



LAS TRANSFORMACIONES DE LA LENGUA Y SU ENSEÑANZA



Marta Graciela Zamero*

Lenguas, reconfiguraciones y posicionamientos

RESUMEN

El presente artículo desarrolla un conjunto de conceptos relativos a las lenguas en el marco de las ciencias que se dedican a su estudio; luego plantea el análisis de algunas transformaciones referidas al uso de las lenguas, en particular la migración de la conversación oral a la escritura a través de la aplicación WhatsApp, la lectura de textos e hipertextos y la escritura en línea utilizando enlaces. ¿Qué posiciones asumir frente a estas transformaciones? ¿Cuáles de ellas se constituyen en conocimientos a abordar en la escuela? Desde la didáctica de la lengua y una perspectiva de la alfabetización como derecho, estamos convocados a un análisis que supere la descripción de los cambios y los asuma como nuevos contextos en los que se desenvuelve la enseñanza de lenguas.

PALABRAS CLAVE

Lenguas ▪ diversidad ▪ representaciones ▪ transformaciones ▪ didáctica

TITLE

Languages, reconfigurations and positions

* Profesora y Licenciada en Letras (UNR). Magíster en Didácticas Específicas (UNL). Formadora de docentes e investigadora. Profesora titular ordinaria de la cátedra Didáctica de La lengua y la Literatura III. Directora del Primer Estudio Nacional sobre la formación docente en alfabetización inicial (INFD, ME). Autora de *Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones* (Editorial Uader). Coordinadora del Programa de Formación Continua "Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura" (FHAYCS, Uader). Filiación: Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos (Paraná, Argentina). Correo electrónico: martagzamero@gmail.com



ABSTRACT

This paper develops a set of concepts related to languages within the framework of the sciences dedicated to their study. It then presents an analysis of some transformations related to the use of languages, particularly the migration from oral conversation to writing through the use of WhatsApp, the reading of texts and hypertexts, and online writing using links. What positions should be taken in relation to these transformations? Which of them should be considered as knowledge to be addressed in schools? From the perspective of language didactics and literacy as a right approach, we are called to an analysis that goes beyond describing the changes and instead embraces them as new contexts in which language teaching takes place.

KEYWORDS

Languages ▪ diversity ▪ representations ▪ transformations ▪ didactics

La convocatoria para este número de la revista está dedicada a las transformaciones de las lenguas y su enseñanza. Un cierto orden se impone desde el enunciado del tema, por lo que en una primera parte desarrollaremos diferentes aspectos de la lengua y de las ciencias que los abordan. En un segundo momento, abordaremos el análisis de algunas transformaciones referidas a las lenguas que tienen lugar en estos años –y de las que somos testigos–, enfocadas desde la perspectiva de la enseñanza, donde por responsabilidad ética y política estamos convocados no solo a un análisis contemplativo de los cambios, sino a considerarlos como parte de nuevos contextos en los que se desenvuelve la enseñanza de lenguas. Por eso, finalmente compartiremos algunos interrogantes con el objetivo de posicionarnos en el campo de la didáctica de la lengua, atravesado por dichas transformaciones, para pensar desde allí algunas cuestiones de fondo respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura en términos de derecho a la alfabetización.

LENGUAS

El lenguaje nos define como especie y es una condición básica de la vida en sociedad; su naturaleza polifacética da origen a estudios que asumen una perspectiva biológica por el carácter innato de la facultad del lenguaje, a otros que se concentran en la dimensión sincrónica o en la diacrónica, histórica, pero también en su perspectiva comunicativa y social, o en las relaciones que mantiene con el pensamiento y la capacidad cognoscitiva humana. El lenguaje es un fenómeno complejo que suscita siempre renovadas preguntas en torno a su adquisición y desarrollo, a sus orígenes y relaciones con otras especies, a su configuración en el cerebro en busca de explicaciones sobre sus bases neuronales y la creatividad que



le es propia por definición, a los rasgos comunes entre lenguas y a su diversidad y variación permanente.

Las lenguas o idiomas pueden ser aprendidos sin dificultad por los niños en cada nueva generación sobre la base neurobiológica común de la facultad de lenguaje. Logran desarrollar –si no existen patologías inhabilitantes– conocimiento lingüístico de la o las lenguas de su comunidad sin ningún tipo de enseñanza sistemática y arriban a un resultado uniforme para producir oralmente frases con significados complejos mediante fonemas adquiridos en su grupo social. En este proceso de adquisición de las lenguas naturales por parte de los hablantes nativos, intervienen numerosos factores ambientales, y la experiencia desempeña un importante papel ya que las lenguas se aprenden a través del uso.

Por otra parte, las lenguas son sistemas lingüísticos simbólicos, portadoras de identidad, de cultura y de diferentes visiones del mundo; sistemas de comunicación y cognición, y medios para acceder al conocimiento y participar en la producción del mismo; constituyen un poderoso instrumento para desenvolverse en la vida social y sostener su cohesión.

¿QUÉ LENGUAS?

