

# SEMIOSIS DE INCLUSIONES Y EXCLUSIONES EN PARADIGMAS CAUSALES Y CONTEXTUALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Alicia Virginia Martín  
Gladys Eugenia Leal  
(UNSJ, FFHA)

## I - Introducción

En la enseñanza de la lengua y literatura se han venido desarrollando distintos discursos epistémicos y didácticos provenientes de las ciencias del lenguaje que, si los consideramos en tanto saberes y prácticas producidas históricamente, presuponen posiciones y conllevan dispositivos que estructuran y categorizan nuestro mundo social, cultural, simbólico, antropológico e ideológico, produciendo efectos de inclusión o exclusión respecto del sujeto y su diversidad.

Estos discursos y enfoques para la enseñanza de la lengua y la literatura han sido formulados desde posiciones epistemológicas no asépticas. Algunas de ellas han priorizado concepciones causales y naturalistas, enunciadas como pretendidamente asépticas, que eluden el reconocimiento de las particularidades, las heterogeneidades regionales y la diversidad simbólica, mientras otros enfoques asumen, en cambio, la ineludible injerencia de las diferencias contextuales y las mediaciones culturales que dejan marcas particulares en los códigos escriturales, tanto cotidianos como literarios.

Nuestro propósito es instalar un espacio para el análisis de la “estructura profunda” de diseños curriculares y concepciones subyacentes en discursos y enfoques teóricos de la enseñanza de la literatura, desde donde se seleccionan y legitiman ciertos saberes escolares que buscan conformar, en los sujetos, concepciones culturales y simbólicas que conllevan, a su vez, consecuencias pragmáticas plurales o excluyentes

En este sentido, inscribimos este análisis en los debates actuales desmitificadores de discursos globalizantes, que desconocen los modos locales de producción, de lectura e interpretación de escrituras, construidas desde circunstancias de enunciación democratizadoras, desocultando prácticas discriminantes de segregación social y cultural.

## II – Los presupuestos del paradigma “de la causalidad” y del paradigma “de la contextualidad”

Contrariamente a lo que han sostenido las posiciones positivistas, se ha advertido que las grandes concepciones epistemológicas, que enmarcan el desarrollo del pensamiento científico, no constituyen posiciones neutrales respecto de lo social. Estas conforman paradigmas<sup>i</sup>, esto es, grandes modelos epistémicos o matrices disciplinares en los que se encuadran conjuntos de teorías, en este caso, teorías de las ciencias del lenguaje que, inscribiéndose en un momento de la historia de la ciencia, inauguran tradiciones científicas que mantienen vigencia hasta nuestros días.

En el campo de las ciencias del lenguaje podemos distinguir dos grandes paradigmas, a los que nosotros hemos denominado “paradigma de la causalidad” y “paradigma de la contextualidad”, para diferenciar sus supuestos respecto de la lengua, la literatura y sus modalidades de distribución didáctica<sup>ii</sup>. El primero de estos paradigmas coincide con el llamado “paradigma positivista”, dentro del campo de las ciencias sociales, en tanto concibe al lenguaje como un producto acabado de naturaleza psíquica, que establece asociaciones con significados fijos. El segundo correspondería a los paradigmas “interpretativo” y “crítico”<sup>iii</sup>, en las ciencias sociales, en tanto éstos suponen posiciones de corte pragmático que remiten a contextos de producción discursiva. Este último también coincide con el denominado “paradigma indiciario”<sup>iv</sup> ejerció una fuerte impronta en los inicios de varias ciencias sociales y humanas, como en la Psicología experimental, la Sociología de Durkheim y la

Lingüística de Saussure. En esta concepción epistémica se sostiene un monismo metodológico que postula un único método de investigación científico válido y éste surge en el campo de las ciencias naturales, pero se irradia, no obstante, hacia al campo social y humano, al ser legitimado como el modelo científico preeminente de aplicación a todo campo de investigación que pretenda objetividad y rigurosidad científica. En el marco de este paradigma se han desarrollado y han confluído teorías conductistas, estructuralistas y tecnológico-educativas. Y, si bien, en las investigaciones efectuadas bajo esta perspectiva, se ha tendido a combinar técnicas de distinta índole, sobre todo en el campo de las llamadas ciencias blandas, tales procedimientos se subordinan ineludiblemente a la lógica característica del positivismo.

