

COLECCION

*pedagógica*

UNIVERSITARIA

julio-diciembre 1992

UNIVERSIDAD  
VERACRUZANA

22



COLECCIÓN

*pedagógica*

COLECCIÓN

*pedagógica*

UNIVERSITARIA

julio-diciembre 1992

CONTENIDOS

21. Quereña Pañi, Leer

31. Morán de Alba, José. Dialectología y enseñanza del español como lengua extranjera

abrir EN LA PARTE Especial y suplemento

75. Rosal del, Virginia Lorenzo. Morfología y sintaxis en la lengua japonesa y correspondencia con el español

85. Ventura Sánchez, Juan. El léxico del español en el extranjero. El caso de la enseñanza de la lengua

93. Pérez Castillo, Enrique. El español en el extranjero: el español como segunda lengua

87. Prieto Jaramila, Angélica. El español en el extranjero: el caso de México

95. Gómez Barralero, Lourdes. El español en el extranjero: el caso de Chile y de Colombia

COLECCIÓN

---

*pedagógica*

---

UNIVERSITARIA

5 Presentación

PRIMERA PARTE: *Conferencias magistrales*

11 **Castaños Zuno, Fernando.** Repensarnos en las lenguas extranjeras

21 **Quesada, Raúl.** Leer

39 **Moreno de Alba, José.** Dialectología y enseñanza del español como lengua extranjera

SEGUNDA PARTE: *Español y su enseñanza*

55 **Rosal del, Vargas Gerardo.** Modelos cognitivos, competencia discursiva y rendimiento académico

65 **Ventura Sandoval, Juan.** El comparatismo: una metodología de la enseñanza de la lengua

75 **Pérez Castillo, Enrique.** Cognición, lenguaje, aprendizaje: interfases semióticas

87 **Prieto Inzunza, Angélica.** Teoría de los actos de habla: un análisis

95 **Gómez Barranco, Lourdes O.** Lectura y redacción de textos de divulgación científica en el nivel universitario



- 105 **Juárez Hernández, Fernando.** Usos y abusos del lenguaje ordinario
- TERCERA PARTE: *Educación indígena*
- 119 **León Trujillo, Abraham.** Educación indígena: una aproximación sociolingüística
- 131 **Sánchez García, René.** El discurso indigenista nacional y el español como lengua dentro del contexto de la educación indígena
- 141 **Terborg Schmidt, Roland.** Educación pública y desplazamiento de lenguas minoritarias
- 149 **Sampieri Croda, Maité.** Propuesta curricular para el grupo totonaco de Papantla, Veracruz
- CUARTA PARTE: *Segundas lenguas y formación docente en el área del lenguaje*
- 163 **Da Silva Gómez, Helena.** Interacción en el salón de clase: una perspectiva psicolingüística
- 173 **Franks, Anne.** La influencia de la lingüística en la enseñanza de idiomas
- 181 **Ignátieva Solianik, Natalia.** Aproximaciones al diseño de un curso de comprensión de lectura
- 199 **De Fina, Anna, Helena Da Silva Gómez y José María Díaz de León.** El discurso pedagógico (Avance de investigación)
- 211 **Bazán Levy, José.** Programa nacional de formación de profesores de lectura y redacción: lo que hemos aprendido

# Presentación

Durante 17 años la *Colección Pedagógica Universitaria* ha mantenido, como objetivo prioritario, difundir y hacer accesible a investigadores, docentes y alumnos los conocimientos, investigaciones e informaciones sobre el quehacer educativo superior. Siguiendo esta trayectoria, este número reúne las conferencias magistrales y las ponencias, seleccionadas del "Primer Congreso Nacional sobre Lenguaje y Educación Superior", realizado durante los días 14, 15 y 16 de noviembre de 1990, en el Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana. Evento que pudo llevarse a cabo gracias a la participación y el apoyo de instituciones académicas y universidades nacionales avocadas al tratamiento del lenguaje, su enseñanza y su difusión entre las que se encuentran: la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada (AMLA), la Coordinación General de Apoyo a la Docencia de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), la Coordinación del Programa de Lingüística Aplicada del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Puebla, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, el Instituto de Investigaciones Filológicas, la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, éstas tres últimas de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Con la participación entusiasta y el trabajo permanente del Comité Organizador, quienes se dieron a la tarea de preparar, de la mejor manera posible, las diversas actividades llevadas a cabo pre y post Congreso, tratamos de cubrir un amplio espectro de objetivos y de temas que abarcaron desde la confrontación de las líneas teóricas enfocadas hacia el problema de la lengua

materna, las lenguas indígenas y las segundas lenguas, las relaciones entre la teoría lingüística y las prácticas académicas, hasta las propuestas didácticas relativas a cada una de ellas y las modalidades de formación de profesionales.

Durante el Congreso se trabajó sobre los lineamientos teórico-metodológicos y los aportes disciplinarios en cuatro líneas temáticas que, desde nuestra perspectiva, nos darían una visión más o menos totalizadora de cuáles eran las investigaciones al respecto, entre las que indicamos:

- a) Español y su enseñanza. Orientado a la búsqueda y conformación de principios lingüísticos y pedagógicos que hagan posible la efectivización del aprendizaje de la lectura y la escritura universitarias. En una palabra rastrear qué se estaba investigando y cómo se estaba enseñando (seminarios, talleres, etc.).
- b) La educación indígena, que en la última década ha adquirido una importancia relevante y un gran interés por parte de investigadores del campo de la sociolingüística, tanto en los niveles teóricos como en las formas de enseñanza: acercamiento metodológico, elaboración de textos para el nivel primario. Asimismo, nos interesaba rescatar trabajos que plantearan la situación del discurso indigenista y la realidad del indígena.
- c) Las segundas lenguas, en lo que hace a los niveles de tratamiento teórico y a sus prácticas de enseñanza.
- d) La formación de profesionales en sus diferentes formas y modalidades: posgrados en marcha u otras experiencias académicas.

Nuestro interés era abarcar la totalidad de la temática lo, que a su vez, permitiría la asistencia de un mayor número de docentes e investigadores, que desde diferentes ópticas teóricas, estuvieran trabajando el lenguaje y la educación. Concentrar investigaciones e investigadores que analizaran el campo de la psicosociolingüística y la educación.

La respuesta a la convocatoria se hizo evidente y está contenida en las numerosas ponencias que fueron leídas y cuestionadas a lo largo de las jornadas de trabajo.

Por razones estrictamente académicas nos pareció importante que cada una de las áreas temáticas estuviera apoyada y reafirmada por el conocimiento de destacados especialistas a nivel nacional. Para ello fueron invitados como conferencistas magistrales los doctores Raúl Quesada, Fernando Castaños Zuno, José Moreno de Alba y Enrique Hamel. Los trabajos de los tres primeros titulados respectivamente: *Repensarnos en las lenguas extranjeras*, *Leer y Relaciones entre la dialectología y enseñanza del español como segunda lengua*, están ubicados al inicio de la publicación. Cada uno de éstos nos ofrece la exposición de sus actividades más recientes, de sus puntos de vista, de sus reflexiones y preocupaciones académicas.

La Revista, dividida en cuatro partes recoge una porción de las exposiciones presentadas en el Congreso. En la primera se incluyen las conferencias magistrales; en la segunda, las ponencias referidas a la lengua materna y su enseñanza, enfocadas desde una perspectiva interdisciplinaria; la tercera, sobre el discurso indigenista, la aproximación sociolingüística de la educación y la propuesta curricular. La última, concentra las investigaciones sobre segundas lenguas: teorías e investigaciones en el aula tanto como experiencias orientadas a la formación de profesionales en lengua materna.

Este número ofrece la rica contribución de docentes e investigadores nacionales dedicados al tratamiento del lenguaje y la educación desde distintos acercamientos teóricos. Asimismo, nos ofrecen una visión de lo que y sobre el lenguaje se realiza actualmente, por una parte, y por otra, de los campos disciplinares que reciben más atención.

La lectura de los diferentes documentos nos permite realizar las reflexiones siguientes:

- 1) Las ideas contenidas en cada texto pueden servir para iniciar otro tratamiento del lenguaje y su enseñanza, que nos lleve a buscar soluciones a los serios problemas que enfren-

ta la educación universitaria, relativos a la comunicación escrita tanto en el ejercicio de la práctica docente como la investigativa.

- 2) La profundidad del tratamiento en los textos donde, lenguas indígenas y segundas lenguas, nos dan la pauta de todo lo que todavía queda por hacer, y del camino por recorrer.
- 3) La necesidad de contar con mayor número de cuadros profesionales altamente calificados en cada uno de los campos temáticos.

Cabe destacar que al final del Evento quedó delineada una propuesta, un compromiso en el que, como Comité Organizador deberíamos asumir, en el sentido de que sería conveniente, en función de los resultados obtenidos, considerar la posibilidad de dar lugar a un seguimiento en cuanto a la organización de otros eventos que enriquecieran tanto los enfoques teórico-metodológicos como la difusión de cada una de las experiencias.

Por último, me gustaría utilizar este espacio y esta ocasión para expresar mi agradecimiento a cada uno de los miembros del Comité Organizador por su permanente interés durante numerosas jornadas, por esta experiencia de grupo, por su capacidad de planificar el trabajo en equipo, en suma, por haber iniciado con ellos una profunda amistad: a Héctor Muñoz Cruz (AMLA); Rafael Santoyo y Benjamín Salvo (ANUIES); Gerardo del Rosal (UAP); Dzovinar Bodossian (CELE-UNAM); Elizabeth Luna Traill (IFF-UNAM); José Bazán Levy (CCH-UNAM); Irene Gartz (ITESM) y Lyle Figueroa (UPV).

Ana Ester Eguinoa  
Invierno de 1994

PRIMERA PARTE: *Conferencias magistrales*

# REPENSARNOS EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS

---

Fernando Castaños Zuno

Esta conferencia tiene más de un propósito, como lo indica la ambigüedad del título. Por una parte, deseo plantear que aprender una lengua distinta a la materna implica repensarse. Por otra, quiero proponer a los profesores de lenguas que repensemos los contenidos y las prácticas de la enseñanza de lenguas. Específicamente, quiero proponer que nos preguntemos si no deberíamos incluir entre nuestros objetivos algunos relacionados con el repensarse de los alumnos.

## **Exposición general**

La lengua nos antecede y nos trasciende. Por eso, nos permite trascendernos. Y porque podemos trascendernos en ella, la lengua nos delata. Ya que en la lengua nos delatamos, en la lengua podemos vernos. Igualmente, en las lenguas de los otros podemos ver a los otros. En consecuencia, si las aprendemos, vemos cómo seríamos si fuéramos como los otros: conocemos a los otros nosotros.

Entonces, cuando aprendemos otra lengua nos repensamos, es decir nos reconocemos y nos replanteamos. Con esta revelación, que es también una incitación, se presentan otras formas de conocimientos más generales sobre el ser humano. Por ejemplo, al comparar quiénes somos con quiénes pudimos ser, nos

damos cuenta que, para poder ser, necesitamos ser como, es decir, que necesitamos identificarnos. Advertimos, también, en qué medida lo necesitamos; en otras palabras, notamos qué tan diferente de nosotros puede ser uno de nosotros sin dejar de serlo.

Además, nos damos cuenta que es por el aprendizaje de la otra lengua que nos damos cuenta. Esto, a su vez, nos hace ver lo que es la lengua en el ser humano: una parte que lo constituye y un medio que el construye. Asimismo, nos hace ver lo que es la lengua en el conocimiento: un receptáculo que lo contiene y un medio que lo transforma.

La adquisición de estos conocimientos empieza por una ampliación, que puede ser profundización, de los conocimientos sobre nuestra propia lengua. En el uso normal, la lengua nos es transparente, invisible, como al pez el agua; verla requiere detenerse y, en un esfuerzo especial, cambiar el foco de la visión. Pero cuando aprendemos otra lengua, la nuestra se vuelve visible: mirar con el color del cristal de aquélla hace que nos demos cuenta con qué color hemos estado mirando desde ésta. Por supuesto, advertimos qué es común a nuestra lengua y la extranjera. Una vez más, surgen conocimientos de orden general: las similitudes y diferencias nos revelan la naturaleza de las lenguas y las culturas.

Por tales razones, porque nos damos cuenta que el aprendizaje de otra lengua nos muestra lo que es la lengua en sí y en el ser humano y porque ampliamos lo que sabemos de nuestra propia lengua, pensamos en el aprendizaje mismo. Pensamos en el aprendizaje de lenguas, en particular, y en el aprendizaje, en general. Aprendemos que aprender lenguas implica repensarse y que el aprendizaje, en general, es relacionar lo nuevo, lo otro, con lo que ya se sabe, lo propio.

En este aprender sobre el aprendizaje hay importantes observaciones y reflexiones personales sobre gustos y capacidades. Uno registra qué aspecto de la lengua le es más agradable y cuáles se le facilitan más, cuál le causa rechazos y cuáles dificultades, cuáles no puede apreciar ni juzgar todavía.

Si el lenguaje, el conocimiento y el aprendizaje son objeto de



conocimiento, lo es, por necesidad, la mente, como sujeto que al aprender opera con el lenguaje sobre el conocimiento desde el conocimiento.

En suma, repensamos nuestra forma de aprender y el aprendizaje, nuestra lengua y el lenguaje humano, nuestra forma de ser y el ser, el conocimiento y la mente. Por esta razón, el aprendizaje de otra lengua tiene un gran valor educativo, formativo.

Creo que ese valor atrae a los alumnos, que es uno de los factores de motivación para estudiar lenguas. Sin embargo, los profesores de lenguas hacemos poco en forma intencional, y casi nunca en forma planeada, para procurar que el repensarse sea exitoso. De hecho, es raro encontrar en el programa de algún curso contenidos que estén relacionados con él, aunque algunas veces entre los objetivos más generales del plan de una serie de cursos se incluye el enriquecimiento personal del estudiante.

Me parece que no satisfacer dicha motivación puede ser una de las causas principales por las cuales los resultados de la enseñanza de lenguas no siempre son lo que deseamos. Por lo tanto, considero necesario preguntarnos si en nuestros planes y programas no deberíamos incluir objetivos de enriquecimiento más específicos y si no deberíamos desarrollar metodologías que propiciaran la reflexión sobre el lenguaje, la identidad y la mente.

Esta es una exposición general del planteamiento, de la invitación a los profesores de lenguas que mencioné al principio de la conferencia. Ahora trataré en forma un poco más detallada algunos de los aprendizajes que ocurren al aprender una lengua extranjera, además del de la lengua.

### **La lengua propia**

Cuando nos enfrentamos a algo que no podemos decir adecuadamente en la lengua extranjera, y lo advertimos, nos damos cuenta, o al menos hacemos un esfuerzo por darnos cuenta, cómo hablamos en nuestra lengua. Si, por ejemplo, el problema se nos presenta en el área de la pronunciación, si se presenta, digamos, con los fonemas /b/ y /v/ del inglés, observaremos que en

español no hay tal distinción –al menos, no para la mayoría de los hablantes en la mayoría de los contextos–.

Ahora, supongamos que el problema se nos presenta en el área de la sintaxis, digamos, con el orden del adverbio de cantidad y el objeto directo, otra vez del inglés. Supongamos, por ejemplo, que tendemos a decir (1) en lugar de (2).

En este caso, nos daremos cuenta que el orden preferido de dichos elementos (el adverbio y el objeto) es normalmente en la oración española el inverso que en la inglesa. Nos daremos cuenta, además, que, en general, el orden de los elementos de la oración en español es más libre.

En forma similar, el contraste en el área de la semántica nos hace darnos cuenta de la manera en que segmentamos un sector de la realidad. Pensemos, por ejemplo, en la forma en que distintas lenguas dividen el día.

Pero no sólo cuando tenemos problemas que nos obligan a contrastar la extranjera con nuestra lengua ocurren aprendizajes sobre ésta. Las comparaciones que muestran correspondencia pueden ser también muy ilustrativas, sorprendentes. Un colega cuya lengua materna es el inglés me comentaba que, después de encontrar que “desayunar” podía descomponerse en “des” y “ayunar”, y gracias a esto, había descubierto que *breakfast* reunía *break* y *fast*. El conocimiento de la morfología de la lengua extranjera lo había llevado al conocimiento de la morfología de su lengua. Entre paréntesis, añadiría que me lo contaba con alegría.

## La cultura propia

Este tipo de aprendizajes sobre la lengua propia conduce a otros sobre la cultura propia, que también son producto de la comparación y el contraste. Cuando en la lengua extranjera logramos efectos diferentes a los que esperamos, por desconocimiento de las reglas de uso, nos damos cuenta de las reglas de uso nuestras. Como ejemplo, podemos considerar lo que sucede cuando decli-

(1) He likes very much the chinese food.

(2) He likes chinese food very much.

namos, por cortesía, un ofrecimiento de café o té antes de informar si realmente deseamos aceptarlo o no –nosotros lo hacemos, inclusive, antes de saber si deseamos aceptarlo–.

Si nuestro interlocutor, o interlocutora, es británico, tomará la respuesta como definitiva y dará por terminado el episodio, es decir, pasará a otra cosa. Pero si es chino o china, la tomará como una cortesía formal y, de todas maneras, nos servirá la bebida; también iniciará un nuevo episodio en la interacción. En ambos casos, al no continuarse el episodio con el equivalente de “ándale, un cafecito”, nos daremos cuenta que nuestro esquema para episodios de ofrecimiento de café es más complejo que en las otras dos culturas.

### **La lengua y la cultura en general**

Notar que entre nuestra lengua y la extranjera hay diferencias o correspondencias en un fonema, una regla sintáctica, una división semántica o un parámetro morfológico nos hace ver que ese tipo de regla o de norma existe, es decir, nos induce a una conceptualización lingüística o sociolingüística, aunque sea incipiente. A partir de los problemas con los fonemas /b/ y /v/, por ejemplo, empezamos a comprender que un fonema es un nudo en una red de oposiciones con otros. Análogamente, de los otros ejemplos que acabo de presentar, empiezan a surgir las ideas de que la oración es una cadena bien formada, el vocabulario no es una simple lista, sino una estructura y hay relaciones entre morfología y etimología o, más ampliamente, morfología y producción de vocablos nuevos. En otras palabras, se empieza a desarrollar un conocimiento sobre la naturaleza del lenguaje humano.

De la misma forma notar el esquema de un tipo de interacción en nuestra lengua, que da las bases para desarrollar el concepto de esquema y para teorizar sobre las relaciones entre esquemas, reglas de cortesía y prácticas cotidianas. En otras palabras, se empieza a desarrollar un conocimiento sobre la naturaleza de las culturas del ser humano.

## La mente, el aprendizaje y el conocimiento

El inicio de tales aprendizajes sobre la lengua y la cultura a partir de la reflexión sobre nuestra lengua y nuestra cultura nos hace ver que, por nuevo que sea un aprendizaje, nunca es recibido por la mente como si ésta fuera una *tábula rasa* en la que aquél simplemente fuera depositado. Notamos que, al contrario, siempre que se aprende algo, se relaciona con lo que ya se sabía antes. Asimismo, notamos que lo que ya se sabía tiene efectos en la forma de recibir lo nuevo. Además, empezamos a visualizar que hay dos tipos de conocimientos: uno que, por conveniencia, podemos llamar “reglas y procedimientos” y otro que podemos llamar “datos”.

Junto con ideas de este tipo, de orden muy general, pueden aparecer observaciones factuales, como por ejemplo, que para aprender una palabra es necesario haberla encontrado 6 ó 7 veces y que ese total no sea el producto de meras repeticiones.

### Evidencia

La mejor evidencia de que cuando aprendemos una lengua distinta de la materna llevamos a cabo especulaciones lingüísticas y lo hacemos de una forma que involucra ideas sobre nuestra lengua, se encuentra en un capítulo de un libro de Julian Dakin, editado en 1973. Este libro se intitula *The Language Laboratory and Language Learning*, (El laboratorio de lenguas y el aprendizaje de lenguas).

La evidencia es de un tipo poco común en las investigaciones en lingüística aplicada, aunque es muy similar a la que encontramos en los estudios de lingüística teórica. No es un informe de experiencias observadas. Más bien, los datos se generan en las páginas mismas del texto, al leerlo.

El capítulo consiste en una lección con el formato de los textos programados. Después de un cierto número de cuadros, cuando el lector se ha familiarizado y puede proceder sin dificultad causada por la técnica, entre las preguntas que requieren una respuesta en la lengua enseñada, aparecen intercaladas preguntas

acerca de esa lengua y acerca de lo que pensamos mientras respondemos.

Nunca he conocido a nadie que haya leído ese capítulo y niegue las conclusiones principales del propio Dakin. Tampoco ha sido publicada ninguna refutación, hasta donde sé. Es como cuando un generativista formula una regla que de veras captura las intuiciones de los hablantes.

Lo que plantea Dakin, en oposición a una corriente que excluía toda enunciación y discusión de reglas en la clase de lenguas, es que inevitablemente uno opera con base en reglas, y en su construcción hay una cadena de hipótesis más o menos conscientes.

Lo que quiero señalar ahora es que, al responder a algunas de las meta-preguntas de Dakin, uno se da cuenta que en el intento de descifrar la lengua extraña aparecen esbozos de conceptualizaciones que tienen trascendencia. Se empieza a preguntar uno, por ejemplo, si la elección de una forma del artículo indefinido depende del fonema inicial del sustantivo, como en inglés, o de su género, como español, o bien, si depende de que sea abstracto o concreto. En forma más general, se pregunta uno qué es la concordancia y qué tipos de rasgos deben concordar en las lenguas humanas.

Desafortunadamente, la metodología de Dakin no hizo escuela, quizá porque la técnica de los textos programados se asociaba necesariamente con las corrientes psicológicas y la filosofía educativa que él rebatía. Es irónico.

Aparte de esta evidencia, que considero, como dije, sólida pero pobre, sólo tengo otras que no son confiables: a) la valoración social de aquellos que saben otras lenguas; b) introspecciones con base en recuerdos lejanos; c) anécdotas contadas por otros y, d) observaciones no verificadas de reacciones diversas.

A pesar de no ser muy confiables, a dichas evidencias debe concedérseles peso, pues no hay evidencias contrarias a ellas. Por esta razón, y porque pueden ser el indicio para investigaciones rigurosas, vale la pena resumirlas.

Quien sabe una lengua extranjera es generalmente considerado como una persona culta, porque puede hacer apreciaciones

sobre el lenguaje y sobre la cultura, que las personas que sólo hablan una lengua normalmente no hacen. Quien empieza a aprender otra lengua, muchas veces recibe de quienes ya la han aprendido consejos sobre la manera de estudiarla y practicarla; no es raro que se dé cuenta que no había pensado en ese tipo de cosas, ni que desee adquirir también un conocimiento práctico sobre el aprendizaje. Y quien se encuentra por primera vez con alguien que también ha aprendido otra lengua, aunque no comparte la materna, si hace o escucha alguna apreciación del tipo de las indicadas, o si comenta alguno de los consejos aludidos, experimenta un sentimiento de identificación inmediatamente.

Aprender otra lengua implica, entonces, adquirir otros conocimientos. Esto es lo que algunas veces se denomina enriquecimiento personal y es una de las motivaciones más importantes para aprender idiomas, reconocidas por las principales asociaciones de profesores de lenguas (ver, por ejemplo, Tasol 1989), aunque no haya sido desglosada ni estudiada propiamente. Y esto es lo que subyace las afirmaciones en el sentido de que el aprendizaje de lenguas tiene un valor educativo, además de uno utilitario.

### **Explicación y conclusión**

Me vuelvo a preguntar si en nuestros programas no deberíamos incluir explícitamente el repensarse.

Antes de la Segunda Guerra Mundial era más frecuente encontrar objetivos relacionados con el tipo de valor educativo que he tratado de esbozar. Generalmente estaban asociados con un método denominado “gramática y traducción”. Con este método, los estudiantes adquirían, en general, buenos y, a veces, muy buenos conocimientos acerca de la lengua extranjera. Esto se debía principalmente a que en él se desarrollaron la explicación, la tarea y la traducción.

Pero cuando se trataba de evaluar, ya no si el estudiante sabía acerca de la lengua, sino si sabía la lengua, es decir, si podía emplearla, los resultados no eran tan satisfactorios. En particular, el estudiante tenía problemas con la lengua oral. Estos se debía

principalmente a que en el método, la práctica no estaba bien desarrollada.

Como reacción al método de “gramática y traducción” surgió un método denominado “audiolingual”, que consistía casi exclusivamente de prácticas de repetición. Aunque ayudaba a los estudiantes a lograr una mejor pronunciación, ellos no podían decir lo que querían con lo que aprendían, ya que el método descuidaba el significado.

El método fue reemplazado por otro, el “situacional”, que tuvo algunas variantes muy famosas, como el “audiovisual”. El método situacional y sus variantes enfatizaban la referencia a objetos y a situaciones presentadas por medio de dibujos, fotografías y diapositivas, para que los estudiantes captaran el significado, o lo que los teóricos de la enseñanza consideraban que era el significado, sin recurrir a la traducción.

Posteriormente, en la década de los años setenta, surgió el “enfoque comunicativo”, que hizo a los profesores darse cuenta que se habían estado concentrando en la oración. Era necesario ir más allá, en dos direcciones: considerar, por un lado, unidades mayores –el párrafo, el diálogo, el texto–; poner atención, por otro, a los actos que se realizan al hablar –invitar, ordenar, protestar, preguntar, definir, clasificar, generalizar–.

Los enfoques audiolingual, situacional y comunicativo tienen distintos supuestos psicológicos y lingüísticos, además de diferir en los aspectos de la lengua a los que dedican atención, siendo el primero muy limitado y el tercero muy amplio. No obstante, coinciden en uno de sus objetivos generales: preparar al estudiante para emplear la lengua; es decir, tienen una finalidad utilitaria. En este sentido, los tres se distinguen igualmente del método de gramática y traducción, que tiene una finalidad formativa.

Que no nos preocupamos en forma clara por satisfacer la motivación asociada con el repensarse, que no es de carácter utilitario, tiene, entonces, una explicación histórica.

No plantearía que regresemos al método de gramática y traducción. Los objetivos principales de los cursos de lenguas deben seguir siendo los del enfoque comunicativo: de las estadísticas de elección de lenguas se infiere que la motivación utilitaria es la

principal. Pero, por otra parte, me parece que en principio no hay una oposición entre proporcionar al estudiante un medio o una herramienta útil y propiciar su enriquecimiento en un sentido más amplio. Al contrario, pienso que los dos tipos de objetivos pueden bien ser complementarios.

Además, la combinación no sería muy difícil. Algunos de los desarrollos del enfoque comunicativo apuntan en las direcciones que he indicado anteriormente. Sin embargo habría que reconocer que tales direcciones, aún cuando no contradigan el enfoque, no forman parte de él, estrictamente hablando. Incluir el repensarse explícitamente en los programas de lenguas no sería, en rigor, plantear una alternativa opuesta al enfoque comunicativo; pero sí sería trascenderlo, ir más allá.

Ahora bien, me parece que no sólo sería bueno trascender el enfoque comunicativo, sino que también deberíamos corregirlo, para recuperar la explicación, la tarea y la traducción.

Me parece oportuno concluir mencionando que anteriormente he expresado preocupaciones sobre el enfoque comunicativo. En una ocasión (1989) empecé diciendo que una contradicción de dicho enfoque es que lo amamos aunque nos deja insatisfechos. Quizá si incluimos el repensarse superamos la insatisfacción.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CASTAÑOS, Fernando. 1989

"Diez contradicciones del enfoque comunicativo" en, *ELA* no. 9, pp. 1-22.

DAKIN, J. 1973

*The language laboratory and language learning*. Londres: Longman.

TESOL. 1989

Folleto de presentación. Alexandria, Va. Tesol.



# LEER

---

Raúl Quesada

[...] la imposibilidad de leer no debe tomarse tan a la ligera.  
Paul de Man

Una pregunta censal universalmente aceptada: ¿Sabe usted leer y escribir? y una escueta respuesta: si/no, suelen ser los parámetros con los que se mide el analfabetismo de una nación. Sin embargo no tenemos que ser cabalistas para pensar que nuestro desconocimiento o lejanía del alfabeto es una cuestión un tanto más complicada que lo que dejan entrever los parámetros establecidos por un censo o por los criterios de lecto/escritura que suelen dictar los ministerios de educación.

No deja de ser paradójico, pero también ejemplar, que un siglo que se ha caracterizado por su reflexión lingüística y por la proliferación de medios de comunicación parezca ser tan incapaz de leer en la pregunta “¿sabe usted leer y escribir?” una complejidad que rebase a la pedagogía de la educación primaria. Por otro lado, si uno piensa en el tiempo que le tomó a la cultura occidental hacer del lenguaje un tema central de reflexión, tal vez sea más fácil entender que hay ciertas actividades humanas que precisamente por ser tan básicas tendemos a ignorarlas. En su sentido más amplio, hablar, leer y escribir son actos tan fundamentales y fundantes que las más de las veces han sido transparentes a la mirada teórica.

En general, esta transparencia sólo ha sido perturbada históricamente en función de la dificultad de adquisición de uno de estos tres dones. El infinitamente complejo fenómeno de hablar

es, qué duda cabe, un regalo divino, lo aprendemos sin ningún esfuerzo y nos convierte, si no en criaturas de Dios, cuando menos en criaturas del Lenguaje. Leer y escribir son otra cosa; conllevan un aprendizaje, un esfuerzo y también una creatividad que rebasa la capacidad de entender y construir oraciones más o menos gramaticales.

De estas dos actividades –leer y escribir– escribir es la menos transparente precisamente porque la escritura muy rápidamente se convierte en un conocimiento especializado, se convierte en un oficio; escribir, se ha dicho tantas veces, es un arte. La lectura, por otro lado, parece quedar en el medio; no es tan generalizada como el habla ni tan especializada como la escritura. Y sin embargo, nos da acceso a esa invención maravillosa que es el libro; que, como dice Borges, es la extensión secular de la imaginación y la memoria del hombre. Leer, en otras pobres palabras, nos abre las puertas de una biblioteca infinita que será uno de los espejos donde mejor se reflejará nuestra finitud. Pero también nuestra humanidad que, en términos bibliotecarios, no será otra cosa que la limitada riqueza de nuestro acervo personal.

La lectura, entonces, puede llegar a ser una actividad mucho menos transparente de lo que normalmente se asume al formular criterios estadísticos o pedagógicos, en ella se juega algo más que el ya bastante extraordinario fenómeno de pasar los ojos a lo largo de unas formas que, bajo cualquier criterio naturalista, serían totalmente informes; en la lectura se juega la mirada con la que contemplamos el mundo. El acto de lectura es, entre otras cosas, un acto de entendimiento que responde a nuestra necesidad de comprender el mundo que nos rodea, nuestra necesidad de poder leer algún mensaje en la múltiple información que recibimos cotidianamente.

Cuando los que sabían leer eran pocos y los libros menos, esta necesidad de comprensión fue poco a poco conformando una tradición de interpretación; la lectura de los textos bíblicos –Las Santas Escrituras– se empezó a ver necesitada de una labor de hermética que estableciera su significado y de una labor filológica que estableciera su pureza textual.

Hacia el siglo XIX estas dos tareas –la filológica y la hermenéu-

tica- se extendieron al establecimiento y comentario de los textos de la cultura clásica y ya se sabe en este siglo han alcanzado a los textos literarios en general para culminar, en nuestros días, con la canonización de algunos productos de la cultura popular o de masas. La hay quien nos señale que Humprey Bogart nunca dice “play it again, Sam” en *Casablanca* y Roland Barthes se ha encargado de ayudarnos a leer mejor las revistas de modas y a acudir con otros ojos a la lucha libre.

Ahora bien, entre los sacros laberintos de la interpretación bíblica y los vastos territorios de los textos prosaicos, están los no menos laberínticos y no menos vastos campos de la producción literaria; y es en relación con ellos que quisiera señalar algunos problemas de lectura y comprensión.

Ya dijimos que la tradición de interpretación de textos literarios es relativamente reciente. Para abordar los temas que me interesan quisiera hacer la siguiente esquematización -casi caricatura- de esta tradición. Esta caricatura tiene tres cuadros; el primero es el del crítico que inquiere sobre el significado de una obra -todavía no se le llamaba texto- bajo los lineamientos de la pregunta ¿qué es lo que quiso decir su autor? El crítico es, entonces, esa persona que por sus conocimientos, inteligencia y sensibilidad puede aclararnos cómo se han materializado las intenciones de un autor en una obra literaria. En esta tarea, el conocimiento que se tenga de la biografía del escritor será fundamental, ya que nos ofrecerá la posibilidad de conocer aquellos avatares de su vida que moldearon su personalidad psicológica y literaria.

El siguiente cuadro, como ustedes saben o se pueden imaginar es el cuestionamiento del primero, pero antes de pasar a él quisiera abrir una pequeña viñeta entre los dos; en esta viñeta está Proust meditando sobre lo apresurado del salto que estamos dando entre estos dos paradigmas de crítica. Con la sutileza e inteligencia que lo caracterizaron, Proust fue consciente de los problemas de una crítica intencionalista, pero a diferencia de los críticos posteriores, no optó por la muerte del autor; después de todo, él era y es miembro distinguido del club. Lo que hizo Proust fue distinguir entre la personalidad groseramente psicológica del

autor y su personalidad literaria. El problema, entonces, no es el que hablemos de personalidad sino el que no distingamos entre la personalidad del hombre y la personalidad del escritor. Para Proust, el hombre y el escritor comparten, como doctor Jekyll y Mr. Hide, un cuerpo, pero son dos personas distintas y, por lo tanto, no podemos usar los parámetros de la una para acercarnos a la otra.<sup>1</sup>

Dicho esto podemos cerrar la viñeta y volver al segundo cuadro. En él tenemos a dos críticos, uno es un crítico estructuralista francés y el otro un neo-crítico americano. Tal vez no tengan casi nada en común, el primero tiene en su familia a afamados y muy técnicos/lingüistas, mientras que el segundo proviene de una familia de humanistas ingleses; uno estudió en París, el otro probablemente en Cambridge, etc. Sin embargo hay algo que les es común; ambos creen que la crítica debe centrarse y asentarse en la obra misma –el texto, dirán los franceses– y no en su autor y sus intenciones. Los neo-críticos harán popular la falacia naturalista –confundir lo que se quiso decir con lo que de hecho se dice– y los estructuralistas, más dramáticamente, declararán la muerte del autor. El texto quedará huérfano, pero lo que se enfatizará de esta orfandad es la autonomía, la independencia de una paternidad no sólo autoral sino hasta histórica y cultural. Las formas que toma esta sincronía son bastante distintas, sin embargo podríamos decir que tanto la Nueva Crítica americana como el estructuralismo ponen de manifiesto un afán de cientificidad que tiene como punto de partida la caracterización de un objeto de estudio claramente delimitado. Las diferencias, sobre todo metodológicas, provienen de los antecedentes familiares que ya mencionamos, los estructuralistas contaban con una rica herencia metodológica que casi les garantizaba la falta de preocupaciones teóricas por el resto de sus vidas, no se imaginaban los cracks que pueden generar la especulación; los neo-críticos, por otro lado, tuvieron que partir del pequeño capital del tío Richards y trabajar largas jornadas de “close reading” para em-

<sup>1</sup> Cfr. Proust, Marcel. *Contre Sainte-Beuve*, prefacio de Bernard de Fallois, Paris, Gallimard, 1978.

pezar a formular una teoría adecuada a su recién descubierto objeto estético.

El tercer cuadro que viene a completar este burdo tríptico está ocupado por una figura que empieza a gozar de cierta popularidad y que es la del crítico que toma como punto de partida la lectura. Esto obviamente no quiere decir que los críticos anteriores no empezaran por leer los textos que pensaban analizar –recuérdese el énfasis que la Nueva Crítica ponía en una lectura detenida y cuidadosa–, lo que quiere decir es que el acto de leer y las nociones de lectura y recepción vendrán a ocupar el lugar central que en su momento ocuparon las nociones de autor y de texto en la interpretación del fenómeno literario. Como en el cuadro anterior tendremos básicamente dos versiones de este crítico, una europea, la asociada con la llamada “estética de la recepción” y una americana encabezada por Stanley Fish. También, como en el caso anterior, las diferencias son marcadas y tienen que ver con relaciones más o menos familiares o tradicionales por no decir paternas. Los críticos americanos no pueden dejar de establecer su posición con referencia a la Nueva Crítica así como los críticos alemanes no pueden ignorar la tradición filológica y filosófica que les precedió. Su semejanza más notoria, además del ya mencionado énfasis en la lectura, es cierta familiaridad con la lingüística y con el proyecto semiótico a que ésta dio lugar.

Establecido este pequeño tríptico como punto de referencia, tal vez podríamos empezar a entrar en materia haciéndonos algunas preguntas; en primer lugar, por qué este interés y énfasis en la lectura. La respuesta a esta pregunta es más compleja que lo que aparenta y está sumamente diversificada. Empecemos con una respuesta muy simple que dijera algo así como: en el fenómeno literario hay al menos tres elementos de los que no podemos prescindir: el autor, que genera un texto; el texto, que va a ser objeto de consideración y el sujeto, que va a entrar en contacto con ese objeto a través de una lectura. Es por lo tanto natural que en el decurso del examen del fenómeno literario haya llegado la hora de la lectura o del lector.

Una respuesta menos simplista podría, aceptando el carácter trinitario del fenómeno literario, destacar que la labor del crítico,

aún cuando cometa la falacia intencional, tiene que ver con la interpretación de un texto. Por lo tanto –se podría argüir– en el momento en que se pone en crisis la noción de autor, el único apoyo o substrato del texto en cuestión tendrá que estar constituido por otros textos. Pero, puesto que la variedad de estos textos puede ser bastante considerable, la identidad y unidad del texto examinado quedaría cuestionada. Aquí es donde entra el tercer elemento; la lectura y el lector se constituyen como la fuente de la identidad perdida en la multiplicidad textual, esa identidad que antes se sostenía en la intención del autor. Esta es la posición que asume Roland Barthes cuando pasa de la intertextualidad a la lectura:

Sabemos ahora que el texto no es una línea de palabras que nos entregue un único significado 'teológico' (el mensaje de un autor-Dios) sino un espacio multidimensional en el que una variedad de escrituras, ninguna de ellas original, se mezclan y chocan. El texto es un tejido de citas sacadas de innumerables centros de cultura. Sin embargo, nos dice un poco más adelante, hay un lugar donde esta multiplicidad se enfoca y ese lugar es el lector, no, como se solía decir, el autor. El lector es el espacio en el que se inscriben todas las citas que conforman una escritura. La unidad del texto yace no en su origen sino en su destino.<sup>2</sup>

¿Quién es este lector, este destinatario de un conjunto de citas que con su lectura las unificará, las convertirá en un texto? Aquí las respuestas se multiplican, casi en la misma medida en que se multiplican las críticas interesadas por la lectura. Para Wolfgang Iser, por ejemplo, el "lector implicado" es una estructura textual que incorpora "aquellas predisposiciones para que la obra literaria ejerza sus efectos", para Gerald Prince, es aquél a quien se dirige el autor, pero que hay que distinguir del lector ideal que el autor pudo concebir o imaginar. Para Roland Barthes, el lector es un producto de códigos, una organización de estereotipos entre los que podemos distinguir al menos cuatro grupos en relación con el placer que les puede causar un texto: el fetichista, que corta el texto y parcela las citas, que goza con las palabras; el

<sup>2</sup> Barthes, Roland. *Image, Music, Text*, selección de ensayos y traducción de Stephan Heath. New York; Hill and Wong, 1977 pp. 146-148. Citado por Jonathan Culler en, *Roland Barthes*. New York, Oxford University Press, 1983.

obsesivo, que goza con la voluptuosidad de la letra y que incluye a los lingüistas y filólogos; el paranoico, que se especializa en textos sofisticados y complejos; y el histérico, que se arroja, más que proyectarse, en el texto.<sup>3</sup>

En estas primeras aproximaciones podemos ver ya conformados dos momentos característicos de la preocupación por la lectura; en primer lugar encontramos un cuestionamiento de la autonomía del texto que tiene más de una fuente pero que, como ya vimos, puede localizarse en los Estados Unidos como una reacción en contra de los afanes teóricos de la Nueva Crítica y en Francia como un efecto de la reflexión acerca de la presuposición y la intertextualidad. Este cuestionamiento abre las puertas al problema de la unidad e identidad del texto. El segundo momento estaría constituido por el examen de una actividad –la lectura– y de una figura –el lector– en cuyos hombros descansaría ahora la unidad del texto. Estos dos momentos, podríamos agregar, ya estaban esbozados en el proyecto estructuralista, no sólo por la relación señalada por Barthes, entre la muerte del autor y el nacimiento del lector, sino por la caracterización saussuriana de la semiología. Se puede concebir, elucubró Saussure, “una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social; formará parte de la psicología social y, consecuentemente, de la psicología general; la llamaremos semiología (del griego *semeion*; signo). Ella nos enseñaría en qué consisten los signos, qué leyes los rigen. Puesto que todavía no existe no puede decirse lo que será, pero tiene derecho a la existencia, su lugar está determinado de antemano. La lingüística no es sino una parte de esta ciencia general, las leyes que descubra la semiología serán aplicables a la lingüística, y, de este modo, ésta se encontrará vinculada a un ámbito bien definido en el conjunto de los hechos humanos.”<sup>4</sup>

Si en esta caracterización ponemos el énfasis en la primera frase, no tardaremos en señalar a la lectura como uno de los lugares paradigmáticos donde los signos adquieren vida. Pero,

<sup>3</sup> Cf. Barthes, Roland. *El placer del texto*, México, F.C.E., 1974.

<sup>4</sup> Saussure de Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, edición crítica de Tullio de Mauro, Paris, Payot, p. 33. 1978.

como sabemos, lo que ha enfatizado la lectura ortodoxa de Saussure es el estudio de las leyes que rigen los signos y no la vida que estos signos puedan llevar al margen de estas leyes; consecuentemente, y en términos muy generales, podríamos decir que la reflexión sobre la lectura tendrá que elegir entre seguir los lineamientos de una ortodoxia más o menos saussuriana, esto es, considerar a la lectura como un proyecto básicamente semiótico o pensar en la lectura como una puerta hacia una disciplina que todavía no sabemos bien a bien que aspecto tendrá.

Esta dicotomía puede parecer, en el mejor de los casos, un tanto exagerada y en el peor completamente falaz. Veamos, pues, si la podemos hacer un poco más plausible con un par de ejemplos.

Empecemos con quien tal vez sea el crítico más distinguido de la Estética de la Recepción: Hans Robert Jauss. Como es sabido, el interés de Jauss por la recepción de un texto está relacionado con su interés por la historia de la literatura y por su rechazo de una posición esencialista en relación con la literatura. Para Jauss no podemos estudiar la historia de la Literatura sin atender a las expectativas que en un determinado momento y lugar caracterizan al receptor de una obra literaria. De aquí el uso de la noción de un "horizonte de expectativas", que usualmente se relaciona con Karl Popper pero que, curiosamente, también se puede relacionar con Husserl. Culler, por ejemplo, hablando de las fuentes teóricas de Jauss, cita el siguiente párrafo de Popper:

[...] en todo momento de nuestro desarrollo científico o precientífico poseemos algo a lo que usualmente me refiero como un "horizonte de expectativas" [...] En cualquier caso el horizonte de expectativas juega el papel de un marco de referencia, sin el cual las experiencias, las observaciones, etc., no tendrían significado alguno.<sup>5</sup>

Así, unas de las tareas básicas de un historiador de la literatura sería precisamente la de describir el horizonte de expectativas de

<sup>5</sup> Culler, Jonathan. *The Pursuit of Signs; Semiotics, Literature Deconstruction* Ithaca, New York: Cornell University Press, p. 54 1981. La fuente de Culler es Karl Popper, "Naturgesetze und Theoretische Systeme" en, *Theorie und Realität*, Hans Albert Tybingen, Mohn, p. 49. 1972.



los lectores de una época determinada, ya que este horizonte sería el marco de referencia que le dará sentido a la lectura y, a través de la lectura, al texto mismo.

Lo interesante, para los efectos de este ejemplo, es el carácter objetivo y lingüístico que Jauss le atribuye a la tarea de describir el horizonte de expectativas. Dice Jauss:

El proceso psíquico de la recepción de un texto en el horizonte primario de experiencia estética, no es de ninguna manera sólo una sucesión azarosa de meras imprecisiones subjetivas, sino el seguir ciertas guías en un proceso de percepción dirigida que se puede comprender a partir de las motivaciones que la constituyen y de las señales que la suscitan y que se puede describir lingüísticamente.<sup>6</sup>

En relación con la alternativa de qué camino seguir en la reflexión sobre la lectura, podríamos decir que, en términos generales y un tanto superficiales, podríamos considerar al proyecto de la estética de la recepción como un proyecto de análisis semiótico del fenómeno de la recepción estética.

