

La doble nulificación: la enseñanza de gramática en una encrucijada epistémica

The Double Nullification: Grammar Teaching at an Epistemic Crossroads

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.012>

Juan José Cegarra Bacigalupo

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0002-8709-4750>
jjcegarra@mdp.edu.ar

Anngy Carolina Romero Daza

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0000-2667-2049>
romerodazaanngy@abc.gob.ar

Resumen

Este trabajo identifica un problema asociado con la enseñanza de gramática. En tanto contenido incluido en los diseños curriculares bonaerenses de la escuela media para la asignatura Prácticas del Lenguaje, así como también en los de la carrera universitaria de Profesorado en Letras (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata) lo esperable sería que ambos niveles evidenciaran grados significativos de consistencia en cuanto a las definiciones, supuestos y orientaciones de la disciplina que recortan. El análisis cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011) de una serie de documentos curriculares relevantes para medir dichos grados permite postular la hipótesis de que, lejos del horizonte deseable, cada nivel nulifica (i.e., ubica en el currículum nulo (Eisner 1978 [1994], Posner 1998) porciones importantes de lo que el otro demanda. Así las cosas, es posible identificar dos concepciones epistémicamente distintas de gramática,

asociadas a dos niveles educativos cuyos diseños curriculares parecieran encontrarse trabados en un diálogo trunco, metáfora elaborada siguiendo el espíritu de la contribución de Camilloni (2014). Considerado en su totalidad, el trabajo expone la extensión del problema en sus tres primeras secciones, ofrece en la cuarta sección y en un apéndice una contribución concreta, en términos de intervención pedagógica, para iniciar las discusiones en torno de posibles soluciones, y reserva la quinta sección para presentar las conclusiones.

Palabras clave: gramática, prácticas del lenguaje, currículum, universidad, escuela

Abstract

This paper identifies a problem associated with the teaching of grammar. As content included in the Buenos Aires middle school curricular designs for the subject Language Practices, as well as in those of the university degree of the Faculty of Humanities at the National University de Mar del Plata, it would be expected that both levels would show significant degrees of consistency in terms of the definitions, assumptions and orientations of the discipline that they include. The qualitative analysis (Denzin and Lincoln, 2011) of a series of relevant curricular documents to measure such degrees allows us to postulate the hypothesis that, far from the desirable horizon, each level nullifies (i.e., places in the null curriculum (Eisner 1978 [1994], Posner 1998) important portions of what the other demands. Thus, it is possible to identify two epistemically distinct conceptions of grammar, associated with two educational levels whose curricular designs seem to be locked in a truncated dialogue, a metaphor elaborated following the spirit of Camilloni's contribution (2014). Considered in its entirety, the paper exposes the extent of the problem in its first three sections, offers in the fourth section and in an appendix a concrete contribution, in terms of pedagogical intervention, to initiate discussions around possible solutions, and reserves the fifth section to present the conclusions.

Keywords: grammar, language practices, curriculum, university, school

Introducción: preguntas alrededor de un diálogo trunco

La tesis central de este trabajo puede enunciarse de manera sencilla: la gramática que se enseña en la carrera de Profesorado en Letras, radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (PL-MDP, de ahora en más) es epistémicamente distinta de aquella concebida (y requerida) como objeto de enseñanza para el nivel medio por

los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires¹. Así, las páginas que siguen presentan una reflexión crítica en torno de un **diálogo trunco**: el PL-MDP forma docentes cuyo ámbito de trabajo será, en la mayoría de los casos, la escuela media; la escuela media, por su parte, es un ámbito que, entre otros porvenires, construye el de los futuros estudiantes universitarios, algunos de los cuales elegirán el PL-MDP como destino postescolar². Dado un circuito de estas características, resulta no solamente lógico, sino fundamentalmente indispensable, que ambas instituciones dialoguen y se comuniquen en diferentes planos. Uno de ellos es, sin dudas, el del currículo, y entonces lo que cabe preguntarse es, desde uno de los ángulos, si el diseño curricular del PL-MDP refleja aquello que demandan sus predecesores escolares y si, desde el otro, los diseños curriculares escolares son sensibles a los requerimientos futuros del complejo mundo universitario.

Para decirlo más concretamente, un graduado del PL-MDP, habiendo transitado los dos cursos de Gramática³ que ofrece la carrera ¿será solvente a la hora de llevar estos contenidos al aula de la escuela? ¿En qué medida lo que de gramática enseña el PL-MDP dialoga (en términos de utilidad o, cuanto menos, de afinidad) con los saberes que de dicha disciplina requiere la experiencia escolar? Asimismo, un graduado de la

¹ El desarrollo que sigue es producto de un análisis cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011) de la mencionada condición de distintividad de la gramática como objeto de enseñanza en uno y otro ámbito, y de sus implicancias. La elaboración jurisdiccional de los diseños curriculares de nivel medio desde el año 1993 (con la sanción de la Ley Federal de Educación (24195/1993)), y que continua hasta el presente (la sanción de la Ley Nacional de Educación (26206/2006) no ha modificado la descentralización de los diseños) hace imposible generalizar la tesis sin apelar a una minuciosa investigación de carácter cuantitativo sobre las concepciones de gramática que se juegan en el conjunto total de los diseños curriculares elaborados por las diferentes provincias argentinas. Así las cosas, esperamos que este aporte contribuya, con su acercamiento a un caso particular, a que los/as colegas de otros territorios puedan ampliarlo, corroborarlo o discutirlo, en función de las características y de las variables de sus propios contextos.

² De acuerdo con el informe elaborado por el Área de Autoevaluación Institucional (Fac. Hum. UNMdP), el PL-MDP registró seiscientos quince (615) inscripciones en el período comprendido entre los años 2019 y 2023 (Área de Autoevaluación Institucional 2024, p. 60).

³ Más adelante focalizaremos la arquitectura del Plan de Estudios vigente para la carrera del PL-MDP en la cual se insertan Gramática I y Gramática II. Por el momento, basta con decir que se trata de dos asignaturas previstas para primero y segundo año, respectivamente.

escuela media, habiendo transitado tres años de la asignatura *Prácticas del Lenguaje*⁴ ¿adquiere una base conceptual mínima para convivir con unos contenidos disciplinares específicamente orientados a la reflexión (meta)lingüística? Estas preguntas encierran lo básico de las inquietudes que motivan nuestro desarrollo, que hará vértice en la relación dialógica, en buen grado trunca –como intentaremos demostrar– entre ambos niveles curriculares.

Desde el punto de vista de la dicotomía currículo prescrito / currículo vivido (Echeverry y López, 2018), el énfasis estará puesto en la primera de tales dimensiones, puesto que los insumos de los que echaremos mano para construir la argumentación serán, primordialmente, textos⁵. A saber:

a) Sobre la gramática escolar:

a.1) El *Diseño curricular para la Educación Secundaria* de la asignatura *Prácticas del Lenguaje* correspondiente al segundo año (Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires 2007) (DC-07, de ahora en más)

a.2) El libro de texto *Avanza. Lengua y Literatura 2 / Prácticas del Lenguaje*, de editorial Kapelusz (Alonso et. al., 2016) (KAP-16, de ahora en más)

b) Sobre la asignatura *Gramática I* del PL-MDP

b.1) El *Plan de Trabajo Docente* de *Gramática I* correspondiente al primer cuatrimestre de 2023 (Menegotto, 2023) (PTD-23, de ahora en más)

⁴ **Prácticas del lenguaje** es la asignatura que, a partir del año 2006, reemplaza a **Lengua** en los diseños curriculares elaborados por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, y está presente en los tres primeros años de la Educación Secundaria Básica (ESB).

