

La lengua como forma de ver el mundo. Una propuesta de enseñanza de la lengua en *Una excursión a los indios ranqueles*, de Lucio V. Mansilla

*Language as a way of conceiving the world. A proposal for teaching language
in Una excursión a los indios ranqueles, by Lucio V. Mansilla*

RESUMEN: Lengua y Literatura aparecen en las escuelas argentinas como dos disciplinas “más o menos conectadas” por la conjunción “y”, pero que, en la práctica, funcionan como dos disciplinas diferentes con sus respectivas tradiciones, sus autores, sus modos de leer y de abordar la lengua. En este artículo realizamos una propuesta didáctica para trabajar la relación entre lengua y literatura en la enseñanza media a partir del análisis de un capítulo de *Una excursión a los indios ranqueles*, de Lucio V. Mansilla. El objetivo es promover situaciones de intercambio en las que los estudiantes problematicen, cuestionen, elaboren hipótesis y definiciones sobre los usos de la lengua.

El conocimiento y la reflexión sobre la gramática de la lengua en uso es una herramienta fundamental para analizar con profundidad los textos literarios y enriquecer su lectura. En el marco del Enfoque Cognitivo-Prototípico, nos proponemos revisar las nociones de *morfema* como unidad mínima de significado (De Jonge, 2000) y de carácter motivado (Borzi, 2008) y de *metáfora* como herramienta de conceptualización y comunicación frecuente en la lengua cotidiana y en la literatura (Lakoff, 1987), que nos servirán como base para indagar la manera en que ciertas palabras toman, en el contexto del relato (y del ambiente que describe el narrador), un significado particular.

PALABRAS CLAVE: Enfoque Cognitivo-Prototípico, enseñanza de la lengua, morfema, metáfora, literatura argentina

ABSTRACT: Language and Literature appear in Argentine schools as two disciplines “more or less connected” by the conjunction “and”. However, they usually work as two different disciplines with their respective traditions, their authors, their ways of reading and approaching the language. In this article we carry out a didactic proposal to work on the relationship between language and literature in secondary education based on the analysis of a chapter of *Una excursión a los indios ranqueles*, by Lucio V. Mansilla. The objective is to lead to exchange situations in which

Vanina A. Barbeito

vanibarbeito@gmail.com

Universidad de Buenos Aires,

Argentina

Mariana Morón Usandivaras

marmoronu@gmail.com

Universidad de Buenos Aires,

Argentina

Silvina Peri

peri.silvina@gmail.com

Universidad de Buenos Aires,

Argentina

ISP Joaquín V. González

Recibido: 29/11/2020

Aceptado: 22/03/2021

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 18

JULIO / DICIEMBRE 2021

ISSN 2007-7319

students would problematize, question and elaborate hypotheses and definitions about the uses of the language.

Knowledge and reflection on the grammar of the language in use is a fundamental tool to analyze literary texts in depth and enrich their reading. In the framework of the Cognitive-Prototypical Approach, we propose to review the notions of *morpheme* as a minimum unit of meaning (De Jonge, 2000) and of a motivated character (Borzi, 2008) and of *metaphor* as a tool for conceptualization and frequent communication in everyday language and in literature (Lakoff, 1987). These concepts will serve as a basis for investigating the way in which certain words take, in the context of the story (and the context that the narrator describes), a particular meaning.

KEYWORDS: Cognitive-Prototypical Approach, language teaching, morpheme, metaphor, Argentine literature

Introducción

La relación entre Lengua y Literatura en la escuela media argentina¹ no siempre se muestra tan fluida, aunque ambas disciplinas sean parte de una misma materia. En la práctica, funcionan como dos disciplinas diferentes con sus respectivas tradiciones, sus autores, sus modos de leer y de abordar la lengua². Nuestra propuesta didáctica busca trabajar la relación entre lengua y literatura en el nivel medio a partir del análisis del capítulo IV de *Una excursión a los indios ranqueles* de Lucio V. Mansilla.

Presentamos una propuesta para el aula, que sugiere experiencias de lectura y de escritura, así como interacciones orales que puedan suscitarse en el debate, la discusión y la tarea colectiva. El objetivo es generar situaciones de intercambio

para que los estudiantes problematicen, cuestionen, elaboren hipótesis y definiciones sobre los usos de la lengua. Se busca promover el reconocimiento de los variados modos de construir significado en los textos a partir del uso del lenguaje y del metalenguaje necesario para el análisis y la descripción de la gramática en contexto de uso auténtico. Para ello, hemos seleccionado dos conceptos teóricos: *morfema/signo motivado* (De Jonge, 2000 y Borzi, 2008) y *metáfora conceptual* (Lakoff y Johnson, 1980) que abordaremos desde el análisis de una lengua en uso en el marco del Enfoque Cognitivo-Prototípico.

Marco Teórico

El Enfoque Cognitivo-Prototípico

El Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP) (Lakoff 1987, Langacker 1987 y 1991, entre otros) considera que el conocimiento lingüístico es una parte integrante del conocimiento del mundo y que la facultad del lenguaje está sujeta a las mismas reglas que el resto de las facultades cognitivas. Estos presupuestos tienen su correlato en una

¹ Trabajamos sobre la realidad de la escuela media argentina, porque es la realidad que conocemos.

