



De la enseñanza de la lengua en los tiempos de la literatura. Una propuesta pedagógica desde una gramática discursiva

María Soledad Funes* y Anabella L. Poggio**

Introducción

Corría el año 2014 y en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires se vivía un tensionante clima de cambio: la implementación de la Ley de Educación Nacional materializada en lo que dio en llamarse la Nueva Escuela Secundaria. Durante todo aquel año, en las jornadas institucionales se estudiaron los diseños curriculares de las asignaturas, se debatió sobre la nueva metodología de enseñanza propuesta y se redactaron los núcleos de aprendizaje prioritarios en reuniones departamentales. Fue en este clima de discusión cuando surgió, entre los compañeros de Letras, una lectura un tanto apocalíptica del diseño: “ya no hay que enseñar gramática”.

* María Soledad Funes es Doctora en Lingüística y Licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo, es Investigadora Asistente del Conicet y se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en las materias Gramática y Sintaxis (Cátedra Borzi) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Su campo de investigación es la gramática española y la enseñanza de la lengua, desde el marco teórico del Enfoque Cognitivo-Prototípico.

solefunes@gmail.com

** Anabella L. Poggio es Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Se ha desempeñado como docente en el nivel medio y terciario. Actualmente, es maestranda de la carrera de Análisis del Discurso y trabaja como ayudante de primera en Gramática (Letras). Su principal interés en la actualidad se centra en la producción de materiales didácticos para la enseñanza integrada de la lengua y la literatura.

anabella.poggio@gmail.com

Hay algo de cierto en esta lectura del documento curricular, en tanto su letra habilita la no enseñanza de los tradicionales contenidos de lengua en recomendaciones del tipo “Los contenidos de gramática oracional están incluidos en los diseños curriculares de la escuela primaria. Se propone retomarlos si el profesor considera que resulta necesario” (Ministerio de Educación, 2013, p. 444). Y también hay, para ese entonces, una legitimación en las prácticas de enseñanza en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires –particularmente en el Gran Buenos Aires, que tiene vínculos con la ciudad por ser lugares de trabajo comunes de los docentes– donde se había implementado el cambio de perspectiva metodológica desde 2006 con el pasaje de la Lengua a las Prácticas del Lenguaje.

En este clima, nosotras –que nos dedicamos a la gramática y que entendemos la lengua como un instrumento de poder– nos empezamos a preocupar por desarrollar un camino investigativo que nos permitiera ofrecer una perspectiva innovadora para la reinserción de la enseñanza de la lengua en las aulas del nivel medio. Una propuesta que equilibrara los términos de la coordinación “lengua y literatura” y que le devolviera a la asignatura la unidad implicada en esa coordinación, que es suma y no escisión.

Esta preocupación se fundamenta en la convicción de que perder la capacidad de pensar sobre la lengua materna de manera consciente y metódica –a partir de herramientas concretas de análisis– conlleva una serie de perjuicios para nuestros estudiantes, entre los que podemos mencionar las dificultades en la comprensión lectora, el desconocimiento de las características lingüísticas que hacen a los géneros discursivos y a los registros –y la consecuente imposibilidad de adecuar el uso de la lengua a diversas situaciones comunicativas–, la falta de herramientas para llevar adelante la revisión de los textos escritos, las dificultades respecto de la interpretación de la manipulación lingüística e ideológica que domina la escena política, especialmente en los textos que circulan en los medios masivos de comunicación. La enumeración podría seguir. Como docentes del nivel medio y del nivel superior, nos concierne trabajar en la creación de condiciones materiales, didácticas y de reflexión que puedan ayudar a garantizar el acceso de los egresados del secundario a los estudios superiores. Y el manejo de la lengua es la llave fundamental para acceder al siguiente nivel de formación. Nuestra llave, la que conocemos y dominamos, es una visión discursiva de la gramática que, por la manera en que está concebida teóricamente, habilita desde lo metodológico el abordaje integrado de la lengua y la literatura (u otros géneros discursivos). Estamos convencidas –no por una cuestión de fe, sino porque la empiria lo viene demostrando– de que esta concepción de gramática es una llave posible para ingresar al análisis de la ideología en la lengua, de las particularidades de cada género discursivo, de la

construcción del sentido, para habilitar la reflexión sobre el hecho lingüístico como una totalidad, sin escindir forma de contenido, sin usar el texto como un pretexto para enseñar un tema gramatical al azar con consignas del tipo “subrayen 3 sustantivos abstractos” [1]. Y desde esta convicción asumimos el compromiso de diseñar materiales didácticos que articulen gramática y discurso.