⁵ Ello no implica, sin embargo, que no vayamos a decir nada respecto del currículo vivido. Cuando lo involucremos en nuestras reflexiones, lo haremos desde la propia experiencia en docencia universitaria, y desde los intercambios recientes mantenidos con graduados del PL-MDP, cuyo ámbito de trabajo actual es la escuela media.

b.2) El diseño curricular en que dicho PTD se inserta, esto es, el *Plan de Estudios del Profesorado en Letras (OCS 848/14) (PE-14, de ahora en más)*

En consonancia con la idea de Camilloni de que “las metáforas tienen gran importancia en la construcción de los discursos pedagógicos” (2014, p. 17), hemos presentado la de diálogo trunco para dar cuenta del problema que pretendemos abordar. Todavía aquí, en terreno metafórico, podría decirse que la escuela envía un mensaje hacia la universidad con algunas palabras silenciadas (de allí que el alumno ingresante, cuando cursa Gramática I, halle dificultades con algunas de las nociones básicas necesarias para iniciar la reflexión (meta)lingüística) y que el mensaje de la universidad hacia la escuela hace de ciertas zonas silenciadas, también, una de sus características más notables (de allí que nuestros graduados, cuando se enfrentan a la tarea de dictar Prácticas del Lenguaje, no terminan de encontrar, dentro de su *background* de conocimientos gramaticales, aquella porción que mejor se ajusta a la demanda del currículo escolar). El diálogo es trunco, entonces, porque las instituciones se dicen algo, pero, a la vez, se callan algo.

Ahora bien, antes de cerrar esta introducción, resulta necesario dejar de lado el terreno metafórico e ingresar al literal. Aquí, lo que debe decirse es que tanto la escuela como la universidad complementan sus currículos oficiales (Posner, 1998) (lo dicho) con sendos currículos nulos (Eisner 1978 [1994], Stenhouse 1984, de Alba 1998, Posner 1998, Camilloni 2001, Arrieta de Meza y Meza Cepeda 2001, Álvarez 2010, Echeverry y López 2018) (lo silenciado), y eso que cada una nulifica en sus diseños es, en buena medida, requerido por la otra. A este proceso es al que nos referimos con la idea principal que da título a este trabajo –**doble nulificación**– y nuestras reflexiones críticas sobre él serán el objeto del desarrollo que sigue, organizadas de la siguiente manera. En la sección 2 presentamos algunos de los supuestos centrales del marco metodológico asumido, el de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011), y explicitamos el *background* teórico, proveniente de los estudios sobre el currículum (Eisner 1978 [1994]), Posner 1998), a partir del cual ejerceremos nuestra

actividad interpretativa. Puesto que, como se verá, el peso de la tradición resulta decisivo en tanto factor que determina las decisiones sobre qué (no) enseñar, haremos, además, una breve historización –desde los años 60 al presente– sobre la enseñanza de gramática en nuestro país, siguiendo el desarrollo expuesto por Giammatteo y Albano (2017). En la sección 3 desarrollamos el análisis concreto de los textos (i.e., DC-07, KAP-16, PTD-23 y PL-14). Identificamos aquí las dos concepciones de gramática en la encrucijada epistémica y, en función de ellas, los aspectos relevantes del diálogo trunco entre los niveles curriculares escolar y universitario. La sección 4 ofrece una intervención pedagógica posible sobre el problema observado, esto es, un modelo para abordar la enseñanza de contenidos gramaticales consignados por el PTD-23 que intenta salvar la encrucijada. La sección 5 recoge las conclusiones.

Metodología, marco teórico y un poco de historia

Dado que el objetivo de este trabajo es cartografiar la relación dialógica trunca entre las dimensiones prescritas respectivas de dos niveles curriculares, el objeto concreto de nuestro análisis está constituido por el conjunto de textos mencionados en la sección anterior. Así las cosas, la perspectiva más adecuada resultará ser una que no pretenda ofrecer generalizaciones totalizadoras en función de datos, sino, por el contrario, ciertas particularidades significativas construidas por medio del ejercicio interpretativo. Denzin y Lincoln definen la investigación cualitativa, justamente, en estos términos, en tanto el “escenario de actividades interpretativas” (2011, p. 55). Ahora bien, dichas actividades, en ningún caso, se ejercen desde el vacío: se apoyan en elaboraciones teóricas previas, se encuentran situadas en un contexto histórico determinado y se dirigen, también, en determinada dirección. Destinamos lo que resta de esta sección a recuperar los conceptos centrales del *background* teórico y los hitos fundamentales del contexto histórico que enmarcan el problema, de modo de preparar el terreno para el análisis del caso concreto, que postergamos hasta la sección siguiente.

De acuerdo con Posner (1998) “no tenemos uno, sino cinco currículos relacionados: el oficial, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional” (p. 12). Según lo dicho en la introducción, resulta fundamental clarificar el alcance del anteúltimo. Al respecto, este autor propone que el currículo nulo “consiste en las materias que *no* se enseñan, por lo que cualquier consideración al respecto debe centrarse en *por qué* se ignoran esos temas” (p. 14). Como la misma cita destaca, el currículo nulo debe entenderse en tanto justificación de un acto de negación, en términos de nuestra metáfora ¿**por qué** lo que se calla **no** se dice? En esta dirección, resulta fundamental el aporte del autor a quien Posner (1998) remite como fuente en su presentación del concepto que nos ocupa. Eisner (1978 [1994]) subraya que la decisión de enseñar algo resulta menos del “análisis cuidadoso del conjunto de alternativas que podrían ofrecerse” que de que “ha sido tradicionalmente enseñado” (p. 88. Traducción nuestra). Y un poco más adelante, y un poco más explícito: “lo que se ofrece en las escuelas está fuertemente regido por la tradición” (p. 91. Traducción nuestra). Aquí, entonces, aparece la palabra clave para entender el caso de doble nulificación, o en términos de la metáfora, de la relación dialógica trunca, que opera bidireccionalmente, entre la gramática escolar y la gramática universitaria: la tradición. Si un factor decisivo que determina lo que no se enseña, lo que se nulifica, es lo que viene dado como herencia del pasado, parece apropiado revisar mínimamente cuáles son los movimientos al interior de la tradición de la enseñanza de gramática en la escuela secundaria de nuestro país.

