ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA COMPRENDER: ENSEÑAR *EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA* A ESTUDIANTES NO NATIVOS

CARMEN MARIMÓN LLORCA
Universidad de Alicante

RESUMEN

En mi opinión, una de las grandes aportaciones del PCIC es el interés planificado que muestra por desarrollar en el estudiante de español competencias relacionadas con las habilidades y actitudes interculturales, así como con los saberes y comportamientos socioculturales. Por otra parte, también en la Enseñanza Secundaria, con la implantación de la asignatura *Educación para la Ciudadanía*, se ha querido avanzar en las competencias sociales, éticas y críticas que ayudarán al estudiante a ser un adulto responsable.

Se da el caso de que, en la actualidad, en las aulas de secundaria conviven adolescentes de distintas nacionalidades y lenguas, muchos de los cuales tienen que simultanear los procesos de integración cultural, aprendizaje de la lengua y avance en el currículum escolar. Para ellos, con un dominio inseguro del español y unos referentes culturales en ocasiones muy diferentes, los textos de esa asignatura pueden incluir conceptos complejos, como *derechos, minoría, clase social* probablemente muy lejos de su nivel de lengua.

El objetivo de esta comunicación es mostrar cómo a través de la práctica de determinadas estrategias discursivas es posible que el alumno comprenda un texto complejo como una totalidad, se acerque a los significados esenciales y se despierte en él el espíritu crítico.

1. El Plan Curricular del Instituto Cervantes y los contenidos socioculturales

En mi opinión, una de las grandes aportaciones del PCIC es el interés planificado que muestra por desarrollar en el estudiante de español competencias relacionadas con las habilidades y actitudes interculturales, así como con los saberes y comportamientos socioculturales. En efecto, en la «Introducción general» de la obra se explica que el enfoque adoptado en la estructuración de los niveles de referencia para el español se hace desde el análisis de la lengua basado en la comunicación (p. 31), es decir, que, para el análisis de la lengua, se va a tener en cuenta la participación de los actores en el evento comunicativo. Este propósito se concreta en la doble perspectiva conceptual que organiza y justifica todo el plan de la obra al considerar, respectivamente, al alumno y a la lengua como sujeto y objeto del aprendizaje. Así, si la materia objeto de estudio es la lengua española, el español, el verdadero protagonista del aprendizaje será el aprendiente, el individuo que como potencial usuario de la lengua se acerca a esta para ejercitarla en la comunicación efectiva, planificadamente, en situaciones contextualmente determinadas, sean estas del tipo que sean. Desde esta perspectiva sujetual, el aprendiente no es visto de forma plana como un participante pasivo (valga el oxímoron), ni siquiera sólo como alguien con necesidades lingüístico-comunicativas, sino que se consideran en él «tres dimensiones complementarias e independientes» cuyo desarrollo es paralelo y debería ser inseparable del proceso de aprendizaje de las herramientas lingüísticas necesarias para la comunicación. Se trata de las dimensiones del

alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Aunque todo el mundo parece saber de memoria esta tríada competencial, en mi opinión no se ha reflexionado lo suficiente sobre la manera en que estas dimensiones pueden trabajarse y, sobre todo, creo que no se ha hecho intentado relacionar el desarrollo de estas habilidades lingüístico-sociales con la propia dinámica de enseñanza/aprendizaje de la lengua. En general, en los libros de texto la cuestión se solventa con la alusión a contenidos culturales, ciertamente cada vez más y mejor integrados –hábitos, costumbres, tópicos, etc.– y, en niveles avanzados, con prácticas sobre el uso adecuado de distintos registros a través de muestras reales de lengua. Creo, sin embargo, que se puede dar un paso más e intentar que el desarrollo de estas dimensiones sociales y culturales en el alumno (dejamos en este caso para otra ocasión la vertiente de aprendiente autónomo) venga de la mano de la práctica del aprendizaje de la lengua. Como vamos a ver, el PCIC se acerca a esta posibilidad aunque no llega a materializarla metodológicamente.

Entendida como objeto de aprendizaje, la lengua en el PCIC se observa desde las perspectivas psicológicas y lingüísticas más avanzadas –cognitivismo, Pragmática, Análisis del discurso–, en definitiva, las que representan y construyen el llamado modelo o paradigma funcional en lingüística. Para justificar teóricamente la orientación competencial y funcional sobre la lengua que se propone, el PCIC recurre a los fundamentos mismos del funcionalismo lingüístico: Hymes y Halliday (pp. 35-36). Así, para la organización de la competencia verbal se parte del concepto de competencia comunicativa de Hymes, para quien esta consta de una competencia gramatical, una competencia estratégica y una competencia textual[1]. Se hace notar entonces que la propuesta de Halliday (1982) sobre las