Según este paradigma, la investigación objetiva busca establecer regularidades universales, explicar y predecir fenómenos desde una lógica externa al sujeto de tipo causa-efecto. La vida social se presenta, desde los presupuestos positivistas, con una naturalidad armónica, ordenada y estructurada, siguiendo un orden cuasi-natural y obedeciendo a una legalidad unidireccional, causalista, que busca generalizar mediante un tipo de discurso que homogeneiza las diferencias y responde a modelos sociales hegemónicos y patrones culturales estandarizados, de alcance universal, transcultural y global. Sus teorías son enunciadas desde presupuestos etnocéntricos que abstraen completamente las producciones simbólicas de sus condiciones contextuales y se presentan como saberes con carácter legaliforme, que dadas sus pretensiones de validez absoluta, implican consecuencias excluyentes de las diversidades culturales, regionales e idiosincráticas.

Frente a este paradigma ampliamente difundido, se vienen desarrollado modelos epistemológicos alternativos que responde al denominado "paradigma indiciario", intensivo<sup>v</sup>, interpretativo o cualitativo<sup>vi</sup>. Este paradigma ha venido expandiéndose desde fines del siglo XIX, utilizado de modo incipiente por investigadores como

Sigmund Freud y Luria<sup>vii</sup>, quienes optaron por proseguir metodologías peculiares requeridas por la misma índole de los fenómenos humanos que estudiaban, en tanto aquellos aspectos particulares del objeto de estudio que buscan rescatar en sus investigaciones no resultan susceptibles de ser abordados, ni siquiera percibidos, desde enfoques extensivos que sólo permiten detectar regularidades presentes en todos los casos.

Según el paradigma indiciario el analista ha de rescatar lo singular, la pista, el indicio, la huella y los síntomas, a fin de reconstruir el sentido de lo humano en la interpretación y significado que le atribuyen sujetos particulares y lógicas locales<sup>viii</sup>, contextuales y comunitarias. Más que establecer enunciados generales aplicables en cualquier situación<sup>ix</sup>, se busca contextualizar la trama de interpretaciones socio-culturales desde el lugar de los otros.

Se proponen así estrategias intensivas<sup>x</sup> que no superpongan la estructura de sentidos de las categorías generalizadoras de un macro-sujeto absoluto, a la situacionalidad de un sujeto histórico que atribuye su propia significación cultural al movimiento de la dinámica social. Se rescatan enfoques alternativos que provienen de perspectivas pragmáticas, de la etnografía y de la sociolingüística.

### III - Los enfoques epistémicos para la enseñanza de la literatura que se enmarcan en los paradigmas de la causalidad y de la contextualidad

Al abordar los diseños para la enseñanza de la lengua y la literatura hemos podido detectar la presencia de los paradigmas descritos en los enfoques o perspectivas teóricas adoptados para la formulación de los diseños curriculares y en los criterios y decisiones tomadas al momento de la selección y legitimación de ciertos contenidos escolares, y no otros. Estas objetivaciones curriculares tienden, a su vez, a configurar las prácticas de enseñanza con un mayor o menor grado de eficacia<sup>xi</sup>, en razón de la injerencia de los sujetos que tienen a su cargo la implementación de tales diseños y contenidos.

Encontramos así perspectivas teóricas contrapuestas tales como gramática oracional vs. gramática textual; decodificación mecánica vs. construcción de significados (psicolingüística); sistema de transcripción del código oral vs. código autónomo de representación simbólica; “alienación expresiva” (P. Bourdieu, 1982) vs. usos de circulación social del lenguaje (sociolingüística, en Kaufman<sup>xii</sup>, 1993); decodificación lineal vs. análisis del discurso, estrategias de cooperación textual (competencia comunicativa, D. Hymes, 1964) y construcción de mundos posibles (Bruner<sup>xiii</sup>, 1996; U. Eco<sup>xiv</sup>, 1981); etc.

