

## **MÓDULO DE MÉTODOS II BASES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS DE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO**

### **1. Presentación general**

Como ya indicamos en el módulo de Métodos I, en la línea Pedagogía del Texto (PdT) de la Maestría en Educación, este curso reagrupa un conjunto de reflexiones originarias de la gnoseología, la epistemología y la lingüística. Reflexiones susceptibles de permitir a los maestrandos/as tener una sólida formación acerca de *i)* los modos e instrumentos que los seres humanos han desarrollado para conocer la realidad (gnoseología); *ii)* la naturaleza y la lógica de los saberes disciplinares (epistemología); las teorías sobre el lenguaje que tienen influencia de alguna manera en los sistemas educativos en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje (lingüística).

Este segundo módulo está constituido por dos unidades: Fundamentos epistemológicos y Fundamentos lingüísticos. En el desarrollo de cada una de ellas se espera que los estudiantes se apropien de ciertos sistemas conceptuales que contribuyen a comprender mejor las **fuentes de referencia** que han alimentado los procesos educativos. Esto supone un trabajo de lectura crítica y de escritura sistemáticas, probablemente no habituales para muchos de los estudiantes. Esperamos que lo asuman con determinación para lograr superar la superficialidad de su formación anterior en el ámbito de las disciplinas que tratamos aquí.

### **2. Programa general del curso de Métodos II**

#### **2.1. Objetivos**

##### ***General***

Estudiar los fundamentos teóricos y prácticos de la Pedagogía del Texto, desde una perspectiva diacrónica y sincrónica.

##### ***Específicos***

- Profundizar en los fundamentos epistemológicos de la PdT, en la comprensión de sus fuentes históricas y en las rupturas y continuidades en torno a la comprensión racional de la realidad.
- Estudiar los fundamentos lingüísticos de la Pedagogía del Texto, en el panorama de las teorías del lenguaje

#### **2.2. Contenidos**

##### **Fundamentos epistemológicos**

- Transición de la filosofía clásica (greco-latina y medieval) a la moderna y su influencia en la educación.
- Empirismo y Racionalismo. Emergencia de las ciencias modernas y sus bases filosóficas.
- La educación y su impacto en el racionalismo operacional y su relación con los cambios políticos de la edad moderna y contemporánea.
- Introducción a los desafíos educativos del siglo XXI: disciplina, interdisciplinariedad, cultura, interculturalidad.

## **Fundamentos lingüísticos**

- ✓ **Formación presencial:** La relación de la lengua con su contexto (iniciación a las teorías de la enunciación).
- ✓ **Formación a distancia:** Abordajes lingüísticos que describen y analizan la organización de los *signos* en el *sistema* o el *código* de las lenguas: *Estructuralismo americano* y *Gramática generativa y transformacional*.

## **2.3. Metodología**

El curso será realizado bajo dos modalidades de trabajo: 1) formación intensiva presencial y 2) formación a distancia o virtual.

En la primera modalidad, el curso tomará la forma de seminario con los siguientes componentes: indicación de materiales de lectura con anticipación a los encuentros presenciales, lecturas previas, participación en discusiones, elaboración de resúmenes, ubicación de posibles tópicos para el trabajo personal de investigación, y elaboración de una síntesis final del curso.

En la modalidad virtual, los alumnos/as tendrán acceso a un módulo en el cual serán desarrolladas o profundizadas nuevas temáticas o aspectos relacionados con curso.

## **2.4. Evaluación**

En ambas modalidades de formación (presencial y a distancia), la evaluación comprende dos tipos: la auto-evaluación por parte de cada maestrando/a, y la hetero-evaluación, realizada por los profesores/as. La auto-evaluación representa el 40% de la nota final y la hetero-evaluación el 60% restante. A su vez, la nota obtenida en la modalidad presencial representa el 60% de la calificación final y la modalidad a distancia/virtual el 40% restante.

Las actividades que implican producción textual serán calificadas bajo los criterios siguientes: i) Estructura textual: unidades temáticas presentadas según una lógica racional; ii) Dominio conceptual: diferenciación y articulación entre los conceptos y la organización del razonamiento. iii) Originalidad en la organización del texto y en los contenidos abordados; iv) lenguaje escrito: texto escrito con claridad y precisión.

Además de la evaluación sumativa, se realizarán evaluaciones del desarrollo de la formación en sus dos modalidades. En la formación presencial los maestrandos/as tendrán la oportunidad de enunciar su apreciación y sugerencias con respecto al desarrollo de las jornadas presenciales, y en la formación virtual las realizarán con respecto al módulo, con la intención de contribuir al mejoramiento del proceso y de los módulos que los apoyarán a lo largo de la Maestría.

No todas las actividades planteadas en el módulo, serán objeto de calificación para la nota final. Algunas de ellas deben ser realizadas por cada maestrando/a como parte de su proceso de aprendizaje y colocadas en la plataforma, en los casos que se indica en el instructivo de las mismas. Algunas de estas actividades podrán ser retomadas durante la tercera formación presencial. Aquellas que serán evaluadas con notas, y los porcentajes asignados a las mismas, son las siguientes.

Modalidad	Especificación de la tarea	Plazo de entrega	Retro-alimentación
Presencial	<b>Trabajo individual:</b> - Síntesis personal de los Fundamentos de la PdT trabajados durante la presencialidad. Elija si realizará la síntesis sobre los Fundamentos epistemológicos, los lingüísticos o los dos (elegir y realizar sólo una síntesis).	15 de septiembre	30 de septiembre
Distancia/ Virtual	<b>Fundamentos epistemológicos:</b> <b>Trabajo individual:</b> - Con base en la lectura Epistemología y educación y el Texto de ¿Alfabetización o educación de base para el desarrollo?, elabore una síntesis personal sobre los Fundamentos epistemológicos de la PdT. - Coloque la síntesis en la plataforma.	3 de noviembre	20 de noviembre

## 2.5. Lecturas previas a la formación presencial

### **Fundamentos epistemológicos**

BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico*. Argentina: Siglo XXI editores, 2000:

- Palabras preliminares (p. 7-14)
- Capítulos I: La noción de obstáculo epistemológico (p.15-26)
- Capítulo II: El primer obstáculo: la experiencia básica (p.27-65)
- Capítulo V: El conocimiento unitario y pragmático como obstáculo para el conocimiento científico (p. 99-114)
- Capítulo VIII: El obstáculo animista (p.176-198).

FAUNDEZ, A. *¿Alfabetización o educación de base para el desarrollo integral?* Mayo, 2009 (mineo).

FAUNDEZ, A. "A la búsqueda de la calidad educativa: el enfoque pedagogía del texto (PdT)". En: A. Faundez, E. Mugrabi y A. Sánchez (org). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Medellín: Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA, 2006, p. 219-228.

### **Fundamentos Lingüísticos**

BENVENISTE, É. [1966]. *Problemas de lingüística general*. Tomos I. 14 ed. Buenos Aires: SIGLO XXI, 1988. Capítulo XV: De la subjetividad en el lenguaje (p. 179-187).

BENVENISTE, É. [1974]. *Problemas de lingüística general*. Tomos II. 21 ed. Buenos Aires: SIGLO XXI, 1979. Capítulo V: El aparato formal de la enunciación (p. 82-91).

JAKOBSON, R. *Ensayos de lingüística general*. España: Ariel, 1984 :

- Capítulo XII, numeral I: Conmutadores y otras estructuras lingüísticas (p. 307-312)
- Capítulo XIV: Lingüística y poética (p. 347-395).

## UNIDAD 1

### FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO

#### Introducción

Esta unidad tiene como objetivo general analizar críticamente temas esenciales de la educación. Los *fundamentos epistemológicos* propiamente dichos y sus *desarrollos* serán abordados de manera más directa en la formación presencial del Semestre 2009-II.

En la lectura 1, primero proponemos algunas reflexiones sobre el concepto de epistemología y de pedagogía, para en seguida abordar algunos temas que impactan las prácticas educativas, tales como las problemáticas de la *democratización*, de la *cantidad versus calidad*, de la relación conflictiva entre *educación y política*, las relaciones contradictorias entre *teoría y práctica*.

En la lectura 2, proponemos el estudio de un conjunto de textos de referencia que ayudan a profundizar las problemáticas que abordamos rápidamente en la lectura 1.

#### Lecturas

Lectura 1: La epistemología y la educación.

Lectura 2: Textos de referencia.

#### Lectura 1: La epistemología y la educación

Antonio Faundez

El concepto de Epistemología es introducido en Francia, en el lenguaje científico / filosófico, sólo a inicios del siglo XX. El mismo designa un estudio crítico de las ciencias, el cual determina su valor, sus orígenes lógicos y su alcance. Es presentado como equivalente a la filosofía de las ciencias. La epistemología se constituye cuando ya no es la filosofía la que da el estatuto a la ciencia, sino que más bien es la filosofía la que toma a la ciencia como su objeto. El concepto ha evolucionado en el siglo XX y recubre 1) la crítica del conocimiento científico, 2) la filosofía de las ciencias, 3) la historia de las ciencias.

La epistemología toma como objeto de estudio las ciencias a las cuales está estrechamente ligada. Nuestras reflexiones tienen el intento de crear un campo de investigación epistemológica que tenga como objeto la educación, la cual está constituida por un conjunto de ciencias pero al mismo tiempo por un conjunto de prácticas. Nuestra tesis entonces es que una epistemología de la educación debe reflexionar críticamente sobre la teoría y la práctica al mismo tiempo, considerando que ellas son el anverso y el reverso de la misma medalla.

Hemos dudado, en el momento de escribir estas notas, si conservar el concepto de epistemología para la reflexión teórica sobre la educación o retomar el concepto de Pedagogía y redefinirlo en su extensión y comprensión para los fines que nos hemos

propuesto, es decir, reflexionar sobre las teorías y prácticas y sus relaciones- contradictorias o no- entre estas entidades que en educación deberían ser inseparables.

El concepto de Pedagogía<sup>1</sup> tiene una historia que varía entre un carácter negativo y otro positivo, y donde su extensión y comprensión se amplían o se restringen según las épocas. A veces, haciendo énfasis en los métodos de enseñanza o en la interacción educador-educando, otras veces poniendo en acento en la categoría de sujetos, que varía entre los niños y los adolescentes (escuela primaria, secundaria). Pensamos que hoy en día la educación se ha universalizado en relación a los sujetos y ella abarca todas las categorías de edad con un énfasis, cada vez más evidente, en una educación permanente. En toda clase de educación existen invariantes y variantes, que deben ser objetos de estudios tanto en sus tesis e hipótesis internas a sus sistemas como también en sus relaciones con las prácticas educativas. En otras palabras, hay que confrontar las tesis e hipótesis con las prácticas educativas, con el fin de determinar la pertinencia de las teorías y las prácticas, y su mutua validez.

## La ruptura

Desde la antigüedad greco-latina, los filósofos han teorizados sobre los fines de la educación, y esta tradición continúa hasta hoy. Esta preocupación no ha puesto una atención especial en lo que denominamos “nudo pedagógico”<sup>2</sup>, el cual pone el acento en el cómo hacer para obtener los fines propuestos, con calidad. Podemos decir que son “cómos” productos de prácticas educativas que no tienen necesariamente un carácter científico, aunque son prácticas racionales.

Un avance significativo, pero limitado, son las reflexiones propuestas por Comenio en el siglo XVII en su obra *La didáctica magna* en donde, por primera vez, son considerados algunos tópicos del nudo pedagógico como objeto de reflexiones pedagógicas en busca de comprender y proponer “cómos posibles”. Sin embargo, podemos decir que la emergencia y el desarrollo de las Ciencias de la Educación<sup>3</sup>, se produce a partir del siglo XIX siguiendo las

---

<sup>1</sup> El concepto de Pedagogía se deriva del griego *paidagogia*, dirección, educación de niños. Hoy día la pedagogía es definida como la disciplina teórica que tiene como objeto la reflexión de la educación de niños y adolescentes. Intenta determinar fines morales y sociales y las maneras de realizarlos (Filosofía de la educación). Intenta también determinar los métodos, los medios y las posibilidades de realizarlos (Ciencias de la educación). Si ella toma en cuenta la psicología del niño y del adolescente y su desarrollo (Desarrollo psicológico) etc., la pedagogía, entonces, es definida como la ciencia de la reflexión, la práctica, la técnica y el arte; todo al mismo tiempo. Nosotros aceptamos críticamente esta definición, proponiendo cierta extensión y comprensión del objeto. Es una actividad que se ocupa también del adulto en su desarrollo psicológico, también damos una importancia esencial a la relación entre las teorías y las prácticas educativas.

<sup>2</sup> En el documento titulado “Algunas notas con vistas a la elaboración de un cuadro de referencia para la Evaluación Pedagógica” hemos intentado definir lo que hemos llamado « Núcleo Pedagógico » en donde intentamos ampliar y delimitar los fines y los modos del proceso educativo y sus relaciones contradictorias y recíprocas. Así, consideramos que el núcleo pedagógico debería «captar las finalidades de la educación ; definir un enfoque susceptible de comprenderse a sí mismo y a los otros; tratar los problemas de la sociedad ; tener una mirada histórica sobre la acción de los seres humanos en un contexto determinado ; captar el aporte de la economía para asegurar una cierta calidad de vida al conjunto de una comunidad, siendo considerada esta última como estrechamente ligada a los otros sectores de la sociedad, y ésta considerada como un sistema global, es decir, como una totalidad en movimiento; permitir una comprensión más global de la realidad mediante la apropiación de múltiples conocimientos ; concebir una ética que permita una cierta igualdad y el compartir ciertos valores en la vida social : tomar en consideración, de manera permanente, la relación contradictoria y complementaria entre los conocimientos teóricos y prácticos, validándose recíprocamente entre ellos.

<sup>3</sup> Conjunto de estudios y de disciplinas de carácter científico en relación a las cuestiones que se plantea la pedagogía: psicología del desarrollo humano, lingüística, gnoseología, didácticas específicas, etc.

primeras tentativas de construir las ciencias sociales tomando como modelo, en general, las ciencias físicas y la matemática desde la primera tentativa de Comte, seguida brillantemente por “positivistas” europeos y latinoamericanos, especialmente en Francia por Durkheim y sus seguidores.

