

Año IV N° 4 2010 Uruguay

## SUMARIO

**A modo de editorial . Jornada Aniversario.....2**

### Relatos de experiencias didácticas

Ponencia 1- **Juliane Fast** .....5

Reconocimiento de perifrasis verbales.

Ponencia 2 - **Juliane Fast** ..... 10

Reconocimiento de formas del Subjuntivo.

Ponencia 3 - **Ana Lía Fortunato** ..... 14

El adyacente sujeto.

**Ángela Di Tullio** ..... 18

La *Nueva gramática de la lengua española* y la ubicación del español rioplatense.

**Claudia Cerminatti – Servando Corbo** .....29

Ponencia 1 - El mandato institucional de inclusión y la enseñanza de la lengua.

Ponencia 2 - Posibilidad de constitución del sujeto y enseñanza de la lengua. Aportes desde la filosofía latinoamericana.

**Marina Gómez Azziz** .....39

Reseña de una investigación.

**Gladys Marquisio – Eliana Lucían Vargha** ..... 44

Metacognición lingüística en el aula: una propuesta práctica.

**María José González Díaz** ..... 50

Morfología diacrónica y ortografía: dos caminos inseparables.

**C.Cardozo – M.Groppi – M.Minarieta** .....56

En torno al dativo en español

ACTIVIDADES.....62

LIBROS .....62

Dep. Legal

342.919

Redacción: SPEU 18 de Julio 1825/401 Montevideo Uruguay - Telefax: 2400 8637

Correo electrónico: [speu@adinet.com.uy](mailto:speu@adinet.com.uy) - [www.speu.com.uy](http://www.speu.com.uy)

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

Impresión **delta** Avda. Fernández Crespo 1829 - Telefax 2408 9383

## A MODO DE EDITORIAL

**D**amos la bienvenida a quienes hoy nos acompañan en esta jornada que es de festejo y también de homenaje. Un primer agradecimiento al director del Instituto de Profesores "Artigas", Profesor Jorge Nández, por su apoyo en la implementación de este evento y por materializar su adhesión a nuestra institución, de la que es socio fundador, en un regalo para la biblioteca de la SPEU: el ejemplar más reciente de los "Anales" del IPA, segunda época.

Agradecemos especialmente la presencia de la profesora argentina Ángela Di Tullio, que llega desde Neuquén para estar hoy con nosotros. Agradecemos a todos los expositores y asistentes a la Jornada, profesores y estudiantes de todo el país.

La Sociedad de Profesores de Español cumple veinte años y recuerda, con afecto y gratitud a los profesores fundadores de nuestra institución, que ya no están con nosotros: las profesoras Hilda Riva-Zucchelli que ejerció la presidencia de la Directiva, Matilde Bianchi, Norma Bonnet, Mirtha Páez, Inés Güida de Impemba, Lira Palomeque, Manuela Margarita Moreno, Mariana Saldain, Nelva Farro, Estela Quintana, Leticia Gómez, María Antonieta Dubourg.

El cumplir años es una buena oportunidad para dar las gracias también a los que imaginaron una asociación de profesores de la especialidad e hicieron el sueño realidad, y en especial a los colaboradores de tiempo completo, los que siempre están allí, dando "una mano" a las sucesivas directivas, esos que son, al decir

de Brecht, los "imprescindibles", como nuestra presidenta *ad honorem*, la profesora Carolina Escudero, que hoy no está presente por un quebranto de salud, pero nos acompaña en ánimo y espíritu, a Alma Pedretti y a tantos otros. Muchos que desde la Directiva y fuera de ella, asumen como propias las necesidades de la sociedad, sea en el ámbito académico, político, administrativo, de gestión, hasta en los más insignificantes asuntos domésticos. A todos ellos nuevamente gracias por estos veinte años de esfuerzo ininterrumpido. Brindaremos por que la sociedad cuente con ustedes por otros veinte años, al menos.

El cumplir años es una inmejorable oportunidad para recordar a quienes fueron destacados por su contribución al desarrollo de la profesión docente en lengua: el Doctor Eugenio Coseriu, el profesor Luis Juan Piccardo, y las profesoras María Esther Nicolini de Pagola, Nieves Aragnuet de Larrobla, Marina López Blanquet, Inés Güida de Impemba, Esther Zamora de García, Celia Mieres, Élida Miranda (la lista puede ser más extensa).

El cumplir años propicia miradas en perspectiva de lo hecho en el tiempo transcurrido.

Dice el estatuto de constitución de nuestra Sociedad que, entre sus fines están los de

- \* Promover el perfeccionamiento y la actualización de los docentes de la asignatura, encarando las acciones conducentes a ello.
- \* Asumir la defensa de los intereses de la enseñanza del español.

- \* Promover el mejoramiento de la enseñanza del español.
- \* Promover la investigación lingüística y didáctica.
- \* Crear un ámbito de discusión e intercambio de ideas y experiencias a nivel nacional.
- \* Elaborar propuestas curriculares y programáticas que constituyan un aporte a las necesidades del sistema educativo.
- \* Publicar y divulgar materiales y experiencias.
- \* Promover la creación de una biblioteca especializada.
- \* Relacionarse con instituciones similares, nacionales o extranjeras, y emprender acciones en común si fuere del caso.
- \* Favorecer la relación de los asociados con instituciones públicas y privadas, del país o del extranjero, que tengan relación con los fines de esta sociedad.
- \* Propiciar cualquier otra forma de mejoramiento cultural de sus asociados que esté en consonancia con los fines precedentes.

En la revisión a que nos obliga el nuevo aniversario de la Sociedad de Prof. de Español, que es nada menos que el de sus veinte años, constatamos logros y falencias. Tenemos sí una biblioteca especializada, en gran medida gracias a que heredamos, de queridas socias fundadoras que ya no están con nosotros, como Inés Güida de Impemba, Ma. Esther Nicolini de Pagola, Nelva Farro, Hilda Riva-Zucchelli, Estela Quintana, Alicia Conforte y sus muy generosas familias, un importante número de volúmenes, y hasta bibliotecas personales completas, y riquísimas. En parte, por el esfuerzo de sucesivas directivas que han ido incorporando las novedades más importantes en materia editorial. Últimamente, el *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*, de Rufino Cuervo. Contamos, por supuesto, con la

*Nueva Gramática de la Lengua Española*, en su versión completa, recién editada por la Real Academia Española por primera vez en colaboración con la Asociación de Academias de la lengua española.

Hemos conseguido publicar la obra de la profesora Alma Pedretti: *Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna*, fruto de un gran esfuerzo de documentación y análisis de la educación en lengua de nuestro país. Esto fue posible gracias al afán obstinado de dos compañeras, las profesoras Gabriela De Boni y Cecilia Manzione, que recorrieron editoriales, buscaron sponsors, para que ese libro finalmente viera la luz a principios de 2008.

Hemos logrado tener nuestra propia revista *Speu. Diacronía – sincronía* para la publicación de los trabajos que resultan de la reflexión sobre la práctica de la docencia en lengua, así como los que responden a inquietudes en el plano didáctico o teórico de nuestra asignatura.

Se han elaborado programas de la asignatura en cumplimiento del viejo sueño de que el estudio de la lengua acompañe toda la educación media de nuestros estudiantes. Se han presentado a las autoridades, en más de una ocasión, fundamentos de esta pretensión. Pero todavía sigue siendo un sueño.

Hay muchas cosas por hacer. Entre ellas, lograr que la investigación en didáctica de la lengua se constituya en una rutina que nuestro país necesita para crear conocimiento en este campo, un conocimiento que evite la importación de datos que reflejan realidades de otros lados, con historias y condiciones pedagógicas y sociales diferentes a la nuestra.

Tomemos las exposiciones de hoy como estímulos para la reflexión personal y para el impulso colectivo que demanda cualquier mejoramiento, en este caso, de la educación en lengua en nuestro país.

Las tres primeras ponencias son relatos de experiencias didácticas. Hoy se reconoce la validez epistemológica de la narración. Se considera como un saber tan disparador de las inquietudes que propician el desarrollo profesional como otros que forman el "areté" de un buen docente: el saber disciplinar, el curricular, el pedagógico-didáctico. Por eso las llamamos "Relatos de experiencias didácticas". Porque eso son: experiencias interesantes, de esas que nos invitan a pensar en nuestras propias propuestas de clase, a revisarlas, quizás a reconsiderarlas.

Desde hace muchísimos años, quizás desde la publicación del libro de Piccardo y Larrobla para uso escolar, se recomienda en los programas de Español para la educación secundaria por lo menos (conozco poco la realidad de UTU), que el estudio de la lengua parta, no de ejemplos

*ad hoc* como los que el lingüista usa frecuentemente, sino de manifestaciones lingüísticas auténticas, es decir, extraídas de un contexto que ayude a interpretarlas y valorar su alcance expresivo.

Las experiencias cuyo relato van a escuchar fueron clases dictadas por quienes me acompañan, en el marco de su curso de Didáctica II y tienen en común la cualidad de asentar, en las posibilidades expresivas del texto elegido, la observación de determinadas características formales de la lengua.

Las expositoras son: Juliane Fast, estudiante de 4° año de la especialidad Español, e intérprete de órgano de doble teclado, aunque solo en actividades de su iglesia; y Ana Lía Fortunato, estudiante de 4° año de la especialidad Español, a punto de obtener su título de Licenciada en Letras y cursando la Licenciatura en Lingüística.

Carmen Acquarone  
Presidenta de la SPEU



í

Juliane Fast

## Hipérbaton<sup>20</sup>

*El señor Pithon Baer de su oficina salió. Al garaje fue. Dio propina una al cuidador. Su auto sacó. Transitó la rambla por, hasta chalet su llegar. Y aquí de esto la más importante parte comienza: chalet vacío estaba el. Lo desvalijado habían. Hasta las habían robado valijas le. Los vacíos estaban roperos. El también de la cocina armario. Ni un heladera de gramo en la carne quedaba. Ni cagar había dónde, inodoro el porque ya no estaba.*

*Tampoco el teléfono, así que Pithon Baer a comisaría la fue. La declaración tomaron, y como le era noche y como a él le robado habían de cama, le permitieron dormir en las celdas de una.*

*Una vez en ella, Baer comprobó Pithon que cama ahí tampoco había.*

*Durmió pero.*

*Al despertar, todos sustituidos por policías los de la comisaría habían sido los del otro turno, y lo todos tomaron por un reo. Lo cagaron palos a, lo interrogaron, y feas le dijeron cosas. Le dieron de comer no.*

*La noche se aclaró recién en el equívoco, lo y liberaron.*

*—Sí, la cosa pero no termina ahí —él les dijo. —Tienen encontrar al ladrón de mi casa que.*

*—Es precio otro eso —sonrisa le dijeron una con.*

*Optó Pithon Baer detective privado por contratar a un. Le cayó vidrio a uno en el de cuya puerta la de oficina leerse podía "Suárez Mortimer, ciones*

*investiga". Pithon debió esperar y soportar el otro que se cinco fumara toscanos en antes de materia entrar.*

*—Cuénteme todo lo que hizo días en los últimos — Mortimer por fin dijo.*

*Pithon se extendió todo en el detalles con lujo de tema. Cinco entonces Suárez se fumó toscanos más, y dijo:*

*—Sospecho del garaje del cuidador. No le basta con la quizá propinas que usted le da. ¿Sabe en ese garaje si se camiones guardan?*

*—Varios, sí.*

*—Entonces las cosas de su casa en qué llevarse tuvo. Debe él ser.*

*—No, ningún tubo se llevó.*

*—No de tubos hablo. Que digo tuvo que ser él.*

*—Entiendo, ¡ah! Pero... ¿sí y no?*

*—¿Sí y no? Imposible. O él es culpable, o lo no es.*

*—Sí no es le estoy preguntando puede ser quién.*

*—Sé no, ah.*

*—¿Y no por qué lo averigua?*

*—Porque un especulativo soy detective, a la usanza vieja.*

*En mi mente todo resuelvo yo, al de Agatha estilo Christie.*

*—Agatha Christie detective fue nunca.*

*—Lárgate, okey te si mis métodos, no gustan.*

*—Sí que claro. Eso lo que es haré.*

*Y hizo así lo, no muy acordándose cortésmente de madre la de Kant.*

<sup>20</sup> *Hipérbaton: inversión del orden sintáctico habitual de las palabras. (esto aparece en el original)*

## DESARROLLO de la CLASE

(Práctica en un 2do.año con la Profª. Cristina Guedikian)

Luego de una lectura del texto y de intentar una primera decodificación, expliqué brevemente lo que son los libros de Agatha Christie.

Nos preguntamos qué relación habría entre la madre de Kant y Pithon Baer. Conté quién fue la madre de Kant, cómo murió y las conclusiones que Kant sacó de allí. La madre del filósofo fue una mujer muy sociable. En febrero del año 1738 cuando Kant tenía catorce años, ella se contagió de una enfermedad de una de sus amigas a la que estaba cuidando. Luego murió de esta enfermedad, en cierta manera murió sacrificada por la amistad. De allí el filósofo defiende que no necesita amigos, que los verdaderos amigos no existen, que es autosuficiente.

- ¿Pithon Baer es individualista? ¿Tiene amigos, familia, novia?

- ¿Les parece bien no confiar en la gente? ¿Por qué?

- ¿En qué se parece este cuento a nuestra sociedad? ¿Podría verse como una burla a ella? ¿En qué sentido?

Como tarea domiciliaria debían realizar la siguiente actividad:

## LEA EL TEXTO Y RESPONDA:

1) - ¿Cómo describiría usted al personaje?

2) - ¿Qué relación hay entre el título y el texto?

3) - Ordene las siguientes oraciones:

· La declaración tomaron, y como le era noche y como a él le robado habían de cama, le permitieron dormir en las celdas de una.

· Optó Pithon Baer detective privado por

contratar a un.

· Tienen encontrar al ladrón de mi casa que.

· Que digo tuvo que ser él.

· Si no es le estoy preguntando puede ser quién.

4) – En las oraciones ordenadas identifique el núcleo oracional y sus términos adyacentes. Reconozca su sujeto<sup>1</sup>.

En la segunda hora corregimos la tarea. La respuesta pensada a la que llegamos para la primera pregunta fue que Pithon Baer es un hombre solitario, individualista, poco generoso, que vive en un chalet y trabaja en una oficina, quizás hasta de gerente. A la segunda respondimos que hay varias relaciones entre el texto y el título, primero que todo el texto está escrito en un hipérbaton exagerado, tanto que algunas oraciones quedaron agramaticales. Por otro lado, vimos no sólo una inversión del orden sintáctico sino también una inversión de los oficios, así la policía no arresta al ladrón, sino al que es robado, el detective no sale a investigar sino que especula, el cuidador del garaje no cuida sino que organiza el robo.

Para la tercera consigna primero habíamos ordenado las oraciones, identificamos el verbo conjugado, los términos adyacentes y reconocimos el sujeto.

*Le tomaron declaración, y como era de noche y como a él le habían robado la cama, le permitieron dormir en una de las celdas.*

**Tomaron** – sujeto gramatical de tercera persona del plural

– le

- declaración

y

**permitieron** – sujeto gramatical de tercera persona del plural

– como – **era**

- de noche
- y
- como - **habían robado** -sujeto gramatical de tercera persona del plural
- a él
- la cama
- le
- dormir
- en una de las celdas

*Pithon Baer optó por contratar a un detective privado.*

**Optó**

- Pithon Baer - sujeto
- por contratar a un detective privado

*Digo que tuvo que ser él.*

**Digo** - sujeto gramatical de primera persona del singular

- que - **tuvo que ser**
- él

*Si no es, le estoy preguntando quién puede ser.*

**Estoy preguntando** - sujeto gramatical de primera persona del singular

- le
- sí - **es**
- no
- **quién (sujeto) - puede ser**

El argumento para defender que estos eran los términos adyacentes estaba en haberlos ordenado así y no de otra manera. Incluso las diferentes versiones de las oraciones ordenadas que aparecían en la clase fundamentaban que si se colocaba algún término adyacente en otra posición se debía cambiar de lugar a toda la construcción. Ello nos confirmaba que efectivamente todo el segmento formaba parte del mismo término adyacente.

El problema se generaba con aquellos términos que no llegaban a formar parte de ningún adyacente pero que sí parecían depender del verbo. Tratábamos de eliminarlos y la oración quedaba

incompleta, no como cuando eliminábamos un simple adyacente del verbo, así intentamos

- como a él le habían - la cama*
- Tienen que - al ladrón de mi casa.*
- Digo que - que ser él.*
- Si no es, le estoy - quién puede -.*

Definitivamente no se les podían eliminar dichos términos sin cambiar totalmente el significado de la oración o dejarla incompleta. A su vez sí se podía eliminar el adyacente "la cama" en la primera oración y quedaba "como a él le habían robado" y por el contexto se podría deducir que se está hablando de la cama. De allí pensábamos que debe ser "algo más importante" que un simple término adyacente. Algunos estudiantes pensaban que directamente podrían ser el núcleo oracional por ser imprescindibles y por ser verbos. A esa teoría le jugaba en contra el hecho de que no estaban conjugados dichos verbos.

La última consigna pedía reconocer el sujeto, reconocimos el sujeto de los dos verbos, nos sorprendió que tuvieran el mismo sujeto. Entonces los verbos no conjugados además de no formar parte de ningún término adyacente tenían el mismo sujeto que el verbo conjugado.

Y por último reflexionábamos sobre el significado que cada verbo atribuía a la oración, especialmente si poseían el



significado que poseen habitualmente, así en *habían robado* – a *habían* ¿se le atribuye el significado que se le atribuye habitualmente?

¿Es el mismo significado que tiene en *había tres caramelos en la bolsa*?

*Tienen que encontrar* - ¿*Tienen* significa lo mismo que significa en *tienen tres gatos*?

*Tuvo que ser* - ¿*Tuvo* significa lo mismo que significa en *tuvo un hijo*?

*Estoy preguntando* - ¿*Estoy* significa lo mismo en *estoy enferma*?

*Puede ser* - ¿*Puede* significa lo mismo en *Él puede mucho más*?

En el pizarrón pusimos nuestros hallazgos, o sea que los verbos no conjugados no forman parte de ningún término adyacente, que el verbo conjugado y el verbo sin conjugar poseen el mismo sujeto y que el verbo conjugado no posee el significado que posee o se le adjudica habitualmente. Como título a estos hallazgos les puse **Perífrasis Verbal**; concluimos en que consistía en un verbo conjugado y un verbo no conjugado que presentan las características ya dichas y que juntos funcionan como el núcleo oracional.

Faltaba ver qué pasaba con las construcciones “optaba por contratar” y “permitieron dormir”, aunque en el primero los dos verbos poseen el mismo sujeto, el verbo conjugado no perdió el significado que posee generalmente. En “permitieron dormir” el sujeto de “permitieron” es gramatical, de tercera persona del plural mientras que el del infinitivo es de tercera persona del singular, uno hace referencia a los policías y el otro a Python Baer. Además el verbo conjugado no perdió el significado que se le atribuye en otras oraciones. En resumen, ninguno de los dos segmentos es una perífrasis verbal.

#### OBJETIVOS:

1 “Ordenar” las oraciones de acuerdo a la

estructura de la oración canónica y razonar la posición de los términos adyacentes y especialmente la de los que aparecen entre los dos verbos de las perífrasis verbales.

1 Reconocer los términos adyacentes del verbo y descubrir que el infinitivo, el participio y el gerundio en las oraciones seleccionadas no son un simple término adyacente del verbo.

1 Identificar el sujeto en las oraciones y ver que los dos verbos tienen el mismo sujeto, o no en caso de no ser perífrasis verbal.

#### ESTRATEGIAS:

Tomando al texto como objeto de estudio de esta materia, no como medio para un fin, sino como un fin en sí mismo, no se “sacarán” las oraciones del texto sin antes haber refrescado la comprensión del mismo y haberlas ubicado en su contexto comunicativo. A partir de la tarea domiciliaria hecha por los alumnos, se desea profundizar en el tema de verbo. Así, está casi asegurado que además de lo que ya saben sobre el verbo, la mayoría ya habrá pensado un poco sobre esta forma particular en que aparece el verbo en las oraciones seleccionadas para analizar como deber.

Como será una primera aproximación a un tema tan complejo, se tratará de reflexionar sobre él con cierta profundidad, quizás no se llegue a definir algo por escrito, pero sí se quiere que los alumnos puedan conocer las herramientas necesarias para poder razonar cuando hay perífrasis verbal y cuando no.

Se busca razonar sobre lo que es una perífrasis verbal en cuanto se la opone a una estructura de verbo conjugado + verbo no conjugado que no funciona como perífrasis verbal. Es decir, aplicando las pruebas a los dos ejemplos y viendo que en uno resultan positivas y en el otro no, y así en relación de oposición juntos aprender y pensar sobre el tema.



FUNDAMENTACIÓN:

Se espera que los alumnos sean los que piensan y razonan sobre el análisis gramatical de oraciones con perífrasis verbal. El profesor es el que toma los diferentes aportes de ellos y los presenta como una "situación conflictiva" a resolver en clase. Como fue una tarea domiciliaria que cada uno tuvo que realizar por su cuenta, puede llegar a haber tantas propuestas de análisis de oración como estudiantes. Se espera que los alumnos presenten sus argumentos para plantear su análisis oracional de tal forma y no otra, ello requiere aprender a escuchar

al otro y con respeto, quizás refutar (con argumentos convincentes) o corregir o desarrollar o confirmar su propuesta y/o la suya propia. Así todos aprendemos de todos, y no es el profesor el que sabe todo y simplemente transmite su información. Al ser los estudiantes los que piensan y razonan en la elaboración de la tarea domiciliaria y luego en clase, se espera partir de su conocimiento previo quizás un tanto simple y llegar a uno más complejo, así, alcanzar un aprendizaje significativo de este tema.

BIBLIOGRAFÍA:

- Apuntes de clase de Gramática II.
- "EL VERBO", Unidad IV de la guía del curso de idioma español semipresencial de Gramática II, Primer apartado: flexión, formas regulares e irregulares. Perífrasis verbales, 3. Perífrasis verbal, presenta un glosario con algunas ideas tomadas de distintos autores a través de Dietrich y su estudio sobre "Perífrasis verbales". También se transcriben algunos procedimientos que Gómez Torrego en su libro "Perífrasis verbales" utiliza para reconocerlas.
- "Idioma Español. 2º curso"; 1996; Carmen Acquarone, Susana Agras, Griselda Frioni; Editorial Fin de Siglo; Montevideo.
- "Idioma Español. Segundo Año de Ciclo Básico. Español. Lengua Materna. Libro para el alumno."; 2000; María Eglé Etchart, Jorge Nández Britos; Editorial ROSGAL; Montevideo.
- "Idioma español. Segundo ciclo básico. Propuesta programática – reformulación 2006."
- [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com)

NOTAS

<sup>1</sup> Los alumnos solo conocían el término adyacente que cumple la función de sujeto, al resto de los adyacentes los podían identificar como partes de la oración que funciona en bloque, pero no por la función que cumplen.