En el DC-07 puede leerse:

Como se sabe, cuando F. de Saussure, influido por el interés de crear un objeto de estudio para la ciencia a la que llamaría *lingüística* decidió estudiar la *lengua*, lo hizo mediante una operación de recorte dentro del *lenguaje* [...] Durante años se asumió que este objeto de estudio -la lengua-, entendido meramente como un sistema de signos, debía ser también un objeto de enseñanza en los diversos niveles de educación formal [...] La enseñanza de esa unidad desvinculada del uso descansó en una serie de simplificaciones, ordenamientos y descontextualizaciones que obedecían más a la lógica de la ciencia en boga que a la comprensión

de la naturaleza de la comunicación humana (DGCyE. Gov. Pcia. Bs. As. 2007, p. 354-355).

Citamos en extenso porque los diferentes pasajes concentran bien la lectura vigente que, desde los campos disciplinares de la didáctica y de la pedagogía (y no desde los de las teorías lingüísticas) se ejerce sobre el desarrollo de la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria. Dicha lectura puede resumirse así: una transposición didáctica (Chevallard, 1997) inadecuada de la teoría saussureana sobre la lengua y, con ella, del paradigma de estudios de la lingüística estructural, ha tenido consecuencias negativas en el territorio de las aulas escolares. El recorte del objeto *lengua* está justificado en Saussure, quien, en tanto científico, construye un dominio de indagación particular, pero no hay razones para llevarlo a la escuela, ámbito que debe ocuparse de la comunicación humana y que, por lo tanto, no encuentra en este paradigma aquel que mejor puede contribuir con el alcance de sus objetivos, inseparablemente ligados al uso del lenguaje.

Lo que el DC-07 niega, en definitiva, es la tradición dominante de la enseñanza de la gramática entre las décadas del sesenta y del noventa del siglo pasado. En efecto, Ana María Barrenechea, y luego sus discípulos, Ofelia Kovacci, Mabel Manacorda de Rosetti y Nicolás Bratosevich, entre otros, desde el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas Dr. Amado Alonso y desde la cátedra de Gramática (ambas usinas dependientes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA), produjeron, sistematizaron y difundieron, no solamente en el ámbito universitario, sino también en el escolar, el paradigma estructural del conocimiento lingüístico. Así lo exponen las profesoras Hilda Albano y Mabel Giammatteo, docentes a cargo de la asignatura mencionada en años recientes:

La traducción del *Curso de Lingüística General* [deSaussure] se constituyó en la bibliografía central de la cátedra de *Gramática* [...] [Barrenechea y sus discípulos] se encargan de la difusión del enfoque estructuralista a través de textos dirigidos a la escuela secundaria. Los manuales escritos por Lacau y Manacorda de Rosetti (1958, 1962), Bratosevich (1962) y Kovacci (1963, 1964, 1967) marcaron el punto de partida en la enseñanza

de la lengua como un sistema de elementos interrelacionados y diferenciando entre lengua y habla [(i.e., sistema y uso)] (Giammatteo y Albano, 2017, pp. 130-131)

Ahora bien, con la reforma impulsada por la ley 24.195 (i.e., Ley Federal de Educación) puede situarse un cambio de paradigma. En efecto, a partir de mediados de la década del noventa irrumpe en los diseños curriculares, ahora provinciales, el conjunto de saberes que había venido produciendo la lingüística textual, de orientación discursiva, pilar teórico central del denominado enfoque comunicativo, cuyas “propuestas de enseñanza”, de acuerdo con el DC-07, “lograron en muchos casos replantear y ubicar el objeto de enseñanza en contextos reales de uso” aunque “en gran cantidad de oportunidades el modo en que fueron leídas y llevadas al aula, dio lugar a otros recortes y concepciones que terminaron por desarticular el lenguaje en unidades arbitrarias, provocando un tratamiento poco reflexivo de su uso” (DGCyE. Gob. Pcia. Bs. As. 2007, p. 353).

La lingüística textual rivaliza con la estructural, y la huella más visible de su intento por reemplazarla en los diseños curriculares es el cuestionamiento respecto de la pertinencia, incluso de la necesidad, de enseñar gramática en la escuela secundaria. En retrospectiva, este movimiento puede conceptualizarse como pendular: si entre los años sesenta y noventa la enseñanza de gramática se ejerce bajo el paraguas de la lengua saussureana y ocupa un lugar central, la década del noventa señala que ya es tiempo de salir al sol del uso del lenguaje, pretendiéndola inútil. Sin embargo, este salto no produjo los resultados esperados, conclusión en la que el DC-07 insiste y se repite:

[bajo el marco del enfoque comunicativo] una de las cuestiones que suscitó una serie importante de inconvenientes es que la didáctica del área tuviera que pensarse en el marco de una propuesta curricular que presentaba por separado la lengua oral, la lengua escrita, la lectura y la escritura. Esto tendió a que el diseño de actividades áulicas se encaminara hacia una pérdida de la concepción integral del lenguaje, o mejor dicho, hacia una recuperación parcial en relación con las propuestas estructurales donde esta concepción integral estuvo definitivamente desarticulada (DGCyE. Gob. Pcia. Bs. As. 2007, p. 353).

En resumen, con esta breve historia, vemos un recorrido que parte de la lingüística estructural, con la gramática en el centro de la escena; pasamos por el enfoque comunicativo, que pretende su destierro; y, finalmente, llegamos a un presente, el de Prácticas del Lenguaje, que intenta ser el momento de síntesis: “los contenidos gramaticales se encuentran presentados en este Diseño Curricular en relación con las prácticas de referencia [...] Se entiende que la gramática debe volverse una necesidad planteada por el uso, superando el divorcio entre el uso y la descripción de los elementos que componen el lenguaje (DGCyE. Gob. Pcia. Bs. As. 2007, pp. 361-362). Como declaración de principios parece razonable. Sin embargo, lo prescrito por el DC-07 tampoco termina de resolver los problemas. En esta conceptualización, la gramática se presenta como una herramienta para alcanzar un objetivo que no es otro que mejorar las prácticas del lenguaje con el énfasis puesto, sobre todo, en hablar y escribir. De esta manera, se desconoce que la gramática constituya un dominio de saberes específicos, y se la entiende como un medio para alcanzar un fin.

Análisis: diálogos (entre)textuales

En la sección anterior definimos la doble nulificación como un acto de negación (no enseñar algo) que se justifica por el peso de lo que se hereda del pasado (la tradición), y que opera bidireccionalmente entre la escuela y la universidad. En función de ello, presentamos también una línea de tiempo para ilustrar el devenir de la enseñanza de gramática en la escuela. Debemos decir ahora que es posible trazar un panorama equivalente para abordar tal devenir en la universidad. La principal razón viene dada por el hecho de que el mundo universitario no se rige por diseños curriculares comparables al DC-07, en la medida en que el principio de la libertad de cátedra hace que las disciplinas sean abordadas de diferentes maneras, de acuerdo con distintas perspectivas teóricas, en función de los intereses diversos y la formación particular de los docentes a cargo del dictado de las asignaturas. Sin embargo, sí es posible rastrear en la bibliografía cuál es la lectura que desde el ámbito académico se hace de lo

que ocurre en la actualidad con la gramática en la escuela. Resultan significativas, en este sentido, las siguientes palabras de Ángela Di Tullio:

Reivindicar hoy la enseñanza de la gramática parece de antemano una causa perdida. Su nulidad pedagógica ha sido proclamada intensamente por docentes y pedagogos, por lo que ha sido prácticamente eliminada y sustituida, al menos en nuestro medio, por otros contenidos y enfoques (Di Tullio, 2010, p. 13)

La cita resulta interesante porque identifica lo que podríamos llamar el **conflicto epistémico** (y tal vez, político) entre lingüistas y especialistas en educación, en lectura y en escritura. Nótese que, desde principios del siglo XXI, con la sanción de la Ley Nacional de Educación (26206/2006), no son aquellos, sino estos, los responsables de determinar los *qué* y los *cómo* de la enseñanza de gramática en el nivel medio⁶. Por años, el paradigma formal-estructural dominó la escena, y luego del *intermezzo* que supuso el dominio del enfoque comunicativo durante la década del 90, son los diseños curriculares para la asignatura Prácticas del Lenguaje los que confinan dichas prácticas a los tres primeros años de la educación secundaria, y los que re-conceptualizan la gramática como una especie de herramienta para escribir y lecto-comprender textos⁷. Así las cosas, es opinión común entre gramáticos y lingüistas (una de cuyas voces más representativas, como hemos visto, es la de Ángela Di Tullio) que la especificidad de la disciplina ha ido retrocediendo y debilitándose, con la

⁶ El equipo responsable del diseño curricular de Prácticas del Lenguaje para el segundo año de la escuela secundaria está compuesto por Jimena Dib, profesora y licenciada en Letras, doctoranda en Ciencias de la Educación, y especialista en Procesos de Lectura y Escritura; Juliana Ricardo, profesora y licenciada en Letras, magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación; Mónica Rosas, licenciada en Letras y licenciada en Ciencias de la Educación; María Elena Rodríguez, profesora universitaria, consultora de la Asociación Internacional de Lectura y directora, entre los años 1980 y 2010 de *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*.

⁷ La bibliografía refleja que esta concepción de gramática no se limita a (ciertas porciones de) nuestro territorio nacional, sino que, más bien, parece ser una marca de época. Bosque y Gallego (2016), lingüistas españoles, citan el siguiente fragmento extraído de una nota de *El País*: “¿Para qué necesitan saber tantos requilorios gramaticales nuestros jóvenes? Porque el objetivo prioritario de esa materia [*Lengua* en España] debería ser el de aprender a leer y a escribir” (p. 64).

consecuente pérdida de rumbo en las propuestas pedagógicas de los docentes de nivel medio para su abordaje en el aula⁸.

Ahora bien, lo expuesto hasta aquí permite extraer y sistematizar, en la tabla 1, la serie de elementos sobre los que se apoya el diálogo trunco entre la gramática escolar y la gramática universitaria:

Tabla 1: Gramática escolar vs. Gramática universitaria. Elaboración propia

Gramática escolar	Gramática universitaria
Diseño curricular elaborado por especialistas en educación, lectura y escritura	Diseño curricular elaborado por lingüistas
La lengua como práctica	La lengua como sistema
Concepción de gramática desplazada, esto es, como un medio para alcanzar un fin	Concepción de gramática centralizada, esto es, como campo disciplinar de saberes específicos

Lo que resume la tabla 1 pone de manifiesto que el desarreglo es amplio. Teniendo esto en cuenta, dirigiremos ahora la reflexión hacia el caso concreto de doble nulificación que puede observarse entre el PTD-23 (i.e., Plan de Trabajo Docente de *Gramática I*) (Menegotto 2023) y el KAP-16 (i.e., libro de texto de *Prácticas del Lenguaje* de editorial Kapelusz) (Alonso et al, 2016)

Los contenidos del PTD-23 se organizan en 6 unidades. En la I, introductoria, se define el alcance del concepto de gramática y se presenta

⁸Durante el primer cuatrimestre del año 2022, el co-autor de este artículo junto con una colega del Departamento de Letras (UNMDP), también Doctora en Lingüística, dictaron el seminario de grado *Enfoques didácticos para la enseñanza de gramática*, cuya matrícula estuvo dominada por estudiantes avanzados de la carrera del PL-MDP que ya se desempeñaban como docentes en distintas escuelas de la ciudad de Mar del Plata. Frente a la pregunta de qué los motivaba a cursar el seminario, la amplia mayoría respondió que consideraban que la gramática constituía un campo disciplinar cuyos saberes era necesario trabajar en las escuelas, pero que no tenían del todo claro cómo hacerlo, qué recorte o recortes presentar (más allá de los sugeridos, o impuestos, por los libros de texto), ni cómo implementar concretamente en el aula la idea madre de los diseños curriculares bonaerenses, esto es, supeditar la descripción al uso conceptualizando la gramática como una herramienta para mejorar las “prácticas del lenguaje”.

un método de análisis posible, inspirado en el paradigma de lingüística estructural⁹. En la II, se abordan cuestiones básicas de fonética y fonología; en la III, IV y V se enfocan, respectivamente, las clases de palabra *sustantivo*, *pronombre* y *verbo* desde sus aspectos morfo-sintácticos; y en la VI, última del programa, se ofrecen las categorías básicas para el análisis sintáctico funcional de la oración simple (i.e., *sujeto*, *predicado*, *objetos directo e indirecto*, *complementos agente y régimen*, *circunstanciales y predicativos*). Así las cosas, en II se focaliza el estudio de las unidades lingüísticas *fono* y *fonema*; en las III, IV y V, las de *morfema* y *palabra*; y en la VI, la de *sintagma*. Este diseño de contenidos, elaborado por la profesora Andrea Menegotto¹⁰, privilegia la concepción de la lengua como sistema y de la gramática, por obvio que resulte decirlo, centralizada: los alumnos que cursan la asignatura en el PDL-MDP estudian herramientas de análisis gramatical y, por medio de ellas, también una serie de rasgos distintivos de la variedad de español de la que participan (i.e., rioplatense). La única referencia en todo el PTD-23 a las expresiones oral y escrita se encuentra comprendida dentro de los objetivos normativos de la asignatura: “[se espera que] lxs alumnxs manejen las normas ortográficas del español actual. Ello implica hablar y escribir de manera apropiada...” (Menegotto 2023, p. 3). Para decirlo claramente, en Gramática I se espera que los alumnos escriban y hablen respetando la normativa actual, pero la disciplina no se entiende como una herramienta para mejorar tales prácticas. Aquí, entonces, el gran elemento que Gramática I nulifica: hablar y escribir “de manera apropiada” es algo que más bien se presupone y no algo a lo que se le dedique tiempo de trabajo en tanto objetivo a alcanzar durante el dictado de la asignatura.

La nulificación de las prácticas de hablar y escribir por parte de Gramática I encuentra su justificación, como hemos dicho, en una tradición que privilegia la descripción del sistema por sobre el uso. Pero tal motivo,

⁹Método construido, concretamente, a partir de las operaciones de segmentación, sustitución e integración discutidas en Benveniste (1966 [1985]).

