

La semántica cognoscitiva como herramienta en el proceso de comprensión lectora

Cognitive semantics as a reading comprehension tool

María del Refugio Pérez Paredes

Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, Ciudad de México, México

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7269-920X>:

ISSN: ISSN-0185-4259; e- ISSN: 2007-9176

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc3/perezparedesmr>

Resumen

Este trabajo muestra de qué manera pueden emplearse algunas herramientas teóricas en las clases de lectura y redacción con el objeto de propiciar una mejor comprensión de los contenidos en las prácticas de lectura. Estas herramientas teóricas de análisis se refieren en este caso específico a los marcos semánticos que subyacen a los elementos léxicos y los modelos cognitivos idealizados en el empleo discursivo, así como a los procesos cognitivos recurrentes en el uso lingüístico. La perspectiva adoptada en este análisis es la lingüística cognoscitiva.

Palabras clave: comprensión lectora, marco semántico, dominio cognitivo, modelo cognitivo idealizado, contenidos idiosincrásicos

Abstract

This work presents some ways in which semantics theory tools can be applied to enhance content comprehension in reading practices when teaching reading and writing courses. In this specific case, the theoretical analysis tools used are semantic frames —that underlie lexical elements—, idealized cognitive models in discourse, and recurrent cognitive processes in linguistic behavior. Cognitive semantics is the adopted perspective.

Keywords: reading comprehension, semantic frame, cognitive domain, idealized cognitive model, idiosyncratic contents



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

* Doctora en Lingüística por la UNAM. Profesora-investigadora en el Departamento de Filosofía. kukiper@yahoo.com

Uno de los problemas a los que se enfrentan tanto docentes como estudiantes en las universidades es aquel que se refiere a la dificultad para comprender textos de distinto tipo, pero especialmente los vinculados a las tareas académicas, es decir, artículos especializados, libros y ensayos científicos, tesis, entre otros. Ante esta problemática, las instituciones de educación superior han recurrido a la impartición de cursos y talleres en los que se enseñe a los alumnos estrategias para comprender mejor lo que leen. Dado que se trata de un problema mayúsculo, los especialistas en la materia han vertido sus opiniones y recomendaciones en un sinnúmero de materiales tanto teóricos como prácticos. Dichos materiales incorporan aspectos teórico-pedagógicos (constructivismo), así como una enseñanza circunscrita a las necesidades de los alumnos. No obstante lo anterior, el problema pervive en gran medida,¹ ya que se considera que debe ser solucionado en los talleres y cursos de lectura, sin asumir que la lectura es una actividad cuya práctica eficaz debe ser promovida y fomentada por cada uno de los docentes, e incluso por los padres.

Puesto que las asignaturas de comprensión de lectura y redacción llevan ya varias décadas presentes en las universidades e incluso muchas de ellas se cursan como obligatorias, vale la pena detenernos a analizar qué ofrecen estos cursos y por qué no han conseguido la meta para la cual fueron creados. Aprender a leer y a escribir requiere un método. Lamentablemente, esto se ha malentendido. En principio, los cursos abordaban más bien temas gramaticales (explicaciones morfosintácticas), desde una perspectiva tradicional,² esto es, se enseñaba clases de palabras, clases de

¹ Muestra de esto son los resultados de las pruebas Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y *Programme for International Student Assessment* (PISA), que evidencian no solo ausencia de progreso sino un evidente retroceso.

² Esto era así hasta 1993, año en que la Secretaría de Educación Pública implantó una reforma y una renovación de los planes y programas de estudio. Respecto del nivel medio superior, en 1996 y 1997 el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria incorporaron el enfoque comunicativo en sus perfiles curriculares. Posteriormente, en 2011 una nueva reforma refuerza el estudio y el desarrollo del lenguaje y de la comunicación.

oraciones, reglas de concordancia, conjugaciones verbales, reglas de acentuación, puntuación y de ortografía. Lo cual conducía a la adquisición de un saber valioso, pero no repercutía en el mejoramiento de las habilidades de comprensión de lectura y de redacción. Esto se debía en gran medida a que los conocimientos gramaticales se aplicaban en oraciones descontextualizadas y presentadas *ad hoc* para ejemplificar lo que el profesor deseaba. Cuando se llegaba a trabajar a nivel de texto se solicitaba a los alumnos que identificaran en él clases de palabras o clases de oraciones, por ejemplo, sin vinculación con el procesamiento de la información.

A raíz de esto, y a partir de las aportaciones de la lingüística aplicada, específicamente la enseñanza de lenguas extranjeras y los estudios pragmáticos (Escandell, 1993; Reyes, 1995), hubo una revolución en la manera de enseñar la lengua, lo que se consolidó en el llamado *enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas* (Lomas, 1994; Lomas y Tusón, 1998; Lomas, Osoro y Tusón, 1998; Cassany, Luna y Sanz, 2007; Canale y Swain, 1996), tanto las extranjeras como la materna. Este enfoque propone una enseñanza que conduzca al alumno a la actuación lingüística en distintos contextos comunicativos posibles y lo más cercanos a los usos de la vida real. Es decir, se centra en el uso discursivo, que implica una serie de estrategias de interacción social en el intercambio y la negociación de los significados. Así, las unidades de partida de la gramática tradicional, palabra y oración, le ceden el sitio al discurso en todas sus manifestaciones. Dicho enfoque contempla la enseñanza de contenidos gramaticales asociados con las funciones comunicativas que desempeñan los elementos lingüísticos en los textos, de modo que abonen a una mejor comprensión de la lectura y de la producción escrita (Cassany, 1997). Así, por ejemplo (desde mi propia práctica docente), la enseñanza de los tiempos verbales presente y pretérito se podría vincular, esto en términos prototípicos, con los modos de descripción y narración del discurso, pues en una descripción el tiempo verbal predominante es el presente, y lo es el pretérito en el caso de una narración; asimismo, los verbos que aluden a estados se relacionarían con la descripción, mientras que los de actividades se asociarían a la narración. Visto de ese modo, el conocimiento gramatical ayudaría a los estudiantes a procesar mejor la información textual, al reconocer estructuras textuales, y esto se reflejaría también en su proceso de escritura.