Digo un tanto superficiales porque, como ha señalado Paul de Man (en su introducción a la traducción inglesa del libro de Jauss *Hacia una estética de la recepción*) en el proyecto de la escuela de Konstanz se mezclan tres enfoques cuya relación todavía está por determinarse: el enfoque de la poética, el de la hermenéutica y el de la lectura. Ver el proyecto de la estética de la recepción bajo un lineamiento más o menos semiótico dependerá, en una buena medida, del privilegio que se le pudiera otorgar a cada uno de estos puntos de vista.

Por otro lado, aún cuando enfatizáramos la labor de descripción del horizonte de expectativas, bien podríamos, como lo hace de Man, ignorar la fuente popperiana y destacar la fuente husserliana, poniendo así el trabajo de Jauss en una perspectiva menos inocente con respecto a los problemas que están en juego.

Dice de Man:

La fuerza del método de Jauss proviene de un refinamiento de las reglas establecidas

<sup>6</sup> Jauss Hans, Robert. "Literary History as a Challenge to Literary Theory" en, *New Direction in Literary History*, Ralph Cohen Baltimore, John Hopkins University Press 1974 p. 13. Citado por Culler en *The Pursuit of Singn*, p. 54.

para la comprensión histórica de la literatura. Su interés ya no se dirige hacia la definición de un canon existente sino hacia la dinámica y el proceso dialéctico de la formación de cánones [...] Tal crítica del positivismo histórico aunada con una crítica al esencialismo no es una nueva en sí misma; pocos historiadores todavía creen que una obra del pasado se puede entender a través de la reconstrucción, en base a la evidencia registrada, del conjunto de convenciones, expectativas y creencias que existieron en el momento de su elaboración. Lo que es diferente y eficaz en la aproximación que sugiere Jauss son las razones que se dan (implícitamente) para esta imposibilidad: la conciencia histórica de un periodo dado nunca puede existir como un conjunto de proposiciones abiertamente enunciadas o registradas. Más bien existe, en la terminología de Jauss, como un horizonte de expectación. El término, que deriva de la fenomenología de la percepción de Husserl en su aplicación a la experiencia de la conciencia, implica que la condición de existencia de una conciencia no está disponible a esta conciencia de un modo consciente, de la misma manera que, en una percepción, la atención consciente sólo es posible sobre un transfondo, u horizonte, de distracción.<sup>7</sup>

Esta tan demañiana manera de plantear la fuerza del método de Jauss culmina negando la posibilidad de objetivación científica del horizonte de expectación. Comparándolo con el horizonte de distracción de Husserl, de Man concluye: “el ‘horizonte de expectación’ en relación con una obra de arte nunca está disponible en una forma objetiva o ni siquiera objetivizable, ni para un autor ni para sus contemporáneos o receptores posteriores”.<sup>8</sup>

Antes de pasar a especular sobre la moraleja que se pudiera desprender de estas consideraciones veamos el ejemplo de Stanley Fish, el crítico que más ha llamado la atención sobre la lectura en la academia anglo-sajona. Esta atención, como ya dijimos, forma parte o al menos se constituye con el transfondo de una reacción ante la Nueva Crítica, que tanta influencia tuvo y sigue teniendo en la crítica americana. En pocas palabras podríamos decir que la Nueva Crítica, al declarar la autonomía del texto, distinguiendo entre lo que se quiso decir y lo que de hecho se dice, abrió la posibilidad de establecer una diferencia radical entre lo que es un poema y lo que hace, entre el poema y sus

<sup>7</sup> Man de Paul, “Reading and History” en, *The Resistance to Theory*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1986, p. 58. (de Man refiere al lector a las secciones 27, 28, 44 y 47 de las *Ideas* de Husserl).

<sup>8</sup> Ibid.

efectos. Para algunos críticos, el no respetar esta distinción pone en cuestión la existencia del poema en tanto que “un objeto específico de juicio crítico”. Pero, precisamente, la existencia de este objeto específico de juicio crítico es la que Fish relaciona con la lectura, ya que para Fish preguntarse por el significado de las palabras o frases en una obra es básicamente inquirir por su función, por el papel que juegan en la obra y, para responder a esta pregunta, tenemos que acudir necesariamente a la lectura, llevar a cabo “un análisis de las respuestas en formación del lector en relación con las palabras conforme se van sucediendo, una a la otra, en el tiempo”.

El objeto autónomo estudiado por los nuevos críticos se convierte así en el resultado de una lectura, y esta lectura se convierte en la condición de posibilidades de llevar a cabo un examen crítico, en el sentido fuerte de ser la condición de la posibilidad de la generación de estructuras significativas. Para los críticos que creen que la crítica es independiente de la lectura en este sentido fuerte, “el trabajo del lector –afirma Fish– es extraer significados que los patrones formales poseen con antelación e independencia de sus actividades. Desde mi punto de vista –continúa Fish– estas mismas actividades son constitutivas de una estructura de intereses que es necesariamente anterior a cualquier examen de patrones significativos porque es ella misma la ocasión de su surgimiento”.<sup>9</sup>

Esta posición tiene importantes consecuencias para la práctica crítica pues hace explícito uno de los peligros que se corren cuando se exagera el carácter autónomo del texto. Este peligro consiste en perder el marco de referencia sobre el cual se lleva a cabo la reflexión crítica, los parámetros con los que juzgamos la pertinencia o importancia de las propiedades de un texto. En el caso extremo, nuestra decisión de lo que es importante en un texto perdería sentido; mientras que en otros casos, –donde contamos con un criterio de decisión–, se puede mostrar que este

<sup>9</sup> Fish, Stanley. “¿What is Stylistics and Why are They Saying Such Terrible Things About It?” en, *Approaches to Poetics*, Seymour Chatman, New York, Columbia University Press, 1973, p. 148. (Citado por Culler en *The Pursuit of Signs*, p. 121).

criterio se deriva de lecturas que usualmente no tienen mucho que ver con el texto en cuestión.

Dice Fish:

Si uno se pone a descubrir, en ausencia de aquello que marca el campo de la descripción, no hay manera de decidir dónde empezar o dónde terminar. En tal situación o continúa uno sin un fin y para siempre (aquí podríamos citar la monumental aridez de los análisis de Jakobson de Baudelaire y Shakespeare) o termina uno cuando puede lograr que los datos acumulados se ajusten a una tesis interpretativa preconcebida.<sup>10</sup>

Ahora bien, para los efectos de este ejemplo, lo que me interesa señalar en la obra de Fish no es tanto la moraleja que se deriva de su trabajo, -el objeto literario no es autónomo, sino que depende de una actividad de lectura- sino su carácter sintomático en un doble sentido: por un lado, el cuestionamiento de la teorización y de la incipiente metodología de la Nueva Crítica, por el otro, la ausencia de lo que alguien podría pensar sería la tarea obligada de Fish: una teoría general de la lectura que diera cuenta de los mecanismos y convenciones que subyacen a la generación de estructuras significativas.

Este tipo de reclamo lo articula Culler de la siguiente manera:

La tarea de la teoría literaria o poética, entonces, es hacer explícitos los procedimientos y convenciones de la lectura, ofrecer una teoría comprensiva de las maneras en que procedemos al darle sentido a varios tipos de textos. Pero aquí la empresa teórica de Fish se desvanece en una forma bastante abrupta; para la pregunta, cómo crea el lector el significado, no tiene una respuesta general que dar. Ya sea que haya vislumbrado las radicales consecuencias de su teoría y se haya asustado ante la perspectiva de un trabajo gigantesco, o si su apego a las tareas tradicionales de la crítica es tan fuerte como para impedirle siquiera considerar la posibilidad de un programa nuevo, sólo trae a cuento la cuestión de una teoría general de la lectura una sola vez y acaba anulándola: se asume, nos dice, que el lector informado tiene 'la suficiente experiencia como lector para haber internalizado las propiedades del discurso literario, incluyendo todo, desde los dispositivos más locales (formas de hablar, etc.) hasta géneros completos'. No deja de ser irónico que un hombre que en forma tan imperiosa nos ha impuesto al lector, que ha anunciado una nueva era de la crítica enfocada en el lector y que ha insistido en que el significado y el valor no yacen en el texto mismo sino en la actividad de la lectura, se voltee ahora y nos diga

<sup>10</sup> Fish, Stanley. *Op. cit.*, p. 149.

que no necesitamos investigar lo que esta actividad conlleva. Ciertamente no es irónico, es anticlimático.<sup>11</sup>

He citado el párrafo completo porque me parece que este tipo de reacción puede ser bastante significativa. La obvia exasperación que le causa a Culler la actitud de Fish la podríamos entender mejor recordando que Culler es partidario de una aproximación semiótica al fenómeno literario. Afirmar Culler:

La institución de la literatura involucra prácticas interpretativas, técnicas para darles sentido a las obras literarias, que debe ser posible describir. En lugar de tratar de legislar soluciones para los desacuerdos interpretativos, uno podría tratar de analizar las operaciones interpretativas que producen estos desacuerdos, la discordancia que es parte de la actividad literaria de nuestra cultura. Tal programa cae bajo la égida de la semiótica, que busca identificar las convenciones y operaciones por medio de las cuales toda práctica significativa (como lo es la literatura) produce sus efectos observables de significado.<sup>12</sup>

Por esto es que la actitud de Fish le parece a Culler “batética”, que es algo así como pasar de lo sublime a lo ridículo y que claramente tiene la resonancia de patética. Sin embargo, más allá de los juicios de Culler sobre Fish, podríamos volver a la dicotomía que dió lugar a estos ejemplos, decíamos que la reflexión sobre la lectura podría seguir unos lineamientos más o menos de tonalidad semiótica o como una apertura hacia un tipo de consideraciones de un orden distinto. El ejemplo de Jauss nos sirvió para vislumbrar las complejidades y los presupuestos filosóficos que se esconden por debajo del proyecto de describir los horizontes de expectativas de un lector. El ejemplo de Fish, combinado con las observaciones de Culler, creo que nos han permitido delinear mejor la alternativa que habíamos planteado.

Veamos ahora si podemos fundamentar o al menos relacionar esta dicotomía con otros problemas generales de la reflexión lingüística. Si atendemos a la reflexión sobre el lenguaje en el siglo XX, el siglo que va más o menos de 1870 a 1970, podemos

<sup>11</sup> Culler, J. *The Pursuit of Signs*, pp. 125-126. Las líneas de Fish provienen de *Self-Consuming Artifacts: The Experience of Seventeenth Century Literature*, Berkeley, University of California Press, 1972 p. 406.

<sup>12</sup> *Ibid*, p. 48.

ver que esta reflexión ha estado fuertemente marcada por el extraordinario desarrollo de dos disciplinas, la lógica y la lingüística. El pensamiento de Saussure y la obra de Frege se han convertido en las dos fuentes básicas que han orientado la manera en que concebimos al lenguaje. Esta historia es bastante conocida: el curso de Saussure no sólo revolucionó a la lingüística sino que, reforzado con los trabajos de Jakobson y de los formalistas rusos, dio origen a una metodología que se pensó podría devolverles respetabilidad científica a las llamadas, tal vez sólo por cortesía, ciencias humanas. Levi-Strauss es un ejemplo paradigmático de la aplicación de esta metodología y de los afanes teóricos que representaba. Más recientemente empezaron a aparecer otros proyectos que para marcar su distancia con respecto al estructuralismo se denominaron semióticos.

La obra de Frege, por otro lado, dió lugar a una tradición bastante distinta. Su pensamiento desarrollado básicamente por pensadores anglo-sajones –Russell, Wittgenstein, los positivistas lógicos, Quine, Davidson, etc.– estableció una tradición filosófica que llamamos filosofía analítica.

Si a estas dos corrientes –la estructuralista y la analítica– agregamos la obra de Chomsky y sus seguidores, tendremos un panorama más o menos completo de la ortodoxia contemporánea en cuestiones del lenguaje.

Sin embargo, lo que aquí me interesa señalar –y lamentablemente sólo señalar– son ciertas heterodoxias que tal vez podamos relacionar con la atención que se le presta actualmente a la lectura. En primer lugar podemos citar los trabajos de Austin con respecto a los actos de habla. Estos trabajos podríamos decir, son el inicio de un cuestionamiento de la centralidad de la noción de verdad y de aquellas expresiones que se caracterizan por ser susceptibles de valor de verdad –las proposiciones– en la reflexión sobre el lenguaje. Existen muchas otras expresiones para las cuales no tiene sentido preguntarse si son verdaderas o falsas; las preguntas, por ejemplo. Esto de por sí no es nuevo; si a alguien se le hubiese ocurrido preguntar por la notoria preferencia de la mayoría de los teóricos del lenguaje por las oraciones en presente de indicativo, en desdoro de otros modos tan interesantes como

el subjuntivo o el interrogativo, se le hubiese contestado, y en general se le sigue contestando, que el análisis de estos modos depende del análisis del modo indicativo. Seguir preguntando sobre el origen de esta prioridad era tanto como pasar de la curiosidad a la necesidad.

Lo interesante y finalmente subversivo de Austin es que no toma este camino, sino que toma como punto de partida un tipo de expresiones que, además de no ser susceptibles de valor de verdad, están indisoluble y paradigmáticamente relacionadas con un acto; el ejemplo típico es la expresión “te prometo que...” cuya formulación conlleva una promesa, es un acto de prometer. De aquí, como se sabe, la reflexión sobre los actos de habla, la reflexión acerca no sólo de lo que decimos, sino de lo que hacemos con el lenguaje.

Otro ejemplo de heterodoxia lo constituye Grice, quien en sus conferencias acerca de “Lógica y Conversación” señaló el carácter limitado y estrecho de la lógica para dar cuenta de las inferencias que llevamos a cabo en un intercambio conversacional. Puesto que estas inferencias no son propiamente lógicas, esto es, no se pueden reducir a un aparato formal, la sugerencia de Grice es que las llamemos implicaturas y empecemos a estudiar los mecanismos a través de los cuales las llevamos a cabo.

Estos ejemplos se podrían multiplicar pero dados los límites de este trabajo sólo voy a mencionar otro caso que aun cuando no lo es de un heterodoxo sí conlleva cierta heterodoxia. En un artículo titulado “Acerca de la comunicación sistemáticamente distorsionada”, Habermas, que intenta delinear una teoría de la competencia comunicativa, señala que algunos de los requerimientos de esta teoría “se encontrarán no en un análisis de la competencia lingüística de un hablante nativo, sino en una distorsión sistemática de la comunicación del tipo de la que postula la teoría psicoanalítica”.<sup>13</sup> Qué tan ortodoxo o heterodoxo consideremos el proyecto de Habermas dependerá del acento que

<sup>13</sup> Habermas, Jurgen. “On Systematically Distorted Communication” en, *Inquiry*, 13. p. 205.

pongamos en la caracterización de la distorsión como "sistemática" o como "psicoanalítica".

He traído a cuento estos ejemplos porque creo que en ellos se apunta con cierta claridad hacia la insuficiencia de una aproximación lógico-gramatical o estructural a ciertos aspectos del lenguaje y, consecuentemente, podrían tener que ver con el tipo de aproximación que consideremos más adecuado para dar cuenta del acto de lectura. Y del lenguaje en general también, ya que, me parece, es este contexto general de un cuestionamiento del modelo lógico-gramatical el que ha propiciado la atención sobre la Pragmática, la Retórica, los actos de habla, el Psicoanálisis, la lectura, la presuposición, la Hermenéutica, etc.

Sin embargo, una cosa es reconocer ciertas limitaciones de la ortodoxia y guiñarle un ojo a la heterodoxia y otra es asumir las consecuencias cabales de estos desvíos. Esta dificultad es patente en la manera en que han recibido las investigaciones de Austin. De una parte los actos de habla se han visto como un fenómeno lingüístico susceptible de ser reglado o, si se quiere, susceptible de ser gramaticalizado. Richard Ohman, por ejemplo afirma: "Las reglas de los actos ilocucionarios determinan si la realización de un acto dado está bien efectuada, exactamente de la misma manera que las reglas gramaticales determinan si el producto de un acto locucionario -una oración- está bien formada [...] Pero mientras que hay reglas de la gramática que tienen que ver con las relaciones entre el sonido, la sintaxis y el significado, las reglas de los actos ilocucionarios tienen que ver con relaciones entre personas".<sup>14</sup>

Por otra parte hay críticos que piensan que las relaciones entre personas y, especialmente, los actos de habla, rebasan con mucho el ámbito de la gramática. Considérese, por ejemplo, el punto de vista de Shoshana Felman:

Tanto el psicoanálisis como la teoría performativa tienen de hecho como su objeto el

<sup>14</sup> Ohman, Richard. "Speech, Literature and the Space Between" en, *New Literary History*, otoño de 1972, p. 50. Citado por Paul de Man en *Alegories of Reading: Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke and Proust*, New Haven, Yale University Press, 1979, p. 8.



repensar el acto humano. "El hombre es un animal político", dijo Aristóteles, ya definiendo al hombre por la especificidad misma de sus *actos*. Pero fue Nietzsche, al caracterizar al hombre no como un "animal político" sino como un *animal que promete* (lo que, desde luego, no deja de tener relación con el "animal político") quien definió lo que es humano de una manera más específica, no por sus actos sino por sus *actos de habla*; y no simplemente por los actos de habla, sino por la naturaleza esencialmente paradójica y problemática y de los actos de habla [...] Podríamos decir que el psicoanálisis y el análisis performativo, en tanto que teorías modernas, repiensan, cada una a su manera propia, lo que implica el pasaje de Aristóteles a Nietzsche.<sup>15</sup>

Estas dos posiciones, tan distintas entre sí, con respecto a los actos de habla, son un trasfondo privilegiado para considerar las diferencias entre la lectura, porque en general se piensa que la lectura es un acto. Sin embargo, precisamente una de las enseñanzas que podríamos derivar de estas diferencias es que no tenemos ninguna garantía de que los actos de lecturas sean homologables con los actos de habla.

¿Quiere esto decir que la lectura está lejos de tener un parámetro de referencia teórico en dónde inscribirse? En un sentido sí, en otro no. Como hemos visto abundan las reflexiones que de una u otra manera tratan de dar cuenta de este extraordinario fenómeno y de inscribirlo en algún proyecto teórico; en este sentido podemos ser optimistas y esperar que la competencia literaria encuentre algún día su Chomsky.

Por otro lado, habremos de tener en cuenta la posibilidad de que la reflexión sobre la lectura traiga consigo un cuestionamiento de la noción de un marco teórico de referencia. Tenemos que considerar la posibilidad de que la lectura esté preñada de una ignorancia tan básica que ponga en cuestión nuestro conocimiento. Después de todo, como decía Valery: "La ignorancia es una riqueza demasiado grande como para ignorarla".

Y si, como cuenta Borges, "al sajón y al escandinavo les maravillasen tanto las letras que les dieron el nombre de runas, es decir de misterios, de cuchicheos", hoy más que nunca, las letras parecen cuchichear, rumorar algo que tal vez nunca sepamos que es.

<sup>15</sup> Felman, Shoshana. *The Literary Speech Act: Don Juan with J.L. Austin, or Seduction in Two Languages*. Catherine Porter (trad.) Ithaca, New York, Cornell University Press, 1983, pp. 92-93.

# DIALECTOLOGÍA Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

---

José G. Moreno de Alba

Aunque teóricamente todos estamos de acuerdo con Menéndez Pidal cuando rebatía los juicios discriminatorios de Leopoldo Alas Clarín en relación con la propiedad de la lengua española, señalándole que los castellanos están lejos de ser los amos del idioma, y que todos, europeos y americanos, somos por igual sus súbditos,<sup>1</sup> me parece que en la práctica, debido, por una parte, a la falta de interés de los hispanohablantes americanos, sobre todo de los gobiernos de esos países, por todo lo que a la lengua compete, y, por otra, a la visión más inteligente sobre extensión del español en el mundo por parte de las autoridades españolas, tiene uno la impresión de que en efecto los hispanohablantes europeos son los propietarios de la lengua. Me limitaré a sólo unos pocos ejemplos probatorios. Aunque existe una Comisión permanente de la Asociación de Academias de la Lengua, con sede en Madrid, todo lo relativo a normatividad del español está a cargo de la Real Academia Española, la que puede o no consultar a las otras pero en definitiva es ella sola la que prepara

<sup>1</sup> Menéndez Pidal, Ramón. "La unidad del idioma", en *Mis páginas preferidas*, Madrid, 1957, p. 82.

y publica el Diccionario oficial y la Gramática. Ello explica que fenómenos como el *laísmo* (*la escribo una carta*), que supone una transgresión del sentido etimológico del pronombre, por emplearse en España y no en América, sean tolerados por la Academia y otros muchos, ahí ausentes, como el empleo de *hasta* para señalar inicio (*desayuno hasta las diez*), frecuente en América, sean severamente condenados.

Esta actitud salta a la vista en el Prólogo del llamado *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española* (de la Real Academia Española), en cuya segunda edición (Madrid, 1981) todavía podía leerse lo siguiente: “Una característica del *Diccionario manual* fue la admisión, con liberalidad quizá excesiva, de provincialismos americanos” (p. VII de la Advertencia). Transcribo del *Diccionario académico* las definiciones de *liberalidad*: “virtud moral que consiste en distribuir uno generosamente sus bienes sin esperar recompensa; generosidad, desprendimiento...” ¿Será un exceso de liberalidad el que ese lexicón incluya, por poner un caso, el vocablo *banqueta* (con el sentido de ‘acera’), empleado por más de 70 millones de mexicanos? Tómese en cuenta que no en el manual sino en el *Diccionario general*, en la lista de abreviaturas, se consignan las propias de las diversas provincias españolas (Almería, Alicante, Avila...), con objeto de atribuir a cada una de ellas los vocablos y acepciones que les correspondan. En esa lista de abreviaturas, obviamente, no aparecen las provincias o departamentos de cada nación hispanoamericana, sino precisamente sólo los países y, como vemos, buena parte de los vocablos que se emplean en todo un estado de este lado del Atlántico (*banqueta*, por ejemplo, que por cierto ingresó en el general apenas en la más reciente edición de 1984), se excluyen del *Diccionario general* y se envían al manual, y aún ahí, parecía a los redactores que, el incluirlos era muestra de “liberalidad excesiva”. Quizá una más serena reflexión sobre lo que los millones de hispanohablantes americanos podrían interpretar en la palabra *liberalidad*, ésta y el párrafo en que aparecía desapareció de la *Advertencia*. En la más reciente edición (cuarta, de 1989) simplemente queda consigna-do que: “Especial atención dedica este *Diccionario Manual* a los americanismos, provincia del léxico que exige cada día mayor

cuidado, tanto por razones lingüísticas como sociológicas" (p. VII).

Por lo que concierne a la labor de difusión del español en el mundo, sabemos que casi toda ella se ejecuta por España, que dedica grandes sumas de dinero a la creación y fortalecimiento de sus numerosos centros de enseñanza en el extranjero y, ahora, al importantísimo proyecto del Instituto Cervantes, que en 1992 comenzará a funcionar con estructura semejante a la que tienen el IFAL, el Goethe o el British Council. Quede claro que con esto no estoy criticando la para mi muy plausible política cultural española, sino señalando un hecho: los demás países hispanohablantes, más de veinte, nos hemos resignado o hemos decidido, por falta de recursos pero sobre todo por falta de imaginación, dejar en manos de España la conducción de tan importante asunto. Un último ejemplo: las universidades españolas han dado muestra de una inteligente visión para comprender la trascendencia que tiene la formación de filólogos y desde hace muchos años vienen produciendo, en buen número, este particular tipo de profesionista, que en los países americanos frecuentemente se identifica como un diletante de función social poco definida. Ello permite explicar, me parece, entre otras razones, que en Europa, Asia Africa, Estados Unidos, sean de nacionalidad española buena parte de los profesores extranjeros que enseñan en los cada vez más abundantes departamentos de español de las universidades.

A pesar de todo lo anterior, en una perspectiva enteramente científica (y no política), es indispensable evitar a toda costa confundir el español propio de un país, España o cualquier otro, con la lengua española. Ciertamente parece ésta una verdad de Perogrullo. Sin embargo, cuando se dice, sea por caso, que el español americano es arcaico,<sup>2</sup> porque conserva muchas voces perdidas en la Península Ibérica, se está en el fondo incurriendo en ese error, ya que no puede en rigor calificarse de arcaica a la mayoría de las hablas. Al afirmar que el español americano es

<sup>2</sup> "El léxico americano [...] es abundante en arcaísmos" A. Zamora Vicente, *Dialectología española*, Madrid, 1967, p. 423.

arcaico se está dando por supuesto que la lengua española no lo es, no podría serlo, pero en este caso, lo que de lengua española queda es la menor parte, sólo el diez por ciento de los hablantes a lo sumo, y es esta minoría la que tácitamente se está identificando con la lengua española.

Para evitar este tipo de errores resulta, a mi ver, particularmente útil el viejo concepto estructuralista de *diasistema*. De conformidad con las ideas de U. Weinrich,<sup>3</sup> la lengua puede ser concebida como un diasistema que comprende idiolectos o lenguas individuales y que por tanto no viene a ser otra cosa que un promedio, una abstracción, si se tiene en cuenta que el idiolecto es el único hecho real. Sobre este concepto, J.P. Rona<sup>4</sup> se refiere a un diasistema ideal que puede representarse por un cubo en el cual los idiolectos están ordenados en tres ejes: el diacrónico, el diatópico y el diastrático. Es así posible encontrar fenómenos lingüísticos que muestren variaciones en el tiempo, en el espacio o en las clases sociales de los hablantes.<sup>5</sup> Evidentemente la lengua española, estrictamente hablando, es la suma total de sus idiolectos o, si se quiere, de sus dialectos históricos, geográficos y sociales. Ahora bien, limitándonos al español actual, sin considerar el español hablado en otras épocas, éste está conformado necesariamente por todos los idiolectos y dialectos contemporáneos. Identificar la lengua española con uno solo de sus dialectos, sea éste cualquiera (el peninsular, el mexicano, etc.) equivale necesariamente a restarle grandeza.

Entiendo que resulta imposible, inimaginable enseñar, como segunda lengua o lengua extranjera, un español total, es decir, la suma de todos los dialectos existentes. Se debe elegir, por fuerza, sólo uno o unos de ellos. Lo más lógico es que un profesor

<sup>3</sup> "Is a structural Dialectology possible?", *Word*, 10, 1954, pp. 388-400.

<sup>4</sup> "¿Qué es un americanismo?", en *El Simposio de México, enero de 1968* (Actas Informes y Comunicaciones del Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas), UNAM, México, 1969, pp. 135-148.

<sup>5</sup> Al estudio de las variaciones diatópicas se dedica la dialectología o geografía lingüística; al de los cambios en el tiempo se orienta la filología o gramática histórica; y la sociolingüística tiene como sujeto de estudio las relaciones que puedan establecerse entre cambio lingüístico y nivel sociocultural de los hablantes.

madrileño elija el dialecto castellano y un mexicano se decida por la variedad que habla para enseñarla como lengua extranjera. Sin embargo, conviene, a mi ver, hacer en relación con esto algunos señalamientos útiles. En primer lugar juzgo que es necesario aclarar a los estudiantes que, en efecto, van a aprender una sola de las modalidades de la lengua española y que ésta es tal o cual. Innecesario resulta decir que el profesor debe, por consiguiente, ser consciente de esto y conocer realmente ese dialecto que va a enseñar. En otras palabras no debe creerse ingenuamente que, por hablar como mexicano, tengo yo necesariamente al conocimiento científico del español mexicano como para enseñarlo. El profesor (mexicano sea por caso) de español como segunda lengua debería haber llevado durante sus estudios, como una más de las asignaturas, una que describiera al menos los rasgos tipológicos más fuertes del dialecto que va a enseñar. Contra lo que pudiera pensarse, esto no es nada fácil, entre otras varias razones, por el simple hecho de que muchos dialectos hispánicos no están descritos o lo están de manera muy incompleta. Prueba evidente de ello es que, en muchos países hispanohablantes, cuando en la escuela se enseña a los niños y jóvenes el español como lengua materna, se hace con frecuencia ignorando los más elementales rasgos del dialecto que en cada parte se habla. Pueden verse, por ejemplo, muchos libros de texto para educación elemental y media en que se enseña una lengua que podría calificarse de atópica, en cuanto que, en sentido estricto, en ninguna parte se habla tal como ahí aparece descrita, cuya fonología igual puede incluir la interdental *c* y *z* que la palatal lateral *ll*, cuya gramática considera por igual tiempos verbales en uso que desaparecidos (por ejemplo la forma *cantare* o *hube cantado*), cuyo léxico comprende esencialmente el vocabulario que podría llamarse literario o panhispánico sin poner énfasis en los vocablos y acepciones propios del lugar, etc.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Es importante indudablemente que un niño sepa que en ciertos textos literarios encontrará el llamado futuro de subjuntivo y que por tanto debe aprenderlo. Pero más importante resulta explicarle que en el español contemporáneo esa forma verbal no se emplea. Asimismo conviene que todo estudiante hispanoamericano reconozca las formas pronominales de las segundas personas del plural, así como las formas verbales

Lo que sucede es que en nuestros países no se da todavía la que yo llamaría benéfica relación entre dialectología y enseñanza de la lengua. Antes que nada es indispensable contar con confiables descripciones científicas de las hablas urbanas, en especial de las grandes urbes que son, como se sabe, tanto crisol de múltiples dialectos cuanto focos irradiadores de la variedad resultante. En Madrid, México, Bogotá, Buenos Aires, Lima, Santiago, en cualquier otra capital, debería enseñarse a los niños y jóvenes a expresarse, en forma oral y escrita, en su propio dialecto, sin que esto suponga, obviamente, la ignorancia de lo que podría llamarse español literario panhispánico, en el que está escrita la mayor parte de la buena literatura.

A la carencia de estas descripciones se debe el que, con frecuencia, los manuales de enseñanza o bien carezcan en su base de cualquier sistema dialectal definido o bien predomine en ellos el dialecto que podríamos llamar castellano. La explicación de este fenómeno es sencilla: desde el Renacimiento hasta nuestros días, la mayor parte de las gramáticas de lengua española o están redactadas por autores españoles y casi siempre de manera tácita tienen como base el español peninsular y, las modernas, el madrileño en particular, o las escriben gramáticos hispanoamericanos inspirados, por decir lo menos, en los tratados peninsulares.<sup>7</sup> Evidentemente, todos tenemos ahora en la mente la gran

correspondientes, pero antes que nada debe saber que no se emplean en el español americano ni hablado ni escrito. Por lo contrario, los niños madrileños, desde la escuela deben conocer y apreciar la ventaja del empleo de estas formas, propias del dialecto y del medio social en el que se van a desenvolver. Es bueno que un niño mexicano sepa que en Madrid (y en otras ciudades hispanohablantes) existe la palabra *acera*, pero antes debe saber que en su país la voz que se emplea, la voz por tanto *correcta* para los mexicanos es *banqueta*. No vería yo inconveniente alguno en que los niños y jóvenes bonaerenses aprendieran en la escuela el empleo del *voseo*, plenamente vigente en todas las clases sociales de la capital argentina; pero no tendría sentido que, en la educación elemental de otros países (donde no exista el voseo) tuvieran los estudiantes que memorizar su complicada morfosintaxis.

<sup>7</sup> En México, todavía a fines del siglo XIX, era común no sólo emplear en las escuelas la Gramática de la Real Academia sino inclusive imprimirla ahí: véase, por ejemplo, que en 1872, la imprenta del Colegio de Artes y Oficios en el Tecpam de Santiago (México) publica una de tantas ediciones donde precisamente se anota, en la *Advertencia*, que de los trabajos de la Academia madrileña "se han aprovechado, como era natural y justo, los aficionados al cultivo de las letras y los eruditos: de manera que, sin temor de errar, podría



excepción, es decir, don Andrés Bello. Debe advertirse, sin embargo que el gran polígrafo americano, en su celeberrima Gramática, ciertamente “destinada al uso de los americanos”, como el propio Bello hizo que se titulara, se muestra como un genial innovador en lo que es propiamente la concepción teórica de la gramática, pero en ningún momento incorpora en su obra descripciones que de alguna forma pudieran entenderse hoy como dialectales.

No se cuenta todavía, hay que reconocerlo, con descripciones completas de las hablas americanas. Existen, empero, importantes avances en este sentido.<sup>8</sup> Creo que en cada país americano podrían sin mucha dificultad prepararse manuales elementales que contuvieran los rasgos tipológicos más evidentes del dialecto de mayor prestigio, que generalmente coincide con el de la correspondiente ciudad capital. Entiéndase que esto nada tiene que ver con un nacionalismo a ultranza, absolutamente injustificable en el asunto que estoy tratando. La razón por la que debe enseñarse en cada parte el dialecto culto correspondiente es simplemente porque la escuela, creo yo, está obligada a preparar a los estudiantes para que se desenvuelvan con comodidad en la sociedad en que les corresponde vivir. Debe, por tanto, de dotarlos de instrumentos útiles, el más importante sin duda la lengua, pero la lengua que utilizan las personas con las que se supone que la mayoría de los estudiantes convivirá. Insisto que esto, en modo alguno, supone que se ignore el español literario –de alguna manera hay que llamar a la lengua española escrita con sobresaliente calidad– que, como sabemos, constituye una especie de dialecto superior, si se me permite la expresión, ajeno, como es obvio, a cualquier tipo de nacionalidad.

afirmarse que desde 1739 no se ha publicado en nuestro país *Diccionario*, ni después *Gramática* cuyos autores no hayan tenido a la vista el *Diccionario* y la *Gramática* de la Academia Española” (p. XI). Por mi parte juzgo que no sólo en España, sino en América también, durante los siglos XVIII y XIX y buena parte del XX, prácticamente todos los libros sobre lengua española estaban inspirados y respetaban, en sus mínimos detalles, las descripciones académicas de Madrid.

<sup>8</sup> Como puede comprobarse si se consultan las diversas bibliografías sobre el español americano, como por ejemplo: Carlos A Solé, *Bibliografía sobre el español en América 1920-1967*, Washington, 1970 (está por publicarse una segunda edición actualizada).



Si la enseñanza del español como lengua materna carece de esta necesaria relación con la dialectología, es fácil imaginar que cuando se trata de la didáctica del español como segunda lengua o lengua extranjera estén aún más separadas ambas disciplinas. Tengo la impresión de que, en Africa, Asia, Europa, Estados Unidos, Canadá, predomina, ampliamente, en la enseñanza del español a no hispanohablantes el dialecto madrileño, por varias razones: la gran tradición decimonónica, que todavía pesa, la importante presencia de profesores españoles en los departamentos de español de las universidades, que supera a la de otros profesores extranjeros hispanohablantes, los libros de texto y materiales didácticos, que o bien se redactan en España por españoles o bien se inspiran en otras obras de ese origen y se basan por ende en el dialecto madrileño.

Lo primero que inmediatamente se me dirá es: ¿que hay de malo en ello? No, no es precisamente el adjetivo correcto, bueno o malo. Es nuevamente un problema de definición, si se me permite emplear el vocablo. En términos no precisamente demográficos, ni siquiera de geografía lingüística, sino más bien de la llamada dialectología sincrónica no geográfica, vale la pena preguntarnos cómo está hoy constituida la lengua española, cómo están agrupados los idiolectos, como están conformados los dialectos. Trataré de explicarme valiéndome, nuevamente, de algunos conceptos clásicos del estructuralismo americano. Permítanme detenerme un poco en tres términos que emplea y explica Charles F. Hockett:<sup>9</sup> *núcleo común*, *articulación dialectal* y *pauta general* de una lengua, de un dialecto o de un determinado conjunto de idiolectos. “Si un grupo cualquiera de personas –escribió el autor norteamericano– se comunica normalmente por medio del lenguaje, ello puede deberse, en primer término, a que sus idiolectos tienen rasgos comunes; al conjunto total de esos rasgos comunes lo llamaremos núcleo común de esos idio-

<sup>9</sup> *Curso de Lingüística Moderna*, traducido de la 4a. edición, 1962, y adaptado al español por Emma Gregores y Jorge Alberto Suárez, Buenos Aires, 1971. Véanse en especial los capítulos XXXVIII (Idiolecto, dialecto y lengua), XXXIX (Núcleo común y pauta general) y XL (los márgenes simples del español), pp. 319-340.

lectos" (p. 329). Si del número de pares de idiolectos de una lengua se restan los mutuamente inteligibles y el resultado de esta resta se divide entre el total de pares, se obtiene el índice de articulación dialectal de esa lengua.<sup>10</sup> El español es una lengua de bajo índice de articulación dialectal, de poca diferenciación interna y, por tanto, es lógico que el núcleo común de sus idiolectos sea muy amplio. Sin embargo pueden encontrarse no pocos fenómenos fonológicos, gramaticales y léxicos que salen del núcleo común de la mayor parte de los idiolectos españoles, aunque estas diferencias, que suponen interferencias en el código de los hablantes, rarísima vez pueden llegar a impedir la comunicación, pero ciertamente la dificultan. Considérese, sea por caso, que un hablante distingue, en la pronunciación, *casa* de *caza*, pronunciando las *s* como alveolar y la *z* como interdental, mientras que otro hablante no lo hace, sino que articula tanto la *s* cuanto la *z* como alveolares. Es conveniente, en el caso del ejemplo, comprobar –empíricamente si fuera posible– el número de sujetos que tienen la diferencia y los que tienen la confusión y, en términos de la lengua entera, como suma total de idiolectos, se verá que la distinción no pertenece al núcleo común de la mayor parte de los hablantes. Algo semejante podría decirse del empleo sistemático del pronombre *vosotros* y, más claramente, de la presencia o ausencia del fonema palatal lateral (11).

Dije antes que el índice de *articulación dialectal* del español es muy bajo, si se compara, sea por caso, con el del alemán y más aún, si junto con él se incluyeran el holandés y el flamenco. Todo permite suponer que el del chino es muy alto. Debe tenerse en cuenta que, hasta donde llegan nuestros actuales conocimientos sobre las actuales variedades geográficas del español, es aún más bajo su índice de articulación dialectal si arbitrariamente, como anota Hockett, "sólo se considera el español de América" (p. 323). A pesar de que puedan parecer exageradas, permítaseme transcribir unas muy citadas líneas de Alonso Za-

<sup>10</sup> Se trata de un concepto de naturaleza matemática: "si hay inteligibilidad mutua en la mayoría de los pares de idiolectos –anota Hockett– la articulación dialectal es poca; si son muchos los pares ininteligibles, es mayor" (p. 323).

mora Vicente:<sup>11</sup> "El español americano presenta una sólida homogeneidad. Las diferencias, dentro del enorme territorio americano, son mínimas dentro de la estructura total del habla. Hay muchas menos diferencias entre dos regiones cualesquiera de la enorme América, por separadas que se encuentren, que entre dos valles vecinos de Asturias". Esto no debe llevarnos a pensar que el español americano es un sistema monolítico y sin fisuras; también ahí es fácil encontrar una enorme diversidad, a tal grado que, ésta impide "que cualquier fenómeno lingüístico pueda presentarse como característico de español hablado en todos los países de América".<sup>12</sup> Esto puede ser cierto; sin embargo, no es óbice para aceptar que, en efecto, hay un índice de articulación dialectal más bajo en el llamado español de América que en el peninsular. La explicación debe buscarse en la historia: la actual diferenciación lingüística en España es producto de una verdadera fragmentación de la lengua latina, que dio lugar a varias lenguas, una de las cuales, el castellano, acabó imponiéndose sobre las demás (aunque no sobre el catalán ni, totalmente, sobre el gallego). Sin embargo, como es fácil suponer, las lenguas peninsulares derivadas del latín, como el leonés o el asturiano, influyeron, como poderosos sustratos, en la lengua hermana que venía imponiéndose, es decir, el castellano. Por ello hoy, cuando ya no conviene hablar de castellano sino de español, designación a la que se hace merecedor cuando se convierte, a finales del siglo XV en la lengua nacional de España, conviven en la Península Ibérica dialectos hispánicos bastante diferenciados entre sí. Por lo contrario, el español americano contemporáneo no es otra cosa que el resultado de la evolución (y no de la fragmentación) de una lengua, la española, que llegó con los descubridores, conquistadores y colonizadores en un estado de franca madurez.

El concepto de *núcleo común*, a mi ver, puede emplearse con provecho en discusiones sobre enseñanza del español como segunda lengua. Es obvio que, si lo que se pretende es dotar al

<sup>11</sup> En su *Dialectología española*, segunda edición, Madrid, 1967.

<sup>12</sup> Lope Blanch, Juan M. "El supuesto arcaísmo del español americano" en, *Anuario de Letras*, VII, 1968-1969, p. 102.

estudiante de un instrumento de comunicación, le será más útil en la medida en que los rasgos que se le enseñen de esa lengua, el español en nuestro caso, coincidan con el núcleo común de la mayor parte de los idiolectos de esa lengua. Véase por tanto que no es precisamente un asunto de demografía o de simple imposición de mayorías, sino una decisión que el profesor debe tomar en vistas del mejor aprovechamiento de los alumnos. Si se recomienda enseñar un sistema que no contenga el fonema interdental no es porque se pretenda imponer el español americano sobre el europeo, sino porque ese rasgo pertenece al núcleo común de la gran mayoría de los idiolectos de la lengua. De manera análoga, resultaría no recomendable enseñar a los estudiantes extranjeros un sistema que considerara el voseo pronominal y verbal, pues este rasgo pertenece al núcleo común de una minoría de hispanohablantes, americanos en este caso.

Podría objetarse que nuestro conocimiento de las variedades del español no es suficiente para establecer con confiabilidad los rasgos fonológicos, gramaticales y léxicos que conforman el núcleo común de la mayor parte de idiolectos. Esto es sólo parcialmente cierto, pues si en efecto desconocemos la dispersión entre los hablantes de la mayor parte de los rasgos, debe reconocerse empero que los que podríamos denominar rasgos tipológicos fuertes nos son perfectamente conocidos: me refiero al inventario de fonemas, a la morfosintaxis pronominal y verbal, a buena parte del vocabulario básico, etc. Naturalmente que es necesario seguir trabajando, con métodos de buena dialectología tradicional, en la descripción de todas las variedades geográficas de la lengua española precisamente para conocerla y enseñarla mejor. En grave error incurren quienes piensan que los atlas lingüísticos y las monografías dialectales son lujos superfluos o empresas anacrónicas; por lo contrario, entre otras muchas ventajas, reportan la muy significativa de auxiliar de manera importante al que enseña español, ya sea como lengua materna o como segunda lengua.

Relacionemos ahora el concepto de *núcleo común* con el de índice de *articulación dialectal*. Si se acepta, como creo que lo hacen todos los filólogos y dialectólogos que, por las razones

históricas señaladas, el español americano es más uniforme que el peninsular, debe deducirse que los hispanohablantes en este continente no sólo son mucho más numerosos que los europeos –lo que, en definitiva, para fines de articulación dialectal, no es importante– sino que sus idiolectos tienen un núcleo común más extenso. Permítaseme reiterar los ejemplos fonológicos y gramaticales que he venido utilizando: el llamado *seseo* americano –es decir la eliminación, en el inventario de fonemas, del interdental fricativo sordo– y el sistema pronominal (y verbal) sin la forma *vosotros* son rasgos tipológicos fuertes que pertenecen al núcleo común de *todos* los idiolectos americanos. La distinción entre alveolar e interdental –es decir, la presencia del fonema interdental en el inventario de fonemas– y el sistema pronominal (y verbal) con pronombre *vosotros* no sólo no son propios de la mayoría de los idiolectos, sino que ni siquiera lo son de la totalidad de los idiolectos peninsulares, pues, como evidente muestra del mayor grado de fragmentación interna, buena parte de ellos (predominantemente muchos de los idiolectos andaluces) carecen de esa distinción fonológica y de dicha forma pronominal.

Por tanto cuando un maestro de español como lengua extranjera decide enseñar la distinción *ese, ce, zeta* y el empleo del pronombre *vosotros*, no está basándose en lo que podríamos llamar español europeo o peninsular, pues buena parte de los idiolectos peninsulares no tienen esos rasgos, sino más bien está haciendo uso de uno de los dialectos peninsulares, concretamente el madrileño. Por lo contrario, el profesor que enseña un español seseante y carente del pronombre *vosotros*, está transmitiendo a sus estudiantes un sistema que, al menos en estos rasgos del ejemplo, es parte del núcleo común de todos los hispanohablantes americanos (y de buena parte de los peninsulares, es decir, la mayoría de los andaluces y canarios).

