

Tesis para optar al título de magíster en Psicología y Educación

Aprendizaje de la lengua en las aulas de primaria. Nociones de sujeto, aprendizaje y lengua en los programas escolares en el Uruguay actual

Autora: Stephanie Pappadia

Tutora: Prof. titular Dra. Ana María Fernández Caraballo

Montevideo, marzo de 2023

RESUMEN

Esta investigación se propone realizar un recorrido por los programas escolares de Primaria vigentes en nuestro país para vislumbrar las nociones de sujeto, aprendizaje y lengua que subyacen en ellos. Desde la vuelta de la democracia en nuestro país en 1985 y la universalización real de Escuela Primaria, ha sido tema de preocupación por los bajos rendimientos de los alumnos en el área de lenguaje, conocimiento primordial del ser humano, la puerta de entrada para cualquier otro saber y para el acontecer de un sujeto.

A través de este recorrido se quiere hacer visible las nociones que se encuentran y cómo esas nociones puedan facilitar o no el acceso a este saber tan importante. También se analizará el nuevo Marco Curricular Nacional (2022) que entró en vigencia este año y está ingresando en las aulas de primero y segundo año de Primaria.

Esta investigación se realiza en el marco de las áreas de conocimiento de la psicología de la educación, y uno de los aspectos que se busca es contribuir a generar una mayor comprensión sobre las nociones de sujeto, lenguaje y aprendizaje presentes en las aulas escolares del Uruguay y cuáles son las que devienen con el nuevo Marco Curricular Nacional. Se analiza la documentación desde un enfoque metodológico cualitativo, a través de la herramienta análisis de discurso tal como lo plantea Foucault en *La arqueología del saber* (1969). El autor da cuenta de que el discurso no es transparente, sino que en él surge «un oscuro conjunto de reglas anónimas», el discurso se va transformando según el momento histórico, lugar y situación social. Esos elementos se deben tomar en cuenta al realizar su lectura. Dichos documentos a analizar reflejan el momento histórico, político y social del país y cómo eso penetra las aulas escolares. La Escuela es una muestra de la sociedad, es imposible que la institución se mantenga al margen de ella, develando el discurso de estos documentos podemos observar los acontecimientos históricos y políticos en la Escuela.

En el marco teórico se realiza un recorrido por las diferentes teorías psicológicas para dar cuenta luego de cuáles de ellos predominan más y por qué y cuáles quedan afuera y analizar el porqué de las ausencias.

En el análisis de los distintos documentos se pudo observar una predominancia de las nociones de sujeto cognoscente proveniente de la teoría piagetiana y el sujeto sociohistórico y en segundo plano la teoría cognitiva conductual y la reciente inserción de las neurociencias. A su vez se entiende el aprendizaje y la lengua desde las dos perspectivas teóricas predominantes.

Cabe destacar que la gran ausente es la teoría psicoanalítica. ¿Por qué se entiende que es importante destacar esta ausencia? Porque el psicoanálisis da lugar a pensar el dispositivo Escuela desde la imposibilidad para que efectivamente los niños tengan acceso a la compleja red simbólica de nuestra cultura. La lengua es la llave para ingresar al complejo mundo simbólico que estamos inmersos los sujetos.

Palabras clave: sujeto, lengua, aprendizaje, análisis de discurso y programas.

ABSTRACT

This paper proposes to take a tour of the current Primary school programs in our country to glimpse the notions of subject, learning and language that underlie them. Since the return of democracy in our country in 1985 and the real universalization of Primary School, it has been a matter of concern for the low performance of students in the area of language, essential knowledge of the human being, the gateway to any other knowledge and for the occurrence of a subject.

Through this journey we want to make visible the notions that are found and how these notions can facilitate or not access to this important knowledge. The new National Curricular Framework (2022) that came into effect this year and is entering the first and second grade classrooms will also be analyzed.

This research is carried out within the framework of the areas of knowledge of educational psychology, and one of the aspects that is sought is to contribute to generating a greater understanding of the notions of subject, language and learning present in school classrooms in Uruguay. and which are those that become with the new National Curricular Framework. The documentation is analyzed from a qualitative methodological approach, through the discourse analysis tool as proposed by Foucault in *La arqueología del saber* (1969). The author realizes that the discourse is not transparent, but that "a dark set of anonymous rules" arises in it, the discourse is transformed according to the historical moment, place and social situation. These elements should be taken into account when reading. These documents to be analyzed reflect the historical, political and social moment of the country and how all this penetrates the school classrooms. The School is a sample of society, it is impossible for the institution to remain outside of it, revealing the discourse of these documents we can observe the historical and political events in the School.

In the theoretical framework, a tour of the different psychological theories is carried out to account for which of them predominate the most and why and which ones are left out and to analyze the reason for the absences.

In the analysis of the different documents, it was possible to observe a predominance of the notions of the knowing subject coming from the Piagetian theory and the sociohistorical subject and, in the background, the cognitive behavioral theory and the recent insertion of neurosciences. At the same time, learning and language are understood from the two predominant theoretical perspectives.

It should be noted that the great absentee is psychoanalytic theory. Why is it understood that it is important to highlight this absence? Because psychoanalysis gives rise to thinking about the School device from the impossibility so that children actually have access to the complex symbolic network of our culture. Language is the key to enter the complex symbolic world that we subjects are immersed in.

Keywords: subject, language, learning, discourse analysis and programs.

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
ÍNDICE	4
AGRADECIMIENTOS	6
INTRODUCCIÓN	7
1.1 PRESENTACIÓN	7
1.2 ANTECEDENTES	9
1.2.1 <i>Estado de situación del aprendizaje de la lengua en Uruguay</i>	10
1.2.1.1 Documento de ANEP: Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay: los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos (1990)	10
1.2.1.2 Aristas 2017: Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria	12
1.2.2 <i>Estado del arte, análisis del currículo sobre enseñanza de la lengua</i>	16
1.3 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	20
1.4 OBJETIVOS Y PREGUNTAS QUE BUSCA RESPONDER LA INVESTIGACIÓN	20
OBJETIVOS GENERALES	20
<i>Objetivos específicos</i>	20
DISEÑO METODOLÓGICO	21
2.1 FUNDAMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA	21
2.3 ANÁLISIS DE DISCURSO	23
CAPÍTULO 3: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO	26
3.1 SUJETO, APRENDIZAJE Y LENGUA	26
3.1.1 <i>El conductismo</i>	26
3.1.2 <i>El cognitivismo</i>	35
3.1.3 <i>Las teorías sociohistóricas</i>	43
3.1.4 <i>El psicoanálisis</i>	46
3.1.4 <i>Procesamiento de información o neurociencias</i>	58
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	64
4.1 ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA 2008	64
4.1.2 <i>Análisis de la concepción de lengua</i>	74
4.2 ANÁLISIS DEL DOCUMENTO BASE DE ANÁLISIS CURRICULAR	117
4.3 LO QUE SE VIENE. ANÁLISIS DEL MARCO CURRICULAR NACIONAL 2022	135
4.3.1 <i>Noción de sujeto y aprendizaje en el Marco Curricular Nacional 2022</i>	135
4.3.2 <i>Noción de lengua y su aprendizaje en el mcn 2022</i>	149

<i>4.3.2 Nociones de sujeto, aprendizaje y lengua en las Progresiones de Aprendizaje (2022)</i>	155
<i>4.3.3 Nociones de sujeto, aprendizaje y lengua en los Programas del 1º ciclo 2023</i>	157
<i>4.3.4 Nociones de sujeto, aprendizaje y lengua en los «Fundamentos para la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo nacional» (2022)</i>	166
5. A MODO DE DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	176
6. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS	187
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar) por haber aceptado mi postulación a la maestría en Psicología y Educación.

A la Dra. Mabela Ruiz, quien me acompañó durante todo este camino con sus enseñanzas; a mis compañeros de la maestría que han sido un gran apoyo en lo emocional y académico.

Un agradecimiento muy especial para mi tutora, la Dra. Ana María Fernández Caraballo, quien me ha guiado hasta este momento, demostrando generosidad y compartiendo su tiempo y conocimiento. Ha sido mi Virgilio desde mis épocas de estudiante de grado.

Al profesor Luis Behares, por brindarme su tiempo y conocimiento.

A mis hijos, que han tenido mucha paciencia al ver a su madre sentada días y horas frente a una computadora.

A mi compañero de vida, Andrés, que estuvo siempre presente en este camino.

INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación

En este trabajo se indaga qué nociones de sujeto, lengua y aprendizaje subyacen en las aulas escolares uruguayas actuales. Para ello, se realiza un análisis del discurso del Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), el *Documento base para el análisis curricular* (2016) y el nuevo Marco Curricular Nacional (2022).

Interesa saber cuál es la concepción de sujeto, lengua y aprendizaje que se presenta en ellos, en momentos en que la educación uruguaya está viviendo un proceso de transformación. Cabe mencionar que uno de los temas que siempre generó preocupación en el ámbito de la educación primaria es el aprendizaje de la lengua, ya desde los años noventa, con la publicación de *Qué aprenden y quiénes aprenden en las Escuelas de Uruguay: los contextos sociales e institucionales del fracaso*, trabajo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se ha dedicado enteramente al lengua, o sea, al aprendizaje o no de la lengua. Esta inquietud se ha visto reflejada en los programas y proyectos elaborados por la ANEP a lo largo de estos años como el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE), que funciona desde el 2016. Este tiene como objetivo «Atenuar las inequidades surgidas de desigualdades sociales y culturales, permitiendo mejorar los niveles de lectura y escritura de los estudiantes uruguayos y el acceso al conocimiento» (ANEP). El análisis que aquí se propone permitirá ver cuál es el camino transitado en la enseñanza de la lengua y hacia dónde se dirige.

Este trabajo se inscribe en la línea de investigación «Enseñanza, aprendizaje, psicoanálisis» (EEAP), dirigida por la Prof. Tit. Dra. Ana María Fernández Caraballo, del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). En ella se aborda los conceptos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva psicoanalítica, esencialmente, desde el psicoanálisis lacaniano.

El trabajo de investigación en dicha línea permitió publicar, en marzo del 2014, *El aprendizaje en cuestión*, que cuenta con una recopilación de artículos de los diferentes miembros. En este libro, el aprendizaje es entendido como acontecimiento; el discurso psicoanalítico plantea que no hay una unidad psíquica en el sujeto a diferencia de los modelos positivistas que lo entienden como una unidad, o sea, que tiene unidad psíquica y que tiene control sobre lo mental. Para el psicoanálisis lacaniano, se es sujeto cuando este es apropiado por la lengua:

Desde el psicoanálisis, el aprendizaje se da condicionado a su inserción en el orden simbólico. Es decir, a la emergencia del sujeto humano en su característica fundamental de «ser

apropiado por el lenguaje». No es el mundo quien nos instruye sino el lenguaje: «es el mundo de las palabras el que crea el mundo de las cosas» (Lacan, 1985, p. 265). (Fernández Caraballo, 2017, p. 45)

A ese mundo simbólico nos introduce Otro, somos sujetos una vez que somos reconocidos por Otro y en ese reconocimiento se da un juego de intercambio en el que el nuevo sujeto va formando su red de significantes. Entonces, en este sujeto, el aprendizaje se entiende como un acontecimiento, un devenir, un interjuego entre los sujetos y el conocimiento, que no se puede controlar. El profesor Luis Behares en *Saber, sujeto y acontecimientos de enseñanza* (2012) explica este concepto que fue trabajando en su línea de investigación «Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad» (EDADI):

Las acciones volitivas, premeditadas y controladas («planificadas» y «evaluadas») existen, y no hay enseñanza sin ellas, los recursos didácticos circulan entre nosotros, sin lugar a duda, y tampoco se puede prescindir de ellos, el conocimiento puede ser transpuesto para que se lo transmita sin que por eso deje de tener caminos inciertos. No sin ellos, claro está, pero no por ellos. Ha existido siempre otra composición de ideas posible, a saber: aquella que se basa en que la enseñanza se escurre de lo que a simple vista es el acto que la contiene y que supera los haceres volitivos de los que en ella están incluidos. En los hechos, la caracterización de la enseñanza en tanto acontecimiento entre sujetos incompletos atravesados por las contingencias de la relación saber/conocimiento es muy anterior a la aporía tecnocientífica, y tiene, como ya señalamos anteriormente, una prosapia que la prestigia. Al colocarnos en ese «formato» de conceptualización, aparecen cuestiones que, en los hechos, son imposibles de ser representadas en términos psicologistas y didácticos. El acontecimiento ocurre, esencialmente, en las dinámicas propias del saber, en su juego material entre lo sabido (lo representable y estable) y lo no sabido (el equívoco y la falta); en él, los sujetos son incorporados a partir de su condición de divididos o barrados. (Behares, 2012, p. 11)

Asimismo, producto del trabajo en la línea de investigación EEAP, en 2017 se publicó, con apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje*. En esta obra se analizó cómo la identificación (entendida como identificación lacaniana) se relaciona con el aprendizaje; su objeto de estudio, sumamente complejo y al cual se lo debe de explicar desde varias aristas, fue el aprendizaje y cómo este se produce. En esa oportunidad, se observó cómo la identificación afectaba o no el aprendizaje. Se trabajó principalmente con el texto *La identificación* de Jacques Lacan (1961-62).

Estos últimos años estuvieron dedicados al estudio de las dificultades ante el aprendizaje, el cual se plasmó en *Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario* (2019), con la dirección de la Dra. Ana María Fernández Caraballo y Joaquín Venturini, y *Estudios sobre aprendizaje. sujeto, psicopedagogía y psicoanálisis* (2020), dirigido por la Dra. Ana María Fernández Caraballo.

A partir de lo trabajado dentro de la línea de investigación Para abordar la temática propuesta en esta investigación, se partirá de dos líneas de antecedentes; una primera es visualizar el

estado de la situación de enseñanza y aprendizaje de la lengua en nuestro país, a partir de documentos y artículos académicos que tratan la temática. La segunda es indagar qué producción académica hay con respecto al análisis de currículos escolares de lengua de educación primaria.

Los documentos para analizar son *Qué aprenden y quiénes aprenden en las Escuelas de Uruguay: los contextos sociales e institucionales del fracaso* (ANEP, 1990) y el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) *Aristas 2017: Primer informe de resultados de tercero y sexto de Educación primaria*, publicado en 2018. Estos nos permiten visualizar el estado de situación de la enseñanza y aprendizaje de la lengua en las aulas escolares uruguayas del 1990 hasta el 2017. En lo que refiere a la producción académica, se encuentra dos trabajos, un caso costarricense y otro mexicano, en la misma línea que este.

El objetivo de esta investigación es deducir qué nociones de sujeto, lengua y aprendizaje prevalecen en las aulas escolares del Uruguay a través del análisis de los documentos oficiales. Para realizar este estudio, se recorrerá en el marco teórico las diferentes teorías psicológicas que han permeado nuestras aulas escolares, como el *conductismo*, con sus principales referentes Watson y Skinner; el *cognitivismo*, con Piaget y Bruner; la *sociohistórica*, de la mano de Vygotsky y Luria; el *psicoanálisis*, de Freud y el trabajo de Anna Freud, que se ha dedicado más a lo pedagógico; y la teoría del *procesamiento de información* o *neurociencias*, con Gagné, Newell, Simon y Mayer como principales referentes.

La propuesta, entonces, es realizar un análisis del discurso de los programas de formación de maestros, del programa de lengua de primaria con el fin de reflexionar en torno al tópico de la enseñanza y aprendizaje de la Lengua.

1.2 Antecedentes

Los antecedentes para este trabajo son los documentos, ya mencionados, que registran el estado de situación del aprendizaje de la lengua en nuestro país (ANEP, 1990; INEED, 2018). A su vez, se considera como antecedente los trabajos de Marielos Murillo Rojas, titulado «La enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense, período 1995-2007. Análisis crítico» (2007), y de María Esther Tapia, «Análisis crítico de las prácticas sociales del lenguaje del currículo mexicano a nivel primaria» (2022), más adelante explicitaremos por qué seleccionamos estos trabajos como antecedentes.

1.2.1 Estado de situación del aprendizaje de la lengua en Uruguay

1.2.1.1 Documento de ANEP: *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay: los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos (1990)*

En 1984 se dieron las primeras elecciones democráticas en Uruguay después de diez años de un gobierno de facto. Los años subsiguientes fueron de gran inestabilidad económica y social; económica por el famoso «quiebre de la tablita», en el año 1982, que trajo consecuencias graves para el sistema productivo del Uruguay, como el cierre de múltiples fábricas, que produjo el desempleo de una gran masa de obreros. Junto con la pérdida del modelo fabril se dio también el de la industrialización del campo y su consecuente disminución de puestos de trabajo en ese sector. Y social porque el gran nivel de desempleo desencadenó el éxodo del campo hacia la ciudad en busca de mejores oportunidades, pero esas personas tampoco encontraron su lugar en la ciudad y se establecieron en los cinturones de la capital, quedando fuera de los servicios y, en general, fuera del mercado formal del trabajo. Otro de los problemas se relaciona con los asesinatos y desapariciones durante el gobierno de facto, lo cual dejó grandes heridas en la sociedad.

Este era el Uruguay que afrontaba la nueva democracia y la escuela uruguaya no era ajena a esta realidad; la realidad entró a la escuela y ello se entendió como una «crisis educativa», ya que no estaba pudiendo cumplir con su rol de hegemonización y movilidad social. En la introducción del documento afirman lo siguiente:

El estado actual de la escuela pública es el resultado del complejo proceso por el que atravesó la sociedad uruguaya a lo largo de tres décadas. La acumulación de factores desfavorables se expresó en una etapa de la educación y de la sociedad en que más hubiera requerido de condiciones contrarias. Lo primero, porque precisamente en las últimas dos décadas se completó el ciclo de incorporación de la población a la realización de la totalidad del ciclo escolar. Ello implicó la permanencia en la escuela de los estratos sociales más desmunidos en recursos materiales y culturales y, por tanto, más necesitados de un modelo alternativo y de calidad de socialización institucional. Lo segundo, porque en el mismo lapso se produjo un magno cambio cultural —en sentido antropológico— como es el de la incorporación masiva de las mujeres a la ocupación remunerada con infinitas consecuencias en la socialización familiar, no revertidas por la acción sustitutiva de las instituciones educativas. Todo lo expuesto implica concluir que los éxitos y fracasos de la escuela son la consecuencia de un largo proceso de la sociedad y de sus instituciones y que su constante transformación dependerá igualmente de una conciencia colectiva y de la acción mancomunada de múltiples actores individuales, grupales e institucionales con la clara percepción que se trata de un proceso que reclama tiempo y acumulación. (ANEP, 1990, p. IV)

Con ese panorama de la educación en Uruguay, el gobierno decide llevar adelante una reforma educativa, con Germán Rama a la cabeza, financiada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Por ello, se elaboró este documento preliminar con el fin de obtener insumos para encaminar la reforma educativa. Se estudió los conocimientos de matemática y lengua que poseían los alumnos de la escuela primaria. En

esta investigación solo vamos a recoger los resultados de lengua que es lo que nos interesa analizar.

Lo que se evaluó en lengua fue lo siguiente:

La prueba de lenguaje intenta evaluar la competencia del alumno en el manejo de los instrumentos básicos de la comunicación escrita, así como su dominio de las reglas gramaticales. De aquí que se hayan seleccionado los objetivos generales indicados con los literales i. ii. v. y vi. (ANEP, 1990, p. 5)

Los objetivos que ahí mencionan son los siguientes:

i. Acrecentar el vocabulario y perfeccionar las formas de expresión. ii. Potenciar la comprensión de lo leído y cultivar la lectura corriente y expresiva. iii. Propiciar la lectura en silencio. iv. Lograr una escritura legible. v. Desarrollar la capacidad de usar patrones ortográficos y de identificación de las nociones básicas de la estructura del idioma. vi. Perfeccionar las técnicas descriptiva y narrativa en la expresión escrita. vii. Iniciar a los alumnos en técnicas de estudio. (ANEP, 1990, p. 5)

¿Cuáles fueron los resultados de estas pruebas? ¿Qué aprendizajes han logrado esos niños que fueron expuestos al estudio?

Estas pruebas dieron cuenta de una gran desigualdad de aprendizajes entre los niños de niveles socioeconómicos altos y los de estratos socioeconómicos bajos. El puntaje total por alcanzar era de 38 puntos, igualmente la mayoría de los niños lograron un promedio de 22:

Los resultados globales revelan que: los 1.181 escolares públicos y privados de Montevideo, Canelones y Tacuarembó obtuvieron, sobre 38 puntos de la prueba IDE, un puntaje promedio de 22 puntos, es decir que lograron responder satisfactoriamente poco más de la mitad de las preguntas. (ANEP, 1990, p. 21)

El problema se encuentra cuando empiezan a discriminar los resultados por estrato social:

Los promedios de las pruebas de idioma español se ordenan en forma regular según estratos socioeconómicos. Las escuelas privadas de estatus social medioalto (ESA VI) obtienen 30,28 puntos como promedio. [...] Los aprendizajes de idioma español se degradan más al pasar al ESA V que solo logra 16,71 puntos, lo que implica que los niños de estas escuelas solo aprendieron la mitad que sus compañeros que asisten a escuelas privadas de estatus social medioalto. (ANEP, 1990, p. 22)

Estos datos son los que preocupan, la gran diferencia de nivel de aprendizaje de un grupo social contra otro. Ante esto se plantea lo siguiente:

Un primer problema que se plantea ante resultados que muestran desigualdades tan considerables en los aprendizajes escolares del lenguaje radica en saber si esas desigualdades son tan antiguas como el país mismo o si, por el contrario, el sistema escolar se ha deteriorado en cuanto a su capacidad de transmitir el lenguaje. (ANEP, 1990, p. 36)

Pues estaba la idea de que en el campo muchos niños no tenían acceso a la escuela rural, pero los estudios revelaron que los que muestran un conocimiento más precario de la lengua son niños que pertenecen a medios urbanos que sí van a la escuela.

El problema y simultáneo logro social es que esa categoría de población de precario dominio de la lectoescritura es hoy mayoritariamente urbana y sus niños están presentes en las escuelas que se han evaluado. Pero lo anterior lleva a identificar como un segundo y más grave problema el de la registrada «incompetencia» del sistema educativo para aportar a los niños un capital lingüístico que sea el actualmente mínimo indispensable para el desarrollo de sus capacidades y para la calificación de las personas en cuanto recursos humanos de la sociedad. Las cifras presentadas —que en capítulos posteriores serán vinculadas con indicadores sociales y culturales de las familias— llevarían a concluir —con las palabras de Bourdieu— que el capital cultural y lingüístico solo sería transmisible a través de las unidades familiares y que la capacidad actual de la escuela para modificar las disponibilidades del mismo en los niños sería promedialmente baja y extremadamente baja cuando las familias de los escolares cuentan con una mínima dotación de dicho capital cultural. (ANEP, 1990, pp. 36-37)

Acá claramente nos habla de una «incompetencia» de la escuela en transmitir la lengua, los conocimientos que tienen los niños son aprendidos en el seno de la familia y no en la escuela primaria.

1.2.1.2 *Aristas 2017: Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*

Las pruebas estandarizadas y las evaluaciones sobre los aprendizajes los realizaba la propia ANEP hasta que, en el 2008, con la nueva Ley de Educación se creó el INEED, una institución por fuera del ANEP que podría dar una perspectiva más objetiva.

¿Qué mide *Aristas*? Pues esa pregunta es el título del primer capítulo y la responde de la siguiente manera:

Aristas es una evaluación de logros del sistema educativo con carácter multidimensional. No reduce la noción de calidad a los puntajes de estudiantes en áreas cognitivas, sino que incorpora una preocupación por medir, describir y evaluar componentes necesarios del derecho a la educación de los niños y del derecho del docente a trabajar en condiciones adecuadas. (INEED, 2018, p. 17)

De todo lo que se ocupa *Aristas* por evaluar, en este trabajo nos vamos a concentrar en la lectura, ya que esta fue la macrohabilidad de la lengua evaluada en esta instancia. Es importante remarcar que este estudio se hizo un año después de que el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP, ahora Dirección General de Educación Inicial y Primaria [DGEIP]) publicara el *Documento base de análisis curricular* (2016), en el que se establece los perfiles de egreso de los alumnos de tercer y sexto grado de primaria. A partir de esos perfiles de egresos de lectura es que realizan la evaluación.

En el documento pareció pertinente definir las competencias y dimensiones lectoras:

En el marco de esta evaluación se define la competencia lectora como la capacidad de construir significados a partir de diferentes textos escritos. Esta capacidad se manifiesta a través de la identificación de información explícita, la comprensión de significados implícitos y del establecimiento de relaciones intratextuales, intertextuales e hipertextuales que posibilitan interpretar los múltiples contenidos textuales. Durante el proceso de la lectura el lector moviliza conocimientos, habilidades, estrategias, emociones y actitudes que dotan de significación al texto (INEED, 2017a). En esta definición pueden reconocerse las distintas

estrategias de lectura que hacen a las diferentes dimensiones: literal, inferencial y crítica. (INEED, 2018, p. 116)

Aquí hablan de la lectura como una competencia. La competencia lectora es entendida como la capacidad humana de comprender, comparar e interpretar el significado de un texto en relación con diferentes ámbitos de la vida. Dicho de otra forma, un lector competente es capaz de entender y descifrar lo escrito por un autor, desde lo literal a lo simbólico, reflexionar sobre ello, comparándolo con otros conocimientos adquiridos, y usar lo aprendido en su relación con el entorno.

Para evaluar crean una grilla con niveles de desempeño, la siguiente es para tercer grado:

TABLA 6.5

NIVELES DE DESEMPEÑO EN LECTURA EN TERCERO DE ESCUELA

NIVEL 1	Ubican información específica en lugares muy visibles y destacados del texto (desde el punto de vista espacial). Reconocen algunos de los elementos básicos de la situación de enunciación (principalmente interlocutores) en mensajes presentados en lugares muy destacados del texto. Identifican sinónimos y antónimos de dominio general. Reconocen la intencionalidad discursiva cuando esta aparece presentada de forma explícita en un enunciado muy destacado.
NIVEL 2	Ubican información específica en distintas partes del texto cuando esta aparece en enunciados que tienen una puntuación y sintaxis sencillas. Reconocen elementos básicos de la situación de enunciación en mensajes presentados en lugares muy destacados del texto. Reconocen el tema de enunciados y párrafos muy breves con una marcada cohesión temática. Identifican la intención discursiva en textos muy frecuentados a nivel escolar a partir de aspectos estructurales claramente marcados o algunos indicios emblemáticos. Ordenan acciones destacadas en textos muy frecuentados a nivel escolar (narraciones y recetas). Construyen significados a partir de una palabra clave muy destacada a nivel visual y marcadamente diferenciada del resto de la información.
NIVEL 3	Ubican información específica en distintas partes del texto. Reconocen elementos básicos de la situación de enunciación en diferentes partes del texto. Relacionan información a través de elementos de cohesión gramatical como terminaciones verbales. Infieren las relaciones semánticas entre grupos de palabras de uso familiar a partir de su cercanía de significado. Deducen el significado de palabras o expresiones a partir del contexto. Ordenan y sintetizan una sucesión de acciones presentadas linealmente; infieren relaciones de causalidad a nivel de párrafo. Escogen información y establecen relaciones entre el texto verbal y no verbal de un texto discontinuo frecuentado a nivel escolar. Infieren el tema de enunciados o párrafos que presenten una sintaxis sencilla. Resumen los aspectos más generales del texto a partir de palabras o imágenes clave. Reconocen la intención discursiva predominante a partir de la identificación de secuencias textuales marcadas. Construyen significados a partir de palabras clave del texto.

NIVEL 4	<p>Ubican información específica en textos con una puntuación que desarrolla distintos contenidos secundarios.</p> <p>Reconocen elementos básicos de la situación de enunciación en textos que presentan distintos niveles de enunciación.</p> <p>Relacionan información a través de elementos de cohesión gramatical como terminaciones verbales y referentes de pronombres.</p> <p>Inferen las relaciones entre grupos de palabras poco frecuentadas a partir de su cercanía de significado.</p> <p>Deducen el significado de palabras o expresiones poco frecuentadas a partir del contexto.</p> <p>Ordenan y resumen una serie de acciones o eventos presentados de forma no lineal.</p> <p>Inferen información implícita a nivel local y global estableciendo relaciones entre diferentes enunciados (por ejemplo: relaciones de causalidad).</p> <p>Resumen la idea central del texto y reconocen ideas secundarias.</p> <p>Reconocen y evalúan la intencionalidad discursiva predominante en textos que presentan distintas secuencias textuales.</p> <p>Construyen significados a partir de una lectura interpretativa de contenidos textuales.</p>
NIVEL 5	<p>Inferen y evalúan información del texto para construir significados relacionados con conocimiento del mundo.</p> <p>Escogen información y establecen relaciones entre el texto verbal y no verbal a partir de datos diseminados en el texto discontinuo.</p> <p>Resumen el texto estableciendo relaciones de causalidad y jerarquizando distintas informaciones explícitas e implícitas.</p> <p>Reconocen y evalúan la intencionalidad discursiva en textos que presentan ambigüedades, ironías, ideas contrarias a lo esperado o distintos puntos de vista. Interpretan el sentido del lenguaje figurado organizando y jerarquizando información aportada por el texto.</p>

Fuente: INEED, 2018, p. 122.

¿Cuáles han sido los resultados de estas pruebas?

Entre los estudiantes de tercero de primaria, el 21,5 % de la población se encuentra en el nivel 1; el 26,1 % en el nivel 2; el 20,8 % se ubica en el nivel 3; el 15 % en el nivel 4 y el 16,7 % en el nivel 5. Esta distribución varía notoriamente de acuerdo con el contexto socioeconómico y cultural del centro. El 21,5 % que se encuentra en el nivel más bajo de desempeños aumenta a 38,8 % entre quienes asisten a escuelas de contexto muy desfavorable y disminuye a 7,2 % entre los de escuelas de contexto muy favorable. A su vez, en el nivel más alto de desempeños se encuentra el 34,1 % de los estudiantes de escuelas de contextos muy favorables, casi sextuplicando la proporción de los provenientes de escuelas de contexto muy desfavorable en este nivel (5,7 %). De todas maneras, se puede destacar que un 14,4 % de los alumnos de contexto muy desfavorable son capaces de resolver las tareas de lectura más complejas (niveles 4 y 5). (INEED, 2018, p. 140)

Podemos observar que 17 años después siguen existiendo las mismas desigualdades que en 1990, se evalúa otras cosas, de otra manera, pero las desigualdades se perpetúan con el correr del tiempo. Más adelante dice lo siguiente:

Estos datos van en consonancia con la evidencia preexistente (LLECE, 2015), tal como se muestra en el Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016 del INEED, donde se señaló que el nivel socioeconómico y cultural, tanto de los estudiantes como de los centros, influye en los desempeños de los alumnos. Esto da cuenta de una importante inequidad en los desempeños de acuerdo con las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias del grupo de pares (INEED, 2017c, p. 77). (INEED, 2018, p. 140)

Entonces se podría volver a decir que la escuela como institución encargada de enseñar la lengua ha fracasado nuevamente, o sea, es «incompetente» como sostenía el documento ya analizado (ANEP, 1990). Ahora veamos que sucedió con el alumnado de sexto grado.

Para ello se crearon estos niveles de desempeño:

TABLA 6.6

NIVELES DE DESEMPEÑO EN LECTURA EN SEXTO DE ESCUELA

NIVEL 1	<p>Reconocen elementos básicos de la situación de enunciación en textos en los que estos elementos son evidentes.</p> <p>Ubican información en lugares muy visibles y destacados del texto (desde el punto de vista espacial) o información específica (desde el punto de vista semántico).</p> <p>Identifican sinónimos y antónimos.</p> <p>Reconocen el significado de palabras o expresiones de uso común.</p> <p>Identifican un aspecto general del texto a partir de palabras o imágenes clave.</p>
NIVEL 2	<p>Ubican información distribuida en distintas partes del texto que no coexiste con otras de contenido cercano.</p> <p>Reconocen la progresión temática.</p> <p>Relacionan información de enunciados y párrafos cuando estos tienen una cohesión semántica muy marcada.</p> <p>Establecen relaciones entre distintos elementos muy destacados en un texto discontinuo.</p> <p>Identifican la intención discursiva predominante en textos muy frecuentados a nivel escolar a partir de aspectos estructurales claramente marcados o algunos indicios emblemáticos.</p> <p>Relacionan información nueva con otra expresada antes en el texto a través de un elemento de cohesión gramatical de fácil reconocimiento.</p> <p>Deducen el significado de palabras o expresiones de uso familiar (incluso con sentido figurado); identifican relaciones semánticas sencillas entre grupos de palabras a partir de su cercanía de significado.</p> <p>Elaboran opiniones de dominio general a partir de elementos muy destacados del texto.</p> <p>Ordenan una sucesión de eventos o acciones presentados linealmente.</p>
NIVEL 3	<p>Ubican información en distintas partes del texto o información que coexiste con otras de contenido cercano.</p> <p>Resumen el asunto del texto y reconocen ideas que están relacionadas.</p> <p>Inferen información básica de enunciados y párrafos y reconocen las relaciones condicionales, de adición, adversativas, causales.</p> <p>Establecen relaciones entre distintos elementos en un texto discontinuo.</p> <p>Reconocen la intención discursiva predominante en textos que presentan secuencias textuales marcadas.</p> <p>Reconocen el tono del texto o de partes del texto.</p> <p>Elaboran opiniones a partir de valoraciones estrechamente relacionadas con el sentido general del texto.</p> <p>Relacionan información nueva con otra expresada antes en el texto a través de un elemento de cohesión gramatical como terminaciones verbales o el referente de pronombres cercanos entre sí.</p> <p>Deducen el significado de palabras o expresiones (incluso con sentido figurado) poco frecuentes a partir del texto.</p>
NIVEL 4	<p>Reconocen la relación lógica entre premisas y argumentos puntuales propuestos por el enunciador (ya sea el principal o enunciadorees citados).</p> <p>Resumen el texto, jerarquizando distintas informaciones explícitas e implícitas.</p> <p>Realizan conclusiones a partir de informaciones implícitas o argumentos del texto que se deducen a partir de una lectura global (propuestos por el enunciador o por enunciadorees citados).</p> <p>Reconocen la intención discursiva predominante en textos que presentan distintas secuencias.</p> <p>Reconocen el tono del texto, de partes del texto o de distintos enunciadorees.</p> <p>Relacionan información nueva con otra expresada antes en el texto a través de varios elementos de cohesión gramatical como terminaciones verbales y referentes de pronombres distantes entre sí.</p> <p>Elaboran opiniones a partir de valoraciones implícitas en distintas partes del texto.</p> <p>Establecen relaciones entre distintos elementos en un texto discontinuo complejo.</p>

NIVEL 5	<p>Reconocen relaciones de causa-consecuencia que implican valoraciones sobre lo dicho por los enunciadores del texto</p> <p>Reconocen el tono del texto o de partes del texto, incluso en alusiones hechas por voces distintas a las del enunciador principal</p> <p>Reconocen la intención discursiva predominante en textos que presentan secuencias poco diferenciadas.</p> <p>Elaboran opiniones jerarquizando valoraciones contrapuestas que coexisten en el texto.</p> <p>Resumen globalmente el tema del texto.</p> <p>Deducen el significado de palabras o expresiones poco frecuentadas a partir del texto.</p> <p>Deducen el significado de palabras o expresiones con sentido figurado a partir de la dimensión retórica del texto (búsqueda de eficacia comunicativa o aspectos estilísticos).</p>
NIVEL 6	<p>Reconocen la intención discursiva predominante en textos que presentan varias secuencias textuales en su interior o múltiples dimensiones comunicativas.</p> <p>Realizan conclusiones e interpretaciones valorativas evaluando informaciones implícitas en el texto que se deducen a partir de una lectura global.</p> <p>Relacionan información a través de elementos de cohesión gramatical como terminaciones verbales y referentes de pronombres de difícil concordancia o poco frecuentadas con un uso retórico o pragmático.</p>

Fuente:

INEED, 2018, pp. 146-147.

Luego de presentar los niveles de desempeño, los describen y exhiben las pruebas. ¿Qué sucedió en sexto grado, cuál fue el desempeño de esos alumnos?

Al igual que en tercero, en sexto la inequidad se puede apreciar al observar los niveles más bajos y más altos de desempeños en relación con el contexto de los alumnos. Por ejemplo, el 9,1 % de los estudiantes de contexto muy desfavorable se ubica en el nivel de desempeño 1, mientras que en este nivel se halla el 1,2 % de los de contexto muy favorable. Asimismo, el 5,3 % de los alumnos de contexto muy desfavorable se ubica en el nivel de desempeño 6, mientras que en este nivel se encuentra el 22,7 % de los de contexto muy favorable. (INEED, 2018, p. 171)

En suma, pasan los años y las reformas educativas, cambios de currícula, cambio de formato escolares —Aprender, tiempo extendido, tiempo completo—, pero la escuela sigue sin poder ser un lugar donde los niños puedan aprender la lengua.

1.2.2 Estado del arte, análisis del currículo sobre enseñanza de la lengua

Al iniciar este apartado, es necesario destacar que se ha hecho difícil encontrar antecedentes de trabajos como este, pues hay análisis de currículos de enseñanza de segundas lenguas (muchos trabajos sobre análisis de la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera), pero casi nada sobre la enseñanza de la lengua madre o primera lengua.

Un trabajo que se puede considerar antecedente es el de Marielos Murillo Rojas titulado «La enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense, período 1995-2007. Análisis crítico» del 2007. Este tiene como propósito «conocer los fundamentos teórico-metodológicos de la enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense, durante el período que abarca la actual Política Educativa hacia el siglo XXI (1995 a la fecha)» (Murillo, 2007, p. 74). Costa Rica estaba en proceso de reforma educativa proyectándose para

el siglo XXI, la autora se interesa en conocer lo «teórico-metodológico» o sea el aspecto didáctico.

Para comenzar ella compara convergencias y divergencias entre los planes escolares de lengua de 1995, 2001 y 2005.

En el programa de 1995 la autora visualiza cómo se conceptualiza la lengua: «En suma, se conceptualiza la lengua como área instrumental, básica para la adquisición del conocimiento y la socialización; por lo que la falta de su dominio se constituye en causa de fracaso escolar» (Murillo, 2007, p. 75). Al analizar el programa 2001, comparándolo con el de 1995, observó que la justificación, el enfoque general de la enseñanza de la lengua, las orientaciones para los docentes y la forma de evaluar son idénticas, o sea, tomaron las del plan 1995.

En síntesis, este programa simplifica los fundamentos teóricos esbozados en el programa anterior; sin embargo, se infiere que se mantiene el enfoque comunicativo como modelo de enseñanza y que continúan atendiendo en igual medida las cuatro áreas del lenguaje: expresión oral, escucha, lectura y escritura. (Murillo, 2007, p. 77)

Cuando estudia el programa 2005 observa que la justificación sigue siendo la misma que la del 2001, entonces, infiere que mantienen el enfoque comunicativo de la lengua, atendiendo las cuatro áreas mencionadas.

Dada la importancia de esos documentos, que van a sentar las bases de la enseñanza de la lengua en las escuelas de Costa Rica, Murillo entiende que es necesario que se fundamenten en un conocimiento profundo de la sociedad costarricense, del niño, su desarrollo, de la disciplina (que en este caso es la lengua) y cómo se enseña. Concluye:

Lamentablemente en los programas analizados —1995, 2001 y 2005— no se percibe ese aporte académico varío; al contrario, pareciera que quienes se han ocupado de elaborar los programas de estudio del área de español carecen de una formación específica que les permita conjugar adecuadamente los aspectos señalados. (Murillo, 2007, p. 90)

La autora también analiza los libros con los que se trabaja en las aulas y los programas.

En los programas de estudio se dice abiertamente que es necesario enriquecer el vocabulario en pro de una adecuada expresión oral y escrita de los educandos. El problema radica en que no se dan las pautas para saber qué vocabulario enriquecer y cuáles son los criterios de selección. Se impone una microprogramación científicamente sustentada. Si bien la adquisición del vocabulario general de una lengua es tarea de la educación preescolar y primaria, esta se asume a partir de la definición dictada por las políticas lingüístico-curriculares sobre qué vocabulario enseñar; pero a la fecha no hay políticas al respecto. En los libros oficiales vigentes se trabaja este componente de la lengua mediante la metodología de campos semánticos, familias de palabras, sinónimos y antónimos. Según la siguiente secuencia:

Primer grado: el vocabulario de estudio está supeditado al método de lecto-escritura seleccionado; por tanto, se habla de vocabulario básico y generador, para el reconocimiento de palabras y la descomposición en sílabas.

Segundo grado: el aprendizaje de nuevo vocabulario está en función de la lecto-escritura inicial.

Tercer grado: el vocabulario se expande mediante actividades como familias de palabras y el uso de sinónimos.

Cuarto grado: se introduce vocabulario correspondiente a los campos semánticos de sismología, el volcán y sus partes.

Quinto grado: se introduce vocabulario correspondiente a los campos semánticos medios de comunicación, partes del periódico y el uso de palabras en paradigmas: parónimos, homónimos, homógrafos, homófonos.

Sexto grado: Se introduce vocabulario correspondiente a los campos semánticos de la computación, partes de la biblioteca y el uso de sinónimos y antónimos.

Tal y como puede observarse no se dedica espacio ni estrategias suficientes para el enriquecimiento del vocabulario, más aún, no se sabe por qué se selecciona un campo semántico y no otro. Es urgente tomar decisiones basadas en las investigaciones a partir de las competencias léxicas de los niños costarricenses y diseñar políticas lingüísticas pertinentes sustentadas en tales investigaciones. (Murillo, 2007, p. 93)

Recordemos que el propósito de su trabajo es visualizar los fundamentos teóricos de los programas de lengua de educación primaria desde 1995 hasta 2007 y si eso es coherente con la metodología con la cual se trabaja. Ella encuentra divergencias entre lo teórico y metodológico, finaliza su trabajo con algunas recomendaciones.

Otro trabajo que se puede considerar como antecedente es el de María Esther Tapia, titulado «Análisis crítico de las prácticas sociales del lenguaje del currículo mexicano a nivel primaria» (2022). Este artículo parte de un trabajo de investigación, «New Literacy Studies, una perspectiva etnográfica con herramientas de la sociolingüística» (2019), con el que se pretendía conocer las prácticas letradas de alumnos de tercero y sexto de una escuela de Ciudad de México. A partir de ese estudio, la autora reflexionó sobre el desconocimiento del adulto (docente, tecnócratas y diseñadores de currículos) sobre las prácticas de lectura y escritura de los niños de diferentes contextos y decidió escribir este trabajo iniciando con las siguientes preguntas:

¿Qué significado tienen las prácticas sociales del lenguaje en los programas de estudio?
¿Qué aproximaciones y distanciamientos tienen con los resultados de una investigación de corte sociocultural que da cuenta de las prácticas de escritura y lectura de niños que cursan la primaria? ¿Posibilitan estas prácticas sociales en los programas de estudio la vinculación entre los intereses de los niños y la enseñanza del lenguaje escrito en la escuela? (Tapia, 2022, p. 33)

La autora luego de plantear estas preguntas aclara lo mismo que se aclaró en el comienzo de este apartado, de que no se encuentran muchos trabajos de esta índole sobre análisis de currículos y documentos sobre la enseñanza de la lengua: «Cabe señalar que se encontraron pocos estudios enfocados en el análisis de los programas de estudio de Lenguaje en México en años recientes» (Tapia, 2022, p. 33).

Tapia (2022), para realizar el análisis de la currícula, hace un recorrido de los diferentes enfoques de la enseñanza del español en México y reconoce cuatro: la enseñanza tradicional (antes de la reforma de 1972), la perspectiva estructuralista (programas de 1972), el enfoque comunicativo (programa de estudios de 1993) y, por último, las prácticas sociales como objeto de enseñanza y aprendizaje. Este recorrido le sirvió como marco teórico para su trabajo.

La autora, al estudiar el programa, detecta cierta ambigüedad entre las posturas teóricas que visualiza, por ejemplo, observa que sitúan por un lado las teorías constructivistas y, por otro, la psicolingüística, y se pregunta:

¿Se podría hablar de una «psicología constructivista» como algo totalmente distinto a la psicolingüística? ¿A qué se refiere una disciplina y otra según los diseñadores de este programa de estudios? Parece no haber claridad, puesto que dentro de la psicolingüística también hay corrientes de investigación constructivistas. (Tapia, 2022, p. 48)

A su vez observa que sobrecargan con términos teóricos sin ahondar en ellos y ver sus implicancias pedagógicas, llevando a la confusión, principalmente, a los docentes que son los que deben implementar esos programas. A modo de conclusión plantea que:

Este análisis permite ver que las prácticas sociales del lenguaje como parte de los programas de estudio no han contribuido a comunicar de manera clara a los docentes cómo se espera que diseñen o desarrollen propuestas didácticas en el campo del lenguaje y comunicación. Aunque existe una intención de que a través de su inclusión en los programas de estudio en las aulas haya mayor vinculación entre la vida cotidiana de los alumnos y lo que se enseña, al final no se encuentra un equilibrio entre lo que la escuela pretende enseñar y las prácticas sociales del lenguaje que se construyen en la cotidianidad. Leemos y escribimos porque necesitamos comunicarnos y la función de la escuela debe revisarse a la luz de esta situación. (Tapia, 2022, p. 50)

O sea, desde las autoridades educativas se espera que los docentes enseñen la lengua como una práctica social, pero la autora entiende que no está bien comunicado, trayendo confusión a los docentes que después se refleja en sus prácticas en el aula.

En suma, de estos dos trabajos podemos concluir que existe una dificultad, de los gobiernos y sus equipos, en diseñar y redactar currículos de Lengua que logren una coherencia entre la teoría y la práctica. Estos dos casos, el mexicano y el costarricense, muestran esa ambigüedad y la falta de un rumbo claro para el docente que debe interpretar esos programas y ponerlos en práctica. Eso se debe, según las autoras —principalmente Murillo que lo deja explícito—, a la falta de seriedad académica con la que se diseñan estos programas. Las autoras dejan entrever que esa falta de coherencia en los programas contribuye al no aprendizaje de la lengua en las escuelas primarias.

1.3 Planteamiento y justificación del problema de investigación

El problema del cual se parte en esta investigación consiste en saber qué nociones de sujeto, lengua y aprendizaje están presentes en las aulas escolares uruguayas y cómo ello influye en la enseñanza y aprendizaje de la lengua en las escuelas públicas uruguayas, pues según cómo se entienda, se enseñará.

1.4 Objetivos y preguntas que busca responder la investigación

Las preguntas que guían la investigación son las que siguen:

- ¿Qué noción de sujeto, lengua y aprendizaje se encuentra en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008)?
- ¿Qué noción de sujeto, lengua y aprendizaje hay en el *Documento base de análisis curricular* (2016)?
- ¿Qué nociones de sujeto, lengua y aprendizaje se encuentran en el Marco Curricular Nacional (2022)?

Objetivos generales

- Determinar bajo qué idea de sujeto, lengua y aprendizaje se enfoca la enseñanza de la lengua en las aulas de primaria de nuestro país.
- Visualizar si las nociones de lengua, sujeto y aprendizaje son coherentes con los contenidos de enseñanza.

Objetivos específicos

- Observar la relación entre sujeto y lengua.
- Dilucidar qué nociones de sujeto, lengua y aprendizaje hemos tenido en estos últimos quince años y cuáles se plantea con la transformación educativa que se comienza a implementar a partir del 2023.

DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Fundamentación de la estrategia metodológica

Esta investigación se realiza en el marco de las áreas de conocimiento de la psicología de la educación, y uno de los aspectos que se busca es contribuir a generar una mayor comprensión sobre las nociones de sujeto, lengua y aprendizaje presentes en las aulas escolares del Uruguay y cuáles son las que devienen con el nuevo Marco Curricular Nacional. De esa manera, se conocerá en profundidad cómo es la enseñanza de la lengua en nuestro país; temática que involucra el área educativa, psicológica y lingüística. Como ya se mencionó, se realizará a través del análisis de los documentos: Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), *Documento base de análisis curricular* (2016) y se comenzará con un análisis del Marco Curricular Nacional (2022).

La metodología de investigación seleccionada para este trabajo será de carácter cualitativo. ¿Qué se entiende por método cualitativo? Para responder esta pregunta tomamos lo que dice Ray Rist en Taylor y Bogdan (1984), pues este autor dice que la metodología cualitativa consiste en más que un conjunto de técnicas de relevamientos de datos, es una forma de encarar al mundo empírico, pues es inductiva, los investigadores desarrollan conceptos partiendo de los datos. El investigador cualitativo sigue un diseño metodológico flexible, pues da espacio para lo impredecible de la empírea. A su vez, el investigador cualitativo ve al escenario y a las personas con una perspectiva holística, lo ve como a un todo y no de forma compartimentada, entiende que la persona proviene de un determinado contexto, con un pasado y tomando en cuenta su realidad presente. Es importante destacar dice Rist, que el investigador cualitativo es sensible a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas y objetos de estudio. En lo posible tratan de ser naturalistas y no intrusivos, de no romper con la estructura prevaleciente. Entienden que deben experimentar la realidad tal como los otros la experimentan.

O sea, la metodología cualitativa estudia al ser humano y los hechos humanos de forma holística, tomando en cuenta el contexto histórico, geográfico y cultural. Se intenta conocer de forma profunda el objeto de estudio y no crear generalidades a partir de un solo caso; cada caso de estudio es único. En esta oportunidad, se estudia los programas que pertenecen a un momento histórico y espacio geográfico determinado. Por ello, no cabe pensar en otra metodología de investigación que la cualitativa.

Los programas por analizar, ya mencionados, son los utilizados en la actualidad y uno de ellos comienza a implementarse este año, ya que interesa conocer las nociones actuales que preexisten en las aulas escolares uruguayas.

2. 2 Análisis de documentos

Una de las fuentes más valiosas de la investigación cualitativa son los documentos. Prácticamente la mayoría de los grupos humanos producen alguna documentación; cuanto más compleja es la sociedad, mayor documentación hay.

Por lo cual es pertinente detenerse en definir qué son documentos y qué tipo de documento trabajaremos en esta investigación. Valles (1999) distingue tres acepciones para definir el término *documento*:

- 1) Testimonio escrito de épocas pasadas que sirve para reconstruir su historia.
- 2) Escrito que sirve para justificar o acreditar algo; tal como un título profesional, una escritura notarial, un oficio o un contrato.
- 3) Instrucción o enseñanza de una materia. (Moliner, 1984, p. 1030)

Según Valles (1999),

El verbo documentarse se define así: «instruirse convenientemente sobre algo antes de tratarlo o escribir sobre ello» (Moliner, 1984, p. 1030). Esta definición encaja mejor con el sentido que se da aquí a documentación, entendida como estrategia metodológica de obtención de información. Sin embargo, no puede negarse el uso que hace también el investigador social de los documentos (escritos o no), con propósitos de justificación y acreditación de sus análisis e interpretaciones (acepción 2); o con propósitos de acometer reconstrucciones más o menos históricas (acepción 1). Con todo, estas aproximaciones de diccionario aportan solamente una definición de partida que conviene precisar. (pp. 119)

Esta investigación trabajará con documentos del segundo tipo, pues son de carácter legal, creados por entes del Estado. En este caso son currículos, «El currículum es un documento público que tiene un carácter normativo y establece contenidos comunes. Se instaura, así, como un guion estratégico que desde el Estado garantiza condiciones de igualdad e integración para el sistema educativo nacional» (Quiroga, 2013).

El currículum tiene dos dimensiones:

- El «currículo prescriptivo», que refiere específicamente al documento escrito o norma.
- El «currículo práctico» o «real», que supone la aplicación práctica, cotidiana y amplia, excediendo así lo plasmado en el documento.

Se analizará el «currículum prescriptivo» para vislumbrar cuáles son las nociones de sujeto, lengua y aprendizaje que los expertos en diseño curricular y de la lengua quieren plasmar en las aulas de Uruguay.

Según Almarcha, De Miguel, De Miguel y Romero (1969) los documentos que se van a trabajar aquí constituyen «datos secundarios». En su obra *La documentación y organización de los datos en la investigación sociológica* distinguen tres tipos de datos sobre la realidad social.

1. Datos primarios [...] elementos de observación obtenidos intencionalmente por el investigador en la búsqueda de una hipótesis de trabajo. Ejemplo: los resultados de una encuesta. [...] 2. Elaboración secundaria de datos primarios. [...] 3. Datos secundarios. Se consideran así el cúmulo de informaciones que se hallan recogidas o publicadas por diversas instituciones sin propósitos específicos de investigación social. Sino con otros fines muy variados, fundamentalmente, proveer de información o documentación a los órganos del Estado o al público. Entra aquí un abigarrado conjunto de datos censales, literatura política, biografías, ficheros de distintas instituciones, memorias, publicaciones periódicas, etc. (pp. 30-31).

Claramente los programas o currículos de estudio entrarían en «datos secundarios», ya que es documentación creada por diferentes órganos del Estado y sin el propósito de ser parte de una investigación social. Luego, estos mismos autores, clasifican a este conjunto de documentos en (a) documentos literarios (anuarios, memorias, biografías, literatura política, documentos oficiales, archivos, obras literarias en general, publicaciones periódicas, periódicos, revistas, boletines), (b) documentos numéricos (estadísticas, censos, resultados de encuestas) y (c) documentos audiovisuales (discos, cintas magnetofónicas, fotografías, filmes).

Según esta segunda clasificación, los documentos con los cuales vamos a trabajar son de índole literario. Para analizarlos utilizaremos la técnica de análisis de discurso.

2.3 Análisis de discurso

Para el estudio de los programas se utiliza el método de análisis del discurso, tal como lo plantea Foucault en *La arqueología del saber* (1969), en esta obra el autor proporciona una serie de elementos metodológicos que permiten analizar los discursos, los objetos que los constituyen, así como las complejas relaciones que se establecen entre ellos.

Este libro no ha sido hecho más que para alejar algunas dificultades preliminares. Sé tan bien como cualquiera lo que pueden tener de «ingrato». Sé lo que puede tener de un poco áspero el tratar los discursos..., muda e íntima conciencia que en ellos se expresa, sino de un oscuro conjunto de reglas anónimas. Lo que hay de desagradable en hacer aparecer los límites y las necesidades de una práctica, allí donde se tenía la costumbre de ver desplegarse, en una pura transparencia, los juegos del genio y de la libertad. Lo que hay de provocativo en tratar como un haz de transformaciones esta historia de los discursos que se hallaba animada hasta ahora por las metamorfosis tranquilizadoras de la vida o la continuidad intencional de lo vivido. Lo que hay de insoportable, en fin, habida cuenta de lo que cada uno quiera poner, piensa poner de «sí mismo» en su propio discurso, cuando comienza a hablar, lo que hay de insoportable en recortar, analizar, combinar, recomponer todos esos textos vueltos ahora al silencio, sin que jamás se dibuje en ellos el rastro transfigurado del autor: ¡Cómo! Tantas palabras amontonadas, tantas marcas depositadas sobre tanto papel y ofrecidos a innumerables miradas, un cielo tan grande para mantenerlas más allá del gesto que las articula. (p.271)

El autor intenta desvelar que el discurso no es tan transparente como parece, sino que en él surge «un oscuro conjunto de reglas anónimas», el discurso se va transformando según el momento histórico, lugar y situación social. Esos elementos se deben tomar en cuenta al realizar su lectura.

Foucault (1969) se preocupa por abordar el análisis de tres grandes instancias o fuerzas que denomina instancia del saber, del poder y de subjetividad. Así como los objetos del discurso:

¿Cuál ha sido su régimen de existencia en tanto que objetos de discurso? a) Sería preciso ante todo localizar las superficies primeras de su emergencia: mostrar dónde pueden surgir, para poder después ser designadas y analizadas, esas diferencias individuales que, según los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría, recibirán el estatuto de enfermedad, de enajenación, de anomalía, de demencia de neurosis o de psicosis, de degeneración, etc. Estas superficies de emergencia no son las mismas para las distintas sociedades, las distintas épocas y en las diferentes formas de discurso. (Foucault, 1969, p. 67)

El objeto a su vez es determinado, Foucault pone como ejemplo el objeto «locura» que fue delimitado por la medicina del siglo XIX, luego menciona las

[...] *rejillas de especificación*: se trata de los sistemas según los cuales se separa, se opone, se entronca, se reagrupa, se clasifica, se hacen derivar unas de otras las diferentes «locuras» como objetos del discurso psiquiátrico (esas rejillas de diferenciación han sido en el siglo XIX: el alma, como grupo de facultades jerarquizadas, vecinas y más o menos interpenetrables; el cuerpo, como volumen tridimensional de órganos que están unidos por esquemas de dependencia y de comunicación: la vida y la historia de los individuos como serie lineal de fases. entrecruzamiento de rastros conjunto de reactivaciones virtuales, repetidores psíquicos: los juegos, de las correlaciones neuropsicológicas como sistemas de proyecciones recíprocas, y campo de causalidad circular). (Foucault, 1969, p. 69)

El campo educativo tiene sus propios objetos delimitados, pues existen instituciones reglamentadas, conformadas por un conjunto de sujetos que constituyen el cuerpo de la educación, poseedor de saberes y prácticas reconocidas. Esta instancia de delimitación a su vez privilegia determinados saberes y prácticas con respecto a otros, es un proceso de selección que se va convirtiendo en un proceso de exclusión. Interesa saber por qué privilegia algunas y no otras, cuáles excluye, cuáles ni siquiera nombra, o evita nombrar, y cuál es el tipo de subjetividad que intenta promover.

La herramienta denominada *rejillas de especificación* puede ser empleada para intentar separar, oponer, entroncar, clasificar, lo que para ese discurso es relevante, es decir, los diferentes elementos que aparecen articulados en el concepto de «aprendizaje» y «lengua», o las diferentes formas en la que estos conceptos son nombrados en el discurso educativo.

Esta herramienta conceptual para analizar la formación de los objetos son los planos de diferenciación. Foucault señala que «el discurso es otra cosa distinta del lugar al que vienen a depositarse y superponerse, como en una simple superficie de inscripción, unos objetos

instaurados de antemano» (Foucault, 1969, p. 69). De ahí que estos objetos se relacionan de una forma entre ellos y a su vez en un orden particular. De lo que se trata, señala Foucault (1969), es de «saber lo que los ha hecho posibles, y cómo esos «descubrimientos» han podido ser seguidos de otros que se han vuelto ocupar de ellos, lo han rectificado, modificado, o eventualmente anulado» (pp. 70-71). El autor propone, para reconocer o analizar los objetos del discurso, una serie de categorías que engloba dentro de lo que él llama *condiciones de existencia de un objeto de discurso*. Un primer aspecto es que «no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa» (p. 73). Esto significa que la presencia de los objetos del discurso no es libre para todos ellos, no todos pueden ser referidos, como tampoco puede ser fácil decir algo nuevo. Esto lo explica cuando dice que el objeto no se preexiste a sí mismo, sino «que existe en las condiciones positivas de un haz complejo de relaciones» (p. 73).

Estas relaciones no están presentes en el objeto, ni definen su constitución interna, sino que están establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamientos, sistema de normas. Esto es, situadas con relación a ellos, permite ubicar a los objetos en un campo de exterioridad, de modo que estos pueden aparecer a su vez en diferentes instituciones, situaciones y también en procesos económicos y sociales.

Se considera que la propuesta de Foucault puede ser de gran utilidad para comprender los dispositivos de formación existente en nuestro contexto educativo, sobre todo, para comprender de qué forma los sujetos se encuentran atados por estas líneas de saber-poder, y de qué forma se producen procesos de subjetivación, o existen condiciones para que estos se den (Navia, 2007).

En este trabajo realizaremos un análisis de discurso de documentos, y la ciencia social que nos ha dado esa herramienta para conocer más sobre algo ha sido la Historia, que ha logrado dar voz a objetos inanimados:

De hecho, son los mismos problemas los que se han planteado acá y allá, pero que han provocado en la superficie efectos inversos. Estos problemas se pueden resumir con una palabra: la revisión del valor del documento. No hay equívoco: es de todo punto evidente que desde que existe una disciplina como la historia se han utilizado documentos, se les ha interrogado, interrogándose también sobre ellos; se les ha pedido no solo lo que querían decir, sino si decían bien la verdad, y con qué título podían pretenderlo; si eran sinceros o falsificadores, bien informados o ignorantes, auténticos o alterados. Pero cada una de estas preguntas y toda esta gran inquietud crítica apuntaban a un mismo fin: reconstituir, a partir de lo que dicen esos documentos —y a veces a medias palabras— el pasado del que emanan y que ahora ha quedado desvanecido muy detrás de ellos; el documento seguía tratándose como el lenguaje de una voz reducida ahora al silencio: su frágil rastro, pero afortunadamente descifrable. (Foucault, 1969, p. 9)

En este trabajo se tiene la intención de descifrar, de sacar a luz, cómo los conceptos que estamos trabajando aquí se encuentran en el discurso educativo de nuestro país.

CAPÍTULO 3: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

Para abordar las preguntas propuestas: ¿Qué noción de aprendizaje de la lengua predomina en las aulas de primaria en Uruguay? ¿Qué noción de sujeto se encuentra en las aulas de primaria en Uruguay? Se utilizará como marco teórico las teorías de mayor relevancia en los siglos XX y XXI, y que han podido permear el sistema educativo. Es pertinente delimitar el período de estudio en estos últimos dos siglos, ya que fue en el siglo pasado que la institución escuela logró universalizarse en nuestro país. La escuela en Uruguay surge a fines del siglo XIX, a partir de la reforma varelana que fue parte de la modernización del Estado uruguayo.

Es importante saber que detrás de cada noción de aprendizaje hay una noción de sujeto diferente y detrás de cada noción de lengua también. En el recorrido de este marco teórico se pretende evidenciarlo.

A continuación, se analizará las nociones de sujeto, aprendizaje y lengua predominan en las diferentes corrientes teóricas.

3.1 Sujeto, aprendizaje y lengua

En este apartado interesa revisar las nociones de infancia o sujeto-niño y aprendizaje presentes en las siguientes corrientes teóricas: *conductista*, que tiene como principales referentes a John Broadus Watson y B. Frederic Skinner; *cognitivista*, con Jean Piaget y Jerome Bruner como principales referentes teóricos; *sociohistórica* o *genética dialéctica*, con Vygotsky y Luria; *psicoanalítica*, con Sigmund Freud, Anna Freud, Melanie Klein y Jaques Lacan; la teoría del *procesamiento de información* o *neurociencias*, cuyos referentes son Kandel, Cajal y la Dr. Rebollo, aquí en Uruguay.

3.1.1 El conductismo

Como ya se mencionó anteriormente, los principales referentes de esta corriente son Watson y Skinner. La obra de Watson, *Behaviorism*, fue publicada por primera vez en 1924, para este autor, la teoría conductista se encuentra dentro de las ciencias naturales, alejándose del origen de la psicología y de los estudios de la mente humana y del yo, que provenían de la filosofía. Watson justifica este cambio de campo de conocimiento porque utiliza la metodología de la investigación de las ciencias naturales.

¿Qué es el conductismo en qué se diferencia con lo que se venía desarrollando anteriormente en el campo de la psicología? En palabras del propio autor:

Possibly the easiest way to bring out the contrast between the old psychology and the new is to say that all schools of psychology except that of behaviorism claim that «consciousness» is the subject matter of psychology. Behaviorism, on the contrary, holds that the subject matter

of human psychology is the *behavior or activities of the human being*. Behaviorism claims that «consciousness» is neither definable nor a usable concept, that is merely another word for the «soul» of more ancient times. The old psychology is thus dominated by a kind of subtle religious philosophy. (Watson, 2009, p. 3)

Watson deja en claro que la gran diferencia es que el conductismo se dedica a estudiar lo observable en el ser humano, en este caso, sería la conducta y sus actividades; la «vieja psicología», introspectiva, estudia la conciencia, lo que entiende que no es observable y que requiere un gran nivel de abstracción o de intangibilidad, se podría decir que entraría en el campo de lo filosófico religioso, o sea, teológico.

Watson estaba deslumbrado con los grandes avances de las ciencias naturales de la época y con el hecho de que la mayoría de ellos se han producido en un laboratorio, pudiéndose aislar y estudiarse el objeto. Él entiende que eso se debe hacer en la psicología para lograr que sea una ciencia de la naturaleza. A su vez se debe sacar del vocabulario de la psicología conceptos que provienen de la subjetividad, tales como sensación, percepción, imagen, deseo, propósito, pensamiento y emociones.

In his first efforts to get uniformity in subject matter and in methods the behaviorist began his own formulation of the problem of psychology by sweeping aside all medieval conceptions. He dropped from his scientific vocabulary all subjective terms such as sensation, perception, image, desire, purpose and even thinking and emotion as they were subjectively defined. (Watson, 2009, pp. 6-7)

Ya con esto que nos plantea Watson podemos ir desvelando la noción de sujeto que hay detrás de esta teoría, todavía no la ha planteado de forma explícita, solo el objeto de estudio y la metodología claramente empirista.

Watson estudia el comportamiento del ser humano, «solo lo observable» y entiende que no hay una conciencia, es un sujeto que funciona según los estímulos y respuestas del ambiente. Nos atreveremos a decir que su noción de sujeto está centrada en el cuerpo, el cuerpo biológico; analicemos esta próxima cita del autor:

One example of such concept is that there is a fearsome God and that every individual has a soul which is separate and distinct from the body. This soul is really a part of the supreme being. This concept has led to a philosophical platform called «dualism». All psychology except behaviorism is dualistic. That is to say we have a mind (soul) and a body. This dogma has been present in human psychology from earliest antiquity. No one has ever touched a soul, or has seen one in a test tube, or has in any way come into relationship with it as he has with the other objects of his daily experience. (Watson, 2009, p. 4)

Watson nos quiere explicar que el conductismo es el que logra romper ese dualismo entre cuerpo y mente —la mente como sinónimo de alma— y que es la única psicología no dualista, que se ocupa solo del cuerpo, es una psicología biologicista.