¹⁰Graduada de la carrera de Filosofía y Letras por la Universidad Nacional de Buenos Aires, con un doctorado en el Área de Lingüística por la misma universidad.

aunque de peso, no es el único. El otro elemento hacia el que hay que dirigir el análisis es el diseño curricular en el cual el PTD-23 se inserta, esto es, el PL-14 (recordemos, el Plan de Estudios vigente para el PDL-MDP) (OCS 848/14). El PL-14 organiza la carrera en dos grandes ciclos:

i) Ciclo de formación pedagógica, práctica profesional docente y didáctica específica

ii) Ciclo de formación general y disciplinar

El Ciclo (i) no depende del Departamento de Letras, sino del de Ciencias de la Educación, y el Ciclo (ii), que es el que importa para esta discusión, se organiza en un total de ocho áreas: cuatro de literatura, una de lenguas y literaturas clásicas, una de teoría literaria, una de ciencias del lenguaje y una denominada transversal. Ofrecemos el detalle de las materias que aúnan las dos últimas:

Área I Ciencias del Lenguaje. Comprende: Gramática I, Gramática II, Lingüística I, Lingüística II, Seminario de Ciencias del Lenguaje [...].

Área VIII Transversal. Comprende: Semiótica, Seminario sobre enseñanza de la lengua materna y/o la literatura, Teoría y Crítica del Teatro, Historia de la lengua, **Taller de Oralidad y Escritura I, Taller de Oralidad y Escritura II, Taller de Escritura Académica, Taller de Otras Textualidades**, Seminario de Literatura (OCS 848/14, pp. 3-9. Destacado nuestro).

Como se observa, el PL-14 destina un área que pareciera hacer propio el objetivo de desarrollar las prácticas orales y escritas, para lo cual dispone de cuatro talleres. Que exista un área dedicada a las ciencias del lenguaje y otra distinta para abordar sus dimensiones prácticas refleja que, al momento de diseñar el PL-14, parece no haber sido considerado el tipo de conceptualización sobre el lenguaje por el cual aboga el DC-07.

Veamos ahora un panorama general sobre el KAP-16. Lo primero que llama la atención es el título del texto: *Avanza. Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje*. La asignatura antes del DC-07 se denominaba *Lengua y Literatura*; en y desde el DC-07, pasa a denominarse *Prácticas del Lenguaje*.

Como es notorio, el KAP-16, ya con su título, parece a caballo entre las dos concepciones, como posicionándose en un lugar de modernización y tradición a la vez. Esta tensión se refleja en los tipos de contenidos que incluye y en cómo los presenta. En tanto libro que sigue la tradición de la vieja asignatura *Lengua y Literatura*, destaca el hecho de que incluye en cada capítulo (ocho en total) un tema de literatura y un tema de gramática en el sub-apartado *Reflexiones sobre el lenguaje*. Ahora bien, en tanto libro que se moderniza en la línea de *Prácticas del Lenguaje* ofrece, además, temas orientados al trabajo específico sobre las expresiones oral y escrita en el sub-apartado *Hablar y escribir*. Así, literatura, gramática y expresiones oral y escrita articulan la estructura de cada capítulo y, a diferencia de otros libros de texto que, bajo la lógica de bloques, desagregan unos temas de otros¹¹, el KAP-16 pretende ofrecer una imagen de organicidad y continuidad entre ellos. En este sentido, el Capítulo 1, por ejemplo, toma la narración como tópico central, se completa con la comunicación y las funciones del lenguaje en *Reflexiones...* y con la auto-presentación oral en *Hablar...* Tal estructura se replica en el resto de los capítulos, como resume la Tabla 2 (página siguiente).

Más allá de preguntas obvias tales como por qué la comunicación está más relacionada con la narración que con la poesía (Cap. 1), o sobre qué criterio descansa la relación estrecha entre el sustantivo y la poesía (Cap. 2), o qué hermana al adjetivo con el debate (Cap. 3), o qué tienen que ver los sujetos (sintácticos) con la ciencia ficción (Cap. 7), nótese que el recorrido se abre y se cierra con conceptos que ingresan como temas de gramática (o de *Lengua*) en tiempos del enfoque comunicativo, y que eran ajenos al estructural: las funciones del lenguaje (Cap. 1) y la coherencia/cohesión

¹¹Tal es el caso, por ejemplo, del libro de editorial Santillana (Bianchi et al. 2014), que se estructura en tres bloques: *Bloque I. Ámbito de la Literatura*; *Bloque II. Ámbito del discurso*; *Bloque III. Reflexión sobre la lengua* (aquí se ofrecen los temas de gramática). De manera similar, el manual de editorial Estrada (Laporta et al. 2017), ofrece el *Bloque I. El mundo en palabras* (que incluye temas relacionados con la comunicación y las funciones del lenguaje los cuales, como inmediatamente se verá en el cuerpo del trabajo, son los que dan inicio a los temas de gramática en el KAP-16); el *Bloque II. La imaginación en palabras*; y el *Bloque III. La realidad en palabras* (que incluye los temas de gramática que podríamos considerar tradicionales –pronombres, verbos, verboides, oraciones simples y compuestas, etc.–).

(Cap. 8) enmarcan un recorrido por la gramática bastante tradicional, con el estudio de las clases de palabras en el inicio y de cuestiones de sintaxis hacia el final. Vale señalar, además, que el estatuto del tema *Clases de oraciones según la actitud del hablante es*, cuanto menos, ambiguo, puesto que dichas clases se abordan en términos de la teoría de Actos de Habla, elaborada originalmente por la filosofía del lenguaje (Austin 1962 [1980], Searle 1969 [1994]) y continuada, ampliada y refinada por la pragmática lingüística (Sperber y Wilson 1986 [1994]), sub-disciplinas, todas ellas, que estipulan no la oración, sino el enunciado, como unidad de análisis.

Tabla 2: Contenidos por capítulo del KAP-16. Elaboración propia

Avanza. Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje		
Literatura	Gramática	Expresiones
1. Tras la pista (i.e., narración policial)	La comunicación. Las funciones del lenguaje	Nos presentamos oralmente
2. Entre poetas	El sustantivo	Todos a recitar
3. Historias de héroes	El verbo	Narramos una aventura
4. Los primeros relatos	El adjetivo	El debate
5. Un mundo de conocimientos	La construcción verbal	Exponemos acerca de un tema
6. Historias en el escenario	Clases de oraciones según la actitud del hablante	Preparamos una puesta teatral
7. Mundos futuros	Tipos de sujetos	Escribimos un cuento de ciencia ficción
8. Voces de la realidad	Coherencia y cohesión	Una crónica oral. Una crónica escrita

Aunque no es intención abundar en tecnicismos propios de las teorías lingüísticas, señalamos estos pocos con el objetivo de graficar uno de los elementos centrales que la propuesta escolar recogida por el KAP- 16 nulifica: la **consistencia** en términos de **paradigma teórico**. Resulta notable cómo en este breve trayecto se imbrican temas y modos de tratamiento propios de la lingüística estructural, de la lingüística textual de orientación discursiva y de la filosofía del lenguaje. Una consecuencia de ello es que “...se constata una gran variación terminológica y la falta de especificación

de la perspectiva desde la cual se estudia cada clase de palabra” (Pagani y Cuñarro, 2019, p. 62). Así las cosas, la dispersión terminológica en compañía (o como consecuencia) de la ausencia de un único y consistente marco teórico desemboca en un panorama de gramática escolar más bien inorgánico. En una experiencia de aprendizaje con características como estas, no resulta extraño entender por qué los estudiantes, una vez finalizado su trayecto por la educación media y en tránsito por las aulas de la universidad, encuentren dificultades en la adquisición del repertorio léxico-conceptual propio de la disciplina gramatical y, sobre todo, para pensar en referencia a una teoría particular, que siempre es una elaboración sujeta a determinados supuestos en disputa con otros.