² Peri, S. y Prada, M. "Lengua (y) Literatura: una alquimia posible", ponencia presentada en las Jornadas Interdepartamentales e Interdisciplinarias EDAP1, realizadas en el ISP Joaquín V. González, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2 y 3 de septiembre de 2015.

concepción distinta del signo lingüístico, del proceso de categorización, de la gramática, de la construcción del significado y del proceso de producción y comprensión de discursos.

Por un lado, se concibe la categorización como el resultado de principios psicológicos de categorización (Rosch, 1978). En este sentido, todo concepto es contextualmente dependiente, los criterios clasificatorios no son seleccionados arbitrariamente en beneficio de un sistema casi preestablecido, sino que se trata de develar los atributos más y menos salientes del elemento en cuestión a partir del presupuesto de que los atributos no deben estar todos presentes en todos los miembros de la categoría en la misma medida. A partir de esta concepción de la categorización, surge una concepción de la gramática como producto de la comunicación y de la comprensión, y no como fuente o condición previa. Tal como propone Hopper (1998), se plantea un desplazamiento de la gramática del centro a la periferia de la comunicación lingüística y se la considera *emergente*.

En este sentido, el ECP considera que el lenguaje es inherentemente simbólico, pues su función primera es significar; por lo tanto, el estudio del lenguaje no puede escindirse de su función comunicativa. La postulación del signo lingüístico como unidad teórica es motivada por la función comunicativa del lenguaje (Contini-Morava, 1995, p. 2). Se concibe la lengua como sistema de signos, entendiendo que el signo tiene una relación estable significado-significante para cumplir con la función comunicativa y que es el instrumento comunicativo más eficiente. Si bien todas las teorías reconocen la existencia de homónimos y

alomorfos, las excepciones al principio una *forma – un significado* se sustentan en la capacidad de los hablantes de inferir información del contexto para determinar cuál de los términos usarán, y en la noción de valor que define a las unidades lingüísticas por oposición paradigmática con otras.

A partir de estos presupuestos, el objetivo es analizar los signos en los sistemas gramaticales sobre la base de cómo son usados.

El signo lingüístico y el morfema

Tanto el lexicon como la morfología y la sintaxis forman un *continuum* de unidades simbólicas que sirven para estructurar el contenido del sistema conceptual con fines expresivos (Langacker 1987, p. 35). Desde esta perspectiva, no se proponen módulos discretos de la sintaxis, la semántica, la morfología, la fonología y la pragmática. La morfología no puede ser concebida como un módulo encapsulado de la gramática, sino como parte integrante y constitutiva de esta. Tanto la morfología como la sintaxis son una manifestación de la intención comunicativa del hablante; en otras palabras, la relación entre significado y forma no es arbitraria.

El Enfoque Cognitivo-Prototípico también nos brinda herramientas para emprender la enseñanza de la lengua desde una perspectiva que considere al hablante y su discurso. Considera el morfema como unidad mínima de significado, debido a que admite una correspondencia uno a uno entre el nivel de las formas y el nivel semántico (De Jonge, 2000). Una diferencia formal a nivel morfológico puede corresponderse con una diferencia a nivel del significado: como hablantes de la lengua

efectuamos elecciones no sólo léxicas, sino también morfológicas cuando optamos selectivamente por unos morfemas en lugar de otros. Por eso, el Enfoque considera al morfema de carácter motivado, ya que es posible rastrear la conceptualización del hablante en las huellas lingüísticas.

A partir de aquí, se consideran de carácter motivado los morfemas *base* y *afijos* como *unidades mínimas de significado*. La combinación de estos elementos no da por resultado la mera sumatoria del significado de sus partes y, además, cada morfema actualiza en cada uso aquellos atributos de su significado que combinan coherentemente con el contexto. Es por esto que tomamos las palabras en su contexto discursivo para analizar cómo operan y confluyen sus sentidos, así como también observamos cómo las palabras se mueven dentro de un *continuum* de categorías gramaticales de acuerdo a las diferentes conceptualizaciones de los objetos y eventos.

El objetivo es analizar las propiedades de la expresión morfológica en correlación directa con aspectos del significado expresado, mostrando que incluso en morfología y morfofonología, que parecen ser las áreas más rígidas de la gramática, la relación entre significado y forma no es arbitraria, es decir, que hay una fuerte correspondencia entre el contenido de la unidad y el modo de expresión que toma (Bybee, 1985).

Consideramos el morfema como unidad *mínima*, porque su significado no se puede partir en significados menores, y *autónoma*, porque puede combinarse con otros morfemas. Desde esta perspectiva, el signo saussureano es un morfema, una unidad mínima de significado, que quizás puede coincidir con una palabra. En este sentido,

la noción de palabra puede o no coincidir con el morfema o con el signo saussureano, puesto que puede estar construida por más de un morfema.

La característica distintiva de la teoría gramatical basada en el signo es el principio de *una forma – un significado*, que deriva de la función del lenguaje como un instrumento comunicativo. Dados estos presupuestos, podemos explicar las propiedades recurrentes de los sistemas morfológicos, incluyendo fenómenos como la alomorfia, que son tradicionalmente considerados problemas, en términos de características cognitivas generales de los hablantes. Las excepciones (por ejemplo, la alomorfia) se sustentan en la capacidad de los hablantes de inferir información del contexto para determinar cuál de los términos usará, y en la noción de valor que define a las unidades lingüísticas por oposición paradigmática con otras.