El enfoque fue adoptado institucionalmente en la enseñanza de nivel básico a partir de 1993 y así se comenzó a trabajar con él sin tener una certeza de cómo se aplicaba en clase, además de haber recibido muy poca capacitación institucional. Lo anterior condujo a que quienes ejercían la docencia bajo tales condiciones rechazaran el enfoque y continuaran con el método de enseñanza anterior. Hubo también quienes hicieron grandes esfuerzos por comprender el nuevo enfoque y lo introdu-

jeron en clase como mejor pudieron.³ Sin embargo, la gran dificultad se presentaba cuando tenían que abordarse los temas gramaticales desde una perspectiva textual, pues ignoraban cómo hacerlo. Esto condujo a que en muchos casos se considerara como prioridad del enfoque la lectura y escritura, por parte de los alumnos, de diversos tipos textuales⁴, sin que importara mucho el conocimiento gramatical. El resultado ha sido desastroso, pues la mayoría de los estudiantes no solo ignoran los principios básicos de la gramática de su lengua, sino que tampoco han adquirido las habilidades para leer y escribir textos eficientes en términos comunicativos.⁵

De ahí que se piense ahora en volver a los contenidos gramaticales, dentro de la enseñanza de la lengua materna, como una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos. Desde luego, es importante destacar que eso no implica un retorno a la enseñanza de la gramática tradicional, a partir de reglas que exigen memorización, sino de recurrir a un conocimiento reciente de los estudios gramaticales, cuyo fundamento parte del uso en discursos reales.

Este trabajo muestra de qué manera pueden emplearse algunas herramientas teóricas en las clases con el objeto de propiciar una mejor comprensión de los contenidos en las prácticas de lectura y escritura. La propuesta se centra en el nivel lingüístico de los significados, especialmente en la semántica léxica, desde la perspectiva de la lingüística cognoscitiva. Únicamente se planteará una propuesta que el profesor puede realizar en clase para fortalecer la comprensión lectora.

Conceptos básicos

Lingüística cognoscitiva

En términos generales, la lingüística cognoscitiva tiene una base experiencial (Johnson, 1987; Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson, 1980), esto es, la cognición es conformada en gran medida por lo que los individuos perciben por medio de la

³ Esta apreciación proviene de mi práctica en los niveles de educación básica, media y media superior, dado que trabajé durante cuatro años con docentes de dichos niveles, después de la reforma educativa de 1993, de la SEP.

⁴ En efecto, el nuevo enfoque proponía cambiar la perspectiva desde la cual se abordaban los conocimientos gramaticales, esto es, ir de la preceptiva gramatical hacia una gramática discursiva.

⁵ Nuevamente remito al lector a la revisión de los resultados de las pruebas ENLACE y PISA, así como a los resultados del EXHALING, publicados por la ANUIES en 2014.

experiencia. Lo anterior implica que el pensamiento se procesa en forma holística, es decir, la conceptualización surge de la experiencia corpórea y tiene sentido de acuerdo con esa experiencia. Además, el pensamiento tiene propiedades gestálticas, dado que los conceptos tienen una estructura global que implica más que la suma de los elementos atómicos. El pensamiento es imaginativo, de manera que podemos construir el pensamiento abstracto a partir de la experiencia corpórea.

Las propuestas de la semántica cognoscitiva se consolidan en las siguientes teorías:

- Marcos, dominios y espacios conceptuales
- Operaciones de conceptualización: esquemas, perspectivas, fuerzas dinámicas
- Categorización: clases graduales
- Teoría de la metáfora
- Gramática de construcciones

Para efectos de este trabajo retomaremos las teorías de marco semántico, propuesta por Fillmore (1982), y de modelo cognitivo idealizado, de Lakoff (1987). Explicaremos brevemente en qué consisten y aplicaremos sus conceptos en el análisis de un texto.

La semántica cognoscitiva

Esta clase de semántica hace referencia a distintas propuestas teóricas que pretenden dar cuenta de la interacción entre significado de diccionario y conocimiento enciclopédico. Estas propuestas aluden a teorías como modelo cognitivo idealizado (Lakoff, 1987), dominio cognitivo (Langacker, 1987 y 1991), marco (Fillmore, 1985), espacio mental (Fauconnier, 1985; Fauconnier y Sweetser, 1996).

La lingüística cognoscitiva consiste en un modelo funcional basado en el uso. La función y el significado condicionan las estructuras formales. Muchas características de la estructura formal no son arbitrarias ni predecibles a partir del significado de sus componentes, sino que se encuentran motivadas. Es decir, provienen de la manera en que el hablante percibe, organiza y procesa la realidad que es el lenguaje. Se basa en el uso, ya que su fuente de datos son las producciones lingüísticas reales y no la intuición lingüística.

La semántica de marcos

Se ha asumido en general que las palabras denotan conceptos, es decir, unidades de significado. Determinados conceptos se hallan asociados a una experiencia. Por ejemplo, Schank y Abelson (1977) señalan que el concepto *restaurante* no equivale

simplemente a un sitio donde se consumen alimentos, pues se asocia con otros conceptos como *cliente*, *camarero*, *solicitar*, *comer*, *cuenta*. La relación entre estos últimos y el concepto *restaurante* no alude a una relación de tipo estructural (hiponimia, antonimia, entre otras), sino a una que se basa en la experiencia del hablante, esto es, en su mente se activan todas estas nociones al emplear el término *restaurante*. Para referirse a este tipo de relaciones, los estudiosos han recurrido a diversos términos como *marco*, *esquema*, *guión*, *modelo cognitivo*, etcétera (Fillmore, 1985).