Las lenguas presentan semejanzas y diferencias que han dado origen a clasificaciones, basadas en numerosos criterios, las cuales se han producido a lo largo de la historia dando cuenta, a su vez, del surgimiento de corrientes dentro de la lingüística y del impacto de diferentes teorías en ese campo. Es por ello que coexisten clasificaciones basadas en diferentes aspectos que, según Nercesian (2022), se nuclean en torno de tres criterios centrales:

Genealógico (lenguas con un origen común), *areal* (lenguas de una zona geográfica con características estructurales compartidas por difusión) y *tipológico* (lenguas con similitudes estructurales independientes de su origen histórico y de su distribución geográfica). (p. 85)

Las lenguas también pueden clasificarse según su uso social. Desde esta perspectiva, se diferencian lenguas estandarizadas, clásicas, artificiales (como el esperanto) y vernáculas. En ciertos contextos lingüísticos se mezclan lenguas en el uso cotidiano; una mixtura que es en principio inestable y da origen a un tipo de lengua que se denomina *pidgin*. Todo *pidgin*, si se sigue utilizando y produce hablantes nativos, pasa a denominarse lengua criolla.

Si nos preguntamos por las funciones que las lenguas desempeñan en el seno de la vida comunitaria, también existen numerosas clasificaciones, entre las que nos interesa señalar las lenguas oficiales, hayan sido declaradas como tales por los Estados o se hayan constituido de hecho a través de la aceptación mayoritaria; lenguas vehiculares que son utilizadas por los pueblos que no comparten sus lenguas maternas, lenguas gregarias o propias de una comunidad particular o



colectividad, y lenguas internacionales o globales. Asimismo, en el contexto escolar las lenguas se conciben como maternas, segunda lengua (por el orden en su aprendizaje) y lenguas extranjeras.

Otra clasificación de igual importancia es la que se produce analizando la sustancia del significante. Aquí conviene recordar que el signo lingüístico es bifacial: una de sus caras es el significado, concepto o idea, y otra, el significante (o imagen acústica en las lenguas orales); entre ambas existe una relación arbitraria, es decir que no hay una relación natural entre un significado y un significante, más que el acuerdo social (Saussure, 1994). En orden de aparición histórica, la primera de las sustancias significantes es la fónica, de las lenguas orales o habladas, la segunda es la sustancia gráfica, de las lenguas escritas, y finalmente la sustancia gestual, de las lenguas de señas (Alisedo, 2015).

LENGUAS ORIGINARIAS O INDÍGENAS

En el Censo de 2010¹ –que incluyó el relevamiento de población indígena– se consideran indígenas “personas que se autorreconocen como descendientes (porque tienen algún antepasado) o pertenecientes a algún pueblo indígena u originario (porque se declaran como tales)”. El Censo arrojó un porcentaje de población indígena del 2,4% del total país, perteneciente a 31 pueblos originarios.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, plantea en su Capítulo XI la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En su Artículo 52 sostiene que la EIB es una modalidad del sistema educativo para los niveles Inicial, Primaria y Secundaria que, conforme a la Constitución Nacional, garantiza el derecho de los pueblos indígenas “a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida”. En el mismo artículo se plantea que la EIB “promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes” y a su vez “propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”.

En relación con las poblaciones indígenas –también según datos del Conicet (2019)–, “la legislación de la EIB está orientada a niños que habitan en contextos rurales, hablan la lengua indígena y tienen muy poco contacto con el español. Pero la situación más generalizada en el contexto actual es la de niños indígenas en contextos urbanos, con distinto dominio de la lengua indígena”.

Las lenguas de los pueblos originarios de nuestro país en algunos casos han sido declaradas oficiales: por ejemplo, el guaraní es “lengua oficial alternativa” en la provincia de Corrientes desde 2004; Chaco, en 2010, estableció como co-oficiales las lenguas de los pueblos qom, moqoit y wichí.

1. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-21-99>



LENGUAS DE SEÑAS

En la primera sesión del corriente año, el Senado de la Nación aprobó y convirtió en ley un proyecto que reconoce la Lengua de Señas Argentina (L.S.A.) como lengua natural y originaria de los sordos en todo el territorio nacional y destaca la importancia de su preservación y difusión, como parte del patrimonio lingüístico y cultural.² La ley aprobada también explica que la L.S.A. posee una estructura gramatical compleja y diferente del castellano. Es una lengua y no un lenguaje.

Las lenguas de señas no son códigos artificiales ni expresiones manuales de las lenguas orales; son lenguas naturales en el total sentido del término, creadas por las comunidades sordas, que, en los distintos países, las usan y transmiten de generación en generación. Estas lenguas son tan variadas como el resto de las lenguas naturales: las personas sordas han creado diferentes lenguas de sustancia significativa gestual así como las personas oyentes han desarrollado múltiples y también variadas lenguas orales.

La LSA, como las otras lenguas de Argentina, conforman parte del legado histórico inmaterial y son el principal vehículo para mantener viva la identidad lingüística y la herencia cultural de las personas sordas y de otras que elijan comunicarse a través de esa lengua.