Este artículo tiene como fin principal poner en relato nuestro camino investigativo, desde sus comienzos hasta el momento presente. El punto al que hemos llegado y que nos motiva a escribir, el aquí y ahora en que nos encontramos, no es el fin de un recorrido, sino el inicio de una nueva era que formalizamos a fines de 2018 con la fundación del Grupo de Enseñanza de la Lengua de Puan (GELP). Y para que el lector pueda comprender ese recorrido y la diferencia sustancial en la idea de gramática que manejamos, queremos también dar a conocer resumidamente los presupuestos teóricos y metodológicos que funcionan como fundamento y base para nuestro proceso de elaboración de materiales. No es nuestra intención “hacer teoría”, sino simplemente explicar las razones por las cuales la mirada que tenemos sobre la gramática es diferente, y en su diferencia, habilita nuevos modos de encarar la enseñanza de la materia Lengua y Literatura.

Por una gramática del discurso

La perspectiva discursiva de nuestra concepción de gramática tiene su sustento en el marco teórico del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP). El ECP es una teoría gramatical que surgió en la década de 1970 en disidencia con los enfoques formales del lenguaje. Entre sus principales exponentes podemos destacar la figura de George Lakoff, con su obra *Women, Fire and Dangerous Things* (1987) y Ronald Langacker, con sus dos tomos titulados *Foundations of Cognitive Grammar* (1987, 1991). Entre los presupuestos básicos de este enfoque podemos mencionar el papel primordial de la función comunicativa en la estructuración del lenguaje, la noción de signo motivado y la concepción de la gramática como un conjunto de regularidades que emergen del uso.

El ECP se concibe como un enfoque amplio, que no constituye una teoría homogénea, sino que engloba presupuestos, líneas de investigación, que se vinculan con una amplia gama de teorías co-ocurrentes, como ser la teoría de prototipos y del nivel básico, la teoría de los modelos cognitivos idealizados, la gramática emergente del discurso, entre otras perspectivas.

Al partir de la premisa de que la función comunicativa es primordial en la estructuración del lenguaje, el signo lingüístico se concibe como un signo motivado por la pragmática y la semántica. Esto es, la

lengua comprende estructuras semánticas, estructuras fonológicas y conexiones simbólicas que son el lugar de la gramática. Estas estructuras simbólicas, que enlazan significados con secuencias fonológicas, son producto de la experiencia e interacción de los hablantes con el mundo que los rodea dentro de una comunidad y una cultura determinadas. La gramática es concebida, entonces, como un ordenamiento de los signos motivado por las necesidades comunicativas.

Las formas lingüísticas más exitosas y que mejor se ajustan a las intenciones comunicativas de los hablantes se rutinizan, es decir, se vuelven regulares, y constituyen subsistemas más o menos estables que son compartidos por la comunidad hablante. El camino para la gramática siempre parte del uso, no de la mente de un individuo. De esta manera, la noción de *gramática emergente* (Hopper, 1988) sugiere que la gramática no está conformada por reglas fijas e inamovibles, sino por regularidades que provienen del discurso y que se encuentran en permanente construcción. Es decir, entendemos que no existen reglas apriorísticas, inmanentes a un sistema abstracto común a todos los hablantes de una lengua, sino que la gramática surge de la interacción cara a cara de forma que refleja la experiencia individual del hablante sobre esas formas y su evaluación sobre el contexto. El adjetivo *emergente* aplicado a la noción de gramática implica que esta última es entendida como una estructura no fijada, nunca determinada, constantemente abierta y en flujo. *Emergente* remite a la *incompletitud* esencial de la lengua. En este sentido, la sistematicidad es una ilusión producida por la sedimentación parcial de las formas usadas frecuentemente en subsistemas temporales (Hopper, 1988; pp.156-157).