Para Fillmore (1982), la semántica de marcos es un modelo basado en la comprensión, una comprensión holística que responde a los intereses comunicativos del hablante. Las palabras y los textos que se forman a partir de ellas evocan marcos semánticos. Sin embargo, tanto el hablante como el oyente focalizan en su interpretación solo una parte del marco, pues ninguna palabra proporciona la estructura completa del marco al que pertenece. Un ejemplo de esto es el marco *arriesgarse* (Fillmore y Atkins, 1992, *apud* Croft y Cruse, 2008: 30-31), el cual se compone de los siguientes elementos: SUERTE (incertidumbre acerca del futuro), DAÑO, VÍCTIMA (del DAÑO), OBJETO VALIOSO (potencialmente en peligro de sufrir un riesgo), SITUACIÓN (que da lugar al riesgo), ACTO MERITORIO (originado por la SITUACIÓN), ACTOR (del ACTO MERITORIO), GANANCIA (intencionada por el ACTOR que asume el RIESGO), PROPÓSITO (del ACTOR del ACTO MERITORIO), BENEFICIARIO y MOTIVACIÓN (para el ACTOR). Si atendemos a la realización lingüística del verbo, podemos observar que puede construirse de diversas maneras, pero ninguna evoca todos los elementos del marco:

- (1a) Has (ACTOR/VÍCTIMA) arriesgado tu vida (OBJETO VALIOSO) por nada (GANANCIA).
- (1b) Algunos (ACTOR/VÍCTIMA) lo arriesgaron todo (OBJETO VALIOSO) durante la Revolución Mexicana (SITUACIÓN).
- (1c) Ella (ACTOR/VÍCTIMA) arriesgó su trabajo (OBJETO VALIOSO) por ética (MOTIVACIÓN).
- (1d) Los maestros (ACTOR/VÍCTIMA) no podían arriesgarse a que los despidieran (DAÑO) a causa de unos cuantos directivos enfurecidos (BENEFICIARIO).
- (1e) Hay personas (ACTOR/VÍCTIMA) que se arriesgan a darse un respiro (ACTO MERITORIO) con el fin de tener mejor rendimiento (PROPÓSITO).

Así también, la semántica de marcos permite explicar diferencias presentes entre elementos léxicos que aparentemente funcionan como sinónimos, por ejemplo, *padre*, *papá* y *papi* son expresiones que indican que el hablante mantiene una relación distinta con su progenitor; además, dentro del marco semántico de PADRE cabe perfectamente la noción de *ministro de la Iglesia*; el que da origen o crea una escuela,

teoría, etc. (Chomsky es el *padre* de la gramática generativa); en dicho marco también se encuentra la noción de *papi* como hombre guapo, galán. Es importante tener en cuenta, entonces que los elementos léxicos están ligados a marcos semánticos cuya organización interna hace referencia a distintos tipos de relación semántica.

Al ser un modelo basado en la comprensión, la semántica de marcos establece un diálogo constante con la pragmática pues, como hemos visto, el marco alude a valores socioculturales, implicaciones o presuposiciones. Así en la oración *Dejé ir la oportunidad de mi vida*, se encuentran presentes presuposiciones como el arrepentimiento del hablante, el hecho de que difícilmente se vuelva a presentar una ocasión así, el alto valor que el hablante le otorga a ese acontecimiento.

Modelo cognitivo idealizado

Los elementos léxicos pertenecen a sistemas de organización mucho más amplios llamados dominios cognitivos (Langacker, 1987). Así, por ejemplo, la experiencia nos permite determinar que hay un dominio cognitivo de las partes del cuerpo que posee ciertos rasgos específicos: se trata de una relación holística (no se puede pensar en una parte sin aludir al todo), con vínculos de proximidad, organizado a partir de ejes superior/inferior, anterior/posterior, lateral; con características formales y funcionales específicas. Así, los conceptos *mano*, *pierna*, *cabeza*, pertenecen al dominio PARTES DEL CUERPO, pero los elementos que integran el dominio mantienen entre sí relaciones, por ejemplo: FALANGE < DEDO < MANO < BRAZO < CUERPO, es decir, la porción relevante para DEDO es MANO y para MANO es BRAZO y para BRAZO lo es CUERPO. A esto se le ha llamado ámbito de la predicación (Langacker, 1987:118-119), que como vemos equivale a la relación con un concepto adyacente, inmediato (Langacker, 1999:49) dentro del mismo dominio cognitivo.

Ahora bien, la conceptualización no se ajusta de manera plena a la realidad. Así, por ejemplo, si pensamos en el concepto MAESTRO en su acepción más usual en México es la PERSONA QUE ENSEÑA O TRANSMITE UN CONOCIMIENTO. Sin embargo, hay casos problemáticos pues existen MAESTROS (con grado de maestría) que no practican la docencia; personas que no ejercen la enseñanza ni tienen grado de maestro, pero cuyo desempeño en una actividad es excelente (un orador, un fotógrafo o simplemente un conductor que maneja muy bien su auto). Esto ocurre porque el concepto perfila un marco semántico que no se ajusta a la diversidad que existe en la realidad (Fillmore, 1977:69; 1982:117-118, *apud* Croft y Cruse 2008:51). Así, el concepto hace referencia a un marco que representa lo que ocurriría en una visión idealizada de la realidad que no puede incluir todas las situaciones posibles. Lakoff (1987) llama a estos marcos *modelos cognitivos idealizados*.

Una vez explicados estos conceptos procederemos a aplicarlos en la lectura de un texto como estrategias que consideramos pueden propiciar una mejor comprensión de su contenido. Dadas las limitaciones de espacio, hemos elegido un discurso muy breve, a fin de revisarlo en su cabalidad. Sin embargo, consideramos que el modelo teórico propuesto (semántica cognoscitiva) puede aplicarse muy bien a la lectura de cualquier texto, especialmente a los de carácter académico que implican siempre retos para el lector, en particular para los lectores aprendices.

No se trata, como se verá, de un texto especializado, pero podría muy bien formar parte de los ejercicios de un taller de comprensión de lectura a nivel universitario, dado el nivel conceptual y léxico con el que fue escrito. Se trata de un breve ensayo publicado en el periódico *El país*. La autora, Luz Gómez García, es profesora de estudios árabes e islámicos en la Universidad Autónoma de Madrid; una de sus líneas de investigación es la transformación conceptual del feminismo según el marco cultural.