La metáfora

En el marco del Enfoque Cognitivo Prototípico, la metáfora no es considerada meramente una figura retórica, propia del lenguaje poético o literario, sino que forma parte del lenguaje cotidiano, de la manera en la que conceptualizamos y estructuramos nuestras experiencias en relación con nuestro cuerpo (los cinco sentidos, capacidades motoras y mentales, carácter emocional, etc.), la interacción con el ambiente físico (movimiento, manipulación de objetos, comida, entre otros) y la interacción social y cultural (educación, religión, grupo de pertenencia, diversión, etc.).

La *metáfora conceptual* constituye una estrategia cognitiva productiva: la comprensión de un concepto-meta abstracto con

base en un concepto-fuente familiar, cercano a nuestra experiencia sensible (Lakoff y Johnson, 1980). Se constituye mediante un proceso de *mapeo* en el cual se establecen relaciones entre dominios diferentes (o diferentes matrices de dominios, según cuán complejo sea el concepto). Hay dominios que son más básicos y otros más abstractos, que pueden ser considerados en función de los primeros. La metáfora conceptual conserva la estructura inferencial del dominio-fuente hasta un cierto punto: la *reescritura* por el dominio-meta. Nuestro conocimiento del dominio-meta opera una reescritura sobre la inferencia inducida por el dominio-fuente, lo cual indica que la correlación entre dominios puede sufrir ajustes sobre la base de nuestro conocimiento del mundo (Lakoff, 1997). Este mecanismo resalta los aspectos que comparten ambos conceptos y oculta otros que no son pertinentes en ese momento. La importancia pragmática de la metáfora reside en la relación entre el significado metafórico y el que le atribuye quien la interpreta (Johnson, 1987).

Propuesta didáctica

El texto literario

El 30 de marzo de 1870, desde el Fuerte Sarmiento, el coronel Lucio V. Mansilla parte “tierra adentro” con el objetivo de firmar un tratado de paz con los ranqueles, aborígenes habitantes de la pampa argentina. El fruto final de esa misión no fue el tratado de paz, sino un libro que apareció por entregas en mayo de 1870 (hace exactamente 150 años) y que vino a cambiar la percepción literaria de lo que había del otro lado de la frontera.

La visión de Mansilla destaca por su singularidad y por despegarse de otros modelos contemporáneos acerca del indio. Desde el formato de una crónica de viajes epistolar, este libro practica el arte de la cita y la digresión, anuda la conversación con el ensayo y funde el testimonio en la aventura (Lojo, 2020).

Esta secuencia propone trabajar contenidos de Lengua, específicamente de morfología, a partir de la lectura del capítulo IV del libro *Una excursión a los indios ranqueles*, de Lucio V. Mansilla. Reproducimos un fragmento de dicho capítulo a continuación.

El camino del Cuero pasa por el mismo fuerte Sarmiento que le ha robado su nombre al antiguo y conocido Paso de las Arganas.

Este camino consiste en una gran rastrillada, y su rumbo es sudeste, o lo que en lenguaje comprensivo de los paisanos de Córdoba llamamos sudabajo.

Ellos tienen un modo peculiar de denominar ciertas cosas y sólo en la práctica se comprende la ventaja de la sustitución.

Al oeste le llaman arriba. Al este, abajo. Estos dos vocablos sustituidos a los vientos cardinales, permiten expresarse con más facilidad y más claridad, en razón de la similitud de las palabras este y oeste y de su composición vocal.

Un ejemplo lo demostraré.

Si queriendo ir del punto A al punto B o, para ser más claro, de la Villa del Río Cuarto al fuerte Sarmiento, cortando el campo, se ocurriese a un baquiano por las señas, las darían así:

Miraría al sur, y haciendo una indicación con la mano derecha diría: se sale en estas dereceras, sur, y se camina rumbeando medio abajo; pero muy poco abajo.

Con estas señas, el que tiene la costumbre de andar por los campos, va derecho como un huso a su destino.

Si queriendo ir de la Villa del Río Cuarto a las Achiras, en el mes de noviembre, verbigracia, en que el sol se pone inclinándose al sur, se preguntasen las señas, la contestación sería:

-Salga derecho arriba, medio rumbeando al lado en que se pone el sol y ahí, en aquella punta de sierra, ahí está Achiras.

Con esas señas cualquiera va derecho.

De esta costumbre cordobesa de llamarle abajo al naciente y arriba al poniente, viene la denominación de Provincias de arriba y de abajo; la de arribeños y abajeños.

A las facilidades que este modo de expresarse ofrece, reúne una circunstancia que responde a un hecho geográfico.

Ir de Córdoba para el poniente o para el naciente es, en efecto, ir para arriba o para abajo, porque el nivel de la tierra es más elevado que el del mar a medida que se camina del Litoral de nuestra patria para la Cordillera; la tierra se dobla visiblemente, de manera que el que va sube y el que viene baja.

He dicho que el camino del Cuero consiste en una gran rastrillada, y voy a explicar lo que significa esta palabra, que en buen castellano tiene una signi-

ficación distinta de la que le damos en la jerga de la tierra.

Si en lugar de estar conversando contigo públicamente lo hiciera en reserva, no me detendría en estos detalles y explicaciones. Todos los que hemos sido público alguna vez sabemos que este monstruo de múltiple cabeza, sabe muchas cosas que debiera ignorar e ignora muchas otras que debiera saber. -¿Quién sabe, por ejemplo, más mentiras que el público?

Pero preguntadle algo sobre las cosas de la tierra, sobre el estado moral y político de nuestros moradores fronterizos de La Rioja o de Santiago del Estero, y ya veréis lo que sabe.

