

# *La lingüística en la educación básica*

**Profesor RUBEN ARBOLEDA TORO**

Departamento de Lingüística

Universidad Nacional de Colombia

Estas páginas son una muestra breve e inicial de un trabajo amplio que busca señalar limitaciones de la lingüística dominante en la educación básica y proponer algunos derroteros (sólo algunos) para la superación de ellas. Desarrollan uno de los subtemas que trato en "La Reforma Curricular: el caso de Español y Literatura", publicado en la **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional (Centro de Investigaciones), N° 18, semestre II de 1986.

Desde hace varios años, el profesor Luis Angel Baena, de la Universidad del Valle, trabaja en semántica de las lenguas naturales. El trabajo ha alcanzado desarrollos, presentados de manera más o menos amplia en dos seminarios realizados en Bogotá; uno organizado por la Dirección de Investigaciones Educativas de la Secretaría de Educación Distrital, D. I. E. (1984), y el otro por la Universidad Distrital (1985).

Considera que en las lenguas el hombre construye diferentes niveles de significación, integrados por supuesto, delimitables sólo por abstracción y metodológicamente. En los distintos escritos se perciben adiciones y reestructuraciones; inicialmente hablo de los niveles referencial, lógico y sociocultural<sup>1</sup>. Se perciben particularidades de concepción; esto no quiere decir, por supuesto, que el trabajo no posea antecedentes, inmediatos y remotos, directos o mediados, con o sin conciencia de ellos. Pensemos en Adam Schaff;

---

<sup>1</sup> Ver: El Lenguaje en relación con sus funciones esenciales en el proceso de adquisición del conocimiento y en el proceso de la comunicación. Transcripción hecha por la DIE, de la grabación de las conferencias dictadas por el profesor Baena. 110 páginas, tamaño oficio.

Trabajos del profesor Baena en la misma línea se encuentran en la **Revista Lenguaje** de la Universidad del Valle, Departamento de Idiomas.

en Halliday y Bühler, a propósito de las funciones del lenguaje, tan nucleares en Baena. En lo atinente a las relaciones semánticas entre el verbo y los demás sintagmas, constitutivas del significado referencial, pensemos en Wallace Chafé y en Charles Fillmore (citado por Chafé). Por qué no en Lucien Tesnière (citado por Fillmore), en Bernard Pottier, quien retoma a Tesnière y en el gramático hindú Pāṇini, de quien todos los anteriores son deudores<sup>2</sup>. Recordemos que éste introduce el concepto de *kāraka*; dice Robins, citando a R. Rocher:

"A los nombres que tenían relaciones especiales con el verbo se les designó con el término de *Kārakas*; los *Kārakas* podían ser de distinta clase, según los tipos de relaciones mantenidos entre las acciones o procesos indicados por el verbo y los **denotata** de los nombres. "Agente" y "Objeto" eran dos de ellos; pero no hay que confundir los **Karakas** con los casos, tal como normalmente se entienden; el genitivo sánscrito en su uso más general no expresa un **Karaka**, porque relaciona principalmente nombres con nombres, no nombres con verbos. Los exponentes de los **Karakas** comprendían las terminaciones de las palabras con flexión nominal, pero un mismo **Karaka** podía ser expresado con más de una estructura formal"<sup>3</sup>.

El marco general de la nueva programación de Español y Literatura del Ministerio de Educación Nacional<sup>4</sup>, puesto en vigencia por el Decreto 1002 del 24 de abril de 1984, adopta el enfoque del profesor Baena, en lo que se registra un aspecto positivo y uno negativo.

