124.

¹¹ Georges Mounin, *Histoire de la linguistique. Des origines au XXe siècle*, P.U.F., París, 1985.

¹² *Traité de stylistique*, citado por André Meunier, "Sechehaye, Bally : le sujet et la vie", pág. 153. Op.cit. págs. 145- 155.

¹³ En Meunier, op.cit. pág. 151.



Los latines del exilio

Ovidio y Juan Gelman

Cristina Pippolo

Profesora de Español, egresada del IPA

Licenciada en Letras, especialización en Filología Clásica

Profesora de Latin en el IPA

Los autores

La presente comunicación constituye un acercamiento inicial a algunos problemas que plantea la etimología general en relación con ciertos étimos indoeuropeos de profusa descendencia en la lengua latina y en el español.

En este sentido, circunscribimos las observaciones del vocabulario y la morfología a campos semánticos comunes en textos – o más bien, en algunos versos – de Ovidio y Juan Gelman quienes, en un expreso intento de recuperación, desde el exilio, de sus lenguas distantes, confluyen, a través del tiempo, en tópicos y en palabras.

Varias veces marcado por la intolerancia, Ovidio escribe una obra ingente. Desterrado él de Roma y censurados sus textos en los años culminantes de su fama y de su madurez artística, rememora, en la elegía autobiográfica, las dificultades que, como escritor, signan su obra desde los tanteos poéticos de su juventud:

“Mi patria es Sulmona, muy rica en aguas frescas y que dista noventa millas de Roma. Allí nací yo, concretamente (para que conozcas la fecha) cuando ambos cónsules cayeron víctimas de un mismo sino. Por si esto vale algo, soy un viejo heredero del orden ecuestre desde mis bisabuelos y no he sido nombrado caballero recientemente por un don de la fortuna. Ni fui el primogénito, sino que nací cuando ya lo había hecho un hermano mío, que había nacido doce meses antes. El mismo día fue testigo del nacimiento de los dos y un solo día era festejado



con la ofrenda de dos pasteles: ese día es, de los cinco festivos dedicados a la armígera Minerva, el primero que suele ensangrentarse con la lucha.

Nuestra formación comenzó ya desde nuestra primera infancia y, por interés de mi padre, fuimos a Roma a seguir las lecciones de maestros insignes por sus conocimientos. Mi hermano, nacido para los esforzados combates del locuaz Foro, se sentía atraído desde tierna edad hacia el arte de la elocuencia. A mí, sin embargo, ya desde niño me gustaban los misterios celestes y la Musa me arrastraba en secreto hacia su trabajo. A menudo me dijo mi padre: “¿Por qué intentas un estudio sin provecho? El propio Meónida no legó fortuna alguna”. Me habían convencido sus palabras y, abandonando por completo el Helicón, intentaba escribir palabras desprovistas de ritmo. Espontáneamente, el poema tomaba su ritmo apropiado y todo aquello que intentaba

escribir era verso". (*Tristes*, IV, 10, 5-25)

El latín de Ovidio, *elegans* y despreciado en la tierra de Tomos, resiste al juicio adverso de los pueblos bárbaros. Dice el poeta desde el Ponto Euxino:

"Alrededor, amenazan con crueles guerras innumerables pueblos que piensan que es algo vergonzoso no vivir de la rapiña. Fuera nada está seguro, y el mismo collado se defiende por medio de pequeñas murallas y por la propia naturaleza del lugar. Cuando menos te lo esperas, numerosísimos enemigos acuden volando como aves y, apenas sin ser vistos, se llevan la presa. Con frecuencia, en medio de las calles cogemos dardos envenenados que llegan al interior de las murallas, a pesar de estar cerradas las puertas.

Son pocos, pues, los que se atreven a cultivar el campo, y el desdichado que lo hace, con una mano ara y con la otra empuña las armas. El pastor, con el casco puesto, hace sonar las cañas unidas con pez y, en lugar del lobo, son las guerras lo que temen las asustadizas ovejas.

Apenas si nos podemos defender con la ayuda del fuerte y, a pesar de todo, dentro, una bárbara turba mezclada con griegos infunde temor. Pues los bárbaros habitan junto con nosotros, sin diferencia alguna, e incluso ocupan la mayor parte de las viviendas. Aunque no los temieras, los odiarías sólo con ver sus cuerpos cubiertos con pieles y por una larga cabellera. Incluso aquéllos que se tienen por oriundos de una ciudad griega, se cubren con calzones persas, en lugar de con su vestido patrio.

Ellos emplean entre sí una lengua común, mientras que yo me he de expresar por gestos. Aquí el bárbaro soy yo, puesto que nadie me entiende, y los estúpidos getas se ríen de las palabras latinas. Y con frecuencia, con toda tranquilidad, hablan mal de mí en mi propia presencia, y me reprochan tal vez mi exilio". (*Tristes*, V, 10, 15- 40)

En otra parte, exiliado de la tierra y de los hombres, Juan Gelman busca su historia. El hurgar insistente en las raíces de su lengua, le acerca el "candor perdido" de sus antepasados. Escribe *Dibaxu*, un poemario en

sefardí, y aclara en el escolio:

"Escribí los poemas de *Dibaxu* en sefardí, de 1983 a 1985. Soy de origen judío, pero no sefardí, y supongo que eso algo tuvo que ver con el asunto. Pienso, sin embargo, que estos poemas sobre todo son la culminación o más bien el desemboque de *Citas y Comentarios*, dos libros que compuse en pleno exilio, en 1978 y 1979, y cuyos textos dialogan con el castellano del siglo XVI. Como si buscar el sustrato de ese castellano, sustrato a su vez del nuestro, hubiera sido mi obsesión. Como si la soledad extrema del exilio me empujara a buscar raíces en la lengua, las más profundas y exiliadas de la lengua. Yo tampoco me lo explico".

(*Dibaxu*, Escolio)

El tono es diferente, pero el pasado y la lengua, en ambos casos, son reserva para la sobrevivencia:

"Aquí es donde yo, nuevo habitante de este inquieto lugar de residencia, me escondo: ¡ay, curso demasiado lento de mi destino! Y, sin embargo, la Musa, que me visita en medio de tantas desgracias, me ayuda a volver a los versos y a su antiguo culto". (*Tristes*, IV, 1, 85-90)

Los enlaces

En *El informe de Brodie*, Borges escribe:

"Otra costumbre de la tribu son los poetas. A un hombre se le ocurre ordenar seis o siete palabras, por lo general enigmáticas. No puede contenerse y las dice a gritos, de pie, en el centro de un círculo que forman, tendidos en la tierra, los hechiceros y la plebe. Si el poema no excita, no pasa nada; si las palabras del poeta los sobrecogen, todos se apartan de él, en silencio, bajo el mandato de un horror sagrado (*under a holy dread*). Sienten que lo ha tocado el espíritu; nadie hablará con él ni lo mirará, ni siquiera su madre. Ya no es un hombre sino un dios y cualquiera puede matarlo. El poeta, si puede, busca refugio en los arenales del Norte".

Los exilios parecen ser un síntoma de ese "antiguo culto" del que hablaba Ovidio. Y una forma de asumir la divinización.

De alguna manera, estas voces silenciadas, perpetúan imágenes que equiparan, como es previsible, el destierro a la muerte, la mujer al hogar, y que se reiteran, en la secuencia de textos citados a continuación.

Dice Gelman:

*quí lindus tus ojus/
il mirar di tus ojus más/
y más il airi di tu mirar londji/
nil airi stuvi buscandu:*

*la lampa di tu sangri/
sangri di tu solombra/
tu solombra
sovri mi curasón/*

qué lindos tus ojos/
y más la mirada de tus ojos/
y más el aire de tus ojos cuando lejos miras/
en el aire estuve buscando:

la lámpara de tu sangre/
sangre de tu sombra/
tu sombra
sobre mi corazón/

(Dibaxu V)

La extrema sencillez del texto reproduce el estilo decantado de las canciones sefardíes. El autor explica:

"El acceso a poemas como los de Clarisse Nikoïdski, novelista en francés y poeta en sefardí, desvelaron esa necesidad que en mí dormía, sorda, dispuesta a despertar. ¿Qué necesidad? ¿Por qué dormía? ¿Por qué sorda? En cambio, sé que la sintaxis sefardí me devolvió un candor perdido y sus diminutivos, una ternura de otros tiempos que está viva y, por eso, llena de consuelo. Quizás este libro apenas sea una reflexión sobre el lenguaje desde su lugar más calcinado, la poesía." (Dibaxu, Escolio)

Un adjetivo, de uso claramente coloquial en español, abre el poema. Vale la pena rastrear algunos datos de su evolución.

Importa, a los efectos de postular orígenes, marcar los campos de significado a que se pliegan los términos, determinar los parentescos, y establecer la derivación y la continuidad de ciertos étimos en latín y en español.

Ernout y Meillet (1951) consignan los derivados del tema:

Lēg-

Lēgo, legare, legavi, legatum

"Delegar a alguien la responsabilidad de hacer alguna cosa, en virtud de un pacto, de un contrato (*lex*); en particular, en el lenguaje del derecho privado, es delegar a los herederos el ejercicio de una autoridad póstuma. XII Tablas, V: 1. Los antiguos romanos (*veteres*)... quisieron que las mujeres, aunque fueran adultas, estuvieran bajo tutela, a causa de su ligereza de espíritu... 2. las cosas *mancipi* pertenecientes a una mujer que estaba bajo tutela de sus agnados no se podían usucapir, salvo que fueran entregadas por ella misma con la autoridad del tutor; y esto se disponía sí en la Ley de las XII Tablas. 3. Tal como legase acerca de los bienes y del cuidado de sus cosas, así sea derecho. (*Uti legassit super pecunia tutelave suae rei, ita ius esto*).

Delegar para hacer alguna cosa. De ahí *legatus* y *legator*.

Compuestos: *Ablego* (relegar), *delego* (delegar), *relego* (abandonar, relegar). En la época imperial, como términos jurídicos, con el sentido de "restituir por testamento: *relegatio*, *praelego*, *translego*. *Collega* y *collegium* serían derivados directos de *lex*.

Lex, legis. En sentido arcaico, ley religiosa. En general, sin embargo, designa el pacto entre particulares: *oleam faciundam hac lege oportet locare*, *Cat. Agr. 145*: para extraer el aceite es necesario hacer este contrato. En la base de la palabra *lex* hay una idea de convención, de contrato expreso entre dos per-

sonas o dos grupos y es por esto que la *lex* difiere del *ius* "fórmula dictada, escrita" y luego, en sentido colectivo, "derecho", y también de la *mos, consuetudo* (*Cic. Ad Heren. 2, 13: consuetudine ius est id quod sine lege, aequae ac si legitimum sit, usitatum est*: "derecho consuetudinario es el que sin estar consignado en la ley se cumple como si lo estuviera). La costumbre resulta de una aceptación tácita. El carácter especial de la ley explica, al contrario, que debe ser escrita y promulgada. La lengua de la Iglesia repite la palabra y reinstaura el sentido en expresiones como "las leyes de Moisés, la ley del Señor" y como *fides*, se ha cargado de nuevo de un sentido religioso, junto al sentido jurídico, en las lenguas romances.

Legitimus significa "conforme a la ley, justo, regular, normal. Otros derivados, en la época imperial: *legalis* (de *lego*), *leguleius* (de *lex*), *privilegium* (legislación en favor de un individuo)".

De **legitimus**, *lindo*. Meyer Lübke, por otra parte, aclara: "en kat. Lledesme, y en sp. Lindo > it. lindo, siz. Linnu".

Dice Corominas:

"Significó primitivamente *legítimo*, de donde más tarde *auténtico*, *puro*, *bueno* y la acepción moderna; resulta de **lidmo* por trasposición de las consonantes, en portugués *lídimo*, antiguo *leídimo*, y es descendiente semiculto del lat. *legitimus* "legal", "legítimo", derivado de *lex* "ley". 1ª. doc.: 1240 Fuero Juzgo. Esc. I, 100, var. 8; h. 1281 General

Estoria. En este libro Juno es calificada varias veces de *muger linda o esposa legítima de Júpiter*. (...) En la Crónica General *muger linda* traduce el *uxor* de la Eneida (...). También tenemos *recibióla por su mugier lindamente* (1ª. Crónica General, cap. 134), y más allá, con referencia a un reino, se habla de la *heredera linda quel devió aver por natura e por derecho* (p. 714 a 8). Esta acepción tardó en envejecer (...). Se trata, pues, de una acepción jurídica, y como tal arcaizante, que vivió largo tiempo, pero ya estaba olvidada a fines de la Edad Media. (...) desde el Siglo de Oro *lindo* había tomado un sentido vago de elogio en términos generales, tan vasto y comprensivo como el de la palabra *bueno* (...)."

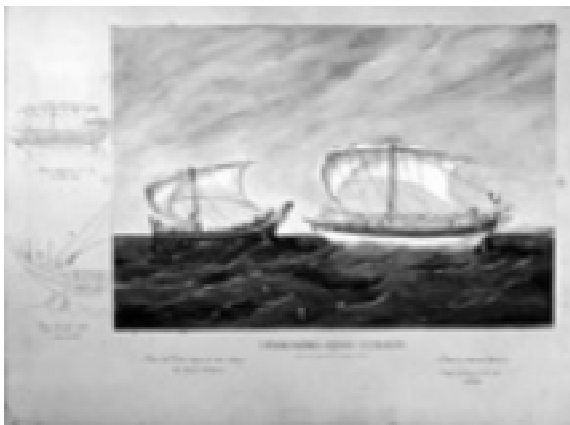
El Diccionario de Autoridades lo identifica con **pulcher**. "Usado como sustantivo, se toma por el hombre afeminado, presumido de hermoso, y que cuida demasiado de su compostura y aseo."

"Traslaticamente significa bueno, cabal, perfecto, primoroso y exquisito. F. Herr. sobre el Son. 9 de Garcilaso: *Quién es tan bárbaro y rústico de ingenio, que huye el trato de esta dición lindo? Que ninguna es más linda, más bella, más pura, más suave, más dulce, tierna y bien compuesta*".

En relación con la lengua, el término adquiere un sentido estético, lindante con el lat. **elegans**:

"Covarrubias siente que sale del nombre *línea*, por la buena delineación en que consiste la hermosura de las cosas. Lat. *bellus, pulcher, elegans*".

Efectivamente, Covarrubias toma el atajo de la etimología popular: "Todo lo que es apacible a la vista, hermoso y bien proporcionado. Díxose a línea, y está tomado de los pintores, que con las líneas perfilan las figuras, y de allí resulta su hermosura y proporción. . Decir el varón *lindo* absolutamente es llamarle afeminado, aunque bien decimos lindo hombre, aplícase ese término *lindo* a toda cosa que contiene en sí su proporción natural con hermosura y belleza".



Rafael Monleón "Nave de Ulises..."

La valoración estética que implica **lindo** en relación con la escritura es reducida; de alguna manera, capta el campo del lat. **elegans**. Sin embargo, desde el más remoto uso jurídico o religioso de **leg-** en XX Tablas, en Catón, en Cicerón o en la prosa alfonsí, el nexa es el rasgo atribuido a la mujer.

En la poesía de Gelman, la selección léxica excluye sinonimias. No hay para el mirar de los ojos de la mujer que evoca, otro adjetivo que **lindo**, sustituido una única vez por la imagen onírico- fantasmal de estos versos:

*Nil 'amaniana aviarta
in tus ojus abagan
lus animalis qui ti quimaran
adientru dil sueniu/*

en la mañana abierta
lentamente por tus ojos pasan
los animales que te quemaron
adentro del sueño/

(Dibaxu VIII)

En otras líneas:

*quirinsioza:
no ti vayas d´aquí/*

querendona:
no te vayas de aquí/

(Dibaxu XIX)

el temor sereno de una despedida, nos devuelve a Ovidio y a la puesta en escena de un ritual menádico que apenas matiza la actuación perfecta de la **uxor** romana.

La elegía I, 3 de las *Tristes* revive los recuerdos de la última noche pasada en Roma:

*Cum subit illius tristissima noctis imago,
qua mihi supremum tempus in Urbe fuit,
cum repeto noctem, qua tot mihi cara reliqui,*

*labitur ex oculis nunc quoque gutta meis.
(I, 3, 1-5)*

Cuando me viene al recuerdo la funesta imagen de aquella noche,
en la que transcurrieron mis últimos momentos en Roma,
cuando recuerdo la noche en la que abandoné a tantos seres queridos,
todavía ahora se me escurren las lágrimas de los ojos.

Dos ideas cardinales concentran el léxico: la de la **fides**, la de la muerte.

Los nombres que designan a la mujer que deja, y aun a los amigos, provienen claramente del ámbito jurídico y religioso, y evidencian una clara solidaridad con el verbo que cierra la elegía ("Que viva, y puesto que así lo han querido los hados, me sostenga (**sublevet**) continuamente con su ayuda en mi ausencia : 101-2)

*Haec prece adoravi superos ego; pluribus **uxor**
(I, 3, 41)*

Con esta súplica me dirigí a los dioses, mi mujer con muchas más

*Pro deplorato non valitura **viro**
(I, 3, 46)*

palabras inútiles en relación con su llorado esposo

*Tum vero **coniunx** humeris abeuntis inhaerens
(I, 3, 79)*

Entonces mi esposa, aferrándose a los hombros del que parte

*"Te sequar et **coniunx** exulis exul ero.
(I, 3, 82)*

Te seguiré y así seré la esposa desterrada de un desterrado

*Te uibet a **patria** discedere Caesaris ira
Me **pietas: pietas** haec mihi Caesar erit.
(I, 3, 85 -6)*

A ti ha sido la cólera de César la que te ha ordenado abandonar tu patria,
a mí el amor conyugal: este amor será mi César

Si la mujer supone unión indisoluble, los amigos sin embargo son objeto de elección:

Non mihi servorum, comitis non cura legendi
(I, 3, 9)

No me había ocupado ni de los esclavos ni de escoger compañeros de viaje

Uxor in aeternum vivo mihi viva negatur,—

*Et domus et fidae dulcia membra domus,
Quosque ego fraterno dilexi more sodales,*
(I, 3, 63-5)

Estando aún con vida se me niega para siempre a mi esposa que vive aún, mi casa y el dulce afecto de sus fieles miembros, así como los amigos a los que quise con amor fraternal

Otro étimo en latín, de improbable relación etimológica con el anterior, pero integrado al mismo campo semántico en virtud de una derivación (considérese el enlace sinonímico de **lindo** y **elegans** que plantea Autoridades), obliga a su consideración.