Preguntadle dónde queda el Río Chalileo o el cerro Nevado, y ya veréis qué sabe el respetable público sobre las cosas que pueden interesarle mañana, distraído como vive por las cosas de actualidad.

Hasta cierto punto yo le hallo razón. ¿No paga su dinero para que cotidianamente le den noticias de las cinco partes del mundo, le enteren de la política internacional de las naciones, le tengan al cabo de los descubrimientos científicos, de los progresos del vapor, de la electricidad y de la pesca de la ballena?

Pues entonces ¿por qué se ha de afanar tanto?

Una rastrillada, son los surcos paralelos y tortuosos que con sus constantes idas y venidas han dejado los indios en los campos.

Estos surcos, parecidos a la huella que hace una carreta la primera vez que cruza por un terreno virgen, sue-

len ser profundos y constituyen un verdadero camino ancho y sólido.

En plena Pampa, no hay más caminos. Apartarse de ellos un palmo, salirse de la senda, es muchas veces un peligro real; porque no es difícil que ahí mismo, al lado de la rastrillada, haya un guadal en el que se entierren caballo y jinete enteros.

Guadal se llama un terreno blando y movedizo que no habiendo sido pisado con frecuencia, no ha podido solidificarse.

Es una palabra que no está en el diccionario de la lengua castellana, aunque la hemos tomado de nuestros antepasados, que viene del árabe y significa agua o río.

La Pampa está llena de estos obstáculos.

¡Cuántas veces en una operación militar, yendo en persecución de los indios, una columna entera no ha desaparecido en medio del ímpetu de la carrera!

¡Cuántas veces un trecho de pocas varas ha sido causa de que jefes muy intrépidos se viesen burlados por el enemigo, en esas Pampas sin fin!

¡Cuántas veces los mismos indios no han perecido bajo el filo del sable de nuestros valientes soldados fronterizos por haber caído en un guadal!

Las Pampas son tan vastas, que los hombres más conocedores de los campos se pierden a veces en ellas.

El caballo de los indios es una especialidad en las Pampas.

Corre por los campos guadalosos, cayendo y levantando, y resiste a esa fatiga hercúlea asombrosamente,

como que está educado al efecto y acostumbrado a ello.

El guadal suele ser húmedo y suele ser seco, pantanoso y pegajoso, o simplemente arenoso.

Es necesario que el ojo esté sumamente acostumbrado para conocer el terreno guadaloso. Unas veces el pasto, otras veces el color de la tierra son indicios seguros. Las más el guadal es una emboscada para indios y cristianos.

Los caballos que entran en él, cuando no están acostumbrados, pugnan un instante por salir, y el esfuerzo que hacen es tan grande, que en los días más fríos no tardan en cubrirse de sudor y en caer postrados, sin que haya espuela ni rebenque que los haga levantar. Y llegan a acobardarse tanto, que a veces no hay poder que los haga dar un paso adelante cuando pisan el borde movedizo de la tierra. Y eso que es de todos los cuadrúpedos destinados al servicio del hombre el más valiente. Picado con las espuelas parte como el rayo y salva el mayor precipicio.

¡Cuán diferente de la mula!

Jamás pierde ella su sangre fría.

Secuencia didáctica

El objetivo es generar, en el marco de la lectura, situaciones de reflexión en las que los estudiantes problematicen, elaboren hipótesis y construyan acuerdos acerca de los usos de ciertos procedimientos morfológicos en la lengua como un modo de construir sentidos en los textos.

Las actividades de esta propuesta constituyen ejemplos de situaciones de reflexión sobre el lenguaje que es posible instalar

cuando se leen y escriben textos en los que predominan las secuencias narrativas. En este caso, se ha focalizado en la lectura de un capítulo del libro de Mansilla, pero también se podría abordar a través de la lectura y la escritura de textos más breves, como microrrelatos, biografías, reseñas literarias, crónicas, entre otros.

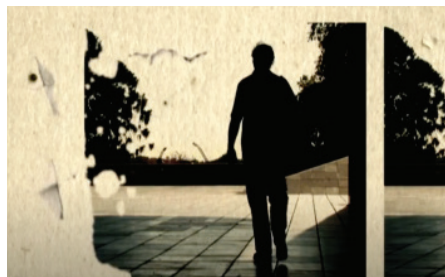
Consideramos que esta secuencia podría llevarse a cabo en 4° o 5° año de la escuela media argentina; y dado que se trata de un texto que no es sencillo, podría proponerse para el 2° o 3° trimestre. Algunos contenidos previos son necesarios para desarrollar el tema. En el caso de la Literatura, los estudiantes deberían contar con algunos conocimientos sobre los problemas de la Literatura argentina del siglo XIX (del eje civilización/barbarie, por ejemplo) y sobre algunos textos (podrían ser “La cautiva” de Echeverría, *Facundo* de Sarmiento, *Martín Fierro*, de Hernández, entre otros; son textos clásicos que suelen figurar en los programas y planificaciones de esos años). En el caso de Lengua, los estudiantes deberían contar con algunos conocimientos básicos sobre morfología, que deben haberse desarrollado en el ciclo básico, por ejemplo: *slaba*, *base* o *raíz*, *sufijos* y *prefijos (morfemas)*, etcétera.