## Ponencia 2

## Reconocimiento de formas del subjuntivo

Juliane Fast

*Viettato introdurre biciclette*

*En los bancos y casas de comercio de este mundo a nadie le importa un pito que alguien entre con un repollo bajo el brazo, o con un tucán, o soltando de la boca como un piolincito las canciones que me enseñó mi madre, o llevando de la mano un chimpancé con tricota a rayas. Pero apenas una persona entra con una bicicleta se produce un revuelo excesivo, y el vehículo es expulsado con violencia a la calle mientras su propietario recibe admoniciones vehementes de los empleados de la casa.*

*Para una bicicleta, ente dócil y de conducta modesta, constituye una humillación y una befa la presencia de carteles que la detienen altaneros delante de las bellas puertas de cristales de la ciudad. Se sabe que las bicicletas han tratado por todos los medios de remediar su triste condición social. Pero en absolutamente todos los países de la tierra está prohibido entrar con bicicletas. Algunos agregan «y perros», lo cual duplica en las bicicletas y en los canes su complejo de inferioridad. Un gato, una liebre, una tortuga, pueden en principio entrar en Bunge & Born o en los estudios de los abogados de la calle San Martín sin ocasionar más que sorpresa, gran encanto entre telefonistas ansiosas o, a lo sumo, una orden al portero para que arroje a los susodichos animales a la calle. Esto último puede suceder pero no es humillante, primero, porque sólo constituye una probabilidad entre muchas, y luego porque nace como efecto de una causa y no de una fría maquinación preestablecida, horrendamente impresa en chapas de bronce o de esmalte, tablas de la ley inexorable que aplastan la sencilla espontaneidad de las bicicletas, seres inocentes.*

*De todas maneras, ¡cuidado, gerentes! También las rosas son ingenuas y dulces, pero quizás sepáis que en una guerra de dos rosas murieron príncipes que eran como rayos negros, cegados por pétalos de sangre. No ocurra que las bicicletas amanezcan un día cubiertas de espinas; que las astas de sus manubrios crezcan y embistan, que acorazadas de furor arremetan en legión contra los cristales de las compañías de seguros y que el día luctuoso se cierre con baja general de acciones, con luto en veinticuatro horas, con duelos despedidos por tarjeta.*

Julio Cortázar (1962): **Historia de cronopios y de famas**  
(CUENTOS COMPLETOS II). Suma de Letras Argentina S. A., Buenos  
Aires, 2004

OBJETIVOS:

Principalmente se quiere reflexionar con los alumnos sobre la lengua. También se quiere aprovechar la natural inclinación del grupo por discutir temáticas sociales para introducir el tópico de las discriminaciones y lo absurdo de estas. Y así a partir de una comprensión e interpretación de texto se espera llegar a definir un tema gramatical, el modo verbal. Se desea diferenciar el modo indicativo del subjuntivo no sólo semánticamente sino también sintácticamente, mediante pruebas formales. Gracias al razonamiento no solo sobre lo que está escrito y lo que quiere decir, sino también sobre cómo está escrito se podrá profundizar en el análisis del texto.

FUNDAMENTACIÓN:

Se optó por el texto "Vietato introdurre biciclette" de Julio Cortázar, por el ideal uso de los modos verbales que realmente permiten conocerlos, distinguirlos y definirlos especialmente en el último párrafo. También se optó por este texto por el interesante tema que trata, y dado que a los adolescentes les gusta discutir sobre cuestiones sociales, parecía un tópico interesante para conocer sus opiniones y quizás reflexionar sobre la discriminación que existe en otros países y/o en otros tiempos, pero también las que ven o practican en nuestra sociedad hoy. Además en esta elección también influyó el querer darles a conocer la formidable redacción de Cortázar.

DESARROLLO:

**Comprensión de texto:**

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Cómo son las bicicletas? ¿Ustedes las describirían así?
- ¿Qué sucede con las bicicletas? ¿Cómo se sienten?
- ¿Con qué otros entes se los compara o diferencia? Son diferentes a ... e iguales a ... .
- ¿Las bicicletas están contentas sobre estas discriminaciones que realiza la sociedad?
- ¿Dónde radica el problema? ¿Qué es lo que realmente las humilla?
- Al final del texto ¿con qué se las compara?
- ¿Qué tienen en común las rosas y las bicicletas?
- ¿Qué es lo que quiere decir el último párrafo? ¿A quién está dedicado?
- ¿Las bicicletas son capaces de realizar una guerra civil? ¿Por qué? ¿Cuál parece ser el propósito del autor en este párrafo? ¿Qué puede estar haciendo al decirlo?
- ¿En qué sentido puede ser visto como una burla a la sociedad?

Los estudiantes no conocían esta guerra, previéndolo yo ya había preparado una pequeña reseña histórica con ayuda visual. Traje imágenes impresas de los logos de la Rosa Blanca y la Rosa Roja que simbolizaban la Casa de York y la Casa Lancaster respectivamente, en pocas palabras conté lo que sucedió en Inglaterra entre 1455 y 1485 y seguimos comparando las rosas del texto con las bicicletas. Para hacerlo mejor habíamos anotado en el pizarrón en una columna lo que se dice sobre las rosas y en la otra lo que se dice sobre las bicicletas.

*Las rosas son ingenuas y dulces  
En una guerra murieron príncipes  
Que eran como rayos negros ...*

*Que las bicicletas amanezcan un día cubiertas de espinas  
Que las astas de sus manubrios crezcan y embistan  
Que acorazadas de furor arremetan en legión contra los  
cristales de las compañías de seguros  
Que el día cierre con baja general de acciones...*

¿Cómo se presentan los hechos dichos de las bicicletas?

¿Está escrito como si fuera algo falso, inseguro, dudoso, incierto o algo verdadero, cierto, real?

Tratábamos de diferenciar lo que realmente sucedió o lo que puede estar haciendo referencia a ese hecho histórico, de lo que no sucedió aún o no puede suceder. Pero no solo pensando en lo que históricamente sucedió o no, sino en el significado que resulta de la manera en que

está dicho. Resultó que lo que se dice sobre las rosas, por la forma como está redactado parece algo verdadero, mientras que en la otra columna lo dicho aparece como si fuera algo incierto.

También tratábamos de ver de qué verbos nucleares pueden depender o admiten depender los verbos anotados en el pizarrón. Propuse el verbo "saber", intentábamos anteponerlo a las oraciones y lo agregamos a la columna en la que no generaba oraciones agramaticales.

### Saber

*Sé que las rosas son ingenuas y dulces*

*\*Sé que las bicicletas amanescan un día cubiertas de espinas*

*Sé que en una guerra murieron príncipes*

*\*Sé que las astas de sus manubrios crezcan y embistan*

*Sé que eran como rayos negros ...*

*\*Sé que acorazadas de furor arremetan en legión contra los cristales de las compañías de seguros*

*\*Sé que el día cierre con baja general de acciones...*

Lo mismo se realizó con los verbos "dudar", "afirmar", "decir" y "desear".

Lo próximo a descubrir era qué en la oración le da la idea de que lo que se dice, se lo dice como si fuera algo verdadero o algo incierto. Los estudiantes pensaban que lo incierto de todo eran las bicicletas y las rosas, entonces cambiamos el sujeto por otro. *Los hombres son ingenuos y dulces y Que los hombres amanescan un día cubiertos de espinas...* Pero se seguía manteniendo el mismo valor en las oraciones. Tratábamos de cambiar el resto de los adyacentes, para ver si dependía de ellos *Que los hombres amanescan despeinados...* (La primera reacción de ellos al leer esta oración fue -pero si los hombres siempre amanecen despeinados, y las mujeres también.- significa que se mantenía el valor de algo incierto, si no no se hubieran defendido.)

Por último concluimos que la idea proviene del verbo. Recordábamos los significados que encontrábamos en la desinencia del mismo, y tratábamos de ver cuál de ellos es el encargado de darle este giro al verbo y a la oración entera.

¿Será el tiempo? No, vimos que ya solo las oraciones de las rosas aparecían en diferentes tiempos, e igualmente todas daban la misma idea.

¿Será la persona o el número? *La rosa es ingenua y dulce, Que yo amanezca cubierta de espinas ...* mantienen los mismos significados ya mencionados, o sea la persona y el número no los definen.

¿Será el modo? Obviamente, los adolescentes solo conocían el indicativo.

Pusimos título a cada una de las columnas y anotamos nuestras conclusiones como forma de caracterizar los modos.

MODO INDICATIVO

*Las rosas son ingenuas y dulces*

*En una guerra murieron príncipes*

*Que eran como rayos negros ...*

Se habla de algo como si fuera verdadero. Son formas verbales conjugadas que dependen o pueden depender de los verbos nucleares "saber", "afirmar", "decir".

MODO SUBJUNTIVO

*Que las bicicletas amanezcan un día cubiertas de espinas*

*Que las astas de sus manubrios crezcan y embistan*

*Que acorazadas de furor arremetan en legión contra los cristales de las compañías de seguros*

*Que el día cierre con baja general de acciones...*

Se habla de algo como si fuera incierto. Son formas verbales conjugadas que dependen o pueden depender de los verbos nucleares "dudar", "desear".

BIBLIOGRAFÍA:

- Apuntes de clase de didáctica II.
- "El Verbo. Primer apartado: flexión, formas regulares e irregulares. Perífrasis verbal." (material del curso de idioma español semipresencial) 3.1. Morfología flexiva verbal: verbos regulares e irregulares. (Glosario Unidad IV, primer apartado.) 3. Morfología flexiva verbal. Capítulo de "Español I" Manual de apoyo. (Carmen Lepre) Su bibliografía es: "Gramática castellana" de A. Bello, "Estudios de gramática funcional del español" y "Gramática de lengua española" de E. Alarcos, "Esbozo de una nueva gramática de la lengua española" de la R.A.E, "Curso superior de sintaxis española" de Gili Gaya.
- "Idioma Español. Segundo Año de Ciclo Básico. Español. Lengua Materna. Libro para el alumno."; 2000; María Eglé Etchart, Jorge Nández Britos; Editorial ROSGAL; Montevideo.
- "Gramática de la lengua castellana"; 1984; Andrés Bello; Editorial EDAF, S. A.; España.
- "Gramática y Ortografía básicas del Español"; 2006; Carmen Lepre; Ediciones Santillana S. A.; Montevideo.
- "Historia de cronopios y de famas. Material plástico."; 1962; Julio Cortázar; Suma de Letras Argentina S. A.; Buenos Aires.
- "Idioma español. Segundo ciclo básico. Propuesta programática – reformulación 2006."
- [es.wikipedia.org/wiki/Guerra\\_de las\\_Dos\\_Rosas](http://es.wikipedia.org/wiki/Guerra_de las_Dos_Rosas)
- [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com)



Ponencia 3  
El adyacente sujeto

Ana Lía Fortunato.

### Navajo

*Yo ser indio navajo. Yo vivir lugar tranquilo hasta que hombre blanco venir. Todo comenzar así: navajo conjugar siempre verbos en infinitivo y así vivir en paz, sin presente ni futuro, sin Kant. Pero hombre blanco llegar y hablar mismo idioma que nosotros, castellano, pero hombre blanco empezar a conjugar verbos en modos indicativo y subjuntivo, y también implantar modo imperativo y ordenar nosotros retirar a reservaciones. En otros lugares hombre blanco hacer indio trabajar para él. Y pagar con caries dental. Y indio empezar a necesitar escarbadientes. Y hombre blanco decir que astilla de árbol no servir por no ser esterilizada. Y nosotros comprar escarbadientes a hombre blanco. Y pagar con oro y plata. Oro y plata ser nuestra caca, pero hombre blanco no saber y acuñar monedas con material, y pasar monedas de mano en mano. Y cuando casarse hombre blanco poner en dedo de novia y en suyo propio sendo anillo fecal. Esto acontecer en lo que hombre blanco llamar sur. Nosotros no hablar de sur porque pensar que extremos ser intercambiables, ya que, como decir cacique Oreja Cortada, el mundo ser un pañuelo.*

*[...] Yo mimetizarme entre hombres blancos y con medio quilo de caca comprar apartamento en barrio residencial. Entonces invitar hombres blancos a tomar licor, y cuando tenerlos alcoholizados traer cuchilla y arrancarles cuero cabelludo. Luego yo sacar pelos al cuero y hacer artesanías con él. Vender trabajos en ferias artesanales donde hombre blanco comprar para adornar casa. Hombre blanco siempre necesitar aditivos para todo: necesitar collar para cuello, necesitar anillo para dedo, necesitar cuadros para paredes, necesitar colchón para cama, necesitar sábana para colchón, necesitar condimento para comida, necesitar edulcorante para café, necesitar impermeabilizante para techo, necesitar timbres postales para cartas, necesitar queso rallado para pastas, necesitar herradura para caballo, necesitar plumas para cabeza de indio. Cuando encontrar indio sin cabeza hombre blanco quedar desorientado porque no saber dónde poner plumas.*

*Hombre blanco a veces criar gallinas, y zorro de hombre blanco comérselas. Indio ser más astuto: criar zorros, y gallinas que venir no poder comérselos.*

*Pero hombre blanco acabar por aniquilar navajo. Por eso yo ahora parar de hablar. Yo ya no ser nada. Gran cacique Oreja Cortada ya habérmelo dicho muchas noches al mirar firmamento: pucha, no ser nada.*

Leo Maslíah.

Tomado de *El animal que todos llevamos dentro* (1992), Buenos Aires, Ediciones de la Flor, tercera edición (2006).

La clase a presentar fue preparada para un grupo de segundo año del liceo 1, en el curso de Didáctica II, con la profesora Cristina Sena como adscriptora, y se llevó a cabo en 45 minutos. El tema es el adyacente sujeto, y el texto utilizado es un fragmento de "Navajo", de Leo Maslíah, publicado en "El animal que todos llevamos dentro".

Se seleccionó una parte del cuento por dos aspectos. Primero, el contenido: en el fragmento que no se utilizó se realizan determinadas consideraciones que podían resultar violentas para algunos estudiantes en particular. En segundo lugar, se consideró apropiada la extensión del fragmento; una mayor extensión podría haber resultado pesada.

En el texto se utilizan sólo formas no personales del verbo, mayoritariamente infinitivos. Después de presentar el libro, se realizó la lectura en voz alta del fragmento seleccionado, mientras los estudiantes seguían el texto en la copia que les había sido entregada. Una vez leído, se les preguntó qué había llamado más su atención. Lo primero que los estudiantes manifestaron haber notado fue la abundancia del sintagma "hombre blanco". A partir de esa observación se discutieron aspectos como quién es el emisor del texto y qué efecto se busca; se reparó en el estereotipo del habla de los indios y en alguna información dada por el texto acerca de la relación entre el indio y el hombre blanco, una relación de poder instalada en términos de quién saca mayor ventaja, de quién ríe último. Se vio que, aun a pesar de que se utiliza una manera estereotipada de comunicación, que presenta al indio como capaz de comunicarse sólo de una manera más elemental o más básica, quien queda peor presentado en este discurso es el hombre blanco de que se habla, absolutamente ridiculizado. De esta manera, aun con un estereotipo ridiculizador, quien es ridiculizado es aquel

de que se habla, que creó ese estereotipo, y no el emisor del texto, que se comunica de esa forma.

Sin perder de vista las observaciones sobre el emisor del texto y las particularidades de su forma de comunicarse según era presentada en el texto, los estudiantes concluyeron que la forma en que se comunican ellos no es igual. Así, se les propuso, una vez identificado el primer enunciado del texto ("Yo ser indio navajo"), que realizaran la reconstrucción de esa unidad de acuerdo con su manera de comunicarnos. Fácilmente, y de forma colectiva, se llegó a la formulación "Yo soy un indio navajo"; se discutió si el tiempo verbal adecuado es el presente o el pretérito imperfecto o copretérito, atendiendo al final del texto, y optaron por "Yo era un indio navajo", enunciado que fue registrado en el pizarrón. Una vez obtenida esa formulación, se reflexionó con los estudiantes acerca del procedimiento seguido para lograrlo: manifestaron haber reconocido el infinitivo "ser" y conjugaron el verbo en primera persona del singular debido a la presencia del pronombre "yo", que lo precedía (sirvió particularmente, a estos efectos, la presencia de ese elemento, ya que los pronombres mantienen el caso); además, agregaron "un". Ellos identificaron conscientemente este procedimiento.

Colectivamente, también, se procedió a hacer lo mismo con el siguiente enunciado, "Yo vivir lugar tranquilo hasta que hombre blanco venir", del que se obtuvo la reformulación "Yo vivía en un lugar tranquilo hasta que el hombre blanco vino", que también fue registrada en el pizarrón. Nuevamente se reflexionó sobre el procedimiento seguido para obtener ese nuevo enunciado: se conjugó "vivir" en primera persona del singular debido al pronombre "yo", y el verbo "venir" en tercera persona del singular por una estrecha relación con "hombre blanco", captada por los estudian-

tes. También se reparó en la necesidad de incluir la preposición.

Una vez realizada esta actividad de forma colectiva, cuando se observó que el mecanismo de reformulación de los enunciados era consciente y estaba incorporado en esos términos, se pasó al último enunciado del primer párrafo, "Nosotros no hablar de sur porque pensar que extremos ser intercambiables, ya que, como decir cacique Oreja Cortada, el mundo ser un pañuelo", y se obtuvo "Nosotros no hablamos de sur porque pensamos que los extremos son intercambiables, ya que, como dice el cacique Oreja Cortada, el mundo es un pañuelo".

Con este enunciado se realizó un trabajo diferente en el pizarrón: se registraron los verbos conjugados a la derecha, y, mientras se repasaba el procedimiento utilizado para obtener la reformulación, se colocaron los segmentos en los que los estudiantes repararon para conjugar los verbos, y la información morfológica de número y persona presente en la forma conjugada. Así, se obtuvo en el pizarrón:

Nosotros	hablamos:	1ª plural	ø nosotros
	pensamos:	1ª plural	ø nosotros
Los extremos	son:	3ª plural	ø ellos
Cacique			
Oreja Cortada	dice:	3ª singular	ø él
El mundo	es:	3ª singular	ø él

La atención se centró entonces en el segundo renglón, en que había un lugar vacío. Sólo había un verbo conjugado, y de él se había obtenido la información de número y persona (y el pronombre a que corresponde): "pensamos: 1ª plural = nosotros", sin la presencia de un segmento que pudiera haber oficiado de guía para conjugar ese verbo en particular. De esta constatación se elaboró con los estudiantes una caracterización de sujeto gramatical ("morfemas de número y persona contenidos en el verbo") y una caracterización de

sujeto léxico ("segmento que concuerda en número y persona con el verbo"), que fueron registradas en el pizarrón. Se reparó en la noción de concordancia, y en que el sujeto gramatical nunca falta cuando hay un verbo conjugado, ya que está contenido en la forma verbal.

Una vez caracterizados el sujeto gramatical y el sujeto léxico, se realizó una actividad para reflexionar sobre la importancia de explicitar el sujeto en determinadas circunstancias. Para esto, se reparó en la forma en singular "dice". Se estableció que fue conjugada de esa manera porque refiere a "cacique Oreja Cortada". Entonces se propuso a los estudiantes que imaginaran qué pasaría si en el texto no apareciera ese sintagma ("...ya que, como decir, el mundo ser un pañuelo"). Los estudiantes concluyeron que si no estuviera explicitado, se podría pensar que refiere a la forma "nosotros", y observaron que sería posible: "Nosotros no hablamos de sur porque pensamos que los extremos son intercambiables, ya que, como decimos, el mundo es un pañuelo". Se notó entonces que no se dice lo mismo, y se llegó en una primera aproximación a la importancia de explicitar el sujeto.

A continuación se realizó el mismo ejercicio con otro enunciado, "Hombre blanco a veces criar gallinas, y zorro de hombre blanco comérselas", reformulado como "El hombre blanco a veces cría gallinas, y el zorro del hombre blanco se las come". Se identificó el sujeto gramatical y el sujeto léxico de los verbos conjugados, ambos en tercera persona del singular, y se reparó en el cambio de sentido que produciría en este caso la ausencia de "el zorro del hombre blanco", ya que en esa formulación quien se come a las gallinas es el hombre blanco.

Con los segmentos "el hombre blanco" y "el zorro del hombre blanco" escritos en el pizarrón, se buscó la palabra nuclear:



“hombre” y “zorro”, y se llegó a la conclusión de que el núcleo del sujeto léxico es un sustantivo, lo que fue registrado en el pizarrón, ya sobre el final de la clase.

Para planificar esta propuesta didáctica se tomaron en cuenta tres caracterizaciones de sujeto: desde el punto de vista gramatical, desde el punto de vista pragmático y desde el punto de vista semántico. Uno de los objetivos de la clase era llegar a la caracterización del sujeto desde el punto de vista gramatical. Para esto, se apeló a la noción de sujeto desde lo pragmático, como aquello de lo que se habla, y desde el punto de vista semántico, como quien realiza o

padece el contenido expresado por el verbo. Los estudiantes, en tanto hablantes, tienen estas consideraciones incorporadas; de ahí que captaran de forma tan inmediata y tan acertada cómo debían conjugar los verbos del texto, a qué debían atender para hacerlo. Por todo esto, la propuesta didáctica resultó una buena forma de mostrar a los estudiantes cuánto pueden apoyarse en su intuición y sus conocimientos adquiridos previamente, y la estrecha relación entre el estudio de la gramática que se realiza en la clase de Español y la comprensión de texto, relación que no debe ser descuidada.



## La Nueva gramática de la lengua española y la ubicación del español rioplatense



Ángela Lucía Di Tullio  
Universidad Nacional del Comahue

La Nueva gramática de la lengua española se ha presentado como un gran mapa del idioma, en el cual todos los hablantes del español pueden reconocerse. El propósito de este trabajo es hacer este recorrido a través de las referencias al español de los países del Río de la Plata y comprobar si efectivamente nos vemos reflejados en ellas. Estas características no aparecen en un capítulo, como en los manuales de dialectología, sino que están diseminadas en toda la obra. Cada una traza una línea que nos ubicará en diferente compañía, o bien –más raramente– en una momentánea soledad: así, en las características más generales, estaremos acompañados de los países del mundo hispanohablante, mientras que otras veces quedaremos agrupados con el resto de los países de América y distanciados de España (como en la pérdida del paradigma del pronombre de segunda persona del plural *vosotros, os, vuestro*, fuera del uso esporádico de *vosotros* y *vuestro* en ciertos géneros discursivos); normalmente nos veremos alineados con los países del Cono Sur (como en el uso del adverbio *recién* con formas personales del verbo), pero a veces quedamos vinculados a los países centroamericanos (en el voseo no diptongado) o bien a España (como en la interpretación positiva que recibe el verbo *portarse* cuando no lleva adjunto de

manera: *Se portó* por ‘Se portó bien’). Menos frecuente aún es que los países del Plata estemos separados, como sucede con el voseo pronominal: el uruguayo *tú tenés* frente al argentino *vos tenés*.