[1] Aunque todos deudores del modelo de Hymes, en los últimos años se han desarrollado modelos competenciales pensados expresamente para la enseñanza de segundas lenguas. Es el caso, por ejemplo, de la propuesta de Canale y Swain (1980, 1983) que distingue cuatro competencias: gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva. Y, más recientemente de la de Bachman (1990) que diferencia una competencia organizativa, dividida a su vez en gramatical y textual; y una

macrofunciones del lenguaje resulta idónea y encaja muy ajustadamente con el modelo competencial de Hymes pues distingue una función ideacional, que García Nieto (p. 36) hace coincidir con la competencia gramatical debido a que esta se realiza a través de índices como la transitividad; una función interpersonal, que mediante las categorías de la enunciación enlaza con la competencia estratégica; y una función textual que tiene que ver con los rasgos de la textualidad. Pero el PCIC no va más allá del establecimiento de estas conexiones lo que se hace evidente cuando vemos que el planteamiento trifuncional de Halliday se utiliza sólo para justificar un enfoque de la lengua que atiende a cuatro tipos de competencias, las tres que se derivan de Hymes y las funciones de Halliday que son la léxico-gramatical, la interpersonal y la textual, a la que se añade una competencia enciclopédica que, contraviniendo las bases de la teoría funcional, introduce el conocimiento cultural o del mundo como algo diferente a la propia lengua, desligado de las funciones del lenguaje, tal y como, en efecto, sucede en la mayoría de los manuales. Finalmente, de estas competencias se hacen derivar los cinco componentes de la competencia verbal: gramatical, pragmático-discursivo (funciones, estructuras pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales), nocional, cultural y de aprendizaje.

Lo que hemos querido mostrar con este recorrido es que el PCIC, aunque recurre inicialmente al modelo de Halliday, pasa de largo sobre el potencial didáctico e integrador de los saberes sociales y lingüísticos que este encierra. Desde su concepción del lenguaje como semiótica social, Halliday nunca concibió la lengua como algo distinto del mundo, sino que, para él y su escuela, la Lingüística sistémico-funcional (LSF), la naturaleza del sistema lingüístico se explica precisa y únicamente en relación con las metafunciones o significados que los hablantes quieren trasmitir y, estos, a su vez, con las condiciones que enmarcan dichos intercambios, es decir, con los contextos de uso. Se establece así un puente coherente entre los indicadores léxico-

competencia pragmática, con la correspondientes subcompetencias ilocutiva y sociolingüística.

gramaticales y semánticos, las funciones que realiza el lenguaje como hecho sociocomunicativo y las parcelas del contexto que resultan relevantes en los distintos actos de comunicación.

En cuanto al sujeto del aprendizaje, hay que señalar que a la concepción competencial y funcional de la lengua le corresponde un sujeto cuyo aprendizaje está basado en la acción. Por eso en el PCIC se le concibe como un agente social, que conoce el sistema de la lengua y sabe desenvolverse en situaciones de interacción; un hablante intercultural que reconoce y respeta un nueva cultura con sus valores y creencias y sabe relacionarse con ella desde los suyos; y un aprendiente autónomo, que controla su proceso de aprendizaje y adquiere un papel activo sobre él. Si nos centramos en las dos primeras dimensiones, podemos concluir que lo que se espera en el PCIC de un estudiante de español es que entienda que no va sólo a *informarse* sobre un nuevo sistema lingüístico, sino que, además, va a formarse como individuo capaz de identificar situaciones sociales, capaz de manejar recursos para poder actuar social y verbalmente de manera adecuada en distintos escenarios, que deberá desarrollar una imagen de sí mismo y de los otros respetuosa con la complejidad de la sociedad actual y reconocer críticamente los sistemas de valores y creencias en su gran diversidad, dentro de su propio referente sociocultural y en relación con el que está adquiriendo. Es, sin duda, un programa muy ambicioso que supera con mucho la concepción clásica de un programa de lenguas para sumergirse de lleno en una concepción activa y comprometida del aprendizaje.

Es este aspecto del PCIC, como señalábamos al principio, el que en esta ocasión nos ha llamado la atención y al que, creemos, aún no se le ha prestado la suficiente atención, preocupados como estamos todos los que nos dedicamos en alguna medida a la enseñanza del español, en adaptar nuestros currículum y cursos a los niveles de lengua. Sin embargo, esta concepción social de la lengua y el aprendizaje resulta, en mi opinión, no sólo muy atractiva, sino que puede encajar muy bien con las necesidades de

conocimiento instrumentales y socio-culturales que necesitan los alumnos no nativos en sus años de escolarización en el sistema educativo español.

De hecho, los términos con los que en el PCIC se definen «agente social» o «hablante intercultural» están muy cercanos al concepto de «ciudadanía» que, aplicado a la enseñanza obligatoria, se ha concretado en nuestro país en una nueva asignatura curricular de 3er curso de la ESO denominada *Educación para la ciudadanía.* Hay que tener en cuenta que, para los estudiantes no nativos integrados en el sistema educativo español con un dominio inseguro de la lengua y unos referentes culturales en ocasiones muy diferentes, puede ser realmente complicado entender estos textos, probablemente muy lejos de su nivel de lengua.