Iniciaremos nuestro análisis a partir de la identificación de los marcos semánticos bajo los cuales se estructura el texto, de acuerdo con su intención comunicativa. Posteriormente, analizaremos los marcos más específicos que operan en la construcción del significado. Por limitaciones de espacio, centraremos el análisis en los elementos léxicos claves de la lectura.

A continuación reproducimos el texto en su totalidad, a fin de que el lector pueda seguir el análisis presentado.

Colores del feminismo

Por Luz Gómez García
(profesora de Estudios Árabes e Islámicos
de la Universidad Autónoma de Madrid)

¿De qué hablamos, o lo que es lo mismo, de quién hablamos cuando hablamos de feminismo? Entrado ya el siglo XXI, no está tan claro. Sin embargo no fue así durante los más de cien años de construcción hegemónica del discurso feminista euroamericano. bell hooks (*sic*), activista afroamericana que ha insistido en la imbricación de género, raza y clase social, lo expresa como sigue en un pasaje de *Ain't I a Woman* (1981) citado en la excelente antología de Mercedes Jabardo *Feminismos negros*: “La fuerza que permite a las autoras blancas no hacer referencia a la identidad racial en sus libros sobre mujeres, y que son en realidad libros sobre mujeres blancas, es la misma que obligaría a cualquier autora

que escribiera exclusivamente sobre mujeres negras a hacer explícita su identidad racial [...] Es la raza dominante la que puede hacer parecer su experiencia como la representativa". Las feministas no blancas, al tomar la palabra como sujetos, han desmontado los conceptos de representación y representatividad, y desvelado el sistema epistemológico de dominación del feminismo clásico. Mujeres negras, indias, chinas o árabes vienen denunciando cómo las dicotomías excluyentes (sexo/género, tradición/emancipación, espacio público/espacio privado) reproducen las desigualdades estructurales y las relaciones de poder en que se sustenta el sistema capitalista (centro/periferia, primer mundo/tercer mundo, progreso/dependencia, industrialización/precapitalismo) y, por lo tanto, perpetúan la noción de inferioridad. Bajo este enfoque, Hazel V. Carby desmenuza en su contribución en *Feminismos negros* los conceptos de familia, patriarcado y reproducción, centrales en la teoría feminista euroamericana, y demuestra que ponen en cuarentena la simple noción de igualdad entre mujeres blancas y no blancas.

Pero la crítica a la soberbia conceptual del feminismo hegemónico se ha venido centrando en la construcción de alternativas, tanto discursivas como de militancia. No se trata de partir de cero, sino de recomponer categorías que reconozcan la posibilidad de la especificidad sin anular los puntos de referencia transculturales. Así, para el nuevo feminismo deslocalizado, los sistemas de sexo/género son múltiples, y no uno generalizable deducido del europeo de familia nuclear. Este presupuesto, constitutivo de las teorías de género queer y LGTB+, es un desafío para los feminismos negros y aquellos que operan en contextos islámicos, proclives a priorizar las estrategias que explicitan una identidad unitaria, ya se base en la raza o en la religión.

El reconocimiento de las identidades simultáneamente múltiples y subalternas (pensemos en alguien mujer, no blanca, feminista, islamista, lesbiana, egipcia, árabe y beduina, por poner un ejemplo posible) es el primer paso para romper con la dinámica histórica de las categorías amorfas y las generalizaciones poscoloniales estilo "la-mujer-del-tercer-mundo". Pero también lo es para superar las nuevas dicotomías en las que caen los feminismos en gestación: en *Feminismo en el islam*, Margot Badran dibuja el recorrido del feminismo islámico en contra del uso del género como herramienta discursiva, al que se ve como "un arma de destrucción cultural". Sin embargo, mientras que en lo cultural se impone la polarización religión/secularismo, otros logros del feminismo burgués occidental (derecho al trabajo, acceso a la educación y sufragio universal) no se cuestionan. Lo más significativo es que estas contradicciones del llamado "feminismo islámico" no dejan de ser profundamente modernas, consecuencia de unas narrativas feministas nacionales de más de cien años. En *Opening the Gates. An Anthology of Arab Feminist Writing* (1990) la propia Badran recopiló, junto con miriam cooke (*sic*), las principales

voces del feminismo árabe clásico: Huda Shaarawi, Inji Aflatun, Duriya Shafiq, Zainab Fawwaz, etcétera.

Si la religión es un vector fundamental para el activismo de género araboislámico, no lo son menos la historia, la sociología, la política o la lengua. En esto los feminismos negros y los árabes enlazan con la experiencia de los feminismos periféricos europeos (el español es un ejemplo; véase la reciente *Antología del pensamiento feminista español*, de Roberta Johnson y Maite Zubiaurre, Cátedra, 2012), con los que comparten, además, una mayor diversidad formal: más que del ensayo filosófico, género habitual del feminismo tradicional, estos otros feminismos se valen de la autobiografía, la narrativa, la música o el manifiesto. Es paradigmático el artículo de Angela Davis en *Feminismos negros* sobre las letras de Bessie Smith y Ma Rainey.

El giro a lo ideológico en el pensamiento y la práctica de las activistas negras y de las musulmanas (islamistas o liberales) culmina en su renuencia a declararse feministas. El término “feminista” no se ha librado del estigma histórico de ser un instrumento de poder al servicio de Occidente / los blancos. Lo peor es que la historia más reciente no ha mejorado este estado de cosas. Más bien al contrario. Como desde muy pronto denunció la antropóloga Lila Abu-Lughod, la “guerra contra el terrorismo” desatada tras el 11-S no ha hecho sino actualizar la retórica colonial del Occidente salvador de las mujeres musulmanas.

Feminismos negros. Una antología. Mercedes Jabardo (editora). Traducción de varios autores. Traficantes de Sueños. Madrid, 2012. 314 páginas. Disponible bajo licencia Creative Commons en la web de la editorial.