Lĕg-

Lĕgo , lĕgĕre, legi, lectum

Según Ernout y Meillet (1951), "recoger los frutos". En *Catón, Agr. 144, 1: oleam qui legerit...* (se recogen todas las olivas diligentemente en el tiempo que habrá de indicar el propietario...); en el mismo texto, Agr. 64: *leguli volunt ut olea caduca quam plurima sit, quo plus legatur* (los arrendatarios,

contratistas quieren que sea mucha la oliva caída, para recoger más); y en Cicerón, de Or. 2, 66, 265: *nudus nuces legeret* "el hombre desnudo que recoge nueces".

De **lĕgo**, el interesantísimo caso de **lig-num**. Dicen Ernout y Meillet (1951):

"Leño, especialmente leño para quemar, por oposición a *materies*, madera para la construcción; cf. *Plinio 10, 206, cornus non potest videri materies propter exilitatem, sed lignum*, y Dig. 32, 1, 55. De ahí *ligna, -orum* "leños", sentido que se ha mantenido en las lenguas romances; cf. esp. *leño* y *leña*."

También, por etimología popular, **legumen** y varios términos consignados antes. En Varrón, L. L. 6, 66, se lee:

"Se dice **legere** (leer) porque se van recogiendo (**leguntur**) las letras con los ojos; de donde también la denominación de los legados (**legati**), porque se les escoge oficialmente para confiarles una embajada. De **legere** también deriva **leguli** (vendimiadores), que recogen las aceitunas o las uvas; de aquí, **legumina** (legumbres), elegidas (**lecta**) entre diferentes productos de la tierra; y también las leyes (**leges**) que son compiladas (**lectae**) y presentadas al pueblo para su observancia. De aquí, **legitima** (cosas ajustadas a la ley) y **collegae** (colegas), que son elegidos (**lecti**) conjuntamente; y **sublecti** (substitutos), quienes ocupan el lugar de aquéllos; los añadidos como supernumerarios a un colegio son **allecti; collecta** (cosas reunidas) es lo que, proveniente de diversos lugares, se reúne en uno solo. De **legere** deriva también **ligna** (leña), porque en el campo se recogían (**legebantur**) aquellas ramas caídas que se utilizaban en el fuego del hogar. También de **legere** derivan **legio** (legión), **diligens** (diligente) y **dilectus** (reclutamiento)".

En latín, hay múltiples derivados de **lĕgo** por prefijación: **dilligo -xi, neglego -xi, intellego -xi, eligo -gi**, de donde **elegans**.

Pierre Monteil (1964: 194-5) :rastrea su etimología:

“Antiguo participio del postulado *e-legare, intensivo de legere (Stoltz), como e-ducare de ducere. No experimenta apofonía por superposición, seguramente, de una forma paralela no atestiguada: *e- ligare. Derivado de *eligere* “elegir”, su etimología es la que proponen los antiguos. *Cic. N. D. II, 72: Qui autem omnia quae ad cultum deorum pertinerent diligenter retractarent et tamquam relegerent sunt dicti religiosi ex relegendo, ut elegantes ex eligendo, ex diligendo diligentes, ex intelligendo intellegentes; his enim in verbis omnibus inest vis legendi eadem quae in religioso.* (Y a los que trataban con *diligencia* todo lo que pertenece al culto de los dioses, y por decirlo así, lo reiteraban, se les llamó *religiosos* de *relegendo*, como *elegantes* de *eligendo*, *diligentes* de *diligendo*, *inteligentes* de *intelligendo*. En todas estas palabras va envuelta la fuerza del verbo *legere*, lo mismo que en *religioso*.) *Gell. XI, II, 1: ...apparet elegantem dictum antiquitus non ab ingenii elegantia, sed qui nimis lecto amoenoque cultu victuque esset.* (...parece que alguien ha dicho elegante, no por su distinción intelectual sino porque su costumbre y su alimento revelan una elección excesiva)”

El uso se integra, dice el autor, al léxico estético. En sentido activo, designa al que elige, y se muestra como un árbitro refinado. En sentido pasivo, remite al objeto seleccionado, que manifiesta el refinamiento y la competencia de aquél que lo ha elegido. En lo racional, se aplica al discernimiento, a la pertinencia de las pruebas en una argumentación o un cálculo. Aplicado al habla, expresa la adecuación de la expresión a la idea. Designa también la belleza del estilo.

La acepción propiamente estética del término parece ser sólo latina. Hay en **elegantia** una noción cargada de aristocratismo. Pone de relieve el aspecto intelectual del juicio que no atañe a **concinnitas**, ni a **venustas**, ni a **forma**, ni a **pulchritudo**.

La **elegancia** literaria procede de una elección en dos niveles: la elección del material lingüístico, y la elección de la puesta en obra. **Concinnus** opera sólo en el segundo de estos

planos.

Claros opuestos de **elegans**, según Monteil (1964: passim), son los adjetivos **foedus** (desagradable, feo) y **turpis** (sucio, obsceno) que describen, en Ovidio, el desborde pasional de una **uxor** transformada (**amens**). La intercalación de la figura trágica es un motivo literario que condice con el estilo *elegante* de la poesía elegíaca:

*Illa dolore amens tenebris narratur abortis
semi nimis media procubuisse domo,
utque resurrexit foedatis puluere turpi
crinibus et gelida membra leuauit humo,
se modo, desertos modo complorasse Penates,
nomen et erepti saepe uocasse uiri,
nec gemuisse minus, quam si nataeque meumque
uidisset structos corpus habere rogos,
et uoluisse mali moriendo ponere sensum,
respectuque tamen non potuisse mei.
(I, 3, 91-100)*

Ella, enloquecida por el dolor, perdidos los sentidos, cayó desvanecida en medio de la casa. Cuando volvió en sí, con los cabellos afeados por el polvo sucio, y levantó del suelo sus miembros helados, prorrumpió en lamentos, por ella misma, por los Penates abandonados, y evocó repetidas veces el nombre del esposo que se le había arrebatado, y se lamentó como si hubiese visto sobre la pira los cuerpos de su hija y su marido juntos; y deseó morir, y muriendo perder sus sentidos, pero no murió.

La posibilidad de muerte, en la noche del destierro, es una alusión pareja a la de la **pietas** y a la del **sodalitium**. La mujer o la bacante, **moritura** como diría Virgilio, es el lazo con la **domus**, con la fúca del **profugus**. Los **sodales** y el vino, a la manera horaciana, son certidumbre de lo que se conserva. Y la poesía también, que nos deja escuchar, como dice Gelman, “algo del tiempo que tiembla y que nos da pasado” (*Dibaxu*, Escolio).

cuando mi aya muridu
sintiré entudavía
il batideru
di tu saia nil vienti/

uno qui liyera istus versus
prieguntara: "¿cómu así?/
¿quí sentirás? ¿quí batideru?/
¿quí saia?/ ¿quí vienti?"/

li dixí qui cayara/
qui si sintara a la mesa cun mí/
qui biviera mi vinu/
qui scriviera istus versus:

"cuando mi aya muridu
sintiré entudavía
il batideru
di tu saia nil vienti"/

cuando esté muerto
oiré todavía

el temblor
de tu saya en el viento/

alguien que leyó estos versos
preguntó: "¿cómo así?/
¿qué oirás? ¿qué temblor?/
¿qué saya? ¿qué viento?"/

le dije que callara/
que se sentara a mi mesa/
que bebiera mi vino/
que escribiera estos versos:

"cuando esté muerto
oiré todavía
el temblor
de tu saya en el viento"/

(*Dibaxu XVI*)

Bibliografía básica

Fuentes

Los autores latinos se consultan en la siguiente edición crítica:

The Loeb Classical Library. London – Massachusetts.

Su versión al español sigue, en general:

Biblioteca Clásica Gredos. Madrid.

Borges, Jorge Luis (1974).Obras completas. Buenos Aires. Emecé.

Gelman, Juan (1994). *Dibaxu*. Buenos Aires. Seix Barral.

Análisis y crítica

Ernout, A. (1945).Morphologie historique du latin. Paris. Librairie C. Klincksieck.

Kenney, E. J. y Clausen, W. v. (eds.) (1989),Historia de la Literatura Clásica. II. Literatura Latina. Cambridge University. Madrid. Gredos.

Lütcke, Helmut (1981).Historia del léxico romano. Madrid.Gredos.

Lloyd, Paul M. (1993).Del latín al español. Madrid. Gredos.

Malkiel, Y. (1996).La etimología. Madrid. Cátedra.

Marquardt, J. y Mommsen, T. (1982),Manuel des antiquités romains. Paris. E. Thorin, 2 vols.

Monteil, Pierre (1964). Beau et laid en latin. Étude de vocabulaire. Paris. Klincksieck.

Paratore, Ettore (1970).Storia della letteratura latina. Firenze. Sansoni.

Riemann, O. (1935).Syntaxe latine. Librairie C. Paris. Klincksieck.

Veyne, Paul (dir.) (1992).Historia de la vida privada. Tomo I: Imperio Romano y antigüedad tardía. Madrid. Taurus.

Diccionarios

Corominas, Joan (1980).Diccionario crítico-etimológico castellano e hispánico, 6 vols. Madrid. Gredos.

Covarrubias, Sebastián de (1943).Tesoro de la Lengua Castellana o Española. Barcelona. Horta.

Diccionario de Autoridades (1979).Madrid. Gredos.

Chevalier, Jean y Alain Gheerbrant (1999).Diccionario de los símbolos. Barcelona. Herder.

Ernout, A. y A. Meillet (1951).*Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Paris. Klincksieck.

Forcellini, A. (1940).Lexicon totius latinitatis. Padua.

Grimal, Pierre (1999).Diccionario de mitología griega y romana. Buenos Aires. Paidós.

Howatson, M. C. (1991).Diccionario de la literatura clásica. Madrid. Alianza.

Lleal, Coloma (2004).El judeoespañol. En **Cano, Rafael** (coord.). Historia de la lengua española. Barcelona. Ariel.

Meyer-Lübke, W. (1935).Romanisches etymologisches wörterbuch. Heidelberg.

Quicherat, L. (1835).Gradus ad Parnasum. Paris. Cormon et Blanc, 2 vol..

Thesaurus Linguae Latinae (1900...).Leipzig. B. G. Teubner.



La enseñanza como campo de la didáctica¹

Fernando Pesce

Prof. de Geografía egresado del IPA.

Lic. en Geografía de la Facultad de Ciencias, UdelaR.

Docente de Didáctica de la Geografía en el IPA.

Docente en el Depto. de Geografía de la Fac. de Ciencias.

A modo de introducción...

La reflexión sobre lo que la enseñanza es y sobre lo que esta práctica debiera ser, remite indudablemente al campo de la educación a través de múltiples interpretaciones y teorías.

Hay quienes refieren a la didáctica como apéndice instrumental de la pedagogía y/o de la psicología. Por ese camino interpretativo la actividad de enseñar se puede comprender desde vértices bien distantes y con distintos grados de complejidad; es por ello que desde la clásica perspectiva positivista hay quienes la definen como ciencia práctica adjunta a las humanidades y hay hasta quienes tan solo la rotulan de tecnología educativa. Desde estas aristas teóricas la didáctica se asume ya sea como una teoría general de la enseñanza o como una compilación de metodologías para la instrucción.

Es por ello que han surgido otras miradas interpretativas para las cuales el saber disciplinar debe ser el lugar de análisis para el campo de la didáctica. La teoría de la transposición didáctica ocupa una posición central desde una perspectiva llamémosle revisionista con respecto a las anteriores. A la clásica dimensión técnica,

le suman la preocupación de cómo convertir un saber sabio, producto de la investigación disciplinar en un saber a enseñar por la vía curricular y cómo éste último se transforma en saber enseñado por los docentes en los contextos específicos en los que ejercen la profesión. En el marco de esta concepción, la didáctica tiene como complejo problema a resolver, cómo se produce el traslado del saber científico a las aulas y cuán rigurosa es la transposición docente al momento de simplificar, resumir, adaptar, moldear, los conocimientos científicos para su comprensión.

También hay quienes, colocando el saber científico como centro de atención ante el hecho de enseñar, consideran a la didáctica tan solo como una materia curricular que proporciona un cierto “valor agregado” a la formación académica disciplinar; aparecería como una materia de



Vendedor de libros. Pintura persa del s. XIX. Museo de la Historia, Barcelona.

especialización práctica, no muy lejos conceptualmente de las miradas técnicas y metodológicas de la didáctica.

Y desde hace no mucho tiempo, han comenzado a surgir aportes teóricos críticos, que han fomentado la reflexión en torno a la práctica de la enseñanza (saberes teóricos desde y para la acción), al rol protagónico de los docentes, que en la **cotidianeidad** y en diversos contextos, son los verdaderos hacedores del hecho, fenómeno, acto, proceso, de enseñar. Y que al momento de enseñar, los docentes -que no siempre teorizan, pero que sí siempre practican-, ponen en juego conocimientos, acciones, valoraciones, concepciones políticas e ideológicas que se manifiestan en sus proyectos didácticos, en la narrativa del aula, en los documentos escritos de registro, en los protocolos de evaluación y de auto evaluación, y que ponen de manifiesto, que la enseñanza en sí misma es un campo multidimensional y complejo de análisis, comprensión, problematización. Desde esta perspectiva, la didáctica tiene como objeto de investigación/ acción la práctica de la enseñanza. Y más particularmente, desde un desdoblamiento, que no sólo es un juego de palabras: la investigación sobre la práctica de la enseñanza (campo de lo didáctico) y la investigación práctica de la enseñanza (campo de la didáctica). Así, desde este lugar, que es epistemológico, la didáctica tiene una perspectiva singular en la formación docente.

Desde una de las facetas, la de investigar sobre la práctica de la enseñanza, el campo de reflexión que es teórico con base empírica, gira en torno a "... *¿Qué tipo de conocimiento caracteriza a una disciplina? ¿Cómo se construye el conocimiento en una disciplina? ¿Cómo se valida el conocimiento en una disciplina? He aquí las tres preguntas claves de la*

epistemología y he aquí, en consecuencia, tres cuestiones clave para cuestionar la construcción del conocimiento didáctico contemporáneo". (Steiman, 2007)

Y desde otra faceta: *¿Qué significa la investigación práctica de la enseñanza? ¿Cuál es el motor de la investigación? ¿Para qué y cómo efectuar esa modalidad de investigación? Y lo más importante, ¿Quién y dónde se hace efectiva y quien convalida los resultados?*

El conjunto de problemas planteados en forma de interrogantes, pueden constituir los marcos referenciales para definir el perfil de la didáctica en la formación docente y redimensionar a la propia práctica docente desde una perspectiva renovadora, para no abusar del calificativo de "crítica". Y esto fundamentalmente pues se trata de miradas interpretativas que coexisten hoy en la formación docente uruguaya y son impulsadas con mayor o menor convicción, por quienes integran el demos de la didáctica y hacen de la diversidad de enfoques, el enriquecimiento profesional, siempre y cuando exista la debida fundamentación teórica.

I La didáctica clásica y sus pilares fundacionales:

La mirada clásica a la didáctica ofrece un marco teórico referencial muy estructurado, perfectamente organizado y aspirado por quienes ejercen las tareas docentes pues la mecánica de sus engranajes guarda una aspiración significativa: que alguien resuelva qué contenidos enseñar, para que otros enseñen, así otros aprendan, otros evalúen y otros teoricen sobre el proceso educativo². Es un esquema taylorista para interpretar el proceso educativo, con una división y especialización del trabajo en el que la

actividad docente se resume a su dimensión técnica. La lógica empresarial industrial está aplicada a la práctica de la enseñanza, que es intermediaria entre el currículum y los aprendizajes de los alumnos.

Obsérvese el lugar epistemológico asignado a la didáctica desde esta perspectiva, a partir de una obra clásica de los años 1970, década de apogeo de esta concepción. La didáctica debe ser el "... conjunto de técnicas destinadas a dirigir la enseñanza mediante principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas para que el aprendizaje de las mismas se lleve a cabo con mayor eficiencia". (Nérici, 1973)

La didáctica desde esta perspectiva es general, pues los principios didácticos, o sea los que deben regir la instrucción, son universalmente válidos para cualquier docente que practique la enseñanza a cualquier alumno en cualquier lugar. Es la pretendida aspiración de los clásicos manuales didácticos, que ofrecen recetas con instrucciones precisas de *qué, cómo y cuándo* hacer cosas en el aula para que la enseñanza sea eficiente, o sea que logre el aprendizaje de la *más* amplia mayoría de los alumnos. Resulta de interés ilustrar la idea que antecede con apreciaciones hechas por la UNESCO en los manuales de difusión de programas y métodos para la enseñanza de distintas materias que fueron difundidos entre 1965- 1981. En la publicación referente al método para enseñar geografía el grupo internacional de expertos establecen en la introducción que "...se redactó una nueva versión del método de la UNESCO para la enseñanza de la geografía, con la esperanza, no de que satisfaga al mundo entero, pero sí de que sea de utilidad para la gran mayoría de todos los maestros y profesores que enseñan geografía y a todos los alumnos que la

aprenden...". (UNESCO, 1966)

Es esta didáctica general la que tiene como finalidad investigar y prescribir normativamente criterios, principios e instrumentos que regulen la instrucción. Los contenidos a transmitir no están problematizados y lo concerniente al pensamiento del profesor tampoco.

Algunas reflexiones:

I Con respecto a la enseñanza:

a) Se la reduce a una dimensión técnico instrumental, a la aplicación del método eficiente aportado por expertos para transmitir los contenidos curriculares. De ahí la ilusión de que todos enseñamos geografía, historia, música... mejor o peor, pero enseñamos lo mismo.

b) En el entendido de que es una práctica universalmente válida, se la concibe como a- histórica y a- geográfica.

c) Se la despoja de toda implicancia política e ideológica; e incluso de toda intencionalidad al no concebir el rol protagónico del docente al momento de enseñar.

I Con respecto al aprendizaje:

i) Es considerado estándar y descontextualizado.

ii) Capaz de ser medido a partir de conductas homogéneas en cualquier lugar y en cualquier momento. Recuérdese el programa PISA en el que las instituciones educativas uruguayas intervienen y que significa nada más ni menos que Programa Internacional de Estandarización de los Aprendizajes (¿y como correlato no será también de la enseñanza?).

iii) Es consecuencia directa de la enseñanza y como tal, tiende a caer bajo la estricta responsabilidad de los docentes.

iv) Se parte de la idea de que el aula es el único lugar de aprendizaje de conocimientos válidos, o sea los científicos, y no hay lugar para otros saberes dentro de las instituciones educativas – la clásica dualidad saber científico, saber vulgar-.