Antes de su aprobación hubo sucesivos intentos de promulgar la LSA como lengua co-oficial en nuestro país. El Ministerio de Educación de la Nación ya en 2011 elaboró documentos con orientaciones para la alfabetización de alumnos sordos en los que se hace referencia al bilingüismo y al multiculturalismo, en los que la Lengua de Señas Argentina se considera la Lengua 1 de las personas sordas, mientras que el español o castellano, la Lengua 2.

DIECIOCHO LENGUAS

Si bien existen dificultades para diferenciar variedades de una lengua y lenguas en sí mismas, en la actualidad, según la Unesco, se hablan alrededor de 7.000 lenguas, de las cuales solo unas pocas (entre nueve y quince) tienen más de 100 millones de hablantes. Una de ellas es el español o castellano. Atendiendo las múltiples cualidades que se ponderan en las clasificaciones que brevemente hemos expuesto, podemos decir que el español es una lengua estandarizada (porque ha sido fijada en algún momento a través de la escritura, que le otorga estabilidad), que además ha tenido una evolución continua en el tiempo, sin interrupciones, que es autónoma puesto que no forma parte de otra lengua y se

2. <<https://www.pagina12.com.ar/540182-cristina-kirchner-dio-inicio-a-la-primera-sesion-del-ano-en->>



usa y transmite de generación en generación, por lo que goza de vitalidad. Pero el estado de estandarización de las lenguas no es la situación predominante, por el contrario, la situación más común en el mundo es la de lenguas vernáculas ágrafas, no estandarizadas.

De las aproximadamente 7.000 lenguas existentes en la actualidad, se calcula que solo unas 1.400 lenguas están estandarizadas, pero solo unas 300 se usan habitualmente por escrito y unas 150 tienen lo que se podría llamar un sistema literario: casi todas las demás son vernáculas (Bein, 2022, p. 388).

En un cómputo global, el español se ubica después del chino y poco antes o junto al inglés, según las estadísticas que se consulten. Es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes y, según la Unesco, una de las cuatro lenguas más usadas en internet después del inglés, chino e hindi, y la tercera lengua en contenidos de sitios web. El español es lengua oficial en algunos países y lengua vehicular, legitimada por el uso para la comunicación entre comunidades que no poseen la misma lengua materna. Es una lengua global utilizada en relaciones internacionales y ciencia, y se enseña como lengua extranjera.

En nuestro país, el español es la lengua empleada por los tres poderes del Estado, pero además existen, según los lingüistas, 16 lenguas originarias o indígenas habladas, a lo que se suman las variedades dialectales del español, con influencia aymara y quechua entre otras. El mapa lingüístico actual muestra una gran diversidad relacionada con los procesos migratorios internos, generalmente ligados a la búsqueda de mejores condiciones sociales y laborales, que distribuye las lenguas indígenas por fuera de sus áreas históricas. A este escenario multilingüe se suma el reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina, con la fuerza de una reivindicación histórica para la comunidad sorda.

Dieciocho lenguas, sin considerar la presencia de hablantes de lenguas no vernáculas como euskera, alemán, árabe, catalán, croata, esloveno, francés, yiddish, italiano, inglés; también chino y coreano, que ya forman parte del cotidiano escolar en la educación obligatoria. Esto nos permite constatar una realidad siempre presente pero negada a lo largo de gran parte de la historia argentina: somos un país plurilingüe.

Por su parte, el proceso de globalización resulta propicio para la expansión de algunas lenguas y plantea nuevos escenarios de contacto entre ellas, por lo que en múltiples contextos se interrelacionan lenguas indígenas, de inmigración, maternas y extranjeras junto a la lengua vehicular del Estado. En este marco, sostiene Calvet (2005), también se viene produciendo un aumento gradual de hablantes que utilizan simultáneamente varias lenguas: una lengua hipercentral o internacional (resultado de la globalización), una lengua del Estado (normada, estandarizada) y una lengua gregaria, de una comunidad o colectividad más pequeña, que puede ser una forma local de la lengua del Estado o no, ágrafa o no, tener reconocimiento regional o no, etc.



POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y DE ALFABETIZACIÓN

Las lenguas son “sistemas situados socialmente, simbólicos e históricos”, pero también “son objeto y/o resultado de políticas y planificaciones lingüísticas”, sostiene Nercesian (2015). Las políticas lingüísticas tienen el objetivo de actuar sobre las lenguas y las prácticas discursivas, produciendo acciones de protección, revitalización de lenguas en peligro; de decidir qué lenguas y textos han de ser parte de la enseñanza en las escuelas, determinar espacios para la oralidad y la escritura, y de intervenir en los diferentes emergentes como sucede en la actualidad con la perspectiva de género.

En un somero análisis nos interesa distinguir dos momentos de las políticas lingüísticas en Argentina, por su particular incidencia en los procesos de alfabetización y porque el segundo momento insta transformaciones históricas que estamos atravesando y sobre las cuales pretendemos que se reflexione y se tome conciencia.

Un primer momento consiste en el proceso de castellanización impulsado por la generación del ochenta, con el propósito central de la consolidación nacional, que otorgó el prestigio de lengua única al castellano. El normalismo promovió un desplazamiento hacia la cultura letrada, “propuso una norma culta de habla y un registro formal propio de la escritura evitando así toda intromisión dialectal” (Zamero, 2022, p. 27). Asociado a una política lingüística asimilacionista que impuso el castellano como norma sin preservar las lenguas existentes, el porcentaje de hablantes de lenguas indígenas en nuestro país sufrió una drástica disminución a lo largo del siglo XX junto con las lenguas de inmigrantes, acalladas y/o desaparecidas del uso público.

Un segundo momento, superador del monolingüismo descripto, lo constituye el actual proceso que se desarrolla en el marco de la Constitución Nacional de 1994 y de la Ley de Educación Nacional, que impulsan una concepción multilingüe, pluricultural y pluriétnica, según la cual las lenguas indígenas son concebidas como parte de la identidad cultural de los pueblos originarios; las lenguas de señas (hoy “la” Lengua de Señas Argentina) son incluidas en un plano de igualdad con el resto, y el español o castellano no es una lengua impuesta por ley sino una lengua vehicular legitimada por el uso entre comunidades de hablas diversas.

Desde una concepción de la alfabetización como derecho, este contexto plantea un nuevo lugar a las lenguas y sus variedades. Tenerlas en cuenta tanto en la alfabetización inicial como en la avanzada nos enfrenta a la tarea de reponer las lenguas en aquellos entornos donde han sido y siguen siendo invisibilizadas por prejuicios lingüísticos heredados del monolingüismo o por representaciones lingüísticas sobre la superioridad del español por sobre el resto.

Pero nos enfrenta también a la tarea de reponer las lenguas –y las ciencias que de ellas se ocupan– en políticas curriculares que las desplazan para concentrarse solo en las prácticas del lenguaje. Al impulsar las prácticas como objeto de conocimiento y contenido curricular, no encuentran cabida los sistemas lingüísticos



como tales y se conserva solo una cara del objeto lengua: su uso social o sus prácticas discursivas, dejando fuera, en esta operación metonímica, las dificultades que cada lengua plantea a sus hablantes en sus casos idiosincrásicos. Estas posturas curriculares, dominantes en los manuales centralizados, relegan la exploración de los sistemas lingüísticos, los condenan a los márgenes o finales de capítulos o simplemente los hacen desaparecer como contenido detrás de las prácticas. ¿Qué pensaríamos si se planteara que el estudio de los usos sociales de la matemática pudiera resolverse sin preguntarse de qué se tratan los sistemas numéricos (qué representan, cómo lo hacen y qué estructura y cualidades poseen) que se ponen en juego en dichos usos o prácticas sociales?

REPRESENTACIONES SOBRE LAS LENGUAS

Narvaja de Arnoux y Bein (1999) definen las representaciones sociales o colectivas como una forma de conocimiento elaborado socialmente que construye una realidad común a un conjunto social, y señalan la importancia de dichas representaciones en la enseñanza de lenguas, en el aprendizaje y en los logros alcanzados, ya que intervienen en la construcción de las identidades. Por todo eso, recomiendan que sean tenidas en cuenta en los procesos de implementación de políticas lingüístico-educativas, particularmente cuando se generan cambios significativos en la relación entre lenguas. Eso está ocurriendo en Argentina, aunque todavía no hayamos tomado conciencia en profundidad de que estas transformaciones implican revisión de la enseñanza.

Los procesos de globalización han incidido fuertemente en las representaciones sobre las lenguas que se tenían con anterioridad a estos cambios lentos pero sostenidos y cada vez más visibles desde comienzos del siglo XXI. En nuestro país, durante mucho tiempo las representaciones sobre cualquier lengua que no fuera el castellano han implicado subestimación, desprecio, negación e invisibilización, a pesar de que en el siglo XX asistimos al debilitamiento de concepciones heredadas de siglos anteriores, como el posicionamiento purista –fundado en el rechazo a las influencias entre lenguas y a las expresiones dialectales, anclado en la intolerancia a los contactos– que concebía las lenguas como entidades que debían ser preservadas de los cambios y protegidas del contagio de otras. Desde esta posición, las teorías didácticas de aprendizaje y de enseñanza solo podían concebirse en el lugar de legítimo origen de cada lengua.

En el mismo sentido, otra de estas concepciones refiere a la supuesta jerarquía de las lenguas escritas sobre las lenguas ágrafas o sin escritura. Este posicionamiento otorga un carácter civilizador a las primeras, mientras descalifica a las segundas, supuestamente primitivas, negando su aptitud para el pensamiento lógico conceptual, la creación poética o la transmisión de conocimientos.

Los fundamentos de estas posturas han sido cuestionados y, a pesar de los constantes avances en materia legal –que van desde el respeto y la tolerancia por la diversidad lingüística hasta la aceptación, protección y promoción de las



lenguas como derecho identitario de los pueblos–, siguen alimentando representaciones sobre lenguas y hablas diferentes hasta extremos de desvalorizar el bilingüismo cuando se trata de hablantes de lenguas indígenas o ágrafas y promoverlo en los casos de lenguas extranjeras.

Estas representaciones operan de modo inconsciente y atraviesan a diario las prácticas discursivas. ¿Son estas prácticas sociales las que deben ingresar a la escuela o es la escuela una valla democratizadora en la que se puede construir convivencia e interacción entre diferentes lenguas y sujetos hablantes y escribientes?

EL DESCUBRIMIENTO DE LA DIVERSIDAD

En las últimas décadas del siglo XX la didáctica de la lengua recibió influencias de las nuevas perspectivas de la lingüística de la comunicación que trajeron aparejados algunos cambios en la concepción de lengua única y monolítica que fue dando paso gradualmente a una idea de lengua como conjunto de variedades. Así, el foco fue desplazándose desde el estudio de la estructura de la lengua como bloque rígido y sin fisuras, hasta el reconocimiento y estudio de sus diferencias o registros en los variados contextos de uso (Halliday, 1982). La pragmática y la lingüística del texto se encargaron de mostrar la importancia del contexto verbal y cómo la construcción de sentido es producto de algo más que la suma del significado de las oraciones de un texto.

Estas posturas teóricas reconocen que hablar una lengua es sinónimo de conocer, usar y/o comprender distintos dialectos (que presentan más o menos coincidencias con la variedad de mayor prestigio de una comunidad hablante) y registros según la situación comunicativa. Aportaron nuevos contenidos para las clases de lengua ligados a la producción y la comprensión de géneros y estructuras textuales propias del discurso escrito pero también del oral, desde los más informales como el diálogo o conversación hasta los más estructurados como la exposición oral sobre un tema de estudio.

En cuanto a la didáctica, esto implicó el progresivo abandono de la enseñanza de la gramática (en particular de la sintaxis) que había caracterizado a la anterior didáctica, para dar paso al análisis de las variedades que presenta el uso en relación con los hablantes y los contextos. Esta oscilación en las adhesiones teóricas de la didáctica produce desequilibrios que más tarde han mostrado resultados poco satisfactorios en la construcción de frases y la necesaria reflexión sobre la lengua y todos sus niveles de análisis.

Por otra parte, los estudios sobre las relaciones entre oralidad y escritura de una misma lengua mostraron que existen diferencias muy significativas puesto que cada una desempeña funciones socioculturales específicas ligadas al contexto y a la situación comunicativa. Oralidad y escritura dan origen a distintas formas de comunicación y también a planteos en cuanto a las relaciones que mantienen con el pensamiento y la producción de conocimiento (Ong, 1987; Olson y Torrance, 1995; Calsamiglia y Tusón, 1991).



El reconocimiento y la valoración positiva de la diversidad lingüística y de las variedades dentro de una misma lengua oral deben ir de la mano de una similar valoración de la lengua escrita que no manifiesta variaciones (perceptibles en el corto plazo) y hace posible la comunicación permanente y a distancia entre comunidades de diferentes hablas. Estas valoraciones deben mantenerse también en un sano equilibrio si pretendemos una buena alfabetización. La escritura es una lengua visual, ortográfica, espacial, perdurable en el tiempo, que posee una sintaxis propia y requiere explicitar el contexto para lograr comprensión de los lectores. Aprender a leer y escribir es un proceso exigente y requiere organización institucional para acceder a derechos y obligaciones, literatura y ciencia, que se registran por escrito. En el caso del español o castellano, permite la construcción y comunicación de sentidos en la amplia y variada comunidad hispanoescribiente.

TRANSFORMACIONES EN EL USO DE LAS LENGUAS: CONVERSAR POR ESCRITO

Como dijimos, las lenguas pueden clasificarse en orales, escritas y gestuales. Cada una de ellas posee características particulares que no expondremos aquí; no obstante, diremos que en la oralidad, la conversación o diálogo es –por razones históricas, estructurales y funcionales– “la forma básica de la interacción lingüística” (Van Dijk, 1992, p. 257). La conversación cotidiana ha sido siempre oral (o gestual), en presencia de los interlocutores, con una escasa cantidad de léxico, con registro coloquial o informal y fuertemente apoyada en el contexto.

Estas cualidades pertenecían solo al habla, hasta el momento en que interacciones propias de la oralidad migraron a la escritura y hoy, la conversación o diálogo se registra por escrito, principalmente a través de la aplicación WhatsApp y también a través del chat, que conserva las características de una comunicación en tiempo real, pero se produce a través de la escritura en teclados de computadoras conectadas a una red.

Si bien la híper-conversación que se produce en este entorno no ha sido investigada con la profundidad que seguramente irá ganando con el tiempo, podemos decir que se ha reconfigurado por escrito lo que antes se producía en la oralidad, sumando cualidades propias pero arrastrando a la escritura las características del diálogo cotidiano, en cuanto al uso escaso de léxico, la redundancia, el uso de otros códigos, la presencia de ideas fragmentarias e incompletas.

Estos usos no requieren escuela; se siguen aprendiendo –como el diálogo cotidiano– en la interacción social, sin intervención de enseñanza sistemática puesto que sencillamente se usan. Sin embargo es imprescindible prestar atención a este particular uso de la lengua escrita, porque desde las escuelas el fenómeno se percibe como amenaza a la enseñanza de la buena escritura y la respuesta que surge es la de corregir lo que se escribe en WhatsApp o la de asumir que los magros resultados que se obtienen en el aprendizaje escolar de la escritura son producto de esta nueva práctica social asidua y masiva.



El chat y WhatsApp tienen reglas propias que los alfabetizados podemos distinguir con claridad y así adecuar la escritura a sus tácitos acuerdos de uso. No obstante, la responsabilidad de la escuela sigue siendo la de alfabetizar para que los estudiantes no escriban como puedan a lo largo de toda su vida sino que logren escribir como se debe en los diferentes entornos, es decir, con adecuación al contexto y a la situación comunicativa. Desde esta perspectiva no hay nada de cuestionable en escribir “xq”, “bss”, “ksa”, etc., o en dislocar la sintaxis oracional en aplicaciones que buscan inmediatez y economía en la interacción.

Los conceptos que nos asisten para el análisis de estas nuevas situaciones de interacción lingüística son los acuñados por los estudios pragmáticos, sobre los actos de habla, en particular los referidos al análisis pragmático de los enunciados que permite reconocer el grado de adecuación y de efectividad comunicativa de estos. Este análisis difiere del análisis de las oraciones a través del cual es posible establecer el grado de gramaticalidad y corrección (en varios niveles, pero también corrección ortográfica en el caso de la escritura). Ambos son necesarios y complementarios, y solo una mirada didáctica sesgada o interesada puede plantearlos como antagonistas, ya que cada uno persigue aquello para lo que fue concebido, dentro de los límites que se propuso abarcar.

LEER TEXTOS E HIPERTEXTOS Y ESCRIBIR CON PROCESADORES

Otra de las transformaciones en el uso de las lenguas nos enfrenta al reconocimiento de las relaciones entre el entorno analógico y el digital, en particular a las diferencias que se producen en el proceso de lectura. En la comunicación digital, el hipertexto pierde todos los datos de filiación que posee el texto sobre papel (título y autor, editorial, créditos y derechos, fecha y lugar de impresión, entre otros), por lo que leer lexias no lineales que el lector conecta y cohesiona en el mismo proceso de lectura requiere de nuevas estrategias de construcción de sentido.

Hasta ahora, los conceptos y teorías en los que nos apoyamos para pensar estos fenómenos pertenecen a los estudios lingüísticos sobre el texto (desde la perspectiva del uso de las lenguas) que reconocen la intuición de los usuarios de una determinada lengua para atribuir textualidad a las unidades lingüístico-comunicativas y así distinguir lo que es texto de lo que no es. De Beugrande y Dressler (1997) proporcionan una serie de normas interrelacionadas para definir la textualidad. Dos de ellas están centradas en el texto mismo: la coherencia –que da cuenta de las relaciones semánticas que hacen que el texto tenga un sentido global y sea comprensible para el receptor que escucha o lee– y la cohesión, que explica las relaciones de tipo léxico-gramatical entre oraciones y secuencias de oraciones. Otras dos normas están vinculadas a los interlocutores. Ellas son la intencionalidad, objetivo o propósito comunicativo del texto y la aceptabilidad o grados de aceptación o rechazo del receptor para construir el sentido del texto. Por último,



tres normas que colocan al texto en relación con diferentes variables: la situacionalidad o relación del texto con su contexto espacio-temporal, la informatividad o grado de novedad que la información textual aporta al lector u oyente y la intertextualidad o relación de un texto con otros textos, así como el conocimiento anterior de textos similares que tiene el escritor o lector/oyente.

En torno de la suficiencia de los conceptos acuñados hasta aquí por la lingüística del texto, Ciapuscio (2022) se pregunta:

¿Es necesario revisar, elaborar un concepto de texto que sea explicativo y adecuado a los tiempos de comunicación digital, es decir, a los *hipertextos*, con su organización radial, su dinamicidad, su hibridez medial, que desafía las dicotomías de la oralidad y la escritura, los procesos de organización inteligentes (el revolucionario *linking*) y las múltiples posibilidades de navegación y, en última instancia, de construcción de significado (es decir, de la coherencia)? (p. 342)

Ciapuscio sostiene que el concepto de texto no ha perdido actualidad y que los conceptos producidos para el texto analógico pueden extenderse sin mayores dificultades al hipertexto en el marco de la comunicación digital, ámbito en el que algunas de las propiedades textuales pueden ser más importantes que otras, como por ejemplo la intertextualidad.