<sup>2</sup> Algunas obras de estos autores:

- Chafé, Wallace. *Significado y estructura de la lengua*, Barcelona, Editorial Planeta, 1976.
- Fillmore, Charles:
- "Hacia una teoría moderna de los casos". En *Los fundamentos de la gramática transformacional*, editado por Heles Contreras, México, Siglo XXI, 1971.
- "The case for case", en *Universals in linguistic theory*, editado por Emmon Bach y Robert Hamma, New York, Rinehart and Winston, 1968.
- "Algunos problemas de la gramática de casos", en *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria*, Compilación de Víctor Sánchez de Zavala, Madrid, Editorial Alianza, 1976.
- Halliday, M. A. K.:
- "Estructura y función del lenguaje". En *Nuevos horizontes de la lingüística*, editado por John Lyons, Madrid, Editorial Alianza, 1975.
- *El lenguaje como Semiótica Social*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982. Traducción de la edición inglesa (1978) de Jorge Ferreiro Santana.
- Tesnière, Lucien. *Elements de syntaxe structurale*, París, Klincksieck, 1959, (primera versión del autor: 1939, retomado en 1950, 1ª edición de la publicación, *Post mortem*, 1954).
- Bühler, Karl, *Teoría del lenguaje*, Madrid, Revista de Occidente, 1961.

<sup>3</sup> Robins, R. H. *Breve historia de la lingüística*, Madrid, Paraninfo, edición española de 1984, pág. 149.

<sup>4</sup> Además de los programas para cada grado (por ahora hasta séptimo), la programación posee un documento, portador del Marco General, de las ideas fundamentales que la orientaron en lo relacionado con la enseñanza del Español y la Literatura: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, Colombia. *Marco General de los Programas Curriculares*. Bogotá, 1984.

De una manera afortunada encauza la mirada de la escuela hacia el significado y la función del lenguaje; mirada que estaba circunscrita a las funciones sintácticas y las partes de la oración, y esto, como veremos luego, de una forma imprecisa. Independientemente de la Reforma Curricular, de los juicios sobre su validez, esta perspectiva merece la atención, porque no se llega a ella arbitrariamente, sino como consecuencia de los desarrollos de las ciencias del lenguaje posteriores al estructuralismo, relacionados con el significado y uso de la lengua, y porque una pedagogía atenta a la formación de hombres conscientes de su cultura, interpretantes y productores de ella, necesariamente ha de llevar a tomar conciencia de los diferentes niveles de significación del lenguaje, y de los diferentes usos que de él se hacen o se pueden hacer.

Desafortunadamente, y esto es lo negativo, la adopción que hace del enfoque es imprecisa y fragmentaria. El Marco no hace referencia explícita a los tres niveles de significación. Tiene en cuenta fundamentalmente el primero, el referencial, y aporta datos breves relacionables con los otros dos: información nueva, información dada, funciones del lenguaje, lenguaje y creatividad, lenguaje y cultura, etc., pero de manera esquemática, sin ubicación en la totalidad de niveles; incorporando datos aislados, descontextuados, huérfanos de una perspectiva integracionista de los aportes de la lingüística, que se respira al estudiar las conferencias de Luis Angel. A las limitaciones de la naturaleza de la adopción, podrían unírsele las limitaciones posibles del enfoque mismo, de su estado de desarrollo.

Quizás esto se explique porque los programadores del M. E. N. contactaron el enfoque en su etapa inicial, y no le han podido incorporar al Marco los desarrollos del profesor Baena, ni los de la semántica en general<sup>5</sup>; o porque no tuvieron ocasión de complementar el Marco, debido al retiro de algunos programadores, a las necesidades de publicación (lo que deja ver la imposibilidad de tener Marcos no reajustables), o a otras circunstancias.

Alguien podría argumentar que se tomó básicamente el nivel referencial por ser el más apropiado para el trabajo con niños, dado su estado de desarrollo cognitivo<sup>6</sup>. Y efectivamente, parece que el M. E. N. pensó inicialmente sólo en la programación para la Básica Primaria (tal vez a eso se deba la excluyente referencia continua del Marco a los niños). Pero pronto enfocó la Básica Secundaria,

<sup>5</sup> Para un acercamiento a la Semántica actual:

Lyons, John. *Semántica*, Barcelona, Teide, 1980.

Lyons ve en su obra *Lenguaje, significado y contexto* (Barcelona, Paidós, 1981) una introducción a la anterior.