1 Algunos síntomas que pautan la crisis del modelo clásico:

A lo largo de la década de los 80, se fueron instaurando en la colectividad profesional docente ciertas disconformidades con el esquema interpretativo del sistema didáctico propuesto desde la lectura clásica. Estas disconformidades no sólo se circunscribieron al aula, lugar específico en el que se pone en práctica la enseñanza, sino también en la comunidad educativa, en la propia institución y por proyección, también en la sociedad. La pregunta *¿qué está pasando con la enseñanza y por qué las instituciones educativas no cumplen con el rol que les fue socialmente conferido?* se instala.

Resulta que no todos los alumnos manifestaban aprender lo mismo y de la misma forma, según se verificaba a partir de los resultados de las evaluaciones; y peor aún, se podía comprobar que más allá de los métodos eficientes propuestos en los manuales, transmitidos por grupos de apoyos didácticos (en Uruguay se crearon muchos grupos de expertos con la finalidad de asesorar y crear materiales didácticos) y aplicados por los docentes, los alumnos no manifestaban haber aprendido tanto como se esperaba, según los rendimientos finales alcanzados. Y si aparecen fallas en la instancia final de la cadena de montaje del sistema educativo (el aprendizaje de los alumnos) debe necesariamente buscarse en el conjunto de los engranajes de la mecánica escolar, dónde y por qué aparecen las

anomalías causantes del no aprendizaje.

Así es que fueron surgiendo miradas interpretativas revisionistas a la llamada agenda clásica de la didáctica, desde múltiples vértices, que incluso pusieron en jaque el sentido de la didáctica como materia curricular en la formación docente.

1 La didáctica sustentada en las teorías cognitivas:

Una primera mirada se da hacia los propios mecanismos por los cuales las personas aprenden, con la convicción de que si se conoce cómo se produce este complejo fenómeno, la búsqueda del método eficiente para favorecer el aprendizaje tiene una fundamentación teórica, o sea la proporcionada por las teorías de la cognición. Esta premisa termina derivando como una justificación para la acción práctica de enseñar. Entra en escena entonces la psicología del aprendizaje y las teorías cognitivas.

Desde este lugar interpretativo del sistema didáctico, basta con que los docentes conozcan las distintas teorías del aprendizaje para ponerlas en práctica al momento de enseñar. Y de esta manera es que pasa a concebirse la enseñanza como un acto de mediación entre el currículum y los alumnos. Así el docente se concibe como facilitador de los aprendizajes y la didáctica encuentra, desdibujadamente su fundamento, en la aplicación de las teorías cognitivas. El alumno debe ser el centro de atención ya que es el sujeto que aprende y la tarea docente debe orientarse a la puesta en práctica de actividades que promuevan los llamados aprendizajes significativos. Por ejemplo, nótese la estructura de la definición de modelo didáctico propuesta en el libro español "Aprender a Enseñar Geografía" que resume esta mirada revisionista de la

didáctica³: "... En el libro encontraréis el término *modelo didáctico* (...) Este concepto nos ayuda a definir en pocas palabras un complejo de situaciones para la enseñanza, como el enfoque psicológico que inspira las concepciones de enseñanza-aprendizaje, la función que tiene la ciencia en el diseño del currículum entre un saber elitista/ saber funcional y el profesor, entendido como un técnico que sabe y trasmite el conocimiento o el profesor, un mediador que facilita los procesos de aprendizaje por descubrimiento...". (Calaf Masachs et al, 1997).

Para esta mirada interpretativa, la didáctica es general, pues es la aplicación de teorías cognitivas que tienen validez explicativa de alcance general; es por ello que se habla del modelo didáctico. El campo de reflexión/ acción para la didáctica gira hacia otro rumbo: el aprendizaje y como causa provocadora del mismo, la enseñanza. Y la enseñanza continúa reduciéndose a su dimensión técnica instrumental.

Tres son los aspectos a considerar desde esta perspectiva:

- Se fundamenta a la enseñanza a partir de teorías explicativas de los aprendizajes, que constituyen cuerpos teóricos reflexivos que dan cuenta de un fenómeno complejo como es la cognición, que se trasladan hacia la enseñanza para darle razón de existencia.

- Se relacionan los aprendizajes con la enseñanza como un proceso lineal, en donde la otrora instrucción, como transmisión de conocimiento es eliminada por su asociación directa con el conductismo, y el constructivismo pasa a ser, al menos en el discurso docente dominante, el marco referencial que guía la práctica de la enseñanza.

- Y como corolario de lo anterior, la proyección del constructivismo como teoría para interpretar a la enseñanza (a pesar de que no es un programa de investigación surgido de la práctica de la enseñanza) termina restando importancia al saber <<elitista>> que es el transmitido por el docente, que es enciclopedista y sin utilidad, en la consecución de un saber <<funcional>> que es construido por los propios alumnos, bajo la atenta guía del profesor.

En los hechos, permanecen los tres temas centrales en la preocupación de los docentes pero se vuelven más complejos a los efectos de analizar con mayor detalle los aprendizajes. De ahí que los objetivos se desglosan en conceptuales, procedimentales y actitudinales, pues se entiende que el seguimiento de los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes requiere de estrategias de enseñanza particulares. Y la evaluación, que ya no es más un chequeo final de aprendizajes pasa a tener diferentes modalidades, la diagnóstica, la de procesos, la sumativa, la final; todas formas de evaluar para hacer seguimiento permanente de los aprendizajes.

1 La transposición didáctica: el lugar preciso para el saber y la enseñanza del saber

También dentro de las miradas revisionistas tiene destaque la teoría de la transposición didáctica, que tuvo su máximo exponente en Y. Chevallard a partir de la investigación que hace sobre la enseñanza de las matemáticas en Francia en la década de los 90. Este marco teórico tuvo una gran aceptación en el cuerpo docente proyectándose hacia la interpretación didáctica del resto de las disciplinas.

En el marco de esta teoría, la enseñanza consiste en transponer contenidos desde la disciplina académica al aula, a través del currículum. En el seno de la disciplina científica y a través de la investigación, es que emerge el saber al que se denomina "sabio". Este saber se traslada al currículum vía comisiones de expertos que resuelven qué porción del saber sabio se convierte en saber a enseñar y que se documenta en el currículum normativo, desde el cual llega a las aulas a través de la intervención docente que lo convierte en saber realmente enseñado.

Desde esta mirada, la didáctica se vuelve específica, pues son los contenidos y su transposición el problema que motiva la investigación sobre la práctica de la enseñanza. La solución propuesta por la teoría se sintetiza a partir de la denominada vigilancia epistemológica, o sea una mirada experta sobre los contenidos realmente enseñados para evitar la distorsión teórica de los mismos.

Esta teoría se enmarca dentro de las concepciones reproductivistas, que reducen la condición profesional de los docentes a la de meros técnicos expertos en transmitir contenidos exclusivamente disciplinares, conservando un sesgo positivista con respecto al saber y un sesgo tecnicista al momento de interpretar la acción de enseñar.

Algunos comentarios a modo de reflexión sobre esta teoría:

Con respecto al saber, esta teoría mantiene un sesgo positivista academicista, al tener como uno de sus supuestos, que el saber a enseñar y el realmente enseñado tienen su origen exclusivo en la investigación disciplinar, y que por lo tanto, el dilema central en la enseñanza, es

conservar la fidelidad del saber sabio. Cabe aclarar –más adelante se profundizará en el componente disciplinar de la narrativa didáctica- que no existe un único saber disciplinar, pues éste es producto de la investigación y que esta actividad intelectual no es objetiva y neutra, sino que responde a una gran diversidad de paradigmas con sus supuestos teóricos, metodológicos y técnicos. Podría entonces decirse que existen tantos saberes sabios como corrientes del pensamiento teórico existan en una disciplina.

En segundo término, el llamado saber sabio no es producido para ser enseñado en las aulas de los sistemas educativos, sino que surge como respuesta a ciertos problemas que se plantean los investigadores en determinados contextos. Esto es importante al momento de la convalidación académica del saber sabio y de lo que posteriormente se definirá como vigencia epistemológica de los contenidos en la narrativa docente.

Reduce el rol profesional del docente a un mero reproductor de saberes, despojándolo de toda posibilidad de construcción del conocimiento; y además lo somete a la rigurosa mirada de sabios, expertos en contenidos, quienes controlan, vigilan la práctica de la enseñanza.

Limita la práctica de la enseñanza a la transmisión de saberes disciplinares, cuando en la trama argumental docente se practican contenidos que no son estrictamente disciplinares. En la narrativa didáctica se producen asociaciones simplificadas, se ponen ejemplos prácticos, se acude a saberes comunitarios, se practican valores y tantos otros componentes. Naturalmente la narrativa didáctica debe incluir los contenidos disciplinares, pues esto es condición de

existencia de la enseñanza, pero esta última además tiene otros componentes.

La teoría de la transposición didáctica tiene como gran aporte el colocar el rol de los contenidos en el centro del debate didáctico, tan olvidados en aquellas miradas interpretativas que tenían como preocupación central la búsqueda del método y de las técnicas eficientes de enseñar. Desde este lugar la didáctica obviamente es específica a cada especialidad disciplinar, siendo la rigurosidad de la transmisión, el objeto de análisis e intervención didáctica, pero no bajo el protagonismo de los prácticos (o sea los que ejercen efectivamente la enseñanza), sino de los expertos. Es por ello que es una mirada interpretativa sobre las prácticas de la enseñanza.

1 **La teoría curricular crítica: el lugar del pensamiento del docente**

Otra mirada revisionista y que sin dudas deriva en la construcción de un nuevo lugar epistemológico para la didáctica se centró en el currículum y en las teorías curriculares.

En las instituciones educativas uruguayas la prescripción normativa curricular es muy fuerte en la tradición de la enseñanza, incluso a través de la función fiscalizadora que cumplen los inspectores y que llega a que en sus informes calificadores al docente, en uno de los ítems, deban dar cuenta, para justificar el puntaje otorgado, **del** grado de cumplimiento del programa y de la orientación dada al curso (según prescripción curricular). También en el libro del profesor se exige que él mismo **dé** cuenta del grado de cumplimiento del programa y vuelva a planificar el curso. Sin embargo estos son solo aspectos parciales

del tema.

Lo más relevante de la teoría curricular es que permite comprender la proximidad o la distancia que guarda la prescripción curricular normativa y la práctica curricular que realizan efectivamente los docentes, que no son meros ejecutores curriculares. El pensamiento, la ideología y la intencionalidad política de los docentes entran en juego para explicar la verdadera puesta en práctica del currículum. Desde este lugar, la interpretación y práctica curricular termina siendo una verdadera construcción teórica, metodológica y técnica que realizan los docentes para poner en práctica la enseñanza en función de múltiples y complejas dimensiones que son ideológicas, políticas, epistemológicas, técnicas, valorativas, que se conjugan, dan identidad y subjetivizan la labor profesional docente.

Esta teoría tuvo en la vertiente intelectual anglosajona aportes fundamentales: "... *De especial interés resultan las ideas y los cuestionamientos planteados por Stenhouse (1984), que concibe el desarrollo del currículum como un problema práctico que genera orientaciones para las actividades en el aula. El currículum implica abordar los contenidos desde un enfoque que explica tanto el diseño de las tareas como la comprensión de la acción misma, logrando vincular la práctica a la teoría y la investigación a la acción del profesor*". (Litwin, 1997)

Los legados más relevantes de la teoría curricular están vinculados al protagonismo que se **les** otorga a los docentes que como profesionales de la enseñanza realizan su práctica en forma creativa, más allá de las teorías sobre la enseñanza que, desde las miradas

interpretativas dominantes, le asignan un rol más bien reproductor, aplicador de teorías, de conocimientos, de técnicas. Así "*...las teorías del currículum y de la enseñanza y el aprendizaje no pueden por sí solas decirnos qué y cómo enseñar, porque las cuestiones sobre qué y cómo enseñar surgen en las situaciones concretas, llenas de detalles particulares y concretos de tiempo, lugar, personas y circunstancias*". (Schwab, 1974).

1 La didáctica proclamada crítica: el lugar de la enseñanza

A partir de la década de los 90 se fue consolidando una corriente auto denominada crítica en el campo de la didáctica; los marcos teóricos interpretativos vigentes para explicar la realidad educativa comenzaban a ser insuficientes para dar respuesta a nuevos problemas prácticos que exigían interpretaciones y soluciones prácticas para los docentes. Ya había quienes sentenciaban que "*... los problemas educacionales no se resuelven mediante la conversión de las soluciones teóricas en recomendaciones técnicas que pueden aplicarse de una manera mecánica y pasiva. La realidad es que los mismos se generan a través de las experiencias de los practicantes y sólo se revelan cuando llega a parecer inadecuada la manera habitual de organizar dichas experiencias...*". (Carr y Kemmis, 1986).

Algunas deficiencias de los marcos interpretativos vigentes y problemas prácticos emergentes en las aulas de la enseñanza media en los 90:

1 En el marco de las reformas educativas estructurales impuestas se podía constatar en los hechos, aunque no se hacía muy público, la existencia de una diferencia abismal entre las prescripciones curriculares

normativas y la práctica de la enseñanza. El diseño curricular prescribía qué, cómo, cuánto y cuándo enseñar ciertos contenidos organizados en áreas del saber procedentes de distintos campos disciplinares específicos y que los docentes entendían no podían enseñar pues desconocían la epistemología de las disciplinas que les eran ajenas a su formación profesional. Esto se entendía como una rebaja de contenidos a enseñar o no se creía profesionalmente correcto enseñar lo que no se sabía. Por ello, en la gran mayoría de los casos y una vez que el plan se fue extendiendo, cada docente enseñaba lo que sabía, quería y podía. Muchos encontraron que la tradición educativa de que había que enseñar lo que el programa prescribía ya no tenía una lógica profesional.

1 La práctica de la enseñanza guardaba ciertos ritos, tradiciones, experiencias sistematizadas, que los docentes debían mantener, porque figuraban en las convicciones profesionales de una buena enseñanza.

1 Cada vez más existía un alejamiento entre los contenidos enseñados y los aprendidos; y no necesariamente una buena enseñanza se manifestaba en buenos aprendizajes. Y también desde ese emergente, se comenzó a dudar si aprendizaje es lo mismo que desempeño y si al momento de evaluar, los docentes chequean cuantías cognitivas o simplemente desempeños y que estos son aleatorios y no son producto directo de la enseñanza.

1 Al momento de diseñar sus prácticas, no eran los objetivos lo que primero surgía en las cabezas docentes y mucho menos bajo tipologías complejas, sino que más bien al momento de preparar las clases existía una selección, jerarquización y secuenciación de

contenidos y actividades a modo de macro decisiones que los iban a orientar en la práctica. Y que aquello de "lograr que los alumnos sean capaces de..." al finalizar la clase, había que pensarlo muy bien y forzosamente.

I El conocimiento disciplinar, ese saber sabio producido por los investigadores, no siempre respondía a sus necesidades prácticas y terminaban acudiendo a revisiones bibliográficas variadas para efectuar una verdadera construcción teórica del saber a enseñar.

I Bastaba salir de un grupo y entrar al otro, para darse cuenta de que las macro decisiones tomadas en el escritorio de su casa al preparar la clase, variaban significativamente con decisiones espontáneas tomadas al momento y como producto de la interacción con los estudiantes.

I Y que los sociólogos, los economistas, los politólogos y tantos otros producían marcos teóricos interpretativos para la labor educativa desde miradas tan ajenas a la práctica del aula que parecían referir a universos paralelos y en los que muchas veces ponían en jaque el profesionalismo docente. De ahí que aparecieran en los liceos, que ya no se llamaban más así, tantos grupos de apoyo, comisionados con siglas varias, tantas fotocopias recibidas, manuales para el profesor, un único libro de texto, cursos de sensibilización, cursos de reciclaje...

Basta con haber sido docente en algún liceo de Uruguay por esos años para seguir agregando ítems problemas surgidos en la propia práctica de la enseñanza. Y desde ellos, la bifurcación del camino. Resignación o compromiso profesional para hacer lo que los docentes sabemos hacer, o sea enseñar y lograr una buena práctica.

Pero, ¿puede ser la práctica de la enseñanza analizada, interpretada, teorizada? ¿Quiénes tomarían la práctica de la enseñanza como fuente de problemas prácticos a resolver? ¿Es posible investigar la práctica de la enseñanza? ¿Con qué herramientas? ¿Para qué hacerlo? ¿Cuándo y cómo?

Estas preguntas fundaron los pilares de las nuevas miradas interpretativas para la didáctica. Así, "*...entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio- históricos en que se inscriben. (...) las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones...*". (Litwin, 1999)

Desde este lugar, la didáctica es específica y tiene como campo de investigación/ acción la práctica de la enseñanza, ya que las reflexiones teóricas sobre la práctica debieran tener como resultado, nuevas acciones prácticas. Es aquello tan insistentemente reiterado de teorizar las prácticas y practicar las teorías que fue tan pregonado por los intelectuales fundadores de la corriente crítica en la didáctica.

"... Esta modalidad práctica se distingue de la teórica por el método que utiliza, porque trata de problemas originados en casos reales, porque trata de problemas relacionados con la acción, porque trata de problemas cuyos resultados tienen que ver con las decisiones que se toman. Y he aquí la distinción nodal: la modalidad práctica tiene que ver con la toma de decisiones y con cursos de acción posibles y a diferencia de las afirmaciones teóricas, las decisiones implicadas en la modalidad práctica nunca son verdaderas;

en todo caso pueden ser mejores o peores en relación con otro tipo de decisiones posibles, sólo pueden ser juzgadas una vez que se han puesto en práctica...". (Steiman, 2007).

1 **Especificidad del campo de la didáctica**

La **investigación práctica de la enseñanza** tiene como campo de interpretación, análisis e intervención (no en el sentido de aplicación sino de reformulación) la actividad docente que transcurre en el aula. Se propone como una actividad teórico- reflexiva, interpretativa y analítica de la acción de enseñar una asignatura en un contexto socio-histórico-geográfico específico en función de problemas prácticos emergentes.

Constituye un ejercicio teórico de análisis de la enseñanza, desde sus dimensiones integradas que son teóricas, metodológicas y técnicas y que se desarrollan en el contexto práctico del aula. Debe tener como centro de investigación la práctica de la enseñanza como un campo particular de reflexión, ya que el mismo está constituido por la narrativa didáctica (con su trama argumental que es epistemológica, simbólica y valorativa) a la que se le superpone un entramado complejo de decisiones metodológicas, algunas diseñadas a partir del proyecto didáctico (a ellas referimos como macro decisiones) y otras fruto de la espontaneidad dada por la propia interacción docente/ estudiantes en el aula (micro decisiones).