Todo hablante tiene, en su idiolecto, un aspecto *productivo* y otro que puede llamarse *receptivo*: puede entender algo que no dice, que no produce. La pauta general de los idiolectos de una lengua – en términos de Hockett– “incluye todo lo que figura en el repertorio de cualquiera de esos idiolectos, productiva o receptivamente” (p. 331). Contiene, por tanto, normalmente,

mucho más que el núcleo común de tales idiolectos. En casos extremos, pueden formar parte de la pauta general elementos que, estrictamente, no pertenecen a ninguno de los idiolectos (al menos productivamente). Piénsese, sea por caso, en arcaísmos que nadie emplea actualmente pero que pueden ser comprendidos cuando se está leyendo. En este sentido, es correcto decir que la distinción de las palatales (central y lateral, *ll* e *y*), de la alveolar (*s*) frente a la interdental (*ç*, *z*), que el empleo de la forma vosotros pertenece a la pauta general de buena parte de los idiolectos españoles puesto que, aunque no formen parte estos rasgos del control productivo de la mayor parte de los hablantes, éstos no tienen problemas para comprender a otro en cuyo dialecto estos rasgos formen parte de su control productivo. Por tanto es posible, en lo que toca a la enseñanza del español como lengua extranjera, cuando se juzgue conveniente, adiestrar a los estudiantes para que, sin que ciertos rasgos o elementos lingüísticos lleguen a formar parte de su idiolecto productivo, puedan, sin embargo, ser comprendidos, es decir, ayudar a formar o a fortalecer en ellos también el control receptivo. Será en este aspecto otra vez la dialectología la disciplina que permitirá conocer cuáles rasgos o elementos deberán considerarse para esta parte de la formación lingüística.

Si se emplea, por las razones expuestas, como español básico para la enseñanza, el llamado *americano*, convendrá enseñar asimismo a los estudiantes, si no a usar, sí al menos a comprender otro sistema que cuenta con la distinción *s*, *ç*, *z* y con el pronombre *vosotros*. Si alguien decide, por otras razones tan respetables como las aquí explicadas, fundamentar sus cursos en el dialecto madrileño, convendría que explicara a sus estudiantes que hay otros sistemas, otros dialectos de la misma lengua española, hablados por cientos de millones de hablantes, que contienen otro inventario de fonemas, otro sistema de oposiciones en pronombres, diferencias léxicas importantes, etc. De cualquier forma, importa destacar, así se trate de una obviedad, que la razón que lleve a alguien a elegir, para ser enseñado como lengua extranjera, tal o cual sistema, no puede ser la calidad del mismo. Si en cualquier persona es una muestra de crasa ignorancia el decir que tal lengua

o tal dialecto o variedad de lengua es mejor que otra, en boca de profesores o filólogos resulta inadmisibile.<sup>13</sup> Tampoco, al menos así lo creo, pueden argüirse justificaciones patrióticas, aunque reconozco que éstas son mucho más difíciles de rebatir, pues no siendo precisamente científicas no pueden combatirse con razonamientos de lingüística aplicada o de dialectología sincrónica. ¿Qué puede contestarse a alguien que dice: "enseño este español porque es el mío"? Quizá sólo que convendría que un profesor de español conociera algo más que su propio dialecto.<sup>14</sup>

He tratado únicamente de mostrar algunas de las causas que podrían explicar, a mi ver convincentemente, la elección de un sistema o dialecto sobre otro en la enseñanza de una lengua como lengua extranjera; debe haber otras, tan válidas o más que las aquí expuestas. Lo que importa, en definitiva, es que las decisiones en tan delicado asunto se fundamenten no sobre sentimientos sino sobre reflexiones, preferentemente científicas.

<sup>13</sup> Parece increíble pero puedo asegurar que en una prestigiosa universidad estadounidense, escuché a un profesor del departamento de español y portugués recomendar seriamente a un alumno que tomara clase con determinado persona porque él sí enseñaba el verdadero español, el de España.

<sup>14</sup> Dicho sea de paso: si las facultades y escuelas de filología de las universidades de Hispanoamérica suelen incluir, felizmente, cátedras de historia de la lengua española (con énfasis en la época que va de las glosas emilianenses hasta el siglo xv, antes del Descubrimiento de América) convendría que de la misma manera se incluyera en todas las facultades de filología de España cátedras de español americano, estudiado como tal con mayor detalle e interés que el mostrado por los historiadores de la lengua, que acostumbran dedicarle, si acaso, un capítulo final en sus manuales y libros de texto. Tan grave e imperdonable es que un profesor hispanoamericano de español como lengua extranjera ignore la historia y la dialectología del español peninsular, como que un profesor español ignore lo más esencial del español americano. La lengua española es una sola, y debemos conocerla, hasta donde nos sea posible, en sus principales variedades históricas y geográficas.

SEGUNDA PARTE: *Español y su enseñanza*



# MODELOS COGNITIVOS, COMPETENCIA DISCURSIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

---

Gerardo del Rosal Vargas

Intentar dilucidar las intrincadas relaciones que existen entre la calidad del desempeño académico y los niveles de manejo de la lengua presupone, de entrada, la idea de que la capacidad cognitiva y la capacidad lingüística están estrechamente relacionadas. Si bien esta presuposición parece ser acorde con el sentido común, es necesario revisarla a partir de los marcos teóricos que prevalecen en este momento en los ámbitos de la lingüística y de las ciencias cognitivas. Ello nos permitirá, además, derivar las implicaciones más relevantes que una concepción de esta naturaleza tiene para la realización de la investigación.

Lo primero que ha llamado la atención de muchos estudiosos acerca de este fenómeno es su aparente carácter paradójico. Si bien la lengua parece aportar los medios simbólicos más adecuados para la configuración y transmisión de conocimientos, en muchos casos parecen transformarse en los medios más idóneos para la tergiversación y el entorpecimiento de su transmisión. Sin embargo, esta apariencia paradójica desaparece si, en vez de centrar la atención en la lengua, consideramos los diferentes grados de adecuación con que llegan a manejarla diferentes individuos. La adecuación o inadecuación del manejo lingüístico

de los sujetos se establece a partir del grado de acercamiento que logren sus producciones lingüísticas a los usos prototípicos de los diferentes contextos. De ahí que todo intento de explicación debe partir del análisis de los factores contextuales que motivan los usos de la lengua, tanto a nivel institucional como a nivel individual.

De entre las diferentes maneras como se ha intentado explicar la vinculación entre la capacidad cognitiva y la capacidad lingüística destaca la adoptada por quienes postulan que dicha relación es de naturaleza causal. El problema con esta postura radica en que, al atribuir a uno o a todos los factores de este fenómeno complejo un "realismo metafísico", descuida la naturaleza interactiva del fenómeno. El énfasis en la supuesta realidad del fenómeno suele ir acompañado del olvido de las entidades que dan lugar a estas interacciones, así como de la interrelación e interdependencia de ambas actividades mentales. Así pues, para superar las restricciones impuestas por el enfoque causal es necesario considerar la producción y transmisión de conocimientos como productos de un tipo de interacción discursiva modulada por normas institucionalizadas. Una investigación de este tipo debe, por tanto, tratar de explicar las interrelaciones e interdependencias de la actividad cognitiva de algunos individuos (investigadores, maestros y estudiantes) y los entornos en que ocurren dichas actividades (las instituciones de educación superior).

En tanto que acciones, la configuración, la transmisión y la validación de conocimientos implica el establecimiento de relaciones entre uno o varios sujetos con uno o varios mundos. Puesto que dichas relaciones sólo son posibles gracias a la mediación simbólica, primordialmente discursiva, podemos considerar que nuestro objeto de estudio lo constituye la actividad interdiscursiva en un ámbito específico. Determinar la naturaleza del contexto es de suma importancia porque es a partir de esa entidad cultural que los participantes se atribuyen a sí mismos y a los demás funciones específicas, adoptan patrones de conducta y de acción, establecen normas y valores a respetar, seleccionan los tópicos a manejar y las maneras de hacerlo. En suma, los

interactantes determinan en función de los contextos los mundos posibles, los modelos de comprensión y configuración aplicables, los modelos de discursivización y los de evaluación. La especificación del entorno implica la determinación de los criterios para validar o invalidar no sólo los productos de la actividad, sino la actividad misma.

Lo anterior no debe interpretarse en el sentido de que esos criterios ya han sido formulados de una vez y para siempre por fuerzas sobrehumanas que actúan independientemente de las personas que se desenvuelven en ese medio. Ello implicaría caer en lo que Carol Feloman (1983) llama “descarga óptica”, convertir nuestros procesos mentales en productos y dotarlos de realidad en algún mundo. Más bien hay que entenderlo de acuerdo con los planteamientos de la antropología cognitiva. Esta concibe la cultura:

[...] como conocimiento implícito del mundo, pero sólo semiconectado, a partir del cual, mediante la negociación, las personas alcanzan modos de actuar satisfactorios en determinados contextos.

(Bruner, 86: 75)

La entidad contextual misma es, pues, otro modelo configurado por cada uno de los participantes a partir de la percepción interpretativa de la situación. Ese modelo contextual debe concebirse como un orden dinámico de partes y procesos en interacción. La actividad cognitiva no debe verse, por lo tanto, nada más como una actividad configurada a partir de los ámbitos culturales, sino como parte del proceso de configuración de los ámbitos culturales mismos. Es en esta perspectiva que cobra todo su sentido la sugerente definición de Jerome Bruner del entorno cultural como “foro para negociar y renegociar los significados y explicar las acciones” (Bruner, 86: 128). De acuerdo con esta concepción, una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes.

La configuración de conocimientos, desde la perspectiva constructivista propuesta por Nelson Goodman, se concibe como un proceso de construcción de mundos posibles, pero siempre a

partir de otros mundos, creados por otros y que el sujeto cognoscente toma como algo dado.

Lo que está "dado" o supuesto al comienzo de nuestra construcción no es ni la más firme realidad allí afuera ni un conocimiento a priori: es siempre otra versión construida de un mundo que hemos dado por supuesto para ciertos fines. [...] Así [...] la construcción de mundos implica la transformación de los mundos y las versiones del mundo ya hechas.

(Bruner, 86: 104)

Esta idea de la producción de conocimientos como transformación de mundos construidos por otros miembros del grupo social resulta muy atractiva para nuestros propósitos por diferentes motivos. La noción misma de mundo remite directamente a la concepción de una red dinámica de relaciones que permite superar la idea de la configuración de conocimientos con una simple adición de unidades moleculares. Concepción que, por otra parte, coincide plenamente con la de discurso. En otro nivel de consideraciones, esta concepción permite observar el fenómeno educativo desde dos perspectivas complementarias: como proceso de socialización de las actividades cognitivas individuales por medio de la interacción simbólica, y como medio para la construcción simbólica de un mundo social. El estudio de la configuración de conocimientos debe, en primer lugar, descubrir cuáles son los mundos que están siendo transformados. Una muestra de cómo habría que proceder para lograr este objetivo la encontramos en los planteamientos teóricos de Alfred Schutz en torno a la constitución del mundo social. En *The Phenomenology of the Social World*, Schutz distingue en el mundo social que constituye el individuo en su derredor a partir de la interacción, el *Umwelt*, el mundo que construye a partir de la negociación directa con otros individuos, el *Mitwelt*, los mundos creados a partir de interacciones anteriores y con los cuales entra en contacto a partir del conocimiento, los *Vorwelten*, y mundos creados a partir de la imaginación de interacciones futuras, *Foloewelten*. Una explicación de la actividad cognitiva de los individuos debe establecer la manera como el individuo conjuga estos factores.

En el marco de la perspectiva cognitiva, el discurso desempeña

una doble función: ser modelo de comunicación y medio para representar el mundo acerca del cual se está comunicando. En tanto que modelos de comunicación, los discursos constituyen pautas de acercamiento a los diferentes estados de cosas de que se esté tratando. Constituyen medios a través de los cuales se van institucionalizando los procesos cognitivos, puesto que proporcionan las operaciones metalógicas gracias a las cuales la mente entra en contacto con su medio, ya sea social o natural. Estos modelos son esquemas prototípicos organizados a partir de los modelos empleados en ocasiones anteriores por el mismo sujeto cognoscente, o por otros sujetos. El discurso, nos recuerda Hayden White (1978), es un continuo movimiento (discurrere) hacia atrás y hacia adelante entre la visión sustentada por los modelos conocidos y el conjunto de fenómenos que se rehusan a caer en esas nociones convencionalizadas de lo "real", "lo verdadero" y lo "posible". Así pues, los esquemas discursivos cumplen no sólo una función interpretativa sino preinterpretativa tanto de los objetos que constiuyen el pretexto de la elaboración discursiva como de los medios lingüísticos para discurrir acerca de ellos. En tanto que modelizaciones lingüísticas de los estados de cosas referidos, los discursos los representan pero ya transformados por la historia y la cultura. Los discursos están constituidos, entonces, no sólo por referencias a los estados de cosas que los originaron, sino también por indicios de los procesos mismos de modelización. Ello abre la posibilidad de rastrear en el discurso mismo huellas de los modelos cognitivos empleados. Cabe aclarar que el concepto de modelización no debe entenderse como desviación de un único modelo correcto de refiguración de los estados de cosas. No existe ese modelo original, de la misma manera como no hay una inmaculada percepción. Desechada la idea de un modelo primario, resulta inaplicable el criterio de correspondencia para definir los modelos verdaderos de los modelos falsos del mundo. Esta distinción tampoco puede establecerse a partir de la relación entre el modelo y su referente externo. El criterio de veracidad debe fundarse, según N. Goodman, en las características del modelo mismo y a partir de sus relaciones con otros modelos. Dentro de

las características propias del modelo que habrá que tomar en cuenta para evaluar su validez destaca la de la coherencia interna. Pero son ante todo las relaciones que establece con otros modelos las que determinan su validez.

Los procesos de discursivización de este tipo de actos cognitivos quedan insertos en el marco del modelo teórico de la acción normativamente regulada. Esta concepción normativa de la acción, nos dice Habermas (1981), implica la presuposición de que el sujeto agente tiene que ajustar su actividad a dos tipos de mundos: un mundo social y un mundo objetivo, entendido éste como el conjunto de estados de cosas existentes. Ese mundo social, en tanto que contexto normativo, permite definir la legitimidad de las relaciones interpersonales en la medida en que suscita expectativas en los miembros del grupo acerca de los tipos de comportamiento que se van a considerar como válidos. De ahí que los procesos de textualización de los actos cognitivos estén orientados a lograr un acuerdo no sólo acerca de la veracidad de sus proposiciones, sino también acerca de la validez de la actuación misma. La facticidad de esa realidad social queda asegurada sólo en la medida en que los modelos del mundo, las maneras de actuar y los discursos propuestos por miembros de esa comunidad cultural son revestidos de validez por los miembros reconocidos como autoridades. El hecho de que la simple enunciación de lo que un individuo considere como conocimiento no baste para garantizar el status científico del discurso hace indispensables los procesos de negociación. El éxito en la negociación del significado social de la actividad, es decir de la validación del rol de un individuo, no depende únicamente de la manera como se relaciona con los estados de cosas referidos, ante todo depende de la forma como se relaciona con los intereses y objetivos de quienes han sido facultados para avalar dicho comportamiento.

En este marco teórico en el que la actividad lingüística se percibe como uno de los diferentes tipos de actividades que caracterizan a un rol social, el estudio de la competencia discursiva del individuo no puede llevarse a cabo sin considerar, a la vez, otras competencias cognitivas con las que entra en juego. Requiere la investigación simultánea de los procesos mediante

los cuales el individuo desarrolla las habilidades y los modos de pensar, actuar y textualizar necesarios para desempeñar exitosamente los roles que le impone el ámbito académico.

Si como consideramos, el desarrollo del conocimiento no se da exclusivamente a partir de una relación directa y laboriosa con la realidad, sino a partir de la interacción mediatizadora de modelos desarrollados históricamente, el rendimiento académico debe concebirse como un continuo en el que los individuos alcanzan diversos grados de dominio en el arte de interactuar con los discursos pertinentes que le anteceden, los discursos pertinentes que ocurren simultáneamente y con los discursos que le van a seguir. Ello implica que el estudio del rendimiento académico debe desarrollar técnicas que le permitan al investigador definir y analizar los procesos de intertextualización utilizados por el individuo. Algunos indicios de esto se encuentran en el discurso mismo. En este nivel creo que resultan ilustrativos el tipo de estudios desarrollados para evaluar niveles y formas de recepción de información, de procesamiento, de asimilación y de retransmisión de la misma. Me refiero a estudios como los de Schroeder, Driver y Streufert (1967), V. R. Martuza (1977), Biggs y Collis (1982), Entwistle (1985), van Dijk y Kintsch (1983). Estos modelos nos permiten medir las diferencias que existen entre la cantidad y la calidad de la información recibida y la cantidad y la información asimilada bajo la presuposición de que el discurso enunciado es una réplica del texto mental. De alguna manera no se considera la posibilidad de que los modelos de discursivización disponibles incidan en la refiguración de los conocimientos a los que estuvo expuesto el sujeto. Para poder dar cuenta de aquello que genera estas modulaciones de la información es necesario descubrir los modelos cognitivos que le subyacen. No basta con establecer las estrategias de selección de información, habría que trazar la influencia que distintos esquemas culturales tienen sobre la manera de afrontar las tareas cognitivas propias del ámbito académico. En este sentido resultan muy prometedores los métodos introspectivos, ya que proporcionan indicios de los procesos mentales que se están manejando en el momento de resolver la tarea.



En conclusión, considero que el estudio de la competencia discursiva requerida en el ámbito de la educación superior debe insertarse en una teoría que permita dar cuenta de la configuración de ámbitos culturales mediante la negociación discursiva y de la institucionalización de los actos cognitivos individuales a través de la modelización de los discursos. Parafraseando la manera en que Naome Quinn y Dorothy Holland (1987) definen el objetivo de la antropología cognitiva, podemos precisar nuestra tarea como la de especificar lo que el individuo necesita saber para configurar mundos posibles culturalmente aceptables acerca de los estados de cosas pertinentes. En donde "lo que uno necesita saber" abarca no sólo el conocimiento de las redes conceptuales propias del dominio en cuestión, sino también el conocimiento de los tipos de discurso, de las formas de enunciación adecuadas. Por otra parte, puesto que los procesos de discursivización de los actos cognitivos no sólo se están modelizando por la interacción del sujeto cognoscente con los estados de cosas a conocer, sino fundamentalmente por su interacción con modelos propuestos en diferentes ámbitos culturales, así como por la irrecusable necesidad de negociar la validez de la actividad misma del sujeto, una tal teoría debe explicar, por un lado, la manera en que algunos elementos discursivos influyen en la configuración de determinados conocimientos; es decir, debe establecer la modulación discursiva del conocimiento. También debe abordar el problema de cómo diferentes tipos de conocimiento influyen en la concretización de los modelos discursivos, la modulación cognitiva de los discursos. Por otra parte, la definición de las condiciones que deben satisfacer un discurso para que sea considerado como propio de este género implica la especificación de los procesos que se aceptan como apropiados para legitimar la pretensión de legitimidad de estos discursos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SIGGS, J.B. y K.F. Collis, 1982.

*Evaluation the Quality of Learning The SOLO Taxonomy (Structure of the Goserved Learning Outcome)*. Nueva York, Academic Press.



- BRUNER, Jerome. 1988 [1986].  
*Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona, Gedisa.
- VAN DIJK, Teun A. y W. Kintsch, 1983  
*Strategies of Discourse Comprehension*, Nueva York: Academic Press.
- ENTWISTLE, N., 1985  
 "Ability Levels and Attainment Dutcomes", en Pollitt, A., *et. al.* 1985. *What Makes Exem Questions Difficult?* Edinburgh: Scottish Academic Press.
- FELDMAN, Carol, 1983  
 "Epistemology and Ontology in Current Psychological Theory", conferencia dictada en la Asociación Norteamericana de Psicología. Citado en Bruner, J, 1988.
- GOODMAN, Nelson, 1978  
*Ways of Worldmaking*. Hassocks, Essex: Harvasten Press.  
 - 1984.  
*Of Mind and Other Matters*, Cambridga, Mass: Harvard University Press.
- HABERMAS, Jurgen, 1981  
 "Comunicación". Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, reseña de Hulsz, E. "Habermas y la idea de acción comunicativa", en *Thesis*, 9, pp. 66- 70.
- MARTUZA, V.R. 1977  
*Applino Norm-Referenced and Criterion-Referenced Measurement in Education*, Boston: Allyn and Bacon.
- QUINN, Naomi y Dorothy. Holland,. 1987  
 "Culture and Cognition", en Holland, D. y N. Quinn, 1987. *Cultural Models in Lanouade and Press*.
- SCHUTZ, Alfred. 1967, [1932]  
*The Phenomenology of the Social World*, Northwestern University Press.
- WHITE, Hayden. 1978  
*Tropics of Discourse Essays in Cultural Criticism*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

# EL COMPARATISMO: UNA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

---

Juan Ventura Sandoval

## MARCO DE REFERENCIA

A pesar de la trascendencia y aplicabilidad de la lingüística y de los avances de la pedagogía, en nuestro medio sigue siendo un problema la enseñanza de la lengua. Al margen de las razones que pudiera atribuirse al crecimiento de la demanda educativa y de la insuficiencia de los medios para atenderla, todo parece indicar que una involución ( si no un retroceso) prevalece con respecto al estudio de la lengua en nuestras instituciones de enseñanza. Referido al profesor, la insistencia en la enseñanza tradicional ha devenido en una práctica docente ineficaz, no porque neguemos validez absoluta a este tipo de enseñanza sino porque no se ha tenido en cuenta mínimamente la mutabilidad del objeto de estudio, tampoco la consistencia de su marco teórico ni la calidad de los sujetos que concurren. El profesor ha mecanizado o ha despojado a la lengua de toda su riqueza y complejidad para hacerla "digerible" por la vía de la enseñanza de la gramática.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Queremos aclarar que, si bien este trabajo centra su atención en la gramática, consideremos que es el estudio de la *lengua* el que debiera prevalecer. La alusión específica

No intentamos adoptar la actitud de jueces sobre el trabajo de los profesores: ejercemos la misma actividad e, indudablemente, participamos en esta problemática. Sin embargo, la transformación de nuestra práctica docente, cuyo objetivo principal es coadyuvar en la formación efectiva de sujetos escolarizados, nos guía en esta empresa.

Indudablemente el asunto también tiene que ver con el alumno, sujeto complementario del proceso de enseñanza, quien también incide con su actitud en estas deficiencias que presenta la enseñanza de la lengua: sus escasas participación, reflexión y crítica sobre lo que es y *debiera* ser el aprendizaje de la lengua han coadyuvado a que esta involución ocurra. Si bien los síntomas orientan hacia diversas y complementarias soluciones, centramos nuestra atención en los dos sujetos mencionados: el profesor y el alumno.

Para delimitar nuestro marco de referencia pasamos a un aspecto que nos interesa. En nuestros días, la enseñanza de la lengua se reduce básicamente a la enseñanza de la gramática, desde dos enfoques frecuentes: el tradicional y el estructural.<sup>2</sup> Si el primero se ha desarrollado desde la instauración oficial en 1857, y el segundo sobreviene a la Reforma Educativa de 1976,

a la *gramática* obedece a una referencia y práctica comunes. Aunque por razones de eficiencia y de limitación del objeto de estudio parece centrarse la atención en la morfología y la sintaxis, bajo el rubro de gramática, siguen vigentes los aspectos semántico, prosódico y ortográfico. Para no iniciar una polémica que corresponde a otro nivel, y a partir del postulado de que la gramática sintetiza el código de la lengua, orientamos nuestra reflexión en la consideración de que sus puntos de partida y llegada son la *competencia* y *actuación* del alumno. Curricularmente los estudios sobre la lengua son consignados bajo diversas denominaciones (Español, Castellano, Gramática, Lengua Nacional, Lectura y Redacción), pero su esencia es la misma. Si como resultado de la política educativa se determina que el estudio de la lengua "debe" reducirse a la enseñanza de la gramática, consideramos obligatorio reflexionar sobre las formas de abordarla. Más que en una didáctica pensamos en una metodología, por lo que este término implica, sobre todo en el nivel de teorización.

<sup>2</sup> Reiteramos: estos son los enfoques "oficiales" ya que, por lo mismo, como hemos asentado en un trabajo anterior titulado *Sobre la gramática y su enseñanza* (mimeogr., 1990) Universidad Veracruzana, 1992, no hay posibilidad, mientras estas circunstancias ocurran, de que su enseñanza pudiera orientarse con los postulados de la gramática generativa, lo cual queda en una prerrogativa de los especialistas.

conviene reflexionar seria y profundamente ambos para *entenderlos* y poder superar las fallas aludidas.

En este sentido permítasenos acudir a la imaginación que, entre otras cuestiones, nos obliga a tener la práctica docente e intentar fundamentar nuestro análisis en lo que hemos denominado "El comparatismo: una metodología para la enseñanza de la lengua".

### MARCO TEÓRICO

Aunque nuestro trabajo alude al *comparatismo*, en principio tenemos presente que no pretendemos basarnos *strictu sensu* en el método de investigación lingüística que floreció a principios del siglo XIX, y que podemos denominar proto-lingüístico. *Lato sensu* sí nos permite reactualizar sus principios de aplicación, específicamente referido a los enfoques mencionados: tradicional y estructural. Para los fines de nuestro estudio hemos hecho una adaptación de los fundamentos que rigen este punto de vista.

Apoyados también en las categorías de análisis y síntesis intentamos una aproximación en el nivel teórico, sobre todo en atención al nivel de difusión que pudiéramos tener entre los docentes de nivel medio y medio superior.

Georges Mounin sintetiza así los principios del comparatismo:

1) La ley de la arbitrariedad del signo permite que el lingüista, al comprobar semejanzas entre dos lenguas, concluya que las formas semejantes por lo general derivan de una relación histórica entre tales lenguas y no de una relación directa entre el signo lingüístico y el objeto designado.

2) El hecho de que las lenguas evolucionen en forma progresiva, sin alteraciones bruscas (principio de la continuidad lingüística), da derecho a considerar todo estado de lengua como una simple modificación de un estado anterior.

3) El principio de la regularidad de los cambios fonéticos postula que todas las realizaciones de un fonema o de un grupo de fonemas cambian, por lo general en el mismo sentido [...].<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Mounin, Georges. *Diccionario de lingüística*, Barcelona, Labor, 1982, p. 40.

Con las reservas propias de nuestra adaptación –y la aclaración de que no somos lingüistas– rescatamos con fines pragmáticos lo siguiente: 1) comprobar semejanzas (y diferencias) entre los dos enfoques adoptados por la enseñanza, en relación con su contexto histórico y sin descartar los avances del estudio lingüístico y la educación de las formas de enseñanza. 2) Así como la lengua evoluciona, el marco teórico también. En última instancia, el trasfondo de nuestra postura surge del desarrollo de las formas de obtención del conocimiento. Comparar desde la perspectiva de campos delimitados, por ahora, nos parece suficiente.

Partiendo de la consideración de los enfoques básicos en la enseñanza de la lengua (tradicional y estructural), fundamentado el primero en la *filología* y el segundo en la *lingüística*, observamos que la ausencia de reflexión ha llevado al docente a hacer una “mezcolanza” que no le ha permitido tener claridad sobre cada uno.

En relación con el alumno –debido a la consideración equivocada que su característica principal es la pasividad– esta misma confusión se proyecta e impide un reconocimiento objetivo de lo que es la lengua y el papel de la enseñanza precisa para lograrlo.

Nuestra realidad educativa, en cuyo seno no ha podido considerarse la importancia de desarrollar conjuntamente la docencia y la investigación (precisamente por el rigor formativo que implica), ha sido causa de que no se reconozca lo valioso y vigente de la gramática tradicional, lo descriptivo de la estructural y, sobre todo, las diferencias de los marcos teóricos que las han engendrado.

Evidentemente, la carencia de herramientas metodológicas favorece que, al menos, no se tenga un punto de vista consistente para enfrentar esta problemática. Los ya no tan nuevos enfoques de la investigación participativa, cuya adaptación contextual ha dado lugar a la elaboración de propuestas pedagógicas de y para los docentes, nos animan para proponer el enfoque basado en el comparatismo, que permita subsanar en algo la ausencia de formación metodológica, el reconocimiento de la filología y de la lingüística como fundamento teórico de ambas tendencias

citadas y, principalmente, acceder a la comprensión necesaria de los profesores y alumnos de nuestro tiempo.

## PROPUESTA

Tres puntos básicos, consideramos, debe tenerse en cuenta al momento de acceder a comparar los enfoques de enseñanza reconocidos, desde una postura de complementaridad más que de oposición o antinomia: a) fundamentos teóricos, b) nociones fundamentales y c) la práctica.

### *a) Los fundamentos teóricos*

Aunque parezca elemental es necesario considerar que la problemática de la enseñanza de la lengua –en su momento específico– ha tratado de ser orientada de acuerdo con la teoría vigente o de pertinencia. Este es un principio metodológico que, por ignorancia o indiferencia, no se ha considerado en su complejidad e importancia. Si el enfoque tradicional se ha concretado a lograr “el arte de hablar y escribir correctamente un idioma”, lo ha hecho bajo la influencia modélica de la lengua latina. Esta tendencia de considerar a la lengua condujo a tratarla más en sus aspectos correctivo, social y semántico, en relación con la filología.<sup>4</sup>

Así considerado, una lectura seria de los materiales de enseñanza resultaría suficiente para percibir las características del estudio y enseñanza de la lengua basados en esa tendencia. El profesor debiera entonces precisar su campo de estudio, obtener sus conclusiones y proceder a establecer las correspondencias.

Del lado del enfoque estructural el marco teórico ha sido desprendido de los avances de la lingüística. La presencia de esta

<sup>4</sup> Por supuesto, no negamos el valor y la vigencia de la filología: muchos de sus grandes exponentes han sido nuestros maestros. Sin embargo, el estudio actual y el contexto de la lengua ya no corresponden precisamente a este enfoque y conviene reorientarse. Negarse a estos cambios ya no se reduce a una problemática personal de quien enseña, pues implica la formación incompleta, o errónea quizás, de los sujetos de aprendizaje.

última ha permitido establecer el objetivo de “describir el sistema de una lengua”. ¿Cómo es la lengua?, ¿cuál su estructura? deben ser las premisas fundamentales en el abordaje. Comprender la lengua en su *acción* conviene más –en términos utilitarios– para que el alumno conozca su más rico sistema de comunicación.

A nivel teórico, el asunto se reduce a una confrontación de lo que son la filología y la lingüística y de los modelos de enseñanza que de ella se desprenden. Esta insuficiencia manifiesta –más que error– puede ser superada por el profesor con sólo acceder a revisar sus contenidos de enseñanza y reconocer que su trabajo docente no puede seguir siendo realizado sin el auxilio de los sistemas de reflexión, tanto filosóficos como científicos.

### *b) Las nociones fundamentales*

Los conceptos básicos de ambas tendencias no difieren en mucho. Más bien son los criterios incluidos los que generan confusión: del lado de lo tradicional, las nociones de corrección, prestigio, aislamiento en su estudio, preponderancia de lo semántico sobre lo funcional son consideradas insustituibles e insuperables por el peso mismo de la tradición y por el determinismo del modelo de enseñanza autoritario.<sup>5</sup>

A su vez, lo descriptivo-funcional y complementario definen las líneas de aplicación de la gramática estructural. Aunque la precisión y objetividad destacan en esta segunda instancia, su inaplicabilidad, dominio y comprensión –desde la perspectiva del profesor– han obstaculizado la valoración de su funcionalidad. Esto no es sino un ejemplo más de las improvisaciones que a lo largo de las políticas educativas ocurren por motivos de considerar el de la enseñanza un problema de tipo cuantitativo y no

<sup>5</sup> Ocurre en cierto modo que tampoco se establece una correlación o desajuste entre una corriente pedagógica determinada y la problemática concreta de la enseñanza de la lengua. (Este Congreso sería la excepción). Recordemos de paso que el binomio gramática tradicional-filología concurre con una concepción pedagógica inspirada en el conductismo; por su parte, el binomio gramática estructural-lingüística coexiste con un modelo pedagógico sustentado en la psicogenética, aspecto del mismo problema de la enseñanza de la lengua, sobre todo en el nivel de la escuela primaria.

cualitativo. Es cierto que la lingüística se ha ganado un lugar en el *curriculum* de nuestros días, pero no ha sido por la comprensión de sus fundamentos científicos sino por algo así como las exigencias de la modernidad. Ante esto, el profesor debe intentar la delimitación de los paradigmas de ambos enfoques. Eso sería un avance significativo.

### c) *La práctica*

Con frecuencia, en niveles medio y superior, al inicio de un curso de lengua o de gramática, la actitud del alumno no es de simpatía con respecto al objeto de estudio. En parte, consideramos, se debe a que el fenómeno de la *lengua* se ha parcelado tanto en espacios que han dejado de integrar un todo: gramática, por un lado, lectura y redacción, por otro, y literatura se desconectan tanto que parecen áreas de distintos universos. No obstante, la primera puede ser el vehículo idóneo para re-integrarlas cuando el alumno tenga un nivel de conocimiento y dominio mínimos. En la práctica docente observamos que hay una exigencia de sistematización y seriación –que más de las veces no aplicamos– necesarias para propiciar el encuentro del alumno con la lengua. Por las mismas exigencias de la confección del *curriculum* no debe desatenderse que la lectura, la redacción y la literatura son etapas posteriores en el conocimiento de la lengua; si ha de relacionarse con la gramática deberá ser bajo la misma norma y no para provocar confusión: su incidencia como reguladores o ejemplificadores para la proximación al sistema lingüístico entorpece el proceso. Debido a sus objetivos específicos de expresión precisa, elevada y/o estética, en principio no resulta pertinente recurrir a ellas cuando se intenta que el alumno tenga su primer contacto teórico-reflexivo sobre la lengua. A veces sin darnos cuenta, los profesores promovemos este desfase.

En los niveles de competencia y actuación radica parte del problema: la enseñanza de la lengua ocurre al margen del contexto en que se desenvuelve la vida del alumno. Un ejemplo lo observamos cuando la enseñanza mezcla criterios descriptivos y normativos. Ante ésto y en términos de efectividad proponemos



el desarrollo de una gramática “vivencial” que sea la primera a disposición del alumno, desde su propia experiencia como hablante, tendiente a una reflexión teórica de la misma.

He ahí el meollo del problema: en cierto modo tendemos hacia la enseñanza de una gramática de la lengua y descartamos una gramática del habla. Los problemas didácticos podrían superarse si aprovecháramos la experiencia lingüística del alumno y procediéramos a la elaboración de una *crestomatía* desprendida de su universo cultural. Llámese autorregulación de la lengua, o en el peor de los casos descenso del nivel, la práctica docente puede resultar más fructífera si el alumno estudia la lengua a través de sus propias formas lingüísticas; de esa manera encontrará una justificación para reflexionar sobre su propia práctica y tenderá, seguramente, hacia su desarrollo. Evidentemente, el alumno es un elemento importantísimo en el binomio enseñanza-aprendizaje, pero siempre sujeta su actuación al principio del conocimiento autoritario que le brinda el profesor. Si éste adapta sus métodos y reconoce que una retirada en ciertos campos de la cultura no es necesariamente un error, verá que la superación y el éxito no le están vedados.

Para precisar nos parece importante que la teoría gramatical debe concebirse y enseñarse de acuerdo con los niveles que el alumno presente. En un primer momento, por ejemplo, el alumno debe asimilar los conceptos básicos referidos a las clases de palabras, por vía de la flexión y la derivación. La comparación de las “definiciones” que sobre estas clases de palabras se consigna en las gramáticas permitiría al alumno un conocimiento funcional de la misma. En una segunda etapa podría ubicarse al alumno en un nivel de enfoque lexicográfico. En este momento, superado el conocimiento de los conceptos básicos, podría abordar el reconocimiento de clases de palabras de acuerdo con diferentes contextos. Finalmente, en un tercer momento se atendería al estudio de la lengua en relación con la lectura, la redacción y la literatura, desde la perspectiva de códigos específicos. Por esta razón hemos insistido en que en el primer nivel los ejemplos correspondan a la cultura popular, al universo sígnico del estudiante.

Dedicarse a la enseñanza de la lengua plantea problemas específicos que requieren soluciones específicas también. Hemos experimentado este modelo que ahora exponemos y hemos observado resultados muy gratificantes. No obstante, pretendemos que su viabilidad sea cada vez más definida. La suficiencia o insuficiencia de lo planteado queda a la consideración de ustedes.

# COGNICIÓN, LENGUAJE, APRENDIZAJE: INTERFASES SEMIÓTICAS

---

Enrique Pérez Castillo

Como ya ha venido sucediendo en la física y en la biología, en las disciplinas "suaves", llamadas bajo diversos enfoques: "humanidades" o "ciencias" sociales, cada vez se hace más necesario situarnos en un nuevo paradigma y marco epistémico que haga justicia a los aspectos que podemos denominar "mentales", "informáticos", de "instrucciones", "conceptuales", "cognitivos", y que son, en términos generales: procesales, dinámicos y evolutivos y centrales para los sectores más específicos y, por lo tanto, más importantes de la actividad humana.

En la psicología, por ejemplo, las escuelas y enfoques fenomenológicos, existenciales, humanísticos y transpersonales, han venido afianzándose cada vez más, y han rebasado con mucho los artificiales y estrechos límites de los modelos fisicalistas y positivistas que se consideraban "objetivos" y "naturales", como los de las escuelas psicodinámicas y conductistas.

En psicología se reivindican y recuperan cada vez más los conceptos de mente y de información y nos percatamos que el sistema de percepción, experiencia e interacción humano está constituido por ideas y no por pseudo fuerzas o factores aparen-

temente físicos que no son sino meras reificaciones de los procesos mentales.

Gregory Bateson fue uno de los primeros investigadores que desde las ciencias naturales afirmó la unidad indivisible de lo que falazmente se llama por separado Mente y Naturaleza, y el hecho de que la mente es un concepto central en la biología, la teoría del aprendizaje, el comportamiento animal y la evolución. En el mundo no-mentales no existen clases ni distinciones; el mundo mental es uno en el que rigen los principios de Clasificación y de Distinción.<sup>1</sup>

Un enfoque sistémico y dinámico rebasa las limitaciones de los modelos que dominaban las ciencias hasta mediados de este siglo: el lógico idealista y sus vastas construcciones tautológicas fundadas a partir de premisas "autoevidentes"; y el modelo positivista y materialista, representado en el conductismo, con sus cadenas de causalidad apriorística, cuyas explicaciones se convirtieron en ejercicios reduccionistas.

La clave epistémica para Bateson fue el concepto de diferencia, y el de mapeo homológico de diferencias en diversos órdenes de conocimiento. Los datos de la experiencia son siempre diferencias y de estos datos construimos nuestras ideas hipotéticas de realidad y modelos de un mundo externo.

Las investigaciones de Bateson se iniciaron con el estudio de un error epistémico de identificación de tipificación lógica, la patología de la esquizofrenia; pero todas sus teorías del doble vínculo, de la metacomunicación, el deuteroprendizaje y la transcontextualidad rebasaron muy pronto este caso particular para ser una teoría general de la comunicación.

Por su parte, una perspectiva fenomenológica de la vida humana puede concebirse más eficazmente como un relato que como una descripción de ciencia natural, supuestamente "objetiva".

La psicología fenomenológica, consciente de esto, considera a la realidad de la vida humana no sujeta a la descripción de la

<sup>1</sup> Bateson, Gregory. "Double Bind (1969)", en *Sluzki*, pp. 237-242.

realidad estructural de los sólidos o los líquidos ni a un modelo como el del átomo en la física, sino más cercana a la realidad de la metáfora y el relato en la literatura.<sup>2</sup> Cada vida vivida opera más bien como una descripción operacional, como un texto literario que presenta personajes principales y secundarios, temas, tramas, conflictos, situaciones, desenlaces o ausencias de ellos, y sus tonos, ambientación, atmósfera e inclusive sabor característicos preparan el escenario para los eventos que aún están por venir.

Esta es la realidad de la retórica, de las humanidades y de la conciencia hermenéutica, ya que la vida humana está compuesta por relatos, por historias que son textos, que son una organización de experiencias y vivencias que presentan significación, sentido, e intencionalidad, y que están irremediamente sujetos a procesos de interpretación para poder ser comprendidos.

En la psicoterapia fenomenológica y existencial, el terapeuta debe involucrarse con la vida y la experiencia profunda misma del cliente para hacerse partícipe de ella, si es que quiere comprender algo de la misma y así poder colaborar con el cliente, su intersujeto, no su objeto, en la labor de resolver aspectos irresueltos, conflictivos o inconclusos de su historia. Esta historia puede haber llegado a un punto de confusión, de atoramiento; un punto del relato cuya comprensión no ha llegado a ser lo suficientemente clara o explícita y que necesita un trabajo de interpretación más detallado.

En efecto, no existe una diferencia fundamental ni extensa entre la *comprensión* interpretativa de un texto llamado "literario" y la experiencia vital de una persona concebida como un texto: la distinción entre un relato ficticio y una historia denominada "real" es sólo un recurso de clasificación.

Ya el fundamento filosófico de la fenomenología nos había sensibilizado con la importancia que tiene el lenguaje natural en la experiencia humana, y a la constitución de ese lenguaje como

<sup>2</sup> Bugental, J. (1985) *Humanistic Psychotherapy*. R. Romanyshyn, (1982) *Psychological Life*. D. Smith, (1987) *Psychotherapy and Narration*. Smith comenta algunas ideas de Paul Ricoeur sobre la constitución de la narración. Citados por Valle y Halling.

un sistema organizado de signos y como un conjunto de códigos intersubjetivos. La estructura del lenguaje y la realidad humana están profundamente imbricados. “El lenguaje es la casa del ser. En esta residencia vive el hombre” dijo Heidegger.<sup>3</sup> “Todo nuestro sentir, volición y pensamiento siempre han sido guiados por una comprensión del mundo y de la vida que la lengua que hablamos nos indica de antemano”, comenta Otto F. Bollnow<sup>4</sup>, siguiendo la visión de von Humboldt de la lengua como una visión específica del mundo. Esta especificidad del lenguaje no sólo resulta en un relativismo cultural lingüístico whorfiano, sino también en la interfase de la individualidad del ideolecto personal (síglico, es decir: tanto de formas como de contenidos del pensamiento) con el sociolecto, es decir, los sistemas, estructuras y códigos de la colectividad.

Bateson considera que un problema central es el de la reificación. En la mente no hay objetos ni eventos: no hay cerdos ni mesas; sólo hay estructuras perceptuales, reglas de transformación, imágenes, etc. Inclusive, comúnmente estas reglas no llegan a expresarse como “pensamientos” conscientes. Si no existen “cosas” en sí, sino sólo tal como las conocemos, se sigue que todo lo que llamamos propiedades son sólo diferencias, y existen sólo en contextos, dentro de redes relacionales. De estas redes relacionales y de la experiencia de interacciones hacemos abstracciones para crear “objetos” y para dotarlos de características. El marco explicativo de substancialidad se centra en conceptos de objetos y fuerzas; el mundo epistémico de la forma invoca ideas, diferencias y clases. Igualmente, nuestra propia persona y carácter son reales solamente como una serie de relaciones. De las experiencias de interacciones y relaciones creamos una estructura que le llamamos nuestro YO, el cual, a la larga, puede sostenerse con cierta independencia de esas relaciones.

El concepto de interexperiencialidad o intersubjetividad, elaborado por los fenomenólogos para diversos campos del conoci-

<sup>3</sup> Heidegger, M. *Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den Humanismus*, Bern, Francke Verlag, 1947.

<sup>4</sup> Bollnow, O.F. *The word as decision - Aspects of linguistic philosophy*, 1980 pp. 187.

miento, es una extensión del de experiencia, que, a partir de Husserl, traduce el *Erlebnis* alemán, también concebible como "vivencia". El núcleo del fenómeno humano que llamamos conciencia es este proceso. La experiencia de cada individuo es privada y no compartible en forma directa por nadie más, inclusive podemos decir que las experiencias no son contiguas. Cada campo de experiencia personal se condensa o sedimenta en una estructura que llamamos YO. Asimismo, el conocimiento humano se condensa en estructuras de experiencia compartida, o sistemas de modelización de la realidad que son muy diversos.