<sup>6</sup> En este sentido, y refiriéndose a los fundamentos del Marco General, las profesoras Rincón y Ortiz, de Cali, dicen:

"Se parte en la enseñanza de la lengua del nivel referencial, porque éste tiene relación directa con la realidad que se maneja: para el niño es más fácil distinguir objetos, cualidades procesos, relaciones: conocimientos empíricos que maneja en su lengua y que se dan en su realidad objetiva".

donde se espera un contacto con los niveles superiores de significación. No obstante, aun cuando se trabajara para la Básica Primaria, la totalidad era necesaria, primero porque el Marco va dirigido a los educadores, y segundo, porque la comprensión de cada nivel depende de, o por lo menos, se enriquece con la captación del significado como sistema de tres dimensiones.

Pero el esquematismo y la fragmentariedad no se agotan frente al "enfoque semántico comunicativo". También están presentes, como lo veremos, en las consideraciones sobre otros enfoques (tradicional y estructural) y otros niveles de análisis (fonológico y sintáctico, por ejemplo), y en algunos conceptos (gramática, palabra, lengua, etc.). Igualmente, se percibe en la ausencia de correlación de logros correspondientes a diferentes etapas y orientaciones de la lingüística, pero parte del acervo de ésta, en cuanto, de manera universalmente reconocida, contribuyen a la comprensión integral del lenguaje. En dimensiones donde no es justificable, se trasluce más la ruptura que la integración, con lo cual se genera una sensación de caos lingüístico, que obstaculiza la percepción de la ciencia del lenguaje como una realidad en ascenso. Esto se debe, en parte, a la yuxtaposición de huellas dejadas por las personas que estuvieron al frente de las diferentes etapas del Marco.

La experiencia, a todo lo largo de la expansión de la Reforma Curricular, ha sido que la adopción esquemática y fragmentaria de los desarrollos de la lingüística, genera limitaciones para la coherencia de esa necesaria transición hacia una pedagogía del lenguaje, atenta no sólo a la estructura, sino también a su significado y función y a la correlación de estos niveles. Esta constatación nos ha impulsado a intentar, desde la perspectiva de las ciencias del lenguaje (incluido, por supuesto, el trabajo de Banea), definiciones, precisiones, relaciones, ampliaciones, comparaciones y desarrollos integrables a propuestas pedagógicas en relación con dicha área: esto de alguna manera también nos acerca al ideal de transformadores, productores de cultura que los educadores estamos persiguiendo. Es claro que la tarea de renovación de la teoría y práctica del lenguaje en la educación básica, no la entendemos únicamente como el abordamiento de las "teorías de moda" (práctica bastante cuestionada hoy), sino como el acercamiento metódico a enunciados de las ciencias del lenguaje más o menos decantados.

Quizás no sobre señalar que las precisiones, ampliaciones, etc., no se presentan con el fin de que sustituyan a otras en una práctica escolar transmisionista, sino para que contribuyan a la estructuración de concepciones sobre el lenguaje y su pedagogía, que orienten un quehacer educativo privilegiador de la construcción del conocimiento; no de una simple repetición.

## 1. EL CONCEPTO DE GRAMATICA

La Nueva Programación ha insistido en abordar la lengua "como instrumento de comunicación, de pensamiento y de conocimiento"

en la Básica Primaria, y en reservar el estudio de "la lengua como objeto de conocimiento" para la Básica Secundaria y la Media Vocacional. Debido a que con "lengua como objeto de conocimiento" propiamente se hace alusión a la gramática, en el medio se llegó a la conclusión de que la programación suprimía la gramática de la enseñanza del español en la primaria y por eso se desató una especie de escándalo. Justamente, la carta de un lector, (Augusto Tinoco Pérez), publicada en **El Tiempo** en junio de 1981, decía:

#### "LA GRAMATICA

Señor Director:

Acertada en todo sentido la nota de ese diario hoy sobre la descabellada iniciativa de algunos innovadores, en el sentido de destruir la gramática. Llamar al verbo evento podría ser una **eventualidad** grave. A su vez, el sustantivo no puede ser **objeto** del cambio propuesto. Tales cambios persiguen notoriedad y buscan demostrar suficiencia. Ya las lograron cuando suprimieron la Urbanidad y la Instrucción Cívica. Olvidan que al contrario, lo que se debe hacer es intensificar el estudio de aquélla, que casi no existe. El "profe" y la "seño" — dos problemas de la educación en Colombia — no les prestan atención. Violan de esa manera la definición de gramática, tan conocida: es lo que enseña a hablar y escribir correctamente. Así muchos, sabrían que hay diferencia entre sino y si no, porque y por qué, debe venir y debe de venir y así sucesivamente. Después aprenderían que **conjug**ar un verbo es distinto a ejecutarlo, que **estamento** no es parte, que **sofisticado** no es complicado o elegante, que **debut** no es estreno, ni **escogencia** es escogimiento, ni **regla de juego** es sistema para escoger candidato presidencial y que nivel no es palabra que pueda usarse ni con la frecuencia ni con la acepción que en todos los casos se la atribuye. También, como usted sospecha, puede ser posible que se piense en suprimir la ortografía: ¡son Kapasez de yegar asta ayá!".

En el fondo, la actitud se relaciona con lo siguiente: Durante los siglos III y II a. de C., los eruditos de Alejandría, colonia griega, se entregaron a la tarea de restaurar manuscritos de los autores antiguos, que con el paso del tiempo habían sido alterados; también a comentar los pasajes que les causaban dificultades a los lectores, debido a las diferencias entre el griego de los manuscritos y el que se hablaba en ese momento en Alejandría. La admiración profesada a las grandes obras literarias originó equivocaciones: Pensar que la modalidad del griego de dichas obras era la "correcta", y que la hablada en ese momento era "incorrecta", privilegiar el lenguaje escrito en relación con el oral, pensar que el griego de los letrados (en sentido etimológico) era "puro" y el de los iletrados "corrupto". Entonces los libros de gramática comienzan a tener una finalidad: preservar el griego de los autores clásicos de la "corrupción". Se instauró así la idea de que la gramática tenía como finalidad conducir al logro de la modalidad idiomática de los clásicos, y que "es lo que enseña a hablar y escribir correctamente". La idea ha perdurado. Todavía se alcanzan a escuchar llamados de fidelidad a los usos lingüísticos cervantinos. Por supuesto, el Quijote es obra cumbre



de la literatura española, es un extraordinario universo sígnico; mas no por eso y necesariamente norma general para el hablar de hoy. El lenguaje cambia; muchos pasajes de Cervantes, debido a transformaciones sufridas desde entonces por la lengua española en lo fónico, léxico, sintáctico, etc., no pueden proponerse como norma para el hablar actual; sea el caso de: "...y, con esto, caminaban tan despacio, y el sol entraba tan **aprieta** y con tanto ardor, que fuera bastante á derretirle los sesos, si algunos tuviera". "Mas al darle de beber, no fue posible, ni lo fuera si el ventero no horudara una caña, y puesto **él un cabo** en la boca, por el otro le iba echando el vino; y todo esto lo **recebía en paciencia**, a **trueco** de no romper las cintas de la celada". "Mas viniéndole a la memoria los consejos de su huésped **cerca** de las **prevenciones** tan necesarias que había de llevar consigo, **especial** la de los dineros y camisas, determinó volver á su casa y **acomodarse** de todo, y de un escudero, **haciendo cuenta** de **recibir** á un Labrador vecino suyo...", (subrayados nuestros) <sup>7</sup>.

La lingüística moderna, sin desconocer la elaboración de la obra literaria y los espacios educativos para establecer contacto con esta realización humana, considera que "el lenguaje se utiliza para muchos fines, y que su empleo en relación con estos fines no debe ser juzgado por criterios aplicables, solamente o en primer lugar, al lenguaje literario"; y que el objetivo de la lingüística (en términos generales de la gramática) no es "enseñar a hablar y escribir correctamente", sino construir una teoría científica del lenguaje humano <sup>8</sup>.