Uno de los seguidores de Watson, Skinner, también de origen estadounidense, publicó muchos años después, en 1974, *Sobre el conductismo*. En la introducción de esta obra hace referencia

a los ataques o críticas que ha recibido el conductismo. Él entiende que hubo una mala interpretación de esta corriente científica. Pues cuando Watson en 1913 lanzó una especie de manifiesto titulado *La psicología tal como la ve un conductista*, no estaba proponiendo una nueva ciencia, sino, que la psicología debía redefinirse estudiando el comportamiento humano. Esto llevó a que muchos psicólogos se pusieran en contra de Watson o a no estar de acuerdo con él porque muchos de ellos estaban estudiando los procesos mentales, el mundo mental o la conciencia. En la época no había a disposición estudios científicos acerca del comportamiento humano. Esta escasez es un problema para una nueva ciencia y principalmente para algo tan amplio como lo es el comportamiento humano. Eso llevó a que mucho tildaran esta corriente teórica como demasiado simple e ingenua.

Skinner en este libro hace una revisión del conductismo no para descartar la teoría, sino para hacerla resurgir. Ya pudimos vislumbrar una concepción de sujeto en Watson, padre del conductismo, ahora nos parece pertinente develar qué concepción de sujeto tiene esta nueva perspectiva del conductismo por parte de Skinner. A diferencia de Watson, Skinner sí se va a ocupar de lo interior, evita el concepto *mente* (eso es para las otras corrientes de la psicología) y lo llama «estímulos privados», estos van a ser también objeto de estudio del conductismo, se interesa por la interpretación de la conducta humana y no por la predicción y control de ella como Watson.

Skinner entiende que los sujetos nos desarrollamos en una comunidad verbal, primero el sujeto experimenta con su cuerpo, o sea, siente dolor, hambre, etc., y, gracias a la comunidad verbal, puede expresar eso que el cuerpo le está indicando a través de su sistema nervioso. Estos estímulos (hambre, dolor, molestia física) son lo que él llama «estímulos privados». Skinner separa lo social de lo corporal, pero acepta que hay una interrelación importante entre ambos, por ejemplo, en el autoconocimiento del sujeto.

El autoconocimiento es de origen social. Solo cuando el mundo privado de una persona se torna importante para otras personas, se hace importante para ella. Entonces queda bajo el control del comportamiento denominado *conocer*. Pero el autoconocimiento tiene un valor especial para el individuo. La persona que se ha hecho «consciente de sí misma» por las preguntas que se le han formulado está en mejor situación para predecir y controlar su propio comportamiento. Un análisis conductista no pregunta por la utilidad práctica de los informes del mundo interno que se siente y se observa introspectivamente. Son pautas: 1) para el comportamiento pasado y para las condiciones que lo afectaron; 2) para el comportamiento actual y las condiciones que lo afectan; y 3) para las condiciones relacionadas con el comportamiento futuro. Sin embargo, el mundo privado debajo de la piel no se observa o se conoce claramente. He mencionado dos razones sobre las cuales tendré muchas ocasiones de volver: al enseñar el autoconocimiento, 1) la comunidad debe tratar con sistemas nerviosos bastante primitivos y 2) no puede solucionar completamente el problema de los acontecimientos privados. Hay un viejo principio de que nada es diferente mientras no marque una diferencia; con relación a los acontecimientos del mundo bajo la piel, la comunidad verbal no ha podido hacer las cosas suficientemente diferentes. Como resultado, hay sitio para la especulación, la cual durante siglos ha demostrado la heterogeneidad más extraordinaria. (Skinner, 1994, pp. 31-32)

Más adelante explica sobre esa heterogeneidad y sus fallas y cómo el conductismo ha logrado avanzar en el campo de la ciencia. Pues entiende que los “mentalistas” no han avanzado mucho desde Platón, por lo contrario, el conductismo ha llevado adelante análisis experimentales del comportamiento, y ha podido mirar de más cerca las condiciones en las cuales las personas responden al mundo bajo su piel y puede ahora analizar uno por uno los términos claves del depósito mentalista.

Skinner cita a Vannevar Bush, quien se pregunta «¿Acaso la conciencia y el libre albedrío surgieron simplemente de procesos “naturales”?» y se responde la pregunta de la siguiente manera:

El conductista tiene una respuesta más sencilla. Lo que ha evolucionado es un organismo, parte de cuyo comportamiento se ha tratado de explicar con la invención del concepto de mente. No se necesitan procesos evolutivos especiales cuando los hechos se consideran por sí mismos. (Skinner, 1994, p. 45)

Con esto que explicita aquí, «Lo que ha evolucionado es un organismo», deja en claro que cincuenta años después la concepción de sujeto sigue siendo la misma para el conductismo. Para Watson, la noción de sujeto refiere al cuerpo y nos aventuramos a decir que Skinner también entiende al sujeto como cuerpo. Nos ha aportado diferentes evidencias que lo confirman, por ejemplo, cuando habla del «mundo privado debajo de la piel», los «estímulos privados» que son los estímulos del sistema nervioso y ahora cuando dice que los humanos somos «organismos evolucionados». Todo ello nos deja en claro que el sujeto es cuerpo, el sujeto es materia.

Ahora que observamos la noción de sujeto que ha perdurado en el conductismo pasaremos a vislumbrar cómo aprende ese sujeto cuerpo o sujeto biológico. Realizaremos el mismo recorrido anterior, comenzando por Watson y luego seguiremos con Skinner.

¿Cómo aprende el ser humano según Watson? Watson, como empirista que era, entendía que todo comportamiento era aprendido, cada ser humano viene con un sistema heredado que le permite aprender, todos lo poseemos, sin importar género, raza, etnia o clase social. El autor sostiene que el aprendizaje se da por el reflejo condicionado y lo describe de la siguiente manera:

(If) I show a person a red light and then immediately or shortly thereafter stimulate my subject's hand with... electrical current and repeat this routine often enough, the red light will cause the immediate withdrawal of the hand. The red light now becomes a substitute stimulus, it will call out the [response] whenever it stimulates the subject in that setting. (Watson 2009, p. 21)

O sea, de un estímulo se espera una respuesta, la repetición de un estímulo en el tiempo genera una respuesta en el sujeto, a través de la reiteración de estímulos se logra modificar la

conducta del sujeto y esto es el aprendizaje para Watson, la modificación de la conducta, del comportamiento humano.

El reflejo sucede en el sistema nervioso, él clasifica los reflejos en dos «short reflex» y «long reflex».

Short Reflex Arc: The simplest functional pathway from a sense organ to a reacting organ is called a short reflex arc. Suppose the tip of my finger is burnt as my hand touches an electric flat iron which has been left standing with the electric current on! Immediately before «ouch!» or some swear word can be spoken the hand is jerked back reflexly jerked back so we say. Only three neurons (theoretically) are involved in this act one extending from the skin to the spinal cord the so-called afferent neuron; one inside the spinal cord (and which doesn't run outside of the cord) called the central neuron; one extending from the spinal cord to the muscles of the hand, called the motor neuron. The Long Reflexes: No matter how complicated the pathway for the neural impulse may be, two elements of the above described short reflex arc are always involved viz: the afferent neuron running from sense organ to cord or brain, (please note now that the brain is connected with some of the sense organs by these short reflex arcs, e. g. the eye, ear, nose, tongue, semi-circular canals, the skin of the head and face, and indeed with some of the sense organ structures in the viscera and striped muscles) ; and the motor neuron running from the cord or brain to the muscles and glands. Whenever we respond to a stimulus these two elements of the reflex arc are always involved. (Watson, 2009, pp. 71- 72)

Esos reflejos que se van a condicionar para lograr un cambio en la conducta del sujeto están en el cuerpo humano, los localiza en el sistema nervioso, lo cual es coherente, ya que para él el sujeto es un cuerpo biológico y no es de extrañar que el aprendizaje se dé a través de estímulos.

En un ejemplo que presenta Watson, fomenta un aprendizaje a través de un estímulo positivo, en este caso, regalar caramelos al niño si abre una caja. O, mejor dicho, el niño obtendrá los caramelos si logra abrir la caja donde se encuentran estos caramelos. Él explica que en un principio el niño va a utilizar hábitos ya adquiridos o aprendidos, es decir, desplegará todo su repertorio para lograr abrir la caja; una vez conseguido, se la cierra nuevamente con los caramelos para observar si el niño aprende nuevas estrategias para abrirla. El estudio demostró que al niño cada vez le llevaba menos tiempo abrir nuevamente la caja. Entonces, a partir del estímulo positivo (caramelos) y la repetición de la acción, el niño adquiere nuevas habilidades, su conducta se ve modificada.

To make the whole process a little more concrete, let us put in front of the three-year-old child, whose habits of manipulation are well established, a problem box, a box that can be opened only after a certain thing has been done; for example, he has to press inward a small wooden button. Before we hand it to him, we show him the open box containing several small pieces of candy and then we close it and tell him that if he opens it he may have a piece of candy. This situation is new to him. None of his previously formed manipulation habits will completely and instantly work in this situation. None of his unlearned reactions will help him very much. What does he do? That depends upon his previous organization. If well organized by previous handling of toys, he goes at the problem at once (1) he picks the box up, (2) he pounds it on the floor, (3) he drags it round and round, (4) he pushes it up against the baseboard, (5) he turns it over, (6) he strikes it with his fist. In other words, he does everything he has learned to do in the past in similar situations. (Watson, 2009, pp. 164-165)

Watson sostiene que para que el niño logre abrir la caja no solo usa sus manos y brazos, sino que utiliza gran parte del cuerpo, pues tensiona otros músculos, reforzando así la idea del sujeto como cuerpo.

Por su parte, Skinner habla del «condicionamiento operante», que es el comportamiento voluntario que el sujeto realiza de forma repetida luego de haber tenido una primera experiencia positiva o negativa al respecto. Cuando hay un *reforzante*, hay mayores probabilidades que una conducta se vuelva a repetir o no. Un reforzador positivo fortalece cualquier comportamiento que lo produzca. Un reforzador negativo lleva que cualquier comportamiento sea reducido o hasta anulado.

O sea, el sujeto repite una conducta en el mismo escenario porque tuvo un reforzamiento positivo en el primer intento. Ese reforzamiento positivo es lo que logra el cambio en la conducta humana y su adaptación a la nueva situación ambiental. El comportamiento llamado operante, se convierte en parte de la historia del organismo.

El autor habla entiendo que el comportamiento se modifica a partir de los reforzamientos, más adelante Skinner va a hablar del conocimiento en sí. El autor dice lo siguiente:

Se dice que sabemos hacer algo —abrir una ventana, escribir correctamente una palabra, solucionar un problema— si podemos hacerlo. Si podemos ir de aquí a allá, entonces se dice que conocemos el camino. Si podemos recitar un poema o tocar una composición musical sin leerla, se dice que la sabemos de memoria (en inglés, *by heart*, de corazón), lo cual es una curiosa interpretación fisiológica. (Skinner, 1994, p. 127)

El saber está relacionado con el accionar, con el poder hacer —el cuerpo vuelve a tener su protagonismo aquí, pues es el que acciona— y con «saber de memoria» que, en inglés, lengua madre del autor es «*by heart*»; el cuerpo es una entidad primordial para adquirir conocimiento o demostrar que se tiene el conocimiento. Luego, el autor nuevamente retoma el concepto de refuerzo, porque el conocimiento se adquiere gracias a él, o sea, el aprendizaje se da gracias al refuerzo. «Todas estas formas de conocimiento dependen de la exposición previa a las contingencias de refuerzo, pero también se dice que tenemos una clase especial de conocimiento si simplemente podemos dar instrucciones, directrices, reglas o leyes» (Skinner, 1994, p. 127).

En suma, podríamos decir que para Skinner el aprendizaje se da a través del «condicionamiento operante», se realiza una acción para obtener algo; en la psicología conductista y cognitivo-conductual una consecuencia es el resultado de una respuesta. La consecuencia puede ser positiva (refuerzo) o negativa (castigo) para el sujeto que lleve a cabo la conducta; en el primer caso la probabilidad de que se dé la respuesta aumentará y en el segundo disminuirá. Ello significa que este procedimiento de aprendizaje depende de las consecuencias esperadas. En el condicionamiento operante la conducta es controlada por

estímulos discriminativos presentes en la situación de aprendizaje que transmiten información sobre las consecuencias probables de la respuesta.

Con respecto a la noción de lengua que se encuentra en esta corriente, comenzaremos nuevamente con Watson para seguir una lógica temporal. En su obra *Behaviorism* (1924) dedica un capítulo a la lengua llamado «Talking and thinking» y se pregunta ¿Qué es la lengua?

Language as we ordinarily understand it, in spite of its complexities, is in the beginning a very simple type of behavior. It is really a manipulative habit. Down in the throat at the level of the Adam's apple we have a simple little instrument called the larynx or «voice box». It is a tube made up largely of cartilage across which two very simple membranes are stretched (membranous glottis), the edges of which form the vocal cords. Instead of manipulating this quite primitive instrument with our hands, we manipulate it with its attached muscles as we expel the air from our lungs. (Watson, 2009, p. 181)

La lengua para Watson es un tipo de comportamiento relacionado con el cuerpo, como se aprecia en la cita, realiza una descripción de cómo es que se produce el sonido del habla, podríamos afirmar, entonces, que para este autor la lengua se relaciona con lo fónico, es el habla, lo sonoro. Más adelante Watson (2009), sobre *la palabra*, sostiene que «Words are but substitutes for objects and situations» (p. 184), las palabras son sustitutos de objetos y situaciones, en ello puede vislumbrarse la existencia del mundo simbólico, aunque lo niegue, al decir que la palabra, esa acción sonora, sustituye o, mejor dicho, evoca algo que no está presente es algo del orden de lo simbólico, pues esa acción sonora simboliza algo.

Más adelante trata de colocar el cuerpo como protagonista y responsable de la lengua, expresa que sabe cómo hacer que ciertos animales realicen sonidos tocándose partes del cuerpo (podríamos decir por este ejemplo que él entiende que los animales tienen lengua al igual que los humanos), pero que no encuentra qué lugar del cuerpo del ser humano tocar para que emita sonido, por ejemplo, cuando habla sobre los niños pequeños o bebés específicamente:

I know how to make a frog croak by rubbing a certain spot on its body. I can make a dog bark, or a monkey give out a certain sound. I do not know how to «press that button» on his body, be it inside or out, which will make a baby say «da», «glub», «boo-boo» or «aw». If I did, I could build in words and phrases and sentences at an early date and very, very rapidly. (Watson, 2009, p. 185)

Por más que trate de mantenerse en el cuerpo vuelve a caer en lo simbólico en el tema de la lengua y principalmente en la palabra:

In the case of the human young, we just have to watch for a sound which is near-some conventional word and try to tie it up to the object (make it substitutable for the object) that calls out that word in the adult. In other words, we begin to attempt to bring him into verbal conformity with his group at even this early age. (Watson, 2017, p. 185)

Es de destacar que en esta cita menciona la interpretación, del adulto tratando de interpretar la palabra del bebé o del pequeño infante; es el adulto que se encarga de buscar qué palabra se asocia con ese sonido que está emitiendo el bebé para ahí ligar esa palabra convencional con un objeto. Es un intento de traer al pequeño a la convención verbal de los humanos. ¿Qué tan alejado está esto del psicoanálisis? No mucho, se podría decir, en una primera instancia, el psicoanálisis entiende que el sujeto aprende la lengua o se inserta en la lengua a través del Otro que interpreta a ese infante, ese Otro se convierte en su tesoro de significantes, pues le pone un significante a ese sonido inteligible que realiza el bebé y de esa forma va creando su red de significantes e ingresando al mundo simbólico donde acontece el sujeto. Watson insiste en que la lengua se va adquiriendo como hábito y que es un reflejo que está condicionado, él lo explica con este ejemplo:

One thing seems quite obvious in the formation of verbal habits and that is that conditioned reflexes of the second, third and succeeding orders are formed with very great rapidity. It is quite obvious in the child of three that the word «mama» is called out (1) by the sight of the mother, (2) by the photograph of the mother, (3) by the sound of her voice, (4) by the sound of her footsteps, (5) by the sight of the printed English word «mother,» (6) by the sight of the written English word «mother/» (7) by the sight of the printed French word mere, (8) by the sight of the written French word mere, and by several other stimuli such as the visual stimulus of her hat, her clothes, her shoes, etc. While these substitute stimuli are being set up, the response «mama» itself becomes elaborated. (Watson, 2009, p. 185)

Con este ejemplo del niño y la palabra «mamá», Watson demuestra que la lengua es un accionar, una respuesta a un estímulo que evoca a la madre. Se entiende que el autor hace un esfuerzo para mantener su teoría dentro del «cuerpo biológico» del sujeto, quiere evitar lo «no observable», «lo abstracto», pero en el aspecto de la lengua se le hace difícil, pues está presente lo simbólico. Sí puede ser que haya un estímulo exterior, como la ropa de su madre, pero al nombrarla, el niño hace presente alguien que no lo está, la palabra es un sustituto de una persona o acontecimiento. La lengua ha sido uno de los aspectos que se le ha hecho difícil a Watson explicarlo a través de su teoría de estímulo y respuesta, del refuerzo condicional.

Skinner, por su parte, ha volcado mucha tinta sobre la temática de la lengua, un libro publicado al respecto es *Conducta verbal* (1957) y en la obra que veníamos trabajando, *Sobre el conductismo* (1974), también hace referencia a la lengua. Skinner, al igual que Watson, concibe la lengua como una conducta proveniente del cuerpo; tenemos lengua porque nuestro físico evolucionó y gracias a ello se dieron las condiciones necesarias para su existencia. Pero a diferencia de Watson, Skinner entiende que el ambiente social, la vida en sociedad, ha sido también determinante para el desarrollo de la lengua. Entiende que tarde en la historia la especie humana logró el control operante de su musculatura vocal. Ese control operante lo distinguió de los otros animales porque le permitió ampliar su ambiente social. Con el nacimiento de la lengua, nacía muchas características importantes del comportamiento humano para las cuales se han inventado innumerables explicaciones mentalistas. El autor

entiende que es muy importante distinguir entre «lengua» y «comportamiento verbal». Pues la lengua tiene carácter de objeto, algo que la persona posee y se adquiere durante la niñez. Los componentes de la lengua (palabras y frases) son instrumentos que las personas utilizan para expresar significados, pensamientos, emociones, necesidades, etc. Él ve como más productivo estudiar el comportamiento verbal, pues es comportamiento y tiene un carácter especial porque lo refuerzan sus efectos sobre las personas.

En su obra *Conducta verbal* (1957), presenta la lengua como una acción que tiene efecto si hay un oyente, entonces, para que la lengua se dé, tiene que haber un sujeto que realice la acción de hablar y otro sujeto que escuche su habla; así se da una modificación del ambiente o de los sujetos, pues recordemos que para el conductismo el fin del sujeto es la modificación de su conducta y de su ambiente. Según Skinner, existen limitaciones o problemas en la lengua por esta característica de que debe haber un sujeto hablante y otro sujeto oyente:

Desafortunadamente el término «habla» se refiere principalmente a la conducta vocal, y solo con dificultad se aplica a los casos en los cuales la persona que sirve como mediadora de esta conducta, es afectada visualmente por medio de un escrito o de una nota. El término «lengua» está ahora, por fortuna, lejos de su relación original con la conducta vocal, pero ha llegado a referirse, más que a la conducta de cualquiera de sus miembros, a las prácticas de una comunidad lingüística. El adjetivo «lingüístico» tiene la misma desventaja. El término «conducta verbal» posee muchas cosas a su favor. Su sanción etimológica no es demasiado poderosa, pero estudia principalmente al hablante individual y, sea que el usuario del término lo sepa o no, especifica una conducta que está moldeada y mantenida por sus consecuencias mediadoras. Tiene, además, la ventaja de ser poco conocida en los contextos tradicionales de explicación. (Skinner, 1981, p. 12)

Se aprecia cómo Skinner escapa a la problemática de la lengua, habla y hasta a la misma lingüística. Porque entiende que estos son aspectos del sujeto social, o sea, que no se pueden aislar para ser estudiados desde un laboratorio, es difícil volverlos objetos de estudio como es la intención de la psicología conductista. Entonces, para evitar esos problemas que le trae la lengua, se va a ocupar de la «conducta verbal». ¿Qué es la conducta verbal? Una conducta verbal se refiere a una conducta reforzada a través de la mediación de otras personas. Luego Skinner habla del episodio verbal total, que es donde se conjugan el hablante y el oyente, se conjuga el comportamiento de los dos o de más individuos. Nada «emerge» en la unidad social. El hablante puede ser estudiado cuando actúa como oyente y oyente cuando actúa como hablante. Skinner entienden que las descripciones por separadas completan el episodio en el cual participan los dos.

Nuevamente se observa cómo se desdoblaron estos autores para mantener su postura, su teoría dentro de las ciencias naturales y evitar las ciencias sociales y humanas. Como a Watson, a Skinner la lengua lo incomoda.

Entonces, luego de lo expuesto, ¿cómo entenderá el conductismo el aprendizaje de la lengua? Podríamos decir que la lengua se estudia o se aprende a través de la separación de sus componentes, o sea, estudiándola por partes, sacándola de una situación social y llevándola a una situación artificial de laboratorio, lo cual, perfectamente, se puede convertir en un salón de clase. La lengua no se ve como un acto social, sino como una conducta individual. Esto se aprecia en el trabajo realizado por Jean Itard, a finales del siglo XVIII, con el niño Víctor de Aveyron, conocido como el «salvaje de Aveyron»; este médico montó un dispositivo pedagógico-didáctico para educar a Víctor y principalmente introducirlo a la lengua, cosa que no logró. Jean Itard murió mucho antes del surgimiento del conductismo, pero su dispositivo de enseñanza de la lengua poseía todas las particularidades de la metodología conductista, aislar el objeto de la sociedad, crear un dispositivo artificial de «laboratorio» y presentar estímulos que dieran respuestas que conducirían a un cambio o modificación de la conducta humana.

Por esto es por lo que se entiende que el método de enseñanza de la lengua denominado «analítico-sintético» proviene de una visión de lengua y aprendizaje conductista.

3.1.2 El cognitivismo

Uno de los principales referentes del cognitivismo es el suizo Jean Piaget, quien se dedicó a estudiar cómo funcionaba la mente humana; cómo aprende, siente y evoluciona. Gran parte de sus investigaciones han sido dedicadas a los niños, realizó un análisis de la psicogénesis, o sea, cómo nace la mente, el pensamiento.

Otro de los referentes de esta corriente que permeó en el campo educativo con su teoría fue el estadounidense Jerome Bruner.

Piaget al igual que los conductistas se preocupaba por la conducta y era esta uno de sus objetos de estudio. Pero su noción de conducta es muy distinta a la de los conductistas —que la entienden como un accionar humano condicionado por el ambiente—, para Piaget la conducta es un intercambio entre el mundo exterior y el sujeto. Es de destacar que Piaget sí habla de «sujeto», término que no se observó en los textos de Watson y Skinner. Piaget sostiene que la psicología debe estudiar la conducta que la concibe como la percepción de espacio y tiempo, la memoria y más. «Así concebida en términos de intercambios funcionales, la conducta supone dos aspectos esenciales y estrechamente interdependientes: uno afectivo, otro cognoscitivo» (Piaget, 2009, p. 14). Con ello, podemos observar lo dispares que son las concepciones de conducta de una teoría y otra, lo cognoscitivo y mucho menos lo afectivo quedaba por fuera para los conductistas.

Un punto en común entre Piaget y los conductistas es que también se sitúa en las ciencias naturales; era biólogo, por lo que extrapola el método científico de las ciencias duras a la

psicología. Para su estudio utilizó los test, la observación pura y el método clínico como indica en su libro *La representación del mundo para el niño* (1933). Plantea utilizar metodologías cualitativas y cuantitativas, el método clínico le permite reconocer las individualidades del niño y de ahí extraer generalizaciones, por ello la inclusión de lo cuantitativo. El niño se convirtió en objeto de estudio para este científico, lo desnuda, quitando su lugar de sujeto y convirtiéndolo en un objeto para su estudio. También en su obra *La psicología de la inteligencia»* (1947), hace referencia a ello.

Toda explicación psicológica termina tarde o temprano por apoyarse en la biología o en la lógica (o en la sociología, aunque esta también termina, a su vez, en la misma alternativa). Para unos, los fenómenos mentales no se hacen inteligibles si no se los relaciona con el organismo. Este criterio se impone, efectivamente, cuando se trata de las funciones elementales (percepción, motricidad, etc.) de las que la inteligencia depende en sus primeros movimientos. (Piaget, 2009, p. 13)

Piaget es estructuralista, pues ve al sujeto que se forma con diferentes estructuras:

Junto a las funciones constantes debemos distinguir, por tanto, las estructuras variables y es precisamente el análisis de estas estructuras progresivas, o formas sucesivas de equilibrio, el que indica las diferencias u oposiciones de un nivel a otro de la conducta, desde los comportamientos elementales del recién nacido hasta la adolescencia. Las estructuras variables serán, por tanto, las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte, y afectivo, por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social (interindividual). (Piaget, 1991, p. 13)

En esta cita se puede ver claramente que Piaget realiza una diferenciación entre lo intelectual y emocional, habla de dos dimensiones, social e individual. O sea, la mente del niño está segmentada y se debe dar un equilibrio entre ambos segmentos. De ahí, que se afirme que es estructuralista.

Esas estructuras permitirían que el sujeto logre equilibrar el aspecto afectivo con el cognoscitivo, aunque el autor entiende que son distintas, funcionan en sintonía. Este trabajo arqueológico en busca de la noción de sujeto para este autor permite dilucidar una gran diferencia entre los conductistas y el cognoscitivismo piagetiano, primero porque se entiende al sujeto por fuera de la noción de objeto, como fenómeno que se aísla para estudiar, con una vida afectiva, lo cual es de interés para el estudio de la psicología, porque la vida afectiva hace al sujeto como su vida cognitiva. Pues dice que, aunque sean distintas, son inseparables. Porque todo intercambio lleva a una estructuración y estos dos aspectos de la conducta no puede reducirse a uno u a otro. No pueden existir afecciones que no vengán acompañadas de un mínimo de comprensión o discriminación.

Piaget habla de las emociones o sentimientos como una energía interna que tiene el sujeto, más allá del cuerpo, es algo que sucede en lo interno y externo del sujeto. Para Piaget, el

sujeto es un organismo que se desarrolla no solo en el sentido biológico, sino también cognitivo, este es un «sujeto pensante», pero se vuelve tal, una vez que domina la lengua.

En función de estas modificaciones generales de la acción, asistimos durante la primera infancia a una transformación de la inteligencia que, de ser simplemente sensorio-motriz o práctica, se transforma a partir de ahora en pensamiento propiamente dicho, bajo la doble influencia del lenguaje y la socialización. El lenguaje, en primer lugar, al permitir al sujeto explicar sus acciones, le facilita simultáneamente el poder de reconstituir el pasado, y por tanto de evocar en su ausencia los objetos hacia los que se han dirigido las conductas anteriores, y anticipar las acciones futuras, aún no ejecutadas, hasta sustituirlas a veces únicamente por la palabra sin llevarlas nunca a cabo. Este es el punto de partida del pensamiento. Pero a ello se suma inmediatamente el hecho de que, al conducir el lenguaje a la socialización de las acciones, las que dan lugar, gracias a él, a actos de pensamiento no pertenecen exclusivamente al yo que las engendra y son situadas globalmente en un plano de comunicación que duplica su alcance. El propio lenguaje vehicula, en efecto, conceptos y nociones que pertenecen a todos y que refuerzan el pensamiento individual mediante un amplio sistema de pensamiento colectivo. En este último pensamiento está sumergido virtualmente el niño cuando puede dominar la palabra. (Piaget, 1991, p. 34)

El dominio de la palabra da lugar al «sujeto pensante» que es aquel que puede simbolizar e ingresar al mundo social, porque pasa de un pensamiento personal a un pensamiento colectivo.

Esto nos acerca a la noción de lengua que este autor desarrolla. En este capítulo, la lógica que guiaba el marco teórico era reconocer la noción de sujeto, cómo este aprende, cuál es la noción de lengua y cómo aprende la lengua, pero ya que el autor nos llevó hacia la lengua en esa búsqueda del sujeto, parece pertinente vislumbrar su noción de lengua.

Por lo que se presentó en la cita anterior, de *Seis estudios psicológicos* (1964), el autor entiende que la lengua es pensamiento. Más adelante en ese mismo trabajo menciona el «pensamiento egocéntrico», sensorio-motriz, pero dice que al fin al cabo no es pensamiento.

El pensamiento egocéntrico puro se presenta en esa especie de juego al que se puede denominar juego simbólico. Es sabido que el juego constituye la forma de actividad inicial de casi cada tendencia, o al menos un ejercicio funcional de esta tendencia que la activa al margen de su aprendizaje propiamente dicho y actúa sobre este reforzándolo. Así pues, se observa, mucho antes de que aparezca el lenguaje, un juego de funciones sensorio-motrices que es un juego de puro ejercicio, sin intervención del pensamiento ni de la vida social, puesto que únicamente acciona movimiento y percepciones. (Piaget, 1991, p. 35)

Llama a ese juego simbólico motriz *pensamiento egocéntrico*, pero según sostiene es un juego que es puro ejercicio en el cual no interviene el pensamiento ni la vida social, lo simbólico tampoco sería campo de la lengua, pues dice que ese juego motriz es simbólico. A su vez, presenta otro elemento de la lengua «la vida social». El lenguaje es lo que da entrada al pensamiento y a la vida social.

Luego continúa profundizando la noción de juego simbólico o de «lo simbólico», del símbolo, del signo, del real y su relación con el yo, el pensamiento y lengua. Desde los siete a los doce años el niño se introduce en el juego reglamentado, un juego colectivo, y ese tipo de juego se

caracteriza por tener ciertas obligaciones comunes. En la primera infancia existe lo que el autor llama juego simbólico, donde el pensamiento individual es casi puro y con mínimos elementos colectivos, en este tipo de juego el niño imita, juega con muñecos o a las comiditas, etc. Él entiende que este juego es de tipo egocéntrico. Su función consiste en satisfacer el yo mediante una transformación de lo real en función de los deseos, a través del juego revive todos sus placeres o todos sus conflictos, pero resolviéndolos y compensa mediante la ficción. O sea, el juego simbólico no es un intento de sumisión del sujeto a lo real, sino al contrario, una asimilación deformante de la realidad del yo. Si bien entiende que la lengua interviene, pero sobre todo la imagen o el símbolo es lo que constituye su instrumento. Él afirma que en el juego simbólico encontramos el pensamiento egocéntrico en su estado puro.

Aquí el autor presenta varios conceptos como el del juego simbólico en la primera infancia, que a su vez lo nombra *juego de la imaginación* o de la *imitación*, y los considera producto del pensamiento y del yo, podríamos interpretar que los deseos y lo simbólico provienen de ahí. Sostiene que el juego simbólico no es una adaptación del sujeto a la realidad, sino lo contrario, el sujeto adapta la realidad a él, para satisfacer su deseo y acomodar la «realidad» a su deseo. A través del juego el niño transforma su «realidad». La lengua es parte de este juego imaginativo, pero no tanto como la imagen y el símbolo, el símbolo pareciera no estar en la lengua, pero el símbolo es signo y el signo es la palabra verbal.

La lengua se apartaría de la función simbólica y pasa a ser pensamiento. Es para Piaget reflejo del pensamiento. Alfonso Cárdenas Páez en su trabajo «Piaget: lenguaje, conocimiento y educación» (2011) explica claramente este aspecto de la teoría piagetiana:

Esta subordinación significa que el lenguaje es un *medio* cuya función es reflejar el pensamiento; con ello, la tesis de Piaget, a pesar del constructivismo que la anima, es consistente con la creencia de una realidad preexistente frente a la cual el lenguaje desempeña un papel referencial, distante de lo que podría ser su función constituyente del pensamiento o del sujeto... el hombre como ser de acción organiza mentalmente el conocimiento, a partir del piso de la experiencia. En apariencia, se podría presumir que Piaget se distancia de la reflexión y se alía con pensadores que se afirman en la razón práctica; sin embargo, la realidad es que no pudo romper los hilos que lo ataban a la reflexión, tal como se desprende de su concepción lógica y epistemológica genética para la cual lo importante es el conocimiento y la validez que le confieren las pruebas empíricas que le provee la psicología. (pp. 79-80)

Cárdenas Páez va más allá y plantea que la lengua para Piaget es un medio para reflejar el pensamiento, o sea, a través de la lengua el sujeto puede hacer explícito su pensamiento.

En suma, para Piaget el sujeto se desarrolla biológica, psíquica y cognitivamente, está en una constante búsqueda del equilibrio. Desde el nacimiento hasta la vida adulta el desarrollo psíquico consiste en la búsqueda del equilibrio, el desarrollo entonces para este autor es el progresivo equilibrio donde el sujeto más inmaduro pasa de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio de mayor madurez.

La lengua es un medio para expresar el pensamiento, con el desarrollo de la lengua da lugar al «sujeto pensante».

Ahora, ¿Cómo aprende el sujeto piagetiano? Piaget considera que el fin del sujeto durante su desarrollo es lograr el equilibrio, entonces, según el autor, un aprendizaje sería un hecho desequilibrante para el sujeto, una acción, una noción que no logre asimilar a las estructuras que ya tiene, el desequilibrio es lo que lleva al sujeto a modificar sus estructuras para asimilar ese conocimiento nuevo, produciéndose una reestructura de sus esquemas.

...una necesidad es siempre la manifestación de un desequilibrio: hay necesidad cuando algo, al margen de nosotros o en nosotros mismos (en nuestro organismo físico o mental) se ha modificado, y se trata de reajustar la conducta en función de este cambio... Inversamente la acción finaliza cuando existe una satisfacción de las necesidades, o sea cuando se restablece el equilibrio entre el nuevo hecho, que ha desencadenado la necesidad, y nuestra organización mental tal como esta se presentaba anteriormente a él. Comer o dormir, jugar o alcanzar los objetivos, responder a la pregunta o resolver el problema, lograr su imitación, establecer una relación afectiva, mantener el punto de vista, son satisfacciones que, en los ejemplos precedentes, pondrán fin a la conducta particular suscitada por la necesidad. En cada instante, podría decirse así, la acción está desequilibrada por las transformaciones que surgen en el mundo, exterior o interior, y cada nueva conducta consiste no solo en restablecer el equilibrio, sino también en tender hacia un equilibrio más estable que el del estado anterior a esta perturbación. (Piaget, 1991, pp. 15-16)

Piaget explica que para que se dé el aprendizaje de un nuevo conocimiento el sujeto debe pasar por dos etapas, la de asimilación y la de acomodación, pero ahondando en su teoría podríamos decir que hay tres, la primera sería la de identificación de una anomalía o como dice él un desequilibrio, una situación o una noción que desequilibra al sujeto para que luego en esa búsqueda de equilibrio se dé la asimilación y acomodación. Primero el sujeto incorpora las cosas, personas del mundo exterior y las asimila a las estructuras que ya tiene construidas, dentro de su estructura las transforma y las acomoda esos objetos externos. Desde este punto de vista todos los organismos vivos asimilan progresivamente el medio ambiente, el ser humano en su mente lo va incorporando mediante estructuras mentales. La inteligencia lógica, bajo su forma de operaciones concretas y, en resumen, de deducción abstracta, da término a esta evolución convirtiendo al sujeto en dueño de los acontecimientos más lejanos, tanto en el espacio como en el tiempo. Así pues, en cada uno de estos niveles o espacios cumplen la misma función, que es la de incorporar el mundo a el sujeto, pero varía la estructura de la asimilación, o sea las sucesivas formas de incorporación de la percepción y del movimiento hasta las operaciones superiores.

En conclusión, el sujeto va haciendo suyo el mundo a través de las funciones de acomodación y asimilación, estas dos funciones permiten que el sujeto vaya incorporando el mundo a sus estructuras dándole sentido.

A continuación, luego de visualizar las nociones de sujeto, lengua y aprendizaje en Piaget, pasaremos a otro referente del cognoscitivismismo que es Jerome Bruner.

Bruner, psicólogo cognitivista estadounidense proveniente de la Escuela de Psicología de Harvard, fue contemporáneo de Piaget, pero a diferencia de este, proviene estrictamente del área de la psicología. Bruner atravesó dos etapas en su vida académica, una en la que fue un psicólogo cognitivista y la última como psicólogo cultural.

Fue un gran crítico de la teoría conductista y dedicó varias obras para demostrar las limitaciones de dicha teoría. Él junto a otros académicos dieron lugar a la «revolución cognitivista».

¿Ahora, qué noción de sujeto encontramos en la teoría de Bruner y en su «revolución cognitiva»? Podríamos comenzar diciendo que es un «sujeto psicológico cultural»; en su obra *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitivista* (1991) explica lo siguiente:

La revolución cognitiva, tal y como se concibió originalmente, venía a exigir prácticamente que la psicología uniera fuerzas con la antropología y la lingüística, la filosofía y la historia, incluso con la disciplina del Derecho. No es sorprendente y, desde luego no fue una casualidad, que en aquellos primeros años el comité asesor del Centro de Estudios Cognitivos de Harvard estuviera compuesto por un filósofo, W. V. Quine, un historiador del pensamiento, H. Stuart Hughes, y un lingüista, Roman Jakobson. O que entre los miembros del Centro hubiera casi tantos filósofos, antropólogos y lingüistas como psicólogos propiamente dichos (entre otros, exponentes del nuevo constructivismo como Nelson Goodman) ...Creo que a estas alturas debería haber quedado totalmente claro que lo que pretendíamos no era «reformar» el conductismo sino sustituirlo. (Bruner, 1991, p. 21)

Esta *revolución* se dio con un equipo interdisciplinario perteneciente a las ciencias humanas, Bruner se aleja de las ciencias duras y de esa perspectiva biologicista que estaba teniendo la psicología en los Estados Unidos y en Suiza, de la mano de Jean Piaget, para acercarse a una más humanista. Claramente habla de una sustitución del conductismo, o sea, de una teoría totalmente diferente con una noción de sujeto diferente, recordemos que el conductismo tenía una noción de sujeto como cuerpo, un cuerpo que acciona a partir de los estímulos del medio ambiente; esta nueva concepción entiende que hay una mente, a diferencia de los conductistas que la negaban, y que en ella se construye significado.

[...] vamos a volver a la cuestión de cómo puede construirse una ciencia de lo mental en torno al concepto de significado y los procesos mediante los cuales se crean y se negocian los significados dentro de una comunidad. Comencemos por el concepto mismo de cultura, especialmente su papel constitutivo. Lo que era obvio desde el primer momento era quizá demasiado obvio para ser apreciado en su totalidad, al menos por nosotros, los psicólogos, que tenemos el hábito y la tradición de pensar desde puntos de vista más bien individualistas. Los sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado eran sistemas que estaban ya en su sitio, que estaban ya «allí», profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura... Los psicólogos nos concentrábamos en estudiar cómo «adquirían» los individuos estos sistemas, cómo los hacían suyos, más o menos igual que podríamos preguntarnos cómo adquirirían los organismos en general sus adaptaciones especializadas al entorno natural. Incluso nos sentíamos interesados (una vez más, de forma individualista) por la

disposición innata y específica del hombre para el lenguaje. Pero con pocas excepciones, entre las que hay que destacar a Vygotsky, no prestamos atención al impacto que la utilización del lenguaje tenía sobre la naturaleza del hombre como especie. Como producto de la historia más que de la naturaleza, la cultura se había convertido en el mundo al que teníamos que adaptarnos y en el juego de herramientas que nos permitía hacerlo. (Bruner, 1991, p. 28)

De esta forma, deja en claro que es imposible analizar al sujeto psicológico por fuera de la cultura, esa es una diferencia que podemos encontrar con su par cognitivista Piaget, pues este último basó su teoría en el estudio de niños de forma individualizada, su metodología de trabajo era a través de preguntas enunciadas de forma aislada de la cultura, quería observar cómo funciona la mente humana, pero sin tomar en cuenta la cultura o la lengua como aspectos constitutivos del sujeto.

Esta cita da paso a los otros dos puntos que interesan aquí: cómo concibe al sujeto, cómo aprende, según Bruner, y qué entiende por lengua. Empecemos por la lengua, aquí ya expresa que la lengua deja de ser visto como una herramienta o un accesorio, para este autor la lengua o la adquisición de la lengua se vuelve continuada y dependiente de la adquisición de la cultura, y esta última está constituida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que solo pueden ser hechos en la lengua.

Es igualmente claro que los niños, al intentar usar el lenguaje para lograr sus fines, hacen mucho más que simplemente dominar un código. Están negociando procedimientos y significados y, al aprender hacer eso, están aprendiendo los caminos de la cultura, así como los caminos de su lenguaje. (Bruner, 1986, p. 15)

Lengua y cultura se conjugan, en la lengua se encuentran los símbolos culturales. Entonces, ¿cómo aprende la lengua el niño según Bruner?

La adquisición del lenguaje «comienza» antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical. Comienza cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida. Las transacciones que se dan dentro de esa estructura constituyen la entrada o «input» a partir de la cual el niño conoce la gramática, la forma de referir y de significar, y la forma de realizar sus intenciones comunicativamente. (Bruner, 1995, p. 21)

La teoría de adquisición de la lengua de Bruner fue nombrada *teoría transaccional*, porque se da una transacción entre el niño y la madre, en ese vínculo primario el niño es un receptor de los códigos lingüísticos y culturales, el niño posee una predisposición innata para ello. El autor considera que debe poseer «algo semejante a lo que Noam Chomsky ha llamado *mecanismo de adquisición del lenguaje* (LAD)» (Bruner, 1995, p. 21), pero entiende que esto no puede funcionar sin la intervención del adulto,

«sin la ayuda dada por el adulto, que se incorpora, junto con él, a una dimensión transaccional. Esta dimensión que al comienzo controla el adulto proporciona un *sistema de apoyo de adquisición del lenguaje* (LASS) sistema que enmarca o estructura la entrada de Lenguaje e interacción en el mecanismo de adquisición del niño, de modo que implique «hacer funcionar el sistema». En una palabra, la interacción entre el LAD y el LASS es lo que

hace posible que el niño entre en la comunidad lingüística y al mismo tiempo, en la cultura a la cual el lenguaje le permite acceder. (Bruner, 1995, p. 22)

Bruner adhiere a la teoría innatista de Chomsky, porque este logró derrocar la teoría conductista, «de un golpe liberó una generación de psicolingüísticas del dogma de asociación-imitación-refuerzo» (Bruner, 1995, p. 35), dogma que ya venía desde San Agustín. Chomsky pretende demostrar que el ser humano ya tiene una predisposición genética para la adquisición de la lengua, las reglas gramaticales pueden ser deducidas desde nuestro conocimiento innato sobre la lengua. El innatismo y la prolongada interacción madre-hijo es lo que permite al niño aprender la lengua, Bruner plantea que se debe dar una sistematización en la comunicación entre ambos, una vez que eso ocurra, el niño va a lograr hablar.

Es necesario destacar la importancia que da Bruner a la cultura para la creación de significado, pues todo significado es producto de ella.

He tratado de exponer un enfoque de la adquisición del lenguaje que lo hace continuado y dependiente de la adquisición de la cultura por parte del niño. La cultura está constituida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que solo pueden ser hechos en el lenguaje. La cultura queda constituida para el niño en el acto mismo de dominar el lenguaje. El lenguaje, en consecuencia, no puede ser entendido sino es en su contexto cultural. (Bruner, 1995, p. 132)

Claramente, Bruner concibe al sujeto como un sujeto de la cultura, no hay uno sin el otro y de ahí es que construimos nuestros significados.

En mi opinión, el constructivismo de la psicología cultural es una expresión profunda de la cultura democrática. Exige que nos hagamos conscientes de cómo desarrollamos nuestro conocimiento y todo lo conscientes que podamos de los valores que nos llevan a adoptar nuestras perspectivas. Exige que nos hagamos responsables de cómo conocemos y por qué. Pero no pretende que haya una sola forma de construir el significado, o una sola forma correcta. Se basa en valores que, en mi opinión, son los que mejor se adecuan para hacer frente a los cambios y fracturas que se han convertido en un rasgo tan característico de la vida moderna. (Bruner, 1991, p. 42)

Desde esta perspectiva psicológica cultural nos preguntamos ¿cómo aprende el sujeto?

En su primera etapa como psicólogo cognitivista estudió con un grupo de investigadores de Harvard cómo aprenden los sujetos, de ese estudio derivó a la publicación del libro *El proceso mental del aprendizaje*, publicado por primera vez en 1956, de esta obra se desprende que el sujeto, según Bruner, aprende o conceptualiza a través de las categorizaciones, el relacionar objetos dentro de una categoría es lo que le permite formar un concepto, para ello al concepto se le debe definir atributos para luego seguir categorizando los diferentes objetos. Pero, por supuesto, esas categorizaciones están sujetas a la cultura, un ejemplo es que para la cultura Navajo un hombre es categorizado como «inteligente» si ha visto muchas cosas, o sea, si ha viajado mucho, ya que ese grupo solía ser un grupo nómada, entonces, el que tenía conocimientos de otros lugares era de gran necesidad para la supervivencia.

Para Bruner (2001) existen cuatro procedimientos por el cual el sujeto toma como verdadero o válido la categorización realizada.

El primero es el *recurso a un criterio último* que refiere a las propiedades definitorias como pueden ser el color, la forma, tamaño, etc.

El segundo es la *prueba de consistencia*, según el autor: «Quizás el ejemplo más sencillo que pueda ponerse de esta prueba sea la percepción de la lengua. Uno se asegura más de que ha identificado correctamente una palabra, si esta se adecua al contexto de lo manifestado anteriormente» (Bruner, 2001, p. 31).

El tercero, la *prueba del consenso*, se refiere a la búsqueda de referentes exteriores para lograr el consenso, esto sucede con cuestiones ambiguas, por ejemplo, qué es ser una «buena persona», para ello hay que remitirse a categorizaciones ya realizadas por personas que valoramos; toma de la sociología el concepto de «grupos de referencia».

El cuarto, la *prueba de la congruencia afectiva*, es en la que el sujeto *adquiere* conceptos, pero no los *forma*. Para explicarlo, utiliza el ejemplo de una persona que quería expandir sus conocimientos culinarios con los hongos, descubriendo otros que sean comestibles, él ya tiene la categoría «comestibles» y «no comestibles», tiene el concepto formado, pero cuando prueba un nuevo hongo no clasificado, a través de la experimentación, está realizando una distinción, a eso se refiere con conocimiento adquirido. «La adquisición hace referencia al proceso de encontrar atributos definitorios predictivos que distingan los ejemplares de los no-ejemplares de la clase que se trata de discriminar» (Bruner, 2001, p. 34).

Bruner ha sido un revolucionario en lograr converger ese cognitivismo más biologicista en un cognitivismo cultural, ha logrado que se diera una mirada más compleja al sujeto y al sujeto de la educación, ya que sus teorías de aprendizaje han sido las que han permeado las aulas escolares y más, su perspectiva culturalista ha permitido que se le diera importancia al contexto como fuente de construcción de conocimiento.

3.1.3 Las teorías sociohistóricas

Los principales referentes de esta teoría son Vygotsky y Luria. Vygotsky, psicólogo ruso, tuvo una corta pero prolífica vida, nació en 1896 y murió en 1934; su obra en Occidente se dio a conocer recién en los albores de 1960. Publicó 180 títulos, su obra más importante es *Pensamiento y lenguaje* (1934). La teoría de aprendizaje de Vygotsky fue la que más impregnó las aulas en estas últimas décadas, su concepto «zona de desarrollo próximo» es muy trabajado en la formación de maestros.

Vygotsky entiende que en el desarrollo del sujeto todo aparece dos veces, primero a nivel social y luego a nivel individual, «la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana» (Vygotsky, 1974, p. 94). Se aprecia así, lo alejado que estaba de sus contemporáneos estadounidenses conductistas, que trataban de estudiar al ser humano apartado totalmente del componente social, mientras que Vygotsky considera lo humano dentro de lo social.

A partir de lo anterior, podemos deducir la noción de sujeto que posee Vygotsky, se trata de sujeto social cultural, el sujeto no puede ser concebido por fuera de lo social. Como Piaget, Vygotsky entiende al sujeto como un «sujeto epistémico» que no se da de una vez y para siempre, sino que está en proceso de desarrollo y con adaptaciones.

Dentro de un proceso de desarrollo general, pueden distinguirse dos líneas de desarrollo cualitativamente distintas, de origen diferente: los procesos elementales, de origen biológico, por una parte, y las funciones psicológicas superiores, de origen sociocultural, por la otra. La historia de la conducta del niño nace a partir de la interrelación de estas dos líneas. La historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores es imposible sin un estudio preliminar de su prehistoria, de sus raíces biológicas y su disposición orgánica. Las raíces evolutivas de dos formas de conducta fundamentales y culturales surgen durante la infancia: el uso de *instrumentos* y el *lenguaje* humano. Eso solo coloca ya a la infancia en el centro de la prehistoria del desarrollo cultural. (Vygotsky, 1974, p. 79)

De esta forma, afirma la noción de sujeto epistémico que se desarrolla y que es único, biológico y psicológico. Entiende que el sujeto tiene una historia y que su prehistoria es la infancia, por ello es por lo que Vygotsky dedicó su vida a estudiar al ser humano a partir del estudio de la infancia.

En su libro *Pensamiento y lenguaje* (1934) dedicó toda la primera parte a realizar un análisis de la teoría piagetiana sobre pensamiento y lenguaje, y su desarrollo, para luego contrastarla con la que él proponía.

En la teoría de Piaget, esa trayectoria del desarrollo del pensamiento infantil sigue una determinada dirección: del autismo al lenguaje socializado, de la imaginación alucinatoria a las relaciones lógicas. En palabras del propio Piaget ya referidas, él trata de observar cómo la sustancia psicológica del niño asimila, o deforma, las influencias sociales que ejercen en él el lenguaje y el pensamiento de los adultos que le rodean. La historia del pensamiento infantil es para Piaget la historia de la socialización paulatina de los rasgos profundamente íntimos, internos, personales y autistas que determinan la psique del niño. Lo social se halla al final del desarrollo, incluso el habla social no precede a la egocéntrica, sino que le sigue en el curso del desarrollo. (Vygotsky, 1995, p. 29)

Y continúa:

La función inicial del lenguaje es la de comunicación, de conexión social, de influencia en quienes nos rodean, tanto por parte de los adultos como del niño. Por consiguiente, el lenguaje inicial del niño es solamente social; llamarlo socializado no es correcto, porque

implica la idea de un lenguaje originalmente no social que se hace social a lo largo del proceso de cambio y desarrollo. (Vygotsky, 1995, p. 29)

Vygotsky considera que la función de la lengua desde un principio refiere a la socialización, al contrario de Piaget que entiende que en un principio hay una lengua egocéntrica y que su función primera es la de simbolizar:

La verdadera dirección del proceso de desarrollo del pensamiento del niño no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual. Esa es la conclusión fundamental de la investigación tanto teórica como experimental del problema que nos interesa. (Vygotsky, 1995, p. 30)

Para el autor, la lengua es a su vez pensamiento, en el primer capítulo del libro realiza una crítica de cómo se venía estudiando el pensamiento y la lengua por separado, como dos entidades que se pueden apartar, llevando a los investigadores a reducir la lengua a lo fonético cuando la lengua es el acto de simbolizar. Para explicar lo anterior, es muy claro el ejemplo que utiliza del estudio del agua, cuando el investigador busca explicar las propiedades del agua para saber por qué extingue el fuego, por ejemplo, y recurriese a descomponer sus propiedades, va a denotar que el hidrógeno arde solo y que el oxígeno mantiene la combustión, o sea, separando los elementos no se puede explicar por qué el agua apaga el fuego. Lo mismo con el pensamiento y la lengua. La psicología busca las propiedades significativas del pensamiento lingüístico inherentes a él precisamente como conjunto, lo descompone en elementos, buscará después en vano las características de la unidad propias del conjunto. Durante el proceso de análisis se habrán evaporado y al investigador no le quedará otro remedio que buscar la interacción mecánica externa entre elementos para recomponer, siguiendo procedimientos meramente especulativos, las propiedades desaparecidas durante el proceso de análisis, pero pendientes de explicación.

Lengua y pensamiento son lo mismo, la lengua no es el mero acto de verbalizar, de emitir sonido, sino de simbolizar, no hay uno sin el otro. «El niño, igual que el adulto, utiliza la palabra como medio; por consiguiente, para el niño, la palabra está, como para el adulto; vinculada del mismo modo a las funciones de comunicación, comprensión y atribución de sentido» (Vygotsky, 1995, p. 68).

Para finalizar, Vygotsky sostiene que:

No podemos terminar nuestra investigación sin mencionar las perspectivas que dejó entrever. Hemos estudiado los aspectos interiores del lenguaje, que son tan desconocidos para la ciencia como la otra faz de la luna. Hemos demostrado que un reflejo generalizado de la realidad es la característica básica de las palabras. Este aspecto de la palabra nos deja en el umbral de un tema más amplio y profundo: el problema general de la conciencia. El pensamiento y el lenguaje, que reflejan la realidad en distinta forma que la percepción, son la clave de la naturaleza de la conciencia humana. Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana. (Vygotsky, 1995, p. 128)

Para Vygotsky, el individuo es un sujeto del consciente y en la lengua, y en la palabra está su consciencia.

Resta plantear, entonces, ¿cómo aprende este sujeto epistémico, sociohistórico y del consciente?

A partir de lo que el autor llamó «zona de desarrollo próximo», concepto creado por él. Este no hace referencia a un solo proceso evolutivo, sino por lo menos a dos:

Cuando por primera vez se demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, se hizo evidente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que, evidentemente, el subsiguiente curso de aprendizaje sería distinto. Esta diferencia entre doce y ocho, o nueve y ocho, es lo que denominamos zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz. (Vygotsky, 1974, p. 133)

El nivel real de desarrollo es cuando el niño ya ha madurado ciertas funciones que le permiten la resolución de un problema de forma independiente, es el producto final del desarrollo. La zona de desarrollo próximo es la zona en la que todavía ciertas funciones no han madurado, están en proceso; o sea, para él la maduración y el aprendizaje van en conjunto y son fenómenos que llevan a que un proceso no se da de un momento a otro.

En suma, podríamos decir que la noción de aprendizaje de Vygotsky está ligada con el desarrollo; aprendizaje y desarrollo se entienden juntos como también pensamiento y lengua, sujeto y sociedad.

3.1.4 El psicoanálisis

El psicoanálisis es una teoría que casi no ha influenciado las aulas de primaria del Uruguay, pero sí en las de educación inicial por la «Teorías sexuales infantiles» (1908) de Sigmund Freud. Este autor demostró que tanto el niño como el adulto tienen sexualidad, en la educación infantil se vio la necesidad de tomar esto en cuenta y a su vez porque esta teoría nos muestra una faceta evolucionista o desarrollista del ser humano. Es este Freud el que se estudia en Formación Docente, específicamente en Psicología del Desarrollo. A su vez, se toman los aportes de Anna Freud, Melanie Klein y Donald Winnicott.

En el psicoanálisis freudiano la noción de sujeto es de un ser dividido en consciente e inconsciente.

La diferenciación de lo psíquico en consciente e inconsciente es la premisa básica del psicoanálisis, y la única que le da la posibilidad de comprender, de subordinar a la ciencia, los tan frecuentes como importantes procesos patológicos de la vida anímica. Digámoslo otra vez, de diverso modo: el psicoanálisis no puede situar en la conciencia la esencia de lo

psíquico, sino que se ve obligado a considerar la conciencia como una cualidad de lo psíquico que puede añadirse a otras cualidades o faltar. (Freud, 1923-25, p. 15)

Freud descubrió el inconsciente a través de sus manifestaciones: el sueño, el lapsus y el chiste. A partir de estas manifestaciones observó que el sujeto reprime y esas represiones se manifiestan en el inconsciente. En palabras del autor, «Por lo tanto, es de la doctrina de la represión de donde extraemos nuestro concepto de lo inconsciente. Lo reprimido es para nosotros el modelo de lo inconsciente» (Freud, 1923-25, p. 17).

Freud a través de su trabajo analítico con la neurosis es que entiende que el «Yo» es mucho más complejo y que no se muestra claramente, la conciencia es la superficie del sistema anímico. En su trabajo «El yo y el ello» (1923-25) se pregunta: «¿Cómo algo deviene consciente? Se formularía más adecuadamente así: ¿Cómo algo deviene preconscious? Y la respuesta sería: Por conexión con las correspondientes representaciones-palabra» (Freud, 1923-25, p. 22).

A través de la palabra, el sujeto logra hacer consciente lo inconsciente, la palabra para Freud es la cura para las enfermedades psíquicas.

En las últimas líneas de *La interpretación de los sueños*, publicada en 1900, se expone que los procesos de pensamiento, vale decir, los actos de investidura más distanciados de las percepciones, son en sí carentes de cualidad e inconscientes, y solo cobran su capacidad de devenir conscientes por el enlace con los restos de percepciones de palabra. Las representaciones-palabra provienen, por su parte, de la percepción sensorial de igual manera que las representaciones-cosa, de suerte que podría plantearse esta pregunta: ¿Por qué las representaciones-objeto no pueden devenir conscientes por medio de sus propios restos de percepción? Es que probablemente el pensar se desenvuelve dentro de sistemas tan distanciados de los restos de percepción originarios que ya nada han conservado de sus cualidades, y para devenir conscientes necesitan de un refuerzo de cualidades nuevas. Además, mediante el enlace con palabras pueden ser provistas de cualidad aun aquellas investiduras que no pudieron llevarse cualidad ninguna de las percepciones porque correspondían a meras relaciones entre las representaciones-objeto. Y tales relaciones, que solo por medio de palabras se han vuelto aprehensibles, constituyen un componente principal de nuestros procesos de pensamiento. (Freud, 1915, p. 198)

La lengua, la palabra, es el principal componente del pensamiento, dice Freud, también entiende que el pensamiento está compuesto por imágenes, pero la palabra es el elemento fundamental. En el «Apéndice C. Palabra y cosa. [Lo inconsciente (1915)]», se trata de vislumbrar que en el Freud psicoanalítico también hay uno fisiologista.

Una serie de argumentos anatómicos y fisiológicos, de orden negativo y confirmatorio, llevaron a Freud a plantear un esquema hipotético de funcionamiento neurológico que denominó «el aparato del lenguaje». Entre la terminología que utiliza aquí y la de «Lo inconsciente» hay una importante diferencia, que puede dar origen a confusiones. Lo que aquí llama «representación-objeto» (*Objektvorstellung*) es lo que en «Lo inconsciente» denominaría «representación-cosa» (*Sachvorstellung*), mientras que lo que allí designaría «representación-objeto» denota una

combinación de la «representación-cosa» y la «representación-palabra», a la cual no le da ningún nombre específico en este pasaje (Freud, 1915).

No nos podemos olvidar que Freud proviene de la medicina y específicamente del área de la neurología, entonces, no es de extrañar que se le dificulte en momentos de su teorización divorciar lo fisiológico de lo psicológico, el dualismo mente/cuerpo es siempre de una preocupación epistemológica en toda su obra. Más adelante Jacques Lacan teorizará sobre el sujeto y la lengua apartado de la fisiología, rompiendo con ese dualismo mente/cuerpo.

Freud se ocupa de estudiar las afasias de la lengua, pero para hacer el camino hacia las afasias entiende que debe explicarse cómo se aprende la lengua y el habla, separa la lengua del habla que no son lo mismo para este autor.

Aprendemos a hablar en cuanto asociamos una «imagen sonora de palabra» con un «sentimiento de inervación de palabra». Una vez que hemos hablado, entramos en posesión de una «representación motriz de lenguaje» (sensaciones centrípetas de los órganos del lenguaje), de modo que la «palabra», desde el punto de vista motor, queda doblemente comandada para nosotros. De los dos elementos de comando, el primero, la representación de inervación de palabra, parece de menor valor psicológico, y aun puede ponerse en entredicho, en general, su intervención como factor psíquico. Además, recibimos, después de hablar, una «imagen sonora» de la palabra pronunciada. En tanto no hayamos desarrollado más nuestro lenguaje, esta segunda imagen sonora solo debe estar asociada a la primera, no precisa ser idéntica a ella. En este estadio (del desarrollo del lenguaje en el niño) nos servimos de un lenguaje autocreado; nos comportamos como afásicos motores asociando diferentes sonidos de palabra ajenos con un sonido único producido por nosotros. (Freud, 1915, pp. 208-209)

El habla es para este autor una función motora y la palabra una imagen sonora que se puede reproducir una vez que hay inervación, o sea, que impulsos neuronales llevan a la actividad motora de hablar, de pronunciar la palabra. Nos deja entrever en la última frase que en el estadio del desarrollo de la lengua el niño crea sus propios sonidos no teniendo significado alguno para el otro. Él dice que el niño pareciera tener un comportamiento afásico, o sea, como enfermos neuronales, donde la comunicación se ve truncada por problemas neuronales en relación con lo motor. Al entenderlo así, podría estar planteando que ese primer intento de comunicación no tendría significación para el sujeto ni para el otro receptor.

Aprendemos el lenguaje de los otros en cuanto nos empeñamos en hacer que la imagen sonora producida por nosotros mismos se parezca en todo lo posible a lo que dio ocasión a la inervación lingüística. Así aprendemos a «pos-hablar» [repetir lo dicho por otro]. Después, en el «hablar sintáctico» (*zusammenhangenden Sprechen*), hilamos las palabras entre sí en cuanto para la inervación de la palabra que sigue aguardamos hasta que nos haya llegado la imagen sonora o la representación motriz de lenguaje (o ambas) de la palabra anterior. La seguridad de nuestro hablar muestra ser de comando múltiple [*überbestimmt*] y soporta bien la ausencia de uno u otro de los factores de comando. (Freud, 1915, pp. 208-209)

Entonces, Freud entiende que primero el niño intenta aprender a hablar, ese es un acto meramente motor, y después la lengua, y con la lengua es que se puede comunicar, porque la lengua lo aprende imitando al otro, primero imitar palabras, después la unión de esas palabras,

lo que él llama el «hablar sintáctico». Lo interesante aquí es que ahora aparece el otro, «aprendemos el lenguaje de los otros», «repetir lo dicho por el otro», podemos deducir que la lengua es aprendida con el otro.

En suma, para el psicoanálisis, y su principal referente, Freud, el sujeto es un sujeto dividido en consciente e inconsciente, y en lo inconsciente está lo reprimido que puede ser traumas, deseos que dominan al sujeto. Freud entendía que el descubrimiento del inconsciente era una herida para el orgullo del ser humano, pues ese descubrimiento demuestra que los seres humanos no somos libres, estamos atados al inconsciente. Es a partir de la lengua, de la palabra que lo inconsciente se vuelve consciente, la palabra es lo que permite la cura. En su trabajo «Estudios sobre la histeria» (1895) describe el trabajo clínico con una de sus primeras pacientes que nombró con el seudónimo Anna O., la misma paciente fue la que acuñó la frase «talking cure» o sea la cura del habla: «procedimiento para el cual ella había inventado el nombre serio y acertado de «talking cure» («cura de conversación») y el humorístico de «chimney-sweeping» («limpieza de chimenea»)» (Freud, 1893-1895, p. 55)

La propia paciente le puso nombre al trabajo que hacían Freud y Breuer, pues Freud entendía que la cura estaba en el paciente, solo el sujeto conoce lo que está en su inconsciente y a través de la palabra este surge.

También el trabajo de Anna Freud ha logrado un lugar en el discurso educativo, ella, muy influenciada por su padre —recordemos que Anna fue sujeto de análisis para Freud— quería dar continuidad a su trabajo. Como mujer, en aquella época, no podía seguir estudios universitarios, entonces, se desarrolló como maestra. Estos dos aspectos de su vida confluyeron y la llevaron a teorizar sobre un psicoanálisis infantil.

En su obra *Psicoanálisis del niño* (1927) empieza hablando sobre las diferencias de un adulto y un niño en el análisis, pues el adulto va por sus propios medios, reconociendo un malestar y el niño es llevado por los adultos, el adulto es el que denota el malestar. Ella a su vez entiende que el análisis comienza una vez que se logró un vínculo con el paciente, primero entiende que este debe entrar en confianza con ella para luego comenzar con el análisis.

Pero una vez alcanzada esta confianza, ya no tuvo duda alguna: además de una compañía interesante y útil, me había convertido para él en una persona poderosa; de cuyo auxilio ya no podía prescindir. Me había hecho imprescindible, pues, en estas tres cualidades y bien podría decirse que el niño quedó preso en una relación de completa dependencia y transferencia. Pero yo solo había esperado que llegase este momento, para exigirle enérgicamente —aunque no son palabras ni de improviso— la más generosa retribución: el abandono, tan necesario para el análisis, de todos sus secretos hasta entonces celosamente escondidos, cuya comunicación habría de, ocuparnos durante las semanas y los meses siguientes, comenzando solo entonces el verdadero análisis. (A. Freud, 1947, p. 21)

De la técnica del análisis del adulto ella toma «la interpretación de los sueños»;

Elaboramos e interpretamos las ocurrencias, que nos suministran las asociaciones libres del análisis; finalmente, por medio de la interpretación de sus reacciones transferenciales, ganamos acceso a todos aquellos sectores de sus vivencias pretéritas que no es posible traducir de ninguna otra manera al lenguaje consciente. En adelante tendremos que aceptar el examen sistemático de todos estos recursos; atendiendo a la posibilidad de utilizarlos y aprovecharlos en el análisis del niño. (A. Freud, 1947, p. 33)

La interpretación de los sueños es el recurso que ella más ha trabajado con sus pacientes, realizando juegos de asociación con su vida consciente. También utiliza el recurso del ensueño diurno donde los niños manifiestan sus fantasías a través de la palabra.

Ensueño diurno «en episodios» representa un segundo tipo más complejo. Al comienzo del análisis suele ser muy fácil ganar la confianza de los niños que urden tales fantasías, verdaderas *continued stories*, al punto que nos cuentan cada día un nuevo episodio. Estas continuaciones cotidianas permiten reconstruir, entonces, la correspondiente situación interior en que se encuentra el niño. (A. Freud, 1947, p. 39)

Vemos como una vez más en el habla, en la palabra, se encuentra la cura, en este caso de los jóvenes pacientes de Anna.

El dibujo libre es otro de los recursos de la psicoanalista para trabajar con niños, en ellos el niño logra manifestar sus fantasías y miedos inconscientes y echarles luz.

En su cuarta conferencia, «Relación entre el análisis del niño y la educación», plantea la importancia de que el psicoanalista tome un rol pedagógico, que se le enseñe al paciente, el paciente tiene que aprender para curarse, el aprendizaje es la cura de su malestar psíquico.

