

Supuestos y efectos de interpretación: el discurso del diseño curricular en la Provincia de Buenos Aires como caso.

Amalia M. Cócora

Adriana M. Cortés

Universidad Nacional de Mar del Plata – I.S.F.D. N° 19 BA

Introducción

El presente trabajo tiene como objeto demostrar la relación entre supuestos pragmáticos y efectos de interpretación (Sperber y Wilson 1986, Halliday y Mathiessen 1999).

Entendemos que todo discurso maneja un conjunto de supuestos que son su condición de posibilidad y que despliegan una serie importante, aunque limitada, de posibilidades interpretativas. Con esto se ve claramente que una propuesta de base cognitiva necesita un complemento socio-cultural efectivo que está dado por la relación de consistencia en registro y género (Halliday y Hasan 1976, Eggins, 2002) que propone la lingüística sistémico-funcional. Nos interesa ver el complemento efectivo entre el potencial de significado (en el que, ubicamos, los supuestos) y su realización efectiva en determinados discursos que se ubican en un registro y en un género determinado.

En este trabajo proponemos un análisis del discurso del diseño curricular de Prácticas del lenguaje para el primer año de la escuela secundaria (DGCyE 2006) de la provincia de Buenos Aires para demostrar que lo que se postula explícitamente como política educativa está, en la mayoría de los casos, en contradicción con los supuestos que se manejan.

Inscribimos nuestro trabajo en las líneas generales de la lingüística sistémico-funcional (Halliday 1979, Halliday y Hasan 1976, Halliday 2003) que permite analizar los recursos en tanto opciones efectivamente elegidas y reconstruir las opciones disponibles o no que fueron o bien dejadas por elección o por desconocimiento. Estos recursos, que se realizan en el plano léxico-gramatical y pragmático-discursivo (Menéndez 2000, 2005) son los que permiten la reconstrucción de los supuestos que condicionan sus interpretaciones posibles.

Supuestos y efectos de interpretación.

El lenguaje, dentro de la perspectiva sistémico-funcional (Halliday 1979), es un sistema de significados que se realizan en forma de redes de opciones que el hablante/escritor utiliza cuando produce un texto inscripto en una situación y género determinados. Nos interesa destacar que la concepción cognitiva que conlleva este planteo no supone la representación de una realidad externa al lenguaje sino, por el contrario, una construcción llevada a cabo por el lenguaje que, de este modo, crea las representaciones que luego permite analizar. La cognición es pensada en términos de significado (de potencial de significado en términos de Halliday (1979) más que en términos de

conocimiento (Halliday y Mathiessen 1999). Importan, por lo tanto, lo que el sujeto en tanto hablante que usa el lenguaje puede significar.

Dentro de este planteo, la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson 1986) permite rastrear los supuestos que los hablantes manejan y que permiten conformar su discurso. Estos supuestos se reconstruyen proposicionalmente y el hablante los cree verdaderos o probablemente verdaderos. Los discursos los tienen como condiciones de posibilidad.

En términos de la teoría de la relevancia, un input es relevante para un individuo cuando su procesamiento en el contexto de una serie de supuestos anteriormente disponibles produce un efecto cognitivo positivo. Un efecto cognitivo positivo supone una diferencia significativa para la representación mental que ese individuo tiene del mundo: una conclusión verdadera, por ejemplo. Uno de los recursos privilegiados para poder llevar a cabo la reconstrucción de supuestos es el léxico.

La teoría de la relevancia trata la concreción léxica como un tipo de proceso de enriquecimiento pragmático que contribuye a las explicaturas, más que a las implicaturas. Como todo proceso de enriquecimiento, la concreción léxica se guía por la búsqueda de la relevancia, que produce la derivación de efectos cognitivos y contextuales.

En toda teoría donde las conclusiones implicadas se consideren como algo respaldado lógicamente por el contenido explícito, habrá entonces una buena razón para tratar la concreción léxica como algo perteneciente al campo de lo explícito antes que al de lo implícito. La concreción léxica es un proceso mucho más flexible y dependiente del contexto de lo que su tratamiento mediante las implicaturas generalizadas o las interpretaciones aplicadas por defecto parecen sugerir.

Corpus y análisis: el discurso del diseño curricular.