Antes de emprender esta búsqueda, situaremos la *NGRALE* tanto en los aspectos en que sigue la tradición como en los muchos en que la renueva, sea en las líneas básicas de la doctrina gramatical, o en la cantidad de los hechos descritos y en la profundidad del análisis, así como en la incorporación de la variación del español.

### 1. LA HISTORIA DE LA NGRALE

La *NGRALE* (en su versión extensa, de dos tomos) se publicó en diciembre de 2009. La gramática académica anterior era la de 1931, que había introducido algunas novedades en la sintaxis, pero que se



mantenía fiel a sus predecesoras en las otras partes: Analogía (es decir, morfología), Prosodia y Ortografía. Por diferentes tipos de razones, algunas del peso de la Guerra Civil, durante el siglo pasado la Academia no llegó a concretar el proyecto de una nueva versión. El *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1973) se declaraba una obra provisional y, por eso mismo, desprovista de "toda validez normativa" e incluso con algunas deficiencias, como diferencias de estilo (debidas a las manos de sus dos redactores: Salvador Fernández Ramírez y Samuel Gili Gaya) y falta de información sobre el español americano.

Tampoco recibió la categoría de gramática oficial de la RAE la *Gramática de la lengua española* (1994), como se desprende de dos datos: aparece firmada por Emilio Alarcos Llorach y queda incluida en la "Colección Nebrija y Bello". En la misma colección se inscribe en 1999 la *Gramática descriptiva de la lengua española* (GDLE) en tres tomos, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, en la que cada capítulo se confía a uno o dos lingüistas, que lo desarrollan desde un marco teórico explícito, predominantemente de la gramática generativa, y con el respaldo de una amplia bibliografía.

Aunque todos estos son antecedentes en la historia de la Nueva Gramática, el proyecto concreto partió de la Academia chilena, que instó a la RAE a encarar la publicación de una nueva versión de la gramática. En el XI Congreso de la Asociación de Academias reunido en Puebla en 1998, se aprobó y se eligió a Ignacio Bosque como ponente; en el de Puerto Rico de 2002 se avanzó sobre el proyecto de la gramática y el plan de trabajo. La primera presentación se realizó en el XIII Congreso de Medellín (2007),

donde se ofreció una muestra, el capítulo del género, y se aprobó la obra. Ya publicada, se presentó en la sede académica en diciembre de 2009.

Siguiendo con la tradición iniciada en 1857, la Nueva Gramática aparece en tres versiones, cada una dirigida a un tipo de destinatario diferente:

la gramática extensa, en dos tomos, de casi cuatro mil páginas, es la gramática de referencia y el texto de estudio para cursos universitarios avanzados y posgrados;

el *Manual*, dirigido a profesores y estudiantes de español en los niveles universitarios y a los hispanohablantes de nivel culto medio es un texto menos técnico, más breve (de algo más de mil páginas) y más explícito, ya que a los títulos de capítulos y secciones se le añaden más niveles para facilitar su consulta;

la *Gramática básica* está pensada para el gran público y para su adaptación al ámbito escolar.

En las dos primeras versiones, se incluyen, siguiendo la tradición, ejemplos inventados y citas, que, sin embargo, no proceden necesariamente de los autores literarios más prestigiosos, sino también de textos de diferente índole y de periódicos de todos los países hispanohablantes, seleccionados no tanto por su valor literario o discursivo sino porque ilustran una cierta construcción. Si bien en una primera etapa se contaba con las dos primeras versiones, varias academias solicitaron la inclusión de la tercera por la necesidad de que esta obra tuviera un alcance más amplio, sobre todo en el terreno educativo.

En cuanto a los cambios que introduce, además de los que se irán señalando,

son de destacar dos. Uno, de orden teórico, concierne a su carácter explícito y razonado: analiza las propiedades de las palabras y de las construcciones, relacionando la forma con el sentido, así como la estructura con el uso, y cuando un concepto es polémico, tras la presentación de las diferentes soluciones que se le han brindado, se fundamenta la opción elegida. El otro es instrumental: la información relativa a algunas construcciones, sobre todo en lo que concierne a la variación, ha sido contrastada en la base documental con que cuenta la RAE, es decir, el Corpus diacrónico del español (CORDE) y el Corpus de referencia del español actual (CREA), que permiten búsquedas refinadas y filtradas por diferentes parámetros (autor, obra, período, país) y que, además, ofrecen estadísticas.

## 2. LOS DESAFÍOS DE LA NGRALE

El siglo XX ha sido el período más fecundo en la historia de la gramática, tanto por los modelos teóricos, que plantearon nuevas preguntas sobre los principios básicos del lenguaje humano, la organización de la gramática y la labor del gramático, acompañadas a menudo por formalizaciones de creciente abstracción, como por la abundancia y la precisión de las descripciones de prácticamente todas las lenguas del mundo; en particular, el español se vio favorecido por su condición de segunda lengua internacional y recibió una creciente atención tanto en obras de conjunto como en trabajos monográficos. Los requerimientos de la lingüística contemporánea no parecen fácilmente compatibles con la tradición académica, lo que ha suscitado varios puntos de tensión, que se han ido resolviendo de diversas maneras, como se verá a continuación.

La Nueva Gramática incorpora los avances teóricos y descriptivos: es rigurosa en la definición misma de las unidades de

análisis, hace explícitos los procedimientos que emplea para dar cuenta de los datos mediante análisis y razonamientos, y discute los problemas para fundamentar la posición adoptada, a menudo coincidente con la tradicional pero otras con estudios más recientes. Es, por lo tanto, una obra reflexiva, que supera en extensión y en profundidad a las otras gramáticas académicas, pero, por serlo, no cita a otros gramáticos ni incluye bibliografía, a diferencia de la *GDLE*.

La responsabilidad en la elaboración y redacción de la obra le fue confiada al ponente, Ignacio Bosque, el lingüista más unánimemente reconocido en la segunda mitad del siglo XX por su contribución a la gramática del español. No obstante, cada capítulo fue revisado en varias instancias: lingüistas que asesoraron por cada una de las áreas geográficas; las academias, comenzando por la Comisión de Gramática de la RAE y siguiendo por las otras veintiuna academias americanas, hasta llegar a la Comisión Interacadémica, que se reunió en ocho ocasiones para discutir los aspectos controvertidos y aprobar los capítulos, que luego pasaron por equipos de la Academia para ajustes menores. Es por eso una obra colectiva, pero, al mismo tiempo, unitaria por la perspectiva teórica y metodológica que le imprimió el ponente.

Por otra parte, la lingüística contemporánea se alejó del interés normativo de las gramáticas clásicas: más que de cómo debe decirse, al gramático actual le interesa lo que efectivamente se dice. Como toda obra académica, esta gramática mantiene los dos componentes tradicionales (el descriptivo y el normativo), pero prevalece el descriptivo ya que el normativo cuenta con una obra específica, el *Diccionario Panhispánico de dudas* (2005). A diferencia de este, en la *NGRALE* no se usan bolaspas, que son los signos gráficos que indican incorrección, como en

⊗ *Le encontré acostada* (Icaza, *Cholos*), sino que se prefiere matizar el juicio con indicaciones sobre el uso y recomendaciones basadas en la estimación social de la propia comunidad lingüística.

La Nueva gramática es la gramática oficial de la Real Academia Española y de la Asociación de Academias de la Lengua Española. Las treinta y cuatro anteriores (desde 1771 a 1931) solo lo eran de la RAE; la inclusión de las academias americanas responde a la política panhispánica, cuyo objetivo manifiesto es contribuir a la unidad del español, sin por ello negar la variación. En la *NGRALE* se presta un especial interés a la variación, sobre todo geográfica, pero también histórica, social y estilística. De todas las opciones a que dan lugar estas variables las que se describen en primer término son las que corresponden al español culto actual en el registro formal y más específicamente, al empleado en la lengua escrita. También se reconocen las diferencias aceptadas en cada región, de manera que en lugar de una única norma –como en las ediciones anteriores de la *GRAE*– se plantea una norma policéntrica, con diferentes centros de los que emana. Así, si bien la norma general en el español de América y en parte de España es la alternancia entre acusativo y dativo en los pronombres que sustituyen o duplican el objeto directo y el indirecto, respectivamente (*Lo vi* ~ *Le regalé un perfume*), también se le reconoce validez a un tipo de leísmo: el de persona (masculino): *Le vi recostado*, que es el propio de Castilla y algunas otras regiones de España, porque fue usado por autores prestigiosos de la literatura española clásica y actual. En cambio, se consideran incorrectos los otros dos tipos de leísmo: el femenino *Le vi recostada* y el de cosa *Le vi pegado en la pared*, así como al laísmo (*La regalé un perfume*) y el loísmo (*Lo regalé un perfume*), fenómenos exclusivos del

español peninsular.

### 3. DESCRIPCIÓN Y NORMA

La *NGRALE* es básicamente una gramática descriptiva, que no solo describe la forma de las construcciones del español, sino también su significado y su estimación social; en este último sentido, el componente normativo queda incluido en buena medida en el descriptivo. Se acota así la posible arbitrariedad en el juicio del gramático para decidir lo que es correcto de lo que no lo es, ya que tal decisión depende de una instancia más objetiva, la estimación social que el fenómeno reciba en la comunidad<sup>1</sup>; claro que a veces no es la misma en las varias comunidades que forman el mundo hispanohablante, y este es el punto más conflictivo para el concepto de norma policéntrica. En efecto, el español formal culto plantea pocas dificultades, puesto que en él prevalece la convergencia, pero en las variedades menos formales suele presentarse más de una opción. Veamos de qué manera se tratan esas diferencias en la *NGRALE*, es decir, cuáles son los criterios para dar cuenta de la variación, tanto en lo que concierne a la fonética o el léxico como a la gramática misma.

Uno bastante novedoso es tener en cuenta la proporción de hablantes que usan una u otra de estas opciones; así, las reglas de alternancia consonántica en morfología se enuncian tomando como base el seseo y, en segundo lugar, la modalidad distinguidora, como en

(1)

		θ	
	θ		
		θ	
			θ
		í	
			θ

También se tiene en cuenta la frecuencia relativa: así, la preposición tónica *según* forma grupo acentual con el relativo tónico *el cual* en todos los países, pero en el Río de la Plata alterna con *el que*, también tónico en ese contexto.

A veces las opciones reciben diferente estimación social, como sucede con los complementos de los adverbios identificativos, como *encima*, *debajo*, *detrás*, *delante*, que presentan tres variantes:

- (2) 1. «adverbio + [de + pronombre personal]»:  
delante de ella
2. «adverbio + posesivo tónico masculino»:  
delante suyo;
3. «adverbio + posesivo tónico femenino»:  
delante suya.

Mientras que la primera es la más aceptada, la segunda se ha extendido en todo el mundo hispanohablante, sobre todo en el Río de la Plata, donde es empleada por autores de prestigio; la tercera es la más desprestigiada.

Una situación más compleja se presenta cuando una construcción recibe sanción social en algunas regiones, pero resulta la variante normal en otra, que a menudo ni siquiera la percibe como anómala. Es lo que sucede con la combinación de pronombres átonos de tercera persona (no reflexivos) *se los*, *se las*, cuando el primero es la variante del dativo *le*, y el otro es el acusativo plural, de manera que corresponde a un objeto directo plural, como en (3a). El dativo *se* puede indicar tanto la tercera persona (*a él*, *a ella* y sus respectivos plurales) como la segunda persona del discurso (*a usted*, *a ustedes*). En el español de América, donde falta el pronombre *vosotros*, esta forma aparece especialmente sobrecargada, ya que es la única disponible para referirse tanto al interlocutor único como al múltiple. Dado que esta información resul-

ta muy importante desde el punto de vista pragmático, en el segundo caso, se transfiere al acusativo la marca del plural, de manera que se producen discordancias, como se ilustra en (3b):

(3) a. Los libros, se los puse en el estante superior, pero las revistas se las dejé sobre la mesa.

b. Esto ya se los dije ayer a ustedes. Esa novela se las regalé a mis sobrinas.

Por eso esta construcción se percibe como errónea en el español peninsular, salvo en el de Canarias; de hecho en el DPD va marcada con bolaspas: LES DI UN PREMIO; □ SE LOS DI. Sin embargo, se encuentra documentada en autores americanos de prestigio, por lo que la posición de la NGRALE es más matizada: “Mientras que en algunas áreas lingüísticas se extiende esta construcción a los registros cultos (México, el Caribe continental y parte de las áreas centroamericana, rioplatense y andina), en otras (Chile, España y parte de las áreas andina y antillana) no se considera propio de estos registros” (§35.2h).

Muy raramente, existen casos en los que la incorrección (construcciones efectivamente usadas) rozan con la agramaticalidad (casos no documentados, sino contruidos por el gramático), como en el género del pronombre que sustituye un predicativo subjetivo obligatorio, correspondiente a una forma invariable y no a un femenino:

(4) *A primera vista esa conclusión parece una paradoja, pero deja de parecernosla cuando la examinamos más de cerca.*

#### 4. LA GRAMÁTICA Y SUS PARTES

Aunque por razones de espacio resulta imposible dar cuenta aquí de las innova-

ciones que introduce la Nueva gramática me referiré brevemente a algunos de sus aportes más interesantes, muchos de los cuales se introducen en el primer capítulo, el de las nociones generales. Como es previsible, la *NGRALE* no mantiene la definición tradicional de la gramática en términos de ‘arte’, sino que la entiende como una disciplina científica, que se define en los siguientes términos: “La gramática estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar”, es decir, que en la morfología y en la sintaxis interesan las formas y los significados respectivos y, en particular, las conexiones entre ambos. Así como las estructuras gramaticales se combinan jerárquicamente, desde los elementos más simples a los más complejos, también las unidades semánticas se interpretan de manera composicional, de manera paralela, como se ve en el siguiente ejemplo:

- (5) a. noche  
 b. noche {fría ~ de invierno ~ que cenamos juntos}  
 c. {la ~ esa } noche que cenamos juntos

El sustantivo *noche* designa una clase, la de todos los intervalos en que “falta la claridad del día”, mientras que los grupos nominales en los que el sustantivo va acompañado por modificadores –cf. (5b)– designan una subclase. El determinante en (5c) la convierte en una expresión referencial, ya que permite identificar un miembro específico de la clase. A su vez, estos grupos nominales definidos pueden insertarse en una oración como argumento o como adjunto, según la relación que se establezca con el verbo y sus dependencias, como muestran los ejemplos de (6):

- (6) a. Siempre recuerdo esa noche que cenamos juntos.  
 b. Esa noche que ce-

namos juntos me hablaste del viaje.

En (6a) el grupo nominal es requerido por el verbo *recordar*: es un complemento –el directo–, mientras que en (6b) solo añade una circunstancia en la que se produjo el evento descrito, por lo que es un adjunto: el circunstancial de tiempo.

Los capítulos de Morfología se dividen entre los que corresponden a la flexión (género, número, la flexión verbal) y los dedicados a la formación de palabras (la derivación nominal, adjetival y verbal, la prefijación y la composición). En la sintaxis, veinte capítulos están dedicados a las clases de palabras y sus grupos sintácticos; ocho a las funciones y otros ocho a las construcciones sintácticas fundamentales, como la pasiva y la impersonal, la modalidad, la negación y la subordinación sustantiva y relativa. En cambio, como la subordinación adverbial es un concepto polémico, ha sido subsumido en uno más amplio, el de las construcciones (condicionales, concesivas, causales, finales, ilativas y comparativas), que incluye los diferentes tipos de subordinadas entre otras construcciones no oracionales.

Las clases de palabras se definen como paradigmas en función de sus propiedades combinatorias y de las informaciones morfológicas que aceptan. Si bien la clasificación sigue en líneas generales la tradicional, se advierten algunas diferencias: en primer término, se estudian las clases y los grupos que estas forman, de manera que se privilegia su inclusión en la sintaxis; en segundo lugar, se distinguen en dos grupos según aporten información léxica o gramatical; entre estas se reconocen clases transversales, definidas por rasgos cruzados: así, por ejemplo, entre los cuantificadores algunos miembros son determinantes (*algún cuadro, ningún cigarrillo*), otros son pronombres (*alguien, algo; nadie, nada*) y un tercer grupo son adverbios, como en *Es algo tímido; Hoy no corrí nada*. Por la mis-

ma razón también son transversales las clases de los relativos, interrogativos y exclamativos, no solo porque en cada una de ellas hay miembros pertenecientes a las tres clases, como el determinante *cuyo*, el pronombre *quien* y el adverbio *donde* (igualmente, en *cuál*, *qué*, *cuándo*; *qué*, *cuánto*, *cómo*), como se ejemplifica en (7), sino también porque alguno de sus miembros puede corresponder a las tres clases, como el exclamativo *cuánto* –cf. (8):

(7) a. las personas cuyo número de documento comienza por...

b. las personas a quienes se ha entregado el pasaporte...

c. los lugares donde se ha encontrado petróleo...

(8) a. ¡Cuántos problemas se hubiesen evitado si me hubieran hecho caso!

b. ¡Cuántos no asistieron al parcial!

c. ¡Cuánto nos queda por correr!

Las funciones son, en cambio, unidades relacionales, que se definen según su posición y otras relaciones. Además de las funciones sintácticas, como sujeto, objeto directo o atributo, se distinguen las semánticas, como agente, paciente o instrumento, y las informativas, como tópico o foco.

##### 5. LOS PARÁMETROS DE LA VARIACIÓN EN EL ESPAÑOL: LOS PRONOMBRES. EL VOSEO

Si buscamos las zonas de la *NGRALE* en las que se concentra la información sobre la variación, veremos que son dos: por una parte, la relativa a las unidades que aportan información gramatical; por la otra, la que concierne a cuestiones léxicas, tanto en la morfología (formación de palabras) como en la sintaxis, en particular los grupos lexicalizados.

Las particiones más importantes del mundo hispanohablante están vinculadas

a diferencias en relación con los pronombres; son las siguientes, algunas ya mencionadas:

(9) a. Oposición *vosotros / ustedes*; *vuestros / su ~ suyo*, ausencia de oposición: *ustedes, su ~ suyo* (Andalucía, Canarias y América).

b. Grupos de clíticos: *Se los di* ('les di eso a ustedes'): Canarias y América.

c. Leísmo y sus variantes; laísmo, loísmo: Castilla y otras regiones de España; en América zonas leístas (español andino y Paraguay) y leísmo de cortesía.

d. Doblado de clíticos: *Ayer lo vi a Luis* (Cono Sur, especialmente Río de la Plata)

e. Voseo

Detengámonos en el voseo, que es un rasgo compartido por la mayor parte de los países de América. Probablemente como contrapartida del plural mayestático, que el emperador romano usaba para referirse a sí mismo, la 2ª persona del plural se usó también para dirigirse a un único interlocutor. Así, el pronombre *vos* se usaba en el español medieval para dirigirse a varias personas o a una sola; en este segundo caso era una forma del trato de respeto, que paulatinamente fue perdiendo prestigio y fue sustituida más tarde por *vuestra merced* > *usted*. A fines del siglo XVII se perdió en España, salvo en el *vos* reverencial usado para dirigirse al rey o a altas autoridades: *Vos os parecéis a vuestro padre*. También dejó de usarse en las cortes virreinales de México y Perú y en las Antillas, que siguieron dependiendo de la metrópoli hasta fines del siglo XIX. En cambio, en el resto de América se conservó como tratamiento de confianza, con un rasgo diferencial: la mezcla de los paradigmas entre las formas de plural y las del singular<sup>2</sup>, correspondientes a *tú* (*Vos te parecés a tu padre*). Este proceso y sus características hicieron que este pronombre fuera considerado un arcaísmo, un vulgarismo o



incluso un error gramatical.

Asimismo, su historia ha incidido en la variación del voseo americano según afecte al pronombre (voseo pronominal) o a la flexión verbal (voseo flexivo), y en esta última, según el tipo de flexión. De acuerdo con el primer criterio, se distinguen tres situaciones diferentes:

(10) a. Voseo generalizado, es decir, tanto pronominal como flexivo (*vos tenés*) de Argentina, Guatemala, Nicaragua, Costa Rica, entre otras regiones;

b. Voseo exclusivamente pronominal (*vos tienes*), de Santiago del Estero;

c. Voseo flexivo no pronominal: *tú tenés* de Montevideo, *tú tenís* de Chile.

A su vez, el voseo flexivo, presenta las siguientes tres variantes:

(11) a. Voseo monoptongado: *cantás, tenés; cantá, tené.*

b. Voseo chileno: *cantái(s), tení(s).*

c. Voseo diptongado: *cantái(s), tenéi(s).*

El voseo diptongado se ha conservado en zonas muy restringidas, como en algunas áreas rurales de Panamá y de Colombia y hasta hace tiempo en Camagüey (Cuba). El chileno mantiene la forma diptongada en la primera conjugación, pero se distingue por la contracción de la segunda (*ei > í*), en todos los casos con pérdida de *-s*. El monoptongado es el más difundido, y coincide casi siempre con el generalizado.

También es desigual la extensión del voseo flexivo: por lo general, comprende el presente del indicativo y el imperativo: *cantás, tenés, partís; cantá, tené, partí*, y el perfecto simple: *cantastes, tuvistes, partistes*; el presente de subjuntivo es menos frecuente: *cantés, tengás, partás*. El chileno carece de imperativo, pero se extiende al

imperfecto de indicativo y subjuntivo y al condicional (*cantabái, cantarái, cantaríai*). Algunas regiones de Colombia cuentan con una flexión especial para el futuro (*cantarés, tendrés, partirés*).

Por último, según el voseo se oponga solo al trato de respeto *usted* o también incluya al *tú* (forma no marcada para el trato de confianza), el sistema de las formas de tratamiento será binario o ternario, respectivamente. En este punto, el voseo argentino se diferencia del predominante en el Uruguay.

## 6. LA FLEXIÓN VERBAL

Además de las diferencias relativas a la información de persona (*vosotros* y voseo), da lugar a variación el uso y significado de algunos tiempos verbales; en particular, los del pretérito perfecto compuesto y el futuro simple, ambos del indicativo.

