

REVISTA DE INTERÉS ACADÉMICO, CULTURAL Y EDUCATIVO  
INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE N° 127

ISSN  
2796-8944

ISFD 127

# ESPACIO 127



## ÍNDICE

Marcos Muñoz .....	1
<b>PRESENTACIÓN</b>	
<b><u>SALA DE PROFESORES</u></b>	
Carolina Listrani .....	2
<b>ÉTICA Y POLÍTICA</b>	
Felicia Oviedo.....	7
<b>EL ANÁLISIS DE ERRORES Y LA INTERLENGUA</b>	
Imanol Santandrea.....	17
<b>CLASES DE PALABRAS Y SINTAXIS: UNA APROXIMACIÓN INICIAL AL NIVEL SINTÁCTICO</b>	
<b><u>AULA</u></b>	
Marcos Lomuto (Coord.) .....	32
<b>QUÉ ENSEÑAMOS LOS PROFESORES DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y LITERATURA</b>	
<b><u>EL CAFÉ</u></b>	
Jimena Arnal y Martina Ramírez .....	40
<b>LA TELETRANSPORTACIÓN DE MARCOS ROSENZVAIG</b>	
Emiliano Digrazia.....	44
<b>EL CONSENTIMIENTO EN HOBBS, LOCKE Y ROUSSEAU</b>	
<b><u>BIBLIOTECA</u></b>	
María Alejandra Troffe.....	48
<b>LA ESCUELA REVERSIBLE</b>	
María Alejandra Troffe.....	49
<b>LAS POSIBILIDADES DE LO INTERDISCIPLINARIO</b>	
María Alejandra Troffe.....	50
<b>ITINERARIOS INCLUSIVOS ESCOLARES Y VIRTUALIDAD</b>	
Alejandro Schär.....	51
<b>LA SOCIOLOGÍA, HISTORIA Y MEMORIA DE LOS PUEBLOS FERROVIARIOS</b>	

**ESPACIO 127**

Revista de interés académico, cultural y educativo  
Instituto Superior de Formación Docente N° 127 "Ciudad del Acuerdo"  
San Nicolás, Buenos Aires  
Año II, Edición N° 3, Julio-Diciembre 2024, pp. 1, ISSN 2796-8944

---

**EDITORIAL**

Estamos publicando la cuarta edición de la revista digital **ESPACIO 127** que conforma el Proyecto Institucional del Instituto de Formación Docente N° 127 "Ciudad del Acuerdo". Es un espacio creado para establecer puntos de contacto y comunicación de los distintos campos disciplinares de las carreras que se dictan con el fin de promover un diálogo abierto y plural y generar las condiciones para que profesores y estudiantes puedan incluirse como miembros de esta comunidad profesional y disciplinar que participa activa y críticamente en la producción de conocimientos.

**ESPACIO 127** intenta seguir posicionándose de este modo como una experiencia de fortalecimiento de las actividades de formación, investigación y extensión de los institutos superiores. Invitamos a todos los docentes, ex docentes y estudiantes a que se sumen a este espacio institucional.

Lic. Marcos Muñoz  
Director ISFD 127

## ÉTICA Y POLÍTICA<sup>1</sup>

Carolina N. Listrani<sup>2</sup>

### ABSTRACT

El presente artículo versa sobre la evolución de la relación entre la ética y la política. Se destacan dos paradigmas opuestos, a saber, el de la antigüedad y el de la modernidad. Tal oposición se debe a múltiples razones, pero hay entre ellas algunas dignas de destacar como la constitución del mercado. Asimismo, se analiza en el artículo el impacto de esta relación en las teorías políticas de algunos autores de la época.

**Palabras claves:** ética – política – subordinación – separación – unión - formas de gobierno – modernidad – antigüedad

### INTRODUCCIÓN

La ética significa en su origen etimológico, "usos y costumbres", sin embargo retomaremos aquí el sentido que la define como una ciencia normativa<sup>3</sup> que se ocupa de la teorización acerca de la conducta humana o acerca del ¿cómo se debe actuar? Sería apropiado aclarar que se trabaja también sobre la moral, entendida como la acción concreta y definitivamente adoptada. La política, según Wolin, es interpretada como aquellas "...*cuestiones que le preocupan a la comunidad en su conjunto.*"<sup>4</sup> A lo largo de la teoría política pueden distinguirse dos –y hasta tres<sup>5</sup> - relaciones entre la ética y la política: la primera pertenece a la visión antigua donde la moral se une a la política; la segunda es la visión moderna en la cual se separan. Este trabajo tiene como finalidad evidenciar las relaciones entre la ética y la política a través de los momentos históricos mencionados.

Dentro de la visión antigua se encuentran Platón, Aristóteles, San Agustín<sup>6</sup> y

---

<sup>1</sup> Esto es solo un fragmento de un trabajo monográfico realizado durante mi transcurso en la Universidad, con algunas modificaciones introducidas a los efectos de que pudiese ser utilizado como material de apoyo para los alumnos.

<sup>2</sup> Magister en Administración de Empresas (MBA) con orientación en RRHH. Postítulo en Formación Docente con especialización en EGB3 y Polimodal. Licenciada en Ciencia Política. Jefe de Área del Profesorado de Educación Secundaria en Historia y del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía en el ISFD N°127 (San Nicolás de los Arroyos). Docente de Nivel Universitario, Terciario y Secundario.

<sup>3</sup> Nótese, no fáctica ni formal.

<sup>4</sup> WOLLIN, Sheldon; "Política y perspectiva"; Bs. As.; Amorrortu; 2001; Cap. 1; Pág. 12.

<sup>5</sup> Aclaramos que en el pensamiento político cristiano la relación que se establece es de subordinación de la política a la ética, sin embargo, deseamos destacar, aquí, dos modelos totalmente opuestos y que son, precisamente, el de la antigüedad y el de la modernidad.

<sup>6</sup> Se incluye a San Agustín y Santo Tomás en tanto y en cuanto ambas nociones, ética y política, se encuentran vinculadas. Esto es, independientemente de que, a diferencia de Platón y

Santo Tomás, y en la moderna, Maquiavelo, Locke, Hobbes, Rousseau y Montesquieu. En el modelo antiguo, la ética se une a la política para lograr la felicidad de la polis. Los cristianos -Santo Tomás y San Agustín- subordinan la política a la moral<sup>7</sup>, surgiendo la moral cristiana, expresión de los mandatos de Dios. El orden político aparece ligado en estas concepciones al cumplimiento de los fines generales de la ciudad, dando lugar a una ética pública. Es interesante mencionar que el pensamiento de San Agustín aparece vinculado teóricamente a la mirada platónica de la vida política mientras que la propuesta teórica de Santo Tomás recibe la influencia del pensamiento aristotélico.

En la antigüedad, los clásicos al unir la ética a la política consideran al gobierno del tirano como la peor forma de gobierno<sup>8</sup>, y se llega así a la conclusión de que es contrario al gobierno del gobernante ético. En oposición a esto, en la modernidad al separarse la ética de la política, entre otras razones por la expansión del mercado, se verían beneficiados los intereses del tirano que sólo busca su propio enriquecimiento o beneficio. Es notorio, en este caso, la contraposición que puede realizarse entre la idea de comunidad e individualidad propia de la tensión entre antigüedad y modernidad. Esta separación –la de la ética y la política- trajo como consecuencia la necesidad de determinar cuáles serían las condiciones necesarias para que surja un orden político estable. Esta división se debió a la revolución de los siglos XVI y XVII, donde se comienza a estudiar la política de manera objetiva sin que los teóricos políticos la aprecien de manera subjetiva a través de la imaginación, el deseo o la fantasía. Esta escisión se produce cuando Maquiavelo describe la sociedad tal como es<sup>9</sup>, abandonando la tradición antigua que expone cómo debería ser la sociedad. Esta separación será consumada por el resto de los autores modernos mencionados. La ética privada consiste en lograr la felicidad individual y la política como algo público se encargará de la paz y la seguridad. Se primará la razón del Estado. Surgirá, sin embargo, una ética pública que no será otra cosa más que el amor a la patria, y que dará origen a la virtud ciudadana.

En el mundo Antiguo y en el Medioevo, el buen hombre -que es aquel que, entre otras cuestiones, posee la virtud de mando que se relaciona con las labores serviles- coincide con el buen ciudadano, cuya virtud es el saber mandar y obedecer. Surge así la felicidad como fin general y último de la polis. Esto supone que la ética se encuentra unida a la política, con individuos éticos como hombres, ciudadanos y gobernantes éticos coinciden, contraponiéndose a la modernidad, donde la ética se separa de la política y pasa a la esfera de lo privado.

---

Aristóteles que les asignan la misma importancia; en el caso de los autores cristianos la segunda se encuentra supeditada a la primera.

<sup>7</sup> A lo largo de este escrito se han utilizado como sinónimos los conceptos de ética y moral.

<sup>8</sup> Rescátense aquí, las teorías de las almas de Platón y el concepto de virtud en Aristóteles. En el gobernante ético, es el alma racional la que rige sus conductas, mientras que en el tirano son sus pasiones las que otorgan fundamento a su acción.

<sup>9</sup> Aquellos que deseen ampliar en cuanto a este tema, la obra a la que nos referimos es "El príncipe".

## **LA ÉTICA Y EL GOBIERNO: UNIÓN, SUBORDINACIÓN Y SEPARACIÓN DE LA ÉTICA Y LA POLÍTICA**

En la antigüedad, se considera la ética unida a la política, esto significa que hombre, ciudadano y gobernante éticos convergen. Se demuestra en estos autores cuando expresan que el fin general de la polis será conseguido por medio del gobernante que guiará al pueblo para alcanzarlo. Se contraponen esto a la modernidad donde se separan, y el tirano<sup>10</sup> -como forma más perversa de gobierno- aumentará sus posibilidades de materialización. La tiranía se caracteriza por la búsqueda del enriquecimiento y beneficio propio, y en la modernidad este enriquecimiento se verá favorecido por la expansión del mercado, el liberalismo y el individualismo propio de la época. Con esto se abona la idea de que las ansias de riqueza característica del tirano -esclavo de sus pasiones- sólo podrán ser satisfechas en aquel lugar donde se producen los intercambios.

En la antigüedad, la unión entre la ética y la política hace imposible el gobierno del tirano ya que éste gobernaría para alcanzar su interés personal y no para el logro del bien común de la polis, mientras que, en la modernidad al separarse la ética de la política, el gobernante podría gobernar para conseguir su interés personal. *"Por lo dicho es patente que no es la misma, hablando en términos absolutos, la virtud del hombre bueno y la del buen ciudadano. Y con todo ¿no habrá algún caso en que pueda afirmarse esta identidad? Decimos en efecto, que el buen gobernante es el hombre bueno y prudente y que el político debe ser prudente..."*<sup>11</sup> Aquí Aristóteles intenta demostrar que buen hombre-buen ciudadano no necesariamente coinciden, pero afirma que sí deben hacerlo en la figura del gobernante. Se presenta un buen gobernante que posee determinadas virtudes como persona, y éstas son un requisito excluyente para llegar al gobierno.

El buen gobernante que presenta Platón es el filósofo guiado por su sabiduría y conocimiento<sup>12</sup>, mientras que en la teoría cristiana, Dios es el centro, creador y gobernante del mundo. Santo Tomás expone: *" (...) Dios realiza dos obras en el mundo: la primera, el crearlo; la segunda, el gobernarlo..."*<sup>13</sup> El gobernante guiado por ese Dios que es espíritu, omnipotente, omnisapiente, omnipresente, origen de la verdad y de la justicia, al igual que en Platón y Aristóteles, dirigirá a la muchedumbre hacia el bien común y luego hacia la perfección final que es la felicidad. La unión entre ética y política, más precisamente la política subordinada a la ética, en esta teoría queda demostrada cuando se presenta a

---

<sup>10</sup> Remítase para estas cuestiones a la clasificación de los gobiernos de Aristóteles. Básicamente, recordemos que las formas malas de gobierno son aquellas en las que el fin que se persigue es el bien personal de uno (tiranía), varios (oligarquía) o muchos (democracia), mientras que las formas buenas son aquellas que persiguen el bien común, ya sea que gobierne uno (monarquía), varios (aristocracia) o muchos (república).

<sup>11</sup> ARISTÓTELES; *"La Política"*; Madrid; Centro de Estudios Jurídicos; 1984; libro III; pág. 201.

<sup>12</sup> Cuestión que podrá ser retomada para su desarrollo en las unidades curriculares que abordan la Teoría del conocimiento.

<sup>13</sup> SANTO TOMÁS; *"Suma Theológica"*; Selección de cátedra; Cap. XIII.

un Dios del cual depende todo poder, ser y obrar. "(...) como dice el Apóstol: todo poder viene de Dios" y agrega, "El corazón del rey está en manos de Dios, quien lo inclinará a lo que Él quisiere."<sup>14</sup> San Agustín señala que "...Dios sabe todas las cosas antes de que se hagan..."<sup>15</sup> Esto lo demuestra Wolin al decir que Santo Tomás expresa que: "...el gobernante terrenal no debería hallarse bajo la fuerza coactiva de la ley (...)" porque "la religión era considerada rectora de todas las demás actividades humanas, y la Iglesia era establecida como guardián institucional para proteger e impulsar la pretensión unificadora de la religión cristiana."<sup>16</sup>

Esta mirada de la antigüedad, se contrapone a la visión moderna de esta cuestión lo que redundará en la necesidad de determinar las condiciones requeridas para el surgimiento de un poder político estable. De esta manera, Maquiavelo presenta a un buen príncipe cuyas características deberán ser la astucia y la fuerza –entre otras-. "Digamos primero que hay dos maneras de combatir: una, con las leyes; otra, con la fuerza. La primera es instintiva del hombre, la segunda de la bestia. (...) Un príncipe debe saber entonces comportarse como bestia y como hombre (...) Que el que mejor ha sabido ser zorro (astuto), ese ha triunfado. Pero hay que saber disfrazarse bien y ser hábil en fingir en disimular."<sup>17</sup> La separación entre la ética y la política se hace evidente en la teoría maquiavélica a partir del pragmatismo que profesa el escritor. Lo importante es conquistar, mantener y acrecentar el poder del gobernante sin que exista ningún otro límite a las acciones de quien gobierna que la consecución de tales fines. Esto significa que, en última instancia, no interesa la bondad o maldad de quien ejerza el gobierno, sino que lo importante es la Razón de Estado. Para ello puede y deben utilizarse todas las herramientas al alcance del gobernante. A diferencia de Maquiavelo y de los antiguos, Rousseau presenta a un legislador elegido por la voluntad general. El sabio de Rousseau no es el filósofo, y el saber que posee es un saber práctico, pero al igual que en la antigüedad debe guiar a la ciudad. El legislador rousseaiano es un cuasi Dios. "Para descubrir las mejores reglas sociales que convienen a las naciones, sería preciso una inteligencia superior capaz de penetrar todas las pasiones humanas sin experimentar ninguna; que conociese a fondo nuestra naturaleza sin tener relación alguna con ella, cuya felicidad fuese independiente de nosotros y que por tanto desease ocuparse de la nuestra (...) Sería menester de dioses para dar leyes a los hombres"<sup>18</sup> Cabe mencionar aquí la escisión propuesta por Rousseau entre el bourgeois y el citoyen, en donde el hombre se debate permanentemente entre lo particular y lo general, lo individual y lo comunitario. Es esta dicotomía la que intentará superar el autor a partir del Contrato Social.

Mientras que, en el mundo antiguo, el fin del Estado (gobierno) se orientaba a la consecución de la autarquía del pueblo, basada en las nociones de que el "todo

<sup>14</sup> SANTO TOMÁS; "Suma Teológica"; Selección de cátedra; Cap. VIII y I.

<sup>15</sup> SAN AGUSTÍN; "La ciudad de Dios"; ED. varias; Selección de cátedra; Libro quinto Cap. IX

<sup>16</sup> WOLLIN, Sheldon; "Política y perspectiva"; Bs. As.; Amorrortu; 2001; Cap. 1; Pág. 35.

<sup>17</sup> MAQUIAVELO, Nicolás; "El príncipe"; España; ED. Alba; 3.ra. Ed; 1996; Cap; XVIII; pág. 96-97

<sup>18</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques; "El contrato social"; Bs.Ás.; ED. Orbis; 1984; Cap.VII ; pág. 21.

era anterior a la parte”, en la modernidad, esta sentencia se invierte manifestándose en que “la parte es anterior al todo”. Esto no es otra cosa más que la representación de que la modernidad se centra en cuestiones de la individualidad, o del individuo. Es por esto que como mencionamos anteriormente, la felicidad pasa al ámbito de lo privado, y en lo público, el Estado deberá encargarse de asuntos tales como la seguridad y la paz. El Estado aparece como garante de los derechos naturales del hombre, derechos que posee por naturaleza. Estas nociones propuestas aquí suponen un estudio pormenorizado de la concepción antropológica de los pensadores mencionados ya que la misma influye sobremanera en su concepción política. Asimismo, es importante reconocer que cada obra de pensamiento es hija del momento histórico en el que fue concebida, por tal razón considero que estas cuestiones que exceden la presentación son temas que contribuyen a perfeccionar los argumentos esbozados aquí.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ARISTOTELES, *Ética a Nicómaco*, Gradfco, Buenos Aires, 2003.  
ARISTÓTELES; "La Política"; Madrid; Centro de Estudios Jurídicos; 1984.  
HOBBS, Thomas, *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980.  
LOCKE, John, *Ensayos sobre el gobierno civil*. Barcelona, Ediciones rba, 2002.  
MAQUIAVELO, Nicolás; *El Príncipe*. Madrid. Editorial Espasa Calpe, 1998.  
PLATON, *La Republica*, Gradfco, Buenos Aires, 2003.  
PORTANTIERO, Juan Y DE IPOLA, Emilio; *Estado y sociedad en el pensamiento clásico*; Cántaro; Buenos Aires; 1987.  
ROUSSEAU, Jean Jacques. *El contrato social*. Barcelona, RBA, 2002.  
ROUSSEAU, Jean Jacques; *Discurso sobre el origen de las desigualdades entre los Hombres*; Madrid.  
WOLLIN; Sheldon; *Política y perspectiva*; Amorrortu; Buenos Aires; 2001.  
SANTO TOMAS DE AQUINO: *Suma de Teología*. BAC, I (2001), II (1989), III (1990) y IV (1994)  
SAN AGUSTÍN; *La ciudad de Dios; Vida de San Agustín*. BAC Selecciones. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. 2009.