Básicamente, un diseño curricular es un subgénero del discurso educativo en el que se explicitan estrategias fundadas para la consecución de determinados sistemas de enseñanza-aprendizaje en función de una serie de objetivos, metas y/o fines.

Su registro es escrito y altamente planificado. En nuestro caso, elaborado y aprobado por la dependencia oficial correspondiente dentro del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires son razones suficientes para otorgarle al diseño curricular rango de ley. Ello, además, obliga a los involucrados, sistema educativo en general, a su cumplimiento. Es, en síntesis, la definición de una política educativa.

Efectivamente, el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, desde 2006, está instrumentando de manera gradual un nuevo diseño curricular para la escuela secundaria, organizada en seis años y dirigida a una población estudiantil de entre 13 y 18 años. A la fecha, se ha podido poner en práctica el diseño curricular para los dos primeros años y, en 2009, se está haciendo lo propio con el tercero.

El proceso de fijación del diseño curricular consideró un período de experimentación y evaluación a partir de su aplicación en escuelas-testigo, monitoreadas por personal capacitado especialmente.

Hoy y en este contexto, podemos afirmar que la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y de la literatura se postula en una asignatura denominada *Prácticas del lenguaje*, siendo la Literatura uno de sus ámbitos; los otros dos son Formación ciudadana y Estudio.

A continuación, presentamos el análisis de dos recursos: la nominalización y la generalización, con el objeto de demostrar cómo tales recursos operan para alcanzar interpretaciones vagas sobre diferentes conjuntos de supuestos y, por ende, diferentes efectos de interpretación.

En el *Marco general*, se postula que *La forma en que los sujetos se expresan, conocen y construyen visiones de mundo es el lenguaje. El lenguaje expresa la propia cultura, la representación que se tiene del mundo (la propia cosmovisión). En ese sentido la manera de “ver” el mundo es la manera de pensarlo y expresarlo.* (DGCyE, 2006, p. 16).

Destacamos cuatro ítems lexicales claves en relación con la definición de lenguaje: sujeto, expresar, conocer, construir.

El ítem lexical sujeto asociado con los tres procesos seleccionados expresar, conocer y construir no permite precisar su alcance. Esto implica un nivel de generalidad cuyas aclaraciones no colaboran a su delimitación.

El primero de los procesos no admite suponer qué alcance tiene este concepto: su naturaleza individual o social (interaccional) no se puede suponer y se puede intentar inferir a partir del proceso “expresar” [+decir] un efecto contextual débil; sería la dimensión interaccional. “Conocer” es un verbo con el rasgo [+pensamiento] que supone un sujeto individual y tiene como efecto contextual los procesos que ese sujeto lleva a cabo, y “construir” [+conducta] supone un sujeto social cuyo efecto sería su decisión de “construir una visión del mundo”. Esta vaguedad se intenta precisar a continuación relacionando los tres verbos con una visión antropológico-cultural acerca del lenguaje ya que el ver el mundo condicionaría su expresión y representación. El problema reside entonces en que la indeterminación y la falta de jerarquización de los procesos no permiten entender el alcance de un punto de vista funcional (el lenguaje crea un modo de representar la realidad y permite expresarla) por la misma razón de los supuestos y los efectos que conllevan no son precisos.

Más adelante, en la sección destinada a *Prácticas del lenguaje* (DGCyE, 2006, pp.197-240), el texto se inicia con: *Una de las características fundamentales en la concepción de esta materia, consiste en que se lo considerará un espacio donde el objeto de enseñanza lo constituyen las prácticas del lenguaje* (p. 199).

Nos interesa destacar aquí la ausencia explícita del sujeto, como forma de nominalización. En la primera cláusula dependiente (*se lo considerará un espacio*

donde el objeto de enseñanza lo constituyen las prácticas del lenguaje) es esperable que “alguien” considere el fenómeno; podemos observar, en cambio, en una interpretación ergativa, que es el medio, y no un agente explícito, el que asume el rol en el proceso.