Feminismo en el islam. Convergencias laicas y religiosas. Margot Badran. Traducción de Tania Arias. Cátedra. Madrid, 2012. 517 páginas (*El País*, 2013:web).

Análisis

El título del ensayo “Colores del feminismo” nos remite a un modelo cognitivo idealizado en el que se asocia al feminismo con un movimiento de liberación femenina emprendido por mujeres conscientes de sus derechos, las cuales se identifican con mujeres occidentales, particularmente europeas y norteamericanas. En el modelo cognitivo idealizado se encuentra presente la idea de que estas mujeres luchan en contra de la exclusión y a favor de la igualdad de derechos, en un mundo dominado por los hombres en todos los ámbitos; por lo tanto, el modelo cognitivo idealizado del FEMINISMO presupone, a su vez, el marco semántico HEGEMONÍA,⁶ el cual forma

⁶ En este caso, los hombres son dominantes frente a las mujeres.

parte del dominio cognitivo RELACIONES DE PODER.⁷ El marco semántico HEGEMONÍA, como veremos, se presentará a lo largo del texto. Este marco semántico se encuentra integrado por una ENTIDAD DOMINANTE que corresponde al Estado o a cualquiera que ejerza una supremacía sobre otros que representan a las ENTIDADES DOMINADAS. Se trata pues, del ejercicio del poder por parte de una entidad que se asume como superior. Así, este marco implica una estructura jerárquica o asimétrica que, en términos políticos, ideológicos y económicos se traduce en la desigualdad. La hegemonía no solo se ejerce como dominio político, sino también en términos ideológicos que es lo que interesa particularmente para este trabajo.

La autora parte de una pregunta al comenzar su ensayo: “¿De qué hablamos, o lo que es lo mismo, de quién hablamos cuando hablamos de feminismo?”, por lo que aparentemente desea definir el concepto. Pero en realidad intenta redefinirlo, puesto que parte del modelo cognitivo idealizado de FEMINISMO ya descrito. Esta pregunta está motivada por la falta de claridad ante el feminismo actual. En este primer párrafo la autora contrapone dos feminismos, por una parte el feminismo blanco y por otra el feminismo negro. Aquí opera el marco semántico de HEGEMONÍA en el que el DOMINANTE es el feminismo blanco y el DOMINADO el feminismo negro. Esto se comprueba cuando se habla de la “construcción hegemónica del discurso feminista euroamericano” y el hecho de que existe una “raza dominante”. Este marco semántico opera bajo el principio de dinámica de fuerzas, en el que hay una oposición entre dos entidades y un flujo de energía que se transmite de una entidad a otra y que se codifica lingüísticamente como *El feminismo blanco domina a los feminismos no blancos*. Además, el párrafo completo está diseñado a partir de un contraste, puesto que se oponen no solo el feminismo euroamericano y el feminismo negro, sino también dos temporalidades: lo que ocurría hace 100 años y lo que ocurre en el siglo XXI (un antes y un ahora), en relación con la conceptualización del feminismo.

Posteriormente, en el siguiente párrafo la autora establece otro contraste: el feminismo blanco y el feminismo no blanco como fuerzas en pugna en una relación dinámica. Esta pugna, como se verá, se mantendrá a lo largo del texto, por lo que es evidente que está operando un nuevo marco semántico, el de la LUCHA O GUERRA, que se estructura bajo la idea de que hay dos o más contendientes que se enfrentan para dominar al opositor. El feminismo no blanco actúa como una fuerza opositora del feminismo clásico al cuestionar los conceptos bajo los cuales se fundamenta este.

⁷ Lo consideramos así porque hay muchas maneras de ejercer el poder. En todos los casos hay alguien que domina sobre otros, pero hay diferencias específicas que no trataremos aquí porque no es pertinente.

El feminismo no blanco se rebela frente a un feminismo excluyente. Ante el poder hegemónico ocurre una sublevación. La rebeldía surge debido a que estas mujeres comienzan a concebirse a sí mismas como sujetos. El concepto *sujeto* se encuentra ligado al marco semántico de organización del mundo desde la perspectiva humana. En él hay entidades cognoscentes (personas que perciben, sienten, piensan, tienen voluntad y libertad) y entidades no cognoscentes (no personas). Al señalar en el texto que las feministas blancas toman la palabra como sujetos, se sugiere que estas feministas comienzan a hablar o a discutir como seres pensantes con voluntad y libertad; pero que antes no hablaban desde esa posición. Lo cual señala otra gran desigualdad entre feministas blancas y no blancas.

El carácter rebelde o de fuerza opositora que adoptan las feministas no blancas puede constatarse a partir del uso de verbos que incluyen entre sus rasgos la “oposición”, por ejemplo: *desmontar*, *desvelar* y *denunciar*. El verbo *desmontar* pertenece al marco semántico del evento de MOVIMIENTO CAUSADO (Goldberg, 1995; Ibañez, 2004), en el que se encuentran presentes un AGENTE (el que mueve), un TEMA (entidad que es movida), una META (el lugar donde se coloca). El marco semántico contempla también los derivados morfológicos. *Desmontar* es una derivación del verbo *montar*, por lo que si *montar* es uno de los elementos léxicos mediante los cuales se manifiesta el marco semántico en cuestión, el derivado forma parte del mismo marco. Este derivado expresa una relación contraria al significado de la base léxica. *Desmontar* alude a un AGENTE que quita el TEMA (entidad antes colocada) de una META (lugar donde antes se había colocado). Así, las feministas blancas en su papel de sujeto han desmontado los conceptos representación y representatividad (que ya observamos que no son tales, sino que aparentan serlo) y han desvelado el sistema epistemológico de dominación del feminismo clásico. *Desvelar* también es un derivado del verbo *velar* en su acepción de cubrir o tapar, que también forma parte del mismo marco ya analizado, pues es colocar un velo sobre algo; por lo que el derivado implica quitar el velo o descubrir aquello que se mantenía oculto. Así, la oración puede esquematizarse como sigue: un AGENTE (feministas no blancas) quita un TEMA (conceptos de representación y representatividad) y pone al descubierto otro (sistema epistemológico de dominación del feminismo clásico). El sistema epistemológico es el sistema de conocimiento (en este caso del feminismo clásico). La comprensión de este enunciado se basa en la comprensión de los marcos semánticos de HEGEMONÍA (poder), y MOVIMIENTO CAUSADO. Eso nos permite entender que se trata de una enunciación que contraviene las expectativas, ya que el DOMINADO (feministas no blancas) tiene el poder para *quitar* lo impuesto por las feministas blancas (DOMINANTES). Este poder lo adquieren a partir de que se convierten en