Las fuentes de investigación estarían constituidas por:

-El **currículum** que prescribe contenidos a enseñar y orienta las fuentes bibliográficas.

-El **proyecto didáctico**, que es una construcción teórica, metodológica y técnica que realizan los docentes a los efectos de diseñar el conjunto de macro decisiones que orientarán la práctica de la enseñanza a diferentes escalas temporales y contextuales.

-La **narrativa referida al aula** con sus componentes: el epistemológico (guión didáctico o también trama cognitiva argumental), el de la reproducción corporativa (transmisión de experiencias didácticas sobre el tema que se está enseñando y que son de corte personal pero también corporativas), el valorativo (puesta en juego de valores), el simbólico, el rutinario y el técnico.

-El **relato didáctico** post práctica, que sintetice la proximidad o la distancia entre el diseño de la práctica y la propia acción. Sus componentes: la **descripción** de lo esperado, el relato de lo realmente acontecido y percibido para luego lograr arribar a una **interpretación** de la práctica, de lo hecho, lo no hecho, las micro decisiones tomadas, la articulación teórico-metodológica.

-Los **registros de clase** de los docentes en el territorio del aula.

Los sujetos de la investigación práctica de la enseñanza son los propios docentes, a modo de investigadores prácticos, en diálogo permanente consigo mismos y con los colegas de la especialidad y de didáctica (en cuanto práctica social). Exige un ejercicio teórico de reflexión conjunta, análisis crítico y sistematización de la investigación práctica a los efectos de comprenderla (dimensión interpretativa) y de proponer nuevas acciones para mejorarla (dimensión proyectiva).

Las fuentes de los contenidos disciplinares realmente enseñados son: la doctrina disciplinar, los documentos curriculares, los ritos corporativos y la propia práctica de aula. Estos son los ejes estructurantes en la enseñanza de la asignatura y los tres primeros componentes son los que se pueden interpretar más allá de los propios docentes. Aportar al análisis teórico, metodológico y técnico de la enseñanza de la asignatura y la vigencia y validez epistemológica de la práctica debe ser el fin central de la investigación sobre la práctica de la enseñanza.

1 *La validez y vigencia epistemológica de los contenidos enseñados*

El principal desafío para una renovación de la didáctica en Uruguay debiera transitar por la arista epistemológica a la luz de las nuevas conceptualizaciones. La renovación epistemológica en la enseñanza implica inevitablemente la renovación didáctica desde sus múltiples facetas, teóricas (nuevos contenidos a enseñar), metodológicas (nuevas lecturas y formas interpretativas a los contenidos disciplinares) y técnicas (incorporación necesaria de las nuevas tecnologías informáticas en las clases).

Si bien se reconoce actualmente que la transposición didáctica no es un acto mecánico de migración de contenidos desde la disciplina científica a la enseñanza de la asignatura, el sustento teórico que encuadra la práctica didáctica tiene y debe tener fundamentos epistemológicos disciplinares vigentes.

Bibliografía

- **Benejam, P.** (1996). La didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. Morata. Madrid.

La denominada **validez epistemológica** es tal cuando los contenidos organizados por los docentes para construir distintos objetos de enseñanza tienen la debida contextualización, la que liga a los contenidos disciplinares producidos en el marco de los modelos científicos que les dieron origen. Así, la construcción de objetos de enseñanza con validez epistemológica debe partir de los marcos conceptuales acorde a los cuales se asocian las principales categorías geográficas y las correlativas propuestas de abordaje metodológico para evitar el eclecticismo didáctico y las confusiones teóricas.

Al mismo tiempo la **vigencia epistemológica** refiere a la actualidad que deben tener los enfoques teóricos, metodológicos y técnicos al momento de construir objetos de enseñanza, condición derivada de la actualización didáctica.

1 *Desafíos de la didáctica:*

La problematización de la práctica de la enseñanza debería ser el origen de objetos de investigación sobre la acción didáctica y el resultado final debiera derivar en teorías a ser practicadas en las aulas para su validación y que obviamente deriven en mejores prácticas en contextos específicos.

Así, los docentes, verdaderos profesionales de la enseñanza, encontrarán en la propia práctica, fuente de descripción, interpretación, análisis, investigación que redunde en una buena enseñanza. Este es el desafío principal de la investigación didáctica contemporánea.

- **Calaf Masachs, R et al.** (1997). Aprender a enseñar geografía. Ed. Oikos- Tau. Barcelona.

- **Camillioni Alicia, et al.** (2005). Evaluación de

los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós. Buenos Aires.

- **Carr, W.** (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Ed. Leartes. Madrid.

- **Carr, W., Kemmis, S.** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Ed. Martínez Roca. Madrid.

- **Carretero, M., Pozo, J. y Asencio, M.** (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Ed. Visor. Madrid.

- **Contreras, J.** (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Ed. Akal. Madrid.

- **Gimeno Sacristán, J.** (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Ed. Akal. Madrid.

- **Litwin, Edith.** (2004). *Las configuraciones didácticas*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

- **Mérenne Schoumaker, B.** (1996). *Didactique de la Géographie*. Ed. Nathan. Paris.

- **Mérenne Schoumaker, B.** (1994). *Elements de didactique de la Géographie*. Ed. Fegepro. Bruxelles.

- **Moreno, A., Marrón Gaité, M^a.** (1995). *Enseñar Geografía: de la teoría a la práctica*. Editorial Síntesis. Madrid.

- **Nérici, I.** (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Ed. Kapeluz. Buenos Aires.

- **Schön, D.** (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona.

- **Schwab, J.** (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Ed. Ateneo, Buenos Aires.

- **Steiman, J.** (2007). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica?* Ed. UNSAM. Buenos Aires.

- **UNESCO** (1966). *Método para la enseñanza de la geografía*. Ed. Teide- UNESCO. Barcelona.

- **Zavala, A.** (2001). *Yo mando, tú enseñas, él aprende...* En: *Educación Secundaria. La Reforma Impuesta. Diez visiones críticas*- FENAPES. Ediciones NORDAN Comunidad. Montevideo.

¹ Este trabajo resulta una síntesis del artículo La especificidad de la didáctica en la formación docente: mirada interpretativa y proyectiva. En: *Revista Voces*, Año XI- N° 27- Enero- abril 2008 (páginas 9-22)

² Esta mecánica lineal que relaciona currículum, enseñanza y aprendizaje Ana Zavala la ilustra titulado su artículo "Yo mando, tú enseñas, él aprende..." En: *Educación Secundaria. La Reforma*

Impuesta. Diez visiones críticas- FENAPES. Ediciones NORDAN Comunidad. Montevideo. (2001).

³ La pertinencia de la cita está dada por la enorme influencia que la bibliografía española ejerció en el pensamiento y acción de los docentes uruguayos en la década de los 90, coincidente con las reformas educativas impuestas cuyos modelos fueron importados con la bibliografía que sirvió de marco teórico referencial.



A propósito de la didáctica de la lengua

Carmen Acquarone.
Profesora de Español egresada del IPA
Especialista en Adolescentes con Dificultades de Aprendizaje (IMS).
Profesora de Lengua en los IINN de Montevideo, de Didáctica y Teoría Gramatical en el IPA y en Profesorado Semipresencial.

DIDÁCTICA GENERAL VS. DIDÁCTICA ESPECÍFICA

En su trabajo *La enseñanza como campo de la didáctica* señalaba el profesor Fernando Pesce las razones que justifican un enfoque didáctico específico para cada disciplina.

La Didáctica General ha pretendido dar soluciones en términos de “motivar”, “enseñar a aprender”, “inculcar espíritu crítico” o “aumentar la capacidad de abstracción”. Se ha propuesto mejorar los métodos de enseñanza, independientemente del “saber enseñado”. Los saberes no formarían parte de la problemática, ya sea porque se los considera transparentes, o no problemáticos, o que no forman parte de la problemática de la Didáctica, o simplemente porque los métodos de enseñanza son independientes del saber enseñar. Así entendida, es una disciplina del tipo normativo y no explicativo y no propone respuestas a los problemas de la enseñanza de la lengua, tales como ¿qué lengua enseñar?, ¿cómo?, ¿para qué? Pasa por alto asuntos tales como la tradición de la enseñanza de una disciplina en un contexto geográfico determinado, por ejemplo, lo que ha sido históricamente la enseñanza de la lengua en nuestro país.

El *por qué* de una didáctica de la lengua se entiende, pues, desde las preguntas hechas, que nunca podría contestar una didáctica general. María Cristina Davini señala, al respecto: “... hoy es ya un punto de acuerdo el reconocimiento de los espacios de especialización que requieren la indelegable participación de los expertos en el contenido disciplinario, abandonando la pretensión tecnicista de plantear a la didáctica como repertorio de técnicas independientes de qué y para qué se enseña.” La didáctica es concebida hoy como “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben.” —según caracterización de Edith Litwin—. Es, pues, un campo teórico que tiene su emergencia en la práctica desde sus diferentes dimensiones: la epistemológica, la metodológica, la técnica. Y su finalidad consiste en el aporte al análisis teórico, metodológico y técnico de la enseñanza de cada disciplina y la vigencia y validez epistemológica de la práctica.

DIDÁCTICA DE LA LENGUA

En nuestra enseñanza de la lengua influyen cuestiones que determinan,

consciente o inconscientemente nuestra toma de decisiones. Esas cuestiones tienen que ver con la dimensión curricular: "¿Qué se debe enseñar?", "¿por qué?" (entraría dentro de esta dimensión una pregunta como "¿se debe enseñar lengua?", "¿por qué?"); cuestiones relativas a la dimensión epistemológica: "¿cuáles son los contenidos que se van a enseñar?" (aquí cabría preguntarse "¿qué lengua enseñar?" y cuestiones, en fin, que se vinculan con la dimensión técnica: "¿qué procedimientos y recursos didácticos se van a usar?" Todo esto tiene que ver con la didáctica de la lengua y exige la consideración conjunta de los cuatro vértices de la relación didáctica que representa Pesce con un poliedro: los alumnos, el docente, la disciplina y la institución educativa.

Hay quienes reconocen en las distintas disciplinas tres tipos de saberes. En la nuestra serían estos: saber teórico relativo a las ciencias del lenguaje (lingüística,

gramática, sociolingüística, pragmática); saberes procedimentales (lectura y escritura) y saberes actitudinales que tienen que ver con la valoración del lenguaje, de la lengua española, de los discursos. Para enseñar lengua ¿hay que manejar todos estos saberes? A contracorriente de la moda respecto de alguno de ellos, creemos que sí.

En relación con el primero de los saberes, el conceptual, pensamos que el profesor que desconozca aspectos teóricos empobrecerá su tarea por múltiples razones:

1º) Deberá sustentar su práctica en alguna guía didáctica que le solucione todo: el qué enseñar, el cómo jerarquizar lo que enseñe, los procedimientos a utilizar y su secuenciación, el material a emplear. Queda implícita la teoría y se maneja la interpretación que otro hizo de ella. Queda implícita también la teoría sobre el aprendizaje y el aprendiente. Queda sin explicitar el recorte conceptual que

entendió necesario hacer el autor de la guía.

2º) El libro elaborado para el alumno se convierte en el centro de sus propias actividades, con lo que se cae en el mismo reduccionismo que con la guía didáctica. Si bien el manejo de un libro en la clase es a l t a m e n t e beneficioso porque en él figura, para el alumno, lo que constituyen los saberes de esa



Ambrosius Holbein (1494-1519(?))
Enseigne d'un maître d' école

disciplina en particular, debidamente secuenciados, no tiene en cuenta todas las variables de la instancia de enseñar.

3º) Todas estas pérdidas de dominio hacen del docente alguien que, al mismo tiempo, es inseguro y dogmático. No tiene con qué suplantar aquello que la receta dice, por lo que no puede desviarse de ella y tentar otras aproximaciones a un concepto. Concomitantemente, toda su seguridad se deriva de la confianza en la ruta que otro le trazó. Si hay un tropiezo, un desvío, se ve obligado a continuar por el mismo camino, con las consecuencias desastrosas que esto implica. El docente que funciona así no adquiere la flexibilidad necesaria para realizar las adaptaciones que requiere el grupo, por ejemplo, de esas propuestas armadas para él como libreto.

4º) Aunque no ocurran esos tropiezos, la aplicación de fórmulas, recetas, termina siendo una rutina, una mecanización agobiante.

5º) Es menos libre también a la hora de seleccionar el texto escolar con el que trabajar, con la propuesta a llevar a clase, con claros criterios pedagógicos y lingüísticos.

Ahora bien, la actualización teórica conlleva una problemática: el aparato teórico va siendo adquirido gradualmente por el docente, a medida que desarrolla su práctica y ese aparato teórico no se mantiene invariable, sino que se va reconstituyendo con el tiempo. El siglo XX significó para las ciencias del lenguaje la incorporación de una fecunda serie de reflexiones sobre el lenguaje humano proveniente de los más variados campos, que delimitó, inclusive, nuevas áreas de análisis: la pragmática, el análisis del discurso, la lingüística del texto. Todo esto obliga a una actualización permanente del

docente que quiere seguir actuando como profesional, esto es, tomando decisiones conscientes y responsables acerca de su aplicación didáctica. Esta es una de las dimensiones de la difícil tarea de la docencia porque supone, también, el desarrollo de la capacidad para considerar la relatividad de los preceptos científicos, para estar dispuesto a abandonar convicciones y prácticas.

Esa flexibilidad a la hora de llevar conceptos teóricos a la clase, propicia un intercambio auténtico, es decir, el estar dispuesto a “compartir y negociar significados” con el propósito de que los alumnos construyan el conocimiento. Dice Litwin al respecto: “Compartir y negociar significados entre maestros y alumnos tiene un sentido complementario y asimétrico. La asimetría se da fundamentalmente cuando las y los profesores suspenden la construcción que poseen y que tiene sentido social, en aras de la comprensión de los alumnos. No se generan procesos de negociación cuando el o la docente no acepta la interpretación o la reflexión del alumno por considerarla errónea. (...) Se produce la negociación de significados cuando un docente es capaz de suspender la construcción social para favorecer el proceso de comprensión.” Y agrega lo siguiente: “Las posibilidades de generar procesos más asimétricos, esto es, de mayor suspensión, están fuertemente asociadas a un mayor conocimiento por parte del docente. Es interesante este proceso, porque, al respecto, en el pensamiento cotidiano del docente parece existir la creencia de que cuanto más sabe de un tema menos posibilidades de negociar se le plantean y, cuanto menos sabe, es probable que negocie más. En realidad, las posibilidades son inversas. Cuanto más se sabe de un tema, las posibilidades de

negociación son mayores; cuanto menos se sabe, son menores.”

El docente debe saber que poder llevar a cabo esos procesos de negociación está directamente vinculado con el dominio que él posea del tema en cuestión. Cuanto mayor sea su conocimiento de un tema, mayores serán también sus posibilidades de negociación significativa. Solo así el docente puede reconocer por qué el alumno plantea lo que plantea, el origen de su afirmación, hacia dónde se dirige su pensamiento, esto es, lo que supone un proceso de aprendizaje.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que los alumnos son portadores de significados previos, que el punto de partida del proceso de aprendizaje deben ser esos conocimientos protodisciplinarios, que es necesario provocar conflictos cognitivos para estimular la construcción de nuevos saberes.

Una dimensión, pues, es la del saber teórico.

QUÉ LENGUA ENSEÑAR

Otra dimensión está constituida por los contenidos que realmente se van a enseñar: dimensión epistemológica, en la que entran asuntos tales como qué lengua enseñar. A este asunto dedicamos las consideraciones que siguen.

Hay una lengua denominada “materna”. No es la lengua de la escuela, sino aquella por la que el ser humano se convierte en un ser social. Con ella se le transmiten los modelos de vida, aprende a actuar como miembro de un grupo social, familia, vecindario, etc., y a adoptar su cultura, creencias, sus valores. Este aprendizaje ocurre “indirectamente”, dice M. Halliday, “mediante la memoria acumulada de numerosos hechos pequeños, insignificantes

en sí, en los que su conducta es guiada y regulada, y en el curso de los cuales él contrae y desarrolla relaciones personales de todo tipo.” Agrega después: “La verdad sorprendente es que son los usos cotidianos del lenguaje más ordinario, con padres, hermanos y hermanas, con niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el parque, en las tiendas y en los trenes y los autobuses, los que sirven para transmitir al niño las cualidades esenciales de la sociedad”. (M. Halliday: 1984) Esta lengua no está a cargo de la escuela, el niño la trae a la escuela.

Las lenguas *históricas* (en términos de Coseriu), es decir, las lenguas que se han constituido históricamente como unidades ideales y son identificadas como tales por sus propios hablantes y por los hablantes de otras lenguas, mediante un adjetivo que las identifica: lengua *española*, lengua *italiana*, lengua *inglesa*, etc., no son perfectamente homogéneas, sino que constituye cada una un conjunto bastante complejo de tradiciones conexas pero diferentes y solo en parte concordantes. En este marco, se consideran las variantes que E. Coseriu llamó *diatópicas*, *diatráticas* y *diafásicas* de la lengua. (E. Coseriu: 1986)

Las diferencias diatópicas revelan el lugar de origen de los hablantes: no hablamos el mismo español los uruguayos que los colombianos, los mejicanos y los chilenos. Nuestra variante dialectal es claramente identificatoria de nuestro origen: nos oyen hablar y nos preguntan inmediatamente si somos... argentinos; tiene el nombre de “español rioplatense”. Sus rasgos diferenciales se ubican a nivel fónico: el llamado *yeísmo*, y a nivel léxico: el *voseo* en los pronombres y en los verbos, o la combinación tuteo pronominal, voseo verbal de los montevideanos especialmente, además del uso preferencial de ciertos elementos léxi-

cos y de ciertas construcciones sintácticas. Por supuesto que compartimos con el resto de los hablantes latinoamericanos el seseo (indistinción de los fonemas /s/ y /ʃ/) y la sustitución de las formas de tuteo de la 2ª persona del plural por *ustedes*. Pero el seseo lo compartimos también con los andaluces y los canarios.

En relación al léxico, solo una observación: un argentino, Alberto Miyara, publicó en la red un vocabulario (escaso a mi entender) argentino – español en el que aparecen palabras o expresiones que tienen significado diferente en una y otra variante del español, por lo que puede haber complicaciones. Utilizar en Madrid términos como “polla” o “cola” en intercambios formales puede resultar ofensivo para quien nos escucha, pero no así palabras tabúes aquí como “coger” o “pija”. No llegan a cien estas palabras o expresiones.

