

O ENSEÑANZA, LENGUA MATERNA, CONDICIÓN DE HABLANTE *

SUSANA COLOMBO DE CORSARO
(UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY)

RESUMEN: El trabajo intenta explorar las relaciones entre los términos del título, en el marco de la Teoría del Acontecimiento Didáctico. Comienza con la evocación de los conceptos saussurianos de lengua, lenguaje y habla tomados del Curso de Lingüística General para establecer una base sobre la cual desarrollar otras conceptualizaciones tomadas de la Teoría referida, la que destaca que la enseñanza es un acto de habla fundamentalmente.

La estrategia para presentar las interrogantes que esas nociones hacen surgir consiste en ir analizando sucesivamente las que conforman el núcleo de la Teoría, contrastándolas con las elaboraciones psicologistas que sustentan las prácticas habituales de enseñanza. Se examinan la noción de *lo didáctico* como materialidad; la caracterización del acontecimiento didáctico como *discursivo*, noción que se sustenta en Pêcheux (1988); la naturaleza "*langagienne*" de la enseñanza, que impone una doble dimensión en todo acto de enseñanza: de estabilidad y de equívoco, asociadas a la propia naturaleza del lenguaje; por último, la teoría de enseñanza implicada en la T. del Acontecimiento Didáctico, centrada en la dialéctica *saber –conocimiento* que habilitan las nociones psicoanalíticas de sujeto barrado y de intersubjetividad.

A continuación se analiza la función de la escuela como homogeneizador lingüístico, particularmente en contextos en que la lengua se constituye en obstáculo para el éxito de la enseñanza, ejemplificándose con la situación del aula en la zona fronteriza con Brasil. En función de las teorizaciones examinadas, se problematizan los efectos que puede tener el enseñar en español a los alumnos monolingües en DPU (Dialectos Portugueses del Uruguay). Como insumo para estas reflexiones se toma la noción de *condición de hablante* postulada por Behares (2006) como una dimensión de conflicto lingüístico relacionada con los espacios de "identificación" a los que está expuesto el sujeto de lenguaje en tanto que hablante.

Por último, se plantean interrogantes sobre los efectos del cambio de lengua producido por la escuela en la 'condición de hablante' de los alumnos monolingües en DPU y de los docentes que también fueron, en principio, hablantes monolingües del portugués uruguayo o DPU, así como sobre el acontecimiento didáctico.

ABSTRACT: This paper aims to explore, within the framework of the *Event of Teaching Theory* or *Didactic Event Theory* (*Teoría del Acontecimiento Didáctico*), the relationship between teaching, the mother tongue and speaker's condition (*condición de hablante*). First, it refers to the Saussurean concepts of *langue*, *langage* and *parole* found in *Cours de Linguistique Générale* with the aim of developing conceptualizations from the above mentioned theory that emphasize that teaching is mainly a speech act.

In order to present the questions that arise from these notions, this paper analyses the ones that are at the heart of this theory to contrast them with psychologizing ideas that are involved in current teaching practices. It examines the notion of *the didactic* as material, the didactic event as discourse, the "*langagienne*" nature of teaching (that imposes a double dimension to any teaching act: stable and equivocal in relation to the nature of language), and finally, the theory of teaching involved in this theory, that centres on the dialectics between *saber* and *conocimiento* (knowledge) based on the psychoanalytical notions of "barred subject" and intersubjectivity.

Next, the role of the school as linguistic homogenizer is analysed and exemplified in relation to classroom situations in the border between Uruguay and Brazil. The examined theorizations raise questions about the effects on students and teachers' subjectivities when Spanish is imposed as the language of instruction and their mother tongue (Portuguese Dialects of Uruguay – DPU) is disregarded. These reflections are based on the notion of *speaker's condition* (Behares, 2006), seen as a subjective dimension of linguistic conflict related to the space of "identification" to which the subject of language is exposed as a speaker. Finally, the author enquires on the consequences the change of language at school has on the *speaker's condition* of monolingual DPU students and teachers', and on the didactic event itself.

1. INTRODUCCIÓN

El texto intenta explorar las relaciones posibles entre las significaciones alojadas en los términos del título, las que han adquirido relieves particulares en el contexto de la Teoría del Acontecimiento Didáctico al destacar ésta que la enseñanza es un acto de habla fundamentalmente¹.

Partimos del análisis de algunos conceptos que se encuentran en el "Curso de Lingüística General" (en adelante, CLG), compendio de los tres Cursos que dictara *Ferdinand de Saussure* y editaran sus alumnos²: la diferenciación que establece entre los términos *lenguaje*, *lengua* y *habla*, la relación entre lengua y comunidad, y la caracterización que realiza, al pasar, de la *lengua materna*. A continuación nos enfocamos en conceptualizaciones relacionadas con el marco teórico en que se apoya la Teoría del Acontecimiento Didáctico, integrado por: a) elementos provenientes del Análisis del Discurso en la vertiente francesa sostenida por H. Pêcheux; b) otros oriundos de la teoría psicoanalítica, particularmente en las elaboraciones de Lacan; c) elementos trabajados por Chevallard en su teoría de la transposición didáctica; d) teorizaciones procedentes de la lingüística, y en particular de *de Saussure*. En el ámbito emergente de esta confluencia, nos interesa reflexionar sobre las relaciones que pueden tenderse entre la enseñanza (y el aprendizaje), la lengua en que es representado el conocimiento, y la noción de *condición de hablante* trabajada más recientemente por Behares (2006). El lugar elegido para observar esas relaciones es el aula, y particularmente el aula fronteriza, en la que queda excluida de la enseñanza la lengua materna de un sector importante de alumnos y docentes, sustituida, en las escuelas con enseñanza monolingüe, por la lengua oficial de Uruguay: el español; en aquellas en que se implementó la educación bilingüe, por las dos lenguas oficiales de Uruguay y de Brasil; para muchos de los alumnos, tanto una como la otra son segundas lenguas.

Por último, planteamos los interrogantes que este intento de articulación de conceptos ha hecho surgir.

¹ En la siguiente lista no exhaustiva pueden encontrarse muchos de esos trabajos: Behares (dir) 2004, Behares (org) 2005, Behares y Colombo de Corsaro (comps) 2005, Barrios y Behares (org) 2006, Bordoli y Blezio (comps) 2007.

² Utilizamos la versión en español de la obra prologada y comentada por A. Alonso, "Curso de Lingüística General", Buenos Aires, Losada, 28ª edición, 1999.

2. LENGUAJE – LENGUA – HABLA

En el capítulo 3 de la Introducción del CLG, titulado *Objeto de la lingüística*, se analizan tres términos estrechamente vinculados entre sí: “lenguaje”, “lengua” y “habla”. Con fines aclaratorios se separa la *lengua* (“*instrumento creado y suministrado por la colectividad*”), del *lenguaje* (facultad de articular palabras) y del ejercicio efectivo de esta facultad en forma de actividad del sujeto: el *habla* (parole).