Esta visión de la gramática es radicalmente opuesta a las concepciones más difundidas en la tradición escolar, vinculadas a teorías de corte formal como el estructuralismo y el generativismo. Pensar una gramática emergente del uso nos lleva directamente a estudiar y analizar las formas lingüísticas en interacciones auténticas, en producciones escritas y orales (literarias y no literarias) que nacieron con un fin comunicativo determinado, "real". En estos contextos auténticos, las formas lingüísticas fueron seleccionadas con un objetivo comunicativo preciso, por tanto, no se trata de formas creadas *ad hoc* para explicar la subordinación adjetiva, por tomar un tema como ejemplo, sino de elementos lingüísticos (morfemas, cláusulas, marcadores discursivos, tiempos y modos verbales, etc.) estudiados y analizados en su espacio discursivo de funcionamiento. De esta forma, discurso y gramática se retroalimentan en un recorrido que va de la dimensión pragmático-semántica hacia la morfosintaxis. El análisis morfosintáctico, entonces, retorna al discurso para contribuir a la integración de todos los sentidos construidos. Así, los discursos que seleccionamos no constituyen "pretextos" para enseñar un tema gramatical determinado, sino, por el contrario, conforman, al mismo tiempo, el punto de

origen y destino de las consignas de trabajo que se proponen. El análisis de los recursos lingüísticos materializados en una producción discursiva concreta nos permite interpretar ese discurso en términos pragmático-semánticos. Por este motivo, el tema gramatical a enseñar con cada texto será aquel que materialice lingüísticamente los objetivos comunicativos de ese discurso particular, y no cualquier tema al azar. En síntesis, la gramática se concibe como un proceso en construcción a partir de los objetivos comunicativos de discursos concretos. Emerge, surge, de dichos discursos, no es un producto que nos viene dado de antemano.

Desde nuestra perspectiva, se presupone que si el hablante elige una forma entre otras para lograr su objetivo comunicativo, toda forma tendrá siempre un significado. En este sentido, como entendemos que la pragmática y la semántica motivan la morfosintaxis, en el ECP, los niveles de análisis de la gramática no son módulos independientes, sino que están interrelacionados. Y lo más importante: al tener en cuenta el contexto, los objetivos comunicativos y la participación de los hablantes, la pragmática forma parte de la gramática, ya no puede considerarse una rama separada.

Así, los fenómenos gramaticales se abordan de forma integral, considerando de forma conjunta todos los niveles de la lengua: el pragmático, el semántico, el morfosintáctico y el fonológico. Por tanto, la gramática no se estudia a partir de oraciones aisladas, sino desde discursos auténticos [2]. Entre los factores pragmáticos, englobamos también parámetros textuales de análisis, como la distribución de la información y la coherencia textual, además del contexto situacional.

Amparadas en este marco, definimos como punto de partida para la confección de materiales didácticos el análisis de la dimensión pragmático-semántica de los textos para ir luego hacia los elementos morfosintácticos que permiten vehicular ese significado global del texto y su intención comunicativa. Esta forma de proceder se denomina *método descendente*, e implica una concepción del lenguaje que proviene del marxismo y tiene estrechas relaciones con el marco teórico en el que trabajamos, como veremos en el siguiente apartado.

El método descendente

El método descendente tiene sus orígenes en la obra de Voloshinov (1992 [1929]). Este autor defiende la naturaleza social e ideológica del signo lingüístico, en contraposición con las posturas del objetivismo abstracto y del psicologismo conductista, perspectivas de tipo dualista que separan tajantemente lo que ocurre en la mente de lo que ocurre por fuera de ella. En la perspectiva marxista, el lenguaje se

genera y vive en la comunicación discursiva, razón por la cual no hay un dualismo inherente al lenguaje (signo mental/signo expresado), ni una existencia apriorística ni autónoma de la lengua, sino que la conciencia individual (que está hecha de signos) se conforma en la interacción social:

Los signos surgen, pues, tan sólo en el proceso de interacción *entre* conciencias individuales. (...) La conciencia sólo deviene conciencia al llenarse de contenido ideológico, es decir *sígnico* y, por ende, sólo en el proceso de interacción social (Voloshinov, 1992 [1929], p. 34).

Entender que los signos nacen del intercambio social supone poner el foco en el uso de la lengua. Y ese uso no se da de manera aleatoria, sino que se organiza en géneros de discurso que están determinados social, cultural e históricamente. Cada género discursivo se corresponde con una esfera de la actividad social que establece sus propios temas de discurso. Son estos modos de organización social y las condiciones inmediatas de la interacción las que determinan las formas de los signos.