## EL ANÁLISIS DE ERRORES Y LA INTERLENGUA

Felicia Oviedo<sup>1</sup>

### ABSTRACT

El presente análisis se encuentra enmarcado dentro del Análisis Contrastivo y tiene como objetivo principal la clasificación, descripción, y explicación de errores producidos en inglés por aprendientes del idioma como lengua extranjera. El análisis contrastivo nos permite explicar las similitudes y diferencias léxico-sintácticas en ambas lenguas que pueden impedir o facilitar el aprendizaje

**Palabras clave:** interlengua – interferencia – sistematicidad – adquisición - tipología.

### INTRODUCCIÓN

Uno de los temas que comprende el campo de la adquisición de segunda lengua está relacionado con la explicación del proceso de adquisición, es decir que trata de responder a la pregunta de ¿Cómo se adquiere ese conocimiento? De esta manera se puede poner el acento en el grado de desarrollo alcanzado en el uso. Dicho interés por el proceso de adquisición tiene un alcance explicativo sobre cuestiones relacionadas con la adquisición de la lengua en general como la interacción entre L1 y L2, cuestiones de transferencia como por ejemplo la aparición de errores, estadios en el proceso de adquisición, etcétera. El presente trabajo se encuadra dentro del área de la Adquisición del Lenguaje que trata de brindar una explicación de los estadios intermedios de la adquisición de una segunda lengua. Específicamente trabajaremos con el análisis y explicación de errores que producen los aprendientes para tratar de dar cuenta de la variabilidad y la sistematicidad de la naturaleza de los errores. Aunque la variabilidad de errores es muy grande entre individuos e intraindividuos, se encuentra una cierta sistematicidad en el desarrollo del error. La hipótesis que guía este análisis responde a la pregunta de ¿Cómo explicar los errores que no son consecuencia de la interferencia de L1 o que resulta del contexto? Es así que, siguiendo a Rivero (2006) recurrimos a la hipótesis de la Interlengua para responder a las preguntas acerca de la variabilidad y sistematicidad presentes en los errores, que sostiene que en el proceso de adquisición, intervienen procesos de desarrollo interno al aprendiz de L2 que proveen sistematicidad y un cierto orden a los errores. La importancia de la relación entre el concepto

---

<sup>1</sup> Profesora de Inglés I.S.F.D. N° 127. Licenciada en Educación con Orientación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Inglés. Licenciada en Inglés, Orientación: Lingüística. Especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Maestranda en la Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje.

de Interlengua, el Análisis de Errores y la adquisición de una segunda lengua radica en los procesos cognitivos que intervienen en el proceso tanto de adquisición como de producción de errores.

## **LA INTERLENGUA**

Santos Gargallo (1993, p. 128) define a la interlengua (IL) como el término que se refiere a los “diferentes estadios de competencia por los que el estudiante pasa para formar un sistema lingüístico único”. Este sistema, también llamado sistema aproximado o idiosincrásico, es original a cada estudiante y conjuga, no solo aspectos de la lengua materna (LM) y de la lengua extranjera (LE), sino que también tiene reglas propias que no están presentes en ninguna de las lenguas en cuestión.

Otras caracterizaciones de la interlengua incluyen las siguientes definiciones:

- El término IL se utiliza tanto para referirse al sistema interno que el alumno construye en un momento determinado del aprendizaje, como a la serie de sistemas interconectados que dan cuenta del progreso del alumno durante un periodo de tiempo.

- La interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2 que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.

Si bien el sistema lingüístico no nativo ha sido denominado de diferentes maneras, dialecto idiosincrásico, dialecto transicional, sistema aproximado, interlengua, el concepto que subyace es el mismo y, por ende, Es posible identificar ciertas características que definen a la Interlengua, es:

- **Específico:** Constituye un sistema específico que, a medida que evoluciona, se torna más complejo y se diferencia tanto de la LM como de la LE. En consecuencia, está compuesto de reglas que, en muchas oportunidades, derivan en formas que son propias del sistema lingüístico de cada alumno donde no existe ningún tipo de interacción entre dos sistemas lingüísticos

- **Sistemático:** como todo sistema, tiene una estructura interna que denota cierta coherencia. Se la considera sistemática ya que está formada por un conjunto de reglas propias que dan origen a producciones que, aunque en ciertas ocasiones se consideran “desviadas desde el punto de vista de la gramática de la L1, son correctas desde el punto de vista de la lengua del aprendiente” (Alexopoulou 2010, p. 6). Sin embargo, este sistema lingüístico no es estático, sino que se encuentra en constante cambio. Esto nos lleva a su tercera característica: la variabilidad.

- **Variable:** durante el proceso de adquisición de una LE, el aprendiente genera constantemente hipótesis y es por ello que la interlengua sufre constantes modificaciones. Este dinamismo depende de factores “individuales, sociales, y/o didácticos” (Alexopoulou 2006, p. 3) .La aptitud natural de un alumno para aprender una LE, la personalidad, la motivación,

la exposición a la LE, la instrucción formal, entre otros, son algunas de las variables intervinientes.

## **EL ANÁLISIS DEL ERROR Y LA INTERLENGUA**

Como mencionamos anteriormente, en el proceso de adquisición de segundas lenguas, existen estadios intermedios inestables que se constituyen en sistemas dinámicos que contribuyen al aprendizaje de la LE. Estos 'estadios intermedios' fueron vistos durante años como algo negativo que alejaba a los aprendientes del objetivo de alcanzar una alta proficiencia. Esta percepción estaba asociada a un concepto de error fuertemente prescriptivo, visto como algo que era necesario erradicar. Sin embargo, a partir de los años 70, con los aportes en el estudio de la interlengua (IL) y del Análisis del Error (AE), el error pasó a ser considerado como un elemento inherente al proceso de adquisición y contribuyó con hipótesis acerca del comportamiento lingüístico en la LE. Es así que con los aportes de los estudios de la IL, el AE se convierte en una teoría de los errores. Para poner de manifiesto esta útil relación entre la IL y el AE, en el presente trabajo se realizará un análisis de errores de trabajos escritos por alumnos del Curso de Formación Básica en Inglés: descripciones con el título "A person I'll never forget". Los alumnos conforman un grupo heterogéneo en cuanto a su conocimiento previo del idioma inglés. Sin embargo en su mayoría poseen un nivel pre-intermedio. Se pretende dar cuenta de la IL de los aprendientes y buscar las explicaciones de estas producciones idiosincrásicas y su incidencia en los procesos de aprendizaje de la LE. Para ello se utilizarán las clasificaciones de errores propuestas por Vázquez (1999-2009)<sup>2</sup> y ampliados por Alexopoulou (2006)<sup>3</sup>

## **TIPOLOGÍA DE ERRORES**

Hay numerosas clasificaciones de los errores, que responden a diferentes criterios. Les proponemos a continuación la clasificación de Graciela Vázquez:

**Tabla 1.** Criterios de clasificación de tipos de errores según Vázquez.

<b>Criterio de clasificación</b>	<b>Tipos de Errores</b>
<b>Criterio lingüístico</b>	Errores de adición Errores de omisión Errores de yuxtaposición Errores de falsa colocación Errores de falsa selección

<sup>2</sup> Vázquez, G. (2009). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 5.

<sup>3</sup> Alexopoulou, A. (2006). Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva. Porta Linguarum 5, enero, 17-35. p. 13

<b>Criterio etiológico</b>	Errores interlinguales Errores intralinguales Errores de simplificación
<b>Criterio comunicativo</b>	Errores de ambigüedad Errores irritantes Errores estigmatizantes
<b>Criterio pedagógico</b>	Errores inducidos vs. creativos Errores transitorios vs. permanentes Errores fosilizados vs. fosilizables Errores individuales vs colectivos Errores de producción escrita vs. oral
<b>Criterio pragmático-culturales</b>	Errores de pertinencia (discursivos) Errores culturales

A continuación presentamos los criterios propuestos por Alexopoulou<sup>4</sup>:

**Tabla 2:** Criterios de clasificación de errores según Alexopoulou

<b>CRITERIO ETIOLÓGICO</b>	
<b>ERRORES INTERLINGUALES</b>	
-	<b>INTERFERENCIA</b>
-	<b>Interferencia</b> de la L1 (IF) <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interferencia de otra L3</li> <li>▪ Traducción literal</li> <li>▪ Evasión</li> </ul>
<b>ERRORES INTRALINGUALES</b>	
-	<b>REDUCCIÓN A UN SISTEMA SIMPLIFICADO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Simplificación (SPL)</li> <li>▪ Neutralización (NTR)</li> <li>▪ Aplicación incompleta de las reglas (AIR)</li> <li>▪ Evasión</li> </ul>
-	<b>GENERALIZACIÓN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hipergeneralización (HG)</li> <li>▪ Analogía (AN)</li> <li>▪ Asociación cruzada (ACr)</li> <li>▪ Hipercorrección (HC)</li> <li>▪ Ignorancia de las restricciones de las reglas (IRR)</li> </ul>

## ANÁLISIS

El siguiente análisis de errores busca hacer visible la estrecha relación entre los errores, los procesos cognitivos involucrados en sus apariciones y la sistematicidad de la interlengua aplicando los criterios de clasificación de errores mencionados.

<sup>4</sup> Alexopoulou, A. (2006). Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva. *Porta Linguarum* 5, enero, 17-35. P 13

**Tabla 3:** Ejemplos de clasificación de errores

IDENTIFICACIÓN	CRITERIO GRAMATICAL	CRITERIO DESCRIPTIVO	CRITERIO PEDAGÓGICO	CRITERIO ETIOLÓGICO	CRITERIO COMUNICATIVO
<b>ERRORES DE TRANSFERENCIA</b>					
<i>My friend is generous, clever and <b>responsable</b></i>	Léxico	Falsa elección	Transitorio	Lingüístico, interlingual de transferencia.	Efecto de ambigüedad.
<i>We <b>had sunbath</b> together.</i>	Morfo - sintáctico	Falsa elección.	Transitorio	Lingüístico, Interlingual, transferencia.	Ambigüedad.
<i><b>All days</b> we made the same.</i>	Morfo- sintáctico.	Falsa elección.	Transitorio.	Lingüístico, Interlingual, transferencia.	Ambigüedad.
<i>XX has been my best friend since I was five <b>years</b>.</i>	Morfo- sintáctico.	Falsa elección.	Transitorio.	Lingüístico, interlingual, transferencia.	Ambigüedad.
<i>When we <b>got</b>, he was in bed.</i>	Morfo- sintáctico.	Falsa elección.	Transitorio.	Lingüístico, interlingual, transferencia.	Ambigüedad.
<i>We returned <b>to</b> home.</i>	Morfo- sintáctico.	Falsa colocación	Transitorio.	Lingüístico, interlingual, transferencia.	Ambigüedad.
<i>...reading her <b>favourites</b> books.</i>	Morfo- sintáctico.	Falsa elección.	Transitorio.	Lingüístico, interlingual, transferencia.	Ambigüedad.
<i>She loves <b>the</b> animals.</i>	Morfo- sintáctico.	Adición.	Transitorio.	Lingüístico, interlingual, transf.	Ambigüedad

ERRORES DE HIPERGENERALIZACIÓN					
<i>...ours boyfriends.</i>	Morfo-sintáctico.	Falsa elección.	Transitorio.	Lingüístico, intralingual, hiper-generalización.	Ambigüedad.
<i>I remember that she took <b>someones</b> very <b>interestings</b>.</i>	Morfosintáctico.	Falsa elección.	Transitorio	Linguístico, intralingüístico, hiper-generalización.	Ambigüedad.
<i>She wants <b>to works</b> with children.</i>	Morfo-sintáctico.	Falsa elección.	Transitorio.	Linguístico, intralingual, hiper-generalización.	Ambigüedad.
<i>We <b>going to explaised</b> our next holiday with ....</i>	Morfo-sintáctico.	Omisión y falsa elección.	Transitorio.	Linguístico, intralingual, hiper-generalización. En el caso de " <b>explaised</b> ", puede considerarse también como un error extralingüístico de personalidad y falta de memoria del aprendiente que lo lleva a arriesgar e inventar una palabra para intentar expresarse.	Ambigüedad.
<i>So if she has <b>free times</b> we go to --- park.</i>	Morfo-sintáctico.	Falsa elección.	Transitorio.	Linguístico, intralingual, hiper-generalización	Ambigüedad

ERRORES DE SIMPLIFICACIÓN					
<i>.... she always <b>is</b>.</i>	Sintáctico	Falsa colocación resultante de transferencia de LM.	Transitorio	Lingüístico intralingual, simplificación como resultado de transferencia de LM.	Ambigüedad.

<i>At the year passed.</i>	Morfo-sintáctico.	Falsa elección.	Transitorio.	Lingüístico, intralingual, simplificación.	Ambigüedad.
<i>A will never forget your face and his eyes.</i>	Morfo-sintáctico.	Falsa elección.	Transitorio.	Linguístico, intralingual, simplificación.	Ambigüedad.
<i>We had fun a lot.</i>	Morfo-sintáctico.	Falsa elección.	Transitorio.	Linguístico, intralingual, simplificación.	Ambigüedad.
<i>She always make me laugh.</i>	Morfo-sintáctico.	Falsa elección.	Transitorio.	Linguístico, intralingual, simplificación.	Ambigüedad.
<i>She's a girl with self-confident so she is always well-dressed.</i>	Morfo-sintáctico.	Falsa elección.	Transitorio.	Linguístico, intralingual, simplificación.	Ambigüedad
<i>She always tell the truth and if you need her...</i>	Morfo-sintáctico.	Forma Errónea	Transitorio	Linguístico, intralingual, simplificación de reglas gramaticales con respecto a los tiempos verbales.	Efecto de ambigüedad en el mensaje.
<i>She likes cooking, she----still learning.</i>	Morfo-sintáctico.	Omisión.	Transitorio.	Lingüístico, intralingual, simplificación.	Ambigüedad.
<i>She is always busy working.</i>	Ortográfico.	Omisión.	Transitorio.	Linguístico, intralingual, simplificación.	Ambigüedad
<i>She was short and slim with long brow curly hear.</i>	léxico	Omisión que deriva en una forma errónea.	Transitorio	Lingüístico, intralingual, simplificación.	Ambigüedad.
<i>Nowaday we are friends and chat every fridays at morning.</i>	ortográfico. morfo-sintáctico.	-Omisión. -falsa elección y falsa colocación.	Transitorio. transitorio.	Linguístico, Intralingual, simplificación.  -Lingüístico, intralingual, hiper-generalización.	Ambigüedad.