Lo extraordinario del español, si lo comparamos con otras lenguas de occidente es que siendo una lengua multipolar, con países muy potentes en lo cultural como México, Colombia, Argentina, alguno de ellos con más habitantes que España, mantiene su unidad monolítica con una ortografía unitaria, una gramática casi sin fisuras, y apenas diferencias léxicas y de uso de algunas palabras. Pero de estas diferencias somos, en general, conscientes, y aunque no se nos ocurra usar el término *gafas*, o *cerillas* sabemos lo que quieren decir.

En otras lenguas, como el portugués o el inglés cada polo cultural ha desarrollado, por ejemplo, sus propias reglas ortográficas, lo que provoca grandes dolores de cabeza a los editores de esas lenguas cuando llegan originales del otro lado del océano.

Todos los hablantes de este rincón del mundo aprendemos, en nuestro desarrollo

lingüístico una variante dialectal del español. Pero ni siquiera todos los uruguayos hablamos igual. Nuestra lengua materna es como señala un lingüista inglés (Geoffrey Thornton), “una herencia única” para cada hablante. “Es una herencia «—explica—» porque él, como ser humano, está dotado de la capacidad para aprender la lengua por el solo hecho de crecer en un medio en que la lengua se utiliza a su alrededor. Es única porque... no hay dos personas que ocupen un lugar idéntico en el medio en que tiene lugar el aprendizaje de la lengua, lo que debe significar que el lenguaje aprendido es único para el individuo.” El dialecto está determinado, pues, por las condiciones socio-regionales de origen. Abarca lo diatópico y lo diastrático, en la distinción de Coseriu, lugar de origen no solo geográfico entonces sino también cultural.

Aprendemos nuestra lengua materna en un determinado medio; ese medio es conformado por la cultura; por tanto, las condiciones en que aprendemos la lengua están determinadas culturalmente. Esto es importante en dos aspectos: por un lado porque, obviamente, la variedad que aprendemos depende de nuestro entorno, la variante que corresponde a nuestra subcultura regional particular, y por otro, porque la cultura forma nuestros patrones de comportamiento y gran parte de la cultura se ve mediada por la lengua. Al respecto, señala M. Halliday: “...el niño aprende su lengua materna en el contexto de un marco de conducta en que las normas de la cultura se representan y se enuncian para él, marco de regulación, de instrucción y de interacción personal de los padres y así por el estilo; y, recíprocamente, es “socializado” en los sistemas de valores y en los modelos de conducta mediante el uso del lenguaje, al mismo tiempo que lo aprende.” (M. Halliday: 1984)

De modo que la lengua materna es portadora de una cultura, al tiempo que es el medio por el que se viabiliza esa cultura. Por eso es que no es la censura el mejor camino para que el niño aprenda otras variantes como las formales que va a necesitar en su adultez, ni es la represión el mejor camino para que abandone algo que lo define como persona.

En principio el dialecto permanece con nosotros toda la vida; no está sujeto a opción. Halliday lo define así: "Un dialecto es lo que usted habla (habitualmente) determinado por lo que usted es (socio-región de origen y/o adopción), y que expresa diversidad de estructura social (patrones de jerarquía social)." (M. Halliday: 1984) Por supuesto que hay casos de conmutación dialectal, pasa con los uruguayos emigrantes que, para ser prontamente integrados en la patria de adopción realizan estos cambios.

Las diferencias diastráticas son particularmente marcadas en las comunidades en que hay grandes diferencias culturales entre los distintos estratos sociales y, naturalmente, en las comunidades diferenciadas en castas. Una muestra clara de esta diferenciación lingüística está en la llamada 'lengua plancha' de la que se ha ocupado la prensa y por la que se han preocupado las instituciones educativas. Esta variante es propia de un grupo social marginal, como el que dio origen al lunfardo a fines del siglo XIX principios del XX. Pero también las clases altas se distinguen, a veces hasta la caricatura por su uso del lenguaje. Esto lo manejan con maestría los humoristas. Los viejos podemos recordar a la inefable Elina Berro en sus artículos de *Marcha*: "Mónica por Mónica".

Pero, reitero, esta lengua no se enseña en la escuela. La institución educativa no debe ocuparse de ella, sino en tanto

parte de la identidad del alumno y, por lo tanto, objeto de consideración y respeto.

Las diferencias diafásicas están en el propio hablante que no hace el mismo uso de la lengua en todas las ocasiones y tienen su razón de ser en el asunto tratado, el vínculo entre los interlocutores, hasta el canal de comunicación, todo lo cual puede entrar en la denominación 'situación comunicativa'. Es lo que en sociolingüística se denomina 'registro'. El registro se distingue del dialecto en que es una variedad acorde al uso. Halliday lo presenta así: "Un registro es lo que usted habla (en un momento) determinado por lo que hace (naturaleza de la actividad social que realiza), y que expresa diversidad de proceso social (división social del trabajo)." (M. Halliday: 1984)

Las variables reguladoras del registro son el 'campo', esto es, el tipo de acción social que realiza el hablante cuando habla; el 'tenor', es decir las relaciones de papeles; y el 'modo', o sea, la organización simbólica del mensaje. Según las comunidades estas diferencias pueden ser notables; se dan, por ejemplo, entre lengua «de uso» y lengua literaria, en alemán, entre el modo de hablar familiar y el «público» (o, eventualmente, solemne), entre lenguaje corriente y lenguaje burocrático, etc.

Se hace énfasis, desde hace algún tiempo, en las particularmente notables diferencias entre lengua oral y escritura. En general, no escribimos como hablamos porque las condiciones de comunicación son distintas. Aun los diálogos que se dan en la escritura, por ejemplo, en los textos literarios, tienen diferencias abismales con el intercambio lingüístico en instancias reales de comunicación. En primer lugar, porque el escritor decide cuándo dar lugar a ese intercambio. El *cuándo*, el *por qué* y el *para qué* de ese diálogo es una opción de

su creador. En segundo lugar, el diálogo literario va a tener que ver con el resto de la narración en que está inserto, de una manera crucial. Por eso este diálogo está muy alejado del que los investigadores transcriben para analizar, aun de hablantes pertenecientes a los estratos socio-culturales más favorecidos.

No cuento con un intercambio de ese tipo perteneciente a hablantes uruguayos, pero sí con el que se produce entre una investigadora, la lingüista española Catalina Fuentes y un hablante madrileño, de buen nivel cultural:

—Hombre, es que, por desgracia, en los tiempos que vivimos todo son problemas y todo son pegas y todo son conflictos, ¿no? Entonces a mí me... Es una persona que me gusta estar interesado de los problemas diarios y cotidianos, ¿no? No solamente de España sino del mundo. Pero es que llega ya un momento... Es que lees la prensa, escuchas la radio, ves la televisión y siempre son las mismas noticias. No te dan una noticia agradable. Sino todo son problemas, todo son despidos, todo son matanzas. Entonces, claro, llega un momento en que ya eres un poquillo reacio a ver esas cosas y a leerlas.

—Pero de todas formas tu eres... estás interesado, ¿no?, por las cosas que pasan.

—Sí, sí, yo sí. Es más, yo procuro incluso participar en todo lo que puedo." (C. Fuentes Rodríguez: 1998)

Más allá de las muy notorias diferencias en el uso de algunos conectores, interjecciones, alguna opción léxica o aun sintáctica con nuestra variante rioplatense, vale la pena que notemos las repeticiones, los falsos comienzos, la presencia de hesitación propios de la oralidad, que se distinguen claramente de un diálogo perteneciente a un texto literario.

Podemos confrontarlo, por ejemplo,

con este que aparece en el cuento "Canción de otoño" de Luis Fernando Iglesias:

—Sos un nostálgico, ¿eh? Los recuerdos siempre se te aparecen escondidos en cualquier lado.

—En todo caso mi pasado es como un apéndice; algo que me ayuda a vivir pero que no sé cómo ni para qué está ahí. Pero se me mezclan las cosas, tengo dos sensaciones. En una aparece tu casa de Malvín. Es sábado, estamos con dos mujeres, una a cada lado del sillón. Lo único que hacemos es besarnos con ellas. Hasta veo a la mía recogerse el pelo con un broche para hacerlo más cómodo. Estamos escuchando a los Bee Gees, Cat Stevens o Stylistics o...

—Es Cat Stevens, *Oh very young*, no tengas dudas

—¡Eso! ¿Ves que no estoy loco? Pero lo mezclo con una caminata por la rambla, parece domingo de tarde, estamos caminando los cuatro...

—No es domingo, es el día del golpe de Estado, 27 de junio de 1973. Suspendieron las clases y fuimos para la rambla.

—Pero los mezclo.

—Vos no; el pasado se encarga de eso; el tiempo suele irse diluyendo." (L. F. Iglesias: 2005)

Los lingüistas que han trabajado sobre el tema (T. Givon y E. Ochs, por ejemplo) nos muestran que, desde el punto de vista del funcionamiento de la lengua hay diferencias muy importantes. ¿Por qué?

En el intercambio oral hay un énfasis comunicativo inmediato, como señala Susana Colombo basándose en los estudios hechos por los citados autores, que no permite la planificación excesiva; hay una necesidad de interacciones fluidas; suele aparecer la tonalidad afectiva compartida por los interactuantes; monitoreo constante,

regulatorio entre ellos, uso compartido del contexto y de presuposiciones, cuantas más se compartan más informal será el registro.

En la lengua escrita el funcionamiento es otro: hay planificación y revisión; no hay monitoreo cara a cara; el cuerpo de presuposiciones es pequeño porque se escribe para quien no está presente. Desde el punto de vista estructural esta manera distinta de funcionar supone conformaciones discursivas muy diferentes. (S. Colombo: 1994)

En la oralidad informal, y aun en ciertos intercambios con visos de formalidad como son los reportajes callejeros, se presenta la lengua con características propias de lo que Talmy Givón llamó “modo pragmático” de comunicación:

- Los enunciados tienden a sucederse en una suerte de secuencia de oraciones yuxtapuestas, esto es, ligadas solo por la entonación, o coordinadas, fundamentalmente por la conjunción “y”, lo que privilegia un orden lineal. La entonación se encargará de establecer los matices diferenciales, jerárquicos.
- Es una formación discursiva redundante, hay mayor número de repeticiones; mayor tendencia a las construcciones topicalizadas, esto es, a organizar nuestros mensajes de forma tal que la información nueva aparece primero.
- La morfología gramatical tiende a simplificarse; por eso son frecuentes las discordancias, ciertas dislocaciones sintácticas del tipo “yo me parece”, o “mi hermano, la mujer se fue de viaje” y en las relaciones de tiempo y aspecto de los verbos; la anáfora tiende a Ø.
- La estructura tópico-comentario predomina por sobre la estructura S-P.

En la escritura en general, hay una tendencia a elaborar los enunciados siguiendo un orden envolvente que explicita las relaciones semánticas entre los diferentes segmentos. Así aparecen, o se hace un uso sistemático de nexos: *aunque, puesto que, a pesar de que, pues, no obstante, ahora bien, sin embargo, por otra parte.*

La búsqueda de la precisión léxica es otra de las características de esta habla; por lo que aparece un vocabulario más rico en densidad léxica. Se tiende a no repetir, por lo que asumen una importancia fundamental los elementos anafóricos, esto es, palabras o expresiones que empleamos para aludir a lo ya dicho. Cumplen este papel las proformas nominales (*eso, ello, este, lo* y sus variantes, *él, ella, el cual, etc.*).

Como hay también un afán de precisión gramatical, se evitan los anacolutos (inconsecuencia en la construcción) y se hace precisa la morfología gramatical: se atiende, por ejemplo, a la correlación temporal y aspectual de los verbos. La frase verbal se extiende, por la búsqueda de un orden que llamábamos recién, ‘envolvente’. Esto da como resultado una producción relativamente más alta, porque en la escritura todo depende de las palabras, sus relaciones y de la ortografía —en un concepto de lo ortográfico que abarca no solo la escritura de las palabras sino también la puntuación—.

En textos que deben tener extensión limitada, se trabaja con recursos gráficos como tamaño y color de las letras, disposición del mensaje en el espacio gráfico, los blancos y la distancia entre los distintos enunciados que forman el discurso.

Esta lengua sí la debe enseñar la escuela. ¿Por qué? Porque es la lengua de los textos de estudio, es la lengua de la administración, es la lengua de las relaciones sociales formales. Es la variante ligada con el *poder*.

Y es la lengua del conocimiento. ¿Tiene solo manifestación escrita? Evidentemente, no. Hay una oralidad formal, que también debe ser motivo de nuestras preocupaciones didácticas. No así la reproducción de diálogos cotidianos, coloquiales, que pertenecen al ámbito de la informalidad. La exposición oral de un tema, la defensa de una determinada posición respecto de cualquier asunto, la fundamentación de una decisión. Esto sí debe formar parte de la clase de Español. ¿Trabajo con la oralidad? Sí, pero con la oralidad secundaria, esa que surge a partir del conocimiento de la escritura y que conserva sus rasgos estructurales: organización envolvente de los enunciados, planificación, descontextualización, precisión léxica.

La variedad estándar de nuestro español debe ser, no solo la variedad hacia la que deben tender los usos lingüísticos en el salón de clase, debe ser objetivo de aprendizaje por todas las razones señaladas. Es cierto que se trata de un modelo, por lo tanto, una abstracción. Jean Dubois, en su *Diccionario de lingüística* la define como “aquella que se impone en un país dado, frente a las variedades sociales o locales. Es el medio de comunicación más adecuado, que emplean comúnmente personas que son capaces de servirse de otras variedades. Se trata generalmente de la lengua escrita y propia de las relaciones oficiales. La difunden la escuela y los medios de comunicación”. (J. Dubois [et al.]: 1979)

La LE surge de variables tales como el prestigio, la convención, las actitudes y la historia. “Así las cosas, señala Demonte, la LE es un objeto de naturaleza abstracta que se define por lo que no es más que por lo que es. Por ello las lenguas estándar no suelen estar descritas en ninguna parte, ni nadie se atreve demasiado, al menos en este

momento de corrección política, a pronunciarse sobre qué opción léxica o de pronunciación debe considerarse más prestigiosa. Esto se debe a que la LE es un objeto que por definición está siempre incompleto –en proceso de configuración y pactando consigo mismo–, es susceptible de cambios que dependen más de la voluntad de los usuarios que de propiedades objetivas, y constituye una entidad heterogénea (social, convencional, política, lingüística) tanto en su origen como en sus límites y contenido.” (V. Demonte: 2003)

Como variedad convencionalmente superpuesta al conjunto de variedades geográficas, sociales y estilísticas de una lengua es la variante más neutra, en el sentido de que no nos distingue como hablantes de una región determinada, o como pertenecientes a un determinado grupo social. No obstante, no podemos decir que no haya variedades, sino solo que ellas se manifiestan discretamente, en especial en el ‘acento’ que revela el origen geográfico del hablante.

Dice Violeta Demonte en el mismo trabajo: “La variedad estándar española es, a mi juicio, un dialecto construido con un vocabulario y construcciones sintácticas no específicos, en donde los acentos no se manifiestan de forma llamativa, aunque persisten rasgos, particularmente fonéticos y prosódicos, que identifican la zona geográfica a la que pertenece el hablante. Los hablantes utilizan esa variedad en la escritura, en la enseñanza del español como lengua extranjera, en situaciones formales y en la interacción con usuarios de otras variedades del español. Los hispanohablantes poseedores del estándar (aunque no sean conscientes de ello) saben adaptarse a quienes tienen normas distintas de las suyas.

En este sentido, el caso español sigue la regla según la cual un estándar es una *koiné* (Benincá 1999: 248), una variedad común a un conjunto de dialectos, donde se elimina aquello que sea demasiado peculiar, particularmente en el terreno de la pronunciación, y se buscan formas léxicas y morfológicas transparentes y de consenso." (V. Demonte: 2003)

Nuestro estándar es, no obstante, culturalmente más coactivo que el de otros países (los EEUU, por ejemplo) porque el concepto de 'corrección' tiene un papel decisivo en nuestra cultura social. Los hablantes aspiran a tener modelos lingüísticos, y los enseñantes tienen conciencia implícita o explícita de esa norma. Este supradialecto actúa sobre el léxico, sobre la gramática y sobre la pronunciación fundamentalmente y va variando porque, como señala Violeta Demonte: "los lexicones de las lenguas del mundo reflejan la manera como los seres humanos conceptualizan las acciones, estados, cualidades y entidades de la realidad; codifican también los cambios que se producen en esa realidad: nuevos objetos y acciones serán nuevos nombres y nuevos predicados [...]." (Violeta Demonte: 2003)

El rechazo de la LE, creo, está más bien relacionado con parámetros de socialización y de sociabilidad que están de moda. Nos encontramos hoy, por lo menos en el mundo occidental con parámetros de socialización y de sociabilidad diferentes a los de hace algunas décadas: hay una invasión de la intimidad por parte de los medios masivos de comunicación que lleva a que conozcamos, de las personas públicas, no solo las áreas donde esas personas sobresalen y por las que son públicas —el arte, la política, la administración, etc.— sino su área privada —familia,

amistades, gustos, sentimientos, experiencias vitales—. El lenguaje, como institución social, acompaña ese cambio y las fronteras entre lenguaje público y lenguaje privado se desdibujan o desaparecen. La informalidad está de moda; por lo tanto, el lenguaje informal está de moda. La aceptación social dependerá, en gran medida, de que sepamos hablar con naturalidad, es decir, como lo hacemos en casa, en el boliche con los amigos. La preservación de la intimidad, antes una pública virtud, un valor, se tilda hoy de hipocresía.

La dificultad estriba en que lenguaje público y privado no pueden confundirse porque no hablan de lo mismo, porque ponen en práctica distintas estrategias cognitivas, y, por tanto, modalidades discursivas diferentes. La imbricación entre pensamiento y lenguaje hace que el trabajo con la ciencia, por ejemplo, o con cualquier disciplina académica requiera formas discursivas más complejas que las que se usan en la oralidad informal. El lenguaje privado se basa en presuposiciones compartidas con el otro y el trasvase de modos de hablar propios de la informalidad a las áreas formales deriva en rotundos fracasos en el ámbito educativo, y en una flagrante superficialidad en otras áreas.

La educación lingüística es un largo camino hacia la toma de conciencia lingüística, que supone también el llegar a ser conscientes de la "opacidad del lenguaje", como señala Alma Bolón, esto es, que las palabras no son simples etiquetas de la realidad que representan, sino que obtienen su significado en relación a otras palabras, como todo discurso obtiene su sentido en relación con otros discursos. Las palabras y los discursos son portadores de una dimensión histórica, de una dimensión política que les quitan transparencia. De esto

debe ser progresivamente consciente el alumno y es nuestra responsabilidad el ponerlo en ese camino.

PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

De modo que una de las finalidades de los cursos de Español en educación media consiste en procurar hacer partícipes a los adolescentes de ciertas áreas de la sociedad para las que es imprescindible el manejo de las variantes más complejas de la lengua: el discurso de las disciplinas científicas, el discurso artístico. Un manejo adecuado de la escritura garantiza la feliz apropiación de los discursos correspondientes a cualquiera de esas áreas. Nuestro trabajo es en pro de esas finalidades, pero nada nos garantiza su obtención, simplemente porque los abandonamos demasiado temprano en su proceso de maduración, a los trece años; como no hay milagros, solo después de un trabajo sostenido, a lo largo de toda la adolescencia (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto año), tendríamos alguna certeza acerca del cumplimiento de esa finalidad.

Coadyuvan en esa tarea el análisis de los más variados discursos –cuanto más ricos y logrados, mejor– y la ejercitación en prácticas discursivas, una ejercitación fundamentada en la teoría lingüística que permite justificar la presencia de expresiones, unidades y su relación en el contexto. Debemos hacerles comprender que el acto de enunciar está condicionado por las circunstancias en que se produce, la perspectiva elegida para enunciar (el punto de vista), el tipo de vínculo existente entre los interlocutores y que eso provoca textos con un determinado ‘tono’.

Como todo esto se manifiesta en las palabras usadas, su relación, la organización

del discurso, el alumno debe adquirir nociones básicas de gramática, entendida esta como la descripción y explicación de una lengua en particular, la gramática española. Las razones de su inclusión en los contenidos a enseñar son varias, todas ellas de sustancial importancia, y expuestas con claridad por Ángela Di Tullio en la Introducción de su obra *Manual de gramática del español*: 1) proporciona una visión sistemática de la lengua, difícil de percibir sin reflexión; 2) explica al alumno la estructura de su lengua; 3) le permite la toma de decisiones consciente respecto de la organización discursiva, las palabras a usar, su ordenamiento en la estructura oracional; 4) facilita la autocorrección lingüística. Pero hay una razón de índole cultural, que no es menor: la gramática forma parte de nuestra tradición cultural, es una de las más antiguas disciplinas de enseñanza. (Á. Di Tullio: 2005) No veo, entonces, la necesidad de una separación del conocimiento lingüístico respecto de las prácticas discursivas. La responsabilidad de su integración en forma gradual, justificada, es nuestra.

Una prueba de que vale la pena dicha integración. En la novela histórica de María Esther de Miguel, *El general, el pintor y la dama*, el General Urquiza, reciente vencedor del gobernador Juan Manuel de Rosas, habla con Blanes sobre su victoria; le dice:

“—A todo esto yo ya estaba en Palermo. ¿Sabe qué hice en cuanto llegué a Palermo? Un chiste, hice. A Crispín Velásquez se lo hice, al gaucho compañero de tantos años: me puse en el escritorio del Restaurador y desde allí, sentado en la silla que había calentado Rosas con su culo durante veinte años, con su pluma y con su tinta, pero sin escribiendo intermediario, con mi propia mano, le escribí al compadre Crispín

Velásquez: *Tengo la satisfacción de escribir a Usted desde el palacio del Gefe Supremo Salvaje Unitario Juan Manuel de Rosas...* —ríe el general recordando su chanza. Después me dediqué a poner orden. Se mató gente, ya sé. Me lo reprocharon. Pero había una Comisión Militar para esas ejecuciones y se debía obrar rápido. ¿Sabe? Más de trescientos carros fueron necesarios para recoger las pertenencias robadas en los saqueos." (María Esther de Miguel: 1996)

Hay dos partes en el discurso bien diferenciadas. En la primera abundan las expresiones autorreferenciales: *yo, hice* (que aparece tres veces), *llegué, me puse, con mi propia mano, escribí, tengo*, lo que claramente contrasta con la segunda, en la que lo que abunda son las oraciones impersonales. La única oración personal que aparece (excluyo las expresiones que no forman parte de lo relatado sino que cumplen una función confirmatoria: *ya sé* y *¿Sabe?*) tiene un sujeto neutro, pero no agente. La oración atributiva presenta un verbo copulativo (o pseudo-copulativo) que no expresa 'acción' sino estado o cualidad, por lo que no lleva un sujeto 'agente'. La pasiva, por su parte, esconde al agente o lo desplaza al lugar de los adyacentes verbales, con lo que hay una aproximación a la impersonalidad. Recordemos la

interpretación que hace Alarcos de la pasiva perifrástica como una oración 'atributiva' desde el punto de vista gramatical, porque tienen ambas los mismos componentes, esto es, un sujeto, un verbo de los llamados 'copulativos', *ser* y un atributo, que en las atributivas es un adjetivo o sustantivo y en las pasivas, un participio. Al desdeñar la diferencia entre ambos tipos de estructuras gramaticales, nos muestra, de alguna manera, su cercanía, en una postura por lo demás discutible, por otra parte, si tenemos en cuenta la diferente interpretación que hace de ambas el hablante munido, aunque más no sea, de su intuición lingüística. Lo cierto es que ninguna pone de relieve al agente.

De lo primero que cuenta está orgulloso Urquiza, de lo segundo pretende alejarse con toda la artillería de oraciones impersonales que el genio de la lengua española ha creado: impersonalidad con *se*, con *haber*, con el verbo en tercera persona del plural. Mostrar estas distintas formas de enunciar contribuye a que el estudiante tome conciencia de las posibilidades expresivas con que cuenta el hablante de español y ayuda a reconocer intencionalidades, a comprender lo que escucha o lee. A su vez le proporciona recursos para su desenvolvimiento como hablante y un aparato teórico para conocer, investigar, discutir su lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, Emilio (1970) 1987: *Estudios de gramática funcional del español*. 3ª edición, 3ª reimpresión, Gredos, Madrid.

Colombo, Susana 1994: "La ubicación de las redacciones escolares de la Escuela Primaria uruguaya en el continuo oralidad-escritura" en *Lo oral y lo escrito en la sociedad uruguaya*. Ed. de la Banda Oriental, Montevideo.

Coseriu, Eugenio (1973) 1986: *Lecciones de lingüística general*. 1ª reimpresión. Gredos, Madrid.

Davini, M. C. (1996) 1998: "Conflictos en la evolución de la didáctica" en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.

Demonte, Violeta 2003: *La esquivada norma del español. Sus fusiones y relaciones*. Simposio

"Variación e Prescripción". Instituto da Lengua galega/ Universidade de Santiago de Compostela. 13 de noviembre de 2003.

Di Tullio, Ángela (1997) 2005: *Manual de gramática del español*. 2º edición. La isla de la luna, Buenos Aires.

Dubois, Jean [et al.] 1979: *Diccionario de lingüística* (versión española de Inés Ortega y Antonio Domínguez; dirección y adaptación de Alicia Yllera). Alianza Editor, Madrid.

Halliday, M. (1978) 1984: *El lenguaje como semiótica social*, Fondo de Cultura Económica, México.

Litwin, E. (1996) 1998: "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires.

OBRAS CITADAS

de Miguel, María Esther 1996: *El general, el pintor y la dama*. Planeta, Buenos Aires.

Fuentes Rodríguez, Catalina 1998: *Ejercicios de sintaxis supraoracional*. Arco/Libros, Madrid.

Iglesias, Luis Fernando 2005: *Canciones de otoño*. Ed. de la Banda Oriental, Montevideo.



Denotación, connotación, referencialidad, efecto de objetividad, enunciación

Alma Bolón

Trabajo presentado en el cursillo de verano organizado en el I.P.A., marzo de 2007.

En las líneas que siguen, propongo la consideración de una serie de términos que suelen emplearse o como tecnicismos, o como elementos de la lengua común, o como combinaciones en variada proporción de ambos extremos.

Los diccionarios etimológicos muestran la raigambre medieval del par *denotación/connotación*. Por ejemplo, Joan Corominas señala que ambos se documentan en la Edad Media, y que ambos provienen del dominio inglés. Como al pasar, Corominas sostiene que *connotar* y derivados tienen escaso uso en el español de España, y que se emplean crecientemente en América, por ejemplo, cuando se dice "connotado" con un sentido próximo a "conspicuo".

(Coincidentemente, en el momento en que redacto estas líneas, se hacen públicas declaraciones del ministro de Cultura J. Brovetto, en las que responde a acusaciones sobre ciertas actividades del hijo del presidente de la República. Brovetto descarta estas acusaciones y afirma que el hijo de quien sea puede desarrollar esas actividades, siempre y cuando no tengan "connotaciones negativas". ¿Cuál es, en este caso, el significado de ese término? ¿Repercusiones? ¿Implicancias? ¿Consecuencias? ¿Aspectos? ¿Rasgos? Ciertamente, "connotación", término técnico, metalingüístico, que refiere ciertas propiedades de las pala-

bras, pasó a la lengua común, en donde refiere propiedades de las cosas, y no de las palabras.)

Alain Rey¹, relatando la historia del par *denotación/connotación* en la lengua francesa, coincide con Corominas en cuanto a su proveniencia: los discursos elaborados por los lógicos medievales ingleses. Así por ejemplo, el término del latín escolástico *connotare* aparece documentado desde el siglo XII, habiendo pasado al inglés a partir del siglo XIII, con Juan Escoto Eriúgena y Guillermo de Occam, quienes contribuyeron a difundir el verbo *to connote*. *Connotare*, compuesto de "cum" y de "notare", significa propiamente "notar con", y se emplea especialmente en lógica para el hecho de remitir a los caracteres esenciales de un conjunto de objetos designados por un término.

Por ejemplo: el conjunto de objetos designado por el término "balneario" tiene como caracteres esenciales, "verano", "vacaciones", "sol", "pinos", "bermudas", "ojotas", etc.; así como el conjunto de objetos designados por el término "caceroleo" tiene como caracteres esenciales "protesta", "resistencia", "popular", etc. *Connotar* consiste en remitir a esos caracteres esenciales ("vacaciones", "sol", "pinos", etc.) que se *notan con* la designación que realiza el término "balneario". En "balneario", no solo hay *denotar* (designación de un dominio

de objetos) sino que simultáneamente hay *connotar* (anotación de características esenciales del objeto denotado).

La forma empleada por los medievales es retomada en el siglo XIX por otro lógico inglés, John Stuart Mill, y expresa el hecho de indicar, al mismo tiempo que la idea principal, una idea segunda que se suma.

En cuanto al sustantivo *connotation*, Alain Rey señala que aparece empleado por los autores de la gramática de Port Royal, en el siglo XVII. Afirman estos lógicos: "Sucede a menudo que una palabra, además de la idea principal que es vista como la significación propia de esa palabra, excita varias otras ideas que pueden llamarse accesorias, a las que no se les presta atención, aunque el espíritu quede marcado por ellas."² Consecuentemente, *connotation* es empleado por John Stuart Mill para designar los rasgos de significación intrínseca de una palabra que remiten a los atributos segundos, en oposición a los rasgos principales.

En resumidas cuentas, puede decirse que verbo y sustantivo, propios del latín escolástico, son empleados por los lógicos ingleses, quienes los divulgan en inglés, lengua desde la cual esos términos pasan al español y al francés, entre otros idiomas.

Estos rápidos apuntes permiten algunas observaciones. Por un lado, hay que señalar que, desde ese inicio documentado, *denotación* y *connotación* aparecen juntos, uno explicándose por el otro, uno implicando el otro. Por otro lado, es llamativa la estabilidad de los significados atribuidos a ese par, su escasa o nula variación a través del tiempo: hoy entendemos, como se verá más tarde, algo muy similar a lo que entendieron los escolásticos y los clásicos del XVII.

Sin embargo, a mi juicio, por sobre todo, debe observarse la raigambre lógica de esos conceptos. Como se sabe, una lar-

ga tradición de estirpe lógica ha pensado el signo lingüístico en su vínculo con la cosa designada. Más particularmente, el signo ha sido definido como aquello que está en lugar de lo ausente, aquello que mantiene una relación de representación con lo designado.

Desde esta perspectiva, el signo "balneario", en la oración "Qué lindo balneario", está en lugar de un balneario, objeto que el signo evoca en su ausencia. El par *denotar/connotar* pretende dar cuenta de que "balneario", además de designar algo, anota también las características esenciales de ese algo designado.

A fines del siglo XIX, el lógico G. Frege, quien dejó profunda huella en el pensamiento lingüístico posterior, propone tener presente además de lo designado, es decir, aquello que el signo quiere nombrar, también "el sentido del signo, donde se contiene la forma del existir: la denotación de "estrella vespertina" y "estrella matutina" será la misma, pero no el "sentido"³. Así como "estrella vespertina" y "estrella matutina" designan lo mismo pero no dicen lo mismo, "semana de turismo" y "semana santa", "fuerzas armadas" y "fuerzas represivas" también designan lo mismo, sin decir lo mismo. En el par *denotación/sentido* propuesto por Frege, nuevamente aparece la distinción entre una dimensión por la que el signo nombra (designa, denota) un elemento de la realidad y una dimensión por la que el signo nombra otros sentidos a él adheridos, o que se "notan con" el signo, es decir, que *connotan*. (En nuestros anteriores ejemplos: espíritu laico y espíritu religioso; postura oficial y postura denunciatoria, respectivamente.)

Dicho de otra forma, el par *denotar/connotar* sigue pensando el signo dentro de la milenaria tradición lógica, que presta atención a la relación que éste mantiene con el mundo, con lo designado, con lo que está fuera de la lengua. Cabe observar que, se-

gún las funciones del lenguaje ordenadas por Roman Jakobson, la denotación parece confundirse con la función referencial (función por la que el enunciado se orienta hacia aquello de lo que se habla), mientras que la connotación no resulta fácilmente ubicable en relación con las otras cinco funciones.

Los diccionarios coinciden en afirmar que, en el siglo XX, Leonard Bloomfield fue quien volvió a introducir la pareja en cuestión. Afirma el diccionario de Alain Rey: "En lingüística (1933, Bloomfield) el inglés *to connote* se dice del hecho de evocar, además de un sentido estable, una significación que depende del contexto situacional". Por su parte, el diccionario de Lewandowski señala que, para Bloomfield, en la connotación intervienen condicionamientos sociales y regionales.

Vale la pena detenerse en el planteo de Bloomfield, para prestar atención a la reformulación que el estadounidense hace del centenario par heredado de los lógicos. Por influjo del pensamiento sociológico, Bloomfield hace entrar en esta dupla la dimensión situacional, ya sea dialectal o social. Como suele suceder, el sociologismo de Bloomfield hace juego con un marcado positivismo cientificista. Véase cómo este lingüista entiende el concepto de significado:

"Para dar una definición científicamente exacta del significado de cada forma de una lengua, deberíamos tener un conocimiento científicamente exacto de todo lo que encierra el mundo del hablante, pero la extensión real del conocimiento humano es muy pequeña, comparativamente. Podemos definir con exactitud el significado de una forma del habla cuando este significado tiene que ver con alguna materia de la que poseemos conocimiento científico. Podemos definir los nombres de los minerales, por ejemplo, con términos químicos o de la mineralogía, como cuando

decimos que el significado ordinario de la palabra *salt* 'sal' es cloruro de sodio (NaCl) y podemos definir los nombres de plantas o animales por medio de los términos de la botánica o la zoología, pero no tenemos una forma precisa de definir palabras como *love* 'amor' y *hate* 'odio', que envuelven situaciones que no han sido clasificadas con exactitud, y estas últimas constituyen la mayoría. [...] La definición de los significados es por lo tanto el punto débil en el estudio de la lengua, y seguirá siéndolo hasta que el conocimiento humano avance mucho más allá de su estado presente. En la práctica definimos el significado de una forma lingüística, siempre que podemos, por medio de los términos de alguna otra ciencia.⁴" Esta extensa cita de Bloomfield tiene el mérito de revelar el trasfondo teórico-ideológico gracias al cual se vuelve a armar la pareja *denotación/connotación*, ahora claramente instalada en el dominio de la lingüística..

En efecto, la perspectiva de Bloomfield confunde lo que Saussure había intentado separar, a saber, lenguas y nomenclaturas. Lo propio de una lengua, sostiene Saussure, **es no ser** una nomenclatura. Una lengua no es un conjunto de nombres que biunívocamente corresponde a un conjunto de objetos. Para Bloomfield, la definición exacta del significado de un término coincide con la definición científica del mismo, por lo que los únicos significados exactos son aquellos que aparecen en las nomenclaturas: tabla periódica de Mendeleiev, clasificación de Linneo o cualquier otra clasificación de objetos del mundo natural.

Como el significado "exacto" del término "sal" es "cloruro de sodio", necesariamente, en casos como "Juan es la sal de mi vida", debe postularse que el término "sal" suma (connota) otros significados, circunstanciales, situacionales, fortuitos, emocionales, agregados al significado bá-

sico y fundamental de "cloruro de sodio". Si, en la perspectiva lógica más tradicional, lo denotado ponía en juego la realidad designada, en Bloomfield, por influjo del positivismo cientificista, el significado de la realidad denotada solo puede ser el significado identificado por la ciencia. El significado de la realidad es el significado científico. Nótese, al pasar, que esta postura bloomfieldiana diluye la posibilidad de la lingüística como disciplina autónoma, sostenida por una mirada propia sobre su objeto de estudio, posibilidad planteada y trabajada por el pensamiento saussuriano.