sujetos. Al mismo tiempo, observamos que el MOVIMIENTO CAUSADO se presenta de manera abstracta, porque lo que se mueve no es una entidad concreta, sino conceptos, y el lugar (aunque no se encuentra codificado) tampoco hace referencia a una locación concreta, sino que se refiere al pensamiento o a la ideología.

Posteriormente nos especifica quiénes son esas mujeres no blancas y aquí vemos entonces por qué el texto lleva ese título: se trata de mujeres de distinto color de piel, pero no solo eso, sino de mujeres de distintos lugares, culturas e ideologías.

Estas mujeres denuncian que los conceptos en los que se fundamenta el feminismo dominante reproducen las desigualdades del sistema capitalista. *Denunciar* pertenece al marco semántico del evento de ACUSAR (Sánchez Gómez, 2007), el cual esquemáticamente se caracteriza por tener un AGENTE que acusa a un PACIENTE (el que es acusado), ante una AUTORIDAD, por una CAUSA (el acto sancionado). Las feministas no blancas (AGENTE) denuncian a las feministas blancas (PACIENTE) ante la sociedad (AUTORIDAD) de reproducir las desigualdades del sistema capitalista (CAUSA). El medio por el cual las feministas blancas reproducen estas desigualdades son las dicotomías excluyentes de su ideología. El sistema capitalista alude nuevamente al marco semántico de la HEGEMONÍA, pues en este unos son los dueños de los medios económicos y el resto son los explotados o dominados económicamente.

Al reproducir las desigualdades, el feminismo blanco perpetúa la noción de inferioridad. *Perpetuar* es un verbo estativo en el que hay un AGENTE o CAUSA que provoca que una entidad (TEMA) se mantenga en un estado determinado. Por su parte, la noción de *inferioridad* se vincula nuevamente con el marco semántico de HEGEMONÍA, en el cual los DOMINANTES son superiores y los DOMINADOS inferiores. Debido a lo anterior, el párrafo concluye asegurando que los conceptos centrales del feminismo euroamericano ponen en cuarentena la noción de igualdad, es decir, no se acepta que haya tal igualdad entre mujeres blancas y no blancas.

Los predicados analizados en el párrafo anterior se resumen en el sustantivo *crítica* (*desmontar, desvelar, denunciar*), porque en la acepción en la que son usados en este texto implican denuncia y oposición; de hecho, todos se encuentran asociados con el marco semántico de ACUSAR. La crítica ha construido alternativas al feminismo hegemónico. Ya observamos que el evento de construir implica un AGENTE (feministas no blancas), un OBJETO CREADO (feminismos emergentes) y un PROCESO.

En este párrafo se emplea la expresión “partir de cero” la cual se vincula con el evento de CREAR, se puede crear a partir de algo ya existente o bien a partir de nada (CERO). En este caso se aclara que no se crean estos feminismos nuevos a partir de nada, sino que se toma como referencia el feminismo clásico, pero recomponiéndolo. *Recomponer* es un evento asociado con el marco de la CREACIÓN en el que algo que

ya existía se modifica para tener un mejor resultado. Así, este evento implica el esquema de CREAR, pero no pasa de la no existencia a la existencia, sino que parte de una entidad existente que resulta modificada. El objeto modificado (feminismo clásico) llega a ser en un feminismo que toma en cuenta los aspectos transculturales pero añade la especificidad. Como toda categoría, el feminismo muestra rasgos universales y rasgos más específicos. La especificidad es la que conduce a hablar de feminismos y no de un único feminismo. De esta forma, el feminismo constituye una categoría difusa.⁸ El objeto resultante de esta recomposición es un feminismo deslocalizado que contrasta con el feminismo dominante, localizado en Europa y el norte de América. La deslocalización permite la inclusión, puesto que al no vincularse con un lugar determinado, puede estar en todas partes y, en consecuencia, incluye a las feministas de todos lados. Para este feminismo deslocalizado los sistemas de sexo/ género son múltiples. El empleo del lexema *múltiples* indica que hay un contraste: por un lado, el feminismo blanco es unitario y generalizante; mientras que el otro, el feminismo no blanco, o mejor dicho, los feminismos no blancos son múltiples, diversos y específicos. Sin embargo, el texto señala que estos feminismos (negros, islámicos, etcétera) tampoco escapan a la tendencia unitaria, pues son proclives a priorizar estrategias que explicitan la identidad unitaria. Entonces, sustraerse de esto representa para dichos feminismos un desafío. Con lo que volvemos a la idea de que hay un modelo dominante (marco de la HEGEMONÍA) al que se opone una nueva forma de pensamiento.

Para romper con la dinámica histórica de las categorías amorfas y las generalizaciones poscoloniales es necesario reconocer que hay identidades múltiples y subalternas. Esta enunciación nos remite a lo que discutimos en el párrafo anterior sobre el marco de la HEGEMONÍA y lo que produce esta es un pensamiento estereotipado; es decir, el pensamiento dominante (feminismo blanco) hace creer que hay un único feminismo y que, por ende, todas las mujeres piensan de acuerdo con el feminismo blanco. En esta categoría entonces no hay matices, no hay variedad, por lo que ser feminista implica plegarse a los requisitos indispensables que impone el feminismo blanco. Así, las identidades múltiples y subalternas rompen con el esquema que implica el feminismo blanco. En esta enunciación el verbo *romper* no se usa en términos concretos o físicos, pues los participantes son en realidad entidades

⁸ Esta categoría difusa permite hablar de una multiplicidad de feminismos y no uno solo como ostenta el feminismo clásico. Nuevamente estamos ante una oposición dinámica, en la que la diversidad y heterogeneidad se opone a la unidad y homogeneidad.

abstractas: el reconocimiento de las identidades... (AGENTE) y la dinámica histórica de las categorías amorfas... (PACIENTE).