**Tabla 3:** Posibles razones de los errores.

IDENTIFICACIÓN DE ERRORES	POSIBLES RAZONES
<p><b>ERRORES DE TRANSFERENCIA</b>  <i>My friend is generous, clever and <b>responsible</b></i>  <i>We <b>had sunbath</b> together.</i>  <i><b>All days</b> we made the same.</i>  <i>XX has been my best friend since I was five <b>years</b>.</i>  <i>When we <b>got</b>, he was in bed.</i>  <i>We returned <b>to</b> home.</i>  <i>She loves <b>the</b> animals.</i>  <i>She sits there for hours reading her <b>favourites</b> books</i></p>	<p>En los errores de transferencia negativa de LM a LE, los aprendientes realizan conexiones con sus conocimientos previos de su LM. En los ejemplos estas conexiones van desde el cambio de código, uso del español “responsable” en lugar de la palabra en inglés “<i>responsible</i>”, hasta traducciones literales como “<i>all days</i>” equivalente al español todos los días, “<i>we had sunbath</i>”. En todos estos casos, el hablante comete errores porque transfiere las diferencias de su LM a la LO.                      En el último ejemplo, el aprendiente transfiere una regla sintáctica que posee en su lengua a la lengua extranjera: la de concordancia de número entre adjetivo, sustantivo en el español transferida al inglés.                      Estrategias de comunicación (cambio de código) El hablante utiliza esta estrategia, la de recurrir a su lengua materna, para compensar carencias o dificultades que posee en la LE. Como siente que tiene un dominio insuficiente de la lengua meta cambio de código.</p>

ERRORES DE HIPERGENERALIZACIÓN	POSIBLES RAZONES
<p><i>...<b>ours</b> boyfriends.</i>  <i>She wants to be a teacher <b>to works</b> with children.</i>  <i>We <b>going to explaised</b> our next holiday with ....</i>  <i>So if she has <b>free times</b> we go to ---park.</i></p>	<p>El hablante utiliza concordancia entre el adjetivo y el sustantivo de manera inadecuado. Además utiliza vocabulario erróneo al reemplazar “<i>someones</i>” por “<i>photos</i>”. También sobregeneraliza la regla de la adición de la “s” en la tercera persona del singular del presente simple y se lo agrega al verbo aun cuando se lo utiliza en la forma infinitiva. También sobregeneraliza el uso del plural en “<i>free times</i>” produciendo un uso en un contexto inadecuado. En todos estos ejemplos, los aprendientes al intentar establecer paralelismos y analogías basados en sus conocimientos previos, producen una falsa generalización: De este modo, aplican indiscriminadamente el uso de una regla a casos en los que no se aplica.</p>

ERRORES DE SIMPLIFICACIÓN	POSIBLES RAZONES
<p><i>A will never forget <b>your</b> face and <b>his</b> eyes.</i>  <i><b>At</b> the year passed.</i>  <i>She's a girl with <b>self-confident</b> so she is always well-dressed.</i>  <i>She always <b>tell</b> the truth and if you need her...she is.</i>  <i>She----<b>still learning</b>.</i>  <i>She always <b>is</b>.</i></p>	<p>El hablante busca simplificar el sistema de la LE reduciendo los elementos que considera redundantes, por lo tanto utilizan las formas menos marcadas y más conocidas y frecuentes. Los aprendientes borran las marcas gramaticales redundantes como por ejemplo las marcas de plural: "nowaday, the year passed". También neutralizan el uso de reglas como en: "she always tell the truth ,your face and his eyes, a girl with self-confident". Además simplifican a través de la aplicación incompleta de las reglas ."she..still learning,she always is". Estos errores responden a un dominio incompleto de la lengua meta.</p>

## CONCLUSIÓN.

El Análisis de Errores y la Teoría de la Interlengua ejemplifican una fase más en el intento de comprender y explicar la naturaleza del proceso de adquisición de una segunda lengua. En este trabajo se ha tratado de caracterizar al concepto de error no como algo dañino que debe ser erradicado , sino como exponentes del sistema lingüístico de los aprendientes; como una herramienta que nos permite dar cuenta de la sistematicidad y variabilidad de diferentes etapas en el proceso de adquisición de un LE. El análisis de errores nos permitió demostrar que el sistema de la Interlengua es un sistema diferente de la L1 y L2 y que como sostiene Nemser (1971) muestra frecuentes y sistemáticas ocurrencias de elementos no atribuibles a la lengua materna del alumno o la lengua meta y que constituye un sistema en sí mismo que exhibe una verdadera coherencia interna. La identificación y categorización de errores ha puesto de manifiesto la presencia y relevancia de proceso de desarrollo internos al aprendiente en la adquisición de una L2. Estos mecanismos internos al individuo pueden dar cuenta del orden en las etapas de desarrollo de la L2. El AE podría también utilizarse para fines didácticos ya que al dar cuenta de la IL de los hablantes no nativos y buscar las explicaciones de estas producciones idiosincrásicas y su incidencia en los procesos de aprendizaje de la LE, se constituye, desde la teoría, en un valioso aporte para el diseño de la intervención didáctica. Una vez hecho un análisis de errores y explicado sus posibles causas se podrían sugerir posibles implicaciones pedagógicas para su tratamiento.

## BIBLIOGRAFÍA

ALEXOPOULOU, A. (2006). Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva. *Porta Linguarum* 5, enero, 17-35.

ALEXOPOULOU, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9. <http://www.nebrija.com/revistalinguistica/> numero92011.

RIVERO, S. (2006). Adquisición de Segunda Lengua. Rosario: Lectio-Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Fac. Humanidades y Artes, U.N.R.

VÁZQUEZ, G. (2009). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5.

VÁZQUEZ, G. (2010). Hacia una valoración positiva del concepto del error. *Marco ELE* 11, 166-177.

SANTOS GARGALLO, I. (1993). Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. Madrid: Síntesis.

SRIDHAR, S.N. Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal en: Fisiak, J. (ed): *Contrastive Linguistics and the language teacher*. Oxford: OUP. 1981: 207-241.

## CLASES DE PALABRAS Y SINTAXIS: UNA APROXIMACIÓN INICIAL AL NIVEL SINTÁCTICO

Imanol Santandrea<sup>1</sup>

### ABSTRACT

El presente artículo, como lo expresa explícitamente el título, se dispone como una aproximación inicial al nivel sintáctico. En este sentido, para su confección, se tuvieron en cuenta aportes de diferentes teorías lingüísticas -tradicional, distribucionalista y generativista-; los cuales se intentó poner en diálogo (mediante una inexorable transposición didáctica) a los fines didácticos de ofrecer algunas categorías y metodologías de análisis que se conciben importantes para un abordaje reflexivo sobre las estructuras sintácticas.

**Palabras claves:** Palabras - Sintaxis - Sintagmas - Funciones - Papeles temáticos

### CLASES DE PALABRA

#### Criterios de clasificación:

- **Semántico:** dicho criterio prevaleció en la gramática tradicional; sin embargo, sólo en combinación con los criterios formales (a los que se debería subordinar), puede contribuir a delimitar una clase. Los criterios formales incluyen los morfológicos y sintácticos, los cuales son prioritarios para establecer las categorías.

- **Morfológico:** las propiedades morfológicas proporcionan el criterio más adecuado para la clasificación básica de las palabras, debido a que permiten agruparlas en dos grandes clases:

1. **Palabras invariables:** los adverbios, las preposiciones, las conjunciones y las interjecciones no presentan flexión de ningún tipo.

2. **Palabras variables:** los sustantivos, los adjetivos, los determinantes, los pronombres y los verbos se asocian sistemáticamente con dos tipos de flexión.

a. **Flexión nominal:** los sustantivos, adjetivos, determinantes y pronombres<sup>2</sup> flexionan en género y número.

b. **Flexión verbal:** los verbos flexionan en las categorías de tiempo, aspecto, modo, voz, persona y número. Los últimos dos rasgos son relevantes, como se verá luego, en términos sintácticos.

- **Sintáctico:** las propiedades sintácticas incluyen la distribución, las combinaciones posibles, las restricciones sintagmáticas y las funciones. Cada clase de palabra puede ser caracterizada por la estructura interna del sintagma que nuclea (proyección categorial) y por su potencial funcional, es decir, por las funciones que puede desempeñar en la oración (proyección funcional). En tal sentido, es menester definir algunas categorías propias de la sintaxis:

- **Oración:** unidad gramatical de carácter autónomo, conformada por articulación unidades menores (sintagmas) y caracterizada por la presencia de un verbo conjugado.

<sup>1</sup> Profesor en Letras (Facultad de Humanidades y Artes. UNR).

<sup>2</sup> Éstos presentan también flexión de caso.

- Cláusula: estructura generada en torno a dos funciones sintácticas primordiales, el sujeto y el predicado.
- Constituyentes: el sujeto y el predicado serían los primeros constituyentes inmediatos (siempre binarios) de una cláusula. Sin embargo, ambos presentan sus propios constituyentes, y estos últimos, a su vez, pueden contener otros (y así en lo sucesivo hasta agotar las unidades sintácticas mínimas):

*Mi primó comió pizza en el bar.*

*Mi primo / comió pizza en el bar. CI1*

*Mi / primo // comió varias pizzas / en el bar. CI2*

*comió / varias pizzas // en / el bar. CI3*

*varias / pizzas // el / bar. CI4*

- Sintagmas: a excepción de las conjunciones e interjecciones, las demás clases de palabra proyectan unidades sintácticas denominadas sintagmas, construcciones que presentan su misma categoría y de las cuales se constituyen como núcleos: sustantivo - sintagma nominal (SN), adjetivo - sintagma adjetival (SA), preposición - sintagma preposicional (SP), adverbio - sintagma adverbial (SAdv), verbo - sintagmas verbal (SV). Además de los núcleos, los sintagmas habilitan dos posiciones más: la propia del especificador (determinante o cuantificador) y la del complemento; éstas serán o no saturadas dependiendo cada caso. Dicha estructura presenta el siguiente orden jerárquico:

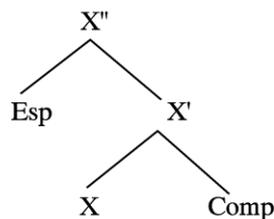


Gráfico 1

En dicho esquema<sup>3</sup> (denominado en virtud de su forma, *arbóreo*), la X'' hace referencia a la proyección máxima -es decir al sintagma propiamente dicho- y la X, al núcleo que lo proyecta. Éste modelo, que puede reformularse y simplificarse linealmente en la fórmula  $[Esp / X [Comp]SX]$ , permite analizar los constituyentes categoriales de las diferentes estructuras sintácticas. En efecto, tomando como referencia la oración anterior, por ejemplo, en el sintagma nominal  $[Mi primo]$ , se encuentran saturadas las posiciones de especificador y núcleo; en el preposicional  $[en el bar]$ , las propias de núcleo y complemento (lugar ocupado por otro sintagma nominal):  $[Mi / primo^4]SN$  y  $[en [el / bar]SN]SP$ .

Como se advierte, los sintagmas se combinan generalmente por incrustación (esto quiere decir que unos aparecerán subordinados a otros; de allí el carácter jerárquico y recursivo de las estructuras sintácticas). En tal sentido, teniendo en cuenta la referida oración, es posible advertir en los CI 1 (Sujeto y predicado) un SN ( $[Mi / primo]$ ) y un SV ( $[comió varias pizzas en el bar]$ ); en los CI 2, el especificador-determinante (*Mi*) y el núcleo (*primo*) de un SN, parte (esencial) del SV ( $[comió$

<sup>3</sup> Responde a la teoría X-barra propuesta por el generativismo.

<sup>4</sup> En negrita se señalan los núcleos.

*varias pizzas*]), y el SP (*[en el bar]*); en los CI 3, tanto el núcleo del SV (**comió**) y un SN que ocupa la vacante de su complemento (*[varias / pizzas]*) como el núcleo del SP (**en**) y el SN que satura el espacio de su complemento (*[el / bar]*); finalmente, en el CI 4, el especificador-determinante de un SN (*varias*) y su núcleo (**pizzas**); y el especificador-determinante de otro SN (*el*) y su respectivo núcleo (**bar**).

### Clasificación<sup>5</sup>:

#### **Sustantivos:**

##### Rasgos semánticos:

Suelen hacer referencia a entidades concretas (**árbol, cuaderno, moto**, etc.) o abstractas (**esperanza, resignación, compromiso**, etc.), designando en forma específica (sustantivos propios: **Perú, José, Córdoba**, etc.) o general (sustantivos comunes: **contrato, establecimiento, hoja**, etc.). Dentro de este último grupo, se suelen subclasificar tanto los individuales (**árbol, libro, perro**, etc.) y colectivos (**arboleda, biblioteca, jauría**, etc.) cómo los contables (**lápiz-ces, edificio-s, mesa-s**, etc.) y no contables (**agua, harina, arena**, etc.).

##### Rasgos morfológicos:

Algunos sustantivos presentan flexión (plasmada en la desinencia) de género y número (**abogad-o-s, perr-a-s**); muchos, sólo de número -debido a que el género ya forma parte del lexema- (**árbol-es, nube-s, tenedor-es**) y pocos no presentan flexión (**crisis, lunes, análisis**). En tales casos, el rasgo de género forma parte del lexema y el de número es expresado a través del especificador-determinante (**la-s crisis, el-los lunes, un-os análisis**). Así, pese a la ausencia de flexión morfológica, los sustantivos plasman la concordancia nominal (correspondencia de género y número) en combinación con determinantes y adjetivos. En cuanto a su formación, algunos sustantivos se forman por derivación mediante los sufijos **-ción** (*participa-ción, can-ción, inaugura-ción*), **-miento** (*estableci-miento, descifra-miento, abasteci-miento, requeri-miento, casa-miento*), **-ismo** (*capital-ismo, impresion-ismo, analfabet-ismo*), **-ura** (*amarg-ura, alt-ura, apert-ura*) y **-bilidad** (*acepta-bilidad, accesi-bilidad, improba-bilidad*).

##### Rasgos sintácticos:

Proyección categorial: los sustantivos proyectan sintagmas nominales, constituyéndose en sus núcleos. Los comunes tienden a expandirse en una construcción más amplia, proyectando un especificador-determinante (artículo o adjetivo determinativo) y habilitando complementos (posición que puede ser ocupada por sintagmas preposicionales o adjetivales): *[el / árbol [del tío]SP]SN*; *[los / pedidos [familiares]SA]SN*; *[esa / maceta [chica]SA]SN*. Los nombres propios, al constituirse en sus núcleos y no habilitar las otras posiciones, forman sintagmas nominales por sí mismos: *[Rosario]SN*, *[José]SN*, *[Homero]SN*. Asimismo, pueden funcionar como núcleo de los sintagmas nominales

<sup>5</sup> El presente trabajo, debido a que se propone como una aproximación inicial, se concentra en las categorías léxicas (sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos) y las preposiciones (categoría funcional), teniendo en cuenta su incidencia y preponderancia en la configuración sintáctica. De esta forma, quedaría para otro estudio, por ejemplo, el abordaje de los pronombres, las conjunciones y las interjecciones.

pronombres y adjetivos sustantivados: [**Ella**]SN, [**Él**]SN, [**Estos**]SN, [**El / pequeño**]SN, [**Una / joven**]SN.

### Adjetivos:

#### Rasgos semánticos:

Determinan, califican o engloban en una clase a los sustantivos que modifican. En este sentido, se clasifican en determinativos, calificativos y relacionales. Los primeros forman parte de los determinantes -ya que se caracterizan por preceder al sustantivo determinando su alcance- y se subdividen en: demostrativos (**Estos ríos**), numerales (**Dos delincuentes**), posesivos (**Mi perro**) e indefinidos (**Algunos recursos**). Los calificativos denotan una propiedad de los sustantivos que generalmente suceden, aunque también pueden precederlos (**La casa pequeña; La pequeña casa**). Los que reúnen, en su modificación, a los sustantivos dentro de una categoría determinada son los adjetivos relacionales; los cuales, a diferencia de los anteriores, nunca pueden anteponerse a aquellos (**La libreta académica; La académica libreta\***; **El acoso escolar; El escolar acoso\***).

#### Rasgos morfológicos:

Flexionan en género y número concordando en dichos rasgos con los sustantivos a los que modifican (**El tema nuevo; Aquellos sueños imposibles**). Como se aprecia en el último ejemplo, existen adjetivos que no expresan morfológicamente género sino que lo asumen por la mencionada concordancia (nominal). Por derivación, algunos adjetivos se forman a través de los sufijos **-ble** (**rompi-ble, insolu-ble, inesta-ble**), **-al** (**constitucion-al, institucion-al, ban-al**), **-oso/a** (**asombr-oso, ruid-osa, dud-oso**), **-il** (**móv-il, puer-il, estudiant-il**), **-do/a** (**ama-do, alcanza-da, premedita-do**), **-ano** (**medi-ano, cerc-ano, lej-ano**).

#### Rasgos sintácticos:

Proyección categorial: los adjetivos proyectan sintagmas adjetivales, constituyéndose en sus núcleos. Dichos sintagmas suelen incrustarse en nominales, debido a la mencionada dependencia que sostienen los adjetivos respecto de los sustantivos: [**El / río**]SA]SN; [**Mi / hermano**]SA]SN; [**La / fuerte**]SA]SN. Algunos sintagmas adjetivales pueden presentar un especificador-cuantificador (**[muy / difíciles]**SA) y pocos, un SP como complemento (**[propenso a problemas]**SP]SA). Asimismo, como se observó, los adjetivos determinativos (demostrativos, posesivos, numerales e indefinidos) suelen ocupar la posición de especificador-determinante en los sintagmas nominales: [**Aquellos / cerros**]SN, [**Tu / madre**]SN, [**Tres / naranjas**]SN, [**Algunos / problemas**]SN.

### Preposiciones:

#### Rasgos semánticos:

Sus significados dependen del contexto (lineal o lingüístico), es decir de los sintagmas (generalmente nominales) con los que se vinculan. De esta forma, pueden expresar pertenencia (**de un amigo**), compañía (**con Juan**), causa (**por buena persona**), finalidad (**para comer**), instrumento (**con una rama**), lugar (**en Miramar**), modo (**con ganas**) y tiempo (**desde el jueves**), entre otras posibilidades.

Rasgos morfológicos:

Palabras invariables; carecen de rasgos flexivos.

Rasgos sintácticos:

Proyección categorial: las preposiciones proyectan sintagmas preposicionales, constituyéndose en sus núcleos. Estos sintagmas carecen de autonomía sintáctica: requieren de una sintagma en el que incrustarse (relación de subordinación) y de un complemento (término de la preposición); posición que es ocupada, generalmente<sup>6</sup>, por un sintagma nominal: [La / **casa** [de [mi / **amigo**]SN]SP]SN; [El / **río** [de [Cosquín]SN]SP]SN; [**Compré** [alfajores]SN / [para [Mariano]SN]SP]SV; [**Sucedió** [en [Mayo]SN]SP]SV; [**Salté** [con [ganas]SN]SP]SV.