¿Cuál fue la falla de la Nueva Programación?

No señaló ampliamente, cómo era necesario, que cuando hablaba de reservar la gramática para la educación media, estaba utilizando el término en este sentido que le da la lingüística moderna: teoría científica de la estructura, funcionamiento y función del lenguaje articulado; que cuando hablaba de gramática se refería a las estructuras fonemáticas, las alofonías, la teoría del signo, la categorización morfosintáctica de los signos, la diferencia entre casos lógicos y funciones sintácticas, etc. Al no hacer esto, dio cabida a esta opinión de mucha gente, establecida a partir del concepto dominante de gramática: "ahora en la escuela no se va a enseñar a hablar y escribir correctamente", y vino el escándalo en mención.

La Nueva Programación pasó por alto que también en este campo la cultura lingüística dominante, en la escuela, es anacrónica; lo que se registra no sin cierto asombro. Pasó por alto que los desarrollos de la lingüística moderna, explícitamente descriptiva, y los consecuentes cambios ideológicos, de actitud frente a los diferentes usos de la lengua, propiamente no se han integrado a nuestra cultura lingüística, no han conmovido una escuela aferrada todavía a ciertas consideraciones sobre la gramática, alimentadas, como se

<sup>7</sup> Cervantes, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*, Madrid, Espasa Calpe, 1975, Tomo I, págs. 73, 87, 111 y 112.

<sup>8</sup> Lyons, John, *Introducción en la lingüística teórica*, Barcelona, Teide, 3ª ed., numeral 1.2.

sabe, durante la Edad Media, que en cuanto tales constituyen un freno para el logro de propósitos educativos como el de liberar la palabra y la referencia del alumno. Es tal la fuerza de esta tradición (explicable pues también fuimos a la escuela dominante) que con frecuencia actúa en nosotros inconscientemente, a pesar de su divergencia con propósitos muy conscientes.

## 2. LA GRAMÁTICA EN LA ESCUELA ¿SI O NO?

Durante el mismo año de 1981, *El Siglo* publicó esta opinión: "En la nueva reforma de programas que propone el Ministerio de Educación Nacional (...) se decide acabar con la gramática. Así para los niños de educación básica primaria, lo corriente será — de aprobarse este adefesio — aprender a leer, escribir y algo de ortografía, pero les estará vedado saber qué es un sustantivo, ni qué son adjetivos, ni qué hacen los verbos (...) Dicen los reformadores del MEN en el documento que han distribuido en forma cerrada sobre los nuevos "programas de Español y Literatura", que no debe enseñarse gramática porque no está de acuerdo con la inteligencia y desarrollo de la niñez y que la infancia no está capacitada para aprenderla en este momento. Nadie explica si las numerosas generaciones a quienes les tocó aprender gramática eran superiores, porque pudieron entenderla, o si se trataba de seres geniales, muy diferentes a los de ahora. Tampoco nadie sabe si los señores reformadores pudieron con la gramática cuando eran niños de primaria".

A diferencia de la cita anterior, ésta no refleja la convicción de que gramática es "lo que enseña a hablar y escribir correctamente"; por el contrario, diferencia aprender ortografía, aprender a leer y escribir, de aprender a caracterizar las partes del discurso (sustantivo, adjetivo, verbo), que es gramática. Pero le abre camino a la polémica presencia - ausencia de ésta - en la educación primaria, y toma posición en contra de la propuesta de fortalecer en la primaria la lengua "como instrumento de comunicación, de pensamiento y de conocimiento" y en la secundaria y media vocacional "la lengua como objeto de conocimiento". Y esto lo hace bajo el argumento, discutible tal vez, de que las generaciones anteriores aprendieron gramática en la educación primaria.

Parece injustificable que en los años ochentas se esté planteando una polémica que desde mediados del siglo pasado (un poco menos de 150 años), se registró y superó favorablemente mediante propuestas que siguen vigentes aún en el contexto de las orientaciones que actualmente revisan a las pedagogías activas, en el marco de las cuales nacieron dichas propuestas<sup>9</sup>. Y se justifica menos cuando

<sup>9</sup> Sobre las propuestas de las pedagogías activas:

Tirado Benedí, Domingo. *La Enseñanza del lenguaje*. Barcelona, Editorial Labor S. A., 1937. Sobre todo el capítulo IX, "Enseñanza de la gramática".

Larrea Julio y Elba Martínez. *Didáctica de lengua y literatura españolas*, México, Uteha,

se sabe, como lo mostramos en otro escrito<sup>10</sup>, que al menos en la biblioteca de la antigua Escuela Normal Superior (Bogotá) fue manejada una bibliografía muy pertinente en relación con el asunto. La falta de continuidad, de ascenso es evidente.

Infortunadamente el Marco General crea ciertas condiciones desfavorables a la recuperación de dichas propuestas: insiste demasiado en que la nueva programación se aleja de la gramática, lo cual por tradición genera resistencias, y ello de manera innecesaria, porque en la práctica los elementos lingüísticos están presentes, como se puede observar en el cuadro de los contenidos básicos (Marco, págs. 57 y s.s.). De otro lado aleja la atención de un punto central de las propuestas, que también piden fortalecer en la secundaria, sobre todo en los últimos años, el acercamiento a la teoría gramatical, y en los niveles anteriores el desarrollo de las habilidades comunicativas; pero que no proponen alejar la gramática de estos últimos niveles, sino, por un lado, dosificarla de acuerdo con el desarrollo del educando, y por otro, trabajarla no como mecanización y ejemplificación de reglas, sino como construcción a partir de la observación de los hechos de la lengua, del discurso (propio y ajeno); como tampoco proponen alejar de la secundaria la práctica de desarrollo de las habilidades comunicativas. A propósito de la enseñanza de la gramática, Tito Nelson Oviedo viene orientando un importante trabajo en la Universidad del Valle<sup>11</sup>.

Claro que de alguna forma el hecho de revivir la polémica ha resultado útil para retomar el hilo de las pedagogías activas, suelto en algún momento. ¡Cuánto contribuirían a la consolidación de nuestra tradición en relación con la pedagogía del lenguaje y la formación del espíritu investigativo, los aportes de Domingo Tirado Benedi, Celestín Freinet, Alfonso Reyes, Pérez Rioja, Emilia Ferreiro, Louis Not, Tito Nelson Oviedo, etc.

### 3. EL CONCEPTO DE PALABRA

El Marco considera que "la realidad está constituida por objetos (seres, elementos, cosas) y procesos (eventos, hechos, sucesos, acontecimientos), cualidades de los objetos y de los procesos y por las

reimpresión de 1967. Sobre todo la parte Sexta: "La enseñanza y el aprendizaje de la gramática como problema", págs. 235 - 308.

Pérez Rioja, J. A. *Gramática de la lengua española*, Quinta edición corregida y aumentada. Madrid, Tecnos, 1964, numerales 6 a 9, introducción, y capítulo LI.

— La vigencia de las propuestas se percibe al leer el Cap. VIII, "El conocimiento de las lenguas", de:

NOT, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983. Edición original francesa, 1979.

10 El pensamiento sobre la enseñanza del lenguaje. En preparación.

11 Oviedo, Tito Nelson. *Enseñanza de la gramática del español*, Cali, Universidad del Valle, mimeo, 1986.



relaciones que se dan entre ellos”<sup>12</sup>. Y contempla la clasificación de las palabras según que refieran a objetos, procesos, cualidades de objetos, cualidades de procesos y relaciones (es decir, siguiendo a Baena, según su significado referencial), bajo la convicción de que así se va comprendiendo, sin teoría, la relación existente entre el lenguaje y realidad (págs. 40 - 41).

Si uno fuera a practicar la clasificación, podría partir de las palabras identificables en estas oraciones:

- Traígame la leche.
- La factura de la luz ha llegado mensualmente.
- Me dijo que no.
- El gato se comió la carne.

Como el Marco no define **palabra**, se puede adoptar, como ha venido sucediendo en las escuelas, la noción según la cual “se clasifica como palabra todo lo que se encuentra escrito entre espacios sucesivos”. Esto genera problemas. Veamos: en **traígame** se encuentran dos unidades clasificables referencialmente: **traiga**, que designa evento, y **me** (la persona que habla). Pero si mediante el concepto ortográfico, se identifica como una sola palabra, su clasificación referencial se hace imposible. Por el contrario, en **ha llegado** se identifican dos palabras, con lo que se imposibilita la clasificación referencial de cada una de ellas, porque **ha llegado**, como totalidad se refiere solamente a un evento.

Por supuesto que para superar dichos escollos, el educador podría presentar listas de palabras y de oraciones que no registren estos casos, conscientes de estar en una etapa del trabajo, pero en etapas posteriores debería recurrir a caracterizaciones más finas de la palabra, como por ejemplo la que presenta Lyons, en términos de “movilidad posicional” e “inseparabilidad de los elementos”<sup>13</sup>, para no perpetuar conceptos aplicables en unas ocasiones (aunque sean frecuentes), pero no en otras. Con esto logramos que en expresiones como **traígame**, identifiquemos dos palabras, **traiga** y **me**, al comprobar su movilidad posicional (un texto posible es: le pido que **me traiga** la leche) y su estabilidad interna (imposibilidad de **a traig me la leche** o **m a traig e la leche**).

Pero el segundo escollo (**ha llegado** posee dos palabras pero sólo hace referencia a un evento), permanece. Una actividad, entre otras, que contribuiría a superarlo, sería tomar oraciones (preferiblemente las de un discurso, tomado este signo en su acepción lingüística); observar que ellas hacen referencia a realidades concebidas como

<sup>12</sup> Consideración que no es de hoy:

“Subyacente a la clasificación de los modos de predicación y ‘ser’ había (en la filosofía aristotélica y escolástica) el supuesto de que el mundo físico consiste en cosas (‘substancias’) que tienen determinadas propiedades (‘accidentes’), que promueven o experimentan ciertos procesos, mantienen una cierta relación entre sí o tienen una cierta extensión o localización en el espacio o en el tiempo” (Lyons, John, *Introducción en la lingüística teórica*, pág. 284).

<sup>13</sup> Lyons, John, id., numeral 5.4, págs. 201-213.

**eventos** en cuya realización participan **objetos** y que se dan dentro de determinadas **circunstancias**: espaciales, temporales, modales, etc.; e identificar las expresiones referentes a eventos, objetos y circunstancias, cuando estas últimas se expresen. Así, en oraciones como **La factura de la luz ha llegado mensualmente**, encontraríamos que las expresiones, **ha llegado**, **la factura de la luz** y **mensualmente** significan realidades interpretadas como evento, objeto participante en el evento y circunstancia temporal, respectivamente.

#### 4. EL SIGNIFICADO REFERENCIAL DE LA ORACION

Como consecuencia de la Reforma Curricular, se ha ido incrementando la práctica de tomar oraciones, aisladas, y clasificar sus palabras con base en el significado empírico o referencial de éstas. La tarea ha comportado una limitación: la orientación hacia el significado individual de las palabras ha descuidado la visión estructural del significado referencial de la oración. La actividad que propusimos en el numeral anterior, para la superación del segundo escollo, también contribuye a superar esta limitación. Insistamos: importa darse cuenta que en la oración **La sombra enorme de las Lometas cubre el collado** (ver su contexto en pág. 68, N° 6), las palabras **sombra**, **Lometas** y **collado** refieren a objeto: **enorme**, a cualidad de objeto: **cubre** a evento (acción-proceso) y **de** a relación entre objetos. Pero también, que la oración refiere a una realidad interpretada en la "práctica empírica", representada conceptualmente como un evento expresado por la palabra **cubre**, en cuya realización intervienen dos objetos, uno como agente (a través de una animación), significado por la expresión **la sombra enorme de las Lometas**; y el otro como paciente, significado por la expresión **el collado**.