Así es que, consecuentemente con la idea de un significado que por coincidir con el significado "científico" solo puede ser único y estable, Bloomfield tiene que plantear la existencia de otros significados, que se suman y vuelven inestable el núcleo básico, núcleo que la mayoría de las veces permanece indefinido, por las limitaciones del saber científico (cf. supra). Así lo plantea:

"El segundo aspecto importante en el que el significado muestra inestabilidad es la presencia de los valores suplementarios que llamamos connotaciones. El significado de una forma para cualquier hablante es nada más que un resultado de las situaciones en las cuales ha oído esta forma. Si él no la ha oído muchas veces, o si la ha oído bajo circunstancias muy extraordinarias, su empleo de la forma puede desviarse de lo convencional. Nosotros combatimos tales desviaciones personales dando definiciones explícitas de significado; este es el uso principal de nuestros diccionarios. En el caso de términos científicos, nos arreglamos para mantener el significado lo suficientemente libre de factores connotativos, aunque en esto podemos no tener éxito; el número trece, por ejemplo, tiene para muchas personas una fuerte connotación. Las connotaciones más importantes surgen de la posición social de los hablantes que em-

plean una forma. Una forma empleada por una clase menos privilegiada de hablantes a menudo nos resulta ruda, desagradable y vulgar."⁵

El anterior pasaje de Bloomfield resulta ilustrativo de la perspectiva positivista, que cree posible la existencia de una lengua que nombre *directa, científica, objetivamente* la cosa designada, tal como se suele creer que las ciencias de la naturaleza nombran el mundo: desde una sabia distancia.

Así visto, *connotación* sería entonces el nombre de todos los significados que se van adhiriendo con el uso de la lengua. El repertorio de ejemplos de connotación que establece Bloomfield es enorme, ya que las variedades son " innumerables e indefinibles ", según él mismo dice, y, en conjunto, no se pueden diferenciar claramente del significado denotativo.

Así por ejemplo, aparecen registradas variantes socio-culturales, regionales, arcaísmos, variantes técnicas: términos náuticos, legales, criminales (sic), cultos, extranjeros; jergas de jóvenes, de deportistas, de jugadores, de vagabundos; formas impropias, tabúes, los términos vinculados a funciones de evacuación y reproducción (sic); formas intensivas: exclamaciones; onomatopeyas, formas del mundo del niño, apodos, etc.

La amplitud del espectro que abarca la *connotación* revela la incomodidad ante un fenómeno mayor, propio de las lenguas naturales, que no solo nombran las cosas sino que, simultánea e inevitablemente, dicen algo sobre ellas. Solo una perspectiva exclusivamente lógica, que aspiraría a una lengua que se limite a nombrar el mundo, a etiquetar, a dar un nombre a cada cosa, puede considerar como "suplementario" los significados connotativos.

Dicho de otra manera, el par *denotación/connotación* es la solución provista por una concepción que, dando por

sentado que los signos designan el mundo, se ve obligada a admitir que estos, además de establecer vínculos designativos con el mundo, establecen vínculos de significado entre sí. Como es sabido, la teoría saussuriana del signo se desarrollará en contra de esta perspectiva lógica, y mostrará cómo el sistema de signos que es la lengua, al construirse con y por las relaciones que los signos establecen entre sí, deja de lado el vínculo del signo con la cosa, vínculo este privilegiado por el pensamiento lógico.

Basta fijarse en los adjetivos empleados para describir la *connotación*: significado segundo, adicional, accesorio, suplementario, emocional, expresivo, estilístico, situacional, circunstancial, inestable, provisorio, etc. De manera patente, estos adjetivos delatan la perspectiva según la cual el vínculo primario del signo es aquel que establece con la cosa designada, por lo que cualquier otro vínculo, necesariamente, será segundo y accesorio.

De esta forma, "referencialidad", "objetividad" y "denotación" resultan nociones muy próximas, ya que presuponen una enunciación que, borrándose como tal, postulándose como ausente e inexistente, solo admite reconocer el vínculo exclusivo entre cosa y nombre, eliminando el resto, al que solo le queda el lugar del suplemento, de lo circunstancial. (Como trataremos de mostrar más adelante, la marca cero de enunciación no quiere decir que no haya enunciación, sino que significa una enunciación que pide ser tomada por ausente, como si la lengua se hablara sola).

Por otra parte, se recordará que la teoría saussuriana del signo, la teoría del valor, solo reconoce las relaciones que, al establecerse entre los signos, componen el sistema., constituyen el sistema lingüístico. Desde esta perspectiva, profundamente subversiva de la visión logicista, no hay lugar para la distinción *denotación/connota-*

ción, puesto que los signos significan según las relaciones sintagmáticas y asociativas (paradigmáticas) en las que participan.

Diez años después de que Bloomfield volviera a poner en circulación el par *denotación/connotación*, Louis Hjelmslev publica *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, cuya primera edición en español data de 1969. En esta obra, de difícil lectura, el danés retoma los conceptos saussurianos de *significante y significado*, aunque los redenomina *expresión y contenido*, y los complejiza al postular ambos planos en cada uno por separado. También, Hjelmslev retoma el par *denotación/connotación*, aunque también imprimiéndole una vuelta de tuerca fundamental, que Roland Barthes, en los años 60, desarrollará fructíferamente.

Hjelmslev piensa denotación y connotación como una relación de imbricación entre sistemas semióticos:

" Así pues, parece adecuado considerar a los connotadores como el contenido del que son expresión las semióticas denotativas, y designar este contenido y esta expresión como una semiótica, esto es, como una semiótica connotativa. En otras palabras: concluido el análisis de la semiótica denotativa, debe someterse la semiótica connotativa a un análisis ajustado al mismo procedimiento. (...) La semiótica connotativa, por tanto, es una semiótica que no es una lengua y en la que el plano de la expresión viene dado por el plano del contenido y por el plano de la expresión de una semiótica denotativa. Se trata, por tanto, de una semiótica en la que uno de los planos (el de la expresión) es una semiótica. Lo que puede resultar particularmente sorprendente es que hayamos descubierto una semiótica cuyo plano de la expresión es una semiótica, puesto que, después del desarrollo experimentado por la logística en los trabajos de los lógicos polacos, estamos prontos a aceptar la existencia de una semiótica cuyo plano del contenido es una

semiótica. Es el llamado metalenguaje (deberíamos decir metasemiótica), por el cual se entiende una semiótica que trata de una semiótica; en nuestra terminología, una semiótica cuyo contenido es una semiótica. La lingüística misma ha de ser una metasemiótica de tal tipo."⁶ Hjelmslev, lector de Saussure, intenta pensar el par lógico *denotación/connotación* empleando a fondo la noción de "relación". En efecto, no solo hay relación (R) entre el plano del contenido (C) y el plano de la expresión (E), sino que, para Hjelmslev también hay relación (R) entre un sistema semiótico y otro sistema semiótico, de modo que un signo (contenido y expresión o significado y significante, en términos saussurianos) de un sistema semiótico puede devenir el significante o el significado de otro signo de otro sistema semiótico.

El sistema (E R C) puede volverse el plano de expresión (o significante) de otro sistema: (E R C) R C; o bien E R (E R C), ya que los sistemas metalingüísticos y los sistemas connotativos son el resultado de dos tipos de enganche -de relación- entre sistemas.

Así por ejemplo, cuando un signo provisto de su significado (C) y de su significante (E) funciona como significado de otro signo más complejo, se está ante el signo metalingüístico. En "comer es un verbo", el signo "comer", tiene como significado lo que "comer" expresa en enunciados tales como "tengo ganas de comer", es decir, su significante y significado sistémicos. De este modo, un metalenguaje tiene por significado una lengua de denotación; y el signo de una metalengua tiene por significado la totalidad de un signo de denotación. La lingüística se presenta así como un metalenguaje cuyos significados están constituidos por la lengua natural misma, es decir, por una lengua de denotación. Sigo, en estos párrafos, las explicaciones del texto de Hjelmslev proporcionadas por Roland Barthes⁷.

En cambio, cuando un signo, compuesto por su significante y por su significado, funciona como significante de otro signo, se está ante un connotador. El significante "gris" y el significado "gris" (es decir, el signo "gris") pueden componer el significante de otro signo cuyo significado sería "invernal", "triste", "melancólico", "Uruguay", etc. La totalidad del signo "gris", signo provisto de su significante y de su significado, es el connotador del signo denotado "invernal", "triste", "melancólico", "Uruguay", etc. Sin duda, la explicación hjelmsleviana del par *denotación/connotación* a través de una jerarquía de sistemas gracias a la que un sistema semiótico es objeto de otro sistema semiótico conserva una fuerte inspiración lógica.

A pesar de esa marcada inspiración lógica del planteo de Hjelmslev, Roland Barthes no solo lo explica y lo difunde sino que, sobre todo, lo aplica en muchos de sus análisis.

Barthes se interesa, sobre todo en el aspecto dinámico, por llamarlo de alguna manera, de esa visión, que hace de toda *connotación* una *denotación* de otro sistema de *connotación*. En ese juego transcurre la ideología:

"En cuanto al significado de connotación, tiene un carácter a la vez general, global y difuso, es, si se quiere, un fragmento de ideología: el conjunto de mensajes en francés remite, por ejemplo, al significado "francés"; una obra puede remitir al significado "literatura"; esos significados comunican estrechamente con la cultura, el saber, la historia, es a través de ellos que el mundo penetra en el sistema; la ideología sería la forma (en el sentido de Hjelmslev) de los significados de connotación, mientras que la retórica sería la forma de los connotadores."⁸

En este sentido, puede decirse que "de mármol" y "marmóreo" denotan lo mismo (refieren a lo mismo), sin embargo, a esa

común denotación, se agregan notas diferenciadoras, por lo que ambos signos tienen diferente connotación: "marmóreo" connota *literatura, poesía, modernismo*, etc.; mientras que "de mármol" connota *objetividad, neutralidad, verdad*, etc. Algo análogo puede decirse de "de marfil" y "ebúrneo". Numerosos ejemplos muestran el carácter ideológico de las connotaciones, independientemente de lo denotado: "comunismo", "liberalismo", "laicidad". Sin embargo, el carácter ideológico de las connotaciones también aparece en términos como "champagne", "caviar", y sus connotaciones de "lujo", "celebración", "gran vidurria", etc. Este carácter ideológico de la connotación va junto con su carácter general, difuso y contradictorio. De la misma manera que la ideología no es una, única y la misma para todos, sino que se constituye de manera heterogénea y contradictoriamente, las connotaciones también aparecen diversas y contradictorias.

Solo desde una perspectiva estrecha y pobremente lógica -desde una perspectiva semiológica que elimina la enunciación- pueden imaginarse connotaciones únicas y universalmente compartidas, como son únicas y universalmente compartidas las denotaciones.

En el pasaje antes citado de Barthes, la referencia a la retórica resulta interesante, y un poco enigmática. Procuraremos su comprensión con un ejemplo citado por el propio Barthes, en otro artículo:

"El mundo está lleno de signos, pero esos signos no tienen la hermosa simplicidad de las letras del alfabeto, de las señalizaciones viales, de los uniformes militares: son infinitamente más retorcidos. En general, los tomamos como informaciones "naturales"; se encontró una ametralladora checa en manos de rebeldes congoleños: he ahí una información incuestionable: sin embargo, en la medida en que simultáneamente no se recuerda el número de armas estadounidenses usadas por las fuerzas gu-

bernamentales, la información se torna un signo segundo, exhibe una elección política. [...] Pero, al avanzar en ese proyecto inmenso, la semiología encuentra nuevas tareas: por ejemplo, estudiar esa operación misteriosa por la que un mensaje cualquiera se impregna de un sentido segundo, difuso, en general ideológico, y que se lo llama "sentido connotado".⁹

Este ejemplo de Barthes resulta particularmente interesante. En primer lugar, muestra la condición propiamente ideológica, por lo tanto histórica de la connotación: avanzado el siglo XXI, la posesión de armas checas no se lee de la misma manera que a comienzos de los años 60, en plena guerra fría. Durante la guerra fría, señalar, "objetivamente", la posesión de armas checas es sumar la connotación "comunismo", "expansión comunista en África", etc. Ciertamente, estas connotaciones están fuertemente fechadas. En segundo lugar, el ejemplo de Barthes muestra cómo la connotación no se vincula, necesariamente, con un uso extraño del lenguaje, sino que los efectos connotativos se producen en el enunciado aparentemente más trivial, más "objetivo", más "referencial". En efecto, ¿hay algo más "objetivo", "neutro", "referencial" (en suma: "verdadero") que decir que aparecieron armas checas empuñadas por rebeldes congoleños? Sin embargo, esa enunciación perfectamente "objetiva" no elimina ni impide los efectos connotativos, sino que produce otros, propios de ella.

Entiendo que interviene aquí la referencia a la retórica realizada por Barthes y más arriba citada. En efecto, mediante una enunciación estilísticamente "objetiva" (una enunciación que ha borrado cualquier huella de sí, por ejemplo, a través de la supresión de deícticos y de adjetivos) los significados de connotación (el pulpo comunista que se extiende por África, una rebeldía al servicio de Moscú, vía Praga, etc.) son "naturalizados", presentados como "informa-

ciones naturales”, según la expresión del propio Barthes. El nivel retórico del enunciado hace que lo ideológico resulte investido de una “naturalidad” de la que está totalmente desposeído.

Véase este reciente titular de *El País* de Madrid: “Bin Laden se hace fuerte en Pakistán, lucha en Irak y recluta jóvenes en Europa”¹⁰. Ciertamente, este periódico está convencido de tener una política editorial “objetiva” y de presentar informaciones “objetivas”. Ciertamente, tal es el efecto que produce este titular, en que ningún adjetivo califica a Bin Laden, nombrado por el nombre propio, es decir, por la forma más neutra de referir a alguien. Al mismo tiempo, ese titular connota la “peligrosidad” y la “amenaza” que representa Bin Laden para Europa. La figura retórica de la gradación, desde un más lejano Pakistán a una próxima Europa, muestra el avance amenazante de Bin Laden. Dicho de otro modo: las estructuras sintácticas (verbo + complemento de lugar) repetidamente coordinadas y la gradación (Pakistán, Iraq, Europa) son los connotadores de la connotación “peligrosa amenaza objetiva causada por Bin Laden”.

Este titular iba acompañado de un colgado que rezaba: “*Los tentáculos de Al Qaeda llegan al Sahel*”, según el ministro del Interior marroquí. En el colgado, a la gradación del titular se agrega un nuevo peldaño, el Sahel, peldaño que tiene la ventaja de sumar otro continente (África) al tiempo que acerca la amenaza, dado que el Sahel, en la región subsahariana, al oeste del Sudán, es más cercano a Europa que Iraq. En consonancia con el titular, en el colgado, España sigue apareciendo amenazada, sitiada. Sin embargo, la metáfora “tentáculos”, aunque es connotadora de “peligrosa amenaza causada por Bin Laden”, no es connotadora de “objetividad”, sino más bien de “subjetividad”. De esta manera, el juego entre lo que dice “objetivamente” el periódico (situable en el titular) y lo que dice “subjetivamente” el mi-

nistro marroquí (situable en el colgado) tienen la común connotación de “peligrosa amenaza”, percibida por la “objetividad” del periodista independiente y por la “subjetividad” del político comprometido.

Cuando la flamante ministra del Interior, Daisy Tourné, declaró en la prensa que no había que “errarle al bizcochazo” en problemas de seguridad, ciertamente estaba jugando con los efectos connotativos de esa expresión. Si, denotativamente, “errarle al bizcochazo” se acerca a “equivocarse”, a “confundirse”, etc., estas expresiones no connotan lo mismo. Si “marmóreo” o “ebúrneo” son connotadores de “literatura”, “poesía”, “modernismo”; “errarle el bizcochazo” es connotador de “pueblo”, “llaneza de expresión”, “hablar franco”, etc. Si “marmóreo” connota “soy poesía”; “errarle el bizcochazo” connota “soy pueblo”.

Valgan estos ejemplos para ilustrar que la connotación no es el terreno exclusivo de lo literario. En efecto, a menudo se dedujo de los vínculos que Roland Barthes estableció entre lenguaje connotativo y lenguaje literario otra correspondencia: entre lenguaje denotativo y lenguaje no literario. A menudo se piensa la connotación como un fenómeno exclusivo de la literatura, y se postula la existencia de un lenguaje exclusivamente denotativo, objetivo, referencial, etc.

Esta asimilación va en contra de la práctica analítica de Barthes, dedicada a objetos no literarios (marcas de productos, publicidades), en los que también encuentra efectos connotativos. También, esta asimilación va en contra del principio barthesiano, de raigambre saussuriana y presente en el funcionalismo, acerca de la función de lo ausente. Así como el morfema cero significa (y de manera nada “natural” sino en oposición a la marca presente) y por lo tanto *es morfema*; el grado cero de connotación (una palabra solo provista de denotación) también *es connotación*. La ausencia de connotación es otra forma de con-

notación: ni existe la palabra exclusivamente denotativa, y aún menos sería propia de los discursos no literarios, como tratamos de mostrar en los ejemplos anteriores.

Otras perspectivas teóricas, menos tributarias de la distinción lógica *denotación/connotación* y más acostumbradas a pensar la enunciación y las relaciones que los signos establecen entre sí, en la lengua y en el discurso, pueden enriquecer el análisis. Véase el siguiente ejemplo, tomado de un cuento de Juan Carlos Onetti:

“Se detuvieron los coches y cruzó, llegando hasta la plaza. Siguió andando, siempre calmado. Una canasta con flores le recordó la verja de Palermo, el beso entre jazmines de la última noche. La cabeza despeinada de la mujer caída en su brazo. Luego el beso rápido en la esquina, la ternura en la boca, la interminable mirada brillante. Y esta noche, también esta noche.”¹¹

Puede decirse que en este pasaje, indisolublemente unido a lo denotado o referido, aparece lo connotado, a saber, un universo poético tanguero. Si se pretendiera analizar aisladamente, palabra por palabra, sus respectivas denotaciones y connotaciones, el resultado sería incierto. Sin embargo, considerar que “verja”, “Palermo”, “beso”, “jazmines”, “noche”, “caída”, “esquina”, son signos que suelen aparecer copresentes en las letras de tango

permite captar al personaje Baldi que, en este pasaje, se percibe a sí mismo como un personaje de tango. Si vemos a Baldi viviéndose como un personaje de tango no es porque haya una declaración explícita al respecto, sino por el empleo de términos “cargados” por sus previas estadías en previos discursos, según diría M. Bajtín. También, ciertamente, la particular sintaxis, en que sobreabundan sintagmas nominales yuxtapuestos y escasean los verbales y las particulares sinécdoques (“beso entre jazmines”, “ternura en la boca”), es decir, la retórica en juego funcionan también como connotadores de “poesía tanguera”. Si se pretendiera analizar el párrafo teniendo en cuenta la connotación de “esquina” o “verja” o “plaza”, tomados aisladamente, quizás se concluyera que no hay connotación, que son términos perfectamente neutros, referenciales, “objetivos”. O si se prestara atención a “beso”, “noche”, “caída”, quizás se llegara a “amor”, aunque se perdería la fundamental modulación tanguera.

Estos apuntes de índole histórica pretendieron mostrar la colonización que la lógica realiza sobre el pensamiento lingüístico. En este sentido el programa saussuriano de emancipación de las perspectivas lógicas permanece tan incumplido como urgente.