No habría expuesto tan detalladamente este ejemplo, si no fuese porque permite ilustrar todas las condiciones del análisis del niño establecidas en esta última parte de mi exposición, a saber: la debilidad del ideal del yo infantil; la subordinación de sus exigencias y, con ello, de su neurosis, bajo el mundo, incapacidad de dominar por sí mismo los instintos liberados y la consiguiente necesidad de que el analista domine pedagógicamente al niño. Así, el analista reúne en su persona dos misiones difíciles y, en realidad, diametralmente opuestas: la de analizar y educar a la vez, es decir, permitir y prohibir al mismo tiempo, librar y volver a coartar, simultáneamente. Si no lo consigue, el análisis se le convierte al niño en un salvoconducto para todas las maldades condenadas por la sociedad; pero, si puede lograrlo, corrige con ello toda una fase de educación equivocada y desarrollo anormal, ofreciéndole al niño, o a quienes deben decidir su destino, una nueva oportunidad para enmendar sus errores. (A. Freud, 1947, p. 81)

Aquí la autora nos deja en claro que una educación equivocada, un desarrollo anormal lleva a la enfermedad, entonces, nos atrevemos a decir que para la autora el aprendizaje es salud, o es la cura de la enfermedad.

En suma, Anna Freud, como su padre, considera al sujeto dividido en consciente e inconsciente, a su vez que, mediante la lengua, el habla, se da la cura; el sujeto hace consciente su inconsciente a través de la palabra, de la narración de sus sueños nocturnos y diurnos. Para Anna Freud el análisis de los sueños es el dispositivo psicoanalítico que se

puede utilizar con niños, a diferencia de Melanie Klein que, como veremos más adelante, se centra en el juego como un dispositivo para la cura.

Para Anna Freud el psicoanalista infantil debe ser un pedagogo, debe enseñar, y ello nos deja la siguiente pregunta, ¿el aprendizaje es la cura? Y aquí, nos atrevemos a decir que sí, si el sujeto aprende entonces está sano. El aprendizaje podría ser un sinónimo de salud mental.

Otra psicoanalista que se aborda en las aulas de Psicología Evolutiva —luego nombrada Psicología del Desarrollo—, es Melanie Klein, por sus aportes teóricos en el psicoanálisis infantil. Ella concibió una corriente dentro del freudismo, el kleinismo, pues creó una nueva técnica de cura psicoanalítica, el juego, que tan criticado fue por Anna Freud.

Fueron justamente las diferencias entre la mente infantil y la del adulto las que me revelaron, desde el principio, el modo de llegar a las asociaciones del niño y comprender su inconsciente. Estas características especiales de la psicología infantil han suministrado las bases de la técnica del «análisis del juego» que he elaborado. El niño expresa sus fantasías, sus deseos y experiencias de un modo simbólico por medio de juguetes y juegos. Al hacerlo, utiliza los mismos medios de expresión arcaicos, filogenéticos, el mismo lenguaje que nos es familiar en los sueños y sólo comprenderemos totalmente este lenguaje si nos acercamos a él como Freud nos ha enseñado a acercarnos al lenguaje de los sueños. El simbolismo es solo una parte de dicho lenguaje. Si deseamos comprender correctamente el juego del niño en relación con su conducta total durante la hora del análisis, debemos no solo desentrañar el significado de cada símbolo separadamente, por claros que ellos sean, sino tener en cuenta todos los mecanismos y formas de representación usados en el trabajo onírico, sin perder de vista jamás la relación de cada factor con la situación total. El análisis de niños muestra repetidamente los diferentes significados que pueden tener un simple juguete o un fragmento de juego, y solo comprendemos su significado si conocemos su conexión adicional y la situación analítica global en la que se ha producido. (Klein, 1971, p. 13)

La autora nos explica cómo el inconsciente del niño puede salir a luz o manifestarse a través del juego. De esta forma, nos acerca su noción de sujeto, se trata del sujeto psicoanalítico freudiano, dividido entre consciente e inconsciente, ya Freud había descubierto el juego como manifestación del inconsciente con una lengua simbólica a descifrar, lo había observado en su nieto cuando jugaba con un carrito que hacía aparecer y desaparecer, el *Fort-Da*, ese juego no solo le daba placer, sino que le permitía simbolizar lo que le angustiaba que era la ausencia de su mamá.

La autora con el análisis de niños se propone teorizar sobre el desarrollo del Yo, aunque, según Lacan, su planteo queda inconcluso (Lacan, 1953-1954). Para Klein el yo es el resultado del conflicto edípico, etapa en la que predomina el sadismo y en la que el niño desea atacar a ambos padres. Esos ataques despiertan la angustia en él por temor a ser castigado por los adultos que a su vez ama. Según Klein, esta angustia da entrada al sujeto a la identificación y al simbolismo.

Puedo ampliar ahora lo expresado entonces y afirmar que, junto al interés libidinoso, es la angustia que surge en la fase descrita la que pone en marcha el mecanismo de identificación. Como el niño desea destruir los órganos (pene-vagina-pecho) que representan

los objetos, comienza a temer estos últimos. Esta angustia contribuye a que equipare dichos órganos con otras cosas; debido a esa equiparación, estas, a su vez, se convertirán en objetos de angustia. Y así el niño se siente constantemente impulsado a hacer nuevas ecuaciones que constituyen la base de su interés en los nuevos objetos, y del simbolismo. (Klein, 1933, p. 63)

De esta manera, Klein encuentra en una especie de metonimia o transnominación la búsqueda por el objeto deseado y temido (los órganos sexuales de los padres). El niño al ser impulsado a la búsqueda no tanto de sustitutos, sino de nuevos objetos que representan lo mismo (lo deseado), es impulsado a explorar el mundo; sin embargo, esta búsqueda lo ingresa al mundo simbólico, que a su vez lo conduce al mundo real, diferente al de sus representaciones.

El simbolismo es el ingreso del niño al mundo real, para Klein, porque la simbolización se logra gracias a ese desencadenamiento de angustia que lleva a una identificación temprana.

La analista realiza un diagnóstico pionero de Dick, un niño que para ella su Yo no estaba desarrollado, y a partir del análisis de ese caso observamos lo que entiende por aprender y cómo se aprende o se adquiere la lengua. Dick es un niño de 4 años de edad cronológica, pero con vocabulario y desarrollo intelectual de un niño de 15 o 18 meses. Articulaba sonidos ininteligibles y repetía ciertos ruidos de forma constante; cuando hablaba usaba incorrectamente su escaso vocabulario, por ejemplo, le enseñaban un vocablo y lo usaba sin sentido, fuera de contexto y sin motivación, más en un juego sonoro.

Lo que llama la atención de la analista es el hecho de que toma en consideración y que se esfuerza en describir el caso, pues está ante un uso «no humano» de la palabra. El niño no se comunica de ninguna forma y menos por la palabra; cuando aprende vocablos no funcionan para comunicar y simbolizar. En este esfuerzo, la analista explica lo siguiente: «Pero no solo era incapaz de hacerse inteligible; tampoco lo deseaba» (Klein, 1930, p. 65). Es más, Dick haría lo contrario de lo que su madre esperaba de él, por ejemplo, le pedía que repitiera una palabra y él la alteraba; si la repetía de forma correcta, lo hacía mecánicamente hasta cansar a todos. Esto nos impulsa a pensar cuál es el lugar de la palabra en el niño y nos lleva directamente a reflexionar en lo delicado y complejo del ingreso al mundo de la palabra.

Este acto frente a la madre nos evidencia una vinculación conflictiva. Una negación a satisfacer su deseo. Esta falta de deseo que encuentra Klein en Dick para comunicarse es también una falta de deseo para ser consolado cuando se autoflagelaba, la analista observa la ausencia de angustia incluso ante las heridas y golpes. El dolor físico no le causaba ninguna emoción. Frente a caídas, accidentes, golpes con objetos, la analista registra la ausencia absoluta de reacción emotiva en lo que refiere al cuerpo físico del niño.

Para estudiar la falta de deseo que visualiza Klein, es pertinente analizar la historia de Dick. Comienza hablando de su lactancia, etapa de la vida humana que considera fundante de la

formación del yo en el sujeto, no solamente por su función biológica de alimentar, sino por su función emocional. En la lactancia es cuando se da la identificación con la madre, según la autora, y tanto el destete como la retención de las heces, más adelante, le permiten al sujeto enfrentar las diferentes situaciones que generan frustración en el correr de su vida.

Esta etapa crucial para un sujeto, Dick ya la vivía con dificultades, su lactancia había sido excepcionalmente insatisfactoria y perturbada. En sus primeras semanas de vida, su madre intentó amamantarlo sin éxito, al punto que el niño estuvo por morir de inanición. Por ello, pasaron a la alimentación artificial y luego, a la séptima semana de vida, se le propició una nodriza, pero ya era tarde y él no pudo mejorar sus mamadas. Los problemas de alimentación acarrearón múltiples trastornos digestivos.

Al analizar su lactancia, Klein se aventura a decir que Dick no fue criado con amor.

Posiblemente su desarrollo quedó afectado por el hecho de que, aunque recibió toda clase de cuidados, nunca se le prodigó verdadero amor; la actitud de la madre hacia él había sido, desde el principio, de excesiva angustia. [...] Al finalizar el primer año se le ocurrió pensar que su hijo era anormal, y un sentimiento de este tipo puede haber afectado su actitud hacia él. [...] Como, por otra parte, ni su padre ni su niñera le demostraron mucho afecto, Dick creció en un ambiente sumamente pobre de amor. (Klein, 1930, pp. 67-68).

Dos aspectos aportan a nuestro tópico, el primero se relaciona con la función de lo que llamamos *afecto* o *amor para la humanización* o el *surgimiento de un sujeto*; es imprescindible para ambos, sea la madre o quien prodiga los cuidados de los cuales emerge un sujeto humano; por otro lado, el nuevo sujeto requiere de ese amor para generar un deseo por el otro, por el cuerpo de sus progenitores.

Al catalogar al niño como anormal, este encuentra su lugar en ese etiquetado. Ello se evidencia en la respuesta ante las enseñanzas de la madre, especialmente en lo que se refiere a las dificultades ante el aprendizaje de la lengua. Hay una cierta astucia del niño en colocarse en el lugar de imitar mal a su madre y el de no seguir sus enseñanzas mecánicas y sin sentido, él les da otro uso a esos aprendizajes, por ejemplo, *hartar* a su madre. Responde y actúa para esas expectativas.

En la descripción de la historia de su paciente, la analista refiere que los mayores avances en su desarrollo fueron a los dos años, con la llegada de una niñera muy afectuosa. Con ella, con ese afecto y ante otras expectativas, deseos y enseñanzas, el niño logró el control de esfínteres, un mayor interés por la comida y comenzó a caminar. Pero otros aspectos fundamentales de la humanización no se habían podido alcanzar.

Tampoco con ella, como pasaba con los demás, había logrado establecer un contacto emocional perceptible o comprobable a través del uso de la palabra o de alguna lengua gestual como lo llamaba Condillac; no demostraba angustia ante su ausencia o alegría ante su

presencia. Recordemos que el ejercicio o el juego autocreado que Freud descubrió en su nieto de 18 meses, y al que denominó *Fort-Da*, permite justamente representar la ausencia-presencia. Esta pareja simbólica de exclamaciones elementales (está-no está) posibilitan, según Freud, el acceso a la lengua, a través de la implicancia de la dimensión de pérdida; de aquí la importancia que luego Klein le asigna a la angustia, pues no solo es el significante de la ausencia y de un sujeto que la percibe, sino que es la vía para acceder al símbolo y a la palabra. De eso se trata la ausencia y la presencia: de la simbolización.

En suma, en este caso, ni la ternura de la niñera ni de la abuela habían logrado poner en marcha la ausente relación objetal, esto es, la relación primaria de objeto de deseo que habilita la relación con el mundo real a nivel simbólico. La huella del desamor ya estaba marcada en Dick.

El desarrollo del yo y la relación con la realidad, según Klein, dependen del grado de capacidad del yo, en una etapa muy temprana, para tolerar la presión de las primeras situaciones de angustia. Dick tenía una incapacidad completa, aparentemente «constitucional», para tolerar la angustia, por ello observamos la inhibición total de angustia, ya que no contaba con mecanismos de defensa ante ella. El yo había cesado el desarrollo de su vida de fantasía —tal vez ni lo consiguió—, no pudo lograr una relación con la realidad. O sea, la formación de símbolos en Dick se había detenido.

En suma, podríamos decir que el aprendizaje en la teoría kleiniana se daría cuando el sujeto siente angustia, esa angustia lo lleva a la simbolización, pues realizará una metonimia del objeto deseado a otros objetos y ahí da lugar a la simbolización. Al entrar a la simbolización, a su vez ingresa al mundo de la lengua.

En este trabajo y en este marco teórico daremos un espacio para desvelar otra concepción de sujeto, lengua y aprendizaje distinto al del psicoanálisis freudiano, que es la del psicoanalista francés Jacques Lacan. Difícilmente se encuentre en los documentos a analizar rastros de la noción lacaniana, pero se entiende que en un análisis de discurso no solo se busca lo que se dice, sino también lo que se calla.

Es pertinente traer a este autor ya que Lacan entiende que el sujeto proviene de la lengua, la lengua es lo que nos hace sujetos, somos sujetos barrados por la lengua. El sujeto lacaniano es el sujeto del inconsciente.

Según Lacan, se puede comprender como sujeto una vez que ingresa al mundo de la lengua, o sea, cuando el sujeto es barrado, tachado por la lengua, la cultura. Este se inaugura en la sujeción de un significante.

De esta manera, si no se forma un yo, si no se establece una cierta frontera con el exterior, no existe diferencia; entonces no surge el no yo. El primer Otro es la lengua, el primer no yo; esto es lo que nos constituye, proviene del exterior, aunque lo hagamos propio, nos humaniza. El sujeto se constituye en el lugar del Otro, sostiene Lacan en su seminario «La angustia»:

Ya les enseñé a situar el proceso de la subjetivación en la medida en que es en el lugar del Otro, bajo las especies primarias del significante, que el sujeto tiene que constituirse, en el lugar del Otro y sobre lo dado de ese tesoro de significante ya constituido en el Otro y tan esencial para todo advenimiento de la vida humana como todo lo que podemos concebir del *Umwelt* natural. Es con relación al tesoro del significante que desde ahora lo espera y constituye el espacio donde tiene que situarse, que el sujeto, el sujeto en ese nivel mítico que todavía no existe, que no existe sino partiendo del significante —que le es anterior, que con relación a él es constituyente—. (Lacan, 1962-63, p. 174).

Según el autor, el Otro inserta al sujeto en el mundo humano, a través de su *tesoro de significantes*. El Otro está en el mundo de la lengua y de la palabra, y, mediante la introducción en esa cadena de significantes, es que el sujeto adquiere un significante. El significante arraigará al sujeto al resto de la cadena de significantes que le permite ser sujeto y ser humano. De aquí el valor de la diferencia y la equivalencia que lo humano simboliza sobre el mundo real, porque ingresa a ese mundo en esa cadena de significantes, los cuales se diferencian uno de otro, pero que también pueden sustituirse, desplazarse, representarse y hacer metonimia.

Lacan sostiene que el significante es lo que nos hace sujetos, sin él solo seríamos objeto. El Otro al enunciar su nombre introduce al infante al mundo de la lengua y ese mundo de la lengua lo coloca en lo universal, en su función de sujeto.

Con respecto al concepto de *Umwelt*, nos interesa efectuar algunas precisiones. Según Lacan, en el estadio del espejo, el infante asume una imagen. A partir de la identificación con esta imagen del Otro, el sujeto constituye su ser, esto es lo que se denomina *Umwelt* y refiere a la devolución de la imagen, lo que en definitiva constituye una primera experiencia de formación del yo. Generalmente, quien representa ese Otro es el lugar materno, y lo que se genera es una relación de identificación.

En un principio esa imagen es corporal, ese Otro le devuelve una imagen cual si fuese un espejo y el niño imita los movimientos y gestos. Esta instancia se ve superada una vez que el niño ingresa en el universo de la lengua, el cual le va a permitir forjarse como sujeto.

[...] en el mundo humano, los objetos se multiplican, se desarrollan con la riqueza que constituye su originalidad, lo hacen en la medida en que aparecen en un proceso de expulsión ligado al instinto primitivo de destrucción. Se trata aquí de una relación primitiva, situada en la raíz misma, instintual, del ser. A medida que se producen esas eyecciones fuera del mundo primitivo del sujeto, que no está aún organizada en el registro de la realidad propiamente humana, comunicable, surge cada vez un nuevo tipo de identificación. Esto es lo que puede soportarse y la ansiedad surge al mismo tiempo. (Lacan, 1953-1954, p. 113)

¿Pero qué es la identificación para Lacan? En su noveno seminario «La identificación» (1961-62) plantea lo siguiente:

Para precisar enseguida lo que entiendo por esto, diré cuando se habla de identificación, se piensa de entrada en el otro, al que uno se identifica y que la puerta me es abierta fácilmente para poner el acento, para insistir, sobre esta diferencia del otro al Otro, del pequeño otro al gran Otro [...] en la identificación, se plantea enseguida como idéntico, como fundado en la noción de lo mismo (*même*), y aun de lo mismo al mismo (*du même au même*). (Lacan, 1961, p. 2)

Esta instancia donde un *mismo* dé lugar a la existencia o nacimiento de otro *mismo* se produce en el estadio del Espejo; en el que se produce la identificación primaria que permite la formación del sujeto.

Lacan (1956) analiza el *imago* en su obra «El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica», necesario para que el mundo le sea visible al sujeto.

Para las imagos, en efecto, respecto de las cuales es nuestro privilegio el ver perfilarse, en nuestra experiencia cotidiana y en la penumbra de la eficacia simbólica, sus rostros velados, la imagen especular parece ser el umbral del mundo visible, si hemos de dar crédito a la disposición en espejo que presenta en la alucinación y en el sueño la imago del cuerpo propio, ya se trate de sus rasgos individuales, incluso de sus mutilaciones, o de sus proyecciones objetales, o si nos fijamos en el papel del aparato del espejo en las apariciones del doble en que se manifiestan realidades psíquicas, por lo demás heterogéneas. (Lacan, 1956, p.101)

Luego, en su seminario «La identificación» (1961-1962) continúa trabajando el concepto de *imago*, y va más allá, plantea que el *imago* deja huellas, signos en el sujeto que se articularán como significantes, formarán el *imago* y sus huellas, parte de ese complejo entramado de significantes en el inconsciente del sujeto.

Súbitamente esta mañana, reencontré «Algunas palabras sobre la causalidad psíquica» con las cuales hacía mi reaparición en el círculo psiquiátrico enseguida después de la guerra; aparece ese pequeño texto —texto aparecido en las entrevistas de Bonneval— en una especie de aposición o de incidencia al comienzo de un mismo párrafo conclusivo, cinco líneas antes de terminar lo que tenía que decir sobre la imago: «más inaccesible a nuestros ojos hechos para los signos cambistas», que importa lo que sigue: «que es eso en lo que el cazador del desierto», lo que no evoco sino porque lo hemos reencontrado la última vez, si lo recuerdan bien, «sabe ver la huella imperceptible: el paso de la gacela en la roca, un día se revelarán los aspectos de la imago». (Lacan, 1961, p. 51).

Esos signos mencionados se articulan luego como significantes, se introducen en el real y nos ayudan a interpretarlo, sin embargo, en esa misma página el autor sostendrá que tal introducción realiza un cambio en el sujeto, no un cambio aristotélico porque «no es movimiento, ni nacimiento, ni corrupción», sino un cambio como tal en la combinatoria topológica, «que ella nos permite definir como emergencia de este hecho, del hecho de estructura, como degradación, llegado el caso, a saber, caída en este campo de la estructura y retorno a la captura de la imagen natural» (Lacan. 1961, p. 51).

Nos importa también hacer énfasis en esa «huella imperceptible» que mencionó anteriormente Lacan, que queda en el inconsciente y es desconocida por el sujeto. Tales huellas gravadas, guardadas serán reveladas en el *imago*.

El sujeto se identifica con un significante, lo separa del significado, entonces el significante aquí no tiene la función de significar, sino de representar al sujeto y de establecerlo. Lacan explica que en el estadio del espejo el desarrollo del sujeto se da de forma orgánica y al finalizarlo pasa a la identificación, desde la imagen a la identificación con el o los significantes que este Otro le aporta. Lacan dice que el Otro es el tesoro de significantes y que no existe sujeto sin el Otro.

El significante es solo ser lo que los otros no son, dirá más adelante Lacan, es lo que lo diferencia, entonces, si es diferente es uno y aquí llega Lacan a la concepción del rasgo unario.

Ese trazo que deja el Otro da paso al rasgo unario, deja al sujeto trazado, dividido, por eso es por lo que Lacan lo representa como \$, el sujeto está atravesado por el deseo del Otro.

El rasgo unario es hecho por uno que se cuenta, uno que se cuenta como diferente y deseante, pero, al mismo tiempo, este uno deseante pasará toda la vida repitiendo ese rasgo, esta búsqueda del rasgo con el que está identificado. Este rasgo unario es señal de lo que ha debido perder por interposición del orden simbólico para constituirse como sujeto. El sujeto se identifica con aquello que le falta para ser y que está en el campo del Otro, algo que le falta al Otro, y este es el núcleo de la identificación y causa de la repetición. (Orvañanos en Braunstein, 1999, p. 58)

La repetición es la búsqueda de lo que ya estaba, el sujeto al encontrar el rasgo con el cual se identifica realiza una vuelta al goce, una vuelta a lo deseado. El deseo del sujeto se sitúa en el lugar del Otro. Entonces aquí observamos cómo la identificación se constituye como deseo.

A partir de lo anterior, nos preguntamos ¿cómo aprende este sujeto barrado por el deseo del otro, este sujeto del inconsciente?

Ana María Fernández Caraballo, en su trabajo *Del aprendizaje en su inquietante extrañeza* (2017), realiza una posible lectura del aprendizaje desde la teoría lacaniana:

Pues bien, aquello denominado *aprendizaje* en psicoanálisis se encuentra en los primeros descubrimientos analíticos: el trauma, la fijación, la reproducción, la transferencia. «Lo que en la experiencia analítica denominamos intrusión del pasado en el presente pertenece a este orden. Es siempre el aprendizaje de alguien que lo hará mejor la próxima vez. Y cuando digo que lo hará mejor la próxima vez, es que tendrá que hacer algo completamente distinto» (Lacan, 1999, p. 135). (Fernández Caraballo, 2017, p. 44)

A partir del análisis, o sea, de exteriorizar esos traumas, fijaciones y reproducciones es que el sujeto podrá aprender y tratar de hacerlo de forma diferente. Esas huellas en el inconsciente

que tienen al sujeto sumergido en la enfermedad, al desvelarlas va hacia la cura y el aprendizaje.

El psicoanálisis revoluciona el concepto de sujeto del conocimiento promovido por cierta lectura de René Descartes. Desde el psicoanálisis el aprendizaje se da condicionado a su inserción en el orden simbólico. Es decir, a la emergencia del sujeto humano en su característica fundamental de «ser apropiado por el lenguaje». No es el mundo quien nos instruye, sino el lenguaje: «es el mundo de las palabras el que crea el mundo de las cosas» (Lacan, 1985, p. 265). (Fernández Caraballo, 2017, pp. 44-45)

Podríamos decir que, desde la perspectiva lacaniana, el sujeto es sujeto del inconsciente barrado por la lengua y es a través de la lengua que se hace sujeto y que aprende.

3.1.4 Procesamiento de información o neurociencias

La educación y las teorías del aprendizaje con los aportes de Bruner, Vygotsky y Freud se fueron alejando de las ciencias duras, de la biología, principalmente, y acercándose más a las ciencias humanas, como la psicología, la sociología, la filosofía y la antropología. Pero en estas últimas décadas, en Uruguay estamos ante una vuelta a la biología, a lo neuronal, de la mano de las neurociencias. Este fenómeno se produce gracias a que la educación uruguaya ha llegado a la universalización y si bien es una muy buena noticia para el Estado y todo el sistema educativo, también trae consigo problemas, pues el sistema educativo no estaba preparado para recibir a toda esta nueva población que se mantenía al margen de la educación formal.

El no aprendizaje es una de las anomalías con la que se ha encontrado el sistema educativo una vez instaurada la universalización, la preocupación no fue solo en Uruguay, sino en todo el mundo occidental; las llamadas *dificultades del aprendizaje* han posibilitado la entrada nuevamente de la medicina y la biología a la educación y, en este último tiempo, se ha ido hacia las neurociencias en busca de la respuesta hacia esta anomalía.

El ser humano desde la Antigüedad se ha interesado por el estudio del cerebro, si bien las neurociencias parecen ser algo novedoso, tienen una historia tan antigua como la del ser humano. Carlos Blanco, en su obra *Historia de la neurociencia. El conocimiento del cerebro y la mente desde una perspectiva interdisciplinaria* (2014), realiza un recorrido por esa curiosidad del ser humano del estudio del cerebro hasta llegar a las neurociencias que conocemos hoy, originadas en los años sesenta.

A nuestro juicio, las etapas más importantes en la historia del estudio científico del cerebro se encapsulan, esencialmente, en seis. La primera comprende la Antigüedad clásica y la Edad Media, y su «epicentro conceptual» vendría dado por el descubrimiento, ya en la Grecia antigua, del encéfalo como sede de las funciones superiores del psiquismo humano. La segunda, la protagoniza la revolución científica que aconteció en las postrimerías del Renacimiento y en la aurora de la modernidad, cuando se comenzó a aplicar el método científico a la exploración del sistema nervioso. La tercera se caracteriza por el

descubrimiento de la actividad eléctrica en el sistema nervioso a finales del siglo XVIII, y engloba también los análisis subsiguientes en el campo de la electrofisiología neuronal. La cuarta se refiere a la localización cortical de las distintas funciones del psiquismo humano a mediados del siglo XIX, así como a las ulteriores investigaciones sobre la excitación del córtex cerebral. La quinta la define el establecimiento de la doctrina de la neurona a finales del siglo XIX y la progresiva aplicación de una metodología «reduccionista» al estudio del sistema nervioso, cuyos éxitos más sobresalientes resplandecerían en el descubrimiento del potencial de acción, en la formulación de la hipótesis iónica y en la elaboración de la teoría química de la transmisión sináptica, claves para elucidar los mecanismos del impulso nervioso. La sexta alude al nacimiento de la «neurociencia» como estudio interdisciplinar de la mente en los años sesenta, con la implantación de una metodología «holista» en la exploración del sistema nervioso y del psiquismo. (Blanco, 2014, p. 27)

Esta sexta y última es de la que nos vamos a ocupar en este trabajo. Pues esta neurociencia es la que aborda la temática del procesamiento de información y de las capacidades como la sensación, la percepción, el aprendizaje, la memoria y la lengua. También lo que tiene de importante esta neurociencia es su interdisciplinariedad. Se originó en 1962, año en el que se creó la Neuroscience Research Program en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT, por sus siglas en inglés) dirigido por Francis O. Schmitt. Su equipo reunía profesionales de diferentes áreas, físicos, biólogos, médicos, psicólogos, lingüistas, etc. Este grupo tenía como objetivo conocer los mecanismos biológicos subyacentes a las facultades más elevadas de la mente humana.

La importancia de la interdisciplinariedad es que permite salir del reduccionismo y dirigirse hacia lo holístico, como dice Kandel en *Neurociencia y conducta* (2000):

El límite entre la psicología cognitiva y la neurociencia es arbitrario, y siempre cambiante; se ha impuesto y no por los límites naturales de las disciplinas, sino por la falta de conocimiento. A medida que nuestro conocimiento se amplíe, las disciplinas biológicas y comportamentales se fundirán progresivamente en ciertos puntos [...]. La fusión de la biología y de la psicología cognitiva es algo más que la participación en los métodos y conceptos. La articulación de estas dos disciplinas representa la emergente convicción de que las descripciones científicas de la mente, en varios niveles diferentes, contribuirán, eventualmente, a una comprensión biológica y unificada de la conducta. (Kandel, Schwartz y Jessel, 2000, p. 744)

La neurociencia se ha interesado por el cognitivismo y el estudio de la conducta humana. Pero qué concepción de sujeto poseen las neurociencias es uno de los aspectos que interesa saber en este apartado. Blanco parafraseando a Kandel nos acerca a una concepción de sujeto de esta línea teórica.

Existen procesos que no controlamos conscientemente, y nos vemos sometidos a toda clase de estímulos que no siempre dependen de nuestra voluntad. Nos insertamos en el seno de una cultura y de una etapa histórica que incide en nuestra individualidad y la moldea notablemente, pero nunca agotamos un «plus» sobre toda determinación (genética o ambiental), coincidente con lo que llamamos subjetividad. La subjetividad nunca se reduce a la mera suma aditiva de los condicionamientos genéticos y ambientales porque nuestra biografía, esto es, nuestra experiencia del mundo nos modifica constantemente. Somos enormemente plásticos a nuestra vivencia del mundo, a nuestra historia, a nuestra *memoria*, y por ello somos capaces de aprender, individual y colectivamente, y de coronar las extraordinarias cimas científicas y artísticas que hemos conquistado... Una buena memoria

de nosotros mismos nos permite, por el contrario, concienciarnos de nuestro origen y de nuestras virtualidades. (Blanco, 2014, p. 183)

Kandel concibe la memoria como uno de los elementos fundantes de la subjetividad, siempre estuvo fascinado por la *memoria* humana y ello lo llevó, en su juventud, a acercarse al psicoanálisis, porque entendía que el objetivo de esta disciplina era «levantar las diferentes capas de la memoria». Comenzó a estudiar medicina, ya que en Estados Unidos la psicología está dentro de la medicina —a diferencia de Uruguay que se la ve como una ciencia humana— y una vez en la universidad se dedicó al estudio del cerebro. Kandel en su búsqueda de cómo funciona la memoria y el sujeto pasó por el psicoanálisis y derivó en la neurología, en su obra *En busca de la memoria* (2007) dice lo siguiente sobre ese camino:

La célula nerviosa no es solo una maravillosa entidad biológica: es la clave para comprender cómo funciona el cerebro. Las enseñanzas de Grundfest comenzaban a dejar huella en mí, así como sus inspiradas ideas sobre el psicoanálisis. Me convencí de que antes de que pudiéramos comprender en términos biológicos cómo funciona el yo era necesario entender cómo funciona la célula nerviosa. (Kandel, 2007, p. 81)

Él entiende que el «yo», el sujeto, está en el cerebro, pero esta empresa de Kandel de encontrar o de ubicar el consciente y el inconsciente de la teoría freudiana es criticada por los neurocientistas, Blanco dice que Kandel busca en el psicoanálisis la una especie de “amparo” teórico para el concepto de “memoria implícita”, lo cual la neurociencia entiende que este concepto se puede encuadrar perfectamente dentro de las neurobiologías y las psicologías. El psicoanálisis con su énfasis en los procesos inconscientes del psiquismo humano se encuentra amalgamado de tal manera que solo trae confusión, y entienden que la memoria implícita no fue un descubrimiento de Freud, se encuentra más que nada en los trabajos de Helmholtz sobre la percepción y en la filosofía aristotélica en los conceptos de «cogitativa», «estimativa» y «hábito», y por ello entienden los neurocientistas que el autor debe apelar a las neurociencias cognitivas y no al psicoanálisis disciplina tan denostada científicamente.

Según Blanco, las neurociencias quieren estar lo más alejado posible del psicoanálisis y mantenerse dentro del cognitivismo, principalmente, dentro de la biología y el estudio de las neuronas. Podremos decir que el sujeto de las neurociencias es un sujeto biológico que se adapta al ambiente y se desarrolla, o sea, es un sujeto epistémico, como lo concibe el cognoscitivismo. Decimos que es un sujeto que se desarrolla porque el interés está en el cerebro y en el estudio de las neuronas y sus conexiones, el cerebro se va desarrollando cronológicamente. Un ejemplo lo encontramos en Cajal, citado por Kandel, quien diferencia el cerebro de un niño con el de un adulto a través de la metáfora «selva» de las conexiones neuronales de un adulto y «vivero» la de un niño:

Puesto que la selva adulta resulta impenetrable e indefinible, ¿por qué no recurrir al estudio del bosque joven, en estado de vivero? [Si se elige bien el estado de desarrollo], las células

nerviosas relativamente pequeñas, destacan íntegras dentro de cada corte; las ramificaciones terminales del cilindro se dibujan clarísimas perfectamente libres. (Kandel, 2007, p. 85)

La pregunta que surge es cómo aprende este sujeto, ya que la educación se ha volcado a esta teoría para dar respuesta a los problemas, a las dificultades de aprendizaje. Pues las neurociencias han querido responder a esta anomalía, y a partir de las neurobiologías entienden que están encontrando una solución a las dificultades de aprendizaje. Entienden que las diferentes formas de aprendizajes, una se debe a la plasticidad de las conexiones sinápticas entre las neuronas y la segunda a la actividad eléctrica sostenida en determinados circuitos eléctricos. La hipótesis sobre el papel central de la plasticidad neuronal en el aprendizaje ya había sido anticipada por Cajal en 1894 (y, en la misma época, por Tanzi y Lugaro). El científico español consideraba que el ejercicio mental favorecería los cambios de naturaleza plástica en la fuerza de las conexiones sinápticas entre las neuronas. ¿Cómo explicar entonces los procesos de aprendizaje y memorización? El aprendizaje y la memoria afectan estas conexiones, las refuerza o las debilita dependiendo de cuánto el sujeto este estimulado por el mundo exterior.

O sea, el aprendizaje se da por el estímulo de las neuronas, un estímulo externo que lleva a la plasticidad de las conexiones neuronales, cuanto más se ejercite el cerebro humano, más conexiones habrá, o sea, cuanto más estimulado esté por el mundo exterior más aumentarán y se reforzarán las conexiones ya existentes, cuanto menos se produzcan, más se debilita.

Para ahondar en esta concepción de aprendizaje citamos a una referente en nuestro país, la Dra. María Rebollo, quien se ha especializado en las dificultades del aprendizaje. «Por lo tanto una definición del aprendizaje podría ser: El aprendizaje es un proceso de adquisición producido por la acción de la experiencia que se basa en un cambio estructural permanente del sistema nervioso» (Rebollo, 2004, p. 17)

De forma clara, afirma que los estímulos y acciones que vienen del exterior afectan al cerebro en su estructura nerviosa. O sea, nos animaremos a decir que es una vuelta a la tesis estímulo-respuesta del conductismo, pero que esta vez la respuesta en sí no es una conducta, sino que impacta en el sistema nervioso. Podremos aventurar a sostener que la neurociencia es una teoría estructuralista, ya que habla de la *estructura* del sistema nervioso.

Si seguimos leyendo a Rebollo, observamos ese sujeto epistémico que mencionamos anteriormente:

Pero desde que se origina, el sistema nervioso experimenta cambios que lo lleva desde el estado de la placa neuronal al sistema nervioso característico del hombre adulto con sus funciones correspondientes. En estos cambios interviene como factor muy importante, la acción de los genes que tienen en el programa su desarrollo. El proceso de crecimiento y diferenciación originada por la acción de los genes es la *maduración*. (Rebollo, 2004, p. 17)

Se entiende que el sujeto pasa por un desarrollo y una maduración universal, todos se lo hacen de la misma forma, porque está en nuestros genes.

Y agrega:

Desde el nacimiento y como hemos visto antes, los estímulos sensoriales intervienen en la remodelación de los árboles déntricos y las sinapsis y la estructuración de los mapas corticales. Este proceso que se suma e interjuega con la maduración es el *aprendizaje*. (Rebollo, 2004, p. 17)

O sea, los estímulos exteriores y la maduración llevan al aprendizaje y el aprendizaje es la modificación de nuestro sistema neuronal.

Queda por ver cuál es la concepción de lengua presente en esta teoría. Las neurociencias contemporáneas se basan en el trabajo del neurólogo alemán Carl Wernicke que se dedicó a estudiar las afasias de la lengua. A partir de esas investigaciones logró un marco global para el estudio de la lengua donde logra unir lo motor y lo sensorial para explicar la lengua humano.

En palabras de Kandel:

[...] conforme a este modelo, las percepciones auditivas o visuales iniciales del lenguaje se forman en áreas sensoriales particulares del córtex especializadas en información auditiva o visual. Las representaciones neurales de estas percepciones se transmiten entonces a un área de asociación del córtex especializada en información tanto visual como auditiva (el giro angular). Aquí, las palabras habladas o escritas se transforman en una representación neural común, un código compartido por el habla y la escritura. Este código se transmite desde el giro angular hasta el área de Wernicke, donde se reconoce como lenguaje. (Kandel, 2000, p. 14)

En esa área de Wernicke, el código neuronal se relaciona con el significado y con una habilidad semántica que le permite al sujeto comprender la lengua. Luego el código neuronal pasa del área de Wernicke al área de Broca y ahí la lengua se manifiesta de forma motora, sea oral o escrita.

Es una concepción localizacionista de la lengua, es decir, que las funciones de la lengua están localizadas en diferentes partes del cerebro, la de significar y expresar (función motora). La lengua se ve como un fenómeno cien por ciento biológico, podríamos decir que con el estímulo exterior el cerebro toma esa información y la va distribuyendo para crear significado primero y luego expresarla.

Con el avance de las neurociencias, se sigue estudiando la lengua, pero no solo a partir de las afasias o daños cerebrales, sino con cerebros sanos para entender bien la localización de la lengua en el cerebro humano.

Con el desarrollo de las técnicas de neuroimagen, la neurociencia ha dispuesto de potentes instrumentos de investigación que la han emancipado de una excesiva dependencia del estudio clínico de casos patológicos (afasias, alexias, agrafias, dislexias). La información que los neurocientíficos actuales obtienen sobre el funcionamiento del lenguaje ya no proviene solo del análisis de graves lesiones cerebrales, como en la época de Broca y de Wernicke, sino también del examen de individuos sanos. El reconocimiento pormenorizado del rol que desempeñan las diferentes regiones cerebrales en la función lingüística ha permitido descomponer esta actividad en sus múltiples operaciones constituyentes, pero el reto de la neurociencia del futuro reside en descubrir los mecanismos precisos mediante cuya coordinación procesos diferenciables se integran en una habilidad sintética única: la facultad del lenguaje humano. De la deconstrucción a la reconstrucción, en definitiva, para entender cómo la mente logra producir y comprender el lenguaje. (Blanco, 2014, p. 233)

En suma, para las neurociencias el sujeto se desarrolla y madura, aprende a partir del interjuego de la maduración y los estímulos exteriores; la lengua es algo innato que está en nuestro sistema neuronal y se aprende a través de la interacción de estímulos exteriores y los movimientos neuronales.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

4.1 Análisis del Programa de Educación Inicial y Primaria 2008

En este apartado se analiza las nociones de sujeto niño presentes en el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP), así como las nociones de lengua y enseñanza de la Lengua.

Se realiza un recorrido por la «Fundamentación general» y la del «Área del conocimiento de lenguas» y «Contenidos de enseñanza de la Lengua».

4.1.1 Concepto de sujeto en el documento

En la introducción del programa, ya en su primer párrafo —en el que se menciona los aspectos generales—, se hace referencia al «niño como sujeto de derecho». «El Programa Escolar del Consejo de Educación Primaria se centra en los Derechos Humanos, lo que significa que los alumnos son sujetos de derecho» (ANEP, CEIP, 2008, p. 9), entonces, cabe preguntarse qué entendemos por un niño como sujeto de derecho.

El 20 de noviembre de 1989 se aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño, gracias a esta el niño cambia de personalidad jurídica, anteriormente era considerado como un objeto de protección y ahora pasa a ser un sujeto de derechos. Ello significa que el Estado tenía un rol tutelar sobre el niño, debía protegerlo y darle lo que le hacía falta, pues era visto como un sujeto en falta; después de la Convención, el Estado debe garantizar sus derechos. Pasa de un Estado tutelar a un Estado garante. Esta noción de niño como sujeto de derecho es una concepción jurídica, del derecho. A partir de dicha Convención el niño es un ciudadano y el ciudadano tiene un vínculo jurídico que lo une con el Estado.

Frente a este nuevo rol, el Estado necesitó crear políticas públicas para garantizar los derechos de estos flamantes ciudadanos, políticas específicas y dirigidas a un cierto sector de la población que no siempre puede hacer valer sus derechos, tales como la salud, alimentación, educación, etc. En este trabajo y particularmente este documento que estamos analizando se refiere a lo educativo, aquí se plasma el currículo de los niños del Uruguay y manifiesta que entiende al niño como sujeto de derechos y que el Estado velará por ellos.

Ahora, sería pertinente profundizar sobre qué es lo que hay detrás de esa definición de «alumno como sujeto de derechos» para revelar la noción de sujeto niño presente en este documento y que aspira a que se traslade a las aulas de inicial y primaria. Como se mencionó, esta definición proviene del derecho. Alejandro Guzmán Brito (2002) realizó un estudio exhaustivo sobre los orígenes de la noción en su artículo «Los orígenes de la noción de sujeto de derecho» (2002), de su trabajo tomamos la definición de sujeto en la lengua de los juristas.

En el lenguaje de los juristas romanos, el verbo *subicio* y su participio *subiectum* carecen de mayor sentido técnico. Reciben, pues, las acepciones usuales originales y derivadas. Por lo demás, *subiectum* jamás aparece sustantivado. En particular, hay que hacer notar la acepción común de «someter», empleada en el derecho de personas para designar precisamente a las personas sometidas a una potestad ajena: hijos no emancipados sometidos a su *pater*, mujer casada *cum manu* sometida a su marido, esclavos sometidos a su amo, en oposición a aquellas no sometidas a nadie (llamadas *sui iuris*). En la época postclásica, desde Teodosio II, después de la promulgación del *codex Theodosianus* (438 d. C.), *subiectum*, sustantivado, empieza a designar al «súbdito», esto es, al sometido al poder público. (Brito, 2002, s/p)

Desde el lenguaje jurista, la noción de sujeto proviene de *súbdito* que bien aclara al final de esta cita que es aquel «sometido al poder público». Es sujeto aquel que está sometido al poder público, que vive bajo algún régimen de gobierno, o sea, en sociedad. Decimos en sociedad porque siempre que se vive dentro de un grupo humano, históricamente, se vive bajo un régimen, sea cual sea.

Más adelante el autor menciona al derecho como una cualidad del sujeto, que es lo que se está analizando en este trabajo, es decir, «sujeto de derecho». El autor en su búsqueda de los orígenes de esa concepción sostiene que

La terminología de «sujeto del derecho» tuvo los orígenes que aquí hemos tratado de precisar, y su significado incluso jurídico se conectó ora con la acepción ontológica de «sujeto», ora con su acepción lógica. Ahora bien, ambas acepciones son aristotélico-escolásticas, no modernas y nada tienen que ver con el individualismo de esta última época. Sí tienen que ver, en cambio, con la noción de derecho que después se llamará «subjetivo», vale decir, con su acepción de *potestas* o *facultas*, que en cuanto *qualitas* necesita de un *subiectum* o substrato, como todos los accidentes, según mostramos en su lugar. Y aunque también podamos aceptar que la noción medieval de *ius* como *facultas* o *potestas* obedezca a una concepción individualista —distinta, en todo caso, de la concepción individualista moderna, aunque quizá haya sido su germen—, tampoco nada tuvo que ver con individualismo alguno que los escolásticos hayan acudido a la noción ontológica de *subiectum* para explicar algún extremo del derecho-facultad, ni sus sucesores a la noción lógica del mismo para analizar los conceptos jurídicos, para construir las normas o para formular sistemas. Solo una vez que la idea de «sujeto» entró en la dogmática de la ciencia jurídica y empezó a hacer parte de su nomenclatura técnica, vinieron a unirse ambas cosas; vale decir, solo entonces la noción de «sujeto», de origen no ideológico, sino filosófico y bastante técnica en sí, empezó a ser interpretada en términos de la ideología individualista entonces imperante. Pero ello fue, como se ve, un *posterius*, no un *prius*, como Orestano parece darlo a entender. Ese fenómeno lo podemos situar muy a fines del siglo XVIII y plenamente en el siglo XIX; y como, según lo visto, no tuvo incidencia en la formación de la noción a la cual hemos dedicado este estudio. [...] Friederich Carl von Savigny (1779-1861), concibe al sujeto ante todo como sujeto de relaciones jurídicas, [...]Por ello, la noción de sujeto de derecho puede incluso definirse como aquel que es portador de relaciones jurídicas, [...]Por supuesto, la idea de sujeto de derecho se aplica en primer lugar al ser humano individual: (Brito, 2002, s/p.)

En resumen, el «sujeto de derecho» es un individuo que está bajo un poder; en la modernidad, podríamos decir bajo el poder del Estado, sus diferentes formas de gobierno, y, por consiguiente, todo sujeto recibirá imputación de derechos y obligaciones.

Entonces, el alumno se considera un sujeto que está bajo el poder público, que posee derechos que el Estado debe garantizar. En este documento se dice que se garantiza el

derecho a la educación a través de la contextualización, la cual está en manos de los docentes, «Serán los Maestros en su Escuela, quienes como profesionales autónomos realicen la contextualización necesaria respetando las especificidades del ámbito rural o urbano, la edad de los alumnos, sus condiciones culturales entre otras singularidades» (ANEP, 2008, p. 9).

Más adelante en la «Fundamentación general» del PEIP se explica el porqué del ordenamiento de los contenidos, y se cita a Vaz Ferreira (1957) para justificarlo.

No existen reglas generalísimas absolutas, que puedan seguirse a ciegas deductivamente, sino algunas ideas directrices, más o menos fecundas, que se complementan y que a veces se corrigen y limitan unas a otras [...] entre esas ideas directrices hay dos que en parte se completan, que en parte se oponen [...]. Una es la idea directriz (tendencia o sistema) del escalonamiento. La otra es la idea directriz (tendencia o sistema) de la penetrabilidad. (ANEP, CEIP, 2008, p. 11).

Y luego se explicita que «el actual Programa sustenta su postura en la idea de “escalonamiento” al presentar el conocimiento por grado escolar dando cuenta de la adaptación a la edad del niño. El conocimiento se piensa y define en referencia al plano psicológico” (ANEP, CEIP, 2008, 11).

En esta frase apreciamos que el conocimiento, y el aprendizaje, se desarrolla en la psiquis del sujeto, o sea, se puede interpretar como que entienden que el niño es un sujeto psicológico. ¿Pero desde cuál perspectiva psicológica?

Cuando nos referimos a un sujeto psicológico, hablamos de una psicología cognitivista. ¿Qué es la psicología cognitivista? Para responder a esta pregunta debemos ir a los orígenes, a principios del siglo XX sentían la necesidad de utilizar el método científico para estudiar la mente humana, era una búsqueda que situaba a la mente humana como objeto de estudio, o sea, realizar un estudio objetivo de la mente a través de la observación del comportamiento humano. Es esta una visión naturalista de la psicología. Es necesario realizar esta breve revisión histórica para entender qué es la psicología cognitivista y así comprender con mayor profundidad cuál es el sujeto que los autores del currículo nacional conciben en sus aulas y, por consiguiente, cómo aprende.

Ángel Rivière (1991), en su artículo «Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información», realiza un recorrido histórico de esta rama de la psicología e identifica su origen con el conductismo:

El enfoque cognitivo en psicología ha supuesto la recuperación explícita de la viejísima tradición epistemológica de la psicología natural de sentido común, de la reflexión filosófica sobre el alma, la mente y la conciencia, y de la primera psicología científica. Se enraíza en lo más hondo y viejo de la historia de nuestra disciplina, pero lo hace de un modo peculiar. La psicología cognitiva es de un modo diferente a la forma en que fueron «cognitivas» esas otras psicologías. [...] La propuesta de Watson era clara, ¿por qué no hacer de lo que podemos observar y medir el verdadero objeto de la psicología?, ¿por qué no eliminar un método que es observacionalmente asimétrico, vinculado a la primera persona de singular (la que se observa a sí misma), y por todo ello inútil para hacer de la psicología una ciencia? [...] y, lo

que parecía seguirse de todo ello, ¿por qué no abandonar del todo, o traducir a otro lenguaje las etéreas entidades, vinculadas a ese método, de la psicología natural y de la primera psicología introspectiva? (p. 132)

Este autor entiende que el cognoscitivismo nace de ese conductismo de principios de siglo, que pretende estudiar la mente humana desde el método de las ciencias naturales, ahora, ¿cuándo se pasa del conductismo al cognitivismo de mitad de siglo XX?

...la novedad de la psicología cognitiva ha consistido esencialmente en tratar de hacer una psicología que fundamentase un lenguaje intencional acerca de la mente en observaciones establecidas en términos estrictamente extensionales. Es eso, por ejemplo, lo que hace el psicólogo cognitivo que fundamenta sus conceptos de «proposición», «esquema», «rasgo semántico», en los tiempos de respuesta de sus sujetos en tal o cual tarea, o en los errores que cometen, etc. Los esquemas, las proposiciones y los rasgos semánticos son objetos internos e intencionales, es decir, entidades mentales de naturaleza epistémica. Los tiempos de respuesta y los errores admiten descripciones extensionales. [...] La explicación anterior es completamente equivalente a la que se ha propuesto tradicionalmente, cuando se ha dicho que la psicología cognitiva trata de ser una ciencia objetiva de la mente. Intenta resolver el viejo nudo gordiano que no sabían cómo desatar los psicólogos de comienzos de nuestro siglo: el de hacer compatibles fuego y agua, mente y objetividad. (Rivière, 1991, p. 136)

Entonces podríamos decir que la psicología cognitiva es una continuidad del conductismo, o, mejor dicho, tomó lo metodológico y el afán de estudiar la mente humana de forma objetiva para entender cómo funciona.

Como se mencionó anteriormente, el «escalonamiento» de los contenidos se fundamentó en Vaz Ferreira, quien introdujo la psicología experimental, o conductismo, en la Universidad de la República a finales del siglo XIX. En su obra *Curso expositivo de psicología elemental* (1897) define a la psicología como la ciencia de los fenómenos del espíritu, es decir, de las sensaciones, los sentimientos, las ideas (Vaz Ferreira, 1912, p. 1). La fenomenología es una corriente de la filosofía, los autores referentes de esta corriente son Heidegger, Husserl, Kant, Leibniz, entre otros. Este último autor mencionado fue un referente para Vaz Ferreira ya que lo cita reiteradamente a lo largo de su obra.

¿Qué es la fenomenología o qué se entiende por fenomenología? Renato Cristin, en su artículo «Leibniz y el pensamiento fenomenológico: hipótesis para un encuentro» (2011), realiza una relectura de la obra de Leibniz para demostrar el valor de su pensamiento y contemporaneidad. No olvidemos que la fenomenología tiene como objeto de estudio la razón.

[...], ha sido posible solo en virtud del tenor fenomenológico del «Gran Principio», el cual se aplica a un horizonte gnoseológico, que Leibniz llama la «ciencia de la cualidad», análogo al campo de la visión fenomenológica. También la fenomenología es una ciencia cualitativa, una ciencia a la que bien se adaptan las palabras de Leibniz: ciencia «de la acción, obviamente del pensamiento y del movimiento». El principio de razón manifiesta un tono fenomenológico propio desde el momento que introduce y regula la lógica de la existencia. Si la monadología es la lógica de aquello que Leibniz define como el universo «vivum et actuosum», el principio de razón es el núcleo de esta lógica. (Cristin, 2011, p. 20)

Una posible lectura de «de la acción, obviamente del pensamiento y del movimiento» es que relaciona el pensamiento humano y su exteriorización a través de la lengua (verbal o

escrito) o del movimiento del cuerpo. El movimiento es la base de la fenomenología, el fenómeno es entendido como movimiento y acción. Volviendo a Vaz Ferreira, que define a la psicología como la ciencia que estudia los fenómenos del espíritu, podríamos decir que entiende que esos fenómenos son acciones del espíritu, el espíritu se manifiesta a través de estos accionares, es lo que distingue un sujeto de un objeto. Para que el paradigma fenomenológico prosperara fue esencial el concepto de objeto, pues esto permitió luego definir el sujeto y las percepciones del ser humano, objetivo o subjetivo. Así lo explica Cifuentes (1971), en su artículo «Fenómeno y trascendencia en Kant»:

El proceso de invención del objeto representa el paso del objeto al sujeto, como a la condición trascendental de su objetividad, y demuestra que la objetividad del objeto se funda en la subjetividad del sujeto. El punto de partida de este análisis trascendental no puede ser otro que el fenómeno empírico... En la teoría de la sensibilidad como mera receptividad, se resiente de una inicial ambigüedad, proveniente de la problemática articulación de la «datitud» del fenómeno con su fundamentación, como objeto, en las estructuras subjetivas de nuestro conocimiento. La simultánea afirmación de la idealidad trascendental del fenómeno y de su realidad empírica es el exponente de esta ambivalencia. Pero Kant lleva a cabo una serie de reducciones —fenomenistas y subjetivistas— que conducen a «neutralizar» progresivamente la heteronomía de la acción del mundo exterior sobre la conciencia, en favor de la autonomía activa del sujeto trascendental. Ya la original concepción de lo puro a nivel de la sensibilidad, se mueve, no en la línea de la trascendencia al fenómeno, sino por la vía de la legitimación, gracias a la cual el fenómeno sensible puede devenir objeto; no se busca el fundamento de los objetos empíricos en la dimensión trascendente de lo que en el fenómeno se muestra, sino en el ámbito inmanente de la subjetividad humana.» (p. 7)

El fenómeno empírico es lo que permite esta distinción, o sea, lo observable. El sujeto, según Vaz Ferreira, tiene un espíritu que se manifiesta a través de los fenómenos observables, o aquellos que el sujeto vivencia.

El estudiante sabe por experiencia lo que es una sensación luminosa o sonora, lo que es un sentimiento de placer o de alegría, etc. Estos fenómenos, y todos los demás semejantes a ellos se llaman fenómenos psíquicos; pues bien: la conciencia, en el sentido más general del término, es la función o el acto de conocer o sentir de cualquier manera fenómenos psíquicos. Es claro que esto no es, rigurosamente hablando, una definición de la conciencia, pues para tener una idea de los fenómenos psíquicos es necesario tenerla de la conciencia misma; pero es difícil presentar una definición á que no pueda hacerse este reproche. Por eso muchos escritores recurren a perífrasis y rodeos: «Lo que somos cuando estamos despiertos, en contraposición con lo que somos cuando estamos sumergidos en un sueño profundo y sin ensueños, o cuando recibimos un terrible golpe en la cabeza, eso es ser consciente». (Vaz Ferreira, 1912, p. 49)

Vaz Ferreira se refiere al sujeto de la conciencia, aquel que reconoce lo que está viviendo, los estímulos que provienen del mundo exterior como la luz, los sonidos, y también comprende sus movimientos internos, los cuales se producen por un estímulo externo. Es esta una clara adhesión a la psicología experimental o conductista, la cual sostiene que el ser humano responde a un estímulo exterior. El autor reconoce en la introspección la forma de conocer los fenómenos del espíritu que está viviendo el sujeto. Dedicó varios capítulos a

trabajar con la introspección y los diferentes fenómenos del espíritu. Uno de los autores en quien se apoya es Wundt, referente de la psicología experimental.

Este recorrido pretende visualizar el concepto de sujeto niño en el PEIP y se podría decir que este es un sujeto epistémico, dotado de razón, un sujeto que aprende, que supone una estructura subjetiva en la que existe un yo. El sujeto es indivisible, tiene una conciencia, pero a su vez entiende que la conciencia presenta diferentes estados o niveles. En la conciencia es que se dan los diferentes fenómenos del espíritu.

Más adelante, en el apartado «Solidaridad versus competitividad» (PEIP, 2008, p. 21) se trae a colación otra noción de sujeto, la de «sujeto histórico». «Las relaciones sociales se impregnan de indiferencia, desconfianza, violencia e inseguridad lo que significa la negación del hombre (del yo y de los otros) como sujeto histórico» (ANEP, CEIP, 2008, p. 24).

La sociedad se encuentra inmersa en el sistema capitalista, en el que se ve fragmentada, ya que el capitalismo lleva a los sujetos al individualismo extremo y a la competencia. Entienden que la escuela se encuentra dentro de esta sociedad y que enfrenta una encrucijada: reproducir el modelo hegemónico en las aulas o romperlo.

La educación puede adoptar dos posturas:

- Asumir la sumisión frente a este modelo hegemónico, contribuyendo a mantener esta estructura y funcionamiento individualista y competitivo de la sociedad y la cultura.
- Posicionarse para construir un modelo contrahegemónico fundamentado en los principios de solidaridad y cooperación.

En esta segunda postura la concepción de hombre se orienta a recuperar su humanidad, conocerse a sí mismo, comprender a los otros, conocer la vida, comprender la gente, lo que implica la construcción de un saber intersubjetivo en el proceso de formación de una personalidad cooperativa y solidaria. (ANEP, CEIP, 2008, p. 24)

Se manifiesta una expresión de deseo de que en las aulas uruguayas se pueda adoptar la segunda postura y construir un sujeto histórico.

¿Qué entendemos por sujeto histórico? Siguiendo la línea de análisis de este trabajo, se define al sujeto histórico a partir del trabajo del Dr. José Roberto León César (2018), «Comprensión del mundo: Aventura epistémica desde el sujeto histórico».

Comprender, acto sublime que proyecta al sujeto epistémico, desde lo vivido como conciencia histórica desde el yo soy, para revivir el significado de un modo de existir, dándole una connotación subjetiva que genera su propia estructura, esto es, cada palabra, cada momento; que alimenta el todo histórico del sujeto adquiere significado por su vinculación con el todo del momento histórico vivenciado por él, desde el lenguaje. Así es como comprender consiste en una totalidad desde cuya génesis se sospecha la significación de cada una de sus partes. En las últimas décadas, del siglo XX debido a las concepciones sobre el universo, las fuerzas actuantes en él y la curiosidad voraz del sujeto epistémico, cobra vida la filosofía hermenéutica. Ello ha provocado un giro ontológico en los modos de comprender, dándole así, un carácter estructural desde el ser del sujeto, entendido como *sujeto histórico epistémico*. Así es como comprender tiene visos de acuerdos con el contexto, otorgándole al

lenguaje primacía como medio para lograr nexus intersubjetivos y el consenso sobre el fenómeno; de allí entonces, el comprender sea percibido como proceso lingüístico, de allí, por lo tanto, la vinculación entre; lenguaje, comprensión y lo vivido en la cotidianidad histórica del sujeto epistémico. Tal es, la intencionalidad primaria del presente ensayo; comprender filosóficamente al mundo, para ello se echa mano de la fenomenología y su red conceptual como fundamentos para organizar ideas, pensares, conceptos y desde lo vivido, fraguar los entramados lingüísticos, que permitan el fluir hacia la comprensión del *mundo*, hoy devenido en *misterio*. El sujeto como ser-ahí, con el mundo, implica figurarlo desde el lenguaje, fusionar subjetividades para crear los *nexus* existenciales, que permitan a los sujetos comprenderse, desde el comprender al otro. (pp. 1-2)

Lo primero es remarcar lo oportuno de que el autor mencione un sujeto epistémico, ya que responde a una congruencia en las concepciones de sujeto que se viene desarrollando en el documento; Vaz Ferreira propone un sujeto epistémico y León César, un sujeto histórico epistémico que, a través de la lengua, logra comprender su contexto y los fenómenos, recordemos que Vaz Ferreira se sitúa en una teoría fenomenológica.

El sujeto es un sujeto histórico si logra crear en su mente, en su pensamiento, mapas semánticos de la realidad. O sea, si logra unir conceptualmente diferentes elementos de su realidad, de esa forma se es un sujeto histórico, porque asimila su contexto, lo comprende y se siente parte de su devenir histórico dentro de su comunidad.

Entender al sujeto niño como un sujeto epistémico, no se trata de apreciar las diferencias individuales de ese niño, su acontecer como sujeto desde lo emocional, con su propio devenir histórico familiar; sino que cuando hablamos de un sujeto epistémico, lo que preocupa es lo que hay en común en esos sujetos. Jean Piaget lo presenta en su obra *El estructuralismo* (1995) de forma clara, realizando una distinción entre el sujeto individual y el epistémico.

Al continuar con nuestras conclusiones, hay, en efecto, una que se impone como evidencia que puede proporcionar un examen comparativo: las «estructuras» no han matado al hombre ni a las actividades del sujeto, cierto debemos entendernos, y los malentendidos sobre lo que se debe llamar «sujeto» han sido acumulados por ciertas tradiciones filosóficas. En primer lugar, conviene distinguir al sujeto individual, que no interviene aquí, y al sujeto epistémico o núcleo cognitivo común a todos los sujetos del mismo nivel. En segundo lugar, se debe oponer a la toma de conciencia, siempre fragmentaria y frecuentemente deformante, lo que alcanza a hacer el sujeto en sus actividades intelectuales, cuyos resultados conoce y no en el mecanismo. Pero si se disocia así al sujeto del «yo» y de lo «vivido», faltan sus operaciones, es decir, lo que extrae por abstracción reflexionante de las coordinaciones generales de sus acciones; ahora bien, son precisamente esas operaciones los elementos constitutivos de las estructuras que utiliza. (Piaget, 1995, p. 119)

En esta cita del autor, se observa que separa un sujeto de otro, lo «vivido» no influye en esas operaciones, en sus estructuras que supuestamente le permiten adquirir conocimiento, conceptualizar y comprender su realidad, según Piaget y León César, el sujeto niño no precisa de su experiencia vivida, de su «yo individual» para comprender su realidad histórica, geográfica y social. Esta es una actividad meramente intelectual.

Piaget enfatiza que lo «vivido» tiene poco que ver con las estructuras y conciencia del sujeto.

Hay espíritus a quienes no les agrada el sujeto, y sí caracteriza a estos por sus «experiencias vividas» confesamos pertenecer a aquellos. Por desgracia aún hay muchos autores para quienes los psicólogos están, por definición, centrados en el sujeto, es decir, en lo vivido individualmente. Confesamos no conocer tales, y si los psicoanalistas tienen la paciencia de examinar casos individuales en lo que se encuentran indefinidamente los mismos conflictos y complejos, es porque se trata aún de alcanzar mecanismos comunes. En el caso de la construcción de las estructuras cognitivas, va de sí que lo «vivido» no juega más que una pequeña parte, puesto que estas estructuras no se encuentran en la conciencia de los sujetos, sino, lo que es otra cosa, en su comportamiento operatorio y que jamás, hasta la edad de una posible reflexión científica sobre las estructuras, han tomado conciencia de éstas en tanto que estructuras en conjunto. (Piaget, 1995, p. 60)

Atendiendo a estas afirmaciones, acerca de la escasa relación entre lo «vivido» y la comprensión de la sociedad, nos preguntamos: ¿cómo alguien puede comprender la injusticia social si no la ha vivido?, ¿si no ha sido víctima de esa injusticia social, vivirlo, experimentarlo, no es la forma de ser consciente de ello? Se comparte la idea de que debe haber un nivel de reflexión para vislumbrar la realidad que a uno lo rodea, pero no podemos dejar de cuestionar que lo vivido lo hace más entrañable.

Volviendo al PEIP, se lee lo siguiente sobre este sujeto histórico y el rol de la lengua:

El lenguaje adquiere un lugar central en este modelo relacional y dialogal que exige compromiso y conciencia de participación. Decir su palabra implica comprender el mundo, es decir, pensarlo para poder decirlo. Hacer suya su palabra, en tanto unidad de sentido y significado, como construcción intelectual supone que la palabra adquiere más poder en la medida en que aumenta la interrelación entre pensamiento y lenguaje, de esa forma el pensamiento se hace más verbal y el lenguaje más racional. (ANEP, CEIP, 2008, p. 24)

Esta cita se relaciona con lo planteado por León César (2018), para este autor es fundamental el papel que toma la lengua en la concepción de sujeto, ya que esta vivencia social a través de la lengua, es el medio para lograr los nexos intersubjetivos y la comprensión de su contexto histórico.

Para este autor, y en el PEIP, la lengua permite la comprensión de este sujeto histórico, este sujeto se va haciendo más racional, porque la verbalización da paso a la racionalización. En el capítulo dedicado al análisis de las concepciones de lengua presentes en el PEIP, profundizaremos sobre ello.

En el apartado «Educación, conocimiento y saber», se encuentra otra noción de sujeto-niño que es la de «sujeto de la educación»:

Afirmar que todos poseemos conocimientos, que la riqueza de la cultura y la importancia de la educación radican en que todos tenemos los mismos conocimientos y por tanto necesitamos de otros para saber más, significa situar al hombre como sujeto de la educación y de su educación. [...] La formación del niño, del hombre, implica la posibilidad de saber más y el valor de la educación está en despertar la curiosidad por saber más, en generar el deseo, el placer y la alegría de saber. La curiosidad y el deseo se constituyen como actitud ética y estética con relación al conocimiento. (ANEP, CEIP, 2008, p. 25)

El sujeto de la educación es quien posee conocimiento, saberes, no es el sujeto de la falta. Este sujeto necesita de otros para saber más. El valor de la educación está en generar el

deseo de aprender, o sea, la educación es la encargada de suscitar el deseo para que el sujeto quiera saber más.

En un trabajo anterior (Pappadia, 2017) se abordó el aprendizaje y la necesidad de la enseñanza, de que el enseñante debe suscitar el deseo del alumno para que quiera aprender.

Este sujeto que es el maestro se acerca a sus alumnos a través de la palabra, a partir de la lengua para luego poner en juego otros elementos. La palabra según Lacan es «la llave mágica e indispensable que sola puede permitirnos entrar en el mundo de la simbolización» (Lacan, 1961-62). El maestro introduce al alumno en un nuevo mundo de símbolos y significantes. Ahora, ¿cómo logra el alumno ingresar en nuevo mundo? Para que ese alumno sea trazado por ese docente y este logre dejar una huella en su alumno, debe acontecer la falta, la demanda y el deseo del alumno.

De esa manera es que el docente va a lograr ser un Otro para su alumno y de esa forma permitir el vínculo de enseñanza y aprendizaje. En el aula acontece que el deseo del alumno es el deseo del docente, en palabras de Lacan, «el deseo del hombre es el deseo del Otro» (Lacan, 1962).

Para que el aprendizaje acontezca tiene que haber un deseo del maestro de que ese sujeto aprenda, de que ese sujeto sea marcado y trazado por sus conocimientos. El maestro hace surgir ese deseo de aprender a través de la transmisión de su deseo y de esa forma crea la demanda.