Tales enfoques no siempre se encuentran explicitados en los textos curriculares. En ocasiones la misma pretensión de asepsia discursiva y la tendencia a la imposición de una perspectiva teórica como la única válida, conllevan la elisión de las posiciones desde donde es formulado el “texto del saber”<sup>xv</sup>.

Podemos reconocer la presencia de estos enfoques y de caracteres de los paradigmas en que se enmarcan, en los presupuestos epistémicos, socio-culturales e ideológicos, que subyacen en la “estructura profunda” de las objetivaciones curriculares y en toda propuesta de enseñanza. Siguiendo a Marta Brobelli (1998):

*“Se entiende por estructura profunda del curriculum al conjunto de fundamentos de distinta índole: filosófica, antropológica, sociológica, epistemológica, psicológica. Estos fundamentos y el posicionamiento que se tome frente a ellos, son los que permiten formular respuestas a las preguntas básicas que surgen ante la elaboración de cualquier proyecto curricular... el documento curricular escrito, constituye lo que todos conocemos como Diseño Curricular... Si se tiene en cuenta que la estructura profunda es la que legitima y da coherencia a la estructura superficial, está claro que solamente entendiendo e interpretando la primera podemos entender... lo propuesto en la estructura superficial del curriculum.”<sup>xvi</sup>*

Sostenemos que estos enfoques, ya sean que se hallen explicitados o subyaciendo en las propuestas y prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, no pueden escapar a la impronta de uno y otro de los paradigmas bajo los cuales han sido producidos, y que conllevan tanto los presupuestos y como las consecuencias pragmáticas de inclusiones o exclusiones socio-culturales.

#### IV – Semiosis de inclusiones y exclusiones presupuestas en los discursos docentes y en las prácticas de enseñanza

Creemos así que un problema de gran incidencia en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, es la circulación de significaciones excluyentes de las diferencias culturales y simbólicas, por una doble justificación: por tratarse de un quehacer educativo –ámbito por excelencia de resignificación de lo simbólico-social- y por tematizar el lenguaje, que en cuanto inseparable del conocimiento, puede generar actitudes de “inocencia epistemológica” tanto como de plena conciencia cultural.

Se trata, por tanto de un campo disciplinar altamente movilizador de representaciones sociales que operan a favor o en contra de la integración socio-cultural.

Nuestro ejercicio docente es una práctica comunitaria que, como tal, necesita de *un lenguaje y de actos lingüísticos* que le permitan dirigirse a un destinatario. En particular la puesta en marcha de la *enseñanza de lo lingüístico-literario* se despliega en una serie de *actos discursivos* que buscan influir en su auditorio, situación que se relaciona directamente con la adquisición en el alumno de ciertos conocimientos, concepciones y valoraciones respecto al contexto (lo que no significa que siempre sea ejercida con el fin de incentivar la intersubjetividad y la expansión de la libertad).

Sin embargo, creemos que esta directa relación entre el lenguaje y el conocimiento no siempre es asumida, ni teórica ni pragmáticamente, por el discurso didáctico de nuestro medio. Basamos esta presunción en el análisis siguiente: si preguntamos a

los docentes: *¿qué hacen con lo que dicen en el aula?*, recogeremos, en muchos casos, un tipo de respuesta donde la legitimación misma de la pregunta es puesta en cuestión argumentando que el propósito del saber a enseñar lengua es que los alumnos *asimilen* los significados del texto o discurso en cuestión. Se sostendrá que el discurso del docente es sólo un puente para que “hablen los textos” cuyas temáticas, tal como están planteadas, constituyen los contenidos que realmente importan. Por lo tanto, esto implica aceptar que para lograr un conocimiento escolar sólo basta acceder a un *nivel sintáctico y semántico* de análisis (significado literal).

Desde los aportes de las teorías críticas contemporáneas sabemos que los modos de transposición didáctica no pueden ser entendidos desvinculados de la dinámica explicativa con el contexto discursivo y simbólico del que forman parte, supuesto que nos permite argumentar en torno a las reflexiones anteriores. Podemos sostener así que, en un ocultamiento de otros propósitos no confesados o en alguna forma de ingenuidad o ignorancia, se lleva a creer en determinadas afirmaciones<sup>xvii</sup> dentro de nuestra semiosis escolar -como la descripta- suele predominar la convicción de que hay ejes sustanciales que nos definen desde una estabilidad natural y ontológica, en cuanto sujetos solipsistas frente a un mundo concebido como “natura-naturata”<sup>xviii</sup>, sin creatividad ni responsabilidad esperable.