El objetivo de esta comunicación es mostrar cómo a través de la práctica de determinadas estrategias discursivas se puede facilitar que el alumno comprenda un texto complejo como una totalidad, se acerque a los significados esenciales y se despierte en él el espíritu crítico.

2. El concepto de «ciudadanía» y los objetivos de la enseñanza: informar y formar

Ciertamente, con la implantación de la asignatura *Educación para la Ciudadanía* en el ciclo obligatorio de enseñanza secundaria, se ha querido avanzar en la formación de las competencias sociales, éticas y críticas que ayudarán al estudiante a ser en un futuro cercano un adulto responsable. Aunque en España el término aplicado a la enseñanza es relativamente nuevo, hace años que en la escuela Latinoamericana la preocupación porque los estudiantes se formen como ciudadanos es una constante en congresos de docentes y asociaciones de padres y madres. Quizá los enormes problemas de desigualdad social y desarraigo familiar que recorren el continente tengan que ver con el especial interés que los docentes ponen en este aspecto de la educación, pues ven en la educación misma y en la formación de ciudadanos una puerta hacia el futuro de sus países o regiones. Así, Griselda Gabalachis

(2009: 1) plantea la educación como «esa herramienta necesaria para llevar adelante un modelo de desarrollo sustentable, que tiene que ver con entender la Educación como creadora de Ciudadanía, de inclusión y de movilidad social». Desde este punto de vista, educar para la ciudadanía es algo más que impartir una nueva materia curricular, se trata de orientar al estudiante en su propio crecimiento como individuo crítico, activo y participativo. A este respecto señala Silvia Coicaud (2009:1):

> En este sentido, la enseñanza para la ciudadanía puede constituirse en un proyecto pedagógico innovador, asumiendo especial relevancia el concepto de enseñanza como práctica humana que compromete moral y socialmente a quienes la realizan, a partir de la formación de los jóvenes como sujetos de derecho que contribuirán al mejoramiento de la sociedad en la que vivimos.

En Europa y en España (Souto, 2009) la preocupación por este aspecto esencial de la educación de los jóvenes no es menor y, de hecho, está presente tanto en las recomendaciones del Consejo de Europa del año 2002, como en la propia Ley Orgánica de Educación (LOE) española del año 2006. Así, en la «Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática» se declara, entre otros objetivos:

> que la educación para la ciudadanía democrática es un factor de cohesión social, de comprensión mutua, de diálogo intercultural e interreligioso, y de solidaridad, que contribuye a promover el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas en los pueblos y entre ellos, así como la defensa y el desarrollo de la sociedad y la cultura democráticas

Y en el Título Primero de la LOE (2006), al señalar cuáles son los fines del sistema educativo español, se señalan en el artículo 2, entre otros, los siguientes:

> a. El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
> b. La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
> c. La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
> d. La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
> e. La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

En lo que coinciden todos los planteamientos es en que se trata de un aprendizaje activo, participativo, capaz de convertirse en actos (Gabalachis, 2009: 2), en saberes productivos (La Porta, 2009: 2) y constructivos, en valores que impliquen el crecimiento personal y el desarrollo justo de la comunidad.

Se da el caso de que en España –y, en concreto en la Comunidad Valenciana–, en las aulas de secundaria conviven un gran número de adolescentes de distintas nacionalidades y lenguas (ver tabla 1), muchos de

los cuales tienen que simultanear los procesos de aprendizaje de la lengua y el avance en el currículum escolar, con su propio proceso de integración social y cultural. Esto último supone para el estudiante el conocimiento y la asimilación de comportamientos y actitudes en muchos casos ajenos a los propios y que acrecientan mucho el sentimiento de extrañeza ya de por sí bastante evidente debido al desconocimiento del idioma.

	Total	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Especial	ESO
TOTAL	610702	104207	262415	2205	169490
UNIÓN EUROPEA (25 países)	77739	14006	32458	137	20562
RESTO DE EUROPA	94193	17330	41164	189	25579
Otros Países Europa	54	11	26	0	10
ÁFRICA	119560	28630	51482	700	28237
Otros Países África	1106	85	358	9	522
AMÉRICA DEL NORTE	6077	1137	2142	10	1390
Belice	17	13	2	0	2
Haití	49	21	13	2	8
Brasil	11257	1565	4800	23	3026
ASIA	29421	5463	11365	100	8917
Otros Países Asia	143	30	56	1	23
OCEANÍA	302	72	89	0	71
Otros Países Oceanía	34	6	16	0	9
NO CONSTA PAÍS	1562	945	307	0	101
TOTAL NO HABLANTES NATIVOS DE ESPAÑOL					88457