Primer momento

Esta actividad inicial se propone indagar algunas características del contenido y género del libro. Los estudiantes leerán el libro, el capítulo o el fragmento seleccionado, y lo compararán con lecturas previas para arribar a ciertas regularidades del género del libro y, a su vez, buscar relaciones con otros textos literarios trabajados en la escuela media. Es decir, se buscará generar

el intercambio de opiniones para arribar a acuerdos respecto del tema del libro, y del capítulo en particular, e intentar utilizarlo para dialogar con otros textos que los estudiantes ya hayan leído.

Para introducir a los estudiantes en el tema, se recomienda comenzar con el visionado de un video como el siguiente: “Una excursión a los indios Ranqueles, de Lucio V. Mansilla”. En este caso, se presenta una entrevista al ex director del Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (y actual decano), quien es, además, investigador y titular de la materia Literatura del siglo XIX en la misma institución.



A partir de la entrevista, pueden surgir preguntas para trabajar oralmente en clase o en grupos, y hacer luego una puesta en común:

1. ¿Qué pasa con la oposición civilización/barbarie en esta obra?
2. ¿Con qué otra obra del siglo XIX se la compara?
3. ¿Por qué dice Mansilla que casi todos los que describen la pampa se equivocan?
4. ¿Por qué la relación de Mansilla con la pampa es diferente (frente a otros escritores que la describen)?

5. ¿Qué descubre Mansilla sobre “el desierto” y la ciudad?

De esta manera, se plantea un acercamiento exploratorio al texto que los estudiantes van a leer. Las situaciones de lectura y análisis de textos, o en este caso, videos de referencia, son muy productivas para compartir aspectos centrales del contenido y la organización que luego serán puestos en juego en el análisis.

Además del contenido y la estructura, se propone contextualizar el texto y atender a las indicaciones de tiempo y espacio que se realizan para situar al lector. Se puede avanzar también en otras características relacionadas con el estilo de escritura y los efectos que busca producir en los lectores.

Las notas del intercambio colectivo pueden quedar a disposición para usar en el momento de analizar el texto en la segunda parte. Se propone que los estudiantes vean el video y comenten en duplas o tríos para que tengan la oportunidad de leer y releer por sí mismos estos textos que son breves y accesibles, y trabajen con un par en un primer análisis.

Segundo momento

A partir de la lectura del capítulo del libro, se puede proponer un segundo intercambio oral en grupos a partir de algunas preguntas disparadoras:

1. ¿Qué significado adquieren en el texto las palabras “arriba” y “abajo”? ¿A qué otras palabras de uso común reemplazan? ¿Por qué dice el autor que los lugareños efectúan este reemplazo?
2. ¿Qué quiere decir en el texto “provincias de arriba y provincias de abajo”?

¿Cuáles serían esas provincias? ¿A quiénes se llama *arribeños* y *abajeros*? ¿Te parece que resulta práctica esa denominación? ¿Por qué?

3. El autor se refiere a dos formas distintas de este “idioma” inventado por los lugareños. ¿Cuáles son? Buscalas en el texto. ¿Por qué las caracterizará de esa manera?
4. ¿Esta forma novedosa de mencionar los puntos cardinales viene motivada por algo o es arbitraria? ¿Podrían haberlos llamado de cualquier otra manera, con otras palabras? ¿Por qué? Justificar.
5. ¿Qué significan las palabras “naciente” y “poniente” en este contexto? ¿Conocés otros sinónimos (aproximados) para mencionar esos conceptos? ¿Cuáles son?

En esta segunda actividad se plantea un acercamiento al análisis del uso de las palabras para generar significado en el texto, a partir de interacciones orales en grupos pequeños y entre todos. Podrán usar los registros (subrayados y notas) para precisar nociones que puedan quedar disponibles como herramientas conceptuales para consultar en la siguiente etapa de la secuencia.

El docente puede orientar el trabajo hacia el descubrimiento de las elecciones léxicas realizadas por el autor, y los significados puestos en juego en un determinado contexto. Les pedirá que detecten el objetivo que puede haber motivado determinadas selecciones, en principio de palabras, luego de morfemas, en lugar de otras, teniendo en cuenta que hay una correspondencia entre el nivel de las formas y el nivel semántico. Eso les permitirá rastrear

la conceptualización que hay detrás de las huellas lingüísticas que el autor ha dejado en su texto, incluidas las morfológicas.

Tercer momento

En esta etapa de la secuencia se llevará a cabo el análisis morfológico de las palabras y, para eso, sería apropiado hacer una revisión de estos conceptos o haberlos trabajado en clase ese mismo año. Proponemos detenerse en dos aspectos primordiales para nuestro enfoque: (a) la concepción de que todos los morfemas son unidades mínimas con significado y (b) la importancia de trabajar en la sincronía. Con respecto al primer punto, se trabajará con la concepción de que todo morfema (léxico o gramatical) es un signo en sí mismo, es decir, está compuesto por un significado y un significante. La elección de cada signo lingüístico es realizada conscientemente por el narrador acorde a las necesidades comunicativas de ese momento y al contexto discursivo y textual en el que se encuentra.