Estas transformaciones en los usos discursivos de la lengua comportan verdaderos retos para la docencia, en particular para la educación inicial y primaria. En estos niveles educativos aceptar que existen diferencias entre la comunicación analógica y la digital y comenzar a brindar espacios para ambas no significa el abandono del libro como objeto y de su particular lógica de organización, que sigue siendo un conocimiento importante en la escolaridad obligatoria. Tampoco significa la introducción de consignas que soliciten una solitaria búsqueda extraescolar de información en internet cuya respuesta más habitual es un texto producido a través del copiar y pegar.

Por su parte, la escritura con uso de procesadores de textos también implica el conocimiento de teclados y procesos específicos, no obstante, a pesar de las diferencias, los escritores toman algunas decisiones tales como pensar las ideas para producir el texto a escribir, leer sobre el tema, y consultar fuentes (hojeando libros o navegando en la red); escribir borradores; releer, revisar, reformular (recolocar, omitir, agregar, parafrasear, sustituir, etc.), corregir (usando diccionarios de la lengua o de dudas, en papel o en la red) y finalmente editar una versión final. La imagen del escritor frente a la pantalla (frente al archivo nuevo, al documento en blanco, al cursor esperando) es similar, en términos generales, a la del mismo escritor frente a la hoja en blanco, lápiz en mano, frente a la biblioteca. Pero la escritura que incorpora el hipertexto y el *linking* permite una construcción de sentido en la inmediatez y el acceso a datos de forma comparativamente más rápida y dinámica respecto de los canales analógicos. Estas transformaciones, al igual que las referidas a la lectura, también comportan nuevas estrategias de construcción de sentido.



INTERROGANTES EN TORNO DE LAS RECONFIGURACIONES

Lo que hemos planteado hasta aquí puede resumirse en dos grandes cuestiones:

1. transformaciones referidas a las lenguas; y
2. transformaciones referidas al uso o prácticas discursivas de las lenguas.

En relación con las primeras –transformaciones referidas a lenguas–, la situación es que somos actores de un escenario plurilingüe, en el que se identifican con facilidad por lo menos 18 lenguas y sus variedades, que no han sido reconocidas en otros momentos de la historia ni tampoco eran objeto de la enseñanza, pero ahora lo son, en el marco constitucional, como producto de avances en los derechos de la ciudadanía y de las decisiones de políticas lingüísticas de las últimas décadas.

Frente a este planteo, es necesario reflexionar sobre la situación del currículum de las jurisdicciones en Argentina, que se producen en torno a dos objetos de conocimiento (y enseñanza) diferentes: la lengua y las prácticas del lenguaje. Hay aquí un problema a resolver en la enseñanza de la lectura y la escritura, para alcanzar los fines que la alfabetización persigue en nuestro país, que consiste en que los ciudadanos aprendan el español aun cuando este no sea su lengua materna. Esta decisión de la política lingüística exige comprender en profundidad los modos de relación entre oralidades y escritura, que son sistemas diferentes. Y este no es un problema de prácticas sino de lenguas, frente al cual surge una primera pregunta de naturaleza epistemológica (y además retórica, porque se contesta con el cúmulo de conceptos lingüísticos convocados en este artículo): a qué campos científicos se ha de recurrir para dar respuesta a este problema de lenguas. Sobre ese tema, Ferreiro se pregunta: “¿Cuál es la ciencia que se ocupa de las prácticas de lectura y escritura?”, subrayando que es problemático contar con análisis intuitivos de las prácticas de lectura y escritura “en momentos de tan rápidos cambios en esas mismas prácticas (pienso en las prácticas de lectura y escritura a través de un procesador de palabras y en la ‘navegación’ en internet)” (Ferreiro en Lerner, 2001, p. 12).

No se trata solo de la celebración de las lenguas y la diversidad de sus prácticas, se trata de derechos y por lo tanto de teorías que sean potentes e inclusivas, que permitan una transposición didáctica con vigilancia epistemológica suficiente desde campos específicos, que propicien construcciones metodológicas sencillas, explícitas que incluyan al “todos” que hemos caracterizado en los párrafos anteriores.

Una segunda pregunta, de orden didáctico, es si en este contexto se puede lograr una alfabetización sólida sin metodologías explícitas que eviten un desarrollo azaroso y la consecuente pérdida de aprendizajes. Creemos que no, que de ninguna manera puede resolverse artesanalmente sino con metodologías propias de contextos plurilingües, que requieren una condición básica, a saber: reconocer la autonomía de la lengua escrita para que esta pueda aprenderse desde diferentes lenguas y variedades, gestuales y orales, con mayor o menor distancia lingüística.



Si bien la lengua escrita es complementaria y paralela a la oral, es, a su vez, semióticamente autónoma respecto de la lengua fónica; son dos sistemas que presentan diferencias fundamentales, sostiene Alisedo (1994, 2015, 2022). La primera, constituida por signos lingüísticos gráficos, y la segunda, por signos lingüísticos fónicos.