Tabla 1. Fuente INE, 2009

En nuestra opinión sería deseable, para facilitar este proceso complejo de conocimiento, no desaprovechar la ocasión de implementar las habilidades instrumentales –lingüísticas y sociales– de los estudiantes que no hablan español en ningún momento de su formación curricular. En este sentido, nos ha parecido que los textos de *Educación para la Ciudadanía* pueden ser una material interesante para trabajar con los estudiantes no nativos los componentes de la competencia verbal mientras descubren y cuestionan los valores propios de una sociedad democrática en la que deberán actuar –tal y como prevé el PCIC– como agentes sociales y como hablantes

interculturales. No se trata de utilizar los textos del libro de *EpC* como un libro de lengua. Se trata de aprender a comprender al mismo tiempo el lenguaje y lo que nos trasmite y de saber interpretarlo en el futuro.

Para realizar este trabajo hemos manejado tres libros de textos de la asignatura *Educación para la Ciudadanía* de 3er curso de la ESO (ver bibliografía) vigentes en la Comunidad Valenciana, y, de ellos, el capítulo o apartado dedicado a los derechos de las mujeres.

Para ejemplificar el análisis concreto y dadas las limitaciones de este trabajo utilizaremos como texto-base la primera página del apartado 3 titulado «La conquista de los derechos de las mujeres» incluido en capítulo 3: «Tengo derechos y deberes» del libro Educación para la Ciudadanía. ESO, editorial Edebe, pág. 44. Además se aportarán fragmentos de los otros dos libros de texto (ver ANEXO 1).

3. Un modelo para integrar lenguaje y conocimiento del mundo

Pero cómo llevarlo a cabo si de lo que se trata es de encontrar un modelo de aprendizaje de la lengua que integre de forma natural el conocimiento del mundo.

Para ello proponemos retomar muy esquemáticamente el modelo de Halliday que el PCIC utilizaba para integrar al objeto y al sujeto del aprendizaje. Para la lingüística sistémica (Eggins, 2002), el lenguaje, entendido como un sistema de opciones se organiza para realizar tres funciones o construir tres tipos distintos de significado: el ideacional o experiencial, el interpersonal y el textual. En el cuadro 1 se explicitan las tres metafunciones y las parcelas del significado a la que afectan cada una de ellas:

METAFUNCIÓN IDEACIONAL O EXPERIENCIAL	METAFUNCIÓN INTERPERSONAL	METAFUNCIÓN TEXTUAL
quién hace qué a quién, cuándo y dónde…	afirmar, dar órdenes, expresar seguridad…	qué ponemos primero, qué dejamos implícito…

Cuadro 1

Por su parte, estas tres metafunciones se realizan –se materializan- a través de los niveles lingüísticos y de las opciones expresivas que estos posibilitan. La perspectiva semiótica propone que el contenido de un enunciado depende de su semántica y de la estructura léxico-gramatical. Desde el nivel semántico se construye y observa el discurso como una unidad, de ahí que sean los recursos del nivel textual: cohesión léxica, estructura del intercambio o referencia los que sean tenidos en cuenta como generadores de significación. Desde el nivel léxico-gramatical, el discurso se observa como una organización sintáctica por lo que la unidad de análisis es la cláusula –la oración-. Transitividad, modalidad y tema son algunos de los mecanismos que realizan este nivel del significado. En el cuadro siguiente vemos la relación entre los significados o funciones del lenguaje –ideacional, interpersonal y textual–, y los mecanismos semánticos y léxico-gramaticales que hacen posible y revelan al mismo tiempo esa significación:

	SEMÁNTICA	LÉXICO-GRAMÁTICA
El significado *ideacional* se expresa	Cohesión léxica Relaciones conjuntivas	*Transitividad* Relaciones lógico-semánticas
El significado *interpersonal* se expresa	Funciones del habla Estructura del intercambio	*Modo*, modalidad Actitud
El significado *textual* se expresa	Referencia Conjunción	*Tema*: estructura de la información Nominalizaciones

A partir de este modelo, la LSF se propone analizar cómo el lenguaje crea significados-experienciales, interpersonales, textuales- mediante el uso de determinadas opciones semánticas y léxico-gramaticales. Esto permite no sólo analizar aspectos esenciales de la organización de la lengua (española), sino que, al concebir el lenguaje como un sistema de opciones que se actualiza en cada enunciado, para cada hablante, según qué necesidad, a tenor de qué contexto, podemos entender los textos como el resultado de la selección de un hablante que elije unos términos para significar y deja otros – *conquista*, *historia*-, que asume una actitud frente a su propio enunciado frente a otras posibilidades –*debemos, se puede*–, que elije priorizar una determinada información y minimizar otra – *se reclama, luchan*–.

Pero, además, entender el lenguaje, en cualquiera de sus manifestaciones, como el resultado de un proceso de conocimiento, de un acto de relación y de una voluntad de organización, tal y como lo plantea la LSF, sitúa el centro de atención ante cualquier enunciado sobre tres ejes fundamentales que son las dimensiones básicas sobre las que se sustenta cualquier actividad de aprendizaje y comprensión en L2: la realidad experiencial, el sujeto y el propio sistema de la lengua.

Las posibilidades didácticas de este planteamiento para la enseñanza del Español como LE son muchas pero, que sepamos, sólo muy recientemente ha aparecido un artículo (Castañeda y Alonso Raya, 2009) en el que se hace mención a la práctica de significados ideativos, discursivos e interpersonales en el aula.

4. Un ejemplo de práctica en el aula: los textos de *Educación para la Ciudadanía*

Así, para trabajar sobre el significado experiencial se pueden realizar actividades dirigidas a llamar la atención sobre las relaciones léxicas cohesivas (Marimón, 2008). Para empezar debemos asegurarnos de que

nuestros estudiantes conocen las nociones que se manejan en el tema. Conceptos como *derecho*, *discriminación* o *igualdad* pertenecen a los niveles B1-B2 según el PCIC por lo que una actividad de pre-lectura del tipo V/F, unir con flechas o asociar imágenes puede servir para activarles o darles a conocer estos conceptos en español.

La lectura del título: «La conquista de los derechos de las mujeres» nos sitúa ante tres conceptos que los alumnos señalarán enseguida: conquista, mujeres, derechos. Para empezar por lo más sencillo, y, tras la lectura del texto, les podemos preguntar cuántas veces creen que se repite en el texto la palabra mujer o mujeres. Tras sus *apuestas* les indicamos que subrayen todas las ocurrencias que son un total de 18. Les llamamos entonces la atención sobre el hecho de que cuando se trata un tema, la palabra clave suele repetirse muchas veces, para asegurar la comprensión. Buscamos ahora otra palabra clave, *derecho*. Los alumnos comprobarán entonces que derecho sólo aparece 12 veces, pero les llamaremos la atención sobre otras palabras con las que esta está relacionada: *igualdad*, que aparece cuatro veces, *libertad*, tres y *no-discriminación*, una. Todas ellas forman parte del concepto más general *derecho* que es su hiperónimo. Un sencillo mapa conceptual ayudará a visualizarlo.

Quizá alguien se haya dado cuenta de que, junto a no-discriminación aparece *discriminación* que es lo contrario. Busquemos ahora, pues, antónimos y encontraremos: *diferencia*, *distinción social*, *relegada*.

Según el título, los derechos que acabamos de nombrar son una *conquista*, eso significa que no es algo que haya sido así siempre, de hecho, *conquistar* significa según el diccionario de la RAE: «Ganar, conseguir algo, generalmente con esfuerzo, habilidad o venciendo algunas dificultades», aplicado a nuestro texto significa que alguien –las mujeres- estaban en una situación anterior de no-derechos y que han tenido que esforzarse y vencer dificultades para encontrarse ahora en una situación de *derechos*, pero ¿quién se ha esforzado?¿quién ha puesto dificultades?¿qué han conseguido?¿cómo

lo han hecho? Un análisis del nivel léxico-gramatical nos va a ayudar a repartir papeles activos entre los participantes en esta *conquista*.

Para ello les vamos a pedir a los estudiantes que escriban en su cuaderno todas las oraciones del texto y vamos a señalar con ellos los verbos (las acciones) y quienes las hacen y reciben (actores). Si no hay sujeto, deberán también indicarlo.

Así, por ejemplo, encontramos:

«El papel de la mujer a lo largo de la historia *ha sido olvidado*»

«La mujer *ha estado relegada* al cuidado de la familia y la casa y no tenía derechos»

«Las ideas de la Ilustración *cambiaron* la conciencia que las mujeres tenían de su situación»

«Olimpia de Gouges *escribió* la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* en la que *se reclamaban* derechos como la libertad, la propiedad, etc.»

«En el s. XX *nació* en EEUU y el Reino Unido el movimiento sufragista, que *reivindicaba* los derechos de las mujeres, especialmente el derecho al voto que *no se alcanzó* hasta el siglo XX»

«En el siglo XX, especialmente en Occidente, la mujeres *consiguieron* importantes derechos, muchos de ellos gracias a la lucha del movimiento feminista»

«*Se sucedieron* las declaraciones y convenciones que proclamaban la no discriminación de la mujer»

«La Asamblea general de la ONU *aprobó*»

«Las III y IV Conferencia Mundial sobre la Mujer*….analizaron….* y *aprobaron* medidas que debían adoptar para lograr el reconocimiento social de las mujeres»

«En la actualidad *no se ha conseguido* la igualdad efectiva»

«S*igue habiendo* diferencia de oportunidades para hombres y mujeres en el acceso a puestos de responsabilidad»

«Las cifras de mujeres con cargos directivos……*es*»

«S*igue habiendo* discriminación salarial»

