



Preposiciones: entre el sentido y la normativa

María Bernarda Malpere*

Introducción

La propuesta didáctica que desarrollaremos a continuación fue pensada para ser llevada a cabo en un curso de primer año de la Escuela Secundaria Básica de la provincia de Buenos Aires.

Durante septiembre y octubre de 2017 realizamos observaciones de cuatro clases consecutivas de la materia “Prácticas del Lenguaje” en la Escuela de Educación Secundaria nº 31, “General José de San Martín”, ubicada en la ciudad de La Plata. Las primeras tres clases se basaron en la lectura, comentario e interpretación de dos cuentos de Edgar Allan Poe: “El gato negro” y “El corazón delator”. La cuarta clase estuvo orientada al ámbito de la lengua: análisis sintáctico, repaso de clases de palabras, de la oración bimembre y de los modificadores directos. Así, el objetivo de esta última clase era comenzar a explicar modificadores indirectos. En el transcurso de la explicación, la profesora señaló que los alumnos no sabían las preposiciones. A partir de esta problemática surge esta propuesta didáctica, con el fin de reflexionar sobre la enseñanza de la gramática en el ámbito de la escuela secundaria, en general, y sobre la enseñanza de las preposiciones, en particular.

Esta reflexión estará atravesada por los aportes de Jean Paul Bronckart (interaccionismo socio-discursivo) y de Marc Angenot (teoría del discurso social). Además, los estudios sobre la variación resultan una contribución para debatir la noción de “correcto-incorreto” en la enseñanza de la lengua en la escuela.

Bronckart sostiene que los enfoques dominantes del pensamiento occidental conciben el lenguaje desde una perspectiva “lógico-gramatical” (Bronckart, 2007, p. 90). Esta *doxa* lógico-gramatical supone una concepción de lengua como *noiesis*, es decir, como reflejo fiel de la realidad. Como una variante de la concepción platónica del lenguaje, puede encontrarse en algunas ideas tales como que el conocimiento

* María Bernarda Malpere es estudiante avanzada del Profesorado y de la Licenciatura en Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

bernardamalpere@gmail.com

de la gramática permite acceder a la esencia de la lengua, a una verdad. Señala Luisina Marcos Bernasconi: “esta concepción tiene total vigencia en la cultura escolar y académica y se devela, por ejemplo, en las afirmaciones acerca de que un buen manejo de las reglas gramaticales redundaría en una correcta comprensión de textos” (2017, p. 4).

Angenot estudia el discurso social, lo que “es abordar los discursos como hechos sociales y, a partir de allí, como hechos históricos” (Angenot, 2010, p. 23). Retoma todo lo que se narra y se argumenta en una sociedad, “si se considera que *narrar* y *argumentar* son los dos grandes modos de puesta en discurso” (2010, p. 21).

Los estudios sobre la variación, por su parte, nos permiten pensar al lenguaje como un sistema de comunicación, en el que el hablante realiza determinadas selecciones para lograr relevancia y coherencia comunicativas. Beatriz Lavandera explica esta concepción teórica:

Las posiciones teóricas, como la de Chomsky, que deciden hacer abstracción de la “variación”, aceptan la premisa de que la variación es un accidente, provocado por el uso de lenguaje, y no una característica constitutiva esencial, de las lenguas naturales.

Frente a esta posición homogeneizadora, es posible negarse a llevar a cabo tal abstracción sobre la base de la premisa opuesta, de que la variación hace a la naturaleza del lenguaje, es funcional, y que de hecho, dado el tipo de actividad que es la comunicación lingüística, sería la ausencia de la variación en el sistema lingüístico lo que necesitaría explicación (Lavandera, 1984, p. 12, citado Martínez, 2009, p. 34).

Consideramos, finalmente, como lo señala Lucas Gagliardi (2015, p. 6), que el abordaje de la gramática en la escuela es necesariamente ecléctico. De esta manera, teniendo en cuenta los enfoques teóricos señalados, expondremos nuestra propuesta de clase.

Desarrollo de la clase

En la primera clase queremos llamar la atención sobre el objeto que trabajaremos, las preposiciones. Una de las maneras de lograrlo es leer en voz alta un fragmento de los cuentos vistos en clases anteriores omitiendo las preposiciones. De este modo, a partir de la omisión, señalaremos un uso real de lo que estamos enseñando, y no simplemente (ni solamente) la categoría aislada. Como señala Luisina Marcos Bernasconi:

Reconocemos la necesidad de una enseñanza de la lengua en la escuela que se apoye no sólo en las definiciones clásicas heredadas de las gramáticas tradicionales como condición inicial para la enseñanza de alguna de sus categorías, sino que haga uso de textos literarios donde esas categorías se encuentren

en funcionamiento, para posibilitar el “ir y venir” entre éstos y la sistematización de los conceptos (Marcos Bernasconi, 2017, p. 5).

En esta primera clase también se realizará la explicación de las preposiciones: una clase de palabras invariable; expresan relaciones entre las palabras con distintos significados y unen elementos de la oración (Piatti, 2013, p. 63). Aquí hallamos una cuestión sobre la que como docentes debemos preguntarnos: la arbitrariedad de las clasificaciones. Incluso si queremos seguir la normativa, nos encontramos, por ejemplo, con que el inventario de preposiciones no coincide siempre en todas las gramáticas y con que no todas las preposiciones se comportan de la misma manera. Aun así, deberemos tomar una decisión, aunque no olvidando la cuestión de la arbitrariedad. Decidimos explicar la normativa señalando al mismo tiempo que la lengua es dinámica y se encuentra en constante cambio y transformación. Aclarado este punto, se copiará en el pizarrón la lista sistematizada de las preposiciones para copiar en la carpeta junto con la definición: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía* (RAE, 2010, p. 558). Esta explicación y sistematización de las preposiciones responde a un tipo de procedimiento ascendente, es decir, sintético, que va desde las categorías más simples hacia las más complejas. Sin embargo, éste no puede ser el único procedimiento utilizado, como adelantamos cuando expresamos la necesidad de llamar la atención sobre el objeto trabajado. Consideramos que debe ser combinado con su opuesto, pero complementario: el procedimiento descendente. El interaccionismo socio-discursivo que presenta Bronckart, siguiendo el programa de Voloshinov, “propone un procedimiento descendente, sobre la base de una hipótesis *jerárquica*, de determinación de los procesos verbales ‘de arriba hacia abajo’” (Bronckart, 2007, p. 98). En contrapartida, el autor critica a las teorías que consideran que hay una correspondencia directa entre categorías sintácticas y pensamiento, lo que en el plano metodológico de la didáctica de la lengua promovió,

análisis lingüísticos ascendentes, centrados en un primer momento en las unidades y luego en los diferentes niveles de organización del sistema de las lenguas [...] sosteniendo que el conocimiento de estas propiedades del código constituye una condición previa, necesaria y hasta suficiente para abordar la cuestión del uso o de la práctica de una lengua (Bronckart, 2007, p. 93).

Este contraste entre procedimientos y la necesidad de su combinación es explicada claramente por Gagliardi:

Proponemos como primer principio metodológico la necesaria alternancia entre una mirada *ascendente* o *sintética* y *descendente* o *analítica* hacia el lenguaje y en particular hacia las unidades de la gramática. La primera ha sido la más preponderante y aún tiene vigencia dentro del ámbito escolar; podemos

observarla en propuestas que parten de unidades del ámbito morfológico y oracional para (ocasionalmente) llegar a un nivel textual-discursivo. La segunda halla su fundamentación en los estudios de Jean Paul Bronckart (2007) y Marc Angenot (2010) e implicaría un movimiento inverso: partir desde la interacción (Bronckart) y la discursividad (Angenot) para ir hacia la palabra; es necesario destacar que esta segunda mirada forma parte de la práctica de muchos docentes en su desempeño cotidiano y alterna con la primera aunque no se tenga plena consciencia de su uso (Gagliardi, 2015, p.8).

En la segunda clase presentaremos una consigna para trabajar con lo visto en la clase anterior:

Completar el siguiente fragmento del cuento “El corazón delator” de Edgar Allan Poe con la preposición que sea más adecuada en cada caso.

“Jamás me manifesté tan amable _____ él como durante toda la semana que precedió al asesinato. Cada noche, cerca de la medianoche, recorría el pestillo _____ su puerta y la abría muy suavemente. Y entonces, cuando la había abierto lo suficiente para asomar mi cabeza, adentraba _____ la abertura una linterna sorda, bien cerrada, para que no se filtrara ninguna claridad. Después metía la cabeza. La movía lentamente, muy lentamente, _____ miedo de turbar el sueño del anciano. No exagero al decir que, por lo menos, necesitaba una hora para poner toda mi cabeza _____ la abertura y ver al anciano acostado _____ su cama. ¡Ah! ¿Hubiera sido tan prudente un loco? Entonces, una vez que mi cabeza estaba dentro de la habitación, abría _____ precaución mi linterna. (¡Oh, con qué cuidado, con qué cuidado!) Porque los goznes rechinaban un poco. Abría justamente lo necesario para que un rayo casi imperceptible de luz incidiera _____ el ojo del buitre”.

En esta consigna no se espera la elección de una única forma correcta correspondiente al original del cuento, sino la reflexión sobre las distintas posibilidades de respuesta y los diferentes sentidos que se obtienen. En palabras de Gagliardi:

Este ejercicio de llenado de blancos es generalmente considerado una actividad de resolución cerrada (una única respuesta que confirma un modelo preexistente a partir del cual se deducen las aplicaciones). En este sentido, la evaluación se realizaría en términos de “correcto-incorrecto” y su carácter plenamente resultativo. Ahora bien, este mismo ejercicio podría tomarse como disparador para reflexionar sobre las diferentes respuestas que se susciten o también para localizar la unidad de trabajo y luego, por medio de otras modalidades, expandir la reflexión. En este sentido, lo que permite ese cambio es el rol que el docente decida conferir a ese tipo de actividad (2015, p. 17).

Gagliardi expone este ejercicio para completar con formas verbales, pero creemos que cobra el mismo sentido para nuestro análisis en el caso de las preposiciones. El autor agrega que “es probable que se registren variaciones que, en tanto usos alternantes u estratégicos (Martínez, Speranza y Fernández, 2009), produzcan efectos de sentido diversos y atendibles por sus aportes a la construcción del texto” (2015, p. 17-18). Así, los estudios de variación resultan útiles para contemplar estas cuestiones, en particular en el marco de la sociolingüística, de la lingüística cognitiva, de la Escuela de Columbia y de la etnopragmática (Martínez, 2009).

Se denomina “variación” al uso alternante de dos formas lingüísticas en el discurso (Martínez, 2009, p. 33). Lo importante es analizar por qué las formas lingüísticas aparecen donde lo hacen. En este sentido, Angelita Martínez señala:

Los usos variables responden a motivaciones por las cuales el hablante manifiesta diferentes perspectivas frente a la misma escena. Dichas perspectivas se vinculan con procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje, los cuales impulsarían a los hablantes de una comunidad determinada a desarrollar su capacidad creativa en directa relación con las potencialidades de la propia lengua (2009, p. 39).

De esta manera, la Escuela de Columbia sostiene que el lenguaje es esencialmente un sistema de comunicación, y para nada un sistema representacional. Esta idea es la que ya habíamos señalado en la oposición entre *noiesis* (representar) y *semiosis* (significar) apuntada por Bronckart (2007).

Por otro lado, la elección del cuento “El corazón delator” de Poe obedece a dos cuestiones. En primer lugar, se basa en que los alumnos ya lo habían leído en la clase anterior, por lo que conocen el contexto del fragmento. En segundo lugar, se trata de un corpus perteneciente al discurso real, no es un texto realizado *ad hoc* con el fin de enseñar las preposiciones. La literatura pertenece al discurso social en términos de Marc Angenot: “a los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo *decible* –lo narrable y lo opinable– y aseguran la división del trabajo discursivo” (2010, p. 21). Ubicamos, entonces, a la literatura como un discurso integrante de esa gran masa discursiva, que se constituye como un documento de las realizaciones lingüísticas.

Volviendo a la consigna propuesta, las distintas respuestas posibles implicarán distintas resoluciones de sentido. Por ejemplo, en “No exagero al decir que, por lo menos, necesitaba una hora para poner toda mi cabeza _____ la abertura y ver al anciano acostado _____ su cama”, los espacios pueden ser completados con “por”, “entre”, “en”, “contra”, en el primer caso y con “en”, “sobre”, en el segundo, por mencionar algunas posibilidades. Cada una de ellas implica una variación: “por” y “contra” señalan más el trayecto que el lugar, en tanto que “en” y “entre” indican un lugar más específico. La selección de las formas lingüísticas refleja las diferentes conceptualizaciones y perspectivas cognitivas de los hablantes (Martínez, 2009: 60). Sin embargo, algunos lingüistas, como John Lyons, caracterizaron a las preposiciones como “formas sin contenido”:

Las formas de palabra del español, como las formas de palabra de muchas otras lenguas, se pueden dividir en dos clases. Una clase la constituyen las formas llenas como *hombre, venir, verde, mal*; la otra la constituyen formas vacías como *el, de, y, hacia, si* (Lyons, 1997, p. 93).

[...]

Ni parece razonable decir que su significado [el de las “palabras vacías”], a pesar de lo que describamos e interpretemos, es independiente de su función gramatical (Lyons, 1997, p. 96).

Como vemos, Lyons considera que las preposiciones no tienen significado fuera de su función dentro de la oración. Nos permitimos discrepar, ya que aunque la construcción preposicional cumpla la misma función gramatical en la oración, una variación generará un nuevo sentido.

Una vez que los alumnos resuelvan el ejercicio, copiaremos el fragmento con los espacios en blanco en el pizarrón, y entre todos contemplaremos las distintas posibilidades en la selección de preposiciones. El objetivo es reflexionar, a partir de la interacción entre docente, alumnos y texto, sobre el uso más apropiado en cada caso y en diferentes textos, según lo que se quiera comunicar: “La objetivación funcionaría construyendo conocimiento gramatical explícito y permitiendo continuar la intervención didáctica alternando las dos miradas que hemos mencionado” (Gagliardi, 2015, p. 14).

Conclusiones

Hemos realizado una propuesta didáctica sobre la enseñanza de las preposiciones. Esto nos permitió reflexionar, además, sobre la enseñanza de la lengua en la escuela, cuestión sumamente debatida. Expusimos la necesidad de recurrir a una combinación de procedimientos: un procedimiento descendente, exigido por el interaccionismo socio-discursivo, al mismo tiempo que uno ascendente, tradicionalmente presente en la escuela. Implementamos el primero de ellos con la consigna de llenado de espacios en blanco, actividad que hace visible la variación en el uso de la lengua; mientras que recuperamos el segundo a partir de la exposición de la normativa y la tradicional lista de preposiciones.

Consideramos que esto nos permitió indagar sobre una forma alternativa de enseñar las preposiciones, enfatizando la cuestión del sentido en lugar de estudiar la categoría de manera aislada.

Bibliografía

- Angenot, M. (2010). *El discurso social*. En *Los límites históricos de lo pensable y lo decible* (pp. 18-84). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bronckart, J. P. y Plazaola Giger, I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 101-132). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2007). Desafíos epistemológicos del análisis del discurso. En *Desarrollo del lenguaje y didácticas de las lenguas* (pp. 87-100). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Gagliardi, L. (2015). Gramática en el aula: discusiones y propuestas metodológicas. En Álvarez Garriga, Dolores; Gagliardi, Lucas y Zanfardini Lucía (Coord), *Punto de encuentro: estudios sobre el lenguaje*. La Plata, Argentina: Edulp.
- Lyons, J. (1997). Las palabras como unidades dotadas de significado. En *Semántica lingüística* (pp. 73-101). Barcelona, España: Paidós.
- Marcos Bernasconi, L. (2017). Verbos y creepypastas: una propuesta para trabajar con los vínculos entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. No. 14, pp. 3-13. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero14/pdf/LGDMarcosBernasconi.pdf>
- Martínez, A. (Coord.) (2009). *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Piatti, G. (2013). *Gramática pedagógica. Manual de español con actividades de aplicación*. La Plata, Argentina: Edulp.
- Poe, E. A. (2004). El corazón delator. En *Narraciones extraordinarias* (pp. 207-211). Buenos Aires, Argentina: Agebe
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, España: Espasa Calpe.