Esta manera de concebir la naturaleza de los signos conlleva, asimismo, una metodología particular para el estudio del lenguaje, que Voloshinov esquematiza en tres pasos:

- 1) formas y tipos de interacción discursiva en relación con sus condiciones concretas;
- 2) formas de enunciados concretos, [...] los géneros de las actuaciones discursivas, determinados por la interacción discursiva, en la vida y en la creación ideológica;
- 3) una revisión de las formas del lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual (Voloshinov, 1992[1929], pp. 153-154).

Como podemos observar, el punto de partida son los géneros discursivos, entendidos como interacciones concretas en condiciones materiales específicas; para ir luego hacia los enunciados determinados por esa interacción y, finalmente, a las formas lingüísticas.

Este método es reformulado por el Interaccionismo Socio-Discursivo en la metáfora del “*milhojas textual*” que le permite plantear a Bronckart (2004, p. 75) los niveles superpuestos e interactivos en los que está organizado todo texto: la infraestructura general del texto (organización de conjunto del contenido temático), los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa. Bronckart, que retoma la concepción de lenguaje de Voloshinov en el marco específico de la didáctica de las lenguas, propone un camino metodológico en la misma dirección:

[Lo] que en la lengua “constituye sistema” (las categorías de unidades y las estructuras oracionales) no puede considerarse más que como el producto de un procedimiento de abstracción efectuada sobre los textos, que son las unidades funcionales y empíricamente observables: los textos son, por tanto, lo primero, y el sistema de la lengua no es más que un constructo secundario, a cuya elaboración dedicado, con mayor o menor fortuna, sucesivas generaciones de gramáticos. Con el trasfondo de este cambio radical de perspectiva teórica se podría intentar un procedimiento didáctico ideal, que consistiría en comenzar la enseñanza de la lengua por actividades de lectura y de producción de textos, para posteriormente articular con este procedimiento inicial unas actividades de inferencia, y más tarde de codificación, de regularidades observables en el corpus trabajado (Bronckart, 2004, p. 56).

En este punto es importante destacar algunos de los aportes del Interaccionismo Socio-Discursivo de raigambre nacional que defiende el método de trabajo propuesto por Bronckart para la enseñanza de las lenguas, principalmente en lo que respecta al método descendente que describimos en este apartado:

Para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela desde los géneros, se propone un trayecto didáctico (Riestra, 2006, 2007) que parte de 1) la toma de conciencia del contexto de producción, 2) pasa por la elaboración del sentido del texto en el desarrollo del tema, para llegar a 3) la reflexión sobre la forma lingüística utilizada, que supone el conocimiento referencial de la gramática castellana (Riestra y Tapia, 2013, p. 75) [3].

Esta forma de concebir el lenguaje y la enseñanza de las lenguas tiene muchos puntos en común con la concepción de gramática que tenemos en el ECP. En base a estos antecedentes y a los aportes de nuestro propio marco teórico, defendemos un método de enseñanza que va del discurso a la forma. Es en este sentido que entendemos el método como descendente, porque la sintaxis no constituye el centro a partir del cual se generan todos los sentidos, sino muy por el contrario, es la dimensión pragmática la que va a motivar la aparición de las formas de la lengua que el hablante considere más efectivas y eficientes para transmitir con éxito su mensaje. Es por este motivo que no podemos escindir el estudio de la gramática de la dimensión pragmática y entendemos que todos los niveles lingüísticos actúan de manera conjunta e interrelacionada en la construcción del sentido y de la finalidad de los discursos. Si no partimos del análisis semántico-pragmático, difícil será que podamos comprender el significado de las formas que componen los textos. Por este motivo, será un requisito obligatorio para nuestro enfoque trabajar con discursos auténticos, es decir, no adaptados ni inventados por el investigador. La premisa es que el texto es el que nos va a indicar qué aspectos de la gramática conviene abordar para la enseñanza de la lengua. Por tanto, partimos del análisis de las dimensiones pragmática y semántica con herramientas del análisis del discurso, y de la teoría literaria. A partir de este primer acercamiento a los discursos, se continúa con el análisis de las estrategias morfosintácticas

que contribuyen a la creación del sentido. Por último, los fenómenos gramaticales se analizan y se enseñan de acuerdo con su función discursiva, ya que la pedagogía de la forma es su uso real en la lengua. De este modo, se logra la integración de gramática y discurso, y se asegura la comprensión del texto bajo estudio.