Luego, se define el objeto de la asignatura a partir de los siguientes ejes:

- a. *la práctica del lenguaje pone en juego acciones comunicativas, donde hacer (es decir, actuar en intercambios comunicativos orales y escritos) presupone una competencia comunicativa (un saber hacer, un poder hacer), pero no a la inversa: no hay “un saber” anterior al uso de la lengua que lo garantice, pero a medida que se la usa, ese saber se puede ir construyendo en una reflexión constante sobre aquello que se dice, lee, escribe, escucha.* (DGCYE, 2006, p. 199)

La noción de competencia comunicativa, -esto es: el conocimiento que el hablante posee por el hecho de ser hablante y que no se limita sólo a un conocimiento de base gramatical-, remite directamente al concepto postulado por Dell Hymes (1971), cuya inserción en la tradición teórica de la lingüística se entiende de manera complementaria al concepto de competencia de Noam Chomsky, (1957, 1965), dado que contempla los aspectos sociocomunicativos que este no incluyó.

Ahora bien, que la competencia comunicativa sea anterior a la práctica del lenguaje propone una gradación en la acción lingüística, o al menos postula ámbitos de concreción (de materialidad) +/- observables, siendo la práctica el objeto observable y no la competencia comunicativa.

En esta línea, se puede afirmar que la competencia sería una facultad innata. No obstante, en la cláusula *no hay...*, se niega esa posibilidad al sostener enfáticamente que la competencia comunicativa, en tanto saber, no existe sino que sólo se construye en la medida de que se usa el lenguaje. Entran, como vemos, en colisión dos paradigmas: uno racional, individual e idealizado (el que sirve de base a la gramática generativa); otro interaccional, social y dialéctico (el que sirve de base a las gramáticas contextualmente dependientes). La cuestión no es que entren en colisión; la cuestión es la vaguedad con la que se presenta el debate.

Por otro lado, nos interesa detenernos en las aclaraciones *saber hacer* y *poder hacer* que explican la competencia comunicativa.

De acuerdo con ellas, la competencia comunicativa tendría un potencial vinculado con el conocimiento y otro, con la acción lingüística. Ambos potenciales la configuran, aunque, más adelante, como vimos, se niegue que haya algo anterior al uso, es decir, a la acción lingüística, esto es a la capacidad de interactuar por medio del lenguaje y de construir un determinado conocimiento. Es evidente, entonces, que tales potencialidades son presentadas bajo un mismo rango, desconociendo cualquier jerarquía o dependencia que pudiere haber, como de hecho la hay.

Continúa diciendo:

b. el modo en que se concibe al objeto de conocimiento a ser enseñado: confeccionar y llevar adelante propuestas áulicas enmarcadas en las prácticas del lenguaje supone abordarlo de una manera integral, es decir, sin fragmentar el uso en unidades menores (ya sea textuales, oracionales, léxicas), sino preservándolo como objeto. (DGCYE, 2006, p. 199)

En esta cita, destacamos dos aspectos.

Por un lado, aparece la primera referencia a un sujeto – destino: “alguien” confecciona y lleva adelante propuestas áulicas. En otras palabras, el sujeto – destino de este diseño curricular es el docente. Obsérvese que, en la cláusula anterior, siendo fiel a la indeterminación de sujeto – destino que venimos exponiendo, el proceso concebirse está presentado como impersonal, además de que, en las cláusulas que nos ocupan, los procesos están en infinitivo.

Por otro, el objeto a enseñar se define por el modo en que debe abordárselo, de manera integral, sin fragmentar en unidades menores. La práctica del lenguaje es el mismo objeto.

Si, entonces, la práctica del lenguaje es el objeto a ser enseñado, cabe preguntarnos en qué universo se inserta dicha práctica. Porque ya circunscribir un objeto es establecer un recorte. De allí que no se justifique la aclaración *sin fragmentar* porque, de hecho, se está aislando de un universo no referido, ni descripto ni explicado, un segmento, un fragmento, convirtiéndolo en objeto de ser enseñado. La sola mención de objeto supone recorte y tiene como efecto contextualizador la naturaleza de ese recorte. Un recorte no fragmentado conforma una contradicción.

Es factible que fragmentar remita a la segmentación estructural, marco teórico desechado en otros apartados del mismo diseño curricular (véase, por ejemplo, págs. 199, 209-210). No obstante, si la asignatura *Prácticas del lenguaje* pretende alcanzar reflexión lingüística, tal como se declama en diferentes secciones, es el análisis de unidades menores, segmentaciones, lo que permitirá el desarrollo de aquella reflexión.