Como el primero indica la anterioridad a un punto de referencia situado en el presente, presta relevancia actual a los hechos pasados, que son evaluados desde el momento de habla. Por eso, es especialmente adecuado para expresar el valor experiencial, es decir, de sucesos ocurridos en el pasado, pero que pueden seguir ocurriendo: *He viajado muchas veces a Europa*: este es el uso preferido de este tiempo en México, Centroamérica y Caribe. El valor continuo indica, en cambio, que una situación pasada se mantiene durante el presente, como en *He vivido aquí treinta años*, pero de él se desprenden inferencias distintas según las zonas. Así, en México, Centroamérica y el Río de la Plata se deduce: *pero ya vivo en otro lugar*, mientras que en España y en las zonas andinas es posible entender también: *y aquí sigo viviendo*. El pretérito de hechos recientes o de pasado inmediato es propio del español peninsular: así, *Se ha levantado a las once de la mañana se*

entiende como un suceso ocurrido en el mismo día en que se produce el acto de habla. Si bien, excepto el último, en el Río de la Plata son posibles algunos de estos valores, la distinción entre el perfecto compuesto y el simple se ha neutralizado, como lo pone de manifiesto el hecho de que en ningún contexto la sustitución del primero por el segundo dé lugar a gramaticalidad: *Viajé muchas veces a Europa; Viví aquí treinta años; (Hoy) se levantó a las once de la mañana.*

En cuanto al futuro simple, no expresa el valor temporal venidero, que se deja al futuro analítico: *Va a llegar a las once*, pero asume valores modales, como el futuro de conjetura: *Serán las once. ¿Qué costará? ¿Habrán llegado a tiempo?*, el concesivo: *Será bonita, pero es una tonta*, y el valor cuantificativo: *Pero fijate si será maldita.*

Una característica morfofonológica que se señala como distintiva del rioplatense es el mantenimiento de los grupos cultos en los participios de los derivados de *escribir*, como *inscripto, circunscripto, adscripto*.

## 7. OTROS PARÁMETROS DE LA VARIACIÓN EN EL ESPAÑOL: DEMOSTRATIVOS Y ADVERBIOS

Entre las clases transversales, los demostrativos se caracterizan por organizar sus miembros en series ternarias: *este ~ ese ~ aquel; esto ~ eso ~ aquello; aquí ~ ahí ~ allí*, o binarias: *acá ~ allá; ahora ~ entonces*. Sin embargo, las primeras tienden a reducirse, pero con diferente resultado: *este ~ ese* en el español de América (*aquel* se usa, más bien, en el sentido evocador, sin oposición: *En aquellos tiempos*), y *este ~ aquel*, en el europeo, pero en ambos: *aquí ~ allí*, aunque en América se prefiere *acá ~ allá*.

Los adverbios de relación locativa se organizan en pares de antónimos en dos grupos paralelos, los de ubicación y los

direccionales:

(12)A. DE UBICACIÓN	B. DIRECCIONALES
<i>delante/detrás</i>	<i>adelante / atrás</i>
<i>encima /debajo</i>	<i>arriba/abajo</i>
<i>dentro/fuera</i>	<i>adentro/afuera</i>

En el español peninsular, los de ubicación se construyen con complemento, pero los direccionales, los rechazan. Por el contrario, en el americano se reduce la distinción: los direccionales pueden ser usados en ambos sentidos y admiten complementos:

(13) PENINSULAR	AMERICANO
<i>debajo de la cama</i>	<i>abajo de la cama;</i>
<i>dentro del armario</i>	<i>adentro del armario;</i>
<i>detrás de mi casa</i>	<i>atrás de mi casa.</i>

Los adverbios adjetivales o cortos no son exclusivos del español americano, pero en este son más frecuentes y productivos, sobre todo en el área del Río de la Plata. Algunos alternan con los adverbios en *-mente*: *Vino {rápido ~ rápidamente}; No habló {claro ~ claramente}*, pero otros no, como en *cantar desafinado, comprar barato, manejar seguro, soñar fiero, golear fuerte, venir seguido, comer salteado, hablar largo y tendido*. Algunas de estas formas reciben interpretación cuantificativa, intensiva como en *golear fuerte*, frecuentativa (*seguido* o *salteado*) o durativa (*largo*). En esta última interpretación son posibles también los adverbios cuantificativos, *Esta vez me quedé bastante en su casa; Pasa mucho mirando TV*, que no se usan con este valor en el español peninsular. También difiere el uso del adverbio aspectual *recién*: mientras que en el español europeo y en parte del americano solo se emplea con los participios, en las áreas del Cono Sur se combina con formas personales del verbo: *Recién llegó* ('acaba de llegar) o con otros adverbios temporales: *recién ayer* ('no antes de ayer'). Además, entre los adverbios de foco de exclusión, *solo* alterna con *nomás*: *Se presentó {solo un alumno ~ un alumno nomás}*.

## 8. LAS FUNCIONES SINTÁCTICAS

Entre las escasas variantes que presenta la función sintáctica de sujeto, se destaca en el Río de la Plata, Chile, el español andino y la zona caribeña la llamada construcción comitativa. Esta consiste en una de las interpretaciones que admite una oración cuyo verbo está flexionado en la primera persona del plural, como *Con Marina fuimos al cine*: concretamente, la que puede parafrasearse como dos sujetos coordinados: 'Marina y yo fuimos al cine', frente a la otra posible, y general en España en la que *con* introduce un complemento circunstancial de compañía: 'Otra persona y yo fuimos al cine acompañados por Marina'.

Otras diferencias se dan en las oraciones impersonales, que a menudo presentan formas concordadas: así, se registran plurales con el verbo *haber* de tercera persona: *Habían suficientes pruebas para incriminarlos; Pueden haber habido problemas*<sup>3</sup>; e incluso de primera: *Habemos tímidos que temblamos de miedo ante el público*. También alternan a veces el singular y el plural en construcciones con verbos de apoyo; así, la discordancia en *Me da ganas de cerrar los ojos para no verla cuando se me presenta* (Onetti, *Un sueño realizado*) se explica como resultado de la formación de un predicado complejo impersonal ('dar ganas'). Por otra parte, mientras que en el español peninsular impersonales y pasivas reflejas se hallan en distribución complementaria, como se ve en (14a), en el español rioplatense se producen cruces, como el que se ilustra entre las dos oraciones de (14b): la pasiva seguida de la impersonal, en la que el acusativo *los* remite al sujeto de la anterior:

(14) a. Se atendieron las protestas  
~ Se atendió a los que protestaban.

b. Se firmarán los acuerdos; de hecho, se los firmará en los próximos días.

Como ya se ha señalado, en el Río de

la Plata, el objeto directo se sustituye o se duplica sistemáticamente mediante el pronombre en caso acusativo<sup>4</sup>: *Lo vi (el partido, al gato, a él)*, incluso en las oraciones impersonales, en las que en otras zonas de América hay leísmo: *Se lo trató muy bien*. En casos de reduplicación pronominal, es frecuente que el objeto vaya introducido por *a*, incluso cuando no se trata de un objeto personal: *Voy a cantarlo al arrabal por tercera vez* (J.L. Borges, *El tamaño de mi esperanza*).

## 9. VARIANTES LÉXICAS

Entre las múltiples referencias a voces rioplatenses que aparecen en los capítulos dedicados a la morfología, se encuentran algunas como *caradurismo, contramano, cortafierro, matambre, tiraje, boludez, paseadero, pachorriente, roto, batatear(se), achanchar(se), basurear, caretear, cargosear, matear, quilombear, timbear*. Entre las locuciones, además de registrar algunas como *a babucha, de una disparada, al pique, a los ponchazos, a puchitos, sobre el pucho*, se señalan como características del rioplatense las variantes con artículo: *a los golpes, a los gritos, a los empujones, a los saltos, a las patadas*.

Algunos morfemas tienen un significado que difiere del más general; así, el aumentativo *-ón*, que en algunas regiones tiene un valor de intensificación: *dulzón* ('demasiado dulce'), en el español rioplatense se interpreta como atenuador: *dulzón* ('ligeramente dulce'). Se destaca igualmente la frecuencia y la extensión del prefijo intensivos *re-* (*re divertido; re lejos; un re pavo; Lo re quiero*).

## 10. CONCLUSIONES

En el discurso de presentación de la *NGRALE* en Medellín (2007), a través del símil entre la gramática y el mapa del

idioma, Ignacio Bosque invitó a recorrerla como hablantes curiosos:

“Deseamos que los que consulten este mapa aprendan algo sobre la forma de hablar de los demás hispanohablantes, pero sobre todo que perciban como propio el terreno que el mapa les muestra; que descubran senderos por los que tal vez no pasaron, o recodos de algún camino mil veces transitado, en los que nunca llegaron a detenerse. En una palabra: nuestro deseo es que ustedes desplieguen este mapa y se vean reconocidos en él”.

También es un mapa que le indica al gramático los límites del territorio conocido y las zonas que aún quedan por explorar en las construcciones de la lengua común y en las propias de las varias modalidades dialectales.

Por otra parte, esta obra ofrece las condiciones para cumplir una función fundamental en la renovación de la enseñanza de la gramática como punto de referencia común en el currículum escolar de los países hispanohablantes. De esta manera se podrán salvar, con las obvias diferencias de profundidad, las discontinuidades en la enseñanza de la gramática –entre los ciclos educativos y aun entre los diversos cursos de cada ciclo–, no solo en un país sino en las diferentes áreas del mundo hispanohablante, desde la formación de profesores y maestros hasta la preparación del material didáctico destinado a desarrollar la reflexión y la capacidad argumentativa.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Real Academia Española (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*  
 Real Academia Española (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.  
 Real Academia Española (2010) *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.  
 Real Academia Española (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.  
 Alarcos Llorach, Emilio (1994) *Gramática de la lengua española* Madrid: Espasa Calpe.

Borrego Nieto, Julio (2008) “La NGLE y su concepción de la norma” en *IV Jornadas de Reflexión Filológica*. Universidad de Salamanca  
 Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española* (tres volúmenes). Madrid: Espasa.  
 Bosque, Ignacio (2007) “Presentación de la NGLE”. XII Congreso de Academias. Medellín.  
 Bosque, Ignacio (2009) “Presentación de la NGLE”. Madrid. 10.12.09.  
 Di Tullio, Ángela (2010) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires. Ediciones Waldhuter.

#### NOTAS

<sup>1</sup> No siempre, sin embargo, resulta claro cómo se obtiene la información relativa a la valoración de los hablantes, sobre todo cuando se presentan diferentes opciones, cada una procedente de un centro prestigioso. Si bien por lo general proviene del juicio de los académicos, una instancia superior es el empleo por parte de autores de prestigio, en textos donde no quepa atribuir la forma a una intención mimética.

<sup>2</sup> En este paradigma mixto suelen faltar la forma correspondiente al dativo *ti* y el conglomerado *contigo*, excepto en algunas zonas como Uruguay.

<sup>3</sup> Entre hablantes cultos, resultan más frecuentes las formas concordadas en el imperfecto o en las perífrasis que en la forma más estigmatizada del perfecto simple, *hubieron*.

<sup>4</sup> Salvo en zonas de contacto con el quechua o el guaraní, en las que se registra leísmo o bien ausencia de pronombre átono.



# El mandato institucional de inclusión y la enseñanza de la lengua

Servando Corbo Acosta  
Egresado de IPA y del Primer Curso  
de Posgrado en Filología Hispánica  
Cátedra Dámaso Alonso, Montevideo,  
2005. Cursos de posgrado  
y de Lingüística (UDELAR).

Claudia Cerminatti  
Egresada de IPA y del Primer Curso  
de Posgrado en Filología Hispánica,  
Cátedra Dámaso Alonso, Montevideo, 2005.  
Cursos de posgrado  
y de Letras (UDELAR).

La dialéctica exclusión/inclusión se instala como problemática en la medida en que la demanda sociopolítica conmina a integrar a sectores de población portadores de *habitus* (Bourdieu) distantes de la discursividad inherente a la institución educativa. Señala Bibiana Pivetta en **"Conciencia histórica e identidad. Valores étnicos e identidad multicultural"** que *"La escuela, como institución reproductora de la cultura social, impone sobre sus educandos aquellos saberes culturales propios de los sectores medios urbanos, por lo cual, para lograr una "educación exitosa", el alumno dependerá de que su capital cultural coincida con el impuesto por la sociedad."* (2006: 238)

La inclusión "discursiva" resulta estructuralmente disfuncional y, tarde o temprano, los alumnos pertenecientes a aquellos sectores de población, en su mayoría, se desprenden como "resto", de la institución educativa y, dependiendo de otros factores socialmente excluyentes, pueden devenir en "humanidad sobrante" (Bauman), desconectada de la red social generada por la fase actual del capitalismo. Afirma Tenti Fanfani en **La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación:** *"...la desigualdad y la exclusión social son al mismo tiempo causa y consecuencia de la exclusión cultural."* (2007: 21)

Concomitantemente, el **Informe eje-**

**cutivo-Programa Nacional PISA Uruguay Ciclo 2006 ANEP/ CODICEN** establece que *"En Lectura, el 72% de los estudiantes que asistían a un centro educativo del entorno sociocultural más desfavorable se ubicó por debajo del nivel 2, la cuarta parte de los alumnos lo hizo en los niveles medios y poco más del 2% en los niveles más altos"* (citado en **Historia de Educación Secundaria 1935-2008**, Consejo de Educación Secundaria, 2008: 220). Esto invita a reflexionar sobre la modalidad de intervención pedagógica que se viene llevando a cabo, que pareciera no ser eficaz para luchar contra los determinismos socioculturales: la matriz interpretativa y comunicativa del alumno (*habitus*) pareciera predominar sobre la intervención docente.

Comenta Pedretti en **Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna:** *"...la lengua materna primera de los niños nacidos en ámbitos culturalmente deprivados está bastante alejada del modelo del español normalizado. Hacer que esa parte importante (de hecho,*



mayoritaria) de la población accediera a la complejidad, especificidad y nivel de abstracción de la lengua normalizada representada en la escritura ha sido y sigue siendo el mayor desafío subyacente en las finalidades expresadas en las leyes de educación nacional." (2008: 264)

En **Historia de Educación secundaria 1935-2008** se sostiene que *"El objeto de estudio de la lengua en el Ciclo Básico tiene que ver con una perspectiva reflexiva sobre la misma, apuntando a la posición de Eugenio Coseriu sobre que se debe abarcar aquello que los alumnos no saben, sumado a lo que ya conocen de manera intuitiva, sabiendo que el objetivo de la enseñanza tiene que ser manejar reflexivamente lo sabido y lo aprendido (...) Se propone además la intensificación del trabajo con textos para que los alumnos mejoren en sus dificultades de producción y de comprensión de textos. Este enfoque plantea desarrollar las cuatro macrohabilidades: escuchar, leer, hablar y escribir (...) Los objetivos principales de los programas de Idioma Español son: a) Lograr que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad, b) Lograr que se desarrolle y eduque su capacidad para interpretar los contenidos lingüísticos, c) Procurar que adquiera un conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua materna."* (2008: 225-226)

El desarrollo de la competencia comunicativa se instala, entonces, como soporte de un proyecto de inclusión. Comenta Tenti Fanfani: *"Hoy la participación supone el saber hablar, saber qué decir, cómo decirlo, a quién y cuándo decirlo, etc. El que no puede decir lo que siente, lo que desea o no desea no puede "hacer cosas con palabras" y, por lo tanto, está condenado a delegar un poder a quien sí tiene ese don."* (2007: 49)

La participación en la vida democrática supone la "formación retórica" del ciu-

dadano. Las clases hegemónicas han devenido históricamente depositarias de tal formación (no necesariamente por metacognición de las categorías de la Retórica, sino por gozar del *habitus* habilitante). Muy diferente es la situación de las clases populares. Es un deber ético de la educación pública coadyuvar en el "empoderamiento" en tal sentido. Según Olga Niremberg, en **Participación de adolescentes en proyectos sociales. Aportes conceptuales y pautas para su evaluación**, el empoderamiento es *"un proceso de toma de conciencia acerca de los factores que influyen sobre la vida de las personas y las poblaciones, por un lado, y por otro, de asunción de poder de decisión sobre el propio destino, pensando y actuando de forma tal de conseguir el máximo control posible de tales factores."* (2006: 73)

Por lo tanto, en las distintas instancias de socialización secundaria debe asegurarse el cumplimiento de los derechos enunciados a nivel internacional y nacional, disolviendo los estereotipos y prejuicios que obstaculizan su goce.

La realidad institucional del colectivo docente de Idioma Español, por las vicisitudes históricas y coyunturales de la asignatura, es heterogénea en formación académica y profesional, así como también en perfil sociocultural. Opinamos que esto incide en el relacionamiento axiológico (incluso pragmático) con las variedades lingüísticas. Por su parte, el Proyecto "LENGUA ESTÁNDAR Y PRESCRIPCIÓN IDIOMÁTICA EN EL URUGUAY: UN PROBLEMA DE ACTITUDES, IDENTIDAD Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS" (CSIC, Instituto de Lingüística, UDELAR) declara que *"En el ámbito educativo, la lengua estándar ocupa un lugar confuso y conflictivo, tanto en términos conceptuales como didácticos."*

La conformación del colectivo docente es significativamente decisiva. Al respec-

to comenta Tenti Fanfani: *"Por lo general, las escuelas para los excluidos y dominados son escuelas pobres desde el punto de vista de sus equipamientos didácticos, infraestructura física y calidad de los recursos humanos que allí trabajan. Las dos pobreza se potencian."* (2007: 47)

Las políticas en educación pública trascienden al individuo que realiza la labor cotidiana en el aula; por lo tanto, el éxito o el fracaso de intervenciones microsociológicas depende de la agentividad institucional asociada al docente, es decir, del lugar que ocupe en la red estructural de circulación Poder/Saber. Es necesario, entonces, el "empoderamiento" del docente (otorgándole la autonomía y el rango profesional correspondiente). El éxito estará asegurado en la medida en que la institución educativa en sentido amplio y el centro educativo específico actúen de manera consistente y congruente con lo establecido discursivamente.

El docente, como singularidad sociohistórica, es pasible de ser interpretado como figura escindida. Por una parte, un constructo restrictivo de la institución educativa específica: cada actor elabora su dramática a partir de la imagen que proyecta y que le es devuelta especularmente distorsionada por los otros significativos, en un circuito dinámico que se retroalimenta continuamente. Por otra parte, su personaje extra-institucional, "real". Esta situación puede ser observada en multiplicidad de comportamientos semióticos que sitúan a la institución educativa como "espacio teatral".

Tal estado de cosas puede dificultar la circulación de la intersubjetividad en el virtual acontecimiento didáctico. Acortar las distancias intersubjetivas supone instalar la confianza como figura vincular de reconocimiento del otro, reconocerlo imaginariamente "estabilizado", es decir,

revelado en sus rasgos pertinentes de identidad. Cuando "conocemos" al alumno y "nos conocen" se atenúa el "ruido" que afecta a la comunicación intersubjetiva (entidad que ontológicamente no cesa de no completarse).

Ahora bien, llegados a este punto, que supone el reconocimiento del rango actoral que contingentemente desempeñamos en la institución educativa y de la congruencia (o no) de lo que decimos y lo que hacemos, de lo que afirmamos con las palabras y corroboramos o negamos con el cuerpo, debemos pasar a otro nivel de conceptualización.

En la interacción en el aula cada actor de esa singular puesta en escena fue interpelado por el Orden Simbólico en algún momento de su singular historicidad: el cuerpo "escribe" con sus actos y en sí mismo los efectos de la castración simbólica. Es necesario estar alerta a las escrituras y las marcas: las propias a través del meta-análisis sobre haceres y procederes, y las de los otros, en las distintas "voces" que hablan más allá de las palabras.

Hay que tener en cuenta que el comportamiento discriminatorio implica una comparación entre una selección de características valoradas positivamente depositadas en el grupo de referencia ("nosotros") y la contraparte negativa atribuida a los "otros"; se trata de una selección de rasgos elevados al rango de esencialmente definitorios y pertinentes para la categorización del "otro". Esta operación supone una simplificación al momento de realizar la clasificación de la alteridad, que funciona como patrón homogeneizador que facilita la "mirada" categorizadora. Todos, en mayor o menor medida, ponemos en marcha tal operación frente a cualquier grupo humano.

Los estereotipos adquiridos en el proceso de socialización primaria, aun cuando en el discurso y en la práctica se demues-

tren falsos, generalmente cristalizan. No obstante, poseen un carácter dinámico derivado del hecho de que resultan de un particular encuadre sociocultural e histórico, de modo que su funcionalidad social es relativa y provisoria. Frecuentemente acontece que las acciones discriminatorias no son conscientes y se manifiestan en conductas semióticas que remiten al proceso de socialización primaria.

Bruner fue uno de los primeros interaccionistas en plantear la importancia de la intervención de "el otro" en la adquisición del lenguaje. La madre, "el otro" por antonomasia, resulta ser la transmisora del lenguaje y la cultura. Importa reflexionar, entonces, sobre la singularidad del evento de andamiaje de la madre al niño, por las importantes implicaciones que tiene la realidad lingüística de esa lengua de socialización primaria (cuya impronta pervive en el sujeto a pesar de la intervención pedagógica). Esa lengua "materna", del amor y del dolor, de las pulsiones, se inscribirá en algún lugar del continuo que llegaría eventualmente hasta la variedad estándar, objeto de la asignatura Idioma Español. Y habrá tantos enclaves como alumnos y eso no admite forclusión, si justamente se trata de sostener una educación democratizadora.

Afirma Bruner en **La educación, puerta de la cultura**: *"Puesto que los límites de nuestras predisposiciones mentales inherentes se pueden trascender recurriendo a sistemas simbólicos más poderosos, una función de la educación es equipar a los seres humanos con los sistemas simbólicos que se necesitan para hacerlo. Y si los límites impuestos por los idiomas que usamos se expanden incrementando nuestra "conciencia lingüística", entonces será función de la pedagogía cultivar esa conciencia."* (1997: 38)

El trabajo metalingüístico deviene, entonces, un instrumento democratizador.



Si el dominio de la variedad estándar es una puerta de acceso a la ciudadanía, entonces debe ser objeto de particular atención por parte de los docentes.

Comenta Pedretti: *"...la falta de dominio adecuado en el manejo de la lengua escrita, tanto en las operaciones de producción como de comprensión de textos tiene consecuencias que van más allá de las que superficialmente pueden advertirse por un inadecuado cumplimiento de funciones lingüísticas, y se extiende mucho más peligrosamente, al desarrollo general de las funciones psicológicas superiores."* (2008: 102)

El asunto se abre hacia el campo de las actitudes lingüísticas, generalmente soslayado desde la perspectiva de los grupos hegemónicos. Este es un aspecto que debe ser considerado en cualquier nivel de planificación lingüística (desde el plan de clase hasta las políticas lingüísticas estatales), por los peligros que conlleva en cuanto a los procesos identificatorios y de subjetivación de cada alumno. Rechazar o despreciar la variedad del alumno es rechazarlo.