¿Cómo transmite su deseo a sus alumnos? La palabra es lo que conduce al deseo; Lacan dice que no hay palabra sin respuesta. El docente busca constantemente la respuesta de su alumno porque tal respuesta da una cierta tranquilidad, de que el alumno está aprendiendo a través de su palabra. El habla es lo que nos hace seres humanos porque en el habla está el significante.

Para que ese sujeto de la educación sienta el deseo de aprender debe ser sujeto de la falta, entendiendo el deseo desde la perspectiva psicoanalítica lacaniana. El sujeto debe sentir una falta para desear algo, en este caso el conocimiento. Desde esta perspectiva podríamos decir que el sujeto de la educación es el sujeto de la falta.

Queremos tener la oportunidad en este trabajo de diferenciar este «sujeto de la falta» con el «sujeto carente» que trabaja Martinis (2006) en su artículo «Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”». En ese texto realiza un análisis de las reformas educativas ejecutadas en nuestro país en la década del noventa, afirma que a partir de esa reforma surge la concepción de sujeto de la educación como «niño carente»: «En el discurso de la reforma educativa, *carencia* es lo opuesto a *posibilidad*. El niño no puede aprender porque es carente, porta el síndrome de la carencia cultural» (p. 1).

El PEIP se elaboró en el medio de las críticas a las reformas educativas de los noventa, entonces, se entiende que construyó un nuevo concepto de sujeto de la educación alejado de

esa concepción de «niño carente», por eso se hace énfasis, en el documento, en que la cultura es rica y vasta y que todos sabemos un poco de ella, que todos poseemos conocimientos.

En suma, hemos observado cuatro nociones de sujeto-niño en el correr de la «Fundamentación general» y sus diferentes apartados: sujeto de derecho, sujeto psicológico, sujeto histórico y sujeto de la educación.

La noción del niño como sujeto de derecho obliga al Estado a revertir su rol ante ese sujeto y pasa de un rol tutelar, en el cual debía proteger y brindar lo que al niño le hacía falta a un Estado garante de sus derechos. Pasa de un Estado tutelar a un Estado garante. Esta concepción de niño como sujeto de derecho es una concepción jurídica. A partir de la Convención sobre los Derechos del Niño, este es un ciudadano y mantiene un vínculo jurídico que une a la persona con el Estado; la escuela primaria es uno de los espacios (quizás el más importante) donde el niño puede hacer uso de sus derechos.

En la noción del niño como sujeto psicológico, se podría decir que se lo entiende como un sujeto epistémico, dotado de razón, un sujeto que aprende, que posee una estructura subjetiva, donde existe un yo. El sujeto es indivisible, tiene una conciencia, pero a su vez entiende que la conciencia presenta diferentes estados o niveles.

En la noción del niño como sujeto histórico, este se concibe como un sujeto psicológico epistémico, atravesado por la lengua, ya que le permite verbalizar y racionalizar su historia, su ser en la sociedad.

Por último, la noción del niño como sujeto de la educación concibe a un sujeto como alguien que posee conocimiento, saberes. El sujeto de la educación es entendido como alguien que tiene saberes, pero que precisa de otros para saber más. El valor de la educación está en generar el deseo, o sea, suscitar el deseo para que ese sujeto quiera saber más.

4.1.2 Análisis de la concepción de lengua

Para abordar este apartado nos adentraremos directamente en el capítulo «Fundamentaciones por áreas y disciplinas», específicamente en «Área del conocimiento de lenguas».

En la fundamentación se comienza argumentando que la lingüística es una amplia disciplina que estudia la lengua desde diferentes enfoques: la lengua como sistema, como hecho histórico, social, cultural, identitario, psicológico y como manifestación de las relaciones de poder.

La primera definición de lengua que encontramos es la siguiente:

El *lenguaje* es la actividad intersubjetiva y «es un medio de socialización» y la forma fundamental de la historicidad del hombre, por lo cual es también instrumento de comunicación e instrumento de la vida práctica. Y como aprehensión del mundo, es supuesto y condición de la interpretación del mundo, o sea, del pensamiento en todas sus formas. (ANEP, CEIP, 2008, p. 42)

Comencemos por analizar qué se entiende por actividad intersubjetiva. En el *Diccionario de la lengua española* (RAE) define a la *intersubjetividad* como lo «que sucede en la comunicación intelectual o afectiva entre dos o más sujetos», es decir, cuando estos se comunican. Antonio López Molina (2021), en su trabajo «La intersubjetividad en la teoría trascendental del conocimiento», realiza un recorrido por los trabajos de Kant y Habermas analizando el pasaje de la subjetividad a la intersubjetividad, desde el «yo trascendental» al «nosotros comunitario» o «*sensus communis*», lo común a todos.

[...] postular el *sensus communis* como principio trascendental de la posibilidad del conocimiento significa apostar por una comunidad de diálogo intersubjetivo en la que el único requisito exigible para la comunicabilidad de nuestros juicios es el respeto a las máximas del entendimiento común humano que, como condiciones trascendentales hace suyas tanto el *sensus communis logicus*, cuanto el *sensus communis aestheticus*, a saber: pensar por sí mismo, pensar en lugar de cada otro, pensar siempre de acuerdo consigo mismo. Quien así juzga, nunca tomará la materia por la forma, ni el *Erscheinung* por el *Phaenomenon*, ni confundirá las condiciones privadas de una representación con las condiciones universales, sino que por el contrario siempre adoptará el punto de vista de lo universal. Y puesto que todo ser humano participa trascendentalmente de esas mismas condiciones de objetividad, el *sensus communis aestheticus* debe ser entendido como intersubjetividad. (López Molina, 2021, p. 9)

La intersubjetividad es entendida como un lugar común en el uso de la lengua, en la comunicación. Kant y Habermas entienden que existe lo universal, que podemos salir de lo subjetivo para encontrarnos en lo intersubjetivo.

La intención de Habermas es poner de manifiesto que el uso originario o uso trascendental del lenguaje es aquel que está orientado al entendimiento de los individuos entre sí. Alcanzar un acuerdo o entendimiento entre las partes que participan en un proceso comunicativo es un fin inherente al lenguaje humano en general. Y así, los otros usos del lenguaje, ya sea el uso instrumental, el uso estratégico, el uso irónico, el uso impositivo, etc., son, en realidad, degradaciones del mencionado uso primario u original. Al servicio del lenguaje, el individuo

participa necesariamente de la perspectiva social y deja en ese momento de estar anclado en la perspectiva egocéntrica, solipsista. La comunicación lingüística solo tiene sentido en cuanto orientada al entendimiento con el otro, lo cual obliga al participante a cumplir las condiciones de racionalidad inmanentes a la acción comunicativa. Por tanto, toda acción lingüística es idealmente una acción orientada al entendimiento, y quien actúa en sociedad no puede sustraerse a esa idealidad. (López Molina, 2021, p. 14)

Desde esta postura, podríamos decir que cuando en el PEIP se afirma que la lengua es la actividad intersubjetiva y un medio de socialización hace referencia a la acción de comunicación con un otro, es decir, una actividad social en la cual se aprecia la intención de uno para dirigirse a un otro. Pues Habermas concibe la lengua como una herramienta que poseemos los seres humanos para entendernos entre sí.

Otra de las funciones de la lengua, para este autor, es la construcción de pensamiento y conocimiento, ya que nos permite aprehender el mundo, interpretarlo. Siguiendo en la línea teórica de Habermas, este sostiene lo siguiente sobre la comprensión del mundo:

[...] voy a referirme, por de pronto, a los sistemas culturales de interpretación o imágenes del mundo, que reflejan el saber de fondo de los grupos sociales y que garantizan la coherencia en la diversidad de sus orientaciones de acción. Por el momento vamos a analizar, pues, las condiciones que tienen que cumplir las estructuras de las imágenes del mundo en su función de orientar la acción para que a aquellos que comparten ese mundo de la vida les sea posible configurar racionalmente sus vidas. Esta forma de proceder ofrece dos ventajas: por una parte, nos obliga a pasar de un análisis conceptual a un análisis de base empírica y a inquirir las estructuras de racionalidad simbólicamente materializadas en las imágenes del mundo, y, por otra, nos fuerza a no suponer universalmente válidas, sin más examen, las estructuras de racionalidad determinantes de la comprensión moderna del mundo, sino a considerarlas desde una perspectiva histórica. (Habermas, 1999, p. 71)

Habermas para explicar cómo se materializan las imágenes del mundo en una cultura o grupo humano realiza un recorrido por el estructuralismo de Lévi-Strauss, el concepto piagetiano de descentración, para indicar la perspectiva evolutiva, y la existencia de un proceso universal de racionalización de las imágenes del mundo de Max Weber. Por esta vía el autor cree allanar el camino para la racionalización del mundo social de la vida.

En ese recorrido, otro de los antropólogos que trabaja es Winch, su concepción de cómo la lengua permite la aprehensión del mundo parece estar en línea con la definición de lengua encontrada en el PEIP.

Por lenguaje entiende Winch imágenes del mundo lingüísticamente articuladas y formas de vida articuladas de acuerdo con tales imágenes. Las imágenes del mundo almacenan un saber cultural con cuya ayuda una comunidad de lenguaje interpreta el mundo. Toda cultura establece en su lenguaje una relación con la realidad. En este sentido, real y no real, verdadero y no verdadero, son conceptos que, ciertamente, son inmanentes a todas las lenguas y no que aparezcan en unas y se echen en falta en otras. Pero cada cultura traza estas distinciones categoriales dentro de su propio sistema de lenguaje: «La realidad no es lo que da sentido al lenguaje. Lo que es real y lo que es irreal se muestra a sí mismo en el sentido que el lenguaje tiene. Además, tanto la distinción entre lo real y lo irreal como el concepto de concordancia con la realidad son conceptos que pertenecen a nuestro lenguaje (esto es, a cada lenguaje). Por tanto, si queremos entender el significado de estos conceptos tenemos que examinar el uso que efectivamente tienen en el lenguaje». (Habermas, 1999, p. 87)

Esta visión de Winch que trae Habermas sobre lenguaje y cultura se articula con la idea que se plasma en el PEIP, más adelante se lee que la lengua es un instrumento de aprehensión de conocimiento y que es la forma en que un pueblo expresa su experiencia y visión de vida. Se vislumbra una noción antropológica y social de la lengua cuando mencionan que en todas las culturas la lengua establece una relación con la realidad.

«En el lenguaje pueden observarse dos aspectos: lengua y habla (De Saussure)» (ANEP, CEIP, 2008, p. 42). Esto que se introduce en el PEIP es el punto de partida de la teoría de Saussure. Para este autor, la lengua es lo social, un orden de relaciones de valor ajenas a la voluntad o actividad individual, en el que están involucrados los signos lingüísticos y las imágenes acústicas. El habla por su parte es un acto individual, el sujeto utiliza el tesoro de signos que están en la lengua.

Para hallar en el conjunto del lenguaje la esfera que corresponde a la lengua, hay que situarse ante el acto individual que permite reconstruir el circuito de la palabra. Este acto supone por lo menos dos individuos: es el *mínimum exigible* para que el circuito sea completo. Sean, pues, dos personas, A y B, en conversación. El punto de partida del circuito está en el cerebro de uno de ellos, por ejemplo, en el de A, donde los hechos de conciencia, que llamaremos conceptos, se hallan asociados con las representaciones de los signos lingüísticos o imágenes acústicas que sirven a su expresión. Supongamos que un concepto dado desencadena en el cerebro una imagen acústica correspondiente: este es un fenómeno enteramente psíquico, seguido a su vez de un proceso fisiológico: el cerebro transmite a los órganos de la fonación un impulso correlativo a la imagen; luego las ondas sonoras se propagan de la boca de A al oído de B: proceso puramente físico dual, que no es más que el embrión del lenguaje, y encararse con el hecho social... ¿Cuál es el origen de esta cristalización social? ¿Cuál de las dos partes del circuito puede ser la causa? ...Lo que hace que se formen en los sujetos hablantes acuñaciones que llegan a ser sensiblemente idénticas en todos es el funcionamiento de las facultades receptiva y coordinativa. ¿Cómo hay que representarse este producto social para que la lengua aparezca perfectamente separada del resto? Si pudiéramos abarcar la suma de las imágenes verbales almacenadas en todos los individuos, entonces topáramos con el lazo social que constituye la lengua. Es un tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro, o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos, pues la lengua no está completa en ninguno, no existe perfectamente más que en la masa. Al separar la lengua del habla (*langue et parole*), se separa a la vez: 1° lo que es social de lo que es individual; 2° lo que es esencial de lo que es accesorio y más o menos accidental. La lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente; nunca supone premeditación, y la reflexión no interviene en ella más que para la actividad de clasificar, ... El habla es, por el contrario, un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el cual conviene distinguir: 1° las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal; 2° el mecanismo psicofísico que le permita exteriorizar esas combinaciones. (Saussure, 1945, pp. 40-41)

En el apartado «La diversidad lingüística» se presenta una tripartición, lengua materna (o primera lengua), segunda lengua y lengua estándar, que no es parte de un enfoque lingüístico o de la lingüística, sino de la didáctica de las lenguas extranjeras y del idioma español.

La lengua materna «es aquella que se aprende en primera instancia en el hogar» (ANEP, CEIP, 2008, p. 43), la segunda lengua es la que se adquiere luego de la materna y se diferencia por la presencia de la cultura, con esta lengua el sujeto logra poseer competencia comunicativa

y cultural. La lengua estándar, según Garvin y Mathiot, es la «forma codificada» de un idioma que una sociedad acepta y toma como modelo. «Las principales propiedades de una lengua estándar son la estabilidad flexible y la intelectualización. El proceso de estandarización de una lengua no es el resultado de la natural evolución, sino de un conjunto de decisiones tomadas a nivel oficial, justificadas por la sociedad» (ANEP, CEIP, 2008, p. 43). Esta última es la utilizada en medios académicos y en los centros educativos de diferentes niveles como en la escuela, que es el tema que nos ocupa en este trabajo.

«La elección de una forma lingüística por sobre otras está motivada ideológicamente. El proceso de estandarización se caracteriza por la elección de determinados rasgos lingüísticos en detrimento de otros» (ANEP, CEIP, 2008, p. 43). Esto sería a lo que se refería Saussure cuando hablaba de la relación entre lengua e historia política. En este caso no es de una nación sobre otra, sino de una parte de la sociedad sobre otra.

Los rasgos seleccionados son legitimados por instrumentos normativos como las gramáticas y vocabulario, y se transmiten a los hablantes sobre todo a través de la educación. La lengua estándar, resultado de este proceso, pasa a ser el modelo de corrección de la comunidad y quienes emplean los rasgos (y variedades) que no coinciden con este modelo son estigmatizados. En su función socializadora, el sistema educativo tiene la responsabilidad de poner a disposición de hablantes de distintos estratos sociales, variedades del repertorio lingüístico comunitario que pueden facilitarle el funcionamiento social, en circunstancias que lo requieran. (ANEP, CEIP, 2008, p. 43)

Y continúa

Enseñar idioma español implica perfeccionar la competencia comunicativa del individuo en su lengua materna. Ello significa:

- expandir los repertorios lingüísticos del alumno transmitiendo el conocimiento de nuevas variedades;
- reforzar el conocimiento y la compartimentación de las distintas variedades lingüísticas en función de las distintas situaciones comunicativas. (ANEP, CEIP, 2008, p. 43)

Podremos ver si esto que se anhela de exponer a los alumnos de primaria a variedades de repertorios lingüísticos y de exponerlos a diferentes situaciones comunicativas, observaremos si logra cumplirse analizando más adelante los contenidos del programa de lengua.

Un nuevo apartado de esta fundamentación, «El discurso en la situación de enunciación», presenta una particularidad, comienza con una cita de Foucault, algo que no se ha visto hasta el momento. Se indagó la referencia porque no aparecía en la bibliografía, es esta una cita extraída «Dialogue on power», una conversación y debate informal con estudiantes de Los Ángeles, transcrita por Grant Kim a partir de una grabación efectuada en mayo de 1975 en la Founders Room del Pomone College, en Claremont, y publicada en una revista destinada al campus universitario.

La cita en cuestión es: «El poder no está, por tanto, al margen del discurso. El poder no es ni fuente ni origen del discurso. El poder es algo que opera a través del discurso» (Foucault 1975)» (ANEP, CEIP, 2008, p. 44). Lo que trata de explicar Foucault, leyendo dicha publicación para contextualizar, es cómo se realiza un análisis de discurso, y expresa no preocuparse por el sujeto hablante, sino por cómo su discurso «desempeña un papel dentro de un sistema estratégico en el que el poder está implicado y gracias al cual funciona»¹, más adelante aclara que el poder no es el sentido del discurso, sino que a través de este se transmite y se orienta el poder. Luego se explicita lo que se entiende por discurso.

Se analiza la complejidad y la variedad de los fenómenos del lenguaje orientados desde el discurso y entendido este como emisión lingüística que constituye un todo de significación y que es estudiada en total dependencia de las condiciones de su enunciación. Se le otorga al concepto discurso una dimensión social e ideológica, por cuanto las situaciones comunicativas son siempre sociales, y la ideología (en cuanto sistema de creencias general) es un componente insoslayable de toda comunicación. (ANEP, CEIP, 2008, p. 44)

Podríamos decir que el discurso refiere a una situación comunicativa que no es neutra, sino que está cargada de ideología, de acontecimientos históricos y políticos. La escuela se enfrenta a ello. Foucault lo menciona en su obra «El orden del discurso» (1970), parece pertinente citar esta apreciación del autor sobre el discurso:

Por más que en apariencia el discurso sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño, pues el discurso —el psicoanálisis nos lo ha mostrado— no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también el objeto del deseo; pues —la historia no deja de enseñarnos— el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse. (p.15)

El poder quiere adueñarse del discurso, entonces, si ello se lee en este documento, ¿cómo actuar para que el aula sea un lugar en el que se pueda conocer los diferentes repertorios lingüísticos, tal como se planteaba en el objetivo del apartado anterior? La respuesta se lee a continuación:

Se apuesta a una proyección pedagógica que permita la búsqueda de un mayor desarrollo de la competencia metadiscursiva para que los hablantes dispongan de un mejor saber sobre los diversos géneros. Por lo cual, el proceso de aprendizaje permite el acceso a mayores niveles de dominio discursivo, de autonomía y de poder argumentativo, para conscientemente hacer parte o hacer frente a la cultura que están viviendo. Existe una visión teórica compartida sobre la importancia de la incidencia de los procesos del lenguaje en la sociedad del conocimiento, hecho fundamental que sitúa al lenguaje como llave para acceder a una mejor educación. (ANEP, CEIP, 2008, p. 44)

¹ Michel Foucault, «Diálogo sobre el poder», selección de textos. En Wade (S.) (comp.), *Chez Foucault*. Los Ángeles: Circabook, 1978, pp. 4-22.

Nos parece pertinente vislumbrar en este análisis discursivo, que estamos llevando adelante en este trabajo, a qué refiere la «competencia discursiva», que es lo que este programa anhela que nuestros niños desarrollen.

En la investigación dirigida por Susana Ortega, «La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial» (1999), se concibe el metadiscurso como un componente de la metalingüística.

[...] en los últimos años numerosos investigadores (Baker, 1985; Faye, 1985; Gombert, 1990) se están ocupando de esta habilidad que implica la capacidad para ser conscientes y para controlar la producción y comprensión de textos. Esta habilidad es la que permite articular enunciados en unidades lingüísticas más amplias, dominar la cohesión y coherencia de un texto, controlar la organización y estructura general del texto y para diferenciar y emplear adecuadamente los distintos tipos de textos propios de cada situación comunicativa. (Ortega, 1999, p. 36)

La competencia metadiscursiva es la habilidad de un sujeto de comprender la intención del emisor y las características del género discursivo que está utilizando. Presentando a los alumnos los diferentes géneros discursivos es que se lograría el anhelo de que los alumnos conozcan o estén familiarizados con diferentes repertorios lingüísticos.

Entonces, se debe trabajar diferentes aspectos de la lengua como:

- El texto
- La oralidad y la escritura
- La oralidad
- La escritura
- La lectura
- El lugar de la gramática
- El lugar de la ortografía
- El lugar de la literatura

Se define el texto a partir de una cita de Graciela Reyes (2003), de su obra *Cómo escribir bien en español*: «El texto es una estructura verbal, producto de cada uso efectivo de la lengua realizado con el propósito de participar en una interacción lingüística, de la naturaleza que sea». Y continúa «el texto es producto de la actividad del discurso, lo que está dicho o escrito» (ANEP, CEIP, 2008, p. 44).

Es de destacar que la cita es tomada de un manual, la misma autora lo dice, «no utilizo, casi, textos literarios como ejemplos ya que este manual no trata de la escritura literaria» (Reyes, 2003, p. 12). Llama la atención porque en este recorrido que se viene desarrollando del PEIP se ha vislumbrado poca o casi nula referencia a autores especializados en la materia, ni siquiera parafraseos. Ello hace suponer que hay una especie de doxa que circula por el

ambiente pedagógico uruguayo un poco alejada de lo académico. Podemos afirmar lo dicho con numerosos ejemplos: cuando se estuvo analizando lo que se entiende por discurso, citaron a Michel Foucault y a la hora de buscar en las referencias bibliográficas cuál había sido la obra citada para hacer un análisis más profundo no se encontró y hubo que buscar por fuera. Este último es otro ejemplo, para definir *texto* no se basan en autores especializados en lingüística o, mejor dicho, en textos académicos, sino en manuales de enseñanza, y en este en particular, ya con su título, *Cómo escribir bien el español*, nos permite entrever qué concepción de enseñanza y aprendizaje de la lengua permea en este documento y que fácilmente se introduce a su vez en las aulas escolares. Debemos tener en cuenta que este documento fue redactado por docentes que estaban, y algunos continúan, en el sistema, pues son maestros que se encuentran en cargos de inspección, dirección de escuelas o en Formación Docente.

Con ello, se corren ciertos peligros, porque los responsables de otorgar el marco curricular, los lineamientos de lo que se enseña, se manejan con doxas y no con epistemes. Este conocimiento alejado de la academia no permite una observación objetiva, en la cual, con diversas perspectivas, se pueda identificar si algo funciona o no, por ejemplo, si la enseñanza de la lengua que se imparte logra aprendizajes en los alumnos de primaria. Sin una perspectiva academicista, difícilmente se podrá lograr un cambio en las enseñanzas, en el caso que se entienda que estas no están logrando aprendizajes.

Volviendo al texto de Reyes (2003), en este se aprecia que la concepción de la enseñanza de la lengua está atravesada por una pedagogía más tradicionalista, conductista, se podría decir, en la que se realiza metalenguaje, o sea, se analiza la lengua que ya está, no hay una idea de que el alumno construye la lengua. Lo podemos notar cuando la autora, en el prólogo, narra los objetivos del libro.

[...] el cuerpo del libro intenta ser un diálogo sobre el lenguaje y sobre cómo usarlo mejor. En este diálogo se abarcan casi todos los temas relacionados con la escritura. En primer lugar, se presentan distinciones teóricas básicas, [...] gracias a las cuales podemos entender mejor y usar mejor la lengua escrita. En segundo lugar, nos ocupamos del proceso de escribir, cómo se incorporan los contenidos nuevos a los contenidos ya presente en los lectores, cómo se utilizan sintácticos y léxicos del español, cómo se distribuye la información en la frase, qué papel tiene el vocabulario, cómo se planifica la escritura. (Reyes, 2003, p. 12)

Se observa un enfoque más tradicional, centrado en el aspecto gramatical de la enseñanza, haciendo hincapié en el buen uso de la lengua escrita, ya desde el título del libro se infería ese objetivo. Pero se aprecia también una contraposición de teorías, pues

Foucault propone una tipología del discurso que no se detiene en el estudio de los rasgos gramaticales, el valor expresivo de las frases, las estructuras formales y los temas del discurso, en tanto profundiza en el análisis de las propiedades discursivas específicas y las relaciones que son irreductibles a las reglas de la gramática y de la lógica y a las leyes que gobiernan los objetos. Específicamente, estudia las reglas que forman y transforman a los discursos en una red de relaciones sucesivas o simultáneas. (Núñez y Tani, 2011, p. 206)

Núñez y Tani (2011) sostienen esto basándose en la concepción de sujeto de Foucault, un sujeto del inconsciente, el sujeto psicoanalítico, por esa razón es importante saber qué noción de sujeto se tiene, ya que determinará la noción de lengua.

[...] cuando las investigaciones del psicoanálisis, de la lingüística, de la etnología, han descentrado al sujeto en relación con las leyes del deseo, las formas de su lenguaje, las reglas de su acción, o los juegos de sus discursos míticos o fabulosos, cuando quedó claro que el mismo hombre, interrogado sobre lo que él mismo era, no podía dar cuenta de su sexualidad ni de su inconsciente, de las formas sistemáticas de su lengua o de la regularidad de sus ficciones. (Foucault, 1995, pp. 21-22).

Para Foucault la lengua se expresa, pero el sujeto no es dueño de eso que expresa, la lengua tiene un cimiento histórico y de lucha de poder, al cual muchas veces le es ajeno el sujeto.

Posteriormente, se recurre a Bajtín para definir *texto*. Este autor es considerado uno de los pioneros en reflexionar sobre la problemática de la clasificación de los textos, los géneros discursivos, al estudio de estos últimos lo denominó *metalingüística*. «Según Bajtín, el texto es la única realidad inmediata que viene a ser el punto de partida para todas las disciplinas y los tipos de pensamiento. Donde no hay texto no hay objeto para la investigación y el pensamiento. (ANEP, CEIP, 2008, p. 45). Entonces, toda actividad intelectual humana parte del texto, sin texto no tenemos actividad intelectual, es esto lo que se debe enseñar.

«El texto, que es lo que hay que enseñar, responde a intencionalidades y usos. Los mismos se trabajarán desde los géneros discursivos y sus distintas intenciones: textos para narrar, textos para explicar y textos para persuadir» (ANEP, CEIP, 2008, p. 45).

En la enseñanza de los textos están incluidos los géneros discursivos que estudió Bajtín.

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados —el contenido temático, el estilo y la composición— están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos. (Bajtín, 1998, p. 248)

El autor entiende que esa complejidad de la que habla en el uso de la lengua ha llevado al ser humano a tener diferentes tipos de discursos, cada uno con su particularidad, y él los ha clasificado en primarios (simples) y secundarios (complejos). Asumiendo que hubo una lectura de Bajtín (ya que fue citado) podríamos asumir que hay un enfoque metalingüístico de la enseñanza del texto. Es decir, el enfoque de la enseñanza se dirige a la reflexión y análisis de

la lengua, a su descripción y no a la construcción, por parte del alumno. Se trata de enseñar la lengua como algo dado, que se debe decodificar, algo del otro, de la cultura o, desde una mirada lacaniana, algo del gran Otro.

El siguiente apartado de la fundamentación del «Área del conocimiento de lenguas» se dedica a la oralidad y la escritura, parafrasean a Givon, un lingüista funcionalista, y mencionan que «la lengua oral y la lengua escrita son procesos diferentes, pero mantienen entre ambas un contínuum (Givon, 1992) y se interrelacionan» (ANEP, CEIP, 2008, p. 46). Nuevamente nos encontramos en la situación en la que el autor citado no se encuentra en las referencias bibliográficas; se pudo recuperar la obra en la cual hace referencia a la oralidad y a la escritura, es en el capítulo «Oral vs. written grammar» del libro *Bio-linguistics: The Santa Barbara lectures* (2002), en él dice lo siguiente sobre la oralidad: «Oral (or gestural) language is clearly the core phenomenon of human communication [...] the grammar of oral language is replete with features that are unique to face-to-face communications» (Givon, 2002, pp. 74-75).

Es interesante ver cómo este autor a la lengua oral también lo denomina *lenguaje gestual* «Oral (or gestural) language», pues entiende que la comunicación oral viene acompañada por elementos que solo pueden ser comprendidos en un contexto de comunicación cara a cara, donde se puede observar al interlocutor y ver su gestualidad física que acompaña con la verbalización de los fonemas. En un estudio en el que transcribe literalmente un discurso oral y luego lo convierte en un texto escrito y los compara, llega a la siguiente conclusión: «my translation was only possible because I recognized, with little difficulty, that both texts, spoken and written, represented the very same meaning. The only difference between the two texts is their *grammatical form*» (Givón, 2002, p. 78). O sea, las formas gramaticales es la distinción principal entre una y otra, no hay cambio de significado, el contexto es lo que lleva a esa diferenciación.

A este apartado, se le dedica tres párrafos y ya que en uno de ellos parafrasearon a este autor, pareció pertinente ir a la fuente y ver lo que se entiende por oralidad, escritura y su relación. En el último párrafo se plantea que estos dos se interrelacionan pero que la particularidad de la escritura es la ortografía y la puntuación, pero no es eso lo que propone el autor citado.

En el apartado sobre oralidad se presenta el trabajo de Vygotsky para comprender el desarrollo de la lengua oral del niño con relación al pensamiento. Pasamos de la biolingüística de Givon a la psicolingüística de la mano de Vygotski. Hay una cierta linealidad entre estas dos perspectivas de la lingüística, ya que la psicolingüística surge antes que la biolingüística, la primera es parte de esta última, la biolingüística conjuga estudios de la lingüística, la biología, la neurociencia, la psicolingüística, la matemática, la genética, entre otras.

Este apartado se diferencia de los demás, ya que aquí no se preocupa por definir la oralidad, sino por cómo el niño aprende la lengua oral. Esta es la primera vez que nos

encontramos con conceptualizaciones sobre aprendizaje de la lengua en la fundamentación de dicha área.

Para comprender el desarrollo del lenguaje oral por parte del niño, en relación con el desarrollo del pensamiento, resulta imprescindible la referencia a los conceptos de Vygotsky. En este sentido el autor plantea que en las primeras etapas el niño posee una competencia que le permite utilizar el lenguaje en relación con el entorno. Conversación y acción son parte de una misma función psicológica encaminada a la resolución de un problema práctico [...] El aprendizaje de la lengua oral implica un proceso de elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas. El niño va construyendo su repertorio lingüístico a partir de la interacción con los demás y a través de la resolución de diferentes problemas de habla y escucha. (ANEP, CEIP, 2008, p. 46)

Se hace referencia a la oralidad, a la lengua oral, pero Vygotsky no la menciona, él habla de *palabra*. ¿Qué es la palabra para Vygotsky? Para el autor «esta unidad del pensamiento verbal la encontramos en la significación de la palabra. Ambos términos constituyen una amalgama tan estrecha de pensamiento y lenguaje que resulta difícil dilucidar si es un fenómeno del habla o del pensamiento» (Vygotsky, 1995, p. 91).

Vygotsky entiende que la palabra es la unidad básica del pensamiento y del lenguaje, no se puede hablar del uno sin el otro y en el PEIP se afirma que «el aprendizaje de la lengua oral implica un proceso de elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas» (ANEP, CEIP, 2008, p. 46), o sea, los autores del documento entienden que el habla es previa a la conceptualización, cuando Vygotsky claramente indica que no y lo llama *pensamiento verbal*, uno no es consecuencia del otro, los dos están «amalgamados» y es difícil dilucidar de dónde proviene la palabra.

En esta próxima cita el autor explica cómo el niño va aprendiendo o adquiriendo el habla:

Lo primero que revela este estudio es la necesidad de distinguir dos planos en el lenguaje: su aspecto interno, significativo y semántico, y el externo y fonético —que aunque forman una verdadera unidad— tienen sus propias leyes de movimiento. La unidad del lenguaje es compleja y carece de homogeneidad. Determinados hechos en el desarrollo lingüístico del niño indican movimientos independientes en las esferas fonéticas y semánticas. Vamos a señalar los dos factores más importantes. Para adquirir el dominio del lenguaje externo, el niño arranca de una palabra, luego conecta dos o tres, un poco más tarde pasa de frases simples a otras más complicadas, y finalmente a un lenguaje coherente formado por una serie de oraciones; en otras palabras, va de una fracción al todo. En lo que respecta al significado, las primeras palabras de un niño cumplen el papel de una oración completa. Desde el punto de vista semántico los niños parten de la totalidad de un complejo significativo, y solo más tarde comienzan a dominar las diferentes unidades semánticas —los significados de las palabras— y a dividir su pensamiento anterior indiferenciado en esas unidades. Los aspectos externos y semánticos del lenguaje se desarrollan en direcciones opuestas, uno va de lo particular a lo general, de la palabra a la frase, y el otro de lo general a lo particular, de la oración a la palabra. (Vygotsky, 1995, p. 95)

El siguiente apartado, «La escritura», comienza con una cita de Teberosky, «Nadie se alfabetiza solo, sino a través de un complicado juego de interacciones sociales y de aprendizaje con respecto a lo escrito» (ANEP, CEIP, 2008, p. 46)

Nuevamente sucede que no encontramos dicha obra en las referencias bibliográficas. Lo que podemos decir es que Ana Teberosky junto a Emilia Ferreiro —pertenecieron al mismo equipo de trabajo y han publicado juntas— son psicólogas especializadas en psicología genética y sus trabajos van en la línea de la teoría del biólogo y psicólogo Jean Piaget.

En su obra, escrita en conjunto con Emilia Ferreiro, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1991), proponen una noción de sujeto, la del sujeto cognoscente, y cómo interacciona con la lengua escrita y lo aprende.

[...] el sujeto cognoscente, el sujeto que busca adquirir conocimiento, el sujeto que la teoría de Piaget nos ha enseñado a descubrir. ¿Qué quiere decir esto? El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver las interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo. [...] ¿Podemos suponer que este sujeto cognoscente está presente también en el aprendizaje de la lengua escrita? Nosotros pensamos que la hipótesis es válida. Razonando por el absurdo: resulta bien difícil imaginar que un niño de 4 a 5 años, que crece en un ambiente urbano, en el cual va a reencontrar necesariamente textos escritos por doquier, [...] no se hace ninguna idea acerca de la naturaleza de ese objeto cultural, hasta tener 6 años y una maestra delante. Resulta bien difícil, sabiendo lo que sabemos acerca de los niños de esas edades: niños que se interrogan acerca de todos los fenómenos que observan. (Teberosky y Ferreiro, 1991, pp. 28-29)

Este sujeto, según las autoras, va construyendo su conocimiento a través de la interacción con su realidad, con su cultura, y, a partir de esa interacción, establece categorías que le permiten interiorizar y organizar el mundo. Ellas entienden que esto también sucede con la escritura, el niño al estar expuesto a ella logra asimilarla y categorizarla; el docente en el aula no se va a encontrar con un niño que no sabe nada de la escritura o de la lengua escrita, el alumno ya tiene nociones, entonces, ¿qué debe hacer el docente y la escuela con eso que trae el alumno?

En dicho apartado no encontramos respuesta a esto, solo mencionan a Teberosky cuando refiere a que la alfabetización no se realiza en soledad, sino en una interacción social. Volviendo a la pregunta, hacia el final se lee que «la escuela ha sido y es agente de la planificación lingüística, encargada de alfabetizar y enseñar lenguas, con toda la responsabilidad social que ello implica» (ANEP, CEIP, 2008, p. 47). Planificación lingüística que analizaremos más adelante en la selección y distribución de contenidos.

El siguiente apartado refiere a la lectura.

La lectura es un proceso de construcción de sentido, producto de una transacción entre el lector, el texto y el autor, que pone en juego los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos del primero con las pistas lingüísticas codificadas del segundo y el mundo tercero. Este proceso es de naturaleza cognitiva, cultural y social. Tiene lugar tanto en un tiempo y espacio diferentes de aquellos en los que el texto fue producido como en la relación inmediata del discurso: la relación producción y lectura es, pues, diferida y simultánea. (ANEP, CEIP, 2008, p. 47)

La lectura es «producto de una transacción entre el lector, el texto y el autor», esto nos deriva directamente a la teoría transaccional de la lengua y lectura de Rosenblatt.

Los conceptos de transacción, la naturaleza transaccional del lenguaje y la atención selectiva pueden ahora aplicarse al análisis del proceso de lectura. Todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. (Rosenblatt, 1996, p. 11)

El autor afirma que el significado no existe de antemano, el significado se construye una vez que el lector se enfrenta al texto, este se produce durante la transacción.

Parece pertinente analizar qué entiende por transacción, ya que basa su teoría en ese concepto. Esta teoría se aleja de la noción «dualista» de Descartes, en la que se encuentra el «sujeto» por un lado y el «objeto» por otro. De esa manera el sujeto puede alejarse del objeto y estudiarlo sin contaminarlo de su subjetividad. John Dewey se alejó de este paradigma positivista moderno en el que el sujeto y el objeto interaccionan, sin contaminar uno al otro, y pasó a la noción o concepto de «transacción». «El conocedor, el conocimiento y lo conocido se distinguen como aspectos de un “único proceso”. Cada elemento condiciona y es condicionado por el otro en una situación gestada de manera recíproca» (Rosenblatt, 1996, p. 3).

Aquí no hay uno u otro, los dos se condicionan, y así entiende la lectura, no hay un texto, ni un lector, la existencia de los dos se da a través de la transacción. Es así como se concibe la lectura en el PEIP, 2008.

Luego se menciona la literacidad, la cual «implica una lectura crítica del contexto socio-histórico en el que el texto considerado tuvo origen y ha circulado o circula, en relación con la ideología que reposa en todos los enunciados formulados, partiendo de la base de que no es palabra neutra» (ANEP, CEIP, 2008, p. 47).

Con esta noción de literacidad se retoma la idea de discurso, de cómo representa la ideología hegemónica y cómo la lengua está permeado por el poder; la literacidad se ocuparía, entonces, de descifrar ese discurso ideologizado en el texto. Pues más adelante se plantea que se debe «considerar los interlocutores involucrados y las esferas de las actividades humanas donde funcionan los textos a la hora de efectuar una lectura que trascienda lo estrictamente lingüístico». Esta noción de literacidad es tomada de Gordon Wells, un lingüista inglés que se ha dedicado a estudiar la lingüística aplicada a la educación teniendo como referentes teóricos a Lev Vygotsky y a Michael Halliday. En el pie de página citan al autor: «El término *literacy* es traducido como dominio de la lengua escrita que va más allá del descifrado mecánico del código alfabético. Para nombrar este dominio se ha recurrido a un neologismo derivado del latín *literidad* o *literacidad*» (Wells, 1987 en ANEP, CEIP, 2008, p. 47)

Para profundizar un poco más sobre las ideas de este autor se indaga en su obra *Dynamics of discourse: Literacy and the construction of knowledge* (1993), escrito en conjunto

con Geng Ling Chang-Wells, ambos autores se enfocan en el estudio del aprendizaje de los niños y de la relación entre desarrollo y aprendizaje desde la perspectiva vygotskiana.

En el capítulo «School learning and literacy», realizan un recorrido por las tres dimensiones de cambio que sufre el sujeto niño a través de su desarrollo-aprendizaje, la primera dimensión es la «intelectualización» de las funciones mentales, la segunda es la «descontextualización», que es la habilidad de separar al objeto de conocimiento de su contexto, y la tercera dimensión es cuando las funciones mentales se asocian con la escolarización, dando un marco teórico a sus conocimientos.

Lo que ayuda a comprender mayormente este concepto de literacidad que se quiere dejar plasmado en el documento es lo siguiente:

However, what is significant with respect to all of these three dimensions of change in mental functioning is that they are dependant on literacy, when this is understood not simply as the encoding and decoding of written language or the use of written texts for functional purposes as engaging with texts of all kinds in ways that exploit the symbolic representation of meaning as a means of empowering intrapersonal mental activity...it is the development of literate thinking in particular, rather than schooling in general, that makes possible the construction of scientific concepts and hence the evolution of higher mental process. (Chang-Wells y Wells, 1993, p-p. 6162)

Es a partir de la literacidad que el niño logra dar sentido a las representaciones simbólicas que le surgen en ese encuentro con el texto escrito, ese «pensamiento literal» es lo que posibilita en el niño la construcción de conceptos científicos y, en términos vygotskianos, lograr procesos mentales superiores.

Entonces se podría decir que la literacidad es entendida como un proceso mental superior que el niño logra a través de la escolarización, del aprendizaje de la lengua en la escuela, lo cual le permitiría descontextualizar ese discurso para denotar su carga ideológica.

A continuación, se presenta el apartado, «El lugar de la gramática»,

Todas las personas tienen desde muy pequeños, como hablantes nativos de su lengua, un conocimiento intuitivo de la gramática. La maduración personal de sus funciones cognitivas y la interacción con las personas de su entorno hacen que su lenguaje se vaya desarrollando para establecer comunicaciones cada vez más acordes a sus intenciones. (ANEP, CEIP, 2008, p. 47)

Algunos conceptos se destacan de esta cita, lo «intuitivo», «maduración», «funciones cognitivas» y la relación entre estas dos últimas. Cuando se comenzó la búsqueda sobre el término *gramática* en los diferentes portales académicos, la gran mayoría de las publicaciones estaban relacionadas con la enseñanza, y, en particular, con la enseñanza escolar. Este es un punto interesante para seguir analizando más adelante.

Retomando el concepto de innatismo en la gramática, lo que Chomsky plantea como “conocimiento intuitivo de la gramática”, el autor plantea una teoría innatista del lenguaje (cabe decir que en ningún momento lo mencionan en este apartado, el concepto llevó a este autor).

Chomsky entiende que los seres humanos no aprendemos el lenguaje a partir de la imitación y repetición como lo entendían los conductistas. Para él estamos biológicamente programados para el lenguaje, eso es lo innato, ya está en nuestra biología, no es una adquisición social, el ser humano está genéticamente dotado para adquirir el lenguaje y el uso de la lengua, y esto es lo que denomina «Gramática universal».

The language faculty has an initial state, genetically determined; in the normal course of development it passes through a series of states in early childhood, reaching a relatively steady stable state that undergoes little subsequent change, apart from the lexicon. To a good first approximation, the initial state appears to be uniform for the species. Adapting traditional terms to a special usage, we call the theory of the state attained its *grammar* and the theory of the initial state *Universal Grammar* (UG). (Chomsky, 1981, p. 14)

Chomsky se pregunta ¿Qué es lo que constituye el conocimiento del lenguaje? ¿Cómo se adquiere el conocimiento del lenguaje? ¿Cómo se utiliza el conocimiento del lenguaje?

Una gramática generativa es la respuesta a la primera pregunta, una teoría que trata del estado de la mente/cerebro de la persona que conoce un lenguaje particular. La respuesta a la segunda pregunta proporciona una especificación de la GU junto con una explicación de las formas en que sus principios interactúan con la experiencia para obtener una lengua determinada; la GU es una teoría del «estado inicial» de la facultad lingüística, previo a cualquier experiencia lingüística. La respuesta a la tercera pregunta consistiría en una teoría de cómo el conocimiento de la lengua en cuestión entra en las expresiones del pensamiento y en la comprensión de ejemplares lingüísticos y, en una segunda instancia, en la comunicación y en otros usos del lenguaje. (Chomsky, 1985, p. 17)

Ese componente innato de la mente humana y la interacción con la experiencia permite al humano el conocimiento de una lengua u otra. Las lenguas son expresiones del pensamiento. El lenguaje se ve como un proceso más creativo desde esta perspectiva, cada ser humano va creando su lenguaje, sus enunciaciones y no imitando como lo entiende el conductismo.

Otro de los conceptos a analizar aquí son los de «maduración» y «funciones cognitivas». No se puede continuar este análisis desde la teoría chomskiana porque el autor no trabaja el concepto de maduración, la menciona, pero no la conceptualiza y no la concibe como un determinante de las formaciones gramaticales en los sujetos.

El concepto de «maduración» se trabaja en las teorías biologicistas y las neurociencias. En el campo de la lingüística y filología encontramos a la autora chilena Marianne Peronard que, en «Maduración y lenguaje verbal», realiza un recorrido sobre el concepto de maduración y su influencia en el lenguaje verbal. Además, interesa trabajar con su obra porque aporta al análisis del concepto de «funciones cognitivas».

Define la maduración en sentido estricto y en sentido amplio.

Por maduración, en sentido estricto, se entiende el desarrollo del organismo como función del tiempo —de la edad—, desarrollo que involucra el conjunto de procesos orgánicos o cambios estructurales que ocurren en el interior del cuerpo de un individuo y que son relativamente independientes de las condiciones externas, de la experiencia y de la práctica (Munssen, 1963, p. 14). En sentido amplio, se puede hablar de maduración para referirse a funciones, procesos, capacidades, estructuras cognoscitivas, disposiciones instintivas, etc., que pueden

o no tener base anatómica o fisiológica (Warren, 1960, p. 164). En consecuencia, es frecuente encontrar expresiones como «madurez mental» o «madurez psíquica» para designar un estado óptimo de desarrollo de las funciones cognitivas como razonar, recordar, percibir, predecir, etc. (Peronard, 1979, p. 37)

Cita a dos autores, Munssen —para explicar la maduración en el sentido físico biológico— y Warren —para explicar la maduración desde lo cognoscitivo—, en ningún momento del trabajo se habla de una «maduración emocional», como para tener en cuenta. La neurolingüística es el campo disciplinar que tiene como objeto de estudio el cerebro y el lenguaje, se ocupa de estudiar la maduración biológica y la relación con la adquisición del lenguaje, es importante denotar que este campo de conocimiento se desarrolló a partir de las afasias o déficits lingüísticos que ocurren luego de un daño cerebral. Los neurolingüistas entienden que la maduración del cerebro es lo que permite la adquisición del lenguaje, quitando valor al factor ambiental. La autora al hablar de la neurolingüística afirma lo siguiente:

En resumidas cuentas, los neurolingüistas y quienes se interesan fundamentalmente por los aspectos biológicos del lenguaje tienden a enfatizar la maduración orgánica como determinante en la adquisición, por parte de los niños, de su primera lengua. Es la maduración y no la estimulación del medio ambiente lo que fija el ritmo y la secuencia, y a ello se debe, precisamente, la similitud que muestra el proceso, aún en niños inmersos en ambientes muy diferentes. (Peronard, 1979, p. 40)

En un apartado de su artículo, «Funciones cognitivas y lenguaje», Peronard (1979) plantea lo complejo que es tratar de relacionar la maduración con las funciones cognitivas y el lenguaje, «No parece ya posible encontrar una respuesta simple y global al problema de la correlación entre procesos cognitivos y lenguaje y, por ende, al de la correlación entre maduración y aprendizaje» (p. 42). Concluye que en la teoría piagetiana se explica mejor esta correlación entre maduración y procesos cognitivos.

Esta concepción dinámica del significado referencial va acompañada de un cierto énfasis en el aspecto maduracional. En efecto, las etapas que Piaget propone para dar cuenta del desarrollo cognitivo del niño son testimonio claro de que el proceso en sí, si bien requiere de la estimulación ambiental, está básicamente determinado por factores maduracionales. Por muy variado y estimulante que sea el medio que rodea al niño este no podrá saltarse etapas y por ello el orden será siempre el mismo: a) etapa sensorio motriz, b) etapa preoperacional, c) período de las operaciones formales. En la primera etapa, que es prelingüística, el niño aprende a distinguirse del resto del mundo y a reaccionar ante los objetos, gracias a esquemas de acción que él aplica sobre ellos. En la segunda etapa, el niño ya es capaz de manejar simbólicamente los objetos, gracias a su incipiente desarrollo lingüístico. El niño podrá expresar verbalmente las relaciones que descubre en el período anterior. Durante este período el niño aprende las formas morfosintácticas específicas de su lengua materna que le sirven para expresar, de manera económica y precisa, esas relaciones. Al final de este período y en el siguiente, aprende a expresar otras relaciones que no son directamente perceptibles, sino que deben ser inteligidas a partir de la experiencia con el mundo y con el lenguaje. Finalmente, en la etapa de las operaciones formales, el niño, gracias al dominio que ha logrado de su lengua materna, se libera del mundo concreto, real, para entrar en el mundo de lo posible, de lo que podría ser. (Peronard, 1979, p. 44)

Según la teoría piagetiana el niño sí va adquiriendo la gramática de su lengua materna a través de la maduración de sus funciones cognitivas a través del relacionamiento con el

ambiente, es mínimo, pero lo reconoce «para dar cuenta del desarrollo cognitivo del niño son testimonio claro de que el proceso en sí, si bien requiere de la estimulación ambiental, está básicamente determinado por factores maduracionales», a diferencia de los neurolingüistas que entienden que el ambiente no influye en lo más mínimo en la adquisición del lenguaje.

En conclusión, luego de analizar estos tres conceptos nos aventuramos a decir que en el PEIP se entiende a la gramática como un elemento del lenguaje que no es aprendido, sino que está en el ser humano y se va desarrollando a través de la maduración, o sea, a medida que el niño va madurando logra un mejor uso y entendimiento de la gramática. Pero al finalizar este apartado dice lo siguiente:

La escuela debe enseñar la gramática textual y la gramática oracional. Esto significa que se tomará la oración como eje estructural e informativo para que el niño, mediante la reflexión, descubra categorías sintácticas, morfológicas y léxicas que fueron seleccionadas según la intención del enunciador, buscando una respuesta en el enunciatario y aumentando el nivel de comprensión del texto. (ANEP, CEIP, 2008, p. 47)

Entonces, por un lado, sostiene que la gramática es innata, y, por otro, que esta debe enseñarse a través del análisis de oraciones y textos, retomamos la idea trabajada anteriormente en la que se observa en el PEIP que la escuela es el espacio en el que se realiza metalenguaje.

El siguiente apartado con el cual nos encontramos es el del «El lugar de la ortografía».

La ortografía es uno de los componentes del lenguaje escrito, pero no el único, ni el más importante. Tampoco se trata de entender que la ortografía es irrelevante y que hay que dejarla de lado. Es un conjunto de convenciones normativas que regulan el componente grafemático de la lengua. (ANEP, CEIP, 2008, p. 48)

Para entender que el lugar que se le da a la ortografía no es el más importante es necesario contextualizar cuándo fue escrito este programa. Durante la década de los noventa en Uruguay se implementó una reforma educativa llevada adelante por el Prof. Germán Rama, junto con esta reforma llega una corriente educativa: el constructivismo. Esta nueva teoría desplaza la pedagogía y da un lugar protagónico a las psicologías de la educación, la visión constructivista que llega a Uruguay deviene de los planteamientos piagetianos y los autores referentes son los españoles Mario Carretero y Cesar Coll, dos psicólogos cognitivistas.

En lo que atañe a la escritura, las autoras argentinas Ferreiro y Teberosky, basándose en la teoría de los estadios de pensamiento de Piaget, pusieron de manifiesto que los niños pasaban por una serie de etapas también en la adquisición del sistema de escritura, en muchos casos, con independencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producían en las aulas. Emilia Ferreiro publicó las conclusiones de su tesis doctoral, dirigida por Jean Piaget, en el libro *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant* (1971), cuyo prólogo fue firmado por él.

La teoría de la psicogénesis de la escritura llevada adelante por estas dos autoras ha permeado las aulas escolares desde los noventa y, principalmente, a comienzos del siglo XXI. Para ellas, los niños pasan por diferentes etapas en la escritura, primero por el garabateo o el dibujo, luego la etapa presilábica, silábica, silábica-alfabética y por último la alfabética.

A medida que el niño transita por estas diferentes etapas va construyendo su escritura, empezando por el dibujo, después escribiendo algunas vocales de la palabra y luego agregando consonantes hasta formar la palabra.

La escritura alfabética constituye el final de esta evolución. Al llegar a este nivel el niño ha franqueado «la barrera del código»; ha comprendido cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores a la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir. Esto no quiere decir que todas las dificultades hayan sido superadas: a partir de este momento el niño afrontará las dificultades propias de la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto. Nos parece importante hacer esta distinción, ya que a menudo se confunden las dificultades ortográficas con las dificultades de comprensión de la escritura. (Ferreiro, Teberosky, 1979, p. 266)

Por esta razón en las aulas se interpretó que la ortografía no era algo a corregir o enseñar, ya que el alumno lo iba a ir adquiriendo en ese proceso de construcción de su escritura, pues las autoras afirmaban que las dificultades ortográficas no son dificultades de la escritura, el niño sabe escribir, aunque tenga faltas de ortografía. Por estos postulados la ortografía no tendría un papel de gran relevancia en la enseñanza de la escritura.

A continuación, se puede leer en el PEIP que «la norma ortográfica es un instrumento que otorga determinado poder social al usuario, por lo tanto, enseñarlo es una ocupación de la escuela» (ANEP, CEIP, 2008, p. 48). Podría interpretarse que solo la escuela es la entidad capaz de transmitir este conocimiento. Acerca del poder social que otorga el buen uso de la ortografía, María José Gomes, en el marco del Programa de Lectura y Escritura en Español (Prolee) de ANEP, escribe el artículo «El valor social de la ortografía» (2011).

Como ya vimos, al ser la ortografía el componente que se extiende por encima de las variedades de la lengua, es vista como un bien social. Esto significa que la sociedad le concede a la ortografía una importancia singular y, por lo tanto, su correcto dominio se va a hallar asociado a connotaciones positivas. «Es la propia sociedad quien recompensa a quienes dominan esta disciplina con una buena imagen social y profesional. Y, en el lado opuesto, es también la sociedad la que valora como faltas los errores ortográficos y sanciona a las personas que muestran una ortografía deficiente» (RAE, 2011). La sanción social hacia estas personas se realiza mediante juicios que pueden afectar su imagen y llegar a restringir su promoción académica y profesional. (Gomes, 2011, p. 5)

Según lo anterior, el buen uso de la ortografía es una herramienta esencial para la continuidad en el sistema educativo formal para el sujeto.

Para finalizar este apartado el documento da un guía de cómo afrontar la enseñanza de la ortografía en la escuela:

Centrar la educación ortográfica desde el uso de las palabras a la reflexión y de esa reflexión, nuevamente al uso. Acrecentar la conciencia ortográfica mediante el descubrimiento de la relación entre los vínculos ortográficos, morfológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos de las palabras. (ANEP, CEIP, 2008, p. 48)

Gomes (2011), en su artículo, publicado tres años después del PEIP, plantea sobre la enseñanza de la ortografía que

El modo sintáctico es el más adecuado a la escritura formal, más planificada, propio del ámbito académico. Una de sus características fundamentales es el uso de una estructura morfosintáctica elaborada. Deberíamos pensar, entonces, que de este modo recibe especial atención y cuidado la norma ortográfica. La tarea de la enseñanza sería entonces la de acercar al estudiante hacia los modos de predominio más sintácticos, atendiendo, entre otras cosas, a la normativa no solo en el plano morfosintáctico sino en todos, incluyendo el de la ortografía como disciplina normativa. (p. 8)

En un nuevo apartado se fundamenta «El lugar de la literatura» en el «Área de conocimiento de lenguas», pero la selección de contenidos se incluye en el «Área del conocimiento artístico», por eso resulta extraño encontrar este apartado aquí y lo que se expresa:

Se considera imprescindible incorporar la literatura en el desarrollo de los contenidos de la Lengua, ya que es una oportunidad para que el alumno escuche su propia voz y se autoafirme. Lo afectivo se expresa y materializa en el texto literario, porque en este se encuentra todo el componente emocional, aquello a lo que no puede acceder a través de otros textos. En este sentido, el texto literario se aleja del lenguaje concebido como elemento práctico, adquiriendo su profunda relevancia en términos de aprendizaje y de disfrute en sí mismo y para sí mismo. Se constituye en una *fuentes de placer, en una actividad de ocio lúdica y enriquecedora*, formadora de la sensibilidad y de la subjetividad, a partir del momento en que se descubre que las palabras de otro pueden nombrar también su mundo interior. (ANEP, CEIP, 2008, p. 48)

Se intenta que la lengua no sea solo un área de conocimiento instrumental.

El aprendizaje instrumental se basa en *la adquisición de los instrumentos y herramientas esenciales que serán la base para acceder al resto de conocimientos* y lograr una formación de calidad. Son, en definitiva, las competencias básicas que todo el alumnado debe obtener en su período de escolarización para llegar a adquirir el resto de los aprendizajes como, por ejemplo, la lectura, el lenguaje matemático, o las Tecnologías de la Información y la Comunicación. (Íñiguez, 2013, p. 1)

Se pretende que la lengua sea un área de conocimiento en la que el alumno pueda ser creativo y formar su subjetividad. Se percibe un interés por la formación del sujeto, de brindarle un mundo simbólico nuevo para enriquecer el suyo a través de la literatura. La literatura y el arte, en general, siempre han sido fuente de inspiración para la creación de conocimiento y, en lo que respecta al conocimiento del ser humano, Sigmund Freud ha sido uno de los científicos que ha logrado conocer más sobre este a través de la literatura, específicamente, de los mitos y leyendas griegas. Freud entendía que en ellos se vislumbra el inconsciente del sujeto, son sus manifestaciones. Eso se aprecia en su conceptualización del complejo de Edipo, a través de su trabajo en la clínica ha podido observar reiteradamente en sus pacientes esa

ambivalencia amorosa, amor por la madre y odio por el padre, y en la mayoría de los casos el primer objeto amoroso del sujeto es la madre. Esto que observó en la clínica estaba presente en la leyenda griega *Edipo rey*, gracias a la literatura Freud concibió este concepto clave para la teoría psicoanalítica y así conocer más sobre los sujetos.

[...] el complejo de Edipo es el complejo nuclear de las neurosis, la pieza esencial del contenido de estas. En él culmina la sexualidad infantil, que, por sus consecuencias, influye decisivamente sobre la sexualidad del adulto. A todo ser humano que nace se le plantea la tarea de dominar el complejo de Edipo; el que no pueda resolverla cae en la neurosis. (Freud, 1901-1905, p. 206)

No solo ha trabajado con mitos y leyendas griegas para conocer más sobre el sujeto, también los cuentos infantiles han sido campo fértil para Freud para estudiar sobre la sexualidad y las neurosis infantiles.

Parece pertinente analizar este otro aspecto de la literatura que se plantea en el PEIP, «a partir del momento en que se descubre que las palabras de otro pueden nombrar también su mundo interior». Para analizar esta frase recurrimos a Lacan. En su noveno seminario «La identificación» (1961-62), Lacan desarrolla el concepto de identificación y su importancia en el acontecer del sujeto, aquí explica como el Otro es el tesoro de significantes para el sujeto, a partir de los significantes del Otro surge la función simbólica en el sujeto, o sea, el sujeto logra ingresar al mundo simbólico.

Verán que de dos en dos alternativamente domina la temática del sujeto y la del significante lo que, dado que es por el significante, por la elaboración de la función de lo simbólico que hemos comenzado, hace recaer también este año sobre el significante, [...] ya que de lo que se trata en la identificación debe ser la relación del sujeto con el significante. [...] Hablaré de identificación misma. Para precisar enseguida lo que entiendo por esto, diré que cuando se habla de identificación, se piensa de entrada en el otro, al que uno se identifica, y que la puerta me es abierta fácilmente para poner el acento, para insistir, sobre esta diferencia del otro al Otro, del pequeño al gran Otro. (Lacan, 1961-62, p. 2)

Desde las palabras esbozadas en PEIP y lo que sostiene Lacan, es innegable la importancia de la palabra del Otro para formar al sujeto, para darle entrada a ese mundo simbólico que lo determina como sujeto; sin símbolos, sin lengua no hay sujeto. Cada obra literaria es un tesoro de significantes, son puertas a las diferentes culturas que el sujeto podrá apropiarse, y expandir su red de significantes, entonces, ¿por qué la literatura quedó por fuera de la selección de contenidos de lengua? ¿Por qué se la quitó del lugar de las instrumentales, que son las áreas que más trabajan los maestros en el Uruguay, al área del conocimiento artístico, el área que menos se trabaja en las aulas de primaria?

La literatura, que en este mismo documento se menciona su importancia, quedó relegada en el área que los maestros menos frecuentan. En su tesis de grado, la licenciada en Sociología Natalia Ríos estudia la enseñanza de las artes en la escuela y llega a esta conclusión:

Es así como un posible resultado de este estudio es la asimetría entre lo que el programa formalmente propone para el área artística y los patrones de recepción de los educadores encargados de incorporarlo a la currícula, los cuales se ven enfrentados al desafío de transmitirlo careciendo de formación formal en esas áreas. Y es justamente en este punto en que los determinismos sociales entran en juego, dado que son aquellos educadores con intenso consumo cultural en su vida personal los que se encuentran más capacitados para transmitir esta área del programa y los de consumo cultural débil los que se encuentran ante un mayor desafío profesional. Además, como se dijo antes, en el caso de Montevideo esto se corresponde con los contextos favorable y crítico respectivamente, lo cual refuerza la idea de la asimetría entre los códigos de recepción del nuevo programa, tanto de alumnos como de maestros de contexto crítico. En los discursos de las maestras mayoritariamente no se encuentra mención a un trabajo fuerte en la práctica que implique considerar y reconsiderar el concepto de patrimonio y conocer que, así como se valorizan ciertas expresiones otras quedan por fuera. Por lo cual, en tanto se naturaliza el patrimonio, también —siguiendo a Bourdieu— se perpetúa el ocultamiento de las desigualdades sociales que subyacen, dado que no es ni fue posible para todos apropiarse de igual manera de ese patrimonio ni todos contribuyeron de igual manera para su formación. (Ríos, 2012, p. 55)

Este estudio nos permite conocer que la enseñanza de las artes depende fundamentalmente del maestro y no de la institución escuela en sí, pues no hay una exigencia desde las autoridades, desde inspección. Trabajar las artes depende de cuánto las valore el maestro y cuánto estuvo expuesto a ellas para que las enseñe o no.

Se puede visualizar la literatura en algunos contenidos de oralidad, lectura y escritura como excusa para trabajar esas macrohabilidades, dejando por fuera el carácter creativo de esta disciplina.

	Oralidad	Lectura	Escritura
1.º año	El relato oral de tramas de cuentos, historietas y dibujos animados.	La oralización de la lectura. La lectura expresiva de textos literarios.	Las anécdotas y los cuentos con un episodio. La descripción en la narración. La ubicación espacio temporal en el marco del cuento. Los organizadores temporales («había una vez», «un día», «después»).
2.º año	La creación de cuentos a partir de situaciones de la vida real y de la fantasía. Los personajes fantásticos.	El diálogo en la narración. Las voces de los personajes. La ampliación del reservorio lingüístico: la memorización de refranes.	La trama de los cuentos con un episodio. Las voces de la narración. La historieta. El lenguaje icónico, los personajes y las viñetas
3.º año	El diálogo de los personajes de cuentos, historietas y dibujos animados.	La lectura expresiva: de leyendas y fábulas (la coda o moraleja). La ampliación del reservorio lingüístico: la memorización de poemas y el recitado.	La trama de historietas, dibujos animados y películas.

	Oralidad	Lectura	Escritura
4.º año	La descripción de episodios de una narración.	La polifonía: voz del narrador y voces de los personajes en los cuentos. La lectura de crónicas. Las variedades lingüísticas: el español estándar rioplatense y el habla rural. La poesía: versos y rimas. La ampliación del reservorio lingüístico: la memorización de cuentos para ser narrados.	Las narraciones con más de un episodio
5.º año	La descripción de episodios en la novela. La entonación en la poesía.	La anticipación, predicción, hipótesis y verificación en la novela. Las voces de la narración. El autor, el narrador (interno y externo) y los personajes. La información implícita. Lo dicho y lo sugerido en la novela. La lectura expresiva de poesía. El ritmo y la métrica: verso, estrofa y rima. La comparación y la metáfora. La memorización y el recitado.	No hay contenidos relacionados a la literatura en este grado.
6.º año	El diálogo en la obra de teatro. Los parlamentos de los personajes. Los elementos paralingüísticos: gestos, miradas, posturas y desplazamientos. La entonación en la prosa poética.	La poesía. Las anáforas, polifonía e hipérbaton en la poesía.	La producción de una obra para su representación.

Estos son todos los contenidos de Lengua en los que la literatura es una «excusa» para trabajar o enseñar las diferentes macrohabilidades. Analizando esta selección, se percibe un interés por la forma y no por el contenido del texto literario, no hay sugerencia de autores, de estilos, de momentos históricos o de movimientos literarios, apenas hay mención de los géneros: cuento, novela, crónica y poesía. Corresponde a una visión más estructuralista de la enseñanza de la lengua. Nos aventuramos a decir que desde el área de la Lengua no se muestra preocupación para que los alumnos se formen como lectores o que descubran a distintos escritores. Si pensamos por ejemplo en uno de los contenidos, «La poesía. Las anáforas, polifonía e hipérbaton en la poesía», quizás el docente haga una selección de diferentes poesías, de diferentes autores para luego en ellos analizar las figuras literarias, pero

queda a merced del maestro, volvemos a lo mencionado anteriormente con respecto a la enseñanza de las artes, que esta dependerá mucho de la formación que tiene el docente en literatura y su gusto.

Asimismo, existe una «tradicón escolar» de cómo los docentes transmiten el conocimiento, cómo enseñan, en lo que respecta a la enseñanza de la lengua y literatura, Valeria Sardi, en su obra *Historia de la enseñanza de la lengua y literatura. Continuidades y rupturas* (2006) menciona este concepto.

Las tradiciones escolares son modos de hacer y accionar de los individuos, esquemas o rutinas didácticas que están interiorizadas en los docentes de manera tal de volverse inconscientes y que se reproducen y repiten sin saber el origen de ese arte de hacer. Es decir, las tradiciones escolares establecen modos de pensar la enseñanza de las disciplinas como prácticas automáticas —en el sentido de que no tienen una explicación racional o responden a una decisión docente, sino que hacen casi por inercia, o, mejor dicho, porque están instituidas como prácticas en la memoria histórica de los docentes—. Estas tradiciones van conformando la disciplina escolar y van imponiendo ciertos modos de vincularse con el saber, con los sujetos, con los textos, con las prácticas. [...] La enseñanza y lectura de literatura presenta para los profesores ciertas dificultades cuando de poesía se trata, más de uno duda acerca de qué hacer con ella. Algunos más osados imaginan a sus alumnos leyendo y escribiendo en talleres de lectura y escritura de poesías en el aula. Otros, más ligados a una práctica tradicional, leen el texto, explican rima, métrica y como cierre, proponen buscar figuras retóricas y asignarles sentidos. (Sardi, 2006, pp. 22-23)

Según lo que expone la autora sobre las prácticas docentes en lengua y literatura, y vislumbrando cómo están planteados los contenidos en el programa, se infiere que estos se vinculan con una práctica de enseñanza «tradicional». Lo que se plantea en la fundamentación de «El lugar de la literatura» no sería posible con esos contenidos, ya que se centran más en el estudio de la lengua, lo estructural, en una visión metalingüística.