Bien recordamos la definición de objeto de estudio que postula Benveniste; citamos: *la realidad del objeto no era separable del método propio para definirlo* (Benveniste 1964:118). Si nos permitimos, ahora, parafrasear esta aserción, decimos que el objeto práctica del lenguaje, -recorte asumido a partir de una perspectiva determinada pero recorte al fin-, no puede ni debe desligarse del modo en que el docente confeccione y lleve adelante su labor en el aula. La cuestión aquí es esperar que alguien nos diga cuáles son las unidades menores en las que se puede segmentar este objeto a fin de fijar el método, ya discreto y opositivo, ya procesual y organizado en grados, mediante el cual se alcancen los éxitos esperados en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por último, si, además, en la enseñanza – aprendizaje, una práctica del lenguaje no es un texto o no está constituido en unidades lexicales o conformado por oraciones, si su registro es escrito, cabe que nos preguntemos qué es una práctica del lenguaje.

Luego, se afirma: *Esto supone, por un lado revisar aquellas prácticas de enseñanza centradas fundamentalmente en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua, difícilmente significativas para los alumnos y desvinculadas de los contextos reales donde esos aspectos efectivamente se usan.* (DGCYE, 2006, p. 199).

Revisar implica un sujeto agente y una meta: alguien revisa algo. Ahora bien, ese alguien no está explicitado. El docente o el investigador puede ser ese agente y, por lo tanto, una proyección de la acción hacia el futuro; los responsables del diseño curricular pueden ser también esos agentes y, entonces, la acción de revisar ya está resuelta, en la medida en que este documento es publicado como diseño curricular.

Por otra parte, la meta que se amplía en la cláusula dependiente, a saber: aquellas prácticas de enseñanza centrar(se)... en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua supone que, además, existen otras prácticas que no se centran en aspectos formales. Ahora bien, la consideración formal de una práctica de enseñanza no implica bajo ningún punto de vista no considerar la dimensión formal del lenguaje, ya sea en un enfoque formal o funcional.

Asimismo, la meta u objeto de esa revisión –las prácticas de enseñanza centradas en la descripción- ya ha sido evaluada: “difícilmente significativas” y “desvinculadas”, adjetivaciones que guardan un grado de evaluación negativa. En este contexto, el proceso de revisar pierde sentido de ser porque ya está dado el punto de vista del que el diseño curricular parte.

De manera cíclica y aun reiterativa, concluye: *El sentido que tiene la enseñanza de las prácticas del lenguaje es precisamente tomar el uso como objeto de enseñanza y de aprendizaje* (DGCYE, 2006, p.200). Entonces, el objeto a ser enseñado – aprendido es el uso del lenguaje. Hay finalmente un recorte. En virtud de ese recorte, fuera queda una serie de otras opciones. Una práctica es usar el lenguaje. Y, nos preguntamos: cómo abordar la enseñanza – aprendizaje del uso del lenguaje si no es en unidades menores, al decir de este diseño curricular, como el texto, por ejemplo.

Veamos otro caso: *Por ello en este Diseño Curricular no hay divisiones entre lengua oral, lengua escrita, lectura, ni escritura de manera tajante, ya que en el uso, todas estas dimensiones se encuentran en mayor o menor medida siempre relacionadas y dependen unas de otras. El desafío de la escuela será formar a todos los ciudadanos como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje entendiendo que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas.* (DGCYE, 2006, p. 200)

La forma impersonal del verbo hacer (hay) de la primera cláusula principal mitiga el efecto del verbo semántico del proceso que aparece nominalizado – dividir. Si bien la frecuencia de aparición del verbo haber en la forma fosilizada impersonal en el texto no es significativa, sí refuerza la constante aparición de formas medias con “se”. El sujeto activo, responsable, está mitigado en el discurso. En la segunda cláusula principal, el proceso relacional incluye un portador difícilmente asociado a un responsable activo del proceso.

Concluimos, entonces, por una parte, que, en el discurso de la enseñanza de *Prácticas del Lenguaje*, el sujeto, lejos de ser un actor social activo y dinámico, responsable de sus actos y co-constructor del marco regulatorio, es un actor social pasivo o bien no tenido en cuenta. Y aquí podemos entender el actor como aquel que promulga las disposiciones ministeriales, pero puede ser actor aquel que lee y debe poner en marcha esas disposiciones. Los roles de actor y agente se confunden y, con ello, la vaguedad e indeterminación son fenómenos constantes y caracterizadores de este documento.