Opinamos que los acuerdos fundamentales en materia de enseñanza de la lengua no pasan por la exhaustividad de la descripción y taxonomía lingüísticas desplegadas en forma de "contenidos" (que, por otro lado, si atendemos a la heterogeneidad en formación académica y profesional de los profesores de la asignatura, debería evaluarse si es apropiada en cuanto posi-



ble). Se debe coadyuvar en el desarrollo de la ciudadanía plena a través de actividades metalingüísticas con la variedad estándar, pero estas no deben sujetarse a la dimensión temporal de la programación,

sino a la del sujeto en su singularidad de sujeto sociohistórico, porque el objetivo de las mismas es en realidad ético: la conformación de un ciudadano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRUNER, J. (1997) 1999 *La educación, puerta de la cultura* Visor. Madrid.  
 CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 2008 *Historia de Educación Secundaria 1935 – 2008* CES. Uruguay.  
 DEPARTAMENTO DE PSICO- Y SOCIOLINGÜÍSTICA 2007 *Informe presentado en las III Jornadas de trabajo y difusión del Departamento de Psico- y Sociolingüística*. Montevideo.  
 NIRENBERG, O. 2006 *Participación de adolescentes en proyectos sociales. Aportes conceptuales y pautas para su evaluación* Paidós. Buenos Aires.

PEDRETTI, A. 2008 *Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna* Byblos. Montevideo.  
 PIVETTA, B. 2006 "Conciencia histórica e identidad. Valores étnicos e identidad multicultural" en *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. (María de los Ángeles Sagastizabal, coord.) La Crujía. Buenos Aires.  
 TENTI FANFANI, E. 2007 *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación* Siglo XXI. Buenos Aires.



# Posibilidad de constitución del sujeto y enseñanza de la lengua. Aportes desde la filosofía latinoamericana

Servando Corbo Acosta  
Egresado de IPA y del Primer Curso  
de Posgrado en Filología Hispánica  
Cátedra Dámaso Alonso, Montevideo,  
2005. Cursos de posgrado  
y de Lingüística (UDELAR).

Claudia Cerminatti  
Egresada de IPA y del Primer Curso  
de Posgrado en Filología Hispánica,  
Cátedra Dámaso Alonso, Montevideo, 2005.  
Cursos de posgrado  
y de Letras (UDELAR).

Propo-**P**roponemos reflexionar sobre la enseñanza de la lengua desde la perspectiva filosófica latinoamericana. La posibilidad de constitución del sujeto y sus modos de objetivación importan porque hay supuestos que sesgan la intervención pedagógica e inciden en la dialéctica exclusión-inclusión.

Partimos de las siguientes premisas:

- 1- La lengua desborda la condición de "instrumento de comunicación" para ser fundante y constitutiva del saber-conocimiento (según Chevallard, en su obra **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**, los saberes se realizan "en el desfiladero de la palabra").
- 2- Las variedades lingüísticas se "cuelan" intersticialmente en la institución educativa, coexistiendo diversamente junto a la variedad estándar, cuya apropiación se entiende necesaria.
- 3- Las variedades lingüísticas están sesgadas ideológicamente. La lengua es la matriz interpretativa que sujeta al sujeto a un Mundo Posible: "somos hablados" por la lengua.
- 4- La lengua, en tanto no se agota en su mera instrumentalidad, puede habilitarse como ámbito donde opere una dialéctica de constitución/no constitución del sujeto (mediando su objetivación o su obliteración, el lugar de su presencia o au-

sencia como sujeto).

El sujeto, tenso entre la emancipación y el sometimiento, deviene en el pensamiento filosófico latinoamericano una categoría que excede los límites impuestos a tal categoría por el encuadre típico de la filosofía europea: es sujeto histórico, cultural, viviente o vivo. Ocupa un lugar en el discurso y también en el espacio-tiempo. Es decir, en la filosofía latinoamericana se trata de un sujeto histórico, cultural, viviente o vivo que ocupa un lugar en el discurso y también en el espacio-tiempo.

Este concepto de sujeto remite a la perspectiva del sujeto como "trascendentalidad inmanente" de Franz Hinkelammert. Según Yamandú Acosta: *"En la perspectiva de Hinkelammert el sujeto es identificado como la trascendentalidad inmanente a las instituciones, estructuras y sistemas, en tensión con las cuales en tanto corporalidad apunta a su afirmación a través de la crítica y superación de históricos efectos de negación derivados de la totalización de las mismas."* (2008: 25)

Es un sujeto en interrelación con otros que pueden objetivarlo o a quienes puede objetivar: objeto de conocimiento, de reconocimiento o de no reconocimiento (pudiendo degradarse, en este caso, el objeto en cosa o *causa*: de sometimiento,

de violencia, de exclusión). En este sentido, sostiene Hinkelammert: *"El sujeto es reducido a ser representante de una categoría para que él sea tratable en los términos reducidos en los que las instituciones pueden funcionar. Como portador de una categoría, un rol, un estrato, una clase, el sujeto recién es accesible a ser integrado en el sistema institucional."* (1990: 254) Hinkelammert postula una falta de adecuación de teorías o de instituciones: *"Siendo el sujeto un sujeto y no un objeto, su tratamiento como objeto es de por sí inadecuado, porque no puede jamás corresponder al ser subjetivo del sujeto, que es una plenitud inalcanzable."* (ibidem).

El ser "sujeto" comporta un rol, un estrato, una clase, que lo tornan definible: "educando", "alumno", "hablante", "gentes cultas" o "ciudadano" (estas o cualquier otra denominación, lo adscriben a una institución específica). Pero el sujeto desborda sus objetivaciones.

En el art. 5º de la Ley de Educación se expresa: *"(Del sujeto de la educación).- Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación,<sup>1</sup> son los educandos."*

La adscripción se realiza a partir de la palabra "educando"<sup>2</sup>, sustantivo que refiere al titular del ejercicio del derecho a la educación, debido a la construcción ecuativa; además, en latín, *titulus* significa "inscripción en la parte superior, inscripción, título (de libro), letrado, señal". Así, "edu-

cando" pasa a ser el título, inscripción o señal del sujeto y desplaza al término "sujeto" en el resto del texto de esta ley, objetivándolo.

La PROPUESTA PROGRAMÁTICA PRIMER AÑO CICLO BÁSICO REFORMULACIÓN 2006 de Idioma Español, en su FUNDAMENTACIÓN declara que *"Las instituciones educativas (...) permiten la apropiación de la variante formal de la lengua con un profundo sentido democratizador, igualador. La lengua estándar constituye un sistema útil para la comunicación plena por encima de la diversidad lingüística, al ofrecer una realización que une a los hablantes en todos los ámbitos geográficos."*

El sujeto debe apropiarse de la variedad estándar sin que esto suponga obliterar o negar el goce de su propia variedad lingüística, con la cual puede reconocerse y a partir de allí, reconocer a otros.

Más adelante declara el programa: *"No hay verdadera educación sin una completa apropiación de la lengua escrita".* Agreguemos que según Ong: *"Mediante la separación del conocedor y lo conocido (...), la escritura posibilita una introspección cada vez más articulada, lo cual abre la psique como nunca antes, no sólo frente al mundo objetivo externo (bastante distinto de ella misma), sino también al yo interior, al cual se contrapone el mundo objetivo."* (1987:106)

Las variedades que circulan en la institución educativa se distribuyen en un continuo de alteridad que se extiende hasta las casi exclusivamente "oralizadas" en personas que habitan contextos de extrema vulnerabilidad sociocultural, lo que determina variaciones en sus modos de simbolizar y, por lo tanto, otra forma de operar en el "mundo" (con los objetos, los conceptos y los otros).

Resulta oportuno habilitar un ámbito de reflexión que, como propone



Leonardo Peluso, nos lleve "... a cuestionarnos acerca de esa ideología lingüística que nos hace creer que los ciudadanos de una misma comunidad somos todos hablantes de una misma lengua y de una misma variedad de dicha lengua (o en caso de no serlo, que todos aspiramos a ello y por lo tanto se debe corregir la desviación) y que todos adscribimos o deberíamos hacerlo a similares funciones y estructuras de la escritura, fundamentalmente las asociadas a las funciones más formales" (2007: 319)

Entonces, ¿quién es este sujeto al cual somos convocados a enseñar lengua para que "el ser humano pueda conocerse y conocer con mayor profundidad a los otros?"<sup>3</sup> Es aquel a quien, muchas veces, le es estigmatizada o patologizada (incluso "tolerada") su legítima diferencia.

El sujeto de educación tiene derecho a gozar de la variedad estándar (ni transmitida como naturalizada ni recibida acríticamente). De lo contrario, el sujeto deviene degradado en un discurso que puede tener, eventualmente, más que efectos meramente discursivos, porque el que se recorta como ausencia ("invisibilizado" o "silenciado") es el sujeto en su singularidad histórica (no simple entidad discursiva); por consiguiente, esta ausencia imposibilita que la institución "permita" la apropiación de la variedad estándar con sentido "democratizador, igualador".

Resultan pertinentes las palabras de Yamandú Acosta: "El ser humano debe recurrir a la mediación de instituciones para poder afirmarse como sujeto, pero la lógica institucional que se potencia cuando las instituciones se totalizan puede llegar a desplazar al ser humano, ocupando su lugar y eventualmente negándolo." (2008: 70)

La plenitud del sujeto es una meta a la que hay que tender asindóticamente, y puede afectarse por el mandato instituyente, volviendo imposible el "imperativo categó-

rico de la razón práctica", como sostiene la tesis filosófica de F. Hinkelammert: "... un proyecto de liberación hoy tiene que ser un proyecto de una sociedad en la cual todos quepan y de la cual nadie sea excluido." (1995: 311). Es decir, pese a la insistencia de "inclusión", el riesgo de "exclusión" sería gravitante.

Según García Canclini: "La sociedad, concebida antes en términos de estratos y niveles, o distinguiéndose según identidades étnicas, es pensada ahora bajo la metáfora de la red. Los incluidos son quienes están conectados, y sus otros son los excluidos, quienes ven rotos sus vínculos al quedarse sin trabajo, sin casa, sin conexión." (2004: 73)

El art. 8º de la Ley de Educación establece: "(De la diversidad e inclusión educativa).- El estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social".

Un factor coadyuvante de la vulnerabilidad y limitante de la inclusión es ser hablante de una variedad lingüística alejada de la estándar. La intervención pedagógica da inicio con el reconocimiento del sujeto de educación como singularidad sociohistórica; como sujeto no de mero discurso ni de declaración de intenciones, sino como sujeto trascendente más allá de sus efectivas o eventuales objetivaciones. Un sujeto éticamente irreductible a estadísticas que muestren porcentajes de disléxicos, de repetidores, de desertores, etc.

Señala Yamandú Acosta: "No deja de llamar la atención el hecho de que quien pretende asumir la perspectiva del otro parece no distinguirse apenas por la diferencia, sino fundamentalmente por la asimetría en la que le corresponde el signo de "+" mientras al otro le toca de modo invariable el de "-". Un discurso de la diferen-

*cia que no se articule desde ella, puede hacer correr el riesgo no-intencional de congelar las asimetrías históricamente articuladas.*" (2008: 36) También hay que atender al riesgo de fragmentación implicado: *"Conocer al otro diferente-opuesto con mayor propiedad que él mismo... no implica la posibilidad de poder pensar, imaginar y actuar desde el otro. En cuanto al discurso de la diferencia articulado desde ella misma... puede implicar de modo igualmente no-intencional el mismo riesgo al potenciar una lógica de fragmentación de la resistencia de las diferentes diferencias frente a la pretendida universalidad que las produce como alteridad."* (ibidem)

Lengua y cultura son consustanciales entre sí y respecto del sujeto. En este sentido, afirma José Luis Rebellato: *"Cuando hablo de cultura quiero referirme a una matriz generadora de comportamientos, hábitos, lenguajes, valores, relaciones sociales. La cultura es constitutiva de los sujetos, de su diversidad y de su protagonismo o ratificación. Los procesos de identificación... tienen como trasfondo permanente esta dimensión cultural. (...) En la cultura se reproducen las estructuras de dominación-dependencia que conforman la sociedad en que vivimos. (...) La cultura es un lugar privilegiado para la transformación pero también lo es para la penetración de la ética y de las concepciones neoliberales..."* (1995: 80)

El alumnado (un no-todo heterogéneo) despliega las distintas variedades lingüísticas como síntomas de la subcultura de pertenencia. El sesgo ideológico emerge cuando tratando de "sujeto de educación" se interpreta su variedad como "déficit lingüístico", habilitando, por extensión, la valoración negativa de su subcultura como deficitaria.

Es derecho del educando acceder a la cultura científico-humanístico-artística (Bruner), pero dicho acceso se ve compro-

metido si no se reconoce el estatuto de sujeto de goce de esa cultura no hegemónica; es decir, si se lo asume en términos asimétricos. La intervención pedagógica inicia cuando se reconoce como tal a ese sujeto en tanto aspiración al ejercicio de la "sujetidad" (la cualidad de ser sujeto). Si no hay conocimiento, reconocimiento y autorreconocimiento, el sujeto se ve "desustantivado", porque no ejerce el derecho más que de "título", como marca o inscripción en el discurso de otro.

Reconocimiento y autorreconocimiento suponen "tenerse como valioso", y tener a los otros, a los "diferentes", como valiosos. Se impone coadyuvar en la propensión del autorreconocimiento como sujeto de educación, despojándose del carácter de objeto de discursos bien intencionados. Un derecho es un ejercicio lúcido y comprometido. Hay que rescatar al sujeto "sartreano", siempre "culpable" por responsable, es decir, por capaz de responder; un sujeto activo, comprometido y solidario, un sujeto que elige ser un tal sujeto.

De acuerdo con Rebellato: *"Los excluidos pueden encontrar en la cultura un terreno privilegiado de lucha (...) Contra la destrucción y negación de la propia dignidad instaurada desde siempre por la sociedad de dominación es necesario dar la lucha por esa dignidad."* (1995: 81)

Ningún acto de enseñanza será verdaderamente educativo, si no se aprende a "escuchar" a este sujeto que se solapa sin fundirse con el sujeto emergente de los discursos educativos. Como sostiene Rebellato: *"Hoy asistimos en América Latina, no a la sepultura del sujeto, sino a la expresión diversificada de sujetos plurales que comparten una situación común: la opresión y la exclusión (...) asistimos a una emergencia de los sujetos y a nuevas identidades culturales, sociales y políticas (...)"* (1995: 85)

Recapitulemos: es necesario reflexionar acerca de la posibilidad/no posibilidad de la constitución del sujeto en el espacio educativo, por cuanto si bien los discursos reguladores de la educación recogen la pre-

ocupación por la dialéctica exclusión/inclusión, la intención declarada de incluir puede devenir en un mero recluir potencialmente exclusor.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, Y. 2008 *Filosofía latinoamericana y democracia en clave de derechos humanos* Nordan Comunidad. Montevideo.

GARCÍA CANCLINI, N. 2004 *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad* Gedisa. Madrid.

HINKELAMMERT, F. 1990 *Crítica a la razón utópica* Dei. Costa Rica.

\_\_\_\_\_ 1995 *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión* Dei. Costa Rica.

ONG, W. (1982) 1987 *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* Fondo de Cultura Económica. México.

PELUSO, L. 2007 "Estudios interculturales y cultura escrita: Algunas problematizaciones en torno al concepto de escritura y de sujeto letrado" en *Entre el sueño y la realidad: nuestra América Latina alfabetizada* Edición de la Sociedad de Dislexia del Uruguay. Montevideo.

REBELLATO, J. L. 2000 *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación* Nordan Comunidad. Montevideo.

ROIG, A. 1981 *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano* Fondo de Cultura Económica. México.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Proyecto de Ley de Educación sancionado en la Cámara de Representantes en sesión del 1 de diciembre de 2008. La preceptiva gramatical inhibe el uso de "coma" entre el sujeto léxico y el verbo.

<sup>2</sup> En su origen es un deverbial, que alude a una realidad en construcción, en proceso.

<sup>3</sup> Idioma Español, Propuesta Programática, Primer Año Ciclo Básico, Reformulación 2006 (Fundamentación).



## Reseña de una investigación

Mag. Prof.<sup>a</sup> Marina Gómez Azzíz  
Egresada del IPA en Español

El tema de nuestra investigación es la inclusión de nuevas tecnologías en las buenas prácticas de enseñanza de docentes de Español en educación media.

El problema estuvo dado por los modos en los que se desplegó la enseñanza.

Como objetivos nos propusimos analizar estas prácticas.

Hallamos este tema de vital importancia ya que existe una carencia de una positiva competencia de la lengua española por parte de nuestros estudiantes y sentimos la necesidad de reflexionar sobre nuestras acciones pedagógicas con trabajos que reflejen las miradas y concepciones de los distintos actores involucrados en el quehacer didáctico.

Cuando empleamos la expresión "nuevas tecnologías" (TIC)\_hacemos referencia a los medios tecnológicos de representación semiótica. A pesar de que algunos de ellos tengan muchos años en el mercado mundial, en nuestro país se han utilizado con poca frecuencia en los escenarios de actividad pedagógica a la hora de enseñar lengua materna a nivel secundario y no han sido motivo de investigación educativa en este campo. Nos referimos tanto a los grabadores y a las

producciones cinematográficas como a Internet y a la telefonía móvil.

El marco teórico refleja una postura epistemológica relacionada con el paradigma posmoderno que reivindica el antipositivismo, el transaccionalismo y la valoración del contexto. Para ser coherentes con el enfoque anteriormente señalado, se eligió una metodología de investigación de corte cualitativo donde "*no se buscan verdades últimas, sino relatos*". Valles (1999, 56). En las ciencias humanas se vuelven a cuestionar la naturaleza de la mente y sus procesos, la construcción de nuestros significados y de nuestras realidades, la formación de la mente por la historia y la cultura. Lo que conocemos no es absoluto, sino relativo a alguna perspectiva, a algún punto de vista.

Para recabar nuestro material empírico recurrimos a expertos en la comunidad académica quienes nos condujeron a nuestros tres primeros docentes calificados. A estos tres docentes les solicitamos que nos informaran de otros profesionales que incorporaran TIC en sus clases y fueran considerados profesores que impartieran buena enseñanza. Empleamos, así, el método de la bola de nieve. Nuestro universo de análisis quedó constituido por siete profesores de Montevideo (tres de

instituciones privadas, dos de instituciones técnicas; tres de la periferia de nuestra ciudad, uno de institución bilingüe de clase media alta y alta).

El enfoque del trabajo fue diacrónico, ya que el estudio duró, aproximadamente, un año. Por el tema seleccionado para esta investigación consideramos relevante el empleo de las siguientes técnicas:

- observación de prácticas de aula
- entrevistas semi-estructuradas a los docentes
- análisis de los documentos que los docentes quisieran proporcionar
- preguntas "flash" a algunos alumnos
- triangulación

El límite de nuestro universo de análisis estuvo dado por la saturación.

Nos acercarnos al análisis a través de tres dimensiones: la dimensión espacio-temporal, la de abordaje y la de uso. Estas dimensiones tienen que ver, directamente, con la mirada puesta en el docente y las TIC. Enfocamos nuestros ojos en el profesor y sus decisiones de clase cuando planificó trabajar con nuevas tecnologías. A partir de ese primer enfoque abordamos el quehacer del aprendiz, su actuar y sentir respecto de las decisiones didácticas que asumió el profesor.

### **Dimensión espacio-temporal**

En esta dimensión se investiga en qué momento aparecen las nuevas tecnologías en el escenario didáctico y cuál es la intensidad con que se las emplea.

Se observan cuatro categorías en esta dimensión: la de falla, la de presencia referida, la categoría estilo mariposa, y la

de buceo. Estas categorías se construyeron teniendo en cuenta un "continuum". Este continuum surgió del paralelismo que establecimos con la teoría de conjuntos de Georg Cantor (2005). El continuum es la representación geométrica del conjunto de los números reales. Nuestra representación de ese continuum estuvo dada por un segmento de recta ya que acotamos nuestro análisis a aquellas prácticas de buena enseñanza donde fueron empleadas las nuevas tecnologías. De esta manera, en uno de sus polos encontramos los escenarios de actividad donde las TIC lo acapararon todo y en el otro polo reconocimos una planificación de clase pensada para trabajar con nuevas tecnologías, pero que la realidad impidió que se llevara a cabo. Por esto la denominamos *de la falla*. (Cantor, 1845-1918 denomina conjunto vacío al que no posee elementos; pero a pesar de ello continúa representando algo. ¿Qué cosa representa? La ausencia de elementos que pertenecen a un determinado contexto. Ese contexto está representado en el continuum.) En un caso el docente tuvo que recurrir necesariamente a otra planificación y en la otra instancia observada, por desperfectos técnicos, se tuvo que cambiar de aula y poco faltó para que se tuviera que cambiar, también, la planificación. *La categoría buceo* alude, metafóricamente, a un adentrarse en el mundo de las nuevas tecnologías como el buzo se sumerge al practicar su deporte. Y es desde esta inmersión que se realiza el proceso de enseñanza.

A mitad de ese "continuum" encontramos la categoría de la presencia referida y la del estilo mariposa. *La presencia referida* se encuentra más próxima al polo de la falla; no obstante, aquí no hubo elementos exógenos que interfirieran con las decisiones docentes, por el contrario, fue el docente que decidió



hacer uso de las nuevas tecnologías pero de manera referencial en su discurso; se valió de ellas aludiendo a sus productos pero estos no fueron ejecutados dentro del aula. Es el caso del docente que emplea ejemplos de textos de "chats" y de mensajes de textos de teléfonos celulares para trabajar el tema de oralidad y escritura, pero que fueron producidos fuera del salón de clase. *La categoría estilo mariposa* se ubica cercana a la categoría buceo. Aquí el profesor no fomenta una total inmersión en el mundo de las TIC, pero hay un ir y venir permanente del mundo "virtual" al mundo "no virtual" y viceversa.

### Dimensión de abordaje

Tiene que ver con las formas de aproximación que el docente hace de las TIC para lograr sus propósitos. Se observan dos categorías: la lingüística y la icono-lingüística.

En la *categoría lingüística* el profesor comienza su andar didáctico a través del lenguaje. Por ejemplo, en una de las clases visitadas, analizamos situaciones de aula en donde los estudiantes eligieron, en la Red, avisos clasificados y escribieron textos simulando solicitudes de empleo. Otro docente propuso la co-evaluación, entre pares, de producciones escritas, empleando el ordenador.