La desatención al significado oracional conduce además a pasar por alto que los pronombres personales no sólo refieren al objeto, sino también a su participación (agente, paciente...) en el evento. En la oración **Tráigame la leche**, el pronombre **me** significa un objeto (el hablante), pero también su participación como beneficiario del evento.

#### 5. PALABRA Y REFERENCIA

El Marco no diferencia suficientemente estas nociones. En una de las ediciones se leía: "En la cadena hablada y escrita, objetos, eventos, cualidades y relaciones interactúan, por ejemplo, el gato juega alegremente con la pelota roja" (sic.).

En la página 41 del actual dice: "Se consideran objetos todas las personas, animales, plantas, minerales, las cosas construídas por el hombre y las cosas hechas por los animales que existen en el universo. Por ejemplo: **María** escribe con el **lápiz**, el **gato** juega

con la **pelota**, la **rosa** es bella, la **piedra** es filuda, la **casa** de **Pedro**, el **nido** del **águila**, la **gente** salió corriendo. María, lápiz, gato, pelota, rosa, piedra, casa, Pedro, nido, águila y gente son objetos". En la 92: "Es necesario que comprenda la relación entre lo que se dice y los objetos, las cualidades y los procesos (eventos, sucesos o acontecimientos) que se dan en la realidad; por ejemplo: Juan escribe con su lápiz azul una carta a su papá. Encontramos que: Juan, lápiz, carta y papá son objetos que existen en la realidad".

Y en la página 77 del programa de quinto grado, de la edición de 1982: "El maestro hará que los niños identifiquen los objetos agentes ejecutores de la acción (aquellos nombres que responden a la pregunta ¿quién lo hace?), en oraciones como Juan corta leña...".

Resulta muy orientador, precisar que en la cadena hablada y escrita interactúan palabras referentes a objetos, eventos, cualidades y relaciones, pero no los objetos, eventos, cualidades y relaciones en sí mismas; o que **María**, **lápiz**, etc., no son esos objetos sino que se refieren a ellos; que los nombres "que responden a la pregunta ¿quién lo hace?" se refieren a los "objetos-agentes ejecutores de la acción", pero no son los "objetos-agentes ejecutores de la acción". Es muy saludable para el propósito de un cambio de enfoque no generador de confusiones, ser meticuloso en esta distinción. Esto a pesar de que lingüistas como Wallace Chafe, quien juega un papel importante en el enfoque semántico, no las establezca. Sucede que él explica sus convenciones<sup>14</sup>; y además, sus lectores potenciales son diferentes; el autor podía presuponer que ellos no confundirían los niveles de análisis.

## 6. PALABRA Y SIGNO

Incluso, se podría precisar y generalizar un poco más, diciendo que en la cadena hablada y escrita se interrelacionan signos lingüísticos, unos de los cuales son palabras. Sea el fragmento:

"Cae la tarde; la sombra enorme de las Lometas se ensancha, cubre el collado, acaba en recia punta sobre los lejanos almendros; ..." (Azorín).

Es cierto que en la oración 2, las palabras **las** y **Lometas** interactúan, pero la palabra **de** ya no interactúa con una palabra sino con el sintagma (la frase) **las Lometas**. Los signos **La sombra enorme** y **de las Lometas** no son palabras sino sintagmas, y sin embargo interactúan. Y así sucesivamente. Aún más los sintagmas **la sombra enorme de las Lometas** y **el collado** se relacionan con la forma verbal **cubre**, en calidad de sujeto y complemento directo, respectivamente.

<sup>14</sup> Chafe, Wallace, *Ob. cit.*, págs. 109-110.

Inclusive, podemos observar que en el signo **Lometas** se interrelacionan los signos **Lom** — (presente en **loma**), —**et**— (presente en **caseta**), —**a** (morfema de género, presente también en **rosa**) y —**s** (morfema de plural, presente también en **equipos**).

De suerte que conviene afinar la consideración tradicional según la cual en la cadena se interrelacionan palabras y pensar que en ellas se interrelacionan signos, pertenecientes a diferentes categorías signícas.