Bibliografía

¹ *Dictionnaire historique de la langue française*, Alain Rey, Le Robert, París, 1998

² Citado en el artículo “connotation” de la *Encyclopædie Universalis*. La cita proviene de la *Lógica de los señores de Port Royal*.

³ Citado por Theodor Lewandowski, *Diccionario de lingüística*, Cátedra, Madrid, 1992.

⁴ Leonard Bloomfield, *Lenguaje*, (1933), cap. “El significado”, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1964, pág. 161-162.

⁵ Op. cit. pág. 176-177.

⁶ Louis Hjelmslev *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* (1943), Gredos, Madrid, 1984, pág.166-167.

⁷ En particular, “Éléments de sémiologie” en *L’aventure sémiologique*, pág. 76-77, Seuil, París, 1985.

⁸ Op. cit., pág. 78.

⁹ “La cuisine du sens”, en *L’aventure sémiologique*, pág. 228-229, Seuil, París, 1985.

¹⁰ *El País*, Madrid, 25/II/2007.

¹¹ “El posible Baldi”, en *Tan triste como ella y otros cuentos*, pág.31, Lumen, Barcelona, 1976.



El capital no baja a tomar agua

Myrna Rivas
Profesora de Español
(Egresada I.E.S.)

1- *Hace unos cuantos años, fuimos a acampar a la orilla de un arroyo por la zona de Aiguá, pero no levantamos la carpa en el lugar indicado por el amigo que nos había posibilitado la excursión, sino al otro lado de un alambrado porque el montecito era más acogedor. Al atardecer del segundo día, los dos hombres de la familia salieron en busca de caza y mi hija pequeña y yo aprovechamos para preparar las camas dentro de la carpa. No oímos nada antes de la voz alta, fuerte, imperiosa que provenía de una mujer de la que sólo veíamos la parte inferior del cuerpo y cuya cara imaginábamos: "¿Qué están haciendo en mi campo?!"*

*Mirando hacia arriba desde las cuatro patas en que quedé a la entrada de la carpa y a la luz del atardecer, aquel ser parecía enorme y temible. Humildemente fui explicando el motivo de la involuntaria invasión, fui nombrando conocidos que yo suponía comunes, me identifiqué, hasta que por fin la señora comprendió, aceptó y se sentó a comentar lo ocurrido: desde las casas, allá en la loma, ella había notado desde el día anterior algo raro ... hasta que se dio cuenta de que **el capital daba vueltas; estaba inquieto el capital; el capital no bajaba a tomar agua ...** Buscándole sentido a sus palabras, la última observación me confundió de veras y ante mis nulos conocimientos de Economía,*

opté por apoyarme en el entorno físico inmediato.

Sí, esta gente es productora PECUARIA, por lo tanto el GANADO -los animales vacunos, y algunos ovinos- son su CAPITAL, constituyen su HACIENDA.

Quise dar a conocer este caso porque me parece bastante interesante. El mismo me llevó a algunas reflexiones y conclusiones que es a lo que me voy a referir en lo que sigue.

2- *Pronto relacioné aquella, para mí, novedad lingüística con una lejana información que había obtenido en alguna de mis consultas al Texto para Segundo año Liceal de la Profesora Celia Mieres (Primera Edición, 1946)¹:*

*"Pecus – Ganado. **PECUNIA-RIO**, PECULIO, PECULADO, PECULIAR, **PECUARIO**, PECUNIA (Servio Tulio hizo marcar en las monedas la cabeza de una vaca; de allí proviene el nombre de PECUNIA aplicado a moneda)".²*

Así me había enterado del origen común de términos de significados tan diferentes. Ahora, de esas anotaciones etimológicas tomaré las palabras que he destacado en negrita:

PECUARIO, PECUNIARIO .

Según el Diccionario R.A.E (1992):
pecuario: "perteneiente al **ganado**";
pecuniario: "perteneiente al **dinero** en efectivo"

Las dos voces, como vimos, remiten a la misma raíz "pecu" (ganado, rebaño) en correspondencia lingüística con la realidad de una economía pastoril como la de la primitiva sociedad peninsular (el ganado es el bien material del grupo social)

Justamente esa vinculación GANADO < > > DINERO era lo que se patentaba cuando mi interlocutora, para referirse a "esas vacas que están pastando ahí usaba el término "capital", como narré al principio

Estableciendo un paralelo entre las dos situaciones, desde el punto de vista semántico se presentan dos procesos semejantes que esquematizo así:

ROMA (año 550 A.C.)
pecu =vaca (>pecunia (=moneda)
>pecu/ pecunia(=dinero)

AIGUÁ (1990)
capital =bienes > ganado vacuno

Del esquema se entiende, en primer lugar, que el signo léxico PECU (con el significado (1) "vaca") pasa a designar **la moneda** con el dibujo de la cabeza de vaca . Es una primera traslación de sentido. Luego, PECU / PECUNIA (con el significado (2) "moneda") pasa a designar **bienes, dinero, caudal** (significado 3)

En la última etapa del cambio de sentido, el nombre del **objeto concreto, PECU**, mediante otro proceso de traslación de sentido, llega a significar **valor**

económico, bienes, capital.

En segundo lugar, el signo léxico **CAPITAL** (con el significado general, abstracto, de **bienes, dinero, caudal**) pasa a designar **la realidad concreta: vacas (ganado).**

Se trata, entonces, de dos casos de traslación de sentido – dentro del mismo campo léxico- de igual tipo pero con direcciones opuestas:

vacas >>> capital **ca-**
pital >>> vacas

CONCRETO >> ABSTRACTO
ABSTRACTO >>> CONCRETO

Finalmente, si lo consideramos desde el punto de vista sincrónico, en la zona Aiguá ³ **CAPITAL** ha llegado a tener dos significados: uno general, abstracto -registrado en R.A.E. (prescindo en este momento de los otros varios significados que allí se reconocen) y el otro, concreto :

CAPITAL- .m.Hacienda, caudal, patrimonio. (RAE)
Conjunto de ganados de un dueño o de una finca .

Igual característica presenta el par bisémico sinónimo

HACIENDA - Conjunto de bienes y riquezas que se tiene.
Conjunto de ganados de un dueño o de una finca .(R.A.E.).

Sobre esta y otras coincidencias habría mucho para decir. No es el momento.

¹ Quiero recordar que en un encuentro organizado por la Inspección de Idioma Español en la década de los 80, la Profesora Mieres me aconsejó que no tuviera más en

cuenta su libro porque "...era tan viejo". Aún hoy recurro a él.

² Consulté para esta oportunidad el interesante artículo :

Pecunia. Historia de un vocablo. Manuel-Antonio Marcos Casquero, http://www3.unileon.es/pecunia/pecunia01/01_001_012.pdf, de donde cito:

Los antiguos etimologistas latinos mostraron una absoluta unanimidad a la hora de explicar el término *pecunia*, 'dinero', como vocablo estrechamente emparentado con *pecu* ('ganado', en particular 'ganado menor'), *pecus - oris* ('ganado, rebaño, manada') y *pecus - udis* ('res, cabeza de ganado, carnero, oveja'). Así lo manifiesta Varrón cuando afirma que "*pecuniosus* (adinerado) proviene de *pecunia magna* (dinero abundante)", y que "*pecunia*" (dinero) deriva de *pecus* (ganado), pues el origen de estos vocablos se remonta a los pastores". Otro tanto hace Plinio el Viejo : "...*pecunia* se dice así por derivar de *pecus -*

oris...". Y con ellos coincide San Isidoro de Sevilla, que se apoya en la autoridad de un pasaje ciceroniano (*De rep.* 2,9,16) para explicar el significado de *pecuniosus* como '**ganadero**' o '**adinerado**': Tulio [Cicerón] dice que inicialmente se aplicó este nombre a los que poseían abundante ***pecunia***, es decir, ***pecora*** (ganado). Así los denominaban los antiguos; pero poco a poco, y por ampliación abusiva de su sentido, se aplicó este nombre a otros bienes.

³ Lamentablemente, no tengo información sobre la extensión del fenómeno al que me he referido. Pero sí sé que no se trata de un idiolecto.





**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**

Sede del Congreso

Radisson Montevideo Victoria Plaza Hotel
Plaza Independencia 759, **11100 Montevideo**, Uruguay.
Teléfono (+598 2) 902 01 11 Fax (+598 2) 902 16 28

www.radisson.com/montevideouy

C- Cursillos

Se ofrecerán los siguientes cursillos de 6 horas cada uno. Vea programa y bibliografía de cada uno de ellos en www.mundoalfal.org, click en "XV Congreso/Congresso 2008"

a) **de iniciación** (especialmente diseñados para estudiantes):

Nº 1) Virginia Bertolotti (Universidad de la República, Montevideo): *Tutearse vs. vosearse en Uruguay: gramática y pragmática*.

Nº 2) Carlos Garatea Grau (Pontificia Universidad Católica del Perú): *La historia del español de América: normas, textos y contextos*.

Nº 3) Francisco Moreno Fernández (Universidad de Alcalá de Henares, España): *Claves para el análisis de la variación geolingüística y sociolingüística*.

b) **de especialización:**

Nº 4) Clélia Jubran (Universidade Estadual Paulista): *Processos constitutivos do texto*.

Se recibirán inscripciones para estos cursillos solamente **hasta el día viernes 18 de julio**. Si en el momento de la inscripción al Congreso no se inscribió en ningún cursillo, pero ahora decide hacerlo, escriba a congresoalfal@easyplanners.com aclarando en cuál de los cuatro (Nos. 1, 2, 3 o 4) desea inscribirse

A partir del 1º de agosto estarán disponibles en la web los materiales de apoyo que los profesores de los cursillos nos envíen.

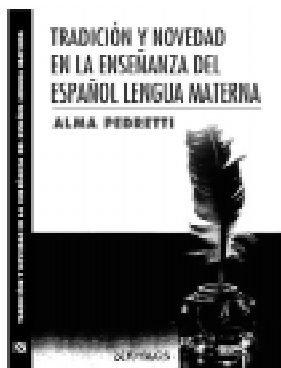
D- Conferencias plenarias

Hugo Achugar (Universidad de la República, Montevideo): "Estudios literarios vs. Estudios culturales: falsas oposiciones";

Diana Luz Pessoa de Barros (Universidade de São Paulo): "O discurso da gramática: procedimentos discursivos, concepção de língua e de norma, história das idéias linguísticas";

Guillermo Rojo (Universidade de Santiago de Compostela): Nuevo título "La lingüística del corpus y la lingüística del español"

RESEÑA

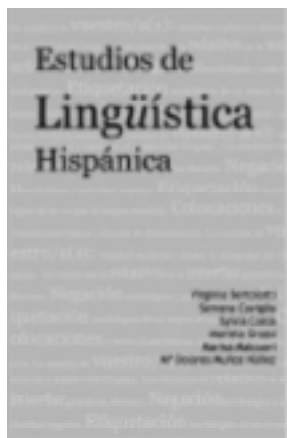


Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna, Alma Pedretti, Byblos, Montevideo 2008

En esta obra se analizan e historian algunos problemas centrales que han estado en discusión entre los docentes de enseñanza primaria y sobre todo entre los de secundaria en los últimos cincuenta años: el lugar de la oralidad y el de la escritura en la clase de lengua, el valor de la enseñanza de la gramática en esas clases, la concepción de las lenguas como sistemas de comunicación y las consecuencias pedagógicas que ello ha entrañado.

Se precisan, desde una óptica actualizada, los conceptos de oralidad y escritura, y se proveen bases teóricas que ponen en evidencia el valor profundamente educativo que en las acciones de la pedagogía tradicional, centradas de manera decidida en la enseñanza de la escritura y de la lectura, subyacían.

Se historian asimismo las distintas vías por las que tradicionalmente se ha accedido en el Uruguay a la docencia en la asignatura Idioma Español en Educación Secundaria, y se trata de poner en evidencia la influencia negativa que ha tenido la falta de formación específica de los docentes de esta materia a través de todos esos años.



Estudios de Lingüística Hispánica, V. Bertolotti, S. Caviglia, S. Costa, M. Grassi, M. Malcuori, Ma. D. Muñoz, Universidad de Cádiz, Cádiz, 2007

El 30 de junio se presentó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación este libro producto de la coordinación entre la FHCE y la Universidad de Cádiz.

En nombre del Departamento de Lingüística habló el Dr. Adolfo Elizaincín, en nombre de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay su Presidenta, Prof^a Carmen Acquarone y por último una de las autoras que representa a la Universidad de Cádiz.

Al referirse a los temas tratados, diferentes pero imprescindibles a los estudiosos de la lengua, quedó de manifiesto el trabajo continuo y profundo de las autoras, por otra parte ya conocidas en nuestro medio académico.



Diccionario bilingüe de lengua de señas uruguayas/español, Graciela Alisedo (Dirección), 2007

La palabra *festejar* podría interpretarse como lo que hace un grupo de personas cuando considera que ha ocurrido algo que supone progreso, bienestar, placer, posibilidades, mejoría.

En ese sentido, podemos decir que la Comunidad Sorda Uruguayana hoy está festejando porque, finalmente, este diccionario de la Lengua de Señas Uruguayana que tanto esperamos, que tanto esfuerzo nos costó a todos, que nos llevó horas de trabajo, de disgustos, de marchas y contramarchas, que puso sobre la mesa nuestras dificultades, nuestras ignorancias, pero que, al mismo tiempo, nos permitió aprender

tanto, está aquí, es una realidad, se ve y se toca. Un libro precioso para nosotros porque va a cumplir con nuestro mayor anhelo: que muy pronto esté en nuestras escuelas, en las manos de los chicos sordos, de los maestros sordos y oyentes, de los intérpretes, de los estudiantes de Lengua de Señas Uruguaya, de las familias sordas de todo el país.

En principio, todos tenemos una idea de lo que es un diccionario; pero yo quisiera definir más específicamente qué significa un diccionario de Lengua de Señas. Como todos sabemos, la Lengua de Señas es la lengua de una minoría, pero no se trata de una minoría como las otras minorías que abundan en la sociedad. Los niños sordos nacen muy frecuentemente en hogares oyentes. Por lo tanto existe una porción de la mayoría oyente que está fuertemente involucrada en la temática de la sordera.

Esta situación triplica o cuadruplica, como mínimo, el total de personas que se ocupan y se preocupan por ello en cada país (los padres, las familias enteras, los amigos, los intérpretes, los profesionales en general). Por extensión lógica, entonces, la minoría de la que hablábamos al principio ya no es tal.

Pero la Lengua de Señas nos depara otra sorpresa: es una lengua ágrafa, no se escribe, es una lengua sin escritura. Y la consecuencia natural de este hecho es que no haya libros en Lengua de Señas. No hay comunicación escrita en Lengua de Señas. Esto no es una tragedia; es un hecho que hay que enfrentar como tal. Los niños sordos se alfabetizan en español.

Por otra parte, el desarrollo de la tecnología de lo visual permite comunicar en Lengua de Señas lo que se dice y lo que se hace: los discursos de los otros, la historia, las promesas, los acontecimientos de todo tipo, los hechos artísticos, etc., etc.

¿Cuál es entonces el papel que va a caberle al diccionario?

Es de otra índole. Es el acercamiento al libro propiamente dicho. Es EL LIBRO; el que va a permitir que se creen hábitos de conducta libresca de los alumnos sordos respecto de su propia

lengua. Es el primer diccionario que va a estar sobre la mesa del aula, en la biblioteca de la escuela, en casa. Es el que va a permitir a los chicos sordos debatir sobre qué quiere decir una seña u otra, o cómo se hace una seña o la otra; el que les va a permitir, incluso, captar la dimensión de su lengua: todo lo que está y todo lo que no está y tendría que estar. El hecho de que hayan aparecido en primera instancia dos mil señas es sintomático de la riqueza de la lengua y prueba de la necesidad de multiplicar el presente registro.

El diccionario fija la lengua; hace su historia, conserva usos regionales, retiene formas que de otra manera se pierden en la memoria de los pueblos. El diccionario de la Lengua de Señas es, además, por excelencia, el dispositivo que jerarquiza la lengua, porque sus piezas léxicas están seleccionadas y categorizadas, y son resultado de un trabajo científico. También la Lengua de Señas es objeto de estudio de la ciencia lingüística, y el diccionario es prueba de ello.

Todo crecimiento, todo desarrollo nos compromete; es el momento de reiterar el compromiso que asumí CINDE cuando concibió el proyecto del que el diccionario no es ni más ni menos que el punto de partida y el gatillo que va a poner en marcha el resto del desarrollo que CINDE proyectó para la comunidad sorda uruguaya. Está en venta, -y ojalá pudiéramos regalarlo- por una sola razón: para que el producto de esa venta sirva para seguir adelante con la investigación, con la producción de insumos culturales para la comunidad sorda.

Finalmente, quiero agradecerles a todos, sinceramente, el apoyo, los aportes y la solidaridad que han mostrado. Quiero mencionar especialmente a los miembros del equipo, a Isabel Pastor, el infatigable motor de esta empresa; a Emilia Bacigalupo, cuyos dibujos hicieron realidad cada seña, a Luis Lasalle, a quien debemos las magníficas ilustraciones, a Dora Ayala, paciente correctora de pruebas, y a Fabricio Costa, nuestro programador estimulante y optimista.

Revista de la Academia Nacional de Letras



De interés para muchos lectores, resulta en especial importante para el docente de Español ya que entre sus artículos se destacan los específicamente relacionados con aspectos de la lengua:

1 A. Pedretti, G. Valetta y otros, A. Elizaincín, en el N° 1, julio-diciembre de 2006.

1 C. Escudero, M. Malcuori, S. Caviglia, C. Lepre, V. Bertolotti, en el N° 2, enero-Junio de 2007.

* S. Caviglia y M. Fernández, en el N° 3, julio-diciembre de 2007



CAMPAÑA DE SOCIOS 2008
SOCIEDADES DE PROFESORES DE ESPAÑOL DEL URUGUAY
SOLICITUD DE AFILIACIÓN

No. de socio.....

No. de cobro.....

C.I.

Apellidos Nombres

Dirección Teléfono

Dirección de correo electrónico Departamento..... Localidad

Forma de pago de cuota social:.....(Desc. Sec.cta. BROU Tarjeta..... Pago en sede).....

Lugar de trabajo

Forma de ingreso a la enseñanza Grado

Firma.....

Fecha.....

(Esta ficha deberá ser fotocopiada y enviada a la Sociedad por el interesado)