La otra categoría presenta el uso tanto lingüístico como icónico en el abordaje de la escena pedagógica. Denominamos a esta *categoría icono-lingüística*. Observamos clases en donde el cine se introdujo en el aula para un análisis generalizador y de comprensión, donde los elementos semióticos extralingüísticos, los distintos planos de ficción y los "flashbacks" fueron analizados junto con lo lingüístico que presentó la película. Asimismo se presencié una clase donde los alumnos debían crear

una presentación en formato "powerpoint" para una muestra de fin de curso. En esas diapositivas los estudiantes debían seleccionar y presentar trabajos realizados durante el año lectivo que consideraran mejores o más próximos a ellos desde el punto de vista afectivo. Tenían que explicarlos verbalmente empleando imágenes como apoyaturas.

### Dimensión de uso

El foco de análisis está dado por el empleo que el profesor asigne a las nuevas tecnologías. Reconocimos dos categorías. A una de ellas la denominamos *totalizadora* y a la otra, categoría *distribuida*. La primera señalada refiere a las situaciones en donde el docente concentra el poder de empleo de las TIC. Es el caso de una docente que creó un videoclip para emplear en su clase mientras se escuchaba y comentaba el contenido de una canción y cuya clase tenía como objetivo disciplinar el acercamiento a la noción de la categoría gramatical de sustantivo. Fue la propia docente que creó el videoclip y ella dispuso del tiempo de clase para su presentación.

La categoría distribuida tiene que ver más con el poder de uso de las TIC que tienen los alumnos. Mientras que la totalizadora presenta al profesor concentrando el poder de uso de las nuevas tecnologías, en esta categoría, por el contrario, ese poder se ve distribuido entre los alumnos y son ellos quienes presentan más autonomía respecto del vínculo con las nuevas tecnologías. No obstante, es de destacar que en esta dimensión se está haciendo referencia concretamente a la relación de empleo de las TIC respecto del profesor y de los alumnos. El término "poder" está referido solamente a este aspecto. Creemos que es oportuna esta aclaración ya que, en clases donde fue observada la categoría totalizadora, el clima

de trabajo y la distribución de las tareas también correspondió al clima de buena enseñanza.

### Miradas sobre el estudiante

Dado nuestro tema de investigación, nuestra atención estuvo focalizada primeramente en el accionar y las decisiones de uno de los participantes en la relación pedagógica formal, el docente. Luego, nuestras miradas focalizaron al otro actor, y razón de ser de las decisiones pedagógicas adoptadas por el profesor, el alumno. Teniendo siempre presente que debemos diferenciar epistemológicamente el proceso de enseñanza del proceso de aprendizaje, no debemos descuidar que ambos están ontológicamente relacionados. (Fenstermacher, en Wittrock I, 1989). En la mayoría de las clases observadas los alumnos tuvieron la oportunidad de estudiar y producir textos correspondientes a distintos dominios de escritura. Tomando la taxonomía de Colomer y Camps (Cassany, 1998), podemos decir que se analizaron y se "produjeron textos correspondientes al dominio ejecutivo, al funcional, al instrumental y al epistémico.

La motivación se vio potenciada con el empleo de las nuevas tecnologías. Esto se apreció en la disposición al trabajo y en las energías que invirtieron los alumnos en llevarlo a cabo. También algunos expresaron su interés cuando realizamos preguntas "flash" acerca del empleo de las nuevas tecnologías en las clases de Español. Otros alumnos se acercaron a nosotros y dieron su opinión. Sentimos muy positivo la necesidad del alumno de compartir con nosotros su gusto por ese espacio didáctico que acababa de vivir. Ese gusto que pudimos reconocer, creemos que se haya debido, entre otros aspectos, a la presencia de la "agencia", al decir de Bruner (2000). El docente permitió que el alumno realizara

distintas tareas las cuales le proporcionaron la sensación de confianza y de optimismo; se fomentó su autoestima.

Los alumnos tuvieron la posibilidad de ampliar su riqueza simbólica. Como explica Pozo (2001) nuestro mundo nos brinda bienes materiales y también simbólicos; pero para valorar esa riqueza simbólica es necesario contar con cierto nivel de cognición que nos permita procesar los diferentes sistemas de representación. Cuando este nivel de cognición fue reconocido como débil, el profesor instrumentó un andamiaje realizado por él o por los integrantes de un grupo cooperativo. Como paradigmas de bienes simbólicos reconocemos el cine, la literatura, las artes plásticas, la música, entre otros. Estas diferentes manifestaciones del capital simbólico estuvieron presentes en la mayor parte de las clases.

Observamos que los alumnos debieron recrear el conocimiento en muchas propuestas de trabajo, por ejemplo, cuando tuvieron que producir textos de similar contenido al estudiado, pero con diferentes superestructuras; también cuando se les solicitó la creación de diapositivas en formato "powerpoint". Estas situaciones brindaron al estudiante la oportunidad de: *"recrear el conocimiento y reconocerse,... y evitar la repetición estereotipada y enajenante"*. (Gasalla, 2001, 115).



### Conclusiones

Podemos decir que después de realizar el trabajo, sentimos la necesidad de un abordaje de la temática desde lo institucional. La mirada desde las instituciones la exige la etapa histórica de nuestro país en donde se están implementando políticas educativas que fomentan la incorporación en las aulas de

computadoras para todos los estudiantes y sus docentes. Pensamos que serían muy valiosos los aportes con investigaciones cualitativas donde las percepciones de los distintos actores involucrados en el quehacer educativo sean tenidas en cuenta y sus miradas sirvan para construir conocimiento en el campo de la Didáctica, y particularmente, de la didáctica de la lengua española como lengua materna.

í

ó

í

í

í

ó

ó

ó

í

í

ó

ó

ó



# Metacognición lingüística en el aula: una propuesta práctica

Eliana Lucían Vargha

Profª. Español (IPA), Lic. Letras (FHCE).

Gladys Marquisio Cilintano

Profª. Español (IPA), Realizadora Audiovisual (ORT. ev. final en curso).

## Introducción conceptual

Para desarrollar el tema propuesto partimos de nuestra experiencia como enunciatrices de un discurso didáctico, plasmado en un libro de texto de reciente edición, y como profesoras de español en nuestra tarea diaria en las aulas.

Consideramos relevante que el educador tome su experiencia como objeto de reflexión y evaluación, es decir, un objeto de conocimiento, entre otros. Pero también es interesante que el educador se posicione frente al hecho educativo como sujeto de experiencia, integrando la esfera intelectual a la emocional.

La palabra *experiencia* proviene del griego *peira* 'ensayo', 'experiencia', y de ahí se deriva también *perito*, que proviene del latín *peritus*, formado a partir de *-perior*, como en *experior* 'aprender haciendo', que en nuestra lengua dio lugar a *experiencia*. Como aprender haciendo puede acarrear algunos riesgos, *perior* también dio lugar en latín a *periculum* 'peligro'.<sup>1</sup>

Ese riesgo de aprender haciendo es el que produce la experiencia a la que nos referimos, en la que se compromete el ser integral. Si el educador no la experimenta, difícilmente pueda transmitírsela a los educandos, para que en ellos también se

produzca esa conmovión transformadora que es la educación.

Definiremos metacognición lingüística, entonces, a partir de nuestras vivencias. En el aula, la metacognición lingüística está presente cuando nos preguntamos y logramos que nuestros estudiantes se pregunten: ¿para qué escribimos y hablamos?; ¿qué efectos queremos producir en el otro?; ¿mediante qué estructuras de la lengua se obtienen los resultados que busco?; entre todas las posibilidades que me da la lengua, ¿cuál es la que más se adecua al contexto y a mi intención?

Por otro lado, esa reflexión sobre la lengua en todos sus niveles no es un patrimonio exclusivo de la clase de español, forma parte de la vida cotidiana cada vez que el usuario de la lengua hace un paréntesis en su discurso, se desdobra y observa el efecto que su enunciación causó en el otro, para determinar si las estructuras del sistema que sostuvieron el sentido fueron las apropiadas o no.

Hablamos de metacognición lingüística y no gramatical porque la reflexión no pasa solo por reconocer las estructuras gramaticales (la forma) sino por interpretar el sentido (el contenido) que esas estructuras gramaticales sostienen y los

efectos pragmáticos que esa forma provoca en determinada situación comunicativa. Todos los niveles de la lengua están implicados.

Marcos Bagno (2009) hace una distinción entre la lengua paterna y la lengua materna. La paterna es la lengua patria, la legal, la estándar y la materna es la adquirida en el seno familiar. La reflexión metalingüística también pasa por reconocer las diferencias entre ambas y aprender sus contextos de funcionamiento. Lo prescriptivo, asociado generalmente con posturas autoritarias y concepciones tradicionales, también hace al uso correcto y eficaz de la lengua en determinados situaciones comunicativas y por ende, acceder a esas reglas de funcionamiento lingüístico es imprescindible para funcionar comunicativamente en esos contextos.

La lengua es nuestro objeto de estudio y a su vez nos conforma como sujetos, por eso, reflexionar sobre ella es también una forma de autoconocimiento. En la actualidad, dada la complejidad de nuestra realidad, la metacognición lingüística es fundamental para el mejoramiento de las relaciones interpersonales, incluyendo el vínculo pedagógico.

La Nueva gramática de la lengua española de la RAE reconoce ese rol fundamental de la reflexión sobre la lengua en la actualidad:

*Entre los objetivos de las gramáticas académicas está el de intentar contribuir a que los hablantes ejerciten la reflexión sobre su propia lengua presentándoles los instrumentos con los que esa reflexión se lleva a cabo en ámbitos más profesionales. Ahora que están ya lejanos aquellos tiempos en los que los contenidos gramaticales se memorizaban y se recitaban como los preceptos de los catecismos es cuando más sentido tiene llamar la atención sobre la*

*necesidad de que se revitalice la reflexión sobre el idioma y el interés por el lenguaje mismo como patrimonio individual y colectivo. (RAE, 2009: XLVII)*

### **Abordaje metodológico**

Cuando nos enfrentamos a la tarea de tener que definir *gramática* en nuestro libro, optamos al principio por diferenciar las dos concepciones que a lo largo del tiempo se tuvo de ella: 1- la tradicional, el arte de escribir correctamente; 2- el análisis y la clasificación sintáctica del sistema de la lengua. Finalmente, y luego de un proceso dialéctico de corrección, decidimos definirla así:

*La gramática es el sistema de una lengua y es, al mismo tiempo, el arte de hablar o expresarse correctamente. Estos dos criterios se complementan, ya que para expresarse con corrección, propiedad y eficacia el hablante debe conocer las reglas de funcionamiento de su lengua y saber cómo combinarlas para alcanzar su objetivo comunicativo. (Lucián E. y G. Marquisio, 2010: 26)*

Durante el proceso creativo del libro, en el equipo de trabajo se discutió sobre la pertinencia de segmentar sus unidades conceptuales, basadas en el programa oficial de 3° año, en reflexiones textuales por un lado y reflexiones gramaticales por el otro. Si bien esa división iba aparentemente en contra de la concepción metodológica a la que apuntaba nuestro trabajo, se decidió que resultaba operativa teóricamente, sobre todo en un libro para estudiantes, ya que permitía distinguir áreas de reflexión.

Sin embargo, la forma en que se abordan ambas áreas de reflexión no es segmentada, en todo momento se interrelacionan, ya que las conclusiones a

las que se llega en un área se desprenden de la otra, refiriéndose mutuamente en forma constante. Las necesarias distinciones teóricas, entonces, son integradas mediante el abordaje metodológico. El objetivo es el equilibrio y la interrelación, a fin de superar una falsa dicotomía: la forma y el contenido; ni la gramática como una reflexión aislada del texto ni un enfoque comunicacional desligado de ella.

### Consigna metacognitiva

Para que el momento de desdoblamiento ante la lengua sea operativo es fundamental la regulación de las preguntas que orientan ese análisis. Por eso, las consignas metalingüísticas juegan un rol muy importante a la hora de promover ese momento, ya que su formulación puede abrir o no el camino a la metacognición, dependiendo de su planteamiento. Ejemplos aplicados al análisis del poema que se realizará a continuación:

a) ¿Qué caso de impersonalidad aparece en el poema?

b) ¿Qué relación guarda el caso de impersonalidad elegido por el enunciador con los efectos provocados en el receptor?

En la consigna a), registrativa, respondiente y reproductiva, se busca una clasificación. La b), por otro lado, es epistémica y creativa. Existe en este caso una búsqueda de la reflexión compleja ante el texto, relacionando forma con contenido. La predilección por consignas respondientes y reproductivas se basa en el carácter de acreditación conceptual que se le otorga a la evaluación, en el caso de la clase de español, relacionada sobre todo al terreno de la gramática.

Para que los estudiantes desarrollen

estrategias de trabajo autónomo (reflexionar sobre su proceso cognitivo, construir su plan de análisis, planificar sus textos a partir de esos abordajes) es conveniente que las consignas metacognitivas se incorporen equilibradamente al trabajo de aula, tanto las registrativas y reproductivas como las epistémicas y creativas.

### Ejemplo de propuesta práctica

Tema: La impersonalidad. Subtema: Impersonales con el sujeto uno/a

Texto: Poema 2, del libro *No*, de Idea Vilariño:

2

*Uno siempre está solo*

*pero / a veces*

*está más solo.<sup>2</sup>*

Preguntas disparadoras de la metacognición lingüística a partir del poema: ¿Por qué el enunciador se expresa de esa forma y no de otra? ¿Qué objetivos persigue al haber seleccionado esa estructura, ese orden discursivo y no otro? ¿El impacto emocional que produce el poema tiene alguna relación con su estructura sintáctica? ¿Qué efectos produce en el receptor? ¿Por qué descarta las construcciones personales?

Para comenzar a relacionar el contenido con la forma en la que se expresa, se considerarán todas las opciones con la que contó el enunciador, para determinar, luego, qué lo llevó a expresar su idea de la manera en que lo hizo.

En primer lugar, el enunciador dejó de lado la opción personal: *Yo estoy sola. Él está solo...* ¿Por qué? No busca dirigir su

mensaje a una persona en particular sino a todos en general. Se trata de una afirmación con carácter genérico y universal.

En el abanico de opciones impersonales (donde se incluye tanto la impersonalidad contextual como la sintáctica) el enunciador podría haber optado por:

### **1- Uno siempre está solo.**

A diferencia de la mayoría de las construcciones impersonales, en el caso de las construcciones impersonales con el pronombre *uno/a*, aparece un sujeto léxico. Sin embargo, se trata de un sujeto indeterminado, y eso es lo que genera la impersonalidad. El sujeto léxico está expresado mediante el pronombre indefinido *uno* que, en el caso del poema, incluye al enunciador, al receptor y a toda la humanidad.

### **2- Una siempre está sola.**

¿Por qué la elección del pronombre *uno* y no *una*?

Estas construcciones impersonales presentan la particularidad de permitir la presencia de un sujeto léxico indefinido, con la posibilidad de señalar género (femenino – masculino), lo cual es imposible de expresar en otras construcciones impersonales.

Sin embargo, la intención comunicativa del enunciador optó por el genérico masculino *uno* (término no marcado), que además de ampliar el alcance de la afirmación que plantea el poema, incluyendo a toda la humanidad y no solo al género femenino, está provocando un refuerzo semántico dado entre el pronombre indefinido y el número cardinal. El número uno representa a la unidad y equivale, por ende, a la soledad del sujeto

*uno*. Ambos conceptos se refuerzan semánticamente.

### **3- Estamos siempre solos.**

Este caso de impersonalidad contextual creada mediante el empleo de la 1ª persona del plural implica al receptor en el proceso discursivo y encubre la presencia directa del enunciador. En ambos casos se trata de procedimientos de carácter subjetivo, por los que opta el enunciador, colocando su persona en un segundo plano y solidarizándose con el receptor.

Sin embargo, la idea de un *nosotros* que se desprende del sujeto gramatical va en contra de la soledad existencial que plantea el poema.

### **4- Estás siempre solo.**

Este tipo de construcción depende del contexto en el que aparece para ser considerada o no impersonal, y dada la brevedad del poema, se hace difícil determinar la impersonalidad de la estructura. Por ende, el carácter genérico se pierde o queda ambiguo, y el poema parece estar dirigido a un receptor en particular, algo contrario a la intención del enunciador, ya que descartó las construcciones personales.<sup>3</sup>

### **5- Estar siempre solo.**

Al tratarse de una forma verbal no conjugada o no personal, no aporta información gramatical de persona, número, tiempo ni modo. Como consecuencia, el sujeto que realiza la acción queda indeterminado; de ahí el carácter impersonal de estas construcciones con infinitivo.

Sin embargo, el empleo del infinitivo produce una apelación hacia el receptor que

cambia el sentido del poema, produciendo una intencionalidad directiva que no está buscando el enunciador.

### 6- *Se está siempre solo.*

Este tipo de construcción impersonal, conformada por el pronombre personal átono *se* seguido de un verbo conjugado obligatoriamente en la tercera persona del singular, inhabilita la presencia de un sujeto explícito. Y es esa imposibilidad gramatical la que le otorga un carácter semántico más alejado de la subjetividad del receptor que la construcción: *Uno está solo.*

El pronombre *uno*, por más que es un sujeto indefinido y genérico, es un sujeto. En cambio, la construcción impersonal con *se* está más alejada de la subjetividad del receptor, haciendo que se identifique menos con la afirmación del poema.

### Conclusión

En todos los casos analizados se hace explícita la profunda interrelación entre gramática y contenido, entre la forma elegida y el sentido buscado, lo que permite llegar a la conclusión de que el enunciador del poema eligió esa forma y no otra porque de todas las opciones que le brindaba la lengua, esa era la que mejor vehiculizaba el contenido que deseaba expresar. Por

ende, la reflexión gramatical y la reflexión textual están intrínsecamente relacionadas.

El docente, como enunciador de discursos didácticos, tiene la posibilidad de otorgarle un lugar privilegiado a la sistemática utilización de propuestas que giren en torno a la problematización del proceso de producción e interpretación: por qué se dice, para qué, qué estructuras lo hacen posible.

La lengua no es solamente un instrumento al servicio de la comunicación sino un constituyente del propio ser. La metacognición lingüística ayuda a que el sujeto se haga responsable de su discurso y de sus efectos en el entorno. El docente como sujeto de experiencia, vivenciando la *otredad* o desdoblamiento frente a la lengua, promoverá esa vivencia multiplicadora en sus educandos, para que la metacognición lingüística deje de ser un callejón sin salida y cobre sentido:

*Toda reflexión, incluyendo una sobre los fundamentos del conocimiento humano, se da necesariamente en el lenguaje que es nuestra peculiar forma de ser humanos y de estar en el hacer humano. Por eso, el lenguaje es también nuestro punto de partida, nuestro instrumento cognoscitivo y nuestro problema.* (MASSIP BONET, 2004)

### Referencias bibliográficas

BAGNO, M. « ¿Qué es una lengua? Distintas sociedades, distintas respuestas » en **2º Foro de Lenguas de la Anep**. Montevideo.  
CAMPS, A. (Coord.). 2001. **El aula como espacio de investigación y reflexión**. Graó, Barcelona.  
DI TULLIO, A. 2009. «El lugar de la gramática en la enseñanza de la primera lengua y de las lenguas extranjeras» en **2º Foro de Lenguas de la Anep**. Montevideo.  
RAE. 2009. **Nueva gramática de la lengua española**. Espasa, Madrid.

INSPECCIÓN DE ESPAÑOL. 2008. **El lugar de la gramática en la clase de Idioma Español. Algunos comentarios y sugerencias**. Anep, Montevideo.  
LUCIÁN, E. Y G. MARQUISIO. 2010. **Español 3. Las palabras en juego**. Santillana, Montevideo.  
MARÍN, M. 2006. **Lingüística y enseñanza de la lengua**. Aique, Buenos aires.  
MARQUISIO, G. y A. MARÍNEZ. 2004. «Formulación de consignas: operatividad y pertinencia» en revista **Conversación**, N° 6, marzo.



MASSIP BONET, A. 2004. «Lingüística y complejidad» en revista **Conversación**, N°. 7, junio.

VILARIÑO, I. 2006 (1980). «No» en **Poesía completa**. Cal y Canto, Montevideo.

NOTAS

<sup>1</sup> En: <http://www.elcastellano.org/palabra.php?q=perito>

<sup>2</sup> Notar que elementos marginales gramaticalmente (*siempre, más*) son fundamentales semánticamente.

<sup>3</sup> El mismo razonamiento se aplica para la construcción impersonal con 3º persona del plural.



# Morfología diacrónica y ortografía: dos caminos inseparables

María José González Díaz  
Egresada de Español (IPA)  
Docente de los cursos de Latin I y II en  
IPA y Cerp Centro

## Introducción

Una dificultad ortográfica, extendida entre jóvenes y no tan jóvenes rioplatenses<sup>1</sup>, es la relacionada con los sustantivos abstractos cuya terminación es *-sión*, a veces escrita con <c> y otras con <s>. La vacilación se explica debido a que el fonema /s/ plantea, en la variedad rioplatense, dos alternativas gráficas en el contexto fonológico referido<sup>2</sup>.

Dada esta situación, la finalidad de esta comunicación es advertir la aplicación de la morfología diacrónica y considerarla una herramienta fundamental para la resolución de los problemas que plantea la ortografía. Para ello, se intenta explicar el fenómeno de las terminaciones *-sión* desde la perspectiva sincrónica; además, se aborda una visión histórica, en cuanto al análisis morfológico que atañe inevitablemente a la dificultad ortográfica manifiesta.

## Reglas desde la perspectiva sincrónica

Numerosas son las reglas que intentan solucionar el problema. Para ser aplicadas, muchas de ellas requieren de memorización. Además, no rigen la totalidad de las palabras.

Otro tanto son explicaciones sincrónicas que, si bien rozan el problema, parecen no brindar una explicación en profundidad. Esto sucede porque la alternativa *-sión/-ción* se explica históricamente. Por tanto es necesario apelar a la diacronía para revelar el origen de la variación y acercarnos a su solución. Por ejemplo:

«Las palabras terminadas en *-ción* tienen afines en ....., ....., ..... y .....; las palabras terminadas en *-sión* tienen afines en ....., ....., ..... y ..... »<sup>3</sup> (Ramírez Gelbes, 2008: 72).