En cuanto al segundo punto, la reflexión morfológica parte de un corte sincrónico en la lengua, es decir, se identifican aquellos morfemas que de alguna manera son productivos en la lengua o tienen significado fácilmente reconocible para los estudiantes en la actualidad³. Para este

³ Por ejemplo, es muy posible que los estudiantes no puedan descomponer la palabra *inhibir* y considerar que /hib/ es una raíz a la que se le agrega sufijos flexivos y un prefijo porque no pueden reconocerle un significado, aunque esa raíz aparezca en “exhibir”. Dado que los hablantes suelen ser más conscientes intuitivamente de las palabras que de sus partes, los morfemas son vistos como provenientes de un proceso de abstracción. Uno de los desafíos del análisis

reconocimiento, es indispensable comparar la aparición de dichos morfemas en otras palabras de la lengua (y, por eso, les pedimos a los estudiantes que den otros ejemplos en los que recurren; como *-ada*, en *cucharada* y *carretada*⁴, etc). Consideramos que esta forma de trabajar con la lengua y específicamente, con los morfemas (descomponer las palabras, manipularlas, “poner las manos” en la lengua) puede acercar textos que usualmente son difíciles para los estudiantes, porque están muy alejados espacial y temporalmente de sus experiencias cotidianas sociales, históricas y lingüísticas.

En primer lugar, la actividad parte del reconocimiento de morfemas (bases y afijos) en cada palabra para comenzar a reflexionar sobre los elementos de significado más pequeños que conforman las palabras. Para este capítulo de *Una excursión a los indios ranqueles* nos parece importante detenerse en los siguientes vocablos: (a) *sudabajo*, (b) *arribeños/abajeros*, (c) *rastrillada* y (d) *guadal/guadalosos*.

En segundo lugar, se propone un trabajo con los sufijos. Dependiendo de cada grupo puede distinguirse entre sufijos flexivos y derivativos, concebidos como signos compuestos de significado y significante. La pregunta disparadora sería: “¿Qué significado aportan a la base?”

sincrónico es detectar que las palabras complejas no siempre son totalmente composicionales. Se propone concentrarse en los morfemas que son productivos actualmente en el español.

⁴ Es interesante comparar con los estudiantes el sufijo *-ada/* de “cucharada” con *-ada/* de “lavada”, puesto que no tienen el mismo significado, y en el segundo caso se puede descomponer en morfemas menores. Como puede observarse, no coinciden los significados ni la delimitación del morfema.

En tercer lugar, para una mejor comprensión del texto literario, sugerimos detenerse en el análisis de los sufijos derivativos. Para ello, formulamos las siguientes consignas:

1. ¿Qué tienen en común estas partes de las palabras?: *-eño/s; -ada; -al; -oso/s*. ¿Son sufijos? ¿Qué clase de sufijos?
2. Para cada formante, pensá otras cinco palabras de la lengua que conozcas en las cuales aparezcan.

-eño/a	-ada	-al	-oso/a
Porteño	Cuchara	cañaver	cauda
	rada	ral	loso

3. En las palabras de cada columna, los sufijos *-eño/a, -ada, -al* y *-oso/a* ¿tienen el mismo significado? Justificá tus respuestas.
4. Buscá en el diccionario *DRAE* las definiciones de estos formantes. Copialas en tu carpeta o sacales fotos.

A modo de ejemplo, presentamos el trabajo con los siguientes sufijos:

-eño, ña

Del *lat. -ineus*.

1. suf. En algunos adjetivos y sustantivos significa ‘hecho de’. *Barreño, madreña, estopeño*.
2. suf. Forma gentilicios. *Brasileño, malagueño, isleño*.
3. suf. Significa ‘perteneciente a’ o ‘relacionado con’. *Navideño, ribereño, abrileno*.

4. suf. Significa ‘semejante a’. *Aguileno, trigueño*.

-ada

1. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que significan conjunto. *Fritada, vacada*.
2. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que indican contenido. *Carretada, cucharada*.
3. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que señalan período. *Temporada, otoñada*.
4. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que indican golpe. *Palmada, pedrada*.
5. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que indican acción, a veces con matiz peyorativo. *Alcaldada, zancada, trastada*.
6. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que señalan abundancia o exceso. *Riada, panzada*.
7. suf. Forma sustantivos derivados de verbos de la primera conjugación, que suelen denotar acción y efecto. *Llamada, llegada*. A veces, **-ada** se combina con otros sufijos, como *-ar* y *-arro*. *Llamarada. Nubarrada*.

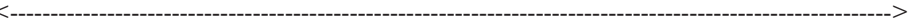
5. En grupos, para cada sufijo (*-eño/s; -ada; -al; -oso/s*), considerando la palabra en la cual aparece, ordená las acepciones que figuran en el diccionario de la siguiente manera: + relación con el significado de la palabra en contexto/ -relación.

Presentamos una posible resolución del ejercicio con los sufijos -eño/a y -ada.

mayor relación con el significado de la palabra en su contexto literario

menor relación con el significado de la palabra en su contexto literario

Ejemplo: **-eño/a** (*arribeño, abajeño*)



2. suf. Forma gentilicios. <i>Brasileño, mala-gueño, isleño.</i>	3. suf. Significa 'perteneciente a' o 'relacionado con'. <i>Navideño, ribereño, abribeño.</i>	4. suf. Significa 'semejante a'. <i>Aguipeño, trigueño.</i>	1. suf. En algunos adjetivos y sustantivos significa 'hecho de'. <i>Barreño, madreña, esto-peño.</i>
-------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

mayor relación con el significado de la palabra en su contexto literario

menor relación con el significado de la palabra en su contexto literario

Ejemplo: **-ada** (*rastrillada*)



5. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que indican acción, a veces con matiz peyorativo. <i>Alcaldada, zancada, trastada.</i>	7. suf. Forma sustantivos derivados de verbos de la primera conjugación, que suelen denotar acción y efecto. <i>Llamada, llegada.</i> A veces, -ada se combina con otros sufijos, como <i>-ar</i> y <i>-arro</i> . <i>Llamarada, Nubarrada.</i>	4. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que indican golpe. <i>Palmada, pedrada.</i>	6. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que señalan abundancia o exceso. <i>Riada, panzada.</i>	1. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que significan conjunto. <i>Fritada, vacada.</i>	2. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que indican contenido. <i>Carretada, cucharada.</i>	3. suf. Forma sustantivos derivados de otros sustantivos que señalan período. <i>Temporada, otoñada.</i>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Consideramos que una puesta en común de este ejercicio en el aula sería muy enriquecedora, puesto que cada grupo debería justificar sus elecciones en función de la lectura del texto literario. Se espera que haya coincidencia en los extremos del *continuum*, aunque en las zonas intermedias puede haber variación. Estas diferencias se deben a que cada zona es una zona de significado, y los límites entre una zona y otra no siempre son muy claros y discretos, sino que hay espacios de contacto. Por otro lado, el ordenamiento del *continuum* responde a interpretaciones de los significados de acuerdo a la experiencia lectora, cotidiana, social e histórica de cada estudiante.

Una vez realizadas estas actividades, introducirnos en la *palabra* como unidad y sus significados metafóricos permite realizar una profundización en la lectura. No es necesario que los estudiantes dominen el concepto de *metáfora* en términos teóricos sino que, a partir del ejercicio y de la noción que puedan tener intuitivamente de este concepto como hablantes de la lengua, puedan realizar las actividades que se proponen a continuación.

Algunas de las consignas podrían ser las siguientes:

1. Retomemos el significado que en el texto tiene la palabra *rastrillada*. Buscá y copió en tu carpeta el significado exacto que el autor le da en el texto; redactá la definición de la palabra como si fuera una definición de diccionario.
2. ¿Por qué te parece que los lugareños habrán elegido llamar al fenómeno de esa manera?

Este es el momento para reflexionar sobre el uso metafórico del lenguaje, es decir, analizar cómo de un concepto concreto y más simple como *rastrillo* puede llegarse al uso metafórico de *rastrillada* como propone Mansilla en este capítulo.

3. ¿Conocés el refrán que dice “Es terco como una mula”? Según la descripción que se hace en el texto de este animal, ¿te parece que la comparación es acertada? Justificá tu respuesta.

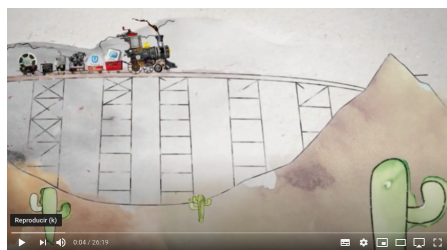
Para seguir trabajando

El trabajo realizado en la secuencia propuesta podría enriquecerse con una actividad de escritura focalizada en la potencialidad literaria del texto leído y en las relaciones establecidas con los contenidos de otras asignaturas. Si tenemos en cuenta que la propuesta está dirigida a estudiantes de los últimos años del secundario, se sugiere trabajar con actividades de investigación y de escritura en la realización de una monografía. Pueden considerarse diferentes aspectos para profundizar en relación con la materia o en proyectos interdisciplinarios con Geografía e Historia, como los siguientes:

1. Las relaciones de este texto con la Literatura argentina del siglo XIX: quién es el autor del texto, a qué género pertenece, en qué circunstancias lo escribió, a quién está dirigido, etcétera.
2. Las relaciones de este texto con Geografía argentina: lugares de La Pampa, Córdoba y San Luis que se describen, cómo eran en ese momento, cómo son ahora, etcétera.

3. Las relaciones de este texto con la Historia argentina: menciones a la Guerra de la Triple Alianza, la llamada Conquista del desierto, etcétera.

El visionado del video y la lectura de la nota periodística que se proponen a continuación pueden funcionar como punto de partida para la investigación.



“Una lengua, muchas lenguas. El problema de la “traducción””: Este video permite introducir temas disparadores de una investigación como la traducción y el idioma (el propio y el ajeno) y el papel del lenguaraz – hablante ranquel en la historia argentina, los pueblos originarios argentinos, su ubicación geográfica, las características propias de cada uno de ellos, entre otros.

“Se cumplen 150 años de la aparición de “Una excursión a los indios ranqueles””: esta nota periodística de María Rosa Lojo invita a reflexionar sobre el momento actual y la influencia de Mansilla en la literatura y la historia argentina. También permite plantear hipótesis sobre lo que hubiera sucedido o cómo sería la situación de los pueblos originarios en los siglos XX y XXI o la visión que tenemos de ellos si *Una excursión a los indios ranqueles* hubiera sido leída y escuchada en su tiempo.

RADAR LIBROS

26 de abril de 2020

La obra de Lucio V. Mansilla que sacudió de un plumazo a la literatura argentina

Se cumplen 150 años de la aparición de "Una excursión a los indios ranqueles"

El 30 de marzo de 1870, desde el Fuerte Sarmiento, partió una comitiva encabezada por el coronel Lucio V. Mansilla a "Tierra Adentro" con el objetivo de firmar un tratado de paz con los ranqueles. Pero el fruto final de esa misión no fue el tratado, que el Congreso jamás aprobó sino un libro que apareció por entregas en mayo de 1870 -hace exactamente 150 años- y que vino a cambiar la percepción literaria de lo que había del otro lado de la frontera: Una excursión a los indios ranqueles. La visión de Mansilla destaca por su singularidad y por despegarse de los modelos de Esteban Echeverría y José Hernández acerca del indio. Para Mansilla, los indios son argentinos y los criollos también son indios. Desde el formato de una crónica de viajes epistolar, *Una excursión a los indios ranqueles* practica el arte de la cita y la digresión, anuda la conversación con el ensayo y funde el testimonio en la aventura. Un logro literario notable que se deja leer y releer, siempre contemporáneo.