Intervención pedagógica: ODAS a/para la enseñanza creativa de gramática

Iniciamos este recorrido con la metáfora del **diálogo trunco** entre los diseños curriculares de la gramática escolar y los de la gramática universitaria, entendiendo que cada uno no dice a su interlocutor algo que su interlocutor demanda. Dicha metáfora pretende cubrir el terreno conceptual de la noción de currículo nulo (Eisner 1978 [1994], Posner 1998) pero pensada dinámicamente, en tanto puesta en acción o, como definimos, en tanto acto de doble nulificación. El objetivo central de las páginas anteriores ha sido el de rastrear y clarificar, por medio del análisis de un caso concreto, en qué, y por qué, la escuela y la universidad se desencuentran respecto de la enseñanza de gramática, y la conclusión más importante quizás sea la de que cada uno de los niveles curriculares construye una concepción de la disciplina epistémicamente distinta respecto de la otra. En esta sección, previa a las conclusiones, ofrecemos una manera de intervenir pedagógicamente sobre el problema, mediante un modelo que pretende conciliar lo prescrito por ambos diseños curriculares. Ello, en términos muy sencillos, puede enunciarse como el objetivo de enseñar gramática en tanto conjunto de saberes y principios metodológicos específicos, pero haciendo de las prácticas del lenguaje (i.e. leer, escribir, escuchar y hablar) los dispositivos comunicativos para conseguirlo.

Como queda mencionado en el título de esta sección, la propuesta global tiende a explicitar una didáctica para enseñar los contenidos gramaticales de **manera creativa**. La creatividad es un aspecto fundamental de la propuesta, y lo es para ambas aristas del contrato pedagógico. Desde el punto de vista del aprendizaje, resulta imprescindible fomentar en los estudiantes su sensibilidad y su capacidad de asombro, puesto que “aquello que acontece fuera de lo esperado y que presenta desafíos, prepara a los docentes en formación para afrontar las complejidades del aula” (Alliaud, 2017, p. 126). Desde el punto de vista de la enseñanza, cuando el propósito es conciliar dos concepciones de gramática epistémicamente distintas, presentes en un diálogo entre diseños curriculares en el que cada uno pareciera destacar incompatibilidades, es la creatividad –si se quiere, entendida otra vez como sensibilidad– la herramienta intelectual adecuada para **desnulificar** evitando pérdidas en la consistencia teórica y en el cumplimiento de objetivos.

El primer movimiento creativo consiste en transformar el tiempo en el aula (sobre todo, el de clases teóricas) en un espacio dialógico, polifónico incluso (Bajtin, 1979 [2008]), en donde los contenidos conceptuales no sean expuestos por el docente, sino co-construidos participativa e interactivamente entre éste y los estudiantes. Nótese bien lo que decimos aquí: el problema de **diálogo trunco** que existe a nivel de la dimensión prescrita de los diseños curriculares puede (comenzar a) resolverse haciendo de un **diálogo pleno** el dispositivo comunicativo privilegiado en la dimensión vivida, y ello porque el diálogo, entre otras cosas, permite la articulación de protocolos didácticos orientados inductivamente, frente a aquellos orientados deductivamente sobre los que los usos y costumbres universitarios (no creativos) suelen apoyarse. Antes de continuar, explicitamos ambas orientaciones:

- a) Orientación deductiva: el docente presenta las generalizaciones (i.e., definiciones), y luego solicita a los alumnos que reconozcan/analicen los casos particulares en función de ellas.

b) Orientación inductiva: el docente propicia la reflexión de los alumnos sobre los casos particulares y luego, sobre las intuiciones que hayan surgido, formula las generalizaciones subyacentes.

La orientación inductiva de las clases favorece las siguientes acciones concretas de aprendizaje¹²:

a) Agudiza la **observación**

b) Habilita la **apropiación** del objeto de estudio por medio de la experimentación

c) Fomenta la actitud de **sorpres**a ante hechos lingüísticos curiosos

El modelo que presentamos a continuación se construye, justamente, sistematizando tales acciones, con el diálogo (práctica del lenguaje que actúa) como vaso comunicante entre ellas.

Consideramos fundamental partir de la Observación de fenómenos lingüísticos concretos y, en lo posible, cercanos, atractivos, para los estudiantes. Muchas veces, los docentes presentamos datos lingüísticos que extraemos de textos/discursos que proyectan nuestros propios intereses, gustos e inclinaciones, o incluso un canon previa y académicamente establecido y ajenamente valorado. Quizás es tiempo de reflexionar acerca de si Borges o García Márquez conmueven a las nuevas generaciones tal y como lo hacían con las anteriores. Así, proponemos para esta oportunidad del trabajo con letras de canciones del género urbano, fundamentalmente, de *(t)rap*¹³. En tanto nuevo movimiento poético, dichas letras despliegan un conjunto de figuras retóricas que pueden pensarse como versiones actuales de la larga tradición occidental (Siglo de Oro, Modernismo, etc.) de tropos poéticos. Dentro del repertorio de figuras, un subconjunto afecta de manera particular el plano fonológico de la lengua (García Barrientos, 2000) y entonces, mediante ellas, pueden

¹²Estas acciones se inspiran en los objetivos que Bosque y Gallego (2016) le adjudican a la enseñanza de gramática.

¹³Con *(t)rap* nos referimos al *trap* y al *rap* en conjunto.

presentarse inductivamente los contenidos centrales de una unidad de gramática dedicada a la sonoridad del lenguaje (ver Apéndice)

La observación debe desembocar en una primera modulación de **Diálogo**. Si pedimos a los estudiantes que observen y reflexionen sobre un texto/discurso, tiene poco sentido no darles la palabra para que puedan expresar algunas conclusiones incipientes sobre eso que observaron. La sensación, muchas veces, es que los docentes tenemos que hablar y hablar porque, si no lo hacemos, si no cubrimos todos los huecos con la voz propia, la conceptualización por parte de los alumnos queda puesta en duda. Creemos que es tiempo de asumir el riesgo: en vez de hablar (expositivamente) podemos preguntar (mayéuticamente) actuando como facilitadores o promotores de la expresión de sus propias ideas. En otras palabras, defendemos la tesis de que es posible establecer un contrato de enseñanza guiado por recursos menos directos, que inviten a los alumnos a asumir papeles más activos a la hora de deconstruir las relaciones conceptuales requeridas curricularmente.