La puesta en funcionamiento de este método para la confección de materiales didácticos es el resultado de un camino investigativo que intentaremos reconstruir en el siguiente apartado. No es un camino cerrado ni acabado. Es un camino emergente, como nuestra gramática, en permanente construcción, como verán a continuación.

Crónica de un grupo soñado

Después de un largo tiempo sin poder definir el tema de tesis de maestría de Anabella Poggio (una de las autoras del artículo), la coyuntura escolar que se estaba viviendo en el marco de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en la Ciudad de Buenos Aires nos iluminó el camino. Como señalamos en la introducción, la idea de que enseñar gramática es un trabajo inútil nos empezó a preocupar seriamente. Por este motivo, se nos ocurrió que podíamos rastrear de qué hablamos cuando hablamos de enseñar gramática. Así, en el proyecto de tesis [4], Poggio se propone analizar la conceptualización de las ideas de gramática, lengua y lenguaje en la que se fundamentan los contenidos de enseñanza-aprendizaje propuestos en el diseño curricular para la NES y cómo esta conceptualización aparece reflejada en la producción editorial de manuales de Lengua y Literatura. En nuestras primeras aproximaciones al corpus que constituimos como objeto de análisis observamos que la selección de los enfoques teóricos provenientes del campo de la lingüística para lograr el tipo de objetivos que se proponen como metas del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Lengua son inapropiados, ya que los contenidos se centran en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura para los cuales es esencial la reflexión sobre la lengua en uso. Sin embargo, los contenidos lingüísticos están respaldados, en su gran mayoría, por teorías de corte formal que no atienden al uso de la lengua.

Esta incongruencia entre los objetivos de enseñanza-aprendizaje y la concepción de lengua sostenida por los marcos teóricos seleccionados en la redacción de contenidos fue el primer síntoma del problema que pudimos detectar. La falta de utilidad que los docentes le adjudican a la enseñanza de la gramática radica en la concepción predominante de lengua que subyace tanto a la redacción de contenidos curriculares como a la producción de las actividades didácticas para los libros de texto. Esta

visión de la lengua no aporta herramientas al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, porque la lengua está pensada como un conjunto inmanente de reglas que existen más allá del individuo y que son preexistentes al uso.

Considerando las implicancias de adoptar una visión inmanentista de la lengua para reflexionar sobre el uso, en 2015 hicimos las primeras experiencias en aulas de primer año de nivel medio para evaluar los posibles beneficios de adoptar una perspectiva teórica que aborda los contenidos gramaticales en su contexto discursivo. La primera prueba buscaba evaluar comparativamente una misma consigna de trabajo planteada desde el Estructuralismo y desde el ECP. En este artículo –que fue publicado en la *Revista [Lenguas en contexto](#)* (Funes y Poggio, 2015)– pudimos determinar que el trabajo sobre la categoría de nombre desde una perspectiva discursiva supone beneficios tanto para la comprensión de la propia categoría como para la comprensión global del texto. Esto, por supuesto, siempre si se trabaja desde el significado.

Enseguida, nos abocamos al estudio del nominal y desarrollamos diversos dispositivos para llevar adelante experiencias en aulas que nos permitieran ver cómo conceptualizaban los estudiantes cuestiones vinculadas con la cantidad (Funes y Poggio, 2016a), la abstracción, la metáfora (Funes y Poggio, 2016b), la determinación, es decir, la presencia o ausencia de determinantes (basamento para el ECP) [5] en los nominales (Funes y Poggio, 2018) [los basamentos](#) y el contraste entre artículos [definidos e indefinidos](#) en relación con la presentación de los actantes de la narración (Poggio, 2016).