Pero es en el siglo XX cuando las disciplinas sociales alcanzan un carácter científico, aunque su cientificidad puede comprenderse sólo en la historia propia de esas disciplinas ya que ella implica un proceso de construcción continua. Esa es la razón por la cual proponemos el estudio de ese proceso a partir de las disciplinas fundamentales que para nosotros tienen influencia en la educación desde ese siglo hasta ahora. Nos referimos a: 1) La Psicología del desarrollo humano (incluyendo los aportes del Conductismo, del Constructivismo, del Cognitivismo y del Socio-interaccionismo); 2) La Lingüística (incluyendo el Estructuralismo, las críticas de Benveniste y los aportes esenciales de Bajtín), 3) Las Didácticas específicas que se desarrollan a partir de los años 60 del siglo XX (Didácticas de las Matemáticas, del lenguaje, de las Ciencias de la vida y de la tierra, de las Ciencias sociales, etc.). A estas disciplinas agregamos también, en una perspectiva histórica, los cambios ocurridos en la Epistemología (Filosofía) y en la Gnoseología, cuyas reflexiones, influenciadas por el desarrollo de las disciplinas antes mencionadas, aportan y han aportado ideas fundamentales para comprender la educación e intentar mejorarla.

A pesar de que las disciplinas correspondientes a las “Ciencias de la Educación” han propuesto comprensiones e interpretaciones de objetos de conocimiento que pueden ser utilizados en la comprensión / interpretación / acción educativa, ésta no se da por sí sola como una evidencia. La educación y las disciplinas relacionadas estrechamente con ella no están en movimiento en un río tranquilo; al contrario, ellas navegan en un río lleno de meandros, rápidos y, a veces, cascadas que se manifiestan en conflictos intelectuales de débil o fuerte intensidad de carácter ideológico, político o intelectual. La educación es una teoría y una práctica eminentemente política y está en el centro de una sociedad en movimiento, lo cual implica decisiones, fines, prácticas y valores diferentes, contradicciones, que la racionalidad científica no puede apagar ya que ello es intrínseco a cualquier proceso histórico. La racionalidad está siempre acompañada de su contrario y en conflicto permanente.

### **Sobre la democratización de la educación**

Las culturas/civilizaciones antiguas han restringido, por razones especialmente político / religiosas, la transmisión / apropiación de los conocimientos.

Sin duda, los cambios socio-culturales históricos pueden permitirnos comprender mejor las rupturas que se han dado en “la democratización” de la educación. Podemos estudiar estas rupturas en las reflexiones/prácticas de dos autores que representan bien estos cambios radicales en relación a la Educación e intentar comprender el porqué de estos cambios. Nos referimos a la acción y el pensamiento de Comenio (Jean Amos Komensky, 1592-1670) y de Condorcet, quienes en siglos diferentes, pero en un período de una misma área civilizadora (renacimiento y revolución política) proponen una educación universal e integral para los seres humanos.

A pesar de que esta idea y práctica de política educativa es compartida por los dos, podemos delimitar diferencias esenciales. La enseñanza universal, propuesta por Comenio, tiene sus raíces en un pensamiento y práctica religiosa cristiana en donde el conocimiento prepara a los seres humanos para contribuir a la creación de un mundo a imagen de Dios.

Universalizar el conocimiento, “que todo sea enseñado a todos” dice nuestro autor, pero y a pesar de que esta idea tiene implicaciones políticas y sociales, ella tiene sus raíces profundas en una concepción y una práctica religiosa. La vida eterna es el objetivo final del ser humano y la vida pasajera sobre esta tierra es la preparación a la eternidad; cada persona debe cultivar la sabiduría de La Escritura a través de la educación.

En cambio, el pensamiento y la práctica de Condorcet se desarrollan y realizan en un contexto de cambios políticos esenciales, en donde lo universal no es sólo el pensamiento y la acción religiosa sino que esencialmente es la universalidad de lo político, de la participación en lo político basada en la premisa esencial de que la organización, el desarrollo, la propuesta de los fines de la sociedad exigen la participación “consciente” de los seres humanos en el proyecto y la acción de construirla, sin la participación de fuerzas o valores extrasociales. Si “el sentido común (la razón) es la cosa mejor repartida en el mundo”, son todos los que la poseen los que tienen el deber de usarla para construir la vida social. No es extraño entonces, pero sí esencial, que Condorcet sea al primer filósofo/político en proponer por primera vez un programa de educación pública consecuente con el nuevo régimen político que La Revolución Francesa (1789) pretende instaurar, la República. Las bases de esta nueva universalidad de la educación son políticas y no religiosas, a pesar de que los fines son compartidos por las dos posiciones.

El pensamiento político-educativo de Condorcet dependía del éxito de la revolución y como ella, después de la restauración de la monarquía, renace en el siglo XIX (1848), se van creando las bases para realizar la universalización de la educación en Francia. La influencia política de la Revolución francesa es importante en algunas partes del mundo (especialmente en América latina) y la misma incluye la universalización de la educación.

### **Sobre la cantidad (democratización de la educación) y la calidad de la educación**

Desde la reunión sobre la educación en Jomtiem (1990), la UNESCO propone a nivel mundial el programa “Educación para Todos”, el cual retoma la democratización de la educación (esencialmente de base) y que nosotros podemos ubicar en la historia desde la concepción propuesta por Condorcet. En ese programa se propone igualmente la preocupación por la calidad de la educación. No vamos a repetir las críticas que hemos hecho a la práctica de este programa “Educación para Todos”, con cuyas propuestas, sin embargo, estamos de acuerdo. Nuestra crítica surge al analizar los resultados de estas dos facetas esenciales del programa: cantidad y calidad. En ella vemos el abismo que separa el discurso y la práctica, separación persistente de esta tensión contradictoria en el proceso educativo. Invitamos al lector a analizar nuestro artículo *¿Alfabetización o educación de base para el desarrollo?* ([Link](#)).

### **Sobre la relación entre educación y política**

En el siglo XX el tema de la relación entre la educación y la política ha sido un tema que ha ocupado a filósofos, educadores, políticos. Sin embargo, el tema fue tocado en otros siglos, especialmente a partir de los greco-latinos y notablemente por Platón y Aristóteles. Empero los conceptos han cambiado marcados por la época y su realidad socio-cultural. Durkheim ha analizado bien los cambios de los conceptos y sus sentidos en relación estrecha con el concepto de ser humano, sociedad, fines de la educación, valores morales y estéticos, etc. Sin embargo, en el pasado la problemática no fue abordada de una manera clara y precisa. En el siglo XX el tema llega a ser objeto de reflexión y se convierte en una controversia importante dando nacimiento a corrientes que se confrontan y se expresan en luchas

ideológicas extremadamente intensas en los medios educacionales, políticos, teóricos e intelectuales. Una corriente defiende la tesis maximalista de considerar la educación como reproductora de la sociedad calificando la escuela como aparato ideológico de Estado, siguiendo las reflexiones de Gramsci divulgadas en Francia por Althusser. Otra corriente sostiene que la educación socializa y, por ende, reproduce la sociedad pero la misma no ejerce un dominio absoluto para reproducir lo social. Una posición crítica de parte de intelectuales, educadores y alumnos ejerciendo la crítica puede romper los lazos ideológicos opresores para liberarse de los contenidos y del ejercicio pedagógico autoritario preconizados por la educación. En medio de estas posiciones extremas podemos encontrar variantes que ven la educación como una práctica de la libertad.

Nuestra posición intenta retomar esta problemática y hacer un análisis exhaustivo para proponer un abordaje sutil de este asunto. Precisamos comprender esta temática proponiendo una extensión y comprensión de los conceptos adecuados para la apropiación del objeto que pensamos explicar/interpretar.

Paulo Freire tenía razón cuando aseguraba que la educación es una práctica política (otros filósofos y educadores antiguos y modernos lo han dicho también de distintas maneras). El educador brasileño, no ha dado, sin embargo, según nuestro criterio, una explicación satisfactoria a esta relación compleja entre la educación y la política. No basta decir que existe una relación estrecha entre educación y política y que en última instancia toda educación tiene como base una elección política. Una orientación política determinada por las élites en el poder para que la reproducción de esas élites se realice permanentemente. Esta visión nos ha llevado a considerar cómo utilizar la educación para romper con esta orientación reproductora de los poderes existentes, con el fin de crear una nueva educación para organizar una nueva sociedad. Para tal cambio educacional destinado al cambio social, la educación debe ser “concientizadora” o, como algunos lo han afirmado, “politizadora”. La oposición entre una educación reproductora y una educación libertadora puede conducirnos –como de hecho ha ocurrido- a dar un peso significativo a la política en desmedro de lo pedagógico como tal. Poner el acento en “todo político” para tener una incidencia en “lo pedagógico”, incluso si no está explicitado como tal, nos parece un error. El “todo político” conduce a un “nada pedagógico”, en la medida en que los cambios necesarios a nivel pedagógico no son tomados en cuenta ni impulsados. Es como si lo político resolviera por sí solo lo pedagógico, lo que se ha demostrado falso. Paradójicamente, esta práctica política en educación ha dejado en manos de la educación, combatida por ser reproductora, el elemento pedagógico, el cual es utilizado para consolidar la educación tradicional y así conseguir los resultados esperados para preparar los educandos para la sociedad deseada.

Esta dicotomía que puede expresarse como todo pedagógico y nada de político, o todo político y nada pedagógico, nos parece un abordaje erróneo del problema pues consideramos sumamente importante que tanto lo político como lo pedagógico sean complementarios, permitiéndonos así conseguir una educación que nosotros llamamos “educación de calidad”. Lo pedagógico debería jugar un papel esencial para influir sobre lo político a través de una formación de calidad para todos los/as participantes en los procesos que permita la construcción de un ser integral: político, estético, religioso, ético, económico, racional, etc. En resumen, un participante crítico, con capacidades desarrolladas, con competencias apropiadas para criticar y participar en la construcción de una sociedad más justa, más solidaria, más harmónica, más humana.

En pocas palabras, lo político apoyándose en lo pedagógico (a crear aún) puede alcanzar una calidad educativa susceptible de construir una sociedad diferente, y lo pedagógico,



apoyándose en lo político, podrían juntos, al interior de las contradicciones inherente al proceso, construir una educación diferente y capaz de crear permanentemente la sociedad relativamente ideal.

### **Contradicciones entre la teoría y la práctica educativa**

Las teorías en educación se construyen sobre la base de ciertos axiomas que pueden ser el resultado de reflexiones relacionadas con una concepción de la vida y de la sociedad. Son principios considerados como inmutables, verdades atemporales que tienen raíces en la cultura elaborada por una sociedad. Ellos son al mismo tiempo proceso y resultado de elementos considerados eternos, mezclados con elementos históricos de corta o larga duración, según la cultura. Sócrates consideraba que el filósofo educador en su acción imitaba al partero/a. La base de esta concepción / acción tiene sus raíces en que el ser humano vivió en el pasado en el mundo del saber y que el papel del educador era el de hacer recordar al educando/a esos conocimientos que estaban anclados en su memoria. El papel del filósofo / educador consistía en ayudar a parir, facilitar el camino para volver al pasado y recuperar el saber.

Hoy en día, este axioma no constituye la base de una práctica educativa, pero la acción misma del filósofo / educador debería continuar a ser la de facilitador de un camino, no ya sólo de una vuelta al pasado, para apropiarse de los conocimientos creados por la sociedad / cultura a la cual pertenece, y también los conocimientos en elaboración, a lo cual debe contribuir en ese proceso de apropiación crítica de los conocimientos del pasado, del presente y del futuro.

El proceso educativo es un conjunto de prácticas y teorías, una totalidad en movimiento con sus contradicciones, cuya superación constituye parte integrante de esa totalidad. Consideramos que la educación se asemeja a la medicina, en la medida en que las dos disciplinas están constituidas por teorías y prácticas que se influyen mutuamente. Cada uno de los polos de la contradicción intenta validarse en oposición al otro, pero esta tensión contribuye o contribuiría a validar el proceso como totalidad en un movimiento permanente en donde las validaciones son relativas pero necesarias.

Tanto las teorías como las prácticas están en permanente validación, y no validación y el educador no puede sustraerse a esta lucha de contrarios pero, paradójicamente, profundamente complementarios. Nuestra experiencia educativa en diversos tiempos y espacios nos ha hecho tomar conciencia de que las teorías y las prácticas están “naturalmente” separadas y los actores del proceso educativo tienen la tendencia a considerarse o prácticos educativos o teóricos educativos. Esta separación la encontramos en diferentes instituciones y procesos, como por ejemplo en las experiencias en el terreno (sean de educación de adultos, jóvenes, o niños), como también en instituciones formadoras de educadores, organizaciones internacionales, etc.

### **Lectura 2: Textos de referencia**

PIAGET, J. *Epistemología genética*. España: Editorial Debate, 1986.

BACHELARD, G. *La formación del espíritu científico*. 23 ed. Argentina: Siglo XXI editores, 2000.

FAUNDEZ, A. *¿Alfabetización o educación de base para el desarrollo?* (en prensa).

\_\_\_\_\_. A la búsqueda de la calidad educativa: el enfoque de la Pedagogía del Texto. En: A. Faundez, E. Mugrabi y A. Sánchez (org). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Medellín, Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA, 2006, p.219-228.

FAUNDEZ, A Y FREIRE, P. *Por una pedagogía da pergunta*. Sao Paulo: Cortez.

CONDORCET, J. *Cinco memorias sobre la instrucción pública (Primera memoria sobre la instrucción pública. La instrucción pública en Francia durante la Revolución)*. Madrid: Morata, 2001.

COMENIO, J. *Didáctica magna*. México: Porrúa, 2003.

JOLIBET. La educación en el siglo XX y problemas de la pedagogía contemporánea.

CHARLOT, B. Les sciences de l'éducation: essai d'épistémologie. IN: Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi. Paris: ESF, 1995.

MARX, C. y ENGELS, F. *La ideología alemana y tesis sobre Feuerbach*. Argentina: Pueblos Unidos, 1985.

### Actividad 1

- Con base en la lectura 1 *Epistemología y educación* y el texto de *¿Alfabetización o educación de base para el desarrollo?* ([link](#)), elabore una síntesis personal sobre los fundamentos epistemológicos de la PdT.
- Coloque la síntesis en la plataforma.

(Link Lectura del módulo)

## ¿ALFABETIZACIÓN O EDUCACIÓN DE BASE PARA EL DESARROLLO INTEGRAL?

**Por: Antonio Faundez**  
**Director del Instituto para el Desarrollo**  
**y la Educación de Adultos, Ginebra-Suiza**

Comenzaremos la exposición haciendo algunas referencias históricas sobre los acontecimientos en los que se encuadran los conceptos y las prácticas de Alfabetización y Educación de Base. Luego precisaremos el concepto de desarrollo que asumimos así como nuestro concepto de Educación de Base, analizando a la vez lo que pareciera ser el retorno, a la escena internacional, de dicho concepto. Posteriormente entraremos a justificar por qué la educación para jóvenes y adultos debería ser un programa de Educación de Base y por qué la misma debería ser intercultural e insertarse, a la vez, en un proceso educativo que busque realmente la calidad de la educación. Finalmente, terminaremos nuestra exposición presentando algunas características de una educación de calidad y la contribución a la misma de un enfoque innovador que llamamos Pedagogía del Texto.