Las intuiciones incipientes de los alumnos producto de la primera modulación dialógica debieran desembocaren la **Apropiación** de ese objeto recientemente observado e interrogado. Un componente metodológico fundamental del campo disciplinar específico de la gramática lo constituye la experimentación: los gramáticos operan sobre los datos lingüísticos que analizan para observar propiedades ocultas, que solo surgen mediante el contraste¹⁴. Poner sobre la mesa de la reflexión datos ausentes o transformar aquellos con los que se cuenta para relevar nuevas propiedades es tarea habitual del trabajo gramatical. Creemos que ofrecer tales propiedades en forma directa será siempre menos significativo que impulsar los procesos para descubrirlas.

¹⁴ Solo con la intención de ilustrar la idea, por ejemplo, la pluralidad morfológica (*las personas*) se alinea con la pluralidad sintáctica (*Juan y María*) en que ambas desencadenan concordancia plural en el verbo (*las personas caminan* / *Juan y María caminan*), y se distingue de la pluralidad léxica (*la gente*), que no la desencadena (*la gente camina*). Lo importante es que lo que pueda decirse sobre la pluralidad en el análisis exclusivo de *las personas* será siempre menos iluminador que el análisis en contraste de *las personas* vs. *Juan y María* vs. *la gente*.

Finalmente, una vez que los estudiantes se hayan apropiado del objeto, que hayan operado y experimentado sobre él, llega el momento de la **Sorpresa**. En nuestro modelo, **sorpresa** es la etiqueta conceptual, creativa, que reemplaza a **conclusión**, y este reemplazo no es inocente al menos por dos razones. En primer lugar, que un trabajo concluya significa que ha terminado. Que un alumno se sorprenda, en cambio, auspicia que quiera continuar. Desde nuestra perspectiva, el proceso, en rigor, no termina: aunque haya un punto final en el que debemos dejar el aula, lo hecho seguirá dialogando, por expectativa, con lo por hacer que vendrá. En segundo lugar, la conclusión es el momento que sintetiza un desarrollo expuesto por otro. La sorpresa, en cambio, es el momento que sistematiza el eureka de un descubrimiento propio.

Habiendo expuesto los elementos centrales del modelo en los que pensamos para enseñar gramática de manera creativa, viene bien una síntesis visual, ofrecida por el gráfico 1, el cual, en su espacialidad, permite además unas últimas aclaraciones:

Gráfico 1: Modelo ODAS. Elaboración propia



Las líneas verticales indican ciclicidad, esto es, la actividad se entiende como repartida en tres instancias sucesivas (de la Observación a la Sorpresa). Las líneas inclinadas quieren indicar transversalidad, esto es, la sucesión de instancias se halla modulada por el Diálogo. Cabe mencionar que el esquema pretende simplificar visualmente las acciones de aprendizaje concretas propias de la orientación inductiva antes enumeradas y presentarlas sistematizadas en la forma de un modelo. Sin embargo, somos conscientes de que en el proceso de aprendizaje real y efectivo estas instancias probablemente no sean (del todo) separables. Aun así, contamos con una dinámica clara de actuación, que hace de las

prácticas del lenguaje (escuchar, hablar, escribir, leer) las herramientas para conceptualizar los saberes específicos del campo disciplinar de la gramática, y que interviene, así, el problema de doble nulificación que desarrollamos en las secciones anteriores de este trabajo.

Conclusiones

El análisis cualitativo de los documentos curriculares que hemos abordado (el *Diseño curricular para la Educación Secundaria* de la asignatura *Prácticas del Lenguaje*, el libro de texto de editorial Kapelusz *Avanza. Lengua y Literatura 2 / Prácticas del Lenguaje*, el *Plan de Trabajo Docente* actualmente vigente para el dictado de la asignatura *Gramática I* en la Facultad de Humanidades de la UNMDP y el *Plan de Estudios* en la cual este último se inserta) permite concluir que:

a) al menos en el contexto de lo que proyecta la carrera del Profesorado en Letras (Fac. Hum. - UNMDP), la gramática constituye un campo disciplinar de saberes específicos, exhibe anclas fuertes respecto de la tradición y, en consecuencia, parece reacia a incorporar temas y tratamientos sugeridos por otros campos disciplinares.

b) al menos en el contexto de lo que proyectan las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, la gramática constituye una suerte de apéndice para un conjunto de saberes orientados a mejorar las prácticas del lenguaje, se adapta con bastante elasticidad a los cambios de paradigma, temas y enfoques, suele silenciar las fuentes sobre las que opera sus recortes y transposiciones, y ofrece un panorama disciplinar que, con la pretensión de cubrir la totalidad¹⁵, adolece de grados observables de inorganicidad.

¹⁵El afán totalizador del enfoque escolar actual puede pensarse, además, observando el desarrollo de las relaciones hiperonímicas entre las denominaciones de la asignatura a lo largo de la línea temporal que hemos presentado en la sección 2: *Prácticas del lenguaje* se súper-ordina respecto de su predecesora *Lengua y literatura* que, a su vez, se súper-ordina respecto de *Castellano* (denominación habitual de la asignatura en la década del 60). Que el enfoque escolar actual aboga por un abordaje totalizador está, además, enfáticamente dicho en el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Básica 1º año*. En su confrontación explícita respecto de los recortes saussureanos, este documento curricular, que es el que inicia la serie de los diseños para la ESB, declara: “no hay una forma de producir

Dada la distancia epistémica entre una y otra concepción, y la necesidad de contribuir –siquiera de manera provisoria– a las reflexiones en torno de soluciones posibles, hemos propuesto la hipótesis de que son los caminos de la intervención pedagógica aquellos que debieran tomarse para dar respuestas creativas al problema, de modo de preservar la naturaleza centralizada de la gramática, y de reinventar las prácticas del lenguaje como un conjunto de herramientas necesarias para abordarla en su especificidad.

Apéndice: propuesta de clase articulada mediante ODAS

Este apéndice está dedicado a ejemplificar la aplicación concreta del modelo ODAS (desarrollado en la cuarta sección) a un subconjunto de los contenidos que el PTD-23 ubica en su Unidad II. Recordamos que, en dicha unidad, se aborda la dimensión sonora del lenguaje en relación con su representación escrita, por lo cual deben introducirse conceptos asociados con la fonética-fonología y con la ortografía.

Cabe señalar tempranamente que la clase en que pensamos es, en términos de la tipología de clases universitarias, una a desarrollarse en el espacio de teóricos (i.e., no de trabajos prácticos). Por lo tanto, la serie de preguntas que presentamos como conductoras de la actividad (ver más abajo 3.1 y 3.2, consignas bajo (2)-(10)) no deben interpretarse como pertenecientes a una guía de trabajo práctico, sino como vehiculizadoras de una dinámica que intenta reducir los tiempos de la exposición magistral, transformando la clase en un género discursivo interactivo e, incluso, polifónico (Bajtín, 1979 [2008])

e interpretar textos [...] sino *una infinita variedad* [...] En la medida en que los alumnos se enfrentan con esas formas que adquieren las prácticas del lenguaje de un ámbito social, se apropian con ellas de *un repertorio léxico, estructural, sintáctico, conceptual, etc.* que a lo largo del tiempo se han vuelto propios de ese ámbito. En la misma medida también se apropiarán de una forma *de leer, de hablar, de escuchar, de escribir*” (DGCyE. Gob. Pcia. Bs. As. 2006, p. 203. Destacado nuestro).

