

¿Por qué estudiamos la estructura de la lengua?

La enseñanza de la lengua en la escuela secundaria

Resumen:

En la actualidad, el estudio sobre la lengua se encuentra dividido en enfoques que divergen entre sí en las bases fundamentales que hacen a las concepciones del objeto de estudio, de los sujetos implicados y de las nociones de conocimiento puestas en juego.

En el ámbito educativo, la elección de uno u otro enfoque a la hora de encarar un objeto de estudio está siempre relacionada con la pregunta por el sujeto de la educación: ¿qué es lo que queremos para nuestros estudiantes?

Los enfoques usualmente elegidos para abordar la Lengua como objeto de estudio hacen referencia a dos puntos antagónicos entre sí pero igualmente reguladores: la conducta del hablante, por un lado, y la regla gramatical, por el otro. Ambos enfoques hacen funcionar altos grados de prescriptivismo que sólo pueden sostenerse en un ideal de estudiante políticamente-correcto.

En el siguiente artículo expondremos algunas razones de porqué el estudio formal de la lengua desde una perspectiva generativa habilita un conocimiento más profundo del funcionamiento de la misma y podría además funcionar como un sustento teórico fuerte para nuevos enfoques de enseñanza que no se sostengan sobre el prescriptivismo sino sobre concepciones de lengua que habiliten la producción de conocimientos críticos y libertarios.

Palabras claves: lengua – enseñanza – prescriptivismo – emancipación lingüística

Abstract:

Nowadays, the study of Language is divided into approaches that diverge from each other in the fundamental basis of the conceptions of the subject of study, the subjects involved and the notions of knowledge in discussion.

In the educational field, the choice of one or another approach when facing the subject of study is always related to the question about the subject of education: What do we want for our students?

The approaches usually chosen to approach the Language as an object of study refers to two points that are antagonistic to each other but also regulators: the behavior of the speaker, on the one hand, and the grammar rule, on the other. Both approaches operate with high levels of prescriptivism that can only be sustained in a politically correct student ideal.

In this article we will expose some reasons why the formal study of the Language from a generative perspective enables a deeper knowledge of itself and may also work as a strong theoretical basis for new teaching approaches that would not be sustained on prescriptivism but on Language conceptions that makes possible the production of critical and libertarian knowledge.

Keywords: Language – teaching- prescriptivism- linguistics emancipation

La lengua como objeto de estudio y enseñanza

A lo largo de los diferentes ciclos de aprendizaje, sea durante el período escolar, durante el preescolar, durante los ciclos superiores e incluso –y quizás más aún–

durante los momentos de investigación y docencia, acercarse a la lengua como objeto de estudio es siempre un lugar de disputa y enfrentamientos teóricos y metodológicos. Mientras que en los primeros períodos de la formación de los y las niños/as las clases de Lengua suelen asociarse al proceso de alfabetización básica (aprender a leer y escribir en la lengua madre), postura bastante homogénea entre docentes y quizá no lo suficientemente discutida, en los períodos siguientes la materia Lengua (asociada la mayoría de las veces a Literatura) se convierte en un sitio de convergencia de muchas y diferentes voces que intentan explicar de diversas maneras la existencia y el funcionamiento de la lengua. Mientras que algunas apuntan de manera directa al fenómeno de la comunicación y el intercambio entre hablantes, otras buscan centrarse en la producción de significaciones secundarias, en la delimitación de componentes y su distribución en lo que se considera un sistema, en la organización textual de los elementos, etc. Cada una de estas aproximaciones considera en objeto de estudio lengua de manera diversa, no sólo metodológica sino –y sobre todo– epistemológicamente, y cada una lleva consigo diferentes maneras de ubicar políticamente la lengua respecto de otras áreas de conocimiento y de su institucionalidad.

A partir de estas divergencias fundamentales a la hora de abordar un objeto de estudio, como docentes debemos preguntarnos necesariamente al pararnos frente a un aula, en cualquier nivel del ciclo de formación de los y las estudiantes: ¿de qué manera entendemos el objeto de estudio lengua cuando decimos que estamos enseñando Lengua? Esta pregunta está además condicionada por otra de quizá mayor importancia: ¿qué esperamos de nuestros/as estudiantes cuando nos paramos frente a un aula?, ¿qué haremos con nuestro objeto de estudio para alcanzar ese objetivo?

A pesar de que estas preguntas tiene numerosísimas respuestas posibles, en la práctica docente concreta las respuestas se reducen a unas pocas posibilidades de elección entre las concepciones de estudiante y las concepciones de lengua abordadas por las currículas oficializadas y por los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Y como sabemos, las currículas oficiales nunca son inocentes frente a las decisiones políticas de un gobierno, por lo que la delimitación del sujeto en proceso de aprendizaje y del objeto lengua se determinan en última instancia por las consecuencias políticas que los diferentes abordajes pueden tener.

Sin embargo, consideramos que las y los docentes son “autores del currículum” (Gerbaudo, 2011:17), en este caso, del “aula de Lengua”¹. Siguiendo a la autora, entendemos que ésta última comprende “no solo el diseño didáctico de la clase sino también el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de las actuaciones a lo largo del período lectivo: la selección de contenidos, de materiales, los corpus, los envíos, el diseño de evaluaciones y la configuración didáctica de las clases” (Santomero, Piovano y otras, 2015:15).

En línea con esta idea, las decisiones que un/a docente tome a la hora de abordar un aula de Lengua serán fundamentales sea para legitimar las propuestas oficiales como para discutirlos. Así, si deseamos que nuestros/as alumnos/as sean personas correctas

¹ Es preciso aclarar que la autora trabaja con las “aulas de Lengua y Literatura”; el recorte de “las aulas de Lengua” tiene un antecedente en el artículo citado a continuación: Santomero, Piovano y otras, 2015.

y obedientes, les enseñaremos Lengua desde la antiquísima división moralizante “bien/mal”, e intentaremos ubicarlos siempre dentro del polo que hemos delimitado como “bien”. Crearemos así buenos/as ciudadanos/as, personas capaces de cumplir su deber como se debe, de ocupar su lugar determinado en la sociedad e incapaces de pecar lingüísticamente diciendo cosas fuera de lugar. Pero también podemos desear otra cosa para nuestros/as estudiantes, algo que vaya quizá más allá de la corrección política y de las ideas establecidas de lo que está bien y lo que está mal. Y así como las decisiones gubernamentales para la oficialización de currículas establecidas nunca son inocentes, tampoco lo serán nuestras decisiones a la hora de pararnos frente a un aula: queremos estudiantes críticos/as, que puedan tomar sus propias decisiones y que no se dejen coartar por ninguna institución castradora, que en los procesos de aprendizaje logren *entender las lógicas de funcionamiento* de los objetos de estudio para poder pensar de manera libertaria. Sabiéndonos docentes de Lengua, buscamos que nuestros/as estudiantes puedan construir sus propias armas de emancipación lingüística: eliminar límites moralizantes y generar posibilidades de comprensión en pos de una independencia total de las colonizaciones lingüísticas y culturales. Y con este objetivo delimitaremos nuestro objeto de estudio, con este objetivo nos pararemos frente al aula y con este objetivo elegiremos la manera de abordar lo que nosotros consideramos que es la lengua.

Diferentes abordajes y prescriptivismo lingüístico

Como hemos dicho, los enfoques de estudio de la lengua son numerosos, y la elección de uno u otro –o de la combinación complementaria de más de uno– para abordar dicho objeto en un aula debe ser una elección consciente de parte del docente, que tenga en cuenta siempre los supuestos epistemológicos y sus posibles consecuencias éticas, políticas y sociales.

Las diversas maneras de abordar la lengua como objeto de estudio surgen de observar el mismo desde diferentes ángulos y de plantearle distintos interrogantes. Esto hace que muchas veces los enfoques no sean necesariamente antagónicos y en algunos casos, lleguen a ser complementarios. Mientras que ciertos enfoques se han centrado en entender el uso de la lengua, preguntándose cómo funciona ésta en la sociedad, cómo hace para habilitar la comunicación o para permitir producciones significativas, otros se han preguntado por la estructura de su funcionamiento y por su sistematicidad, y otros, por el vínculo entre el lenguaje y la naturaleza del hombre. Todos estos enfoques han logrado grandes avances en la comprensión del funcionamiento de la lengua, permitiendo abordarla en sus diferentes aspectos y posibilidades. Sin embargo, como hemos dicho en el apartado anterior, ninguna elección es inocente, y los supuestos metodológicos y epistemológicos de cada uno de estos enfoques han tenido algunas repercusiones negativas que generaron concepciones prescriptivistas sobre el abordaje de la lengua.

Por ejemplo, sabemos que la pregunta por la estructura en sí misma puede convertir el estudio en la búsqueda de un esqueleto conceptual que permita describir nuestra propia lengua como sistema universal, y puede hacernos llegar al punto de olvidar que la lengua sistémica, esa lengua que Saussure y los estructuralistas describieron tan bien, no era otra cosa que una abstracción de los usos que los y las hablantes hacen de

ella. Es decir, la lengua no está nunca afuera del uso, y si la abstracción y la idealización son necesarias para la investigación, no deben olvidarse y mucho menos naturalizarse. El olvido de esta premisa ha llevado, a lo largo de los años, a altos niveles de prescriptivismo: la lengua pasa a ser el sistema abstracto que idealizan los y las lingüistas, y quien se desvíe de ese sistema, claramente, habla mal. Esta opción dio un marco teórico a todas las oficializaciones de una variedad lingüística en detrimento de las demás, naturalizando una vez más, detrás de afirmaciones sostenidas por una teoría también oficializada, las luchas de poder que determinaban tales elecciones.

Pero la lengua no es esa abstracción, la lengua es lo que nosotros/as hacemos de ella porque la lengua, primero, somos nosotros/as que hablamos. No podemos hablar mal; si nuestra manera de hablar no coincide con el sistema abstracto de los y las lingüistas, es su sistema que está fallando en la manera de explicar cómo funciona nuestra lengua. Esta ausencia en los estudios gramaticales fue acompañada por el surgimiento de estudios específicos sobre el uso que, en el camino inverso, ignoraban la estructura: la gramática llega hasta acá, después viene el uso, y de eso se encarga otra área (el pragmatismo, la lingüística sistémico-funcional, etc.). Estas áreas sin embargo reducen el uso a la voluntad de el/la hablante y al contexto de enunciación, donde la lengua pasa a ser un instrumento de la comunicación y pasan a tener un lugar central en el análisis los elementos extralingüísticos que influyen en la significación. Tal enfoque sobre la lengua, centrado en la significación, conlleva consigo también altos grados de prescriptivismo, aunque en un sentido muy diferente al de los estudios formalistas. Mientras estos nos decían como debíamos conjugar bien un verbo o cómo debíamos armar bien una oración pasiva, aquellos estudios nos dicen cómo debemos actuar lingüísticamente frente a determinadas circunstancias sociales. Así, los manuales de pragmática terminan convirtiéndose muchas veces en cursos de protocolo donde se enseñan los buenos modales y las buenas costumbres lingüísticas. En este punto, obviamente, olvidamos ya que estamos hablando de la lengua y ésta se convierte en otro instrumento más de la comunicación social, donde todo lo que debemos aprender es que en el aula no estamos en la cancha para decir “la concha de tu madre all-boys”.

Pero como dice Roland Barthes, “un idioma se define menos por lo que permite decir que por lo que obliga a decir” (Barthes, 1977:95). En su famosa Lección Inaugural, hablando a sus alumnos, les dice: “en nuestra lengua francesa (...) estoy obligado a ponerme primero como sujeto antes de enunciar la acción que no será sino mi atributo: lo que hago no es más que la consecuencia y la consecución de lo que soy (...) así, por su estructura misma, la lengua implica una fatal relación de alienación” (Barthes, 1977:95). Esta explicación de la lengua francesa, que podría decirse poco lingüística, encierra una intuición que es básica para el análisis: el significado de lo que SOY y lo que HAGO está marcado por la manera en que el sistema de la lengua me obliga a colocarme a mí y a mi accionar dentro de la estructura misma de un evento.

En éste sentido nos interesa abordar a nosotros/as el estudio de la lengua: elegir un enfoque que nos permita comprender cómo funciona la lengua, entendiendo todo lo que ésta habilita dentro de los marcos de sus posibilidades naturales. Así, el abordaje elegido intentará eliminar todo tipo de prescriptivismo para habilitar la comprensión

de un sistema que tiene muchas posibilidades, donde no hay reglas ni sistémicas ni sociales y donde las limitaciones no son prohibiciones sino *condiciones de funcionamiento*. Entendemos, siguiendo esta idea, que el enfoque de la Lingüística Generativa sería el más apropiado para este fin, por las razones que explicitaremos a continuación.

La lengua como capacidad del ser humano: un modo de abordaje

A mediados del siglo veinte, y en un auge de la teoría estructuralista saussureana en contraposición a las teorías de la comunicación de índole más funcionalista, surge una nueva propuesta teórica de nombre generativismo, que profundiza al máximo la propuesta de la lengua estructurada –propia de la teoría estructuralista– pero a partir de un presupuesto epistemológico nuevo: la lengua como capacidad del ser humano, presente en la mente-cerebro del mismo. Su nombre (generativismo) viene del hecho de que esta capacidad lingüística consistiría en la presencia en el cerebro de todos los humanos de un sistema generador de estructuras lingüísticas, que vendría a ser idéntico para todos en sus posibilidades y se iría diferenciando a medida que entrase en interacción con una comunidad específica y se orientase a la producción de cierto tipo de estructuras pertenecientes a lo que nosotros llamamos *una* lengua.

El presupuesto teórico del generativismo surge de algunas observaciones que parecen sencillas, pero que conllevan cambios epistemológicos radicales: cualquier ser humano, donde sea que nazca, hablará cualquier lengua (no hay nada que haga que un colombiano tenga más facilidad que un ruso para hablar español –lo sabemos, en Colombia no se habló siempre español, ni en ningún otro país de América Latina–, y si un hijo de rusos hubiera nacido en Colombia hablaría español tal fluidamente como cualquier colombiano y tendría las mismas dificultades que todo hablante de español para entender las imágenes de las propagandas soviéticas al estudiar la revolución rusa en quinto año de la secundaria); además, cada persona *sabe*, desde muy temprana edad, cómo armar frases bien estructuradas en su lengua y a nadie se le ocurriría, por ejemplo, pluralizar un adverbio en español (*vamos para atráses*) o flexionar en tiempo a un sustantivo (*nosotros comíamos zanahoríamos*). Nadie le explica esto a los niños y a las niñas cuando aprenden a hablar; simplemente, cuando hablan, ponen los morfemas de tiempo en el verbo y los de género en el sustantivo sin tener la menor idea de que están flexionando una palabra.

A partir de estas y otras observaciones, a mediados de los años '50 Noam Chomsky (el fundador de la teoría generativista) llegó a la conclusión de que habría algo innato en el cerebro de las personas que les permitiría aprehender una lengua de manera tan eficaz, cualquiera esta sea, y esa capacidad lingüística sólo fallaría en caso de que el individuo sufriera una lesión cerebral, un daño neurológico o alguna enfermedad genética que afectase la parte del cerebro involucrada en dicha capacidad lingüística. A este *algo innato* Chomsky lo llamó “la facultad de lenguaje”, un sistema “exclusivo de la especie humana, en lo esencial, y común a los miembros de la especie” (Chomsky, 1989:37).

Todos los procesos de construcción de estructuras lingüísticas, al ser procesos mentales, por ende, son equivalentes en absolutamente todas las lenguas y todas las variedades, dado que no dependen de la importancia política de una lengua sino de

una capacidad mental del ser humano que es, como dijimos, común en todos/as nosotros/as. En este sentido, mientras que podemos decir siguiendo todas las pautas de la RAE, del DRAE y de los manuales del buen decir, por ejemplo: “anoche estabas muy borracho en la fiesta de tus amigos, tomaste mucho vino” podemos también no seguir ningún manual y decir como aprendimos en casa “más chico² pedo te pusiste anoche en la joda con los pibes, cómo le entraste al tinto cumpa”, y cualquiera de las dos expresiones va a seguir la misma complejidad de procesos mentales estructuradores y constructores de significados, sólo que una va a ser políticamente correcta y la otra estigmatizada como inadecuada por un sistema moralizante. Por suerte para los y las que hablamos mal, “toda la historia de la cultura representa una tendencia irreprimible hacia la rotura de los tabiques que proponen relativas impermeabilizaciones al lenguaje de ‘arriba’ (el de la ley, los profesores, los ujires de toda clase de ceremonias), respecto al lenguaje de ‘abajo’, que es el lenguaje que pugna por desacralizar el estamento ‘superior’ o ‘aprobado’, sacudiéndolo con fragmentos no filtrados de las lenguas subterráneas.” (González, 2012:33).

La variación lingüística y la estructura de la lengua

Dentro de todos los problemas que atraviesan los diferentes abordajes de la lengua, hay uno fundamental y cuya solución marca límites políticos y éticos de base dentro de las aulas de Lengua: la relación entre lengua y variedad lingüística. Una vez que optamos por una determinada concepción de lengua y por un modo de abordaje de la misma –como hemos hecho nosotros/as en el apartado anterior–, necesariamente nos surge la pregunta: ¿cómo estudiar las variaciones?, ¿qué lugar damos a la variedad lingüística dentro de nuestra aula?

En *La lingua batte dove il dente duole*, la transcripción en libro de una conversación entre Andrea Camilleri (novelista italiano) y Tullio di Mauro (lingüista también italiano) sobre la relación entre el italiano estándar y los dialectos, di Mauro expresa: “En la vida privada, también en conversaciones dificultosas, y en la poesía, en el teatro, el dialecto puede todavía bastar, pero en el mundo de la cultura intelectual más abstracta el dialecto no es suficiente. Si debo escribir un libro de geometría, de filosofía o de historia necesito necesariamente de una lengua” (Camilleri y di Mauro, 2013:26; la traducción es mía).

El equívoco base de esta cita (que lleva a una concepción que consideramos errada de la relación lengua-dialecto) se encuentra en el concepto mismo de lo que es la lengua. Aquí, como en muchos estudios “lingüísticos”, se entiende por lengua *un* sistema de signos comunicativo-expresivo que una institución histórica determinó que debía ser *la* lengua a través de un proceso de oficialización de la misma en un país determinado, proceso en el que coloca al resto de las variedades en un escalón inferior frente a la oficializada. Así, regidas por esta institución reguladora, las personas de ese país comienzan a verse obligadas a comunicarse y expresarse en una lengua que no es aquella con la que han nacido y se han formado, a estudiar en esta otra lengua, a

² “más chico” es una expresión utilizada en la ciudad de Rafaela (pcia. Santa Fe) y otras ciudades de la región para hacer referencia a algo grande. Es una estructura productiva y de uso recurrente: “más grande” significa pequeño, “más lindo” significa feo, “más feo” significa lindo. Es importante aclarar que a la estructura van sumados otros aspectos de índole pragmática (como la entonación) que permiten completar la significación de la expresión en contexto.

aprehender esta nueva lengua en las instituciones educativas, y a relegar su lengua madre a los lugares más privados de la vida: allí donde se conversa con familiares y amigos/as, donde se expresan emociones, donde, en resumen, “no se construye conocimiento”. En estas concepciones donde la lengua se convierte en *una* de todas las opciones disponibles relegando a las demás al lugar de variación o ‘dialecto’, lo que se está haciendo es concebir un doble juego de superioridad-inferioridad, donde primero se colocan ciertos ámbitos de interrelación y producción de significados por encima de otros (la producción de conocimiento –de *cierto* conocimiento– por encima de la comunicación hogareña y el arte y la poesía), y luego se conciben sistemas de suficiencia-insuficiencia de producción de ciertos sentidos considerados superiores y se nivela las lenguas según sus posibilidades de alcanzar tal producción.

La pregunta es: ¿realmente los así llamados ‘dialectos’ son, como dice Di Mauro, insuficientes para construir conocimiento? Para nosotros/as, la respuesta es no. No, no son insuficientes, porque si el conocimiento se construye a partir de lenguas oficializadas (conocimiento también oficializado, dado que Di Mauro se refiere a conocimientos institucionalizados como “libros de geometría, de filosofía o de historia”) lo que ocurre es que todo dialecto puede ser potencialmente una lengua oficial si se consideran hipotéticas circunstancias políticas diferentes, y así como en Italia se institucionalizó el italiano florentino, acá en Argentina tenemos institucionalizado el español de Buenos Aires (por suerte no ya el peninsular), y si las guerras de la independencia y todas las que vinieron después hubieran tenido diferentes resultados, posiblemente nuestra lengua o nuestra variedad oficial sería otra, y estudiaríamos y produciríamos conocimiento en otra lengua o en otra variedad. Como dice Chomsky, “una observación corriente en los cursos de introducción a la lingüística es que una lengua es un dialecto con un ejército y una armada” (citado en Ternavasio, 2018:6).

Son estos equívocos los que nos llevan a considerar central entender por qué es importante estudiar la lengua y su estructura desde una perspectiva generativa: es este estudio el que nos permite comprender que ninguna lengua ni ningún ‘dialecto’ ni ninguna variedad es superior a otra, “lo que ocurre es que, (como dice Inés Kuguel) al expresarse, cada hablante manifiesta sus particularidades geográficas y sociales (edad, profesión, oficio, etc.)” (Kuguel, 2014:98). Entender las posibilidades de la propia lengua es un arma de emancipación: nos permite darnos cuenta que las diferencias lingüísticas no son nunca diferencias de capacidad (donde una variedad es mejor que otra para determinada finalidad) sino que las variedades son manifestaciones de particularidades de los y las hablantes y de su cultura, y que la estratificación en niveles de estas diferencias no es más que un juego político signado por las luchas de poder. Aunque a veces esto nos parezca obvio, nunca debe dejar de ser remarcado, y es la base de la que debemos partir a la hora de pararnos frente a un aula de Lengua: mientras no comprendamos la manera en que la lengua funciona, no comprenderemos los usos lingüísticos particulares de los y las diferentes hablantes, y seguiremos reprimiendo las variedades en pos de un español estándar oficializado, naturalizando los juegos de poder que hay detrás de dicha elección oficializadora, inhibiendo la expresión más natural de los y las hablantes en su lengua madre y sobre todo, seguiremos

construyéndonos a nosotros mismos como un otro. Porque mientras pensemos que ‘coger’ significa ‘agarrar’ pero que los y las argentinos/as lo usamos como ‘tener sexo’, y ‘joder’ significa ‘coger’ pero que los y las argentinos/as lo usamos como ‘molestar, fastidiar’, no nos habremos liberado completamente de la estandarización. No, ‘joder’ significa ‘romper los huevos’, y allá en España lo usan como ‘coger’, ‘coger’ significa ‘tener sexo’ y allá en España lo usarán para agarrar cosas del piso o para lo que sea que quieran hacer con sus manos fuera del ámbito sexual.

Las variedades lingüísticas en el aula de lengua

La variación en la lengua puede darse por razones innumerables: contactos entre varias lenguas de manera simultánea, contacto de una misma lengua con otras diferentes entre sí, separación de una lengua por una distancia física que finalice en una separación de la comunidad de hablantes y con ello, en una separación de la evolución lingüística asociada cada una al espacio nuevo, entre muchas otras opciones. En Argentina (y en América Latina en general) las variedades del español son innumerables: cada pequeña comunidad de hablantes genera sus propias particularidades lingüísticas diferentes a las de las otras comunidades en relación al contexto social en el que cada una está inmersa. Mientras que en algunos lugares se hablan lenguas que no son el español y que ya estaban en el continente antes del violento ingreso de los españoles –hoy en día en Argentina se hablan 13 lenguas además del español (lengua oficializada), entre las que se encuentran el guaraní, el mocoví, el qom, el moqoit, el wichí (Carrió, 2014:150)–, también sucede que estas lenguas ingresan en contacto con el español y se generan mixturas particulares, como el uso de ciertos conceptos inexistentes en la lengua mocoví creados a partir de la interacción cultural con el español³, o el uso de palabras provenientes del guaraní entre los hablantes de español de provincias con población de origen guaraní (gurí, tereré); también se da la españolización de palabras o expresiones del italiano producto de las migraciones (laburo, gamba), y como todos sabemos, un amplio abanico de posibilidades del uso del inglés (suéter, sándwich), en especial aquellas surgidas de la ola informática del presente siglo (chatear, googlear). Cada uno de estos aspectos no se da de manera aislada, sino que pueden entrecruzarse y generar mixturas lingüísticas sumamente interesantes desde los aspectos sociales, históricos y lingüísticos, conformando muchas veces expresiones y usos locales con un grado de particularidad tal que se hace imposible de comprender en una comunidad tan cercana como es el barrio de al lado.

Frente a toda esta creatividad lingüística de los y las hablantes, frente a este océano de posibilidades en constante cambio e intercambio, nos encontramos en la institución

³ “Sí pensamos en una situación de enseñanza, entonces, hay que considerar que en la cultura mocoví no existían las escuelas y por lo tanto, tampoco el ítem léxico que nombrara ese espacio. Los conocimientos se transmitían en el *napaGainanka* (cualquier lugar en el que se enseñara algo, en que se transmitiera conocimiento, obviamente de manera oral y al aire libre, por ejemplo, un patio o alrededor de un fogón). Al aparecer la escuela como actor social, como elemento nuevo de la sociedad, este ítem disponible en la lengua se adecua según los recursos propios de la gramática de la lengua mocoví; ese edificio pasa a formar parte de la cultura mocoví mediante el ítem *napaGainatanaki*. Si se considera las dos palabras, se verá que esta última cuenta con un agregado final: *-ki*. Este es un recurso morfológico que permite derivar nuevas palabras (es productivo) y que aporta el valor conceptual de “espacio cerrado continente”. La diferencia conceptual entre el primer caso y el segundo es que una escuela es un lugar *cerrado* en el que se transmite conocimiento. (...) Estos datos muestran que se desarrolló un proceso de creación léxica necesario para designar nociones ajenas, hasta el momento, a esa cultura”. (CARRIÓ; 2014:160)

escolar con modelos de enseñanza de la lengua que parecen olvidar que en Argentina, nunca, en los más –muchos más– de doscientos años de historia que llevamos, se habló sólo el español. Y nunca, además, un solo español.

Este “olvido” programático conlleva hacia la puesta en escena de una colonización lingüística constante que tiende (desde hace más de dos siglos) a la destrucción y la homogenización de la cultura nacional: la selección de una lengua como “la lengua oficial de la nación” se acompaña con la creación de tiradas de manuales de Lengua provenientes de las grandes editoriales de la capital que, además de estar escritos en *español*, olvidando las otras lenguas habladas en el territorio nacional, se encargan de remarcar constantemente la posibilidad de variación como la creación de ‘*la otra posibilidad*’ por fuera del manual y de la escuela. Esta consideración de la variación como una posibilidad *otra* es fundamental a la hora de entender el abordaje existente y la necesidad de modificarlo desde las raíces.⁴

A las posibilidades de variación lingüística referidas anteriormente se suma otra en constante disputa: el habla juvenil. El hecho de que esta categoría nos parezca homogénea es ya una victoria de las políticas colonizadoras. Los y las jóvenes no hablan (hablamos) todos/as iguales, y si lo que los y las (nos) une es un rango etario (categoría no-lingüística), no debemos olvidar que este rango etario se modifica constantemente a través de las diferentes culturas y dentro de una misma población. A pesar de esto, hay un punto de unión dado desde el sentido común: son habla juvenil todas aquellas palabras y estructuras lingüísticas novedosas que crean los individuos entre doce y treinta años y que no responden a las normas de moralidad lingüística de las gramáticas y los diccionarios de la RAE y sus secuaces, y que llevan al escándalo de adultos/as y lingüistas ortodoxos. Por ejemplo, los variados usos del verbo “clavar”, o las significaciones extraordinarias que puede darle un/a joven al sustantivo “bife”. Dejando de lado el hecho de que todo lo referente al ámbito de la sexualidad está reprimido (reprimidísimo, prohibido, tabú zarpado, alta inquisición) en los libros de Lengua (donde quizá puedan apreciarse las variaciones entre “vagina” y “concha” pero no mucho más que eso), la coartación de posibilidades supera este ámbito para abarcar todo lo que no sea *RAEfilico*. En los libros de Lengua lo que se clava son los clavos y después, los y las jóvenes (allá ellos/as) de ciertos espacios determinados de algunas ciudades usan el verbo clavar para decir que comieron algo (*me clavé un sándwich*) o para decir que alguien no asistió a una cita (*te dejaron clavado*) y varias otras posibilidades que podrán ocurrírseles sin mucha dificultad⁵.

⁴ Actividad propuesta en la (única) página dedicada a la Variedad Lingüística en un manual de Lengua y Literatura de la editorial Edelvives para estudiantes de 1er año, publicado en 2014. Luego de proponer una definición de “cronolecto”, “dialecto” y “sociolecto”, el libro dicta:

“Lean las siguientes oraciones. En cada una de ellas aparece una variedad de lengua distinta. ¿Cuál se manifiesta en cada frase? Escriban la respuesta en el renglón.

- a. Mis viejos se fueron al súper.
- b. Ese chico me encanta.
- c. Ese muchacho es muy buen mozo.
- d. Juan me invitó a jugar con la Play a su casa.
- e. ¡Tata! ¡Con la crecida del río se ha muerto un ternero! (2014:170)”

⁵ En una recolección de datos realizada en junio del 2018 a sesenta alumnos/as de la escuela secundaria N° 511 Juana Azurduy (de la ciudad de Santa Fe) sobre los diferentes usos del verbo “clavar”, llamó especialmente la atención la auto-censura que realizó un/a estudiante a su propio listado (aún sabiendo que la encuesta era anónima):

Frente a esta inquisición lingüística abalada por instituciones conservadoras como la RAE y sostenida por las instituciones educativas que quieren chicos-bien que hablen-bien, queremos intentar revalidar un modo diferente de abordar el estudio de la lengua que habilite la comprensión del funcionamiento del sistema lingüístico con el fin de que dicha comprensión genere posturas críticas ante lo que está instituido como válido o no válido en los espacios en los que nos movemos.

Conclusión

La hipótesis básica del funcionamiento de la lengua como sistema mental generativo nos abre un amplio camino de indagación sobre las concepciones de la misma y sobre sus posibilidades y restricciones. Así, entender (o al menos examinar) su funcionamiento como sistema productor de estructuras significativas nos ubica en un lugar que me gusta llamar, sin exagerar, de emancipación lingüística, por dos razones. Primero, porque nos permite entender el doble juego del lenguaje, ese vaivén en el que Barthes basa larga parte de su escritura: la lengua como lugar de la posibilidad y lugar del imposible; a la vez que nos habilita a expresarnos, nos marca el límite y las viabilidades de expansión de dicha expresión. En este sentido, “la lengua tiene una capacidad regulatoria –mírese sino al lengua que se habla/escrbe en una institución como la Universidad- y coercitiva en la sincronía; o una capacidad liberadora. Es potencia: que libera, si se procede a contrapelo de su gramática y su diccionario. O penitenciario: que limita si se la considera como un campo acotado de acciones” (Carbone, 2012:21). Citando a los famosos memes del cuadro de Joseph Ducreux, con la misma complejidad sintáctica podemos decir “mirá como está la vagancia en este baile, todos re mamados y con las manos en el aire” o su refinada variante “contempla la holgazanería de este jolgorio, el conjunto entero se halla en evidente estado de embriaguez y con sus brazos encumbrados”, y otros parafraseos moralistas que dejaremos que descubran la cumbia original, como “Laura, siempre que tu danzas se aprecia tu braga”, o “aquello que usted nota colisionarse con su respectivo trasero, son mis testículos, son mis testículos”.

La segunda razón por la que este camino de estudio nos conduce a una emancipación lingüística es porque nos permite criticar todas las prescripciones colocadas sobre las diferentes maneras de hablar. Nuevamente como dice Inés Kuguel: “nadie habla mal, o, mejor dicho, todos dominamos perfectamente nuestra lengua materna” (Kuguel, 2014:98). Así, estudiando y comprendiendo el funcionamiento mental de la lengua, habilitamos una teoría que podría dar sustento a una crítica fundamentada de los sistemas coercitivos que determinan las buenas y las malas lenguas y que habilitan sólo ciertas formas como posibles.

Claramente, esta crítica a los sistemas de represión lingüística no debe quedarse en ese lugar de queja, sino que debe convertirse en una acción política de liberación, donde comprendamos que la división entre hablar bien/hablar mal, o entre lengua/dialecto, donde se coloca siempre una variedad por encima de la otra, no tiene nada que ver con condiciones propias de la lengua sino con decisiones políticas

*Clavar vistos, clavar clavos, clavar una p*****, clavar una piña.*

Suponemos que la censura se debió al hecho de que la expresión hacía referencia a algún aspecto de la vida sexual.

arbitrarias y sobre todo (esto es importante) modificables. Porque no podemos modificar (voluntariamente) la lengua con la que nacemos (salvo bajo fuertes acciones represivas), pero sí podemos modificar las decisiones políticas que nos llevaron durante siglos a colocarnos siempre en el escalón inferior.

Bibliografía

BARTHES, Roland (1953) “El grado cero de la escritura”, en *El grado cero de la escritura y Nuevos ensayos críticos*; Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2015. [Traducción de Nicolás Rosa y Patricia Wilson].

_____ (1977) “Lección inaugural de la cátedra de Semiología Literaria del Collège de France” en *El placer del Texto y Lección Inaugural*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2014. [Traducción de Nicolás Rosa y Oscar Terán].

CAMILLERI, Andrea, DI MAURO, Tulio (2013) *La lingua batte dove il dente duole*, Editori Laterza, Bari, 2014.

CARBONE, Rocco (2012) “Idioma del país de los argentinos”, en Rocco Carbone (comp.) *Museos de las Lenguas de la Eterna*, ed. UNGS, Los polvorines, Buenos Aires, pp. 17-30.

CARRIÓ, Cintia (2014) “Las lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos” en Laura Malena Kornfeld (comp.) *De lenguas, ficciones y patrias*, ed. UNGS, Los polvorines, Buenos Aires, pp. 149-184.

CHOMSKY, Noam (1988) *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias en Managua I*, ed. Gráficas Rogar S.A., Madrid, 1992.

DEMONTÉ, Violeta (2003) *Qué es léxico y qué es sintáctico en la interfaz entre sintaxis y léxico-semántica: hipótesis y conjeturas*, en VI Coloquio Internacional de Lingüística Hispánica, en la Universidad de Leipzig, octubre de 2003.

GERBAUDO, Analía (2006) *Ni dioses, ni bichos*, ediciones UNL, Santa Fe.

_____ (2011) “El docente como *autor* del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria”, en Analía Gerbaudo (dir.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, Ediciones UNL y Homo Sapiens ediciones, Santa Fe, pp. 17-27.

GONZÁLEZ, Horacio (2012) “Ante un museo de la lengua”, en Rocco Carbone (comp.) *Museos de las Lenguas de la Eterna*, ed. UNGS, Los polvorines, Buenos Aires, pp. 31-36.

KORNFELD, Laura y KUGUEL, Inés (2012) “Pegar laburo y pintar bardo: procesos de gramaticalización y lexicalización en el ámbito verbal”, en Kornfeld, Laura y Kuguel, Inés (editoras) *El español rioplatense desde una perspectiva generativa*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UnCuyo, colección Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística.

KUGUEL, Inés (2014) “‘Los jóvenes hablan cada vez peor’. Descripción y representaciones del habla juvenil argentina”, en Laura Malena Kornfeld (comp.) *De lenguas, ficciones y patrias*, ed. UNGS, Los polvorines, Buenos Aires, pp. 81-102.

MENDIKOETXEA, Amaya (2004), *En busca de los primitivos léxicos y su realización sintáctica: del léxico a la sintaxis y viceversa*, en 2º Xarxa Temàtica de Gramàtica Teòrica, en la Universidad Autónoma de Madrid, noviembre de 2004.

RESNIK, Gabriela (2014), “Norma y variación lingüística en los diccionarios del español de la Argentina”, en *De lenguas, ficciones y patrias*, L. Korfeld compiladora, ed. UNGS, Los polvorines, Buenos Aires, pp. 43-72.

SANTOMERO, Lucila, PIOVANO, Luisina, GIETZ, Florencia, JARA, Valentina, BONET, Cecilia, CARRIÓ, Cintia (2015) “La lengua en el aula de lengua”, en *Revista digital de políticas lingüísticas*, año 7, volumen 7.

TERNAVASIO, Federico (2018) “Toda lengua es política”, en *Revista Barriletes N° 200*, edición mayo 2018, Paraná, pp. 6-11.