Un año después de este ímpetu investigador, ganaríamos un espacio de vacancia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA para dictar en el grado un seminario sobre enseñanza de la lengua que titulamos [Gramática discursiva en la escuela secundaria. Una aplicación del enfoque cognitivo-prototípico a la enseñanza de la lengua](#). A esta altura, ya nos habíamos dado cuenta de nuestras limitaciones: necesitábamos formar un equipo. Un equipo que nos habilitara otras visiones sobre la enseñanza, que nos permitiera poner en discusión nuestras propias apreciaciones y que pudiera multiplicar los espacios de exploración, recolección de datos y divulgación de nuestras propuestas. Al finalizar la cursada del seminario, abrimos la invitación a nuestros exalumnos para conformar lo que fue en principio un grupo de estudio y discusión. Desde ese entonces nos acompañan las profesoras Muriel Troncoso, María Eugenia Gattari, María Florencia Maestri y Florencia Medina, que al momento de sumarse a nuestra propuesta ya ejercían la docencia. También, desde ese primer momento, se sumaron profesoras en formación, entre las que podemos nombrar a Alana Venturini y Sofía Checchi,

que estaban cursando Sintaxis con la cátedra Borzi (cátedra que sigue el enfoque del ECP, y en la que trabaja María Soledad Funes) y se interesaron por los temas abordados en el seminario.

El grupo comenzó a reunirse con una frecuencia que intentaba ser mensual. Iniciamos los encuentros con discusiones bibliográficas que procuraban apoyar a nuestras alumnas en el avance de los trabajos finales para la aprobación del seminario al mismo tiempo que pensábamos propuestas para nuestros propios alumnos del secundario. Esta primera etapa del grupo culminó con nuestro primer gran hito: en vistas al próximo dictado del seminario que se daría en el [bimestre de verano de 2018](#), coordinamos el libro *Del nominal al discurso: secuencias didácticas para enseñar lengua y literatura* (Funes y Poggio [Coords.], en prensa), que esperamos vea la luz prontamente. El libro reúne una serie de propuestas para enseñar el nominal, ya que en ese entonces era un tema que habíamos investigado lo suficiente como para animarnos a pensar en una publicación. Está dirigido a profesores y estudiantes avanzados de Letras, cuyos intereses estén vinculados a la enseñanza de la lengua desde una perspectiva discursiva. El libro presenta una serie de materiales para el aula junto con los fundamentos teóricos y las sugerencias para el docente.

Luego del dictado del seminario en 2018, se sumaron al grupo nuevas profesoras en ejercicio de la docencia, entre las que podemos mencionar a Ariadna Marcucci, Sofía Iacobuzio, y Paula Palsmitaitis. Además, se incorporó al grupo Agustina Giovanardi, que se encuentra realizando una adscripción bajo la tutoría de Anabella Poggio y está próxima a terminar el grado. El año 2018 fue un año importante para el grupo porque pudimos consolidarnos como equipo de manera incipiente pero a paso firme. Por primera vez, llevamos a las aulas de algunas compañeras nuestras propuestas didácticas y realizamos observaciones y registros con el fin de evaluar y mejorar las actividades del libro en relación con los problemas reales que aparecieron en sus contextos auténticos de trabajo.

Con estas experiencias realizadas, pudimos participar en la sección denominada Experiencias que tuvo lugar en las [I Jornadas de Enseñanza de la Lengua: Gramática y Discurso. Nuevas propuestas](#), que se desarrollaron en el marco de la celebración del 10º aniversario de la conformación de la cátedra C de Gramática de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, cátedra a cargo de la Dra. Claudia Borzi y en la que trabajamos. Allí, Muriel Troncoso, María Florencia Maestri y María Eugenia Gattari expusieron las experiencias que realizaron en sus lugares de trabajo, demostrando el valor democratizador que tiene el abordaje de la gramática desde la reflexión sobre el significado de una lengua que nos pertenece a todos.

El año 2018 cerró con una moción de mucho interés en el grupo: nuestro bautismo y la conformación de una identidad desde la que vamos a poder comunicar nuestros avances, nuestros logros y fracasos, nuestras actividades y, principalmente, el compromiso que asumimos como investigadoras para contribuir desde nuestro trabajo a mejorar las propuestas de enseñanza. Fue así que decidimos llamarnos Grupo de Enseñanza de la Lengua de Puan (GELP) y tenemos, en este momento, un sitio web en construcción en el que pensamos divulgar las actividades del [GELP](#).