### **Algunas referencias históricas**

Al menos dos elementos históricos han contribuido a que los países tomen conciencia de la necesidad de organizarse como comunidad internacional: los estragos de las dos guerras mundiales y el proceso de descolonización que alcanzó un gran auge después de las dos confrontaciones mundiales. La organización de la comunidad internacional se dio como objetivo, entre otros, el de contribuir a la solución de los problemas relativos a la educación en los países, particularmente, del Tercer Mundo.

Partiendo de la premisa que la educación permitiría el “desarrollo” de los pueblos, especialmente del Tercer Mundo, -premisas que se apoyan, al parecer, sobre el modelo de desarrollo de algunos países occidentales-, en 1946 fue creada La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En el mismo año esta organización encarga a un grupo de expertos reflexionar y profundizar el concepto de Educación de Base, grupo que propone, en 1951, la definición siguiente: *“el bagaje mínimo de educación general necesario a los niños y a los adultos que no han beneficiado de una enseñanza formal, para ayudarles a comprender los problemas de su alrededor inmediato, sus derechos y sus deberes en cuanto ciudadanos e individuos, y a participar más eficazmente en el desarrollo económico y social de su comunidad”* (UNESCO, 1996, p. 120).

A pesar de algunas experiencias de Educación de Base, la comunidad internacional no consiguió proponer un programa mundial. En 1960, durante la segunda Conferencia Internacional sobre la Educación de Base (Montreal, 1960) anuncia *la organización de una amplia campaña de alfabetización con el propósito de eliminar el analfabetismo en algunos*

años<sup>4</sup>. Ésta estaba destinada especialmente a los países recientemente independizados<sup>5</sup>. Con esta decisión se abandona el concepto de Educación de Base y se privilegia el concepto de Alfabetización. Desde ese momento, la política educativa de la UNESCO estará orientada por el concepto y la práctica de la alfabetización, concepto y práctica que restringen la experiencia educativa a la enseñanza de rudimentos de la escritura y, en ciertos casos, a la enseñanza del cálculo.

La Conferencia general de 1964 y las recomendaciones del Congreso de Teherán limitan las ambiciones de la UNESCO y ésta decide renunciar a las campañas masivas, comprometiéndose a proponer un Programa Internacional Piloto de Alfabetización de carácter funcional, con el argumento de que la alfabetización debía estar integrada a un proyecto de desarrollo industrial o agrícola. La alfabetización es concebida como funcional y el “método” de enseñanza aprendizaje propuesto será conocido como *método funcional*<sup>6</sup>. Durante alrededor de 40 años la alfabetización ha constituido así el trabajo educativo esencial preconizado por la comunidad internacional, especialmente por la UNESCO y, más tarde, igualmente por la UNICEF<sup>7</sup>.

Nosotros hemos criticado esta propuesta de Educación de la UNESCO que ha privilegiado el concepto y la práctica de la Alfabetización en detrimento del concepto y la práctica de la Educación de Base. Nuestras críticas pueden resumirse de la siguiente manera: 1) Las bases teóricas y prácticas de la alfabetización no han cambiado durante las décadas de su promoción. Desde el punto de vista psicológico la teoría de base, que es el conductismo, no consigue explicar el desarrollo humano ni el lugar de la enseñanza/aprendizaje en ese desarrollo. Desde el punto de vista de la concepción de la lengua, ésta es considerada como un código cuyo funcionamiento debe el educando dominar para aprender la lectura y la escritura. Desde el punto de vista didáctico, la unidad de la enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito es la sílaba; y a pesar de que a veces se habla de palabra e incluso de frases, en realidad la toma en cuenta de estas dos últimas entidades es sólo un pretexto para llegar a la sílaba. 2) Los principios pedagógicos son tradicionales, ya que el centro del proceso educativo es el maestro (profesor, facilitador, animador, etc.). 3) El proceso educativo está organizado a corto plazo ya que se supone que el educando llega a dominar el código, y por ende la escritura y la lectura, en sólo algunos meses.

Nuestra experiencia nos ha mostrado que el proceso educativo basado sobre estos aspectos no conduce a un dominio del lenguaje escrito en cuanto medio de comunicación ni tampoco como instrumento de acceso a otros conocimientos. Podemos afirmar entonces que, ni los programas de alfabetización ni las campañas de alfabetización propuestas, de manera general, por los

---

<sup>4</sup> No conocemos las razones por las cuales se cambia un programa de “Educación de Base” por un programa de alfabetización. Nuestra hipótesis sobre tal cambio es que las razones son económicas y políticas al mismo tiempo. Un programa de Educación de Base tendría un costo evidentemente superior y una duración también superior que el programa de alfabetización. Es verdad que los costos son relativos pues después de más de 40 años, los programas de alfabetización exigen todavía seguir invirtiendo en ellos. Tal vez, en relación tiempo/costo, un programa de Educación de Base sería menos costoso a largo plazo.

<sup>5</sup> El Programa Internacional Piloto de Alfabetización incluyó también países de América Latina cuya independencia política se había logrado en los inicios del siglo XIX.

<sup>6</sup> El adjetivo funcional es utilizado paradójicamente en dos expresiones contradictorias: método funcional y analfabetismo funcional. La utilización de un mismo adjetivo teniendo en un caso un valor positivo y en el otro caso una connotación negativa puede ser fuente de confusiones. En nuestra opinión, sería preferible hablar de “iletrismo” en vez de “analfabetismo funcional” (ver nota 5). Para un análisis más detallado de ese programa, sus fracasos y sus éxitos, ver nuestro libro “A expansão da escrita na África e na América latina”, Brasil, paz e Terra, 1994.

<sup>7</sup> Para una crítica relativa a esta política leer el artículo “A la búsqueda de la calidad educativa (En Faundez, 2006).

organismos internacionales de Educación (gubernamentales o no gubernamentales), permiten al analfabeto o iletrado dominar el lenguaje escrito y por eso mismo diversificar su comunicación oral. En el mejor de los casos puede llegar a ser un iletrado<sup>8</sup> ya que de hecho no cambia su relación con el mundo de la escritura y la realidad social y natural. Es evidente que en los dos casos, sea en la condición de analfabeto sea en la condición de iletrado, esas personas no pueden mejorar, de manera significativa, ni su vida cotidiana ni la de la comunidad.

Nosotros lamentamos que la UNESCO no haya tomado en cuenta las experiencias de Educación de Base de América Latina, que se han inspirado en las ideas positivistas de los filósofos franceses del siglo XIX, especialmente Comte y Littré. En efecto, las experiencias de preparar a los sectores populares para la industrialización, por parte de las élites políticas, con consecuencias en lo económico, social, político, educacional, etc., tuvieron un notable resultado. Chile, Argentina y Uruguay (se puede considerar también el sur de Brasil) hicieron obligatoria la enseñanza primaria en la primera mitad de siglo XX, tanto en las leyes como en la disposición de las bases materiales. En los años 60, con programas de educación de base para los adultos, con continuidad en la educación formal, estos países lograron alcanzar una tasa de analfabetismo de menos del 5%. Una experiencia en otro país de la América Latina, en la misma época (años 60), alcanza el mismo resultado. Nos referimos a la experiencia cubana que alcanza un resultado semejante, o sea, una tasa de menos del 5% de analfabetos. Los resultados fueron semejantes, incluso si las realidades socio-políticas eran diferentes, porque estos países utilizan una estrategia común: educación a mediano y largo plazo en la que lo formal y lo no formal se entrecruzan.

### **El concepto de desarrollo**

Pensamos que es necesario explicitar, aunque sea brevemente, el concepto de desarrollo que asumimos. Ya dijimos que el apoyo al desarrollo, propuesto por la comunidad internacional, pareciera tomar como modelo el desarrollo de las sociedades occidentales en donde la educación habría jugado un papel fundamental. Sin embargo, nos parece que el modelo de desarrollo occidental pone el acento esencialmente en el aspecto económico, olvidando, deliberadamente o no, las otras dimensiones del desarrollo. El estudio de la historia del desarrollo de las sociedades occidentales nos muestra que éste se expresa en una dialéctica en la cual un conjunto de aspectos han estructurado la sociedad como totalidad. Así, es evidente que la revolución industrial, por ejemplo, incluso si ella se realiza con cierta independencia de las otras dimensiones socio-económicas, está influenciada por la revolución política, filosófica, científica, ética, etc., y viceversa. Desconocemos, sin embargo, las razones que han llevado a la comunidad internacional a cercenar esa totalidad. Es posible que sea por “respeto” a las características políticas, filosóficas, éticas, etc. de las culturas/sociedades que se vincularon al programa.

En los años 70 del siglo pasado, otro fenómeno político, social y económico hace irrupción en la historia contribuyendo a que el proceso de desarrollo y el desarrollo de la educación se haga más complejo. Se trata de la expansión de las ideas neo-liberales en los centros de decisión

---

<sup>8</sup> El concepto de iletrismo aparece en el inicio de los años 80 en Francia. Su definición no era precisa. Fue creado por la asociación ATC Cuarto Mundo ligado a un conjunto de miserias sociales, económicas y sanitarias. La Asociación pensó que la palabra analfabeto tenía una connotación negativa. Nos parece que el concepto iletrismo es más apropiado que la expresión analfabetismo funcional, en la medida en que esta última está demasiado ligada a la concepción de la alfabetización funcional. El concepto de iletrismo es más extenso ya que circunscribe el fenómeno de las personas que, habiendo seguido un proceso de educación, son incapaces de utilizar la lengua escrita para comprender los textos y actuar en consecuencia.

política que ha tenido como resultado -condición y resultado al mismo tiempo- *el fenómeno político-económico conocido con el nombre de mundialización o globalización*. En efecto, a partir de los años 70 este fenómeno ha removido las sociedades tanto en el plano macro como micro. Ninguna institución social, ninguna actividad humana ha escapado a la idea y a la práctica impuesta por esta concepción operacional del mundo, según la cual, la política está subordinada a la economía, en la “astucia de la razón - o de lo irracional, tal vez - , y de cambiar radicalmente el mundo social en todas sus esferas, ya sea en el nivel de la economía, de la política, de la cultura, de la paz, de los derechos humanos y, sin duda, en el nivel de la educación.

En ese contexto, el concepto de “desarrollo sostenible” emerge como una forma de oponerse a la globalización. Este nuevo concepto ha llegado a ser una palabra fetiche que “adorna” los discursos de la mayor parte de los organismos internacionales, de los estados, las organizaciones no gubernamentales y los partidos políticos. Vemos que este problema debe interpelarnos vivamente ya que el desarrollo está identificado sistemáticamente con el crecimiento económico, al cual se le ha agregado hoy el respeto y la conservación de la naturaleza. Para nosotros el crecimiento económico y el respeto y conservación de la naturaleza comporta otros dos componentes irreducibles y complementarios: *la justicia social y un cuadro político verdaderamente democrático que integra y pone en acción una real participación de los ciudadanos*. La sola concepción educativa que puede promover una visión del desarrollo integral es la que se preocupa por la educación de un ser integral. En la concepción del desarrollo y de la educación, precisamos de una concepción “humanista”, que conjugue todas las dimensiones que los hombres han desarrollado a lo largo de la filogénesis: la dimensión económica, política, científica, tecnológica, religiosa, estética y ética. Esas dimensiones son al mismo tiempo la condición y el producto del desarrollo, a través de la acción, de las capacidades psíquicas exclusivamente humanas, permitiéndonos así humanizarnos cada día más.

## **El concepto de Educación de Base**

Nuestro trabajo educativo en diversas regiones del mundo nos ha hecho tomar conciencia de la relatividad del concepto de Educación de Base. En efecto, en cada realidad social e histórica se interpreta ese concepto según la representación que tiene cada cultura/civilización de la sociedad y del ser humano y según el papel que la misma le atribuye a la educación, destinada ésta a socializar a los individuos y a la colectividad adaptándolos a una cultura/civilización específica. Nosotros cuestionamos en la definición de Educación de Base que citamos más arriba el hecho de que se hable de *conocimientos mínimos*. Nosotros pensamos que se debe proponer el **máximo** de conocimiento con el fin de que los educandos/as puedan adquirir el poder del conocimiento para poder actuar eficazmente en la construcción de su sociedad/cultura. Nos parece evidente que en los procesos educativos la selección de los conocimientos y los enfoques pedagógicos de la enseñanza/aprendizaje deben tener como criterio esencial la socialización de bienes culturales específicos, pero igualmente un diálogo con otras culturas para, a través de la comparación y del análisis, comprenderlas y criticarlas para enriquecerlas. En ese sentido, pensamos que todo proceso educativo debería ser intercultural pero también multidisciplinario para profundizar nuestro conocimiento de la realidad socio-natural desde diferentes disciplinas necesariamente complementarias. Sin embargo, pensamos también que los procesos educativos deberían tomar en cuenta las necesidades educativas del futuro de las culturas/civilizaciones. Desde nuestro punto de vista, en el proceso educativo, el pasado, el presente y el futuro deberían estar implicados, ya que el ayer, el aquí y el ahora y el futuro, forman parte del proceso. De hecho, para que la educación responda a las

necesidades educativas fundamentales, ella debería considerar no solamente los objetivos del presente sino igualmente los objetivos del mañana e incluso los del después de mañana.

Esta es nuestra concepción histórica de la Educación de Base que debería permitir al proceso educativo incorporar, al mismo tiempo, los valores humanos culturales y los conocimientos de las ciencias naturales y sociales como también aquéllos producidos por las llamadas “*ciencias duras*”, de una manera crítica permanente. La educación es esencialmente un proceso histórico que debe seguir las evoluciones y las rupturas del proceso de construcción de conocimientos, tanto aquéllas producidas en el seno de las ciencias de la educación como también todos los conocimientos de cualquier disciplina del pasado, del presente y del futuro con sus contradicciones inherentes.<sup>9</sup>

### **¿El retorno de la Educación de Base?**

La Conferencia de Educación en Jomtien (Tailandia), organizada por la UNESCO en 1990, parece marcar un retorno de la Educación de Base, pero esta vez con una amplitud y una extensión inesperada. La conceptualización también ha cambiado<sup>10</sup>. El documento adoptado “Educación para todos” no habla explícitamente de Educación de Base sino más bien de “necesidades básicas de aprendizaje” que son definidas como siendo: *las necesidades que comprenden tanto los instrumentos esenciales para el aprendizaje (como lectura y escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los conocimientos, las habilidades, valores y actitudes necesarias para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus potencialidades, vivir y trabajar con dignidad, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar a aprender*” (Declaración mundial sobre la Educación para todos. Plan de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje. UNESCO, 1996, p.120).

