



Enseñar gramática en la educación secundaria. Interrogantes y reflexiones a partir de los contenidos impartidos por los manuales escolares de lengua y literatura

Fecha de recepción:

12/06/2020

Fecha de aceptación:

15/09/2020

Palabras clave:

educación básica,
lengua
materna,
enseñanza de
la escritura,
enseñanza de la
lectura,
gramática

Keywords:

basic education,
mother language,
writing instruction,
reading
instruction,
grammar

Teaching grammar in secondary education. Questions and reflections based on the content taught by the language and literature school handbooks

Gustavo Alberto Giménez

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
gimenezg63@gmail.com

Resumen

Este trabajo expresa los primeros desarrollos del proyecto de investigación “Conocimientos gramaticales y formación de lectores y escritores nóveles. Un estudio a partir de los manuales y las prácticas escolares”, llevado a cabo por investigadores del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En su primera etapa, los autores analizamos manuales escolares de Lengua y Literatura para la educación secundaria circulantes en escuelas cordobesas e intentamos comprender cómo están articulados en tales materiales los conocimientos que provienen específicamente de la lingüística y/o la gramática con otros que constituyen verdaderos campos interdisciplinarios (relativos, por ejemplo, a la comprensión/interpretación de discursos, los procesos de escritura de textos, etc.).



This work expresses the first developments of the research project “Grammatical knowledge and training of new readers and writers. A study based on textbooks and school practices”, carried out by researchers from the Faculty of Arts of the Faculty of Philosophy and Humanities (UNC). In its first stage, the authors analyze language and literature school manuals for secondary education circulating in Cordoba schools and try to understand how the knowledge that comes specifically from linguistics and/or grammar is articulated in such materials with others that constitute real interdisciplinary fields (related, for example, to the understanding/interpretation of speeches, the processes of writing texts, etc.).

Introducción. Planteo del problema. Antecedentes

Presentaremos a continuación y en líneas generales avances del proyecto que dirijo, titulado “Conocimientos gramaticales y formación de lectores y escritores noveles. Un estudio a partir de los manuales y las prácticas escolares”. Desde hace tiempo ya, quienes integramos este equipo nos interesamos por indagar la articulación entre determinados contenidos lingüísticos y su transposición didáctica a partir de los manuales escolares, e intentamos comprender la efectividad de esta relación para abordar lo que consideramos la problemática medular del campo de la didáctica de la lengua: enseñar a interpretar y producir textos. En los últimos años, particularmente, nos ha motivado analizar una problemática que puede expresarse desde dos dimensiones o problemáticas ligadas entre sí:

-¿Qué relaciones se establecen en el seno de la Didáctica de la Lengua (DL) entre los conocimientos comunes que los hablantes/escritores tienen acerca del lenguaje por el simple hecho de ser usuarios del lenguaje y el conocimiento especializado que proviene de campos disciplinares específicos (la lingüística, en general, o la gramática, en particular)?

-¿Qué articulaciones se proponen entre los conocimientos lingüísticos y gramaticales que se enseñan y las prácticas efectivas de leer y escribir textos?

Los supuestos que orientan nuestro trabajo son los siguientes:

La reforma educativa y curricular de los años noventa significó un verdadero acontecimiento discursivo en tanto implicó la irrupción de un conjunto de enunciados y prácticas didácticas que en determinado momento alcanzaron cierto grado de coherencia y organización, y que construyeron un dominio de saber más o menos diferenciado y autónomo (Albano, 2003, p. 36). En el caso particular de la DL y el campo de prácticas de la enseñanza del lenguaje (EL) se venía planteando desde antes una serie de discusiones, críticas y cuestionamientos en torno a los saberes lingüísticos que se enseñaban y la manera en que se lo hacía; la mencionada reforma educativa permitió organizar esa serie de prácticas y enunciados y planteó un nuevo rumbo y una nueva agenda para la DL y la EL.

A partir de esa nueva orientación, las unidades lingüísticas que se ofrecen para la enseñanza (morfemas, sintagmas o textos) y las perspectivas de abordaje (estructural o formalista, pragmática y funcional) han constituido un motivo permanente de discusión. En ese entramado, y como digna heredera de viejas concepciones estructurales o formalistas, si bien la DL ha puesto a los textos en el centro privilegiado de su mirada parece haber dejado asentar con mayor fuerza una perspectiva de abordaje que postula su clasificación y tratamiento según criterios estructurales claros y diferenciados (Van Dijk, 1980, 1995; Adam, 1997); esta perspectiva, se opondría visiblemente a otra que predica que los textos o discursos son básicamente objetos culturales y por lo tanto variables e inestables como toda producción humana (Bajtin, 1997; Bernárdez, 1983; Halliday, 2001).

Tal tensión entre dos lógicas disciplinares –una estructural y formalizante, y otra pragmática y funcional– nos llevó a preguntarnos qué papel o en qué lugar ha quedado uno de los contenidos más perdurables de viejas y nuevas agendas en la EL: la gramática. Nos interesó comprender si la enseñanza de la gramática continúa siendo un objeto de tratamiento

inmanente (proponiéndose como un conocimiento sobre las estructuras del lenguaje tal como lo idean y construyen los gramáticos y lingüistas especializados), o si está articulado con las necesidades y conocimientos propios de los usuarios del lenguaje (los lectores y escritores). En otras palabras, nos preguntamos si desde la perspectiva de los manuales escolares la gramática constituye un objeto descriptivo del sistema lingüístico o si se ha constituido en un ‘saber procedimental’¹ en otras palabras, si se ha proyectado hacia un conocimiento acerca de los procedimientos que los hablantes, lectores o escritores podemos activar para hacer cosas con el lenguaje (comprender y producir textos, básicamente).

Los manuales escolares

Los manuales escolares han constituido un insumo básico para nuestro trabajo de investigación en tanto nos han permitido comprender determinadas formas estandarizadas del trabajo escolar; actividades que usualmente profesores y estudiantes realizan en las aulas, modos de enseñanza y tipos de aprendizaje frecuentemente propuestos y desarrollados en las clases. También, nos han posibilitado interpretar lo que muchos profesores piensan sobre la DL y la EL. En una investigación que participamos (Herrera de Bett; Alterman; Giménez, 2004), pudimos constatar la incidencia de los manuales escolares producidos por la industria editorial en la formación, capacitación y trabajo escolar de los docentes; los manuales escolares conformaron la fuente básica para que profesores y maestros comprendieran las novedades teórico-conceptuales que propusieron los nuevos lineamientos curriculares inaugurados tras la reforma educativa de los años de 1990 y las formas para su tratamiento escolar. Muchos docentes reconocieron en ese estudio que gran parte de lo que habían aprendido acerca de los nuevos contenidos de enseñanza (la gramática o la lingüística de los textos, la sociolingüística, la pragmática, la lectura, la escritura, etc.) y lo que hacen con ellos en clase (a partir de los materiales de estudio, las actividades, los textos, las explicaciones, etc.) provinieron principalmente de los manuales escolares producidos por la

industria bibliográfica.

Por tal motivo, comprender e indagar las definiciones conceptuales y las actividades didácticas propuestas por los manuales de Lengua constituye un dispositivo clave (no el único, por cierto) para estudiar las maneras en que se piensa y se instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos lingüísticos en el aula. Los manuales se ofrecen, por tanto, como un espacio fértil para indagar y comprender muchas de las tareas, concepciones, ideas, metodologías, etc. que profesores y alumnos de la escuela secundaria (foco de nuestro estudio) construyen y llevan a cabo en el trabajo escolar.

La gramática en un nuevo contexto de enseñanza

Algunos autores interesados en la lingüística aplicada o la didáctica de la lengua (Charolles, 1999) han analizado el nuevo vigor teórico devuelto a la reflexión didáctica tras la asunción –desde las décadas de los setenta u ochenta– de nuevos objetos de enseñanza (los textos y/o los discursos) y nuevas metas educativas (formar usuarios competentes para usar y producir textos). Ello motivó una tarea revitalizadora que implicó la ampliación del repertorio teórico de base de la didáctica hacia nuevas teorías y enfoques que priorizaron el estudio del uso lingüístico (el habla): la sociolingüística, la lingüística del texto, la pragmática, el análisis del discurso, etc. La sensación de ‘estar más cerca’ de objetos reales de la comunicación como los textos y/o discursos generó entusiasmo en los profesores, aunque también desconcierto e incertidumbre: no solo porque se abría un panorama más amplio de teorías y paradigmas lingüísticos que no se conocían en detalle sino también por la naturaleza misma de esos nuevos objetos (objetos de la comunicación y uso social, antes que objetos abstractos y formales).

Ese pasaje de una enseñanza centrada prioritariamente en el estudio y descripción de objetos como los morfemas, palabras u oraciones a otra interesada en los textos/discursos generó muchos debates acerca de categorías y teorías para el aprendizaje y la enseñanza específica.

Ello produjo, sin dudas, bastante desconcierto, no solo en especialistas sino también en los profesores implicados; también, ciertas vacilaciones y desorientaciones de la producción editorial de materiales para el aula, o de la producción curricular en la escala de que se trate (oficial, institucional, áulica, etc.).

En ese contexto particular, la gramática quedó también en un lugar vacilante en tanto contenido de enseñanza y sigue generando discusiones en el campo de la DL; en palabras de Ignacio Bosque se ilustra claramente esta situación:

La enseñanza de la gramática suscita hoy un gran número de controversias (empezando por su misma existencia, a menudo sometida a debate). Los que entendemos que ha de ocupar un lugar importante en las clases de Secundaria y de Bachillerato somos cada vez menos, y ni siquiera estamos totalmente de acuerdo en qué lugar ha de ser este (2018, p. 12).

En sentido coincidente, varios investigadores sostienen que la gramática es uno de los cuerpos de saberes que abren interrogantes e inquietudes en docentes de todos los niveles del sistema educativo; preguntas en torno a su finalidad, sentido y/o modalidad son frecuentes en el discurso de muchos profesores (Giammatteo, 2013; Prado, 2015; Gagliardi, 2018). Si bien pareciera compartirse la idea de que ‘es necesario enseñar gramática’ (de hecho, muchos profesores así lo dicen y muchos manuales no dejan de incluirla en sus volúmenes), todavía ni especialistas ni capacitadores han encontrado la clave para transformar o refuncionalizar su enseñanza en un nuevo contexto didáctico: el de la enseñanza de la lengua orientada a formar lectores y escritores de textos.

Cada vez más estudios en el campo de la DL bregan por articular la enseñanza de la gramática con la interpretación y producción de textos (Gaspar y Otañi, 2001; Otañi y Gaspar, 2003; Ciapuscio, 2009). Sin embargo, la cuestión acerca de qué gramática, para qué y cómo enseñarla en la escuela todavía no se ha constituido, a nuestro entender, en un sueldo de conocimientos desarrollados, disponibles y compartidos entre los

profesores de Lengua que reconstruya las viejas matrices estructuralistas que signaron la enseñanza de la gramática escolar y la reorienten hacia la formación de mejores lectores y escritores.

Laiza Otañi y Pilar Gaspar (2003) ilustran el papel que tuvo la enseñanza de la gramática en la enseñanza de la lengua. Plantean un significativo ciclo que comenzó con una etapa de “deslumbramiento” inicial en la enseñanza del lenguaje identificada casi plenamente con la enseñanza de la gramática: enseñar lengua era enseñar su gramática. Esta sintonía constituyó la médula del llamado enfoque estructuralista en la enseñanza de la lengua (Marín, 1999) que centró su impulso en la descripción y análisis del sistema y las unidades lingüísticas, en la clasificación y el reconocimiento como actividades escolares prioritarias y en la desconsideración de los saberes y prácticas lingüísticos de los sujetos.

Este modelo generó, al decir de Marta Marín, cierta ‘ilusión’ de que esas aptitudes para la descripción y análisis producirían naturalmente las habilidades para que cada estudiante construyera su propio lenguaje y se constituyera en un usuario hábil y competente. Tal ilusión comenzó a desvanecerse tras la constatación de que las habilidades escolares para analizar y clasificar elementos lingüísticos (palabras y oraciones) no se proyectaban en las aptitudes esperadas para leer y escribir los textos que la cultura social demanda; de allí deriva el sentido de “engaño” y “traición” con que Otañi y Gaspar (2003) caracterizan el fin del dominio de la perspectiva estructural y el nacimiento del llamado enfoque “comunicativo” (Marín, 1999) en la enseñanza de la lengua. Este nacimiento estuvo acompañado por el auge que otras perspectivas lingüísticas comenzaron a ganar en el terreno de la lingüística científica (la lingüística del texto, la sociolingüística, la etnografía del habla, la pragmática) y que rápidamente generó un nuevo entusiasmo en el campo de la didáctica de la lengua.

Otañi y Gaspar (2003) señalan un ciclo entre el ‘deslumbramiento’ y el ‘desengaño’ que marcan el inicio y el fin de la ilusión estructuralista en la escuela. En el final de ese ciclo, es posible identificar hoy algunas vinculaciones significativas entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la gramática:

-Los extremos van de la adopción acrítica (‘solo hay que enseñar

gramática' o 'hay que enseñar gramática porque sí') a su rápido abandono ('hay que desterrar la enseñanza de la gramática de las aulas'). El punto medio entre ambos ('hay que seguir enseñándola pero...') está marcado por un vacilante papel que, podríamos decir, se le asigna a la enseñanza gramatical en las actuales discusiones en DL.

-En muchos trabajos, se le asigna a la gramática el rol de un contenido auxiliar, satelital, y de aparición ocasional, que se convoca al servicio de la revisión y corrección de textos escritos; la gramática pareciera ser un instrumento para otros contenidos más relevantes.

-En otros desarrollos se revaloriza el papel de la gramática como un contenido necesario para la enseñanza de la lengua aunque no suficiente per se (De Gregorio de Mac, 2000); su presencia debe ser activa y organizada para la comprensión y utilización del lenguaje, aun cuando necesariamente deba combinarse con otros tipos de saberes (sociales, pragmáticos, funcionales, etc.); en este caso se considera que la gramática es la base para la reflexión metalingüística y para la producción y uso del lenguaje.

-En esa línea, Elena Ciapuscio (2009) destaca el papel que tiene la gramática en la enseñanza escolar y establece que la oposición radical entre tal disciplina y las prácticas de producción y comprensión es una de las principales razones que llevaron a su postergación y a una nueva reducción en la escuela. Tal oposición debería ser revisada en tanto la gramática es un instrumento esencial para la construcción, interpretación y evaluación de los textos, y es necesario volver a pensar su papel en la organización y formulación del pensamiento. Según considera Ciapuscio (2009), las clases de lengua deberían dedicar un espacio importante al trabajo con el léxico y la semántica de las palabras, a la enseñanza de la morfología y la sintaxis elementales ya que no son contenidos gratuitos sino sustanciales en tales procesos. En definitiva, la autora plantea que la gramática escolar debería iniciar a los alumnos en el aprendizaje progresivo, organizado, coherente y adecuado de contenidos propios de ese campo articulado con el trabajo con ejemplares textuales secuenciados también en complejidad creciente.

Según esta perspectiva, la gramática constituye un contenido de

enseñanza relevante del campo de las ciencias del lenguaje; aun cuando podemos afirmar junto a Isabel De Gregorio de Mac (2000) que no es suficiente para abastecer por sí sola la complejidad de los procesos de leer y escribir, y para enseñarlos, existe una dimensión del conocimiento lingüístico orientado hacia su uso que se apoya en cuestiones gramaticales difícilmente eludibles. Si un escritor desea, por ejemplo, escribir una petición institucional para acceder a determinado beneficio no solo tiene que tener en claro el objetivo de su producción y el contexto en que será emitido (un conocimiento pragmático de la situación) sino que debe disponer también de un repertorio de posibilidades gramaticales para que su texto tenga determinada forma y sea receptado conforme a sus propósitos; si le da forma concesiva a sus expresiones, el efecto comunicativo será diferente que si lo hace con estructuras imperativas.

La dimensión discursiva y retórica del lenguaje, en tanto articuladora de sus aspectos estructurales y funcionales, constituye una buena puerta de entrada de la gramática como contenido de enseñanza articulado con las prácticas y procesos de interpretación y producción de textos. Brindar a los estudiantes un buen repertorio de conocimientos gramaticales para que puedan ‘decir cosas de una manera y no de otra’, ‘para hacerse entender de determinada forma’ o para interpretar ‘por qué un escritor dice lo que dice con estas formas’ constituye un contenido más que significativo en la enseñanza de la lengua. En resumidas cuentas, las estrategias del discurso van inexorablemente ligadas a una forma gramatical: un modo o tiempo verbal, un tipo de palabras o de construcción oracional, un repertorio semántico, etc.

Gramática y actividades escolares. Análisis de casos desde los manuales escolares

En una línea de trabajo dentro del proyecto de investigación que integramos², se propuso construir y ejecutar diversas acciones para ingresar e interpretar los libros de texto bajo estudio³. Principalmente, nos interesamos por dos cuestiones: por un lado, el modo en el que se incluyen

los conocimientos lingüísticos en los manuales escolares de Lengua y Literatura para todos los años del Ciclo Básico en una misma línea editorial; por otro lado, la manera en se construyen o aparecen los contenidos propiamente gramaticales en un manual de un solo año del Ciclo Básico. Esta variación en los modos de ingreso a los manuales escolares en estudio, organizados como casos A y B⁴, apunta a no generar una mirada cerrada ni forzada sino a delimitar un orden en el abordaje de tales materiales. A continuación, se expondrán sintéticamente los principales resultados de la indagación desarrollada.

Caso A

El equipo de investigación se propuso especialmente reconocer qué articulaciones se establecen entre ciertos conocimientos lingüísticos y los procesos de escritura y de lectura, específicamente en relación con la argumentación. Nos preguntamos entonces de qué manera ocurre la progresión y secuenciación de los aprendizajes lingüísticos y gramaticales previstos para los alumnos de un año al otro, al escribir y leer argumentaciones. En este sentido, indagamos si las actividades propuestas contribuían a la complejización de estos procesos, es decir, si redundan en la conformación de saberes prácticos para leer y escribir mejor.

Argumentación y escritura constituyen contenidos complejos que comparten la necesidad de un abordaje sistemático que supere toda improvisación y respuesta inmediata. Enseñar este tipo de textos presupone formar estudiantes que lean y escriban en ámbitos de participación ciudadana; sujetos que puedan sostener una idea, un juicio, una posición ideológica o reconocerla en otro, defenderla o entender la forma en que otro lo hace, construir argumentos válidos, variados y contundentes para convencer a otros o mostrarse como un sujeto que razona, discute con sustento, acepta juicios ajenos y promulga los propios, etc. De este modo, nos preguntamos cuál es la función que se le otorga a la enseñanza de los contenidos gramaticales, qué contenidos se seleccionan y cómo se vinculan esos contenidos con las unidades previstas para el desarrollo del

tema argumentación en cada curso.

Al analizar el índice de esos manuales, puede comprenderse que la gramática no es en sí un criterio ordenador (no titula ninguna unidad) sino que se incluye en un conjunto mayor de contenidos definido por algún tipo de texto. Por otro lado, es significativo también que la gramática aparezca escindida de las prácticas de escritura y de las prácticas discursivas, al menos en principio tomando sólo su aparición en el índice.

En función del estudio, se seleccionaron para el análisis las unidades o capítulos que se inscriben dentro de un tópico particular (“Textos para participar”). Para el primer año, se incluye solamente “La argumentación”; para el segundo año, “La crítica de espectáculos y la reseña literaria”; “La carta de lector y el artículo editorial”; y “La publicidad y la propaganda”. Finalmente, en tercer año, se proponen “Los textos de opinión”, “La entrevista” y “La publicidad y la propaganda”.

Para cada una de estas unidades didácticas se corresponden determinados contenidos lingüísticos explicitados en el apartado “Gramática en uso”, tal como se detallan a continuación siguiendo el índice:

Primer año

Unidad 6: La argumentación

Gramática en uso: construcción sustantiva, modificadores del núcleo sustantivo

Segundo año

Unidad 2: La crítica de espectáculos y la reseña literaria

Gramática en uso: El pronombre. El pronombre en función sustantiva y adjetiva.

Unidad 5: La carta de lector y el artículo editorial

Gramática en uso: La oración. La oración bimembre. La oración unimembre. Los verbos impersonales.

Unidad 8: La publicidad y la propaganda

Gramática en uso: El adverbio. Los circunstanciales. El predicado subjetivo obligatorio. El predicado subjetivo no obligatorio.

Tercer año

Unidad 2: Los textos de opinión

Gramática en uso: Los pronombres (personales, posesivos, demostrativos). Usos del pronombre se. Las formas personales y no personales en los textos de opinión.

Unidad 5: La entrevista

Gramática en uso: La oración. La proposición. La oración compuesta. La oración compuesta por coordinación. La oración compleja por subordinación. Clases de proposiciones subordinadas. Los relacionantes y los incluyentes.

Unidad 8: La publicidad y la propaganda

Gramática en uso: Las proposiciones subordinadas sustantivas. La función término de complemento. Las funciones de la subordinada sustantiva de términos. Las proposiciones adjetivas: confusiones frecuentes.

Siguiendo un análisis estrictamente taxativo, y a pesar de que la titulación de los contenidos gramaticales se vinculan con el uso, la única referencia en la que se vinculan los contenidos gramaticales en relación a la producción de un texto es aquella que postula “Las formas personales y no personales en los textos de opinión”, siendo los demás elementos contenidos autónomos, es decir, contenidos gramaticales desvinculados de la especificidad del discurso argumentativo.

De la lectura del índice, recorrido a lo largo de todo el ciclo, se desprende además la coincidencia en la selección del contenido de sintaxis de manera predominante para el trabajo con determinado tipo de texto. Se observa una secuenciación que inicia con la oración simple, continúa luego con la unimembre e impersonal y, finalmente, con la inclusión de las coordinadas y las subordinadas. De esta manera, los tipos de estructuras oracionales y su descripción sintáctica son dominantes a lo largo del ciclo.

Nuestra pregunta de investigación se orientó a interpretar alguna relación entre la selección de esos contenidos gramaticales y/o sintácticos con el tipo de texto-objeto de enseñanza (la argumentación); además, nos preguntamos si los contenidos gramaticales funcionan como herramientas para la lectura o escritura de textos argumentativos. A partir de ello, observamos que la secuencia que se repite en todos los casos es la

siguiente: exposición del tema de manera teórica, ejemplificación y ejercitación. Las oraciones propuestas para el análisis si bien en su contenido refieren a temáticas de la unidad solo se analizan estructuralmente y no como enunciados referidos a algún contenido o posición sobre el mundo. En este sentido, el contenido se convierte solo en una excusa para el análisis de las construcciones. Por ejemplo, se proponen oraciones del tipo ‘Los artículos de opinión reflejan los problemas de la gente’ para ejemplificar la construcción sustantiva o bien ‘La argumentación, género discursivo de larga tradición, es muy importante para los políticos’ para solicitar el análisis del sujeto. En otras palabras, el discurso argumentativo ingresa como contenido explícito de las oraciones bajo análisis, pero la dominancia del trabajo sigue siendo la descripción sintáctica y estructural de estas unidades sin articulación alguna con la interpretación y producción de argumentaciones.

En cuanto a las actividades propuestas, predominan aquellas de reconocimiento y de aplicación de los contenidos gramaticales desarrollados. Por ejemplo, ante el tema de las construcciones sustantivas se propone a los estudiantes que completen con una aposición, analicen los sujetos, copien y unan con flechas expresiones equivalentes, escriban una oración, determinen a qué sustantivos modifican los adjetivos resaltados, escriban tres temas para una carta de opinión que incluyan dos modificadores directos y una aposición. Sólo en un caso se establece un vínculo directo con la producción de la tipología bajo estudio (el discurso argumentativo) aunque sin constituirse en un ‘saber práctico’, es decir, en un contenido que oriente la interpretación o la producción de un texto argumentativo. No se ofrece, por tanto, una integración del contenido gramatical con la producción de textos, ni se produce el pasaje del trabajo con la oración hacia otro con el texto.

En otros ejemplos de actividades en las que se presenta un ejercicio de escritura textual (y no oracional) se repite la misma vinculación entre uno y otro contenido, el oracional y el discursivo, antes presentada: una conexión puramente externa según la cual el discurso argumentativo (publicidad, reseña o artículo de opinión) constituye una mera excusa para aplicar el conocimiento gramatical de predicativos, pronombres y

oraciones impersonales⁵.

En uno de los apartados que presenta el manual, denominado ‘Prácticas del escritor’ y que cierra cada unidad, no se incluyen reflexiones ni indicaciones acerca de los conocimientos vistos para la producción de textos. De este modo, los contenidos gramaticales no se traducen en un saber hacer que pueda utilizarse como herramienta para futuras producciones. Se reducen, por lo tanto, a una aplicación externa de un conocimiento sintáctico en un texto argumentativo. Un conocimiento gramatical que no resulta ni productivo ni central para este tipo de texto en particular (se podría utilizar de la misma manera con cualquier otro tipo de texto), sino que acompaña externamente y se liga a un contenido textual.

Caso B

Cabe destacar, en primer lugar, que el manual está organizado materialmente en dos volúmenes, cada uno con su título, lo cual indica la pertenencia de los conocimientos a distintos campos. Uno, *Lengua y Literatura II* (Prácticas del lenguaje), y el otro, *Gramática y Normativa II*. A simple vista, sabemos que nos encontraremos con contenidos pertenecientes al campo de la Lingüística en general, junto con otros literarios, en el primero, y más específicamente de Gramática y de Normativa (clases de palabras, sintaxis, reglas ortográficas, puntuación, etc.), en el segundo. Esto da cuenta de que los campos están diferenciados, separados materialmente, pero no escindidos a primera vista. Ahora bien, el volumen de Gramática y Normativa es más pequeño (en cantidad de páginas y en el tamaño general del objeto libro), y tiene la estética de una carpeta de actividades, con lo que se vislumbra un matiz práctico en su totalidad: cada hoja tiene los ojajillos para anexas a una carpeta tamaño Rivadavia N° 3, y presenta, en el margen, un rótulo para completar con nombre del alumno, curso y fecha.

Al explorar los índices, se constata que en el volumen de Lengua y Literatura también se incorporan contenidos propios de Gramática y de Normativa, aunque cabe destacar que esta inclusión se da siempre al final

de los capítulos, y no específicamente en todos ellos⁶. En cuanto al índice de este volumen, se presentan ambas partes bien diferenciadas; cada una ocupa una mitad del manual delimitada por un color distintivo en los márgenes. Los temas del índice son específicos de estos dominios; no se evidencian títulos sugestivos, lúdicos o relacionados con otros campos, sino que supone más bien una lista de contenidos despojados.

Si tomamos por caso algunos de sus capítulos, podemos observar que el primero de estos, titulado “El cuento de humor”, se organiza a partir de un corpus de cuentos de autores variados. Cada uno de estos cuentos está seguido de largas guías de actividades que ponen en juego la lectura comprensiva, la interpretación y algo de producción. Entre medio de las actividades y en los márgenes, se intercalan recuadros con conceptos y rasgos propios de estos textos. Recién en el segundo texto aparece una actividad con un contenido propio de la gramática: los tiempos verbales. La actividad solicita que se observen algunos extractos del cuento y se reflexione acerca de la oscilación entre el presente y los pretéritos, con el objetivo de evidenciar qué efecto de sentido produce este cambio en el posicionamiento del personaje en el relato. En la página siguiente, un recuadro sintetiza para qué se usan los tiempos verbales en la narración. Se presenta una actividad de identificación y extracción en un texto, de ejemplos de esos usos de tiempos verbales. Luego, se propone una actividad de producción de una anécdota graciosa, organizada como un proceso de toma de decisiones, entre las que figura la elección de los tiempos verbales según aquello que se vaya a narrar. En el margen de la hoja, aparecen los usos del punto y de la coma, pero sin incluirse como actividades dentro de la anterior. En este capítulo no se incorpora de manera explícita ningún otro contenido lingüístico-gramatical específicamente.

Por otra parte, en el capítulo titulado “Los textos periodísticos”, es posible encontrar diversos recuadros en los márgenes que sintetizan conceptos de algunos contenidos gramaticales. Todos ellos se presentan desde la manera en que aparecen en textos periodísticos diversos (crónica, noticia, entrevista, solicitada), pero no se propone allí mismo una actividad que fomente su uso o la producción textual que los ponga en práctica. Sí son visibles, como en el caso anterior, actividades de simple

reconocimiento. Entre esos contenidos, se encuentran los tiempos verbales (específicamente diferenciados en la narración y en la descripción dentro de los textos periodísticos), el uso de las comillas (para distinguir el estilo directo y el indirecto en la inclusión de voces en estos textos), la oración unimembre (cómo aparecen las construcciones nominales en los paratextos de los textos periodísticos). Es posible hallar una actividad de producción para aplicar el uso de tiempos verbales y la cronología, pero no está organizada como proceso, ni orientada (sólo se indica transformar una noticia en una crónica, narrando los hechos de los paratextos en forma cronológica). Luego, se amplía esa actividad con la solicitud de incorporar testimonios, poniendo en práctica los usos adecuados de la puntuación en los estilos directo e indirecto. En la página final de cada capítulo, se propone una actividad orientada a la motivación de la lectura de literatura, sin contenidos específicos del capítulo. En la página final del Capítulo 2, hay una actividad de lectura de literatura que hace hincapié en la puntuación en relación con la lectura expresiva en voz alta, el énfasis y los tonos. Sin embargo, esa actividad tampoco está del todo orientada y es bastante libre.

La sección de Gramática del volumen se subdivide en tres unidades (las palabras, las oraciones y los textos) evidenciando una secuenciación con contenidos escalonados desde lo micro a lo macro; o, si se quiere, desde los niveles más simples a los niveles más complejos. El primer contenido es el sustantivo como categoría gramatical. Todos los ejercicios apuntan al reconocimiento y la clasificación de los sustantivos según taxonomías tradicionales que están claramente presentes y explícitas, y dominan las actividades. La producción es de palabras sueltas, por derivación, por lo que no se propone la producción textual.

Por otro lado, el primer contenido de la parte de Normativa es la puntuación. En este caso, es posible encontrar más variación en el tipo de actividades. Hay algunas de reconocimiento y justificación, y otras que proponen producción, pero desde la reescritura y la transformación de textos ya armados, aplicando los usos correctos de la puntuación (no se evidencian producciones personales completas).

Acerca de nuestro estudio. Conclusiones

El trabajo de la primera etapa de este proyecto y del que damos cuenta en este texto adquiere cierto sentido casuístico: comprender cómo se propone la enseñanza de contenidos gramaticales en tres manuales de amplia difusión escolar cuyos nombres resguardamos a los fines de este trabajo, pero que son muy conocidos en el mercado escolar. Partimos, entonces, de las siguientes categorías elaboradas para la búsqueda:

-Conocimientos descriptivos (aquellos que describen el objeto y dan cuenta de cómo es o funciona algo: una oración, por ejemplo) en oposición a conocimientos prácticos o procedimentales⁷ (aquellos que sirven para hacer cosas con ellos, usarlos con algún fin; por ejemplo, cómo se compondría una oración que exprese una posibilidad en un texto argumentativo que no quiere ser afirmativo; o cómo podría un escritor seleccionar formas pronominales y/o verbales si desea construirse como un enunciador reflexivo, inclusivo y no imperativo).

-Conocimientos especializados (los propios que construye el analista del lenguaje, el lingüista o gramático, en un metalenguaje específico) en oposición a los conocimientos comunes o no especializados (aquellos que son propios de los usuarios-hablantes/escritores- pero que pueden no tener el mismo nivel de definición o precisión de los primeros).

Nos preguntamos principalmente en esta primera etapa:

-¿Qué contenidos son hegemónicos en los manuales escolares producidos por la industria editorial? En otras palabras, ¿cuáles son aquellos contenidos que se enuncian como contenidos-eje y que encabezan o dan título a los capítulos?

-¿Cuál es la procedencia disciplinar de esos contenidos dominantes?

-¿Qué tipos de conocimientos gramaticales (cuáles y para qué) se promueven en la enseñanza escolar (al menos desde los manuales escolares)?

A partir del análisis exhaustivo de los índices y los capítulos de los manuales indagados, surgen las primeras y siempre provisorias conclusiones:

-Los contenidos de enseñanza propuestos por los manuales parecen

adscribirse fácilmente a disciplinas o subdisciplinas reconocibles de la lingüística, la teoría literaria, o emparentadas con estas: la lingüística del texto, la pragmática, la gramática textual, los estudios acerca de los géneros discursivos, la morfología, la sintaxis, la normativa, etc.

-Los índices de los manuales seleccionan y, por lo tanto, jerarquizan contenidos referidos principalmente a tipos de textos o a géneros discursivos (la crónica periodística, la editorial, la publicidad, el informe, etc.), pero muchas veces no destacan otros contenidos que articulan esos textos y/o discursos con las actividades o las reflexiones típicas que ayudan a producirlos o comprenderlos, aun cuando algunas veces estos mismo temas se encuentran en el desarrollo de los capítulos. En otras palabras, los contenidos dominantes son signados por la lingüística o la teoría de los discursos (conceptos, categorías, nombres, etc.); no así, los que denominamos ‘técnicos’ en tanto permiten mejorar la performance de lectores y escritores en relación con los textos y discursos.

Retomando el punto anterior, los contenidos hegemónicos son los relativos a los géneros del discurso (el texto dramático, el instructivo, la leyenda, el texto expositivo, la poesía, la adivinanza, el cuento maravilloso, el cuento realista, el cuento fantástico, la noticia, etc.) y/o los tipos de textos en clave de la lingüística textual (secuencia, trama o textos narrativos, descriptivos, argumentativos, explicativo-expositivos, etc.). Los géneros discursivos constituyen las unidades o contenidos que más visibilidad tienen en tanto titulan los distintos capítulos la mayoría de las veces o son el eje de su desarrollo.

-Los contenidos específicamente gramaticales no son contenidos organizadores de unidades o capítulos del manual, sino que son subsidiarios de aquellos contenidos centrales. Se ubican generalmente al final del capítulo o unidad, nunca encabezándolo/a.

-La sintaxis oracional y la morfología con el estudio de sus unidades típicas (la descripción y clasificación de oraciones, componentes oracionales y palabras, principalmente) tienen una dominancia marcada en los temas o contenidos específicamente gramaticales.

-Contenidos del tipo ‘expresiones o construcciones para afirmar con contundencia y no dejar asomo de dudas’ o ‘formas verbales para

expresar algo que no se sabe con certeza si pasó o pasará' no forman parte de la agenda de enseñanza. Esta agenda aparece dominada por la descripción interna de las categorías gramaticales con casi ninguna proyección en sus efectos discursivos.

-Existe una visible fragmentación entre teorías y perspectivas ancladas en el uso del lenguaje (textos, discursos, variaciones, géneros, etc.) y teorías y perspectivas ancladas en la descripción estructural de unidades (morfemas, palabras, oraciones, etc.) con poco o ningún diálogo o entrecruzamiento entre ellas.

-Los procesos de producción de lenguaje (lectura/interpretación y/o escritura/producción) no encabezan ni dan título a los capítulos o unidades; muchas veces ni siquiera están enunciados como contenidos en el índice sino que se los encuentra en el interior a la manera de 'taller de' o 'actividades para'. Estos procesos de producción de lenguaje se articulan principalmente con los tipos de textos (leer o escribir textos de tal o cual tipo) pero poco o casi nunca con contenidos gramaticales (contenidos gramaticales para leer mejor o para escribir mejor).

Del trabajo desarrollado hasta el momento, concluimos también que:

Los manuales escolares de Lengua se asemejan más a manuales de gramática para novatos que explican conceptos tradicionales propios del campo gramatical pero sin articulaciones claras, productivas y precisas entre esos conocimientos y su uso en condiciones y contextos particulares. No hay una vinculación visible entre los desarrollos de la gramática y la actividad de comprensión y producción textual de los estudiantes.

Pareciera que la enseñanza de la gramática observada en los manuales escolares refuerza una perspectiva inmanentista cuyo fin es la gramática (o sus unidades) en y por sí misma, sin evidencia de que los conocimientos gramaticales se organicen en un repertorio de 'conocimientos técnicos'; ello es, que los conocimientos gramaticales seleccionados y propuestos permitan ayudar a los lectores y escritores a mejorar sus prácticas de comprensión y producción de textos. Desde esta perspectiva, los conocimientos gramaticales traspuestos parecieran incrementar los conocimientos que los aprendices tienen acerca del sistema gramatical, pero sin ayudarlos necesariamente a resolver problemas prácticos que los

lectores experimentan cuando leen y escriben textos.

Se observa que las principales recurrencias que presentan las actividades didácticas destinadas a los estudiantes para aprender gramática en los manuales escolares refieren a: identificar o reconocer una categoría gramatical (por ejemplo, las oraciones unimembres o bimembres) ya sea en ejemplares lingüísticos sueltos (oraciones aisladas) o en ejemplares integrados en textos; clasificar unidades gramaticales según un parámetro (en otras palabras, reconocer elementos que pertenecen a una clase definida y no a otra); comparar un tipo de esas categorías gramaticales (oración unimembre) con el otro tipo (oración bimembre); transformar (reescribir) una categoría en otra (oración unimembre en oración bimembre, por ejemplo).

Otro tipo de actividades que llevarían a analizar los efectos discursivos que tendría la utilización de una u otra categoría gramatical son escasas o están ausentes en los manuales. Por ejemplo, reflexionar junto con el profesor acerca del efecto enunciativo particular que tendría utilizar oraciones unimembres en lugar de bimembres; o manipular una categoría para analizar y comparar con el conjunto de escritores noveles sobre posibles efectos discursivos de una u otra forma.

Los textos o discursos aparecen solo como “entornos lingüísticos” (o conjunto de oraciones) para reconocer las categorías o formas que se estudian, más que entidades vinculadas al uso efectivo del lenguaje. No se ofrecen variantes significativas entre ‘identificar oraciones sueltas’ e ‘identificar oraciones que están integradas en un texto’.

En casos excepcionales, la gramática aparece como un conocimiento auxiliar para corregir algunas imperfecciones de los textos, más que como un dispositivo que permite decir cosas de una manera y no de otra para algún fin comunicativo y no para otro. En algunos casos, aparece como un dispositivo técnico para reparar algunas incorrecciones que atentan contra ciertas normas antes que como un dispositivo tecnológico para inventar, planear, manipular y reflexionar intervenciones lingüísticas efectivas, realizadas para fines comunicativos y discursivos específicos.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1997). *Les Textes: Types et prototypes. Recit, Description, Argumentation, Explication et Dialogue*. Editions Nathan.
- Albano, S. (2003). *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Quadrata.
- Bajtin, M. (1997). *Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI
- Bernárdez, E. (1983). *Teoría y epistemología del texto*. Anaya-Spain.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *Re-GrOC Revista de Gramática Orientada a las Competencias*. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Charolles, M. (1999). Contribución para una historia actual del Análisis Del Discurso. *Langue Francaise*.
- Ciapuscio, E. G. (2009). El lugar de la gramática en la producción de textos. *Simposio Internacional 'Lectura y escritura: nuevos desafíos'*. Mendoza, Argentina. Vol. 17, 103-128.
- De Gregorio de Mac, I. (2000). La gramática: condición necesaria pero no suficiente. En M. C. Rébola y M. C. Stroppa (Eds.). *Temas actuales de la Didáctica de la Lengua*. Laborde.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Aique.
- Fontich, X. y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Revista Tejuelo*, 22, 11-27.
- Fontich, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Espaço Pedagógico*, 18(1).
- Funes, M. S. y Poggio, A. L. (2019). De la enseñanza de la lengua en los tiempos de la literatura. Una propuesta pedagógica desde una gramática discursiva. *El Toldo de Astier*, 10(19), 73-86.
- Gagliardi, L. (2018). Reflexión gramatical, escritura e investigación en la escuela

secundaria. *Memoria Académica de I Jornada de Enseñanza de la Lengua*, 31 de marzo y 1 de abril, La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10572/ev.10572.pdf

Gaspar, M. P. y Otañi, I. (2001). El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura. *C&E. Cultura y educación*.

Giammatteo, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *SIGNOS ELE*, 16-30. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003>

Halliday, M. A. (2001). *Lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.

Herrera de Bett, G., Alterman, N. y Giménez, G. (2004). Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos. En G. Edelstein, y L. Aguiar (Comps.). *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba* (pp. 185-248). Brujas.

Marín, Marta (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.

Otañi, L., y Gaspar M. P. (2003). Sobre la Gramática. En M. Alvarado (Comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura* (pp. 75-110). Flacso Manantial.

Prado, A. L. (2015). Gramática y libros de texto, o para qué estudiar análisis sintáctico en la escuela secundaria. *Revista Suplemento SIGNOS ELE*, 38-53.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.

Van Dijk, T. (1995). *La ciencia del texto*. Paidós.

Notas

1 En general, por ‘procedimiento’ se entiende un ‘método o modo de tramitar o ejecutar una cosa’; un procedimiento lingüístico es una manera o modo de expresar algún significado, y

en el caso que estamos planteando la gramática podría representar, desde el punto de vista de su enseñanza y desde la perspectiva de algunos autores, un contenido de enseñanza procedimental

en tanto modo de resolver la forma en que algo puede ser dicho o escrito. En un interesante texto, Daniel Feldman (1999) plantea que no cualquier teoría tiene una relación inmediata con la práctica, aunque tenga relación con la realidad; por lo general, las teorías son iluminadoras en tanto permiten mejorar la comprensión acerca de ella, pero hay algunas que particularmente influyen en el hacer en tanto de ellas pueden derivarse ‘tecnologías’, es decir, un conjunto de técnicas que permiten la reutilización en la práctica del conocimiento científico. Desde ese punto de vista, afirmamos que la gramática constituye una ‘tecnología’ para interpretar y producir ‘hechos de lenguaje’.

- 2 Agradecemos especialmente a las profesoras que integran este proyecto y este estudio particular de los manuales: Agostina Reinaldi, Leticia Colafigli, Laura Regis, Mercedes Bosco, Candelaria Stancato y Carolina Subtil.
- 3 El corpus de trabajo lo constituyó un conjunto de nueve (9) ejemplares de manuales escolares de Lengua para el Ciclo Básico de tres (3) líneas editoriales diferentes de producción nacional: tres de primer año, tres de segundo y tres del tercer curso.
- 4 Mantenemos en reserva los nombres propios de las editoriales y productos bibliográficos involucrados.
- 5 A modo de ejemplo, se consignan algunas de ellas: “Escriban una publicidad sobre un alimento balanceado para gatos. Para destacar las virtudes del producto, deben: dibujar la bolsa, inventarle un nombre e incluir dos predicativos (adjetivo, construcción preposicional) y un circunstancial de modo”; “Escriban una breve reseña de su película o programa de televisión preferido, en la que incluyan pronombres en función sustantiva y adjetiva”; “Escriban un artículo de opinión en el que incluyan las oraciones impersonales de la actividad anterior”.
- 6 Estos contenidos están, en el índice, acompañados algunas veces de su vinculación con otros temas. Por ejemplo, precedidos o seguidos de las palabras “usos”, “estilos”, “posición”, “información”, “subjetividad”, etc. Otras veces, aparece el contenido puro, sin agregados, por ejemplo, “paréntesis, raya y coma”, “la construcción sustantiva”, “los tiempos verbales”, etc. Resaltamos aquí que los capítulos están organizados desde un tipo textual o un subgénero literario. Cada capítulo lleva ese título (“El cuento de humor”, “Los textos periodísticos”, “El cuento popular”, “Los textos expositivos”, etc.) y en torno a ese contenido se agrupa el resto, incluidos los gramaticales. Como en el caso anterior, la dominancia temática va de la mano siempre de una unidad textual o discursiva que subordina los contenidos gramaticales.
- 7 Tal como expresamos en nota anterior, denominamos como procedimentales (o ‘tecnológicos’) aquellos conocimientos que prescriben u orientan acciones; en otras palabras, permiten hacer algo con ellos. Por ejemplo, el conocimiento sobre el sistema verbal es un conocimiento procedimental para escribir relatos o narraciones.