Para 2019 tenemos en vista varios proyectos. Por un lado, estamos comenzando a trabajar sobre los diseños curriculares de Ciudad y Provincia de Buenos Aires con miras a elaborar manuales de Lengua y Literatura para una editorial que nos confió esa titánica tarea. Asimismo, como hemos logrado avanzar en nuestras investigaciones hacia nuevos horizontes, como los tiempos verbales y los tipos de cláusulas, estamos organizando al grupo para llevar adelante de manera sistemática una serie de exploraciones que consisten en implementar los materiales de nuestra autoría en aulas concretas y realizar el registro de las clases en las que se trabaje con estos materiales para poder analizar luego sus alcances, sus beneficios, sus problemas y proponer modificaciones a los materiales a partir de esas experiencias realizadas.

También para este 2019 esperamos se concrete la incorporación formal al GELP de nuestra compañera María Cecilia Romero, quien se especializa también en el área de enseñanza de la lengua desde el ECP y con quien compartimos cátedra (la materia Gramática en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, cátedra Borzi), intereses, dictado de clases y talleres, y algunas publicaciones. Romero está investigando particularmente la categoría morfológica de género en la lengua y, desde sus avances investigativos, está contribuyendo enormemente a muchos de los temas contemplados en la Ley de Educación Sexual Integral. Asimismo, para este año también esperamos contar con la participación de asistentes a las Jornadas de Enseñanza de la Lengua que organizamos en diciembre de 2018, que nos conocieron por los talleres de capacitación docente que dictamos en ese evento, y que se mostraron muy interesados en nuestro trabajo.

Como podrá advertirse en esta pequeña historización, nuestro equipo, que comenzó siendo sólo el par directora-tesista, terminó conformando un grupo mucho más amplio, con adscriptas, exalumnas, colegas, y está abierto a nuevas incorporaciones.

Consideraciones finales

Nuestras experiencias como docentes e investigadoras nos hacen pensar que es necesario introducir una nueva perspectiva sobre la gramática para poder producir un cambio sustancial en las prácticas de enseñanza-aprendizaje vinculadas al ámbito disciplinar de Lengua y Literatura en el nivel medio. En este artículo quisimos poner en palabras nuestro propio recorrido, el de nuestras preocupaciones, nuestros intereses y el de nuestras posibilidades teóricas y humanas para aportar a esa mejora tan necesaria.

Si bien muchos podrían pensar que estamos proponiendo cambiar una teoría por otra (que en parte es cierto), nuestra propuesta no se detiene en un cambio de modelo. Porque no se trata solamente de dejar la teoría formal de lado, sino de entender que la gramática surge del uso de la lengua, por lo que es el uso el que nos dirá cómo se construye la gramática, y por lo tanto, también cómo debe enseñarse, o mejor dicho, qué es lo que se debe enseñar. No atendemos a una teoría en sentido estricto sino a lo que dicta la comunidad hablante.

Dada nuestra concepción de la gramática, el cambio que proponemos se puede pensar como una mera línea de partida. Nosotras ya dimos nuestros primeros pasos, hicimos nuestros primeros materiales y fuimos a las aulas a ver qué pasaba. Pero este camino debería convertirse en un proceso constante, continuo, de discusión e investigación. Porque si la gramática está en permanente construcción, los docentes nunca deberíamos caer en la soberbia de pensar que ya conocemos la gramática, que tenemos un saber atesorado que nadie ni nada puede afectar ni cambiar. Si pensamos eso, bueno sería que nos lleven al museo, para exponernos como dinosaurios. La gramática, insistimos, está en permanente construcción y nosotros deberíamos acompañar ese movimiento con nuestro cuerpo: pensar actividades, ponerlas a prueba, alegrarnos si funcionan y modificarlas si no lo hacen. Sería una metodología emergente de enseñanza, que se construye colectivamente con los estudiantes en un proceso de intercambio continuo.

Hacia eso vamos.

Notas

[1] Respecto de este tipo de consignas, puede verse Poggio (2017).

[2] Por “discurso auténtico” (Hopper, 1988: p. 165) nos referimos a producciones lingüísticas –escritas, orales, multimodales– que no han sido inventadas *ad hoc*, piezas completas, no recortadas ni adaptadas, que fueron producidas en el marco de esferas específicas de la actividad humana, concebidas con un fin comunicativo determinado. La elección de este tipo de producciones se condice con la concepción de gramática emergente que describimos antes: si la selección de las formas lingüísticas que hacen los hablantes está motivada por la intención comunicativa, debemos recuperar los discursos producidos en condiciones materiales concretas de producción, en el marco de una esfera social específica. De esta manera, podremos interpretar cuáles son los fines comunicativos de los textos a partir del análisis conjunto de la actividad social, la actividad de lenguaje y los mecanismos de textualización. En términos pedagógicos, preferimos textos breves (noticias, crónicas, notas de opinión, cuentos, microrrelatos, poemas, canciones, entradas de blogs, tuits, etc.), ya que la intención comunicativa es más fácil de analizar en estas dimensiones, y de la variedad rioplatense, para que sea una lengua conocida por la mayoría de los estudiantes.