Las diferentes sociedades humanas cuentan con campos cognitivos y experienciales específicos, dentro de los cuales se lleva a cabo todo su intercambio de conocimiento dentro de marcos de referencia simbólicos. Los marcos más específicos son los sistemas que llamamos lenguajes científicos. El fenómeno experiencial se integra dentro de tales marcos en una holoarquía de sentido. Los humanos somos básicamente intolerantes hacia estructuras de conocimiento diferentes a las nuestras, es decir, que se desvían del consenso de aquéllas que compartimos. Las estructuras de experiencia compartida se experimentan como entidades objetivas, reificadas como proyecciones que después se introyectan. Todo lo que quede fuera del campo considerado YO, será no-YO: el o lo OTRO. Si el yo se une conceptualmente con parte de ese otro, se forma una síntesis denominada NOSOTROS. Lo(s) que no pertenece(n) a -este campo intersubjetivo- será(n) necesariamente ELLO(s): lo ajeno y externo a nuestro consenso. No es la experiencia de otros individuos, sino sus comportamientos lo que es perceptible y experimentable para cada quien, y esto es lo que pasa a formar parte de mi experiencia. Aunque en cualquier forma, los comportamientos de dos interactantes no son contiguos, sino que están mediados por la experiencia de cada uno, el comportamiento del otro se convierte en una experiencia para mí, y mis conductas se vuelven material para la experiencia de los otros.

Entre seres humanos tenemos la experiencia de lo que postulamos como otras experiencias, es decir, que yo experiencio a los

demás como centros experienciales en sí mismos; ellos hacen lo mismo conmigo y de mí. Las experiencias de los seres humanos están enlazadas dentro de un campo interexperiencial, o intersubjetivo, mediado a través de percepciones y acciones interpersonales, de acuerdos y códigos comunitarios culturales.

Bateson llamaba metacomunicación a la existencia de diversos niveles de comunicación, o más bien, a la existencia de mensajes múltiples en un acto comunicativo, y, en particular, a la utilización de estos mensajes múltiples en la tipificación y la explicación de las modalidades de los mensajes, procesos que son el fundamento de su teoría del Doble Vínculo, la cual explica cómo se utiliza esta multiplicidad de mensajes para suministrar información e instrucciones contradictorias, lo cual puede resultar en una situación patogenética.<sup>5</sup>

Existe un componente experiencial básico en la etiología de tanto la esquizofrenia como nudo cognitivo, como en transformaciones epistémicas positivas, tales como el humor, el arte y la poesía. Para explicar algunos de estos síndromes como nudos en el proceso comunicativo, él usó el término "transcontextual". Las vidas de los humanos en las que predominan las dotes o las confusiones transcontextuales se asemejan: las cosas no son simplemente "lo que son" o lo que parecen ser, sino que siempre hay más niveles de significación y de sentido por encima del que se supone "primario". Por otra parte, también debe haber un componente biológico, genético y evolutivo en la adquisición y conservación de estas capacidades comunicativas, ya sean positivas o negativas. Por ejemplo, debe haber componentes genéticos que determinen la habilidad de operar transcontextualmente o la potencialidad de desarrollar tal habilidad. Los sistemas biológicos son capaces de cambiar para adaptarse. Pero estos cambios pueden ser respuestas, sucesiones ecológicas, aprendizajes, evolución biológica o cultural, de acuerdo con el tamaño y la complejidad del sistema en cuestión. Pero como el cambio adaptativo depende de ciclos de retroalimentación, en un proceso de

<sup>5</sup> Cfr. "Toward a Theory of Schizophrenia", G. Bateson, en *Sluzki*, 1956 pp. 3-22.



tanteos sujetos de errores costosos, este cambio debe de estar jerarquizado. No sólo se requieren cambios que se ajusten al entorno inmediato, sino también a las posibilidades de cambios de segundo orden, y que disminuyan las posibilidades de errores y fracasos en el cambio de primer orden. Esta es la razón por la cual los sistemas biológicos, y en cierta medida los culturales, podemos aprender a aprender, o a corregir y ajustar los procesos de aprendizaje, a lo que Bateson que llamó Deuteroaprendizaje, o aprendizaje de un orden superior.

Bateson indicó, que la comunicación verbal humana opera en muchos niveles contrastantes de abstracción, y que además está apoyada y comentada por otros muchos modos comunicativos no verbales como postura, gesto, entonación y múltiples situaciones de constitución de contextos; por ello, la mayoría de los mensajes metacomunicativos permanecen implícitos o subconscientes. En la evolución de la comunicación hay una etapa importante en la cual el organismo ya no responde automáticamente a señales de estado de ánimo, sino que la reconoce como un signo auténtico, capaz de ser modulado o inclusive modificado, y que, por lo tanto, puede ser confiable, no confiable, falsificado, negado, etc.

Toda situación de aprendizaje posee información acerca de lo que se supone debe aprenderse, su contenido, e información acerca de la naturaleza de la situación de aprendizaje (su estructura, la posición del sujeto y las posibilidades de retroalimentación). Superponiendo e interconectando ciclos de reatalimentación de aprendizaje no sólo resolvemos problemas particulares, sino que también formamos hábitos que aplicamos a la resolución de problemas.

Los psicólogos generalmente hablan de abstracciones de relaciones como si fueran cosas reales (amor, hostilidad, dependencia), que deben describirse o expresarse con mensajes. En realidad, los mensajes constituyen las relaciones dentro de una interexperiencialidad, y términos tales como "dependencia" son verbalizaciones codificadas de patrones inherentes a las interacciones comunicativas y a la combinación de mensajes. En la mente no existen "cosas", ni siquiera "dependencia", pero el

lenguaje nos fuerza tanto a sus propios patrones que no podemos rodearlos al pensar. Sin embargo, cuando actuamos, o proponemos patrones de interacción, establecemos un contexto como un conjunto para cierta clase de acciones y respuestas. Los humanos usamos los contextos como una guía para nuestros procesos de aprendizaje y para nuestra discriminación de modalidades de tipificación lógica. Esta trama de contextos y de mensajes que proponen contextos es lo que permite que surja el sentido en una forma más o menos libre de ambigüedad.

El problema con los mensajes de los humanos es que siempre requieren llevar con ellos comentarios acerca de la intención que pueden portar. Por lo general, esto se logra en niveles metacomunicativos y es una muestra de la madurez de un organismo o de un individuo dentro de una cultura o un contexto cultural. Patológicamente pueden surgir muchos problemas en estos procesos comunicativos debido a los de ambigüedad lingüística. Los humanos, al hablar, debemos rodear lo dicho por luces y comentarios que aclaren los contenidos desde la mayor cantidad de ángulos posibles. El propósito del aprendizaje, y sobre todo del deuteroprendizaje, no es el poder captar "LA" intención de lo que un mensaje "EN VERDAD" significa, ni un entrenamiento para poder discriminar un solo posible sentido, sino el desarrollo de la capacidad de identificación y discriminación de sentidos múltiples.

Como caso particular, los textos y el acto de la lectura, en sentido amplio, son constructos informativos, que a través de mecanismos cognitivos de referencialidad e intencionalidad se convierte en un hecho, o fenómeno experiencial dentro de marcos de referencia epistémicos específicos. Un texto como entidad semiótica no es en sí misma un hecho ni un núcleo experiencial: es decir, no me experiencia a mí como yo la experimento a ella. Los textos no tienen maneras de modificar sus conductas ni de mostrar otras conductas sino las que están ya programadas en su propia constitución. Es decir, su misma existencia como entidades significantes depende de mis conductas y de mi adquisición de tales sentidos dentro de mi experiencialidad. O sea que, en el caso específico de textos y otros

"objetos" construidos, las modalidades de esta constitución y las estructuras resultantes, los hechos semióticos, están organizados a través de sistemas de signos bien conformados, de acuerdo con códigos adecuadamente preestablecidos. Además, en la interacción humana con otras entidades no humanas, como con los textos de cualquier índole, el receptor lleva la dirección del doble proceso de producción/captación de sentido, ya que el objeto significativo depende de la actividad del receptor para la activación de los códigos bajo los que opera, y de su capacidad de intervención en procesos de semiosis.

En la comunicación real nunca existe un mensaje individual, sino un "paquete" de dos o más mensajes relacionados, en diferentes niveles y portados por distintos canales o con medios diferentes, de tal modo que se refuercen o se aclaren entre sí. No hay mensajes primarios y secundarios, ni canales principales y supeditados, sino una estructura total relacional en la cual cada canal califica la información de los demás, y en la que el receptor tiene una participación activa en la selección del funcionamiento de cada una de estas partes, para distinguir un sentido determinado y su comprensión propia. Sin embargo, también existe la posibilidad que estos mensajes sean incongruentes entre sí, y de allí surgen las patologías. Sin embargo, como Bateson comenta, si la patología puede resistirse y superarse, la experiencia total puede activar la creatividad.

Bateson y sus colaboradores fueron de los primeros teóricos que tomaron en serio las matrices paralingüísticas y paralógicas de la comunicación analógica e icónica en los seres vivos. La supervivencia de los sistemas sociales, al igual que los vivientes, depende de la coexistencia, colaboración y apoyo de los dos modos primarios: el digital y el analógico, lo cual propicia que surja el tercer modo, el icónico. Por lo tanto, algunos dominios reales de comunicación tales como el lingüístico y el matemático, son sólo subconjuntos de conjuntos o redes de proposiciones informáticas más amplias dentro de una lógica multidimensional de relaciones. La mayoría de las proposiciones (instrucciones) que obedece cada organismo vivo no son lingüísticas ni matemá-

ticas, ni derivadas de éstas, sin embargo, son información y las acciones que promueven así las tratan.

La lógica de una teoría que incluya el deuteroaprendizaje y la transcontextualización debe considerarse como un sistema cerrado "hacia adentro", con unidades interrelacionadas y autosuficientes, en el que cada subsistema tenga suficiente "espacio de acción" o "libertad semiótica".<sup>6</sup> Estos sistemas están involucrados necesariamente con la producción, reproducción e intercambio de la información como signos "bien conformados", siguiendo una lógica semiótica al estilo de los conceptos unificados y holísticos de C.S. Peirce. No debe reducirse esta lógica a las meras consideraciones sintácticas, semánticas o pragmáticas como posteriormente lo han hecho Morris, la lingüística o los semiólogos estructuralistas. Tal lógica debe moverse lejos de esa preocupación con las estructuras sintácticas y la semántica de las estructuras de superficie, así como de las consideraciones normativas y formalizantes de la lógica analítica y las teorías cuantitativas de la información. Más bien, le concierne la multidimensionalidad de las relaciones de los sistemas y sus entornos en el mundo real, por lo que se le puede llamar una lógica ecosistémica. Es una lógica que toma en consideración el funcionamiento tanto de los elementos del sistema como a su entorno, y que la supervivencia a largo plazo depende de la supervivencia tanto de los sistemas como de su medio ambiente. En los sistemas vivientes y sociales es la información la que organiza el flujo de los intercambios materia/energía y los intercambios desde el interior del sistema con el exterior. Por lo tanto es necesario distinguir los patrones de información con los elementos que la etiquetan, la contienen o la transportan. La información, a diferencia de la materia/energía, es variación que puede ser creada o destruida. Por lo tanto, la lógica requerida es una de mediación. Los hechos comunicativos no son mensajes que pasan entre uno o más emisores/receptores, y los sistemas involucrados no son autónomos. No se puede constituir información ni mensajes sin la mediación de lo que

<sup>6</sup> Wilden, Anthony. "Double Bind: Logic, Magic, and Economics.", & Tim Wilson, en *Sluzki*, pp. 266, pass.

Peirce llamó terceridad, que puede verse ya sea como un código o como un conjunto situacional e inferencial, una serie de delimitantes y metarreglas dentro de un metasistema más amplio, que restrinjan y guíen la "libertad semiótica" de un conjunto de subsistemas. Esto implica delimitantes de las clases de combinaciones y selecciones que pueden hacerse de los mensajes objetualizados, de los constructos manipulados y, por lo tanto, de las clases de conductas y acciones que son permisibles dentro del sistema.

Los sistemas de signos y los procesos que se lleven a cabo con ellos, la semiosis, la producción de campos significantes y de sentido, son la interfase simbólica con la cual los seres humanos logramos efectuar una emulación de la transferencia de nuestra experiencialidad, para convertirla en conocimiento compartido. Los sistemas semióticos, en el sentido amplio mencionado antes, están presentes y activos en todo momento de la actividad humana de la adquisición de conocimiento, es decir que, hasta este momento, los hechos semióticos dentro de un marco meta-comunicativo y una lógica ecosistémica son el único puente con que contamos entre el yo y el otro humanos, y entre ese constructo denominado yo y el otro constructo denominado realidad o mundo exterior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATESON, Gregory, 1979  
*Mind and Nature. A Necessary Unity*, E.P. Dutton, New York.
- BATESON, Gregory, 1972.  
*Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine Books, New York.
- GADAMER, Hans Georg, 1975  
*Truth and Method* New York, Seabury Press.
- HUSSERL, Edmund, 1931  
*Ideas*, Collier Books, New York, 1962.
- LAING, Ronald D, 1967  
*The Politics of Experience* Ballantine Books, New York.  
(1961)  
*El yo y los otros*, Fondo de Cultura Económica, México, 1969.
- SLUZKI, Carlos E, 1976  
*Double Bind*, Grune & Strattpm, New York, Londow.

VALLE, Ronald S. y Steen Halling, 1989.  
*Existencial - Phenomenological*

HALLING, Steen.

*Perspectives in Psychology*, Nye York, Plenum Press.

# TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA: UN ANÁLISIS

---

Angélica Prieto Inzunza

Aunque inicialmente los llamados *actos del habla* era un tema que competía exclusivamente a la filosofía, pronto los lingüistas se interesaron en ellos y se pusieron a estudiarlos. Entonces se fue conformando la teoría de los actos del habla, una de las principales corrientes de la pragmática contemporánea.

Me propuse analizar las proposiciones y correcciones que hace Alain Berrendoner acerca de este tema. En el curso del análisis me percaté de que el propio Berrendoner volvía a cometer los pecados que ya habían cometido los teóricos de los actos del habla, aunque de otra manera.

¿Qué hacer entonces? La semiótica greimasiana me dio una respuesta. Por una parte, tal como ella lo hace –o al menos trata al máximo–, hay que alejarse de los psicologismos. Por otra parte, lo que hay que hacer es introducir la dimensión propiamente sociológica, considerando los roles sociales y los estatutos temáticos de los que participan en la comunicación. Por lo menos para empezar...

Citaré unos comentarios que se han hecho desde la perspectiva de la semiótica greimasiana acerca de la pragmática. El título original de la obra de Austin, *How to do things with words*, fue traducida al francés como *Quand dire c'est faire* y al español como *Cómo hacer cosas con las palabras*, no sin cierto humor. Sin embargo, menos malicioso fue Eric Landowski de la escuela de Greimas,

cuando propuso formular el título, en términos de la semiótica narrativa, de una manera bastante buena: en francés *Quand faire croire, c'est faire faire* que en español equivaldría a *Cuando hacer creer es hacer hacer*. Si bien Landowski se toma cierta libertad con respecto al texto original de Austin, de hecho hace sentir que no lo traiciona. ¿Por qué? Porque tras la fachada de *words* (palabras) y de *things* (cosas) se oculta una problemática más general. Por una parte, a las *palabras* del discurso conviene sustituirlas por la noción más amplia de *prácticas significantes*, considerando los diversos que son los sistemas del lenguaje: verbal, gestual, espacial, etc.; todos los cuales concurren en la definición modal de las condiciones de la interacción entre sujetos. Por otra parte, no se trata de las *cosas* y del *hacer* del sujeto operador que transforma el mundo, sino más bien del hacer manipulatorio de un metasujeto destinador que ejerce su capacidad de *hacer actuar* a sus semejantes. Por supuesto, ante una pregunta cabe responder o negarse a responder, como en los conflictos, caben las negociaciones o los enfrentamientos.

Hay que recordar aquí que, para el hombre, aún las cosas tienen sentido. Puesto que no sólo nos comunicamos con la ayuda de las palabras, de las proposiciones, de los enunciados, los actos del habla o los relatos, sino que leemos, interpretamos, hacemos significar las cosas, es decir, el mundo sensible (o imaginario) que nos rodea.

Añade Landowski que al tratar de dar cuenta de las funciones ilocutorias (vs. constantivas) del lenguaje, a la pragmática le ha faltado prever los criterios explicativos de orden estrictamente lingüístico. Por ejemplo, las condiciones de sinceridad que señala Austin propician la intervención de factores que no se pueden situar más que en el límite de la psicología introspectiva y agregar o sustituir después diversos tipos de reglas que provienen de una antropología general de la comunicación, como las máximas conversacionales de Grice. Lo que debe introducirse, pues, es la dimensión propiamente sociológica, considerando los roles y los estatutos de los que participan en la comunicación.

A diferencia de la semiótica, la pragmática carece de definiciones precisas de términos tales como *hacer*, *acto*, *acción*. Ducrot ha



aportado cierta definición de *acto* y de *acto jurídico* en particular; Berrendoner y Eliseo Verón han reprochado, a su vez, la carencia de definiciones en la pragmática y han introducido el concepto de *resultado* como condición para poder hablar de performativos.

Lo interesante es que, en la semiótica, las transformaciones (condicionadas por la existencia de un acto que presupone al menos dos actantes en relación, un operador y otro objeto del hacer transformador considerado) pueden ocurrir, dichas transformaciones, tanto en lo que se llama la dimensión pragmática como en la cognitiva. Es decir, puede haber transformaciones tanto por el *hacer* como por el *decir*, si éste implica la adquisición de un saber, la transmisión de un conocimiento.

En el modelo semiótico los interlocutores reales se transforman mutuamente en actantes dotados de competencias (modales) y de roles (temáticos) específicos; son sus determinaciones sintácticas y semánticas las que, una vez asumidas por parte del otro, garantizarán a los sujetos sus respectivas capacidades de interacción, o más exactamente, de manipulación: su poder hacer-hacer en tanto que seres de lenguaje.

En el tomo II de su *Semántica*, John Lyons señala que, según los semiotistas, hay que distinguir el análisis del significado en las lenguas naturales que por una parte hace la semántica y, por otra, la pragmática:

(...) la semántica microlingüística tiene que ver con el significado de sistemas de frases descontextualizados al máximo y la pragmática microlingüística estudia el significado que estas frases tienen cuando se enuncian (como frases-texto) en clases particulares de contextos (*op. cit.*, p. 591; la traducción es mía).

Lyons afirma, a continuación, que quizá se pueda estudiar el significado de proposiciones, y sus condiciones de verdad en relación con mundos posibles, sin invocar la noción del contexto de emisión; pero niega la posibilidad de llegar a frases mediante las proposiciones expresadas por aquéllas sin tomar en cuenta ciertos rasgos contextuales.

Por su parte, Eliseo Verón reprocha a los teóricos de los actos del habla el proceder en su análisis como siempre lo hizo el *semántico formal*, proponiendo frases al lector e interpretándolas,

a pesar de ser una teoría (la de los actos del habla) que pretende ocuparse del contexto enunciativo, del *lenguaje ordinario*.

Finalmente, ambos tienen razón: ni los especialistas en semántica prescinden totalmente de los rasgos contextuales, ni los teóricos de los actos del habla parten necesariamente del contexto enunciativo. A continuación veremos cómo procede Alain Berrendoner.

En su libro *Elementos de pragmática lingüística*, Alain Berrendoner se niega a reconocer que la acción se hace con palabras. Sostiene a cambio que un significado de enunciado no podría constituir un acto, pero puede, llegado el caso, servir de *sustituto* del acto. Y entonces se pregunta en qué condiciones precisas la acción puede ser reemplazada por la palabra: ¿cuáles son los actos que se prestan a ser sustituidos por el lenguaje y cuál es su especificidad?

Para responder, Berrendoner propone que la sustitución de un hacer por el decir no es practicable si no existe alguna garantía de que la enunciación, *Ersatz\**, será también seguida de un efecto; y asegura que esa garantía no se encuentra en la lengua, sino en las instituciones.

La negativa, por parte de Berrendoner, a entrar en la lógica de la teoría de Austin le impide admitir que el significado de todo enunciado es fundamentalmente un acto. Se orienta, pues, hacia una teoría que hace del lenguaje un sustituto de la acción, y que no ve, en la *fuerza ilocutoria* de un enunciado, más que la prueba de su capacidad para funcionar *ocasionalmente* como un *Ersatz* del acto.

Según este autor, en el proceso global de la comunicación se dan dos sistemas semióticos yuxtapuestos y, por lo tanto, preguntarse cuándo *decir* equivale a *hacer* significa investigar las condiciones en las que la lengua es utilizada como *sistema supletorio* del código mimogestual y también las reglas según las cuales la información por comunicar se encuentra distribuida entre ambos códigos.

La hipótesis de Berrendoner es interesante. De la misma manera que ciertas señales del código mimogestual sirven para reemplazar ciertos enunciados convencionales (como ¡Ojo!, ¿Está

\* *Ersatz*: Sucedáneo

loco?), señales llamadas *cuasilingüísticas*, asimismo los fenómenos llamados ilocutorios pueden hacer que las palabras reemplacen a los actos... Lo que quiere averiguar Berrendoner es en qué condiciones precisas la acción puede ser reemplazada por la palabra. Y aquí es donde, a mi manera de ver, principian los problemas. El autor da varios casos: a. actos imposibles de ejecutar. Un ejemplo que da Alain Berrendoner es el siguiente (en una escena canta una dama):

Ah, río al verme tan bella en este espejo.

Aunque el verbo *reír* no se considera tradicionalmente performativo, Berrendoner lo ve como un performativo insólito. Piensa que la soprano, en lugar de reír, natural y simplemente, prefiere *decir que ríe*, para llegar al mismo resultado. Y la explicación que da a lo que según él es una “maniobra artificial y afectada” es que en la ópera no se puede reír sino sólo cantar. Estoy en desacuerdo no sólo con la explicación sino con la interpretación. Por una parte, claro que es posible *reír* en la ópera, no sólo el público sino también los cantantes: Mozart tiene varios ejemplos de ello, como son las carcajadas de Don Juan. Por otra parte, no sólo en la ópera sino también en la vida cotidiana es posible decir “Ah, río al verme tan bella en este espejo” para describir un estado de ánimo: para celebrar la alegría, con una actitud burlona o con un tono de amargura.

Otro ejemplo que me parece desafortunado, a pesar de los aportes innegables en lo que se refiere a los actos del habla, es el que da Berrendoner en el inciso titulado “actos demasiado largos para realizar”. El ejemplo es el de un juez que dice al acusado:

Lo condeno a cadena perpetua.

Lo califica como “acto cuya ejecución gestual no es materialmente imposible”, porque el juez muy bien puede, según Berrendoner, realizar los siguientes actos mimogestuales: arremangarse la toga, ponerle las esposas, ahora sí ya no al acusado sino al condenado; conducirlo a la prisión y montar guardia frente a su

celda hasta el fin de los tiempos. Lo increíble es que, aunque después alude muy bien al concepto de *institución*, Berrendoner afirma que si no hubiera posibilidad de sustituir el acto por el enunciado, el propio juez que *dicta* la sentencia tendría que *ejecutarla*. ¿No es precisamente la institución no sólo la que *permite* sino la que *obliga* a que haya una rigurosa repartición de papeles en la ejecución de la justicia? Un juez *pronuncia* la sentencia en un ritual, un policía pone las esposas, unos guardias conducen a la prisión y unos vigilantes se turnan a lo largo de los años frente a la celda. Por supuesto que esto último no *explica* los actos del habla, pero menos lo hace Berrendoner con su clasificación de “actos demasiado largos de realizar”.

Por eso, para nosotros, en semiótica, no es la pronunciación de la sentencia de condena a cadena perpetua la que libra afortunadamente al juez de fletarse a encarcelar y vigilar al condenado por los siglos de los siglos. La pragmática de los actos del habla puede beneficiarse si reconoce la competencia del actante juez y su rol temático específico. Si no es así, ¿cómo explicaría Alain Berrendoner el “yo los declaro marido y mujer” del sacerdote? ¿Qué pronuncia estas palabras con tal de zafarse del papelón de tener que quitarse la sotana y vigilar que la pareja realmente se convierta en marido y mujer y, además, permanezcan como tales? Finalmente, pasemos a lo que este autor clasifica como “actos ambiguos”. El ejemplo que usa es “X le da la mano a Y” y se pregunta ¿qué acto realiza? Responde que ante tal incomodidad no hay como sustituir el acto ambiguo por un enunciado unívoco: de saludo, de despedida, de felicitación, de pésame, de bienvenida, de disculpas... Pero, si llegamos a un velorio, ¿realmente resulta incómodo que sólo demos la mano y una mirada de condolencia? ¿Interpretará el deudo que es de felicitación? Si la muerte era la suegra, quizá le satisfaga interpretar ese acto “ambiguo” como tal...

Más que pensar, como lo hace la pragmática, que el sentido de una proposición depende de su valor de verdad -de la seriedad del locutor-, la semiótica se prohíbe tomar en serio cualquier referente por mundano que sea. Por radical, por escéptica o por irónica: así es la semiótica, diría Landowski...

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERRENDONER, Alain, 1987

*Elementos de pragmática lingüística*, Gedisa ed., Buenos Aires, (Cfr. 1982, p. 69).

GREIMAS, A.J. Y Eric, LANDOWSKI, 1983

*Actes sémiotiques*, Documents V. 50. EHESS-CNRS, Paris, "Pragmatique et sémiotique".

LYONS, John, 1977

*Semantics 2*, Cambridge University Press.

VERÓN, Eliseo, 1987

*La semiosis social*, Fragmentos de una teoría de la discursividad, Gedisa, Buenos Aires, p.170.

# LECTURA Y REDACCIÓN DE TEXTOS DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

---

Lourdes O. Gómez Barranco

En este trabajo exponemos la actividad docente efectuada en "Seminarios de lectura y redacción", con alumnos del Área Técnica de la Universidad Veracruzana. Nos interesa recalcar la importancia de tales seminarios dentro de los primeros semestres de las carreras técnicas, pues durante varios períodos escolares hemos trabajado con estudiantes de esta área. Sin embargo, no descartamos la conveniencia de los mismos en otras áreas académicas, por ejemplo: la Biológico-Agropecuaria y la de Ciencias de la Salud.

Es importante señalar que retomamos la lectura y la redacción como procesos comunicativos. Además, la lectura se vuelve un medio de autoaprendizaje cuando la información captada por el lector se convierte en objeto de conocimiento. Al leer un texto, el mensaje puede proporcionar un conocimiento nuevo sobre aspectos del mundo; así, el lector que se entere de lo que sucede a su alrededor podrá adoptar una actitud crítica ante su realidad y tomar las decisiones adecuadas en su papel como hombre,

trabajador, estudiante o profesionista. Esta actitud crítica tendrá que ser el resultado del análisis, razonamiento e interpretación del contenido del texto. Para lograr lo anterior se necesita que la actividad lectora pase por tres etapas: primera, la *comprensión*; segunda, la *reproducción* del contenido al efectuar el análisis y la síntesis de la información relevante, y tercera, la *producción* de un nuevo mensaje que interprete dicha información. Una vez que ha llegado a la tercera etapa, el lector puede transferir el conocimiento aprendido, aplicándolo a situaciones de su vida cotidiana.

El proceso de aprendizaje se concretiza debido a que la lectura funciona como un proceso de comunicación permanente entre el escritor y el lector que descifra el contenido del texto. El emisor-autor codifica la información que va a transmitir al receptor-lector y éste descodifica dicho mensaje para completar el proceso comunicativo. Cuando el lector comprende el significado del mensaje se convierte en productor de otro que sea respuesta del que recibió y descodificó antes.

Por otra parte, si a la redacción la consideramos también un proceso comunicativo, vemos que el sujeto redactor produce mensajes cuando selecciona y ordena sus ideas, las codifica en estructuras lingüísticas y las transmite por medio de la escritura. El mensaje escrito llega al receptor-lector, quien descodifica su sentido utilizando la lectura y auxiliándose del contexto que comparte con el redactor del mensaje. Este receptor, una vez que ha comprendido lo que el redactor le quiso comunicar, está en posibilidad de emitir una respuesta, elaborando un nuevo mensaje que tal vez llegue al primer redactor.

De esta manera, tanto a la lectura como a la redacción las consideramos elementos interrelacionados dentro de un proceso de comunicación, ya que las dos se complementan mutuamente. Además, en el desarrollo del proceso educativo, la una no se puede ejercitar sin la otra. El estudiante no ha de quedarse sólo con una lectura superficial, sino que debe rescatar el contenido mediante una sinopsis escrita que le sirva para reafirmar su aprendizaje. Por lo tanto, un escrito no surge de la nada, las ideas que le dan forma se desprenden de una lectura previa.

Ahora bien, si los alumnos cursan una carrera técnica, el objeto

de estudio dentro del seminario será el discurso científico relacionado con las disciplinas que integran el área académica. Con esto se intenta que el estudiante se familiarice con el lenguaje de la ciencia, que extraiga la información básica del texto, trabajando detenidamente su contenido, y que incremente sus conocimientos.

Para trabajar el discurso científico tuvimos que jerarquizar los textos a nuestro alcance y seleccionar aquéllos que facilitarían nuestra labor. Los catalogamos en tres clases principales: el *texto científico*, el *texto científico didáctico* y el *texto de divulgación científica*.

El *texto científico* es el tratado teórico-práctico dirigido a la comunidad científica. En él, los especialistas de las diferentes ramas del conocimiento exponen sus teorías y descubrimientos. Asimismo, es un apoyo para los catadráticos, ya que se desempeñan como mediadores entre el saber científico y el alumno que se forma profesionalmente.

El *texto científico didáctico* equivale al libro de texto auxiliar en la enseñanza de las materias que integran los planes de estudio en cada uno de los niveles del sistema educativo.

El *texto de divulgación científica* corresponde a toda publicación fácil de conseguir por el público en general. Se edita periódicamente. Podemos asignarle dos funciones específicas: primera, informar al lector sobre los últimos avances del quehacer científico nacional e internacional; segunda, servir como material de consulta, si el lector opta por coleccionarlo.

De la clasificación que acabamos de señalar, tomamos el texto de divulgación científica como material de estudio por dos motivos: porque es un medio que pone al lector en contacto con el progreso de la ciencia y la tecnología a través de revistas y periódicos, y porque puede utilizarse como auxiliar didáctico apropiado para el seminario.

Al marcar las pautas para interpretar el discurso científico, nos dimos cuenta que el alumno necesitaba conocer previamente el tema de lectura, estar familiarizado con el léxico, el estilo y las características del texto científico, y descodificar los contenidos para que pudiera retener, comprender, asimilar y aplicar los conocimientos englobados en la lectura. Además, para la asesoría



requeríamos de un apoyo lingüístico que guiara el proceso de lectura. Este lo encontramos en los lineamientos generales que Teun A. van Dijk<sup>1</sup> formula para el estudio de cualquier discurso, basándose en las estructuras y funciones que organizan una gramática textual desde el aspecto semántico, y que nosotros tratamos de adecuar en favor de una lectura comprensiva e interpretativa del texto de divulgación científica.

De acuerdo con van Dijk, todo discurso (oral o escrito) tiene una unidad de significado determinada por las estructuras oracionales que lo forman, unidad que proporciona al texto *coherencia semántica*. Las relaciones de significado establecidas entre una secuencia de oraciones constituyen la base de la coherencia semántica. Esta es de dos tipos: primero, *lineal* o *local*, si las relaciones semánticas se dan entre oraciones individuales de una secuencia; segundo, *global*, si tales relaciones permiten caracterizar el texto como un todo. Ambas integran la coherencia textual, es decir, la interpretación semántica que el lector hace de un texto.

Cuando se efectúa la interpretación, al principio se hace una descripción semántica de su coherencia lineal, aplicando dos clases de semántica: *intensional* y *referencial*. La primera se ocupa del significado subyacente de oraciones simples (*proposiciones*). La segunda nos permite identificar los elementos referenciales denotados por las oraciones y éstos pueden aludir a *individuos* u *objetos*, a las *propiedades* de los individuos u objetos, o a las *relaciones* entre ellos. Así, las oraciones son entidades referenciales de un hecho que se plantea dentro de un contexto o mundo posible. Con ambas semánticas se constituye la coherencia textual de un discurso, ya que deben establecer relaciones entre los significados de las oraciones y los referentes de las mismas.

Al trasladar estos principios teóricos de la interpretación de textos al campo de la ciencia, vemos que el discurso científico nos remite a un contexto o mundo real (mundo posible) acorde con la disciplina de que se trate. Al mismo tiempo, sus estructuras

<sup>1</sup> Dijk, Teun A. van. *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo Veintiuno 1983.

lingüísticas siempre harán referencia a los elementos que funcionan como objetos de estudio, a las propiedades de estos elementos o a las relaciones que se instauren entre ellos. La identificación de todo esto se logra a través de la coherencia textual que descubramos al efectuar un recorrido de lectura con el cual determinemos las relaciones semánticas entre las partes del discurso.

Otro factor que interviene en el establecimiento de la coherencia de un texto es el *marco de conocimientos* almacenado en la memoria del lector y que contiene *información contextual* del mundo al que hace referencia el discurso. El marco de conocimientos auxilia al lector para que comprenda y relacione la información que aparece en el discurso y distinga las oraciones semánticamente coherentes de las que no lo son.

Posteriormente, el sentido global de un discurso se deriva de las *microestructuras* que lo componen, es decir, de la secuencia proposicional que se manifiesta por medio de la coherencia lineal de las oraciones que forman el texto. Este contenido global se presenta como una *macroestructura* semántica, o sea, una estructura que encierra el *tema o asunto* general del discurso. Entre macroestructura y microestructura hay un punto de unión que permite la relación entre ellas: una *proyección semántica* regulada por las denominadas *macrorreglas*. Son pautas que semánticamente unen el contenido de las microestructuras. Su función es transformar la información semántica produciendo macroestructuras. Sirven de guía al lector para que pueda extraer el tema o asunto de un discurso. Las macrorreglas que plantea van Dijk son tres: *supresión, generalización y construcción*. La macrorregla de construcción es empleada por el lector para estructurar el sentido del discurso, pues necesita de toda la información que le dan tanto el propio discurso como su marco de conocimientos. La de supresión lo ayuda a eliminar la información que no sea pertinente, para quedarse sólo con la que deba incluir en la globalización semántica del discurso. La macrorregla de generalización le permite simplificar al máximo el contenido.

Por último, van Dijk introduce la noción de *superestructura* como una *estructura esquemática*, una forma integral que define la organización global del discurso y las relaciones jerárquicas que

guardan sus fragmentos. La superestructura se describe en términos de *categorías* y de *reglas de formación*. Las categorías son las partes que componen y caracterizan un tipo de discurso y las reglas determinan el orden en que aparecen tales categorías en la superestructura.<sup>2</sup>

Esta estructura esquemática facilita la interpretación de un discurso, ya que a cada categoría corresponde una macroproposición semántica y de esta secuencia se deriva la macroestructura global. Con relación a esto, el discurso científico también presenta una estructura adecuada para interpretarse de acuerdo con las categorías que lo conforman, por ejemplo: introducción, tesis, resultados, conclusiones y resumen.

Tomando como base todo lo anterior, en las actividades del seminario procuramos que la lectura se sustentara en operaciones cognoscitivas que dieran lugar a la comprensión e interpretación del texto de divulgación científica. A la vez rescatamos esta interpretación mediante un proceso redactor. De esta manera, la escritura se convirtió en la parte complementaria de la lectura, donde el contenido se presenta como respuesta al mensaje captado durante el primer proceso de interpretación.

En esta segunda tarea, el redactor parte de la *macroestructura* semántica del texto y de ahí deriva las *macroproposiciones* que recogen la esencia de las *microestructuras* integradoras de la *coherencia lineal* del mismo. Si es necesario, hace la descripción de las macroproposiciones con el contenido de las microestructuras más relevantes. Asimismo, se apoya en las *macrorreglas* de *construcción*, *supresión* y *generalización* para estructurar su escrito y así da cuenta del sentido integral que captó durante la primera etapa. Conforme el redactor construye su escrito, debe procurar que su mensaje conserve la coherencia semántica del texto leído. Por lo tanto, si conjuga los elementos semánticos con los recursos morfosintácticos que la lengua pone a su alcance, la interpretación escrita corresponderá a los planteamientos que el texto de lectura manifiesta. Finalmente, el redactor no debe perder de

<sup>2</sup> Cfr. Dijk Teun A. van. *Op. cit.*, pp. 9-57.

vista la *superestructura* de su escrito. Su presencia estará determinada por la profundidad y especialización con que sea tratado el tema.

Hasta aquí hemos expuesto lo referente al apoyo teórico utilizado para la elaboración de una propuesta metodológica que permitiera a los alumnos del Área Técnica practicar la lectura y la redacción de un modo más accesible y efectivo. Se planteó como propuesta resolver *guías de lectura y redacción* que fueron, por una parte, el instrumento mediante el cual se practica y perfecciona la lectura y la redacción y por otra, el inicio de un método autodidacta para el estudio de las asignaturas de la carrera universitaria.

Otro elemento auxiliar en la resolución de las guías fue la bibliografía de consulta acorde con el tema de lectura. La supervisión, corrección y evaluación de las actividades se realizó tanto de manera individual como colectiva, ya que de esta forma la interpretación se veía enriquecida y en algunas fases del trabajo cada alumno avanzaba a su propio ritmo.

Este planteamiento obedece a que nuestra idea sobre la lectura y redacción en el nivel universitario se puede expresar de la siguiente manera:

a) El estudiante debe leer analíticamente, interpretar el contenido, asimilar el conocimiento y, posteriormente, transferirlo a determinadas acciones de su vida universitaria y profesional.

b) Junto con la lectura tendrá que utilizar la redacción como una forma comunicativa que pone de manifiesto su dominio de los conocimientos científicos que integran su campo de estudio.

Con esto, nuestro interés va dirigido a que el alumno aprenda a interpretar textos que le pueden ser útiles en sus tareas escolares y que en la realización de futuras investigaciones sea capaz de aplicar los recursos adquiridos en el seminario.

La estructura de una *Guía de lectura y redacción* es la siguiente:

## **INTRODUCCION AL TEXTO DE DIVULGACION CIENTIFICA LECTURA**

*Primera etapa:*

- 1) Leer el texto seleccionado.
- 2) Identificar los párrafos.
- 3) Subrayar o enlistar términos desconocidos e investigar su significado.
- 4) Organizar el vocabulario anterior, según los campos del conocimiento al que hagan referencia.

*Segunda etapa:*

- 5) Extraer textualmente las ideas más importantes.
- 6) Identificar, en las citas, los elementos lingüísticos que señalan los objetos o fenómenos explicados en el texto.
- 7) Asignar un tema o asunto a cada párrafo de acuerdo con lo hecho en el paso anterior.
- 8) Elaborar un cuadro sinóptico o un diagrama con la información básica del texto.
- 9) Enunciar por escrito el tema de la lectura.
- 10) Confrontar el tema con el grupo.

## **REDACCION**

*Primera etapa:*

- 11) Titular la redacción con el enunciado del paso 9.
- 12) Redactar, a partir del título, una síntesis del contenido de la lectura, apoyándose en lo realizado en las actividades 5, 6, 7 y 8 de la guía.

- 13) Revisar la síntesis y corregir las deficiencias que se indiquen (actividades colectivas o individuales).

Explicaremos ahora la correspondencia entre la teoría de Teun A. van Dijk y la Guía de lectura y redacción.

En la primera etapa de la lectura, el acercamiento inicial al significado del texto se relaciona con la búsqueda de su *coherencia semántica*. Se establece la *coherencia lineal* de los enunciados, eliminando, primero, las deficiencias de vocabulario. En la segunda se hace un seguimiento de la coherencia lineal cuando el lector separa las ideas importantes de cada párrafo, con el fin de encontrar el sentido profundo de las oraciones y la conexión que guardan con los elementos científicos que describen o explican.

A medida que avanza este proceso se construye la *coherencia global* que permite captar el sentido general de la lectura. Aquí, el marco de conocimientos es un factor importante.

Al asignarle un *tema* a cada párrafo se concreta la coherencia global. Este tema o *macroproposición* se manifiesta por medio de una macroestructura derivada de las microestructuras relevantes de los párrafos. Se obtienen tantas macroproposiciones como número de párrafos constituyen el texto; puede suceder que con las microestructuras de dos o más párrafos se integre una macroproposición, sintetizándose aún más el contenido de la lectura.

El cuadro sinóptico o el diagrama de la actividad 8 se puede considerar como una *macroproposición esquemática* que concentra la información fundamental. A partir de este esquema se desprende el enunciado o macroestructura que engloba el tema del texto.

Para la ejecución de las actividades 7, 8 y 9, el lector hace uso de las macrorreglas que de manera sistemática le permiten conformar la coherencia global.

Ahora bien, el proceso de redacción debe mostrar, correlativamente, la comprensión y la transferencia que el lector hace del contenido del texto. Por eso, el enunciado globalizador del tema de la lectura es el título de la redacción (ver actividad 9).

En la actividad 12, el redactor aplica la macrorregla de cons-

trucción al reelaborar el contenido de la lectura. Lo expresa con palabras propias, cuidando que sus estructuras oracionales guarden la coherencia, precisión e interrelación necesarias para que el escrito no distorsione la información inicial. Además, tiene como apoyo las microestructuras de los párrafos, las macroproposiciones y el cuadro sinóptico o el diagrama.

Cuando en la segunda etapa se revisan los escritos, se comprueba si el proceso lector se realizó correctamente. Si no fue así, entonces, el lector inicia el primer proceso y corrige las actividades que no hizo bien, o sólo reestructura la manifestación discursiva, de modo que su escrito no contradiga su lectura.

La propuesta que hemos presentado pudo llevarse a cabo con resultados satisfactorios. Pero no es la única posibilidad que consideramos para el desarrollo de seminarios de lectura y redacción dentro del área científica. El inicio fue trabajar con divulgación de la ciencia. El siguiente paso será buscar las alternativas de estudio que nos permitan guiar al alumno hacia la interpretación de textos científicos didácticos y, tal vez, especializados, y que no sólo correspondan al Área Técnica, sino que puedan aplicarse a otros campos del saber.

# USOS Y ABUSOS DEL LENGUAJE ORDINARIO

---

Fernando Juárez Hernández

Hubo un tiempo en el que se consideraba al lenguaje como un fenómeno histórico cultural en cuya génesis no tenían cabida explicaciones onomatopéyicas, interjeccionistas o instintivas.<sup>1</sup> Esta interpretación, más allá de su eventual aceptación o rechazo, tiene el mérito de ser perfectamente coherente a su interior, pues en el caso de aceptar la caracterización de manifestación cultural generada por circunstancias históricas, se tendrían que rechazar posibilidades de muy variado tipo como, por ejemplo, la de considerar que se trata de una tendencia instintiva del hombre que aflora a través de órganos biológicos *ad hoc* (cuerdas vocales, laringe, lengua, labios) como lo son, analógicamente, el caso de las piernas para el caminar.

Tenemos, entonces, que reconocer una historia de ese tipo para el lenguaje que permite acceder a una intencionalidad del mismo, cuestión que me es de especial interés subrayar aquí como introducción al tema que quiero abordar, intencionalidad que en versión de algunos consiste en "comunicar ideas, emociones y deseos"<sup>2</sup> y permite diferenciar a ese conjunto de sonidos convencionales de otros cuya articulación no lo es, ya que si el

<sup>1</sup> Hago referencia explícita a textos como el de E. Sapir (*El Lenguaje*, Fondo de Cultura Económica, México, 1971) en el que aparece una clara exposición de tal postura.

<sup>2</sup> Sapir E. *Op. cit.*, p. 14.



hombre es un ser social y en tanto tal histórico, nada más consecuente con ello que necesita de un instrumento que lo habilite para optimizar las múltiples relaciones comunicativas que nacen en lo individual e institucional. Respecto a lo primero le resulta ingente hacer saber que se padece un dolor desconocido, que se experimenta un sentimiento de temor ante tales o cuales circunstancias, que se tiene necesidad de ayuda para salvar o resolver determinado obstáculo que requiere de un gran esfuerzo físico. Como institución también hace su aparición la comunicación: para entender y confrontar planteamientos políticos contrarios a los de un partido con el que se simpatiza: para participar de una celebración comunitaria de carácter religioso o, mínimamente, para establecer reglas de juego en el enclave de la familia.

Lo que quiero destacar de lo anterior es la hipótesis de que el lenguaje tiene esencialmente una función comunicativa y que todo estudio o consideración al margen de ello carece de relevancia o bien resulta desnaturalizador de esa esencia: el lenguaje, se dice, comunica y sólo adquiere significado y sentido cuando se lo emplea y estudia en esa dimensión. Estudiar al lenguaje, entonces, es estudiar la simbología artificial y convencional que lo constituye en su adecuación a lo intencionalmente comunicable. Si no hay comunicación no hay lenguaje posible, pues equivaldría a sostener, como hipótesis complementaria, el hecho de que el hombre se puede desenvolver exclusivamente en el ámbito del pensamiento sin tener necesidad del lenguaje, sin caer en cuenta, se añade, de que éste es sólo la encarnación de aquél, o en términos del mismo Sapir, la conjunción de dos dominios casi coexistentes, el natural del pensamiento y el artificial del habla.<sup>3</sup>

Hasta aquí una muy sumarísima exposición de la hipótesis "comunicativa" del lenguaje.