Los mismos ejes articulan las decisiones disciplinares donde la escritura tanto como la palabra, resuelven su sentido en lo lineal y literal, por que ya no se espera encontrar algo nuevo, como rasgo del derecho a la diferenciación y al deslizamiento de significados.

La enseñanza así practicada, mediante un proceso de abstracción, contribuye a acentuar esa representación de lo social como especie de “superestructura” que nos rebasa, que siempre nos deja fuera, que nos “descentra” respecto a nuestros propósitos cotidianos. En este sentido se puede hablar de un “mal de los tiempos” como es la dependencia semiótica de líneas conceptuales fuertemente cimentadas en Latinoamérica<sup>xix</sup>, como las teorías

positivistas y empiristas del conocimiento, teniendo en cuenta sus argumentaciones respecto al referente empírico. En este caso el criterio de especialización y sobrevaloración de ciertos saberes crea la ilusión de un progreso global y posterga el análisis acontecimental, la descriptiva contextual y la participación de los intérpretes<sup>xx</sup>, que deberían ser los alumnos, excluidos como artífices de sus propias competencias.

Nos preguntamos cuánto contribuye esta reserva epistemológica a aspirar a una cultura pública y democrática. Si “leer” exige una formación que sólo es patrimonio de unos pocos privilegiados, estaremos construyendo una sociedad de no-lectores, o un tipo de pseudo-lectores cuya semiosis resulta autoexcluyente de los juicios, de la realidad discursiva, de las aspiraciones, de las posibilidades educativas, de lo que debería ser condición innegociable de aquel imperativo de “afirmarnos a nosotros mismos como valiosos”, como sostiene el Profesor Roig.

Asumiendo actitudes holísticas ante el lenguaje y el conocimiento adherimos a la Dra. Adela Rolón cuando afirma que “somos una identidad discursivo-comunitaria reconocible en contextos”, supuestos que permiten organizar respuestas alternativas a las situaciones planteadas para advertir que la inclusión social no es la norma en contextos de desarraigo simbólico, como podemos calificar a los ámbitos docentes cuyas visiones de vida no tiene en cuenta la *sujetividad constructora de lo “real”*<sup>xxi</sup>, pues el sujeto aparece como el “ruido” que es necesario eliminar de los sistemas e instituciones.

Así, efectos de segregación académica y social van de la mano de esa ingenuidad complaciente ante la pretendida univocidad de sentidos cuyos portadores- los “consagrados de la historia”- han utilizado los mecanismos lingüístico-literarios, como dispositivos acallantes de las múltiples voces y contextos

Educar para fomentar la esperanza como fuerza intelectual tanto como moral<sup>xxii</sup>, implica un acto de voluntad, supone asimismo que nos entendemos y declaramos como *sujetos de*

*derechos*, pues el valor que ejercemos primariamente cuando nos ponemos a nosotros mismos como valiosos, es el principio de ordenamiento de todos los valores y de todos los derechos. Éste valor es el de la dignidad humana<sup>xxiii</sup>.

---

#### Notas y Referencia Bibliográficas

<sup>i</sup> Tomamos la noción de “paradigmas” de T. Khun haciendo algunas salvedades, en tanto para Khun este término no sería aplicable a las ciencias sociales por cuanto no hay consenso de la comunidad científica en este campo como para instaurar un paradigma. Nosotros, sin embargo, reconociendo la índole peculiar del objeto de las ciencias sociales, altamente complejo, usamos el término paradigma para referirlo no a un consenso absoluto logrado dentro de un campo científico, sino a un consenso parcial que engloba un conjunto de teorías con supuestos en común, si bien estas son coetáneas con otros paradigmas contrapuestos también vigentes en determinado ámbito disciplinar.

<sup>ii</sup> Unos y otros paradigmas determinan el foco de percepción en los campos científicos. Instauran determinados modos de percibir el mundo social y cultural, circunscribiendo y definiendo el objeto de estudio desde ciertos contextos de producción y perspectivas validadas por la comunidad científica del momento.