Las nominalizaciones (*aprendizaje y prácticas*) dejan de lado a quién aprende y a quién debe poner en práctica lo aprendido. Se supone que se aprende aquello que se pone en funcionamiento. No hay, entonces, lenguaje fuera de su interacción efectiva. La borratura de los sujetos no permite reconstruir sus supuestos y menos aún llevar a cabo las inferencias precisas de qué es lo que se espera que se deba hacer.

Como dijéramos más arriba, en una eventual primera lectura inexperta, podríamos afirmar que este diseño curricular apuntaría a un desplazamiento de la forma hacia la función, siendo esta definida como un complejo de variables vinculadas con el lenguaje. Dice: *El lenguaje opera con el sistema de la lengua pero no se agota en él; está constituido por aspectos vinculados con las necesidades del pensamiento humano, y con las necesidades de la vida social por el otro (...) Todas estas cuestiones se manifiestan de una u otra manera en la estructura de la lengua (...) pero la explicación de esta riquísima abundancia de formas de expresión no estará en la lengua misma, sino en el lenguaje. Y, concluyen: Sin dudas, lo más rico de la lengua se encuentra en su vínculo con el lenguaje* (DGCYE, 2006, p. 202).

Para terminar, nos concentraremos en la última cláusula. Hacer depender la lengua del lenguaje recupera la tradición que, en tantos segmentos, el diseño curricular desecha: la tradición estructuralista, salvo que se esté considerando, cuando hablan de lengua, una gramática de base formal, una morfosintaxis de la lengua. Obsérvese que el atributo positivo *rico* con el que se califica la relación dependiente de la lengua con el lenguaje, también, puede entenderse como una valoración, también positiva y contradictoria con lo que supuestamente se viene enunciando, de la estructura de la lengua para el uso del lenguaje.

Conclusiones

Hemos presentado el análisis de dos recursos en algunos ejemplos del diseño curricular de *Prácticas del Lenguaje* para el primer año de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires: la nominalización y la generalización. Hemos observado, y creemos haber demostrado, cómo tales recursos operan para suponer que:

- a) la práctica del lenguaje es el objeto observable, y no la competencia comunicativa;
- b) la competencia comunicativa está configurada por el conocimiento y por la acción lingüística, ambos presentados bajo un mismo rango;
- c) no se define cuáles son las unidades menores en las que se puede y se debe segmentar el objeto prácticas del lenguaje a fin de fijar el método;
- d) el objeto de revisión –las prácticas del lenguaje– ya ha sido evaluado, aunque se desconozca al sujeto evaluador;

- e) el sujeto activo, responsable, está mitigado en el discurso; los roles de actor y agente se confunden y dan lugar a una interpretación confusa;
- f) hacer depender la lengua del lenguaje recupera la tradición que, en tantos segmentos, el diseño curricular desecha: la tradición estructuralista y no ofrece otras alternativas.

Bibliografía

- Benveniste, E. 1964. *Problemas de lingüística general* (vol I). Siglo XXI, Madrid, 1991
Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCYE),
2006, *Diseño curricular para la Educación secundaria. ESI*. Buenos Aires: Artes
Gráficas Papiros S.A.C.I.
- Eggins, Susan. 2004. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2nd.
Edition. London, Continuum
- Halliday, M. & Ch. Matthiessen. 1999. *Construing Experience through Meaning*.
London: Continuum International Publications Group.
- Halliday, M. & R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. 1979. *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE, 1982.
- Halliday, M. 2003. *On language and linguistics*. London, Continuum
- Hymes, D. 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia, PA: University of
Pennsylvania Press.
- Menéndez, S. M. 2000. *Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis
pragmático del discurso*. En: J.J. de Bustos, P. Chareadeau (eds). *Lengua, discurso, texto* (I
Simposio Internacional de Análisis del Discurso). Madrid, Visor. Págs. 926-945.
- Menéndez, S. M. 2005d. Opciones, recursos, estrategias. Las relaciones entre teoría gramatical
y teoría discursiva. *38th Annual Conference of the Societas Linguisticae Europaeae (SLE)*.
Valencia: Universidad de Valencia.
- Sperber, D. & D. Wilson. 1986. *La relevancia*. Madrid: Visor. 1994.
- Wilson, D. & D. Sperber. 2004. *La teoría de la relevancia*. *Revista de Investigación
Lingüística*. Vol. VII - 2004. Págs. 237-286.