Estos dos tipos de signos están siempre *en relación de oposición, son opuestos*, porque los signos fónicos y los signos gráficos inciden naturalmente y en exclusividad sobre analizadores diferentes: el oído analiza los signos fónicos pero no percibe las grafías, la vista analiza los signos gráficos pero no percibe las fonías. Una frase escrita no es (desde su materialidad) una frase emitida por la voz y una frase emitida por la voz no es una frase escrita. Afirmamos, por lo tanto, que la lengua escrita es naturalmente independiente (autónoma) de la lengua oral. Es decir que no se puede concebir o conceptualizar al grafema *a* como el indicio natural del fonema /a/ porque no existe una base común de comparación. Ningún rasgo distintivo fónico de los fonemas como “labial”, “sordo/sonoro”, “apical” o “fricativo” puede ser incluido o excluido respecto de rasgos distintivos gráficos como los trazos “rectas” y “curvas” que, combinados, dan lugar a los grafemas *d*, *b*, *p* y *q* de imprenta minúscula, por ejemplo. Ninguno de estos rasgos gráficos y sus combinaciones están presentes en los rasgos fónicos, como “labial”, “sordo/sonoro”, “apical” o “fricativo” y sus combinaciones de cualquiera de los fonemas correspondientes (Alisedo, 2015: pp. 5-6).

En segundo lugar, en relación con (2), las transformaciones referidas al uso de las lenguas y sus procesos de lectura y escritura, hemos planteado que en el entorno digital la lectura de textos e hipertextos, el *linking* y la escritura con el uso de tecnologías digitales introducen nuevas formas de edición, procesamiento y construcción de sentido.

La alfabetización supone aprender un modo de interacción con los textos. En estos momentos los textos que circulan socialmente son breves, fragmentarios, destinados mayoritariamente al consumo momentáneo, coloquiales, con bajo nivel de formalidad y atravesados por representaciones muchas veces discriminatorias, individualistas, antidemocráticas. ¿Son estas las prácticas sociales de lectura y escritura que deseamos para la escuela? ¿O por el contrario aspiramos al logro de prácticas de lectura en entornos digitales y analógicos, prácticas de lectura intensiva y minuciosa y de escritura revisada como bases de la comprensión y el estudio? Esto último no es hoy una práctica social habitual sino formas de la lectura y escritura escolares, destinadas a la construcción reflexiva de conocimientos en una institución que enseña a estudiar en la escolaridad obligatoria como base de la lectura y la escritura académicas, y de la participación activa en la producción crítica del conocimiento.

Las lenguas pueden verse como un corsé institucional, como una norma ajena e impuesta por la cultura o como un lugar identitario, institucionalmente protegido, un espacio amplio de juego, exploración, intercambio y disfrute. Para eso, no es necesario cambiar las lenguas como objetos de enseñanza corriendo el riesgo de tornarlas invisibles, sino los modos en que planteamos a las nuevas generaciones



el acceso a ellas, a su valor social, institucional, comunicativo, expresivo, artístico, cognitivo, patrimonial, heredado.

REFERENCIAS

- Albano, H. y Giammatteo, M. (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Biblos.
- Alisedo, G. (2015). *Clase Nro. 2. La lengua escrita alfabética. Módulo Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura*. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial [Documento para el aula]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Alisedo, G., Melgar, S. y Chiocci, C. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Bein, R. (2022). Las políticas lingüísticas. En G. Ciapuscio y A. Adelstein (eds.), *La lingüística. Una introducción a sus principales preguntas* (pp. 407-431). Buenos Aires: Eudeba.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Calvet, L. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ciapuscio, G. (2022). Los estudios del texto. En G. Ciapuscio y A. Adelstein (eds.), *La lingüística. Una introducción a sus principales preguntas* (pp. 325-350). Buenos Aires: Eudeba.
- Conicet (2019). *La compleja realidad de las lenguas indígenas en Argentina*. <https://www.conicet.gov.ar/la-compleja-realidad-de-las-lenguas-indigenas-en-argentina/>
- De Beugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Giammatteo, M. y Albano, H. *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Biblos.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibrahimova, M. (abril-junio 2021). ¿Qué idiomas habla el ciberespacio? *El Correo de la Unesco*, (2), 50-53. <https://es.unesco.org/courier/2021-2/que-idiomas-habla-ciberespacio>
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. <https://archive.org/details/lerner-d.-leer-y-escribir-en-la-escuela.-lo-real-lo-posible-y-lo-necesario/page/n93/mode/2up>
- Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nercesian, V. (2015). *Clase Nro. 1. De los procesos cognitivos individuales a los procesos sociales de aprendizaje. Módulo Aportes de la Sociolingüística a la*



- alfabetización inicial*. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial. [Documento para el aula]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Nercesian, V. (2022). Las lenguas en el mundo. En G. Ciapuscio y A. Adelstein (eds.), *La lingüística. Una introducción a sus principales preguntas* (pp. 77-106). Buenos Aires: Eudeba.
- Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Siguan, M. (2001). *Políticas lingüísticas. Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Zamero, M. (2022). *Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones*. Paraná: Editorial UADER.

Recepción: 30/03/2023

Aceptación: 29/05/2023