A pesar de la insistencia en la necesidad de promover una Educación de Base, el apoyo a la continuación – más aún, la consolidación y la extensión – de los programas de alfabetización es una contradicción evidente. Si las experiencias de alfabetización continúan sobre las mismas bases teóricas y prácticas, los resultados ciertamente no van a cambiar. Las evaluaciones actuales de las experiencias de alfabetización permiten llenar las estadísticas destinadas a satisfacer las comunidades nacionales e internacionales. Pero, en verdad, ellas atestiguan sólo un pseudodominio del lenguaje escrito que no contribuye efectivamente a mejorar la vida cotidiana del educando/a ni la de su comunidad.

En el mismo documento hay un reconocimiento implícito en relación al débil resultado de los programas de alfabetización en curso después de décadas: *“a pesar de los progresos de la alfabetización de adultos, la mayor parte de esos países tienen todavía una taxa de analfabetismo elevado, y el analfabetismo funcional continúa a extenderse entre la población adulta de una buena parte del Asia y de los países árabes como también en Europa y en*

---

<sup>9</sup> Para profundizar esta ideas invitamos al lector/a leer el libro colectivo “Continuités et Ruptures en Educación”. Bajo la dirección de Faundez & Mugrabi, 2004.

<sup>10</sup> En los textos citados de la UNESCO aparecen expresiones difíciles de comprender, como por ejemplo la expresión en el original en inglés “learning acquisition” traducido al francés como “adquisition d’apprentissage”. Los dos conceptos, *adquisición y aprendizaje*, pudiendo ser considerados como sinónimos, la expresión de adquisición de aprendizaje no contribuye a la claridad del texto. La expresión que aparece en los títulos de los documentos en inglés “Basic Learning Needs”, en francés esta traducida como “necesidades educativas de base”, traducción que pensamos es más feliz.

*América del Norte, donde plantea un problema mayor*” (UNESCO 1996, p. 2)<sup>11</sup>. A pesar de esa constatación, los programas de alfabetización tradicional continúan a ser apoyados sin que se cuestionen su pertinencia ni se busquen las causas de los fracasos. Según nuestra modesta opinión las causas deben ser buscadas en el nudo pedagógico esencial: las bases teóricas y prácticas de los enfoques pedagógicos y de los métodos. Retornaremos sobre este punto más adelante.

Si la Educación de Base quiere adquirir un nuevo estatuto en esta nueva fase propuesta por la comunidad internacional, ella debería tratar de superar un defecto esencial de los programas de alfabetización: la falta de programación. En efecto, una de las críticas que hacemos a las experiencias de alfabetización es la de no planificar el proceso educativo. Como lo dijimos de manera general, el objetivo subyacente a esos programas es el de permitir la apropiación del código lingüístico. No obstante, según nuestras investigaciones, ni siquiera se consigue el dominio del código - salvo raros casos -, pero incluso si fuera así, es evidente que el simple manejo del sistema de escritura no permite desarrollar un conjunto de capacidades/competencias esenciales como son el dominio del lenguaje escrito para comunicarse eficazmente, el acceso a los conocimientos de carácter científico, el desarrollo de capacidades psíquicas superiores, etc.

Desgraciadamente, en esos mismos programas, la concepción de la educación y los principios metodológicos no están explicitados claramente, y el material didáctico utilizado constituye la sola referencia. En general, esta referencia se remite a un silabario para el aprendizaje del código. En ciertos casos es posible encontrar un librito para la enseñanza del cálculo (aritmética) y, en otros, un cuaderno para el animador (promotor, facilitador, etc., según las regiones y países). Esta falta de explicitación de las teorías que fundamentan su concepción de la educación nos condujo a intentar descubrirlas a partir del análisis de los materiales disponibles. Nuestros análisis nos han convencido que se trata de teorías y prácticas superadas desde hace algunas décadas. Esas teorías-prácticas, con sus materiales didácticos, son uno de los aspectos de la ineficacia de los procesos/campañas de alfabetización (cf. Faundez, 2004).

### **¿Por qué pensamos que la educación para jóvenes y adultos debería ser un programa de “Educación de Base” y no un programa de Alfabetización?**

Hemos hecho la crítica a los métodos de alfabetización, los más utilizados a partir de los años 60; a) el método conocido con el nombre de Alfabetización Funcional, propuesto por la UNESCO en el Programa Piloto Mundial de Alfabetización, b) el método que se conoce con el nombre de Método Paulo Freire o “método concientizador”, propuesto por el educador brasileño. Nuestras investigaciones y reflexiones nos han mostrado que las bases teóricas y prácticas de esos dos métodos son las mismas. Desde el punto de vista psicológico, sus bases son el conductismo, a pesar que esas bases vienen de la cultura anglosajona en el caso de la UNESCO y, en el caso de Paulo Freire, ellas no son explícitamente expuestas. En el plano de la lingüística, sus bases teóricas y prácticas vienen de una concepción tradicional de la lengua en donde ésta es considerada como código. Desde el punto de vista de la unidad empírica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua, se elige la sílaba como si esta unidad permitiera comprender el funcionamiento del código lingüístico y, consecuentemente, “dominar” la lengua escrita.

Nuestra crítica buscó conocer los límites de esos métodos y proponer un enfoque que considerara toda la complejidad del proceso de apropiación del lenguaje escrito y, por ende, del

---

<sup>11</sup> Estamos asombrados de constatar que en esta lista no aparece ni América Latina ni África.



lenguaje oral. Tomamos como base la lingüística textual que considera que la lengua es al mismo tiempo un instrumento de comunicación social y una posibilidad de acción en el mundo. Invertiendo el abordaje tradicional del proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje, propusimos que este proceso tome los textos como objetos de estudio desde el comienzo del proceso educativo y a lo largo del mismo. En nuestro abordaje, conocido con el nombre de Pedagogía del Texto (PdT), comenzamos con los textos (aprovechando el conocimiento que tienen los educandos/as del lenguaje oral, que ellos/as han aprendido “naturalmente”). Y es a través de los textos como se estudia el micro universo del lenguaje escrito (las sílabas -si la lengua es silábica- y diferentes combinaciones de los grafemas y fonemas, etc.). Los educandos/as se apropian así, al mismo tiempo, de los significantes y los significados, es decir, del lenguaje como comunicación y acción.

Utilizando el enfoque de la PdT, en la enseñanza/aprendizaje del lenguaje, es decir, de los diversos y variados textos que son usados en la vida social, nos dimos cuenta que esta diversidad de textos tiene objetivos diversos y estructuras diferentes. Pero también nos dimos cuenta que las formas lingüísticas varían según, por ejemplo, los contenidos a vehicular en las diferentes disciplinas científicas<sup>12</sup>. Hemos concluido que los diversos géneros (narrativos, argumentativos, explicativos, informativos, instructivos, etc.), los sub-géneros de textos (narración histórica, historia de vida, crónicas) que se materializan en ejemplos concretos y únicos, deben ser enseñados/aprendidos tomando siempre en consideración la dialéctica forma y contenido. Concluimos, entonces, que este enfoque permitiría enseñar/aprender al mismo tiempo el lenguaje y los contenidos científicos de las diferentes disciplinas. En otras palabras, este proceso nos debería permitir comenzar la apropiación de los sistemas conceptuales, confrontando los conceptos (representaciones) cotidianos con los conceptos científicos. Tal confrontación permite establecer una ruptura y una continuidad entre estas dos formas de conocimiento, en la medida que se toma conciencia de las diferencias esenciales entre uno y otro conocimiento.

### **¿Por qué la Educación de Base debería ser intercultural?**

Es evidente que existe una contradicción entre los conocimientos cotidianos y los conocimientos propuestos en el sistema escolar, o al menos debería ser así. Vygotski caracteriza los primeros como “espontáneos” (aunque culturales) aprendidos a través de la práctica y/o la tradición oral, y los segundos como productos de un hacer científico moderno, cuyo proceso de enseñanza/aprendizaje tiene dos características: es planificado y es artificial. Estamos en la presencia de contradicciones al interior de una cultura/sociedad, o sea, existirían diferentes niveles de conocimientos como es el caso de los conocimientos del sentido común y los conocimientos de carácter científico<sup>13</sup>. De alguna manera esta contradicción la hemos evocado más arriba al ver brevemente cómo debería ser superada. No obstante, esta contradicción no es la única en las sociedades/culturas actuales. Es difícil sostener, hoy día, que las sociedades son mono-culturales sin caer en una mistificación del concepto de sociedad. Pensar y actuar en una sociedad/cultura como si ella fuese mono-cultural es pensar y actuar como si al interior de la sociedad/cultura no existiesen las otras sociedades/culturas, las cuales no obstante, siguen existiendo.

---

<sup>12</sup> Nosotros agrupamos los conocimientos en las siguientes áreas disciplinarias: ciencias sociales, ciencias de la vida y de la tierra (ciencias naturales), matemáticas y física y ciencias del lenguaje.

<sup>13</sup> No excluimos la importancia de las otras áreas disciplinarias como la literatura, el arte, la educación para el cuerpo, etc. cuya enseñanza/aprendizaje debería también ser repensada.

Es difícil negar el carácter multicultural de las sociedades actuales, y la toma de conciencia de este aspecto es un proceso que avanza sin cesar, aunque irregularmente. Es evidente que la historia de la humanidad es la historia de las culturas, las actuales y las del pasado, con sus dialécticas específicas. Para comprender una sociedad multicultural, sería necesario incorporar en el proceso educativo el estudio de las culturas que la componen y la caracterizan. Este estudio sería necesario para apropiarse de la complejidad de la sociedad/cultura en donde se vive y se convive con otros seres humanos cuyos valores, mitos, conocimientos son diferenciados aunque sean híbridos. Pero, además, consideramos que sería necesario que se estudien las otras culturas/civilizaciones con el fin, de un lado, de conocer la diversidad de las culturas y, de otro lado, conocer mejor, por este *détour* (rodeo), la cultura en donde está inserto el proceso educativo, destinado, entre otras cosas, a reproducirla/s. Parafraseando a Goethe, el poeta alemán que consideraba que aprender una lengua extranjera nos permitía comprender mejor nuestra propia lengua, podemos decir que conociendo *otras culturas podemos conocer mejor nuestra propia cultura*. Así, la educación no será una mera reproducción de la cultura/civilización a la que se pertenece sino que, analizando y criticando las otras, se podrá criticar también la propia. Esto significa establecer un diálogo entre culturas (y sus educaciones respectivas) para aprender a participar en la construcción de nuestra cultura así como en la construcción de las otras.

### **¿Por qué la educación de Base debe insertarse en un proceso educativo que busca la calidad de la Educación?**

No basta con proponer una Educación de Base para todos, para lograr el desarrollo de las sociedades/culturas. La misma debería propender por ser una educación de calidad. Este proceso de educación de calidad permitiría desarrollar las capacidades humanas de cada uno de los seres que en ella participan como un ser económico, científico, estético, ético, religioso, ecológico, político, etc. Pensamos que ello sería posible dentro de un proceso educativo que no sólo ponga el acento en la cantidad, es decir, en el acceso a la educación, sino que igualmente dé una importancia esencial a la calidad de la educación. *Educación para todos, sí y sólo si educación de calidad para todos*. Sin esta exigencia podríamos caer en la extensión de una educación que, a través de múltiples evaluaciones nacionales, regionales e internacionales, ha mostrado sus debilidades y sus errores (salvo excepciones que confirman la regla).

Esto implicaría un salto cualitativo en la formación de los docentes y, por ende, en la incorporación de los aportes de las ciencias de la educación y, concomitantemente, de los avances permanentes de los conocimientos científicos en todas las disciplinas. Las evoluciones/revoluciones de las tecnologías y de las ciencias constituyen un desafío para la educación y ésta no puede ignorarlos, sino que debería incorporarlas al proceso de una manera permanente. No podemos aceptar enseñar/aprender teorías y conocimientos científicos ya superados o cuya validez ha sido delimitada para campos específicos.

Esta relatividad del conocimiento, incluso del científico, es un hecho y no una mistificación. Deberíamos ser conscientes que, a pesar de la relatividad de la validez de los conocimientos, éstos son válidos si nos permiten comprender mejor la realidad social y natural, para a la vez, si es posible, transformarla, dentro de los límites históricos de la dialéctica libertad/necesidad. El ser humano está destinado, al parecer, a ser un ser en permanente construcción en cuanto ser conocedor.

### **¿Qué podría ser la calidad en materia de educación?**

Una característica de los documentos de las organizaciones internacionales que se ocupan de la Educación, regionales y nacionales, es el de estar redactados en el nivel del “deber ser”. Así, nosotros podemos leer en la Declaración mundial sobre la educación para todos: *“La educación fundamental deber tener como eje la adquisición efectiva y el resultado del aprendizaje, y no sólo inscribirse en una formación, seguirla hasta el final y obtener el certificado que la sanciona”*. Frente a esta exigencia, la sola recomendación propuesta en el documento es utilizar *“los métodos activos, fundados sobre la participación (...) de definir para cada programa educativo los niveles de adquisición satisfactoria y de aplicar los sistemas de evaluación de los resultados”*.

Es evidente que el ejercicio de proponer un futuro emerge de una unanimidad difundida entre los actores educacionales y en ciertas sociedades, históricamente más comprometidas con la Educación. Sin embargo, esta unanimidad en el nivel de “deber ser” no va acompañada de posibles “cómos” con los que “el deber ser” pueda ser conseguido. La ausencia explícita de las maneras de cómo “el deber ser” se materializa puede inducirnos a pensar que no existe unanimidad sobre este problema o simplemente que no existe interés en abordarlo.

Para nosotros, la calidad de la educación no puede resolverse si no se recurre a los conocimientos teóricos y prácticos que las ciencias de la educación están proporcionando a la práctica de la educación. Nos parece absolutamente necesario considerar la educación como una práctica que se basa sobre conocimientos científicos que evolucionan de manera permanente y no como un conjunto de técnicas ya desarrolladas de una vez por todas. Esto quiere decir que es imperativo evitar que la educación sea considerada como una práctica detenida en el tiempo y separada de una reflexión teórica permanente

En nuestro artículo “A la búsqueda de la calidad educativa: el enfoque de la Pedagogía del Texto (PdT)”, hemos denunciado los límites de ese enfoque sincrónico de la Educación, pero al mismo tiempo hemos anunciado la PdT como siendo un enfoque susceptible de permitir crear una educación de calidad.