El texto señala la necesidad de superar las nuevas dicotomías en las que caen los feminismos en gestación. El predicado *superar*⁹ nos remite nuevamente a un contraste, pues es un verbo que implica un flujo de energía desde una persona hacia un objeto que funge como obstáculo. Este obstáculo supone una resistencia que la persona debe vencer con su propio flujo de energía. En este caso, se presenta una lucha abstracta entre un nuevo pensamiento y el pensamiento anterior. El pensamiento nuevo puede caer en la misma ideología que critica. *Caer* es un predicado que implica un participante afectado físicamente, pero aquí se trata de una metáfora, pues los feminismos en gestación no caen físicamente sino que su tropiezo o caída es de carácter abstracto. La oposición entre las ideologías feministas es tal que incluso el uso del concepto *género* es concebido como “un arma de destrucción cultural”.

Se habla nuevamente de una oposición cuando se asegura que hay una polarización entre religión y secularismo. Pero se aceptan algunos logros del feminismo dominante o burgués (derecho al trabajo, acceso a la educación y sufragio universal).

Los feminismos negros, árabes y periféricos europeos comparten mayor diversidad formal. Es decir, son ideológicamente diversos (en oposición al feminismo blanco) y además emplean géneros discursivos múltiples y poco habituales en el feminismo hegemónico, tales como la autobiografía, la narrativa, la música, el manifiesto. Así, el texto genera un nuevo contraste entre el feminismo ideológicamente dominante (blanco) y los feminismos nuevos en el terreno de los medios de expresión de las ideas.

Este contraste ideológico y práctico culmina en su renuencia a declararse feministas. *Renuencia* es un lexema asociado con la propiedad de ser renuente, es decir, reacio a obedecer o a seguir lineamientos. Observamos cómo de nuevo opera una oposición entre la ideología dominante (feminismo clásico) y la ideología de los feminismos emergentes (no blancos). Las feministas no blancas se rehúsan a llamarse a sí mismas feministas. La razón es que el término conlleva el estigma histórico de ser un instrumento de poder al servicio de Occidente/los blancos. Llevar un estigma significa llevar una marca de distinción negativa. Lo anterior implica una fuerte contradicción al interior del pensamiento feminista, ya que este se alzó como bandera de liberación de las mujeres en un mundo dominado por los hombres. El texto señala que la historia parece reafirmar lo anterior, dado que la lucha contra el

⁹ En su acepción de “vencer obstáculos o dificultades” (DRAE).

terrorismo ha actualizado la retórica colonial del Occidente como salvador de las mujeres musulmanas.

Como hemos señalado, el otro marco semántico que opera en este texto es el de LUCHA O GUERRA, que cobra sentido si consideramos que el primer marco analizado aquí fue el de HEGEMONÍA. Ante un poder hegemónico se puede oponer una fuerza o resistencia que desencadena la lucha o guerra. Los feminismos no blancos constituyen, de acuerdo con lo que se afirma en el texto analizado, una resistencia que ha luchado contra el dominio ideológico del feminismo blanco. La manera en que han luchado las feministas no blancas es través de la construcción de un discurso alternativo que denuncia la exclusión y la desigualdad que conlleva el feminismo clásico. Así, los otros feminismos surgen a partir de la crítica contra el feminismo dominante, para lo cual emplean, como vimos, los predicados *desmontar*, *desvelar*, *denunciar*, *desafiar*, *romper* y *superar* que forman parte del marco semántico de la LUCHA O GUERRA, en este caso, en términos ideológicos. La guerra pretende eliminar o quitar (*desmontar*) un estado de cosas (la ideología feminista clásica) que se considera inaceptable por el contendiente (los otros feminismos) y para ello se *desvela*, *denuncia*, *desafía* que el feminismo clásico opera bajo un sistema epistemológico que reproduce las estructuras de desigualdad imperantes en el capitalismo y se *rompe* con dicho sistema al reconocer que hay identidades simultáneamente múltiples, pero para ganar esta guerra se requiere *superar* las nacientes dicotomías.

Conclusiones

Como puede apreciarse a partir del análisis, este texto se construye con base en el marco semántico de la HEGEMONÍA en donde hay un DOMINANTE (feminismo blanco) que ejerce su poder o subyuga a un DOMINADO (feminismos no blancos). Esto puede constatarse por la presencia de unidades léxicas que aluden a una asimetría entre entidades, tales como *raza dominante*, *dominación*, *desigualdades*, *relaciones de poder*, *inferioridad*, *instrumento de poder*, entre otras. A esto subyace además un modelo cognitivo idealizado en el que el FEMINISMO se vincula a una ideología de liberación femenina que contraviene los principios ideológicos de un mundo dominado por los hombres. Así, hablar de feminismo implica una oposición entre dos maneras de pensar: exclusión/igualdad de derechos. Sin embargo, el texto no habla de un feminismo, sino de la existencia de una multiplicidad de feminismos que incluso se oponen al feminismo clásico.

De esta forma, el texto se construye a partir de una oposición constante entre el pensamiento feminista dominante y las otras formas de ver el mundo de las mujeres que han sido excluidas por el feminismo euroamericano. Lo anterior se manifiesta en la codificación lingüística a través del empleo de diversos elementos léxicos asociados con el marco semántico de la LUCHA O GUERRA en que puede apreciarse la oposición entre contendientes: *desmontar, desvelar, denunciar, desafío, romper, superar, renuencia, arma*.