**Adverbios:**

Rasgos semánticos:

La gramática tradicional los clasificaba, en torno a este criterio, en adverbios de tiempo (**hoy, ayer, mañana, antes, después, anoche**), de lugar (**aquí, allí, acá, ahí, adelante, atrás, arriba, abajo, cerca, lejos**), de manera (**así, bien, mal, regular, rápidamente, brillantemente**), de cantidad (**poco, mucho, muy, demasiado, bastante, más, menos, algo, todo, nada**), de afirmación (**siempre, cierto, ciertamente, efectivamente, exacto, obvio, obviamente, claramente, seguro, totalmente**) y de negación (**no, jamás, nunca, nadie**).

Rasgos morfológicos:

Palabras invariables, carecen de rasgos flexivos. Muchos adverbios se forman por derivación a través del sufijo **-mente** (*posible-mente, común-mente, tranquila-mente*).

Rasgos sintácticos:

Proyección categorial: los adverbios proyectan sintagmas adverbiales, constituyéndose en sus núcleos. Los SAdv suelen aparecer incrustados en sintagmas verbales: [**Fui** [a la plaza]SP / [ayer]SAdv]SV, [**Comí** [fideos]SN / [rápidamente]SAdv]SV). A su vez, al igual que los adjetivales, éstos pueden ocupar su lugar de especificador a través de la inclusión de un cuantificador ([poco / **oportunamente**]SAdv).

**Verbos:**

Rasgos semánticos:

Hacen referencia a eventos, ya sean acciones (verbos como "limpiar", "gritar" y "cortar", etc.: **Limpié** la casa; **Él grita** mucho; José **cortó** la leña), procesos (verbos como "cambiar", "crecer" y "transcurrir", etc.: La escuela **cambió** en los últimos años; Esteban **creció** mucho; Muchos años **transcurrieron** desde entonces) o estados (verbos como "estar", "parecer", "sentir", etc.: El país **está** en crisis; Juan **parece** cansado; Los chicos **se sienten** contentos).

<sup>6</sup> Algunos sintagmas adverbiales también pueden hacerlo: [El / **río** [de [allá]SAdv]SP]SN, [**Descansaremos** [hasta [mañana]SAdv]SP]SV.

Rasgos morfológicos:

Los verbos flexionan en los rasgos gramaticales de tiempo, aspecto, modo, voz, persona y número; significado (gramatical) que aportan sus respectivas desinencias:

*Canta-ron*

Tema D (pretérito, perfectivo, indicativo, activa, tercera y plural).

*Trotá-bamos*

Tema D (pretérito, imperfectivo, indicativo, activa, primera y plural).

La persona y el número son relevantes sintácticamente puesto que, como se verá posteriormente, habilitan y permiten identificar el sujeto (argumento externo - proyectado por fuera del predicado -SV-).

Rasgos sintácticos:

Proyección categorial: los verbos proyectan sintagmas verbales, constituyéndose en sus núcleos: *La tormenta [ocasionó muchos inconvenientes]SV*, [**Hubo** disturbios ayer]SV, *Los estudiantes [aprobaron el espacio]SV*. Dichos sintagmas (pese a lo que establecen algunas posturas) no suelen ocupar la posición de especificador y la propia de complemento dependerá (en número y carácter: argumentos internos o adjuntos) fundamentalmente de las estructuras argumentales de sus núcleos.

## LA SINTAXIS COMO PROYECCIÓN DEL LÉXICO Y COMBINATORIA JERÁRQUICA DE SINTAGMAS

El generativismo, a través de la propuesta de la teoría temática, habla de proyección léxica en la sintaxis: algunas piezas -principalmente, los verbos- asignan los roles o papeles semánticos que deben cumplir otras en las estructuras. De esta forma, en términos de rección obligatoria<sup>7</sup>, dichos papeles se clasifican en *agente* (participante que realiza el evento), *experimentante* (participante que percibe o experimenta el evento), *tema* (participante del que se predica o que resulta afectado -se origina, modifica o traslada- por el evento), *destinatario* (participante que recibe el tema), *meta* (lugar de destino del movimiento) y *manera* (modo en el que se produce el evento o en el que se concibe o designa al *tema*).

Para dicha proyección -del léxico en la sintaxis-, los verbos habilitan determinadas funciones sintácticas puesto que, como se evidencia, se configuran no sólo como núcleos del SV, sino también de las oraciones que conforman, organizando la sintaxis en torno a los argumentos que exigen para completar su significado. En cuanto a estos últimos, se clasifican en externo e internos: el primero corresponde a la función de sujeto y los segundos, a varias funciones que forman parte del predicado de forma obligatoria.

<sup>7</sup> Si bien este listado no agota la totalidad de los papeles temáticos -en la clasificación propuesta por Bosque y Gutiérrez Rexach (2009) también se encuentran *beneficiario*, *origen*, *causa*, *vía*, *ubicación*, *cantidad* e *instrumento*-, aquí se consideran sólo los papeles proyectados de forma obligatoria por los verbos.

Argumento externo (fuera del predicado -SV-):		
Función	Caracterización	Ejemplos y análisis
Sujeto	Las gramáticas tradicionales y escolares definían el sujeto en términos semánticos o pragmáticos, identificándolo con el agente del evento denotado por el verbo: "es el que realiza la acción". Otra definición muy repetida era la siguiente: "El sujeto es la persona o cosa de la cual decimos algo". Ambas concepciones confunden el plano extralingüístico con el gramatical. El sujeto no es una entidad (una <i>persona</i> o una <i>cosa</i> ) sino una función sintáctica desempeñada por un constituyente (como se vio, inmediato 1) particular: el sintagma nominal (con papel <i>agente</i> , <i>experimentante</i> o <i>tema</i> ), hermano del predicado (también constituyente inmediato 1) y cuyo núcleo, como se vio, concuerda en persona y número con el núcleo del predicado, es decir con el verbo flexionado (concordancia verbal).	<p><i>Su casa fue construida por su padre.</i>                      [Su / <b>casa</b>]SN [<b>fue construida</b> por su padre]SV</p> <p><u>Sujeto</u>                      Su <u>casa</u> \ <u>fue construida por su padre.</u>                      N \ N                      (tema) Predicado</p> <p><i>A Juan lo ví esta tarde.</i>                      [A Juan lo <b>vi</b> esta tarde]SV ([Yo]SN)  <u>Sujeto</u> (tácito)                      A Juan lo <u>vi</u> esta tarde / (Yo)                      N / N                      Predicado (experimentante)</p> <p><i>Me interesan tus opiniones.</i>                      [Me <b>interesan</b>]SV [tus / <b>opiniones</b>]SN  <u>Sujeto</u>                      Me <u>interesan</u> / tus <u>opiniones.</u>                      N / N                      Predicado (tema)<sup>8</sup></p>
Argumentos internos (dentro del predicado - incrustados en el SV)-		
Función	Caracterización	Ejemplos y análisis
Objeto directo (O.D.)	Es el SN -con papel <i>tema</i> - que forma parte del predicado en términos de argumento interno, debido a que se presenta como un constituyente que viene a saturar la significación y la estructura argumental de numerosos verbos, denominados comúnmente transitivos. En efecto, verbos como	<p><i>Los chicos de José pintaron el barco.</i>                      [Los / <b>chicos</b> de José<sup>9</sup>]SN [<b>pintaron</b> [el / <b>barco</b>]SN]SV</p> <p><u>Sujeto</u>                      Los <u>chicos</u> de José \ <u>pintaron el barco.</u>                      N \ N O.D. (tema).                      Predicado</p>

<sup>8</sup> En efecto, cada una de estas oraciones presenta un sujeto que no responde a las definiciones citadas; puesto que, aunque muchas veces proyecte el papel *agente* (como en **Juan come pescado**, **Los niños de mi vecino construyeron un castillo**, **El presidente vetó la ley**), dicho constituyente no se define más que en base a criterios formales. De forma tal que, si pretendemos acudir a términos semánticos, sólo podremos interpretarlo como el argumento externo, proyectado por numerosos verbos (denominados personales) por fuera del predicado, sobre el que éstos, junto a sus argumentos internos y adjuntos, predicar.

<sup>9</sup> Si bien se opta por analizar este y otros ejemplos en relación a los constituyentes inmediatos de mayor jerarquía de las construcciones (aquellos que proyectan papeles y cumplen funciones sintácticas) dado los objetivos planteados en este artículo, se torna preciso aclarar que dentro de estos -como se vio al comienzo- se encuentran otros de menor rango. De forma tal que el análisis exhaustivo de este sintagma sería [Los / **chicos** [de [José]SN]SP]SN.

	<p><i>pintar, comprar, leer, lavar, comer, realizar,</i> etc. requieren para completarse sintáctica y semánticamente no sólo la presencia de un SN -por fuera del SV- en función sujeto, sino de otro de la misma categoría -incrustado, como se dijo, en el SV- en la propia de O.D.</p>	<p><i>Mi hermano compró frutas.</i>                  [Mi / <b>hermano</b>]SN [<b>compró</b> [frutas]SN]SV  <u>Sujeto</u>                  Mi <u>hermano</u> \ <u>compró</u> <u>frutas.</u>                  N \ N O.D. (tema)                  Predicado</p>
	<p>El O.D. puede ser sustituido por un clítico (pronombre) acusativo.</p>	<p><i>Los chicos de José lo pintaron.</i>                  [Los / <b>chicos</b> de José]SN [[<b>lo</b>]SN <b>pintaron</b>]SV  <u>Sujeto</u>                  Los <u>chicos</u> de José \ <u>lo</u> <u>pintaron.</u>                  N \ O.D. (tema) N                  Predicado</p> <p><i>Mi hermano las compró</i>                  [Mi / <b>hermano</b>]SN [[<b>las</b>]SN <b>compró</b>]SV  <u>Sujeto</u>                  Mi <u>hermano</u> \ <u>las</u> <u>compró.</u>                  N \ O.D (tema) N                  Predicado</p>
	<p>Excepcionalmente, dicha función puede ser desempeñada por un sintagma preposicional (SP) cuando el sustantivo (término de preposición) designa a una persona o a una entidad personalizada.</p>	<p><i>Vi a Cristina.</i>                  ([Yo]SN) [<b>Vi</b> [a Cristina]SP]SV  <u>Sujeto (tácito)</u>                  (Yo) \ <u>vi</u> <u>a Cristina</u>                  N \ N O.D. (tema)                  Predicado</p> <p><i>Francisco reta a mi perro.</i>                  [Francisco]SN [<b>reta</b> [a mi Perro]SP]SV  <u>Sujeto</u>                  Francisco \ <u>reta</u> <u>a mi perro</u>                  N \ N O.D. (tema)                  Predicado</p>
<p>Complemento de Régimen (C. de Rég)</p>	<p>Algunos verbos (denominados de complemento preposicional) exigen la presencia adyacente de una preposición específica (<i>pensar en, depender de, atreverse a, convocar a,</i> etc.) -más su término- para completar su significado. En tal sentido, el sintagma preposicional -con papel <i>tema</i>- estará incrustado en el verbal.</p>	<p><i>Los tíos piensan en tu futuro.</i>                  [Los / <b>tíos</b>]SN [<b>piensan</b> [en tu futuro]SP]SV  <u>Sujeto</u>                  Los <u>tíos</u> \ <u>piensan</u> <u>en tu futuro</u>                  N \ N C. de rég. (tema).                  (agente) Predicado</p> <p><i>Ellos dependen de sus mentiras.</i>                  [Ellos]SN [<b>dependen</b> [de sus mentiras]SP]SV  <u>Sujeto</u>                  Ellos \ <u>dependen</u> <u>de sus mentiras</u>                  N \ N C. de rég. (tema).                  (exper.) Predicado</p>
<p>Objeto indirecto (O.I.)</p>	<p>Al igual que el O.D., constituye un argumento interno, es decir, una función que es requerida por la estructura argumental de ciertos verbos (ditransitivos que denotan transferencia y exigen O.D. y O.I.). Esta función es desempeñada por un</p>	<p><i>Le regalé una flor a mi abuela.</i>                  ([Yo]SN) [[<b>Le</b>]SN <b>regalé</b> [una / flor]SN / [a mi abuela]SP]SV  <u>Sujeto (tácito)</u>                  (Yo) \ <u>Le</u> <u>regalé</u> <u>una flor</u> <u>a mi abuela</u>                  N \ O.I. N O.D. (tema). O.I. (Destinatario)                  (agente) Predicado</p>

	<p>sintagma preposicional -con papel <i>destinatario</i>- que presenta, como núcleo, a la preposición <i>a</i> y, como término, a un sustantivo de rasgo +animado. Dicho constituyente suele encontrarse duplicado o sustituido por los clíticos dativos <i>me, te, le/s, nos</i>.</p>	<p><i>Mi primo te envió una carta.</i>                  [Mi / <b>primo</b>] [[te]SN / <b>envió</b> [una / <b>carta</b>]SN]SV  <u>Sujeto</u>                  Mi <u>primo</u> \ <u>te</u> <u>envió</u> <u>una carta</u>                  N \ O.I. (Dest.) N O.D. (tema).                  (agente) Predicado</p>
<p>Complemento locativo (C.L.)</p>	<p>Algunos verbos (de traslado) requieren de un sintagma preposicional o adverbial -con papel <i>meta</i>- que brinde información sobre el lugar de destino del evento.</p>	<p><i>Viajamos a Venezuela.</i>                  ([<b>Nosotros</b>]SN) [<b>Viajamos</b> [a Venezuela]SP]SV  <u>Sujeto (tácito)</u>,                  (<b>Nosotros</b>) \ <u>Viajamos a Venezuela</u>                  N \ N C. L (meta).                  (agente) Predicado</p> <p><i>Los estudiantes colocan los libros acá.</i>                  [Los / <b>estudiantes</b>]SN [<b>colocan</b> [los / <b>libros</b>]SN / <b>acá</b>]SAdv]SV  <u>Sujeto</u>                  Los <u>estudiantes</u> \ <u>colocan los libros</u> <u>acá</u>.                  N \ N O.D. (tema) C.L. (meta)                  (agente) Predicado</p>
<p>Complemento de manera (C. M.)</p>	<p>Pocos verbos (de comportamiento) requieren de un sintagma adverbial o preposicional -con papel <i>manera</i>- que brinde información sobre el modo en que se produce el evento.</p>	<p><i>Los niños se portarán muy bien.</i>                  [Los / <b>niños</b>]SN [<b>se portarán</b> [muy / <b>bien</b>]SAdv]SV  <u>Sujeto</u>                  Los <u>niños</u> \ <u>se portarán muy bien</u> .                  N \ N C.M. (manera)                  (agente) Predicado</p> <p><i>Lorenzo se comporta de forma atinada.</i>                  [<b>Lorenzo</b>]SN [<b>se comporta</b> [de forma atinada]SP]SV  <u>Sujeto</u>                  Lorenzo \ <u>se comporta de forma atinada</u> .                  N \ N C.M. (manera) .                  (agente) Predicado</p>
<p>Predicativo objetivo obligatorio (P.O.O.)</p>	<p>Los verbos de entendimiento (<i>considerar, juzgar</i>), de percepción (<i>ver, oír, notar, encontrar</i>) y de designación (<i>designar, elegir, nombrar</i>) requieren de un sintagma adjetival o, en menor medida, nominal -con papel <i>manera</i>- que brinde información sobre el modo en que se concibe o designa al <i>tema</i> (en función O.D.).</p>	<p><i>Considero tu desempeño insuficiente.</i>                  ([Yo]SN) [<b>Considero</b> [tu / <b>desempeño</b>]SN / <b>insuficiente</b>]SA]SV  <u>Sujeto (tácito)</u>                  (Yo) \ <u>Considero tu desempeño insuficiente</u>.                  N \ N O.D (tema) P.O.O. (manera)                  (agente) Predicado</p> <p><i>El jefe nombró a un amigo secretario</i>                  [El / <b>jefe</b>]SN [<b>nombró</b> [a un amigo]SP / <b>secretario</b>]SN]SV  <u>Sujeto</u>                  El <u>jefe</u> \ <u>nombró secretario</u> <u>a un amigo</u>                  N \ N P.O.O. (manera) O.D (tema)                  (agente) Predicado</p>

En tal sentido, es posible establecer algunas correspondencias entre las funciones sintácticas, los papeles temáticos asignados y los sintagmas a través de los que éstos se plasman en la sintaxis.

<b>Función</b>	<b>Papel</b>	<b>Ejemplos (funciones y papeles subrayados)</b>	<b>Sintagma</b>
Sujeto	Agente	<u>El vecino</u> <b>trota</b> en el parque. <u>El vecino</u> <b>cortó</b> la rama	SN
	Experimentante	<u>Marco</u> <b>siente</b> frío. <u>Mis padres</u> <b>observaron</b> el hecho.	SN
	Tema	Me <b>gustan</b> <u>los feriados</u> . <b>Sucedieron</b> <u>varios inconvenientes</u> .	SN
O.D.	Tema	El vecino <b>cortó</b> <u>la rama</u> . <b>Observé</b> <u>a tu amigo</u> . <b>Hay</b> <u>manifestaciones</u> en Concordia.	SN (o SP) <sup>10</sup>
C. de Rég.	Tema	Marco <b>confía</b> <u>en vos</u> . Los niños <b>dependen</b> mucho <u>de</u> <u>padres</u> .	SP
O.I.	Destinatario	<b>Enviaré</b> una carta <u>a mi abuela</u> . Los empleados <b>pidieron</b> explicaciones <u>a sus jefes</u> . <b>Me</b> <b>diste</b> una sorpresa.	SP (o SN en clítico dativo <sup>11</sup> )
C.L.	Meta	<b>Viajó</b> <u>a Miramar</u> . <b>Coloca</b> el libro <u>allí</u> .	SP o SAdv
C.M.	Manera	<b>Él</b> <b>se portó</b> <u>bien</u> . Los estudiantes <b>se comportarán</b> <u>de forma pertinente</u> .	SAdv (o SP)
P.O.O.	Manera	<b>Consideran</b> <u>repudiables</u> sus declaraciones. El gerente <b>designó</b> <u>asesor</u> a su primo.	SA (o SN)

De esta forma, teniendo en cuenta la rección que establecen en términos léxicos y funcionales y que ésta se patentó, como se apreció en el cuadro, a través de diferentes sintagmas (aspecto que algunos teóricos denominan subcategorización), los verbos podrían clasificarse en torno a sus estructuras argumentales del siguiente modo.

<b>Estructura argumental</b>		Verbos	Papeles	Funciones sintácticas	Sintagmas requeridos	Ejemplos
<b>Número de argumentos</b>	<b>Tipos de verbo</b>					
No requieren argumentos (Ceroádico)	Impersonales	<i>Nevar, llover, tronar, etc.</i>	-	-	-	<b>Nevo</b> toda la tarde. <b>Lloverá</b> mucho. <b>Truena</b> en Córdoba <sup>12</sup> .

<sup>10</sup> El uso del paréntesis marca que esta posibilidad no es habitual sino excepcional.

<sup>11</sup> Debido a que no remite al SP, sino sólo a su término que es un SN. En el ejemplo *Te envié una carta*, la referencia del pronombre *Te* no es el constituyente *[a vos]* sino *[vos]*.

<sup>12</sup> El sintagma nominal *toda la tarde*, el adverbial *mucho* y el preposicional *en Córdoba* -al igual que el adverbial *demasiado* y el preposicional *en la ruta* de los siguientes ejemplos- se configuran, como se verá posteriormente, como adjuntos (circunstanciales de tiempo, de cantidad y de lugar,

**ESPACIO 127 - Sección Sala de Profesores**

Revista de interés académico, cultural y educativo  
 Instituto Superior de Formación Docente N° 127 "Ciudad del Acuerdo"  
 San Nicolás, Buenos Aires  
 Año III, Edición N° 4, Julio-Diciembre 2024, pp. 17-31, ISSN 2796-8944



Requieren sólo un argumento (monádico):	Intransitivos	<i>Dormir, toser, ocurrir, etc.</i>	<i>Agente, experimentante o tema</i>	Sujeto	SN	<i>(Yo) Dormí. <u>Él tose demasiado. Ocurrieron varios problemas.</u></i>
	Impersonales con O.D.	<i>Haber</i>	<i>Tema</i>	O.D.	SN	<i><u>Hubo accidentes en la ruta.</u></i>
Requieren dos argumentos (diádico):	Transitivos	<i>Podar, tomar, comer, etc..</i>	<i>Agente (o experimentante<sup>13</sup>)</i>	Sujeto.	SN	<i><u>Él pudo el árbol. Juan toma agua. Ellos encontraron a Marta.</u></i>
			<i>Tema</i>	O.D.	SN (o SP)	
	Verbos de complemento preposicional	<i>Convocar (a), pensar (en), depender (de), etc..</i>	<i>Agente (o experimentante)</i>	Sujeto	SN	<i><u>(Ellos/as) convocaron a los ministros. (Yo) Pienso en él. Mi primo depende de su madre.</u></i>
			<i>Tema</i>	C.de Rég.	SP	
	Verbos de traslado (sin O.D.)	<i>Ir, viajar, dirigirse, etc.</i>	<i>Agente</i>	Sujeto.	SN	<i><u>(Yo) Fui a Mendoza. Agustín viaja al norte. (Yo) Me dirigí a tu casa.</u></i>
			<i>Meta</i>	C.L.	SP	
Verbos de comportamiento	<i>Portarse, comportarse.</i>	<i>Agente</i>	Sujeto	SN	<i><u>El niño se portó muy bien. Ernesto se comportó de manera adecuada.</u></i>	
		<i>Manera</i>	C.M	SAdv (o SP)		
Requieren tres argumentos (triádico):	Ditransitivos	<i>Transferir, enviar, dar, etc.</i>	<i>Agente</i>	Sujeto	SN	<i><u>El gerente transfirió los sueldos a los empleados. (Yo) Te envié una carta. Ellos dan amor a sus hijos.</u></i>
			<i>Tema</i>	O.D	SN	
			<i>Destinatario</i>	O.I.	SP (o SN)	
	Transitivos con C.L.	<i>Poner, colocar, ubicar, etc.</i>	<i>Agente.</i>	Sujeto	SN	<i><u>Mi abuela puso los cubiertos en la mesa. Él colocó el tornillo en la pared. (Ellos/as) Ubicaron a los soldados aquí.</u></i>
			<i>Tema</i>	O.D.	SN (o SP)	
			<i>Meta</i>	C.L.	SAdv o SP	

respectivamente); es decir no son argumentales (pueden o no estar presentes, ya que su omisión no atenta contra la gramaticalidad de la oración).

<sup>13</sup> Si tenemos en cuenta la voz pasiva, también debería incorporarse el papel *tema*.

	Transitivos con P.O.O	Considerar, designar, juzgar, etc.	Agente.	Sujeto	SN	<i>(Nosotros)</i> <b>Consideramos <u>tu</u> propuesta <u>insuficiente</u>. <u>Los</u> empleados <b>designaron</b> <u>líder</u> a <u>Germán</u>. <u>El</u> <u>tribunal</u> <b>juzga</b> <u>culpable</u> <u>al</u> <u>acusado</u>.</b>
			Tema	O.D.	SN (o SP)	
			Manera	P.O.O.	SA (o SN)	

Los verbos (transitivos y ditransitivos) que proyectan sintácticamente *tema* en la función de O.D. a través de la voz activa (voz mediante la que están flexionados todos los verbos anteriores) realizan movimientos sintácticos al conjugarse (mediante la perífrasis *ser+participio*) en pasiva:

*El vecino cortó la rama (VA) - La rama fue cortada por el vecino (VP)*  
*Enviaré una carta a mi abuela (VA) - La carta será enviada a mi abuela por mí (VP)*  
*Coloca el libro en el estante (VA) - El libro es colocado en el estante (por ella/él) (VP)*

En efecto, en la voz pasiva, el *tema* que en activa se proyectaba en la sintaxis como O.D. - en los ejemplos, a través de los SN *la rama, una carta, el libro*- pasa a la cumplir la función de sujeto; y el papel *agente*, proyectado en el sujeto de la activa -en los ejemplos, mediante los SN *El vecino, (Yo), (Ella/Él)*-, se patentará en el predicado mediante la función de complemento agente (C. Ag.) -por medio de los SP *por el vecino, por mí, (por ella/él)*-. Ejemplo de análisis:

*La rama fue cortada por el vecino*  
 [La / rama]SN [fue cortada [por el vecino]SP]SV  
Sujeto.  
 La rama \ fue cortada por el vecino.  
     N        \        N        C.Ag. (agente)  
 (tema)      Predicado

Los verbos copulativos -*ser / estar*- ameritan una mención aparte debido a que, si bien flexionan y -al hacerlo- proyectan un sujeto; le delegan su predicación (subjettiva) a otro constituyente -generalmente un sintagma adjettival, aunque (como se verá en los ejemplos) no se excluye la posibilidad de sea nominal, preposicional o incluso adverbial- del predicado (categorialmente SV). Tal función recibe el nombre de predicativo subjettivo obligatorio (PSO). Ejemplos:

*Ella es amable*  
 [Ella]SN [es [amable]SA]SV  
Sujeto.  
 Ella \ es amable.  
 N        \ N PSO  
                  Predicado

*Ella es mi madre.*  
 [Ella]SN [es [mi / madre]SN]SV  
Sujeto.  
 Ella \ es mi madre  
 N        \ N PSO  
                  Predicado

*Ella es de Argentina.*  
 [Ella]SN [es [de Argentina]SP]  
Sujeto.  
 Ella \ es de Argentina  
 N        \ N PSO  
                  Predicado

<p><i>El río está bravo</i>                  [El / río]SN [está [bravo]SA]SV  <u>Sujeto.</u>                  El río \ <u>está bravo</u>                  N \ N PSO                  Predicado</p>	<p><i>El río está allá</i>                  [El / río]SN [está [allá]SAdv]SV  <u>Sujeto.</u>                  El río \ <u>está allá</u>                  N \ N PSO                  Predicado</p>
--	---

Por otra parte, tal y como se anticipó, los verbos en su proyección categorial (SV) pueden estar acompañados funcionalmente por complementos no requeridos (léxica y, por lo tanto, sintácticamente) que reciben el nombre de adjuntos. En efecto, si bien dichos elementos forman parte del predicado; éste puede prescindir de ellos (al hacerlo, la estructura proyectada continuará siendo gramatical) debido a que no forman parte de la estructura argumental del verbo. En el grupo de los adjuntos, prevalece el circunstancial, función desempeñada generalmente por sintagmas adverbiales y preposicionales (aunque algunos sintagmas nominales, como se advertirá, también pueden desempeñarla) que semánticamente aportan información adicional sobre el tiempo, el lugar, el instrumento, la compañía, el modo, la causa, la frecuencia o la finalidad del evento.

Adjuntos	Ejemplos	Análisis categorial
Circunstancial de tiempo	<i>Como fideos <u>ahora</u>.</i>	[ <b>Como</b> fideos [ <b>ahora</b> ]SAdv]SV
Circunstancial de lugar	<i>Como fideos <u>en el bar</u>.</i>	[ <b>Como</b> fideos [ <b>en el bar</b> ]SP]SV
Circunstancial de instrumento	<i>Como fideos <u>con palillos</u>.</i>	[ <b>Como</b> fideos [ <b>con palillos</b> ]SP]SV
Circunstancial de compañía	<i>Como fideos <u>con mi papá</u>.</i>	[ <b>Como</b> fideos [ <b>con mi papá</b> ]SP]SV
Circunstancial de modo	<i>Como fideos <u>desmesuradamente</u>.</i>	[ <b>Como</b> fideos [ <b>desmesuradamente</b> ]SAdv]SV
Circunstancial de causa	<i>Como fideos <u>por necesidad</u>.</i>	[ <b>Como</b> fideos [ <b>por necesidad</b> ]SP]SV
Circunstancial de frecuencia	<i>Como fideos <u>todos los días</u>.</i>	[ <b>Como</b> fideos [ <b>todos los días</b> ]SN]SV
Circunstancial de finalidad	<i>Como fideos <u>para ahorrar</u>.</i>	[ <b>Como</b> fideos [ <b>para ahorrar</b> ]SP]SV

Los ejemplos brindados sólo presentan un criterio y fin didáctico. Lógicamente, los circunstanciales pueden combinarse en estructuras tales como *Como fideos desmesuradamente en el bar con mi papá* o *Como fideos todos los días para ahorrar*. Dentro de los adjuntos, teniendo en cuenta su carácter prescindible, también deberían incluirse los predicativos (subjetivo u objetivo) no obligatorios y el dativo de interés. Los primeros se patentan a través de sintagmas adjetivales que predicán de forma no necesaria sobre el sujeto u O.D. (respectivamente); los segundos se materializan a través de

sintagmas preposicionales -con papel *beneficiario*- que presentan, como núcleo, a la preposición *para* y, como complemento (término), a un sustantivo de rasgo +animado. Ejemplos:

*Leí la novela relajado*

*([Yo]SN [Leí [la / novela]SN / [relajado]SA]SV*

*Sujeto (tácito)*

*(Yo) \ Leí la novela relajado*  
*N \ N O.D. PSnoO.*  
*Predicado*

*Ellos toman el mate caliente.*

*[Ellos]SN [toman [el / mate]SN / [caliente]SA]SV*

*Sujeto*

*Ellos \ toman el mate caliente*  
*N \ N O.D. POnoO.*  
*Predicado*

*Mi tío preparó las cosas para su hijo.*

*[Mi / tío]SN [preparó [las / cosas]SN / [para su hijo]SP]SV*

*Sujeto*

*Mi tío \ preparó las cosas para su hijo*  
*N \ N O.D. Dat. Benef..*  
*Predicado*

## ESTRUCTURA FUNCIONAL INTERNA DEL SINTAGMA NOMINAL

El sintagma nominal presenta algunas funciones sintácticas internas que suelen acompañar a su núcleo. Entre ellas, se encuentran los modificadores directos (M.D.), indirectos (M.I.) y la aposición (Apos.).

Con respecto a los primeros, se definen en términos de concordancia nominal; es decir, en relación a la compatibilidad de rasgos de género y número entre el núcleo del sintagma (sustantivo o adjetivo sustantivado), los determinantes (artículos o adjetivos determinativos) y sintagmas adjetivales que lo modifiquen de forma directa (M.D.). En términos categoriales, como se apreció, los determinantes ocupan la posición de especificador del SN y los sintagmas adjetivales, la de complemento -incrustándose en dicho SN-.

Los M.I., si bien modifican también al núcleo del sintagma nominal, no establecen relación de concordancia en género y número con él. Esto se debe a que dicha función es desempeñada por un sintagma preposicional que, categorialmente, también puede ocupar la posición de complemento del SN.

Finalmente, se denomina aposición a la función desempeñada por un sintagma nominal dispuesto entre comas en posición adyacente a un constituyente de la misma categoría (otro SN), generalmente a los fines (semánticos) de especificar o aclarar su significado.

Al ser, dichas funciones, propias del sintagma nominal; podrán estar presentes independientemente de la posición y de la función que éste desempeñe en la sintaxis. Ejemplos:

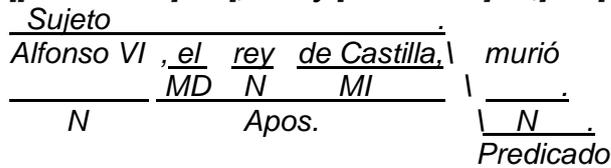
*Los ríos emblemáticos de Argentina están en peligro.*

*[Los ríos [emblemáticos]SA / [de Argentina]SP]SN [están [en peligro]SP]SV*

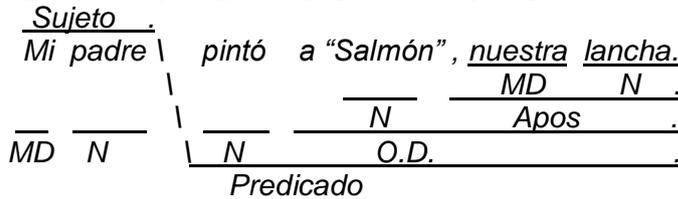
*Sujeto*

*Los ríos emblemáticos de Argentina \ están en peligro*  
*MD N MD MI \ N PSO.*  
*Predicado*

[[**Alfonso VI**]SN [, **el rey [de Castilla]**SP,]SN [**murió**]SV



[[**Mi padre**]SN [**pintó** [**a ["Salmón"]**]SN [, **nuestra lancha**]SN]SP]SV



**BIBLIOGRAFÍA:**

BARRENECHEA, A. M. (1984): *Estudios de gramática estructural*, Buenos Aires, Ed. Paidós.  
 BOSQUE, I. (2007): *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Madrid: Síntesis S.A.  
 CHOMSKY, N. (1999): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. México: Gedisa.  
 BOSQUE, I. Y GUTIERREZ-REXACH, J. (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid. Ediciones Akal.  
 DI TULLIO, A. (2014): *Manual de Gramática del Español*. Madrid: Waldhuter Editores.  
 DUCROT, O. y TODOROV, T. (2011): "Distribucionalismo" en *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.

## QUÉ ENSEÑAMOS LOS PROFESORES DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y LITERATURA

Marcos Lomuto (coord.)  
Camila Bértoli  
Melina Gómez  
Valentina Gualtesi  
Betiana Ramos  
Valentina Rodríguez  
Gonzalo Rossi  
Vanesa Santillán  
Rocío Ubiedo<sup>1</sup>

### ABSTRACT:

¿Somos profesores en Lengua y Literatura tal como figura en la nomenclatura del diseño curricular del nivel superior y, por consiguiente, en nuestros títulos docentes? ¿O acaso de Prácticas del lenguaje y Literatura? En este artículo, estudiantes del I.S.F.D. n° 127 "Ciudad del Acuerdo", cursantes del Campo de la Formación en la Práctica Profesional de 4° año, problematizamos dichos conceptos que hacen a nuestra construcción como profesionales en una disciplina específica. El quid de la cuestión reside en entender qué les enseñamos a nuestros alumnos del nivel secundario. Para ello, explicamos los principales enfoques teóricos que ayudaron a cambiar el paradigma y el objeto de enseñanza: de la *lengua* a las *prácticas del lenguaje*. A modo de conclusión y para ser más claros en torno a la postura brindada, sumamos las experiencias áulicas de nuestras residencias.

**Palabras claves:** lengua – lenguaje – enfoques – psicolingüística – sociolingüística - diseño curricular - prácticas del lenguaje.

### INTRODUCCIÓN

Como bien se sabe, es importante que un educador se posicione desde enfoques teóricos, escuelas o tendencias para sustentar el desarrollo de los contenidos. En el caso de nuestra materia, durante años se llevó a cabo su enseñanza desde los aportes de una determinada teoría lingüística: el estructuralismo. Por tal motivo, las prácticas escolares se centraban en aprender las funciones, las

---

<sup>1</sup> Marcos Lomuto es Profesor en Lengua y Literatura, egresado del Instituto de Formación Docente N° 127 "Ciudad del Acuerdo" de San Nicolás de los Arroyos, Provincia de Buenos Aires. Especialista Docente de Nivel Superior en Escritura y Literatura. Actualmente, estudiante de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, en la Universidad Nacional del Litoral. Correo electrónico: [lomutomarcos@gmail.com](mailto:lomutomarcos@gmail.com). Camila Bértoli, Melina Gómez, Valentina Gualtesi, Betiana Ramos, Valentina Rodríguez, Gonzalo Rossi, Vanesa Santillán y Rocío Ubiedo son estudiantes del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura que cursaron el Campo de la Formación en la Práctica Profesional del último año de la carrera.

formas y las categorías del sistema llamado "lengua". Se efectuaban prácticas tales como el análisis sintáctico, morfológico, la clasificación de los verbos y la reproducción memorística del paradigma verbal. No obstante, resulta oportuno resaltar que los profesores de Educación Secundaria en Lengua y Literatura no se dedican a enseñar la lengua propiamente dicha. ¿Qué enseñamos, entonces? En la actualidad se observa un cambio en la forma que se enseña en nuestra área. El diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, en relación con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, se enfoca en las prácticas del lenguaje, es decir, en la lectura, escritura, oralidad y escucha de diversos géneros discursivos. Esto se debe a que la enseñanza hoy entiende que el objeto no es la lengua sino la actividad del lenguaje o los usos del lenguaje en sus diversas situaciones comunicativas. Por lo tanto, los docentes no deben enseñar solamente el sistema lingüístico y sus reglas gramaticales. Más bien deben ayudar a potenciar y desarrollar las competencias comunicativas.

## **EL GRAN APORTE DE NOAM CHOMSKY**

Una de las grandes disciplinas que contribuyó a este cambio de paradigma fue la psicolingüística. Ésta es la ciencia encargada de estudiar cómo los hablantes producen, comprenden, adquieren y pierden el lenguaje. Justamente, fue Noam Chomsky quien realizó grandes aportes para esta disciplina. Este autor se preguntó "¿Cómo se adquiere el conocimiento de una lengua?" Para poder desarrollar su teoría, tomó algunos aportes de la psicología y de la biología y es así cómo llegó a la conclusión de que los individuos nacen con una capacidad innata y genética que promueve la adquisición y desarrollo del lenguaje. Es decir, existe algo en la naturaleza de los hablantes que les permite desarrollar el lenguaje. A esta capacidad innata se la denomina *facultad del lenguaje*. Se indica que cuando uno nace y está en contacto con una lengua descubre sus principios y parámetros, entendiendo como principios a las propiedades generales del lenguaje humano, en otras palabras, son aquellas características abstractas, comunes a todas las lenguas (por lo tanto universales) e innatas. Y los parámetros son las variaciones lingüísticas de las lenguas que dan lugar a las particularidades de cada una de ellas. Dicho de otro modo, son las distintas opciones que cada lengua adopta.

Este problema teórico de la Gramática Generativa se podría resumir en la pregunta sobre cómo el ser humano adquiere y desarrolla el lenguaje. Supone que su rasgo distintivo frente a los animales es la capacidad del lenguaje. Las teorías que habían abordado hasta el momento el problema de la adquisición del lenguaje eran aquellas conductistas del aprendizaje y la respuesta brindada por Piaget que inicia sus estudios en las teorías cognitivas.

En este sentido, el objetivo de una Gramática Generativa es construir un modelo de adquisición para el lenguaje. Al hablar de modelo se hace referencia a un esquema teórico que explique y describa el lenguaje y la gramática. También pretende formular una teoría del aprendizaje lingüístico o de construcción gramatical, cuya hipótesis parta del hecho de que todo individuo nace con la facultad del lenguaje que no está sujeta al aprendizaje de una lengua particular,

sino que esa capacidad es inherente al ser humano, forma parte de su dotación biológica. Cabe aclarar que la misma no varía según los contextos. Según esta hipótesis un individuo puede adquirir cualquier lengua a partir del desarrollo de una gramática particular según la lengua materna con la que tome contacto. Algunos problemas teóricos que propone dicha Gramática se enuncian en tres preguntas iniciales:

1- ¿Cómo pueden saber tanto los niños sobre el lenguaje?

Se puede analizar en dos dimensiones. Por un lado, cómo pueden los niños comprender el lenguaje a los pocos meses aun cuando no son capaces de producir emisiones lingüísticas. Los niños comprenden intuitivamente y cuando comienzan a hablar no cometen errores gramaticales. Por ejemplo, respetan el tema y el rema de la oración. Ante este problema la tarea del lingüista consiste en describir la capacidad innata que permite construir una gramática con un mínimo de exposición a la experiencia y tratar de describir cuáles son esos mecanismos que le permiten generar relaciones y tener intuiciones acerca de su estructura, ya que si no tuviera que ver con una dotación genética, ¿cómo se explicaría que puedan producir oraciones que nunca antes escucharon y que nadie les enseñó?

2 - ¿Cómo se explica la velocidad con la que el niño adquiere ese conocimiento? Se trata de una capacidad innata que requiere de la maduración de determinados órganos, como paladar, dentición, cuerdas vocales. Los lingüistas de la Gramática Generativa estudian el fenómeno de la adquisición del lenguaje en el marco de la biología humana.

3- ¿Qué factores externos participan en el proceso de la adquisición del lenguaje?

Se hace referencia al modo en que las comunidades lingüísticas estimulan el desarrollo de la lengua en el individuo, entendiendo comunidades lingüísticas como factores externos. Esa capacidad innata se activa a partir del contacto con una lengua específica. Los factores externos ejercen la función de activantes de esa facultad mental que es el lenguaje. El estímulo externo pone en funcionamiento los mecanismos innatos.

Para la lingüística generativa, el lenguaje es la facultad común a toda la especie humana que proporciona un sistema sensorial para el análisis preliminar de los datos lingüísticos. Esto quiere decir que nuestra mente percibe al lenguaje a través de los sentidos como audición y la vista, y un esquema que determina la gramática de cada lengua. Una vez que lo percibimos se convierte en una serie de reglas.

El lenguaje permite la producción del pensamiento, y su expresión nos permite pensar. Sin un lenguaje nuestras ideas no existirían. Para que nuestras ideas sean exteriorizadas se requiere una cadena de fonemas y grafemas que le permitan al hombre exteriorizar lo que piensa.

## **LAS DICOTOMÍAS COMO PARTE DE LA FILOSOFÍA DE NUESTRA MATERIA**

Queda en claro qué es el lenguaje y cómo funciona, pero de qué hablamos, entonces, cuando nos referimos a la "lengua" y por qué no podemos decir que la enseñamos.

Para ello, traemos a colación al gran teórico Ferdinand de Saussure, quien comprende que uno de los más grandes problemas de la lingüística era que no contaba con un objeto de estudio delimitado. El *Curso de Lingüística General* se centra en la búsqueda de este objeto, que de acuerdo a lo enunciado en este discurso es la lengua. Saussure buscaba como primer imperativo un terreno firme desde el cual practicar la investigación según principios y métodos también firmes; y de todos los aspectos del lenguaje, sólo la lengua se lo ofrecía. Para probar este punto, este autor explica en qué consiste el lenguaje y cómo está compuesto, demostrando su teoría mediante diferentes dicotomías.

La primera dicotomía, y la más relevante para nuestro posicionamiento acerca del tema central, sostiene que el lenguaje está compuesto por dos elementos: la lengua y el habla. La lengua es un sistema cultural, abstracto, compuesto por signos, independiente de la voluntad de los hablantes. Estos son una suerte de "estructuras mentales" de las cuales el ser humano se sirve para expresar ideas. Por su parte, el habla es la realización concreta de la lengua, que sirve para comunicarse con los demás y es un ámbito individual e intencional.

Entendiendo esto, el curso construye su concepción del lenguaje, concibiéndolo como la conjugación entre la lengua (abstracta) y el habla (concreta). Esta primera dicotomía es inseparable en el acto de hablar: sí se pueden estudiar por separado, pero para que haya lenguaje, ambas deben existir. Así, podemos afirmar que el lenguaje es, entonces, físico, fisiológico y psíquico. Atendiendo a esto, se asume la importancia de dar tratamiento del lenguaje como esta conjugación planteada por el autor que permitirá actuar como vehículo de conocimiento e ideas; de la interacción social. De lo contrario, no se establecería el desarrollo integral de los sujetos.

Todas las inclinaciones anteriormente expuestas nos dan la pauta de que más allá de los diversos focos que admite, el lenguaje es puramente social y su evolución a través del tiempo, sumado a las transformaciones que asume, se estudie desde donde se estudie, es producto del constante intercambio social, de negociaciones y relaciones culturales y de poder entre los sujetos. Por tanto, es a través del lenguaje que los seres humanos nos configuramos como tales.

### **ENFOQUE SOCIOLINGÜÍSTICO**

Los seres humanos, en tanto seres sociales, aprendemos a interpretar el mundo que habitamos a través del lenguaje: un mundo discursivo, repleto de signos, dentro del cual establecemos relaciones con los demás y construimos identidades y sentidos sobre lo que conocemos.

Esta perspectiva se torna base para el desarrollo de una disciplina cuyo objeto radica, precisamente, en la relación entre el lenguaje y la sociedad, esto es

discursos vinculados a sus condiciones contextuales de producción. Dicha disciplina es la Sociolingüística, la cual roza y se nutre de otras perspectivas y ciencias relativas al lenguaje. Los estudios sociolingüísticos abren camino hacia una mirada reflexiva del lenguaje, una mirada más enriquecedora en tanto permite establecer el vínculo entre los usuarios y su instrumento lingüístico, así como da lugar entre los mismos sujetos y otras variedades. Aceptar el lenguaje del otro es aceptar su lugar de pertenencia, es incluirlo al nuestro y mezclar culturas, solo de esa forma el lenguaje mantiene su función dinámica y transformadora.

El docente debe tener presente la noción de interculturalidad que propone el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Este concepto conlleva cierta responsabilidad en sí mismo, porque implica el conocimiento del desafío que requiere educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, junto con el entendimiento de que las relaciones sociales son conflictivas. Entender esto es de gran responsabilidad porque se deja de lado cualquier concepción de pasividad, en este caso en lo que a la convivencia respecta.

En este sentido, la vieja concepción que entendía a los adolescentes y jóvenes como un grupo homogéneo ha llevado a que se generasen prácticas de selección y discriminación para aquellos que no actuaran según se esperaba, y por esto, el nuevo diseño curricular, comprende que es tan importante modificar este aspecto y, por lo tanto, entiende por prácticas del lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará en las escuelas es, pues, el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales.

La autora Beatriz Bixio en su texto "Condiciones de posibilidad de una práctica" destaca la importancia de comprender cómo la variable social influye en el proceso educativo y cómo puede afectar el éxito o el fracaso escolar. Cabe aclarar que con "variable social" se refiere a la posición socioeconómica, cultural y geográfica de los estudiantes, y cómo ésta impacta en su proceso de aprendizaje.

La autora plantea que para mejorar el sistema educativo desde una perspectiva más equitativa debemos hacer foco en cuestiones importantes que pueden hacer a la desigualdad y, por lo tanto, al fracaso educativo: recursos familiares, las expectativas de los padres, las diferencias lingüísticas (como dialectos o registros), o incluso el discurso utilizado en la educación. Insiste en que, como docentes, debemos buscar alternativas que aseguren la igualdad en el acceso a los bienes simbólicos a todos los jóvenes. Esto es centrar la atención en la variable sociocultural ya que, como dijimos, el lenguaje que enseñamos es un fenómeno social, hablar no es solo activar una gramática y un léxico internalizado en los sujetos, sino poner en acto hábitos sociales y culturales que difieren en los grupos sociales.

## **CONCLUSIONES: NUESTRAS EXPERIENCIAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE**

Nuestra carrera es el profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, pero no enseñamos ni una cosa ni la otra. Lo que enseñamos, o enseñaremos, como insistimos, son las "Prácticas del lenguaje", no sólo en el ciclo básico del secundario, donde la materia se llama así, sino también en 4to, 5to y 6to, donde el espacio curricular se titula "Literatura". Es decir, el objeto de enseñanza es el mismo en ambas materias y en ambos ciclos: las prácticas del lenguaje, los usos, el ejercicio contextualizado del lenguaje.

Puntualmente, en el Campo de la Formación Profesional de 4° año, se nos solicitó el abordaje de la lectura de textos literarios como eje organizador para elaborar nuestra secuencia didáctica. Una vez que se nos asignó un tema, una cosmovisión de la literatura, debimos seleccionar un corpus de textos adecuado para dar a conocer esa problemática a los alumnos. Luego de la lectura de las obras literarias escogidas, se llevó a cabo la socialización de las interpretaciones, intercambiando opiniones personales en la oralidad. Para este momento resultó fundamental pensar bien las preguntas que le realizaríamos a los estudiantes para que resultaran problematizadoras y poder indagar así todas las cuestiones que aparecen en la obra.

Luego de la lectura, además de socializar las interpretaciones de manera oral, como solemos hacer en primer lugar, buscamos abrir el texto profundizando en su contexto de producción. Dependiendo del grupo y su dinámica, esto puede hacerse con mayor o menor autonomía de los estudiantes, porque, por ejemplo, podemos pedirles que sean ellos quienes busquen información e investiguen sobre las cuestiones que hacen al contexto de producción de la obra leída. De una manera u otra tenemos que trabajar sobre las circunstancias socioculturales en que surge esa cosmovisión, esa forma de ver el mundo. Así, por ejemplo, a quienes les tocó trabajar la cosmovisión trágica, pudieron remontarse a la Antigua Grecia y hablar del teatro griego aunque les haya tocado abordar "La casa de Bernarda Alba" o "Bodas de sangre" de Federico García Lorca, dos obras que fueron escritas durante la Guerra Civil Española.

Además de estas prácticas de oralidad, nuestra secuencia debía contener una propuesta de escritura de un texto no literario y académico. Es aquí donde, en el marco de las prácticas, tuvimos la oportunidad de hacer una reflexión más detenida sobre el saber lingüístico de los alumnos. La lectura de los textos literarios siguió siendo el eje vertebrador para plantear otra práctica del lenguaje como la escritura, porque luego de leer del "Martín Fierro", o "Antígona", o un cuento fantástico de Julio Cortázar, los alumnos dieron cuenta por escrito de sus interpretaciones, de las relaciones intertextuales, de cómo se aborda en esa obra determinado tema, etc.

Pero para que los alumnos pudieran escribir sus propios textos, debimos detenernos, a su vez, en otro tipo de lectura: la lectura de textos modélicos. Así, para que fueran capaces de hacer una producción escrita como un ensayo, por ejemplo, previamente nos vimos en la necesidad de ofrecerles ensayos que les sirvieran de modelo y les permitieran observar cuál es su intención comunicativa, cómo se construyen el enunciador y el destinatario, cómo el uso de

modalizadores denota la posición del enunciador respecto del enunciado, etc. Y lo mismo hicimos cuando pedimos una hipótesis de lectura o una reseña literaria o un comentario crítico, es decir, les brindamos textos modélicos.

Además, en las prácticas de escritura - y sobre todo en la escritura de textos no literarios- trabajamos con la legalización de borradores, ya que no pretendemos que los estudiantes nos escriban de una sola vez un texto que requiere de una elaboración compleja. En el momento de la corrección del primer borrador nosotros pudimos observar cuáles habían sido los errores de escritura más repetidos por el grupo, tomando de aquí el material para realizar un corte reflexivo- gramatical durante la clase siguiente.

A partir de esos errores observados, hemos seleccionado como objeto de reflexión aquél o aquellos contenidos gramaticales cuyas correcciones eran más relevantes para mejorar tanto la escritura de ese texto, como de otras futuras producciones. Hemos priorizado, por ejemplo, la adecuación al género discursivo y los aspectos concernientes a su estructura, sin descartar contenidos más generales que les sirvieran luego para escribir todo tipo de textos.

Ahora bien, ¿de qué manera llevamos adelante el corte gramatical? Tomamos un fragmento anónimo de esos borradores donde pueda verse el error y lo copiamos en el pizarrón, intentando que sean ellos quienes perciban la falta y quienes busquen estrategias para mejorar el texto por medio de nuestra orientación continua; luego se reescribió el fragmento de manera correcta y sistematizamos mediante nuestra explicación, teniendo en cuenta los enfoques nombrados con antelación.

De esta manera, al proponer este espacio de intercambio y de análisis de sus escrituras, los estudiantes del profesorado podemos ver que los alumnos del nivel secundario no aprenden su lengua sino que reflexionan sobre su uso, reparando sus desaciertos, y atendiendo precisamente en aquellos aspectos que son imprescindibles en las prácticas de escritura y que contribuyen a que sus textos puedan ser comprendidos e interpretados sin dificultades por parte de sus posibles lectores.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BIXIO, Beatriz. "Condiciones de posibilidad de una práctica", III Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, UNLP, Planel Plenario, 2011.
- CHOMSKY, N. (1992): El lenguaje y los problemas del conocimiento, Conferencias de Managua, Visor, Madrid
- CHOMSKY, N. (1995): Reflexiones sobre el lenguaje, Planeta, Barcelona
- CHOMSKY, NOAM, Nuestro conocimiento del lenguaje humano, Santiago de Chile, Ediciones Universidad de Concepción, 1998.
- D.G.C.y E., *Diseños curriculares de Prácticas del lenguaje y Literatura* de la Prov. de Bs. As, La Plata, 2006.
- EDUC.AR. Portal, *NAP Lengua y Literatura, Educación Secundaria, Ciclo orientado*, disponible en [NAP Lengua y Literatura, Educación Secundaria, Ciclo Orientado - Educ.ar](http://NAP.Lengua.y.Literatura.Educación.Secundaria.Ciclo.Orientado-Educ.ar)

**ESPACIO 127 - Sección Aula**

Revista de interés académico, cultural y educativo

Instituto Superior de Formación Docente N° 127 "Ciudad del Acuerdo"

San Nicolás, Buenos Aires

Año III, Edición N° 4, Julio-Diciembre 2024, pp. 32-39, ISSN 2796-8944



---

SAUSSURE, *Curso de Lingüística General*, Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso, Editorial Losada, Buenos Aires, 1945.

## LA TELETRANSPORTACIÓN DE MARCOS ROSENZVAIG

Jimena Arnal  
Martina Ramírez<sup>1</sup>

### ABSTRACT:

Este artículo analiza la obra dramática *La teletransportación* del autor argentino Marcos Rosenzvaig. Se postula que el texto resignifica diversos aspectos relacionados con la sociedad argentina durante el período de la última dictadura militar. Particularmente problematiza las consecuencias de la Guerra de Malvinas. También la transición hacia la democracia y el fortalecimiento de los derechos humanos.

**Palabras clave:** Malvinas – sacrificios – absurdo - dislocación temporal – familia – dictadura - derechos

En democracia, año 2017, Marcos Rosenzvaig publicó el libro *Sacrificios*, en el que se incluyen tres piezas teatrales: *La teletransportación*, *La casa es donde duele* y *El sacrificio*. La primera, una obra vanguardista, nos transporta a un contexto contemporáneo que tiene como escenario un pueblo de la provincia de Buenos Aires. Aunque inicialmente se podría pensar que este texto trata exclusivamente sobre problemas internos de una familia, una mirada más cuidadosa nos da lugar para sugerir que estos conflictos representan la crisis social que atravesó Argentina consecuente a la Guerra de las Malvinas. Podemos decir que, desde una primera aproximación, la familia revela las fracturas de una nación en crisis. A través de sus interacciones, las voces de este grupo exponen cómo los conflictos nacionales impactan en la identidad colectiva. Es de amplio conocimiento que la patria soberana argentina sufrió diversos golpes de estado y que la guerra de Malvinas fue producto de decisiones políticas tomadas por un gobierno de facto. Este enfrentamiento militar armado, que fue breve pero devastador, no sólo generó un fuerte impacto en los soldados que participaron, sino también en sus familias y en la sociedad en su conjunto. La obra *La teletransportación* representa esta realidad social al hacer uso del teatro del absurdo. Nos despliega a la familia Cabral como un microcosmos donde cada integrante, trece años después de la guerra, aún padece las réplicas de una sociedad post bélica.

El primer emergente a tener en cuenta es la situación de teletransportación. Éste juega como idea constitutiva del texto dramático ya que metaforiza la dislocación temporal y espacial que muchas familias vivieron al intentar lidiar con las consecuencias del conflicto. Cristóbal, el principal motor de esta dinámica, tiene a su mente atrapada en este problema, lo que queda manifestado en diálogos

---

<sup>1</sup> Estudiantes del primer año del profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del ISFD N° 127 "Ciudad del Acuerdo" de San Nicolás de los Arroyos. La elaboración de este artículo se realizó en la clases del espacio curricular "Lectura y Escritura" a cargo del docente Marcos Lomuto.

en los que se menciona su conocimiento de las islas, a pesar de no haber estado allí: "Compra todos los libros que hablan de las batallas. Conoce las Malvinas centímetro por centímetro sin haber estado allí jamás. Te habla en inglés y jamás estudió esa lengua" (Rosenzvaig, página 19). También podemos pensar que la teletransportación plantea que algo oscuro de esos tiempos aún tiene sus continuidades... que hay heridas nacionales todavía abiertas.

La sociedad post guerra de Malvinas presentaba una nación en duelo, donde las familias de los caídos y los veteranos de guerra cargaron con el peso emocional del conflicto durante décadas. Cristóbal, como símbolo de esta carga, representa el dolor colectivo, al exteriorizar su delirio con comentarios que mezclan lo cotidiano con lo bélico.

Sostenemos, por tanto, que se observa el martirio de los argentinos en la época de la dictadura. Este sacrificio se ve manifestado en los personajes de la madre (militante de la época), y en el hijo Pablo que, involuntariamente y por obligación, tuvo que asistir a la guerra de Malvinas en honor a su patria.

Actualmente, Argentina atraviesa el período más largo con elecciones libres, iniciado en 1983, al finalizar la más dramática dictadura militar de su historia. En 1982, se fortalecieron las movilizaciones sindicales, mientras avanzaba la crisis económica y social. Las Fuerzas Armadas provocaron esta guerra, la cual despertó formas de organizaciones solidarias hacia los soldados. Durante el periodo de proceso se quería homogeneizar a la sociedad, hubo secuestro de niños y se censuró la educación y la cultura. Luego, hubo una derrota militar dando paso a la democracia, donde se redujeron los casos de represión y violencia política.

En un estado democrático se puede alzar la voz y contar la memoria colectiva de aquello que durante la dictadura se censuraba o se transmitía de forma arbitraria. Y en este sentido surge la pregunta: ¿Cómo los derechos humanos adquieren poder a partir de los sacrificios que un gobierno puede imponer?

En este texto dramático, se observa a una familia que trae a la memoria una triste historia, que se generó durante los gobiernos represores, los cuales no permitían la manifestación de los derechos humanos de la sociedad. Se menciona que truncaron los sueños de los padres echándolos de la plaza cuando estaban tocando el piano. Valeria también reprocha a su madre que la dejaba siempre con su abuela ya que se iba a reuniones políticas, lo que la convertía en una mujer clandestina. Y por esto la vigilaba y perseguía la policía. Como dice la madre: "En la época de la dictadura vigilaban la noche con los helicópteros. No me trae buenos recuerdos" (Marcos, Rosenzvaig, 2017). Además, se plantea que se escuchaban disparos, bombas y perrerío, se esperaba que "los capuchas" voltearan la puerta de la casa. Por lo tanto, Cristóbal siempre corría en busca de los documentos. Estaban presentes los sacrificios en esta familia, sacrificios que sufría la mayor parte de la sociedad.

Se nombra, además, la represión que en aquel tiempo ejercía la policía, "la gorra", con la práctica de electroshock, ejerciendo el miedo y el poder a través de la tortura. Se suma también Pablo, sacrificando su vida y sufriendo las consecuencias de ser despojado de su familia para luchar en la guerra de las

Malvinas, donde muchos soldados murieron y algunos cuerpos no dejaron rastros, como el del propio Pablo.

Sin embargo, no solo hubo desaparecidos por la guerra, sino que algunos eran dirigentes políticos, sindicales, periodistas, religiosos o bebés que secuestraban y eran adoptados ilegalmente bajo una falsa identidad. Actualmente, existe una organización denominada Abuelas de Plaza de Mayo que se ha dedicado a localizarlos y que ha encontrado a más de 100 nietos secuestrados por la dictadura, fortaleciendo así los derechos a la identidad, luego de haber sido sacrificados por el gobierno represor.

Gobierno represor que también censuró la educación, la cultura, la música prohibiendo los derechos de la sociedad. En contradicción a esta represión, el personaje de Lorena cita a Perón diciendo "hay que hacer pensar a las masas". En esa época, no se quería hacer pensar a la sociedad, por lo que se quemaron cientos de miles de libros, que contradecían a su política. Se censuró a determinados músicos, especialmente de rock y de folklore, ya que se creía que si los jóvenes escuchaban esta música desobedecerían o incorporarían principios de revolución.

Los cambios comenzaron con la incorporación de la democracia donde los derechos humanos y políticos empezaban a florecer. Resurgió el derecho de elegir el gobierno constitucional a través del voto. En la obra, en el momento del acto en conmemoración a Pablo se observan varios militantes políticos que saludan a la madre haciendo campaña política, por lo que el policía expresa: "y los pibes están buscando votos. Usted sabe cómo es esto" (Rosenzvaig, 2017). Esta obra escrita en la actualidad, si bien cuenta parte del sacrificio de la sociedad argentina en la etapa de la dictadura, muestra recortes de una sociedad en la que predominan los derechos que antes no se manifestaban. Por ejemplo, Lorena tiene en cuenta al periodismo, al querer llamar a Crónica TV para contar lo que acontecía con la aparición de su padre Cristóbal, o cuando John dice que se enteró por la televisión la desaparición del mismo. En democracia, los medios de comunicación deben respetar la libertad de expresión, el derecho a la información y la formación de opinión pública, es decir, respetar los derechos humanos.

Estos derechos humanos se vinculan con la metáfora que comparte el médico en la obra: "El ojo humano es una metáfora del espíritu, la luz es conocimiento y las cosas del mundo comprenden a la esfera óptica y se revelan a través de la teoría de la luz" (Rosenzvaig, 2017). Cuanta más información y conocimiento tiene el ser humano del mundo en el que vive, puede comprender y reflexionar sobre la realidad que habita y hacer valorar sus derechos.

Definitivamente el terrorismo de estado de 1976 a 1983 apuntó al país con clases de delitos inhumanos. A lo que se le agrega una acción bélica para recuperar a las islas Malvinas, que también dejó muertos y heridos jóvenes, maltratados por sus jefes y por el enemigo, logrando la obediencia de órdenes e impidiendo manifestaciones. Fue así que se generaron protestas populares en defensa de los derechos humanos. En la obra, se confirma el sacrificio de Pablo en la guerra relatada por su padre y el reconocimiento de las libertades básicas al homenajearlo en un acto público. También al permitir la entrada al país de un

inglés y que se incorporen a los indígenas como parte de la población argentina. Por lo tanto, a pesar del dolor y los sacrificios sufridos en esa época, las masas reaccionaron logrando que adquieran valor y comiencen a respetarse los derechos humanos y que se incorporen en un artículo de la constitución nacional.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ROSENZVAIG, Marcos (2017): *Sacrificios*. Buenos Aires: Ediciones del Camino.

## EL CONSENTIMIENTO EN HOBBS, LOCKE Y ROUSSEAU

Emiliano Digrazia<sup>1</sup>

### ABSTRACT:

Este artículo explora las ideas de Hobbes, Locke y Rousseau sobre la legitimidad política, utilizando el 'consentimiento' como eje para analizar cómo cada filósofo fundamenta la relación entre gobernantes y gobernados. Examina cómo estas ideas han influido en las democracias modernas y enfrenta los desafíos actuales, como la influencia corporativa y la manipulación digital, que cuestionan la representación democrática y exigen una revisión constante de la legitimidad política. Además, se reflexiona sobre la necesidad de fortalecer la participación ciudadana y garantizar que las decisiones gubernamentales reflejen verdaderamente la voluntad del pueblo, resguardando así los principios de igualdad y justicia. En este contexto, el artículo también plantea la importancia de adaptar los conceptos filosóficos a la realidad contemporánea para mantener un sistema político que responda a las necesidades de la sociedad actual.

**Palabras claves:** consentimiento - legitimidad política - representación - democracia - voluntad general

Las ideas políticas y filosóficas de Thomas Hobbes, John Locke y Jean-Jacques Rousseau establecen una relación de diversos conceptos que han dado forma a la teoría política moderna. Estos tres pensadores, aunque con diferentes enfoques y conclusiones, comparten una preocupación por conceptos que emplearon para justificar sus visiones sobre la naturaleza humana, la legitimidad del poder y la estructura de gobierno: el estado de naturaleza y los pactos civiles. En este caso elegí la palabra "consentimiento" como hilo conductor para entender la relación entre sus ideas, ya que cada uno de ellos, a su manera, fundamenta la autoridad y la legitimidad del gobierno en algún tipo de consentimiento por parte de los gobernados, aunque como veremos, interpretan y aplican esto de manera diferente.

Hobbes, en su obra *Leviatán*, presenta una visión oscura de la condición humana. Para él, el estado de naturaleza es un estado de guerra de "todos contra todos", donde la vida es "solitaria, pobre, tosca, embrutecida y breve" (1651, p. 98). En este contexto argumenta que los seres humanos motivados por el miedo a la muerte violenta, consienten a someterse a un soberano absoluto que pueda imponer el orden y garantizar la seguridad. Este consentimiento es total e irrevocable; los individuos renuncian a su libertad en favor de la paz y la protección que sólo un poder absoluto puede proporcionar. Para Hobbes, el pacto no es un acuerdo entre iguales sino un convenio, podríamos decir, mediante el cual los individuos transfieren su derecho natural a gobernarse a sí

---

<sup>1</sup> Estudiante del 3° año del Profesorado de Educación Secundaria en Historia.

mismos, a una autoridad soberana que, a cambio, les ofrece seguridad. El consentimiento en Hobbes es un acto de necesidad más que de libertad, donde la única alternativa es el caos y la violencia.

En contraste con la visión pesimista de Hobbes, Locke presenta una perspectiva más optimista del estado de naturaleza, uno en el que los seres humanos viven en un estado de igualdad y libertad, gobernados por la ley natural que dicta que todos tienen derechos inviolables a la vida, a la libertad y a la propiedad. Para él, el consentimiento es la base de la legitimidad política, pero a diferencia de Hobbes no es una sumisión total, sino un acuerdo para formar un gobierno limitado que proteja los derechos fundamentales. En Locke, este acuerdo es entre individuos iguales y libres que deciden de manera racional y voluntaria establecer una comunidad política para proteger mejor sus derechos. Este gobierno, sin embargo, es siempre condicional y puede ser disuelto si traiciona el propósito para el cual fue creado, la preservación de la propiedad. Aquí el consentimiento no es solo un acto fundacional; es activo y continuo; los gobernados mantienen el derecho de revocarlo si el gobierno se vuelve tiránico o deja de proteger sus derechos.

Rousseau, por su parte, introduce una visión diferente y en muchos aspectos una crítica tanto a Hobbes como a Locke. En *El contrato social*, este sostiene que el estado de naturaleza, aunque originalmente pacífico y libre, se corrompe con la aparición de la propiedad privada, lo que conduce a la desigualdad y al conflicto. Rousseau está de acuerdo con Locke en que el consentimiento es fundamental para la legitimidad del gobierno, pero lo concibe de una manera mucho más "radical". En Rousseau, el contrato social no es simplemente un acuerdo para proteger la propiedad y la seguridad individual, sino un pacto para formar una comunidad política donde los individuos se transforman en un "pueblo" soberano. Este "pueblo" es guiado por la "voluntad general", una voluntad colectiva que representa los verdaderos intereses comunes de la sociedad más allá de los deseos individuales. El consentimiento en Rousseau es hacia la comunidad misma, donde los individuos deben subordinar sus intereses personales a la voluntad general, que es la verdadera expresión de la libertad y la igualdad. La libertad para él no es simplemente la ausencia de coerción, sino la participación activa en la formación de la voluntad general.

El hilo conductor del "consentimiento" nos permite ver cómo estos tres pensadores se enfrentan al desafío de justificar la autoridad política en una era donde las antiguas certezas sobre la soberanía divina y la jerarquía natural estaban siendo cuestionadas. Hobbes, Locke y Rousseau, aunque parten de análisis similares sobre la naturaleza humana y la necesidad de un contrato, llegan a conclusiones muy diferentes sobre el tipo de gobierno que se deriva de dicho consentimiento.

Hobbes lo ve como una rendición incondicional a un poder absoluto necesario para mantener el orden. Locke lo entiende como un acuerdo para formar un gobierno limitado que debe ser responsable ante los gobernados, y Rousseau lo concibe como la base para la creación de una comunidad política, donde la verdadera libertad solo se alcanza mediante la participación en la voluntad general. Estos enfoques no solo reflejan diferentes concepciones de la

naturaleza humana y el propósito del gobierno, sino también diferentes respuestas a los problemas y desafíos de su tiempo.

Al examinar los conceptos de consentimiento en Hobbes, Locke y Rousseau, es fundamental considerar los distintos contextos históricos que incidieron y moldearon sus ideas. Aunque se suelen estudiar en sucesión o simultáneamente, estos autores no fueron contemporáneos, y sus pensamientos se desarrollaron en momentos históricos particulares. Thomas Hobbes (1588-1679), por ejemplo, escribió su obra *Leviatán* en 1651, en medio de la Guerra Civil Inglesa, proponiendo un poder absoluto como solución al caos y la inestabilidad. John Locke (1632-1704), en cambio, desarrolló su teoría en el contexto de la Restauración y la "Revolución Gloriosa" de 1688, eventos que fortalecieron al Parlamento y limitaron el poder del monarca. Así, en sus *Dos tratados sobre el gobierno civil* (1689), Locke concibió el consentimiento como un acuerdo donde el poder del soberano era revocable y condicionado, en consonancia con el clima político de su época. Finalmente, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) escribió *El contrato social* en 1762, en una Europa dominada por monarquías absolutas, donde crecían las desigualdades sociales. Rousseau formuló una visión radical de soberanía popular basada en la voluntad general. Al situar estas ideas en sus respectivos contextos históricos, podemos entender mejor cómo cada autor conceptualizó el consentimiento y la legitimidad política en respuesta a los problemas de su tiempo.