Cada uno de los tres aspectos que pretende desembrollar el CLG, sin embargo, está indisolublemente ligado a los otros dos, ya sea como causa, como condición de existencia o como consecuencia. Así, el *lenguaje*, en tanto propiedad distintiva del animal humano (atributo de la especie), es causa y condición de existencia a la vez, de la *lengua* y del *habla*. Por su parte, la *lengua*, “*tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, (...) sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro...*” (CLG, 1999: 41) es mostrada en esta frase como la consecuencia del habla. Pero ésta, como concreción de la facultad de articular palabras, no se puede realizar sino “*con la ayuda del instrumento creado y suministrado por la colectividad*”, es decir, la *lengua*. El *habla*, la actividad “hablatoria” del individuo humano, tiene como condición necesaria, pues, la *lengua*, esa “*suma de acuñaciones depositadas en cada cerebro*” (CLG, 1999: 46).

Si dejamos momentáneamente de lado el *lenguaje*, en tanto el CLG lo ubica en otro plano – en el plano de los atributos biológicos propios de una especie, es decir, en tanto propiedad específica que distingue a la humana de otras especies – nos quedamos entonces con los vocablos *lengua* y *habla*, que recubren cada uno un lado diferente del fenómeno lingüístico, pero que están en relación de circularidad: la *lengua*, tesoro común que poseen los sujetos de una misma comunidad, hace posible el “circuito de la palabra” entre ellos mediante el *habla*, la realización efectiva individual, la puesta en palabras que permite exteriorizar el pensamiento, iniciando y/o manteniendo activo el circuito de la palabra, la comunicación verbal. *Lengua* y *habla*, pues, “*se suponen recíprocamente: la lengua es necesaria para que el habla sea inteligible y produzca todos sus efectos; pero el habla es necesaria para que la lengua se establezca;...*” (CLG, 1999: 46).

3. RELACIÓN LENGUA - COMUNIDAD

En este desenredar conceptos y términos asociados, el CLG toca un aspecto en el que no se detiene: la relación entre *lengua* y *comunidad*, relación de reciprocidad similar a la que la *lengua* guarda con el *habla*: la colectividad crea la lengua, a la vez que ésta se constituye en el lazo social que une a los integrantes del colectivo; construye comunalidad. La cita inmediata anterior continúa de la siguiente manera: “*...históricamente, el hecho de habla precede siempre ¿Cómo se le ocurriría a nadie asociar una idea con una imagen verbal, si no empezara por sorprender tal asociación en un acto de habla?*” (destacado nuestro). Vale decir, el *thesaurus* que se ha ido conformando en cada sujeto por la práctica del habla es el compendio de los signos (imágenes verbales asociadas a ideas) que la comunidad ha estabilizado gracias al ejercicio hablatorio, e incluye las reglas de combinación que ella determinó para hacer sentido.

El CLG llama *lengua materna* a este acopio, en cada individuo, de los signos constituidos por una particular relación imagen acústica/ idea, **creada** en tanto utilizada preferentemente (y de algún modo: fijada) por la colectividad. Mención fugaz, *en passant* - puesto que no constituye uno de los núcleos fuertes de la teoría saussureana – en la cita que sigue: “*Por otra parte, oyendo a los otros es como cada uno aprende su **lengua materna**, que no llega a depositarse en nuestro cerebro más que al cabo de innumerables experiencias.*” (CLG, 1999: 46). Ateniéndonos al texto, pues, el término “lengua materna” hace referencia también al lazo que une a cada individuo con todos los otros de la comunidad, lazo materializado en los intercambios lingüísticos por la utilización de esas particulares asociaciones signo-idea que el hábito estabilizara, convirtiéndolas en bien comunal. Aun cuando el CLG dice “*no hay nada de colectivo en el habla*”, el ejercicio de ésta así como su propia existencia como acto individual, dependen de una acción colectiva que la ha precedido creando la materia de la que se nutre, la lengua, e instituyendo al mismo tiempo la relación de comunalidad que inscribe y sostiene a cada individuo en dicho colectivo. Este lazo social, como lo califica el CLG, va mucho más allá del mero ejercicio lingüístico, punto que se desarrollará más adelante.

En suma, la facultad de *lenguaje*, atributo filogenéticamente determinado, permanecería como posibilidad en los individuos de la especie si no existiesen las *lenguas*, creaciones colectivas que suministran la materia necesaria para que cada individuo, en forma de acción “hablatoria”. *La lengua* hace posible que cada individuo de la especie efective su capacidad de *hablar*, proporcionándole los elementos necesarios para que pueda consumirla. Simultáneamente, ciertos aspectos de la *lengua* permiten tornar aparente el lazo social que une a los individuos humanos en comunidades por intermedio del ejercicio del *habla*, poniendo de relieve el particular ordenamiento signo/idea que la comunidad eligiera y que el hábito lingüístico estabilizara, transformándolo en sello identificatorio de la propia comunidad.

4. LA TEORÍA DEL ACONTECIMIENTO DIDÁCTICO

La Teoría del Acontecimiento Didáctico es una herramienta teórica construida por Behares (2003) para mirar el fenómeno didáctico desde otro lugar que aquel en que lo sitúan las concepciones pedagógicas de corte psicologista habitualmente manejadas en los ámbitos docentes. Este nuevo lugar, que Behares denomina *lo didáctico*, y que caracteriza brevemente como “*fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin*” (Behares, 2004: 13) constituye el espacio fenoménico en que se inscribe el **acontecimiento didáctico**, propugnado como unidad de análisis por la Teoría.

Establecer este punto de partida implica construir una materialidad diferente a la de las elaboraciones psicologistas. Éstas configuran su materialidad a partir del supuesto, históricamente asentado, de que en el acto de enseñar (y de aprender) están presentes un alumno que no sabe y un docente que sí sabe. Allí debe darse una acción unidireccional dirigida a reducir esa distancia entre quien tiene el saber y quien debe llegar a poseerlo. Acción pre-visible, y por tanto planificable en secuencias de transmisión para su mejor cumplimiento, que conlleva otra acción complementaria (evaluación) destinada a verificar si quien no poseía el conocimiento lo adquirió al término de

la secuencia planificada. Esta visión, naturalizada e instalada con fuerte peso en el discurso pedagógico, supone sujetos psicológicos autónomos que controlan sus acciones de enseñar y de aprender, y que las conciben como transparentes y lineales. A diferencia de ésta, la materialidad en la que ocurre el Acontecimiento Didáctico incluye la “historicidad” de los sujetos (su predeterminación por lo ideológico) y su “singularidad” (su carácter de sujetos divididos, sujetos del inconsciente), lo que permite abordarla en sus dos dimensiones a la vez: de recurrencia y de singularidad.

Por otra parte, la exploración de nociones procedentes de la corriente francesa del Análisis del Discurso, autorizan un ejercicio hermenéutico que permite a Behares caracterizar al acontecimiento didáctico como un *acontecimiento discursivo*, en especial el texto de Pêcheux (1988). Para este autor, el concepto de acontecimiento es subsidiario del de estructura, en tanto supone la irrupción de lo contingente, de “*um sentido novo*” en la red de sentidos estabilizados que una producción discursiva actualiza. Behares caracteriza, entonces, al Acontecimiento Didáctico como “*instancia de singularidad en la que se actualiza un discurso impersonalmente constituido por su propia historicidad*” (Behares, 2005a: 7); acontecimiento que se hace posible, pues, en y por el discurso-estructura pedagógico.

5. ELAULA: ESTRUCTURAYACONTECIMIENTO

Algunas de las elaboraciones teóricas surgidas a partir de la Línea (EDADI), han caracterizado el aula del sistema de educación formal (público y privado) como el espacio en que el discurso pedagógico se entrecruza con otros “varios y divergentes” (Ver el interesante análisis que realiza J.P. Mir, 2004).

Entre las discursividades que allí se cruzan para conformar la estructura sobredeterminante de las acciones de docentes y alumnos, están virtualmente presentes: el discurso de la ciencia, productora del *saber sabio* que respalda los conocimientos representados en el “texto del saber- a- enseñar”, obra de la transposición didáctica (Chevallard, 1991); el discurso de la didáctica, que prescribe cómo deben ser tratados esos objetos de enseñanza; un discurso pedagógico tamizado por la experiencia nacional, en el que se inscriben los fines de la educación establecidos por el nivel ideológico- político y que está orientado a destacar, priorizándolos, los elementos definatorios de *lo nacional*; un discurso institucional regulatorio de las interacciones internas y con el entorno; un discurso social asistencial; etc. Estos componentes discursivos virtualmente presentes en la estructura se actualizan y cobran mayor o menor relevancia según se considere al aula (o al centro educativo) con características “normales” o con características periféricas linderas con la normalidad. Así, en las aulas categorizadas como “de contexto sociocultural crítico”³ predomina un discurso asistencial, el que podría ser erigido en centro del accionar institucional y ganar espacio en desmedro de la función de enseñar contenidos disciplinares.

³ Un estudio realizado por CEPAL en 1990 ordenó en estratos socioeconómicos los barrios en que están ubicadas las escuelas según el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Este estudio dio base, luego, a una re-categorización de escuelas, con fines internos al sistema.

En las aulas ubicadas en la frontera con Brasil, zona de bilingüismo social, el discurso pedagógico se reviste de nacionalismo (históricamente prevaeciente en lo institucional), en tanto pone a la lengua (español) en el lugar de **atributo definitorio de la identidad uruguaya**. La imposición de enseñar en el “idioma nacional”⁴, que marca la preeminencia del discurso nacionalista, genera, por oposición, la exclusión de lo extranjero (Behares 2001). Produce como efecto el sentimiento de que hablar otra cosa en la escuela es ir en contra de su cometido de generar **identidad de nación**. Especialmente sensible a este efecto ha sido, en todos los tiempos, la clase política, que vigila con celo el cumplimiento de este precepto, apelando recurrentemente a medidas restrictivas del *uso espontáneo* (en el sentido de no planificado como enseñanza de segundas lenguas) de otras lenguas dentro del recinto escolar, y a recomendaciones “puristas” en lo que tiene que ver con el uso del español.

En ese trasfondo de múltiples discursos entrelazados ocurren la enseñanza y el aprendizaje. Cada una de las construcciones epistémicas mencionadas antes (Sección 4) implica, como hemos visto, una concepción diferente del interjuego entre enseñante y enseñado y del lugar en que es situado: el *aula* en la visión primeramente descripta, la estructura en que acontece *lo didáctico* en la segunda. También los actores, y lo que allí realizan, son vistos de distinta manera: para unos, “sujetos didácticos”, efecto de las determinaciones prescriptivas del discurso pedagógico, que señala qué lugares deben ocupar quien enseña y quien aprende, en relación al *saber-a-enseñar* (conocimiento); para los otros, “sujetos barrados”, efectos de la “castración simbólica”, quienes son allí convocados por su falta-saber (Behares, 2004). El “enseñar” y el “aprender” son, para los primeros, acciones prefijadas que ocurren en una secuencia lógica del orden causa-efecto, se complementan especularmente y se dirigen hacia una meta señalada con anterioridad. Para los segundos, cuyas teorizaciones se sustentan “*en otra noción de sujeto y en otra concepción del conocimiento, que en este caso ha de ser llamado saber*”, no existen lugares fijos pre-asignados, pues enseñar y aprender acontecen “de a uno” (Behares, 2006: 47); son efectos ligados a la singularidad de los sujetos.

6. ENSEÑARES HABLAR

Desde antiguo se han ligado los términos “enseñanza” y “lenguaje”. Considerando muy elementalmente la enseñanza como el acto de transmisión de un saber, el medio utilizado ha sido y es, predominantemente, la palabra.

En las prescripciones regidas por parámetros psicólogos, una “buena enseñanza” se consigue cuando, a partir de un análisis epistemológico del *saber-a-enseñar*, se elaboran series ordenadas de representaciones en procura de “facilitar” el aprendizaje, es decir, la aprehensión por los alumnos de los conocimientos así segmentados, presentados secuencialmente. Esta aserción se sustenta en una concepción de lo lingüístico como un medio transparente y estable que permite re-construir los conocimientos disciplinares utilizando instrumentalmente los signos del lenguaje.

⁴ El Decreto-Ley de Educación Común, sancionado en 1877 a partir de un Proyecto formulado por José P. Varela, y que diera nacimiento al sistema educativo uruguayo, decía en su Artículo (38°): “En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el Idioma Nacional”.

Una visión diferente de lo lingüístico sostiene que el hecho de que las representaciones que dan formato al *saber-a-enseñar* estén constituidas por palabras implica que están presentes allí dos dimensiones: por un lado una dimensión de unicidad, de identidad, que descansa en la noción de signo como relación estable y que fundamenta aseveraciones como “enseñar es poner en signos”. Por otro lado, junto a ésta está presente otra dimensión “*de no-identidad, esto es: el equívoco y todo lo que se le relaciona...*”, doble condición que soporta “*el incesante tejido de nuestras conversaciones*” y que se articula en la distinción *lengua/habla* de de Saussure (Milner, 1980:19). Continúa Milner:

“... está claro que una locución, trabajada por el equívoco, es al mismo tiempo ella misma y otra. Su unicidad se refracta siguiendo series (...) [que] se refractan, a su vez, indefinidamente. (...) [S]e puede entender en la célebre afirmación de de Saussure ‘la lengua es una forma y no una sustancia’, la fórmula que salva la identidad; y la sustancia de la lengua revelaría, finalmente, lo que es: lo no idéntico a sí mismo.” (Milner, 1980:20)

La Teoría del Acontecimiento Didáctico (TAcDi) sustenta esta última visión. La aparente simplicidad de la proposición “*Enseñar es hablar*”, utilizada como subtítulo de esta sección, recubre una situación compleja en la que las **formas de habla** de quien enseña y de quien aprende, realizaciones individuales de la lengua que comparten, están diferenciadas por su singularidad. En ellas se reconoce la presencia de un **saber** que les confiere el ser usuarios naturales de la lengua **en/por** la que fueron introducidos al mundo (mundo social, mundo de la cultura), la que los constituyó como sujetos (escindidos); un saber de naturaleza singular, no consciente y por ende no controlable, efecto de esa dimensión de no-identidad que alberga el lenguaje, oculta tras la apariencia de estabilidad que le da la estructura gramatical. Esta dimensión se inscribe en lo que Lacan denomina *lalangue*, cuya “*figuración más directa es, por cierto, la lengua materna*” (Milner, 1980: 23).

Además de este *saber*, las formas de habla revelan un **conocimiento** de la lengua en la que se imparte la enseñanza, conocimiento objetivo, representable, manipulable, configurado como “conocimiento gramatical”, adquirido por alguna forma de enseñanza, de reflexión inducida sobre lo que se habla, referida al *cómo debe decirse*, o sea, de índole normativa.⁵

La Teoría del Acontecimiento Didáctico postula que la enseñanza, en tanto “modalidad de uso de la palabra”, conlleva una condición de imposibilidad, ya señalada por Freud (1937). “*La enseñanza trabaja, como el lenguaje mismo, en una zona de litigio, de violencia althusseriana, de dialéctica y de conflicto epistémico e intersubjetivo.*” (Behares, 2006: 45). Su *texture langagienne*⁶ instaure un juego dialéctico entre el *saber* y el *conocimiento* de la lengua presentes en los hablantes que hace posible la co-existencia del sentido y la representación junto con la negación, la falla, el sinsentido:

⁵ C. de Lemos (1991) los diferencia como “*saber la lengua*” y “*saber de la lengua*”.

⁶ A partir del neologismo “langager” creado sobre la base del sustantivo *langage* por Lacan (Conferencia del 30 de marzo de 1974), que en español equivaldría a “lenguajear”, por el procedimiento de derivación se podría formar el adjetivo “langagienne” (Pasternac y Pasternac, 2003) para calificar la textura hecha de lenguaje de la enseñanza.

“Su naturaleza [la de la enseñanza] es la de una dinámica barrada o escindida: por un lado su orden material o simbólico, que alerta sobre la existencia de una lengua materna singular en la que el significativo y el equívoco son señeros y, por otro, su dimensión imaginaria que permite la ilusión no-singular del signo (y por ende de lo general de la lengua), el sentido y la representación.” (Behares, 2006: 45) (resaltado de la autora).

7. POSICIONES DOCENTE/ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA

Cuando se trata de enseñar contenidos disciplinares la cuestión del lenguaje no aparece, por lo menos en la generalidad de los casos, como una preocupación didáctica. La posición disimétrica con relación al lenguaje que las formas de habla de docente y alumnos revelan, es interpretada como resultante “natural” de la diversidad de experiencias de vida y de la impronta sociocultural de sus grupos de pertenencia, entre otras cosas. Un adecuado tratamiento didáctico del lenguaje como objeto de enseñanza permitirá sobrepasar ese desnivel. Se reconoce, en esa intención de “nivelación” en el uso del lenguaje, una suposición de **paridad psicológica**, la misma que subyace a las técnicas de transmisión de conocimientos (Más referencias sobre este punto en Fernández, 2005).

La escuela obra, pues, como si docente y alumnos estuvieran a la par en sus relaciones con el lenguaje, tal como lo describe el modelo utilizado para representar la comunicación entre hablante y oyente en el capítulo III “Objeto de la Lingüística” del CLG (1999, Apartado 2 “Lugar de la lengua en los hechos de lenguaje”). Esta supuesta paridad psicológica que permite la comunicación objetiva de *Yo a Yo* como una acción recíproca de codificación/decodificación, implica concebir al lenguaje como el mecanismo (externo) que permite expresar el pensamiento y transportar el mensaje de hablante a oyente, lo que elimina de entrada la posibilidad de pensar siquiera en la existencia de otro plano en el que esa paridad no existe.

Milner comenta críticamente la visión que el modelo induce: *“la pareja de locutores que el modelo une es la fiel imagen, y por eso la máscara más apropiada, de la imposible conjunción de sujetos deseantes”* (énfasis nuestro). Sostiene que esta imposibilidad, sustentada en la tesis de Lacan de que dos seres hablan porque no pueden unificarse, es suplantada en el modelo con la igualdad y simetría de los términos. Y añade: *“A decir verdad, el lenguaje como concepto y la lengua como soporte de un real no son otra cosa que esa suplantación misma.”* (Milner, 1980:98)

La Teoría del Acontecimiento Didáctico se propone sobrepasar ese modelo de comunicación objetiva implícito en la concepción de la enseñanza como transmisión del *saber enseñable*⁷. Sostiene *“(…) una teoría de la enseñanza en el orden de la imparidad subjetiva, que admite para todo sujeto la división psicoanalítica que hace posible la noción de inconsciente y que funda la idea de intersubjetividad en el orden de la falta, la angustia y el deseo.”* (Behares, 2006: 47) (resaltado del propio autor)

⁷ *Saber enseñable*: sobre los procesos de transformación que sufre el saber a los efectos de ser enseñado, ver Santos (2005).

A diferencia de la visión de enseñanza y aprendizaje como **procesos** relacionados especularmente que pueden optimizarse mediante una acción intencional del docente –como si allí funcionara una relación de causa-efecto – la Teoría se centra en la dialéctica *saber-conocimiento* que se entabla en cada acto de enseñanza, la que, como se advierte en la cita anterior, es de otro orden que aquel en que se funda la idea de proceso. En este orden, el conocimiento es una estructura estable cuya naturaleza inestable ocasiona imprevisibles fracturas ante la falta de saber del sujeto singular, las que generan un movimiento en procura de su recomposición. El autor puntualiza:

*“Una dinámica de esta naturaleza debe ser inscripta en la noción de **acontecimiento**, que en feliz expresión de Pêcheux (1988) es el ‘punto de encuentro entre una actualidad y una memoria’, entre lo singular de la falta que impone el sujeto singular y la estructura preformada y dada como verdadera.”* (Behares, 2006: 47)

Añade que es la cualidad de la enseñanza de ser un “hecho de lenguaje”, la que hace posible el que haya acontecimiento.

8. LA ESCUELA COMO HOMOGENEIZADOR LINGÜÍSTICO

Uno de los cometidos de la institución educativa es conducir al alumno hacia un ideal de habla en el que ésta y la variedad de lengua que *de Saussure* llama culta o “literaria” coincidirían; un cometido que Milner formula de esta manera:

*“(…) toda forma de escuela, supone no sólo entes hablantes y la lengua, sino también que esta última los homogeneice para siempre. Supone, por tanto, que la lengua sea sometida al principio de lo mismo y lo repetible, que sea interpretable como **una** lengua”* (1980:110) (destacado del propio autor).

Forma parte del discurso institucional sobre la lengua el tratarla como unívoca y estable; estas propiedades son las que le permiten ser vehículo de enseñanza y ser, ella misma, “enseñable”.

Por otra parte, como ya se mencionó, junto a su cometido de *enseñar* contenidos la escuela tiene la función ideológica (Althusser, 1970) de crear “conciencia” de nación: conformar representaciones de una “comunidad imaginada” (Anderson, 1991, apud Miller 1997) denominada “patria”, y crear las conductas adecuadas de relación con ella. El atributo lingüístico de esta comunidad es hablar **una** lengua, la que adquiere, por ello, el carácter de “lengua/idioma nacional”. La institución se esfuerza, entonces, por conseguir un medio lingüístico homogéneo, reduciendo (o suprimiendo) *de hecho* la diversidad lingüística y promoviendo la variedad culta de la lengua de la nación. La “corrección idiomática” se erige en principio deontológico que los alumnos deben incorporar para autoajustar sus conductas a ese ideal. De esta forma obtienen el **reconocimiento** que los confirma como integrantes plenos de la nación/patria.

Especial relevancia cobra este aspecto, y se formula en planes concretos para “mejorar” las habilidades lingüísticas de los alumnos, cuando la escuela está enclavada en un medio social en el que **lo lingüístico se interpone como obstáculo a la enseñanza**. Esta situación

se configura en medios sociogeográficos con carencias materiales y culturales (“escuelas de contexto crítico”)⁸, y en las escuelas de la frontera con Brasil, ámbito geográfico de lenguas en contacto y, por ende, bilingüe. En ambos casos la competencia de los alumnos en la lengua de la enseñanza es supuesta “precaria” por la institución.

9. ELAULA EN LA REGIÓN FRONTERIZA: CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS

En la frontera con Brasil, particularmente en la zona norte y noreste, la situación lingüística es compleja debido a la coexistencia de dos lenguas - el portugués y el español - y de las variedades surgidas del contacto entre ambas. Las variedades de base portuguesa son llamadas “portuñol”, o “brasileiro”, por los hablantes, e incluso “DPU” en algunos sectores, debido a la vulgarización de la sigla utilizada en trabajos científicos para referirse a los Dialectos Portugueses del Uruguay⁹

La sociedad fronteriza es, pues, bilingüe y, en razón del diferente estatus social que presentan ambas lenguas, caracterizada como *diglósica* por Elizaincín (1973). La variedad alta, utilizada en intercambios formales (en los medios de comunicación, en la administración pública, en la educación) es el español; el portugués, la variedad baja, queda reservado a la vida familiar, al ámbito cotidiano.

La diversidad lingüística está presente, como es obvio, en las aulas, en tanto **todas** las variedades existentes en esa zona geográfica están representadas en el universo de educandos – y también en el de educadores – como lenguas maternas de unos u otros. No obstante, en los más de ciento treinta años de fundado que lleva el sistema educativo (ver nota 4), ha ignorado hasta muy recientemente tal condición, comportándose como si enseñara a una sociedad monolingüe en español en todo su territorio¹⁰. Pero si la enseñanza se impartía en español, en los intercambios informales (recreos, conversaciones espontáneas) continuaban utilizándose, persistentemente, los DPU. Esta condición de diversidad lingüística del alumnado frente a un discurso pedagógico monolingüe en español - para unos lengua materna, para otros segunda lengua y para otros aún, lengua extranjera (desconocida, por tanto) – se ha reflejado siempre en altos niveles de “fracaso escolar”, término *fourre tout* con el que se denomina la falta de éxito de los alumnos en el aprendizaje, sea cual sea la causa. El unificar las “fallas” bajo este nombre genérico produce un efecto ilusorio de falsa homogeneidad, a la vez que sugiere que es de los alumnos la “culpa” de no aprender, bloqueando así cualquier cuestionamiento a las prácticas institucionales.

⁸ Un estudio realizado por CEPAL en 1990 ordenó en estratos socioeconómicos los barrios en que están ubicadas las escuelas según el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Este estudio dio base, luego, a una re-categorización de escuelas con fines de uso interno al sistema.

⁹ El término fue utilizado por Elizaincín y Behares (1981) para denominar a las hablas de base portuguesa propias de esta región y ha trascendido los círculos académicos.

¹⁰ La situación lingüística de la frontera ha sido muy estudiada por los investigadores desde que Rona (1959) describió el “dialecto fronterizo” de los departamentos del Norte del país. Algunos ejemplos: Elizaincín (1976), Elizaincín y Behares (1981), Behares (1985), Elizaincín, Behares y Barrios (1987), Barrios (1996). En Milán et al. (1996) se puede encontrar el “estado del arte” en ese momento

En ocasión de mi actividad profesional como funcionaria del sistema educativo oficial¹¹ tuve oportunidad de conocer la realidad de las aulas en la frontera desde su propio interior, realidad completamente diferente a la de las ubicadas en cualquier otra zona del país, incluidas las de contexto crítico. Fue en 1985, al salir de un gobierno *de facto* que había endurecido considerablemente la prohibición de hablar portugués dentro del recinto escolar, lo que promovió en los docentes el ejercicio (defensivo) de rígidas conductas de control, sobre sí mismos y sobre los alumnos, no sólo de la lengua usada en el aula sino de las conversaciones informales fuera de ella.

La visita a las escuelas me permitió apreciar el efecto devastador que tenía sobre los niños la represión de su lengua; efecto que no revelan las cifras de repetición y/o abandono de cursos, aun siendo las más altas del país, pues queda enmascarado por la objetividad de los números. La vivencia directa, especialmente en las primeras clases (1º y 2º Años), del rubor de vergüenza y la expresión de infelicidad que cubría sus rostros cuando “la Inspectora” les preguntaba su nombre y permanecían mudos, sin atreverse a responder, me impresionó profundamente.

El impacto de enfrentarme con esa, para mí injustificable, discriminación de que era objeto un sector no pequeño de compatriotas por parte de la institución de la que yo formaba parte, me impulsó a tratar de conocer la situación más a fondo para intentar modificaciones desde el propio sistema educativo. En esta empresa trabajé varios años, en conexión con el Instituto de Lingüística de la Universidad de la República¹², desarrollando acciones sistemáticas de formación de los docentes en el conocimiento de las características sociolingüísticas de la región y sus raíces históricas, con el propósito de formar una masa crítica capaz de revisar sus propias prácticas docentes con la objetividad que brinda el conocimiento científico, despojándolas de los sentidos y valores que las ideologías les adhieren.

Con la participación activa de los propios docentes en su preparación y desarrollo, se realizaron: Jornadas de intercambio de experiencias, Conferencias - talleres con especialistas; cambio a modalidad itinerante del apoyo a los alumnos con “fracaso”¹³. También una investigación de campo, dirigida por un equipo de lingüistas de la Universidad, para identificar las estrategias de adquisición de la lengua escrita en ese medio bilingüe, cuyos resultados constituyeron el basamento para que los docentes participantes diseñaran un ensayo de pedagogía no directiva en el ciclo inicial de la enseñanza primaria, ciclo en el cual se incorpora la modalidad escrita de comunicación (clases Jardinera, 1º, 2º y 3º del nivel

¹¹ Desde 1985 hasta 1991 desempeñé el cargo de Inspectora Supervisora de Educación Especial en el ámbito de la educación primaria, con el cometido de orientar y supervisar la labor de los docentes en las escuelas públicas que abarcaba el sector de educación especial.

¹² Merece ser destacado el papel determinante que ha jugado dicho Instituto en la erradicación de actitudes negativas hacia las comunidades hablantes de variedades lingüísticas no-españolas que conforman la sociedad uruguaya desde sus inicios.

¹³ *Modalidad itinerante* de apoyo: invierte el proceso habitual, pues la ayuda especializada es brindada en la propia escuela en la que está matriculado el alumno, a la cual concurre el maestro especializado encargado de darla.

primario)¹⁴; este diseño incluyó formas de asistencia mutua entre los docentes intervinientes, mediante intercambio de visitas al aula y posterior discusión en grupo de las observaciones realizadas.

A fines de 1990, en ocasión de evaluar la primera etapa de esta experiencia, que contó con la asistencia de un equipo interinstitucional¹⁵, se pudo apreciar los importantes avances conceptuales y actitudinales que las múltiples formas de intervención practicadas habían impulsado. El acercamiento de información científica, complementado con el estímulo a la creatividad de los docentes para integrar a su labor esta información, constituyeron instancias **reales** de formación en el propio lugar de trabajo, experiencias *sui generis* en comparación con las habituales prácticas institucionales de capacitación.

En este sucinto *racconto* se vislumbra que los resultados obtenidos fueron mucho más allá que el mero aflojamiento de la censura en el interior de las aulas y una mayor tolerancia al uso de los DPU por los alumnos (y los docentes), lo cual quedó en evidencia en ocasión de las excelentes intervenciones de los maestros en la instancia de evaluación del ensayo mencionada más arriba.

Estos resultados conceptuales, que tornan inexplicable la interrupción del proceso por parte de las autoridades de la enseñanza primaria de la época (inicios del año 1991), no se perdieron, sin embargo; permanecieron como el fertilizante pedagógico que abonó el terreno para el Programa de Educación Bilingüe que se desarrolla hoy, el que probablemente hubiera sido el corolario de toda aquella movilización conceptual y actitudinal abruptamente cercenada.

En 2003 (doce años después) comenzó a implementarse la educación bilingüe y bicultural en dos escuelas de Tiempo Completo de la frontera, con un Programa de Inmersión Dual Español-Portugués que se fue extendiendo hasta abarcar nueve escuelas de este tipo en 2006, ubicadas a lo largo de la franja fronteriza con Brasil. En ese mismo año 2006 comenzó, además, el Programa de Enseñanza de Segundas Lenguas por Contenidos Curriculares, que se desarrolla tanto en escuelas de un turno como en otras de Tiempo Completo. La implementación de ambos Programas va acompañada de una preparación especial de los docentes seleccionados, en temas relacionados con la enseñanza bilingüe y bicultural (Brovetto, Geymonat, Brian, (2007).

10. LAS LENGUAS, LOS PROCESOS IDENTIFICATORIOS, Y LA CONDICIÓN DE HABLANTE

Más allá de lo anecdótico de esta referencia, el tema del tratamiento que da el sistema educativo a la **diversidad** (en este caso lingüística) en las aulas, y de las repercusiones que eso pudiera tener sobre los hablantes, siguió ocupando un lugar central en mis intereses

¹⁴ Este ensayo se conoce por la sigla PROPELER: Programa Pedagógico Experimental de Lectura y Escritura de Rivera. Más detalles del mismo en CEP-UDELAR, 1989.

¹⁵ El equipo se integró con dos lingüistas, una sociolingüista, un psicólogo y una antropóloga de la Universidad de la República, y una psicóloga y una maestra especializada en dificultades de aprendizaje, del Consejo de Educación Primaria.

académicos, de tal forma que sobre ello versó, años después, mi proyecto de tesis de Maestría¹⁶.

Aunque fue abordado desde una perspectiva diferente a la que venimos comentando en este artículo¹⁷ es pertinente mencionar algunos aspectos que se vinculan con estas reflexiones:

1. las encuestas de la investigación, realizadas en el año 2000, mostraron que la disminución en las aulas de la presión represiva sobre las variedades portuguesas, era acompañada por una de sentido opuesto **en favor del español**, lo que contrarrestaba el efecto de la primera medida (por ejemplo se elaboraban planes especiales para “estimular” el hablar y escribir “en correcto español”).

2. A las preguntas directas sobre la variedad preferida respondieron, en su mayoría, que “el español”; pero las preguntas de control diseminadas en el instrumento mostraron adhesión a los DPU en expresiones como: “*es más dulce*”; “*es nuestro*”; “*permite expresarse mejor ya que tiene palabras que en el español no existen, como ‘saudade’*”, y otras de similar tenor. Este apego persistente a la variedad combatida por más de un siglo sin lograr que desapareciera, indicaba la existencia de un vínculo profundo con la que es lengua materna de probablemente más hablantes que los que admitían serlo en aquel momento. La hermenéutica habilitada por el marco teórico permitía sostener que la fuerza del vínculo con la lengua primera¹⁸, deviene del papel principalísimo que ella juega en el proceso de conformación de lo que Erikson llama *identidad del yo*. A través del lenguaje se incorporan los valores de la comunidad y las relaciones sociales implicadas en ellos; se constituyen los patrones que ordenan y dan sentido al mundo, así como los modelos identificatorios que ofrece la comunidad (Erikson, 1971¹⁹). La lengua que sustenta este proceso – *lengua materna* –, es el **lazo** que lo une con su comunidad de referencia, por lo que genera una fuerte **relación de identificación** con ella.

3. La entrada a la escuela es un momento clave, pues, en el proceso de socialización (incorporación a la cultura), que continúa modelándose en los dos frentes: la escuela y la familia, instituciones encargadas por la comunidad de tal menester. Pero si al ingresar el niño a la escuela ésta le habla en otra lengua y, además, le impide el uso de la suya, el proceso mismo de conformación de la identidad psicosocial se fractura, interrumpiéndose

¹⁶ La tesis, titulada “*Estudio de las representaciones de la comunidad riverense en torno a las lenguas y a otras manifestaciones socioculturales de la zona*”, indaga en el terreno de los valores sociales y afectivos adscriptos a las lenguas por sus hablantes, en contraposición con la política de erradicación de *lo portugués* llevada adelante por las autoridades estatales durante casi un siglo y medio.

¹⁷ Se adoptó un enfoque psicocultural, con un marco teórico conformado principalmente por conceptualizaciones procedentes del psicoanálisis (Erikson 1971), de la sociolingüística (Fishman 1995, Berruto 1995) y de la antropología (Barth 1976; Geertz 1973). ¹⁸ Lengua en la que es socializado el niño por su comunidad de pertenencia, con la mediación de la madre primero, luego continuada por la escuela (Erikson, 1971)

¹⁹ E.H. Erikson, discípulo de Freud en Viena, al emigrar a los EE.UU. de América del Norte añadió a su formación en psicoanálisis una vertiente antropológica, apartándose así de la ortodoxia freudiana. Ver al respecto Erikson 1960, 1971, 1982.

el diálogo entre los agentes socializadores; ese alumno sufre una “**dolorosa y aterradora** experiencia” pues dejan de funcionar los marcos referenciales e identificatorios elaborados en su lengua, se borran los horizontes contra los que las cosas adquieren sentido (Taylor, 1994). Además de dañada la relación de identificación con su lengua materna queda inhabilitado como **sujeto cognitivo**; a la zaga de sus pares monolingües en español, es rotulado con la etiqueta de “fracaso escolar” adjudicada por la propia escuela que lo condujo a ese estado.

Hoy la situación ha cambiado. La obligatoriedad de enseñar “en el Idioma Nacional” fue eliminada del texto de la Ley²⁰, y la prohibición del uso de los DPU en los recintos escolares fue sustituida por la educación bilingüe. No obstante, persisten en la población representaciones de los mismos como hablas sin valor, resultado de la actitud que asumiera, históricamente, la institución educativa (Colombo, 2001); expresiones como “*no es una idioma [sic]*”, “*es mezcla*”, “*le dicen el rompeidiomas*”, “*no es nada, es mezcla*” y otras por el estilo, recogidas en aquella investigación, se siguen registrando. Así lo comprobó el equipo técnico a cargo del Programa de Segundas Lenguas en Educación Primaria, que señala que, a pesar de los resultados positivos de la propuesta, “*se constata la necesidad de seguir trabajando, tanto con los docentes de portugués como con los de español, en el terreno de las actitudes lingüísticas, ya que en muchos casos **persisten actitudes negativas hacia el portugués uruguayo***²¹ y su relación con el funcionamiento escolar.” (Brovetto, Geymonat, Brian, 2007: 43)

La aparentemente paradójica persistencia de actitudes negativas hacia los DPU, a pesar de que ya no son excluidos puesto que la enseñanza bilingüe se apoya en ellos para introducir el “portugués estándar” de Brasil, estaría indicando la necesidad de intentar otros enfoques para aclarar el problema. Parece oportuno, entonces, apelar a la noción de *condición de hablante* que aparece en Behares (2006)²².

En el marco de la concepción lacaniana de los tres registros (RSI), el autor considera que el hablante, en su relación con la lengua, está expuesto a tres “espacios de identificación”: a) el de la identificación imaginaria, en el plano del sentido, que suele coincidir con lo que se conoce como “identidad lingüística” e implica una relación estable sujeto-lengua; b) el espacio de la identificación simbólica, dimensión inconsciente en la que el saber de lengua se va constituyendo sin la agentividad del hablante, a medida que éste es introducido en el funcionamiento de la lengua por acción del Otro materno (de Lemos, 1992). Es la dimensión de la **lengua materna**. c) El espacio de la identificación imposible del Real, imposibilidad puesta en evidencia cuando la pérdida de sentido excluye al sujeto de la condición de amo, de dominio de la lengua, colocándolo en posición de

²⁰ En 1985, con el retorno del país a la democracia, se sancionó la Ley de Educación N° 15739 en la que no hay referencia a ninguna lengua de la enseñanza. En la recientemente sancionada, N° 18437, tampoco.

²¹ La expresión “portugués uruguayo” es utilizada en el informe de consultoría para la propuesta de Educación Bilingüe realizado por la Dra. A.M.Carvalho; con este nombre se refiere a las hablas de base portuguesa que la academia uruguaya denominó *Dialectos Portugueses del Uruguay (DPU)*. Ver Carvalho (2007)

²² Si bien en Behares (2006) aparece más desarrollada esta noción, es mencionada ya en Behares (2003b).

angustia. Es ésta una dimensión de conflicto lingüístico en los sujetos de lenguaje; la forma como se anudan estas identificaciones en cada sujeto constituye su *condición de hablante*²³ (Behares, 2006).

En cualquier aula, entonces, docente y educandos con distintas *condiciones de hablante* enfrentan el ideal de lengua que promueve la institución escolar, lengua estándar, desde distintas posiciones: de amo, de dominio el primero; como postulantes a esa posición los segundos.

Ahora bien, si la sociedad fronteriza censura a los DPU éstos se transforman en una lengua no-deseable, una **lengua-estigma**²⁴; *cabe preguntarse entonces si esto afecta, y de qué manera, a la ‘condición de hablante’ de aquellos cuya lengua materna son los DPU.*

Por otra parte, en el aula de frontera, el discurso nacionalista que legitima el español como la lengua valiosa **continuaría formando parte de la estructura discursiva**, en tanto la educación bilingüe se ve como el instrumento que permitirá librarse de “la mezcla”, sin necesidad de apelar a la prohibición de su uso. Tales algunas opiniones recogidas por el equipo técnico que dirige el Programa de Segundas Lenguas en Educación Primaria (Brovetto, Geymonat, Brian, 2007)²⁵. No se ha modificado, aparentemente, el sentir colectivo respecto de la lengua estigmatizada, lo que significa que el aula fronteriza continúa albergando sujetos de lenguaje en cuyas *condiciones de hablantes* están inscriptas – de algún modo – las diferencias de prestigio que **interdicen** sus lenguas maternas. Es pertinente, entonces, retomar en este punto la interrogación planteada en un trabajo anterior: “*¿qué efecto tiene sobre las subjetividades en danza la interdicción de la lengua materna?*” (Colombo de Corsaro, 2005). Es que, si bien los alumnos monolingües en DPU disfrutaban de una posición más confortable en tanto ya no quedan excluidos de la enseñanza, su lengua materna - la que dio lugar a su inscripción simbólica, a las identificaciones grupales y a otros procesos imaginarios en el campo cognitivo - **queda en suspenso**, y es objeto de un proceso gradual pero inexorable de sustitución por otra lengua con mayor “prestigio”; una lengua de enseñanza que **no** es la suya, por lo que no pueden colocarse, en relación con ella, en posición de “amos”. *¿Cómo afecta esto al acontecimiento didáctico*, en tanto es esta dimensión de conflicto subjetivo “*el quid de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje?*” (Behares, 2006: 49)

En el caso de los docentes cuya lengua materna es la no-prestigiosa, han vivido esa sustitución cuando fueron escolares y en el presente se ven impelidos por el sistema a enseñar en español, para ellos segunda lengua. *¿Es posible estar en posición de amo cuando se trata de una segunda lengua?* Si en la dimensión imaginaria esto es posible, si hay una identificación con una segunda lengua en tanto ella es parte constitutiva de la

²³ El autor citado dice allí que el de *condición de hablante* es un concepto operativo, para cuya elaboración tomó en cuenta “el desarrollo presentado por Melman (1992)”

²⁴ Utilizamos el término *estigma* de acuerdo con la definición de Goffman (1963), de atributo que “*produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio*”. El poseedor del atributo se convierte, así, “*en un ser inficionado y menospreciado*”(Goffman, 1963: 12)

²⁵ Coincide con opiniones recogidas por la autora en conversaciones informales con algunos de sus alumnos de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la FHCE, oriundos de Rivera y Artigas, cursantes en los siete últimos años. Cabe señalar, además, que confesaron “esconder” los rasgos lingüísticos que los identifican como procedentes de la frontera, por vergüenza. Véase también Barrios (2006).

identidad de nación (que inculca principalmente la escuela) quizás tengamos que convenir, con Melman, en que “*el lugar de la nación es susceptible de desempeñar un papel importante, no negligible, en la subjetividad de cada uno*” (Melman, 1992: 28, traducción de la autora)

¿Y qué sucede con los “espacios de identificación” ligados a la lengua interdicta?
¿También se resignifican en función de esta lengua asumida?

Al respecto vale reflexionar sobre lo que Milner afirma: “*Lalengue es aquello que hace que una lengua no sea comparable con ninguna otra, en tanto que, justamente, no es otra...*” (Milner, 1980: 23) (destacado nuestro). Asimismo, puesto que es en la lengua materna, en la dinámica metafórica y metonímica del significante, donde vuelve el deseo reprimido para hacerse escuchar en forma de lapsus, deslices, tropiezos, “*si hablo una lengua extranjera, el retorno de mis significantes inconscientes no podrá más darse a escuchar como la expresión de un deseo, sino como un error léxico o sintáctico, aun a mi propio oído.*” (Melman, 1992: 32-33)

11. BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- ALTHUSSER, L. (1970): *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1988
- BARRIOS, G. (1996): “Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera”. En: TRINDADE, A.M. y L.E. BEHARES (orgs.) (1996), 83-110.
- _____.(2006): “Diversidad *ma non troppo*: repertorio lingüístico fronterizo y discursos sobre la lengua”. En: G. BARRIOS y L.E. BEHARES (org) (2006), 21- 30.
- _____.y L.E. BEHARES (org) (2006): *Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur*. Montevideo, FHCE (U. de la R.) – A.U.G.M.
- BARTH, F. (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México, FCU.
- BEHARES, L.E. (1985): *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño (O.E.A.).
- _____.(2001): “La relación lenguas-educación en la frontera Uruguay-Brasil. Una lectura discursiva.” En: *Encuentros 7*, julio 2001, 187-203. Montevideo, CEIL-CEIU (Fac.de Humanidades y Ciencias de la Educación)-F.C.U.
- _____.(2003a): “Enseñanza y aprendizaje revisitados. Un análisis de la ‘fantasía’ didáctica”. En: L.E. BEHARES (dir) (2004), 11-30.
- _____.(2003b): *Consultoría para el Programa de Inmersión Dual Español-Portugués*. Informe al Consejo Directivo Central de ANEP, marzo de 2003. Publicación interna
- _____.(dir)(2004): *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo, Psicolibros
- _____.(2005a): « Saber y Lengua en la educación de los sordos ». *Boletín de Lingüística XVIII*, N° 26, julio-dic. 2006, 157-172. Caracas.
- _____.(dir)(2005b): *1º. Encuentro de Investigadores de la Universidad de la República sobre Políticas Educativas*. Montevideo, FHCE(UdelaR) - AUGM.
- _____.(2006) : « La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el Acontecimiento Didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-lingüísticas ». En : G. Barrios y L.E. Behares (org) (2006), 43-52.
- _____.y S. COLOMBO DE CORSARO (comps)(2005):*Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza*. Montevideo, FHCE.

- BROVETTO, C. ; J. GEYMONAT ; N. BRIAN (comp) (2007): *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo, ANEP-CEP.
- C.E.P.A.L. (1991): *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay*. Informe al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Montevideo, CEPAL-BID-FONADEP
- CHEVALLARD, Y. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Psique (1998).
- COLOMBO DE CORSARO, S. (2005): “Saber la lengua y saber de la lengua de los maestros de frontera”. En: L.E. BEHARES y S. COLOMBO DE CORSARO (comps) (2005), 79-86.
- _____.(2001): “Las representaciones sociales de las personas ‘diferentes’”. *Quehacer Educativo*, XI, 46, marzo 2001, 39-44. Montevideo, FUM_TEP.
- _____.(2000): “Estudio de las representaciones de la comunidad riverense en torno a las lenguas y a otras manifestaciones socioculturales de la región”. Proyecto (aprobado) de Tesis. Maestría en Ciencias Humanas (Estudios Fronterizos). Montevideo, FHCE (inédito).
- _____.(1996): “La formación de maestros y la cuestión de la(s) frontera(s). Aspectos institucionales”. En: A.M. TRINDADE y L.E. BEHARES (org) (1996), 229-243
- CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (1989): *Programa Pedagógico Experimental de Lengua Escrita de Rivera- PROPELER*. Impreso por Inspección Nacional de Educación Especial. Montevideo
- DE LEMOS, C.T.G (1991): *Saber a língua e o saber da língua*. Aula Inaugural, IEL-Unicamp.
- _____.(1992): “Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio”. *Stratum I*-1, 121-135.
- DE SAUSSURE, F. (1916): *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Losada, 28ª ed. 1999.
- ELIZAINCÍN, A. (1973): “Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo”. En: *Temas de lingüística 3*, Montevideo, U. de la R. (mimeo).
- _____.(1976): “Estudio de actitudes docentes hacia el bilingüismo fronterizo”. En: *Punto 21* N° 2,1. Montevideo, 7-16.
- _____.y L.E. BEHARES (1981): “Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay”. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile XXXI*,1. Santiago de Chile, 401-417.
- _____.; L.E.BEHARES; G. BARRIOS (1987): *Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses del Uruguay*. Montevideo, AMESUR.
- ERIKSON, E.H. (1960): *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 1966.
- _____.(1968): *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- _____.(1982): *El ciclo vital completado*. México, Paidós, 1988.
- FERNÁNDEZ, A.M. (2005): “¿Qué de la transferencia en el acontecimiento didáctico?: Amor y saber en la imparidad subjetiva”. En : L.E. BEHARES y S. COLOMBO DE CORSARO (org) (2005), 37-45.
- FREUD, S. (1937): “Análisis terminable e interminable”. *Obras Completas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FISHMAN, J. (1995): *Sociología del lenguaje*. Madrid, Cátedra.
- GEERTZ, C. (1973): *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa, 1ª ed. 1987.
- GOFFMAN, E. (1963): *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu, 5ª reimpresión 1993.

- MELMAN, Ch. (1992): *Imigrantes. Incidências subjetivas das mudanzas de língua e país*. São Paulo, Escuta.
- MILÁN, J.G.; G. Sawaris; M.L. Welter (1996): “El camino recorrido: Lingüistas y Educadores en la frontera Brasil-Uruguay”. En: A.M.Trindade y L.E.Behares (orgs)(1996), 121-188.
- MILLER, D. (1997): *Sobre la nacionalidad. Autodeterminación y pluralismo cultural*. España, Paidós.
- MILNER, J.C. (1978): *El amor por la lengua*. México, Nueva Imagen (1980).
- MIR, J.P. (2004): “Políticas Educativas y Acontecimiento Didáctico. Cuestiones ideológicas sobre el gobierno de la educación”. En: L.E. Behares (org) (2005a), 45-50.
- PASTERNAC, M. y N. PASTERNAC (2003): *Comentarios a neologismos de Jacques Lacan*. México, PEELE.
- PÊCHEUX, M. (1988): *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Pontes, Campinas (1990).
- RONA, J.P. (1959): *El dialecto “fronterizo” del norte del Uruguay*. Mdeo, Ude laR.
- SANTOS, L.E. (2005): “Los saberes designados para ser enseñados: naturaleza y caracterización”. En: L.E. BEHARES y S. COLOMBO DE CORSARO (comps) (2005), 87-93.
- TAYLOR, Ch. (1989): *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona, Paidós (1996).
- TRINDADE, A.M.; L.E.BEHARES (orgs) (1996): *Fronteiras, Educação, Integração*. Sta. María, Pallotti.