Otro nuevo apartado en la fundamentación del área está dedicado a la «Didáctica», que se subdivide en «Enseñanza de la lengua oral», «Enseñanza de la lengua escrita» y «Enseñanza de la lectura».

En la «Enseñanza de la lengua oral», al ser la escolarización cada vez más temprana, la institución escuela debe ser partícipe del desarrollo de la oralidad en los niños, es decir, ocuparse de lo que antes correspondía al hogar, al seno de la familia como el lugar de adquisición y desarrollo de la lengua oral. Asimismo, se intenta «acortar la brecha cultural y lingüística entre los alumnos» (ANEP, CEIP, 2008, p. 50). No todos los alumnos ingresan a la escuela con el mismo bagaje lingüístico. El famoso informe de la Cepal; que data de 1990, y que sirvió como antecedente de las reformas educativas llevadas adelante por Germán Rama en los años noventa, «Que aprenden y quiénes aprenden en las Escuelas de Uruguay»; menciona la brecha cultural y lingüística que existe en nuestros niños:

El dominio del lenguaje escolar se vincula en forma directa con el capital lingüístico y cultural de la madre, mientras que la medida de ingreso es un indicador de los recursos materiales y una aproximación al fenómeno de la transformación de recursos y usos culturales de la familia. De los capitales disponibles por esta el de mayor rentabilidad educativa es el capital

cultural cuya magnitud se mide, en forma aproximada, por la instrucción de la madre. Pero la tenencia de un considerable capital cultural está correlacionada, en la mayoría de los casos en la sociedad uruguaya, con la tenencia de los más altos ingresos. Cuando esta correlación existe se produce una potenciación de la rentabilidad del capital cultural, al tener disponibles los recursos materiales con los que consolidarlo y desarrollarlo. Cuando hay una incongruencia y el capital monetario no tiene a su disposición capital cultural de la misma valía, los logros escolares se amenguan porque los recursos materiales de por sí solos no son creadores de las competencias lingüísticas y simbólicas indispensables para el desarrollo cognitivo del niño. Cuando la incongruencia es inversa el capital cultural logra obviar o reducir los efectos negativos de la ausencia parcial de recursos materiales. Piénsese, por ejemplo, en el desarrollo cognitivo de hijos de docentes con ingresos bajos, pero que disponen de un excelente capital cultural y que aportan adicionalmente la especialización en el arte de transmitir conocimientos. Finalmente, cuando los recursos materiales son mínimos por la vía del hacinamiento, la carencia de protección de salud, etc., erosionan muy fuertemente la potencialidad del capital cultural medio y en los pocos casos de alta instrucción e ingresos bajos, en forma débil. (Cepal, 1990, p. 75)

Este informe desveló el porqué de las diferencias en los aprendizajes de los alumnos escolares en Uruguay, se realizó en un momento histórico muy especial para nuestro país, hacía pocos años que se había vuelto a la democracia y la escuela estaba alcanzando universalidad, o sea, que la mayoría de los niños tenían acceso. Dieciocho años después se entiende que esas diferencias no han podido ser subsanadas y la escuela tiene que actuar sobre esto.

¿Cómo pretenden subsanar esta brecha lingüística?

El maestro debe brindar variadas oportunidades de hablar y escuchar a distintas audiencias y con distintos propósitos, creando estrategias de intervención didáctica de la lengua oral apoyadas en tres aspectos básicos: *La observación* de los usos orales que tienen lugar en distintos contextos de la comunidad. *La producción* e interpretación de una amplia variedad de textos orales. *La reflexión* acerca de los variados recursos que ofrece la lengua para alcanzar distintas intenciones comunicativas. (ANEP, CEIP, 2008, p. 50)

En «Enseñanza de la lengua escrita» se remiten a Vygotsky y a Luria,

Vygotsky y Luria expresan que la oralidad es imprescindible como mediadora para adquirir el código escrito hasta que la escritura se consolide y se vuelva autónoma. Por otra parte, es necesario vincular la escritura con la lectura porque también el aprendizaje de la primera contribuye a mejorar la segunda. (ANEP, CEIP, 2008, p. 50)

Luria realizó una investigación en Uzbekistán entre los años 1931 y 1932, que fue publicada recién en 1974, «Cognitive development: Its cultural and social foundations». En esta investigación se estudió el desarrollo cognitivo de personas analfabetas (que no decodifican el código escrito). Su metodología de investigación consistió en entrevistas, le pedía a los consultados una clasificación de diferentes elementos con los cuales estaban familiarizados y pertenecían a su cotidianidad y que los definieran (por ejemplo, árbol). La investigación demuestra que las personas que solo dominan el código oral no operan con procedimientos deductivos formales, o sea, su pensamiento no está regido por la lógica, por silogismos formales.

Volviendo a lo afirmado en el PEIP sobre la importancia de la oralidad para acceder al código escrito, Luria en ese texto dice lo siguiente:

From birth on, children live in a world of things social labor has created: products of history. They learn to communicate with others around them and develop relationships with things through the help of adults. Children assimilate language—a readymade product of sociohistorical development—and use it to analyze, generalize, and encode experience. They name things, denoting them with expressions established earlier in human history, and thus assign things to certain categories and acquire knowledge. Once a child calls something a «watch» (chasy), he immediately incorporates it into a system of things related to time (chas); once he calls a moving object a «steamship» (parovoz), he automatically isolates its defining properties, motion (vozif) by means of «steam» (par). Language, which mediates human perception, results in extremely complex operations: the analysis and synthesis of incoming information, the perceptual ordering of the world, and the encoding of impressions into systems. Thus words—the basic linguistic units—carry not only meaning but also the fundamental units of consciousness reflecting the external world. Men use a complex system of syntactical relations among the individual words in sentences, and are then able to formulate complex relationships among entities, and to generate and transmit thoughts and opinions. Because of the hierarchical system of individual sentences, of which verbal and logical constructions are a typical example, humans have at their disposal a powerful objective tool that permits them not only to reflect individual objects or situations but to create objective logical codes. Such codes enable a person to go beyond direct experience and to draw conclusions that have the same objectivity as the data of direct sensory experience. In other words, social history has established the system of language and logical codes that permit men to make the leap from the sensory to the rational. (Luria, 1976, pp. 10-11)

El niño al ir nombrando los objetos va creando un sistema de códigos complejos, cada palabra que menciona hace consciente, internamente, el mundo exterior. Con la ayuda o el acompañamiento del adulto va acrecentando su vocabulario y de ahí la creación de códigos lógicos, estos códigos le permiten al niño pasar de lo sensorial a lo racional, facilitando la codificación, la escritura.

Más adelante citan al psicolingüista inglés Frank Smith, de la Universidad de Harvard, quien trabaja en conjunto con Goodman en la línea de Vygotsky y Luria. Nuevamente nos sucede que se cita a un autor, pero en la bibliografía no hacen referencia a la obra de la cual se tomó la cita. «No puede omitirse que, como dice Frank Smith, “hace falta leer de una manera determinada para aprender a escribir: tenemos que leer como un escritor”» (ANEP, CEIP, 2008, p. 50). Esta frase, en realidad, corresponde a Daniel Cassany, «Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir» de 1995.

Hace falta leer de una determinada manera: tenemos que leer como un escritor para aprender a usar el lenguaje escrito de la misma manera que lo usan los buenos escritores. No hay otra manera de adquirir el complejo y numeroso conjunto de conocimientos necesarios para escribir. (Cassany, 1995, p. 68)

Cassany es licenciado en Filología Catalana y se doctoró en Enseñanza de la Lengua y Literatura, ha publicado numerosos libros y múltiples artículos sobre la enseñanza de Lengua. Con esta cita, podemos observar que también sigue la línea de la concepción sociocultural del lenguaje de Vygotsky y Luria. Pues, cuando dice «No hay otra manera de adquirir el complejo y

numeroso conjunto de conocimientos necesarios para escribir», claramente reconoce el rol fundamental del otro social para ir construyendo su conocimiento en el código escrito.

En cada paso, en cada nueva frase o en cada párrafo nuevo, anticipamos lo que dirá el texto, de forma que el autor no solo nos está enseñando cómo se usa el lenguaje escrito, sino que, precisamente, está escribiendo para nosotros todo aquello que quisiéramos escribir. (Cassany, 1995, p. 68)

Hay un otro que enseña a utilizar la lengua escrita, un otro que escribe para nosotros. Este autor es un referente para la didáctica de la Lengua aquí en Uruguay, de los catorce libros que se encuentran en la bibliografía de la fundamentación del «Área de conocimientos de lenguas» dos son de él, es el segundo autor más parafraseado, pero ni una vez citado, se le atribuye a otro autor una frase suya.

En el apartado «Enseñanza de la lectura», se propone una enseñanza desde la perspectiva discursivo-cognitiva, «que hace énfasis en el proceso interactivo entre el lector u oyente y el texto (oral o escrito), la comprensión tiene que ver con la realización de inferencias, las cuales se realizan cuando se establecen relaciones de significado en el mismo» (ANEP, CEIP, 2008, p. 52).

Esta perspectiva proviene de autores como Goodman, Bajtín y Volóshinov. Goodman, psicolingüística, sostiene que la lectura es un juego de adivinanza, en ese juego interactúa el pensamiento y la lengua. Leer para él no es identificar palabra por palabra, relacionar fonema con grafema y verbalizar lo escrito, lectura es la habilidad de anticipar qué es lo que va a decir el texto por una selección de palabras al barrido. Las palabras seleccionadas el lector ya las relaciona con conocimientos adquiridos y de esa forma logra la anticipación o predicción:

[...] reading is a psycholinguistic guessing game. It involves an interaction between thought and language. Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time. The ability to anticipate that which has not been seen, of course, is vital in reading, just as the ability to anticipate what has not yet been heard is vital in listening. (Goodman, 1967, p. 2)

Desde lo discursivo, Volóshinov (1929), en su obra *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, plantea la importancia de concebir el lenguaje como un fenómeno que se da en un medio social, él lo analiza desde la filosofía, pues entiende que el lenguaje visto como elementos físicos sonoros es objeto de estudio de la física y estudiarlo desde esa perspectiva —física, fisiológica y psicológica— «carece de alma». Según el autor y lo que se plantea en el PEIP, en la escuela en lo que refiere a lectura no es la sonoridad o verbalización oral del texto escrito lo que se quiere enseñar, sino lo que se expresa en ese texto y lo que se quiere callar, podríamos decir, en palabras de Volóshinov, el «alma» del texto. Para este autor lenguaje es discursividad.

Para observar un fenómeno del lenguaje, es necesario situar al sujeto emisor y al sujeto oyente del sonido, así como el sonido mismo, en una atmósfera social. Porque es indispensable que así el hablante como el oyente pertenezca a un mismo colectivo lingüístico y a una sociedad, organizada de un modo determinado. Además, es necesario que nuestros dos individuos se reúnan en una situación social concreta, es decir, que se encuentren, como un hombre con otro hombre, sobre algún terreno determinado. Un intercambio verbal solo puede suceder sobre una base determinada, por más general u ocasional que esta fuese. Así pues, la unidad del medio verbal y la unidad del acontecimiento social inmediato de la comunicación son condiciones absolutamente indispensables para que el señalado conjunto físico-psico-fisiológico pueda vincularse al lenguaje, al discurso, para que pueda llegar a convertirse en un hecho de la lengua en cuanto discurso. Dos organismos biológicos en condiciones de un medio puramente natural no generan ningún hecho discursivo. Pero como resultado de nuestro análisis, en vez de la buscada delimitación del objeto de la investigación, hemos llegado a una amplificación y una complicación extraordinarias. Es que el medio social organizado en que hemos incluido nuestro conjunto, y la inmediata situación social de la comunicación son de por sí extraordinariamente complejos, llenos de nexos multilaterales y heterogéneos, entre los cuales no todos son igualmente necesarios para la comprensión de los hechos del lenguaje, y no todos representan aspectos constitutivos del lenguaje. Finalmente, todo este heterogéneo sistema de fenómenos y relaciones, de procesos y cosas requiere que se lo reduzca a un denominador común; todas las líneas deben ser conducidas a un mismo centro: el foco del proceso lingüístico. (Volóshinov, 1929, pp. 77-78)

Entonces, ¿cómo se concibe en el PEIP que se debe proceder en la enseñanza de la lectura para que esta perspectiva prevalezca en las aulas escolares de Uruguay?

Tanto la enseñanza del código escrito, de las estrategias o de inferencias, se realizará sobre los textos, en su soporte clásico o electrónico. Estos deberán presentarse en una variedad tal que contemple los intereses y niveles de los niños, el uso social, los contenidos de las demás áreas del conocimiento y la necesidad de entretenimiento o enriquecimiento personal. Este contacto con los textos se iniciará sistemáticamente ya a los tres años, continuando durante todo el ciclo escolar en una nueva concepción que va desde leer para aprender, a aprender a leer. (ANEP, CEIP, 2008, p. 52)

Se procura, entonces, una enseñanza de la lectura a partir de textos preexistentes, o sea, de textos que no fueron específicamente escritos para la enseñanza de la lectura, como sí se ocurría con el método léxico-gramatical que se enseñaba a leer con enunciados que rimaran: «Mamá amasa la masa», «Mi mamá me mima», «Mi papá fuma pipa», «Soledad sala la salsa» entre otros ejemplos como estos. La idea es que estos textos no solo enseñen a leer, sino que aporten otro tipo de conocimiento de importancia social.

Es pertinente estudiar los contenidos de lectura para observar si responden a esta perspectiva. Para ello, analizaremos la división de contenidos por grado en el PEIP, en el capítulo denominado «Contenidos por área de conocimiento» y los de lengua incluidos en el «Área del conocimiento de lenguas».

Los contenidos están divididos por grados y dentro de cada grado hay tres subdivisiones que se señalaron a través de diferentes tonos de amarillo y corresponde a la tipología textual. Tres son las tipologías seleccionadas para trabajar en la enseñanza de la lengua, la narrativa (identificado con el amarillo más suave), textos expositivos o informativos (con un amarillo intensidad media) y por último textos argumentativos (identificado con un amarillo más intenso).

A su vez se identifican con un asterisco (*) los contenidos de y con dos asteriscos (**) los de ortografía.

Realizaremos el análisis de contenido por grados:

	Primer grado	Segundo grado
Lectura	La verificación del texto leído. (en pie de foto, noticias, cuentos, historietas, narraciones canónicas en prosa y en verso).	El diálogo en la narración. - Las voces de los personajes.
	Las rutas cohesivas. - La sustitución pronominal.	Las inferencias textuales de la información explícita.
	La oralización de la lectura. - La lectura expresiva de textos literarios.	Lectura expresiva. Los signos de interrogación y exclamación.
	La ampliación del reservorio lingüístico: la memorización de adivinanzas.	La ampliación del reservorio lingüístico: la memorización de refranes.
	** Los signos de exclamación e interrogación.	
	Las inferencias en la lectura de un libro de texto (índices y capítulos, epígrafes en imágenes, referencias).	Las inferencias en la lectura de enciclopedias: títulos y subtítulos, índices temáticos. La enciclopedia virtual ("y/o", "pero", "además").
Las inferencias a partir de elementos icónicos y verbales en textos publicitarios.	Las inferencias en los textos publicitarios * Los verbos en modo imperativo.	

Fuente: *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP, CEIP, 2008, p. 146).

Los contenidos de primero y segundo que se vinculan con una perspectiva discursiva-cognitiva son:

La verificación del texto leído. (en pie de foto, noticias, cuentos, historietas, narraciones canónicas en prosa y en verso).

Las rutas cohesivas. La sustitución pronominal.

La oralización de la lectura. La lectura expresiva de textos literarios.

La ampliación del reservorio lingüístico: la memorización de adivinanzas.

Las inferencias en la lectura de un libro de texto (índices y capítulos, epígrafes en imágenes, referencias).

Las inferencias a partir de elementos icónicos y verbales en textos publicitarios.

El diálogo en la narración. Las voces de los personajes.

Las inferencias textuales de la información explícita.

La ampliación del reservorio lingüístico: la memorización de refranes.

Las inferencias en la lectura de enciclopedias: títulos y subtítulos, índices temáticos. La enciclopedia virtual («y/o», «pero», «además»).

Las inferencias en los textos publicitarios.

De los catorce contenidos de lectura que encontramos entre primero y segundo, once estarían dentro de esta perspectiva discursivo-cognitiva, en la descripción de algunos de ellos se lee sugerencias para el maestro, como por ejemplo en «La verificación del texto leído». Además de la discursividad o de la enseñanza a través de textos (discursos), se puede visualizar la perspectiva cognitiva en seis de estos diez contenidos, cuando se quiere que se trabaje la verificación y las inferencias.

	Tercer grado	Cuarto grado
Lectura	La progresión tema-rema.	La polifonía: voz del narrador y voces de los personajes en los cuentos.
	El significado de palabras a partir del contexto.	La lectura de crónicas.
	La lectura expresiva: de leyendas y fábulas (la coda o moraleja).	- Las variedades lingüísticas: el español estándar rioplatense y el habla rural.
	La ampliación del reservorio lingüístico: la memorización de poemas y el recitado.	La poesía: versos y rimas.
	La noticia: titular, imágenes, bajada o copete y desarrollo.	La ampliación del reservorio lingüístico: la memorización de cuentos para ser narrados.
	La denotación y connotación en la lectura local.	
	Las inferencias textuales en el párrafo.	Las inferencias textuales de información implícita en textos expositivos.
	Las inferencias en la lectura de diccionarios (material y virtual). La organización, diferentes acepciones, abreviaturas, clases de palabras.	- Las ideas principales y secundarias. La polifonía del discurso en las voces de autoridad: intertextualidad.
	La lectura de información en mapas y planos.	Las inferencias organizacionales en textos de divulgación científica en soporte material y/o virtual.
		La búsqueda bibliográfica en las bibliotecas, librerías y red virtual.
	Las inferencias enunciativas del lector. La elaboración de opiniones y valoraciones.	
Las inferencias organizacionales en cartas informales y correo electrónico.	La recensión en libros y películas.	
La recensión en videos y prensa escrita.		

Fuente: *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP, CEIP, 2008, p. 149).

En tercero y cuarto grado todos los contenidos responderían a esta perspectiva. También se observa que, en la mayoría de los contenidos de estos dos grados, el texto es solo una

herramienta para trabajar elementos de la lectura y de la lengua, por lo tanto, se corre el peligro de que el texto se desdibuje, se pierda, por ejemplo en la progresión tema-remata, el significado de palabras a partir del contexto, la noticia: titular, imágenes, bajada o copete y desarrollo, la denotación y connotación en la lectura local, la polifonía: voz del narrador y voces de los personajes en los cuentos, la lectura de crónicas, las variedades lingüísticas: el español estándar rioplatense y el habla rural, la poesía: versos y rimas, las inferencias textuales en el párrafo y otros más.

Estos contenidos se relacionan con el metalenguaje, es decir, se pretende una descripción de cómo se compone el texto, su forma, y ello podría conducir a que se pierda el enfoque de lo que realmente se quiere enseñar o de lo que realmente es la lectura; la cual, según este documento, es un acto de creación de significados a través de la interacción del lector con el texto. El transmitir un mensaje se pierde cuando uno se enfoca en la enseñanza de la forma de la noticia, por ejemplo. ¿Cómo el alumno crea significados sabiendo que la noticia está dividida en partes y que sus partes son tales y sus funciones son tales otras? Otro ejemplo es el contenido «la polifonía: voz del narrador y voces de los personajes en los cuentos», que fácilmente pueda llevarse al mero ejercicio de tomar un texto y poner al alumno a buscar dónde «habla» un personaje y dónde «habla» otro, dejando de lado el contenido del texto, el mensaje de dicho texto y la interpretación del alumno sobre ese diálogo y ese texto. Estos contenidos pueden fácilmente terminar siendo enseñados desde una perspectiva léxico-gramatical por el factor anteriormente mencionado de la «tradición escolar».

Ahora observaremos los contenidos de lectura de quinto y sexto.

	Quinto grado	Sexto grado
Lectura	La anticipación, predicción, hipótesis y verificación en la novela.	Las variedades lingüísticas, sociales, regionales y etarias en cuentos, poesías y novelas.
	Las voces de la narración. El autor, el narrador (interno y externo) y los personajes.	La lectura expresiva de obras de teatro. - La memorización de parlamentos.
	La información implícita. Lo dicho y lo sugerido en la novela.	La poesía. - Las anáforas, polifonía e hipérbaton en la poesía.
	Las narraciones con estilo directo, indirecto o ambos.	La descripción en la biografía.
	La lectura expresiva de poesía. - El ritmo y la métrica: verso, estrofa y rima. - La comparación y la metáfora. - La memorización y el recitado	La narración en la biografía (las anécdotas). La autobiografía de un escritor (prosa o verso).
	Las inferencias organizacionales. El orden lógico de la información en el desarrollo del texto. - La descripción, comparación, analogía, ejemplificación.	Los artículos de divulgación científica. * Las dobles negaciones. - El léxico de rigurosidad técnica.
	La lectura andamiada: la expansión. - Los hipertextos.	La lectura planificada. - Selección y jerarquización de información en otros textos sobre un tema. La lectura hipermédial.
Las voces de autoridad: citas y notas al pie (intertextualidad).	La lectura de textos periodísticos argumentativos: cartas de lectores, editoriales, críticas artísticas y deportivas.	

Fuente: *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP, CEIP, 2008, p. 152).

Se puede visualizar el enfoque discursivo-cognitivo en los contenidos sobre la novela, las biografías y las lecturas de textos periodísticos argumentativos, pero en los contenidos de poesía, la narración con estilo directo, indirecto o ambos y todos los que se encuentran dentro del género informativo o expositivo, se denota que todavía permea una visión estructuralista de la enseñanza de la lengua, pues lo que se trabaja es un análisis estructural del texto. El texto no es trabajado como algo propio, sino como algo a describir. En el primer contenido de quinto grado «La anticipación, predicción, hipótesis y verificación en la novela», por ejemplo, se reconoce claramente que el alumno lo trabaja como algo propio, que hay una transacción con el texto, construye un nuevo texto a partir de esas predicciones que podrá realizar leyendo el título de la novela o leyendo las imágenes de la tapa. En los contenidos de poesía se busca analizar el ritmo, la métrica, verso, estrofa, rima, comparación, metáfora, memorización y recitado, todos esto está muy alejado de una perspectiva discursiva-cognitivista y más cercano

a una visión estructuralista de la enseñanza de la lengua. Esto se ha observado a lo largo del programa de lectura, la dificultad del corte con la enseñanza estructuralista que desde la fundamentación se entiende que no es el camino que se debe tomar a la hora de enseñar lengua y en este caso la lectura.

Carolina Cuesta en su obra *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente* (2019) realiza una revisión histórica de la enseñanza esas disciplinas en Argentina. Es pertinente retomar su trabajo, ya que las prácticas del vecino país son muy parecidas a las nuestras y muchos referentes de la didáctica de la lengua son autoras argentinas como las citadas, Ferreiro y Teberosky, y Marta Marín que luego mencionaremos. Cuesta reconoce que ese intento de reconfiguración de la enseñanza de la lengua y literatura desde un enfoque discursivo y cognoscente es necesario, pero en el papel y en la práctica es un estructuralismo velado.

El reemplazo de la noción de *obra literaria* por la de *texto literario*, que en realidad también se había operado en la teoría y crítica literarias estructuralistas y postestructuralista, Barthes (1980, 1986) es el ejemplo más representativo de este hecho, y coadyuvó a que los docentes pudieran seguirse reconociendo en un tipo de trabajo meta-analítico. Así un texto literario narrativo como el cuento podía ser estudiado a través de las nuevas nociones de estructura y secuencias narrativas, como desde sus narradores, puntos de vista y la novedad de los focalizadores que aparecían como contenidos de la CBC (1995). Es más, el concepto de *estructura textual* también hizo y hace sistema con los estructuralismos, en cuanto idea central de sus enfoques como observamos en la caracterización de Bratosevich. De allí que, en manuales de la época y actuales se siga indicando como «Introducción, desarrollo (nudo) y resolución (desenlace)». Es decir, que se trató y trata de una reconfiguración de la enseñanza de la lengua y literatura negociable a su interior que no corta con el estructuralismo, sino que persiste en una «práctica de fuerte carácter metalingüístico» (Bombini, Krickeberg, 1995) y agrego yo, metaliterario. (Cuesta, 2019, p.237)

Como sostiene la autora, es difícil romper con una enseñanza estructuralista-metalingüística y «metaliteraria» que se reconoce en todos los grados.

En el último apartado de esta fundamentación del área, se presenta los «Objetivos generales».

- Desarrollar la capacidad discursiva para comprender y producir textos orales y escritos en distintos contextos y situaciones comunicativas, para facilitar su inserción social.
- Reflexionar sobre la importancia del lenguaje (la lengua oral y la lengua escrita) para un desarrollo autónomo, comprometido con las estructuras intelectuales, afectivas y éticas del sujeto.
- Promover el desarrollo de la lengua oral propiciando situaciones que permitan desarrollar su acervo lingüístico en lengua oral y escrita.
- Favorecer la apropiación de la lengua escrita para adquirir conocimiento y comunicarse.
- Sensibilizar en el texto literario, promoviendo la educación estética, como forma de liberar el pensamiento.
- Generar el conocimiento progresivo de estructuras gramaticales para entender la complejidad de la lengua y para facilitar la adquisición de nuevas variedades (entre ellas el registro escrito).

- Ampliar el vocabulario de uso y enseñar nuevas estructuras sintácticas para comunicarse con adecuación a diferentes contextos. (ANEP, CEIP, 2008, p. 52)

En estos objetivos apreciamos algunos aspectos que ya se venían mencionando y que hemos tenido la oportunidad de analizar, como el desarrollo de la capacidad discursiva en las diferentes macrohabilidades. Hemos visto la importancia que se le quiere dar al discurso, el desarrollo de la lengua oral, que ya no es solo un asunto de la familia, sino también de la institución escolar, la adquisición o apropiación de la lengua escrita para comunicarse y tener acceso a los diferentes saberes, el sensibilizar a través del texto literario, entre otros. Cabe aclarar que luego de estudiar los contenidos referidos a los textos literarios difícilmente se pueda sensibilizar, más que nada se podría realizar una «metaliteratura».

Uno de los objetivos plantea generar un conocimiento de estructuras gramaticales cada vez más complejo, sin embargo, es algo que hemos visto poco a lo largo de la fundamentación, sí se le dedicó un apartado, «El lugar de la gramática», que propone enseñar gramática textual y oracional para aumentar el nivel de comprensión del texto, y ello se ve con cierto recelo. Esto responde a que hay una intención de alejarse de las concepciones estructuralistas de la enseñanza y la gramática es el centro de una enseñanza estructuralista por su objeto de estudio.

En escritura se encuentra la enseñanza de la gramática en todos los grados como observaremos ahora.

	Primer grado	Segundo grado
Escritura	<p>Las anécdotas y los cuentos con un episodio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La descripción en la narración. - La ubicación espacio-temporal en el marco del cuento. <p>* Los organizadores temporales ("había una vez", "un día", "después").</p> <p>* El enunciado.</p> <p>** Segmentación de palabras.</p> <p>** Las mayúsculas y el punto final.</p> <p>** La correspondencia fonográfica: relación grafema-fonema.</p> <p>** La "r" al principio de palabra y entre vocales.</p> <p>* Las familias lexicales.</p> <p>* Los sustantivos comunes y propios.</p> <p>* Los pronombres personales.</p> <p>** La escritura alfabética.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Letra imprenta y cursiva (los cuatro caracteres). - Las consonantes y las vocales. 	<p>La trama de los cuentos con un episodio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las voces de la narración. <p>* Empleo de verbos conjugados en pretérito en primera y tercera persona.</p> <p>La historieta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje icónico, los personajes y las viñetas. <p>Las rutas cohesivas en los textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La sustitución nominal. - Los antónimos. - Los adjetivos calificativos. - Los dos puntos y la coma enumerativa. <p>* La concordancia entre artículo, sustantivo y adjetivo.</p> <p>** La escritura convencional. La relación grafema - fonema.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La "c" en su doble valor y las relaciones con la "s", "z" y "q". - La "h" en su valor cero. - La "g" en todos sus valores. - Los grupos de grafemas con igual valor (b-v; ll-y)
	<p>La comparación en la descripción de acciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los recursos lingüísticos y paralingüísticos en los textos instructivos. <p>* Los conectores de comparación ("como", "así como").</p> <p>* Los dos puntos.</p>	<p>La organización de la explicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planteo e introducción, desarrollo y conclusión. - Marcas lingüísticas en la ejemplificación ("por ejemplo", "así como"). <p>Las fichas temáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - * El léxico disciplinar. - * Los sinónimos textuales.
	<p>Las opiniones y las razones en situaciones sociales.</p> <p>* Los marcadores de subjetividad ("yo pienso", "a nosotros nos parece").</p>	<p>Las comunicaciones escritas: los comunicados y los afiches.</p> <p>* Los verbos en imperativo, en los textos publicitarios (afiches).</p>

Fuente: *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP, CEIP, 2008, p. 147).

Vale recordar que los contenidos que llevan un asterisco son de gramática. De los veintinueve contenidos seleccionados para primero y segundo, de escritura, nueve son de gramática, o sea, un 42 %, es un número bastante generoso, ya que justamente es lo que se quiere evitar, una enseñanza léxico-gramatical.

Ahora observemos los contenidos de tercero y cuarto de escritura.

	Tercer grado	Cuarto grado
Escritura	<p>El diálogo en la narración. La trama de historietas, dibujos animados y películas.</p> <p>* Los verbos conjugados. El tiempo de la narración (pretéritos). * La adjetivación: adjetivos calificativos y determinativos.</p> <p>La función adjetiva: adjetivo y complemento preposicional adjetivo.</p> <p>* La concordancia: verbo y sustantivo. ** Los marcadores en el diálogo: la raya. ** Los signos de exclamación e interrogación. ** Las reglas ortográficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el prefijo "bl"; - la "h" delante de diptongo; - el cambio de "z" por "c" en plurales y diminutivos; - el verbo hacer y sus derivados; - "mp", "mb"; - la secuencia consonántica /mb/ y sus representaciones grafemáticas "mb" y "nv"; - ** el uso de la "w"; - ** la coma en la enumeración. 	<p>Las narraciones con más de un episodio.</p> <p>El discurso directo en el diálogo. Las noticias: temáticas, soporte, organización.</p> <p>* Las marcas que distinguen al narrador de los personajes: verbos conjugados.</p> <p>* Las clases de palabras. El verbo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La morfología verbal: raíz y desinencias; características del tiempo y modo. <p>* La oración. El verbo como núcleo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El sintagma nominal y verbal. <p>** La coma en la aclaración.</p> <p>** El tilde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - en palabras graves, agudas, esdrújulas y sobreesdrújulas. - en palabras con hiato y diptongo. <p>** La "b" en pretérito imperfecto.</p>
	<p>La organización gráfica de la información: el cuadro sinóptico y el mapa conceptual.</p> <p>* Los conectores de comparación, contraste y oposición ("no", "sino", "sin embargo", "aunque").</p> <p>* Los verbos conjugados: presente y pretéritos.</p>	<p>El resumen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - * Las reglas de supresión, generalización y construcción. <p>Los diferentes modelos de organización de la información.</p> <p>* Las abreviaturas y siglas.</p> <p>** El uso de las comillas.</p> <p>* Los verbos impersonales. ** El verbo ir.</p>
	<p>Las cartas informales y el correo electrónico.</p> <p>** Los parónimos</p>	<p>La recensión de cuentos, películas y dibujos animados.</p> <p>** Los paréntesis y corchetes.</p>

Fuente: *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP, CEIP, 2008, p. 150).

En tercero y cuarto de veintinueve contenidos diez son de gramática, aquí podemos observar una caída del porcentaje, pues representan un 34 %, ahora observemos si esa tendencia se continúa dando en los contenidos de escritura de quinto y sexto.

Escritura	<p>El texto periodístico: las crónicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El relato de tramas de crónicas policiales, deportivas y acontecimientos recientes. <p>* Los verbos conjugados. Modo indicativo: pretérito imperfecto y perfecto.</p> <p>* Los verbos de lengua en el discurso directo (dijo, respondió, preguntó, en el discurso directo).</p> <p>* Los homónimos.</p> <p>* Las formas no personales del verbo: infinitivo, gerundio, participio.</p> <p>* Los adverbios y sustantivos en función de circunstanciales.</p> <p>* Los sustantivos en función de sujeto, objeto directo, objeto indirecto.</p> <p>** El tilde diacrítico.</p> <p>** Los puntos suspensivos.</p> <p>** El punto y coma.</p> <p>** Los grupos consonánticos: ("gn", "mn", "nn", "ct", "cc", "ns", "bs").</p> <p>** La combinación "ad".</p>	<p>El discurso referido: estilo indirecto al directo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estilo directo. Presente y presente histórico. <p>La producción de una obra para su representación.</p> <p>* Los verbos copulativos y predicativos; transitivos e impersonales.</p> <p>* Las relaciones entre oraciones. Oraciones en serie: yuxtaposición y coordinación.</p> <p>** Las combinaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "sc", "pc", "xc". - verbos "haber", "hacer" y sus compuestos. - verbos "andar", "estar", "tener" en pretérito perfecto simple.
	<p>La organización de un informe: planteamiento o introducción, desarrollo y conclusión.</p> <p>La ficha bibliográfica.</p> <p>Los textos virtuales informativos ("blogs").</p> <p>* Las construcciones impersonales del verbo ("se sabe", "se entiende").</p> <p>* La formación de palabras por sufijación y prefijación.</p>	<p>Los modelos de archivos de organización personal de la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El "protocolo de observación", "los apuntes", "el mapa conceptual". - El esquema. <p>El uso de herramientas virtuales para publicar y compartir información ("wiki", "blogs").</p>
	<p>La organización del texto argumentativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los hechos, puntos de partida, hipótesis, justificación y conclusión. - La jerarquización de argumentos y el uso de analogías. <p>* Los nexos de adversidad ("pero", "aunque", "sin embargo", "no obstante").</p> <p>* Los grados de aserción ("sin duda", "seguramente").</p> <p>* Los verbos conjugados, flexión verbal y función pragmática del imperativo.</p>	<p>La jerarquización de los argumentos en los textos de opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - las obras literarias y de teatro, - las películas, - los textos científicos, - los espectáculos deportivos. <p>* Los nexos condicionales ("porque sí", "si...entonces", "siempre que").</p> <p>* Los nexos de distribución de la información ("en primer lugar", "por otra parte").</p>

Fuente: *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP, CEIP, 2008, p. 153).

De los treinta y un contenidos de escritura de quinto y sexto, quince son de gramática o sea un 48 %, podríamos decir casi la mitad de los contenidos de escritura son de gramática.

Escribir es un proceso dialógico de construcción de significado, que se elabora a partir de la interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos. Por lo

tanto, este significado no es completo ni inmutable, físicamente encerrado en las letras, sino que existe en las mentes del autor y del lector y se construye en los actos de composición y de lectura. (ANEP, CEIP, 2008, p. 50)

Se concibe a la escritura como un «proceso dialógico» entre los conocimientos de ese escritor «alumno» y los signos. Siguiendo la perspectiva bajtiniana, que se ha podido vislumbrar a lo largo de la fundamentación, es pertinente identificar qué entiende el autor por este proceso dialógico en el lenguaje o por qué el lenguaje tiene carácter dialógico.

Cualquier objeto del conocimiento (incluso el hombre) puede ser percibido y comprendido como cosa. Pero un sujeto como tal no puede ser percibido ni estudiado como cosa, puesto que siendo sujeto no puede, si sigue siéndolo, permanecer sin voz; por lo tanto, su conocimiento solo puede tener carácter dialógico. (Bajtín, 1998, p. 383)

María Cristina Martínez, en «Dialogismo y polifonía en la escritura: La educación desde la teoría del discurso» (2001), reflexiona sobre cómo se trabaja la didáctica de la escritura desde un enfoque discursivo-dialoguista. Esta autora dentro de un marco teórico vygotskiano y bajtiniano dice lo siguiente:

La situación de enunciación se nos presenta, entonces, como el componente básico de una teoría del lenguaje inscrita en la dimensión dialógica e interactiva. Situación en la cual en y desde el enunciado se instauran, se ponen en escena una serie de relaciones sociales y de tensiones entre esas relaciones que van a determinar finalmente las formas de manifestación textual y discursiva que tomará el enunciado. La situación de comunicación específica, el objetivo y el auditorio, son aspectos que se integran en la dinámica de semantización del enunciado. Un enunciado será, entonces, no el resultado de dos sino de por lo menos tres sujetos enunciadores (un trílogo) cuyas relaciones sociales, de diferente intensidad, se manifiestan en él. La tonalidad, la intención y la expresividad que adquiera el enunciado estarán dando cuenta de los tipos de relación puestos en escena en el enunciado. Estas relaciones sociales van a orientar las formas de realización sintáctica y funcional que tomará el discurso. (Martínez, 2001, pp. 34-35)

Según esta dimensión dialógica, en el proceso de escritura se encuentra por lo menos tres enunciadores interviniendo, la situación comunicativa, el objetivo y el auditorio o receptores de ese texto escrito.

Ahora, según Martínez, 2001, ¿qué se debe enseñar desde esta postura la escritura?

Los procesos de lectura y escritura son vistos como procesos complementarios en un trabajo de intervención en el desarrollo de estrategias discursivas. Esto permitirá al estudiante postularse no solamente como buen lector, sino como un buen escritor de textos escritos para ser comprendidos, un autor intencional de textos. Se trata entonces de lograr el desarrollo hacia un dominio discursivo voluntario e intencional, es decir, hacia una «pérdida de la inocencia», [...] a través de la puesta en evidencia de los niveles estructurales del texto y de la toma de conciencia de la ocurrencia simultánea e interactiva de los diferentes niveles. Se trata de una práctica pedagógica inscrita en una pedagogía interactiva que busca desarrollar un ambiente cooperativo en el aula que posibilite la autoevaluación y la confrontación a la crítica constructiva, que permita al estudiante elevarse mediante un esfuerzo intencional propio, pero en relación con la «mirada evaluadora y constructiva» de los otros. Una mirada que se irá perfeccionando en todos los estudiantes, en la medida en que aumenten las categorías y niveles de análisis que les permitan la observación cercana del texto, les permitirá hacer una evaluación de la producción lectora o de escritura del otro, pero con mayores criterios. Se trata entonces de dar herramientas para una autorregulación grupal:

desarrollar habilidades para descubrir las formas, las modalidades, las secuencias, apropiarlas, adoptarlas, generalizarlas y aprender a utilizarlas. (pp. 42-43)

Este enfoque prioriza el trabajo en conjunto, escribir con el otro, planificar la escritura, evaluarla en conjunto y autoevaluarse, pues como sostiene en la fundamentación, la escritura es un proceso no acabado, de construcción permanente, «este significado no es completo ni inmutable, físicamente encerrado en las letras, sino que existe en las mentes del autor y del lector y se construye en los actos de composición y de lectura» (ANEP, CEIP, 2008, p. 50).

El último objetivo general de la fundamentación del «Área de conocimiento de lenguas» propone ampliar el vocabulario habitual y enseñar nuevas estructuras sintácticas con el fin de lograr una adecuación comunicativa según los contextos.

Este objetivo ofrece la oportunidad de examinar los contenidos de oralidad.

Comenzaremos como en oportunidades anteriores a analizarlos según los grados en los cuales están organizados:

	Primer grado	Segundo grado
Oralidad	El relato oral de tramas de cuentos, historietas y dibujos animados.	La creación de cuentos a partir de situaciones de la vida real y de la fantasía. - Los personajes fantásticos.
	El diálogo en el juego con títeres.	Los elementos paralingüísticos en la narración oral. - Los gestos y las miradas.
	El tono de voz en la narración.	La sílaba fonética. El acento.
	La exposición sobre temas de estudio a partir de listado de palabras y mapas semánticos.	La exposición con apoyo de las fichas temáticas y/o como respuesta a preguntas. - La dicción como elemento paralingüístico.
	Los elementos paralingüísticos: la intensidad y la velocidad.	
	La opinión con argumentos entre pares.	La pluralidad de opiniones. El consenso y el disenso.
	* Los nexos que expresan relación causa-consecuencia ("porque", "entonces", "por eso").	* Los nexos de la argumentación: ("entonces", "por eso").
	La conversación mediatizada: teléfono, contestador automático, micrófono.	Las formas de tratamiento: el uso del vos, tú, usted.
Las fórmulas de cortesía.		

Fuente: *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP, CEIP, 2008, p. 145).

En la lectura de los contenidos advertimos algo que no fue mencionado en la fundamentación, y es la paralingüística, este elemento de la oralidad es aprendido, no es genético, heredado, es cultural.

Fernando Vasquéz Rodríguez en su trabajo titulado «La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad» (2011) dice lo siguiente sobre la enseñanza de la paralingüística:

He descubierto que, si descuidamos estos aspectos paralingüísticos, la oralidad pierde en el aula lo que de suyo ya le es propio; me refiero a su vitalidad, a su fuerza, a su cercanía con las emociones, lo pasional y el fluir particular de lo vivo. Y mirado desde el punto de vista de los aprendices, el aporte de la paralingüística tiene que ver con lo que hoy denominamos *actos de habla* y con cómo una inflexión o cambio en el modo de decir determinado mensaje puede producir un impacto o una reacción diferente a la esperada. No sé si recuerdan uno de los principios de la pragmática: al poner en uso las palabras, según la manera como las enunciemos, generamos adhesiones o rechazos, cambiamos actitudes, predisponemos o prevemos conductas o comportamientos de nuestros interlocutores. Y ni qué decir de los aspectos kinestésicos, como el gesto, la mirada o la postura, tanto más importantes cuanto que operan como resaltadores, amplificadores o selectores de un contenido oral. Aquí vale la pena recordar que la oralidad se emite desde y con un cuerpo. Un cuerpo que, por lo demás, tiene marcas de crianza, de socialización e improntas de un tiempo determinado. (Vásquez Rodríguez, 2011, pp. 5-6)

Lo paralingüístico ayuda a comprender mejor el mensaje del interlocutor, de ello se desprenden rasgos culturales que son aprendidos y ayudan al receptor a contextualizar el mensaje.

En lo que respecta a la «*observación* de los usos orales que tienen lugar en distintos contextos de la comunidad», podríamos decir que los siguientes contenidos parecieran tener en cuenta este aspecto a la hora de enseñar la oralidad:

- La conversación mediatizada: teléfono, contestador automático, micrófono.
- Las fórmulas de cortesía.
- Las formas de tratamiento: el uso del vos, tú, usted.

En estos dos grados, solo tres contenidos involucran el contexto y se podría agregar es el único contexto que se trabaja, en lo que refiere al uso formal de la lengua quizás el último contenido amplía más el espectro con la enseñanza de situaciones en las que se usa tú, vos o usted.

El siguiente aspecto sugerido para trabajar en oralidad es el de la «*producción e interpretación* de una amplia variedad de textos orales», en ellos estarían los siguientes contenidos:

- El relato oral de tramas de cuentos, historietas y dibujos animados.
- El diálogo en el juego con títeres.
- La exposición sobre temas de estudio a partir de listado de palabras y mapas semánticos.
- La creación de cuentos a partir de situaciones de la vida real y de la fantasía. Los personajes fantásticos.
- La exposición con apoyo de las fichas temáticas y/o como respuesta a preguntas.

Seis de dieciséis contenidos se ocupan de la producción e interpretación de textos orales, o sea un 37 % de los contenidos de primero y segundo enseñan la textualidad o el texto, esto parece ser un porcentaje bajo para un programa que entiende que la enseñanza de la lengua es a través del texto y que se posiciona desde una teoría discursiva-cognitivista.

El último aspecto la «*reflexión* acerca de los variados recursos que ofrece la lengua para alcanzar distintas intenciones comunicativas», refiere a los recursos no orales, o sea, lengua escrita, que uno podría utilizar para apoyar el discurso oral. Lo que no queda visualizado en los contenidos es la reflexión del uso de esos recursos, se entiende entonces que queda a criterio del docente. Los contenidos que cubrirán este aspecto son los siguientes:

- La exposición sobre temas de estudio a partir de listado de palabras y mapas semánticos.
- La exposición con apoyo de las fichas temáticas y/o como respuesta a preguntas.

Hay contenidos que podrían leerse de forma ambigua, son contenidos de lengua, o son más acordes para una disciplina como la ética, por ejemplo los siguientes:

- La opinión con argumentos entre pares.
- La pluralidad de opiniones. El consenso y el disenso.

Estos dos contenidos están dentro de la sección de textos argumentativos, ¿cuál sería la enseñanza aquí? ¿Cómo argumentar de forma oral? ¿Respetar la opinión del otro? No queda claro si estos contenidos pertenecen a la enseñanza o a la didáctica de la lengua o más desde una enseñanza o didáctica de la ética.

Por último, los contenidos de gramática:

- Los nexos que expresan relación causa-consecuencia («porque», «entonces», «por eso»).
- Los nexos de la argumentación: («entonces», «por eso»)
- La sílaba fonética. El acento.

Desde una perspectiva discursiva no se entiende el porqué de la enseñanza de estos contenidos, el metalenguaje se vuelve a introducir en los contenidos del programa de la lengua, ¿Cuál sería la circunstancia de enseñanza de los nexos «entonces» y «por eso»? Lleva a imaginarse una situación en la que el docente plantee un tema que demande la opinión del alumno y se le pida que utilice esos nexos, entonces el alumno debe construir artificialmente su discurso, porque debe hacer un trabajo metalingüístico quitándole toda la naturalidad y riqueza de su propio discurso.

Analicemos ahora los contenidos de oralidad de tercero y cuarto desde los tres aspectos mencionados.

	Tercer grado	Cuarto grado
Oralidad	El diálogo de los personajes de cuentos, historietas y dibujos animados.	La descripción de episodios de una narración.
	Las diferencias en la organización de narraciones planificadas y no planificadas.	Las marcas de oralidad que obstaculizan el diálogo (muletillas y repeticiones).
	La sílaba tónica. Palabras tónicas y átonas. El diptongo.	La noticia en la comunicación oral y audiovisual.
		* Las palabras graves, agudas y esdrújulas. El diptongo y el hiato.
	La jerarquización y ejemplificación de la información en la exposición oral.	La exposición de temas de estudio a partir de entrevistas y encuestas.
	El argumento pertinente y no pertinente al tema, la situación y el interlocutor.	El debate a través de la exposición de opiniones. Argumentos y contra-argumentos.

Fuente: *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP, CEIP, 2008, p. 148).

Desde la «*observación* de los usos orales que tienen lugar en distintos contextos de la comunidad» se encontró un solo contenido: «El argumento pertinente y no pertinente al tema, la situación y el interlocutor». Este implica múltiples obstáculos que no corresponden al campo de la lengua o de su didáctica, por ejemplo, la pertinencia del tema, el alumno aquí se enfrenta a una dificultad, que es si tiene o no conocimiento de la temática y cuánto conocimiento posee como para dialogar o realizar un discurso argumentativo. O sea, si el alumno desconoce sobre el tema a elaborar, queda excluido de la situación de enseñanza de la oralidad.

Desde la «*producción* e interpretación de una amplia variedad de textos orales», se entiende que se encuentran englobados los siguientes contenidos:

- El diálogo de los personajes de cuentos, historietas y dibujos animados.
- La descripción de episodios de una narración.
- La exposición de temas de estudio a partir de entrevistas y encuestas.

Nuevamente nos encontramos con un bajo porcentaje de contenidos para ser enseñados entendiendo que el texto es la «materia prima» de la enseñanza de la lengua, o sea, que se debe enseñar desde el texto o con el texto, aquí específicamente es de un 27 %.

En el último aspecto la «*reflexión* acerca de los variados recursos que ofrece la lengua para alcanzar distintas intenciones comunicativas», se leen los siguientes contenidos:

- La jerarquización y ejemplificación de la información en la exposición oral.
- La exposición de temas de estudio a partir de entrevistas y encuestas.

Observamos que este aspecto se viene solo trabajando con textos expositivos o informativos.

Una vez más el metalenguaje y metaliteratura presente en la selección de contenidos:

- Las diferencias en la organización de narraciones planificadas y no planificadas.
- *Las palabras graves, agudas y esdrújulas. El diptongo y el hiato.
- La sílaba tónica. Palabras tónicas y átonas. El diptongo.
- Las marcas de oralidad que obstaculizan el diálogo (muletillas y repeticiones).

El último contenido habilita el debate, de si es contenido de gramática o no, en el programa no está identificado como tal, pero desde este análisis sí se entiende como un contenido gramatical, pues comprende la combinación de un elemento gramatical con otro y desde la didáctica de esta subárea se promueve el uso correcto de la lengua, las muletillas son palabras o frases que el hablante utiliza insistentemente con el propósito de apoyarse en ellas, no aportan nada, no tiene una función específica, por eso se entiende que la enseñanza de este contenido tendría un enfoque metalingüístico.

El penúltimo contenido es claramente un contenido de ortografía, aunque no este tampoco identificado como tal (con los dos asteriscos), es difícil visualizar desde la didáctica de la lengua con enfoque discursivo-cognitivo la enseñanza de este contenido y especialmente desde la oralidad. A su vez se ha podido vislumbrar otro error en «*Las palabras graves, agudas y esdrújulas. El diptongo y el hiato», este contenido está identificado como un contenido de gramática (con un solo asterisco) y en realidad es un contenido del campo de la ortografía y si está dentro de la ortografía estaría dentro de la escritura, entonces se hace difícil pensar la enseñanza de estos conocimientos en el campo de la oralidad.

En el primero de los contenidos anotados, se entiende que hay una metaliteratura o metalingüística, dependiendo en el tipo de narrativa que decide trabajar el maestro, si es una creación literaria por parte del alumno o la narración de una situación dada, en este contenido se preocupa por lo externo, la forma de la narración.

Ahora pasaremos a analizar los contenidos de oralidad de quinto y sexto año:

	Quinto grado	Sexto grado
Oralidad	La descripción de episodios en la novela.	El diálogo en la obra de teatro. - Los parlamentos de los personajes. - Los elementos paralingüísticos: gestos, miradas, posturas y desplazamientos.
	La exposición de tramas de películas.	
	La entonación en la poesía.	La entonación en la prosa poética.
	La exposición de temas de estudio con una organización planificada. - El uso de elementos paralingüísticos en la disertación: la dicción, el tono de voz y las pausas.	La definición de conceptos en la explicación de temas de estudio. - * La nomenclatura científica. - * El verbo "ser".
	Los debates en diferentes situaciones sociales. - La familia, los medios de comunicación, los órganos de gobierno. - Las series de argumentos.	El debate. Los roles de los participantes. Los mensajes y las conclusiones implícitas y explícitas. * Los verbos de opinión ("afirmar", "sostener", "creer", "considerar").

Fuente: *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP, CEIP, 2008, p. 151).

Entendemos que el contenido que trabaja el aspecto de la «*observación* de los usos orales que tienen lugar en distintos contextos de la comunidad» es «Los debates en diferentes situaciones sociales. La familia, los medios de comunicación, los órganos de gobierno. Las series de argumentos», este es el único contenido en los dos grados que permite la observación de los usos orales en distintos contextos, aquí habla específicamente del debate en sus diferentes situaciones sociales, como puede ser del ámbito privado, como es la familia, y en ámbitos públicos, como los medios de comunicación y distintos órganos del gobierno.

Sobre la «*producción* e interpretación de una amplia variedad de textos orales» entendemos que los contenidos que contemplan este aspecto son:

- La descripción de episodios en la novela.
- La exposición de tramas de películas.
- El diálogo en la obra de teatro. - Los parlamentos de los personajes.
- La exposición de temas de estudio con una organización planificada.
- La definición de conceptos en la explicación de temas de estudio.

En lo que tiene que ver con la «*reflexión* acerca de los variados recursos que ofrece la lengua para alcanzar distintas intenciones comunicativas», los contenidos son:

- La exposición de temas de estudio con una organización planificada.
- El diálogo en la obra de teatro. - Los parlamentos de los personajes.

El alumno puede apoyarse, según lo expresado en los contenidos, en variados recursos, como un texto de una obra de teatro o un mapa semántico o esquema para su disertación oral.

La gramática vuelve a permear en los contenidos de oralidad, lo vemos con los siguientes ejemplos:

- El verbo «ser».
- Los verbos de opinión («afirmar», «sostener», «creer», «considerar»).

Se encuentra a su vez identificado como un contenido de gramática «*La nomenclatura científica», este contenido pertenecería más al campo de estudio de la semántica que al de la gramática, porque hace referencia a los diferentes nombres y sus significados del campo específico de la ciencia. Pardos, en su trabajo «La taxonomía biológica: problemas lexicográficos y de traducción» (2004), realiza un recorrido histórico de la nomenclatura científica:

El *Código de nomenclatura* emana de la obra cumbre de Linneo, el *Systema Naturae*, en su décima edición, de 1758, a través del llamado «Código Strickland», de 1842, redactado por una comisión de la Asociación Británica para el Progreso de la Ciencia, en la que figuraban personajes de la talla de Charles Darwin. Actualmente está en su cuarta edición, tras una serie de avatares históricos que no vienen al caso aquí. [...] El código establece que los nombres de los taxones son palabras latinas o latinizadas, independientemente de su origen. Los de los organismos más comunes, en su mayoría debidos a Linneo, sencillamente son su denominación latina: *Felis leo*, *Canis lupus*, *Bos taurus*, *Gallus gallus*. Por cierto, que la repetición de palabras en los nombres solo tiene un significado jerárquico. *Homo sapiens sapiens* únicamente designa a la subespecie o variedad tipo, o típica, de la especie *H. sapiens*. Pero no tiene nada que ver con interpretaciones peregrinas al estilo de «el hombre que sabe que sabe», como lo he visto «traducido» alguna vez con grandes alharacas de hallazgo de implicaciones filosóficas y antropológicas, pero que dejan entrever un latín más bien escaso. Los nombres suelen ser descriptivos, como *Drosophila melanogaster*. [...] El Código nace y existe con el doble objetivo de que cada taxón tenga un único nombre y que no haya dos organismos con el mismo nombre. (Pardos, 2004, pp. 244-245)

Por esto que explica Pardos, este contenido proviene del campo de la semántica y no de la ortografía como sugiere el programa.

Otros contenidos como «La entonación en la poesía» y «La entonación en la prosa poética» provienen de la didáctica de la lengua y literatura, o sea, no pertenecen al campo de la lingüística.

Pudimos encontrar en el trabajo de Elena Gómez-Villalba, «Didáctica de la poesía en la educación primaria» (1993), el tratamiento sobre esta temática que concierne a estos dos contenidos. La autora sobre el recitado y la entonación de la poesía sostiene:

[...] «el carácter oral del lenguaje nunca desaparece de la poesía, ya que la poesía es por naturaleza y de sus orígenes memoria del lenguaje hablado» (Jean, 1982, p. 187). Si nosotros conseguimos un maestro que dé vida al poema con su voz, el maleficio que pesa sobre la poesía se quebrará y el niño irá a ella en busca de algo vivo, atractivo, lleno de sonidos, de sensaciones, de emociones y no «a un cementerio sembrado de signos muertos, cadáveres de palabras» (Salotti, 1950, p. 60), porque paulatinamente aprenderá a apreciar la palabra tanto intelectual como estéticamente, formando su sensibilidad. Además ese maestro enseñará al niño a recitar, a que paladee cada una de las palabras, a que vea con los sonidos esas figuras sonoras llenas de color, hasta llegar a percibir el valor mágico de las palabras *sonando*, sonando con lentitud, con una acentuación y ejecución de pausa densa y marcada que permite percibir no solo el equilibrio rítmico del poema, sino señalar la presencia del ritmo

sintáctico y semántico, bajo el ritmo métrico, porque cuando se percibe la estructura, tanto del punto de vista rítmico como semántico, es cuando realmente estamos en disposición de buscar los acordes precisos para una recitación auténticamente personal y vivencial. (Gómez-Villalba, 1993, p. 112)

La autora argumenta y fundamenta por qué enseñar el recitado de la poesía en la escuela primaria.

Llegamos al fin del análisis de la concepción de lengua en el PEIP. En suma, podríamos decir que este documento entiende la lengua como una actividad intersubjetiva, un espacio en el que se comunica uno con otro. La lengua también es entendida como discursividad y el discurso como una situación comunicativa que no es neutra, está cargada de ideología, de acontecimientos históricos y políticos.

Varios autores han sustentado el recorrido de este análisis, las posturas teóricas hegemónicas en el entendimiento sobre la lengua y su aprendizaje son la del sujeto cognoscente de Piaget y el sujeto sociohistórico de Vygotsky.

4.2 Análisis del Documento base de análisis curricular

Este documento responde a las políticas educativas del quinquenio 2015-2020. Plantean que se debe trabajar en mejorar las condiciones de egreso de los niños de tercero y sexto año de primaria. Los perfiles de egreso que se construyeron responden a los objetivos y lineamientos del PEIP (2008), con base en un enfoque constructivista. Este nuevo documento seguirá dentro de ese enfoque y del diseño universal de aprendizajes (DUA) (diseño universal de aprendizajes) porque permite una diversificación en la planificación, considerando los diferentes aprendizajes.

Este enfoque de aprendizaje, DUA, surge de la arquitectura, del diseño universal (DU). Ron Mace (1941-1998), arquitecto y usuario de silla de ruedas, planteó la necesidad de un nuevo enfoque sobre el diseño de productos y entornos para que pudieran ser utilizados por el mayor número posible de personas. En 1997, el Center for Universal Design estableció los siete principios del DU. Estos principios básicos son los siguientes:

1. Igualdad de uso

El diseño es útil y alcanzable a personas con diversas capacidades.

- Proporcionar las mismas maneras de uso para todos los usuarios: idénticas cuando es posible, equivalentes cuando no lo es.
- Evitar segregar o estigmatizar a cualquier usuario.
- Las características de privacidad, garantía y seguridad deben estar igualmente disponibles para todos los usuarios.
- Que el diseño sea atractivo para todos los usuarios.

2. Uso flexible

El diseño se acomoda a un amplio rango de preferencias y capacidades individuales.

- Ofrecer posibilidades de elección en los métodos de uso.
- Que pueda accederse y usarse tanto con la mano derecha como con la izquierda.
- Facilitar al usuario la exactitud y precisión.
- Adaptar al paso o ritmo del usuario.

3. Uso simple y funcional

El diseño es fácil de entender, independientemente de la experiencia, conocimientos, habilidades o nivel de concentración del usuario. El diseño es simple en instrucciones e intuitivo en el uso.

- Eliminar la complejidad innecesaria.
- Ser consistente con las expectativas e intuición del usuario.
- Acomodar a un amplio rango de alfabetización y habilidades lingüísticas.
- Dispensar la información de manera consistente con su importancia.
- Proporcionar avisos eficaces y métodos de respuesta durante y tras la finalización de la tarea.

4. Información comprensible

El diseño debe comunicar al usuario de manera eficaz, independientemente de las condiciones ambientales o de sus capacidades sensoriales.

- Usar diferentes modos para presentar de manera redundante la información esencial (gráfica, verbal o táctilmente).
- Proporcionar contraste suficiente entre la información esencial y sus alrededores.
- Ampliar la legibilidad de la información esencial.
- Diferenciar los elementos en formas que puedan ser descritas (por ejemplo, que haga fácil dar instrucciones o direcciones).
- Proporcionar compatibilidad con varias técnicas o dispositivos usados por personas con limitaciones sensoriales.

5. Tolerancia al error

El diseño debe minimizar los riesgos y las consecuencias adversas de acciones involuntarias o accidentales.

- Disponer los elementos para minimizar los riesgos y errores: elementos más usados, más accesibles; y los elementos peligrosos son eliminados, aislados o tapados.

- Proporcionar advertencias sobre peligros y errores.
- Proporcionar características seguras de interrupción.
- Desalentar acciones inconscientes en tareas que requieren vigilancia.

6. Bajo esfuerzo físico

El diseño debe poder ser usado eficazmente y con el mínimo esfuerzo posible.

- Permitir que el usuario mantenga una posición corporal neutra.
- Utilizar de manera razonable las fuerzas necesarias para operar.
- Minimizar las acciones repetitivas.
- Minimizar el esfuerzo físico continuado.

7. Dimensiones apropiadas

Los tamaños y espacios deben ser apropiados para el alcance, manipulación y uso por parte del usuario, independientemente de su tamaño, posición o movilidad.

- Proporcionar una línea de visión clara hacia los elementos importantes tanto para un usuario sentado como de pie.
- Que el alcance de cualquier componente sea comfortable para cualquier usuario sentado o de pie.
- Acomodar a variaciones de tamaño de la mano o del agarre.
- Proporcionar el espacio necesario para el uso de ayudas técnicas o de asistencia personal.²

Esta nueva visión de una arquitectura inclusiva inspiró al neuropsicólogo David H. Rose y a la psicóloga clínica y diseñadora gráfica Anne Meyer que, en la década del noventa, fundaron el Center for Applied Special Technology (CAST) cuyo objetivo es: «Bust the barriers to learning that millions of people experience every day. We do this by helping educators and organizations apply insights from the learning sciences and leading-edge practices to educational design and implementation» (CAST.org). Rose y Meyer, en compañía de otros investigadores, recogieron los últimos avances de las neurociencias y de la tecnología para crear un nuevo enfoque educativo que contemple todas las formas diferentes en que las personas aprenden, y así diseñar una metodología de enseñanza acorde a sus necesidades.

El DUA se basa en tres grupos de redes neuronales: reconocimiento, estrategia y afectivo. Pastor, Serrano, Zubillaga del Río (2014) realizaron la siguiente tabla para comprender mejor dónde están situadas estas redes y sus funciones:

² Fuente: Gobierno de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/copidis/accesibilidad/principios-del-diseno-universal>

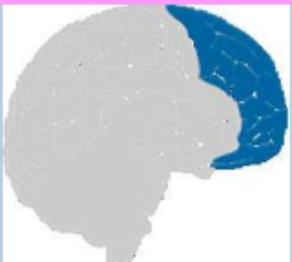
Redes de reconocimiento	<p>Especializadas en percibir la información y asignarle significados.</p> <p>En la práctica, estas redes permiten reconocer letras, números, símbolos, palabras, objetos..., además de otros patrones más complejos, como el estilo literario de un escritor y conceptos abstractos, como la libertad.</p>	
Redes estratégicas	<p>Especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales.</p> <p>En la práctica, estas redes permiten a las personas, desde sacar un libro de una mochila hasta diseñar la estructura y la escritura de un comentario de texto.</p>	
Redes afectivas	<p>Especializadas en asignar significados emocionales a las tareas. Están relacionadas con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje.</p> <p>En la práctica, estas redes están influidas por los intereses de las personas, el estado de ánimo o las experiencias previas.</p>	

Tabla 1. Redes cerebrales y aprendizaje. Elaboración propia basada en Rose y Meyer (2002).

Fuente: Pastor, Serrano, Zubillaga del Río, 2014, p. 13.

A partir de estas tres redes neuronales, Rose y Meyer crean los tres principios del DUA:

Based on two decades of research into the nature of learning differences and design of supportive learning environment, the UDL principles map onto three groups of brain networks- recognition, strategic and affective networks- that play a primary role in learning... These are the three UDL principles (Meyer and Rose, 2002):

- i. To support recognition learning, provide multiple means of representation- that is, offer flexible ways to present what we teach and learn.
- ii. To support strategic learning, provide multiple means of action and expression- that is, flexible options for how we learn and express what we know.
- iii. To support affective learning, provide multiple means of engagement- that is, flexible options for generating and sustaining motivation, the why of learning. (Meyer y Rose, 2012, p. 2)

Basándose en las neurociencias es que crean estos principios para apoyar, «to support», la enseñanza. Este enfoque plantea que los alumnos no son los que tienen dificultad de aprender, sino que la currícula tradicional es la que dificulta el aprendizaje, porque solo enseña a una clase de niños y no toma en cuenta las diferencias sociales, culturales, motoras o alguna clase de dificultad de aprendizaje.

No es la primera vez en la historia que nos encontramos con un proyecto educativo que, con el espíritu de incluir, se convierte en un proyecto pedagógico para todas las aulas escolares. A fines del siglo XIX y principios del XX, la médica y pedagoga italiana María Montessori trabajó con niños con discapacidades y en escuelas a la que concurrían los «ineducables»; mediante la observación y el trabajo con ellos comprobó que sí podían aprender, manipulando objetos, por ejemplo. Entonces, planteó que los niños debían tener acceso a diferentes objetos para manipular a su propio tiempo, su método se caracteriza por proveer un ambiente preparado, ordenado, estético, simple, real, donde cada elemento tiene su razón de ser en el desarrollo de los niños.

En el caso del DUA, es el currículo el que debe estar preparado para las diferentes formas de aprendizaje y que los diferentes estilos no se conviertan en una dificultad para aprender.

Planteado esto, no se debe perder el objetivo de esta investigación que es vislumbrar las nociones de sujeto, aprendizaje y lengua en estos documentos. Desde la perspectiva del DUA se concibe un sujeto de las neurociencias, al igual que el aprendizaje.

In recent years, new technologies have allowed researchers to investigate the neurology of learning in ways that were unimaginable even a decade ago. This research has produced two findings that are critical to UDL: (1) Learning in the individual brain is highly diverse and distributed, and (2) learning among different individuals is also highly diverse and distributed. The foundational research in cognitive neuroscience, cognitive science, and other learning sciences is critical in articulating the range of what learning. (Meyer y Rose, 2012, p. 5)

Como se aprecia en la cita, las nociones de aprendizaje son de las neurociencias y consecuentemente se concibe un sujeto epistémico que se desarrolla, madura y aprende a partir del interjuego de la maduración y los estímulos exteriores.

El *Documento base de análisis curricular* trata «de consensuar y clarificar participativamente, desde el marco del Programa 2008, el horizonte común que nos orienta a todos respecto a los requerimientos básicos de aprendizaje a que todo niño uruguayo tiene derecho» (ANEP, CEIP, 2016, p. 11), pero cómo hemos observado y analizado en profundidad, en el PEIP no se encuentra el sujeto de las neurociencias, sí el sujeto del enfoque cognitivista que las neurociencias toman para construir su teoría.

Avancemos en el documento para continuar con nuestro análisis. El primer perfil de egreso que se anota corresponde al «Área del conocimiento de lenguas». En la introducción se presenta tres definiciones de alfabetización, una de Unesco, otra de Cobo y la última de Lescano.