[3] Stella Maris Tapia amplía los aportes del Interaccionismo Socio-Discursivo al romper con la asimetría entre investigador y docente –propia de las propuestas de este enfoque, que considera al aula como un espacio clínico–, e incorporar los aportes de la perspectiva etnográfica, que le permite reflexionar sobre qué pasa más allá de la aplicación de una secuencia didáctica, como puede verse en Tapia, S.M. y C. Lasota Paz (2018).

[4] La tesis que está desarrollando Anabella Poggio –“Los contenidos gramaticales en la enseñanza de la lengua en la Nueva Escuela Secundaria”– se inscribe en el marco de la maestría de Análisis del Discurso de la Universidad de Buenos Aires. Es dirigida por María Soledad Funes y co-dirigida por Carolina Cuesta.

[5] El concepto de basamento es tomado de Langacker, quien lo denomina *grounding*. El basamento es “una función semántica que constituye el último paso en la constitución de un nominal. Con respecto a la noción epistémica fundamental (definitud en los nominales), el basamento establece la localización de la cosa en la situación comunicativa” (Langacker, 1991: 549, nuestra traducción). El basamento se entiende conceptualmente, entonces, como la situación comunicativa, sus participantes y sus circunstancias inmediatas.

Bibliografía

Bronckart, Jean Paul (2004 [1996]): *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Funes, María Soledad y Anabella Poggio (Coords.) (en prensa): *Del nominal al discurso: secuencias didácticas para enseñar lengua y literatura*. Colección Libros de Cátedra. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Hopper, Paul (1988): “Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate”. Tannen, Deborah (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. N° 5, Norwood, Ablex, pp. 117-134.

Lakoff, George (1987): *Women, fire and dangerous things*. Chicago, University Press. Langacker, Ronald (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites, vol. 1*. Stanford, Stanford University Press.

Langacker, Ronald (1991): *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications, vol. 2*. Stanford, Stanford University Press.

Funes, María Soledad y Anabella Poggio (2015): “Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico”, *Revista Lenguas en contexto*, N°6. Puebla, Facultad de Lenguas. Universidad Autónoma de Puebla, pp. 100-114.

----- (2016a): “La conceptualización de la cantidad en el nominal: una propuesta de enseñanza con categorías graduales”. Ponencia presentada en el XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, mayo de 2016. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

----- (2016b): “La gramática en la escuela: cómo enseñar los nombres abstractos desde el Enfoque cognitivo prototípico”. Ponencia presentada en el *IV Congreso Nacional de Pedagogía Cátedra Unesco Lectura y Escritura*, mayo de 2016. Concepción (Chile), Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

----- (2018): “El grado de determinación en la clasificación de los nominales: una experiencia en la escuela secundaria”. *Revista Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*. Vol. 27. Extremadura, Universidad de Extremadura, pp.117-214.

Ministerio de Educación (2013): *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico, 2014*; dirigido por Gabriela Azar. Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-Book.

Poggio, Anabella (2016): “Los artículos definidos e indefinidos y la distribución de la información”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 7, Nro. 12. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, pp. 80-93.

----- (2017): “Los contenidos gramaticales en los manuales de Lengua y Literatura para la NES (Nueva Escuela Secundaria)”. Riestra, Dora [comp.] *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche, Editorial UNRN, pp. 392-405.

Riestra, Dora y Stella Maris Tapia (2013): “La enseñanza de los razonamientos lógico gramaticales: instrumentación de secuencias didácticas”. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Nº 44*. San Salvador de Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy, pp. 73-85.

Tapia, Stella Maris y Cecilia Lasota Paz (2018): “De terror: planificar secuencias didácticas para primer año de secundaria”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Año 9, Nro.16, abril de 2018, pp. 30-41. Disponible en:

<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero16/pdf/LGDTapia-Lasota.pdf>

Voloshinov, V. (1992 [1929]): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza.