

PARAFRASEANDO A CHOMSKY I* ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

PARAPHRASING CHOMSKY I
SOME OBSERVATIONS ABOUT TEACHING LANGUAGES

PARAFRASEANDO O CHOMSKY I
ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA

MYRIAM ANZOLA*
myriam@ula.ve
Universidad de los Andes
Escuela de Educación
Mérida, Edo. Mérida,
Venezuela

Fecha de recepción: 7 de junio de 2006

Fecha de aceptación: 6 de febrero de 2007



Resumen

El presente trabajo pretende comentar algunas de las ideas que Noam Chomsky, el maestro de la lingüística, ofrece en su obra *Sobre democracia y educación* (2006). En ella el autor expresa consideraciones recientes acerca de las condiciones del aprendizaje en general y de la lengua en particular. A la luz de las ideas chomskianas, la autora del artículo señala las limitaciones de enseñanza de la lengua en el aula, de acuerdo a las últimas percepciones a partir de la aplicación de los currículos cumplidos como un sistema estricto y cerrado, así como la necesidad de emprender un camino hacia situaciones proclives para el desarrollo lingüístico de los hablantes de una nueva lengua, inspirada en el motivo del Año Internacional de las Lenguas, decretado por la UNESCO para el 2008. Las experiencias propuestas para la enseñanza de una segunda lengua, son tomadas de la tesis sobre Contextos Funcionales de Aprendizaje de Anzola y Díaz (1997), asociadas a la actividad actual con estudiantes universitarios sordos hablantes de Lengua de Señas Venezolana y aprendices del español escrito como segunda lengua, y del proyecto de investigación que adelantan estos autores sobre el incremento lexical y acuñamiento de neologismos en una lengua de señas.

Palabras clave: Lengua de Señas Venezolana, currículo, contextos funcionales de aprendizaje

Abstract

*The following paper aims to comment on some of linguistics master Noam Chomsky's ideas on his recent *On Democracy and Education* (2006). In it, the author expresses recent considerations about the condition of learning in general and language in particular. Under the light of Chomsky's ideas, the author of the article points out the limitations of teaching languages in the classroom, according to the last perceptions from the application of completed curriculums as a strict and closed system, as well as the need of starting a path towards prone situations to linguistic development of speakers of a new language, inspired on the International Year of Languages decreed by UNESCO for 2008. The experiences proposed for teaching a second language are taken from the thesis on *Functional Contexts of Learning* by Anzola and Diaz (1997) associated to the current activities with deaf university students speakers of Venezuelan Sign Language and learners of written Spanish as second language, taken from an upcoming research project from these authors on lexical increase and coining neologisms in a sign language.*

Key words: Venezuelan Sign Language, curriculum, functional contexts of learning.

Resumo

*O presente trabalho tem o objetivo de comentar algumas das idéias que Noam Chomsky, o mestre da lingüística, oferece na sua recente obra *Sobre democracia e educação* (2006). Nela o autor expressa considerações recentes sobre as condições da aprendizagem em geral e da língua em particular. À luz das idéias chomskianas, a autora do artigo salienta as limitações de ensino da língua na aula, segundo as últimas percepções a partir da aplicação dos currículos cumpridos como um sistema estricto e fechado, bem como a necessidade de empreender um caminho para situações propensas para o desenvolvimento lingüístico dos falantes duma nova língua, inspirada no motivo do Ano Internacional das Línguas, decretado pela UNESCO para 2008. As experiências propostas para o ensino duma segunda língua são pegadas da tese sobre *Contextos Funcionais de Aprendizagem* de Anzola e Díaz (1997) associadas à atividade atual com estudantes universitários surdos falantes de Língua de Senhas Venezuelana e aprendizes do espanhol escrito como segunda língua, pegadas do projeto de pesquisa adiantada por esses autores sobre o incremento lexical e o cunho de neologismos numa língua de senhas.*

Palavras chave: Língua de Senhas Venezuelana, currículo, contextos funcionais de aprendizagem



Introducción



La UNESCO decretó el 2008 como Año Internacional de las Lenguas resaltando así la importancia de los idiomas para la realización de un gran número de tareas impostergables que se trazó en el 2000 en el documento “Educación para Todos” y en la descripción que hizo sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). En esta tarea los idiomas resultarán indispensables para el desarrollo de la identidad de las personas y de los grupos humanos y serán garantía para la convivencia en la paz, además de ser un factor para avanzar hacia el desarrollo sostenible.

El respeto por los idiomas representa un insoslayable factor de integración social al ser elemento medular de la adquisición de conocimientos y competencias para efectos como: lograr la alfabetización, completar la enseñanza primaria o Educación Básica, potenciar la prosecución a los diferentes niveles educativos y obtener desarrollo personal. En este sentido está implícito que para respetar la diversidad cultural, se impone respetar la diversidad lingüística, y en especial la diversidad de lenguas minoritarias, que no por poseer menor número de hablantes son “menos lengua” que cualquiera de las lenguas mayoritarias que conocemos.

De acuerdo a la UNESCO “más del 50% de las 7.000 lenguas que se hablan hoy en el mundo corren el riesgo de desaparecer en el curso de unas pocas generaciones”. (UNESCO, 2007. p. 2). Muchas de estas lenguas, como ocurre en Venezuela con las nuestras provenientes de las etnias indígenas, o como ocurre con las lenguas de señas de los sordos, no son utilizadas ni promovidas en los diferentes niveles educativos, ni mucho menos aparecen

Alguien pronunció una vez una bonita frase para decir que ninguna regla vale más que un estudiante; en concreto en la universidad si las reglas no pueden supeditarse al interés particular de un estudiante significa que algo va realmente mal.

reflejadas con la frecuencia necesaria en los medios de comunicación impresos, audiovisuales o electrónicos.

El documento sugiere alentar políticas lingüísticas que permitan a las comunidades usar su idioma materno “de manera tan amplia y frecuente como sea posible”, e invita “a los gobiernos, los organismos de las Naciones Unidas, las organizaciones de la sociedad civil, las instituciones docentes, las asociaciones profesionales y todas las demás partes interesadas a que multipliquen sus actividades en pro del respeto, la promoción y la protección de todos los idiomas, en particular de los que están en peligro, en cualesquiera situaciones de la vida individual y colectiva”. (UNESCO, 2007. p. 2).

Todas estas consideraciones nos hicieron recurrir, en el afán de colaborar con el cumplimiento de las metas, a uno de los libros más recientes, evidencia propia de la inagotable genialidad de Noam Chomsky, en el cual arremete contra los métodos tradicionales en la enseñanza de las lenguas y se remite a Wilhelm von Humboldt quien manifestaba que en realidad no se podía enseñar una lengua, sino mostrar el hilo a través del cual un niño se desarrollaría en ella a su manera. Esto lo llevó a concluir que “el aprendizaje sólo tiene lugar cuando se brinda al niño un contexto intelectual rico y complejo.” (Chomsky, 2006,).

El éxito de un profesor de lengua, añadimos nosotros, radicará entonces en su capacidad para ofrecer al aprendiz tres condiciones esenciales: la motivación, el estímulo y la libertad necesarios para que ocurra el aprendizaje.

La motivación para la enseñanza de la lengua en el aula

Expresa el maestro Chomsky (2006) que la enseñanza de la lengua se facilitará con un currículo elaborado “con inteligencia” utilizando textos que propongan nuevas estructuras gramaticales, en un contexto creativo, con una repetición frecuente del vocabulario de una manera natural y con un ritmo apropiado a la capacidad de los hablantes. En su concepto los currículos diseñados laboriosamente podrían no sólo ser ineficientes, sino incluso



obstaculizar el aprendizaje del estudiante si el docente se siente atado a él.

Esta afirmación no sólo aplica para la enseñanza de una segunda lengua en el aula, sino para todas las materias del currículo, la reflexión me hizo construir una analogía respecto a lo que expresara el célebre matemático René Tom, Medalla Fields de matemática, citado por Sorman (1991) acerca de cómo la enseñanza escolar de la matemática impedía el desarrollo de los sistemas lógicos en los niños:

La enseñanza de la matemática, tal como se lleva a cabo actualmente, ilustra el porqué el pensamiento retrocede. Dicha enseñanza es casi inútil para la comprensión de cualquier disciplina científica. Más aún la matematización de la ciencia es absolutamente artificial. Es un abandono que reside en la moda de lo cuantificable... (Sorman, 1991,).

Es así que en ambos casos, en matemática y en lengua, la estructuración de programas rígidos, propios de la escolaridad regular, no sólo son poco fiables para potenciar el desarrollo lingüístico y cognoscitivo, sino que pueden ser capaces de impedirlo, esencialmente porque su rigurosidad y su rigidez metódica se traducen en una práctica, repetitiva, secuencial, carente de sentido, que se torna muy poco motivadora no sólo para el alumno que cursa el programa, sino especialmente para el maestro que dicta la asignatura.

La libertad en el entorno de aprendizaje

Al referirse a las condiciones de enseñanza de una segunda lengua en un aula escolar regular, Chomsky afirma que:

las peores condiciones lingüísticas están marcadas por la rigidez y la vacuidad emocional e intelectual. No puede haber nada que atrofie más la mente que las clásicas baterías de ejercicios de lengua, sean a base de mera memorización de paradigmas o a través de la repetición mecánica de pautas ajenas a cualquier tipo de contextualización de significados. (Chomsky, 2006. p. 171)

En este sentido le atribuye una marcada responsabilidad en el asunto a la lingüística y a la psicología de pasadas generaciones que pensaban que la estructura de la lengua consistía en un sistema de pautas aprendidas a través de repeticiones constantes y sobre aprendizajes de ejercicios en condiciones de refuerzo al mejor estilo skinneriano; lo que determinaba la ineludible práctica de “patrones lingüísticos” que debían ser asimilados por el estudiante.

Esta práctica entra en contradicción con la certeza teórica de los lingüistas en relación con que al aprender una lengua, un hablante se apropia de sus estructuras profundas, es decir de los procesos subyacentes a su gramática de una manera natural (indescifrada hasta ahora) que le permite extender el mecanismo a un inagotable número de estructuras gramaticales inéditas. En este sentido es tarea del docente proveerle las condiciones para que dispare esa capacidad natural. Sea cual sea la lengua a aprender o a enseñar?

Como estudiosa de los procesos de adquisición de la lengua materna coincido sin duda con la convicción de Chomsky de que los niños adquieren su lengua en un contexto bastante caótico, comparado con lo que ocurre con la “reglamentación” de la enseñanza de la lengua en la escuela. Las madres en el hogar no tienen ningún currículo preestablecido para “enseñar” a hablar y sin embargo, todos los niños sin problemas de desarrollo, aprenden a hablar en dos años con propiedad sintáctica sea cual fuere el nivel sociocultural y de escolaridad de sus madres.

Por otra parte, si bien no podemos decir que las madres siguen un determinado “método”, es sin lugar a dudas asombroso como las estrategias del repertorio materno son similares en todas las culturas; por lo que todos los niños de todas las culturas: hablan cuando les toca hacerlo. Es decir (en términos generales) cerca de los dos años con intencionalidad sintáctica y cerca de los cuatro con adecuación gramatical.

Tenemos la certeza de que lo mismo ocurre con el aprendizaje de una segunda lengua. Ésta se puede aprender con bastante funcionalidad en interacciones cotidianas con hablantes de la misma, en el juego, o en contextos extraescolares culturales, deportivos, sociales. Es decir en actividades lingüísticas significativas que exigen un intercambio persistente y funcional.

El estímulo para el aprendizaje de la lengua

Ante la pregunta de un entrevistador a Chomsky en su libro Sobre democracia y educación (2006) del cual tomamos las citas anteriores, en relación con el tema de los beneficios de la colectivización escolar y sobre la posibilidad de alentar currículos más independientes para que los estudiantes elijan su propio camino y descubran por sí mismos sus rutas de aprendizaje, el maestro expone:

Me parece que deberían hacerse programas muy estructurados para cualquiera con tan poca originalidad que sea eso lo que desea. Hay personas así, a quienes hay que dárselo todo masticado. Sin embargo no creo que haya



que alentar ese tipo de actitudes. Precisamente por la afluencia de la sociedad, deberíamos desear que la universidad fuera un lugar donde la gente entre y salga en cualquier momento de la vida. (Chomsky, 2006, p. 123).

Insiste en la necesidad de que la universidad ofrezca alternativas distintas y en que debería diseñar el tipo de programas que formarán a una persona “ideal” capaz de tomar su propio camino en un laberinto de opciones para convertirse en lo que quiera ser. Esta idea la sustenta en el postulado de que el dominio de una disciplina no tiene que ver con la dedicación de la persona a una única área profesional, sino todo lo contrario, a la diversidad de interacciones disciplinarias, ya que el pensamiento se nutre de la divergencia y de la incursión de la mente en multiplicidad de temas y teorías.

Concluye entre otras cosas en que la universidad debería atraer a una amplia diversidad de personas para “abrir el espectro del debate” intentando que los alumnos participen en las discusiones científicas desde los estadios más tempranos de su escolaridad.

Los Contextos Funcionales de Aprendizaje de una lengua

Nuestra experiencia con estudiantes universitarios sordos que utilizan la Lengua de Señas Venezolana como lengua nativa y que pretenden apropiarse del español escrito como segunda lengua, es que únicamente es posible acercarse al conocimiento de la gramática de una lengua diferente en un Contexto Funcional de Aprendizaje (Anzola y Díaz, 1997).

La decisión de uso de esta terminología está basada en la consideración de que el individuo como ser activo, experimentador y constructor de su aprendizaje debe contar con un espacio que le sea ameno, útil y efectivo para lograrlo. Elegimos el término Contexto haciendo alusión al entorno o situación que ofrece un marco referencial para el desarrollo, que posee un tiempo, un lugar y una relación concreta en una estructura organizada, además de una apertura que ‘subyace’ en el ambiente.

El Contexto tiene que ver con la condición de ‘significancia’ que exigen Ausubel, Novak y Hanesian (1978), con la posibilidad de establecer enlaces con experiencias previas o con aspiraciones e intereses del individuo que aprende. No es tan sólo la situación física, sino el conjunto integrado por los pares lingüísticos, el tópico o tema de conversación, las acciones o actividades mentales emprendidas por los hablantes y la nueva información emanada de la interacción.

Como bien conocemos, el aprendizaje se concreta en los saberes que acumulamos durante la vida pero insistimos en que no se limita a lo ya atesorado en la memoria, sino a la activa elaboración del conocimiento estructurado por sensaciones, percepciones, representaciones y simbolizaciones que armamos sobre el nuevo objeto de conocimiento, se nutre de las sensaciones afectivas, de las habilidades desarrolladas, y de las creencias construidas por el sujeto de una manera muy personal en torno a él. En el caso del aprendizaje de una lengua diferente nos referimos al logro de la elaboración de conceptos en esa lengua por parte del nuevo hablante, a partir de la experiencia con sus hablantes naturales, a la formación de representaciones para identificar atributos, a la posibilidad de generalizarlos a nuevos ejemplos y de discernir entre los que no son semejantes.

Para la creación de Contextos Funcionales de Aprendizaje en el área de la lengua, es menester la consideración de situaciones proclives de aprendizaje que se concretan a través de dos componentes que lo facilitan: el propiciador del aprendizaje y el intercambio discursivo entre los participantes.

Las situaciones proclives

Para que una situación de aprendizaje sea lingüísticamente productiva, debe ofrecerle al individuo algunas garantías como:

- proveer un ambiente de libertad lingüística ya que como expusimos anteriormente, todos tenemos nuestro ritmo y estilo de aprender que puede ser optimizado como producto de una convicción y decisión personal. En el caso de los sordos universitarios como comunidad de hablantes de LSV, cualquiera de los participantes tiene la oportunidad de opinar creativamente sobre los temas de discusión y debe ser “escuchado” por el grupo de discusión durante las discusiones en el salón de clases.
- ofrecer espacios para la discusión ya que la aparición del conflicto y la polémica intelectual propenden a la búsqueda de respuestas. Es así que las clases de estudiantes sordos se presentan en un esquema de “coloquio” más que de clase magistral. Así las discusiones sobre un término nuevo que aparece y requiere una definición escrita, parte de una discusión entre interlocutores en que de manera libre se hacen alusiones etimológicas, transferencias a otros términos e inferencias semánticas
- producir un entorno cooperativo, en el que sus miembros se nutran de las capacidades y reconozcan las limitaciones del otro. Las clases del grupo de es-



tudiantes sordos son estructuradas de manera que se procura que las opiniones en la construcción de significados sean llevadas a un consenso para emprender una definición textual que adquiera el carácter de convención.

- brindar una oferta de insumos aprovechables para el aprendizaje, con información y material oportuno, variado, accesible y que estimule la manipulación de símbolos. En este sentido se utiliza múltiple material audiovisual: videos y diapositivas que complementen los ejemplos y los contextos de significación lingüística.

Los contextos que debemos suscitar deben contar con condiciones muy particulares que, como expresáramos anteriormente, respeten la diversidad sobre todo en relación con dos aspectos del aprendizaje: el ritmo y el estilo. Después de describir los factores mencionados en el punto anterior, cabría entender que cada quien desarrolle sus propias aspiraciones, metodologías o procedimientos para avanzar en la evolución de su conocimiento sobre la lengua y descubra los elementos claves del ambiente para utilizarlos de manera creativa en diversas situaciones lingüísticas.

El propiciador del aprendizaje

En los contextos que proponemos debe haber un integrante del grupo, docente o hablante nativo, que esté en permanente actitud de alerta para adecuar las situaciones de tal manera que sean lo más productivas posibles. En este sentido creemos que los docentes deben estar atentos para ejercer una función de influencia y potenciar la participación de los miembros del grupo en el momento oportuno. Creemos que el propiciador del aprendizaje debe integrarse al grupo como un interlocutor activo.

Hay al menos dos condiciones que esta persona debería desarrollar o poseer. Primero que nada, ser capaz de mostrar tolerancia por la ambigüedad: por cuanto en una situación de aprendizaje lingüístico no tenemos certeza de la precisa intención, ni del momento cognoscitivo preciso, que está viviendo el sujeto que aprende, y debemos mantenernos permeables y considerar diversas opciones para promocionar las posibles respuestas ante las situaciones.

En segundo término debe desarrollar capacidad de lograr la autorregulación del grupo, debe recorrer un camino que para él es familiar o predecible e indicar la ruta a seguir sin imposiciones prescriptivas.

El intercambio discursivo

Nos basamos en autores como Halliday (1989) al reconocer al lenguaje como ente utilizable en una serie de funciones sociales que marcan la interacción entre los sujetos, las funciones están definidas por los contextos sociales particulares en el desarrollo de su cultura.

Entendido como un sistema de significados, el lenguaje es su más importante realización y por ello manejar sus convenciones en la lengua es fundamental para lograr una interacción satisfactoria desde lo verbal y hacia lo cognoscitivo. En este sentido es imprescindible utilizar un sistema adecuado de consignas en que los propiciadores de aprendizaje deben desarrollar la capacidad de inducir nuevas oportunidades de pensamiento a través de enunciados verbales pertinentes y oportunos, estas consignas deben ser abiertas de modo de dar posibilidades para que las respuestas sean flexibles y modificables.

Al analizar su objeto de aprendizaje, que en este caso es la segunda lengua; el sujeto debe hacer uso de tres factores indispensables:

- conocer las reglas de funcionamiento del objeto,
- entender los objetivos de lo que desea aprender y
- calcular el tiempo que requiere para lograrlo.

Además debe activar las principales estrategias de pensamiento como la inferencia, ya que la capacidad de inferir es una de las estrategias más productivas en el pensamiento humano, el enlace con otras experiencias dialógicas similares, bien con el mismo tópico de conversación o con tópicos afines en los que los referentes semánticos y el léxico coincidan, la identificación de diversas posibilidades de uso de enunciados, la memorización de formas y enunciados gramaticales, el esfuerzo gradual y sostenido, y la pérdida del miedo a los errores.

La investigación

La investigación lingüística que se adelanta en este grupo de estudio, está enmarcada dentro del paradigma de investigación cualitativa, pertenece a la modalidad particular de Investigación-Acción en que el investigador es un participante de la dinámica del estudio. Escogimos esta modalidad de trabajo en virtud de nuestra necesidad de intervención pedagógica como opción para la reinserción escolar de la población objeto de estudio. En este caso hubo que realizar una serie de acciones previas al inicio de la experiencia para garantizar la conformación del Contexto Funcional de Aprendizaje. Para ello fue menester tomar todas las provisiones administrativas y logísticas indispensables para avanzar en el proceso de estudio.



Metodología

Registro de términos nuevos

El registro se ha llevado a cabo durante seis semestres consecutivos en las siguientes materias:

-Ciclo Introductorio. Materia:
Lenguaje y Comunicación

- Primer semestre (A 2006).
Materia: Lengua Española

-Segundo semestre (B 2006).
Materia: Gramática y composición escrita

-Tercer semestre: (A 2007).
Materia: Psicología Evolutiva

-Cuarto semestre (B 2007).
Materia: Teoría Educativa.

-Quinto semestre (A 2008).
Materia: Metodología de la Investigación.

Hasta ahora se han registrado los siguientes contextos de intercambio verbal para el acuñamiento de términos:

1. Interacciones estudiante-estudiante: en las que se atiende a la observación de
 - roles de liderazgo intelectual entre los hablantes para sugerir la nueva señal.
 - proceso de reconocimiento social a las proposiciones personales de acuñamiento de un participante ante el grupo.
 - establecimiento de acuerdos y convenciones grupales.
 - registro del uso estable del acuñamiento.
 - cotejo del uso regular de la nueva señal.

2. Aproximación “etimológica” propuesta basada en referencias semánticas con otras señales implicadas en la nueva señal.

Resultados preliminares

1.- Interacciones estudiante-estudiante

En relación con la observación de las interacciones estudiante-estudiante. Hemos comprobado una riquísima dinámica de creación y acuñamiento de los términos muy dependiente de la decisión u opinión de los hablantes con más desarrollo léxico.

2.- Liderazgo lingüístico

Los roles de liderazgo intelectual para sugerir la nueva señal han sido comprobados en tres categorías que se han hecho evidentes en el grupo de estudiantes:

-estudiantes sordos usuarios frecuentes de la lengua escrita

-estudiantes sordos que han realizado otros estudios previos o simultáneos y

-estudiantes sordos de mayor edad a la media del grupo.

3.- Convenciones

Hemos hecho observaciones interesantes en relación con el proceso de reconocimiento social a las proposiciones personales de acuñamiento de señales ante el grupo, el cual surge de manera muy espontánea y natural con poco nivel de diatriba y discusión y con consenso general casi inmediato al planteamiento del proponente, siempre que este sea una persona con cierto liderazgo dentro del grupo. Es decir, con alguna de las características mencionadas con anterioridad.

Igualmente hemos registrado el establecimiento de acuerdos y convenciones a través de un glosario que viene desarrollándose semestre a semestre con cada nuevo significativo con su significado expreso en lengua escrita. Por otra parte, hemos elaborado una serie de videos demostrativos con dos ejes temáticos especiales: Educación Física y Deporte y Educación para la Ciencia, además del vocabulario nuevo extraído de las 20 materias del currículum cursadas hasta el momento.

4.- Búsquedas etimológicas

Estamos trabajando en el estudio de las aproximaciones “etimológicas” propuestas hasta ahora por los hablantes de LSV con base en los rasgos (semas) que surgen de referencias semánticas de otras señales implicadas en la nueva señal.

Una conclusión preliminar

Las posibilidades de generar Contextos Funcionales de Aprendizaje de una lengua de señas responden más a una actitud humana ante el proceso de desarrollo y estandarización de una nueva lengua, que a la posesión o disponibilidad de recursos físicos o técnicos novedosos o diferentes. En este sentido pensamos que en el ámbito de la Mención de Educación para Estudiantes Sordos en la que hemos podido incidir es factible crearlas.

Nuestra aspiración sería que los entornos escolares consideraran nuevas posibilidades para hacer del conocimiento lingüístico un elemento que incida en el desarrollo de las comunidades de hablantes y no solamente en los usuarios individuales y que convierta las intervenciones de los docentes en ayudas capitales que el alumno integra a su propio recorrido, pero que no programen de manera impositiva e irrestricta su aprendizaje autónomo, libre y particular.



* Noam Chomsky

Es uno de los grandes pensadores de nuestro tiempo. Filósofo y lingüista de la Universidad de Pensilvania, donde se doctoró en 1955. Profesor del Massachusetts Institute of Technology (MIT) desde 1961. Desarrolló otras actividades académicas en las Universidades de Princeton, Oxford, Cambridge, etc. Doctor Honoris Causa de una treintena de universidades: Londres, Chicago, Georgetown, Buenos Aires, Columbia, Pisa, Harvard y Nacional de Colombia. Su trabajo académico e intelectual abarca los campos de la lingüística, la comunicación, la política y la sociología. Su obra comprende más de treinta libros y centenares de artículos.

** Myriam Anzola

Lingüista.
Doctora en educación.
Investigadora PPI-PEI.
Profesora asociada
Cátedra de Sociología y Desarrollo del Lenguaje.
Postgrado de Lectura.
Universidad de los Andes.

El artículo es un avance del Proyecto de investigación: Estudio del incremento lexical y acuñamiento de neologismos en un grupo de estudiantes sordos. CODIGO CDCHT H-1082-07-06-B

Bibliografía

- Anzola, M. (1996). *Gigantes de alma*. Mérida: Fondo Editorial del Postgrado de Lectura. ULA.
- Anzola, M. y Díaz, J. R. (1997). Contextos Funcionales de Aprendizaje. *Legenda III*. Julio-Agosto, 11-16.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1978). *Psicología educativa, un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Chomsky, N. (2006). Sobre democracia y educación. *Escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas*. Vol. 2. Barcelona: Paidós.
- Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: University Press.
- Oviedo, A. (1998). *Contando cuentos en LSV*. Mérida: Consejo de Publicaciones. Universidad de los Andes.
- Pietrosémoli, L. (1989). *Señas y palabras*. Mérida: Consejo de Publicaciones. Universidad de los Andes.
- Sorman, G. (1991). *Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo*. Barcelona: Seix Barral
- UNESCO (1999). Oficina Internacional de Educación. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París, vol. XXIII, no. 3. 707-719.
- UNESCO (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.
- UNESCO: Oficina Internacional de Educación, *Fuentes electrónicas Proculturas*. (2008). 2008 año internacional de los idiomas. www.aulaintercultural.org
- Koichiro M. (2008). *Mensaje con motivo del Año Internacional de los Idiomas*. UNESCO. Año Internacional de los idiomas. http://www.unesco.org/culture/files-langues/broch2008_es.pdf

LA BANDA ESTÁ BORRACHA

Eduardo Rodríguez
Ero356@hotmail.com

Una noche de diciembre me encontraba sentado con unos amigos en la acera de una casa del interior del país, cuando de pronto vimos a un hombre que, tambaleándose, venía hacia donde nos encontrábamos. Se trataba de un vecino que traía una pea, como dice Gualberto Ibarreto, "que Dios se la guarde". El amigo se dirigía s mí y, me preguntaba:

CONTINUACIÓN PÁGINA 644



Tomado de Todos Adentro Semanario Cultural
de la RBV. Pág. 26 13/06/2009