La regla anterior pretende que el alumno complete los espacios en blanco, luego de un ejercicio que, justamente, parte de las palabras terminadas en *-do, -dor, -to, -tor, -so, -sor, -sivo y -sible*; y en el que se le solicita la unión a su correspondiente sustantivo en *-ción* o *-sión*. Al comparar y contrastar, el alumno inferirá que aquellas palabras que ya tienen una <s> en su terminación, la conservan en el sustantivo o viceversa. Por este motivo, se reservan las primeras cuatro terminaciones para los sustantivos en *-ción* y el resto para los terminados en *-sión*. Desde la perspectiva sincrónica, la advertencia de este parentesco es absolutamente relevante, aunque siga pareciendo arbitrario. No se puede desconocer que entrar en el mundo de la morfología puede ser la solución al problema planteado, pero desde qué morfología, sigue siendo la interrogante.

La perspectiva sincrónica imposibilita la explicación de cómo es que *divido* termina en *-do* pero *división* va con <s>, o la existencia de *percutor*, cuya terminación en *-tor* se une a un sustantivo como *percusión*.

Se necesita dar un paso y comenzar a pensar en otro enfoque porque el punto de vista sincrónico se agota en este punto. En relación con esto, la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (GDLE) interroga sobre la adecuación y operatividad de un análisis morfológico desde el punto de vista sincrónico.

« Se define una lengua como un sistema estructurado de signos. Pero las lenguas naturales, como lenguas históricas, son también el resultado de etapas anteriores, incluido el propio latín en el caso del español y de las demás lenguas románicas » (GDLE, 1999: 4363).

En el siguiente punto se intentará explicar, a través de una secuencia de procedimientos, cómo se llega a considerar que la morfología diacrónica respalda la explicación sobre la ortografía en las terminaciones *-sión*.

## Las palabras existentes

Se ha realizado un recuento de los sustantivos terminados en *-sión*, a partir de la siguiente definición de palabra existente: «Las palabras existentes constituyen el acervo léxico real, atestiguado. Se pueden listar bajo la forma de entradas de diccionario y están asociadas con una representación fonológica» (Costa, 2010: 75).

Se utilizó<sup>4</sup> como fuente la vigésima segunda edición del *Diccionario de la Lengua Española* (DRAE) y se extrajeron todas las palabras atestiguadas que cumplían la condición. Se obtuvo la siguiente tabla que contiene ciento ochenta y dos vocablos.

**Tabla 1. Palabras existentes terminadas en *-sión***

Abrasión	convulsión	extorsión	manumisión	propensión	sobrefusión
Abscisión	corrosión	extraversión	misión	propulsión	sobreimpresión
Abstersión	decisión	extrusión	obsesión	provisión	sobreimpresión
Abusión	defensión	fisión	occisión	pulsión	sobretensión
Accesión	delusión	fusión	oclusión	radiodifusión	subcomisión
Adhesión	demisión	hipertensión	ofensión	rasión	subdivisión
Admisión	depresión	hipotensión	omisión	readmisión	subversión
Adversión	derrisión	ilusión	opresión	recensión	sucesión
Afusión	desaprensión	implosión	pasión	recesión	sumersión
Alusión	descensión	incisión	pensión	reclusión	sumisión
animadversión	descompresión	inclusión	percusión	reconversión	supervisión
Aprensión	desilusión	incomprensión	perfusión	regresión	supresión
Ascensión	desinversión	incursión	permisión	reimpresión	suspensión
Aspersión	detersión	indecisión	persuasión	remisión	suversión
autopropulsión	detorsión	indefensión	perversión	repercusión	teledifusión
Aversión	digresión	infusión	posesión	reprensión	televisión
Cesión	dimensión	inhesión	precesión	represión	tensión
circuncisión	diversión	inmersión	precisión	repromisión	torsión
Cisión	división	inmisión	preclusión	repulsión	transfusión
Cohesión	eclosión	intercesión	prelusión	rescisión	transgresión
Colisión	emersión	interclusión	presión	responsión	transmisión
Comisión	emisión	intermisión	pretensión	retrocesión	trasfusión
compasión	erosión	intromisión	pretermisión	retropropulsión	trasgresión
comprensión	evasión	introversión	previsión	retropulsión	trasmisión
compresión	exclusión	intrusión	prisión	retroversión	turbopropulsión
compulsión	excursión	invasión	procesión	reversión	versión
concesión	expansión	inversión	profesión	revisión	visión
conciación	explosión	irrisión	profusión	revulsión	
conclusión	expresión	lesión	progresión	risión	
confesión	expulsión	lisión	proindivisión	secesión	
contorsión	extensión	mansión		sesión	

Una revisión atenta y comparativa pone de manifiesto que, por ejemplo, en *conclusión/exclusión/inclusión/preclusión/reclusión/* hay una unidad gramatical que difiere, lo que permite delimitar la base e identificar prefijos inescindibles en el español actual. Por tanto, se concluye que, en estos casos, *con-*, *ex-*, *in-* *pre-* y *re-* son prefijos, aun cuando no pueda asignarse un significado<sup>5</sup>, en todos los casos:

« Los morfemas carentes de significado son también, como los morfemas con significado, unidades formales recurrentes y, por tanto, separadamente combinables y/o conmutables » (GDLE, 1999: 4320).

« Delimitar tales unidades facilita la descripción morfológica pues, por un lado, permite reducir el inventario de unidades morfológicas y, por otro, evita tener que multiplicar innecesariamente los hechos de alomorfia » (GDLE, 1999: 4320).

Al considerar los infinitivos *concluir/excluir/incluir/recluir*<sup>6</sup> se continúa advirtiendo la presencia de estas unidades. Este procedimiento, además de aislar el prefijo, permite determinar que la raíz en estos infinitivos es *-clu-*. De esta forma, el análisis morfológico sería, por ejemplo: *re-clu-ir*. No parece ofrecer dificultad alguna este análisis. Sin embargo, se plantean dos posibles caminos para analizar los

sustantivos. El primero, concluir que la raíz es *-clu-*, como en el infinitivo.

En relación a lo anterior, la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE) señala:

«El sufijo *-ción* destaca por su productividad en el paradigma derivativo de los nombres de acción deverbales. (...) También alterna con las variantes *-sión* (*incluir* > *inclusión*) e *-ión* (*confesar* > *confesión*)» (NGLE, 2009: 346).

Se observa la postulación de la existencia de un sufijo *-sión*, por un lado, aunque la obra también reconoce la presencia, en algunos casos, de un sufijo *-ión*. Por tanto, no se analiza de la misma forma *inclusión* y *confesión*, como tampoco *percusión* y *remisión*. En referencia al último par, la primera palabra tendría el sufijo *-sión* ya que existe *percutor*, *percutable*<sup>7</sup>. En la segunda palabra, se postula la existencia de una raíz supletiva<sup>8</sup> de *mit-*, que aparece en *remitir* u *omitir*, que sería *mis-* presente en *remisión* u *omisión*. Se recurre a dos explicaciones diferentes para el mismo fenómeno. Por otro lado, el hecho de postular un sufijo *-sión*, como alomorfo de *-ción*, no resuelve la vacilación sobre la ortografía de estas terminaciones. La elección de uno u otro parece arbitraria todavía.

Un camino alternativo es considerar la raíz etimológica<sup>9</sup>. De esta manera, se propone en el infinitivo *recluir*<sup>10</sup> la raíz *-clu-*, que proviene de una raíz latina *-clud-* evolucionada<sup>11</sup>; mientras que en el sustantivo *reclusión* la raíz es *-clus-* cuyo origen es participial<sup>12</sup>. La primera es punto de partida del paradigma verbal, a saber: *recluí*, *recluiste*, *recluimos*, etc. y la segunda, base de la derivación nominal, por ejemplo: *recluso*, *reclusorio*. Por este último camino, se entiende que *l/s* pertenece a la raíz lo que explica que sus derivados conserven la grafía <s>. De lo anterior, se interpreta que el sufijo es *-ión* y no *-sión*. El caso de *percutir* y *percusión* debería interpretarse de la misma forma. Es decir, se postula la coexistencia de una raíz *-cut-* para *percutir*, *percutor*<sup>13</sup> y otra, *-cus-* para *percusión*, *percusor*, *percusionista*.

### Raíces etimológicas

El segundo camino planteado en el punto anterior explica la <s> como parte de la raíz, por este motivo se explica la presencia de <s> en los derivados.

Por lo anterior, se decidió remitir cada una de las palabras de la *Tabla 1* a su correspondiente raíz etimológica de origen participial. Así resulta la siguiente tabla:

**Tabla 2. Las palabras existentes terminadas en *-sión* remitidas a su raíz etimológica**

Abrasión	ras	convulsión	vuls	extorsión	tors	manumisión	mis	propensión	prens	sobrefusión	fus
Abscisión	cis	corrosión	ros	extraversión	vers	misión	mis	propulsión	puls	sobreimpresión	pres
Absterción	ters	decisión	cis	extrusión	trus	obsesión	ses	provisión	vis	sobrepresión	pres
Abusión	us	defensión	fens	fisión	fis	occisión	cis	pulsión	puls	sobretensión	tens
Accesión	ces	delusión	lus	fusión	fus	oclusión	clus	radiodifusión	fus	subcomisión	comis
Adhesión	hes	demisión	mis	hipertensión	tens	ofensión	fens	ración	ras	subdivisión	vis
Admisión	mis	depresión	pres	hipotensión	tens	omisión	mis	readmisión	mis	subversión	vers
Adversión	vers	derrisión	ris	ilusión	lus	opresión	pres	recesión	cens	sucesión	ces
Afusión	fus	desaprensión	prens	implosión	plos	pasión	pas	recesión	ces	sumersión	mers
Alusión	lus	descensión	scens	incisión	cis	pensión	pens	reclusión	clus	sumisión	mis
animadversión	vers	descompresión	pres	inclusión	clus	percusión	cus	reconversión	vers	supervisión	vis
Aprensión	prens	desilusión	lus	incomprensión	prens	perfusión	fus	regresión	gres	supresión	pres
Ascensión	scens	desinversión	vers	incursión	curs	permisión	mis	reimpresión	pres	suspensión	pens
Aspersión	pers	deterción	ters	indecisión	cis	persuasión	suas	remisión	mis	suversión	vers
autopropulsión	puls	detorsión	tors	indefensión	fens	perversión	vers	repercusión	cus	teledifusión	fus
Aversión	vers	digresión	gres	infusión	fus	posesión	ses	reprensión	prens	televisión	vis
Cesión	ces	dimensión	mens	inhesión	hes	precesión	ces	represión	pres	tensión	tens
circuncisión	cis	diversión	vers	inmersión	mers	precisión	cis	repromisión	mis	torsión	tors
Cisión	cis	división	vis	inmisión	mis	preclusión	clus	repulsión	puls	transfusión	fus
Cohesión	hes	eclosión <sup>14</sup>		intercesión	ces	prelusión	lus	rescisión	cis	transgresión	gres
Colisión	laes/ les/lis	emersión	mers	interclusión	clus	prensión	prens	responsión	spons	transmisión	mis
Comisión	mis	emisión	mis	intermisión	mis	prensión	pres	retrocesión	ces	trasfusión	fus
Compasión	pas	erosión	ros	intromisión	mis	prentensión	tens	retropropulsión	puls	trasgresión	gres
comprensión	prens	evasión	vas	introversión	vers	pretermisión	mis	retropulsión	puls	trasmisión	mis
Compresión	pres	exclusión	clus	intrusión	trus	previsión	vis	retroversión	vers	turbopropulsión	puls
compulsión	puls	excursión	curs	invasión	vas	prisión	pris	reversión	vers	versión	vers
Concesión	ces	expansión	pans	inversión	vers	procesión	ces	revisión	vis	visión	vis
Concisión	cis	explosión	plos	irrisión	ris	profesión	fes	revulsión	vuls		
Conclusión	clus	expresión	pres	lesión	laes/ les/lis	profusión	fus	risión	ris		
Confesión	fes	expulsión	puls	lisión	laes/ les/lis	progresión	gres	secesión	ces		
Contorsión	tors	extensión	tens	mansión	mans	proindivisión	vis	sesión	ses		

Cada columna muestra la palabra con su correspondiente raíz etimológica. Se observa que algunas se repiten por lo que se decidió agrupar las palabras en español por esta raíz. De esta forma, se obtiene la *Tabla 3*, que agrupa las palabras existentes según su raíz.

**Tabla 3. Palabras agrupadas según su raíz**

Recensión	<b>cens</b>	repercusión	<b>cus</b>	prelusión		aspersión	<b>pers</b>	retropulsión		extrusión	<b>trus</b>
Accesión	<b>ces</b>	percusión		mansión	<b>mans</b>	explosión	<b>plos</b>	turbopropulsión		intrusión	
Cesión		ofensión	<b>fens</b>	dimensión	<b>mens</b>	implosión		abrasión	<b>ras</b>	abusión	<b>us</b>
Concesión		indefensión		inmersión	<b>mers</b>	aprensión	<b>pres</b>	rasión		adversión	<b>vers</b>
Intercesión		defensión		emersión		comprensión		derrisión	<b>ris</b>	animadversión	
Precesión		profesión	<b>fes</b>	sumersión		desaprensión		irrisión		aversión	
Procesión		confesión		admisión	<b>mis</b>	incomprensión		risión		desinversión	
Recesión		fisión	<b>fis</b>	comisión		presión		corrosión	<b>ros</b>	diversión	
Retrocesión		teledifusión	<b>fus</b>	demisión		propensión		erosión		extraversión	
Secesión		transfusión		emisión		reprensión		ascensión	<b>scens</b>	introversión	
Sucesión		trasfusión		inmisión		compresión	<b>pres</b>	descensión		inversión	
Abscisión	<b>cis</b>	sobrefusión		intermisión		depresión		obsesión	<b>ses</b>	perversión	
circuncisión		radiodifusión		intromisión		descompresión		posesión		reconversión	
Cisión		profusión		manumisión		expresión		sesión		retroversión	
Concisión		perfusión		misión		opresión		responsión	<b>spons</b>	reversión	
Decisión		fusión		omisión		presión		persuasión	<b>suas</b>	subversión	
Incisión		infusión		permisión		reimpresión		extensión	<b>tens</b>	suversión	
Indecisión		afusión		pretermisión		represión		hipertensión		versión	
Ocisión		regresión	<b>gres</b>	readmisión		sobreimpresión		hipotensión		división	<b>vis</b>
Precisión		progresión		remisión		sobrepresión		pretensión		previsión	
Rescisión		transgresión		repromisión		supresión		sobretensión		proindivisión	
Conclusión	<b>clus</b>	trasgresión		subcomisión		prisión	<b>pris</b>	tensión		provisión	
Exclusión		adhesión	<b>hes</b>	sumisión		autopropulsión	<b>puls</b>	abstensión	<b>ters</b>	revisión	
Inclusión		inhesión		transmisión		compulsión		detersión		subdivisión	
interclusión		lesión	<b>laes/ les/lis</b>	trasmisión		expulsión		contorsión	<b>tors</b>	supervisión	
Oclusión		colisión		expansión	<b>pans</b>	propulsión		detorsión		televisión	
Preclusión		lisión		compasión	<b>pas</b>	pulsión		extorsión		visión	
Reclusión		alusión	<b>lus</b>	pasión		repulsión		torsión		convulsión	<b>vuls</b>
Incursión	<b>curs</b>	ilusión		pensión	<b>pens</b>	retropropulsión		evasión	<b>vas</b>	revulsión	
Excursión				suspensión				invasión		eclosión <sup>15</sup>	
								adversión	<b>vers</b>		

El camino recorrido hace pensar que el reconocimiento de estas cuarenta y cuatro raíces solucionaría la dificultad ortográfica tanto de las palabras base, si existieran, como de sus derivadas. Es decir, la distinción por parte de un alumno de la raíz *-clus-*, permitiría identificar la <s> de *reclusión*, *conclusión*, *inclusión*, *occlusión*, *exclusión*, etc.

La distinción de raíces como *mis-*, *vis-*, *ces-*, parecería facilitarse porque son raíces de palabras bases existentes en español como *misión*, *visión* o *cesión*. Pero, ¿cuál es el camino para entender que *-clus-* es una raíz en español? En primer lugar, hay que hacer salvedades, ya que esta raíz constituye un tema de base inexistente, *\*clusión*. Sin embargo, es base de palabras derivadas existentes. En este caso, bastante productiva. Como se observa en la *Tabla 3*, el grado de productividad de la raíz es variable. Existen algunas altamente productivas como: *-mis-*, *-vis-*, *-pres-* y otras que lo son menos como: *-trus-*, *mers*.

¿Se puede evitar recurrir a esta raíz

inexistente, tanto para el análisis morfológico como para la explicación ortográfica?

En relación con el primer problema, refiere la GDLE:

« *La inclusión de la variante radical culta como tema de palabra inexistente es inevitable en cuanto que sirve de base de derivación de formaciones cultas existentes, y posibles pero aún no existentes* » (GDLE, 1999: 4364).

En cuanto al segundo interrogante, se entiende que la explicación histórica demuestra que la ortografía no es arbitraria desde la perspectiva diacrónica.

El corolario al que llega GDLE y al que se adhiere es:

« (...) *el español hereda del latín no sólo palabras (a modo de continuación en las formaciones populares y a modo de incorporación intermitente en las formaciones cultas), sino también pautas o*

reglas en la formación de palabras cultas » (GDLE, 1999: 4363).

### Aportes para la didáctica

Una propuesta metodológica para la identificación de la raíz *-clu-*, requiere de la comparación, la observación de la recurrencia y la conmutación.

El docente de Español, a partir de la práctica afianzada en sus cursos de la "lectura explicada", tiene la posibilidad de insertar, en el estudio de la escritura:

- a) la consideración de los problemas de la ortografía en relación con la gramática de la palabra,
- b) el estudio de las formas de derivación y de la formación de los sustantivos en *-ión*,
- c) la discusión acerca de las posibilidades de segmentación de las raíces cultas,
- d) la concepción de la lengua como sistema estructurado de signos y como producto histórico.

Las prácticas de aula para la enseñanza de la lengua escrita no deben desconocer la necesidad de prever el estudio de los procesos de cambio morfofonológico del español, que explica, en muchos casos, sus opciones de representación gráfica.

### A modo de (in)clusión: otra interpretación

Si se acepta que es necesario incluir estas raíces etimológicas en el análisis morfológico del español, se evidencia la coexistencia de una raíz verbal y una participial. Esta última sería la que consideramos en el análisis de las palabras terminadas en *-sión*.

Es posible entonces aprender cómo se escriben ciento ochenta y dos palabras atestiguadas a partir de cuarenta y cuatro raíces nominales. Algunas de ellas existen como tema de base existente y otras son inexistentes en español, pero existían en latín y dan un número considerable de derivados.

Se ha observado que si bien se sigue afirmando que la ortografía es arbitraria,

*« Ya Saussure demostró que la lengua es un sistema de signos convencional y arbitrario, y la ortografía no es ni más ni menos que un aspecto de dicho sistema (...) »* (Salgado, 1997)

profundizar en una explicación histórica demuestra los límites de la arbitrariedad y que el sistema sigue sus reglas y se hace inevitable para estudiarlas recurrir a la diacronía.

*« Las formaciones populares se crean (o son analizables) de acuerdo con las RFP del español; las formaciones cultas se crean (o son analizables) de acuerdo con las RFP del latín incorporadas al español »* (GDLE: 4363).

ó

ó

ó

í

Ñ

Ñ

í

- 1 Una de las características del dialecto rioplatense es el seseo. Este consiste en la idéntica correspondencia de los grafemas <s>, <c> y <z> con el fonema /s/.
- 2 La vacilación es justificada si el fonema /s/ se encuentra antes de las vocales /e/ e /i/.

- 3 Se ha dejado los espacios en blanco, ya que de esa manera es presentada la regla en el libro.
- 4 Agradezco a las alumnas Daiana Martínez, Denisse Riestra, Nailea Amaya y Rosario Rossi por su colaboración en el rastreo de la información.

- 5 La GDLE supera la tradición y, en relación al morfema, define « El 'morfema' es la unidad mínima del análisis morfológico y, en definitiva, del análisis gramatical » (GDLE, 1999: 4318) Por otro lado explica la adecuación de esta elección ya que «no siempre es posible atribuir un significado determinado a las unidades obtenidas en el análisis formal de la palabra. » (GDLE, 1999: 4318).
- 6 No se incluye en la lista de infinitivos precluir, ya que no se atestigua en el DRAE, sin embargo se puede advertir que su formación es perfectamente adecuado por lo que pertenecería al grupo de palabras denominadas posibles.
- 7 *Percutible* es una palabra posible pero no atestiguada, al menos en el DRAE. «Las palabras posibles se definen como estructuras bien formadas, vale decir, configuraciones que respetan los patrones de la formación de palabras de la lengua» (Costa, 2010: 75).
- 8 «Las alternancias en las bases o en los afijos se crean a través de distintos procesos (...) Se denomina suplecia, suplección o supletivismo la sustitución de una base por otra de igual significado, y a menudo de su origen. El fenómeno es muy habitual en las alternancias en las bases cultas, heredadas generalmente del latín (a veces como

intermediario del griego) sin alteraciones fonéticas, y las bases patrimoniales, es decir, propias del español» (NGLE, 2009: 35).

9 Este camino hemos seguido en el proyecto *Latinae Radices* (LAR) para la agrupación de familias léxicas de la lengua latina a partir de proto-raíces. (Bacigalupe, González Díaz, Píppolo, Urribarrí: En proceso)

10 También en *incluir, concluir, etc.*

11 El verbo original es *claudo, claudere, clausi, clausum*, cuyo significado es cerrar. Sus derivados en latín toman para los verbos la variante *-clud-*, como *recludo, concludo*; mientras que para los participios *-clus*

12 La raíz *-clus-* es la variante de *-claus-* que toman las formas participiales en los derivados de *claudo*.

13 Una posible interpretación para la existencia de *percutor* en español es la influencia del francés *percutteur*, asimismo la analogía con las terminación *-tor* cuyo significado atribuible es el de agente, a saber: *actor, rector, extintor*.

14 *Eclósión* proviene del francés.

15 Proviene del francés.



# En torno al dativo en español

C. Cardozo  
Egresada del IPA en Español  
Dra. M. Groppi  
Egresada del IES en Español  
Docente de la USP (San Pablo)  
M. Minarrieta  
Egresada del IES en Español

## Introducción.

Nuestro propósito, en el presente trabajo, es el de caracterizar en forma específica el significado y, por lo mismo, el uso del clítico dativo en nuestra lengua, en diálogo con nuestros colegas profesores de español.

En el apartado **1.** consideramos los casos de verbos con dativos argumentales: en **1.1.** observamos los efectos de la ausencia del clítico en esos contextos, con el propósito de llegar a captar el aporte del dativo; en **1.2.** se examinan ejemplos con alternancia complemento de régimen/complemento indirecto; los ejemplos de **1.3.** muestran la imposibilidad de conmutar el objeto indirecto con sintagmas preposicionales con *para*. En el apartado **2.** se consideran ocurrencias de dativos no argumentales: el **2.1.** compara estructuras con dativo y estructuras con posesivo; el **2.2.** presenta otras estructuras. Las reflexiones finales aparecen en el apartado **3.**

## 1.

### 1.1.

Como punto de partida, digamos que entendemos el dativo como forma y no como función, y que adoptamos la metáfora de la predicación como la representación de una escena en la que puede haber uno o más participantes, o

ninguno, si el evento representado no lo supone.

### (1)

- a. La madre sirve el postre a los chicos.
- b. La madre sirve el postre.
- c. La madre sirve a los chicos.

Cuando pensamos en una escena centrada en el evento de servir, en el sentido con que se interpreta en los ejemplos de (1), lo concebimos como la relación entre alguien que sirve, algo servido y alguien a quien se sirve. Y es por eso que, aunque en b. no está representado el tercer elemento y en c. se omite la expresión del segundo, los dos están necesariamente implicados. Es más: aún lo estarán si se omiten ambos en un contexto que seleccione inequívocamente, entre los significados de *servir*, éste que hemos puesto en juego. Sería, por ejemplo, el caso siguiente:

- d. A la cena, la madre sirve.

Entre las diferentes posibilidades de representación del evento, en a. el hablante hace una opción que puede, eventualmente, obedecer a la necesidad o a la conveniencia de describir en detalle, pero que logra el efecto de distribuir el peso de la predicación entre el verbo y sus argumentos. Por lo mismo, en b., la mención del ele-



mento servido, el postre, permite poner de relieve los contenidos que éste vehiculice, según el contexto: el último alimento, el alimento dulce, el que alguien ha preparado, etc.; y similares observaciones pueden caer para la versión c. Con la opción d., en cambio, se centra la atención en el acto en esencia, despojado de toda otra referencia aunque estén implicadas.

La lengua ofrece ésas y otras posibilidades expresivas, y la intuición del hablante dispone de ellas con mayor o menor fineza o conciencia de los efectos que consigue. Pero veamos ahora lo que puede apreciarse en esta otra opción sintáctica:

(2) La madre **les** sirve el postre a los chicos.

Se ha introducido un clítico dativo correferente con el sintagma prepositivo *a los chicos*, y nos planteamos qué ha cambiado entonces; qué diferencia puede apreciarse con esta doble representación del tercer elemento de la escena. Y concluimos en que, en tanto el sintagma prepositivo precisa léxicamente el referente del destino del postre y el punto en que acaba el acto de servir, el clítico presenta ese elemento como un ser animado involucrado en un hecho **que le concierne**.

Pensamos que los siguientes ejemplos, tomados de la novela de J.C. Onetti *El astillero*<sup>1</sup>, son decididamente elocuentes en la ausencia del clítico; muy especialmente, en este caso, respecto a la admirable afinación expresiva que consigue el escritor.

(3) *“Entonces Larsen alzó del mostrador la fusta, veloz y cortés, para ofrecerla a la mujer del pelo largo, la risa y las botas, sin palabras, sin mirarla.”* (p.20)<sup>2</sup>

De haber escrito Onetti *“...para ofrecérsela a la mujer...”*, lo que habría

resultado muy natural, dado que el verbo *ofrecer* presupone argumento dativo además del acusativo, hubiera restado fuerza a los complementos *“...sin palabras, sin mirarla”*. La mujer “del pelo largo, la risa y las botas” está presentada de manera impecablemente eficaz como un mero destino del ademán, e ignorada como ser humano a quien concierne el mismo.

Y con el mismo verbo, otra instancia en la que se percibe un evidente y magistral cuidado en buscar la despersonalización:

(4) *“Díaz Grey anestesió, hizo un tajo, ofreció a la madre, o a la tía, la ese del anzuelo como recuerdo.”* (p.134)

El foco está puesto en los tres hechos escuetos, con inusual prescindencia de la referencia al anestesiado, que es también el que experimenta el tajo, un ser animado, humano, que tiene madre (o tía, porque tampoco interesa demasiado) a la que se ofrece, y no se **le** ofrece *“la ese del anzuelo”* (lo que interesa es la forma del objeto; es donde se sugiere que descansa la mirada), porque este ofrecimiento es un mero gesto del sujeto que no involucra al receptor.

En esta obra son innumerables los ejemplos de este tipo, en los que se hace evidente la omisión deliberada del clítico dativo con verbos que tienen en cada caso concreto el dativo como argumento. Y es notable cómo esta voluntad de poner el foco en el hecho a secas queda reforzada o confirmada con otros elementos del contexto, los que destacan el mero acto del sujeto y la escasa o nula importancia del “otro” en la escena, como en el ejemplo (5), en el que un complemento de modo subraya estos valores implicados por la ausencia del clítico.

(5) *Esperate. Tenés miedo de mojarle –dijo a la sirvienta **sin volverse**;...* (p.20)

(6) *Volvió a beber para esconder su alegría y **hasta** pidió un cigarrillo a Larsen*

*aunque tenía una caja llena encima del escritorio.* (p.100)

Otra vez vemos (6) cómo se refuerza la focalización en el simple hecho expresado por el verbo con el empleo del instrumento focalizador **hasta** y se diluye la importancia del tercer participante.

(7) *Se resolvió, a espaldas del destino, declarar monumento histórico el palacio de Latorre, comprarlo para la nación y dar un sueldo a un profesor suplente de historia nacional para que lo habitara...*(p.131)

En el caso del ejemplo (7), obsérvese que si se quiere lograr la interpretación no específica del sintagma *un profesor suplente*, no resulta adecuado usar el clítico dativo.

Con un verbo como *sonreír*, por ejemplo, que en la mayoría de los contextos supone un receptor –animado– del gesto, y por lo mismo habilita un dativo argumental con la función de objeto indirecto, el hecho de que se emplee el clítico confirma la participación de la otra figura en la escena como la de aquél **a quien concierne** la sonrisa. Por eso resulta particularmente interesante esta secuencia:

(8) *Vimos a la hija de Jeremías Petrus –única, idiota, soltera– pasar frente a Larsen, arrastrando al padre feroz y giboso, casi **sonreír a las violetas**, parpadear con terror y deslumbramiento...* (p.14)

Si se hubiera optado por la estructura –gramaticalmente posible– “...*casi **sonreírles** a las violetas...*” se habría producido un efecto de animación de lo inanimado; se habría presentado un integrante de la escena con rasgos de participante. La forma elegida en este texto incluye las violetas como simple escenografía, como destino “geográfico” del gesto.

El clítico tiene el poder de animar lo inanimado, y su ausencia notoria consigue, en el ejemplo (9), que el tercer argumento

aparezca casi como un lugar al que el sujeto dirige su acción, y no como un participante real en el evento. Repárese en que la complicitad implícita en *guiñar* parece desvanecerse y quedar en el ámbito del sujeto:

(9) *Guiñó un ojo a Gálvez que estaba apoyado con los codos en dos o tres libracos...*(pág.144)

“Gálvez” es solamente el destino del gesto.

### 1.2.

Merece atención especial la situación que se plantea en casos como los que veremos a continuación:

#### (10)

a. Van a empezar los fuegos artificiales. Acercate a la ventana, porque desde allí se ve mejor.

b. Van a empezar los fuegos artificiales. Acercate a Juan, porque desde allí se ve mejor.

En estos ejemplos, el verbo *acercarse* tiene un significado de movimiento del sujeto en el espacio, y los sintagmas con preposición *a*, en ambos casos, representan el destino de ese movimiento, el lugar donde el movimiento termina. Este verbo, que supone dos lugares argumentales, se construye con un complemento de régimen con interpretación de locativo.

(11). Juan está muy abatido. Si te **le** acercás se va a sentir mejor.

En este caso, no hay un movimiento espacial; se trata de un aproximarse afectivo, no topográfico. El dativo ocupó el espacio del complemento de régimen del verbo *acercarse* y, debido al valor propio del clítico dativo (que se usa en español de manera primordial con referentes animados<sup>3</sup> y para señalar a participantes a los que concierne especialmente el hecho), en el ejemplo (11) el verbo adquiere aquel significado de

aproximación afectiva.

Existe un problema de nomenclatura para ese argumento, por el hecho de que el complemento de régimen se define por la presencia de una preposición que es seleccionada por el verbo, y en este caso es la misma que corresponde a la forma preposicional dativa. La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (34.7b, p. 2625) habla, en el caso de estas estructuras alternantes, de complemento de régimen para ejemplos como (10) a. y b., y de complemento indirecto cuando se trata de ejemplos como (11), en que el argumento está representado por un clítico dativo. De ese modo, deja sin explicar el criterio por el que clasifica sintácticamente de manera diferente el complemento<sup>4</sup>.

### 1.3.

Cuando el objetivo es reflexionar sobre las estructuras con dativos, resulta ineludible detenerse en el examen de ciertas construcciones con la preposición *para*, ya que en algún momento se han visto<sup>5</sup> como estructuras de complemento indirecto.

#### (12)

a. El convento les<sub>1</sub> da pan a [los pobres que van a pedir ayuda]<sub>1</sub>.

b. Los vecinos les<sub>1</sub> dan pan para [los pobres que van a pedir ayuda]<sub>2</sub>

c.\*El convento les<sub>1</sub> da pan para [los pobres que van a pedir ayuda]<sub>1</sub>

Estos ejemplos permiten ver que no es posible representar el complemento indirecto con un sintagma con la preposición *para*. En a. hay una duplicación en la que el clítico y el sintagma con *a* tienen el mismo referente. Es lo que señalan los subíndices coincidentes: hay un mismo destino para el movimiento de dar y para el objeto dado (el pan). En b. el clítico y el sintagma con *para* poseen referentes distintos: expresan destinos diferentes para el movimiento y para el objeto dado. Si el clítico y el sintagma con *para* fueran correferentes, como se representa en c., la

oración no sería posible; sería agramatical como denota el asterisco.

## 2.

Pasemos ahora al examen de los usos del clítico dativo cuando éste no tiene en la predicación un lugar argumental; cuando decimos que no cumple la función de objeto indirecto.

### 2.1.

Considérese el siguiente ejemplo:

(13) Juan *le* puso la mano en el hombro (a Luis)<sup>6</sup>.

En ejemplos como el que antecede, se habla de *dativo posesivo* y se hace la siguiente paráfrasis:

(14) Juan puso la mano en el hombro de Luis.

Es interesante observar que la interpretación de una relación posesiva surge en (13) **composicionalmente**, y no por el valor aportado por el dativo, que no tiene significado posesivo. La presencia del pronombre logra introducir en la escena un participante para el que el verbo no abre un lugar en su estructura argumental<sup>7</sup>, pero cuyo referente, como individuo, es alguien a quien atañe fundamentalmente el evento y alguien capaz de representar al poseedor de aquella parte del cuerpo.

En (14) se hace una paráfrasis que implica la opción por otra estructura sintáctica que, al tiempo que explicita el significado posesivo, pierde el señalamiento prominente del implicado; no puede entenderse que haya conmutación entre (13) y (14).

La diferencia entre ambas expresiones surge de la sintaxis particular de cada una de las oraciones. En (14), el nombre propio (Luis) aparece como objeto de una preposición, en un sintagma (*de Luis*) que

está dentro de un sintagma nominal (*el hombro de Luis*), el que a su vez integra un sintagma preposicional (*en el hombro de Luis*) que es el complemento del verbo. En cambio, en (13), el mismo referente del nombre propio está representado por el clítico, que siempre aparece junto al verbo. Esto es: en los dos casos la relación entre el elemento que alude al mismo individuo y el centro de la predicación (el verbo) es muy diferente; en (13), aparece como una relación directa, y en (14), como una relación muy mediatizada. Es lo que muestra (15):

(15). Juan puso la mano [en [el hombro [de Luis ] ] ]

Por esto, una vez más podemos apreciar el papel del clítico dativo como el que representa la figura a la que la predicación atañe de manera privilegiada.

## 2.2.

Tenemos también un clítico dativo en otras estructuras en las que no representa un argumento del verbo:

(16). No me le des chocolate (al niño)<sup>8</sup>

En la oración aparecen dos clíticos dativos<sup>9</sup>. Desde el punto de vista de la interpretación de la escena, se entiende que el dativo no argumental *me*, en el ejemplo (16), representa a un individuo al que concierne un hecho en el que no interviene.

En estos casos, como en los ejemplos que siguen, el dativo logra introducir en el evento un participante no previsto como argumento por el contenido léxico del verbo. El dativo no es, en estas construcciones, un complemento indirecto del verbo, porque no es uno de sus argumentos. No mantiene con el verbo la relación de complemento a núcleo; es, pues,

un elemento añadido a esa predicación que no lo supone.

(17).

a. Ahora que se *le* casó Susana, Mercedes se va a mudar a un apartamento más chico.

b. Ya te pedí que no te *me* pusieras esos vaqueros rotos.

Resulta claro que, desde el punto de vista sintáctico, ese dativo no constituye un complemento del verbo, pero no es menos claro que puede interpretarse como referencia a un individuo afectado por una situación determinada. Es que el clítico dativo abre el espacio necesario para la expresión de su contenido de base -siempre el mismo-, más allá de los espacios presupuestos por las estructuras sintácticas.

Hemos elegido para examinar aquí dos ejemplos de la obra de F. Hernández<sup>10</sup>, que interesan en particular como elementos que contribuyen a caracterizar un estilo:

(18) *De pronto me di cuenta que de mi propia alma me nacía otra nueva.* (p.30)

Podría decirse que el clítico *me*, construido con el verbo *nacer*, denota origen, lo que puede entenderse como argumento del verbo, por ejemplo, en una ocurrencia como “nacer de madre joven”, en la que la interpretación sintáctica sería la de complemento de régimen. Sin embargo, ese argumento ya está satisfecho por el sintagma preposicional “*de mi propia alma*”, el que al mismo tiempo subraya el significado posesivo al que también podría apelarse para explicar el valor de *me*. No hay, entendemos entonces, para semejante redundancia, otra explicación que la que hemos propuesto aquí: la expresión del significado de base del clítico dativo. De haber dicho “*de mi propia alma nacía otra nueva*”, el escritor habría omitido la expresión del yo como afectado. Nada más, pero también –a los efectos del estilo- nada

menos.

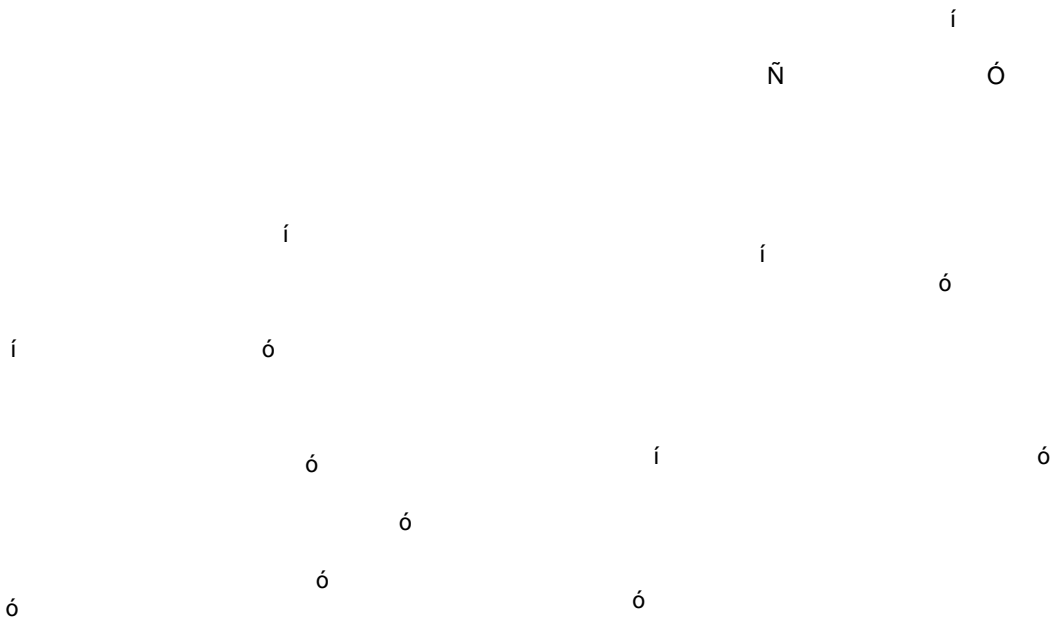
(19) *Tal vez había sido cruel con la fuente, desbordándole el agua y llenándola con esa tierra oscura.* (p.40)

En (19), el efecto de animación –fundamental en la predicación–, que consideramos cifrado en el significado léxico del atributo, “*había sido **cruel con la fuente***” (la fuente es objeto de crueldad, como un ser animado), es posible gracias al efecto producido por un clítico dativo que se abre paso y ocupa su espacio semántico, **el de la referencia al participante a quien concierne el evento**, tomando como referente lo que, por conocimiento del mundo, se entiende como objeto del verbo *desbordar* (la fuente) y colocando el agente del hecho (el agua) en función de objeto.

### 3.

#### Reflexiones finales

El contar con este clítico en la morfología de la lengua hace que el español alcance, de manera que podemos llamar económica, la composición de varios tipos de predicación con las interpretaciones que hemos estado observando. Es importante subrayar que no se trata de que exista una lista de dativos diferentes en español, sino de que la lengua dispone de una forma de pronombre átono con un valor básico único: presentar un referente como aquél al que concierne el hecho. Formando parte de distintas estructuras, participa en la expresión de eventos complejos que alcanzan diferentes interpretaciones gracias a la integración composicional de los diversos elementos.



## ACTIVIDADES



Universidad de Alcalá. Facultad de Filosofía y Letras  
 Departamento de Filología  
 í  
 Colegio San José de Caracciolos  
 Sala Menéndez Pidal  
 C/ Trinidad, 5  
 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)  
[www.alfal2011alcala.com](http://www.alfal2011alcala.com)  
 í  
 Grupo evento.es C/ Paulina Harriet, 27  
 47006 Valladolid (España)  
 Tfno: 902 500 493 - Fax: 983 22 60 92  
 Email: [info.alfal@evento.es](mailto:info.alfal@evento.es)

## LIBROS



Magdalena Coll

¿Qué lenguas hablaba la población africana que fue traída como esclava al Río de la Plata?, ¿cómo fue el proceso de pérdida o conservación de esas lenguas?, ¿cómo se dio el contacto con el español y cuáles fueron las consecuencias lingüísticas de esa interacción? Esas preguntas, escasamente atendidas hasta el momento, se abordan en este trabajo que en 2008, obtuvo el Premio de investigación de la Academia Nacional de Letras del Uruguay.

A partir de fuentes documentales y recreaciones literarias, se estudia el contacto de las lenguas africanas con el español en Montevideo en los siglos XVIII y XIX. De esa manera se examina el complejo mundo lingüístico en la época y en la región. Una antología con más de medio centenar de textos manifiesta, en diferentes estilos y niveles, las formas de ese encuentro –de ese choque- de lenguas y culturas.



Cristina Pippolo - Adriana Uribarri (compiladoras)

Este volumen que presenta el INSTITUTO DE PROFESORES ARTIGAS a través de su DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL es el resultado de un programa de extensión bienal que ha llevado adelante el equipo de estudiantes y docentes de Latín, Gramática e Historia de la Lengua Española.

Este programa ha contado desde que se pusiera en marcha el Plan Único de Formación Docente en el año 2008, con el auspicio permanente de los cuerpos directivos de la Formación Docente y con la colaboración de investigadores de áreas conexas y de diversa

procedencia institucional.

De esta manera, tanto en la producción y en la revisión de los trabajos que indagan en problemas de las filologías hispánica y latina, como en aquellos aportes que vindican la memoria de caminos y de gentes, han estado presentes colegas de distintos ámbitos académicos: naturalmente, alumnos y profesores del Departamento de Español del IPA, de los Centros Regionales y del Profesorado Semipresencial; también docentes de los Departamentos de Historia, Literatura y Filosofía del IPA, varios docentes de Enseñanza Primaria y Secundaria; y, además, los colaboradores directos y referentes de la Universidad de la República y del extranjero cuya intervención valiosa y desinteresada nos ha permitido proceder a fijar enlaces interinstitucionales y a fortalecer estudios que la reconocida tradición humanística de la ecuación uruguaya requiere mantener.

## AMIGOS



Este libro se originó en la necesidad de dar respuestas a las dificultades que con respecto al aprendizaje de la lengua española presentaban los estudiantes sordos de la Primera Experiencia Bilingüe de Integración de Alumnos Sordos en Enseñanza Media "Cristina Cabrera", que se lleva adelante desde 1996 en el Liceo 32, "Guayabo", de Montevideo.

Consecuentemente, este trabajo obtuvo la aprobación del CES con fecha 23 de abril de 2009, según el expediente 4968108, en el cual dicho Consejo manifiesta su acuerdo con el tribunal que lo evaluara, el que "eleva su informe puntualizando que la propuesta resulta sumamente pertinente y necesaria para desarrollar y facilitar el proceso de aprendizaje de la Lengua Escrita en alumnos con capacidades diferentes dentro del contexto de ecuación media del país".

Por otro lado, en su concepción, este libro presenta el marco jurídico e institucional vigente tanto a nivel internacional como el propio de la ROdelU. En efecto, sus presupuestos coinciden entre otros con:

- a) (...) el reconocimiento de "la lengua de Señas como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República" y
- b) (...) "La enseñanza del Español a niños y adolescentes sordos, como segunda lengua a través de su modalidad escrita. Se trata de un componente fundamental que hace a la esencia de una educación bilingüe, para que ésta sea tal".

## signo&seña



En este número temático de **signo&seña**, organizado por dos docentes de la Universidad de Sao Paulo como una de las realizaciones del acuerdo de cooperación internacional "Centros Asociados de Posgrado Brasil/Argentina" 016-04 -promovido por la CAPES y la SPU entre Programas de la referida universidad, de la UBA y de la UNICAM- presentamos artículos que recogen

investigaciones actuales en el campo de los estudios sobre lengua y culturas hispánicas en Brasil. Aunque son trabajos nuevos o muy recientes, muchos de ellos han sido producidos por investigadores y docentes universitarios de larga o mediana trayectoria en esta área.

.....  
 Esperamos que este conjunto de artículos familiarice a los lectores si no con el conjunto de las producción académica sobre español en Brasil, que sería imposible de abarcar en una revista, al menos con el específico acervo de problemáticas, objetos y conceptualizaciones al que ha dado lugar el desarrollo tan dinámico de ese campo en los últimos quince años.

---



### Lingüística

Revista de la ALFAL N° 23-junio de 2010

Quienes tengan interés y no reciban la revista en versión impresa pueden buscar los artículos en [www.linguisticalfal.org](http://www.linguisticalfal.org).



CAMPAÑA DE SOCIOS 2009-2010  
 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)