En ese artículo hemos dado cuenta de nuestras investigaciones y de nuestros análisis concerniente a las bases teóricas y prácticas que constituyen los fundamentos de los programas de alfabetización propuestos tanto por los organismos internacionales (especialmente por la UNESCO y la UNICEF) como por las organizaciones no gubernamentales (especialmente el Consejo de Educación de Adultos de América Latina –CEAAL- en América Latina, el Método Reflect-Action en el mundo, el Internacional Council of Adult Education –ICAE- en el mundo, etc. Para nosotros, el proceso de la alfabetización fundada sobre los principios y prácticas que nosotros criticamos es en gran parte responsable de los fracasos de los programas. Hemos propuesto cambiar los fundamentos teóricos y prácticos de la educación, como también las concepciones de la enseñanza/aprendizaje, por teorías más convincentes en la hora actual, como lo son, en Psicología, el socio-interaccionismo de Vygotski y, en lingüística, la lingüística textual propuesta por Bajtín. Nosotros recurrimos igualmente a un conjunto de aportes que vienen de las didácticas de las disciplinas, de la reflexión pedagógica, de la filosofía, de la gnoseología, etc. La toma en cuenta de esos aportes podría contribuir a la construcción de una educación de calidad en todos los niveles. Consideramos que es necesario afectar todos los niveles de los sistemas educativos ya que hemos descubierto que los aspectos criticables en el nivel de la educación de jóvenes y adultos son recurrentes, igualmente, en el conjunto de los procesos educacionales.

La negligencia por la parte de los políticos de la Educación, de los teóricos de la educación, e incluso de los practicantes de la educación, concerniente al aporte histórico y permanente de

las ciencias de la educación, ha impedido tener una mirada crítica permanente frente a la práctica educacional y a sus fundamentos teóricos y prácticos. Sin esa mirada crítica, las prácticas y sus fundamentos teóricos se vuelven un “obstáculo pedagógico” (retomando un concepto esencial para Bachelard). Constatando esa negligencia por parte de la mayoría de los actores educacionales, nosotros queremos llamar la atención sobre la idea de Bachelard cuando dice: “*En el transcurso de una carrera ya larga y variada, jamás he visto a un educador cambiar de método de educación. Un educador no tiene el sentido del fracaso, precisamente porque se cree un maestro. Quien enseña manda*” (Bachelard, 2000, 21).

En ese sentido, la participación activa de las universidades y de los centros de investigación en educación debería jugar un papel esencial en el estudio crítico y en el desarrollo de la investigación en educación. Sin embargo, ese estudio crítico y su desarrollo deberían estar estrechamente ligados a las prácticas educativas, con el fin de permitir un impacto permanente sobre los procesos educacionales. En educación pensamos que el profesor/investigador ideal sería aquel que es al mismo tiempo un profesor y un investigador. Pensamos que la universidad, alejada del proceso educativo de su propia cultura/sociedad, no cumple, con propiedad, su papel social.

Estamos convencidos de que, con la aplicación/recreación de las ideas asumidas de diferentes teorías, el proceso educativo podría elaborar una educación de calidad, en construcción permanente. Las experiencias de algunos socios trabajando en diversos continentes, regiones y países del mundo, con los principios teóricos y prácticos del enfoque PdT, son estimulantes y alentadoras, y consolidan el valor que nosotros atribuimos a este enfoque. Estas experiencias están mostrando que la PdT puede llegar a ser una contribución esencial para elevar *la calidad de la educación*, aquélla que permitiría el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, sea sobre el plano económico, científico, estético, ético, político, religioso, etc.

Para resumir, una educación de calidad es aquélla que llega a ser susceptible de:

- permitir la apropiación teórica y práctica de los conocimientos;
- ser adecuada a las necesidades de la sociedad;
- tener un carácter pragmático;
- impulsar al o a la aprendiz a ser autónomo intelectualmente con el fin de continuar su propia formación,
- desarrollar la conciencia del educando/a en relación a la historicidad de los conocimientos;
- preparar al educando/a a llegar a ser responsable de su propio aprendizaje por el hecho de aprender a criticar su propio proceso de apropiación de conocimientos así como el de los otros educandos/as;
- ayudar al educando/a a desarrollar sus facultades psíquicas superiores para llegar a ser un ser humano capaz de contribuir a una humanización más alta de la sociedad/cultura/civilización.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. México: siglo XXI editores.  
FAUNDEZ, A. (1994). *A expansão da escrita na África e na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (2006a). *Notas históricas sobre la educación de adultos*. En: FAUNDEZ, MUGRABI & SANCHEZ. *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral: contribuciones desde la Pedagogía del Texto*. Medellín, CLEBA/IDEA 2006

\_\_\_\_\_. (2006b). *A la búsqueda de la calidad educativa: El enfoque de la Pedagogía del Texto (PdT)*. En: FAUNDEZ, MUGRABI & SANCHEZ. *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral: contribuciones desde la Pedagogía del Texto*. Medellín, CLEBA/IDEA 2006

\_\_\_\_\_. (2007). *La cultura en la educación y la educación en la cultura*. En: Revista Universidad de Medellín. Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín, enero-junio de 2007.

FAUNDEZ, A ; MUGRABI, E. *Ruptures et Continuités en Education: aspects théoriques et pratiques*. Ouagadougou: Presses Universitaires de Ouagadougou, 2004.

FAUNDEZ, MUGRABI & SANCHEZ. *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral: contribuciones desde la Pedagogía del Texto*. Medellín, CLEBA/IDEA 2006

UNESCO (1996). *Declaración mundial sobre la Educación para todos*. Plan de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. París: UNESCO.

**Ginebra/Commugny, mayo 2007**

## UNIDAD 2

### FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS DE LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO

#### 1. Introducción

En el primer módulo analizamos la obra del padre de la lingüística moderna – Ferdinand de Saussure – y sus influencias en los estudios del lenguaje. En el módulo actual nuestra atención estará centrada en dos abordajes lingüísticos que, prolongando la obra de Saussure, proponen modelos teóricos que sirven para describir y analizar la organización de los *signos* en el *sistema* o el *código* de la lengua (o aún, la *organización sintáctica de frases* de las lenguas): el *Estructuralismo americano* y la *Gramática generativa y transformacional*.

Dos modelos que influyen la enseñanza-aprendizaje de lenguas en los sistemas educativos, en el mundo, cuyo estudio es importante para los estudiantes de Maestría que, en su rol de formadores de otros agentes de la educación, deben disponer de un conocimiento sólido de los **fuentes de referencia** que han alimentado los programas y los materiales didácticos que se encuentran disponibles en los sistemas educativos. Incluso si hay que admitir que este conocimiento no puede ser jamás exhaustivo, y que debe en consecuencia ser enriquecido regularmente de manera crítica.

En la lectura 1, tomando como base la obra de Bloomfield *El lenguaje* (1933), los dos primeros trabajos de Chomsky *Estructuras sintácticas* (1957) y *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (1965) y el trabajo de análisis crítico de diferentes teorías hecho por Bronckart en *Teorías del lenguaje* (1977), presentamos de manera sintética estos dos modelos. Para seguir profundizando sobre ellos, invitamos a los estudiantes a leer los textos de referencia (lectura 2).

#### Lecturas

Lectura 1. Notas sobre el *Estructuralismo americano* y la *Gramática generativa y transformacional*

Lectura 2. *Textos de referencia:*

- Bloomfield, L. (1970). *Le langage*. Paris: Payot [Edición original: 1933].
- Chomsky, N. (1969). *Structures syntaxiques*. Paris: Seuil [Edición original: 1957].
- Bronckart, J.-P. (1985). *Teorías del lenguaje: introducción crítica*. Barcelona: Herder

## Lectura 1

### NOTAS SOBRE EL *ESTRUCTURALISMO AMERICANO* Y LA *GRAMÁTICA GENERATIVA Y TRANSFORMACIONAL*

Prolongando la obra de Saussure, numerosos y diversos *abordajes gramaticales* (o sintácticos) modernos pretendieron describir y analizar la organización de los *signos* en el *sistema* o el *código* de la lengua, o más precisamente aún, pretendieron describir la *organización sintáctica de las frases* de las lenguas. Se dice “modernos” porque rompieron con los abordajes gramaticales anteriores (los análisis teóricos de frases y las aplicaciones didácticas de estos mismos análisis).

No pudiendo profundizar sobre todas las tendencias o escuelas, limitaremos nuestra presentación a dos escuelas cuyos métodos y conceptos constituyen ciertas bases esenciales, actualmente, para una descripción eficaz de aquello que calificamos de “micro universo lingüístico”. Se trata del *Estructuralismo americano* y de la *Gramática generativa y transformacional*. Estas dos escuelas han tenido influencia en la elaboración de gramáticas escolares en muchos países.

A pesar de su eficacia en la descripción del micro universo lingüístico, estos abordajes son limitados, porque para poner en evidencia ciertas regularidades de organización de las frases “hacen como si” el sistema de la lengua estuviera cerrado en sí mismo, tomando en cuenta sólo sus características *internas*. Ahora en verdad, el sistema de la lengua está *abierto* a un contexto comunicativo y social determinado, además se organiza en textos y/o en discursos, y estas dos dimensiones ejercen también una influencia sobre la manera como se organizan las frases de una lengua. Estos abordajes son entonces, sin duda, necesarios, pero parciales.

En las formaciones presenciales y virtuales, trataremos de **ampliar** nuestra visión de la **descripción** y **análisis** de una lengua, examinando abordajes que analizan la relación de frases con el contexto (Jakobson y Benveniste) y abordajes que analizan la organización de los textos (especialmente Bajtin y los trabajos que toman este autor como referencia importante).

#### **A. Continuidades y rupturas con relación al pensamiento de Saussure y a los abordajes tradicionales**

##### **A.1. La organización sintáctica de los significantes**

En el Módulo sobre Fundamentos Lingüísticos I vimos que uno de los aportes teóricos de la obra de Saussure fue el de plantear la necesidad de distinguir claramente dos niveles de análisis: 1) la organización de los significantes (niveles de la fonología, de morfología, de la sintaxis); 2) la organización de significados (nivel de construcción de sentido, o nivel de la semántica). Este planteamiento de Saussure es una crítica a los abordajes tradicionales que “mezclaban” estos dos niveles de análisis.

En efecto, desde la Antigüedad hasta al final del Medievo, se consideraba que las estructuras de las lenguas eran **reflejos** directos de las estructuras de la lógica del mundo exterior. Durante mucho tiempo el latín tuvo el rol de lengua única y verdadera. En el Renacimiento, gracias al reconocimiento del estatus y del valor de lenguas diversas (español, francés, portugués, inglés, etc.) se elaboró la tesis según la cual habría, de un lado, un conjunto de estructuras comunes

a todas las lenguas naturales, que reflejarían directamente la lógica del pensamiento o de la razón humana; habría, de otro lado, estructuras específicas a la lenguas que reflejarían las propiedades particulares de los pueblos que hablaban estas lenguas. En esta perspectiva, se consideraba entonces que las estructuras principales o más generales de las lenguas serían « las mismas » que las estructuras del pensamiento (u operaciones de juicio y de razonamiento), y que se podrían entonces analizar fundándose indiferentemente sobre criterios sintácticos o sobre criterios semánticos.

Las “gramáticas escolares tradicionales” fueron construidas bajo estos principios, y se caracterizan por una mezcla de consideraciones de diferentes órdenes: i) la organización efectiva de los significantes tal cual puede observarse en la sintaxis de las frases de una lengua dada; ii) la organización presunta de acontecimientos o de acciones, de las que dan cuenta las frases; iii) los aspectos de operaciones de juicio o de razonamiento que emanan de los sujetos que producen esas frases.

Los abordajes gramaticales **modernos** rechazan este tipo de análisis, fundándose en los tres argumentos siguientes.

✓ Las 6.000 lenguas naturales existentes en el mundo tienen léxico y reglas de organización extremadamente diversos. Sin embargo, el *mundo exterior* es uno solo y *una sola lógica rige el pensamiento humano*. Por lo tanto, un mismo acontecimiento, o una misma operación de pensamiento pueden ser traducidos, expresados por medio de estructuras muy diferentes según la lengua que se utiliza. No puede entonces haber “reflejo” directo de estructuras del mundo o del pensamiento en las estructuras de la lengua.

✓ Si bien es verdad que el mundo es uno, los acontecimientos o las relaciones que se pueden observar en el mundo son *infinitamente variables*; de la misma manera, si las capacidades de pensamiento son universales, las mismas se descomponen en una *multitud de tipos de operaciones* o de juicios posibles. Frente a eso, cada lengua dispone de estructuras que son limitadas o en *número finito*. Eso implica que cada lengua debe necesariamente expresar, con una única y misma estructura, tipos de acontecimientos o de juicios que son diferentes. A título de ejemplo, la misma relación sintáctica *sujeto-predicado* del español traduce relaciones de sentido muy diferentes, como lo demuestran las frases siguientes:

- (1) Sophía es elegante. (juicio de atribución de propiedad)
  - (2) Sophía está en España, este año (expresión de una localización)
  - (3) Sophía duerme (relación de un estado)
  - (4) Sophía adora los caballos (relación de un sentimiento)
- Etc.

✓ En una misma lengua, un mismo acontecimiento, o una misma acción, puede ser expresada por estructuras diferentes:

- (1) Estas hormigas amarillas comieron mis flores.
- (2) Mis flores fueron comidas por estas hormigas amarillas.
- (3) Fueran estas hormigas amarillas las que comieron mis flores.

Sobre la base de estos argumentos, y de algunos principios generales identificados por Saussure, los abordajes gramaticales modernos se centraron:

- primero sobre el nivel de la organización de los **significantes**, sin vincularlo a las cuestiones del sentido. Así distinguieron los campos de la fonología, de la morfología y de la sintaxis;
- en seguida, en las relaciones de sentido expresadas por los signos organizados en frases (campo de la semántica).



Estos cuatro campos fueron abordados por diversas corrientes de la lingüística del siglo XX. Nosotros limitaremos nuestra presentación a dos abordajes que se centraron en el campo de la **sintaxis**, o sea, en los principios y procesos según los cuales las frases son construidas en lenguas particulares (organización de signos en grupos y en frases).

## **A. 2. La exploración metodológica de los ejes paradigmático y sintagmático en la descripción de la sintaxis de la lengua**

Para analizar este campo sintáctico, sin interferir con las cuestiones de la semántica, los abordajes gramaticales modernos exploraron la distinción planteada por Saussure entre ejes *paradigmático* y *sintagmático*.

El principio metodológico general explorado por estos sucesores de Saussure es el de partir del examen de frases que estén bien formadas o “gramaticales” (frases construidas bajos los principios de una lengua dada)<sup>14</sup>, procediendo a **manipulaciones** que exploran cada uno de los dos ejes.