Esto no solo marca la transición de la justificación del poder absoluto hacia las ideas modernas de democracia y derechos, sino que también muestra cómo este acuerdo y este consentimiento de los gobernados siguen siendo fundamentales en las discusiones sobre la legitimidad política hasta el día de hoy.

La legitimidad política en las democracias modernas, basada en las ideas de estos tres pensadores siguen siendo fundamentales hoy en día. Se manifiesta principalmente a través del voto, donde los ciudadanos eligen a sus representantes en línea con la visión de un gobierno que deriva su autoridad del acuerdo de los gobernados. Además, esta participación política se extiende más allá de las elecciones, abarcando también a los movimientos sociales, lo que refleja la idea de Rousseau de una participación activa y continua en la vida pública.

Sin embargo, esta legitimidad enfrenta desafíos en la actualidad. La creciente desconfianza hacia el sistema político ha impulsado el ascenso del populismo, que a menudo surge del descontento social y se alimenta de la falta de confianza en las instituciones existentes. No obstante hablar de populismo implica reconocer que, en contextos donde las "élites políticas" han perdido legitimidad o donde la representación democrática está debilitada, puede actuar como un motor de cambio. Si bien tiene riesgos y desafíos, en sus mejores manifestaciones, el populismo puede revitalizar el debate democrático y traer al centro de la discusión temas de injusticia social y económica que antes eran ignorados. Todo esto sumado a la influencia de actores no estatales, como las grandes corporaciones, ponen en duda la capacidad de los gobiernos para representar verdaderamente a sus ciudadanos. Por otra parte, en esta era digital, el uso de datos personales y la manipulación de la opinión pública plantean

nuevos interrogantes sobre cómo se ejerce la voluntad popular en un contexto donde las líneas entre lo público y lo privado son cada vez más confusas.

En las democracias actuales, la legitimidad política y el consentimiento siguen dependiendo del acuerdo entre gobernados y gobernantes. Sin embargo, el panorama del poder ha cambiado significativamente. Mientras que tradicionalmente los representantes electos eran vistos como los dueños del poder, hoy en día y -desde hace tiempo podríamos decir- este poder está cada vez más influenciado y en algunos casos compartidos con grandes actores económicos, como corporaciones multinacionales y magnates empresariales.

Estos actores no solo influyen en las decisiones políticas, sino que también en la opinión pública mediante el control de los medios de comunicación y el uso de plataformas digitales. Esta realidad plantea la pregunta de hasta qué punto los gobiernos actúan en interés de sus ciudadanos o si están condicionados por los intereses de estos poderosos grupos económicos.

Siendo consciente del tiempo que ha pasado y salvando las distancias, este fenómeno se aleja de las ideas de Locke, quien concebía al gobierno como un protector de los derechos de los individuos frente a amenazas externas e internas. La creciente influencia de los grandes empresarios sobre las decisiones políticas contemporáneas sugiere un desplazamiento del poder, donde las dinámicas de representación y autoridad se ven diluidas y confusas. Esto no sólo desafía la noción de un "contrato social" entre ciudadanos y gobernantes, sino que también pone en riesgo la verdadera capacidad de los gobiernos para actuar en nombre del interés común.

En síntesis, la legitimidad política debe ser constantemente reevaluada para garantizar que las decisiones gubernamentales reflejen verdaderamente la voluntad de los ciudadanos y no los intereses de unos pocos. La creciente interconexión entre el poder político y el económico resalta la necesidad de mantener una vigilancia activa para que el poder siga siendo un instrumento de protección y justicia, en lugar de una herramienta de dominación al servicio de intereses privados.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- HOBBS, T. (1996). *Leviatán* (Selección). Ediciones Siglo XXI. (Primera traducción al español: 1705)
- ISUANI, E. A. (1984). Tres enfoques sobre el concepto de Estado. *Revista de Ciencia Política*, 4(1), 29-43
- LOCKE, J. (1994). *Dos tratados sobre el gobierno civil* (Selección). Ediciones Istmo. (Primera traducción al español: 1700)
- ROUSSEAU, J.-J. (2002). *El contrato social* (Selección). Ediciones Akal. (Primera traducción al español: 1762)

**TROFFE, MA. (2018). *La escuela reversible. El origen de los espacios-tiempos flexibles en la escuela. Relato de una praxis innovadora.* Rosario: Editorial Laborde.**

**María Alejandra Troffe**

El presente libro constituye un relato detallado de las aventuras y desventuras que acontecieron en una organización institucional, escuela de educación primaria, cuando se implementó una experiencia piloto innovadora sobre un organizador de la cotidianeidad de la institución: Los tiempos y espacios escolares, quebrando la rigidez de los mismos y demostrando que los tiempos-espacios escolares pueden ser flexibles, graduados y reversibles.

El relato detalla varios fenómenos que son comunes a toda organización cuando comienzan a operar fuerzas instituyentes y producen tensión con lo instituido y naturalizado por el colectivo institucional. Los fenómenos de resistencia al cambio aparecen como indicadores de la tendencia universal de los grupos de permanecer en el *status quo*, como así también, los fenómenos de poder desde la prolífera concepción de Gerard Mendel y su concepto tan rico y único de Acto Poder y movimiento de apropiación del acto de trabajo innovador.

También, el presente libro, relata en forma sencilla el proceso de investigación y génesis de la idea innovadora que se plasma en la propuesta de la *Escuela Reversible*. Esta propuesta emerge de la tesis de licenciatura de la autora, realizada en el año 1996 en la Universidad Nacional de Rosario, titulada "*Lo universal y lo singular en los espacio-tiempos educativos*".

Es importante destacar que el presente libro constituye un antecedente praxiológico y teórico en las actuales investigaciones de la autora, referentes a la enseñanza interdisciplinaria tanto en la Universidad como en las escuelas primarias y secundarias.

El presente libro fue declarado de interés legislativo y cultural por el Senado de la Provincia de Buenos Aires, decreto 941/1819.

**URZULA BERRIO, H., MORALES, A. y otros (Coordinadores) (2021) Ciencias multidisciplinares, sociales y salud. Libro 1. Selección Global. Capítulo TROFFE, MA.: *Las posibilidades de lo interdisciplinario en las organizaciones educativas, desde las teorías de la complejidad. La inter-cátedra como propuesta*. Colombia. Editores: Corporación Universitaria Antonio José de Sucre y Centro de investigación e innovación.**

**María Alejandra Troffe**

En este capítulo del presente libro, la autora desarrolla primero la problemática de lo interdisciplinario en las organizaciones académicas facultades, diferenciando lo que es integración de contenidos, contextualización de contenidos y lo que los teóricos de la inter-disciplinariedad piensan sobre Interdisciplina y Transdisciplina, ya que es considerado aún un problema ontológico.

En esta diferenciación que realiza, la autora intenta aportar algunas cuestiones a lo que debiera ser un trabajo interdisciplinario en las facultades e instituciones terciarias.

Luego, aborda la problemática de lo interdisciplinario en las organizaciones educativas escuelas, bajo la mirada de las teorías de la educación. Aquella teoría seleccionada es la Pedagogía Institucional en interrelación con las teorías de la complejidad.

La autora desarrolla el conflicto que se presenta a los estudiantes al finalizar una carrera, cuando deben realizar un trabajo de integración de contenidos. A esto debe sumarse las imágenes-síntesis que la cultura institucional de cada organización académica ha producido a lo largo de su historia, es decir, que para cada organización institucional académica habría una forma singular de pensar lo interdisciplinario. Los espacios de Integración comprenden a los movimientos didácticos y movimientos políticos-ideológicos, es decir, ponen a los estudiantes en situación y relación con diferentes contenidos y contextos socio-históricos, lo cual es necesario en todos los niveles de los sistemas de educación. En cambio, lo interdisciplinario sería un espacio donde se ponen en relación las potencialidades explicativas y creativas de los nodos conceptuales de diferentes disciplinas.

Este espacio *inter* implicaría un trabajo previo entre docentes- científicos-especialistas, al momento de la enseñanza interdisciplinaria. Es un movimiento esencialmente epistemológico y emerge a partir de la necesidad de resolver problemas de sistemas complejos.

**COPERTARI, S., DELMASCHIO, C. LÓPEZ NEVES, C. (Compiladores). (2023) La Techné educativa en pandemia. Diálogos para una educación inclusiva desde la virtualidad. Capítulo 13, TROFFE, María Alejandra: *Itinerarios inclusivos escolares y virtualidad*. Sao Pablo: Ed. RCE/BRASIL.**

**María Alejandra Troffe**

Desde la formación en Filosofía, la autora puede pensar al movimiento como una categoría inherente a los procesos vitales en todas sus dimensiones: biológica, física y humana.

Si consideramos el pensamiento de Deleuze se puede inferir que el movimiento es una fuerza que rompe con lo igual, con la repetición. En el ámbito humano educativo, como realidad compleja, la repetición de modelos ha llevado a la clonación de una escuela sin movimiento, con la concreción de tiempos-espacios escolares rígidos, que han anulado la potencia de las singularidades en lo universal repetitivo de las formas escolares.

Desde el año 1996, las primeras investigaciones de la autora en lo escolar, se han focalizado en la posibilidad de instituir, en las escuelas primarias, un espacio-tiempo áulico graduado pero en continuo movimiento, quebrando la rigidez de las aulas cerradas y quietas a una forma de espacio-tiempo áulico reversible. Las experiencias pilotos e intervenciones praxiológicas de la autora, en el amplio campo de las escuelas primarias de nuestro país durante la práctica docente en distintas escuelas y su trayectoria como profesora en la Universidad, han llevado a la realización exitosa de experiencias innovadoras en los espacios-tiempos escolares, las cuales han culminado en una investigación que fue premiada por el Senado de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, como de interés legislativo y cultural. La misma fue publicada como libro *La escuela reversible. Relato de una praxis innovadora*, Troffe, Ma (2018).

En el marco teórico de esta investigación, iniciada en el año 1996, es importante mencionar a los enfoques institucionales y el análisis institucional de las escuelas, los cuales han posibilitado la producción praxiológica y la construcción de categorías teóricas, tanto en aquellos años de inicio de praxis, como en la actualidad. Al finalizar el capítulo, la autora realiza referencia a los ensambles necesarios que deben darse para que se superen tensiones perimidas en educación y sean posibles itinerarios virtuales escolares inclusivos. También, marca una importante diferencia entre los itinerarios escolares inclusivos y los itinerarios escolares virtuales. Esta diferencia fundamental debe ser considerada para poder gestar, en la virtualidad, la inclusión social y escolar como imprescindible.

**DAMIN, Néstor y ALDAO, Jorge (2015). *La Sociología, Historia y Memoria de los Pueblos Ferroviarios*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires: CONICET.**

**Schär, Alejandro Emanuel<sup>1</sup>**

Néstor Damin y Jorge Aldao presentan una exploración detallada y compleja de las comunidades ferroviarias en Argentina<sup>2</sup>. A través de una mezcla de análisis sociológico e histórico, abordan cómo la presencia y posterior desaparición del ferrocarril afectó profundamente a la identidad de estas comunidades, tanto a nivel económico como social y cultural. Para ello, utilizan el pueblo Patricios y las localidades circundantes como estudio de caso.

El libro se estructura en varias secciones que permiten un recorrido tanto cronológico como temático. Cada capítulo está dedicado a un aspecto diferente del impacto ferroviario: desde la formación y crecimiento de los pueblos ferroviarios hasta la crisis, primeramente, y el desmantelamiento de las infraestructuras ferroviarias con sus efectos para las comunidades locales en la resignificación de la identidad local, consecutivamente.

Sitúan sus análisis desde la Nueva Historia Social, Historia Económica, Geografía Urbana y Demográfica, Geografía Económica y Geografía Crítica. Para trabajar con fuentes tanto cualitativas como cuantitativas, recurren a entrevistas orales con antiguos y actuales trabajadores y habitantes de los pueblos, así como a estudios previos sobre el tema y documentos. Entre ellos, archivos de la municipalidad de Chivilcoy, censos y estadísticas locales y documentación de la Estación Ferroviaria. Este enfoque interdisciplinario entre geógrafos, sociólogos, historiadores y otros, permite una visión holística de los procesos históricos y sociales en cuestión. Uno de los puntos más novedosos de la obra es cómo los autores destacan la memoria colectiva y su papel en la identidad de las comunidades ferroviarias. Analizan cómo la narrativa sobre el pasado ferroviario se mantiene viva y se transforma, actuando como un elemento de resistencia y cohesión social frente a la modernización y los cambios económicos.

La investigación pone de manifiesto la interconexión entre las políticas de Estado desde 1878 hasta 2010, tales como la privatización del ferrocarril junto a los intentos de reactivar el sistema ferroviario hasta su cierre casi total a nivel nacional, contextualizando las estrategias económicas y vivencias cotidianas de las personas en torno a estos procesos, donde las cooperativas y actividades agropecuarias resultan principales, mientras que los emprendimientos locales y el turismo ocupan un rol nimio. Evidencia cómo el cierre de ramales ferroviarios no sólo tuvo un impacto económico, sino que desarticuló el tejido social y cultural de comunidades enteras, provocando migraciones y cambios significativos en la dinámica poblacional. Sobre todo, tras la reconversión de los pueblos ferroviarios en Argentina, abordando los efectos socioeconómicos y culturales de la privatización y desmantelamiento del sistema ferroviario a partir de la segunda mitad del siglo XX.

<sup>1</sup> Estudiante del 4° año del Profesorado de Educación Secundaria en Historia.

<sup>2</sup> ALDAO, D. (2015). *Pueblos ferroviarios: Desarrollo, crisis y presente de los pueblos y ciudades del sistema ferroviario argentino*. Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL-CONICET). Recuperado de: [https://www.academia.edu/28376077/Libro\\_SOCIOLOGO%C3%8DA\\_HISTORIA\\_Y\\_MEMORIA\\_DE\\_LOS\\_PUEBLOS\\_FERROVIARIO](https://www.academia.edu/28376077/Libro_SOCIOLOGO%C3%8DA_HISTORIA_Y_MEMORIA_DE_LOS_PUEBLOS_FERROVIARIO)

Ulterior, utilizan una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos para ofrecer una visión integral del fenómeno. Recogen testimonios de antiguos trabajadores ferroviarios y sus familias, empleando fuentes orales para proporcionar una perspectiva personal y detallada de los cambios vividos. Estos testimonios se complementan con documentación histórica y archivos oficiales que contextualizan y validan o complejizan los relatos orales. Además, se conjugan datos estadísticos para evaluar el impacto demográfico y económico del desmantelamiento ferroviario en las comunidades locales. Así, destacan cómo la privatización del sistema ferroviario resultó en la pérdida de empleos y el declive económico de numerosas comunidades que dependían del ferrocarril como principal fuente de ingresos. Este proceso provocó una migración significativa hacia las ciudades circundantes, alterando la dinámica poblacional y económica de las zonas afectadas.

Además, exploran las transformaciones culturales sufridas por estas comunidades. La reducción de la movilidad restringe el acceso a servicios, lo que obliga a una mayor dependencia a las actividades locales, impulsando la creación de escuelas, tiendas, entre otros. La desaparición del ferrocarril afectó la identidad colectiva y la memoria histórica de los pueblos ferroviarios. A través de testimonios, evidencian un sentimiento de pérdida y nostalgia, pero también de resistencia y adaptación. Las comunidades buscaron mantener viva la memoria del pasado ferroviario mediante diversas festividades culturales y conmemorativas. Entre las estrategias empleadas por los habitantes hallamos la diversificación económica como la creación de asociaciones y cooperativas, el desarrollo de nuevas prácticas culturales y sociales para adaptarse a las condiciones cambiantes. Estas iniciativas no sólo buscan la supervivencia económica, sino también la preservación de la identidad y la cohesión social mediante tradiciones locales; ya sean previas, fabricadas o modificadas respecto al cierre del ferrocarril.

Con el desmantelamiento ferroviario en Argentina, el cual afectó al tejido social y económico de las comunidades dependientes de dicha infraestructura, los pueblos ferroviarios pasaron por un proceso de resignificación mediante nuevas instituciones. Particularmente, el cooperativismo y clubes sociales resultaron esenciales para preservar su memoria colectiva y buscar nuevas formas de sustento, lo que destaca la capacidad de estas comunidades para resistir y adaptarse a los cambios.

Resulta una obra imprescindible para aquellos interesados en la historia social de Argentina, en particular sobre los efectos de las políticas económicas en las comunidades ferroviarias. No sólo documentan un pasado en peligro de olvido, sino que también plantean preguntas relevantes sobre el futuro de estas comunidades y la importancia de la memoria en la construcción de identidades colectivas. La obra, con su combinación de rigor académico y sensibilidad hacia las historias personales, ofrece una rica fuente de información y reflexión para futuras investigaciones en la temática, así como valiosas lecciones sobre el impacto de las políticas económicas nacionales en el ámbito local y la importancia de la memoria en la construcción de identidades colectivas.