Por María Rosa Lojo



Conclusiones

La secuencia presentada pretende ser un aporte para trabajar Lengua y Literatura interrelacionadamente a partir de la reflexión sobre el modo en el que la lengua aporta al significado general de la obra literaria. Para ello, partimos de algunos conceptos de morfología, que pueden estudiarse en el nivel medio. En la línea de Collimedaglia, Peri, y Prada (2019), que proponen trabajar contenidos de morfología en el nivel básico (1° y 2° año), consideramos profundizar aspectos de morfología, pero adaptándolos a los textos literarios del nivel superior (específicamente en 4° o 5° año de la escuela secundaria argentina), en este caso, un texto de literatura argentina del siglo XIX.

Estimamos necesario partir de los saberes previos de los estudiantes sobre Lengua y Morfología, particularmente, *silaba y mor-*

fema (signo lingüístico para Saussure): *prefijos, sufijos, bases o raíces, temas*, entre otras partes mínimas en las que se puede dividir una palabra. Retomar, profundizar y explicar estos conceptos va a permitir un juego y un análisis más rico de la obra literaria bajo estudio.

Además, la secuencia nos da la posibilidad de trabajar algunos contenidos importantes para el Enfoque Cognitivo-Prototípico, como morfema, signo motivado, experiencia y metáfora (Lakoff y Johnson, 1980) que consideramos pueden ser productivos para la comprensión de textos en general. En este sentido, la elección del texto literario no es azarosa, dado que se trata de un autor que describe un ámbito y sus habitantes (los ranqueles); pero, para eso, no se basa en prejuicios o preconceptos, sino que realiza justamente una excursión en la que se encarga de ver y registrar todo “con sus propios ojos”. En particular, el capítulo que trabajamos (capítulo IV) se centra en cómo los lugareños les han dado nuevos nombres a las cosas a partir de su propia experiencia con el terreno, discriminando las zonas montañosas de la cordillera (el *arriba*) con la llanura (el *abajo*) y, a partir de allí, han construido un sistema en el que clasifican el espacio y a sus habitantes (*arriba, arribeños*, etc.). Es un ejemplo de lo que Lakoff y Johnson (1980) llaman *metáforas orientacionales*.

Además, el concepto de gradación en la clasificación de los morfemas nos permite trabajar los significados de una manera dinámica, entendiendo que están semánticamente conectados, y que se combinan de una manera particular en cada palabra y en cada contexto específico (en este caso, el texto literario).

Para finalizar, creemos importante fomentar la discusión y el debate en el aula, por lo cual proponemos la organización en grupos; y también nos parece importante utilizar diversas herramientas para lo cual fomentamos la incorporación de las TIC con videos (como el que comienza la secuencia), la consulta de diccionarios online, como el *DRAE*, la búsqueda de información en distintos formatos y plataformas (notas periodísticas, otros videos, etc.)

Bibliografía

- Borzi, C. (2008). Las nociones de ‘sintagma’ y de ‘sintaxis’ en el Curso de lingüística general de Ferdinand de Saussure”. *Fundamentos en Humanidades*, IX/I(17): 9-26.
- Bybee, J., (1985). *Morphology. A Study of the Relation between Meaning and Form*, Amsterdam: J.Benjamins.
- Collimedaglia, S., Peri, S. y Prada, M. (2019). Construyendo sentidos de la sílaba, al morfema y la palabra. Propuesta de una secuencia didáctica para el nivel medio. En *IV Jornadas de Jóvenes Lingüistas*, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Contini-Morava E. (1995). Introduction: On linguistic sign theory. En E. Contini-Morava y B.S.Goldberg (eds.), *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*(pp.1-39) Berlin: Walter de Gruyter,
- De Jonge, B. (2000). Estudio analítico del signo lingüístico. Teoría y descripción, *Foro Hispánico. Revista Hispánica de los Países Bajos*, 17, 7-14.
- Hopper, J. P. (1998). Emergent Grammar. En M. Tomasello (ed.), *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to*

- language structure*(pp. 155- 175). New Jersey: LEA.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago/London:The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago, University Press.
- Lakoff, G. (1997). Les universaux de la pensée métaphorique: varia ons dans l'expression linguistique. En Fuchs, C. & S. Robert (eds.).*Diversité des langues et représentations cognitives*. (pp. 165-181) Paris: Éditions Ophrys.
- Lakoff y Johnson (1995 [1980]). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites. Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol 2. Stanford, Stanford University Press.
- Lojo, M. R. (26 de abril, 2020). [Se cumplen 150 años de la aparición de Una excursión a los indios ranqueles](#).*Radar Libros, Página 12*. Fecha de consulta: 1/10/2020.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch y B.B. Lloyd (eds.) *Cognition and categorization*27-47: Hillsdale,
- Saussure, F. de(1945).*Curso de Lingüística General*.Buenos Aires: Losada.