### **El eje paradigmático**

Volviendo a la noción de *paradigma*. En el módulo de Fundamentos Lingüísticos I, vimos que para Saussure, un paradigma es un conjunto de signos que, en una lengua dada, tiene la capacidad de remitir a un mismo “universo de referencia”. Por ejemplo, en español el paradigma válido para el campo semántico SER HUMANO DEL GÉNERO MASCULINO está constituido por el conjunto de signos como *hombre, señor, niño, tipo, berraco, sujeto*, etc.

Los abordajes sintácticos modernos transpusieron esta noción de paradigma, dejando de lado las cuestiones de sentido (los universos de referencia). Su re-exploración de la noción consiste en proceder a la identificación de todos los signos que podrían *sustituir* un signo dado en una frase, sin que esta frase deje de estar bien formada o sea “gramatical”. Se establece entonces un conjunto de signos que pueden tener el mismo estatus en una frase, y esto es calificado de *paradigma sintáctico*.

Ejemplo:

*Esta señora, particularmente culta, adoraba la música clásica.*

En esta frase del español, cada uno de los términos puede ser *sustituido* por otros, sin dañar la **gramaticalidad** de la frase:

- *esta* podría ser sustituida por *la, una, tal*, etc. Este conjunto de signos constituye el *paradigma sintáctico* de los *determinantes* del género femenino.
- *Señora* podría ser remplazada por *mujer, flor, jirafa*, etc. Este conjunto de signos constituye el *paradigma sintáctico* de los *nombres* del género femenino.

---

<sup>14</sup> La noción de « gramaticalidad » es esencial; remite a la pertenencia de los enunciados al sistema de la lengua en estudio, o sea, a los enunciados construidos según las reglas de la gramática de la lengua. Consideremos las dos frases: (1) *Incoloras ideas verdes duermen furiosamente*; (2) *Furiosamente dormir ideas verde incoloro*; la primera es considerada gramatical (independientemente del hecho de no tener sentido, mientras que la segunda frase es agramatical. Gracias a su conocimiento intuitivo de la lengua, el sujeto hablante tiene la posibilidad de determinar la “aceptabilidad “ o no de un enunciado.

- *Particularmente* podría ser sustituida por *muy*, *lastimosamente*, *intensamente*, etc. Este conjunto de signos constituye el paradigma sintáctico de los *adverbios standard*.
- *Etc.*

Sobre el **eje paradigmático** el trabajo de análisis consiste entonces en establecer clases de signos que pueden tener el mismo *estatus* o el mismo funcionamiento sintáctico. Es sobre la base de este trabajo como se pueden re-definir los tipos o clases de signos de una lengua, que se califican de *categorías gramaticales*.

## El eje sintagmático

Acerca del *eje sintagmático*, Saussure plantea que éste está constituido por 1) las *reglas de disposición* o de orden de los signos; 2) las *relaciones de interdependencia* entre los signos, que pueden ser observados en la *linearidad* de la frase.

Los abordajes sintácticos modernos exploraron este segundo eje de dos maneras:

- Le aplican dos tipos de manipulaciones: a) la *supresión*: se retira un signo o un grupo de signos y se observa si, después de esta operación, la frase sigue siendo gramatical; b) el *desplazamiento*: se modifica la posición de un signo o de un grupo de signos, y se examina, de la misma manera, los efectos de este desplazamiento sobre la gramaticalidad de la frase.
- Después de la manipulación, examinan las relaciones de *concordancia* (para el español, en género y en número) que existen entre los signos.

Volviendo a nuestro ejemplo

*Esta señora particularmente culta adoraba la música clásica.*

- La supresión de *esta* vuelve la frase a-gramatical; los *determinantes* del género femenino son entonces **obligatorios** frente a un nombre, y ellos están en relación de interdependencia con este último como lo muestra la concordancia en género y número (se puede tener *esta* antes de *señora*, pero no *esto* o *estas*).
- La supresión de *particularmente culta* no vuelve la frase a-gramatical; este conjunto de signos **no** es entonces **obligatorio** después de un nombre, es **facultativo**. Pero la relación de concordancia entre *culta* y *señora* muestra que existe una interdependencia entre estos dos signos.
- El desplazamiento de *adoraba la música clásica* en el inicio de la frase vuelve a esta última a-gramatical; este grupo de signos debe entonces, necesariamente, aparecer después de un grupo del tipo *esta señora particularmente culta*.
- Etc.

El trabajo de análisis sobre el eje sintagmático permite entonces identificar:

- conjuntos de signos que **son solidarios** o están en relación de interdependencia; es lo que será llamado un *grupo* o un *sintagma*;
- signos que *deben* o *pueden* aparecer en un grupo, lo que permite establecer de un lado la regla de composición de un grupo, o sea, los *constituyentes* que pueden/deben aparecer, y de, otro lado, identificar la *función gramatical* de estos constituyentes al interior del grupo;
- reglas de disposición y de organización de grupos en la frase, lo que permite especialmente establecer la función gramatical de estos grupos en la frase.

Se trata pues de un análisis muy técnico, casi mecánico, de la organización de frases, análisis que “deja” de lado numerosos problemas importantes sobre las relaciones entre la lengua, el pensamiento y los referentes (mundo).

## **B. Panorama de teorías sintácticas**

Como dijimos más arriba, numerosos lingüistas se dedicaron al análisis de la organización sintáctica de frases, inspirándose globalmente en los principios teóricos y metodológicos que acabamos de evocar. De manera esquemática, se pueden identificar tres grandes corrientes: el *Estructuralismo europeo*, el *Estructuralismo americano* y la *Gramática generativa y transformacional*. En general se utiliza la expresión de *lingüística estructural* para designar a estos dos estructuralismos que se desarrollaron a partir de los años 1920, en Europa y en los Estados Unidos. Estas diferentes corrientes tenían en común el centrarse en las **frases** de las lenguas y operar, sobre sus unidades, diversas **manipulaciones**, con el fin de hacer aparecer sus propiedades estructurales y funcionales.

Después de examinar los rasgos generales de cada una de las tres corrientes, examinaremos algunos principios comunes a ellas.

### **B.1. El Estructuralismo europeo**

Aquello que es denominado *estructuralismo europeo* es en verdad un conjunto de « escuelas » o de investigadores que producirán sus trabajos en universidades europeas, entre 1925 y 1950, trabajos que, inspirándose parcialmente en proposiciones teóricas de Saussure, hacen nacer el estructuralismo en el campo de la lingüística.

La “escuela” más importante de esta corriente es el Círculo Lingüístico de Praga (CLP), fundado por el lingüista checo Mathésius en 1926, y que produjo un conjunto considerable de trabajos hasta finales de los años 1930 (sigue existiendo hasta hoy, con una orientación diferente de la de sus fundadores). El CLP era una organización internacional de lingüistas que se reunían regularmente en Praga, cuyos miembros más conocidos fueron especialmente Jakobson, Troubetzkoy, Martinet, Hjelmslev y Bally<sup>15</sup>. Globalmente los miembros del CLP se oponían a la corriente de *neo-gramáticos* que dominaba Europa, los cuales intentaban explicar los cambios históricos y los parentescos entre lenguas invocando el principio de filiaciones lingüísticas y factores psicológicos, físicos y económicos.

En el campo de la *sintaxis*, los miembros del CLP producirán numerosos trabajos bajo el principio según el cual los constituyentes y las estructuras de las frases deberían ser estudiados teniendo en cuenta su **función comunicativa** (el papel que juegan en la interacción verbal). En su metodología de análisis del “sistema funcional” de la lengua, atribuían un lugar primordial a la *intuición* de los locutores (más que a las manipulaciones de los lingüistas). Buscaban, en una perspectiva comparativa renovada, elaborar una tipología de los diversos sistemas que constituyen las lenguas naturales (las leyes estructurales de las lenguas), lo que nunca pudieran lograr.

---

<sup>15</sup> Jakobson elaboró la *teoría de las funciones del lenguaje*; Troubetzkoy elaboró los principios fundamentales de la *fonología*; Martinet desarrolló la teoría de la “doble articulación” y propuso un análisis sintáctico centrado en las funciones de diferentes categorías gramaticales en la organización de frases; Hjelmslev es el creador de la *glosemática* (enfoque formal de la organización de lenguas) y Bally fue el creador de la *estilística*.

## **B.2. El estructuralismo americano**

Leonard Bloomfield fue el fundador del *Estructuralismo americano* y el autor que introdujo la perspectiva *behaviorista* en lingüística. Rechazando, como lo preconizaba el behaviorismo inicial, el papel de factores sociales y culturales, Bloomfield analizaba las interacciones verbales en términos estrictos de encadenamiento estímulo-respuesta, y consideraba toda frase como una reacción mecánica a acontecimientos externos. Él analizaba la estructura interna de las frases en una perspectiva mecánica. Sólo en la determinación de las llamadas “frases de base” hacía intervenir la intuición de los locutores, para decidir qué frases pertenecen a una lengua dada. Pero en los otros procedimientos, los efectos de sentido producidos por las frases en los hablantes no eran considerados en los análisis.

En la metodología preconizada por Bloomfield, las diferentes manipulaciones - de que hablábamos antes - constituyen los “estímulos”. El lingüista observa las reacciones o “respuestas” de la frase a estas manipulaciones, y es el análisis de estas reacciones el que permite determinar el estatus de las unidades y de identificar sus reglas de organización.

Sin preocuparse por cuestiones del sentido o significaciones, Bloomfield pensaba que era posible analizar la estructura sintáctica de cualquiera de las lenguas – incluso las lenguas no dominadas por los lingüistas o aquellas cuyos locutores hubieran desaparecido - sólo a partir del examen técnico de sus reglas de organización interna, o sea, sin necesariamente comprender la lengua en estudio. Fue él quien exploró sistemáticamente las técnicas de *manipulación* de frases evocadas en el número A.2 arriba, bajo el nombre de *análisis distribucional* y de *análisis en constituyentes inmediatos*.

Las consideraciones teóricas de Bloomfield sobre el estatuto de la lengua y del funcionamiento humano son sin dudas mecanicistas. Sin embargo algunos de sus métodos y de sus trabajos (las llamadas “frases de base”) permitieron a) operar una re-clasificación pertinente de categorías gramaticales, en comparación con las gramáticas tradicionales; b) proceder a un análisis de la estructura de grupos o sintagmas; c) identificar las reglas generales de organización de las frases. Actualmente los estudios de sintaxis se fundan inevitablemente en las adquisiciones de la obra de Bloomfield.

## **B.3. La Gramática generativa y transformacional**

Esta corriente fue creada por Noam Chomsky, a finales de los años 50. La misma conoció rápidamente un éxito considerable, y sigue actualmente dominando los abordajes sintácticos. Las proposiciones iniciales de Chomsky presentan un carácter a la vez de continuidad y de ruptura con el enfoque estructuralista. Continuidad con respecto a ciertos principios teórico-metodológicos que veremos más adelante. Ruptura con respecto a algunos procedimientos técnicos que engendran – a su vez – un cambio de orden epistemológico (paso de una visión behaviorista a una visión cognitivista).

En efecto, Chomsky efectuó sus primeros trabajos en la perspectiva behaviorista derivada de Bloomfield. Pero constatando que los métodos adoptados por esta corriente eran insuficientes para describir, de un lado, correctamente las frases “derivadas simples” y las frases “derivadas complejas” (ver definiciones más abajo), y de otro lado, dar cuenta de dimensiones de estructuración comunes a frases aparentemente diferentes o aparentemente semejantes, propuso un nuevo procedimiento, distinguiendo *tres niveles de análisis* e introdujo nuevos tipos de reglas (*las reglas transformacionales*).

## Niveles

- un nivel *profundo*, constituido por reglas muy simples, que expresan regularidades de base que estarían subyacentes (y comunes) a todas las frases de una lengua;
- un nivel *intermediario*, constituido por diversas reglas de transformación susceptibles de aplicarse al nivel profundo;
- un nivel *superficial*, constituido por diferentes tipos de frases concretas (o aparentes) resultantes de la aplicación de reglas de transformación.

A lo largo de su trabajo, Chomsky ha sostenido que las reglas de nivel profundo (reglas simples) eran *comunes* a todas las lenguas naturales (o *universales*), y que ellas constituían, por ello mismo, las estructuras de base del *lenguaje humano*. En esta perspectiva, consideró que su análisis en niveles constituía en realidad un *modelo* capaz de dar cuenta de los *procesos* por los cuales todos los humanos *generan* (o producen) frases en una lengua natural cualquiera.

Eso hizo que rompiera con los principios behavioristas de sus predecesores (que se centraban en los comportamientos y sus determinantes externos) e inscribiera sus trabajos en otro cuadro epistemológico, *mentalista e innatista*. Según él, todos los humanos disponen, en su potencial genético, de un conocimiento implícito (o *competencia*) que le permite producir frases gramaticales en cualquiera de las lenguas. Este cambio radical de una orientación behaviorista a una lógica *cognitivista* (centración en las capacidades de conocimientos posibilitadas por las propiedades del cerebro y/o del “espíritu” humano) tuvo una influencia importante en el conjunto de las ciencias humanas/sociales a partir de los años 60.

Desde finales de los años 50 hasta hoy, Chomsky y los lingüistas que se unieron a él propusieron una sucesión de modelos, pretendiendo dar cuenta de las capacidades humanas de producción del lenguaje: - el modelo *estrictamente sintáctico* (1957); - el modelo llamado “*standard*” (1965); - el modelo *lexicalista* (1971); - el modelo de *reglas y representaciones* (1980), etc. Nuestra presentación se restringirá a elementos de los dos primeros modelos, porque los mismos aportan las bases simples y eficaces de todo análisis sintáctico, y también porque fueron estos dos modelos los que adaptaron los pedagogos en la confección de gramáticas escolares modernas. Las simplificaciones inevitables hicieron que estas gramáticas presenten diferencias más o menos importantes con respecto a las gramáticas teóricas.

### **B.4. Principios generales del análisis sintáctico de las frases**

No teniendo tiempo de profundizar en la presentación de las dos teorías (Estructuralismo y Gramática generativa), presentaremos brevemente algunos principios generales comunes a las dos, sin tener en cuenta su origen o la cronología de sus formulaciones. Cuando sea necesario, algunos de estos principios serán comentados críticamente.