Sin embargo, una hipótesis tal no puede escapar a reflexiones que han conducido a pensar que el fenómeno en cuestión no esté exento de problemas de muy variada índole que obligan a reconsiderar el planteamiento de la hipótesis "comunicativa".

<sup>3</sup> Cfr. Sapir, E. *Op. cit.*, p. 23.

Por ejemplo, ya con los antiguos griegos se hacía ver que el lenguaje, ese instrumento de comunicación sencillo y manejable sólo en apariencia, era fuente de mil y un equívocos al desentenderse de las implicaciones que su empleo conlleva en el análisis conceptual de la realidad. Y es que en su exterioridad se dificulta a los usuarios el percatarse de una crisis endógena de la que no se puede salir sólo con paciencia. En efecto, si atendemos a un problema como el de Aquiles y la tortuga planteado por Zenón, los problemas quedan al descubierto, problemas que no tienen nada que ver con el dato empírico del movimiento pues éste, como lo sostendría Diógenes, se demuestra ejerciéndolo: no, los problemas se desarrollan en el momento en que se introduce, con la terminología propia de los lenguajes naturales, la complejidad de una maraña de implicaciones derivadas del uso de la expresión "movimiento" y su concepto correlativo. Así, al no tener posibilidades lingüísticas de detectar en el término mismo la noción de "infinita divisibilidad del espacio y el tiempo", resulta difícil concebir en la experiencia un momento en el que Aquiles sea alcanzado por la tortuga, lo cual resulta extraño como un dato de la experiencia.

Percibir tales crisis paradójicas es lo que obliga al científico a establecer cierta rigurosidad en el lenguaje, no tanto por un prurito de dominación lingüística que le ponga en ventaja frente a los demás usuarios de una lengua, sino con el profesional propósito de establecer las conexiones implicadas al introducir en el lenguaje ordinario las experiencias científicas que su trabajo le va exigiendo y ante las que tiene que estar prevenido.<sup>4</sup>

Pero no se trata sólo de crisis de ese tipo a las que debe hacer frente un usuario consciente del lenguaje; también existen las deficiencias propias del mismo que son fuente de otro nivel de problemas y cuya presencia suele escapar o ser ignorada en el uso del lenguaje ordinario. En efecto, si asumimos que el lenguaje es un sistema de comunicación humana y que en éste las palabras no significan nada por sí mismas; es decir, si asumimos que las

<sup>4</sup> Para mayor referencia a estas crisis del lenguaje véase, por ejemplo, el texto de N. Falleta *Paradojas y Juegos*, Gedisa, México, 1989.

palabras que empleamos cotidianamente no son significativas necesariamente, de una vez y para siempre, en el único sentido que les asignamos durante su uso concreto, toda pretensión en contrario resulta absurda. Siendo así las cosas, parece sensato, igualmente, que esas herramientas sonoras y gráficas que llamamos palabras sean tomadas, más que como entidades autónomas, como signos de ideas comunicables o significados a significar, y en tanto tal, arbitrarias. El lenguaje, en dicho caso, no es otra cosa que un sistema de signos o aparato simbólico que empleamos para sistematizar nuestra comunicación hacia los demás. Esto, así sintéticamente planteado, ya hace sospechar sobre la presencia de varios problemas de los que disciplinas como la semántica y la filosofía del lenguaje tratan de dar cuenta, pero de ellos uno en particular me llama la atención y que ya fue apuntado por Ogden y Richards al señalar que "todo aparato simbólico de uso general se halla sujeto a incompletud y deficiencia".<sup>5</sup> Es verdad que las necesidades comunicativas del hombre son ilimitadas, ya en lo simple como en lo complejo, y que como respuesta a las mismas el hombre ha multiplicado su bagaje de habla en una bastedad tan complicada como impresionante. Se busca que exista un término para todo y se pretende que no quede cosa en la realidad sin nombrar, pues un mínimo de garantía para la comunicación exitosa entre los humanos lo es el tener un acopio de palabras con las que referir nuestras ideas objeto de comunicación: veamos, se necesita de una terminología *ad hoc* que me permita sistematizar, en signos, lo que quiero comunicar durante un evento como éste; tal empresa, sin embargo, tiene sus carencias que si algo tienen que ver con la lógica lo comparten con la práctica. Me explico brevemente. A simple vista no creemos encontrar imposibilidad lógica alguna en imaginar un aparato simbólico omnímodo y abierto a las nuevas necesidades, pero, ¿es empíricamente posible suponerlo? ¿Seríamos capaces, en la práctica, de distinguir y usar expresiones no sólo para las etapas de transición del hombre en donde se le reconoce como feto, bebé, infante,

<sup>5</sup> Ogden, O.K. e I. A. Richards. *El significado del significado*, Paidós, Bs. As., 1984, p.44.

lactante, niño, púber, adolescente, maduro, adulto, viejo, anciano, senil, sino entre ese sinnúmero de etapas no nombradas como, por ejemplo, comenzar a balbucear?. Por impracticable el hombre no llega a tal exceso y aunque ello explique la incompletud del sistema no la elimina ni aun sustituyéndolo por otro que adolecería del mismo defecto.

Pero suponiendo que tal sustitución fuese fructífera nos toparíamos con otro problema todavía no considerado y que se convierte en una tercera calamidad, que aunada a las dos anteriores, viene a completar el cuadro de las desgracias que acompañan desde siempre a la hipótesis "comunicativa" del lenguaje y que la debilita como teoría monista del mismo; se trata de las ambigüedades e inexactitudes que el propio fenómeno comunicativo trae aparejadas y de las que ya Francis Bacon nos daba cuenta, de manera sistemática, en su *Novum Organum* con una teoría de los ídolos del Foro que, dice, suelen dominar nuestro entendimiento a través de los sentidos y significados predominantemente vulgares que se asignan a las palabras. Si es un hecho que los hombres entran necesariamente en comercio lingüístico para comunicarse (asumiéndose aquí la tesis "comunicativa" del lenguaje), resulta inevitable caer en el juego de los usos múltiples según las particulares nociones que nos hacemos de lo que queremos comunicar. Así por ejemplo, y para no traicionar al autor de la teoría lo cito *in extenso*. Tomemos la palabra "humedad" de la que podemos ver que su empleo puede significar "lo que fácilmente se esparce alrededor de otro cuerpo: lo que es en sí indeterminado y no puede solidificarse; lo que fácilmente se desparrama en todas direcciones; lo que fácilmente se divide y dispersa; lo que fácilmente se quita y se agrupa; lo que fluye y se pone en movimiento con facilidad; lo que se adhiere a otro cuerpo con facilidad y lo moja; lo que se puede reducir a líquido o que siendo sólido fácilmente se funde. Según esto, entonces, cuando se emplea la palabra, si se la toma en un sentido resulta que la llama es húmeda; si es en otro sentido el aire no lo es; si en otro, el polvo fino es húmedo; si tomamos otro sentido el vidrio es húmedo".<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Traduzco de la versión de Bobbs-Merrill, N.Y., 1960, pp. 57-58.

Ciertamente se podría objetar que una simple definición bastaría para salvar este obstáculo, pero Bacon, atento a la posibilidad, responde que es tal la influencia de esos ídolos sobre el entendimiento que “las definiciones nada pueden hacer para evitar ese mal cuando se trata de cosas naturales y materiales, ya que las definiciones mismas constan de palabras y éstas originan otras” (p. 57). Lo anterior puede ser una somera muestra de las limitaciones que el lenguaje tiene (o el hombre en su capacidad de inventiva lingüística) para referirse con precisión y exactitud a todas y cada una de las realidades que nos rodean y evitar caer en las infructuosas e inútiles controversias lingüísticas a que estos ídolos dan pie.

Pero ¿cómo transitar de este uso al abuso del lenguaje? Es verdad que en lo anterior podemos reconocer *una* teoría que nos dice cómo se usa el lenguaje, pero no encontramos forma alguna de abuso salvo las dificultades que enfrenta y se ve orillada a resolver. ¿Cómo se abusa, entonces, del lenguaje ordinario? Resulta evidente que para responder a la pregunta es necesario romper con la idea de que el lenguaje *sólo* tiene una función comunicativa y posibilitar, así, otras interpretaciones e hipótesis que permitan considerar el abuso y explicarlo, con lo que la pregunta se transforma a la posibilidad de otros usos diferentes al de la hipótesis “comunicativa”.

Me puedo referir aquí a varias de las respuestas que se han ofrecido, pero me detendré en una sola por ser ella ya una respuesta clásica así como por el encanto que suele ejercer su lectura; se trata de la que nos ofrece Lewis Carroll de manera indirecta en su obra para público amplio *Alicia a través del espejo*. En ella nos dice, en boca de Humpty-Dumpty, que las cosas no son como nos las podría sugerir la lectura de Bacon, en donde afirma que “las palabras ejercen cierta influencia sobre el entendimiento” (cfr. parágrafo LIX); es más, las palabras, en tanto instrumento de comunicación, debe ser tan maleables como nos lo propongamos y tan dóciles como lo deseemos. En otras palabras, han de ser significativamente abiertas y prontas a ser usadas en el sentido que queramos... por más que ello le disguste a Alicia:

- Quiere decir que <ahí te he dado un argumento que te ha dejado bien aplastado>
- Pero <Gloria> no significa <un argumento que deja bien aplastado>
- Cuando yo uso una palabra -insistió Humpty-Dumpty en tono de voz más bien desdenoso- quiere decir lo que yo quiero que diga... ni más ni menos.
- La cuestión -insistió Alicia- es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.
- La cuestión -zanjó Humpty-Dumpty- es saber quién es el que manda..., eso es todo. Alicia se quedó demasiado desconcertada con todo esto para decir nada;<sup>7</sup>

No me parece difícil detectar en este diálogo una propuesta sobre funciones alternativas del lenguaje, aun cuando las mismas no sean identificables: lo importante, empero, es la posibilidad, ya que permite romper el cerco que imponía la hipótesis “comunicativa”.

En la perspectiva de Carroll, el nivel de uso simplemente comunicativo, aunque se cumpla, está expuesto a las necesidades que la misma comunicación engendra y que obliga a asignarle significados *ad libitum* al lenguaje, topándonos así con un uso arbitrario no sujeto a los artificios de universales -platónicos o aristotélicos, sin importar aquí su filiación-, y que salva la autonomía del hombre respecto del lenguaje. Claro que esta concepción plasmada en el diálogo referido de *Alicia...* no es gratuito, se fundamenta en cuestiones lógicas y epistemológicas que el mismo Carroll asume de manera más directa que la anterior en una obra de carácter más cerrado en cuanto a público se refiere. En efecto, en su *Lógica simbólica* sostiene que al lenguaje se le ha considerado “como si se tratara de una entidad viviente y consciente, capaz de declarar por sí misma lo que se le antoja y como si nosotros, pobres criaturas humanas, no tuviéramos otra cosa que hacer que asegurarnos de *qué* es lo que a su soberana voluntad y capricho quiere para someternos luego a su dictado.

“En oposición a este enfoque, yo mantengo que cualquier escritor de un libro está perfectamente autorizado para atribuir el significado que quiera a cualquier palabra o frase que pretenda usar...”,<sup>8</sup> con lo que queda perfectamente claro que esta libertad

<sup>7</sup> Carroll, L. *Alicia a través del espejo*, Alianza Editorial, Madrid, 1986.

<sup>8</sup> Cito de una referencia del traductor de L. Carroll, *op. cit.*, p. 205.

de uso se encuentra por encima de cualquier limitación predefinida. Sin embargo, en ello hay algo preocupante, por más que resulte sumamente atractivo: ¿cómo está eso de que “la cuestión es saber quién es el que manda”? Considero que es aquí precisamente, en el caso de Carroll, donde se da pábulo para el abuso del lenguaje. Veamos brevemente cómo y por qué.

Yo diría que en cierta forma Carroll está señalando de manera distinta algo que aproximadamente 85 años después va a proponer más clara y sistemáticamente J.L. Austin en su teoría de las expresiones realizativas; es decir, pienso que Carroll nos sugiere que con las palabras se puede hacer algo más que significar ideas por comunicar, porque hay algo más que se puede hacer con ellas; y dado que es posible hacer cosas con ellas más allá del meramente comunicar, se entiende el sugestivo título asignado a la obra de Austin por el compilador de la serie de trabajos sobre el tema: *How to do things with words*.<sup>9</sup>

¿Y qué es lo que se puede hacer con ellas? Para empezar no sólo “<describir> algún estado de cosas, o <enunciar algún hecho> con verdad o falsedad”; ¿qué cosa, entonces?: *realizar una acción* (p. 47). Según Austin existe toda una familia de expresiones que tienen esta característica realizativa y de las que no nos hemos percatado no se limitan al simple hecho de comunicar, describir o enunciar cosas y sí, en cambio, van más allá *haciendo* lo que enuncian, no meramente *decirlo*. Así, por ejemplo, durante un evento de legación testamentaria se puede expresar la voluntad de heredar a alguien un reloj y decir “lego mi reloj a mi hermano”; según Austin, tal caso no puede entenderse como un acto de información sobre algo que se hizo o que está por hacerse; tampoco se trata de describir lo que se está haciendo; no, se está *haciendo* una legación, se está realizando un acto verbal que consiste en heredar y no informar que se hereda.

Claro que todo esto se encuentra condicionado por un mínimo de reglas a observar: así, no se puede decir “heredo mi reloj a mi hermano” si carezco de reloj o de hermano o si lo hago mental-

<sup>9</sup> Traducido al español por G. Carrió y E. Rabossi con el título de *Palabras y acciones*, Paidós, Buenos Aires, 1971.



mente: debe reconocerse de igual manera como procedimiento convencional aceptado la emisión de palabras adecuadas (no se puede decir "presto" mi reloj a mi hermano queriendo decir "heredo"), etc. Simplificando las cosas podemos decir que para Austin existen, *grosso modo*, cinco grandes clases generales de verbos con características realizativas, a saber: judicativos (como considero, valoro); ejercitativos (como despido, designo); compromisorios (como prometo, garantizo); comportativos (como agradezco, felicito); expositivos (como afirmo, enunció).

Ahora bien, ¿de qué manera esta teoría realizativa de Austin se relaciona con el punto de vista de Carroll y, sobre todo, qué tiene que ver con nuestros temores manifiestos sobre "quién es el que manda"? Considero que una gran parte del abuso del lenguaje que se prefigura en Carroll tiene que ver con estos realizativos de Austin por sus implicaciones ideológicas, como trataré de mostrar a continuación.

Primero, dos palabras sobre la ideología. La entiendo como una manera conceptual de aproximarse al mundo social para aprehenderlo y dominarlo. Es decir, si conceptualizamos al mundo social (sus relaciones, sus necesidades, sus valores, sus intereses, etc.), nos estamos formando una imagen de él pero también, y ello es lo más importante, estamos planteando cómo queremos que sea y que sea para nuestro uso y beneficio. De esa concepción se sigue que si lo queremos redondo o plano, pugnemos por hacerlo redondo o plano y que los hombres unifiquen esfuerzos y voluntades en su consecución.

Pero debe quedar suficientemente claro que en tanto una manera de ver al mundo social, se puede contraponer a otras y de ello resultar una pugna ideológica que ha de resolverse por mecanismos violentos o pacíficos; es decir, por vencimiento o por convencimiento. La ideología, entonces, busca convencer sobre las bondades de esa manera de apropiarse del mundo por encima de las otras y ese convencimiento adquiere forma persuasiva, cuestión que nos permite entroncar con la teoría de Austin.

Dentro de las múltiples acciones que podemos ejercer con el lenguaje se encuentra la de "persuadir", aunque no tanto por convencimiento racional como por el carácter "perlocutivo" que



tienen algunas expresiones. Austin reconoce un tipo de expresiones que se caracterizan por tener una fuerza tal que “producirá ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión, o de otras personas. Y es posible que al decir algo lo hagamos con el propósito, intención o designio de producir tales efectos. [...] Llamaremos a la realización de un acto de este tipo la realización de un acto *perlocucionario* o *perlocución*” (p. 145). Es decir, un acto perlocutivo es persuadir a alguien (aunque no sólo eso) de que, por decir algo, la Perestroika es el ejercicio de la democracia; el bloqueo a Irak es el ejercicio de la democracia o la descorporativización del PRI es el ejercicio de la democracia, lo cual puede dar una idea del conflicto ideológico que entraña el abuso del lenguaje cuando se lo subordina a los deseos “del que manda”, pues es el caso que si éste es el partido en el poder, “el ejercicio de la democracia” tendrá su particular manera de entender a ésta, ya corporativizando o dejando de hacerlo.

En el terreno ideológico se tratará, pues, de persuadir sobre conductas disposicionales que los individuos asuman; persuadir de las bondades de un producto comercial o de las de un modelo de vida; así como también persuadir de las inconveniencias de una práctica cultural o de la necesidad de modificar el estatus de un modelo educativo. Tenemos así que el lenguaje se encuentra vinculado con la ideología al convertirse en vehículo persuasivo sobre la manera de concebir el mundo y apropiarse de él y, además, en un vehículo eficientísimo para el mencionado efecto en la medida en que el abuso que de él se hace se llega a confundir con su uso, pues, en efecto, iniciados en la creencia de que el lenguaje se usa para comunicar, suponemos se nos comunica determinado estado de cosas, resultando difícil detectar que en dicho uso se está añadiendo la particular manera de considerar a ese estado de cosas por parte “del que manda”.

Llegados a este punto surge la siguiente interrogante: ¿es competencia de las instituciones de educación superior el estudio y discusión de este fenómeno que he abreviado en estas cuantas líneas? De hecho ya lo es, pues diversas escuelas de filosofía en las que se transita por la filosofía del lenguaje lo hacen; y otro

tanto pasa, aventuro, en algunas escuelas de letras. La pregunta, empero, va dirigida más bien a la formación de docentes en las mencionadas instituciones: ¿existe ahí alguna competencia? Creo yo que sí bajo el siguiente argumento: todos somos usuarios del lenguaje y todos mantenemos relaciones dentro del mundo social, lo que quiere decir que todos somos abusivos potenciales del lenguaje y todos somos pacientes o agentes de la ideología. Trataré de ampliar este argumento.

No creo que uno solo de entre los oyentes se sienta libre de culpa de haber abusado del lenguaje en su forma ideológica. Ya sea como padre, maestro, funcionario, etc., alguna vez por lo menos, en términos de Austin, ha buscado persuadir a su interlocutor por equis o zeta motivos (o dicho en términos de Humpty-Dumpty se ha sentido ser "el que manda"). De igual manera, por lo menos una vez en nuestra vida como hijo, alumno o subordinado, hemos sido persuadidos de hacer algo o dejar de hacerlo. Posiblemente hemos llegado a intuir, en uno u otro caso, que algo anda mal y no alcanzamos a saber con precisión de qué se trata porque nos mantenemos en el ámbito de la "falacia comunicativa". De ahí la necesidad de acostumbrarse a identificar cuándo se está pasando del uso al abuso del lenguaje, y ello sólo se podrá lograr cuando reconozcamos que este sirve para algo más que comunicar. Para ello, sin embargo, necesitamos de teorías que den cuenta de esas situaciones, situación que nos remite a las instituciones de educación superior, lugar en el que han de ventilarse y confrontarse aquéllas por parte de quienes se están formando curricularmente pero, especialmente, por parte de quienes ejercen la docencia y tienen algún tipo de ingerencia en la formación de docentes.

Sin embargo, mal puede un docente que desconoce las vicisitudes del lenguaje (sus usos y sus abusos) adentrar al educando en las teorías que dan cuenta de ello, si él mismo las desconoce; mal puede discutir la posibilidad de funciones alternativas del lenguaje, si él se encuentra casado con la teoría comunicativa. Es importante, entonces, abrir espacios en las instituciones de educación superior para dedicar atención curricular a estos asuntos y con su concurso estar preparados, ya como agentes ya como

pacientes, a las contiendas ideológicas que en el ejercicio cotidiano del lenguaje ordinario enfrentamos. Y conste que no digo "para superar" o "neutralizar" la ideología por la muy sencilla razón de que tal es una utopía... mientras seamos usuarios del lenguaje y sea, en consecuencia, una afirmación falaz sostener el fin de las ideologías.

Las instituciones de educación superior resultan instancias competentes para ventilar el asunto ideología-lenguaje haciéndole frente y no ignorándolo como algunas buenas conciencias lo hacen. La neutralidad ideológica no existe, pues los problemas de uso del lenguaje que hemos señalado lo impiden, de ahí que la solución se vea impedida de tomar el camino de una objetividad absoluta. Por más que se quiera la polisemia del lenguaje, sus paradojas y el ser un universo abierto a la realidad lo hace propicio para el abuso y éste resulta inevitable. Pero, ¿es la solución pasarlo por alto? ¿Minimizarlo? Creo que lo correcto es salirle al paso, explicarlo y vivir con él conscientemente, como lo hacían los sofistas y lo proponen Bacon y Austin.

Y si de ello no se hacen cargo las instituciones de educación superior, entonces ¿quién lo hará?

### TERCERA PARTE: *Educación indígena*

# EDUCACIÓN INDÍGENA: UNA APROXIMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

---

Abraham León Trujillo

## I. Introducción

La Educación Indígena constituye un tema muy discutido, dado que teóricamente se presenta como centro de polémicas en diversas disciplinas, más aún, por su inserción en el campo más amplio del debate indigenista de cuyas propuestas se han desarrollado y puesto en marcha prácticas educativas y culturales distintas.

En el campo de la sociolingüística, este trabajo representa un intento de aproximación teórica al tema de la Educación Indígena. El abordaje del objeto de estudio parte de la presentación, a manera de síntesis, de la orientación teórica indigenista implementada por el Estado Mexicano, abordando el análisis de la práctica educativa a partir de sus objetivos lingüísticos y pedagógicos, de los métodos utilizados y materiales didácticos producidos para tal fin, ubicando, en el proceso, el papel que han jugado y juegan los distintos agentes involucrados. La valoración de la práctica educativa indigenista, en la mayoría de los casos, se limita al ámbito de las etnias chiapanecas; dicha valoración es producto de experiencias y observaciones realizadas en escuelas bilingües,

con promotores y maestros del sistema de Educación Indígena, así como de aquellas nacidas a través de las clases en el Centro Regional No. 7 de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), hoy DGENAM, en la Escuela Normal Superior y durante la estancia en el Departamento de Educación Indígena.

## II. La acción indigenista

El interés que en diversos momentos ha manifestado el Estado Mexicano por integrar a los grupos indígenas y que se cristaliza en lo que se conoce como indigenismo tiene sus orígenes en el momento mismo en que se “da cuenta” de la existencia de grupos culturales y lingüísticamente distintos; interés que, por otro lado, se enmarca dentro de la afirmación de la historia cultural y política del país, con miras a consolidar la unidad nacional a partir del uso de un idioma común.

Históricamente, las acciones que se han llevado a cabo en los grupos indígenas han sido orientadas para responder a las necesidades y circunstancias del sistema social y político imperante, siempre en la incesante búsqueda de alternativas tendientes a “hacer del indio, un ser civilizado” mediante su incorporación y/o asimilación. Unimismar a las poblaciones indígenas y lograr su participación en la vida nacional han sido metas de los diferentes gobiernos que les ha tocado regir los destinos del país.

El problema indígena ha sido y sigue siendo uno de los temas de “interés” tanto de las políticas gubernamentales como de diversos estudiosos de la antropología, sociología, pedagogía, lingüística, etc. Esto ha permitido definir paulatinamente el problema hasta llegar a las nuevas políticas de trato hacia el indígena, las cuales no han implicado ni traído solución alguna a la problemática étnica, máxime que un análisis superficial nos demuestra que tales políticas no han sido ejecutadas ni nacido de propuestas concretas de los sujetos directamente involucrados, sino que han sido pensadas, formuladas y proyectadas por agentes totalmente extraños.

Rainer E. Hamel dice al respecto: “Desde la conquista hasta

nuestros días, se han enfrentado en México dos posiciones fundamentales, insertadas en el proyecto histórico de constitución nacional, que se perfilaron con mayor nitidez a partir de la revolución mexicana a comienzos de este siglo: una veía en la desaparición de los pueblos indígenas una condición previa a la construcción del Estado Nacional, y otra que pugnaba por la preservación de las culturas y lenguas autóctonas en este proceso. Sin lugar a duda, en la práctica se impuso casi siempre la primera posición, más allá de los planteamientos programáticos.

“Hasta cierto punto, a esta controversia le correspondió en la educación y enseñanza del español –que constituyó desde siempre el pilar fundamental de la política lingüística y cultural dirigida hacia los indígenas (cf. Heath, 1972)– una contraposición entre dos procedimientos básicos: la castellanización directa (programas de submersión, en términos modernos) y la asimilación indirecta a través de diversos métodos bilingües, donde a la lengua indígena le corresponde, por lo menos, un papel instrumental de apoyo a la enseñanza (programas de transición); en algunos pocos casos, se proponía una alfabetización rudimentaria en lengua vernácula”.<sup>1</sup>

“Se puede afirmar que la trayectoria de la acción educativa hacia los indígenas se enmarca en la tendencia general del orden dominante que se caracteriza por la subordinación de las minorías étnicas y el desplazamiento de sus lenguas. Sobre todo en el siglo XX, el periodo de la construcción nacional, la política indigenista utilizó como principal instrumento la educación primaria generalizada y al maestro rural como agente de cambio, para llevar adelante su programa de integración de las etnias indígenas a la sociedad nacional mestiza”.<sup>2</sup> Esto indica claramente que para la aplicación de la educación nacional en los grupos indígenas no se han considerado los principios metodológicos que enmarquen la lengua y la cultura de los educandos, sus características socioeconómicas, etc.; en otras palabras, es una

<sup>1</sup> Hamel, R.E. “Determinaciones sociolingüísticas de la Educación Bilingüe”, en *Signos*, UAM-I, 1989, pp. 322-323.

<sup>2</sup> Hamel, R.E. *Op. cit.*, p. 323.

educación indígena diseñada y desarrollada en torno a los intereses de la sociedad nacional, renovadora y reproductora de la cultura occidental, la que a través de estos mecanismos trasmite sus valores culturales, tratando a toda costa que las culturas étnicas dejen de ser tales mediante su integración a la sociedad y la cultura nacional.

### III. En torno a las propuestas lingüísticas y pedagógicas

La coexistencia en el país de lenguas y culturas distintas ha constituido para la sociedad mexicana un serio obstáculo para el desarrollo sociocultural y educativo de la nación. Con el fin de salvar esta traba se han diseñado distintas estrategias en materia de política lingüística y educativa, desde el uso de una sola lengua como vehículo de transmisión y enseñanza –castellanización directa apoyada en el menosprecio y supresión de la lengua y cultura indígenas (tendencia incorporacionista)– hasta la propuesta de una educación bilingüe que partiera y contemplara tanto la enseñanza de la lengua y cultura indígenas como el aprendizaje de la lengua y cultura nacionales (tendencia integracionista).

“Es en esta perspectiva que la problemática educativa y la política del lenguaje en general ha desempeñado y continúa teniendo un lugar de suma importancia dentro de esta compleja y variada red de relaciones entre la sociedad nacional y los grupos étnicos de México”.<sup>3</sup> Los modelos de Educación Indígena<sup>4</sup> y los métodos utilizados van desde aquéllos que pertenecen a los directos hasta los indirectos. Como ejemplos tenemos:

1. *Modelo de castellanización*. Emplea el castellano como única lengua de instrucción y toma sus contenidos y procesos de las culturas occidentales como base de la educación, sin ninguna referencia con las lenguas y culturas indígenas. Constituye el

<sup>3</sup> Dirección General de Educación Indígena. *Bases Generales de la educación indígena*, 1985 p. 24.

<sup>4</sup> Martínez Chávez, A. “Diversidad cultural indígena, diferencias individuales y educativas” en *Revista Interamericana*, 1989, pp. 13-14.



modelo regular desarrollado e implantado desde el inicio de la Colonia con claros propósitos homogeneizadores.

2. *Modelo transicional o instrumental.* En este modelo, la lengua indígena toma el lugar del castellano y este idioma se enseña como una segunda lengua. Se limita a los tres primeros grados de primaria y atiende a poblaciones de adultos sólo en las etapas iniciales de alfabetización. El modelo plantea que el educando, una vez que logre el manejo de la lecto-escritura en castellano, se incorpore al sistema regular de habla hispana. Igualmente, las culturas indígenas particulares se emplean en forma transicional o instrumental, orientadas hacia una integración con las culturas occidentales.

3. *Modelo bilingüe-bicultural.* Emplea las lenguas indígenas y el castellano como medios de instrucción e incluye contenidos culturales de los pueblos indígenas particulares. Además, este modelo se propone respetar y promover los valores culturales propios de los indígenas. "En sus diferentes aplicaciones puede ser más o menos asimilacionista, dependiendo del énfasis que se le dé a la integración y a la supremacía cultural de la sociedad dominante".<sup>5</sup> Este modelo podría participar también de algunos rasgos del modelo intercultural bilingüe o bilingüe intercultural, todo depende de cómo lo vean y expresen las políticas lingüísticas, culturales y educativas establecidas e impuestas a los grupos indígenas.

Los materiales didácticos producidos y utilizados para estos fines han sido variados, desde las cartillas diseñadas por el Instituto Nacional Indigenista (I.N.I.), unas de carácter monolingüe (lengua indígena) y otras pasando al bilingüismo (lengua indígena-español), vocabulario y gramáticas, hasta los nuevos textos (libros y cuadernos de lectoescritura en lengua indígena) diseñados en 1981 por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en los que docentes indígenas de diversas etnias participaron como autores directos de estos materiales. El destino de muchos de estos materiales es muy claro;<sup>6</sup> pasaron a formar

<sup>5</sup> Martínez Chávez, A. *Op. cit.*, pp. 13-14.

<sup>6</sup> Observaciones realizadas en Chiapas.

parte de las bibliotecas de personas interesadas en las lenguas indígenas o a llenar los espacios de los almacenes de las jefaturas de zonas de supervisión indígena, porque en la práctica educativa no fueron aprovechados, más bien ignorados al no considerarlos útiles para las labores docentes.

Por su parte, el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), para la alfabetización de adultos indígenas ha producido diversos materiales en lenguas indígenas que, por extraño que parezca, están siendo utilizados por los miembros de las etnias tzotzil, tzeltal, chol y tojolabal en el estado sureño de Chiapas.

De acuerdo con lo que se ha venido esbozando, es claro que en las diversas prácticas educativas, las lenguas y culturas indígenas han sido el motivo, o cuando menos el pretexto, para la ejecución de políticas lingüísticas y educativas que han ignorado que el problema real de las etnias se encuentra a nivel del papel que dichas lenguas y culturas juegan en las relaciones sociales de producción: condición que permite ver el grado de dependencia y desigualdad en todos los niveles sociales.

Las lenguas indígenas ocupan un lugar secundario, están confinadas a espacios restringidos y específicos, fuera de sus potencialidades reales. El español como lengua de cultura y comunicación les ha "robado" los espacios necesarios para su desarrollo y circulación, subordinándolas a su poder de idioma nacional, excluyéndolas, en la práctica, de toda posibilidad de participación directa y activa tanto a nivel de las aulas como en la conformación de los contenidos educativos y de su uso como instrumentos didácticos en la enseñanza. Las observaciones anteriores permiten explicar la relación de dominación que el español ejerce sobre las lenguas indígenas, relación que, por otro lado, explica el carácter diglósico<sup>7</sup> de una lengua dominante y otras dominadas o subordinadas. Esta situación se ve agilizada y apoyada, en el caso de la educación bilingüe-bicultural, no sólo

<sup>7</sup> *Diglosia*, entendida de acuerdo con Hamel, "como relación asimétrica, no estable y de conflicto entre una lengua dominante y una lengua dominada, una relación que caracteriza un proceso histórico de desplazamiento y resistencia."

por agentes externos a las comunidades indígenas, sino también por los mismos actores en las escuelas de este sistema: los promotores culturales y maestros bilingües que se constituyen en verdaderos agentes de aculturación dentro y fuera de las aulas. Nuestras observaciones en torno a la Educación Bilingüe-Bicultural en el Estado de Chiapas nos permiten apoyar esta hipótesis, pues, si bien la lengua indígena sirve como "requisito o escalón" para ingresar al servicio, en la práctica, ésta queda relegada, en cuanto a su uso, como instrumento de relación con los miembros de la comunidad o en aquellas tareas específicas que así lo requieran, porque la lengua usada en el aula es el español. El uso que se hace de la lengua materna se limita a un mero recurso para la traducción y trasmisión de los contenidos de los libros de texto gratuito, diseñados para niños de zonas urbanas, de uso exclusivo y generalizado en este tipo de escuelas. Esta situación, en lugar de disminuir el fenómeno de conflicto y desplazamiento lingüístico, tiende a agudizarlo al otorgarle al español un lugar privilegiado en la interacción verbal cotidiana, propiciando el fracaso de los escolares que poseen un incipiente dominio del español. Esta situación no les permite llegar a la comprensión de los contenidos expuestos en una lengua ajena y alejada de su realidad sociocultural, posibilitando, de esta manera, que la interacción en lengua indígena se vaya restringiendo y debilitando, cediendo su lugar al español que, si bien no aparece como idioma único, sí es el dominante. La lengua indígena queda, pues, circunscrita al nivel de las actividades lúdicas o al ámbito de la comunicación diaria entre los niños indígenas.

Es conveniente aclarar que la actitud de los promotores culturales y de los docentes bilingües es producto de toda la campaña de desvalorización de las lenguas y culturas indígenas y de la formación de los mismos: los primeros promotores culturales indígenas seleccionados y capacitados por el Instituto Nacional Indigenista en 1951 proseguían sus estudios de maestros normalistas en el entonces Instituto de Capacitación del Magisterio. Más recientemente lo hicieron en el Centro Regional No. 7 de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (hoy DGENAM), o en escuelas normales supe-

riores. Todas estas instituciones se crearon bajo los principios del sistema educativo nacional, sin conexión alguna con las necesidades de los docentes indígenas, su propósito consiste en refuncionalizar la cultura y lengua nacional, a partir de métodos y teorías implementadas para maestros normalistas monolingües. Esto impidió e impide que los promotores y docentes comprendan la necesidad del uso de las lenguas indígenas en las escuelas como recurso indispensable en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, porque si bien la enseñanza en lengua materna no constituye la solución a los problemas que enfrenta la Educación Indígena, sí puede representar la posibilidad para su replanteamiento.

Antes de proseguir con la exposición, considero importante mencionar, la implementación del Bachillerato Pedagógico para docentes de educación indígena, a partir de 1986, programa que se enmarca dentro de las consideraciones que hemos venido explicando. E. Espinosa Moreno,<sup>8</sup> en su ensayo El Currículum de Bachillerato Pedagógico para profesor de Educación Indígena, dice: "El plan de estudios de Bachillerato Pedagógico para maestros de educación indígena es casi una réplica del plan de estudios de los Colegios de Bachilleres. Fue diseñado por un grupo de especialistas en la ciudad de México y aprobado por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio para implantarlo en diferentes entidades del país. En el caso de nuestra entidad se atiende bajo ese plan de estudios, a los maestros bilingües tzotziles, tzeltales, choles, tojolabales, kachi-queles, mames y zoques."

"El plan de estudios de este currículo, a su vez, fue aprobado por la Dirección General de Educación Indígena; sin embargo dentro de los contenidos de dicho plan no se ven reflejadas las características, necesidades y rasgos culturales de la población estudiantil para quienes va dirigido. El conjunto de materias del mapa curricular, así como las sugerencias bibliográficas que aparecen en el programa de cada materia, no tienen relación con la problemática concreta

<sup>8</sup> Docente de la citada institución

de la educación indígena; puesto que los textos recomendados han sido escritos por y para personas que se desenvuelven dentro de una cultura totalmente occidental".<sup>9</sup>

En el caso particular de la Dirección General de Educación Indígena, cuyo radio de acción abarca la mayor parte de las etnias del país, la acción educativa se haya enmarcada en el contexto de una política indigenista de carácter bilingüe-bicultural, que a su vez se ubica a nivel de un "proyecto nacional de participación". En este proyecto, la educación plantea como objetivos centrales: " a) que los programas y planes educativos respondan a las características de las comunidades indígenas para fortalecer su identidad, y b) permitir la participación de ellos en forma más activa y consciente, en el desarrollo de la vida nacional".<sup>10</sup>

En dicha participación se pretende que, en la elaboración y ejecución de tales programas y planes tanto a nivel local como nacional, los indígenas estén presentes. Lo contradictorio del discurso de la DGEI lo encontramos cuando observamos que no existe todavía proyecto alguno que incorpore la cosmovisión de los grupos indígenas en la formulación de modelos pedagógicos, en la ejecución de programas o en la producción de materiales didácticos, por la sencilla razón de que todo se hace desde atrás y sin la participación directa de quienes han sido y siguen siendo objeto de tales proyectos. Por otro lado, tampoco existen verdaderos proyectos por parte de los educadores indígenas; sólo se cuenta con las propuestas teórico-discursivas que en la práctica no han tenido presencia, constituyéndose únicamente en competidores del discurso indigenista imperante.

#### **IV. Consideraciones finales**

Para concluir esta exposición y dada la valoración que se ha hecho de la Educación Indígena implementada por el Estado Mexicano, me voy a permitir la transcripción de algunos párrafos de artícu-

<sup>9</sup> Espinoza Moreno, E. "El Currículum de Bachillerato Pedagógico para Profesores de Educación Indígena" (inédito), p. 1.

<sup>10</sup> Documento Diagnóstico de la Educación Indígena en Chiapas, 1984, p. 2.

los de dos autores cuyos planteamientos me parecen sumamente interesantes en lo concerniente al tópico:

"Se puede afirmar que la trayectoria de la acción educativa hacia los indígenas se enmarca en la tendencia general del orden dominante que se caracteriza por la subordinación de las minorías étnicas y el desplazamiento de sus lenguas".<sup>11</sup>

"Es incuestionable que México es un país multiétnico, o en otras palabras, multicultural y multilingüe. Lo cual no evita ni niega que México tenga una cultura (hegemónica) con una lengua dominante (el español)".<sup>12</sup>

"Lo indígena no es la suma de los diferentes grupos étnicos, ni la síntesis de sus diferentes culturas y lenguas. Lo indígena es un algo que funciona como único, que nombra y contiene a lo que NO es nuestro. Desde nuestro lugar se observa lo reivindicable, lo estudiable, lo inocente, lo natural, lo folclórico, etc. de esa gente".<sup>13</sup>

"En pocas palabras, la constitución de lo indígena gira en torno a una concepción desde afuera, basada, principalmente, en un diagnóstico: la lengua".<sup>14</sup>

<sup>11</sup> HAMEL, R.E. "Determinaciones sociolingüísticas de la Educación bilingüe". *Signos*, UAM-I, 1989. p. 323.

<sup>12</sup> VALIÑAS C., Leopoldo. "¿Hay alfabetos bilingües-biculturales? santa clos y lo bilingüe-bicultural, dos mitos que nadie cree" en, *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. México, Universidad Veracruzana, 1987, p. 119.

<sup>13</sup> *Op. cit.*, p. 120.

<sup>14</sup> *Op. cit.*, p. 120.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HAMEL, R. Enrique, 1989.

"Determinaciones sociolingüísticas de la Educación Bilingüe". *Signos UAM-I*, pp. 319-376.

1987

"Identidad étnica en las prácticas discursivas: Bilingüismo y conflicto intercultural" en, *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*, Universidad Veracruzana, México, pp. 45-72.

HERNÁNDEZ FRANCO, Gabriel, 1981

*El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: La Educación Bilingüe-Bicultural*, ANPIBAC, México, 46. p.

MARTÍNEZ CHÁVEZ, Antonio, 1989

"Diversidad cultural indígena, diferencias culturales y educación, en, *Revista Interamericana de Educación para Adultos*, V. 12, No. 1, pp. 11-23.

NAHMAD SITTON, Salomón, 1980

*La Educación Bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México: Indigenismo y Lingüística*. UNAM, México.

NINYOLES, Rafael, 1972

*Idioma y poder social*, Tecnos, Madrid.

ROS ROMERO, María del Consuelo, 1981

"Bilingüismo y Educación: Un estudio en Michoacán" en, *Instituto Nacional Indigenista*. No. 63, México.

SEP-DGEI, 1986.

*Fundamentos de la Educación Bilingüe-Bicultural*, México.

VALLVERDE, Frances, 1972.

*Ensayos sobre bilingüismo*, Ariel, Barcelona.

VARESE, Stefano, 1983

*Indígenas y Educación en México*, Gefe, México.

# EL DISCURSO INDIGENISTA NACIONAL Y EL ESPAÑOL COMO LENGUA DENTRO DEL CONTEXTO DE LA EDUCACION INDÍGENA

---

René Sánchez García

"La educación que se imparte en nuestras escuelas no es una educación indígena, sino *para* indígenas, instrumentada para reproducir... la dominación cultural, la discriminación racial, la explotación económica y la manipulación política... Tenemos que buscar la educación que responda a nuestras... necesidades, a nuestra especificidad cultural, a nuestras características sociales, económicas y lingüísticas".

Una denuncia dentro de la Declaración de Oaxtepec, Mor., 1979.

## Presentación

El propósito del presente artículo es dar a conocer las políticas oficiales que se han venido aplicando en el campo de la educación indígena, fruto de diversas teorías antropológicas y corrientes educativas, de múltiples acciones operativas y prácticas, cuya



vigencia se ha ido modificando con el tiempo, en razón directa con las determinaciones económicas, políticas y sociales que las han motivado, poniendo particular énfasis en el uso del español como idioma oficial en dicho contexto.

## Fundamentos

Amplia en cantidad y variada en su estructura conceptual es la bibliografía que nos habla de la situación del indígena, desde el tiempo de la colonia hasta nuestros días, y de las políticas educativas emprendidas por los diferentes regímenes gubernamentales, desde la consolidación de la República a la época actual.

En todas ellas se denota que el indio es una categoría supraétnica, producto del sistema colonial<sup>1</sup> y que las políticas educativas implementadas (misiones culturales, maestros misioneros, internados indígenas, casas del estudiante indígena, Centros Coordinadores Indigenistas, Instituto Nacional Indigenista, educación bilingüe, etc.) sólo han procurado la incorporación de las poblaciones indígenas a la sociedad nacional (occidental y capitalista), a fin de que se sientan parte integrante de ella.<sup>2</sup>

De allí que se defina al indigenismo como el conjunto de políticas orientadas a promover el desarrollo material y social de las comunidades aborígenes, "... dirigidas a partir de premisas teóricas e ideológicas aportadas por el pensamiento antropológico; las políticas indigenistas expresan la preocupación de las instancias gubernamentales y de las jerarquías eclesiásticas por elevar los niveles de vida de los pueblos indios..., actuando desde las perspectivas de los objetivos nacionales".<sup>3</sup>

En torno a la pluralidad étnica (56 grupos indígenas, repartidos en 25 Estados de la República, con una población de 5 181

<sup>1</sup> Bonfil Batalla, Guillermo. "El concepto de indio en América" en, *Educación* Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, No. 39, México, SEP, 1982, p. 196.

<sup>2</sup> Sánchez García, René. "La educación indígena: consideraciones en torno a su problemática" en, *La Crónica*, Año 1, núm. 8, enero 29 de 1990, Jalapa, Ver., p. 17.

<sup>3</sup> Báez-Jorge, Félix. "¿Hacia el crepúsculo indigenista?" en, *Plural*, Vol. XIX, No. 227, agosto de 1990, México, p. 19.

038 personas, que representan el 12% del total nacional), <sup>4</sup> el Estado mexicano, a partir de la Revolución, se ha planteado como un problema central la necesidad de construir una nación con idioma común, preservando su diversidad interna.

La base fundamental de la acción indigenista ha sido la educación. A lo largo de los años se han empleado diversos enfoques, que responden a distintas corrientes educativas y antropológicas, así como también diferentes métodos pedagógicos para enfrentar los problemas escolares de las comunidades indígenas.

Con respecto a la castellanización y alfabetización, la acción educativa hacia los grupos indígenas ha sido:

a) La conocida como “método directo”, que considera al español como idioma oficial, excluyendo a las lenguas vernáculas de la enseñanza. La tarea del maestro era explícita y contundente: integrar a los indígenas, “mexicanizarlos”. La enseñanza en la escuela debía ser en español; se prohibía a los niños el uso de la lengua materna indígena en el salón de clases; el contenido curricular de la enseñanza respondía a los criterios de los pedagogos formados en instituciones de influencia europea; el maestro desconocía la lengua vernácula y las costumbres locales y provenía de otras partes de la República.<sup>5</sup>

b) La de enseñar a leer y escribir en lenguas nativas, insertando al español como segunda lengua, dentro de una equilibrada educación “bilingüe”. Esta línea de acción plantea la necesidad de impartir los conocimientos en la lengua vernácula del niño. Una vez adquiridos los hábitos fundamentales de la lectura y la escritura, generalmente a partir del tercer año de primaria, se pasa a la enseñanza del español como segunda lengua y al resto del programa de educación elemental en español. A partir de este momento, la lengua vernácula desaparece por completo del programa escolar. Para lograrlo, se emplean maestros bilingües

<sup>4</sup> Valdés, Luz María. *El perfil demográfico de los indios mexicanos*, México, Siglo XXI, 1988, p. 44.

<sup>5</sup> Stavenhagen, Rodolfo. “México: minorías étnicas y política cultural” en, *Nexos*, Año II, No. 19, México, 1979, pp. 15-16.

oriundos, en la medida de lo posible, de las propias comunidades en las que enseñan.<sup>6</sup>

Los datos existentes coinciden en señalar que las dos alternativas han fracasado, porque se ha negado la participación de los indígenas en los diseños y gestión de estas modalidades, ignorando las relaciones contextuales específicas que cada grupo étnico ha venido desarrollando en su vida social, política, religiosa, etc.

### Políticas educativas y teorías antropológicas

La primera acción, nacida al término del movimiento de 1910 y que dominó durante las primeras tres décadas posteriores, surge de la necesidad de consolidar económica y políticamente a la nación, para lo cual el Estado se plantea homogeneizar étnica y políticamente a la sociedad mexicana. Surgen conceptos como asimilación, incorporación e integración, con el objeto de borrar las diferencias culturales entre la sociedad dominante y los grupos étnicos.

“Desde el momento en que las sociedades capitalistas se ponen en contacto con socioeconomías distintas, se plantea el problema de la integración; es decir, la cuestión de la transformación de éstos, a imagen y semejanza de los rasgos que constituyen la naturaleza esencial del sistema histórico que representan los primeros”.<sup>7</sup> En tal circunstancia, no es extraño que la aparición de las grandes teorías antropológicas coincida precisamente con la cristalización histórica del sistema capitalista.

Siguiendo un orden no necesariamente cronológico aparecen, respondiendo a los imperativos de la integración de las sociedades no capitalistas, las teorías antropológicas de *el evolucionismo*, *el relativismo cultural* y *el funcionalismo*. La teoría y práctica de la integración social en México encuentra raíces en estas teorías.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>7</sup> Díaz-Polanco, Héctor. “La teoría indigenista y la integración” en, *Indigenismo, modernización y marginalidad: una revisión crítica*, México, Juan Pablo Editor, 1979, p. 12.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 12.

La segunda acción, conocida como "bilingüe", implementada a partir de 1952, por el recién fundado Instituto Nacional Indigenista y puesto en marcha en algunas regiones, se basaba en los siguientes fundamentos:

a) Estudio de los patrones culturales de las comunidades e inducción al cambio por medio de la escuela y sus proyecciones.

b) Formación del personal nativo como promotores y maestros, con ascendencia en su comunidad.

c) Enseñar en lengua materna como medio para la alfabetización y la castellanización.

d) Participación de la comunidad en las labores de la escuela.

e) Hacer de la escuela y del promotor el eje sobre el cual debe girar el desarrollo de la comunidad.

Para las instancias oficiales, la educación bilingüe significa el aprovechamiento de las dos lenguas: la propia y la nacional, ambas como medios de enseñanza; consolidando de esta manera el dominio del español como segunda lengua. Se logra, también, una mayor eficacia en la enseñanza primaria, debido a que se crea un ambiente de mayor y mejor comunicación, que contribuye al desarrollo psicológico equilibrado del educando, lo que le permite adquirir confianza y seguridad en los nuevos conocimientos.<sup>9</sup>

Si además de ser bilingüe es bicultural, implica tomar en cuenta la cultura materna de los educandos en la planeación educativa en general, desarrollar los contenidos específicos o particulares de la currícula, así como seleccionar los métodos pedagógicos apropiados para su aplicación. Todo esto permite una mayor participación del magisterio étnico, para tomar de su medio ambiente cultural los elementos necesarios que coadyuven en la educación, que le permitan al grupo adquirir conciencia y participar en la articulación de estos valores con los de la sociedad nacional, con el objeto de que se sientan copartícipes de sus

<sup>9</sup> Nahmad Sitton, Salomón. "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México" en, *INI, 30 años después: revisión crítica*, México, Instituto Nacional Indigenista, INI, 1978, p. 228.

derechos y obligaciones como miembros de una sociedad más amplia.<sup>10</sup>

Este proyecto educativo hacia los grupos indígenas cobra fuerza a partir de 1968, luego de que una gran mayoría de científicos sociales y antropólogos son puestos en tela de juicio, pues su actividad profesional fue ligada a intereses capitalistas. Se consolida en 1970 cuando llega al poder un gobierno con caracteres populistas.

Más tarde, los estudiosos de la antropología y la educación, con inclinación netamente *marxista*, sostienen que la solución de la problemática étnica requiere de la acción política de los indígenas, es decir, la participación de éstos en la política nacional. Reconocen que el capitalismo no puede ofrecer a los grupos indígenas más que explotación y miseria. De ninguna manera, soluciones "propias" y separadas, por una vía "indígena", o al margen de un replanteamiento económico, político y cultural de la sociedad en su conjunto.<sup>11</sup>

Por otro lado, *la teoría etnopopulista* analiza los efectos desfavorables del sistema capitalista y reivindica el derecho que tienen los indígenas de conservar su identidad por una vía "autónoma", mediante la defensa de su sistema de organización interna, sus costumbres, su lenguaje, etc.

Pese a la incorporación de estos postulados teóricos, es importante señalar que los dos enfoques mencionados persiguen el mismo fin: la incorporación del niño indígena al sistema escolar nacional. "Y si bien no se ataca directamente a la cultura y a la lengua indígena, en cambio se les ignora totalmente a partir del momento en que el español llega a ser el único vehículo de enseñanza. En otras palabras, con distintos métodos se logra el antiguo objetivo de la desindigenización o la pérdida de la identidad étnica de los grupos indígenas".<sup>12</sup> Mediante este proceso, el niño se convertirá en analfabeta funcional en cuanto a su

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 229.

<sup>11</sup> Díaz-Polanco, Héctor. "Indigenismo, etnopopulismo y marxismo" en, *La cuestión étnico-nacional*, México, Línea, 1985, p. 46.

<sup>12</sup> Stavenhagen, Rodolfo. *Op. cit.*, p. 20.

propia lengua, ya que, prácticamente, no hay material en las lenguas vernáculas para posibilitarle al niño y al joven -en lo futuro- seguir cultivando su lengua materna.<sup>13</sup>

## Nuevas políticas indigenistas

Después del primer impacto de la conquista con su correspondiente desastre demográfico y ecológico, las comunidades indígenas han resistido a las políticas paternalistas, autoritarias e impositivas de que han sido objeto por parte de la Iglesia, el Estado y las clases dominantes. El principal motivo de resistencia indígena ha sido la pérdida de sus tierras a manos de latifundistas y capitalistas. Como consecuencia de esta integración, los grupos indígenas han emprendido una lucha para que sea escuchada su voz: el reencuentro con su cultura. Movimientos indios han dado lugar al Congreso Indio de Chiapas (1974), al I Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (1975), al Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (1978), a la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües, A.C. (1980), entre otras más actuales. Estos congresos han permitido a los representantes de las diversas etnias intercambiar experiencias y darse cuenta de que están enfrentando problemas comunes. Los líderes del movimiento han planteado la necesidad de reorientar la política educativa oficial hacia una educación bilingüe y bicultural, para lograr una mayor identidad lingüística y cultural.

Guillermo Bonfil Batalla señala que en estos momentos existen tres proyectos culturales en boga, que sirven para analizar la cuestión étnica nacional.<sup>14</sup> El primero, llamado *Sustitutivo o "televisa"*, donde el futuro nacional no se "concibe" como resultado de la activación de las potencialidades propias de la sociedad mexicana, sino como el resultado de la consumación de una cultura ajena, donde la transformación será sólo de las cosas, pero

<sup>13</sup> Maurer Avalos, Eugenio. "La política educativa indigenista" en, *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol. X, No. 3, México, 1980, p. 82.

<sup>14</sup> Bonfil Batalla, Guillermo. "La querrela por la cultura" en, *Nexas*, Año IX, Vol. 9, No. 100, México, 1986, pp. 7-13.

nunca de las relaciones sociales que hacen posible el funcionamiento del modelo. Es un proyecto en el que no tiene cabida el pluralismo ni la diferencia; por el contrario, implica necesariamente la uniformidad cultural. Es llamado "televisa" para vincularlo directamente con el sistema capitalista. El segundo, meramente oficial, es *el proyecto de la cultura nacional única*. Se propone la construcción de una cultura nacional a partir de la propia. "Esta cultura única reclama ser la culminación de un largo proceso histórico: de ahí la valoración de lo arqueológico y la construcción de una historia oficial selectiva y heroica en la que todos los eventos que la forman, desde el más remoto pasado, son finalmente escalones que conducen al triunfo de la revolución y a la permanencia de sus gobiernos hasta la consumación de los tiempos". El último, con el que particularmente estamos de acuerdo, es el llamado *pluralista*, mismo que concibe a la cultura como un ejercicio permanente de creación, recreación e innovación de la herencia cultural que cada pueblo recibe, acorde con un plano general de vida. El hombre es, pues, portador y creador de cultura, no mero consumidor pasivo de bienes culturales ajenos. "... el asegurar a los diversos pueblos y comunidades el derecho a ejercer su propia cultura, se crean las condiciones para aprovechar total y efectivamente el rico y variado patrimonio cultural del país... la posibilidad de recuperar ese rico tejido social y cultural, sistemáticamente ignorado, negado y agredido, representa también un avance sustancial hacia una vida democrática, ya que permite la participación real de los individuos en los asuntos de interés colectivo. Nadie puede participar al margen de su cultura".

Así pues, esta autonomía cultural supone reconocer los idiomas indios y sus posibilidades de desarrollo. La lengua materna es una necesidad esencial y un vehículo de cultura y tiene que desarrollarse en todos los aspectos de la actividad: escuelas, radio, televisión, etc. "La cultura ha de ser promovida por todos los medios y con la participación de la población: investigación histórica, lingüística y arqueológica, recopilación de testimonios populares, estudio de la música y de la tecnología locales, intercambio cultural entre las distintas etnias, promoción de la arte-

sanía, del arte y de la literatura mediante ediciones bilingües que permitan una mayor difusión en el país...”<sup>15</sup>

El futuro de la política indigenista es muy claro: los pueblos indios quieren una sociedad plurinacional y pluricultural y un proyecto de civilización propio, basado en su propia historia y en sus propios valores. Únicamente la autonomía de los diferentes pueblos, tanto indios como no indios, podrá permitir el desarrollo pleno de la plurinacionalidad y del pluriculturalismo. Dentro de estas perspectivas surgirán los nuevos modelos lingüísticos para los distintos grupos étnicos nacionales, con sus métodos y procedimientos propios.

<sup>15</sup> Chantal Barre, Marie. *Ideologías indigenistas y movimientos indios*, México, Siglo XXI, 1983, p. 222.



# EDUCACIÓN PÚBLICA Y DESPLAZAMIENTO DE LENGUAS MINORITARIAS

---

Roland Terborg Schmidt

El presente trabajo se refiere al papel de la educación pública, en el proceso del desplazamiento de lenguas indígenas por el español, en México. Se basa principalmente en datos recolectados por el autor en las comunidades de Xocén y Dzitás en el estado de Yucatán.

Trataremos el proceso del desplazamiento como se lleva a cabo en regiones agrícolas que se encuentran en las zonas indígenas de México.

Hill (1983) describe el estado temprano que da origen al desplazamiento. También Kummer (1980) detalla las diferentes funciones del maya yucateco peninsular y del español desde la conquista hasta la actualidad. Nosotros trataremos el proceso en una situación mucho más avanzada, porque al principio el español penetró en muchas regiones indígenas a través de la religión (Hill, 1983:265), cuando la educación escolar aún era muy escasa o no existente en los respectivos lugares.

Primero hay que considerar el cambio del papel de las mujeres entre los hablantes de una lengua dominada, en un país que tiene una sola lengua dominante y otras minoritarias. Se trata fundamentalmente de comunidades agrícolas, con estructuras rígidas

y relativamente homogéneas, en las cuales la gran mayoría de los hombres se dedica al trabajo del campo, mientras las mujeres son amas de casa. Por razones económicas (por lo general para vender productos del campo) los hombres, de vez en cuando, entran en contacto con la cultura y la lengua dominante. Así, los bilingües son casi exclusivamente los varones, mientras que las mujeres son monolingües (Saville-Troike, 1982). Sin embargo, si las mujeres se convierten en hablantes bilingües, normalmente se debe a un cambio económico y a un proceso de modernización en la comunidad; ellas son las promotoras de la lengua dominante, como también fue señalado por Gal (Gal, 1978; véase además Labov, 1980:133).

En mis dos estudios de caso, se pudieron observar bien los diferentes estados. En Xocén, la mayoría de los monolingües son mujeres y hombres ancianos. Los niños menores sólo hablan el maya yucateco, pero principalmente al entrar a la primaria se convierten en bilingües. Es evidente la importancia del papel que desempeña la mujer porque ella es la persona principal en la transmisión de la lengua. En Dzitás, en cambio, la mayoría de los hablantes monolingües corresponde a mujeres ancianas que evidencian el mismo estado evolucionario de cuando aún eran jóvenes. Sin embargo, actualmente las mujeres adolescentes y jóvenes junto con los niños representan casi a la totalidad de los hablantes monolingües, pero en español.

Así como la transición gradual entre los dos estados mencionados, se puede observar un aumento de modificaciones en la lengua indígena, debido a la influencia de la lengua dominante y oficial. Este tipo de pidginización aparece en todos los niveles gramaticales de la lengua. Ahora bien, se puede llegar a la conclusión de que el proceso del desplazamiento es un proceso de transferencia de elementos lingüísticos, tal vez iniciado con algunos elementos del léxico de la lengua dominante que son aceptados por la lengua dominada y pasan por los niveles de la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica, hasta que la lengua minoritaria esté gradualmente desplazada por la lengua dominante. En otras palabras, un sistema lingüístico impone gradualmente su estructura a otro. Esto no permite explicar comple-

tamente la rapidez con que algunas lenguas marginadas desaparecen; a veces sólo se necesitan tres generaciones. También se pueden observar gramáticas difusas (Lepage y Tabouret-Keller, 1985) que varían mucho entre los hablantes de una misma comunidad de habla (Hill y Hill, 1986). En ocasiones, esto hace que la comunicación en la lengua dominada se reduzca a una red social muy densa; este hecho fue reportado por Schmidt (1985) en el *dyirbal*, una lengua moribunda en el norte de Australia. Ambos fenómenos no se pueden explicar con un cambio gradual de la estructura, sino hasta que desaparece la lengua indígena.

Más bien hay que observar el comportamiento de los hablantes bilingües hacia ambas lenguas y en relación con esto la transmisión y la adquisición del lenguaje. La comunicación con una persona monolingüe obliga al hablante bilingüe a aceptar la lengua del otro en ese momento, mientras que, entre los bilingües, la comunicación está determinada por la función social que desempeña cada una de las lenguas. En el caso de que prevalezcan los hablantes bilingües sobre los monolingües de la lengua dominada, la preferencia hacia la lengua dominante se vuelve obvia. Así, se puede observar un creciente cambio de funciones a favor del español en diferentes zonas indígenas (Muñoz, 1987). Cuando ya no existen suficientes hablantes monolingües de una determinada lengua no hay remedio para salvarla (Edwards, 1985:52). Por la pérdida de funciones y, por lo tanto, del uso, las nuevas generaciones ya no adquieren la plena competencia en la lengua indígena. A veces sólo tienen una competencia pasiva que significa que ya no será posible la futura transmisión.

El siguiente ejemplo de una familia campesina de Dzitás se puede tomar como representativo para muchas otras.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> El ejemplo es parte de los datos cuantitativos de un cuestionario aplicado en las dos comunidades. La evaluación hecha por los informantes es, en cierto sentido, arbitraria. Sin embargo, coincide con la información sobre otras familias tanto en los datos cualitativos obtenidos como en los resultados de la observación participativa. Las minúsculas "m" y "f" se refieren al sexo del hablante y significan "masculino" y "femenino", respectivamente.

			maya yucateco	español
padres:	m	38 años	bien	poco
	f	37 años	bien	poco
hijos:	m	19 años	bien	bien
	m	17 años	bien	bien
	f	15 años	bien	bien
	m	13 años	bien	bien
	m	8 años	sólo entiende	bien
	f	5 años	sólo entiende	bien

Probablemente, en estos casos, un efecto recíproco acelera la castellanización y el proceso del desplazamiento. Los padres emplean, por alguna razón, ambas lenguas (véase más adelante) al dirigirse a sus hijos en el hogar. Lo mismo pasa en otros hogares, así que los niños son capaces de comunicarse en español en la calle con sus amigos de la misma edad (véase más adelante; Labov, 1980:134-5). De tal manera, ellos dominan tanto el español como el maya yucateco, aunque sus padres todavía muestran deficiencias al emplear el español. La competencia de los hijos influyen en la actitud a favor de la lengua dominante cuando nacen otros niños. La preferencia de sus hermanos mayores bilingües hacia esta lengua disminuye la competencia del maya yucateco de los menores y esta otra vez influye en la actitud a favor del español y también provoca lo mismo en el habla de gente que domina el maya yucateco. Existe el caso de hablantes que ya no emplean correctamente su lengua materna (Skutnabb Kangas, 1981:169). Pero hasta qué punto esto es el fenómeno actualmente. Aún no se puede explicar. El hecho es que el uso, cada vez más, origina modificaciones a favor de la lengua dominante.

Esto demuestra que el desplazamiento no es una simple transformación de estructuras de sistemas gramaticales, sino resulta mucho más dependiente de las actitudes hacia ambas lenguas y de la adquisición por parte de los hablantes. La transformación de estructuras es un proceso paralelo al desplazamiento y ambos se influyen mutuamente.

Ahora bien, ¿cuál es el papel de la educación en este proceso?

“El programa del Partido Popular Evolucionista, publicado en junio de 1911, comprendía entre sus principales propósitos:” ‘Difusión en toda la República de la instrucción rudimentaria y muy especialmente entre la raza indígena enseñándole el habla castellana, la lectura y la escritura.’” (Brice Heath, 1986:128). De la misma manera señala Aguirre Beltrán (1983:115) del “padre fundador de la escuela pública en México”, Joaquín Baranda: “Baranda, al igual que la primera generación de liberales cree firmemente en el poder incontrastable de la educación como fuerza capaz de transformar las culturas indias;...” (Ibid:121).

No cabe aquí una discusión sobre los propósitos de aquel tiempo y el de hoy, ni del desarrollo de la educación en el ambiente indígena hasta la actualidad. Es evidente que muchos promotores del español pensaban que la escuela iba a ser su mejor instrumento. Independientemente de los objetivos reales que tienen las escuelas o escuelas bilingües en el campo, aún se piensa que la educación primaria es un factor desestabilizador para las lenguas indígenas. Especialmente, a través del habla minoritaria, las escuelas bilingües tratan de convertir a sus alumnos poco a poco en hablantes bilingües. Así, una vez que los hablantes de una comunidad se han vuelto bilingües, el proceso del desplazamiento será irreversible. Pero aquí hace falta una definición de lo que es “bilingüe”. Weinreich (1953:9) distingue entre tres tipos de bilingüismo: combinado, coordinado y bilingüismo subordinado. Últimamente se distingue sólo entre bilingüismo combinado y bilingüismo coordinado. El primero se refiere a una adquisición de ambas lenguas en diferentes contextos. Sin embargo, en la mayoría de los casos siempre una de las dos lenguas es dominante, lo cual sucede también en el bilingüismo combinado (Klein, 1986:12-3). Lo que puede resultar de la escuela bilingüe sólo en un bilingüismo coordinado. De tal manera que el dominio adquirido en las clases, no puede influir mucho en las actitudes.

Si tomamos ahora en consideración que el habla en los primeros años del niño tiene sus pautas en el habla de sus padres, pero al ampliar sus contactos sociales empieza a hablar como sus compañeros de la misma edad y ya no como sus padres, no

podemos suponer que la enseñanza en la escuela tiene aún más influencia en sus actitudes del lenguaje, que la del hogar (Labov, 1980:134-5). Edwards (1985:169), al indicar esto, señala que siempre se ha sobreestimado a la educación para mantener una identidad del grupo étnico y de su lengua respectiva. Lo mismo se puede suponer con respecto a la transición.

En muchos casos, cuando los niños monolingües asisten a la escuela bilingüe, la abandonan antes de terminar la primaria. Entre otras razones, esto se debe a su incapacidad de sacar algún provecho de la clase, como lo sería si hubiera un aprendizaje satisfactorio del español, porque también el método de las escuelas bilingües favorece, a fin de cuentas, a los niños bilingües y no a los monolingües (véase Terborg, 1988). Sin embargo, muchos niños y adolescentes aprenden el español aunque no asisten a las clases de la primaria. ¿Cuáles son, entonces, las razones que los motivan a aprender y a emplear este idioma? Algunos lo aprenden en el hogar porque sus padres deciden enseñarles la lengua dominante o ambas desde un principio. Otros lo aprenden en contactos frecuentes fuera de la comunidad.

La experiencia que el indígena vive acerca de que su cultura -de la cual la lengua forma parte- es valorada de modo inferior, se da porque trata de identificarse con la sociedad que domina en su país. Esto se manifiesta en los cambios sobre todo lo que se refiere a la cultura indígena, por ejemplo: el trabajo, la vestimenta, la lengua, etc. (véase Zimmermann, 1982; Terborg y Martínez, 1988). Si uno mismo siempre ha experimentado el rechazo hacia su propia cultura, ligado a la desventaja económica, trata de estrechar los lazos con la gente de su comunidad y aislarse de la sociedad dominante, o asimilarse a esta última. La mayoría se inclina por la segunda posibilidad. Cuando el cambio ya es poco probable para el individuo, digamos que debido a su edad, él busca llevarlo a cabo en sus hijos. Para mejorar las condiciones económicas (sólo un factor), por ejemplo, se necesita otra profesión que la de milpero; se tienen más oportunidades después de haber terminado la primaria ya con una formación adecuada. Para concluir, al iniciar la primaria es ventajoso tener algunos conocimientos del español (Terborg, 1988).

En varias ocasiones, durante mi trabajo de campo, gente que sentía orgullo por hablar el maya yucateco declaró que a sus hijos sólo les hablaban en español<sup>2</sup> para que no tuvieran problemas al entrar a la escuela. Como conclusión se puede constatar que la educación pública sí es un factor destabilizador para la lengua indígena, pero no influye de manera directa en el cambio de las actitudes lingüísticas de los niños, sino más de manera indirecta, al obligar a los padres a introducir el habla española en el hogar.

A pesar de los diferentes problemas que han tenido los programas de "inmersión" (Edwards, 1985; Skutnabb Kangas, 1981; Gogolin, 1988) y que se ha desarrollado en contexto muy diferentes a los aquí tratados, valdrá la pena elaborar programas parecidos, para algunas regiones indígenas (tomando en consideración que también hay condiciones diferentes entre los distintos grupos étnicos), guiándose por los experimentos iniciados en Canadá, al aplicar una enseñanza en la lengua minoritaria a un grupo de niños de la misma lengua y niños de habla española. Esta propuesta no se hace con objetivo irreal de un "bilingüismo estable" (Weinreich, Labov y Herzog, 1968:158; Edwards, 1985:163), noción de la cual ni siquiera hay alguna definición conveniente y que es atacable en mucho puntos, sino para volver más humana y más satisfactoria la educación en el ambiente indígena, que de esta manera tampoco dañe la identidad étnica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzálo, 1983

*Lenguas vernáculas, su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, Ediciones de la Casa Chata, México.

BRICE HEATH, S., 1986

*La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, Instituto Nacional Indigenista. México.

EDWARDS, J., 1985

*Language, Society and Identity*, Basil Blackwell, Oxford.

<sup>2</sup> En lo que aquí definimos como el segundo estado con respecto al papel de la mujer, aumentan de manera rápida los hablantes monolingües de la lengua dominante, debido a que las mujeres bilingües aceleran su transmisión, mientras evitan el habla minoritaria.

- GAL, S. 1978  
 "Peasant men can't get wives: language change and sex roles in a bilingual community" en, *Language in Society*, 7, pp. 1-16.
- GOGOLIN, I. 1988  
*Erziehungsziel Zweisprachigkeit*, Bergmann & Helbig Verlag, Hamburg.
- HILL, J. 1983  
 "Language Death in Uto-Aztecan" en, *IJAL*, vol. 49, no. 3, pp. 258-76.
- HILL, J. y K. Hill. 1986  
 "Variable Development of -aska- 'Possession' in Modern Mexicano (Nahuatl)" en, *IJAL*, vol. 52, no. 4, pp. 404-10.
- KLEIN, W. 1986  
*Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- KUMMER, W. 1980  
 "Die Geschichte der Sprach- und Indigenismuspolitik in Yucatán (México)", *Osnabrucker Beiträge zur Sprachtheorie* pp. 21, 1-43.
- LABOV, W. 1980  
*Sprache im sozialen Kontext*, N. Dittmar y B. O. Rieck (Hrsg.), Athenäum Verlag, Königstein.
- DEPAGE, R. y Tabouret-Keller, A. 1985  
*Acts of Identity*, Cambridge University Press, London.
- MUÑOZ CRUZ, H. 1987  
 "Factores de vitalidad en lenguas indígenas" en, *México Indígena*, no. 17. año III, Julio-Agosto, Instituto Nacional Indigenista.
- SAVILLE-TROIKE, M. 1982  
*The Ethnography of Communication*, An Introductory, Basil Blackwell, Oxford.
- SCHMIDT, A. 1985  
*Young People's Dyrbal. An example of language death from Australia*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SKUTNABB-KANGAS, T. 1981  
*Bilingualism or not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters, Clevedon.
- TERBORG, R. 1988  
 "Enseñanza de elementos gramaticales en escuelas indígenas mayas" en, *Colección del X Coloquio de las Literaturas del Noroeste*, Departamento de Humanidades, Universidad de Sonora.
- WEINREICH, U. 1953  
*Languages in Contact*, Publications of the Linguistic Circle of New York, New York.
- WEINREICH, U. Labov, W. Herzog, M. 1968  
 "Empirical Foundations for a Theory of Language Change", en, W.P. Lehmann y Makiel, Y. *Directions for Historical Linguistics*, Austin, Texas.
- ZIMMERMANN, K. 1982  
 "Sprache und Kulturelle Identität in der diglossischen Situation Mexikos", en, *Iberoamericana*, 16/17, pp. 3-26.



# PROPUESTA CURRICULAR PARA EL GRUPO TOTONACO DE PAPANTLA, VERACRUZ

---

Maité Sampieri Croda

En primer lugar, es conveniente aclarar que el trabajo que se presenta es incipiente, no sólo por el hecho de estar en proceso de construcción, sino, además, porque significa un primer intento en el terreno de la investigación educativa, con un enfoque diferente al tradicional. Se parte de la reflexión sobre los paradigmas existentes actualmente, con el fin de comprender los fundamentos epistemológicos y teóricos que orientan las diversas formas de construcción de un objeto de estudio, a través de la delimitación de las articulaciones entre las dimensiones y niveles de la realidad que se desea conocer desde una perspectiva de totalidad.

Trasladar una formación teórica que apenas comienza a un proyecto concreto de investigación no es tarea fácil; sobre todo porque, como afirma Bachelard, el principal obstáculo epistemológico es la experiencia previa.

Por tanto, en este momento solamente se pretende comentar los primeros pasos en el proceso de la investigación: la manera como se va configurando el objeto de estudio y algunos principios teóricos que lo sustentan como parte del marco referencial y contextual.

## Situación actual de la educación primaria en México

A veinte años de haberse iniciado la Reforma Educativa en nuestro país seguimos operando con el plan de estudios y los programas de educación primaria de aquella época. Esto no significa que no hayan sufrido cambios; sólo se han efectuado de manera fragmentada: son alteraciones mínimas que no modifican la esencia de los propósitos ni de los contenidos.

*Tenemos por mencionar algunos:*

- los Programas Integrados de primero y segundo grados,
- la inclusión de un área de Educación para la Salud,
- la elaboración de Libros Guía para el Maestro, y
- la implantación de nuevos métodos pedagógicos.

Sin duda, el plan de estudios y los programas de educación primaria respondieron a una época determinada y a un proyecto político específico; estuvieron orientados por los principios del modelo norteamericano de la tecnología educativa tan en boga en ese momento; es decir, se centraron en la búsqueda de la eficiencia instrumental mediante el control de los factores y situaciones que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El resultado: una educación desvinculada de la realidad del educando, donde los contenidos se le presentan en una forma ajena a la realidad concreta que vive y en la que se desarrolla.

Sin embargo, debemos reconocer que existen aspectos que podemos rescatar con fines, sobre todo, de evaluación como punto de partida para el replanteamiento del desarrollo curricular.

La alternativa en términos de la política educativa del Estado, la encontramos actualmente en el "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994"; en éste se menciona que: "El plan y los programas de estudio de la educación primaria están desvinculados de los de preescolar y secundaria, les falta coherencia interna, sus objetivos y contenidos son excesivos, muestran

traslapes y vacíos, simultáneamente.”<sup>1</sup> De ahí que una de las metas de dicho Programa sea el cambio de los planes y los programas de estudio de la primaria, incorporando los contenidos nacionales y regionales requeridos.

El planteamiento anterior se basa en que cada estado tiene valores históricos, culturales y naturales que es necesario conservar y desarrollar, así como necesidades y problemas que deben atenderse.

Un intento similar se realizó para la educación primaria bilingüe; se elaboró una propuesta curricular genérica, la cual empezó a operar como plan piloto, en el ciclo escolar 1985-86, con cuatro grupos étnicos del país: mixes de Oaxaca, nahuas de Puebla, tlapanecas de Guerrero y totonacos de Veracruz. Esta propuesta centra su atención en el compromiso de ofrecer una educación de calidad a los grupos étnicos, acorde con sus características lingüísticas y socioculturales, permitiendo su revalorización en el impulso de la autogestión de las comunidades y en la necesidad de propiciar una mayor participación del magisterio bilingüe en la organización y sistematización de los contenidos comunitarios y regionales.

Estos contenidos étnicos, con base en criterios pedagógicos, tendrían que traducirse en contenidos educativos e incorporarse al currículum sin perder su esencia étnica, al verse traducidos en contenidos de enseñanza.

Si tomamos en cuenta que las políticas educativas del presente sexenio, como lo hemos mencionado, giran en torno a la diversificación de los programas de estudio, incluyendo contenidos estatales, y que en la educación indígena se tienen antecedentes al respecto, el trabajo prioritario resulta ser una evaluación de los alcances y limitaciones de la propuesta curricular, la cual en su momento no pudo someterse a un proceso de seguimiento y evaluación sistemático que permitiera modificarla, complementarla o sustituirla.

<sup>1</sup> Secretaría de Educación Pública *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México, pp. 36 y 37.

## Propuesta curricular para educación indígena

El subsistema de educación indígena es resultado de experiencias educativas y políticas orientadas hacia el desarrollo de los grupos étnicos dentro de la dinámica social, política y económica de nuestro país. Sus antecedentes son diversos, por lo que sólo mencionaremos que a partir de 1964 la Secretaría de Educación Pública (SEP) asume en forma directa este compromiso y como resultado se forma el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües, con la intención de utilizar a los hablantes de las lenguas vernáculas para alfabetizar y castellanizar a los miembros de sus comunidades.

En 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); sus trabajos se orientaron, en esencia, a reorganizar administrativamente los servicios y, en los aspectos pedagógicos, a reforzar el área del lenguaje, mediante la elaboración de los libros de texto para la enseñanza de la lectoescritura en lengua indígena y del español oral como segunda lengua. Los planteamientos fluctuaban entre el uso del castellano o de la lengua indígena; en esta última posición se señalaba que siendo la lengua el principal vehículo trasmisor de la cultura había que defender este espacio dentro del aula<sup>2</sup>.

Como resultado de los diagnósticos existentes, a partir de 1983 se intenta la instrumentación de acciones que conduzcan a la solución de los problemas detectados, tales como: la inadecuación del currículum, la carencia de materiales didácticos, la deficiente preparación de los maestros, etc.

Se formularon primero los planteamientos teóricos de la educación indígena (Bases Generales de la Educación Indígena), pretendiendo lograr una aproximación significativa a la realidad indígena y propiciar una práctica social comprometida mediante la creación de una propuesta curricular.

Dicha propuesta prioriza los procesos cognoscitivos y de socialización de los niños y valora, especialmente, "la participación de

<sup>2</sup> Gonzalez Gaudiano, Edgar. *Curriculum de educación indígena y proyecto social: Un punto de vista*, 1990.

las comunidades indígenas a fin de asumir la corresponsabilidad educativa, lo que imprime al currículo un carácter abierto y propositivo en la búsqueda de la congruencia entre la acción educativa y la práctica social de las comunidades.”<sup>3</sup>

*La estructura de la propuesta fue planeada en cinco fases:*

1. Fundamentación del currículum, diseño e implementación; así como la elaboración de instrumentos que recopilaran las experiencias de los docentes y posibilitara las adecuaciones pertinentes.
2. Puesta en operación mediante la normatividad establecida.
3. “Replanificación”, o sea, la instrumentación de las modificaciones necesarias para darle mayor operatividad.
4. Implantación progresiva que permitiría generalizar la experiencia a comunidades del mismo grupo y de otras etnias. Esto con la finalidad de elaborar los planes de estudio de la educación indígena de acuerdo con la experiencia recopilada.
5. Planificación curricular por grupo étnico, es decir, el diseño, elaboración e implantación de los planes y programas respectivos y específicos de cada grupo étnico.

Como ya lo hemos mencionado, la propuesta curricular se empezó a aplicar como plan piloto en cuatro regiones étnicas del país. “No obstante, la propuesta para la educación primaria bilingüe enfrentó, desde sus presentaciones preliminares, la férrea impugnación de las áreas normativas de la SEP. La propuesta, sin mayores explicaciones, fue rechazada. Ello provocó el desaliento entre quienes habían participado en su elaboración. La tarea se reinició con el propósito de incorporar contenidos particulares de los grupos étnicos a los programas vigentes, pero los productos resultantes diferían mucho de ser un planteamiento original y propio.”<sup>4</sup>

<sup>3</sup> SEP-DGEL. *Estrategia para el desarrollo curricular*, México. 1985, p. 13.

<sup>4</sup> Gonzalez Gaudiano, Edgar. *Op. cit.*

Como una medida alternativa y compensatoria, para mitigar el rechazo de la propuesta curricular específica para la educación indígena, se implanta el "Manual para la captación de contenidos étnicos", el cual a través de la investigación participativa pretendía:

- Inducir al maestro a un estudio más profundo y sistemático para conocer la realidad indígena.
- Proporcionarle los elementos teórico-metodológicos y las herramientas básicas para la captación, construcción y validación de contenidos étnicos.
- Proponer la participación dinámica de sus alumnos y de los miembros de la comunidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como en la identificación y valoración de los objetos de investigación más relevantes de la propia comunidad y del grupo étnico al que pertenece.<sup>5</sup>

Posteriormente, se les hicieron llegar a los profesores los "Manuales de Fortalecimiento Curricular" de 1o. a 6o. grados de primaria; estos documentos contienen recomendaciones y sugerencias encaminadas a lograr un mejor manejo de los programas oficiales. Los cambios al interior de los programas se dejaron al criterio de los docentes, según sus capacidades técnico-pedagógicas. Los resultados no fueron satisfactorios; además, hubo deficiencias en la distribución y aplicación de los manuales.

### **Objeto de Estudio**

Con base en lo expuesto, reiteramos que es en el ámbito de la educación indígena donde se centra nuestro interés como objeto de estudio para nuestra investigación en la línea de evaluación y desarrollo curricular.

De los once grupos étnicos que se localizan en la entidad veracruzana hemos elegido el totonaco de la región de Papantla; la elección obedece primordialmente a que la propuesta curricular

<sup>5</sup> SEP-DGEI. "Manual para la Captación de Contenidos Étnicos" (mimeo). México, 1987, p. 4.

lar genérica fue experimentada con ellos y a la importancia que tiene como uno de los grupos mayoritarios del estado.

Además, en su desarrollo lingüístico existen avances significativos en el sentido de contar con libros de lectoescritura en lengua indígena, una guía lingüística que tiene como finalidad describir las letras que componen el alfabeto totonaco, elaborado tomando en cuenta las grafías del español pero agregando algunos signos modificados por exigencias del idioma, y una guía didáctica cuyo propósito es ayudar a orientar adecuadamente el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

La propuesta curricular se aplicó en el ciclo escolar 1985-86 en 5 comunidades de la región de Papantla: Arroyo Grande No. 2, Ricardo Flores Magón, Cohuitlán, Las Lomas y El Volador. Participaron un total de 20 maestros, conformados en equipos para la captación de contenidos étnicos, susceptibles de ser incorporados a los programas nacionales de educación primaria.

Tomando en cuenta que el propósito de la investigación es evaluar la propuesta curricular y constatar su impacto, decidimos realizar un estudio descriptivo. Para Rojas Soriano, el objetivo primordial de este tipo de estudio es "obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema o situación, jerarquizar los problemas, derivar elementos de juicio para estructurar políticas o estrategias operativas, conocer las variables que se asocian y señalar los lineamientos para la prueba de las hipótesis."<sup>6</sup>

Las comunidades elegidas para participar en el estudio son dos: una que participó en la prueba piloto, Arroyo Grande No. 2, escuela Primaria "Sor Juana Inés de la Cruz", y otra que no participó, Morgadal escuela Primaria "Alfonso Arroyo Flores".

*Los criterios de elección obedecen a lo siguiente:*

- Las dos comunidades tienen como lengua materna el totonaco.

<sup>6</sup> Rojas Soriano, Raúl. "El proceso de la investigación científica" y "Criterios para seleccionar los temas de investigación" en, *Guía para realizar investigaciones*, 5a. ed. México, UNAM, 1977, p. 31.

- El nivel de bilingüismo, es similar en ambas.
- Están ubicadas una cerca de la otra.
- Cuentan con los mismos servicios de educación indígena (preescolar, primaria y albergue).
- Son de fácil acceso.
- La escuela primaria en ambas es de organización completa.
- El número de alumnos es similar (201 en Arroyo Grande y 190 en Morgadal).
- El número de maestros es similar (9 en Arroyo Grande y 7 en Morgadal).
- El perfil de los maestros es equivalente (Normal Básica y Normal Superior).

*Los propósitos de la investigación son:*

- Evaluar los resultados de la puesta en operación de la propuesta curricular; es decir, verificar si los contenidos étnicos captados están incorporados al curriculum, si se clasificaron y dosificaron.
- Constatar el impacto que la propuesta ha generado en los profesores, saber si se generalizó o no, tanto en profesores de nuevo ingreso a la escuela que participó en la prueba piloto, como en los del plantel que no participó.
- Contrastar los fundamentos y objetivos de la propuesta curricular con las políticas actuales de la educación indígena.

Los resultados de la investigación nos permitirán constatar la problemática actual que enfrentan las comunidades totonacas en cuanto al desarrollo curricular y plantear los posibles niveles que tendrían que seguirse trabajando para construir un curriculum que conduzca a los niños totonacos a conocer y comprender su realidad, a partir de sus propios referentes y actuar sobre ella para transformarla en beneficio propio y de su comunidad.

No descartamos la posibilidad de poder arribar al establecimiento de los criterios pedagógicos que permitan que los conte-



nidos étnicos puedan hacerse significativos en el campo del curriculum.

Coincidimos en afirmar que: "Es preciso, consecuentemente, construir un curriculum, el cual considere la inclusión de contenidos étnicos con una organización que responda a los sistemas culturales de clasificación y significación; y emplear estrategias metodológicas adecuadas a los procesos cognoscitivos de los grupos indígenas."<sup>7</sup>

### Marco referencial

Durante el desarrollo de la propuesta curricular (sexenio pasado), se planteó que la educación a la que aspiran los grupos indígenas debe ser bilingüe-bicultural; concebida "como un proceso de formación integral de los niños indígenas a partir de los procesos educativos de las comunidades, es decir, de los referentes socioculturales y lingüísticos propios de cada grupo indígena para introducir, en un segundo momento, los contenidos nacionales y universales."<sup>8</sup>

Se partió de la necesidad de alfabetizar en lenguas indígenas desde el primer grado de primaria e iniciar la enseñanza de la lectoescritura del castellano dos años después, garantizando, así, que los niños indígenas, supuestamente monolingües, pudieran acceder al español sólo después de que han sido alfabetizados en lengua indígena.

Actualmente, el curriculum para la educación indígena es concebido como: "un proceso que trasciende a su puesta en marcha y afecta a todos los elementos que intervienen en el hecho educativo (...) es una serie estructurada de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales; así como de la adquisición de destrezas, habilidades, actitudes y experiencias de aprendizaje, que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir

<sup>7</sup> Gonzalez Gaudiano, Edgar y Alicia de Alba Ceballos. "Algunas consideraciones sobre un curriculum para la educación básica indígena" en, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 11, No. 2. OEA-CREFAL. México, 1988, p. 78.

<sup>8</sup> SEP-DGEI. "Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe-bicultural", México, 1987, p. 9.

aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar, frente a problemas concretos que plantea la vida social y al mismo tiempo interconectados; la acción y construcción que se articulan a través de la evaluación."<sup>9</sup>

Lo anterior nos lleva a considerar la noción de currículum que trabaja Alicia de Alba, la cual adoptamos para los fines de esta investigación. El currículum se considera "la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos) que conforman una determinada propuesta política educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía."<sup>10</sup>

Podemos decir que el currículum cumple las funciones de difundir, ampliar y enriquecer la cultura, encontrando su concreción en el plan y los programas de estudio. La política actual de la DGEI establece que el plan de estudios: "propiciará el bilingüismo coordinado con el fin de crear las condiciones favorables para el uso, dominio y estudio del castellano como lengua nacional y de las lenguas indígenas en una relación equilibrada, de acuerdo con la realidad sociocultural del educando."<sup>11</sup>

Lo anterior podremos analizarlo, discutirlo y comprenderlo en la medida que tomemos en cuenta los resultados de las experiencias llevadas a cabo hasta la fecha; así como la reflexión y la investigación constante sobre la realidad étnica, evitando la interpretación monocausal de los fenómenos analizados.

<sup>9</sup> SEP-DGEI. "Lineamientos generales de carácter teórico-metodológico para la conformación de la propuesta curricular de la educación básica indígena" (mimeo). México, 1990, p. 6.

<sup>10</sup> De Alba, Alicia. "En torno a la noción de currículum" en, *Colección Pedagógica Universitaria*, No. 17. México Universidad Veracruzana, 1990.

<sup>11</sup> SEP-DGEI. "Lineamientos generales de carácter teórico-metodológico para la conformación de la propuesta curricular de la educación básica indígena." (mimeo). México, 1990, p. 3.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ZEMELMAN, Hugo M. 1987

"La totalidad como perspectiva de descubrimiento" en, *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLIX/Vol. XLIX. Núm. 1, enero-marzo, México, pp. 53-85.

BORDIEU, Pierre et al.

"La construcción del objeto" en, *El oficio sociólogo*, 5a. ed. México, Siglo XXI, 1981. pp. 51-81.

ROJAS SORIANO, Raúl.

"El proceso de la investigación científica" y "Criterios para seleccionar los temas de investigación" en *Guía para realizar investigaciones*. 5a. ed. México. UNAM. 1980, pp. 29-45.

GONZALEZ GAUDIANO, Edgar y Alicia de Alba Ceballos.

"Algunas Consideraciones sobre un currículum para la educación básica indígena" en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 11 No. 2. OEA-CREFAL. México. 1988. pp. 73-83.

GONZALEZ GAUDIANO, Edgar.

*Curriculum de educación indígena y proyecto social: Un punto de vista*. 1990.

DE ALBA, Alicia.

"En torno a la noción de currículum" en, *Colección Pedagógica Universitaria*, No. 17, México, Universidad Veracruzana.

SEP-DGEI.

Sistema de Educación Bilingüe Bicultural, México, 1985, 64 p.

SEP-DGEI.

Estrategia para el desarrollo curricular de la educación indígena, México, 1985, 40 pp.

SEP-DGEI.

Bases Generales de la Educación Indígena, México, 1986, 125 pp.

SEP-DGEI.

Modelo de Educación Rural e Indígena, México, 1987, 76 pp.

SEP-DGEI.

Manual para la captación de contenidos étnicos (mimeo), México, 1987, 52 pp.

SEP-DGEI.

Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe-bicultural, México, 1987, 184 pp.

SEP-DGEI.

Modelo de Educación Indígena, México, 1989, 85 pp.

SEP-DGEI.

Lineamientos generales de carácter teórico-metodológico para la conformación de la propuesta curricular de la Educación Básica Indígena (mimeo), México, 1990, 32 pp.

CUARTA PARTE: *Segundas lenguas y formación docente en el  
área de lenguaje*

# INTERACCIÓN EN EL SALÓN DE CLASE

## Una perspectiva psicolingüística

---

Helena María Da Silva Gómes

### Introducción

Es un hecho innegable que a partir de los años setentas las investigaciones sobre el proceso de desarrollo de segundas lenguas se desplazan gradualmente al salón de clases, más aún, se interesan por lo que ahí ocurre.

Para algunos autores ésto se debe a los hallazgos de las investigaciones pedagógicas sobre la enseñanza de lenguas. Elis (1985) señala que los estudios que buscaban comparar la eficiencia de las metodologías tan distintas entre sí como son la gramática-traducción, el audiolingualismo y el código-cognitivo no arrojaron resultados conclusivos provocando con ésto la opinión generalizada de que los reponsables por el desarrollo de L2 no eran los métodos de enseñanza. Además estos estudios estimularon, indirectamente, la búsqueda de otras variables en la situación de aprendizaje y, consecuentemente, despertaron el interés por los procesos de interacción en el salón de clase y por los datos lingüísticos recabados en él.

Otros teóricos, los más numerosos, estiman que el reconocimiento de la comunicación en clase (tipo de lengua usada por el

profesor y los tipos de interacciones) como el elemento que más se correlaciona con el desarrollo de L2 se debe a las críticas de las teorías lingüísticas y psicolingüísticas formuladas a partir de los años sesentas.

### **Teorías psicolingüísticas y el salón de clases.**

El modelo conductista de los años sesentas implicó la presuposición de que el aprendizaje del lenguaje se debía a un proceso completamente conocido a pesar de los escasos estudios empíricos realizados principalmente en el salón de clases. Bastaba, para entenderlo, con extrapolar los principios de la teoría general del aprendizaje elaborada en los laboratorios de psicología a partir de los experimentos con animales. En el aprendizaje de segundas lenguas que era el resultado de la relación controlada entre estímulo-respuesta-reforzador, todo el esfuerzo se concentraba en definir una metodología única que aplicara rigurosamente los principios del conductismo. El profesor debía ser un ejecutor obediente de los procedimientos de esta metodología, mientras que el alumno sería su beneficiario pasivo. No se dejaba ningún espacio fenomenológico para investigar en el salón de clases. La investigación psicolingüística en L2 se concretó al "análisis contrastivo" bajo una lógica de evitar el error al diseñar, con todo control posible, la situación del aprendizaje.

El modelo innatista propuesto por Chomsky (1957 y 1968) y sus seguidores, al criticar duramente los postulados conductistas tampoco avanzó en una dirección interactiva. Al enfatizar la "gramática universal" y el "mecanismo de adquisición del lenguaje" (LAD), estos psicolingüistas visualizaban al niño como un procesador activo y especializado neurológicamente en el lenguaje. En el desarrollo del lenguaje, este sujeto con sus predisposiciones innatas no "interactuaba" con su ambiente lingüístico, sólo se dejaba "disparar" o "activarse" desencadenándose en consecuencia un proceso uniforme y relativamente indiferenciado, incluso por los efectos de la lengua nativa en el caso de L2.

Las investigaciones innatistas se centraron en los estudios descriptivos de las secuencias de adquisición del lenguaje de

sujetos considerados "independientes" en ese proceso, de sujetos meramente "activados" por un ambiente lingüístico cuyo único valor se reducía en poner en evidencia el hecho de que los inputs lingüísticos tenían poco efecto en este proceso universal de adquisición del lenguaje. Halliday (1978) comenta que en la lógica de este modelo, congruente con la idea de una dotación innata, no se justificaba mirar al exterior, la lengua estaba en estado latente en el interior del niño, ya era suya desde siempre y sólo le faltaba "poseerla".

Observar como el niño se desarrollaba en "adulto" lingüísticamente, estimuló las investigaciones sobre las adquisiciones morfológicas y sintácticas en L1 (Brown, 1973; Klima y Bellugi, 1966; Braine, 1963 y otros). En esta misma dirección en L2, se encaminaron las investigaciones en el área del "análisis del errores" (Corder, 1967; Richard, 1974 y otros).

Así como en L1, los estudios empiezan a acercarse al cuarto de los niños, en L2 empieza también una aproximación al salón de clases en los fines de los años setentas. Esta búsqueda de los "productos verbales" de lo que ocurría en estos ambientes, animada por la propuesta de que el desarrollo lingüístico dependía básicamente de un proceso en el individuo, no permitió que se percibiera la importancia de los procesos discursivos que ahí se daban.

Las críticas a las ideas de Chomsky, principalmente a su defensa de la "predisposición innata para el lenguaje", por considerar que las "muestras" del lenguaje a que esta expuesto el niño son "muestras degeneradas", llevaron a un interés creciente por el estudio de la lengua utilizada por los padres en sus interacciones verbales con los hijos. Estos estudios evidenciaron que además de que aquellas eran "muestras bien formadas", estaban especialmente sintonizadas a la etapa de desarrollo lingüístico del niño. A esta variedad del lenguaje especial se le denominó "motherese" (lengua de la madre) y ha sido objeto de investigación por varios especialistas. (cfr. Snow y Ferguson, 1977).

Los estudios del "motherese" trajeron una nueva dimensión a las investigaciones psicolingüísticas, cerrándose el ciclo del niño

solitario con su dotación innata. Se verificó que la forma de comunicarse de la madre no sólo tenía una caracterización lingüística, sino que representaba un verdadero proceso de interacción comunicativa madre-hijo. Este "motherese" permitió identificar una interacción verbal marcada por estrategias comunicativas usadas por los interlocutores para compartir la atención sobre un objeto de comunicación, una interacción verbal en la cual se utiliza un discurso cuya sintonía sutil enfatiza el carácter transaccional cuya constante es la negociación de significados.

Los análisis del lenguaje de la madre en estos eventos comunicativos, pusieron de relieve que no trataba solamente de producir enunciados simples en la forma y semánticamente redundantes; se observó que éstos se ajustaban y se determinaban por el propósito de la interacción y por el contexto de la actividad en la cual ocurrían. Well y Robinson (1982) llamaron la atención para el carácter eminentemente interactivo de estas "conversaciones" en donde se observan un ajuste dinámico -enunciado por enunciado- en respuesta a las demandas comunicativas de la conversación a medida que la retroalimentación verbal y no-verbal del niño permita al adulto evaluar sus enunciados.

Por otro lado, se evidenció que esta variedad lingüística especial para el desarrollo verbal no cumple funciones específicas de instrucción, sus funciones explícitas son comunicativas, lo que se ajusta se hace para lograr la negociación de los significados y no la enseñanza del sistema (cfr. Nelson, 1974).

El interés despertado por el "motherese" rápido se generalizó a otras variedades lingüísticas de desarrollo, al "foreign-talk" o el habla-con-extranjeros y al "teacher-talk" o el habla-del-profesor-de-lenguas manifestándose claramente la naturaleza esencialmente interactiva de todas ellas (cfr. Ferguson, 1975 y Gaies, 1977 y 1979).

En función de lo anterior, las posturas claramente interaccionistas con relación al desarrollo del lenguaje, representadas por las formulaciones de teóricos como Bruner (1974 v 1975) y Halliday (1975), pasaron a ser valoradas. Actualmente los estudios psicolingüísticos de L1 y L2 se orientan por el enfoque interactivo-social que combina aspectos del innatismo al conside-



rar que el lenguaje tiene una estructura y sigue ciertas reglas que hacen de este tipo de comportamiento único, con aspectos del empirismo al enfatizar el papel del ambiente lingüístico en la construcción progresiva del conocimiento del lenguaje.

### **El interaccionismo-social: punto de vista psicolingüístico**

El enfoque interaccionista-social insiste en que el ambiente lingüístico, principalmente el sistema de interacción social, es el punto en donde se debe de buscar las explicaciones de la adquisición del lenguaje.

Este enfoque argumenta que los niños y los adultos en L2 orientan a sus interlocutores a cómo ofrecerles la experiencia lingüística apropiada a su desarrollo. Visualizan al sujeto y a su ambiente lingüístico como un sistema dinámico transaccional, cada uno necesitando del otro para la comunicación social eficiente en cualquier etapa del desarrollo y para la mejoría de la habilidad lingüística (Bohannon y Warren-Leubecker, 1989).

Específicamente, se considera que la estructura del lenguaje humano se debe a las funciones sociales-comunicativas que éste juega en las relaciones humanas. Por otro lado, señala que una estructura lingüística madura permite maneras socialmente más variadas y elaboradas de relacionarse (Halliday, 1978).

Asímismo define los estudios sobre el proceso de desarrollo de segundas lenguas como el examen de cómo la L2 se manifiesta en el discurso del salón de clases. Se trata, por lo tanto, de examinar la forma por la cual los estudiantes logran saber una L2 a consecuencia de su participación en las clases de lenguas. Se busca relacionar lo que se sabe sobre la adquisición de L2 y la interacción verbal tomándose como escenario el salón de clases.

Además, en este sentido, se considera que el desarrollo de L2 es el resultado de la interacción entre el estado de conocimiento del estudiante (lingüístico y conceptual) y el ambiente verbal al que está expuesto. Se afirma que de las varias formas de exposición lingüísticas posibles, la más natural y eficiente es la conversación.

Los psicolingüistas actuales en el área de L2 se sitúan más o

menos radicalmente en este marco de referencia interactivo-social.

Krashen (1981 y 1982) desde una posición poco radical enfatiza la importancia de la interacción entre el conocimiento del alumno y el ambiente lingüístico. Su conceptualización del "intake" nos habla de un "input" que debe estar finamente sintonizado a las características psicolingüísticas del estudiante para que sea capaz de hacer operar eficientemente los mecanismos internos de procesamiento, facilitándose así el desarrollo de L2. Su postura interactiva es, sin embargo, moderada por enfatizar esencialmente los aspectos receptivos de la interacción y colocar en segundo plano, como un subproducto, los aspectos de producción del lenguaje.

Hatch (1978) asume una posición claramente interaccionista-social afirmando que el estudiante al estar preocupado con la comunicación y al aprender a comunicarse sistemáticamente adquiere la gramática: "One learns how to do conversation, one learns how to interact verbally and out of this interactionsyntactic structures are developed" (p. 404).

De lo anterior se percibe que mientras Krashen se preocupa por un input comprensible, Hatch enfatiza la interacción negociada de la conversación considerando que el desarrollo del lenguaje, incluso el de la gramática, resulta no solamente de ayudar al estudiante a comprender el lenguaje que le es dirigido, pero también de ayudarlo activamente a construir su discurso utilizando todos los recursos que están a su alcance. A través de este intercambio negociado de significados (el que se recibe y el que se expresa) típico de la conversación es que el estudiante obtiene la información sobre la lengua meta que le posibilita revisar su sistema de interlenguaje.

Los estudios de la interacción del salón de clases desde un punto de vista psicolingüístico, subrayan el hecho de que la conversación en sí y la manera en que ella contribuye para el desarrollo del lenguaje, deben ser examinadas en el sentido de buscar comprender, principalmente, cómo el discurso que envuelve al estudiante se va dinámicamente construyendo.

La "investigación de los procesos del salón de clases", término

usado por Gaies (1983) para denominar a los estudios de la comunicación en éste, ha progresado desde las investigaciones del "análisis de la interacción" que consistían en examinar el lenguaje usado por el profesor al dirigirse a sus alumnos de L2 (teacher-talk), como en los trabajos de Gaies (1977, 1979), Long (1983), Long y Sato (1983) entre otros, hasta las técnicas del "análisis del discurso" utilizadas en los distintos tipos de interacción como los trabajos de Sinclair y Coulthard (1975), Coulthard y Montgomery (1981), Sinclair y Brasil (1982), Alwright (1980), Long (1980) realizados en clase de contenido (no de lenguas) y los estudios del discurso en las clases de lenguas como los de McTear (1975), Riley (1977), Asher (1977), Gremmo, Holec y Riley (1978) entre otros.

La revisión de los datos de las investigaciones en esta área está fuera de los objetivos de este trabajo, en una forma general se puede mencionar que se han encontrado que los siguientes aspectos del discurso pueden ser importantes para el desarrollo de segundas lenguas:

- la cantidad de "intake",
- el control independiente del contenido proposicional,
- el respeto al principio del "aquí-y-ahora",
- la producción de actos de habla variados,
- el "input" rico en directivos (directives),
- el "input" rico en emisiones "extendidas" (extending),
- una práctica no-inhibida (Ellis, 1988),

Cabe destacar, como conclusión, que en las investigaciones de los procesos psicolingüísticos del desarrollo de L2, junto con la utilización de técnicas más tradicionales como el análisis contrastivo (para detectar áreas difíciles para el aprendizaje) y el análisis de errores (para identificar los procesos psicológicos del aprendizaje verbal) es imprescindible considerar y emplear el análisis de las interacciones en el salón de clases como herramienta esencial para la comprensión de dichos procesos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALWRIGHT, R. 1980  
"Turn, topics and tasks: patterns of participation in language learning and teaching", en Larsen-Freeman (eds).
- ASHER. 1977  
Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book, Los fatos, CA, Sky Oak Production.
- BOHANNON III, JOHN NEIL y WARREN-LEUBECKER, ANNYE 1989  
"Theoretical Approches to Language Acquisition", en Jean Berko Gleason (ed.). *The Development of Language*, Ohio, Merril Publihing Company.
- BRAINE, M.D.S. 1963  
*The ontogeny of English Phrase Structure: The first Phase*, *Language*, 39, 1-13.
- BROWN, R. (1973)  
*A first language: the early stages*, London: George Allen and Unwin.
- BRUNER, J.S. 1973  
"From communication to language: a psychological perspective", *Cognition*, 5/3, 225-287.
- (1975)  
"The ontogenesis of speech acts". *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- CHOMSKY, N. 1957  
*Syntatic Structures*. The Hague: Mouton.
- (1965)  
*Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press.
- CORDER, S.P. 1967  
*The significance of learner's errors*, *IRAL* 5: 161-170.
- COULTARD M. y Montgomery M. 1981  
*Studies in Discourse Analysis*, London: Routledge and Kegan Paul.
- ELIS, ROD 1985  
*Understanding Second Language*, Adquisition. Oxford University Press.
- (1989)  
*Classroom Second Language development: a study of classroom interaction and language acquisition*, London: Prentice-Hall.
- FERGUSON, C.A. 1975  
"Toward a characterization of English Foreigner Talk". en *Antropological Linguistics*, 17: 1-4.
- GAIES, S. 1977  
The nature of Linguistic input in Formal Second Language Learning: Linguistics and Communicative Strategies, en H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (eds.) *On TESOL 77*. Washington DC.: TESOL.
- 1979  
"Linguistic Input in First and Second Language Learning", En F. Eckman y A. Hastings (eds.): *Studies in First and Second Language Acquisition*. Mass.: Newbury House.

——— 1983

The investigation of language classroom processes. *TESOL Quarterly* 17, 205-218.

HALLYDAY, M.A.K. 1975

*Learning How to Mean, Explorations in the Development of Language*, London: Edward Arnold.

——— 1978

*Language as Social Semiotic: the Social Interpretation of Language and Meaning*, London: Edward Arnold.

HATCH, E. 1978

Discourse Analysis and Second Language Acquisition, en E. Hatch (ed.) *Second Language Acquisition*. Mass.: Newbury House.

KRASHEN, S. 1981

*Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.

——— 1982

*Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.

LONG (1980)

Inside the "black box": methodological issue in classroom research on language learning, *Language Learning*, 30: 1-42.

——— 1983

"Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics*, 4/2, 126-141.

——— y SATO C. 1983

Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teacher's Questions, en Seliger y Long (eds.): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Mass.: Newbury House.

McTEAR, M. 1975

Structures and Categories of Foreigner Language Teaching Sequences, en R. Allwright (ed.) *Working Papers: Language Teaching Classroom Research University of Essex*.

RILEY, P. 1977

Discourse Networks in Classroom Interaction some Problems in Communicative Language Teaching. *Mélanges Pédagogiques*, University of Nancy, CRAPEL.

SINCLAIR J. y COULTARD M. 1975

*Towards an Analysis of Discourse*, Oxford: Oxford University Press.

——— y BRAZIL P. 1982

*Teacher Talk*, Oxford: OUP.

SNOW C.E. y Ferguson C.A. (eds.) 1977

*Talking to Children: Language Input and Acquisition*, Cambridge: CUP.

# LA INFLUENCIA DE LA LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

---

Anne Franks

## Introducción

Esta conferencia está dirigida principalmente a maestros de idiomas, y pretende lograr que se familiaricen con alguna de las aplicaciones de la lingüística en su área de trabajo. También puede resultar de interés para otros profesionales de la lengua, que deseen saber cómo es posible aplicar la investigación, los métodos y los descubrimientos lingüísticos a la enseñanza de idiomas. Somos lo suficientemente puristas para pensar, junto con Pit Corder, que “la lingüística aplicada presupone la lingüística; uno no puede aplicar lo que no posee” (Corder: 7). Por lo tanto, nos proponemos empezar esta conferencia con un breve bosquejo de aquellas áreas de la lingüística que han contribuido directamente a la enseñanza de idiomas.

## Algunos antecedentes de la lingüística

Puede decirse que la lingüística está dividida en dos áreas: estructura del lenguaje y uso o función del lenguaje. Cuando estudiamos la estructura del lenguaje estudiamos los sonidos, la

gramática y el vocabulario del lenguaje. Es decir, fonética y fonología, morfología y sintaxis, y semántica y lexicografía, respectivamente. Cuando analizamos el uso del lenguaje vemos al lenguaje como un todo y también dentro de su contexto social. Las disciplinas que estudian estos dos aspectos son el análisis del discurso, por una parte, y la sociolingüística y la pragmática, por la otra. La estructura y la función están, por supuesto, relacionadas, y el significado de cualquier discurso depende de la combinación de los sonidos, la gramática, el vocabulario y el contexto cultural en que se produzca.

Sin embargo, en años pasados, la lingüística se había abocado al estudio de la estructura del lenguaje fuera del contexto social. Ciertamente, la lingüística moderna "considera a la estructura como un fin en sí misma, y tiende a menospreciar el uso..." (Hymes: 8). La razón de esto resulta evidente si recordamos brevemente las teorías lingüísticas que han tenido influencia en la enseñanza de idiomas, a partir de fines del siglo pasado.

A fines del siglo diecinueve, en la declaración de principios de la Asociación Internacional de Fonética, se asentaron las siguientes bases que todavía tienen cierta vigencia en la enseñanza de lengua extranjera: énfasis en el lenguaje hablado, atención a la pronunciación y enseñanza de la gramática, utilizando ejemplos del lenguaje real. Esto nos parece obvio actualmente, pero recordemos que en esta época las lenguas se enseñaban con el método de traducción-gramática (*grammar-translation method*) que utilizaba una gramática inapropiada y un vocabulario anticuado.

El estructuralismo en la lingüística se inicia a principios del siglo con las enseñanzas del lingüista suizo Ferdinand de Saussure. Sin embargo, hasta la publicación de *Language* de Bloomfield, en 1933, se ven los efectos del estructuralismo en la enseñanza del inglés. Bloomfield era un conductista estricto, y en su metodología se restringió deliberadamente al estudio de lo observable, que en lenguaje corresponde a la estructura; hace hincapié en la fonología, la morfología y la sintaxis, y excluye la semántica. El punto de vista de Bloomfield era que el análisis del significado debía de relegarse "hasta que el conocimiento humano avanzara mucho más allá de su estado actual" (Bloomfield: 1933). La

actitud de Bloomfield desalentó el estudio de la semántica, con el resultado de que, aun 35 años después, ésta era considerada fuera del campo de investigación de la lingüística propiamente dicha. Lo que más interesaba a Bloomfield era describir lenguas americanas autóctonas que no estaban documentadas, algunas de ellas en proceso de extinción. Esta necesidad le dió su aspecto práctico a la metodología descriptivista, la cual tuvo impacto en la descripción y la enseñanza de las lenguas indo-europeas. Algunos de los principios descriptivistas que fueron aplicados a la enseñanza de idiomas son: la lengua es fundamentalmente oral y no escrita; la lengua es como la usan los que la hablan, no como alguien cree que debe ser; las lenguas son diferentes entre sí; una lengua es un conjunto de hábitos; hay que enseñar la lengua, no acerca de la lengua.

Los conductistas concibieron el lenguaje como una serie de hábitos formados por un mecanismo de estímulo-respuesta. Es precisamente este punto el que Chomsky más criticó a los estructuralistas, abriendo con esto el camino a una teoría cognoscitiva de aprendizaje del lenguaje que más adelante veremos con detalle. Mientras que Bloomfield sólo aceptaba como dato lo que era estrictamente observable, Chomsky pensaba que la intuición lingüística del que habla la lengua tiene la misma validez, y que de hecho son los únicos datos analizables por estar lo suficientemente estructurados. Chomsky distingue entre “competencia” (competence) y “ejecución” (performance), conceptos que fueron introducidos originalmente por De Saussure. Se puede describir competencia como el conocimiento de las reglas del lenguaje, y por ejecución generalmente se entiende el uso real de la lengua en situaciones concretas. Chomsky piensa que sólo la competencia puede ser estudiada adecuadamente. La ejecución, es decir, el lenguaje en uso, no puede serlo. Esto contribuyó a perpetuar el énfasis en la *estructura*, excluyendo la *función o el uso* de la lengua en su contexto social. Chomsky plantea también que el lenguaje es innato; esto es, los niños nacen con la capacidad de adquirir lenguaje. También el lenguaje es, a la vez, creativo y gobernado por reglas (rule-governed). Todos estos conceptos teóricos han tenido efectos de largo alcance en la enseñanza de



idiomas, que veremos con más detalle cuando hablemos de psicolingüística.

### **Tendencias actuales en la lingüística: el impacto de la sociolingüística, la semántica y la psicolingüística en la enseñanza de idiomas**

#### *La sociolingüística y la semántica*

Desde mediados de la década de los sesenta, los campos de la sociolingüística, la pragmática y la etnografía del habla cobraron importancia, a medida que los maestros de lenguas empezaron a darse cuenta de que estudiar el lenguaje separado del significado y del contexto social era un ejercicio infructuoso. En los setentas, cuando se dieron a conocer los resultados de las investigaciones de lingüistas como Labov, se hizo evidente que la estructura del lenguaje no podía ser estudiada en forma aislada. Labov demostró que incluso la fonología, una de las áreas de la lingüística que se presta con más facilidad al análisis estructural, cambia según ciertas variables sociales. Las variables que Labov identificó en sus estudios sobre el dialecto de los negros en Nueva York son: la jerarquía social de las variedades del uso del lenguaje, y la gama de estilos contextuales. Se demostró que aquello que antes se consideraba como pronunciación no estandard (por ej. /th/ reducido a /t/ o /d/) era usado por hablantes de todas las clases sociales en situaciones informales. Labov investigó tres diferentes tipos de situación: habla informal, habla formal y estilo de lectura. Los resultados de su investigación ayudaron a que el énfasis en la enseñanza de idiomas cambiara de la competencia a la ejecución.

Hemos mencionado antes que, debido a la influencia de las opiniones de Boomfield acerca del papel que tiene el significado en el lenguaje, los lingüistas habían ignorado a la semántica casi por completo. Cabe recordar, sin embargo, que algunas corrientes lingüísticas europeas, así como la británica, siempre le dieron importancia al significado y al uso. En los sesentas, el trabajo de Halliday, uno de los lingüistas de la escuela británica que más influencia ha tenido, ayudó a redefinir el papel que tiene el

significado en la enseñanza de idiomas, y, por lo tanto, ofreció una alternativa a la lingüística estructural. Para los maestros de idiomas eso significó que el lenguaje debía enseñarse en relación con el significado y con el uso en contextos sociales reales.

Aproximadamente en la misma época se formuló lo que actualmente se conoce como teoría del acto de habla (speech act theory). Los filósofos habían estado conscientes de que el lenguaje hace algo más que simplemente transmitir mensajes referenciales: las expresiones (utterances) son actos en sí mismos. El primer lingüista que planteó las diferentes funciones del lenguaje fue Jakobson, y distinguió las siguientes categorías: emotiva, fática, referencial, poética, conativa y metalingüística. En 1976 aparecen referencias a estas categorías en el libro *Notional Syllabus* de Wilkins; también en publicaciones posteriores sobre lo que se conoce como el enfoque "nocial-funcional" (notional-functional) en la enseñanza de idiomas.

En términos de enseñanza de idiomas, una de las ideas más importantes que surgió de la investigación sociolingüística ha sido la noción de competencia comunicativa (communicative competence) de Hymes. A diferencia del concepto de competencia lingüística de Chomsky, la competencia comunicativa hace énfasis en el dominio que tiene el individuo de las reglas sociales y culturales del habla. Es igualmente importante cuándo, dónde, cómo y a quién se habla, y, también, cuándo callar. La habilidad para usar el lenguaje apropiado al contexto social es parte del conocimiento del lenguaje de un hablante nativo. Esta competencia se adquiere en la infancia, al mismo tiempo que la competencia gramatical. La importancia de estas teorías en la enseñanza de idiomas se refleja en la proliferación de títulos que incluyen la palabra "comunicación".

### **Psicolingüística**

La psicolingüística, que se desarrolló como disciplina en los años cincuentas y sesentas, ha contribuido a la lingüística aplicada principalmente a través de sus estudios sobre el aprendizaje del lenguaje. Gracias a estos estudios, ahora entendemos mejor

aquello que sabemos cuando hablamos una lengua, y también cómo adquieren los niños la lengua materna.

Si entendemos lo que significa “conocer” nuestra lengua materna tendremos una idea más clara de cuál es la meta por alcanzar en el dominio (proficiency) de una lengua extranjera.

Por ejemplo, los hablantes nativos tienen un dominio intuitivo de las formas del lenguaje y de los significados lingüísticos, cognoscitivos, afectivos y socioculturales que se expresan en estas formas del lenguaje. Además, los hablantes nativos tienen la capacidad de usar el lenguaje, prestando un mínimo de atención a la forma y un máximo a la comunicación. También poseen la capacidad de ser creativos con el lenguaje. Es interesante notar que algo que demuestra el dominio de un idioma sea la habilidad de prever su uso. Un ejercicio que permite desarrollar esta habilidad es el de “cloze”.

La noción de creatividad en el lenguaje fue reintroducida por Chomsky, quien es de la opinión de que el lenguaje es creativo y a la vez gobernado por reglas. También sostiene que el lenguaje es innato; es decir, que los niños están predispuestos a aprender el lenguaje y no lo aprenden solamente por imitación. Esas ideas lo llevaron a criticar los conceptos del conductismo en el lenguaje y abrieron el camino para una teoría racionalista o cognoscitiva del aprendizaje del lenguaje. El método audiolingual (audiolingual method), que estaba basado en el conductismo y que consideraba al lenguaje como una serie de hábitos, cayó en desuso desde entonces. Chomsky mismo sintetizó su crítica al conductismo en frases tales como:

El lenguaje no es un “conjunto de hábitos”,  
No es común la repetición de frases fijas.

La noción de que la conducta lingüística consiste en “respuestas” a “estímulos” es un mito, tanto como la idea de que se trata de hábitos y generalizaciones.

La conducta lingüística ordinaria implica innovación, formación de nuevas oraciones y nuevos patrones según reglas de gran abstracción y complejidad (Chomsky: 44).

Esta línea de pensamiento ha fructificado en lo que ahora se sabe sobre procesos de adquisición del lenguaje. Las reglas que descubre el niño son más importantes que la práctica.

Frente a este trabajo es imposible no preguntarse si el aprendizaje de una lengua extranjera es semejante a la adquisición de la lengua materna, y si existen mecanismos innatos de aprendizaje como los que existen en la adquisición. La primera persona que investigó la diferencia entre adquisición y aprendizaje del lenguaje fue Krashen. La distinción entre ambos reside en gran parte en el grado de conciencia que tenga la persona. El aprendizaje es un proceso consciente, mientras que la adquisición no lo es. Esta distinción es sumamente útil para los maestros de idiomas y puede decirse que una tendencia reciente en la enseñanza de segundas lenguas es tratar de recrear algunas de las condiciones que están presentes en la etapa de adquisición de lengua materna en la infancia.

Durante muchos años se postuló que la mayoría de las dificultades en el aprendizaje de una lengua extranjera pueden atribuirse a interferencias de la lengua materna. Este es el principio básico subyacente en la gran cantidad de investigaciones realizadas en el campo de la lingüística contrastiva (contrastive linguistics). A fines de la década de los sesentas, esta hipótesis fue seriamente cuestionada. En 1967 Corder, de la Universidad de Edinburgo, sostenía que se puede entender mucho acerca del aprendizaje del lenguaje estudiando los errores del alumno. Los investigadores se dieron cuenta que los errores eran sistemáticos y no se podían atribuir exclusivamente a interferencias de la lengua materna. Estos errores sistemáticos forman parte de lo que es llamado dialecto idiosincrático o "interlengua" (interlanguage).

## Conclusiones

En esta ponencia hemos tocado, de manera breve y necesariamente superficial, algunas de las áreas del pensamiento lingüístico que han tenido influencia en la manera de enseñar idiomas. La metodología que nos legaron los estructuralistas nos permite ha-

cer una descripción más real y completa de los idiomas que enseñamos. Ciertas tendencias recientes en semántica y sociolingüística han contribuido al enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas, en el cual se utilizan dentro del aula los contextos sociales apropiados. El estudio de las funciones del lenguaje nos ha permitido estructurar los programas de enseñanza de lenguas de una manera más práctica y apegada a la realidad. El campo de la psicolingüística nos ha aclarado el proceso de aprendizaje de idiomas y ha definido las condiciones más favorables para el mismo. En el presente, la actitud que prevalece en la enseñanza de idiomas es de apertura y, a la vez de análisis crítico de aquellas disciplinas que puedan esclarecer los problemas que se encuentran en la práctica. Es obvio que la lingüística no es la única área de estudio que ha tenido influencia en la enseñanza de idiomas, pero en esta última no se puede dejar de tomar en cuenta una disciplina que comparte con ella un interés fundamental por el lenguaje.

(Traducción: Gioconda Tommasi de Llanes)

## Referencias

- CHOMSKY, Noam. 1966  
*Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- CORDER, Pit. 1973  
*Introducing Applied Linguistics*, Middlesex, Penguin.
- FINOCCHIARO, Mary y Christopher Brumfit, 1983  
*The Functional-Notional Approach*, London, Oxford University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. 1979  
"On Communicative Competence" en, *The Communicative Approach to Language Teaching*. Editado por C.J. Brumfit and K. Johnson, London, Oxford University Press.
- KRASHEN, Stephen D. and Tracy D. Terrel. 1983  
*The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, London, Pergamon Press.
- RICHARDS, Jack C. 1974  
*Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, London, Logman.
- STERN, H.H. 1983  
*Fundamental Concepts of Language Teaching*, London, Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. 1978  
*Teaching Language as Communication*, London, Oxford University Press.
- WILKINS, D.A. 1973  
*Linguistics in Language Teaching*, London, Edward Arnold Publishers.

# APROXIMACIONES AL DISEÑO DE UN CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

---

Natalia Ignátieva Solianik

## 1. Introducción

### 1.1. *Importancia y justificación del estudio*

Partimos de la hipótesis de que los alumnos de ruso necesitan un curso de comprensión de la lectura que pudiera ayudarlos a leer textos especializados para su carrera. Esta hipótesis se basa en las observaciones obtenidas en el salón de clases, según las cuales muchos alumnos muestran interés por la lectura en ese idioma. A la pregunta "¿Por qué estudias ruso?", una gran parte de los estudiantes, sobre todo, alumnos de la Facultad de Ciencias, invariablemente responden que quieren leer libros de su especialidad en esa lengua.

El Departamento de Ruso en el CELE dispone de varios libros de lectura; sin embargo, ninguno de éstos, a nuestro juicio, es adecuado para el curso de comprensión de lectura que queremos proponer. Las razones son las siguientes:

a) La mayoría de los libros de lectura existentes presenta textos adaptados o simplificados, lo cual resulta poco estimulante y motivador para los alumnos del CELE.

b) La mayor parte de estos textos está compuesta por variantes

simplificadas de cuentos de escritores soviéticos, mientras que el interés principal de los alumnos se centra en textos científicos o de carácter humanístico.

c) La mayoría de los manuales de lectura se sitúa dentro del enfoque del producto, mientras que nuestro propósito es enseñar a los alumnos a leer, y no simplemente a evaluar la comprensión de lo leído.

ch) Los ejercicios de los textos mencionados se dirigen al desarrollo de la habilidad de producción (oral y/o escrita) de los alumnos, mientras que el objetivo de nuestro curso será el desarrollo de la habilidad de comprensión sin tomar en cuenta la producción.

d) Ninguno de estos libros está dirigido a los alumnos hispano-hablantes, mientras que el curso diseñado intentará tomar en cuenta la lengua materna de los alumnos.

Las razones arriba expuestas muestran que los materiales existentes no funcionan para nuestros propósitos, de ahí la necesidad de elaborar un curso de comprensión de la lectura con un nuevo enfoque.

La propuesta general, entonces, consiste en elaborar dicho curso e impartirlo en el CELE para los alumnos que desean aprender a leer textos de su especialidad en ruso. Pensamos que respondería a las expectativas de nuestros alumnos y podría contribuir a mejorar la enseñanza del ruso en el CELE, lo cual también es de interés para nuestra institución.

## **2. Análisis de necesidades**

### *2.1. Instrumento*

El primer paso de la investigación fue el análisis de necesidades que pudiera comprobar o rechazar nuestra hipótesis acerca de la importancia de un curso de comprensión de la lectura para los alumnos de ruso.

Para estos fines fueron analizados los modelos de estudio de necesidades de Munby (1978: 31 y ss.), Yalden (1983: 162-73) y Mackay (1978: 24-37), con base en los cuales fue elaborado un

cuestionario que fue probado en un estudio piloto, mediante su aplicación a dos grupos de ruso en el CELE.

Después de analizar los datos obtenidos, llegamos a la conclusión de que algunos de éstos eran insuficientes; por ello, decidimos ampliar el cuestionario, hacer algunas preguntas más detalladas y dar a los alumnos más opciones para contestar. Así, se elaboró el cuestionario 2 (ver apéndice). El objetivo general de este cuestionario, al igual que el del No. 1, es comprobar nuestra hipótesis y recopilar datos acerca de las expectativas de los alumnos.

*Los objetivos específicos están expresados en el temario del cuestionario (ver apéndice), el cual consta de:*

1. Preguntas sobre la lectura en L<sub>1</sub> (ítems 1-4).
2. Pregunta acerca del curso de ruso que está tomando (5).
3. Preguntas asociadas con la necesidad del ruso para la profesión de los alumnos y posibilidades para leer en esta lengua (6-10).
4. Preguntas sobre el futuro curso de comprensión de la lectura y expectativas de los alumnos (11-15 y 19).
5. Preguntas sobre el contenido de este curso (16-17).
6. Pregunta acerca de las actividades en el curso de comprensión de la lectura (18).
7. Sobre horarios (20-21).
8. Hoja de estadística, o sea, de datos personales (22-27).

En cuanto al tipo de ítems, el cuestionario consta de preguntas abiertas, semiabiertas y estructuradas.

## *2.2. Aplicación del cuestionario No. 2*

### *2.2.1. Descripción de la población*

La población está compuesta por alumnos del CELE que cursan ruso, en su mayoría, estudiantes de la UNAM. Dado que la población no es muy numerosa, ya que fluctúa entre 100 y 300



alumnos, el cuestionario fue aplicado en todos los grupos del Departamento de Ruso. Esto nos permitió hacer la muestra lo más representativo posible.

El cuestionario abarcó a un total de 154 alumnos, de ellos: 82 de I nivel, 30 de II nivel, 23 de III nivel, 9 de IV nivel, 10 de V nivel.

De esta población, 82 eran hombres y 72, mujeres. La edad osciló entre los 14 y los 60 años (dos personas no señalaron su edad); así, el promedio resultó de 24 años. En cuanto a las escuelas y facultades de la UNAM, los resultados fueron muy heterogéneos:

Ciencias	31
Filosofía y Letras	27
Ciencias Políticas	17
Economía	11
Química	10
Ingeniería	8
Derecho	7
Otras facultades	11
Otros (no de la UNAM)	36
No estudiantes	16

La mayoría de los que estudian en la UNAM está en la mitad de su carrera, 28 personas ya terminaron en la UNAM en diferentes años. 57 de los encuestados trabajan en instituciones diversas.

### *2.2.2. Otros datos obtenidos del cuestionario*

Al contestar a la pregunta No. 1, acerca de cuánto le gusta leer, 29 personas señalaron el máximo grado (5); 48, el siguiente grado (4); 27, el grado intermedio (3). Se puede deducir que a la mayoría de nuestros alumnos le gusta leer o, por lo menos, eso creen.

Al reactivo No. 2 (sobre la lectura en el tiempo libre), 59 alumnos indicaron "novelas"; 35, "revistas y periódicos de información general"; 34, "toda clase de literatura". Se mencionó

también "literatura científica" (17), "literatura especializada" (16) y otros.

En cuanto a tipos de lectura para estudios (pregunta No. 3), 38 alumnos mencionaron: lecturas especializadas. Otros especifican: libros científicos (33 veces), revistas científicas o especializadas (27), libros de texto (14), etc.

Ellos no encuentran esas lecturas difíciles (pregunta No. 4), la mayoría cree que es más bien fácil o medianamente fácil para ellos leer los textos especializados en su lengua materna.

En cuanto a las razones para estudiar ruso (reactivo No. 5), vimos que un gran número de alumnos (49) lo hace por la lectura y cuestiones profesionales, o sea, por la necesidad de leer literatura de su especialidad en ruso. En segundo lugar, están los que quieren ir a la URSS para estudiar o con otros fines (46) y, en tercero, los que estudian ruso por razones culturales (42).

A la pregunta No. 6 (sobre la utilidad del ruso para la carrera), 52 alumnos externaron que les sería muy útil; 50, bastante útil y 35, medianamente útil; porque (reactivo No. 7) hay literatura especializada en ruso o por razones profesionales y científicas. Es de mencionar que, entre los que no lo piensan así hay personas que no saben si hay literatura científica o no estudian ninguna carrera.

Según nuestros alumnos, hay bastante literatura rusa especializada en México (pregunta No. 8); entre ella (pregunta No. 9), se mencionan libros de texto (80 veces), revistas especializadas (71), informes de investigación (46), etc. Entre los lugares donde se pueden conseguir dichas publicaciones (pregunta No. 10), los estudiantes señalaron la biblioteca de la facultad (34), la de la UNAM (43), librerías (30), la Embajada de la URSS (15) y otros.

A la pregunta clave (No. 11) si les interesa un curso de comprensión de textos, la mayoría abrumadora contestó que "mucho" (83) y "bastante" (56). Entre las diferentes razones de este interés (reactivo No. 12) destaca como dominante la necesidad o deseo de leer textos de su especialidad en ruso.

El 61 por ciento de los estudiantes (95) tomaría el curso (reactivo No. 13). De los que no saben (54), la razón principal es que depende del horario; o sea, detrás de esto hay un deseo de

tomar el curso, las personas de este grupo lo tomarían, potencialmente, si el horario fuera cómodo para ellos (pregunta No. 14).

Acerca de las expectativas de los alumnos (pregunta No. 15): muchos dicen que quieren entender cualquier texto, aprender más en el curso, mejorar su lectura y perfeccionar el idioma. Algunos de ellos agregan que quieren “aprender las técnicas de la lectura”, tener “herramientas necesarias para entender” y “habilidad para captar lo principal”. Se mencionan factores tales en el proceso de la lectura con rapidez, facilidad, fluidez, eficiencia, etc. Se ve que algunos estudiantes ya tienen idea sobre los objetivos generales del futuro curso, de las estrategias de lectura e, incluso, de algo de metodología.

En cuanto al tipo de textos que les gustaría leer (pregunta No. 16), 97 veces se mencionan textos de divulgación científica; 78, textos especializados; 50, literatura general, etc.

Con respecto a las áreas (reactivo No. 17) son muy heterogéneas, debido a las características de nuestra población. 174 veces se mencionan diferentes áreas de humanidades, entre ellas, en orden decreciente: economía, literatura, historia, política, filosofía, sociología, psicología, etc. Las ciencias se mencionan 128 veces, entre ellas: física, matemáticas, biología, química, medicina, geografía, etc. Es de interés notar que las humanidades sobrepasan un poco a las ciencias. En relación con las actividades durante la lectura en una lengua extranjera (pregunta No. 18), los resultados, después de obtener promedios, fueron los siguientes: el primer lugar fue ocupado por “la lectura global para entender, a grandes rasgos, el contenido”; en el segundo, “la comprensión general de las ideas más importantes”; en el tercero, “la búsqueda de información específica”. Los dos últimos lugares fueron ocupados por: “el estudio minucioso de las oraciones del texto” y “la traducción de algunas partes del texto a la lengua materna”. Esto confirma una vez más que nuestros estudiantes tienen ya un concepto sobre el proceso de lectura.

Muchos de los alumnos quisieran tomar el curso después de estudiar el tercero o cuarto niveles de ruso (reactivo No. 19). La mayoría prefiere que el curso sea de una hora diaria (pregunta

No. 20); los horarios más solicitados son desde las 13 hasta las 16 horas (pregunta No. 21).

En conclusión, el estudio hecho confirmó nuestra hipótesis y ha arrojado datos acerca de las expectativas de los alumnos.

### 3. Marco teórico

Nuestro siguiente paso fue seleccionar las teorías adecuadas que abarcaran los temas más importantes para nuestros propósitos:

- a) El aprendizaje.
- b) Comprensión de la lectura.
- c) Diseño del curso.

#### 3.1. Teorías del aprendizaje

Dentro de las diferentes teorías del aprendizaje, escogimos la del sicolingüista Smith, pues nos pareció la más convincente y adecuada para explicar, tanto el proceso del aprendizaje en general, como el de la lectura en particular.

Según Smith, en nuestra cabeza todos tenemos una teoría interna del mundo que es la base de nuestro conocimiento y de todo aprendizaje; ella sirve para interactuar con el mundo externo. Usamos la teoría interna para predecir el futuro, formulamos preguntas al mundo y el recibir respuestas sería la comprensión. Por lo tanto, aprendemos relacionando nuestra comprensión de lo nuevo con lo que ya conocemos y en este proceso modificamos nuestro conocimiento previo. Consecuentemente, el aprendizaje es la modificación o elaboración de la estructura cognoscitiva (Smith 1983: 96-106).

La teoría de Smith se acerca a las desarrolladas en la Unión Soviética (Leontiev 1977; Passov 1977 *et al.*). Leontiev, por ejemplo, al igual que Smith, da mucha importancia a la relación que existe entre el conocimiento del individuo (su estructura cognoscitiva) y la información que recibe del mundo. Para este autor, el aprendizaje es una actividad conscientemente controlada (Leontiev 1981: 42). En esta definición, nos parece muy importante la tesis de que el proceso del aprendizaje puede ser controlado por

el alumno; el punto esencial aquí es el que indica que el alumno debe estar consciente de este proceso.

Nos apoyamos para la elaboración del curso de comprensión de la lectura en las dos teorías arriba expuestas.

### *3.2. Comprensión de la lectura*

Según Smith, el término "comprensión de la lectura" es redundante, porque la lectura significa comprensión. Un lector comprende sólo cuando hace preguntas que el escritor implícitamente espera contestar, y encuentra respuestas en la información visual de lo impreso. Esta última tiene sentido sólo cuando el lector puede relacionarla con lo que ya conoce (Smith 1983: 189).

El punto de vista de otro sicolingüista, Goodman, es parecido; la lectura, en su opinión, es un tipo de "juego de adivinanzas" (gessing game), en el cual el lector está comprobando constantemente sus predicciones a través del texto (Goodman 1982: 13). Widdowson sostiene que la lectura es una interacción entre el lector y el escritor en la que se interpreta el discurso (Widdowson 1980: 3). De estos postulados surge que es posible enseñar a los alumnos estrategias de lectura, o sea, a "hacer preguntas", "adivinar", "predecir", etcétera.

En la enseñanza de la comprensión de la lectura existen diferentes enfoques, entre ellos, el de producto y el de proceso (Alderson 1980: 138; Dijk 1981: 7 y ss.). El enfoque de producto se ha centrado en lo que el lector entendió, sin importar cómo fue que llegó a este entendimiento y se tipifica por una serie de ejercicios que, en realidad, son pruebas para ver si hubo comprensión. Este enfoque se basa en el resultado de la lectura e ignora el propósito u objetivo del lector, sus antecedentes de conocimientos y otros factores que intervienen en la actividad de leer (Luna 1985: 44).

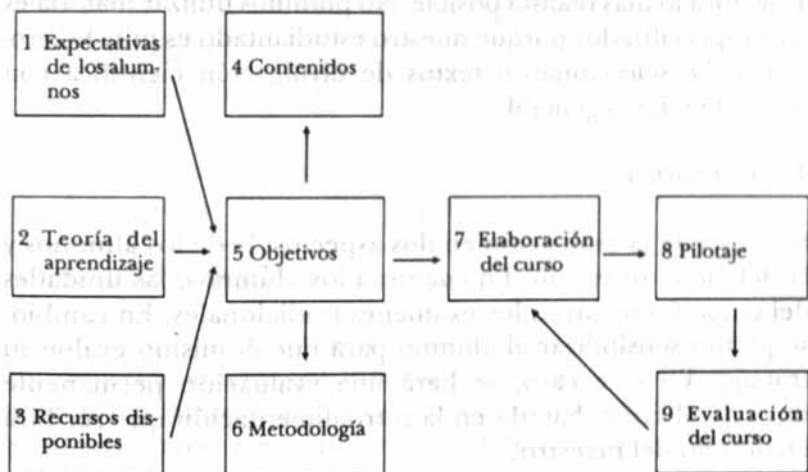
El otro enfoque, el de proceso, se concentra en cómo es que el lector está entendiendo, qué proceso se efectúa en su mente para lograr la comprensión. Según este enfoque, a los alumnos se les enseñan las estrategias necesarias para el proceso de la lectu-

ra que va a llevar al producto. El énfasis está en las técnicas de lectura que ayudarán al alumno a manejar de manera independiente cualquier texto. Este enfoque presupone el conocimiento sobre el proceso de la lectura y su interacción con la estructura cognoscitiva del alumno. Por consiguiente, el maestro debe concientizar a los alumnos acerca de la existencia de diferentes estrategias con el objeto de que ellos puedan escoger las que mejor les funcionen y explotarlas con el máximo de provecho. Se seleccionó el enfoque de proceso para nuestra investigación.

### 3.3. Diseño del curso

Para escoger un modelo adecuado de diseño del curso, analizamos varios modelos, esto es, el de Candlin, Kirkwood y More (s/datos); el de Richards y Rodgers (1982: 156); el de Breen y Candlin (1980: 93) y el de Buck, Hildreth y Emilsson (1985).

Como ninguno de éstos nos pareció totalmente adecuado para nuestros propósitos, elaboramos nuestro propio modelo basándonos en los autores mencionados. Ofrecemos aquí este modelo como operativo para nuestra investigación:



## 4. Definición de parámetros principales del diseño del curso

### 4.1. *Objetivos*

El objetivo general del curso que proponemos diseñar es proporcionar a los alumnos los elementos indispensables para desarrollar la habilidad de comprensión de textos escritos. Además, cada unidad tiene objetivos específicos que se difieren.

### 4.2. *Enfoque metodológico*

Se trata de tomar en cuenta las dos variantes del enfoque comunicativo: la lingüística, esto es, "qué enseñar", y la pedagógica, o sea, "cómo enseñar" (Stern 1981).

El curso está orientado hacia el alumno que va a desempeñar un papel activo; por ejemplo, podrá determinar sus propios objetivos ante la lectura, podrá escoger las estrategias más apropiadas para cierto tipo de lectura, etcétera.

### 4.3. *Contenido*

Se utilizaron textos auténticos, lo que permite crear una situación de lectura lo más realista posible. No pudimos utilizar materiales muy especializados porque nuestro estudiantado es muy heterogéneo. Se seleccionaron textos de divulgación científica con temas de interés general.

### 4.4. *Evaluación*

Se entiende la evaluación en dos aspectos: la de los alumnos y la del curso diseñado. En cuanto a los alumnos, las unidades del curso no incluyen los exámenes tradicionales. En cambio, se piensa sensibilizar al alumno para que él mismo evalúe su trabajo. En este caso, se hará una evaluación permanente durante el curso basada en la retroalimentación que recibirá el alumno del maestro.

Se prevé también evaluar el curso diseñado. Con este fin se pilotearon, tanto unidades particulares, como el curso en total.

#### 4.5. Alumnado

El curso se dirige a los alumnos que han terminado por lo menos los dos primeros niveles del curso general de ruso. Se decidió esto por las siguientes razones:

a) En los dos primeros niveles a los alumnos se les enseñan los temas principales de la gramática rusa. Pensamos que después de terminar el segundo nivel, los estudiantes ya poseen el mínimo de conocimientos para adentrarse en la lectura de textos auténticos.

b) Por otra parte, en los cursos avanzados quedan pocos alumnos, mientras que queremos elaborar este curso para el mayor número posible de educandos.

#### 4.6. Duración

El curso tiene una duración de 16 semanas de clase de una hora diaria, es decir, un total de 80 horas al semestre.

#### 4.7. La organización de las unidades

Se previeron tres unidades de organización del curso. Estas son:

- a) Temas
- b) Estrategias
- c) Aspectos lingüísticos

Escogimos como unidad rectora el tema (a nivel de contenido), pero la organización temática es complementada con la organización a nivel de estrategias y aspectos gramaticales.

#### 4.8. La unidad modelo

El curso consta de varias unidades. Cada unidad incluye una introducción con los objetivos específicos de ésta, instrucciones para los alumnos y textos de amplio contenido científico. No pudimos ofrecer textos muy especializados porque la población es muy heterogénea; por lo tanto, se prefieren los de divulgación científica, de interés general y accesibles para todos los alumnos.



El texto incluye ejercicios antes y después de él. La mayoría de éstos se destina al desarrollo de estrategias de la lectura: desde muy controlados hasta bastante libres, en los que el alumno tomará decisiones basándose en los conocimientos adquiridos en el curso. Se intenta promover la participación de los alumnos en la discusión acerca del proceso de lectura para que éstos se hagan conscientes de las estrategias que se usan en la lectura, con el fin de explotarlas de la mejor manera posible.

Se elaboraron, también, ejercicios lingüísticos, porque la práctica de la enseñanza del ruso muestra que los alumnos tienen muchas dificultades con los elementos morfológicos y sintácticos. Se trata de prever qué fenómenos lingüísticos causarán problemas a los alumnos basándonos en el mínimo de conocimientos que debe tener un estudiante de ruso después de haber terminado el nivel II o el III.

La unidad incluye actividades facultativas: textos, de los cuales los alumnos van a elegir uno, según sus intereses. Esta estructura de la unidad permite mayor flexibilidad y da oportunidad de corresponder mejor a las expectativas de los estudiantes.

## 5. Conclusión

En su última versión, el curso consta de 6 unidades que forman el libro, más una unidad introductoria que se da aparte. Ya fueron piloteadas todas las unidades por separado; asimismo, el curso fue pilotado e impartido dos veces. Los resultados fueron muy satisfactorios y en esta etapa estamos preparando la publicación del curso en su variante final donde, entre otras cosas, se tomaron en cuenta las observaciones de alumnos y de otros maestros del CELE.

## Bibliografía

1. ALDERSON, J. CH. 1980

"A Process Approach to Reading at the University of Mexico", en, *Projects in Material Design*, London, The British Council, pp. 134-43.

2. BREEN, M. and C. Candlin, 1980

"The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching", en, *Applied Linguistics*, vol. 1, no. 2.

3. BUCK, M., HILDRETH, A. and E. Emilsson, 1985  
*Poster Project*, Presented at the XIX TESOL Convention, New York.
4. DIJK, T.A. van 1981  
"Discourse Studies and Education", en, *Applied Linguistics*, vol. II, no. 1, pp. 1-26.
5. GOODMAN, KENNETH S. 1982  
"El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, pp. 13-28.
6. LEONTIEV, A.A. 1977  
*Metódika* (La metodología para profesores de ruso), Moscú, Russki Yazyk.
7. LEONTIEV, A.A. 1981  
*Psychology and the Language Learning Process*, Oxford, Pergamon Press.
8. LUNA, M. (1985)  
*Enseñanza comunicativa*, México, Macmillan.
9. MACKAY, R. 1978  
*English for Specific Purposes*, Longman.
10. MUNBY, J. 1978  
*Communicative Syllabus Design*, Cambridge, CUP.
11. PASSOV, E.I. 1977  
*Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* (Fundamentos de la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras), Moskva, Russki yazyk.
12. RICHARDS, J.C. and T. Rodgers, 1982  
"Approach, Design and Procedure", in: *TESOL Quarterly*, June.
13. SMITH, F. 1983  
*Comprensión de la lectura*, México, Trillas.
14. WIDDOWSON, H.G. 1980  
"The Realization of Rules in Written Discourse" en, *Pariser Werkstattgespräch 1978 Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht*, Munchen, Coethe-Institut, pp. 9-27.
15. YALDEN, J. 1983  
*The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*, Oxford, Pergamon.

# Apéndice

## Cuestionario para el alumno

---

En DLA se estudia la posibilidad de abrir en el futuro un curso de comprensión de la lectura en ruso. Tus respuestas van a ser de gran ayuda.

Pon una cruz en las preguntas donde hay opción. A las preguntas abiertas contesta lo más brevemente posible.

Gracias.

1. ¿Qué tanto te gusta leer?

0 1 2 3 4 5

2. ¿Qué lees en tu tiempo libre?

---

3. ¿Qué lees para tus estudios?

---

4. ¿Qué tan fácil es para ti leer textos especializados?

Bastante fácil	Más bien fácil	Medianamente fácil
1	2	3
Más bien difícil	Bastante difícil	
4	5	

5. Cuando lees un texto especializado en español, ¿haces lo siguiente?:

a) Entender lo esencial del texto:

No lo hago	A veces	Generalmente sí
0	1	2

b) Resumir el contenido de lo leído:

No lo hago	A veces	Generalmente sí
------------	---------	-----------------

0	1	2
c) Situar la posición del autor y ver cómo desarrolla el tema:		
No lo hago	A veces	Generalmente sí
0	1	2
d) Captar la estructura del texto:		
No lo hago	A veces	Generalmente sí
0	1	2
e) Encontrar datos específicos:		
No lo hago	A veces	Generalmente sí
0	1	2

6. ¿Qué tan fáciles o difíciles son para ti dichas actividades?
- |                  |                  |                    |
|------------------|------------------|--------------------|
| Bastante fácil   | Más bien fácil   | Medianamente fácil |
| 1                | 2                | 3                  |
| Más bien difícil | Bastante difícil |                    |
| 4                | 5                |                    |

7. ¿Por qué estudias ruso?
- 

8. ¿Qué tan útil te sería en tu carrera saber ruso?
- |               |           |                   |
|---------------|-----------|-------------------|
| No es útil    | Poco útil | Medianamente útil |
| 1             | 2         | 3                 |
| Bastante útil | Muy útil  |                   |
| 4             | 5         |                   |

9. ¿Por qué?
- 

10. Aproximadamente, ¿qué porcentaje de libros básicos para tu carrera están en español?
- 

11. ¿Y en lenguas extranjeras?
-

12. ¿En cuáles? (Escríbelas en orden de importancia):

---

13. ¿Hay literatura especializada importante para tu carrera en ruso?

No hay nada	Casi nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

14. ¿Qué tipo de publicaciones en ruso se puede conseguir en México?

- Libros de texto
- Revistas especializadas
- Informes de investigaciones
- Otros (especifica) \_\_\_\_\_

15. ¿En qué lugar(es) podrías encontrar las publicaciones antes mencionadas?

- En la biblioteca de tu facultad
- En la biblioteca central de la UNAM
- En otros (especifica) \_\_\_\_\_

16. ¿Te interesaría un curso de comprensión de la lectura de textos escritos en ruso?

Mucho	Bastante	Medianamente	Poco	Nada
5	4	3	2	1

17. ¿Por qué?

---

18. En caso de que se estableciera este curso, ¿Lo tomarías?

Sí	No sé. Tal vez	No
1	2	3

19. ¿Por qué?

---

20. ¿Qué esperarías de dicho curso?

21. ¿Qué tipo de textos te gustaría leer en ruso?

De divulgación científica

Especializados

Otros (especifica) \_\_\_\_\_

22. ¿En qué área?

En ciencias (especificar rama) \_\_\_\_\_

En humanidades (especificar rama) \_\_\_\_\_

23. Durante la lectura en una lengua extranjera, ¿qué actividades podrían ser relevantes para ti? (Escribe números del 1 al 10 en orden de importancia decreciente: 1, para la más importante, ... 10, para la menos importante):

La lectura global para entender a grandes rasgos el contenido.

La comprensión general de las ideas más importantes.

La detección de la opinión del autor.

El análisis de la argumentación del autor.

La búsqueda de información específica.

El estudio minucioso de las oraciones del texto.

La comprensión de las funciones de cada una de las oraciones para comprender la intención del autor.

El resumen de un texto.

La inferencia del significado de palabras por medio del contexto o de las raíces.

La traducción de algunas partes del texto a lengua materna.

24. Marca con una "x" el semestre de ruso después del cual piensas tú que podrías tomar este curso de comprensión de la lectura:

I ( ) II ( ) III ( ) IV ( ) V ( ) VI ( )

25. En caso de que decidieras tomar el curso de comprensión de la lectura en ruso, ¿cuántas horas a la semana podrías dedicar a las clases?

---

26. ¿Qué horarios te serían más convenientes para asistir a clase?

---

### Hoja de Estadística

27. Edad: \_\_\_\_\_ años

28. Sexo: ( ) masculino ( ) femenino.

29. Facultad o escuela: \_\_\_\_\_

30. Carrera: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_

31. En caso de haber terminado ya tus estudios, indica el año:

32. ¿Trabajas actualmente?

No ( )

Sí ( ) ¿Dónde? \_\_\_\_\_

# EL DISCURSO PEDAGÓGICO

## (Avance de investigación)

---

Helena Da Silva Gómes  
Anna De Fina  
José María Díaz de León

### Introducción

El discurso pedagógico recientemente ha sido objeto de interés y de estudio desde varios puntos de vista. Van Dijk lo ha definido "texto del encierro" junto con el interrogatorio policiaco y la consulta médica, para subrayar el hecho de que este discurso pertenece a un género en el cual el papel y la función del habla y los derechos de los interlocutores están predeterminados del todo o en parte.

Se trata de una afirmación polémica que, sin embargo, resume de alguna manera los resultados de muchos de los análisis más actuales.

Por otro lado, este interés hacia el discurso pedagógico es importante porque permitió "multiplicar las miradas sobre esos lugares que a fuerza de ser frecuentados cotidianamente se han vuelto invisibles como los salones de clase" (D. Coste, 1984: 5).

El discurso pedagógico ha sido estudiado desde diferentes perspectivas. En particular, últimamente se ha trabajado, sobre todo, para esclarecer su organización pragmática y su organización interactiva.

En cuanto a la pragmática se han analizado los papeles discursivos



sivos que juegan maestros y alumnos y los actos de habla que realizan, el valor que adquieren los enunciados en el contexto de la clase, los tópicos que se manejan, las estrategias de comunicación, etc.

Desde el punto de vista de la interacción se han analizado la distribución de los turnos, los mecanismos de toma de palabra, las secuencias interactivas más comunes, las unidades en las que se puede subdividir el evento comunicativo.

El énfasis de estos estudios ha recaído, en general, en el maestro, su discurso y su comportamiento; sin embargo, no faltan análisis del discurso de los estudiantes.

Las finalidades del análisis de este tipo de discurso han sido las siguientes:

1) Establecer de qué manera el aprendizaje de una lengua (de un discurso extranjero) se ve afectado por la naturaleza misma de la interacción lingüística en el salón de clases.

2) Elaborar una caracterización de este tipo de discurso con respecto a otros.

3) Derivar consecuencias concretas de estos análisis para el diseño de cursos y para la formación de profesores.

Aludiremos aquí algunas de las características del discurso pedagógico que los estudios recientes han resaltado.

En primer lugar, lo que sobresale es la función predominante y a veces abrumadora del maestro con respecto a los alumnos. Desde un punto de vista pragmático, el discurso del maestro es mucho más variado en cuanto a los actos de habla que maneja, ya que los estudiantes tienen un rol más bien pasivo. Además, es el maestro quien establece los tópicos, asegura la coherencia discursiva y la validez de la contribución al discurso de los otros participantes, pues él maneja los tópicos y los marcos discursivos. Desde un punto de vista interactivo, el maestro controla el mecanismo de distribución de los turnos y su duración, establece las actividades y los tipos de intercambio que se dan.

Esta función dominante es la que diferencia al discurso en clase del discurso de otros tipos de eventos comunicativos. puesto que la posición de los interlocutores está muy reglamentada y la construcción del sentido implica menos cooperación entre los

participantes de lo que ocurre, por ejemplo, en la conversación cotidiana.

Un reflejo de esta situación es la importancia de la evaluación en las secuencias discursivas pedagógicas que casi siempre se cierran con un juicio evaluativo por parte del maestro.

Estos datos que vienen de los estudios acerca del discurso pedagógico son un marco de referencia importante para enfrentar este tema con nuevas investigaciones. La preocupación del proyecto que se describe a continuación es caracterizar el discurso que se desarrolla en las clases de lenguas extranjeras y, en particular, el discurso acerca de la gramática.

### **El proyecto**

La investigación "Interacción en el salón de clases: análisis del discurso pedagógico sobre la gramática" se realiza en el CELE desde noviembre de 1989. Se trata de un trabajo cuyos objetivos principales son:

a) Diseñar un instrumento de análisis adecuado para describir las características del discurso de maestros y alumnos acerca de la gramática.

b) Afinar las técnicas de observación en el salón de clases.

c) Realizar un primer análisis cualitativo de los datos, que sirva de base para un subsiguiente análisis cuantitativo.

En otras palabras, la intención final de este estudio es poder describir de manera adecuada la frecuencia de la enseñanza gramatical y la forma en la que ésta se da en la práctica docente (uso de auxiliares didácticos, circunstancias o momentos específicos en el evento pedagógico, reacción de los estudiantes en forma de retroalimentación y reacción de los maestros en forma de post-retroalimentación, uso del metalenguaje gramatical, etc.).

### **Metodología**

Para la recolección de datos se seleccionó una metodología de tipo etnográfico (Wilson, 1977 y Willis, 1980) y se utilizaron dos tipos de técnicas:

- a) grabaciones: registro de interacciones verbales,
- b) registro independiente de 2 observadores no participantes para anotar interacciones no verbales, uso de auxiliares didácticos y forma de organización del grupo.

## **Sujetos**

Los sujetos de la investigación se seleccionaron por muestreo accidental, es decir, en base a su disponibilidad y a la conveniencia de los investigadores.

Se escogieron tres grupos de inglés como lengua extranjera y de niveles distintos: primero (principiantes), quinto (intermedios) y octavo (avanzados).

Los sujetos profesores son dos nativo-hablantes de español y un nativo-hablante de inglés con más de dos años de experiencia docente y una formación específica en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los sujetos alumnos son estudiantes universitarios de sexo masculino y femenino, nativo-hablantes de español y aprendiendo inglés como lengua extranjera. Se realizaron 5 horas de grabación por cada curso con el propósito de cubrir una unidad de instrucción, por un total de 15 horas.

Se empezaron a transcribir las grabaciones siguiendo las convenciones propuestas por Levinson (1983).

## **Avances de la investigación y discusión**

Lo que se presenta en seguida son resultados parciales de la investigación y una serie de reflexiones que surgieron a partir de esta primera experiencia.

Los avances de la investigación se relacionan sobre todo con la formulación de un modelo de análisis del discurso pedagógico. Para esto tomamos como base tres propuestas de modelos: en particular, las de Sinclair y Coulthard (1975), Allwright (1980) y Wing (1987). La elección de estos autores se debió a las siguientes razones:

Sinclair y Coulthard han propuesto un modelo que es un

clásico en el análisis del discurso pedagógico y que al mismo tiempo retoma ideas de autores anteriores (en particular Bellack 1966). Los trabajos de Allwright y Wing tienen las ventajas de estar centrados en el discurso específico de las clases de lengua extranjera y por lo tanto ofrecen categorías útiles para su análisis. Estos modelos fueron punto de partida para elaborar una nueva propuesta que tomara en cuenta las necesidades planteadas por el análisis del discurso sobre la gramática.

Retomamos del modelo de Sinclair y Coulthard la concepción del habla en clase como algo que se puede separar en unidades definidas a nivel discursivo y jerárquicas en el sentido de que cada unidad mayor contiene unidades del rango siguiente. Sinclair y Coulthard consideran cinco tipos de unidades: la lección, la transacción, el intercambio, el movimiento y el acto. Por cada unidad se define una estructura y la clase de elementos que pueden conformarla.

Para los fines del presente proyecto se pensó que el nivel que necesitaba mayor especificación con respecto al modelo de Coulthard y Sinclair era el de los actos de habla y que faltaba otro nivel de análisis que permitiera ofrecer una caracterización de las funciones pragmáticas realizadas por los actos. Para estas especificaciones se consultaron los modelos de Allwright y Wing. Allwright propone distinguir entre ejemplos de uso de la lengua con características distintas, en particular: 1) ejemplos de comunicación en la lengua meta, 2) ejemplos de comunicación que se refieren a la naturaleza de la lengua meta como sistema y 3) enunciados que se refieren al manejo de las actividades dentro de la clase. Allwright propone estudiar la proporción relativa, la distribución y la frecuencia de estos tipos de discurso, además de la distribución de los turnos de habla y el manejo de distintos tópicos.

Por otro lado, Wing distingue dos funciones principales en el discurso en clase de lengua: una función lingüística y una comunicativa. Cada función se expresa en una serie de movimientos en el sentido de Bellack (1966), o sea, como actos de habla que tienen un fin pedagógico específico. En el caso de la función lingüística, los movimientos están dirigidos a solicitar o realizar

prácticas sobre elementos del sistema lingüístico. En cambio, los movimientos que realizan la función comunicativa tienen como objetivo la expresión de sentimientos, ideas, opiniones y deseos. Los movimientos tienen contenidos diferentes según se trate de procedimientos, contenidos lingüísticos, no lingüísticos, etc.

El interés por las propuestas de Wing y Allwright para este estudio está en su intento por distinguir entre subcategorías del discurso que se utiliza en el salón de clases según las funciones que éste puede tener y los tópicos que se manejan. Esta preocupación no está presente en el modelo de Coulthard y Sinclair donde los actos de habla aparecen en una lista sin distinciones cualitativas que permitan darle un contenido distinto a los varios tipos de movimiento.

Esto es evidente, por ejemplo, en el caso del acto que ellos llaman "elicitation" y que se define de la siguiente manera: "se realiza a través de una pregunta. Su función es pedir una respuesta lingüística" (1975: 40). Esta categoría no distingue entre una respuesta guiada y una libre, una respuesta que tenga como contenido la lengua misma, una opinión, una información, etc. Esto se debe a que el sistema de Sinclair y Coulthard no fue diseñado para describir el discurso en la clase de lengua. Una segunda dificultad con este sistema es la manera como se transcriben los enunciados. Los autores antes mencionados escogieron una transcripción horizontal que permite codificar en una única grilla los distintos niveles de análisis (transacción, intercambio, movimiento, acto). La dificultad con este sistema es que obliga a concebir al discurso como algo lineal, ya que no es posible, en este marco, anotar interrupciones o traslapes.

El modelo que se propone trata de redefinir los tipos de discurso que ocurren en el salón de clases, según la función principal de los enunciados. Las funciones básicas que se manejan en el presente proyecto son las siguientes:

- 1) función procedural
- 2) función interactiva
- 3) función lingüística (explícita o implícita)
- 4) función evaluativa
- 5) función comunicativa

Dentro de la función procedural entran todos aquellos enunciados que se refieren a la organización del trabajo en clase, o sea, que se dirigen a regular las actividades y los comportamientos. Un ejemplo de esto serían las instrucciones y las reacciones a las mismas, los anuncios de etapas del trabajo de clase, etc.

La función interactiva comprende los enunciados que regulan la distribución de turnos y, en general, aquellos que se refieren a la función fática de la lengua, como llamar la atención, pedir que se repita algo que no se escuchó, o sea, todos aquellos empleos de la lengua que tienden a asegurar que la comunicación pase sin obstáculos.

La función lingüística probablemente es la central en la clase de lengua y la que se trató de caracterizar de manera más fina en el presente proyecto. Dentro de la función lingüística están los enunciados que se refieren a la lengua misma como sistema (a todos sus niveles), que toman la lengua como objeto de estudio y no como medio de comunicación. Esta referencia a la lengua no siempre es explícita; al contrario, es bastante frecuente que maestros y alumnos enfoquen su discurso hacia la lengua de manera implícita. Se consideran como enunciados que pertenecen a la función lingüística explícita todos aquellos que explicitan elementos del sistema como pueden ser reglas, explicaciones, hipótesis acerca de elementos del sistema a cualquier nivel. En cambio, la función lingüística implícita se refiere a la producción de modelos, al ofrecimiento de pistas o claves para la comprensión o el uso de elementos lingüísticos. Como se decía, estas funciones parecen ser las que reflejan de manera más clara las diferencias entre el discurso pedagógico en la clase de lengua y en otros tipos de situaciones escolares.

Otra función característica del discurso pedagógico en general es la evaluativa. Entran dentro de esta función todos aquellos enunciados que expresan la aceptación de una respuesta como válida, la corrección de otros enunciados, la expresión de alabanza, etc.

La última función que se considera en el modelo es la comunicativa. Esta se diferencia de la lingüística porque en ella la lengua meta no es objeto de estudio sino medio de intercambio,

instrumento para alcanzar objetivos de comunicación. Entran dentro de esta función los enunciados que realizan actos como pedir informaciones, opiniones, expresar ideas, deseos, etc.

Una vez desglosadas las funciones principales que pueden tener los enunciados dentro del marco general del discurso pedagógico se retomaron las clasificaciones de los actos de habla propuestas por Sinclair y Coulthard. Tales actos se reclasificaron según la función y se añadieron otros actos que aparecen en el corpus y que no están contemplados en ese modelo.

Hay actos que pueden no pertenecer únicamente a una función, sino a varias y que son del mismo tipo pero tienen contenidos diferentes según los casos.

Ya se mencionó el caso del acto que Sinclair y Coulthard nombran "elicitation", que puede estar en la función lingüística o en la comunicativa. Para estos casos se va a utilizar una codificación diferente. El esquema tentativo del modelo de análisis que se va a aplicar al corpus queda conformado por las categorías de Coulthard y Sinclair, por lo que se refiere a las unidades mayores (intercambios y movimientos), y por la siguiente especificación de funciones y actos (los nombres de los actos que se retomaron del sistema Sinclair y Coulthard se dejaron en inglés en paréntesis aún cuando a veces se modificó parcialmente su definición).

### *Función procedural*

- 1) Marcar inicio de un nuevo movimiento (marker)
- 2) dar instrucciones (directive)
- 3) reaccionar a las instrucciones (react)
- 4) verificar si se entendió el procedimiento (check)
- 5) anunciar planes de trabajo: objetivos, etapas, etc. (metastatement)

### *Función interactiva*

- 1) Solicitar un turno (bid)
- 2) ofrecer un turno (nomination)
- 3) aceptar que alguien tome la palabra

- 4) modificar la interacción existente (cue)
- 5) verificar lo que se dijo anteriormente (loop)
- 6) llamar la atención
- 7) pedir terminar un enunciado

#### *Función lingüística explícita*

- 1) Solicitar (elicit)
- 2) contestar con (reply)
- 3) ofrecer (inform)
- 4) verificar la comprensión de:
  - a) reglas de fonología
  - b) reglas de morfología
  - c) reglas de sintaxis
  - d) explicaciones sobre un punto de fonética o fonología
  - e) explicaciones sobre un punto morfológico
  - f) explicaciones sobre sintaxis
  - g) explicaciones sobre un punto lexical
  - h) una hipótesis
  - i) una traducción
  - j) un ejemplo

#### *Función lingüística implícita*

- 1) Estructurar un modelo
- 2) solicitar producción de un modelo
- 3) solicitar producción de un enunciado parcialmente estructurado
- 4) responder con un modelo
- 5) responder con un enunciado parcialmente estructurado
- 6) ofrecer pistas o claves (clue)
- 7) dirigir la atención hacia un fenómeno lingüístico (starter)

#### *Función evaluativa*

- 1) Aceptar
- 2) evaluar



- 3) corregir
- 4) reforzar
- 5) reformular
- 6) indicar que se entendió.

### *Función comunicativa*

- 1) Solicitar información
- 2) solicitar la expresión de una opinión, idea o deseo
- 3) responder con información
- 4) responder con opinión, idea o deseo
- 5) realizar un acto de habla simulando una situación real.

Esta lista de actos y funciones es tentativa en el sentido de que se va a aplicar para codificar el corpus y está sujeta a modificaciones después de esta primera aplicación. Es evidente que la lista de actos podría alargarse y especificarse más; sin embargo, el objetivo de este trabajo no es intentar codificar todo lo que ocurre a nivel discursivo de manera exhaustiva, sino separar actos que pertenecen a funciones diferentes, establecer su frecuencia y proporción relativa, para tener una idea de la incidencia y forma en que se presenta la función lingüística implícita y explícita.

Otros elementos que se van a incluir en el análisis son el uso de la lengua meta, el uso de la lengua nativa, el cambio de código, el uso de metalenguaje gramatical, el uso de auxiliares didácticos, la distribución del grupo.

El sistema de transcripción permite marcar interrupciones y traslapes.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALLWRIGHT, D. 1980

"Turns, Topics and Tasks: Patterns of Participation in Language Learning and Teaching", en, D. Larsen Freeman *Discourse Analysis in Second Language Research*, Newbury House Publishers.

ALLWRIGHT, D. 1988

*Observation in the Language Classroom*, Longman.

BARNES, T. 1960

*Language, the Learner and the School*, Penguin.

- BELLACK, A., Kliebard, H.M., R.T. Hyman & Smith, F.L. 1966  
*The Language of the Classroom*, Teachers College Press.
- COSTE, D. 1980  
 "Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues", en *Applied Linguistics*, n. 1.
- COSTE, D. 1984  
 "Les discours naturels de la classe" en, *Le Français dans le monde*, n. 183, Febrero-Marzo.
- FANSELOW, J.F. 1977  
 "Beyond Rashomon: Conceptualizing and Describing the Teaching Act", *TESOL Quarterly*, n. 11.
- FLANDERS, N.A. 1970  
*Analysing Teaching Behaviour*, Addison Wesley.
- LEMKE, J.L. 1989  
*Using Language in the Classroom*, Oxford University Press.
- LEVINSON, S. 1983  
*Pragmatics*, Cambridge University Press.
- KRAMSCH, C. 1984  
 "Interactions langagieres en classe de langue: etate de la recherche anglophone et germanophone", en *Etudes de Linguistique Appliquee*, n. 55.
- LONG, M., Adams, L., Mc Lean, M & Castaños, F. 1976  
 "Doing Things with Words: Verbal Interaction in Lockstep and Small Group Classroom Situations", en J.F. Fanselow y R.H. Crymes *On TESOL*.
- SELINGER, H.W. 1978  
 "Does practice make perfect? A study of interaction patterns and second language competence", en *Language Learning*, No. 27.
- SINCLAIR & COULTHARD R. 1975  
*Towards and Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, Longman.
- WILSON, S. 1917  
 "El uso de las técnicas etnográficas en las investigaciones educativas" en, *Review of Educational Research*, Winter, Vol. 47, n. 1.
- WILLIS, P. 1980  
 "Notas sobre método" en, S. Hall *Culture, Medic Language*, Hutchinson.
- WING, B. 1987  
 "The Linguistic and Communicative Functions of Foreign Language Teacher Talk" en, B. Van Patten, *Foreign Language Learning. A Research Perspective*, Newbury Press.

# PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE LECTURA Y REDACCIÓN: LO QUE HEMOS APRENDIDO

---

José de Jesús Bazán Levy

## **I. Introducción: los enfoques del programa**

El Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores de Lectura y Redacción cuenta con una vasta experiencia cuyos indicios pueden ser su presencia, intermitente a veces, en unas 20 instituciones de educación superior, más de 400 cursos impartidos a unos 6 000 asistentes, 350 de los cuales han seguido la serie completa de 8 cursos de más de 200 horas en total.

El propósito fundamental del Programa ha sido contribuir a transformar la docencia misma de las distintas materias que reúne el campo de la lengua. Para ello formula los siguientes postulados:

1. La enseñanza de la lengua no se reducirá al conocimiento de la literatura, ni siquiera a su práctica, sino que tendrá también por objeto otros discursos, como el científico, el político, el histórico.

2. Deberán considerarse siempre las necesidades del campo de

la lengua en su relación con las materias que el alumno estudia, tanto para la comprensión de textos, como para la producción de trabajos escritos.

3. El enfoque de la actividad de clase será productivo: los alumnos leerán y escribirán, reflexionarán sobre su trabajo, aprenderán lo necesario para mejorarlo, corregirán, escribirán de nuevo, en un ciclo siempre renovado. En la enseñanza de la lengua deben prevalecer las habilidades sobre los meros conocimientos.

Correlativamente, en el Programa se trata de que también los profesores aprendan haciendo y desarrollen las mismas actividades que posteriormente solicitarán de sus alumnos.

4. Leer y escribir son inseparables y constituyen operaciones que se entrecruzan de manera continua.

5. Los aspectos medulares de los procedimientos de estudio se encuentran relacionados íntimamente con actividades lingüísticas.

6. Se formentará siempre la reflexión en torno al modo de proceder en el trabajo intelectual a partir de la lengua, de modo que los alumnos vayan adquiriendo conciencia de las condiciones y formas que reviste la obtención del conocimiento.

## **II. La aportación esencial**

Hoy, sin embargo, no hablaré de lo que el Programa enseña, sino de lo que ha aprendido, precisamente de su experiencia de enseñanza a profesores de las universidades de los estados. Se trata de confirmaciones y ampliaciones de los postulados recién enunciados, pero, sobre todo, de un intento de encontrar lo que constituye el núcleo, y ojalá la aportación, de nuestro trabajo.

Para los fines de mi exposición, examinaré más en detalle y en sus dos vertientes uno de los postulados del Programa, el tercero en la lista general, sin que ello signifique el abandono de los restantes.

Este postulado se ha denominado, en la jerga de los cursos, el enfoque productivo. En nuestro trabajo, en efecto, el acento no recae en las nociones ni en la teoría, cuya importancia, por

supuesto, nadie menoscaba, sino en qué hacer con ellas. Nos interesa, antes que nada, hacer al sujeto del aprendizaje –primero al profesor, luego a los alumnos–, en cuanto ello es posible, principio de su acción, es decir, su origen y señor, en la medida en que adquiere autonomía en el campo de la lengua, puesto que domina las técnicas de su empleo y es libre en sus decisiones.

En su segundo aspecto, nuestro postulado supone que el profesor sólo puede enseñar lo que sabe y, puesto que se trata de hacer, lo que sabe hacer. Puede no evocar aquí tanto el viejo principio de razón suficiente, “nadie da lo que no tiene”, que espero no haya sido privatizado recientemente, cuanto un enfoque pedagógico: no es válido proponer a los alumnos la lectura de un texto, si el profesor no la ha leído antes ni ha fijado sus opciones, ni tampoco la redacción de cualquier escrito, si no la ha intentado por su cuenta. Únicamente por la experiencia se accede a la percepción clara del texto en su dificultad de lectura o escritura y, por consiguiente, a la de sus exigencias didácticas. Sólo pueden legítimamente enseñar a leer y a escribir, quienes efectivamente leen y escriben, para no hablar de la imposibilidad de entusiasmar por la literatura y convertirla en origen de placer para quien, profesor, la sufre como fatiga o aburrimiento.

A un recorrido a través de una experiencia renovada de leer y escribir invita –a veces obliga– precisamente el Programa.

Si algo puede caracterizar el trabajo docente del Programa, es la constante preocupación por la producción de textos. No nos ocupa el texto como producto, sino su producción; no cómo es, sino cómo significa, cómo avanza, igual que el tenor a la mitad del foro, hacia el espacio de su recepción, para decir algo. Para esta percepción queremos entrenarnos.

De una segunda manera, para el Programa, estudiar un texto –leerlo, analizarlo, describirlo, comentarlo, juzgarlo, contradecirlo –es, por definición, producir otro, pasar incansablemente de la lectura a la escritura, puesto que este estudio, y cualquiera de las operaciones que lo constituyen, está obligado a manifestarse en los cursos nítida e inexclusablemente por medio de papel y lápiz.

Nos topamos, así, con la metáfora de la circularidad entre lectura y escritura, perspectiva esencial para el Programa a la que

ya hemos aludido, o mejor, con su contigüidad y continuidad. Leer significa producir sentidos que preparan otras escrituras, origen de nuevas e innumerables lecturas, propias y ajenas, en un ir y venir incesantemente que no es sino la circulación social del sentido.

En la concepción de estas ideas, cuya fecundidad práctica por lo demás hemos probado ampliamente, somos deudores de aportaciones de Noé Jitrik, algunas de cuyas formulaciones, incitadas precisamente por nuestras preguntas en algún momento todavía sin respuesta, pueden leerse en su texto *La lectura y la escritura en su entrecruzamiento*, Buenos Aires, noviembre de 1989, pp. 21-37).

A estas ideas generales hay que añadir especificaciones provenientes de la percepción de los participantes en los cursos. Para ellos, en efecto:

1. Los cursos son un trabajo: exigen un operar constante y, por ende, inversión de energía. Asistir a un curso no es dejarse decir, ni tampoco dejar resbalar la mirada sobre algunas páginas en la ilusión de una lectura sin fatiga, sino hacer entrar su sentido en la página, nombrar por la escritura.

2. Las operaciones que constituyen este trabajo, son, además, minuciosas. La atención se dirige no únicamente a los grandes bloques de los textos, a su dispositivo, por así decirlo, sino a su detallado funcionamiento, a los recovecos de donde, siempre desigualmente, brota el sentido. Sólo una percepción del texto en cámara lenta, para usar la metáfora de Barthes, permite darse cuenta de su dificultad y prever pedagógicamente la de los alumnos.

3. Se trata, asimismo, de un trabajo que se propone ser preciso y consciente: quiere siempre saber a dónde va, qué se propone, y cómo operar para alcanzarlo, si es posible, con certidumbre. Nada más distante de un obrar espontáneo o intuitivo, el cual, por lo demás, debe evitarse también en los alumnos: no se aprende ni a leer ni a escribir dejándose llevar, sino en una actividad consciente que sólo puede provenir de la ciencia, es decir, del conocimiento objetivo y sistemático.

Nada más distante también de la impresión de conductismo

que muchos profesores han resentido sobre todo en los cursos iniciales del Programa. Nunca se trata, en efecto, de un entrenamiento ciego para devolver reacciones fijas a un estímulo determinado, sino de la adquisición consciente, de la que, por ende, el sujeto sigue siendo dueño, de procedimientos sistemáticos de trabajo que, por lo mismo, no pueden obtenerse operando de cualquier manera.

### III. Lectura y escritura en el acto docente

Los cursos del Programa son cursos para profesores. Tienen, por consiguiente, como horizonte la docencia de las distintas asignaturas en que se distribuye el ancho campo de las ciencias y de las prácticas de la lengua.

Ahora bien, la materia de nuestra docencia exige de nosotros hablar de obras literarias o, más en general, de textos de muy diversa naturaleza. Si damos por aceptadas las ventajas de hablar no sólo acerca de los textos, esto es, de sus alrededores y circunstancia (cronología, época, biografía del autor, resúmenes de argumentos), sino de los sentidos de los textos, suponemos también que en la práctica de nuestra docencia leemos y hacemos leer textos para poder comentarlos. ¿Cómo, de otra manera, hablar de su sentido?

Se establece así en el corazón de nuestra docencia –y diría yo de toda docencia, pero por ahora me ocupo exclusivamente de la nuestra– el ejercicio de la continuidad entre lectura y escritura, el paso incesante de la una a la otra. Si en nuestra docencia leemos textos, lo hacemos para disertar sobre ellos desde adentro, leemos para hablar a nuestros alumnos de nuestras lecturas y de los sentidos que las definen, para que ellos lean a su vez y se apoyen en nuestra experiencia para obtener ventaja de nuestra mayor capacidad de suscitar significados.

Esta relación entre un locutor y sus destinatarios que conduce a la lectura, se completa con los comentarios que los nuevos lectores deben formular ante el primero, y se sitúa en un sistema escolar que incluye numerosas actividades de verificación y evaluación formal de conocimientos y habilidades: trabajos, exposi-

ciones, exámenes. Los alumnos se ven, así, conducidos a hablar de textos, literarios y no literarios, y reciben reconocimientos diversos de sus aciertos tanto en la ejecución de la lectura, que se percibe en la exposición oral o escrita de sus resultados, como en lo que escriben a partir de ese otro conjunto de textos, difuso pero sordamente presente, que es el horizonte de saber de cada quien, su cultura.

En todas estas producciones debe señalarse la presencia rectora de criterios que, ojalá siempre de manera consciente, el profesor aplica para determinar, por ejemplo, si lo que un alumno atribuye al poema como un significado que esté contenido o suscita, es pertinente, qué clase de significado puede, en general, encontrarse específicamente en un texto de un género determinado, y de una idea de lengua y de discurso que sustenta las distintas operaciones y enfoques particulares. Sobre la práctica pues, la teoría y los procedimientos que de ella se derivan.

#### **IV. El programa: cursos que se hacen al leer y escribir**

Abundan los cursos de formación y actualización. En ellos, sabios profesores exponen ante nosotros sus saberes. Nos toca recibirlos, oír y, a lo mejor, tomar notas.

Los cursos del Programa, y aquí está su diferencia, que quisiéramos radical, no se dan ni se reciben, se hacen, se producen, se leen y se escriben. Los hacen, los leen y los escriben el instructor y los profesores. En el centro de la experiencia que provocan está justamente el hecho de repetir, con la mayor conciencia a nuestro alcance, el gesto fundamental de nuestras clases, del estudio de cualquier materia, de la cultura, es decir, el intercambio en la producción de significados, que exigimos, además, escrito y no únicamente pensado o platicado, porque la escritura obliga a una mayor lentitud reflexiva y ocasiona precisión y cuidado.

De ahí también nuestra insistencia en que este gesto fundador se prolongue, para lo cual, uno de los cursos del Programa, el Taller de Elaboración de Material Didáctico, ofrece algunos elementos. El profesor que aprende en el Programa, lo hace precisamente como profesor, es decir, orientado a hacer partici-



par a los alumnos del universo de procedimientos y conocimientos nuevos a los que accede. Su estudio es un estudio de profesor.

Tal estudio puede admitir grados diversos, el más explícito de los cuales es la elaboración de material escrito inmediatamente utilizable en clase. Un grado intermedio puede encontrarse en la producción de notas, apuntes, virtualmente útiles para la docencia efectiva, pero todavía no organizados para uso de los alumnos. Finalmente, no tan cercana en sus efectos prácticos, pero no por ello menos importante, una experiencia análoga a la que solicitamos de nuestros alumnos en clase, conducida con racionalidad y sistema, representa también una forma de estudio para la docencia.

En los cursos del Programa, cuando leemos textos de cualquier ámbito de nuestra cultura o aquellos que los toman como objeto de reflexión y ciencia, formulamos nuestro propio discurso de comprensión o evaluación en torno a ellos, nos preparamos, participando de operaciones fundamentales, para guiar a nuestros alumnos, cuando traten de ejecutar las mismas operaciones, con la única diferencia, que por lo demás nos justifica como profesores, de que podrán apoyarse en nuestra experiencia cumplida, ojalá sistemática y rica.

## **V. Conclusión provisional**

No es éste un camino fácil, aunque es ciertamente fecundo. Lo impiden sobre todo condiciones materiales que se manifiestan en el número de alumnos y en el tiempo disponible: cómo y cuándo, sobre todo si el tiempo que hay que invertir en ello puede intercambiarse por otros bienes necesarios para la vida, corregir los trabajos escritos de los alumnos, que se cuentan por cientos, en qué espacios institucionales y con cuáles medios elaborar y editar los materiales renovados que los alumnos requieren, etc.

Responder también a estas preguntas es parte del precio que hay que pagar por una verdadera cultura, la que se concibe no como herencia intocable que los grandes hombres de antaño nos legaron, sino como producción de conocimientos y valores socialmente compartida. Sin esta cultura, sin embargo, tampoco hay Universidad.