En las ciencias sociales y humanas los paradigmas operan como filtros que permiten concebir, desde determinados lugares ideológicos e instrumentos conceptuales, ciertos aspectos de la cultura, del lenguaje, de la literatura y de las producciones simbólicas, frente a otros aspectos de las mismas que quedan eludidos. Algunos de estos paradigmas eluden aspectos valorativos y subjetivos, que conllevan la diversidad, lo particular y situado, en tanto resultan aspectos no perceptibles o ininteligibles desde ciertos supuestos teórico-disciplinares. Estos presupuestos no dejan de producir notorios efectos en los discursos y las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, dejando marcas reconocibles en los diseños y escenarios educativos.

<sup>iii</sup> Arnal, del Rincón y Latorre. 1992. *Investigación educativa. Fundamentos y Metodología*. Ed. Labor Barcelona España.

<sup>iv</sup> Ginsburg, G. 1983 “Señales. Raíces de un paradigma indiciario” en GARGANI, A. (comp.) *La crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividades humanas*. Ed. Siglo XXI. Citado por Barco de Surgui, Susana. 1989 “*Racionalidad, Cotidianeidad y Didáctica*”. Universidad Nacional del Comahue. Mimeo.

<sup>v</sup> Achilli, Elena. 1994. *Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples*. Bs. As, Primeras Jornadas de Etnografía y Métodos cualitativos.

<sup>vi</sup> Vasilachis de Gialdino, I. (1993) *Métodos cualitativos*. Bs. As, Centro Editor

---

de América Latina. Tomo I.

vii Ginsburg, G. 1983 "Señales. Raíces de un paradigma indiciario" en Gargani, A. (comp.) La crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividades humanas. Ed. Siglo XXI. Citado por Barco de Surgui, Susana. (1989) Op. cit.

viii Brandi, S., Berenguer, J., Filippa, N. y otras. 2001. Conocimiento escolar y cultura institucional. San Juan, Fundación Universidad Nacional de San Juan.

ix Sirvent, María Teresa. 1993. Los diferentes modos de operar en investigación social. Universidad de Buenos Aires, FFL.

x Achilli, Elena. 1994. Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples. Bs. As, Mimeo, 1º Jornadas de Etnografía y Métodos cualitativos.

xi Terigi, Flavia. 1993. Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum. Bs. As., Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, PTFD.

xii Kaufman, A. M. 2000. Didáctica de la lengua: ¿qué enseñamos, a quién y cómo?. En Congreso Internacional de Educación. Tomo 2. Bs. As., AIQUE.

xiii Bruner, Jerome. Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona, Gedisa, 1996.

xiv Eco, U. 1981. Lector In Fábula. Barcelona, Lumen.

xv Chevallard, Ives. 1997. La Transposición Didáctica. Argentina, AIQUE.

xvi Brovelli, Marta. "Los Lineamientos Curriculares Provinciales para la Formación Docente y su relación con los Diseños Curriculares Institucionales" en *Seminario Cooperativo para la transformación de la formación docente*. Mar del Plata, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Marzo de 1998.

xvii Saint-André, Estela Rolón, Adela. 2000. Valores en discursos. San Juan, effha. Introducción.

xviii Roig, A.A. 1982. Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano. México.

xix Rolón, Adela, Saint-André, Estela. Valores en discursos. Op. Cit. Pág. 21.

xx Rolón, Adela. 1997. Apropriación del conocimiento. San Juan, effha, Pág. 65.

xxi Lechner, Norbert. 1999 "Los condicionantes de la gobernabilidad democrática en América Latina de fin de siglo", en Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo. Daniel Filmus -Compilador- Bs. As., Eudeba.

xxii Roig, Arturo. 2000 "Ensayo sobre la esperanza" en Rolón, A., Saint-André, E. y otras. Valores en discurso. San Juan, effha.

xxiii Roig, Arturo. 1997. "Consideraciones para una Filosofía popular de la democracia", en Congreso Latinoamericano sobre *Filosofía y Democracia*, Stgo. de Chile.