[...] *alfabetización* designa un continuo —vinculado a un contexto— de aptitudes para leer, escribir y calcular que se adquieren y desarrollan gracias a procesos de aprendizaje y aplicación, tanto en escuelas como en otros entornos adecuados para los jóvenes y los adultos. Para los sujetos «la alfabetización contribuye positivamente al fomento de su autonomía, propiciando su autoestima, independencia económica y emancipación social» Unesco (2006). (ANEP, CEIP, 2016, p. 14)

Esta definición de alfabetización o aprendizaje de la lengua se puede asociar con la concepción sociohistórica vygotskiana, ya que da importancia al contexto y a la emancipación social.

Para Cobo,

[...] desde una mirada amplia y centrada en el sujeto como ciudadano crítico, es necesario considerar que en la inclusión en la cultura letrada cada grupo social tiene una determinada forma de utilizar el lenguaje. Por eso las prácticas del lenguaje son prácticas culturales que no solo incluyen conductas lingüísticas, y que nos llevan a hablar de una «multialfabetización» en la que «los textos pueden adoptar distintas formas y significados que se expresan ya sea, en formato verbal, visual, auditivo, numérico y kinestésico, además de todas sus combinaciones» (Cobo, 2016). (ANEP, CEIP, 2016, p. 14)

Cobo concibe al sujeto como ciudadano crítico, que debe tener una conciencia sociohistórica; nuevamente estamos ante un sujeto vygotskiano, un sujeto del consciente, en la lengua y en la palabra está su conciencia.

Es pertinente preguntarnos con Marta Lescano «¿Qué se entiende hoy por persona alfabetizada?» Es la que no solo conoce y usa palabras de una lengua, sino que logra incluirse como productor creativo y receptor crítico en el entramado de las prácticas sociales del lenguaje de su época. Desde esta concepción, el desarrollo de la competencia comunicativa forma parte de un proceso social, además de lingüístico. Las palabras y sus infinitas posibilidades de combinación están atravesadas por las estructuras de significado propias de cada cultura. Es en esas prácticas donde se manifiesta toda la complejidad y multiplicidad de la palabra [...]. Poner el énfasis en las prácticas del lenguaje implica considerar la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva, además de lingüística. Significa pensar el lenguaje como una producción heterogénea en la que está presente lo social y lo singular, lo que es propio de cada hablante y lo de la comunidad a la que pertenece. (ANEP, CEIP, 2016, p. 14)

Para Lescano la alfabetización es un proceso social. Es claro, que las tres definiciones citadas se alinean con el enfoque sociohistórico, lo cual lleva a resaltar una incongruencia entre la introducción del documento y la introducción del «Área de conocimiento de lenguas», en la primera se presentaba una noción de sujeto de las neurociencias y aquí se encuentra una concepción totalmente diferente de sujeto.

En el último párrafo de esta introducción se cita a Bajtín, autor al que también se aludió en el PEIP, para referirse al texto escrito, qué se entiende sobre este y su importancia.

«El texto escrito es el medio fundamental a través del cual adquirimos conocimiento. Según Bajtín, “donde no hay texto no hay objeto para la investigación y el pensamiento”» (ANEP, CEIP, 2016, p. 15).

El trabajo de Bajtín propuso una nueva forma de analizar la literatura, una perspectiva totalmente distinta a la que se venía realizando, antes de él se estudiaba desde lo formal de la lengua. Él propone un enfoque que contempla las relaciones entre literatura y sociedad, la literatura deja de ser producto y pasa a ser una producción de la ideología. El autor concibe al sujeto como un «sujeto social» que produce trabajando con los «objetos ideológicos». Recordemos que Bajtín se crio y se formó dentro de la Unión Soviética —como Vygotsky, que

su vida adulta transcurrió en la Unión Soviética—, donde predominaba una ideología marxista-comunista, exactamente lo opuesto al contexto en el que surgen las neurociencias y el DUA (en Estados Unidos) donde impera una ideología capitalista de mercado y de vida.

Es difícil entender cómo estas dos ideologías logran conjugarse, esta incoherencia lo único que puede aportar a los docentes, a quienes está dirigido este texto, es incertidumbres a la hora de enseñar la lengua, porque desde qué noción de aprendizaje van a trabajar. Son nociones totalmente diferentes, una entiende que la lengua está en el cerebro esperando a que se la estimule para generarse y la otra, que la lengua se aprende inmerso en la sociedad y que en ella está la cultura y la ideología. Puede ser muy confuso para un docente y no deja un rumbo claro de por dónde llevar su enseñanza.

Luego de la introducción, se presenta los «Objetivos generales» para el área de la lengua, que son los mismos del PEIP (2008, p. 52).³ En el subcapítulo anterior se analizó cada objetivo, en este apartado se podría agregar que están enmarcados en una teoría sociohistórica y de la discursividad, entendida como una actividad humana o, mejor dicho, como una praxis humana. Esto es coherente con las definiciones de alfabetización presentadas anteriormente.

Analicemos estos objetivos con respecto a los perfiles de egreso. Los perfiles de egreso se construyen a partir de la educación por competencias. ¿Qué es educar por competencias? Mucha tinta hay sobre este tema, en este trabajo se tomará la concepción de Gimeno Sacristán, ya que ha sido un referente en materia de currículo en España y los países hispanohablantes. En su libro *Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* (2008) lo define de la siguiente forma:

Los planteamientos que toman como base o referencia el constructo de competencias suelen tener en común algunos rasgos definitorios: 1. Reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas frecuentes de las prácticas educativas tradicionales que no tengan el valor de aportar capacitación alguna al sujeto porque, una vez memorizados y evaluados, se erosionan en la memoria o se fijan como mera erudición. La organización del aprendizaje por competencia pretende consolidar lo que se aprende dándole algún tipo de funcionalidad. [...] 2. Una orientación más precisa de este enfoque utilitarista de la enseñanza lo representan las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación. 3. Un tercer enfoque de la enseñanza por competencia lo representan aquellos planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda la educación, refiriéndose que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no solo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o un fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de la relación con los demás (dialogar). Pedir competencias en estos casos es reclamar, simplemente, efectividad de lo que se pretende de la educación. Acomodar el discurso y tratar de diseñar y desarrollar el currículum con la referencia a las competencias desde esta perspectiva, no va más allá de poner énfasis en el logro de lo que se dice que se quiere conseguir. Declarar o pedir que «el alumno sea competente en el uso de una lengua que no sea propia» o proponerse «en la enseñanza obligatoria todos deben alcanzar la competencia lingüística» como meta

³ Ver páginas 107 y 108 de este trabajo.

transversal de todo el currículum, no es otra cosa que enfatizar la importancia de tener presente la necesidad de un determinado logro a través de los campos disciplinares o interdisciplinares. Siempre que se utilice la competencia en esta dirección no deja de ser una manera de formular objetivos o metas de la educación. (Sacristán, 2008, pp. 1-2)

Los perfiles de egreso pertenecen a este tercer enfoque que presenta Sacristán, pues refieren a lo que se quiere conseguir o, mejor dicho, lo que debe lograr el alumno una vez terminado un ciclo. En este documento la educación primaria está dividida en dos ciclos, primer ciclo, que va de primero a tercero, y segundo ciclo, que va de cuarto a sexto. Entonces, esos perfiles de egreso son una formulación de objetivos o metas.

En el área de lengua los perfiles de egreso están divididos según las tres macrohabilidades: escritura, lectura y oralidad. En cada una se indica perfiles para distintos aspectos, por ejemplo, en la escritura se establece perfiles para los «aspectos pragmáticos. Textos adecuados a la situación de enunciación» y para los «sistemas de escritura». La pragmática es el aspecto más abstracto de la lengua, porque se trata de la lengua usado por el sujeto. El estudio de la lengua se convierte en el estudio de la actuación lingüística del sujeto. Aquí se pone en juego la historia y la geografía del sujeto, pues son los definidores del modo de hablar. Se da importancia a la función comunicativa de la lengua, el «decir algo a alguien», al acto comunicativo. La pragmática es objeto de estudio de la sociolingüística.

La pragmática estudia, en principio, formas de producir significado que no entran por derecho propio en el dominio de la semántica: el subsistema estudiado por la pragmática no es totalmente lingüístico, es decir, no está siempre inserto en las estructuras de la lengua. (Reyes, 1994, p. 28)

Muchas veces en la lengua las interpretaciones semántica y pragmática están muy alejadas; la pragmática, como teoría de la interpretación, debe ser una teoría del texto. Se precisa del contexto para dar significado a las frases o a las palabras. Entonces, como la pragmática estudia la lengua en su contexto, se entiende que esta y la sociolingüística están muy relacionadas.

Las relaciones entre la pragmática y la sociolingüística son muy importantes para el futuro de la pragmática. Recordemos que en el origen de la pragmática se encuentran teorías y métodos de la filosofía: una vocación por los principios abstractos y la formalización. Pero el estudio de los significados producidos en el uso del lenguaje exige el estudio del uso del mismo: el lenguaje en contexto. Uno de los planos del contexto, el más externo, está conformado por la estructura y característica de la comunidad lingüística de donde se producen los fenómenos que se quieren estudiar. Suponga que se quiere estudiar las fórmulas de tratamiento en español. Es un tema de la pragmática casi por excelencia, ya que las formas de tratamiento están codificadas en la gramática, pero dependen del uso y solo pueden describirse teniendo en cuenta el uso. Sin embargo, este es también tema de la sociolingüística, que puede preguntarse, por ejemplo, cuál es la relación entre fórmulas de tratamiento y estructuras de poder, clases sociales, etc. (Reyes, 1994, p. 34)

A continuación, se analiza los aspectos pragmáticos en los perfiles de egreso de tercero y sexto en lo que refiere a la escritura.

Conceptos y contenidos programáticos vinculados	Perfil de egreso 3 ^{er} . grado	Perfil de egreso 6 ^{to} . grado
ESCRITURA		
Aspectos pragmáticos Textos adecuados a la situación de enunciación	Elaborar un texto coherente (mantener un tópico) acorde a la intención con vocabulario adecuado al tema y al destinatario. Incorporar el uso de elementos de cohesión: conectores, sinónimos (sustitución nominal) y de adjetivos (vocablo). Respetar la concordancia verbal y nominal.	Producir textos con una adecuada organización según la intencionalidad utilizando marcadores propios de la narración, de la explicación y de la argumentación. Usar: - conectores - pronombres - adjetivos (preposicional y oración subordinada), - conjugaciones verbales. Incorporar «giros del lenguaje».
Sistema de escritura	Producir textos usando el código alfabético. Escribir con adecuada segmentación de las palabras, sin omisiones y utilizando el punto y aparte. Usar en forma apropiada las mayúsculas. Elaborar cuadros sinópticos y mapas semánticos. Lograr conciencia ortográfica.	Lograr la escritura ortográfica y legible en cursiva e imprenta. Reconocer y usar adecuadamente los signos de puntuación. Elaborar gráficos, cuadros sinópticos, mapas conceptuales en formato papel y digital.

Fuente: *Documento base de análisis curricular* (ANEP, CEIP, 2016, p. 16).

De los seis perfiles de egresos presentes, los únicos que realmente apuntan al desarrollo la competencia pragmática serían los primeros de cada ciclo y el tercero del segundo ciclo: «Elaborar un texto coherente (mantener un tópico) acorde a la intención con vocabulario adecuado al tema y al destinatario», «Producir textos con una adecuada organización según la intencionalidad utilizando marcadores propios de la narración, de la explicación y de la argumentación» e «Incorporar giros del lenguaje».

Los otros tres pertenecen a la gramática, específicamente a la sintaxis, pero esto puede ser cuestionable, pues esos perfiles pretenden que el alumno sea competente en relacionar palabras de forma coherente en un texto, y la pragmática se estudia en el texto, entonces, es muy difícil ver el límite entre uno y otro, es el gran tema de la pragmática:

Son muchos especialistas de diversas disciplinas los que se han acercado a la noción de contexto: lingüistas, sociolingüistas, etnometodólogos, etc. Estas aproximaciones dependen de los aspectos en los que se haga mayor hincapié: aspectos sociales, psicológicos,

situacionales, etc. Así pues, se trata de un concepto considerablemente amplio y que ha sido estudiado desde múltiples enfoques, lo cual contribuye a su propia indeterminación y, naturalmente, a su riqueza. (Verde Ruíz, 2015, p. 20)

O sea, la pragmática es un campo difícil de acotar, pero estos objetivos: «Incorporar el uso de elementos de cohesión: conectores, sinónimos (sustitución nominal) y de adjetivos (vocablo)», «Respetar la concordancia verbal y nominal» y «Usar: conectores, pronombres, adjetivos (preposicional y oración subordinada), conjugaciones verbales» son claramente de la gramática o competencia gramatical. El concepto de competencia gramatical fue propuesto por Chomsky en *Estructuras sintácticas* (1957), y constituye un concepto fundamental en la tradición de la llamada *Gramática generativa*, que se propone como fin último hacer explícito el conocimiento implícito sobre la propia lengua que tienen los hablantes.

Después se presenta los perfiles de egreso de los contenidos de los «Sistemas de escritura». Un sistema de escritura es un método de representación visual de la comunicación verbal, basado en un guion y un conjunto de reglas que regulan su uso. Si bien tanto la escritura como el habla son útiles para transmitir mensajes, la escritura difiere en que también es una forma confiable de almacenamiento y transferencia de información, aunque el habla y la escritura no tienen las mismas reglas.

Cuando se investiga sobre «sistemas de escritura», la mayoría de las publicaciones encontradas remiten a la enseñanza de la escritura y prevalecen trabajos de autores cognitivistas como Ferreiro y Teberosky.

Teberosky, en el Congreso Mundial de Lectoescritura, celebrado en Valencia, en diciembre de 2000, expuso su trabajo *Los sistemas de escritura*, en él define la lengua escrita y la escritura de la siguiente forma:

Tradicionalmente, la escritura alfabética ha sido definida como un código gráfico de transcripción de los sonidos del habla. En esa perspectiva, desde el punto de vista del aprendizaje las unidades —los sonidos— ya estarían establecidas para el aprendiz y solo le faltaría transportar del medio sonoro al medio gráfico dichas unidades. El transporte consistiría en una relación de codificación. Esta visión fue la más frecuente desde las reflexiones lingüísticas de los griegos y ha perdurado a través de la teoría conductista y aún perdura en ciertas ideas un poco ingenuas de muchas descripciones actuales de la escritura. Solo recientemente, lingüistas e historiadores han reaccionado a esta visión argumentando que más que un código, la escritura es un sistema de representación del lenguaje con una larga historia social. (Teberosky, 2000, p. 10)

Cabe recordar, que la autora tiene como marco teórico el cognitivism de Piaget y ha sido una de las precursoras de la teoría de la enseñanza constructivista, que está, por supuesto, basado en la teoría de aprendizaje de Piaget.

Estos perfiles de egreso tienen como objetivo que los alumnos terminen cada ciclo con una noción acabada de la forma del mensaje escrito, pues se propone que el alumno logre escribir sin omisiones de letras y con las palabras segmentadas, e incorpore el uso de la

mayúscula y de los signos de puntuación. O sea, lo que podemos observar aquí es un predominio de la gramática y la ortografía.

Se puede afirmar que los perfiles de egreso son coherentes con los objetivos de escritura presentes en el documento y en el PEIP,⁴ se hace hincapié en la forma del lenguaje escrito más que en la escritura vista como un medio de expresión. Los objetivos y los contenidos pueden llevar a los docentes a una práctica estructuralista de la enseñanza de la lengua, en la que esta se enseña como un objeto muerto, que se aísla y clasifica; esto es lo opuesto a lo que se entiende en la fundamentación del documento, en la cual prevalece un enfoque vygotskiano y bajtiniano de la lengua. La lengua como texto, como discurso. Marta Marín en su obra *Lingüística y enseñanza de la lengua* (1999) nos explica la diferencia entre una lingüística textual y la lingüística gramatical estructuralista.

La Lingüística textual, cuyo objeto de estudio ya no es la palabra o la oración aisladas, sino el texto, considerado la unidad básica de manifestación del lenguaje, dado que los seres humanos se comunican por medio de textos y dado que existen fenómenos lingüísticos que solo pueden ser explicados como propios de un texto y no del sistema de la lengua. Por otra parte, es evidente que, bajo esta preocupación por el texto y el discurso como unidad de comunicación humana, subyace una teoría del lenguaje que lo considera no solo un sistema de signos y sus combinaciones, sino una institución social: los sujetos y la sociedad se constituyen por los discursos que los atraviesan. Este enfoque de la lingüística significa el paso de una gramática oracional (la que habitualmente hemos aprendido y enseñado en el aula) a una gramática transoracional, que se ocupa de la organización de los textos, de sus estructuras, de su coherencia y cohesión y de su adecuación, intenciones y situaciones comunicativas. Colocar el texto como centro de los estudios no significa pasar simplemente a una unidad mayor, porque la diferencia entre oración y texto no es de orden cuantitativo (es decir, no se trata simplemente de una mayor extensión de la unidad), sino de orden cualitativo. Implica ocuparse de cómo hace el ser humano para comunicar. Por ejemplo, escribir una carta supone más conocimientos que los referidos a cómo colocar sujetos, predicados y modificadores; supone saber, entre otras cosas, qué formato darle, qué calidad y cantidad de información consignar, en qué orden presentar esa información, cómo conectar las ideas, las oraciones y los párrafos unos con otros. (Marín, 1999, p. 15)

Se entiende que se debe ser más explícito sobre la textualidad (si es lo que se espera), pues se pierde en esos objetivos y contenidos el enfoque de la lingüística textual. De esa forma, se corre el riesgo de apuntar a una enseñanza estructuralista, que se centra en la forma y no en el contenido de la escritura o en su uso como un medio de expresión creativa, de argumentar o de explicar.

A continuación, los perfiles de egreso de oralidad.

⁴ Ver páginas 107 y 108 de este trabajo.

Conceptos y contenidos programáticos vinculados	Perfil de egreso 3 ^{er} . grado	Perfil de egreso 6 ^{to} . grado
ORALIDAD		
Aspectos pragmáticos Producir textos adecuados a la situación de enunciación.	Hablar espontáneamente con iniciativa verbal sostenida. Mantener la temática. Respetar turnos de habla. Escuchar atentamente. Explicar, narrar, opinar y describir.	Elaborar un discurso pertinente y cohesivo. Escuchar críticamente. Exponer, argumentar.
Aspectos lingüísticos El habla con adecuada dicción y entonación.	Utilizar un registro formal en contexto escolar.	Adecuar el registro a la situación comunicativa.

Fuente: *Documento base de análisis curricular* (ANEP, CEIP, 2016, p. 17).

Se aprecia que los conceptos y contenidos programáticos están vinculados con los aspectos pragmáticos: «producir textos adecuados a la situación de enunciación» y aspectos lingüísticos: «el habla con adecuada dicción y entonación».

Anteriormente se desveló que los perfiles de egreso provienen de la noción de enseñanza por competencia, aunque acá se habla de contenidos y conceptos, esto es debido a que se utilizó el programa para crear esos perfiles y el programa establece contenidos y no competencias. Ahora, si observamos estos perfiles, se encuentra una noción de competencia comunicativa en ellos, recordemos que la competencia es que el alumno pueda ser capaz de hacer algo con su conocimiento, y, claramente, con estos perfiles se pretende que el alumno sea capaz de comunicarse de cierta manera y que posea cierto comportamiento en las situaciones comunicativas.

¿Qué se entiende por competencia comunicativa? Verde Ruíz (2015) sostiene:

En líneas generales podemos entender la competencia comunicativa como una suma de capacidades y destrezas de interacción relacionadas con habilidades verbales y no verbales (Lomas, Osoro y Tusón, 1993; Codina, Fortanet y Otal, 1996; Portillo Mayorga, 2003; Lacorte, 2007; etc.). Estas destrezas se apoyan en conocimientos sobre patrones de actuación lingüística (los propios de los actos de habla concretos), sobre las posibles variantes lingüísticas y sobre los significados de esas variantes en situaciones de habla concretas. Las destrezas de interacción integran capacidades como la percepción de los rasgos sobresalientes de las acciones comunicativas, o la selección e interpretación de las formas apropiadas con respecto a la situación, los papeles y las relaciones en una acción comunicativa. También suponen habilidades para la organización textual y la regulación del discurso (Álvarez, 1995), conocimientos sobre las normas de interacción involucradas en la interpretación y procesamiento de los mensajes y, finalmente, capacidades estratégicas enfocadas a la consecución de objetivos (Kasper y Kellerman, 1997). Asimismo, el conocimiento cultural integrado en la competencia comunicativa incluye, ante todo, conocimientos sobre la estructura social, sobre actitudes, valores y normas y sobre el manejo

adecuado de guiones o scripts y mapas o esquemas cognitivos (Bateson, 1972; Goffman, 1974; Fillmore, 1977; Tannen y Wallat, 1987). (p. 48)

Desde esta definición de competencias comunicativas, tres de los perfiles ponen en duda si son de comunicación o de comportamiento (conductual): «respetar los turnos para hablar», «escuchar atentamente» y «escuchar críticamente»; sí es claro que son competencias comunicativas, pues la autora plantea que están relacionadas con habilidades verbales y no verbales, y aluden al conocimiento de las normas de interacción, respetar turnos para hablar y escuchar al otro.

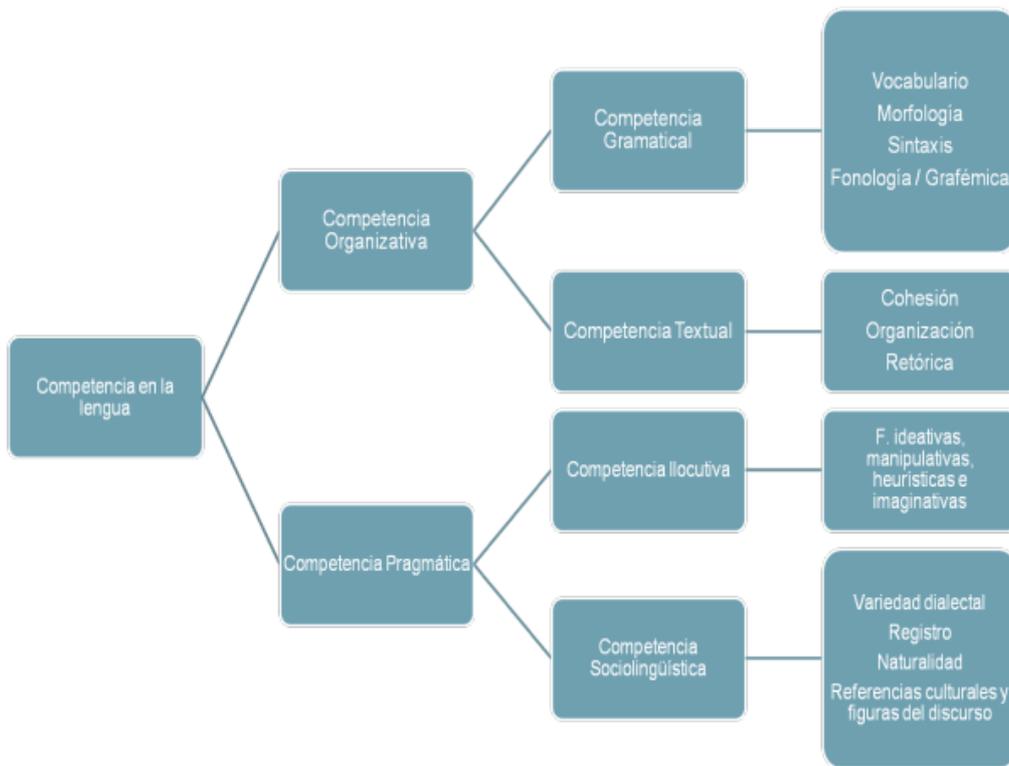
La autora cita a Chomsky, ya que es el creador de la noción de competencia comunicativa y distingue entre competencia y actuación: «Chomsky establece también la conocida distinción entre competencia y actuación. Por competencia entiende el conocimiento que el hablante-oyente tiene de la lengua y por actuación, el uso real de la lengua en situaciones concretas (Chomsky, 1965)» (Verde Ruíz, 2015, p. 48).

Pero Chomsky no se ocupó por la enseñanza de la lengua y a su vez se limitó a las reglas y a la gramática, Dell Hymes fue quien amplió la noción competencia comunicativa.

Hymes defiende que para que la comunicación lingüística se dé de una manera apropiada, el hablante tiene que conocer un sistema de reglas lingüísticas (reglas sintácticas, fonológicas y semánticas reconocidas por Chomsky), así como un sistema de principios de uso que establezca relación con el contexto de situación. Hymes entiende la competencia como el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso de la lengua que posee el hablante-oyente. Además, subraya la importancia de las reglas de uso que ya había anunciado Chomsky, aunque quedaran fuera de su campo de interés: «Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad» (Hymes, 1972, p. 278). (Verde Ruíz, 2015, p. 50)

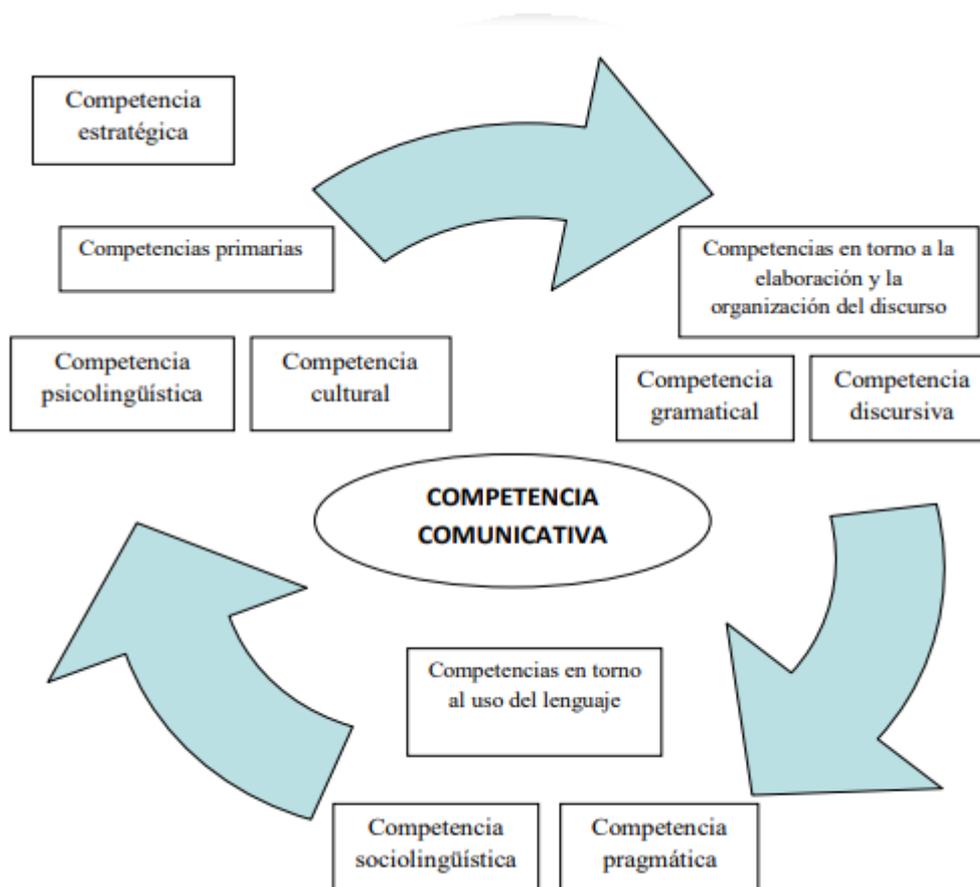
Desde la perspectiva de Hymes, se podría decir que todos esos perfiles de egreso en oralidad provienen de las competencias comunicativas, ahora, estos se relacionan con los aspectos pragmáticos, entonces, cabe preguntarse qué es ser competente pragmático.

La pragmática se vincula con la sociolingüística, pero Verde Ruíz, en su trabajo, reconoce que la competencia pragmática no solo atañe a la sociolingüística, sino a otros campos de estudio. Bachman y Palmer un esquema que incorpora la competencia pragmática, ubican en ella el conocimiento del léxico, el conocimiento funcional (similar pero más ampliado que la definición de competencia ilocutiva) y el conocimiento sociolingüístico.



Modelo de Bachman y Palmer, 1990. (Verde Ruíz, 2015, p. 63).

La autora igualmente entiende que esto no es suficiente para explicar la competencia pragmática, hacen falta otros conocimientos, y por ello elaboró el siguiente.



Modelo de Verde Ruíz, (2015, p. 67).

A partir de este modelo, define la competencia pragmática de la siguiente forma:

Por lo tanto, con base en nuestro concepto de pragmática entendemos que la competencia pragmática es una suma de conocimientos y destrezas sobre cómo usar la información lingüística y extralingüística en la producción e interpretación de enunciados, que incluye tanto la capacidad para inferir lo implícito y lo explícito, como el conocimiento de las posibles correspondencias entre formas y funciones que permiten transmitir y reconocer las intenciones comunicativas. Estos conocimientos pragmáticos no se formulan en reglas que recogen un conjunto de conocimientos almacenados y reflejados en teorías que se pueden objetivar en una descripción. Este sería el caso de la competencia gramatical (donde el teórico puede describir el sistema fonológico, el sistema sintáctico e incluso los sistemas semánticos que configuran el léxico). Por el contrario, los conocimientos pragmáticos se vinculan a un conjunto de principios que guían nuestros intercambios y pretenden lograr el éxito comunicativo. Es, por tanto, esencial para el mantenimiento de buenas relaciones interpersonales y para conseguir la adecuación y eficacia de nuestros mensajes. (Verde Ruíz, 2015, p. 70)

Nos quedamos con lo último que dice la autora, que la competencia pragmática busca el éxito en la comunicación, de esa manera, los perfiles de egreso pretenden que el alumno de sexto año al finalizar la escuela pueda comunicarse exitosamente en cualquier situación sin importar el contexto.

En lo que respecta a los aspectos lingüísticos, «el habla con adecuada dicción y entonación», desde Saussure el objeto de la lingüística es mucho más complejo que la

adecuada dicción y entonación. Saussure se preguntó cuál es el objeto de la lingüística y realizó un recorrido de las dificultades que atravesó la lingüística para definir su objeto de estudio.

A nuestro parecer, no hay más que una solución para todas estas dificultades: hay que colocarse desde el primer momento en el terreno de la lengua y tomarla como norma de todas las otras manifestaciones del lenguaje. En efecto, entre tantas dualidades, la lengua parece ser lo único susceptible de definición autónoma y es la que da un punto de apoyo satisfactorio para el espíritu. (Saussure, 1945, p. 37)

O sea, la lengua es el objeto de la lingüística y esta se diferencia del habla.

El habla es, por el contrario, un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el cual conviene distinguir: 1.º las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal; 2.º el mecanismo psicofísico que le permita exteriorizar esas combinaciones. (Saussure, 1945, p. 41)

El habla requiere de la combinación psíquica y motora, en lo motor está la fonación que nada tiene que ver con la lengua, es este un aspecto psicofísico.

A tal separación de la fonación y de la lengua se nos podrá oponer las transformaciones fonéticas, las alteraciones de sonidos que se producen en el habla y que ejercen tan profunda influencia en los destinos de la lengua misma. ¿Tendremos verdaderamente el derecho de pretender que una lengua en tales circunstancias existe independientemente de esos fenómenos? Sí, porque no alcanzan más que a la sustancia material de las palabras. Si afectan a la lengua como sistema de signos, no es más que indirectamente, por el cambio resultante de interpretación; pero este fenómeno nada tiene de fonético (ver pág. 110). Puede ser interesante buscar las causas de esos cambios, y el estudio de los sonidos nos ayudará en ello; pero tal cuestión no es esencial: para la ciencia de la lengua, bastará siempre con consignar las transformaciones de sonidos y calcular sus efectos. Y esto que decimos de la fonación valdrá lo mismo para todas las otras partes del habla. La actividad del sujeto hablante debe estudiarse en un conjunto de disciplinas que no tienen cabida en la lingüística más que por su relación con la lengua. El estudio del lenguaje comporta, pues, dos partes: la una, esencial, tiene por objeto la lengua, que es social en su esencia e independiente del individuo; este estudio es únicamente psíquico; la otra, secundaria, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, el habla, incluida la fonación, y es psicofísica. (Saussure, 1945, p. 46)

Entonces, la dicción y la entonación no son aspectos lingüísticos, sino aspectos del habla y específicamente de la fonación. Pero observemos los dos objetivos de este aspecto: «Utilizar un registro formal en contexto escolar» y «Adecuar el registro a la situación comunicativa», estos en nada se relacionan con la dicción y entonación; los dos mencionan el *registro* que, en realidad, es el uso de la lengua en un cierto contexto sociocultural. Es decir, el grado de formalidad con la que nos expresamos. Y ello es mucho más diverso que la entonación y la dicción. Una vez más, lo expresado en el documento da lugar a la confusión, en lugar de facilitar el trabajo del maestro, por el contrario, lo complejiza, el maestro no tiene por qué ser un especialista en lengua, pues debe enseñar múltiples disciplinas y áreas de conocimiento en una situación sumamente compleja como es el aula, en la que confluyen una cantidad de sujetos con sus particularidades. Se espera, que estos documentos faciliten la labor de los docentes, además, están escritos por expertos en la materia, pero hay momentos

en los que no parece ser así; el maestro confía en estos documentos para hacer su trabajo y estos deben cumplir su rol de guía disciplinar sin ambigüedades.

A continuación, se analiza los perfiles de salida propuestos para lectura. Los conceptos y los contenidos están relacionados con lo literal («Lectura que da información explícita del texto»), lo implícito local («Lectura inferencial a nivel párrafo, enunciado, frase»), lo implícito global («Lectura inferencial: del mensaje global del texto») y por último lo crítico-intertextual («Establecer relaciones de sentido entre el contenido de textos generando opiniones»).

Observemos los objetivos para cada concepto y contenido:

LECTURA		
Literal Lectura que da información explícita del texto.	Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación: quién, a quién, qué, dónde, cuándo. Identificar el tópico del texto. Localizar información en un lugar del texto. Lograr fluidez en la lectura. Comprender la información que se presenta en cuadros sinópticos, mapas, planos, imágenes.	Identificar la información puntual en los textos. Reconocer la progresión temática: tema-rema. Lograr lectura expresiva. Comprender y analizar gráficos, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, planos, imágenes.
Implícito local Lectura inferencial a nivel párrafo, enunciado, frase.	Reconocer el tema del párrafo o del enunciado. Ubicar el contexto situacional.	Relacionar la información y elaborar preguntas.
Implícito global Lectura inferencial: del mensaje global del texto.	Reconocer la intencionalidad narrativa, argumentativa y explicativa. Reconocer el tema y el mensaje implícito del autor.	Relacionar información utilizando inferencias textuales y lógicas. Formular conclusiones.

Conceptos y contenidos programáticos vinculados	Perfil de egreso 3 ^{er} . grado	Perfil de egreso 6 ^{to} . grado
LECTURA		
Crítico – intertextual Establecer relaciones de sentido entre el contenido de textos generando opiniones.	Establecer comparaciones entre dos textos. Buscar información a partir de palabras claves; mapas y planos. (Formato papel y/o digital).	Emitir opinión sobre la información leída. Seleccionar y jerarquizar información en diferentes formatos. Realizar lectura hipermedial.

En perfiles de egreso u objetivos sobre la competencia de la lectura se aprecia una noción metalingüística. El componente emocional y afectivo que puede despertar una pieza literaria no está contemplado ni el disfrute de la lectura, en lo literario, se busca que el alumno reconozca los elementos de la enunciación, reconocer y reconocer, sea en un enunciado, en un párrafo o en la globalidad del texto, se espera como un trabajo de desmenuzamiento, primero del enunciado, luego del párrafo y por último del texto en su globalidad.

Lejos está de una perspectiva discursivo-cognitiva que el PEIP proponía y también en este documento que concibe la lengua desde una perspectiva sociocultural.

Desde lo cognitivo, se pretende que el alumno logre realizar inferencias a partir del texto, de diferentes elementos icónicos y verbales, accionando sus conocimientos previos y otorgando significado. Aquí ello no está contemplado.

En lo discursivo, se entiende que el alumno debe encontrar lo que está oculto en ese texto, lo que se quiere callar, es decir, ir más allá de esas palabras impresas. La idea es que los textos no solo enseñen a leer, sino que aporten otro tipo de conocimiento de importancia social.

Una vez más, se aprecia cómo, fácilmente, un docente puede recaer en una enseñanza estructuralista, en la que los significados están «congelados» y no que se formulan y reformulan en cada situación de uso, una lengua se compone de formas y funciones.

Es un conjunto de nociones heredadas de la simplificación reduccionista del estructuralismo lingüístico. La teoría acerca del aprendizaje afirma que se aprende por repetición y por estímulo (léase consigna) respuesta (léase resolución de la consigna) y esta concepción de aprendizaje es del conductismo. (Marín, 1999, p. 10)

Un aspecto también observado es que estos objetivos están mayormente pensados para que se trabajen con textos explicativos o científicos y no literarios. Desde estos objetivos se entiende que hay una visión estructuralista de la enseñanza de la lectura y un sujeto del conductismo que transforma su conducta a partir de estímulos exteriores, desestimando la riqueza de lo social y cultural.

4.3 Lo que se viene. Análisis del Marco Curricular Nacional 2022

4.3.1 Noción de sujeto y aprendizaje en el Marco Curricular Nacional 2022

En la introducción de este documento, a partir de números estadísticos negativos sobre deserción, bajo rendimiento en lectura y matemática, poca cobertura escolar en la primera infancia, entre otros, se justifica la implementación de una reforma educativa con centralidad en el niño, con políticas inclusivas que atiendan a la diversidad.

Esto nos retrotrae a la obra de José Pedro Varela *La legislación escolar* (1877), que también comienza fundamentando y justificando por qué se debe dar una reforma escolar a partir de un análisis sociológico de la sociedad uruguaya de la época.

Tanto en la introducción como a lo largo de diferentes capítulos se hace referencia al *estudiante*, en otros momentos se opta por el término *niños*, pero es constante el énfasis en el primero; en el capítulo «Principios orientadores del Marco Curricular Nacional» se explicita que este documento está centrado en el estudiante.



Figura 1. Principios del Marco Curricular Nacional.

Fuente: Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022, p. 33).

Ello lleva a preguntarse si ¿es este otro tipo de sujeto diferente al de nuestro marco teórico y que no se ha visto hasta ahora? ¿Estamos ante un «sujeto estudiante»?

Primero indagemos qué significa *estudiante* y cuál es su etimología. En el *Diccionario de la lengua española* (RAE) se define *estudiante* como «Persona que cursa estudios en un centro de enseñanza», o sea, que para ser estudiante el sujeto debe reunir esas dos condiciones: estar en un centro de enseñanza y cursar estudios en él. La noción de *estudiante* surge en la Edad Media con el advenimiento de las universidades. En su comienzo las universidades no

eran centros de estudios, sino asociaciones, específicamente en Bolonia se forma la corporación de estudiantes.

El término *universidad* en su origen no indicaba un centro de estudios, sino más bien una asociación corporativa o, como diríamos hoy, un sindicato que tutelaba los intereses de determinada categoría de personas. Bolonia y París representan los dos modelos organizativos en los que se inspiraron en mayor o menor medida todas las demás universidades. En Bolonia prevaleció la *universitas scholarum*, es decir, la corporación estudiantil. [...] En París prevaleció la *universitas magistrorum et scholarium*, una especie de corporación unitaria de maestros y alumnos. (Reale y Antiseri, 1983, p. 418)

Estudiante es un participio de presente del verbo «estudiar», es decir, ‘el que estudia’. En español, al contrario que en otras lenguas en las que se forma directamente a partir del verbo latino *studeo* (cf. italiano *studente*, inglés *student*, etc.), el participio se forma a partir del sustantivo «estudio», del latín *studium*, que viene, en última instancia, del verbo *studeo*.

En un principio el verbo *studeo* no significaba estudiar en el sentido moderno, sino «dedicarse con atención a algo», «tener gran gusto por algo», «estar deseoso de algo». La raíz latina se suele relacionar con el verbo griego σπεύδω [speudo:] ‘apresurarse a hacer algo’, ‘estar deseoso por hacer algo’, ‘esforzarse por hacer algo’, etc., de donde procede el griego moderno σπουδάζω [spuˈðazo] ‘estudiar’. Un ejemplo de este uso lo podemos ver en los *Comentarios a la Guerra de las Galias*, 1.9.3:

Dumnorix [...] cupiditate regni adductus, novis rebus studebat. (*Dumnorix*, llevado por el deseo de reinar, se afanaba en revueltas).

De este significado general, el verbo, ya a partir del siglo I d. C., se especializó con el sentido actual: aplicado a las letras (*litteris studere*), es decir, ‘dedicarse con atención a las letras’, no podía ser otra cosa que estudiar. Veamos un ejemplo en un fragmento de Quintiliano en sus *Instituciones oratorias* 12.11.19:

nunc computamus annos, non quibus studuimus, sed quibus viximus. (Ahora computamos los años no por los que hemos pasado estudiando, sino por los que hemos vivido). (Álvarez Comesaña, 2021)

Entonces, el estudiante desde sus orígenes es alguien que se dedica a algo, que desea algo, en este caso conocimiento, pero aquí entramos en un camino escabroso, porque la noción de deseo en el aprendizaje está dentro de los enfoques psicoanalíticos y no se quiere imponer algo en el texto que quizás sí esté o quizás no. Para ello volveremos al Marco Curricular Nacional (MCN) que dice lo siguiente:

Es necesario que el accionar educativo se enfoque en acompañar y potenciar el desarrollo y los aprendizajes efectivos de los estudiantes, lo que supone verlos como personas en desarrollo y como sujetos insertos en un momento y lugar social e histórico. (ANEP, 2022, p. 33)

La intención es «potenciar el desarrollo» del estudiante, aunque no se precisa a qué desarrollo se refiere, ¿desarrollarse como estudiante?, ¿desarrollarse desde una noción biologicista? Se menciona, asimismo, los «aprendizajes efectivos», pero en seguida se retoma la palabra *desarrollo*, se concibe al estudiante como una persona en desarrollo que aprende. Por último, se plantea que este sujeto está inserto en un momento y lugar histórico, claramente está presente la noción de sujeto sociohistórico vygotskiano en el que el aprendizaje está

ligado con el desarrollo. Por ello, este «sujeto estudiante» lejos está de las nociones psicoanalíticas, ya que hay una idea de unidad psíquica a diferencia del psicoanálisis que se plantea un sujeto dividido. A su vez, este sujeto prevalece mientras está dentro de la institución educativa, mientras sea un «estudiante».

Esto implica que los sistemas educativos deben focalizarse en el desarrollo personal e integral de cada uno de los estudiantes colaborando en el logro de la mejor versión de sí mismos y, a la vez, constituir un puente entre el desarrollo cultural de la humanidad y de las nuevas generaciones. (ANEP, 2022, p. 33)

Si leemos esto, no vamos a encontrar muchas discrepancias con las nociones clásicas del estudiante, pues aquí como en el medioevo se procuraba que el estudiante se diferenciara del resto de la sociedad. El estudiante, además de llegar a la mejor versión de sí mismo, debía tender puentes entre el desarrollo de la humanidad y las nuevas generaciones, una demanda bastante pretenciosa. Pietro Bembo, gramático italiano de fines del siglo XV y principios del XVI, entendía que era importante por ejemplo que el estudiante supiera latín para diferenciarse del resto de la población, «se insiste que los preceptos se den en latín *porque se diferencie el estudiante del labrador y oficial*» (Maestre, Pascual y Charlo, 2002, p. 599). Ahora sería lo mismo, pero no con latín, sino con otros conocimientos.

Más adelante, se plantea una noción de aprendizaje y de enseñanza o, como se lee, de la «acción educativa»; es esta otra concepción de lo implica enseñar, veámoslo en esta cita: «la acción educativa logra su fin solo si se producen aprendizajes. Es necesario decir, entonces, que proponer una visión curricular centrada en el estudiante no es posible si no se enfoca en el desarrollo de aprendizajes» (ANEP, 2022, p. 33). Es interesante este planteo de que no hay enseñanza si no hay aprendizaje, este binomio, enseñanza-aprendizaje, se ha instalado fuertemente con las didácticas psicologistas de los años setenta, es decir, con el cognoscitivismo piagetiano, en un principio, y luego con Bruner.

El binomio enseñanza-aprendizaje fue tomado por la didáctica para construir un corpus de conocimiento propio que en realidad es de la psicología. Behares (2012) plantea que la didáctica es un método, una *techné* y no una disciplina científica, la didáctica desde el siglo pasado hasta ahora se sostiene en las psicologías de la educación para crear un método de enseñanza que permita el aprendizaje.

El corpus didáctica preside el accionar docente, la constitución de los sujetos en la escuela, los ritmos conceptuales de pensar lo didáctico y, en una palabra, la instanciación constante de un discurso a medias doxástico y a medias deóntico que puede identificarse con «la pedagogía». La didáctica, como discurso históricamente constituido puede incluir formulaciones teóricas, normalmente recuperadas y reconstruidas a partir de la psicología, pero no son estas las que le permiten formular una episteme ni su conjunto de *themas*, porque taxativamente son determinadas por su función praxiológica. Método. Aunque nadie quiera aceptar que la didáctica descansa sobre esta realidad, tan vilipendiada en tiendas educativas en las últimas décadas «constructivistas», no caben dudas de ello. Los siglos XVII a XIX fueron el reinado del método, o sea: de un instrumento cuya función es la de mediar

entre el que enseña y el que aprende. A partir del siglo XX esta mediación se constituyó en un enmascaramiento a través de las formulaciones psicológicas de la enseñanza-aprendizaje, que se postularon como ampliamente renovadoras (y no «metodológicas») en la segunda mitad del siglo, aunque de hecho ya se habían iniciado en los comienzos del siglo XIX. La didáctica pudo de esta forma presentarse, por lo menos exteriormente, como la ciencia de la mediación cuyo objeto es la relación enseñanza-aprendizaje, detrás de la cual se esconde más o menos bien su carácter de teoría de un método. (Behares, 2012, p. 18)

Esa *acción educativa* a la cual refiere este documento es la *didáctica*, que, como sostiene Behares (2012), es el método y es la acción que debe lograr o desarrollar aprendizajes. Se plantea el «desarrollo de aprendizaje», es decir, que este es un proceso, no es algo que se da de un momento a otro. Se percibe una noción de sujeto psicológico, Behares (2012) afirma que durante el siglo XX hubo dos teorías didácticas, la «teoría de la mediación» que pone énfasis en el método y la «teoría de la enseñanza-aprendizaje» que pone énfasis en el sujeto psicológico. Desde nuestro entender, en este documento se hace énfasis en el «estudiante», lo cual se alinea más con una teoría didáctica de «enseñanza y aprendizaje».

La *teoría de la enseñanza-aprendizaje*, ya de marcado sesgo psicologista, implica un viraje esencial del saber (aun como «conocimiento») al sujeto psicológico, colocando a este en la posición central de proceso objetivable y controlable, transformando a la didáctica en una rama de la psicología aplicada (¿Psicología de la educación?). Aunque pueda parecer un «embolsado» demasiado ecléctico, todas las construcciones en teoría didáctica centradas en la enseñanza-aprendizaje como parámetro estructurador importado del género próximo de la psicología (psicogenéticas, histórico-culturalistas, conductistas o cognitivistas), se inscriben dentro de esta productividad discursiva. En gran medida, en estos enfoques predomina el aprendizaje, que substituye al método, y se reduce a la enseñanza a un mero instrumento de intervención. (Behares, 2012, p. 72)

Esto que plantea Behares como la *teoría de la enseñanza y aprendizaje* de la didáctica queda claramente visible en el documento:

Este enfoque supone aunar el interés superior en cada estudiante, sus necesidades y posibilidades y, a la vez, centrarse en el proceso de aprender, comprendiéndolo, entendiéndolo cómo se produce y cuáles son las prácticas de enseñanza que logran promoverlo en altos niveles, aceptando que la enseñanza no solo sucede en las aulas y «se trata de la actuación del profesor. Se trata de que los estudiantes aprendan y los maestros hagan contribuciones para que el aprendizaje suceda. Como maestro puede hacer las cosas de modo de afectar directamente a cuánto y qué tan bien los estudiantes aprendan» (Weimer, 2013, p. 13). El énfasis en los aprendizajes se entiende como la forma de concretar el derecho a la educación que implica no solamente poder acceder y permanecer en el sistema educativo, sino aprender efectivamente reconociendo las diferentes realidades que impactan en cada estudiante y que lógicamente generan diferencias que deben ser atendidas. Se entiende ese aprendizaje desde la percepción de su construcción, tanto en forma individual como colectiva y desde la convicción de que todos los estudiantes pueden aprender. (ANEP, 2022, p. 34)

Entonces, se podría decir que lo importante es el sujeto psicológico y no el método. La psicología del aprendizaje tendrá un lugar predominante, pero es necesario identificar cuál es la que se esboza en este documento, para ello, un punto de partida podría ser la cita anterior de Weimer.

Weimer es una pedagoga estadounidense con un doctorado en *speech communication*, en estos últimos años se ha dedicado a estudiar y publicar sobre estrategias de enseñanza desde una perspectiva biologicista. Sostiene que para que haya una educación centrada en el alumno debe haber cinco cambios clave; el primero es el cambio de poder, basándose en la pedagogía crítica de Freire, plantea cambiar los roles de poder y que los estudiantes o alumnos sean quienes tomen la decisión de sus propios aprendizajes. La segunda clave es la función del contenido, aquí toma las teorías constructivistas del aprendizaje, que se basan en los trabajos de Piaget, Bruner, Glasersfeld y Vygotsky. La tercera clave es el rol del docente, que deja de ser un especialista en el contenido de enseñanza y pasa a crear situaciones de enseñanza. La cuarta clave es la responsabilidad de aprender, basándose en Candy (1993), entiende que el estudiante debe ser responsable de su propio aprendizaje, esto lo logra a través de la autorregulación y el automonitoreo. Por último, los objetivos y procesos de evaluación, el estudiante evalúa qué sabe y qué no sabe sobre cierto contenido, una autoevaluación.

Se observa en la obra de esta autora diferentes postulados epistémicos, ella misma lo aclara en el comienzo de su libro *Learner-centered teaching: five key changes to practice* (2013).

[...] add to the vastness of the literature on learning the fact that this body of knowledge remains largely unassembled. It resembles a giant jigsaw puzzle that has a whole community working on it. A few sections are more or less finished. Collections of related but not yet connected pieces lie close together in other sections. And there are still a lot of individual pieces, definitely part of the puzzle but currently just spread out on the table. I do not mean to convey the impression that what is known about learning exists in some exceptional state of disarray. Like all other puzzles, this one comes with the picture on the box: we know what learning looks like when it happens. And what is still not known about how it all fits together could be said of the state of knowledge in many other fields. We push forward the horizons of knowledge faster than we map the newly discovered lands. But the disparate state of this vast knowledge base makes it more difficult to say how findings in one field and on one topic relate to what has been discovered in other fields and on different topics. (p. 7)

Para esta autora, el conocimiento o las diferentes teorías educativas son muy vastas y dispersas, es necesario ensamblarlas. Utiliza la metáfora del puzle, las teorías son piezas de este puzle cuyo producto final es el aprendizaje, «Like all other puzzles, this one comes with the picture on the box: we know what learning looks like when it happens». Parece difícil pensar que una académica de la talla de Weimer haga esta aseveración con ese grado de inocencia, entender que la noción de aprendizaje puede ser la misma en Freire, Piaget, Bruner, Vygotsky o, incluso, en las pedagogías feministas que ella nombra. Estas diferentes corrientes epistémicas tienen nociones distintas de sociedad, sujeto y aprendizaje, entonces puede ser muy difícil de congeniar el formato que quiere dar a la enseñanza con sus diferentes claves, ya que los autores en los que se inspira no tienen esa «misma foto» de lo qué es el aprendizaje.

Al continuar con nuestro estudio del MCN, encontramos que lo que se espera del docente es que lleve adelante su enseñanza según el enfoque por competencias.

El enfoque competencial incorpora factores sociales, culturales, cognitivos y de desarrollo para explicar el aprendizaje; un proceso activo donde el sujeto integra diferentes componentes que son estimulantes y habilitan sus avances cognitivos. De esta forma, el aprendizaje es construido por el estudiante y los docentes son mediadores, facilitadores, potenciadores, promotores y retroalimentadores de estos procesos. (ANEP, 2022, p. 35)

En el *Documento base de análisis curricular* se encontró la noción de enseñanza por competencia con la creación de perfiles de egreso, acá ya está explícito. En esta oportunidad, para analizar qué se entiende por aprendizaje según el enfoque por competencias, iremos a los autores que presenta el propio documento —vale decir que comparando un documento con otro, el PEIP con el MCN, se han notado avances con respecto a la escritura académica, este documento tiene citas correctamente referenciadas, lo que le permite al lector tener una noción más acabada sobre la temática, eso no ocurría en el programa anterior, no había prácticamente citas y en las referencias bibliográficas había textos que nunca se vieron citados en el cuerpo del documento, dificultando el análisis y demostrando poco profesionalismo, por ello, es importante destacar un actuar más profesional en la redacción del documento—.

En las referencias bibliográficas y en lo que refiere a la temática de la enseñanza por competencias se citan a los autores Le Boterf (2017), Molina (2006), Perkins (2016), Perrenoud (2019) y Valle (2013).

Es pertinente comenzar con el texto de Víctor Molina, psicólogo chileno, porque en el título de su trabajo se presenta el binomio enseñanza-aprendizaje que se estuvo analizando en este mismo capítulo, «Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje» (2006), nos da una pauta de qué noción de enseñanza o de didáctica, mejor dicho, se tiene.

Al inicio de su artículo plantea un problema, ¿cuál es el fin de la educación o cuál es su responsabilidad? Para él, el propósito de la educación «se reduce a un “aprender y enseñar”, siendo ésta la consigna en torno a la cual se estructura el grueso del debate sobre el currículo» (Molina, 2006, p. 51). Sostiene que esta era la concepción moderna de la educación, desde Comenio, pero, ahora, el pensamiento contemporáneo cambió dicha noción por la de competencias. El autor expone lo siguiente:

Una de las características más sobresalientes de las competencias proviene del hecho de que no resultan directamente de procesos instruccionales de enseñanza aprendizaje. Por el contrario, y tal como lo sugiere una de las más influyentes especialistas en este tema, «no se enseñan, sino que se aprenden» (Lévy Leboyer, 2000, p. 115). El desarrollo de las competencias es fundamentalmente resultado de los procesos de aprendizaje que el individuo es capaz de realizar a partir del aprovechamiento de su propia experiencia. De tal modo son, en lo esencial, «el fruto de una experiencia buscada y explotada activamente por aquel que participa en ella» (Lévy Leboyer, 2002, p. 133). En este sentido, es el aprovechamiento de la experiencia lo verdaderamente formativo. Por consiguiente, el desarrollo de las competencias deriva más bien de la dinámica entre los procesos de aprendizaje y de desarrollo, dinámica

que hasta hoy tiende a permanecer invisible tanto para la teoría y la práctica pedagógicas como para la política educacional. (Molina, 2006, p. 51)

Lévy Leboyer propone una educación desde el aprendizaje y desarrollo de las competencias del individuo. No habla de estudiante, ni alumno, ni sujeto, sino de individuo. *Individuo* es un término que proviene del latín *individuus* y que refiere a lo 'que no puede ser dividido'. Se trata, por lo tanto, de una unidad independiente. Jaime Molina Correa, en su trabajo «Individuo, cultura y sociedad» (2004), realiza un recorrido histórico por la noción de individuo.

La noción de individuo se deriva de un pensamiento que concibe al hombre como totalidad integrada, con una finitud propia de la noción espacio y tiempo del universo newtoniano. [...] La idea de individuo ha permitido la imposición de una forma de significar la realidad, dado que construye una noción de ser humano ajeno a la dinámica del universo como un sentido de pertenencia de fusión y con-fusión, de continuidad. Así, lo humano entendido como individuo se ata perfectamente a la noción de este como mercancía, ya que los límites están puestos en lo palpable, en lo corporal factible de ser cuantificado. (Molina Correa, 2004, p. 55)

Se plantea, entonces, al individuo como un sujeto indivisible, lo cual se aparta de las nociones psicoanalíticas de sujeto, y también se aleja de las nociones sociohistóricas vygotskianas cuando expresa «lo humano entendido como mercancía». Sigamos leyendo al autor para esclarecer más el concepto.

La noción de individuo existe como la idea de un organismo que se comporta respondiendo al medio, el organismo es un elemento claramente diferente del medio, el cual funciona como instigador para que este responda. Sin embargo, no hay una distinción clara entre lo que sería el organismo como elemento de análisis de la biología y el esfuerzo hecho por Cantor (1988) y los interconductistas por demostrar que hay niveles superpuestos de comportamientos y que en estos niveles lo psicológico es el plano del comportamiento del individuo. Sin embargo, al no distinguir diferencias cualitativas entre los diferentes organismos en términos de su complejidad estructural, no hay, en consecuencia, una diferencia clara entre lo biológico y lo psicológico. En ese sentido la distinción entre el comportamiento de una célula y de un ser humano podría ser equiparado bajo las mismas circunstancias. De tal manera que lo humano, en tanto constituido por elementos que a su vez son organismos capaces de existir como entidades propias, puede ser visto como entidad individual. Por esta razón, me parece que si no se establecen las nociones sobre las que se construye la conciencia, es factible que lo humano sea reducido a niveles de movimiento de lo real de forma discreta. La psicología ha contribuido a reforzar la idea de individuo como ente centrado en los límites de su envoltura epitelial, al dar por sentada la existencia de dicha noción y al centrar incluso la propia razón de ser de la misma psicología en torno al estudio de dicha categoría. (Molina Correa, 2004, p. 58)

El individuo es cuerpo, su límite es la capa epitelial, y la psicología que se alinea con esta noción de sujeto-cuerpo es la conductista. El individuo puede ser contabilizado y aislado para su estudio, no deja duda alguna de que estamos ante una noción de sujeto conductista. Recordemos lo expresado por Víctor Molina (2006) sobre el individuo «los procesos de aprendizaje que el individuo es capaz de realizar a partir del aprovechamiento de su propia experiencia. Por consiguiente, el desarrollo de las competencias deriva más bien de la

dinámica entre los procesos de aprendizaje y de desarrollo». Él también habla de individuo, su propia experiencia, su proceso de aprendizaje y de su desarrollo.

Una crítica, que realiza este autor, al binomio enseñanza-aprendizaje es que puede entenderse como un reduccionismo de la educación, pues critica la larga tradición de no dividir desarrollo de aprendizaje, para el autor aprendizaje y desarrollo son dos fenómenos separados y propone una tríada entre educación, aprendizaje y desarrollo; la enseñanza por competencias separa el aprendizaje del desarrollo.

Una de las consecuencias más dañinas del apego reduccionista a la noción de enseñanza-aprendizaje ha sido la invisibilidad creada en torno a la relación entre aprendizaje y desarrollo, a pesar de que este problema ha sido central en la investigación científica sobre lo humano, especialmente en el espacio fronterizo entre las ciencias psicológicas y de la mente, las neurociencias y la genética. (Molina, 2006, p. 54)

Luego continúa explicando que las competencias tienen rasgos muy especiales y por ello es una enseñanza que entiende el aprendizaje y al desarrollo por separado.

Las competencias implican la movilización articulada, siempre específica, de los recursos personales (conocimientos, actitudes, etc.), en el logro de un desempeño de excelencia en la realización de una tarea. [...] Las competencias emergen en el individuo a partir de la relación entre los procesos de aprendizaje y de desarrollo. Un individuo desarrolla competencias a partir de su capacidad de aprender de su experiencia. No emergen directamente de la relación entre enseñanza y aprendizaje. [...] El desarrollo de las competencias involucra un cambio personal integral. Más que una adquisición de competencias, lo que sucede es que el individuo se hace más competente. En este sentido, las competencias no son «cosas», sino capacidades procesuales de un individuo. El desarrollo de las competencias depende fundamentalmente de la capacidad del individuo de autogestionar su desarrollo personal o profesional. En este sentido, apelan al individuo en su desarrollo como sujeto y en el ámbito del ejercicio de su libertad. (Molina 2006, p. 55)

En la primera frase, «Las competencias implican la movilización articulada», se alude al movimiento, que puede ser entendido como acción y esta como conducta, lo que directamente se relaciona con el conductismo. «Las competencias emergen en el individuo a partir de la relación entre los procesos de aprendizaje y de desarrollo», otra vez la noción de individuo está presente y puede vincularse también con el conductismo, recordemos que esta teoría se ocupaba de aislar al sujeto de la sociedad para estudiarlo, separar sus componentes. Pareció interesante la mención de que las competencias emergen en el individuo, como una especie de innatismo, están en el sujeto o en el individuo y no en la sociedad o la cultura, pero en realidad se lo atribuye a la relación entre aprendizaje y desarrollo. Para el autor, son fenómenos distintos, explica el desarrollo a partir de autores clásicos como Piaget, Vygotsky y Bruner; lo que este último propone sobre desarrollo se acerca más a la noción de aprendizaje por competencias.

El argumento de Bruner obliga a poner atención en el hecho de que en la especie humana el desarrollo de los individuos tiene una forma específica, al igual que su proceso de evolución como especie. El desarrollo humano se caracteriza por ser asistido desde fuera, de una manera única con relación al resto de las especies. El proceso vital de desarrollo en el cual

nos hacemos humanos está mediado desde el mundo histórico y colectivo de la vida mental y cultural de nuestra especie. [...] Este concepto de «desarrollo asistido» es crucial para comprender el fenómeno educativo en toda su complejidad, porque lleva al enriquecimiento de nuestra concepción de la cultura humana en un aspecto que se nos revela como esencial. (Molina, 2006, p. 58)

Se aprecia un vaivén en sus postulados epistemológicos, porque hace referencia al individuo, a un cierto innatismo y luego cita a Bruner que es un cognitivista y le da un rol muy importante a la cultura, ¿podríamos decir que las competencias para este autor son una combinación del conductismo y un cognitivismo cultural? Algo impensable es la combinación de esas dos epistemologías, pues el sujeto/individuo es apartado de la sociedad y el sujeto cognitivista cultural se desarrolla en la cultura y aprende en la interacción con la cultura que hereda del grupo humano que lo antecede. Para Bruner, el aprendizaje sucede a partir de categorizaciones que logra el sujeto, pero esas categorizaciones dependen de la cultura; en el conductismo el aprendizaje está mediado por estímulos del mundo exterior, el aprendizaje es la modificación de la conducta.

En la cita anterior, Molina expresa que «El desarrollo de las competencias depende fundamentalmente de la capacidad del individuo de autogestionar su desarrollo personal o profesional», la autogestión implica la no existencia de otro, además, hace hincapié en un desarrollo personal y profesional que se vincula con lo mercantil, es decir, con el hecho de que el individuo tenga una función y esa función se pueda mercantilar. Entonces, el sujeto competente es ese que puede venderse como mercancía.

Recordemos que este autor quiere presentar una idea de educación a partir de una ruptura del binomio enseñanza-aprendizaje, lo mismo que este MCN intenta hacer, pues insiste en que se quiere centrar en los aprendizajes, en el «estudiante», ese binomio se logra desarticular en el documento Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac), 2002.

Donde se observa una significativa ruptura con la concepción de la educación como enseñanza-aprendizaje es en la argumentación desarrollada por el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac), aprobado en 2002 por los gobiernos de dicha región. En él se reconoce que «la educación tiene que ver fundamentalmente con promover cambios en los alumnos, a través de los aprendizajes que construyen gracias a los procesos de enseñanza». (Unesco/OREALC, 2002, p. 12). [...] En suma, el sentido del aprendizaje es servir de medio para que la educación se traduzca en desarrollo (del individuo o de la sociedad).

Si bien plantea la ruptura, menciona que los aprendizajes se dan por procesos de enseñanza, y el aprendizaje se traduce en desarrollo. Este artículo suscita varias preguntas como: ¿Cuál es la diferencia entre enseñanza y acción educativa?, ¿el desarrollo es consecuencia del aprendizaje? Para Piaget, uno de los autores que cita Molina, sostiene sobre desarrollo y aprendizaje: «El desarrollo psíquico que se inicia con el nacimiento y finaliza en la edad adulta es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste

esencialmente en una marcha hacia el equilibrio» (Piaget, 1991, p. 11). Según Piaget, el aprendizaje ocurre cuando hay un desequilibrio, porque a partir de ello el sujeto busca el equilibrio y en esa búsqueda se da el aprendizaje. Es decir, esto sucede simultáneamente. Por otro lado, Vygotsky, que también es mencionado en este artículo, entiende al aprendizaje ligado al desarrollo:

Cuando por primera vez se demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, se hizo evidente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que, evidentemente, el subsiguiente curso de aprendizaje sería distinto. Esta diferencia entre doce y ocho, o nueve y ocho, es lo que denominamos zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz. (Vygotsky, 1974, p. 133)

Creemos que Molina, en esta ocasión, ha fracasado en desarrollar la idea o teoría educativa de rotura de los binomios enseñanza-aprendizaje y aprendizaje-desarrollo.

Para continuar indagando las nociones de aprendizaje y de sujeto sostiene este nuevo enfoque competencial, iremos a otro de los textos referenciados en este documento, el de Philippe Perrenoud, «Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?» (2009). En este texto el autor trata de demostrar que un enfoque mal concebido y ejecutado puede llevar a agravar las desigualdades en la educación.

Mal concebido o puesto mediocremente en marcha, el enfoque por competencias puede agravar la desigualdad en la educación. Incluso bien concebido y realizado magníficamente no puede pretender acabar con el único sesgo del currículo. ¿Están los sistemas educativos preparados para aceptar el declive del dominio de las disciplinas?; ¿están dispuestas a invertir masivamente en otra práctica de enseñanza aprendizaje?; ¿listas para afrontar la resistencia de los alumnos que siguen adelante y de sus familias?; ¿preparadas para decepcionar a numerosos profesores adheridos al *statu quo*, al mismo tiempo que ideológicamente los confirma en su relación con el saber y sus prácticas pedagógicas? Podemos dudar. Ahora bien, si el enfoque por competencias se queda en «una media reforma» que no renuncia a nada ni obliga a nadie, es poco probable que haga progresar la lucha contra el fracaso educativo. Si nada cambia salvo las palabras, si hacemos con las competencias aquello que ayer hacíamos con los conocimientos, ¿por qué habríamos de esperar menos fracaso escolar? (Perrenoud, 2009, p. 62)

Perrenoud en ese trabajo explica cómo debe emplearse el enfoque por competencias para que sea un agente democratizador. Sus ideas se incluyen en el capítulo «Organización curricular hacia el desarrollo de competencias: Competencias y aprendizaje» del MCN. Lo citan para explicitar cómo se relacionan los contenidos disciplinares y las competencias.

Las competencias, por su concepción, permiten dar coherencia curricular ya que el estudiante, centro del aprendizaje, las desarrolla mediante procesos de enseñanza inclusivos, flexibles y participativos. Esos procesos de enseñanza nutridos de contenidos pertinentes, trabajados a través de conocimientos integrados y acompañados por procesos de evaluación en un marco ético, facilitan y potencian el aprendizaje. El currículo se propone, por lo tanto, establecer una red interconectada de campos del saber orientados hacia el desarrollo de las competencias a través de contenidos, seleccionados cuidadosamente mediante criterios

especificados con claridad, donde se incorpora la pertinencia en la decisión. Esto implica la presencia de contenidos disciplinares sólidos, que posibiliten abordajes interdisciplinarios para la solución de situaciones complejas. No puede haber competencia si los recursos requeridos, capacidades y conocimientos no están disponibles. (ANEP, 2022, p. 40)

Se alude a que las disciplinas no se enseñan por separado, sino a partir de un proyecto en que se precise la interdisciplinariedad, el autor expone diferentes ejemplos para apoyar su argumento.

En el texto de Perrenoud (2009), encontramos los conceptos de aprendizaje significativo de Ausubel y de zona de desarrollo próximo de Vygotsky.

Falta construir tales situaciones en lo cotidiano y convertirlas en productoras de aprendizajes. Conviene, por tanto, no reducirlas a un papel de motivación o sensibilización, sino servirse de ellas para favorecer los aprendizajes fundamentales. El enfoque por competencias es una baza con que aportar sentido al trabajo educativo, pero se enfrenta a dificultades añadidas en la concepción y análisis de las tareas propuestas a los alumnos. Ya no basta, en efecto, con proponer ejercicios interesantes y bien concebidos; es preciso colocar a los alumnos en verdaderas situaciones, en estrategias de proyectos, en problemas abiertos. Surge entonces una tensión entre la lógica de producción y la de formación, con esta paradoja: cuanto más sentido tiene una situación que moviliza e implica tanto más difícil resulta regular los aprendizajes sin romper la dinámica puesta en marcha y separar a los individuos del grupo. (Perrenoud, 2008, p. 59)

Por ejemplo, cuando el autor plantea que se debe poner al alumno en situaciones verdaderas, con problemas abiertos para que piense en estrategias de resolución del problema, está proponiendo lo que Ausubel denominó *aprendizaje basado en el descubrimiento*, es importante recalcar que este último perteneció al movimiento constructivista y es un cognitivista, su trabajo se basó en la teoría piagetiana.

Más adelante, Perrenoud (2009) propone ubicar a los alumnos en su zona de desarrollo próximo:

Ubicar a cada alumno en su zona de desarrollo próximo. Diferenciar es organizar las actividades y las interacciones de tal manera que cada alumno esté constantemente, o al menos bastante frecuentemente, enfrentado a situaciones pedagógicas lo más fecundas posibles para él. Para ello, es preciso vincularlo a una zona que aporte una progresión a la vez necesaria y posible. Necesaria, en aquello contra lo que él no puede abordar a fondo sirviéndose simplemente de lo que ya conoce. Debe aprender para triunfar o aprobar y para comprender. Aprender de nuevo o como mínimo afinar, consolidar y completar sus adquisiciones, o enraizar y practicar su transmisión y movilización. (p. 60)

En suma, según este autor, citado en el MCN, la noción de sujeto que prevalece es de un sujeto sociohistórico, ya que se apropia de la noción de aprendizaje de Vygotsky, del concepto de «zona de desarrollo próximo», el cual expresa que el nivel real de desarrollo es cuando el niño ya ha madurado ciertas funciones que le permiten la resolución de un problema de forma independiente. La zona de desarrollo próximo es la zona en la cual todavía ciertas funciones no han madurado, están en proceso, para Vygotsky la maduración y el aprendizaje van en conjunto, son fenómenos que implican un proceso que no se da de un momento a otro.

Perrenoud (2009) entiende que los docentes deben tener en cuenta esta característica del estudiante para evitar las desigualdades; para que el enfoque por competencias no se convierta en un agravante de estas, el educador debe saber en qué etapa de la zona de desarrollo próximo se encuentra el estudiante y así adaptar la enseñanza a sus necesidades.

Volviendo al documento, con el fin de desvelar las nociones de sujeto y aprendizaje que propone, nos encontramos con la noción de sujeto reflexivo.

El Marco Curricular Nacional se ubica en esta concepción de las competencias entendiéndolas como una forma de actuar frente a situaciones complejas, integrando una variedad de recursos en una relación profunda entre el saber, el hacer y enfatizando la apropiación del sujeto mediante la reflexión. (ANEP, 2022, p. 41)

El *sujeto reflexivo* es un sujeto posmoderno, un ciudadano cosmopolita y globalizado. Juan Carlos Utrera en su trabajo «El hombre sin naturaleza: Algunas consideraciones del sujeto reflexivo» (2017) sostiene que:

El sujeto reflexivo característico de la posmodernidad representa la culminación de ese proceso, articulado en torno a un concepto de voluntad y de libertad política que le da unidad y, en última instancia, explica sus contradicciones y la paradoja de su radical dominación. (Utrera, 2017, p. 685)

El sujeto reflexivo es producto de la sociología, es un término acuñado por Giddens y Beck. Giddens en su teoría social se ocupa de la acción, concibe un sujeto activo en su ámbito social, este surge de la sociedad en la cual está inserto.

Los seres humanos son actores razonantes que aplican reflexivamente, en la producción de su acción e interacción, el conocimiento que tienen acerca de los contextos de su acción. La «predictibilidad» de la vida social no «sucede» meramente: la «hacen suceder» los actores sociales, como consecuencia de sus habilidades conscientemente aplicadas. Pero el alcance de la racionalización reflexiva de la acción de los individuos concretos está limitado de diversas maneras, cada una de las cuales señala objetos específicos de estudio de la ciencia social. Una de ellas se refiere a la formalización del conocimiento aplicado en la acción. Al hacer una preferencia gramaticalmente bien construida, por ejemplo, un hablante pone de manifiesto (y se funda en) su saber acerca de las reglas sintácticas y otras reglas del habla; pero es improbable que pueda explicar formalmente sus reglas, no obstante que las «conoce» —o sea que sabe usarlas—. (Giddens, 1988, pp. 321-322)

Desde este punto de vista, hay un desplazamiento del agente a la acción, y de esta a las prácticas sociales y el marco institucional en el que se inscriben. La constitución de la sociedad, esto es, su producción y reproducción, es una creación de los actores sociales; se trata de actores situados históricamente que crean la historia y viven en ella. (Ortiz, 1999, p. 60)

Para nuestra sorpresa, el enfoque del aprendizaje por competencias está claramente fundado en esa noción de sujeto reflexivo, sujeto de la acción de Giddens; su accionar es la praxis, que no es otra cosa que el accionar con reflexión.

Las elaboraciones más importantes por lo que toca a la teoría social no demandan tanto un giro hacia el lenguaje cuanto una visión distinta de la intersección entre decir (o significar) y hacer, a fin de ofrecer una concepción novedosa de la *praxis*. La transmutación radical de

hermenéutica y fenomenología iniciada por Heidegger, junto con las innovaciones del último Wittgenstein, son los dos jalones principales del nuevo sendero. (Giddens, 2011, p. 9)

Sorprende porque esta noción de sujeto de Giddens —que transforma su entorno teniendo conciencia histórica sobre él y a la vez formaliza su conocimiento en la acción, sabe hacer uso de ese conocimiento, le da una utilidad social— es lo mismo que se plantea en el MCN.

Esta concepción de competencia considera al estudiante como centro del aprendizaje y, consecuentemente, todos los procesos que se diseñen buscarán la coherencia con este principio. Asimismo, es importante destacar que el contenido de la enseñanza va más allá del conocimiento y del saber hacer. Se espera que la enseñanza logre desarrollar las competencias necesarias para saber actuar con conocimiento, en definitiva, para hacerlo. (ANEP, 2022, 41)

En esta cita podemos ver reflejada la teoría de Giddens, aunque en ningún momento se nombre al autor, es más, los autores que sí menciona el documento tampoco citan a Giddens, quien es clave al momento de definir al sujeto reflexivo.

Asimismo, el sujeto del enfoque por competencias que trae este documento es un sujeto social, ya que Giddens teoriza dentro de la sociología, pero a no adelantarse, ya que él coquetea con la psicología y el psicoanálisis, teoriza sobre el «yo» de la modernidad en su obra «La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración» (2011).

Adopto una versión modificada de psicología del yo pero intento relacionarla directamente con lo que, según sostengo, es un concepto fundamental de la teoría de la estructuración: el de *rutinización*. [...] Una rutinización es vital para los mecanismos psicológicos que sustentan un sentimiento de confianza o de seguridad ontológica durante las actividades diarias de la vida social. Transportada en principio en la conciencia práctica, una rutina introduce, para los agentes, una cuña entre el contenido potencialmente explosivo de lo inconsciente y el registro reflexivo de una acción producida. (Giddens, 2011, p. 10)

El autor habla de inconsciente, pero lejos está de la noción psicoanalítica del inconsciente, más adelante lo aclara

En primer lugar, examinaré algunos problemas básicos conceptuales que nacen de conectar los principales conceptos de la teoría de la estructuración con una interpretación de la naturaleza de lo inconsciente. Esto da paso a preguntas sobre el mejor modo de conceptualización del propio «self», especialmente el «yo», del agente reflexivo. Después pasaré a retratar el modo en que se pueden representar los fundamentos psicológicos del entrelazamiento de consciente e inconsciente, para lo que recurriré en particular a los escritos de Erikson [...] Freud divide la organización psíquica del individuo en tres partes representadas en lengua inglesa por los desafortunados términos, «id», 'ego' y «super-ego» [yo, ello y superyó]. No creo que esos términos, ayuden mucho y en cambio de ellos propondré la triple división sugerida por el modelo de la estratificación: sistema de seguridad básica, conciencia práctica y conciencia discursiva. No quiero decir que estas nociones tengan correspondencia directa con las freudianas. Los planos de intersección de los esquemas de comprensión y las normas que los actores utilizan en la constitución de su conducta son inherentes a las tres dimensiones de la personalidad. [...] «Consciente» se usa a veces para denotar circunstancias en que la gente presta atención a sucesos que se producen en su derredor para poder referir su actividad a esos sucesos. En otras palabras, denota el registro reflexivo de una conducta por agentes humanos, en buena parte en la acepción de lo que he denominado conciencia práctica [...] Lo «inconsciente» en la teoría psicoanalítica denota lo opuesto: no ser capaz de dar expresión verbal a las inspiraciones de

la acción. Pero a fin de desarrollar más la noción de en tanto «lo inconsciente», es preciso hacer algunos comentarios sobre la memoria, porque es patente que memoria y lenguaje están muy próximos [...] Me propongo argüir que lo «inconsciente» solo se puede entender términos de memoria. (Giddens, 2011, pp. 48-49)

Giddens entiende que el sujeto tiene control sobre sí mismo, en oposición a Freud para quien el sujeto no puede dominar lo inconsciente, este lo controla.

El «yo» es un rasgo esencial del registro reflexivo de una acción, pero no se lo puede identificar ni con el agente ni con el propio-ser. Por <agente> o <actor> entiendo al sujeto humano global localizado en el espacio-tiempo corpóreo del organismo vivo. El «yo» no tiene imagen, como en cambio la tiene el propio-ser. El propio-ser, sin embargo, no es una suerte de mini-agencia en el interior del agente. Es la suma de las formas de recordación por las cuales el agente reflexivamente define «lo que» se sitúa en el origen de su acción. El propio-ser es el agente en tanto el agente lo define. Por lo tanto, propio-ser, cuerpo y memoria se relacionan íntimamente. (Giddens, 2011, p. 85)

Entonces, estamos ante un sujeto que es cuerpo situado en un espacio-tiempo, persiste una idea biologicista sobre el sujeto como un organismo vivo, pero a su vez se le otorga importancia a ese cuerpo situado, que acciona y que tiene noción de su historia.

Esa concepción se aprecia nítidamente en el MCN, según esa perspectiva, las competencias:

- tienen carácter holístico e integrado;
- son parte del bagaje de respuestas del sujeto, pero no se limitan a él, sino que pasan a integrar la riqueza cultural de cada contexto;
- implican un querer hacer, relacionándose directamente con el componente emocional;
- llevan a plantearse cuestiones morales sobre la proyección de la acción, mediante la búsqueda de sentido;
- tienen carácter reflexivo y de transferibilidad creativa, no mecánica;
- se perfeccionan, enriquecen o se restringen a lo largo de la vida (ANEP, 2022, p. 42)

En el capítulo «Modelo de competencias y relación con los documentos curriculares» se explicita cómo organizar los saberes y competencias, y se menciona las progresiones que respetan el desarrollo del sujeto.

A partir de las competencias y los perfiles se elabora un siguiente nivel de documentos curriculares que se complementan: las Progresiones de aprendizaje. Estas, como se explicitó al principio de este documento, deberán desplegar las competencias estableciendo diferentes mojones en el desarrollo, describiendo lo que se espera que el estudiante logre durante su trayecto educativo. Las Progresiones describen la evolución de cada competencia, permiten identificar en qué lugar del desarrollo se encuentra cada uno de los estudiantes y planificar estrategias a implementar para que continúen avanzando en su camino de progreso. (ANEP, 2022, p. 43)

Como ya se expresó, la propuesta se enfoca en los aprendizajes de los estudiantes, los cuales continuarán durante toda su vida (ANEP, 2022m p. 58).

La idea que impera es la de un sujeto que se desarrolla y al lograr aprendizajes puede seguir progresando en su recorrido educativo, por lo que, desarrollo y aprendizaje irían de la

mano, dando a entender que las progresiones de enseñanza se organizan atendiendo a una concepción de aprendizaje de sujeto sociohistórico de Vygotsky.

4.3.2 Noción de lengua y su aprendizaje en el MCN 2022

La enseñanza de la lengua en este MCN se realizará de acuerdo a las competencias en comunicación.

Competencias generales

Dominio Pensamiento y comunicación					
Competencia					
en comunicación	en pensamiento creativo	en pensamiento crítico	en pensamiento científico	en pensamiento computacional	metacognitiva

Fuente: Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022, p. 44).

¿Qué se expresa en el documento sobre la competencia en comunicación?

Síntesis operativa. Competencia en comunicación. Interactúa con otros interlocutores a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Emplea elementos del lenguaje a partir de conocimientos, habilidades y actitudes para entender, elaborar, interpretar, evaluar y reflexionar en diversos eventos comunicativos. Desarrolla habilidades comunicacionales que van más allá de las lingüísticas. Construye, reconstruye y amplía significados en vínculo con los cambios, las situaciones y los fenómenos. Logra dimensionar la denotación y la connotación a efectos de la comunicación. Se relaciona con su lengua natural, así como otras lenguas, con múltiples soportes y formatos para estructurar y regular el pensamiento, emociones y acciones y como necesario elemento mediador frente a la realidad. (ANEP, 2022, p. 45)

Para abordar la competencia en comunicación se opta por enunciar cuándo una persona es comunicativamente competente. La palabra *interactuar* es la primera que se presenta, involucra a otro, un interlocutor, utilizando diferentes formatos. Después diferencia la competencia comunicativa con la lingüística, es más, aclara que va más allá de ella. Antes de continuar con el análisis de esta cita, es necesario ubicarnos epistemológicamente, para comprender de dónde proviene la noción de competencia comunicativa.

Hymes en su trabajo «Acerca de la competencia comunicativa» (1996) realiza un recorrido en el desarrollo de la lingüística con un hito en la teoría chomskiana: la diferencia entre la competencia comunicativa y lingüística. Sostiene que Chomsky al desarrollar su propuesta sobre la competencia lingüística deja por fuera los factores socio-culturales, teniendo como objeto de estudio una comunidad homogénea. Hymes comienza definiendo competencia lingüística:

Por competencia lingüística se entiende el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, es decir, el conocimiento comúnmente no consciente y sobre el cual no es posible dar informaciones espontáneas, pero que está necesariamente implícito en lo que el hablante oyente (ideal) puede expresar. Entonces, la principal tarea de la teoría es hacer explícito ese conocimiento, especialmente en lo relacionado con la estructura innata de la cual depende. [...] Haciendo abstracción de los factores socioculturales que podrían entrar en su descripción, una teoría tal de la competencia nos propone objetos ideales. La adquisición de la competencia es también considerada como un proceso esencialmente independiente de los factores socioculturales, que requeriría únicamente la presencia de una lengua apropiada en el medio en el que el niño se desarrolla. (Hymes, 1996, p. 15)

La *competencia lingüística* es un concepto propuesto por Chomsky, para él la lengua es innata, el ser humano posee un *mecanismo de adquisición del lenguaje* (LAD), el hablante tiene conocimiento innato de las reglas gramaticales, las sabe utilizar, pero no las sabe explicar, la competencia lingüística es el saber explicar este saber que posee. La crítica que el autor hace a Chomsky es que deja fuera el factor sociocultural, entendiendo que todos podrán adquirir el lenguaje.

Las limitaciones de la perspectiva aparecen cuando la imagen de ese niño desarrollado, que domina su lengua y la habla con fluidez, es comparada con el niño real en nuestras escuelas. La teoría debe entonces parecer, si bien no irrelevante, sí como una doctrina conmovedora. Conmovedora, debido a la diferencia entre lo que uno imagina y lo que uno ve, y también porque esa teoría tan poderosa dentro de su dominio no puede, en sus términos, hacer frente a la diferencia. El enfrentamiento con la realidad de los niños como seres que se comunican requiere una teoría dentro de la cual los factores socioculturales juegan un papel explícito y constitutivo; factores estos que hasta ahora no han sido considerados. (Hymes, 1996, p.15)

Esto es lo que les sucede a los maestros en el aula, las aulas de primaria en Uruguay están compuestas por grupos de entre veinte y treinta niños que, aunque provengan del mismo barrio la diferencia en su habla y en el manejo del lenguaje pueden ser muy disímiles. Como bien dice el autor, al entrar al aula el ideal de homogeneidad de Chomsky cae y deja entrever que la realidad es más compleja, no podemos quedarnos con una idea biologicista innatista, porque se fracasaría plenamente en un enfoque de enseñanza desde esa perspectiva.

La competencia comunicativa proviene del campo de la sociolingüística, sus principales referentes teóricos son Bernstein, Fishman, Gumperz, Labov y Hymes. Estos autores han teorizado sobre la competencia comunicativa a partir del estudio de comunidades con diversidad lingüística, como las comunidades que viven en la selva amazónica; en Paraguay donde convive el español y el guaraní; hasta en los barrios neoyorquinos donde conviven familias de inmigrantes de diferentes partes del mundo. Desde la sociolingüística se trata de analizar cómo lo sociocultural influye en la comunicación. Cuando se habla de competencia, estos autores entienden que no se puede separar lo cognoscitivo de lo afectivo y volitivo.

El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y

usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con el otro código de conducta comunicativa (Goffman, 1956, pág. 477; 1963, pág. 335; 1964). La interiorización de las actitudes hacia una lengua y sus usos es muy importante (Labov, 1965, págs.84-85, sobre la prioridad de la evaluación subjetiva en el dialecto social y en los procesos de cambio); también lo es la interiorización de las actitudes encaminadas hacia el uso del lenguaje en sí (ej.: atención que se le da al uso) y el lugar relativo que la lengua ocupa en un patrón de habilidades mentales (Cazden,1966), y en las estrategias: qué lengua es considerada como apropiada, digna de confianza y ajustada a otras clases de códigos. La adquisición de una competencia tal está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. (Hymes, 1996, p. 22)

La sociolingüística ha permitido el quiebre del lenguaje ideal, de la noción del que habla bien o mal, de que hay grupos con un lenguaje «empobrecido» y otros grupos sociales con un lenguaje más elaborado, esta disciplina nos desvela que hay una cultura hegemónica que se impone y por supuesto su lenguaje. Tomemos como ejemplo el trabajo del sociolingüista William Labov, autor de referencia para el enfoque de competencia comunicativa, «Language in the inner city: Studies in the black english vernacular» (1972). En esa investigación, Labov se dedica a estudiar el uso del lenguaje en los grupos de afrodescendientes que viven en los llamados *guetos* dentro de las grandes ciudades estadounidenses tales como Nueva York. Su motivación fue que en el sistema educativo estadounidense los niños afrodescendientes provenientes de estos barrios mostraban un bajo desempeño en el área del lenguaje.

Los educadores aludían a una privación verbal que se observaba en estas poblaciones. Labov (1972) objetó que tal concepto era un mito construido por la psicología de la educación que recorrió todo el sistema educativo sin fundamento alguno. Pues tomaban como parámetro para la comparación niños blancos de clase media alta, de zonas urbanas, entonces, claramente, a todo niño que esté fuera de ese contexto se lo evaluará y se lo considerará con lenguaje poco desarrollado o empobrecido.

Los sociolingüistas reconocen la riqueza del lenguaje de los diferentes grupos sociales y cómo les permite desenvolverse en diferentes situaciones sociales. Labov destaca que lo que le falta al niño perteneciente a los *guetos* es el código escolar que sí dominan los niños de clase media, es decir, precisión en la ortografía, la práctica en manejar símbolos abstractos y la habilidad de explicar el significado de las palabras; pero al autor se pregunta si esos conocimientos solo son útiles en el ámbito escolar. Él entiende que sí, que después no tienen utilidad en la vida real y, es más, con ese código tan elaborado se les dificulta ser narradores más efectivos.

Basil Bernstein, sociólogo inglés, es otro de los teóricos en el cual se basa el enfoque comunicativo. En su obra *Clase, código y control: Estudios teóricos para una sociología del lenguaje* (1989), dedica un capítulo al problema de los diferentes códigos lingüísticos y la educación titulado «Aproximación sociolingüística a la socialización: con algunas referencias a la educabilidad». Comienza con un ejemplo descriptivo de la situación familiar de un niño de

clase obrera, el trabajador (padre o madre) tiene una tarea que requiere manipulación y control físico, en lugar de control y manipulación de lo simbólico, es un trabajo subordinado, entonces, en su casa es la autoridad; si el hogar está superpoblado, es plausible suponer que tal medio social generará una forma particular de comunicación que configurará la orientación intelectual, social y afectiva de los niños.

Estoy sugiriendo que, si observamos las relaciones de trabajo de este grupo particular, sus relaciones de comunidad, sus sistemas de roles familiares, es razonable argumentar que los genes de la clase social provienen en menor medida de un código genético que de un código de comunicación que la propia clase social promueve. Tal código de comunicación enfatizará verbalmente lo comunal en lugar de lo individual, lo concreto en lugar de lo abstracto, la sustancia en lugar de la elaboración de procesos, el aquí y el ahora más que la investigación de los motivos y propósitos, las formas posicionales en lugar de las formas personalizadas de control social. Decir esto de un sistema de comunicación no supone devaluarlo, ya que tal sistema de comunicación tiene un vasto potencial, una considerable variedad metafórica y una capacidad estética exclusiva. [...] Sin embargo, ocurre que este código dirige al niño hacia ordenes de aprendizaje y relevancia que no están en armonía con lo que requiere la escuela. (Bernstein, 1989, p. 149)

Desde un enfoque comunicativo se quiere dar lugar al pluralismo lingüístico-cultural, reconociendo sus diferencias y riquezas. En el MCN, podemos ver reflejado lo que plantean los autores cuando se alude a la «visión ética», pero no en la descripción de la competencia comunicativa.

La visión ética acompaña las acciones educativas, da cuenta de una identidad cultural y nacional desde la valoración y el respeto de la diversidad de cualquier índole, por lo que los principios éticos que podemos integrar, tales como la actitud permanente de respeto a los Derechos Humanos, el valor de la democracia, el respeto por las minorías y su protección, la construcción de la paz, la responsabilidad por las acciones, la búsqueda de la equidad, deben ser considerados permanentemente por las instituciones educativas dentro y fuera de las aulas. (ANEP, 2022, p. 39)

En lo que respecta a la definición de las competencias comunicativas, en esta parte del MCN le dedican cuatro párrafos, pero no se percibe la complejidad que estos tres autores plantean; una única mención a que la competencia comunicativa va más allá de la competencia lingüística, más adelante atenderemos a si en las progresiones de los aprendizajes, ello se visualiza. No podemos dejar de mencionar que dentro de los principios del MCN se encuentra un apartado sobre la inclusión.

La inclusión como principio curricular implica su definición desde una doble condición: como una forma de actuar educativamente tomando las decisiones pedagógicas necesarias para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad (con equidad y desde la igualdad de oportunidades) y, a la vez, su sostenimiento como una forma de ser y estar en el mundo (empática, tolerante, abierta y respetuosa de la diversidad) para que los estudiantes puedan desarrollarla como forma de vivir con otros sin diferenciarse. (ANEP, 2022, p. 36)

La última frase se entiende poco amigable con la noción de inclusión, pues el vivir con otros sin diferenciarse no es la idea de la inclusión, la inclusión es que se reconozcan las

diferencias y se respeten y que el docente trabaje acorde a las necesidades de los diferentes sujetos.

Ahora bien, en este trabajo la intención no es ahondar en estos conceptos, sí mencionarlos, por lo que continuaremos con las concepciones de lengua, para ello iremos a los perfiles de egreso que están presentes en este documento.

Perfil de egreso de la educación obligatoria

Competencias	Desempeños
Competencia en comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona los diferentes componentes del lenguaje para comunicarse en forma fluida y efectiva ante diferentes interlocutores, lenguajes y contextos. • Emplea y desarrolla habilidades, estrategias de comprensión y expresión en la comunicación a través de procesos de escritura y lectura reflexiva de textos en distintos lenguajes, formatos, soportes y contextos. • Expresa, extrae y realiza inferencias de la información adecuándose a los diferentes interlocutores y contextos. • Planifica y produce sus estrategias comunicativas para adecuarse a sus metas. • Utiliza diferentes lenguajes con fluidez para seguir aprendiendo y construir conocimiento en las diferentes áreas. • Se inicia en la comprensión y producción de otra lengua con distintos formatos y soportes. • Adecua el proceso comunicativo de acuerdo a las demandas de audiencia y contexto y se vale de diferentes estrategias comunicativas para realizarlo. • Desarrolla una comunicación asertiva.

Fuente: Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022, p. 53).

Los perfiles de egreso según la competencia en comunicación involucran: poder comunicarse ante diferentes interlocutores, lenguajes y contextos, desarrollar estrategias de comprensión a través de la escritura y la lectura, planificar estrategias comunicativas, utilizar los diferentes lenguajes, adecuar el proceso comunicativo al contexto y desarrollar una comunicación asertiva.

Se aprecia una clara distancia de una visión estructuralista del lenguaje, de un metalenguaje, aquí lo importante no es saber o conocer la estructura de la lengua, sino el poder comunicarse. Lograr una comunicación asertiva es el gran objetivo del MCN en el aprendizaje de la lengua.

Ahora, ¿qué es la comunicación asertiva? En la búsqueda de la respuesta a esta pregunta, encontramos algunos artículos académicos pertenecientes al ámbito empresarial y en el área psicosocial. Uno de estos trabajos es el de Calua, Delgado y López (2021) «Comunicación asertiva en el contexto educativo: Revisión sistemática»

En cuanto a la comunicación asertiva, se tiene coincidencias y ligeras diferencias en los puntos de vista de cada investigador que definen a la asertividad como una conducta y no una característica de la personalidad; por lo que se habla de asertividad como una habilidad en el campo de las habilidades sociales. (p. 330)

En su búsqueda estos autores descubren que la comunicación asertiva está vinculada con lo conductual. El médico Leonardo Mantilla realiza una propuesta educativa para la promoción, el desarrollo y la prevención de los problemas psicosociales, titulados «Habilidades

para la vida» (2002), este documento fue un convenio entre el Ministerio de Salud de Colombia y la institución Fe y Alegría. Para este autor, la comunicación asertiva:

Tiene que ver con la capacidad de expresarse, tanto verbal como pre verbalmente, en forma apropiada a la cultura y las situaciones. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o un adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. La comunicación efectiva también se relaciona con nuestra capacidad de pedir consejo o ayuda en momentos de necesidad. (Mantilla, 2002, p. 9)

Se destaca aquí, un comportamiento socialmente aceptable, ser asertivo es estar dentro de los parámetros de una conducta socialmente aceptable.

Se dice que la comunicación asertiva es una habilidad social:

La asertividad se encuentra dentro de las habilidades sociales y puede ser entendida como aquel comportamiento a través del cual las personas pueden expresar sus sentimientos, pensamientos, creencias o necesidades, sin generar daño u ofensa a los demás, permitiendo de este modo generar oportunidades o espacios propicios para el diálogo y la vinculación interpersonal. (Rivera, 2016, p. 39)

Rivera en su trabajo «Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar» (2016) revisa el concepto de asertividad desde diferentes corrientes psicológicas.

El concepto de asertividad surgió en Estados Unidos a finales de la década de los cuarenta, como señala Flores (2002) y ha venido avanzando en su construcción teórica de la mano de muchos autores que desde su propio enfoque: conductual, cognitivo o ecléctico y humanista han aportado a la comprensión de este concepto.

Desde el enfoque conductual, según Gaeta y Galvanovskis (2009), la asertividad se fundamenta en las investigaciones efectuadas por Pavlov en relación a la adaptación al medio ambiente de personas y animales, de donde se desprenden las categorías de inhibición y excitación, que configuran lo que se conoce como la actitud de sumisión —o pasividad— y agresividad, respectivamente. Por otra parte, desde el enfoque cognitivo, la asertividad tiene que ver con la expresión directa de los sentimientos y deseos o necesidades propias respetando los derechos de los demás.

Estos autores sostienen la necesidad de incorporar cuatro procedimientos básicos en el adiestramiento asertivo: enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad, ayudar a identificar y aceptar los propios derechos y los derechos de los demás, reducir los obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva, disminuyendo ideas irracionales, ansiedades y culpas, y desarrollar destrezas asertivas a través de la práctica de dichos métodos. (2009, p.3) Finalmente desde el enfoque humanista, la asertividad se concibe como una técnica para el desarrollo de la autorrealización del ser humano, de modo que implica aceptación y valoración personal además de la posibilidad de expresar con firmeza y respeto las opiniones o ideas de forma apropiada. La asertividad en este sentido, está relacionada con la comunicación abierta y franca que permite la expresión emocional de sentimientos evitando la agresión a otros. De este modo, los conceptos de asertividad han venido emergiendo de forma paralela a la propuesta de cada enfoque, de las cuales se considera importante destacar la definición que postulan Jakubowski y Lange (1978 citados en Flores, 2002), quienes expresan que «actuar asertivamente significa hacer valer los derechos, expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y [...] apropiada respetando los derechos de la otra persona» (p.38).» (Rivera, 2016: 40)

Luego de leer estas diferentes definiciones podemos llegar a la conclusión de que la comunicación asertiva se relaciona más con el campo de la psicología que con el campo de la lengua. Su noción de sujeto es de alguien que se puede controlar, regular, muy lejos del sujeto del inconsciente del psicoanálisis, más cercano al sujeto del conductismo o del cognitivismo. El sujeto puede controlar su comportamiento para ser aceptado en la sociedad.

Lo importante que queremos destacar aquí es que el perfil último que presenta este programa en la competencia comunicativa no pertenece al campo de la lengua, el área de la lengua va disipándose para dar lugar a la psicología.

4.3.2 Nociones de sujeto, aprendizaje y lengua en las Progresiones de Aprendizaje (2022)

Analizaremos, a continuación, las Progresiones de Aprendizaje, uno de los documentos conexos del MCN (2022):

Además de la relevancia del Marco, son necesarios documentos conexos y coordinados con él, los que, al momento de acercarse al aula, vinculen las grandes ideas que lo sostienen con las realidades cotidianas de los centros educativos. Uno de los documentos señalados son las Progresiones de Aprendizaje. (ANEP, 2022, p. 29)

En este documento también se encuentran las competencias y dimensiones. La competencia comunicativa es la primera, se presenta en tres párrafos y una tabla con las competencias y las dimensiones.

La competencia comunicativa, en el marco del conocimiento lingüístico, entiende el desarrollo del lenguaje como un proceso complejo e inseparable del resto de los aprendizajes, en tanto que el manejo de la lengua es el medio inevitable para acceder al mundo y a su conocimiento (Salido López y Salido López, 2019). Se tienen en cuenta los elementos contextuales inherentes al proceso comunicativo, el contexto sociocultural y etnográfico del lenguaje, el desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua nativa y en segundas lenguas con una visión multidisciplinar, junto con las estrategias necesarias para abordar su aprendizaje (Salido López y Salido López, 2019). Esto implica la identificación y la eliminación de barreras para una plena participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje teniendo en cuenta sus ritmos y logros específicos (Ainscow, 2004). Además, se incluye el lenguaje oral, la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros soportes y formatos alternativos de comunicación (ONU, 2006). (ANEP, 2022, p. 16)

Los autores José y Pedro Salido López, citados en el párrafo anterior, son los compiladores de *La competencia lingüística en la comunicación: visiones multidisciplinares y transversalidad* (2019). En su obra mencionan a Chomsky como el creador del concepto de competencia lingüística y a Hymes, creador del concepto de competencia comunicativa, ya lo habíamos expuesto anteriormente en este mismo capítulo. Lo que sí agregan estos autores es que han sido fundamentales los aportes de la didáctica de las segundas lenguas.

En el perfilado de la competencia comunicativa han sido fundamentales las aportaciones que se han hecho desde la didáctica de las segundas lenguas. La necesaria reflexión sobre los componentes lingüísticos implicados en el dominio de una lengua y sobre las estrategias necesarias para abordar su aprendizaje hizo dar un paso más en la definición de las destrezas que configuran la competencia comunicativa. En esta línea, Canale (1983) descompone la competencia comunicativa en cuatro sectores o subcompetencias que abarcan diferentes estrategias lingüísticas que un hablante competente pone en práctica en los actos de habla: además de la competencia lingüística (conocimiento de la gramática de la lengua), incluye la competencia sociolingüística (conocimientos sobre usos, registros y reglas socioculturales de la lengua), la competencia estratégica (habilidades y recursos del hablante para solucionar diferentes situaciones o imprevistos comunicativos) y la competencia discursiva (capacidad para producir y entender textos). (Salido López, Salido López, 2019, p. 10)

Lo nuevo, y que no se ha discutido en este trabajo todavía, es la competencia discursiva, la cual sí hemos observado en los perfiles de egreso. En la publicación que coordinan los hermanos Salido López está el trabajo de las autoras Isabel García Parejo y Aoife Ahern, de la Universidad Complutense de Madrid, titulado «La planificación de secuencias didácticas para el desarrollo de competencias discursivas en el marco de un proyecto de innovación docente» (2019). En él explican de dónde provienen las competencias discursivas y su didáctica, y qué nociones de sujeto y lengua subyace en ellas:

[...] la didáctica de los géneros discursivos de la Escuela de Sydney, cuya descripción más reciente se encuentra en el texto publicado por Rose y Martin (2012), Reading to Learn (R2L). Su propuesta de mejora de competencias discursivas pasa por desarrollar una pedagogía de la alfabetización basada en el modelo lingüístico funcional de Halliday, modelo que, desde sus comienzos en los años 1960, toma en consideración las necesidades comunicativas tanto del profesorado como del alumnado. Además, el modelo Reading to Learn (R2L) posee unas bases teóricas muy consolidadas que incluyen las teorías del aprendizaje de Vygotsky; la consideración de los diferentes contextos sociales explicitados por Bernstein y los fundamentos del lenguaje desde un punto de vista funcional propuestos por Halliday (García Parejo y Ahern, 2019, p. 87)

De los autores que nombran García Parejo y Ahern, ya se había hecho referencia a Halliday en el apartado en el que se analizó la concepción de lengua en el PEIP, 2008. Recordemos que planteaba el concepto de literacidad citando al lingüista inglés Gordon Wells. La literacidad implica «considerar los interlocutores involucrados y las esferas de las actividades humanas donde funcionan los textos a la hora de efectuar una lectura que trascienda lo estrictamente lingüístico». La noción propuesta por Wells toma como base las teorías de Lev Vygotsky y Michael Halliday.

Aquí vuelve a aparecer cuando nos ocupamos de los textos de Rose y Martin, que citan las autoras, estos explican la didáctica de los géneros discursivos de la Escuela de Sydney.

Our main inspiration for this work was the educational sociology of Basil Bernstein (1971, 1973, 1975, 1990, 1996), who had been a collaborator of Michael Halliday since the early 1960s in the UK. As a way in to our social perspective on the problem of literacy education in schools, we will outline a few key elements of Bernstein's mode. (Rose, Martin, 2012: 4)

La literacidad surge después de una búsqueda prácticamente arqueológica y no está presente de forma literal en el texto como estaba en el PEIP 2008. Vestigios del concepto de

literacidad se encuentran en: «Entonces, leer y escribir reflexivamente presuponen un instrumento de comunicación y de “aprendizaje por sí mismo” en el proceso de construcción de conocimiento en diversos contextos a lo largo de su vida» (ANEP, 2022, p. 16)

Retomando a Wells, su concepto de literacidad nos ayuda a desvelar las nociones de sujeto, lengua y aprendizaje.

However, what is significant with respect to all of these three dimensions of change in mental functioning is that they are dependant on literacy, when this is understood not simply as the encoding and decoding of written language or the use of written texts for functional purposes as engaging with texts of all kinds in ways that exploit the symbolic representation of meaning as a means of empowering intrapersonal mental activity...it is the development of literate thinking in particular, rather than schooling in general, that makes possible the construction of scientific concepts and hence the evolution of higher mental process. (Chang-Wells, Wells. 1993, pp. 61-62)

Es a partir de la literacidad que el niño logra dar sentido a las representaciones simbólicas que le surgen a partir de ese encuentro con el texto escrito, ese «pensamiento literal» es lo que le hace posible al niño la construcción de conceptos científicos y así, en conceptos vygotskianos, lograr procesos mentales superiores.

En suma, lo que encontramos de nuevo en este documento conexo es la relación de las competencias comunicativas con la didáctica de las segundas lenguas y la competencia discursiva que se encuentra dentro de la competencia comunicativa.

4.3.3 Nociones de sujeto, aprendizaje y lengua en los Programas del 1° ciclo 2023

Ahora pasaremos a analizar otro documento conexo del MCN publicado en el 2023, que es Educación Básica Integrada (EBI): Programas 1.º ciclo. Tramo 1, niveles 3, 4 y 5 años. Tramo 2, grados 1.º y 2.º de 2023.

El documento presenta un apartado para cada competencia, especifica las competencias a trabajar y los contenidos seleccionados desde Nivel 3 hasta 2.º año, ya que este nuevo programa está dividido en diferentes ciclos.

El apartado de comunicación es el que interesa para este trabajo de análisis, comienza con una fundamentación.

En este espacio se propone el trabajo en las diversas lenguas con la colaboración de otros códigos no lingüísticos desde un enfoque metodológico adaptado a la comunicación. Las corrientes del pensamiento por las que el docente opte, dirigidas a la reflexión sobre la lengua en sus variados aspectos y a la consideración del estudiante como hablante genuino en sus facultades lingüísticas, no deben desconocer que «la comprensión de la naturaleza del lenguaje, el conocimiento de la constitución histórica de la lengua y la observación de las pautas formales que condicionan los significados» (Cabakian *et al.*, 2022, p. 31) son el objetivo final de las prácticas. (ANEP, 2023, 89)

Nuevamente lo que se destaca es la comunicación, es decir, los aspectos lingüísticos amalgamados con los aspectos sociales, como ya se venía observando. Cuando hace

referencia a la constitución histórica de la lengua y las pautas formales que condicionan los significados, nos remite al concepto de discursividad y lo planteado por Bajtín.⁵

El apartado «Lengua española: Justificación de la unidad curricular en el espacio» comienza con el desarrollo de la escritura. Nos detendremos en Cabakian, profesora de Idioma Español y de Literatura, magíster en Lexicografía Hispánica, doctora en Humanidades y Artes con mención en Lingüística, que ha sido una de las autoras citada en los documentos relacionados a la enseñanza de la lengua española del MCN.

[...] la escritura tiene por objeto representar gráficamente la lengua [...] y constituye un sistema diferente de esta. No es consecuencia de la evolución de la especie, sino un fenómeno cultural, que requiere aprendizaje, puesto que no se adquiere espontáneamente como la oralidad. En este sentido, el desarrollo de la escritura implica un proceso de aculturación que interactúa con el desarrollo de la lectura. (Cabakian *et al.*, 2022, p. 33)» (ANEP, 2023, p. 93)

Cabakian nos dirige a Vygotsky cuando sostiene que la escritura implica un proceso de aculturación. La escritura como creación sociocultural implica comprenderla como un instrumento que media las relaciones de los sujetos culturales con sus contextos particulares y su vida interior. Permite interactuar con otros sujetos para crear otros universos. En palabras de Vygotsky (1979):

La escritura es una construcción sociocultural cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, sus pautas de comunicación y el uso que hacen de la escritura para la mediación de las actividades de la vida cotidiana. El lenguaje, ya sea hablado o escrito, encarna los lazos que unen a los seres humanos entre sí, con su cultura y con su pensamiento. (p. 163)

Luego en el programa se lee:

Los presentes programas, dedicados a guiar el trabajo en la enseñanza inicial y primaria, parten de reconocer la necesidad de estimular las competencias básicas definidas por la ANEP y el trabajo en lengua española con atención en la oralidad, la lectura y la escritura en las distintas etapas de su desarrollo. (ANEP, 2023, p. 93)

También en el programa se reconoce la necesidad de trabajar las macrohabilidades: oralidad, lectura y escritura «en las distintas etapas de su desarrollo», es notoria, la concepción de aprendizaje y desarrollo como un binomio, tal como lo entiende Vygotsky. Recordemos también que Ferreiro y Teberosky, bajo el marco teórico de Piaget, conciben la escritura como un proceso de aprendizaje relacionado al desarrollo del niño, sin ir más lejos, una de sus obras se titula *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1991), con una visión del aprendizaje de la lengua desde la psicolingüística. Seguiremos leyendo el documento para ver cuál de las nociones epistemológicas permea más dentro de este documento, si la sociolingüística o la psicolingüística, el sujeto sociohistórico o el cognoscente.

⁵ Ver página 83 de este trabajo.

A continuación de la fundamentación, se presenta un listado de competencias específicas para el tramo 1, que son los niveles 3, 4 y 5, y para el tramo 2, 1.º y 2.º año escolar. En este trabajo se realizó un recorte y solo nos ocuparemos del tramo 2.

Las competencias específicas en comunicación son las siguientes:

Competencias específicas de la unidad curricular de tramo

CE1.1. Expresa ideas y emociones mediante diversos lenguajes para comunicarse según los requerimientos de cada situación.

CE2.1. Organiza ideas e información con mediación del maestro para producir textos orales y escritos.

CE3.1. Formula preguntas, dialoga y da razones para construir sus puntos de vista.

CE4.1. Elabora hipótesis a partir de sus saberes lingüísticos para expresarse en forma oral y escrita.

CE5.1. Opina ante diferentes situaciones del entorno e incorpora los «por qué» para la resolución de problemas.

CE6.1. Reflexiona sobre el aprendizaje de la lengua para avanzar en el proceso de apropiación de la lectura y la escritura.

CE7.1. Utiliza recursos lingüísticos y paralingüísticos para comunicar sus emociones en relación con los otros y su entorno.

CE8.1. Manifiesta sus inquietudes y toma decisiones en forma creativa en distintos ámbitos de interacción.

CE9.1. Descubre y utiliza estrategias comunicativas para la construcción de vínculos en situaciones lingüísticas.

CE10.1. Utiliza recursos de la lengua para la participación democrática y el ejercicio de los derechos en diversos ámbitos para la toma de decisiones en forma individual y colectiva. (ANEP, 2023, p. 103)

Los docentes al planificar sus «*acciones de enseñanza en comunicación*», término utilizado en este documento, deben tener en cuenta estas competencias específicas. Veamos una por una.

La primera competencia planteada se alinea con el perfil de egreso que propone que el alumno desarrolle una comunicación asertiva, es decir, que logre expresarse teniendo en cuenta el entorno social, evidenciando las normas de convivencia, sin ser disruptivo.

La siguiente, por un lado, sitúa al docente en el rol de mediador, no será este quien organice y sugiera al estudiante cómo producir el texto, se espera que él lo realice autónomamente y el docente oficie de guía. Por otro, nos retrotrae a lo propuesto por Ferreiro y Teberosky sobre cómo aprende el sujeto cognoscente, estas autoras explican que no se necesita un sujeto maestro para que transmita el conocimiento, sino que el estudiante ya va

construyendo sus categorías de pensamiento y organizando su mundo antes de entrar a un aula.

Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo. [...] En la teoría de Piaget, entonces, un mismo estímulo (u objeto) no es el mismo al menos que los esquemas asimiladores a disposición lo sean. Lo cual equivale a poner en el centro del proceso al sujeto del aprendizaje, y no al que supuestamente, conduce este aprendizaje. (Ferreiro y Teberosky, 1991, pp. 29-30)

La propuesta de este programa no es novedosa, lo que exponen aquí las autoras es un trabajo de investigación realizado en la década del setenta, esta referencia al sujeto cognoscente también se encontraba en el PEIP, la diferencia radica en que actualmente se hace más explícita la idea de centrarse en el estudiante y no en el método.

Esta competencia específica condice con el perfil de egreso «Planifica y produce sus estrategias comunicativas para adecuarse a sus metas».

En la tercera, «Formula preguntas, dialoga y da razones para construir sus puntos de vista», se observa esa dualidad entre pensamiento y lengua, lo que nos lleva a Vygotsky, porque plantea esa dualidad con relación a lo social y cultural.

Aquí, también consideramos varias hipótesis, y hemos llegado a la conclusión siguiente: el lenguaje interiorizado se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, se separa del habla externa del niño, simultáneamente con la diferenciación de las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje, y, finalmente, las estructuras de este último, dominadas por el niño se convierten en las estructuras básicas del pensamiento. Esto nos suministra un hecho indiscutible de gran importancia: el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño. Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica en el niño, como lo han demostrado los estudios de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje. (Vygotsky, 1995, p. 44)

La lengua es pensamiento, y ello se refleja en esa competencia.

La cuarta competencia, «Elabora hipótesis a partir de sus saberes lingüísticos para expresarse en forma oral y escrita», nuevamente nos conduce a Vygotsky, particularmente, a su obra *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1979), en su capítulo «La prehistoria del lenguaje escrito» explica cómo el niño adquiere el código escrito, lo cual es una elaboración psíquica, mental, y no solo motora como se entendía anteriormente con el conductismo.

Un rasgo importante de este sistema es que posee un simbolismo de segundo orden, que poco a poco se va convirtiendo en un simbolismo directo. Ello significa que el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos a las palabras del lenguaje hablado, y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente, este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos. (Vygotsky, 1979, p. 160)

Hay un proceso por el cual el niño va logrando pasar de lo oral a lo escrito y eso se basa en el sistema simbólico que desarrolla gracias a su inserción en una sociedad y en una cultura.

La siguiente competencia, «Opina ante diferentes situaciones del entorno e incorpora los “por qué” para la resolución de problemas», se relaciona también con Vygotsky, específicamente, con su planteo acerca de la formación de conceptos.

Los niños pequeños dan su primer paso hacia la formación del concepto cuando colocan juntos un número de objetos en cúmulos inorganizados o en un «montón» para poder resolver un problema que los adultos solucionarían normalmente formando un nuevo concepto. El montón, que consta de objetos dispares agrupados sin ningún fundamento, revela una extensión difusa y no dirigida del significado del signo (palabra artificial) hacia objetos no relacionados unidos por casualidad en la percepción del niño. En esta etapa, el significado de la palabra denota para el niño nada más que una conglomeración sincrética vaga de los objetos individuales que por alguna razón se encuentran unidos en su mente en una imagen que debido a su origen sincrético es altamente inestable. (Vygotsky, 1995, p. 50)

Vygotsky plantea que el niño transita por diferentes estadios en la formación de conceptos, que en esta competencia estaría representado por los porqués que el estudiante incorpora.

La sexta competencia plantea una suerte de metacognición, esa reflexión sobre la que el estudiante aprende es una estrategia de construcción de pensamiento, y se alinea con la idea constructivista del aprendizaje que se basa en las teorías de Piaget, Bruner y Vygotsky.

La séptima competencia se relaciona con la comunicación asertiva y las habilidades personales, volvemos a Rivera en su formulación de la comunicación asertiva y enfoque humanista, lo que claramente refleja esta competencia.

Finalmente, desde el enfoque humanista, la asertividad se concibe como una técnica para el desarrollo de la autorrealización del ser humano, de modo que implica aceptación y valoración personal además de la posibilidad de expresar con firmeza y respeto las opiniones o ideas de forma apropiada. La asertividad en este sentido está relacionada con la comunicación abierta y franca que permite la expresión emocional de sentimientos evitando la agresión a otros. De este modo, los conceptos de asertividad han venido emergiendo de forma paralela a la propuesta de cada enfoque, de las cuales se considera importante destacar la definición que postulan Jakubowski y Lange (1978 citados en Flores, 2002), quienes expresan que «actuar asertivamente significa hacer valer los derechos, expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y [...] apropiada, respetando los derechos de la otra persona» (p. 38). (Rivera, 2016, p. 40)

La octava competencia específica también está relacionada con la comunicación asertiva, porque «manifestar las inquietudes» es una forma de comunicación asertiva, a su vez, el tomar decisiones influye en el ambiente que rodea al estudiante, este realiza un cambio en él, lo cual puede considerarse como positivo si es motivado por el respeto de los derechos de las otras personas con las cual interactúa.

La penúltima competencia específica, «Descubre y utiliza estrategias comunicativas para la construcción de vínculos en situaciones lingüísticas», también se relaciona con la comunicación asertiva, la búsqueda de un equilibrio entre expresar emociones e ideas sin

salirse de un comportamiento socialmente aceptable, las situaciones lingüísticas es toda comunicación que se produce en determinadas circunstancias (lugar, tiempo, etc.). La lengua se visualiza, así, como un fenómeno social. En palabras de Bernstein:

La forma particular que adopta la relación social actúa selectivamente sobre lo que se dice, cuando se dice y cómo se dice. La forma de la relación social regula las opciones que adoptan los hablantes tanto a nivel sintáctico como léxico. [...] Los principios específicos de elección que regulan estas selecciones suponen, desde el punto de vista del hablante y del oyente, procedimientos de construcción que guían al hablante en la preparación de su discurso y que también guían al oyente en su recepción. (Bernstein, 1989, p. 131)

La última competencia específica, «Utiliza recursos de la lengua para la participación democrática y el ejercicio de los derechos en diversos ámbitos para la toma de decisiones en forma individual y colectiva», nos remite al perfil de egreso de la comunicación asertiva, claramente están diciendo lo mismo con otras palabras: poder expresarse libremente, comunicar emociones e ideas y lograr una construcción en lo social. El sujeto al hablar y escuchar va formando parte de una estructura social y adopta un rol dentro de esa estructura.

En suma, en estas diez competencias específicas se puede observar la combinación de una noción sociohistórica del sujeto y la lengua, y un enfoque humanista sobre la comunicación asertiva. Se aprecia la coherencia entre los perfiles de egreso y las competencias específicas, que se van alejando de la visión lingüística más tradicional hacia una psicolingüística y una sociolingüística.

A continuación, le siguen los contenidos que ya tienen el código de cada competencia específica, fueron pensados los contenidos de la enseñanza de la lengua y la comunicación asociados a las competencias.

Veamos los de primer año como ejemplo:

Contenidos del grado 1.º y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Oralidad

- La narración oral en contextos cotidianos, lúdicos, en entornos físicos o virtuales (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE10.1).
- Los elementos paralingüísticos de la comunicación oral: gestos, voz, tono, intensidad, velocidad, silencio, mirada, postura (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE7.1).
- La expresión de opiniones en variadas situaciones. Razones para sostenerlas (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).
- Pautas para una comunicación asertiva: turnos de palabra, adecuación del léxico, organización de ideas, fórmulas de tratamiento (tú, vos, usted) en interacciones espontáneas y planificadas (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).

- La memorización de textos: adivinanzas, poemas, canciones, retahílas, jitanjáforas (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE8.1).

Lectura

- Lectura mediada por el maestro de textos modélicos de calidad (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1, CE10.1).
- Práctica de la lectura en forma autónoma (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1, CE10.1).
- La construcción del sentido del texto: el tema, las palabras clave, el orden de las ideas, la información explícita e implícita, recursos no lingüísticos, componentes culturales (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).

Escritura

- Escritura no diferenciada. Escritura presilábica y silábica-alfabética (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1).
- La exploración del gesto gráfico: distintos espacios, soportes e instrumentos (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- La escritura alfabética: la relación fonema-grafema (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- La sílaba como unidad rítmica. La combinatoria de vocales y consonantes en la construcción de unidades con significado: el morfema y la palabra. La familia de palabras: procesos de derivación y composición del léxico. (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- La palabra y la oración como unidades de reconocimiento primario de los significados y las estructuras. (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- La puntuación: el punto, la coma enumerativa, el signo de exclamación y el signo de interrogación (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- Los usos de las mayúsculas (los nombres propios, los títulos, el inicio de oración simple) (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- La expresión del número: singular y plural (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).
- La expresión de la concordancia en género y número: artículo, sustantivo, adjetivo (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1)» (ANEP, 2023: 104,105)

En los contenidos de oralidad, lectura y los primeros cinco de escritura se puede observar una noción sociohistórica de la lengua; y más cognoscitivista en el primer contenido de escritura, «Escritura no diferenciada. Escritura presilábica y silábica-alfabética (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1)», que proviene de la teoría de la psicogénesis de Ferreiro y Teberosky. También encontramos el aspecto social que describe Bernstein, con su teoría de los códigos lingüísticos, en el segundo y cuarto contenido de oralidad. El estudiante necesita aprender ciertos códigos para diferentes situaciones lingüísticas.

Para finalizar el capítulo «Componente: alfabetizaciones fundamentales. Espacio de comunicación» se otorga un espacio a las «Orientaciones metodológicas específicas». Con ello, se pretende guiar al docente para lograr aprendizajes en el estudiante. Recordemos que este programa entiende que la educación debe estar centrada en el aprendizaje y no en los métodos de enseñanza.

La participación en prácticas sociales de lectura y escritura permite que los estudiantes comprendan el sistema de escritura, apropiándose de un nuevo objeto de conocimiento. Esto implica un aprendizaje conceptual. De acuerdo con lo expresado por Emilia Ferreiro (1997), los niños enfrentan dificultades conceptuales relacionadas con la construcción del sistema y, en ese proceso de aprendizaje, lo reinventan. El maestro como modelo lector y escritor es fundamental en la enseñanza. Las decisiones que definen su intervención en el aula y los recursos que selecciona constituyen aspectos claves para promover el avance de todos los estudiantes. (ANEP, 2023, p. 99)

El maestro es visto como modelo, ¿modelo de las «buenas prácticas» de la comunicación o modelo de sujeto representante de la cultura? Es esta una pregunta que quedará planteada para un trabajo de investigación sobre el rol docente, pues aún se precisa una mirada más profunda sobre el tema. El maestro debe intervenir en la enseñanza de otros aspectos de la lengua, los más metalingüísticos:

Al final del primer ciclo, los contenidos de enseñanza ortográfica se acotan a la intervención explícita, oportuna y sistemática de: relación fonema-grafema (grafémica), el punto, la coma enumerativa, el signo de exclamación, el signo de interrogación y la raya en diálogos (puntuación), acento oral y escrito (acentuación). La enseñanza de la ortografía implica la distinción de sus tres subcampos: el grafémico, la puntuación y la acentuación. (ANEP, 2023, p. 99)

En esta cita se menciona la relación enseñanza y aprendizaje, relación que parece ser vista de forma despectiva por los creadores de este documento.

En suma, lo novedoso de este documento es la teoría del código lingüístico de Bernstein, las nociones cognitivistas y sociohistóricas ya se encontraban en programas y documentos anteriores.

Asimismo, se apreció cierta ambigüedad en la relación enseñanza y aprendizaje presente en este documento, se insiste múltiples veces en que este programa está centrado en el estudiante, en sus intereses y el docente debe planificar «experiencias de aprendizaje». Pero los dos últimos puntos son «Orientaciones de metodologías específicas» y «Consideraciones fundamentales para el trabajo en el aula», lo que allí se aporta son, sencillamente, métodos de enseñanza, son acciones del educador con el objetivo de que el estudiante aprenda algo específico y ello, ¿no se puede llamar *enseñar*? Presentan métodos y, ¿qué son los métodos? Una respuesta a esta pregunta la encontramos en Behares, ya citado en este trabajo.⁶

⁶ Ver la referencia a este autor en la página 141, acerca del *método*.

De acuerdo con Behares, podemos decir que también se está «enmascarando» la didáctica con un enfoque en el estudiante y su aprendizaje, las teorías del aprendizaje son utilizadas como escudo, una negación total de la enseñanza y la didáctica que, obviamente, se encuentra ahí. Se habla de motivación, de realización de talleres, de aulas invertidas, de la incorporación de variados recursos, etc., ¿el estudiante está más involucrado o es más activo con estos métodos? Por supuesto, esto no se pone en discusión, pero no se puede decir que eso no es enseñanza, pues hay una intención y un accionar docente. Entonces, estamos ante lo que Behares denomina una «fantasía didáctica», se cree que el método va a lograr aprendizajes en el estudiante. Persiste una mirada ingenua de que a través de este enfoque por competencias y métodos todo el estudiantado va a aprender. La ingenuidad de que se puede controlar el proceso (monitoreo de aprendizajes), realizar una intervención pedagógica (metodologías) y medirlo (criterios de logro y perfiles de egreso), la fantasía didáctica de una «ilusión» didáctica que Behares describe. Desde la noción del sujeto psicológico, de esa noción de unidad del sujeto, hay un acontecimiento discursivo que se presenta bajo la forma de «interacción», desde ese lugar hay una ilusión de transparencia interactiva entre estas unidades egoicas autónomas en el imaginario. Behares toma el concepto de «imaginario» del psicoanálisis lacaniano, el imaginario es uno de los registros inseparables del RSI de la teoría de Lacan. Esta «ilusión» permite capturar lo factual del acontecimiento, es el lugar donde se puede representar y eso se repite. Este interjuego de la ilusión es necesaria para todo sujeto pragmático que cree saber de sí y autorregularse, entonces eso le permite planificar su accionar en el aula y la *falta*, es que habría de incluir el acontecimiento. En esta ilusión de interacción es donde la relación enseñanza-aprendizaje se inscribe cómodamente. A esto es lo que llama Behares «fantasía» (o «fantasma»), utilizando un término de la teoría psicoanalítica.

Laplanche y Pontalis (1979, p. 142) lo definen de la siguiente manera: «Escenificación imaginaria en la que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo y, en último término, de un deseo inconsciente». (Behares, 2004, p. 27)

Entendiendo la intención didáctica representada en la secuencia enseñanza-aprendizaje como «escenificación imaginaria», es posible que aislemos un deseo que está allí representando. Es este el *deseo de saber*. El autor toma la idea fundadora de Chevallard (1991) es una puesta en escena del saber cómo materialidad última de lo didáctico. Por esto es que entiende como importante que se describa los tres registros de saber, que el psicoanálisis lacaniano permite reconocer: el *saber-hacer*, propio de la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación; el *Saber* o *falta-saber*, propio del sujeto en falta de Simbólico, regido por el deseo inconsciente; el *imposible saber*, propio del Real. Lo didáctico como fantasía representaría al Saber, en lo que este tiene de vínculo desplazado con el imposible saber. He aquí la singularidad, que deviene manifestación del Real o «respuesta del Real» en

el Symptome (Lacan, 1975 y Žižek, 1991). Es aquí, tal vez, que podamos incluir un nivel de intersubjetividad diferente a la interacción fantasmática: ante la presencia sintomática del Real y ante la emergencia del Saber lo didáctico se presta para un avance. (Cfr. Behares 2004, p.28)

Behares presenta otra forma de ver ese interjuego de saber y sujeto, desde su lectura lacaniana acerca otra perspectiva para leer este programa, en el que se insiste en el «saber hacer». «Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida del sujeto, integrando diversos recursos en una relación profunda entre el saber, el saber hacer y el hacerlo» (ANEP, 2022, p. 37). Behares nos permite dar esta lectura del acontecimiento del saber (aprendizaje) desde la hipótesis de los tres registros de la enseñanza de Lacan, Real, Imaginario y Simbólico. El «saber hacer» es del registro del imaginario.

Ahora, cabe preguntarse ¿qué son estos tres registros?, en palabras de Lacan:

[...] trataré sobre todo, muy simplemente, de decir algunas palabras sobre lo que quiere decir la posición de tal problema; sobre lo que quiere decir la confrontación de esos tres registros que *son precisamente los registros esenciales de la realidad humana*, registros muy distintos que se llaman: lo simbólico, lo imaginario y lo real. (Lacan, 1953, p. 2)

Se refiere al sujeto, un sujeto que, según Lacan, se encuentra dentro de estos tres registros. Son categorías elementales en la dimensión del «ser», y, en este programa, se visualiza el registro del Imaginario en el «saber hacer» a través de las competencias y el Simbólico en el «saber» a través de los contenidos, pero queda fuera el Real, «lo imposible saber». No da espacio al Real, lo niega, porque a través de esta «receta» está lo infalible, el estudiante va a aprender sí o sí, todo se centra en él, y aquí está presente esa fantasía didáctica, pues no se da lugar a la imposibilidad, el cuerpo académico que se encarga de dar un cauce a la educación del país niega ingenuamente la imposibilidad.

Una posible continuidad a este trabajo sería analizar cómo se actuará ante la imposibilidad que claramente va a surgir desde esta lectura lacaniana.

4.3.4 Nociones de sujeto, aprendizaje y lengua en los «Fundamentos para la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo nacional» (2022)

Otro de los documentos conexos del MCN (2022) es «Fundamentos para la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo nacional» (2022), cuyas autoras son Adriana Cabakian, María José González y Cristina Pippolo.

En la presentación se explicita cuál es el fin del documento: proponer un encuadre académico, un marco metodológico y los fines procedimentales que podrán guiar los aspectos conceptuales, el marco bibliográfico y el análisis de acciones que exige la enseñanza de la lengua española en el marco de la ANEP (ANEP, 2022).

En la introducción se fundamenta la enseñanza de la lengua española, ya que es la lengua oficial del Uruguay, hablada por la mayoría de la población, se reconoce los idiomas nativos de los grupos de inmigrantes que a lo largo de la creación del país han arribado a estas tierras, así como la cercanía con el portugués de la frontera.

En el apartado «Sobre la normatividad inherente al lenguaje» se presenta una definición de lenguaje que proviene del lingüista Eugenio Coseriu:

Entender el lenguaje como facultad para la comunicación y como fundamento de las creaciones culturales que definen la existencia humana (las instituciones, el arte, la ciencia, entre otros), y la diferencian, por ejemplo, de la vida de un árbol, de un felino o de un yacimiento mineral, implica tomar distancia de las posiciones en que el lenguaje se presenta como un mero instrumento comunicativo. (ANEP, 2022, p. 12)

En esta definición el lenguaje es el elemento que diferencia a los seres humanos de todo el resto, de seres vivos y objetos inertes. No es solo una herramienta de comunicación, sino lo que nos hace humanos. Se destacan dos propiedades del lenguaje: la alteridad y la creatividad.

En este marco (y siguiendo a Coseriu), el lenguaje se define por dos propiedades: (a) alteridad y (b) creatividad.

a) El lenguaje es un *ser-con-otro(s)* y *para-otro(s)*, dado el papel que ocupa en la vida en sociedad y para el individuo en tanto capaz de producir significación (para sí mismo y para los demás). El lenguaje es así la efectiva potencialidad que tiene el ser humano de diferenciarse de los animales, para quienes la «voz» no resume *logos*: gracias a la realización de la facultad del lenguaje a través de idiomas, el ser humano ha organizado su pensamiento, su existencia, su sociedad —la vida en la polis, como ya indicara Aristóteles— (Coseriu, 1998, p. 77). El ser hablante y el ser social están inherentemente ligados, en la medida en que el individuo no puede sustraerse de su comunidad, con la que está, precisamente, unido lingüísticamente (Coseriu, 1956; Coseriu, 1987; Ranciére en Bolón, 2016): si aprendemos los sistemas articulados llamados lenguas es porque alguien pudo y quiso dirigirnos la palabra, y a partir de ese intercambio fecundo generamos nuevos actos de habla que prosperan desde un «ajó» o «quiero a mamá» hasta tratados de incalculable extensión sobre los más diversos temas que han ocupado y ocupan a generaciones y generaciones de personas con el desarrollo de la escritura. b) Puede aquí verse cómo esta dimensión de alteridad del lenguaje, de ser el lenguaje una facultad cuyo desarrollo permite acceder a la lengua como institución social, se relaciona además con la creatividad: ser hablante de una lengua es saber crear en ella (Coseriu). Este «crear» se toma aquí en sentido amplio, en la medida en que el hablar se realiza, siempre como acto nuevo, sobre las posibilidades del sistema lingüístico aprendido. (ANEP, 2022, p. 12)

Nos gustaría consultar directamente a Coseriu, ya que para estas autoras es un referente teórico, de esta forma podremos acercarnos a la noción de lenguaje y sujeto que propone y seguro se relaciona con la del documento.

Eugenio Coseriu en *El hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística* (1991) nos brinda una noción de lengua y de sujeto.

La primera comprobación con respecto al lenguaje —y, que por así decir, nos impone ya a primera vista— es la de que el lenguaje se presenta concretamente como una actividad humana específica y fácilmente reconocible, a saber, como hablar o «discurso». Esta primera

comprobación hace posible, por una parte, una definición del hombre: el hombre es un «ser hablante», más aún es «él ser hablante», definición que puede ser luego desarrollada y fundamentada mediante la determinación de lo que significa propiamente «hablar». Por otra parte, la misma comprobación abre la posibilidad de una valoración del no hablar. El no-hablar es, en los seres humanos normales adultos, callar, es decir, o haber-dejado-de-hablar o no-hablar-todavía; es, por tanto, una determinación negativa del hablar, como delimitación o suspensión del mismo. Es lo que de algún modo se advierte ya en la concepción ingenua y originaria del lenguaje que se manifiesta en el lenguaje mismo: en ciertas lenguas existen palabras diferentes para el silencio de las cosas y el de las personas (por ejemplo lat. *silere/tacere*). Como suspensión intencional del hablar, el callar puede incluso convertirse en medio expresivo. (Coseriu, 1991, pp. 13-14)

Es interesante esta definición de sujeto como «ser hablante», la cual nos lleva a un trabajo publicado anteriormente, escrito en conjunto con Gabriela Ferreira, titulado «De Víctor de Aveyron a Dick de Melanie Klein. Sobre algunas dificultades ante el aprendizaje del lenguaje» (2019), en el que se discute la calidad de sujeto, de humanos, de estos dos niños por no hablar, discusión que tiene marco teórico el psicoanálisis lacaniano.

Víctor, un niño encontrado en los bosques de Aveyron en la Francia del 1800, no hablaba y no estaba inserto en la cultura. El médico pedagogo Jean Itard decide tomar el caso de Víctor y enseñarle a hablar y a humanizarlo:

El pionero, médico psiquiatra Philippe Pinel, sostuvo que el niño salvaje era incurable, mientras que Jean Itard, joven médico especializado en enseñar la lengua —de sordos— argumentó, sin embargo, que la mudez y salvajismo podrían no deberse a cuestiones innatas ni permanentes. A través de un proceso educativo o re-educativo podría civilizarlo e incorporarlo al mundo humano. Este especialista en la enseñanza del lenguaje, dedicado a sujetos sordos, se propone *desmutizar* la naturaleza y al salvaje. (Ferreira y Pappadia, 2019, p. 323)

El no estar en el habla, en la cultura, lo hacía salvaje, es decir, no humano. Itard falla en sus esfuerzos y desde este trabajo se entiende que falla por no humanizar a Víctor, por tratarlo como objeto de estudio y no como sujeto. Itard entendía el lenguaje como una mera herramienta de comunicación y conducta, y no como algo humanizador:

La socialización para Itard se relaciona al *acostumbramiento* en hábitos —entrenamiento en hábitos, instrumentos y horarios—, pero no a la comunicación ni tampoco a la *enseñanza* del lenguaje. La capacidad «de uso» del lenguaje la entiende como una competencia intelectual que permite la evolución racional del alumno. En tal sentido, nos importa destacar que, gracias a la experiencia clínica, Lacan logra definir cómo la palabra es lo que humaniza al hombre; desde tal óptica, sería imposible concebir un proceso de socialización o humanización sin la palabra —la ley del hombre— (Lacan, 1955-1956). Itard sostiene tales prácticas médicas basadas explícita o implícitamente en una teoría del hombre, en una teoría de la comunicación y de la función del lenguaje, derivada del pensamiento de Condillac, quien sostenía que el lenguaje, al modo de la escritura, permite comunicar ideas ya formadas, innatas, ya existentes en el individuo (Montanari, 1978). (Ferreira y Pappadia, 2019, p. 325)

Aquí vemos la oposición entre Lacan e Itard con respecto al lugar que le otorgan a la lengua en función del sujeto; para Lacan, la palabra es la ley del hombre y ¿qué significa? Simplemente la cultura, ser humano se vuelve una vez que es castrado por la cultura. Pero

para que ello suceda primero tiene que existir una relación deseante-deseado con un Otro, cosa que no sucedió entre Itard y Víctor:

Itard, representando lo humano, vivencia una adopción y asume el fracaso de no generar el deseo del Otro (Víctor) sobre sí: en esta ocasión percibimos la angustia de Itard por no ser el deseo del Otro. Si no despierta el deseo en Víctor, se debe a que el niño no se identifica con Itard y, sin relación de espejo, no lo imita ni copia parcialmente rasgos del adoptivo. No hay un trazo de Itard en Víctor y esto genera desazón en el médico. De aquí la doble falla, la de la adopción afectiva y la de la adopción cultural. Falla Itard y falla la sociedad en ingresar a este joven al mundo de la palabra, pues se queda sin participación en el universo humano. (Ferreira y Pappadia, 2019, p. 333)

Se observa así cómo Itard al no lograr convertirse en un ser deseado, en un Otro para Víctor, imposibilitó a Víctor ingresar a la cultura y al habla. Ello desencadenó la polémica de si Víctor era ser humano o no; entonces, retornando a la idea de Coseriu, de que el humano es el que tiene lengua, discurso, nos preguntamos si Víctor era humano o no. A su vez en aquel artículo analizamos el caso Dick, de la psicoanalista Melanie Klein, un niño de cuatro años que no hablaba. Partimos de la interrogante, ¿qué es Dick?, es sujeto o no es sujeto. A partir de una lectura lacaniana respondimos a esas preguntas, de si estos dos niños eran humanos o no y concluimos que sí.

El autor nos propone pensar que el lenguaje es el soporte de la palabra y la palabra no tiene un significado único ni siquiera para un mismo sujeto. [...] La palabra es el intercambio con el Otro, la palabra hace que surja el lugar del Otro. Cuando se llama a alguien «mamá» uno se reconoce como «hijo». Cada sujeto crea su propio significado, y de aquí que podemos sostener que en ella está esa función creadora que dice Lacan. «La palabra es esencialmente un medio para ser reconocido [...] Pero, a partir del momento en que quiere hacer creer algo y exige reconocimiento, la palabra existe. Por eso puede hablarse, en cierto sentido, del lenguaje de los animales en la exacta medida que hay alguien para comprenderlo» (Lacan, 1954, p. 348). En esta situación podemos pensar que estarían Víctor y Dick sumergidos en el lenguaje, porque hay otros tratando de comprenderlos, pero no se pueden sostener en la palabra porque no se reconocen ni se sienten reconocidos por el Otro. (Ferreira y Pappadia, 2019, p. 351)

Unos años después, logramos hacer otra lectura y reconocer que estos niños son sujetos, son seres humanos, porque con las pocas palabras que emiten o con el no hablar, la negación de hablar, están diciendo algo, están comunicando algo, es el Otro que no está queriendo escuchar el mensaje.

Volviendo al documento, en este se hace referencia a las normativas del idioma español, al cómo hablarlo.

Por un lado, la lengua implica un deber ser en lo concerniente a cómo «obliga» a elegir dentro de determinadas posibilidades: crear un verbo en infinitivo seguirá, en español, una de tres conjugaciones: en -ar, en -er o en -ir, y el verbo en cuestión no será —no podrá ser— «obligur» (comunicación de Alma Bolón, mayo 2021). A la vez, la lengua implica un deber ser sobre cómo los hablantes continúan —o rompen con— lo que constituye normas (usos que conforman tradiciones lingüísticas constantes) del hablar. [...] Ahora bien, si luego preferimos decir «ojalá haya tortas fritas en la merienda» en lugar de «ojalá hayan tortas fritas en la merienda», lo que se prestará a la observación es que hay, al menos, dos modos de decir, y que estas dos formas de decir corresponden a dos coexistentes normas de la lengua

española. Aquí, no estamos frente a un caso de incorrección, sino ante un problema de «ejemplaridad»: siendo las dos formas correctas (es decir, posibles de acuerdo con el sistema de la lengua española, de acuerdo, morfológicamente, con su conjugación y estructuración sintáctica), una de ellas es la que se ajusta a modelos tenidos por ejemplares y, además,preciados externamente, en tanto «corrección académica». (Sobre este particular, nótese que es sabido, y sigue siendo muy necesario indicar que los criterios de «corrección» y «ejemplaridad» como los emplea Eugenio Coseriu no coinciden necesariamente con el criterio bajo el que, insistimos, externamente, las academias de lengua española preconizan directrices sobre la lengua. (ANEP, 2022, p. 13)

Se alude a las reglas y excepciones del idioma. A continuación, se expide sobre la postura docente ante la enseñanza de la lengua, el deber ser docente.

[...] la tarea de enseñar lengua en el sistema formal de educación no puede desentenderse de una atención reflexiva a las posibilidades de la lengua, a sus realizaciones tradicionales y a los aspectos originales que pueda encerrar el acto de habla. [...] Por lo dicho, y asumiendo que la tarea involucra a todo docente (y no solamente a quien se dedica a enseñar lengua), considerar el «deber ser» inherente al lenguaje impone además un compromiso de conocimiento y un conjunto de tareas descriptivas e interpretativas ineludibles para quienes a él se dedican, así trabajemos con escolares, liceales o estudiantes terciarios. Como compromiso de conocimiento, enfrenta al imperativo de ser estudioso de los temas que enseña y lector no solamente de dicha bibliografía, sino además gran lector literario, interesado por buscar y seleccionar los textos que mejor permitan ilustrar las posibilidades de efectivización del sistema lingüístico, señalar y atender a las asociaciones discursivas que los textos instauran y la forma no indiferente en que elaboran el material lingüístico de su creación. (ANEP, 2022, p. 13)

O sea, al docente se le exige tener conocimiento y hacer uso del código academicista de la lengua. Pero vamos a dejar nuestro análisis por aquí, ya que en este trabajo no están puestos los ojos en el docente.

Nos dirigiremos directamente al capítulo «Enfoques para el aprendizaje de la escritura», ya que aquí visualizamos las nociones de aprendizaje de la lengua y en este caso específicamente de la macrohabilidad escritura.

Comienza afirmando que la escritura es una creación de la cultura.

Si bien se suele considerar que la escritura tiene por objeto representar gráficamente la lengua, es importante atender a que constituye un sistema diferente de esta. No es consecuencia de la evolución de la especie, sino un fenómeno cultural, que requiere aprendizaje, puesto que no se adquiere espontáneamente como la oralidad. En este sentido, el desarrollo de la escritura implica un proceso de aculturación que interactúa con el desarrollo de la lectura y que alcanza distintos grados de éxito. Su apropiación supone un proceso sistemático desde la escolarización primaria hasta la práctica académica y, conforme se avanza en este proceso, las prácticas culturales de lectura y escritura requieren mayor presencia. (ANEP, 2022, p. 33)

Al entender que es creación humana, una manifestación de la cultura, se hace necesaria su enseñanza, la aculturación del sujeto a la escritura. La escritura se concibe como un entramado de símbolos complejos con sus propias reglas que deben enseñarse. Más adelante al abordar el aprendizaje de la lectura citan a Mattingly, un lingüista estadounidense.

Mattingly (1972, p. 133) analiza el proceso de aprender a leer y comenta que, si hablar y escuchar son capacidades primariamente lingüísticas, entonces la lectura es una actividad

secundaria que depende de la conciencia que tenga el lector de esas actividades primarias. A efectos de comprender la actividad secundaria, hay que tener conciencia de las primarias. Como ejemplo concreto se plantea que, para poder leer un sistema de escritura alfabético, el lector debería ser capaz de segmentar el habla en los constituyentes fonémicos representados por las letras del sistema de escritura. (ANEP, 2022, p. 34)

Mattingly clasifica las macrohabilidades en primarias y secundarias, primarias son hablar y escuchar, secundarias, leer y escribir. Mattingly proviene de las líneas cognitivistas y biologicistas, del innatismo de Chomsky y luego se inclina hacia las neurociencias.

We know that all living languages are spoken languages and that every normal child gains the ability to understand his native speech as part of a maturational process of language acquisition. In fact we must suppose that, as a prerequisite for language acquisition, the child has some kind of innate capability to perceive speech. In order to extract from the utterances of others the «primary linguistic data» which he needs for acquisition, he must have a «technique for representing input signals». (Mattingly, 1972, p. 24)

El autor nos deja en claro aquí su noción de cómo se aprende, para adquirir el lenguaje el sujeto debe madurar biológicamente; tiene capacidad innata para la adquisición de la lengua y ese proceso madurativo lo lleva a conectarse con los datos lingüísticos primarios que tiene en el cerebro. Él alude a una maquinaria neuronal que procesa el habla, que tiene acceso a través del oído.

Desde el aprendizaje, en este documento se reconoce dos perspectivas fundacionales en el aprendizaje de la escritura que los docentes deben tener en cuenta, el cognitvismo y el interaccionismo.

El cognitvismo, representado por L. Flower y J. Hayes (1980), asume una posición crítica sobre la linealidad de las etapas que conforman el proceso de escritura —idea manejada en las décadas sesenta y setenta— puesto que el objetivo de estos autores no es el producto escrito, sino el proceso interno del escritor. [...] La metodología del cognitvismo busca entender qué sucede en la mente del hablante. Por ello, pretende estudiar al escritor en acción para lo que se utiliza un análisis de protocolos y se descarta la introspección a posteriori. El modelo procura explicar los principales procesos del pensamiento, cuyo orden no se especifica, y las limitaciones que se observan durante el desarrollo de los protocolos. (ANEP, 2022, p. 34)

Flower y Hayes provienen de la psicolingüística, desde esta perspectiva la enseñanza de la escritura debe contemplar el diseño de un modelo de procesos que consta tres partes:

1. First, you would need to define the major elements or sub-processes that make up the larger process of writing. Such sub-processes would include planning, retrieving information from long-term memory, reviewing, and so on.
2. Second, you would want to show how these various elements of the process interact in the total process of writing. For example, how is «knowledge» about the audience actually integrated into the moment-to-moment act of composing?
3. And finally, since a model is primarily a tool for thinking with, you would want your model to speak to critical questions in the discipline. It should help you see things you didn't see before. Obviously, the best way to model the writing process is to study a writer in action, and there are many ways to do this. (Flower y Hayes, 1981, p. 368)

Para estos autores, escribir no es solo plasmar palabras y frases en una hoja, sino el proceso mental que implica planificar, escribir y, por último, revisar la escritura. Escribir es un proceso cognitivo.

Más adelante, en el documento, se trae a colación el tema de la madurez, la necesidad de presentar textos que respeten el nivel madurativo del estudiante.

Para estos autores, la educación es clave para reconstruir la organización cognitiva del escritor, es decir, para hacerlo transitar hacia la experticia, porque trasciende la enseñanza de la redacción y tiene implicancias en la forma en que los escritores piensan. Para ello, desarrollan dos intervenciones: una es la introducción de los «ciclos reflexivos», que estimulan la detención del escritor luego de componer la frase y la selección de una entre las posibilidades que la lengua le ofrece. En este caso, la intención es que el escritor reconsidere las decisiones adoptadas y elija otras alternativas antes de pasar al próximo dato de contenido. Con ello, se enfrenta a los problemas del espacio retórico, proceso ausente en los escritores inmaduros. La segunda intervención es la confrontación del escritor con su propio proceso de producción y la exposición a procesos de escritores más maduros, a un nuevo modelo. (ANEP, 2022, p. 35)

El docente debe respetar los procesos madurativos de estos jóvenes escritores y planificar sus intervenciones atendiendo a esto. No olvidemos que el sujeto del cognitismo es un sujeto epistémico, un sujeto que se desarrolla biológica, psíquica y cognitivamente, en una constante búsqueda del equilibrio a través de sus estructuras mentales.

La otra noción de aprendizaje que se presenta es la interaccionista.

Uno de los aspectos más relevantes de la perspectiva interaccionista es el lugar que adquieren el aprendizaje y el desarrollo. La postura instala el papel de las diferencias socioculturales, puesto que asume que la escritura es una construcción cultural. Tomando como punto de partida la posición vygotskiana, B. Schneuwly (1992) se propone probar que la escritura produce una transformación de la producción lingüística y una transformación del conocimiento. El aprendizaje de la escritura supone la transición al lenguaje abstracto, es decir, al que utiliza las representaciones de las palabras y las palabras porque el dominio de ella permite un acceso directo al sentido sin pasar por la correspondencia oral-escrito. El escritor configura mentalmente a su interlocutor ausente. (ANEP, 2022, p. 36)

El enfoque interaccionista se entiende desde la teoría vygotskiana, recordemos también los aportes de Bruner, para quien lo cultural interaccionan con lo innato del ser humano y a partir de esa interacción es que se adquiere la lengua.

Consideremos una apreciación de la diferencia entre el cognitismo y el interaccionismo:

La diferencia fundamental con los cognitivistas es el enfoque histórico-cultural que adquiere la perspectiva psicológica. Es decir, analizar un fenómeno significa estudiarlo desde su pasado y en su proceso de cambio. Por tanto, el aprendizaje de la escritura debe ser temprano, en contextos significativos, que hagan aparecer la necesidad de la escritura, aprender naturalmente, enseñar el lenguaje escrito. (ANEP, 2022, p. 36)

Es claro que no se trata de una perspectiva interaccionista, sino de una perspectiva histórica-cultural vygotskiana.

En las conclusiones se destaca la labor del maestro y del profesor de Idioma Español, y la necesidad de que estén preparados académicamente para la enseñanza de los conocimientos disciplinares.

Se insiste en la postura de que la lengua no es una herramienta (como lo entendían los conductistas, una herramienta de comunicación), sino un parte del ser, «el lenguaje no es “herramienta”: no cabe pensar en una exterioridad del lenguaje como la de un artefacto, todo él es interior al ser humano, y de él, es una dimensión inescindible» (ANEP, 2022, p. 40) Ello nos acerca una vez más a Vygotsky y sus postulados de que el lenguaje es pensamiento:

El pensamiento y el lenguaje, que reflejan la realidad en distinta forma que la percepción, son la clave de la naturaleza de la conciencia humana. Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana. (Vygotsky, 1995, p. 128)

Luego se menciona la importancia de enseñar los textos literarios, es más, proponen reinsertar los textos literarios en el aula:

La propuesta reiterada, en estas páginas, de reinstalar el texto literario en los cursos de lengua parte de entender que «es en el texto literario en el que puede observarse un despliegue funcional más rico. El contacto sostenido con los discursos donde se manifiestan tales propiedades faculta al docente para definir una serie muy amplia de ejercitaciones capaces de abarcar la lectura, la expresión oral y escrita, la reflexión gramatical». (ANEP, 2022, p. 41)

A través de los trabajos de los textos literarios se puede cumplir con lo propuesto por este documento, de enseñar el lenguaje en su aspecto cultural e histórico, la literatura es una gran puerta a la cultura, todas las manifestaciones artísticas lo son y la literatura es el lenguaje hecho arte.

También se vuelve a hacer referencia a la importancia de la enseñanza de la lengua, lo que en el Programa del 2022 se quiere evitar, se prefiere no hablar de enseñanza y sí enfocarse en el aprendizaje, pero en las conclusiones de este documento, en particular, el énfasis está en que la lengua debe ser enseñada:

No se aprende lo que no se enseña. «La enseñanza de la lengua debe posibilitar un estudio consciente y razonado del sistema fonológico del español [...]. Este proceso conducirá inevitablemente al tratamiento de la ortografía como un factor histórico relevante para la determinación de las correspondencias actuales. La comprensión gradual de ciertos fenómenos conlleva la utilización reflexiva del sistema escrito» (Cf. § 4.2.5). En cuanto al dominio de la sintaxis, debemos volver al principio: «el dominio de las formas en que se combinan las estructuras requiere de un estudio sistemático de fenómenos como la concordancia y la reacción. [...] Estimular la reflexión sobre las propiedades de las piezas léxicas —muchas veces no visibles—, encargadas de posibilitar o no las combinaciones, es viable solo si el docente ha ejercido primeramente esta reflexión» (Cf. § 4.2.5). (ANEP, 2022, p. 42)

La lengua es de gran complejidad, por ello se necesita de la reflexión sobre esta por parte del docente para su enseñanza. Al final, se indica que es fundamental organizar salas

regionales que funciones como espacios de reflexión sobre la enseñanza de la lengua, así como una comunidad académica que trabaje sobre ello y la importancia de la contextualización cultural.

No debemos olvidar que la «contextualización cultural es un factor de crecimiento fermental por la situación potencial de comunicación y diálogo que posibilita. La sensibilidad, la apertura ideológica fundada en la comprensión de la complejidad y la diversidad del educador debe habilitar modos de forjar los vínculos de interacción con los estudiantes» (Id.: 202) (Cf. § 4.3.1). (ANEP, 2022, p. 42)

Con referencia a esto último, sensibilizarse sobre la complejidad y diversidad del educador de lengua y la interacción con el estudiante, nos parece pertinente hacer un poco de historia al respecto. En los comienzos de la educación pública, en el Proyecto de Ley de Educación Común elaborado por José Pedro Varela y sancionado en 1877, con algunas modificaciones por el gobierno del Cnel. Latorre, se buscaba homogeneizar una población sumamente heterogénea, conformada por diferentes grupos indígenas, inmigrantes de diferentes puntos de Europa (principalmente españoles, italianos y portugueses) y africanos traídos como mercancía a América.

Si bien este fue un proyecto de ordenamiento de la educación, cuyo estado era caótico cuando su autor asumió la Dirección de la Instrucción Pública, conllevaba el objetivo explícito de servirse de la educación primaria, impartida en español, como el instrumento que lograría unificar a la masa de población. El principio «un Estado=una lengua=una cultura», que por otra parte caracterizaba a los nacionalismos de la época, indujo a los responsables del gobierno a implementar una organización centralizada del sistema educativo, de manera de facilitar un estricto control de la Ley. (Colombo, 2005, p. 80).

El Estado uruguayo en un principio se preocupó por borrar las diferencias en pro de una unidad nacionalista. La realidad nos ha demostrado que la cultura y la resistencia tienen una gran fuerza que instituciones no logran borrar, que la cultura que se quiere invisibilizar logra traspasar los muros de la uniformización. El Instituto de Lingüística de la Udelar se ha ocupado de estudiar las consecuencias de la imposición del español sobre las lenguas vernaculares, principalmente en la zona fronteriza con Brasil, donde los dialectos portugueses del Uruguay (DPU) quedan desplazados de las aulas escolares. Y se coloca al español y al portugués en una posición de mayor prestigio, son los idiomas de la escuela y el DPU queda restringido a los ámbitos no formales y domésticos. El DPU es de esencial importancia para la cultura fronteriza.

En cambio, sí en DPU y solo en estos que otras «prácticas» y otros «conocimientos acumulados» les permiten asumir los roles sociales cotidianos y domésticos. Cocinar, jugar, gastar los tiempos libres y ociosos, criar niños, limpiar la casa, recordar la historia familiar, expresar sentimientos, transmitir o cuestionar valores tradicionales. [...] Es en estos y en otros micro aspectos donde los DPU se vuelven insustituibles y es también a partir de ellos donde radican las claves de comprensión de la cultura fronteriza como algo diferente a la importancia constante de comportamientos y construcciones de saber foráneos a ella. (Behares 2003 en Colombo, 2004, p. 82)

Entonces, queda por ver cómo se actuará ante las diferencias idiomáticas, si realmente habrá una apertura ideológica, si esas salas de lengua revelarán un compromiso con la cultura local y no buscarán el borramiento a través de la uniformización del idioma, en definitiva, si se va a concebir a la lengua como cultura.

Para finalizar el análisis del documento, nos parece pertinente hacer hincapié en este aspecto del rol del educador, de que a partir de él es que surgen los aprendizajes, algo que se viene negando en los documentos conexos, ya que se lo ubicaba en el rol de facilitador del aprendizaje más que un sujeto que logra hacer acontecer el aprendizaje. Persisten las nociones vygotskiana y piagetiana del aprendizaje de la lengua, desde la perspectiva piagetiana se entiende que el estudiante tiene que manipular el saber y realizar sus propias asimilaciones y acomodaciones, de ahí el nombre de «pedagogías activas». Ferreiro y Teberosky expresan cómo aprende la lengua el sujeto cognoscente, el sujeto piagetiano:

El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de conocer el mundo que lo rodea, y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo. (Ferreiro y Teberosky, 1979, pp. 28-29)

Desde la perspectiva vygotskiana, se necesita un mediador entre el objeto de conocimiento y el sujeto, pues para Vygotsky el aprendizaje es de naturaleza social, el aprendizaje es facilitado por mediadores externos, pues su teoría sobre la «zona de desarrollo próximo» se fundamenta en la existencia de estos. La lengua es uno de ellos, pues es un sistema de signos y símbolos proporcionados por la cultura que median entre nuestras acciones.

Los enfoques constructivistas del aprendizaje siempre han querido poner en el mismo lugar estas perspectivas epistémicas, que son distintas, y por momentos se contraponen con respecto al rol del mediador, en nuestro caso, del maestro.

5. A MODO DE DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación se propuso recorrer los documentos que guían y estructuran la enseñanza de la lengua en la escuela primaria, en el Uruguay actual, con el objetivo de analizar las nociones de sujeto, aprendizaje y lengua que subyacen en ellos. Asimismo, cómo estas nociones determinan las concepciones de aprendizaje y enseñanza de la lengua, y si son coherentes con los contenidos de enseñanza.

Motivó esta indagación la preocupación por los bajos rendimientos en el conocimiento de la lengua y las dificultades ante su aprendizaje, compartida por la gran mayoría de los actores del sistema educativo (docentes, autoridades educativas, expertos en educación, gobierno y familiares de los estudiantes).

Esas preocupaciones también se apreciaron en algunos documentos citados en los antecedentes de este trabajo, como *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay: los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*, 1990, de la ANEP y el documento del INEED *Aristas 2017: Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. En ambos se enuncian las diferencias de aprendizaje que existen y que perduran en el tiempo de un quintil a otro, y que son abismales; en el primer quintil aprende la mitad de los del quintil más alto y ello llevó a la conclusión de que la escuela es «incompetente» a la hora de enseñar lengua, según consta en el primero de los estudios anotado. Esa incapacidad de la escuela de trascender las barreras sociales y económicas que el mercado impone a muchas familias uruguayas no ha sido subsanada a pesar de las diferentes reformas educativas que se vienen implementando desde los años noventa, según estudios del INEED.

A su vez, se ha observado en las aulas dificultades ante el aprendizaje de la lengua en alumnos que lo económico-social no sería el obstáculo para aprender; la búsqueda de una respuesta ante esta «anomalía» comenzó a gestarse desde diferentes campos de conocimiento como la medicina, la psicología, la pedagogía, la psicopedagogía, las neurociencias, entre otros.

Para este trabajo se utilizó el método cualitativo, específicamente el análisis de discurso foucaultiano. En su obra *La arqueología del saber* (1969), advierte que los discursos no son tan transparentes como parece, sino que en ellos encontramos «un oscuro conjunto de reglas anónimas». El discurso se va transformando según el momento histórico, lugar y situación social, elementos que se deben tomar en cuenta al realizar su lectura.

En el marco teórico se realizó un análisis de los conceptos sujeto, aprendizaje y lengua. Este comenzó con un *racconto* histórico de las diferentes teorías psicológicas que permearon las escuelas uruguayas, desde principios del siglo XX hasta hoy. Ese capítulo nos ayudó a identificar las diferentes nociones de los conceptos a trabajar en los documentos. A su vez, se

optó por recurrir a las obras originales de los autores citados para poder discernir su postura epistemológica.

El recorrido se inició con el Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008, que comenzó a utilizarse en las aulas al año siguiente. Este surgió a partir de la Ley General de Educación, n.º 18.437, sancionada el doce de diciembre del 2008 —durante el primer gobierno del Frente Amplio de Tabaré Vázquez—. El contexto en el que surgen la Ley y el Programa es el de una reforma educativa realizada en 1996 —en el gobierno de Julio María Sanguinetti con Germán Rama a la cabeza—, la cual provocó un gran enfrentamiento entre el gobierno, las corporaciones y los sindicatos docentes, ya que estos últimos no fueron convocados a participar de la reforma. Los cambios afectaron los programas de secundaria, no así el de primaria que mantuvo el de 1986, realizado en el primer gobierno de Sanguinetti a la salida de la última dictadura militar.

La Ley General de Educación y el PEIP buscaban subsanar las grietas provocadas durante los años noventa por los organismos internacionales que financiaron dicha reforma y que no dieron lugar a la participación docente.

Como se mencionó, el PEIP ingresó a las aulas en el 2009 y se mantendría hasta este año (2023), de tercero a sexto año escolar. En su «Fundamentación general» y sus diferentes apartados, se ha encontrado varias concepciones de sujeto: «sujeto de derecho», «sujeto psicológico», «sujeto histórico» y «sujeto de la educación».

La noción de niño como «sujeto de derecho» obliga al Estado a revertir su rol, pasando de un rol tutelar, en el que debía proteger y brindarle lo necesario al niño, a un Estado garante de sus derechos. Es esta una concepción jurídica, perteneciente al derecho. A partir de la Convención sobre los Derechos del Niño, este es considerado un ciudadano y, como tal, mantiene un vínculo jurídico que lo une con el Estado, la escuela primaria se convierte en uno de los espacios (quizás el más importante) donde el niño puede hacer uso de sus derechos.

La noción de «sujeto psicológico» concibe a un sujeto epistémico, dotado de razón, que aprende y posee una estructura subjetiva en la que existe un yo. Ese sujeto es indivisible, tiene una conciencia, pero a su vez la conciencia presenta diferentes estados o niveles que permiten la autorregulación y control del sujeto. Una de las cuestiones fundamentales de esta noción es que se lo representa como una unidad bio-psico-social.

El «sujeto histórico» es psicológico y epistémico, a través de la lengua verbaliza y racionaliza su historia, su ser en la sociedad.

El «sujeto de la educación» es concebido como poseedor de conocimiento, saberes, no como un sujeto de la falta. Este necesita de otros para saber más, de ahí que el valor de la educación esté en generar ese deseo.

El sujeto de la educación es un «sujeto deseante».

El deseo, bajo la comprensión lacaniana, constituye la esencia del hombre y, por consiguiente, la base de la práctica analítica. En consecuencia, surge la noción de «sujeto deseante» como un resultado lógico de lo que Lacan denominó constitución subjetiva. La constitución subjetiva es una sucesión de tiempos lógicos que principalmente articulan los efectos que el Otro tiene sobre el sujeto. Bajo la perspectiva psicoanalítica, la noción de sujeto no se trata del ser vivo en tanto animal viviente. Sino que alude a una falta, a una división que es causada por el lenguaje. El organismo, por tanto, queda trastocado de manera permanente. De modo que recién sea posible hablar de términos profundamente humanos, tal como lo es en el caso del deseo. (Fernández Durán, Urriolagoitia, 2019, s/p)

Pero para ser un «sujeto deseante» el Otro debe hacer sentir la falta, uno no desea lo que tiene, desea lo que le falta. En la clínica psicoanalítica se da lo que se llama *transferencia*, acontecimiento que puede ocurrir en el aula, entre el docente y el alumno si el primero logra suscitar la falta en el otro.

Lacan (1964) introduce —como uno de los aportes fundamentales— en la dimensión freudiana de la transferencia, la dimensión *epistémica*. El amor de transferencia es una relación impar, un mal del saber. [...] La transferencia según la formulación de Lacan no es sino el amor que se dirige al saber, como una estrategia de cubrimiento de la falta estructural de un significante. [...] Suponer un saber en el Otro implica constituir al Otro como amo de la verdad, capaz de gobernar y ordenar las significaciones del sujeto. Por lo tanto, postular la disparidad subjetiva de la transferencia es lo que permite desestimar toda noción de proporción y plantear los lugares discursivos (analizante-analista): *no se trata de cosas ni de personas sino de lugares*. (Fernández Caraballo, 2005, p. 43)

En el caso del aula, no es entre analizante y analista, sino entre educando y educador; en esa discursividad es que puede hacerse surgir la falta, el deseo, y, con ello, acontecer el saber en el alumno.

En lo que atañe a las concepciones de lengua y aprendizaje, en el PEIP la lengua es concebida como una actividad intersubjetiva, un espacio en el que se comunica un uno con un otro. La lengua también es entendida como discursividad y el discurso como una situación comunicativa, que no es neutra, sino que está cargada de ideología, de acontecimientos históricos y políticos.

En definitiva, lo que se evidenció en el análisis del PEIP es que las teorías hegemónicas sobre las concepciones de lengua, aprendizaje y sujeto son dos, la del sujeto cognoscente de Piaget y el sujeto sociohistórico de Vygotsky, estas posturas epistémicas predominan en el documento.

También se analizó el *Documento base de análisis curricular* (2016), el cual no se señaló en el Marco Curricular Nacional (2022), aunque las inspecciones de la DGEIP sostienen que fue tomado como antecedente (esta información no está documentada, pero sí mencionada de forma oral en las salas docentes de las escuelas, en los días administrativos de febrero de 2023).

El documento responde a las políticas educativas del quinquenio 2015-2020. Plantea que se debe trabajar en mejorar las condiciones de egreso de los niños de tercero y sexto año de primaria. Para ello, se elaboró perfiles de egreso que responden a los objetivos y lineamientos

del PEIP (2008), con base en un enfoque constructivista. El nuevo documento seguiría ese enfoque y también el del diseño universal de aprendizajes (DUA) porque permite una diversificación en la planificación, considerando los diferentes aprendizajes.

El análisis de este documento evidenció la presencia de diferentes nociones epistemológicas de sujeto, aprendizaje y lengua, lo cual no aporta claridad al lector, el maestro. Por ejemplo, en la fundamentación se reconoce los aportes de la neurociencia; en los perfiles de egreso, o sea, los objetivos de salida de la escuela, el cognitivismo; en la fundamentación de lengua, la noción sociohistórica y, finalmente, en algunos perfiles de egreso se puede vislumbrar el conductismo.

Como se mencionó, en la introducción se expresa que el DUA constituye una referencia. Para este enfoque el aprendizaje se concibe desde las neurociencias, el sujeto es considerado un sujeto epistémico, que se desarrolla, madura y aprende a partir del interjuego entre la maduración y los estímulos exteriores. En el documento se intenta «consensuar y clarificar participativamente, desde el marco del Programa 2008, el horizonte común que nos orienta a todos respecto a los requerimientos básicos de aprendizaje a que todo niño uruguayo tiene derecho» (ANEP, 2016, p. 11), pero como se observó y analizó en profundidad en el PEIP no se encuentra el sujeto de las neurociencias, sí el del enfoque cognitivista, en el que estas se apoyaron para construir su teoría.

A su vez en el documento se plasman los perfiles de egreso, los cuales son una construcción de la noción de educación por competencias. La educación por competencias, en primer lugar, es una reacción contra la enseñanza enciclopédica, memorística y conductista. Se inclina hacia las pedagogías activas con un claro trasfondo constructivista. En segundo lugar, entiende que lo que se aprende debe tener un uso, debe poder expresarse en un producto final, posee un indiscutible fin utilitarista. En tercer lugar, desde este enfoque, la educación debe plantearse objetivos de salida, medibles, por ejemplo, que el alumno sea competente en lo lingüístico, lógico matemático, en el pensamiento científico, etc.

Los perfiles de egreso pertenecen a este tercer enfoque, ya que plantean los objetivos o metas que debe lograr el alumno al terminar un ciclo. En este documento la educación primaria está dividida en dos ciclos, el primer ciclo que va de primero a tercer año y el segundo ciclo, de cuarto a sexto.

La educación por competencias se alinea con las pedagogías activas, en las que el alumno está en contacto directo con el saber u objeto de conocimiento, no hay un otro que transmita el saber, está ahí y el alumno interactúa con él; rompe, así, con el triángulo didáctico maestro-saber-alumno. El rol del maestro, según este enfoque, es el de crear un dispositivo para que el alumno tenga contacto directo con el saber sin intermediación. Para las pedagogías activas el alumno es un sujeto psicológico o cognoscente, basándose en la teoría psicológica de Piaget; este sujeto aprende a través del «desequilibrio», porque ello lo lleva a una búsqueda

constante de equilibrio, el cual logra mediante la asimilación y acomodación. Asimila lo externo y luego internamente busca acomodar lo asimilado a alguna categoría que ya tenía antes. El aprendizaje ocurre cuando un problema desequilibra su estructura de pensamiento y le exige realizar un proceso en busca del equilibrio cognoscitivo.

En el capítulo «Área del conocimiento de la lengua» se aprecia claramente un sujeto sociohistórico, se incluye las definiciones de alfabetización de la Unesco, Lescano y Cobo, que insisten en la importancia de lo social y cultural, de que la lengua es una actividad social, cognitiva, subjetiva y lingüística. Las tres definiciones se alinean con el enfoque sociohistórico, lo cual nos lleva a resaltar una incongruencia entre la introducción del documento y la de este capítulo, pues en la primera se presentaba una noción de sujeto de las neurociencias y aquí es otra la concepción de sujeto.

En el último párrafo de ese capítulo, se cita a Bajtín, autor mencionado también en el PEIP, para hacer referencia al texto escrito, su definición e importancia. «El texto escrito es el medio fundamental a través del cual adquirimos conocimiento. Según Bajtín, “donde no hay texto no hay objeto para la investigación y el pensamiento”» (ANEP, 2016, p. 15).

El trabajo de Bajtín propuso una nueva forma de analizar la literatura, una perspectiva totalmente distinta a la que se venía desarrollando, antes de él se estudiaba desde lo formal de la lengua. Propone un enfoque que contempla las relaciones entre literatura y sociedad, la literatura deja de ser producto y pasa a ser una producción de la ideología. El autor concibe al sujeto como un «sujeto social» que produce trabajando con los «objetos ideológicos». Recordemos que Bajtín se crio y se formó en la Unión Soviética —como Vygotsky, que su vida adulta transcurrió en la Unión Soviética—, donde predominaba una ideología marxista-comunista, exactamente lo opuesto al contexto en el que surgen las neurociencias y el DUA (en Estados Unidos) donde impera una ideología capitalista de mercado y de vida. Estas dos ideologías no logran conjugarse, esta incongruencia lo único que puede aportar a los docentes, a quienes está dirigido el documento, es incertidumbres a la hora de enseñar la lengua, porque desde qué noción de aprendizaje van a trabajar. Son nociones totalmente diferentes, una entiende que la lengua está en el cerebro esperando a que se la estimule para generarse y la otra, que la lengua se aprende inmerso en la sociedad y que en ella está la cultura y la ideología. Puede ser muy confuso para un docente y no deja un rumbo claro de por dónde llevar su enseñanza.

Otro aspecto para destacar es que en los perfiles de egreso referentes a las macrohabilidades de la lengua se observó diferentes nociones epistémicas. En escritura predomina la teoría de la psicogénesis de Ferreiro y Teberosky, que tiene como marco referencial teórico el sujeto cognoscente de Piaget.

En oralidad se presenta la noción de competencia comunicativa, noción que se rastreó hasta Dell Hymes, autor que se supone incidió teóricamente en la elaboración de estos perfiles,

aunque en ningún momento se lo citó. Es un sociolingüista que amplió la noción de competencia comunicativa.

En los perfiles de lectura se observó que los autores del documento tuvieron mayor dificultad en brindar un marco teórico sólido, pues se aprecia una mixtura de epistemes. En el análisis de dichos objetivos predomina una noción metalingüística. El componente emocional y afectivo que puede despertar una pieza literaria no está contemplado, tampoco el disfrute de la lectura; en lo literario, se busca que el alumno reconozca los elementos de la enunciación, sea en un enunciado, en un párrafo o en la globalidad del texto, en definitiva, que desmenuce el texto enunciado por enunciado. Lejos está ello de una perspectiva discursivo-cognitiva que en el PEIP se proponía y también en este documento, que concibe la lengua desde una perspectiva sociocultural.

Desde lo cognitivo, se pretende que el alumno logre realizar inferencias a partir del texto, de diferentes elementos icónicos y verbales, accionando sus conocimientos previos y otorgando significado. Aquí ello no está contemplado.

En lo discursivo, se entiende que el alumno debe encontrar lo que está oculto en ese texto, lo que se quiere callar, es decir, ir más allá de esas palabras impresas. La idea es que los textos no solo enseñen a leer, sino que aporten otro tipo de conocimiento de importancia social.

Una vez más, se aprecia cómo, fácilmente, un docente puede recaer en una enseñanza estructuralista, en la que los significados están «congelados» y no que se formulan y reformulan en cada situación de uso, una lengua se compone de formas y funciones.

Es un conjunto de nociones heredadas de la simplificación reduccionista del estructuralismo lingüístico. La teoría acerca del aprendizaje afirma que se aprende por repetición y por estímulo (léase consigna) respuesta (léase resolución de la consigna) y esta concepción de aprendizaje es del conductismo. (Marín, 1999, p. 10)

En definitiva, estos objetivos fueron mayormente pensados para que se trabajen con textos explicativos o científicos y no literarios. Predomina una perspectiva estructuralista de la enseñanza de la lectura y un sujeto del conductismo que transforma su conducta a partir de estímulos exteriores, desestimando la riqueza de lo social y cultural.

En suma, si se toma en cuenta todo el documento se puede afirmar que no hubo una comunicación o una planificación conjunta previa a su escritura, pues en la introducción prima el enfoque de las neurociencias y en el resto de los apartados el cognitivismo, el socio historicismo y la sociolingüística. Quizás haya sido un trabajo compartimentado y yuxtapusieron al final los diferentes capítulos. O también un problema en el cual recae continuamente la educación: en tomar lo último, lo novedoso en el área y tratar de incrustarlo en el aula sin un análisis previo del campo en el cual se va a introducir esa nueva noción o teoría.

Lamentablemente, el campo de la educación es el que sufre constantemente los embates de las nuevas teorías, sin una reflexión previa, esto se debe a que la enseñanza de la lengua es una actividad humana sumamente compleja, y «la imposibilidad» está siempre presente, las autoridades intentan subsanar a como dé lugar esa imposibilidad, buscando «recetas mágicas» en teorías que creen tener la solución.

El último documento analizado en este trabajo fue el Marco Curricular Nacional, 2022, este contiene las directrices para la educación primaria a partir del 2023. Se basa en la enseñanza por competencias con centralidad en el estudiante y su aprendizaje. El énfasis está en el «sujeto estudiante».

Se realizó un breve recorrido histórico por la noción de *estudiante*. En un principio el verbo *studeo* no tenía el significado de ‘estudiar’ como en la actualidad, sino que significaba ‘dedicarse con atención a algo’, ‘tener gran gusto por algo’, ‘estar deseoso de algo’. Su raíz latina se relaciona con el verbo griego σπεύδω [‘speudo:’] ‘apresurar a hacer algo’, ‘estar deseoso por hacer algo’, ‘esforzarse por hacer algo’, etc., de donde procede el griego moderno σπουδάζω [spu’ðazo] ‘estudiar’.

De estas definiciones se destaca «estar deseoso de algo», que nos llevó directamente al sujeto deseante de Lacan. Este sujeto deseante surge del deseo del Otro. En el psicoanálisis, el afecto genera el surgimiento de un sujeto allí donde aún no lo había. Visto desde el psicoanálisis lacaniano, el estudiante es un sujeto de la falta, pues a partir de la falta es que surge el deseo.

Pero la percepción de que se trataría del mismo sujeto, «estudiante» y «deseante», no se confirmó en el análisis del MCN, no hay lugar para este último en las aulas escolares. Sí para un sujeto estudiante que se desarrolla y aprende inserto en un momento y lugar histórico; es evidente aquí la alusión a un sujeto sociohistórico vygotskiano. Desde esta perspectiva, el aprendizaje está ligado con el desarrollo, aprendizaje y desarrollo se entienden juntos como también pensamiento y lengua, sujeto y sociedad. Por ello, este sujeto estudiante lejos está de las nociones psicoanalíticas, ya que hay una idea de unidad psíquica a diferencia del psicoanálisis que se plantea un sujeto dividido. Algo también para agregar, es que este sujeto prevalece mientras está dentro de la institución educativa, mientras sea un *estudiante*.

Por otro lado, el MCN se focaliza en los aprendizajes y no en la enseñanza, se quiere desterrar esa noción comeniana de la didáctica en la que el método es protagonista, dando paso a las psicologías de la educación, que, a partir de los años setenta, ingresan a las aulas en el mundo occidental.

Las psicologías de la educación se dedicaron a estudiar cómo aprende el sujeto, el sujeto cognoscente y sociohistórico de Vygotsky, y a partir de ello diseñaron una didáctica centrada en el aprendizaje. Se trata del enfoque constructivista que no fue mencionado en los documentos analizados. Tuvo su auge en las aulas uruguayas, pero también recibió muchas

críticas, sobre todo, en el área de lengua y en especial por las falencias observadas en la enseñanza de la escritura.

Dicho esto, se puede afirmar que en el MCN predomina una concepción de sujeto psicológico. A su vez, se pudo entrever también la noción de sujeto como individuo, uno de los autores citados es Víctor Molina, quien en su obra «Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje» (2006) aborda al «sujeto individuo»: «El desarrollo de las competencias es fundamentalmente resultado de los procesos de aprendizaje que el individuo es capaz de realizar a partir del aprovechamiento de su propia experiencia» (Molina, 2006, p. 51). El individuo es cuerpo y la psicología que se alinea con esta noción de sujeto-cuerpo es la conductista. El individuo puede ser contabilizado y aislado para su estudio, no deja duda alguna de que estamos ante una noción de sujeto conductista.

Pero también en el MCN se alude al sujeto sociohistórico vygotskiano, como ya se mencionó, «la propuesta consiste en enfocarse en los estudiantes, sus aprendizajes y su autonomía para continuar aprendiendo toda la vida» (ANEP, 2022, p. 58). La idea que impera es la de un sujeto que se desarrolla y al lograr aprendizajes puede seguir progresando en su recorrido educativo, por lo que, desarrollo y aprendizaje irían de la mano, dando a entender que las progresiones de enseñanza se organizan atendiendo a una concepción de aprendizaje de sujeto sociohistórico de Vygotsky.

En lo que refiere a la lengua, el MCN propone la enseñanza de la competencia comunicativa y no de la lengua como área de conocimiento. El objetivo es que el alumno sea un comunicador competente. En la descripción de esta competencia, la palabra *interactuar* es la primera que se presenta, ser comunicativamente competente es poder interactuar con el otro utilizando diferentes formatos. Se destaca que la competencia comunicativa se diferencia de la lingüística. Epistemológicamente la competencia comunicativa proviene de la sociolingüística, el autor ya presentado anteriormente, Dell Hymes, es quien desarrolla este concepto. Otros principales referentes son Bernstein, Fishman, Gumperz y Labov. Estos autores han teorizado sobre la competencia comunicativa a partir del estudio de comunidades con diversidad lingüística, como las comunidades que viven en la selva amazónica; en Paraguay, donde convive el español y el guaraní; hasta en los barrios neoyorquinos, donde conviven familias de inmigrantes de diferentes partes del mundo. Desde la sociolingüística se trata de analizar cómo lo sociocultural influye en la comunicación. Cuando se habla de competencia, estos autores entienden que no se puede separar lo cognoscitivo de lo afectivo y volitivo. La sociolingüística ha permitido el quiebre de la lengua ideal, de la noción del que habla bien o mal, de que hay grupos con una lengua «empobrecido» y otros grupos sociales con una lengua más elaborado, esta disciplina nos desvela que hay una cultura hegemónica que se impone y por supuesto también su lengua.

Una proyección de este trabajo es reconocer si hay un lugar en las aulas escolares uruguayas para esta noción plural de la lengua que, realmente, concibe como unidad a la lengua y la cultura, además de aceptar que una cultura no es más que otra. En algunas instituciones de larga tradición como la escuela primaria se ve muy difícil que esto pueda suceder, es decir, que se destierre una lengua hegemónica y se dé el espacio para todas las subculturas que conviven en las aulas. Repararemos si se puede pasar de la teoría al aula; hablando en términos psicoanalíticos, del Imaginario al Real.

Otro de los documentos conexos con el MCN que se analizó fue el EBI 2023, en el que se especifican las competencias y contenidos de los tramos 1 y 2. Lo novedoso en él es la teoría del código lingüístico de Bernstein, porque las nociones cognitivistas y sociohistóricas ya se encontraban en programas y documentos anteriores.

Asimismo, se apreció cierta ambigüedad en la relación enseñanza y aprendizaje presente en este documento, se insiste múltiples veces en que este programa está centrado en el estudiante, en sus intereses y el docente debe planificar «experiencias de aprendizaje». Pero los dos últimos puntos son «Orientaciones de metodologías específicas» y «Consideraciones fundamentales para el trabajo en el aula», lo que allí se aporta son, sencillamente, métodos de enseñanza, son acciones del educador con el objetivo de que el estudiante aprenda algo específico y ello, ¿no se puede llamar *enseñar*? Presentan métodos y, ¿qué son los métodos? Los métodos son la mediación entre el saber y el aprendizaje, desde Comenio hasta el siglo XIX, el método era el protagonista, reinaba en el aula, pero a mediados del siglo XX, con el constructivismo, esta mediación se enmascaró para las teorías psicologistas que entendían que no debe haber una mediación entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende. Pero sí hay un método, hay un actuar docente, una enseñanza.

También se está «enmascarando» la didáctica con un enfoque en el estudiante y su aprendizaje, las teorías del aprendizaje son utilizadas como escudo, una negación total de la enseñanza y la didáctica que, obviamente, se encuentra ahí. Se habla de motivación, de realización de talleres, de aulas invertidas, de la incorporación de variados recursos, etc., ¿el estudiante está más involucrado o es más activo con estos métodos? Por supuesto, esto no se pone en discusión, pero no se puede decir que eso no es enseñanza, pues hay una intención y un accionar docente. Entonces, estamos ante lo que Behares denomina una «fantasía didáctica», se cree que el método va a lograr aprendizajes en el estudiante. Persiste una mirada ingenua de que a través de este enfoque por competencias y métodos todo el estudiantado va a aprender.

Está presente esa ingenuidad de que se puede controlar el proceso (monitoreo de aprendizajes), realizar una intervención pedagógica (metodologías) y medirla (criterios de logro y perfiles de egreso). En palabras de Behares, persiste esa fantasía didáctica de una «ilusión» didáctica. Behares y su equipo entienden el aprendizaje como acontecimiento; toman el

concepto de los registros real, simbólico e imaginario de Lacan para explicar la «ilusión» en el acontecimiento didáctico, «se constituye en una ilusión de interacción en la cual la secuencia enseñanza-aprendizaje se inscribe cómodamente» (Behares, 2004, p. 26). Behares, siguiendo a Chevallard (1991), considera que la didáctica es una «fantasía» porque es una puesta en escena, hay una planificación, un espacio donde se aplica el método, una *falta*, donde todos esos elementos interjuegan formando la «fantasía» didáctica.

El autor sostiene que, entre estos tres registros del saber del psicoanálisis lacaniano, imaginario, simbólico y real, cada uno actúa de una forma diferente complementándose:

- el *saber-hacer*, propio de la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación;
- el *Saber* o *falta-saber*, propio del sujeto en falta de Simbólico, regido por el deseo inconsciente;
- el *imposible saber*, propio del Real.

Lo didáctico como fantasía representaría al Saber, en lo que este tiene de vínculo desplazado con el imposible saber. He aquí la singularidad, que deviene manifestación del Real o «respuesta del Real» en el Symptome (Lacan, 1975 y Žižek, 1991). Es aquí, tal vez, que podamos incluir un nivel de intersubjetividad diferente a la interacción fantasmática: ante la presencia sintomática del Real y ante la emergencia del Saber lo didáctico se presta para un avance. (Behares, 2004, p. 28)

Behares (2004) presenta otra forma de ver ese interjuego de saber y sujeto, desde su lectura lacaniana acerca otra perspectiva para leer este programa, en el que se insiste en el «saber hacer». «Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida del sujeto, integrando diversos recursos en una relación profunda entre el saber, el saber hacer y el hacerlo» (ANEP, 2022, p. 37). Behares nos permite dar esta lectura del acontecimiento del saber (aprendizaje) desde la hipótesis de los tres registros de la enseñanza de Lacan, real, imaginario y simbólico. El «saber hacer» es del registro del imaginario.

Pero ¿qué son estos tres registros? Esos tres registros son precisamente los registros esenciales de la realidad humana. Se refiere al sujeto, un sujeto que, según Lacan, se encuentra en estos tres registros. Son categorías elementales en la dimensión del «ser», y, en este programa, se visualiza el registro del Imaginario en el «saber hacer» a través de las competencias, el Simbólico en el «saber» a través de los contenidos, pero queda fuera el Real, «lo imposible saber». No da espacio al Real, lo niega, porque a través de esta «receta» está lo infalible, el estudiante va a aprender, todo se centra en él, y aquí está presente esa fantasía didáctica, pues no se da lugar a la imposibilidad, el cuerpo académico que se encarga de dar un cauce a la educación del país niega ingenuamente la imposibilidad.

Una posible continuidad de este trabajo sería analizar cómo se actuará ante la imposibilidad que, claramente, va a surgir desde esta lectura lacaniana, en el real, en las aulas. En los documentos se puede leer entre líneas una especie de «esperanza» que a partir de este

enfoque de la educación por competencia va a resultar en aprendizaje, sí o sí, se vislumbra una certeza de infalibilidad del enfoque, ¿qué se hará cuando surja la imposibilidad? ¿A quién se culpará?, ¿al maestro?, ¿la escuela, la familia, a aspectos biológicos y físicos del alumno?

Desde este lugar se entiende que, para que no haya «fracasos» en los aprendizajes, hay que dar un lugar a la imposibilidad, a la imposibilidad de saber, dar cuenta de su existencia, dar lugar a ese sujeto que no todo lo puede controlar y dar lugar a esa noción de lengua que es sujeto, el sujeto se entiende como tal cuando está en la lengua. Cuando se le dé un espacio a la imposibilidad, realmente tendremos una transformación educativa y de la enseñanza de la lengua en nuestras escuelas.

Como extensión a este trabajo, se pretenderá analizar las prácticas de enseñanza de la lengua en las aulas escolares una vez que se ponga en práctica el nuevo MCN. Continuando trabajando con la metodología cualitativa, utilizando herramientas la observación del trabajo y la entrevista. Se procurará observar las prácticas de la enseñanza de la lengua dentro del aula escolar y entrevistar a los protagonistas (maestras, directoras e inspectoras), para poder dilucidar si estas nuevas nociones de sujeto, aprendizaje y lengua están presentes o no y cuáles serían las que están.

El estudio dentro del aula nos permitirá visualizar como se trabaja ante la imposibilidad y observar los diferentes enfoques ante la imposibilidad del aprendizaje de la lengua.

6. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Administración Nacional de Educación Pública (1990). *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay: los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/28705>.

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. ANEP-CEIP. Páginas de la 9 a la 161. Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria (2016). *Documento base de análisis curricular*. ANEP-CEIP. Páginas de la 9 a la 18. Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnalisisCurricular_diciembre2016.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2022). Marco Curricular Nacional. ANEP. Páginas de la 15 a la 68. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública, Dirección General de Educación Inicial y Primaria (2023). Educación Básica Integrada (EBI). Plan de estudios. ANEP-DGEIP. Páginas de la 5 a la 72. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/setiembre/220927/EBI%202022%20v7.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (2022). Fundamentos para la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo nacional. Acta 26 Res. 1834/022 Exp. 2021-25-3-003623 c/2021-25-3-002227. Páginas de la 7 a la 40. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/setiembre/220928/Fundamentos%20para%20la%20ensen%CC%83anza%20de%20la%20lengua%20espan%C%83o>

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almarcha, A.; De Miguel, A. De Miguel, J. M. y Romero, J. L. (1969). *La documentación y organización de los datos en la investigación sociológica*. Síntesis.
- Álvarez Comesaña, F. (2021). *Etimología de «estudiante» y «alumno»*. Recuperado de <https://www.delcastellano.com/etimologia-estudiante-alumno/>.
- Balado, C.; Rivas, R.; Torres, S. y Taboada, E. M (2017). Evaluación neuropsicológica de las dificultades de aprendizaje lectoescritoras en el aula. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., 1. Recuperado de <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2485>.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Behares, L. (2004). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la «fantasía» didáctica. En *Didáctica mínima: Los acontecimientos del saber*. Psicolibros.
- Behares, L. (2012). *Saber, sujeto y acontecimientos de enseñanza*. Recuperado de <https://docplayer.es/48511569-Luis-ernesto-behares-saber-sujeto-y-acontecimientos-de-ensenanza.html>
- Bernstein, B. (1989). *Clase, código y control: Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal.
- Blanco, C. (2014). *Historia de la neurociencia. El conocimiento del cerebro y la mente desde una perspectiva interdisciplinar*. Siglo XXI.
- Bravo, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, Volumen 11, 36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>.
- Brito, A. G. (2002). Los orígenes de la noción de sujeto de derecho. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*. Versión impresa ISSN 0716-5455. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-54552002002400007.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J (1995). *El habla del niño*. Paidós.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- Calua, M., Delgado, Y. y López, O. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: Revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), pp. 315-334. ISSN 2256-1536.

- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cárdenas Páez, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 71. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.842>.
- Chang-Wells, G. L.M. y Wells, G. (1993). Dynamics of discourse: Literacy and the construction of knowledge. En E. A. Forman, N. Minick, C. A. Stone (Ed.), *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Chevallard, Y. (1991) *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Aique: Buenos Aires. (1998)
- Chomsky, N. (1981). Principles and parameters in syntactic theory. En N. Hornstein y D. Lightfoot (Eds.), *Explanations in Linguistics: the Logical Problem of Language Acquisition*. Longman.
- Chomsky, N. (1985). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, uso y origen*. Alianza.
- Cifuentes, A. (1971). *Fenómeno y trascendencia en Kant*. Recuperado de <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/56055/23695.pdf?sequence=1>
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Editorial Debate.
- Coca, S. y Nostas, C. (2005). Un abordaje en psicoanálisis de las dificultades de aprendizaje desde el concepto de síntoma. *Revista Digital SCIELO*. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo>
- Colombo, S. (2004). Saber la lengua y saber de la lengua de los maestros de frontera. En L. Behares y S. Colomo (Comp.), *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza*. compiladores. FHCE.
- Cristin, R. (2011). *Leibniz y el pensamiento fenomenológico: hipótesis para un encuentro*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/viewFile/RESF9797120015A/10855>
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Fernández Caraballo, A. (2017). Del aprendizaje en su inquietante extrañeza. En A. M. Fernández Caraballo (Dir.), *El aprendizaje en cuestión*. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, Vol. 32, 4, pp. 365-387. Published by: National Council of Teachers of English. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/356600?origin=JSTOR-pdf>
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1978). Diálogo sobre el poder, selección de textos. En S. Wade (Comp.), *Chez Foucault* (pp. 4-22). Circabook.
- Freud, S. (1893-1895). Estudios sobre la histeria. *Obras completas*. Tomo II. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1901-1905). Tres ensayos de teoría sexual y otras obras. *Obras completas*. Tomo VII. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1914-1916). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras. *Obras completas*. Tomo XIV. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1923-25). El yo y el ello. *Obras completas tomo XIX*. Amorrortu Editores.
- Freud, A. (1947). *Psicoanálisis del niño*. Paidós.
- Giddens A. (1988). El positivismo y sus críticos. En T. Bottomore y R. Nisbet (Comps.), *Historia del análisis sociológico* (pp. 273-326). Amorrortu Editores.
- Giddens A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.
- Givón, T. (2002) *Bio-linguistics: The Santa Barbara Lectures*. John Benjamins Publishing.
- Gomes, M. J. (2011). *El valor social de la ortografía*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Politicadirecciones/Politicadirecciones/>

- Gómez-Villalba, E. (1993). Didáctica de la poesía en la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, pp. 107-115.
- Goodman, K. S. (1967). Reading. A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hall, T.; Meyer, A. y Rose, D. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Publications.
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función* 9, pp. 13-37. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/aristas-2017-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.html>
- Íñiguez, T. (2013). Aprendizaje instrumental accesible para todos y todas. *Revista Escuela. Especial Comunidades de Aprendizaje*, 1-2.
- Isaza Mesa, L. (2015). Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 31. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.com>
- Kandel, E. Shwartz, J. Jessel, T. (2000). *Neurociencia y conducta*. Pearson.
- Kandel, E. (2007). *En busca de la memoria: nacimiento de una nueva ciencia de la mente*. Katz Editores.
- Klein, M. (1971). *Psicoanálisis del desarrollo temprano*. Paidós.
- Klein, M. (1971b). *El psicoanálisis de niños*. Hormé.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the black english vernacular*. University of Pennsylvania Press.

- Lacan, J. (1953). *Lo Simbólico, lo Imaginario y lo Real*. Conferencia pronunciada en el Anfiteatro del Hospital Psiquiátrico de Sainte-Anne, París, el 8 de Julio de 1953, en ocasión de la primera reunión científica de la recientemente fundada Société Française de Psychanalyse, y posterior discusión. Recuperado de <https://lacanerafreudiana.com.ar/2.5.1.4%20%20LO%20SIMB,%20LO%20IMAG%20Y%20LO%20REAL,%201953..pdf>
- Lacan, J. (1953-1954). *El seminario. Libro 1. Los escritos técnicos de Freud*. Paidós, 1981.
- Lacan, J. (1956). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos I*. Siglo XXI.
- Lacan, J. (1961-1962). *El seminario. Libro 9. La identificación*. Recuperado de <https://www.lacanerafreudiana.com.ar/2.1.3.8%20CLASE%20-08%20%20S9.pdf>
- Lacan, J. (1962-63). *El seminario. Libro 10. La angustia*. Paidós.
- León César, J.R. (2018). *Comprensión del mundo: Aventura epistémica desde el sujeto histórico*. Recuperado de http://www.eleutheria.ufm.edu/ArticulosPDF/180621_JRLeon_Comprension_Mundo.pdf
- Lescano, M. (2012). La alfabetización inicial y la escritura de las primeras palabras. En M. Giammatteo y H. Albano (2012). *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Editorial Biblos.
- López Molina, A. (2021). La intersubjetividad en la teoría trascendental del conocimiento. *Pensamiento*, (77) 296, pp. 639-654.
- Lorenzo Pliego, B. (2008). Metaenseñanza: deseo de saber. *Colectivo Cultural Palabra*. Recuperado de www.colectivopalabra.com
- Luria A. R. (1974). *Cognitive Development Its Cultural and Social Foundations*. Harvard University Press.
- Maestre, J. M.; Pascual, J.; Brea, L. (2002). *Humanismo y pervivencia del mundo clásico: Homenaje al Profesor Antonio Fontán*. Alcañiz.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.
- Martínez, M. A. (2001). Dialogismo y polifonía en la escritura: La educación desde la teoría del discurso. *Versión*, 11, pp. 17-58.

- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación escrituras (entre dos orillas*. Del Estante Editorial.
- Mattingly, I (1972). Reading, the linguistic process and linguistic awareness. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED071533.pdf#page=27>.
- Molina Correa, J. (2004). Individuo, cultura y sociedad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* Vol. 7, 3.
- Molina, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje. *Revista Prelac*, 3.
- Murillo, M. (2007). La enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense Período 1995-2007. Análisis crítico. *Revista Káñina*, vol. XXXI, 2, pp. 73-96.
- Núñez, M. G., Tani, R. (2011). *Michel Foucault y las relaciones entre sujeto, discurso e instituciones*. Recuperado de <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/563/Gracia%2CM.MichelFoucault.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. La alfabetización, un factor vital. Ediciones Unesco.
- Ortega, S. (1999). *La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial*. Recuperado de https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3012/hocevarinformefinal2005.pdf
- Orvañanos, M. T. (1999). Más allá de la demanda. En N. Braunstein (Dir.), *El discurso del psicoanálisis*. Siglo XXI Editores.
- Pappadia, S. (2016). Identificación y aprendizaje ¿Un binomio en las aulas escolares? En A. M. Fernández Caraballo (Dir.), *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones Universitarias.
- Pardos, F. (2004). *La taxonomía biológica: problemas lexicográficos y de traducción*. Recuperado de http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n17-18_tribuna-Pardos.pdf

- Pastor, C.; Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Peronard, M. (1979). *Maduración y aprendizaje verbal*. *Revista Lenguas Modernas*, 6.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), pp. 45-64. [en línea] ISSN: 1139-1723. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677004>.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Siglo XXI, 1991.
- Piaget, J. (1995). *El estructuralismo. ¿Qué Sé?*
- Piaget, J. (2009). *La psicología de la inteligencia*. Crítica.
- Quiroga, L. (2013). *¿De qué hablamos cuando hablamos de currículum?* Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/116971/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-curriculum>
- Rebollo, M. (2004). *Dificultades del aprendizaje*. Prensa Médica.
- Reyes, G. (1994). *La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. Montesinos.
- Reyes, G. (2003). *Cómo escribir bien en español*. Arco Libros.
- Rico Ortega, A. (1996) *El estructuralismo*. Disponible en https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5282/ETSA_20-5.pdf
- Ríos, N. (2012). *El arte en la escuela*. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/25125/1/TS_RiosNatalia.pdf
- Rivera, D. (2016). *Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co>
- Rivière, Á. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de Psicología*, 51, pp. 129-155.
- Rosenblatt, L. M. (1996). *El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.

- Sacristán, G. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Morata.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: Continuidades y rupturas*. Libros del Zorzal.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. Editorial Trillas.
- Skinner, B.F. (1994). *Sobre el conductismo*. Psikolibros.
- Tapia, M. (2022). Análisis crítico de las prácticas sociales del lenguaje del currículo mexicano en el nivel primaria. En B. A. Rodríguez Hernández, E. García Torres, A. Cano Ruíz (Coord.), *Los estudios sobre la enseñanza del Español y las Matemáticas en Educación Básica, hoy*. Ediciones Eón.
- Thomas, M.-C. (2014). *Genealogía del autismo: Freud, Bleuler, Kanner*. Ediciones Literales.
- Utrera, C. (2017). El hombre sin naturaleza: Algunas consideraciones del sujeto reflexivo. *Cauriensi*, Vol. XII, pp. 685-699. DOI: <https://doi.org/10.17398/1886-4945.12.685>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de la investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vásquez Rodríguez, F. (2011). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, (16), 1, pp. 151-160. / ISSN 0122-6339/
- Vaz Ferreira, C. (1912). *Curso expositivo de psicología elemental*. Barreiro y Ramos.
- Verde Ruíz, S (2015). *El desarrollo de la competencia pragmática: aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje*. [Tesis de doctorado] Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128306/DLE_VerdeRuizS_Desarrollocompetencia.pdf;jsessionid=E05DE7D7A6E7A70470BE4A097CEC9350?sequence=1.
- Volóshinov, V. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Recuperado de <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2020/03/v.-voloshinov-el-marxismo-y-la-filo.pdf>.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto Ediciones.

Watson, J. (2009). *Behaviorism*. People's Institute.

Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. Jossey-Bass.