«Por un mismo trabajo la mujer *cobra* un salario inferior»

Luego les diremos que señalen otra vez la palabra mujer y les haremos las siguientes preguntas: ¿cuántas veces las mujeres aparecen como sujetos, haciendo algo? ¿se le asocian actividades positivas? ¿qué otras personas hacen cosas? ¿o no se nombra a muchas personas? Haz una lista de actores. Por cierto ¿encuentras verbos o expresiones que tengan que ver con *conquistar*? Señálalos. Vamos a fijarnos ahora en el lugar que ocupa la palabra *mujer* dentro de las oraciones ¿ocupa un lugar principal o son siempre lugares de *dependencia*, de *subordinación*? En definitiva según este texto ¿ha sido la mujer protagonista de su propia historia?

Para verlo más claro, vamos a comparar este texto con otros fragmentos más breves (ver texto3):

Léelo, fíjate en las palabras y dime, ¿quién aparece aquí que apenas es nombrado en el texto 1? ¡el hombre, claro! ¿con qué palabras aparece nombrado? ¿y las mujeres? Antes hemos hablado de la antítesis, de palabras que significan lo contrario ¿podrías señalar que actividades se asocian a hombres y mujeres?

Lee ahora el texto 2 que también trata de la conquista de los derechos. Busca palabras relacionadas con este concepto ¿a quién se asocian?

A estas alturas quizá te has dado cuenta ya de que al primer texto le faltan actores –no sabemos quién hace las cosas–, ni hay demasiada precisión ni variación en los conceptos -¿a qué derechos se refiere?

Te propongo algo: ahora que ya sabes más del tema, reescribe las frases que consideres del primer texto, reparte bien los papeles, nombra las acciones y los actores.

Si piensas que ahora el lenguaje expresa mejor el significado del texto, cambia también el título: las mujeres conquistan sus derechos a lo largo de la historia ¿por qué no?

5. Conclusiones

A primeros de los años 80, Halliday y sus colaboradores elaboraron un Proyecto educativo para la escuela australiana (Ghio, 2008) en el que se proponía el estudio de la lengua desde tres perspectivas: *aprender la lengua* –dominio básico de leer, escribir, comprender y hablar–, *aprender a través de la lengua* –«tomar conciencia de las diversas maneras de expresar la experiencia»- y *aprender acerca de la lengua* –su sistema gramatical, su estatus como institución, sus variedades–. Se trataba de integrar destrezas comunicativas y conocimiento declarativo de naturaleza lingüística en un sistema escolar poco habituado a que los estudiantes tuvieran que estudiar el sistema gramatical del inglés. El proyecto estaba pensado para hablantes nativos y fue reformulado en varias ocasiones (Martin, por ejemplo, concibió un modelo de enseñanza de la lengua basado en los géneros discursivos). Independientemente de su vigencia en Australia, el planteamiento tuvo repercusión en todos los sistemas educativos Occidentales pues encajaba perfectamente con los modelos activos y comunicativos que las diferentes reformas estaban poniendo en práctica. Así, por el ejemplo en la Introducción de la LOGSE se dice que «la educación lingüística y literaria estará guiada por la consideración del lenguaje como actividad que tiene como funciones básicas la comunicación y la representación de la realidad física y social».

Aplicado al aprendizaje de segundas lenguas esta propuesta se integra plenamente en el enfoque comunicativo. Así, *aprender la lengua* está estrechamente relacionado con la adquisición de las cuatro destrezas básicas –comprensión/expresión oral y escrita–, mientras que *aprender acerca de la lengua* significa introducir conocimientos sobre el sistema lingüístico en sus distintos niveles –la gramática, el léxico, la fonética– y las posibilidades expresivas de un idioma –los registros, las variedades–. Pero el concepto sobre el que quería llamar la atención es, precisamente, el de *aprender a través de la lengua*. De lo que se trata en este caso es de hacer al alumno consciente de que la lengua no es un mero instrumento de transmisión a

través del cual *pasa* el conocimiento y por eso debemos dominarla. Más allá de eso, lo esencial es hacer ver al estudiante que la lengua *es* conocimiento, que ser consciente, por ejemplo, de la forma de organización de un enunciado – elegir explicar, narrar o describir algo–; de la selección del vocabulario – nombrar o evitar nombrar algo o a alguien, como hemos visto; del reparto de papeles –quién hace o quien no hace las acciones que se enuncian–; de lo que se pone en primer lugar y de lo que sale siempre al final, es el resultado de elecciones más o menos conscientes por parte de alguien que, necesariamente, nos hacen ver la realidad desde un punto de vista. Y saber eso y saber, además, que se pueden cambiar los papeles –y hacerlo– o nombrar lo no nombrado o hacer actuar a quien no actúa –y hacerlo también– sitúa al estudiante en un papel verdaderamente consciente y activo no sólo frente a la nueva lengua, sino frente a la nueva realidad social que se abre ante él. Al *aprender la lengua y acerca de ella*, el estudiante se desarrollará como un agente social conocedor del sistema y de su uso. Al *aprender a través de la lengua*, el estudiante podrá, además, acercarse a las distintas posibilidades de pensar el mundo a través del lenguaje y de pensarse a sí mismo y adquirir, siguiendo el PCIC y como, en realidad, exige la sociedad actual, verdadera competencia como hablante intercultural.

Bibliografía

ATIENZA CEREZO, Encarna (2007): «Discurso e ideología en los textos de ciencias sociales», *Discurso y Sociedad,* 1, 4, 543-573

CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro y Rosario ALONSO RAYA (2009): «La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza del Español/LE», *marcoELE,* 8, 1-33.

COICAUD, Silvia (2009): «Jóvenes, escuela media y enseñanza innovadora de la ciudadanía democrática», *III Congreso internacional de educación. Construcciones y perspectivas,* Santa Fe, UNL, 1-8.

EGGINS, Suzanne (2002): *Introducción a la lingüística sistémica,* Logroño, Universidad de la Rioja.

GABALACHIS, Griselda (2009): «Construyendo un modelo educativo generador de ciudadanía e inclusión social», *III Congreso internacional de educación. Construcciones y perspectivas,* Santa Fe, UNL, 1-8.

GHIO, Elsa y María Delia FERNÁNDEZ (2008): *Lingüística sistémico funcional aplicada a la lengua española*, Santa FE, Universidad Nacional del Litoral

HALLIDAY, M. A. K. (1970): «Estructura y función del lenguaje», en J. LYONS (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística,* Madrid, Alianza Editorial, 1975 (original: *New Horizons in Linguistics,* Middlesex, Penguin Books, 1970).

HALLIDAY, M. A. K. (1982): *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*, México: Fondo de Cultura Económica.

LA PORTA, Patricia Alejandra (2009): «Educación para la participación como requisito para la ciudadanía plena», *III Congreso internacional de educación. Construcciones y perspectivas,* Santa Fe, UNL, 1-8.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) (2006): <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

MARIMÓN LLORCA, Carmen (2008): *Análisis de textos en español. Teoría y práctica,* Alicante, Universidad de Alicante.

PLAN CURRICULAR DEL INSITITUTO CERVANTES (2007): Edelsa, Instituto Cervantes.

Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática <http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Spain/2002_38_Rec2002_12_Es.PDF>

SOUTO GALVÁN, Beatriz (2009): «Educación para la ciudadanía: un estudio comparado entre los ordenamientos español y portugués», *III Congreso internacional de educación. Construcciones y perspectivas,* Santa Fe, UNL, 1-8.

TEXTOS UTILIZADOS

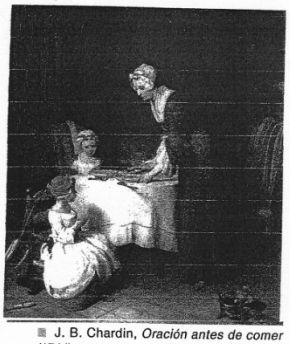
Texto 1. *Educación para la Ciudadanía. ESO* (2008): Madrid, Edebe.

Texto 2. *Educación para la Ciudadanía. ESO* (2007): Madrid, Santillana.

Texto3. *Educación para la Ciudadanía. ESO* (2008): Madrid, Anaya entre culturas.

ANEXO 1

Texto 1



J. B. Chardin, *Oración antes de comer* (1744).
La principal tarea de las mujeres ha sido, y continúa siendo en la actualidad en muchos países, el cuidado de la casa y de los hijos.

9 Lee el fragmento de la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana y explica qué reclama para las mujeres y qué derechos se vulneraban según el texto en aquella época.

FÍJATE

¿Sabías que...?

- Dos tercios de la población analfabeta son mujeres.
- Las mujeres y los niños representan el 80 % de las bajas civiles durante los conflictos armados.
- Un estudio realizado en Gujarat (la India) reveló que el 50 % de las mujeres entrevistadas no podían llevar a un niño enfermo al médico sin la aprobación del marido o algún pariente de éste.

Fuente: UNICEF.

3 La conquista de los derechos de las mujeres

Tradicionalmente, el papel de la mujer a lo largo de la historia ha sido olvidado. Históricamente, la mujer ha estado relegada al cuidado de la familia y la casa y no tenía derechos.

— **En el siglo XVIII,** las ideas de la Ilustración, especialmente las de libertad e igualdad, cambiaron la conciencia que las mujeres tenían de su situación. Así, en 1791, **Olimpia de Gouges** escribió la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana,* en la que se reclamaban derechos como la libertad, la propiedad, etc.

I. La mujer nace libre y tiene los mismos derechos que el hombre. Las distinciones sociales sólo pueden estar fundadas en la utilidad común.

X. Nadie puede ser fustigado por sus opiniones incluso fundamentales: si la mujer tiene derecho a subir al cadalso, ha de tener igualmente derecho a subir a la tribuna; siempre que sus manifestaciones no alteren el orden público establecido por la ley.

De Gouges, O., *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana.* Francia, 1791.

— **En el siglo XIX** nació en Estados Unidos y el Reino Unido el **movimiento sufragista,** que reivindicaba los derechos de las mujeres, especialmente el derecho al voto, que no se alcanzó hasta el siglo XX.

— **En el siglo XX** las mujeres, especialmente en Occidente, consiguieron importantes derechos, muchos de ellos gracias a la lucha del **movimiento feminista,** surgido en la segunda mitad del siglo.

Asimismo, se sucedieron las declaraciones y convenciones que proclamaban la no discriminación a la mujer y la obligación de los Estados de tomar medidas activas para evitarla. En 1979 la Asamblea General de la ONU aprobó la *Convención sobre la eliminación de todas formas de discriminación contra la mujer.*

Las *III y IV Conferencia Mundial sobre la Mujer,* celebradas en 1985 y 1995 en Nairobi (Kenia) y Pekín (China), respectivamente, analizaron el papel de las mujeres en el mundo y aprobaron las medidas que debían adoptar para lograr el reconocimiento social de las mujeres y de sus derechos, la igualdad y el desarrollo.

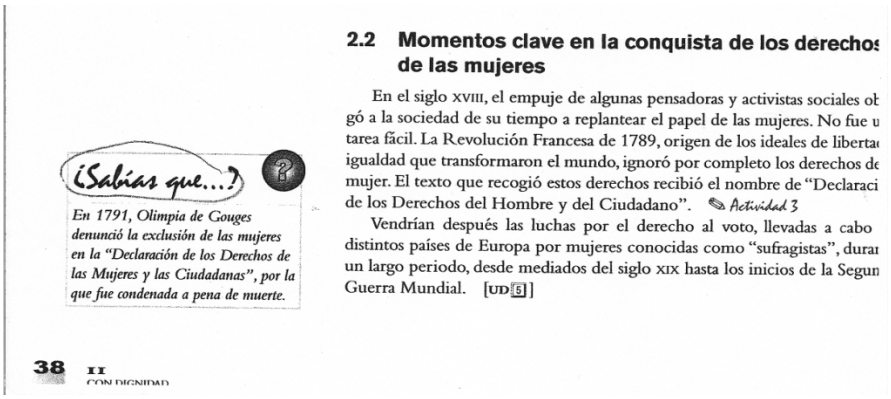
3.1. Los derechos de las mujeres, hoy

En la actualidad, aunque la mayoría de los países reconocen la **igualdad jurídica** de la mujer, no se ha conseguido la **igualdad efectiva:**

— Sigue habiendo diferencia de oportunidades para hombres y mujeres en el acceso a puestos de responsabilidad, en la política y en las empresas. Por ejemplo, las cifras de mujeres con cargos directivos en las grandes empresas en Suecia es de un 27 %, en la Unión Europea un 7,5 % y en España un 3 %.

— Sigue habiendo discriminación salarial, pues en muchas ocasiones por un mismo trabajo la mujer cobra un salario inferior.

Texto 2



¿Sabías que...?

En 1791, Olimpia de Gouges denunció la exclusión de las mujeres en la "Declaración de los Derechos de las Mujeres y las Ciudadanas", por la que fue condenada a pena de muerte.

2.2 Momentos clave en la conquista de los derechos de las mujeres

En el siglo XVIII, el empuje de algunas pensadoras y activistas sociales ob gó a la sociedad de su tiempo a replantear el papel de las mujeres. No fue u tarea fácil. La Revolución Francesa de 1789, origen de los ideales de libertad igualdad que transformaron el mundo, ignoró por completo los derechos de mujer. El texto que recogió estos derechos recibió el nombre de "Declaraci de los Derechos del Hombre y del Ciudadano". Actividad 3

Vendrían después las luchas por el derecho al voto, llevadas a cabo distintos países de Europa por mujeres conocidas como "sufragistas", durar un largo periodo, desde mediados del siglo XIX hasta los inicios de la Segun Guerra Mundial. [UD 5]

38 II CON DIGNIDAD

Texto 3

La mujer en las sociedades antiguas

En las sociedades antiguas, el papel de la mujer era de subordinación respecto al hombre. En el mundo greco-romano, las leyes permitían al marido el divorcio y el repudio de la esposa sin que tuviese que alegar ningún motivo especial, pero la esposa no tenía derecho a hacer lo mismo.

Las jóvenes se casaban muy pronto, a los quince años o antes, con quien decidía su padre, y permanecían dedicadas al cuidado de su hogar, de los hijos y de los esclavos sin que se les permitiera participar en la vida pública, y apenas tenían acceso a la educación.