#### **a. La lengua es un conjunto de frases**

El primer principio teórico de estas dos corrientes es el de tratar la lengua “como si” constituyera un sistema cerrado. En esta perspectiva se considera que:

- la **frase** constituye la unidad esencial (máxima o superior) de la organización sintáctica;
- la frase puede ser analizada en una perspectiva **interna**, o sea, en ella misma, sin preocuparse por cuestiones de interdependencia entre las estructuras de las frases y los factores del contexto, o las características del texto/discurso en el cual las frases están insertas;

- la organización sintáctica de los significantes es **autónoma**, o sea, puede ser analizada sin preocuparse de cuestiones de *sentido* o de *aceptabilidad*.
  - Comentario crítico. Se trata ahí de *limitaciones metodológicas*, que pueden ser aceptables (porque el procedimiento es productivo o eficaz), si enseguida se agrega el examen de otras cuestiones (los problemas de semántica; el análisis de interacciones de frases con su contexto; el análisis de las condiciones de organización de las frases en el texto/discurso). Este complemento es considerado especialmente por teorías del discurso que estudiaremos en los próximos módulos.

Conviene observar que la noción de frase tiene un *doble estatuto*.

- En su acepción corriente, este término designa una secuencia de signos que, en lo escrito, inicia por una mayúscula y termina por un punto (también los puntos de exclamación o de interrogación). En este primer sentido, se hablará de **frase gráfica**.
- Desde la Antigüedad, existe otra concepción, más teórica, de la frase, que designa una estructura que comporta una sola relación predicativa, o sea, una única relación entre un grupo que tiene la función de “sujeto” y un grupo que tiene la función de “predicado”. Es lo que se llama una **frase sintáctica** (o *proposición* en ciertas gramáticas tradicionales). Como en todas las lenguas pareciera que el predicado es realizado por uno (y uno sólo) verbo conjugado (además de eventuales “continuaciones” de este verbo), se reconoce una frase sintáctica por el hecho de la misma tiene un único verbo conjugado.

Así, una frase gráfica puede contener:

- una única frase sintáctica, como en los ejemplos siguientes:

- (1) Antonio *amaba* fuertemente las anémonas.
- (2) Los árboles *habían sido cortados* por los jardineros.

- dos o más frases sintácticas, como en los ejemplos siguientes:

- (3) Cada vez que *iba* al jardín, Antonio *contemplaba* sorprendido las anémonas.
- (4) Como los jardineros *estaban* apresurados, *recogieron* rápidamente los árboles que *habían* cortado en la mañana.

## **b. La constitución de un corpus y su examen**

El punto de partida del análisis sintáctico es la constitución de un **corpus**, o sea, un conjunto de frases que son reconocidas como siendo de la lengua estudiada, y que son construidas según las reglas del código de esta misma lengua. Esto constituye un principio metodológico de extrema importancia.

La constitución de un corpus se efectúa por medio de la recolección, en los textos o en las grabaciones de discursos orales, de un conjunto de *enunciados* efectivos, los cuales son sometidos al *juicio de gramaticalidad* de los locutores (o la *intuición gramatical*), para determinar cuáles son las frases que están construidas de conformidad con las reglas de esta lengua, y aquéllas que no lo son.

El trabajo efectivo de análisis se hace con las frases que son indiscutiblemente gramaticales, bajo la hipótesis de que las reglas puestas en evidencia en este trabajo permitirán después

abordar las frases dudosas, pronunciarse sobre su gramaticalidad y, en caso positivo, describirlas.

### c. La clasificación de tipos de frases

Del examen del corpus - teniendo en cuenta especialmente la distinción entre frases gráficas y frases sintácticas - se establece una clasificación de tipos de frases claramente gramaticales, en función de su *grado de complejidad aparente*.

Esta clasificación – aceptada por todos actualmente - se presenta como sigue.

#### 1. Las frases de base

Una frase de base es:

- *simple* (tiene un solo verbo conjugado);
- *declarativa* (por oposición a interrogativa, imperativa o exclamativa);
- *activa* (por oposición a pasiva);
- *neutra* (por oposición a enfática);
- *no pronombrizada* (no contiene pronombre).

Ejemplos:

- (5) En las tardes, la niña lloraba desesperada por su perro ausente.
- (6) Mis amigos libaneses son muy fieles.
- (7) Gisela come en el balcón.
- (8) Francis había abandonado la música.

#### 2. Las frases derivadas simples

Estas frases son también simples, pero la relación predicativa, o la estructura de un grupo de constituyentes, fue objeto de uno o de varios cambios (o *transformaciones*):

- modificación del carácter declarativo, dando lugar a una frase *interrogativa*, o *imperativa* o *exclamativa*;
- modificación del carácter activo, dando lugar a una frase *pasiva*;
- modificación del carácter neutro, dando lugar a una frase *enfática* o *tematizada*;
- reemplazamiento de un grupo nominal por un pronombre, dando lugar a una frase pronombrizada.

Ejemplos:

a) Modificación del carácter declarativo

- frase *interrogativa*

(9) *¿Abandonó Francis la música?*

- frase *imperativa*

(10) *Abandona la música, Francis.*

- frase *exclamativa*

(11) *¡Cómo toca de bien Francis el bajo!*

b) Modificación del carácter activo

- frase *pasiva*

(12) Los patos salvajes  *fueron muertos* por los cazadores.

c) Modificación del carácter neutro

- frase *enfática* (o *tematizada*)

(13)  *Hay* un mal tipo  *que* mató el pato de mi abuela.

(14)  *Es* el pato de mi abuela, el  *que* mató un mal tipo.

d) Reemplazo de un grupo nominal por un pronombre

- frase *pronominalizada*

(15)  *El* partió muy temprano.

(16)  *Yo* se lo dije.

e) Ejemplos de combinaciones posibles

- frase *interrogativa y pasiva*

(17) ¿El pato de tu abuela  *fue muerto* por este tipo?

- frase *enfática y pronominalizada*

(18)  *Fue él* quien me lo dijo.

### 3. Las frases derivadas complejas

Ellas son frases gráficas que comportan dos o varias frases sintácticas como el producto de la integración, en una misma frase gráfica, de dos o varias frases de base o derivadas simples. En función de la naturaleza de los procesos de integración, se puede distinguir:

- las derivadas complejas *por subordinación*;
- las derivadas complejas *por encadenamiento* (encadenamientos *por coordinación* y encadenamientos *por yuxtaposición*).

a) Las derivadas complejas *por subordinación*

El principio de la subordinación es insertar una frase en otra frase, reemplazando uno de los grupos que constituyen esta última; la frase insertada es calificada de *subordinada*, y la frase de acogida de *principal*. Tomemos el ejemplo abajo de una frase de base (a), después de la frase derivada compleja *por subordinación* correspondiente (b).

Frase de base (19a) Sophia está segura  *de la llegada de los padrinos*.

Frase derivada compleja *por subordinación* (19b) Sophia está segura  *que sus padrinos llegarán*.

b) Las derivadas complejas encadenadas *por yuxtaposición*.

Ellas son el producto de la yuxtaposición de dos o varias frases cualesquiera (frases de base, derivadas simples, derivadas complejas *por subordinación*), en el seno de una frase gráfica. Esta puesta en contigüidad es marcada por signos de puntuación (dos puntos, punto y coma, o coma).

Ejemplos:

(20) Antonio le dijo: ¡cómo puedes ser tan indiferente!

(21) El cielo estaba rosado; se podría decir una alfombra de pétalos de rosa.

c) Las frases derivadas complejas encadenadas *por coordinación*



Ellas son el producto de la puesta en relación, en el seno de una frase gráfica, de dos o varias frases cualesquiera (frases de base, derivadas simples, derivadas complejas por subordinación). Esta puesta en relación es marcada por un *coordinante* (*y, o, ni, pero, pues, ora, entonces*, etc.).

Ejemplos:

- (22) Los niños juegan en el jardín *y* gritan muy fuerte.
- (23) Ellas no saben mentir, *entonces* prefieren contar la verdad.

#### **d. El análisis de frases por técnicas de manipulaciones**

Para analizar el conjunto de frases del corpus, se procede por *manipulaciones*, o sea, se verifica la gramaticalidad de la frase, aplicando a las palabras o grupos de palabras diferentes técnicas, tales como la segmentación, el desplazamiento, la sustitución, la supresión, etc.

Se consideran dos técnicas principales de manipulación: “el análisis distribucional” y el “análisis en constituyentes inmediatos”.

### **C. Las técnicas de análisis**

En lo que sigue esbozaremos las técnicas de análisis de la lingüística estructural así como los procedimientos metodológicos del generativismo transformacional.

#### **C. 1. El análisis distribucional**

El análisis distribucional es aquel que permite identificar el conjunto de diferentes categorías de unidades lingüísticas que constituyen una lengua, por medio del examen de su distribución en las frases. Está constituido por los pasos siguientes:

- *segmentación* de las frases del corpus;
- identificación a) de los segmentos que tienen *un mismo contexto sintáctico* (o sea, que son precedidos y/o seguidos del mismo tipo de unidades); b) de las *propiedades regulares o constantes* de un mismo segmento, esas propiedades definen la **distribución** del segmento concernido;
- comparación entre ellas, de las distribuciones de segmentos estudiados, distribuciones que podrían ser, según los casos, *disyuntivas* (dos segmentos no tienen entre ellos ningún medio ambiente común), *equivalentes* (dos segmentos aparecen siempre en los mismos medios ambientes), *equipolentes* (dos segmentos tienen al mismo tiempo ambientes comunes y ambientes diferentes) o *privativas* (cuando la distribución de un segmento está inserta en una distribución de otro segmento).

Los segmentos que presentan una misma distribución son considerados como haciendo parte de la misma clase de sustitución o **clase distribucional**.

La importancia de este tipo de análisis es que permite una re-clasificación de las categorías de unidades lingüísticas bajo criterios empíricos (u observables) precisos, lo que difiere considerablemente de los procedimientos de la gramática tradicional. A título de ejemplo, las gramáticas tradicionales consideran los términos *aquí* y *muy* (mucho) como perteneciendo – todos dos - a la misma categoría de “adverbios”. Ahora, aplicando los procedimientos evocados más arriba, se constata que no tienen la misma distribución y que, por lo tanto son, en realidad,

dos categorías diferentes. Miremos su funcionamiento más de cerca a partir de algunos ejemplos.

(24) Antonio trabaja **aquí**.

(25) \* Antonio trabaja **muy**.

(26) Gisela está **muy** cansada.

(27) \* Gisela está **aquí** cansada.

- *Aquí* puede aparecer después de un verbo con la función de complemento de verbo (ver 24) mientras que *muy* no lo puede (ver 25);

- *Muy* puede preceder un adjetivo y modificarlo (ver 26), y no *aquí* (ver 27).

Estas dos unidades no tienen entonces la misma distribución y por ello deben ser clasificadas en categorías distintas: “muy” pertenece a la categoría de *adverbios standards* y “aquí” a la categoría de *adverbios deícticos*.

Lo mismo pasa con las palabras *su* (tradicionalmente calificada de “adjetivo posesivo personal”) y *la* (tradicionalmente calificada de “artículo”):

(28) Juan vende **la** casa.

(29) Juan vende **su** casa.

(30) **Su** casa es grande.

(31) **La** casa es grande.

(32) **Su** casa está destrozada.

(33) **La** casa está destrozada.

Estas dos unidades tienen siempre la misma distribución, entonces pertenecen a una única y misma categoría, que se califica de « determinante » (del nombre).

Así, aplicando este análisis a las lenguas del grupo indo-europeo, se llega a la conclusión de que muchas de las categorías propuestas tradicionalmente siguen siendo válidas y otras deben ser reagrupadas en una única clase o decompuestas en clases distintas. En general, en estas lenguas se pueden encontrar, en la frase de base, los constituyentes identificados en el cuadro abajo.

10 Categorías	Nombres	Comunes propios
	Verbos	Fuertes o Standards Débiles o del tipo “ser- estar”
	Adjetivos	
	Adverbios	Standards Deícticos
	Preposiciones	
	Determinantes	
	Terminaciones nominales	
	Auxiliares de verbo	
	Terminaciones verbales	
	Terminaciones adjetivales	
6 grupos o sintagmas	Grupo nominal (GN) Grupo verbal (GV)	

	Grupo adjetival (GAdj) Grupo adverbial (GAdv) Grupo preposicional (GPrep) Grupo predicativo (GPred)	

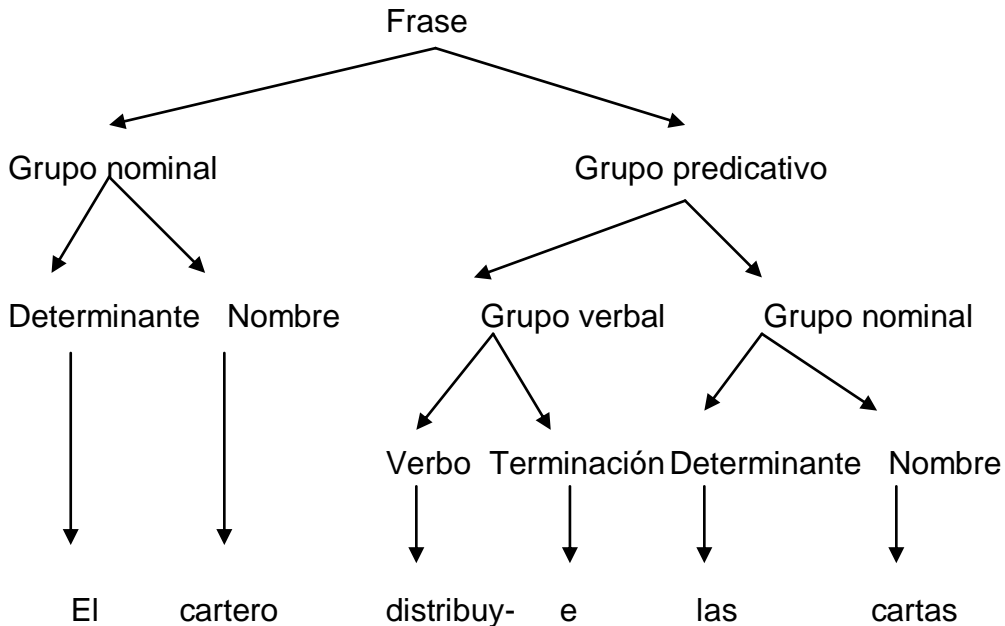
## C.2. El análisis en constituyentes inmediatos

Este análisis pretende identificar 1) los grupos de palabras que tienen la misma función en la organización de una frase y 2) las unidades constitutivas de estos grupos y sus reglas de organización interna. Los pasos que sigue:

- primero se «segmenta» la frase en niveles de estructuración sucesivos y descendientes, en búsqueda de la identificación de *los sintagmas* o *grupos*;
- después que los sintagmas o grupos son identificados, se implementa la descripción de sus unidades constitutivas así como la descripción de sus reglas de organización interna.

Las segmentaciones sucesivas, jerárquicamente organizadas, pueden ser representadas por un esquema en **árbol**, como el ejemplo abajo:

(34) El cartero distribuye las cartas.



Los análisis permiten llegar a la formulación de reglas de organización de frases y de los grupos de unidades constitutivos de las frases.

La **frase de base** es una frase gráfica que comporta una única frase sintáctica. Esta frase sintáctica se define por la existencia de una relación predicativa, o sea, una relación “funcional” que ponen en relación un tema o *sujeto* (aquél de que se habla) y un propósito o *predicado*

(aquello que se dice). En todas las lenguas la función de “sujeto” es realizada por un GN, y la función de predicado es siempre realizada por un GPred.

La regla general de una frase de base se representa a dos niveles:

- Funcional

Frase → **Sujeto + Predicado + (Complemento de frase)**

- Estructural

Frase → **GN + GPred + (GPrep) + (GN) + (GAdv)**

En la notación de las reglas, los constituyentes obligatorios de la frase son indicados sin paréntesis, mientras que los constituyentes facultativos son indicados entre paréntesis. De manera general los constituyentes son ligados por el signo +, pero cuando se trata de que dos o más constituyentes pueden ocupar el mismo lugar, se utiliza el signo “o”. En la notación de los grupos no se toma en cuenta dos categorías: las *terminaciones del nombre* y las *terminaciones del adjetivo*.

Las reglas de organización interna de los grupos son las siguientes.

<b>1) Frase</b>	→	<b>GN + G.Pred + (G.Prep) + (GN) + (G.Adv)</b>
-----		
<b>2) Gr. Nominal</b>	--->	<b>Determinante + Nom + (G.Adj) + (G.Prep)</b>
<b>3a) Gr. Predicativo/a</b>	--->	<b>GV-fuerte + (GN) + (G.Prep) + (G.Adv)</b>
<b>3b) Gr. Predicativo/b</b>	--->	<b>GV-flaco + G.Adj o GN o G.Prep</b>
<b>4) Gr. Verbal</b>	--->	<b>Verbo + Terminación + (G.Adv) + (G.Prep)</b>
<b>5) Gr. Adjectival</b>	---->	<b>(G.Adv) + Adjectif + (G.Prep)</b>
<b>6) Gr. Adverbial</b>	--->	<b>(G.Adv) + Adverbe</b>
<b>7) Gr. Preposicional</b>	---->	<b>Prep. + GN ou G.Adj ou G.Adv</b>

### C.3. Los procedimientos metodológicos generativistas transformacionales

Chomsky intenta sobrepasar los límites de los análisis estructurales, que se caracterizan especialmente por la dificultad de describir las frases pasivas, enfáticas o interrogativas.

(35) Una carta registrada fue traída por el cartero (pasiva)

(36) Fue una carta registrada la que el cartero ha traído (enfática)

(37) ¿Ha traído el cartero una carta registrada? (interrogativa)

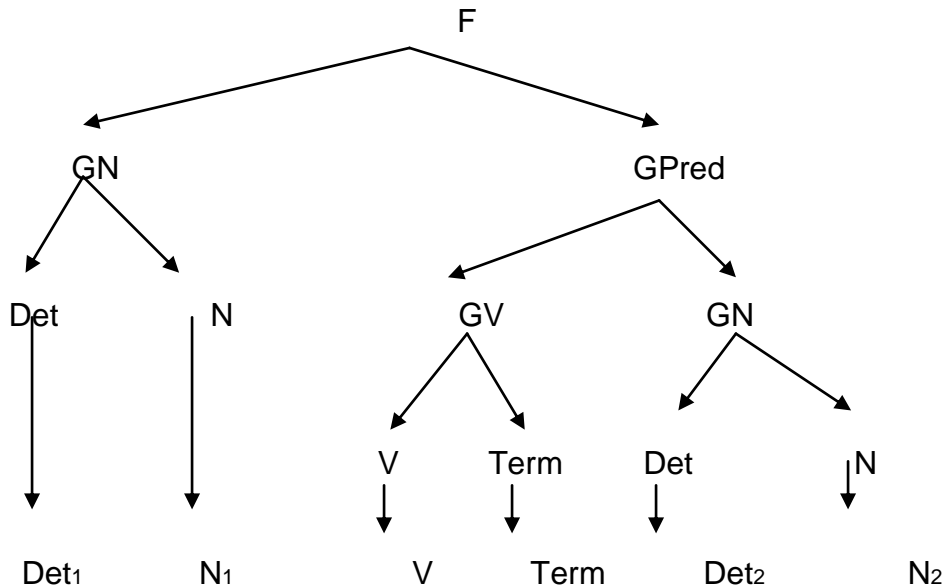
Para cada una de estas frases, el análisis llegará a la descripción de estructuras jerárquicas muy claramente diferentes, no poniendo entonces en evidencia que estas frases presentan propiedades comunes (mismo tipo de relación de dependencia entre los sintagmas *el cartero*, *ha traído*, una *carta registrada*) y propiedades diferentes (una es pasiva, otra es enfática y la última es interrogativa).

Entonces, sobre la base de un corpus y de la aplicación a este **corpus** de diversas manipulaciones, con el fin de identificar las categorías de la lengua y la organización jerárquica de las frases, Chomsky intenta elaborar un **modelo formal** que dé cuenta de regularidades del conjunto de las frases gramaticales de la lengua en estudio. Su hipótesis es que toda lengua comporta dos conjuntos de frases: 1) frases de base – en las cuales se puede observar directamente las reglas de composición comunes a todas las frases de una lengua, así como

todos los grupos de esa misma lengua; 2) frases derivadas – que se construyen por derivación o transformación a partir de la estructura de una o varias frases de base.

Grosso modo este autor introdujo dos grandes modificaciones en la formulación y la organización de las reglas del análisis sintáctico. La primera de ellas fue la distinción de tres niveles de análisis: nivel de profundidad, nivel de transformaciones, nivel superficial.

- En el primer nivel el autor explora las 7 reglas que vimos más arriba propuestas por la gramática estructuralista, calificándolas de “reglas de escritura”. La aplicación de estas reglas produce una cadena abstracta de categorías (y no una frase, como planteaba Bloomfield), calificada por Chomsky de “indicador sintagmático de base”.



La cadena Det1-N1-V-Term-Det2-N2 es un “indicador sintagmático de base”.

- En el nivel *de transformaciones* pueden darse transformaciones facultativas (aplicadas a un indicador sintagmático de base), de inserción lexical (reemplazo de una categoría abstracta por una unidad concreta de la lengua de la misma categoría) y obligatorias (aplicadas a una terminación).

Por ejemplo, al “indicador sintagmático de base” *Det1-N1-V-Term-Det2-N2*, aplicando la transformación de pasivación, llegamos a la estructura derivada: *Det2-N2-VPASIVO-Term-POR-Det1-N2*.

- El *nivel superficial* está compuesto por todas las frases gramaticales propiamente dichas de una lengua.

La segunda modificación introducida por Chomsky es la introducción de nuevos tipos de reglas, las llamadas “reglas de transformaciones” (facultativas, de inserción lexical, obligatorias), que acabamos de mencionar al respecto del nivel de análisis.

Así el análisis de la **frase de base** debe ser realizado en estos tres niveles:

- nivel de la *estructura sintáctica profunda* (para describirla es necesario aplicar los pasos del análisis en constituyentes inmediatos, llegando a un “indicador sintagmático de base”, o sea una cadena de categorías abstractas);

- nivel de la *inserción léxical* (reemplazo de las indicaciones de categorías del “indicador sintagmático de base” por una unidad concreta perteneciendo a esta misma categoría);
- nivel de *operaciones de transformación obligatoria* (resolución de los problemas más superficiales de concordancia, etc. entre las unidades utilizadas).

Las **frases derivadas** se distribuyen en dos conjuntos: 1) frases simples (que tienen una sola relación predicativa); 2) frases complejas (comportan varias relaciones predicativas).

Para describir las frases derivadas simples:

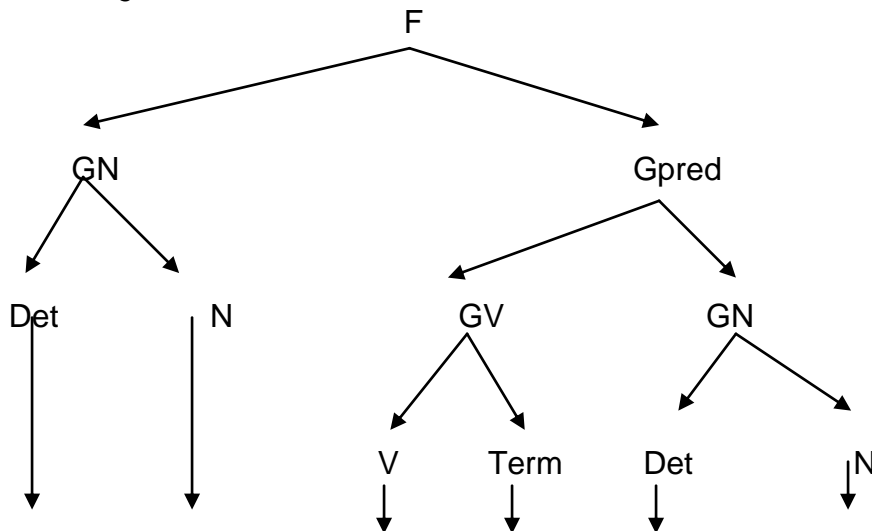
- se supone una estructura jerárquica profunda;
- se describe los constituyentes de la estructura profunda, llegando a una cadena organizada de categorías o “indicador sintagmático de base”;
- se aplica una operación que reorganiza el conjunto de categorías, produciendo una nueva cadena organizada de categorías (operación calificada de *regla de transformación simples*);
- se arreglan los problemas más superficiales de concordancia, etc. entre las unidades utilizadas (operaciones de *transformación obligatoria*).

Para describir las **frases derivadas complejas**, se supone la existencia de  $n$  estructuras jerárquicas formales (frases de base) que se encuentran articuladas entre ellas en una frase compleja, entonces:

- se describe la estructura formal de cada frase de base, llegando a  $n$  indicadores sintagmáticos de base;
- se aplica a los  $n$  indicadores de base una operación que encadena/integra esas estructuras unas con las otras (regla de transformación generalizada), llegando a un *indicador sintagmático derivado*;
- se aplica una regla de *inserción léxical*, para se llegar a una frase derivada compleja propiamente dicha;
- se aplica operaciones de *transformación obligatoria*.

Al esquema de reglas, Chomsky atribuyó el estatus de “modelo de producción/generación” de frases”. Supuestamente este modelo *simula* las operaciones cognitivas-lingüísticas que un sujeto hablante realiza cuando produce una frase cualquiera en su lengua. Por ejemplo, la generación de la frase de base *La niña ha arreglado la biblioteca*,

- se aplican las reglas de escritura del componente sintagmático que lleva a la identificación de un *indicador sintagmático de base*: Det1-N1-V-Term-Det2-N2



Det<sub>1</sub>            N<sub>1</sub>                    V                    Term                    Det<sub>2</sub>                    N<sub>2</sub>

- se aplican reglas de inserción lexical: “(DET definido-femenino-singular)-niña – arreglar-(TERM pasado)- (DET definido-femenino-singular) biblioteca”
- en este caso no es necesaria ninguna regla de transformación obligatoria.

Si fuera el caso de una frase derivada simple: *La biblioteca fue arreglada por la niña.*

- se aplican las reglas de escritura del componente sintagmático que lleva a la identificación de un *indicador sintagmático de base*: Det<sub>1</sub>-N<sub>1</sub>-V-Term-Det<sub>2</sub>-N<sub>2</sub>
- aplicando la regla de transformación facultativa simple de la pasiva, se aíslan cuatro elementos:

X1: el GN sujeto

X2: el V

X3: la TERM

X4 los constituyentes “a derecha” del GV

La regla de transformación es: X1-X2-X3-X4 es transformada en X4-X2-PAS-X3-POR-X4, en la cual PAS es una indicación de la modificación pasiva de forma verbal, y POR indica la preposición específica de una estructura pasiva.

- La aplicación de reglas de inserción lexical: “(DET definido-femenino-singular)-biblioteca – arreglar-PAS(TERM pasado)- POR(DET definido-femenino-singular)niña”
- La aplicación de reglas de transformación: sólo transformación de concordancia verbal.

Chomsky postulaba que el *constituyente sintagmático del nivel profundo* (las reglas de reescritura y los indicadores sintagmáticos de base que ellos producen) y las *reglas de transformaciones facultativas* eran comunes a todas las lenguas, y por ello se trataba de reglas universales, las cuales representarían las “capacidades universales de producción del lenguaje de todos los humanos (competencia lingüística innata), inscrita en el potencial genético de la especie humana, no siendo entonces objeto de un aprendizaje específico. Concerniente a las reglas de *inserción lexical* y las *reglas de transformaciones obligatorias*, éstas serían particulares a cada lengua, y éstas sí deberían ser aprendidas en el contacto con los locutores de la lengua del entorno. En otros términos, el modelo chomskyano pretende “explicar” cómo los humanos producen frases gramaticales movilizando sus competencias innatas y ajustándolas a las particularidades específicas de la lengua del entorno.

#### **D. Algunas limitaciones de los dos abordajes sintácticos**

Habría muchos aspectos para comentar sobre las debilidades de estos dos abordajes, pero nos limitaremos a una. El postulado de que la lengua es un conjunto de frases, y que las frases pueden ser analizadas desde el solo punto de vista de su estructuración sintáctica interna, hace que los análisis no consideren que las unidades constitutivas de una frase tengan relaciones con elementos del contexto y con ciertas unidades que aparecen en otras frases del mismo texto. Para el estudio serio de una lengua, es necesario, entonces, completar estos dos modelos de referencia con otras teorías que toman en cuenta el **contexto** y la **organización de los textos**.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Bloomfield, L. (1970). *Le langage*. Paris: Payot [Edición original: 1933].
- Bronckart, J.-P. (1985). *Teorías del lenguaje: introducción crítica*. Barcelona: Herder
- Chomsky, N. (1969). *Structures syntaxiques*. Paris: Seuil [Edition original: 1957].
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie de la syntaxe*. Paris: Seuil [Edición original: 1965].
- Saussure, F. (1997). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada [Edición original: 1916].

## **Actividad**

En grupos compuestos por 3 estudiantes:

- Con base en las lecturas propuestas en este Módulo, intente identificar la influencia del *Estructuralismo americano* y de la *Gramática generativa y transformacional* en la enseñanza de la lengua, en las escuelas de su país, examinando programas y materiales didácticos (especialmente gramáticas escolares). Elabore un comentario crítico a este respecto y colóquelo en la plataforma.