Estos dos marcos semánticos bajo los cuales se construye el texto dan paso a la presencia constante de una oposición en la que se establecen múltiples contrastes: un feminismo dominante frente a uno periférico, un feminismo blanco en contraste con unos feminismos no blancos, superioridad versus igualdad, feminismo euroamericano frente a feminismo deslocalizado, igualdad contra desigualdad, generalidad versus especificidad, unidad contra multiplicidad, entre otras. Esta oposición es la que sustenta toda la conceptualización del texto desde el inicio hasta el final. Como se observó, este fenómeno se concreta en el empleo de diversos elementos léxicos pertenecientes a distintas categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos y verbos.

Por otra parte, esta guerra entre las ideologías feministas no tiene como resultado simplemente la destrucción, muy al contrario, pretende la creación de una ideología incluyente, que permita la manifestación de feminismos múltiples, diversos, no tradicionales. Lo anterior se construye a partir del marco semántico de la CREACIÓN en el que hay un AGENTE (los feminismos no blancos) y un OBJETO CREADO (una ideología feminista incluyente).

Este análisis muestra cómo el empleo de algunas herramientas teóricas de la semántica cognoscitiva permite dar cuenta de cómo se construye un texto a partir de macroestructuras como los marcos semánticos y los modelos cognitivos idealizados. La propuesta es que quienes se encargan de la enseñanza exploren este tipo de instrumentos teórico-metodológicos que, desde nuestra perspectiva y experiencia en el salón de clases, pueden contribuir a mejorar la comprensión de los significados a partir de un análisis que toma en cuenta los significados idiosincrásicos. Consideramos que la enseñanza de estrategias de lectura puede conducir a mejores resultados si se toman en cuenta los aspectos gramaticales puesto que, finalmente, la gramática es una herramienta fundamental en el procesamiento de la información.

La lingüística cognoscitiva y particularmente las teorías analizadas en este trabajo, marco semántico y modelo cognitivo idealizado, constituyen útiles herramientas de análisis que los profesores pueden introducir en su clase a la par que trabajan la lectura de textos de distinto tipo, puesto que pueden relacionarse con otros aspectos vinculados con la lectura como las presuposiciones y las inferencias que el lector

hace durante el proceso de comprensión lectora. Esto es, no consideramos necesario ni que quienes imparten un curso de lectura dominen a profundidad los conceptos de la lingüística cognoscitiva ni que quienes lo cursan deban aprenderlos. En todo caso, consideramos que se podrían organizar algunos talleres con las personas que ejercen la docencia para conocer en términos generales la propuesta cognoscitiva aplicada a estrategias particulares de comprensión lectora, de manera que pudieran llevar una propuesta concreta para trabajar en clase.

Bibliografía

- Canale, Michael y Swain, Merrill (1996), "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos" en *Signos: Teoría y práctica de la educación*, núm. 17, enero-marzo, pp. 54-62.
- Cassany, Daniel (1997), *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Glòria (2007), *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.
- Croft, William y Cruse, Alan (2008), *Lingüística cognitiva*, Akal, Madrid.
- El País* (13 de febrero de 2013), versión electrónica: <http://blogs.elpais.com/tormenta-de-ideas/2013/02/colores-del-feminismo.html>
- Escandell, Victoria (1993), *Introducción a la pragmática*, Antrophos/ Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid/Barcelona.
- Fauconnier, Gilles (1985), *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*, MIT Press, Cambridge.
- Fauconnier, Gilles y Eve Sweetser (eds.) (1996), *Spaces, Worlds an Grammar*, University of Chicago Press, Chicago.
- Fillmore, Charles (1985), "Frames and the Semantics of Understanding, en *Quaderni di Semantica* 2(6), pp. 222-253.
- Fillmore, Charles (1982), "Frame Semantics". In Linguistic Society of Korea, ed., *Linguistics in the Morning Calm*, Hanshin, Seoul, pp. 111-138.
- Fillmore, Charles (1977), "Scenes-and-frames semantics", en Antonio Zampolli (ed.), *Linguistic structures processing* (Fundamental Studies in Computer Science, 5), North Holland, Ámsterdam, pp. 55-81.
- Fillmore, Charles y Beryl Atkins (1992), "Towards a frame-based lexicon: the semantics of RISK and its neighbours", en Lehrer, A. y Kittay E. (eds.). *Frames, Fields and Contrasts*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

- Goldberg, Adele (1995), *Construction. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, University of Chicago Press, Chicago.
- González, Rosa (coord.) (2014), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*, Área Metropolitana de la Ciudad de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- Ibañez, Sergio (2004), *Estructuras verbales de dos objetos. Hacia una redefinición semántico-sintáctica del fenómeno*, tesis doctoral inédita, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Johnson, Mark (1987), *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Reason and Imagination*, Chicago University Press, Chicago-Londres.
- Lakoff, George (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago University Press, Chicago.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1980), *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago.
- Langacker, Ronald (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1: *Theoretical prerequisites*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker, Ronald (1991), *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 2: *Descriptive application*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker, Ronald (1999), *Grammar and Conceptualization*, Mouton de Gruyter, Berlín.
- Lomas, Carlos (1994), "La educación lingüística y literaria" en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, núm. 1, Graó, Barcelona, pp. 8-17.
- Lomas, Carlos y Tusón, Amparo (1998), "Enseñar lengua" en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, núm. 15, Graó, Barcelona, pp. 5-14.
- Lomas, Carlos; Osoro, Andrés y Tusón, Amparo (1998), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, Col. Papeles de Pedagogía, núm. 13, Barcelona.
- Reyes, Graciela (1995), *El abecé de la pragmática*, Arco/Libros, Madrid (Cuadernos de Lengua Española).
- Sánchez Gómez, Elia (2007), *Análisis semántico-sintáctico de los verbos del tipo de acusar*, tesis de maestría inédita, UNAM, México.
- Schank, Roger y Robert Abelson (1977), *Scripts, plans, goals and understanding*, Lawrence Erlbaum Associates Hillsdale [ed. esp.: *Guiones, planes, metas y entendimiento: un estudio de las estructuras del conocimiento humano*, Paidós, Barcelona, 1987].