1. Contenidos

- a) La diferencia conceptual entre fonética y fonología.
- b) Lo irregular de la relación representacional entre fonología y ortografía
- c) La noción de acento (léxico y ortográfico) y los patrones acentuales (palabras graves, agudas y esdrújulas).
- d) El reconocimiento de sílabas y su segmentación (i.e., silabificación).

2. Desarrollo de la clase (articulado mediante ODAS)

a) Observación: los estudiantes escuchan las canciones de (t)rap seleccionadas por el docente, siguiendo tal proceso con la lectura visual, en voz baja, de las letras¹⁶. Luego, el docente formula las preguntas provocadoras (ver 3.1, consignas bajo (2)) con el objetivo de iniciar un primer momento de reflexión y, sobre todo, de elicitación de las hipótesis intuitivas que los estudiantes pudieran formular acerca de la sonoridad y la musicalidad del lenguaje. Tiempo estimado: 30 minutos.

b) Apropiación: los estudiantes despliegan una mirada analítica sobre las letras de las canciones, tendiente al reconocimiento de los fenómenos a conceptualizar. Guían este momento las actividades elaboradas por el docente (ver 3.2, consignas bajo (3)-(10)) Tiempo estimado: 120 minutos.

c) Sorpresa: con el aporte de los alumnos, el docente pasa en limpio las principales conclusiones del trabajo, y las pone en relación con las definiciones técnicas de los fenómenos que los alumnos deben comprender. El esquema dialógico aquí adoptaría la forma: “El

¹⁶En la sección que sigue del Apéndice presentamos, por motivos de espacio, el abordaje de la letra de una única canción con una serie de preguntas asociadas. Una versión real de la clase aquí proyectada podrá ampliar el número de canciones y de preguntas.

comentario que hicieron sobre se relaciona con el fenómeno y que podemos definir como z". Tiempo estimado: 30 minutos.

3. Actividades (articuladas mediante ODAS)

3.1 Instancia de Observación

1) Escuchen "Azul y oro" (canción de Trueno) siguiendo visualmente su letra, que les ofrecemos a continuación:

De una, de una, de una
Yeah, eh, yeah, eh, yeah, eh

TR1
Azul y oro

Oah, oah, oah

Yo soy del barrio de la LB
Azul y oro, nada en los pie'
Cuida'o donde te mete'
Porque acá los rati pasan de a tre' eh,
eh

Yo tengo la sangre en los dos puente'
Papi, si vas a meterte por acá no
intente', ah

Pa' eso feka' tengo repelente
Yo no soy turro, tengo el corazón
valiente, yah

Yo soy del barrio desde que nací
Lo hago solamente para mis G'
A mí me respetan por atrevi
La calle nunca va a salir de mí

Yeah, yeah, yeah
Papi, por mi, por mi, por mi barrio no
te vi
Yeah, yeah, yeah, yeah

Azul y oro, puestos pa' la música
Somos el brillo dentro de la
oscurida'

Azul y oro, puestos pa' la música
Pa' ser el primero hay que estar en
las última'

No, oh, oh
Pobres con flow, uoh, uoh
No abras la boca
Pa' hablar de La Boca
La Boca soy yo, uoh, uoh

No abras la, ah
La Boca soy yo, uoh, uoh, yeah

Sangre azul y oro, no es de bronce,
ah

Bronce, bronce, bronce, ah
Rest in peace Leo Ponce, ah
Ponce, Ponce, Ponce, ah

Papi, yo soy Boca y no el equipo
Por Nagu, por el Isa, por el Titi, por
el Lucas, por el Nico

Mamichula, no sé si me explico
Que acá se habla en G code, G code

Los turista' corren, corren, corren por ahí	La Boca, Barraca', Patricios, Pompeya
Yeah, yeah, yeah, yeah	Comuna 4 y su huella, ah
Yo lo hago así, para esto nació	Mami, yo sigo en la ola, trayendo más mensajé' que las botella'
Yeah, yeah, yeah, yeah	La Boca, Barraca', Patricios, Pompeya
Gané tanto que ya me cansé del free	Comuna 4 y su huella, ah
Yeah, yeah, yeah, yeah	Mami, nació para esto, mi vida un deseo que me dio una estrella, yeah
Un, dos, tres, for me	
Yeah, yeah, yeah, yeah	
La Boca, Barraca', Patricios, Pompeya	Azul y oro, puestos pa' la música
	Somos el brillo dentro de la oscurida'
Comuna 4 y su huella, ah	Azul y oro, puestos pa' la música
Mami, yo sigo en la ola, trayendo más mensajé' que las botella'	Pa' ser el primero hay que estar en las última'
La Boca, Barraca', Patricios, Pompeya	Azul y oro, puestos pa' la música
Comuna 4 y su huella, ah	Somos el brillo dentro de la oscurida'
Mami, nació para esto, mi vida un deseo que me dio una estrella, yeah	Azul y oro, puestos pa' la música
	Pa' ser el primero hay que estar en las última'

2) Reflexionen acerca de las siguientes cuestiones:

2.1. ¿Hay música en el lenguaje? ¿Por qué?

2.2. Sobre la base de la reflexión disparada por (2.1), ¿en qué se parecen y en qué se diferencian (t)rapear y hablar? ¿Por qué?

3.2 Instancia de Apropriación

3) Céntrense, ahora, en la estrofa del estribillo (*Azul y oro, puestos pa' la música...*), y presten atención a cómo el cantante pronuncia cada una de las palabras finales de verso (*música, oscurida', última*)

4) Ahora, escriban la versión ortográficamente normativa de dicha estrofa. Luego, lean, y sobre todo, escuchen, cómo pronuncian ustedes esta versión.

5) ¿*Oscuridá* es una palabra del español?

6) Escriban la versión ortográficamente normativa de esta palabra

7) Comparemos ahora ambas versiones:

7.1. ¿Ambas llevan acento?

7.2. ¿Qué lleva *oscuridá* que no lleva *oscuridad*?

7.3. ¿En qué sílaba recae el acento en *oscuridá*? ¿Y en *oscuridad*?
¿Y en *música*? ¿Y en la pronunciación que hace Trueno de la palabra *música*?

8) Ahora nos centramos en el verso *Cuidao donde te meté*

8.1. ¿Qué ocurre con sus palabras inicial y final?

8.2. ¿Cuántas sílabas tiene el verso?

8.3. ¿Cuántos sonidos vocálicos tiene el verso?

9) Escriban ahora la versión ortográficamente normativa del verso, para contestar las preguntas que siguen en referencia a ella:

9.1. ¿Qué ocurre ahora con sus palabras inicial y final?

9.2. ¿Cuántas sílabas tiene ahora el verso?

9.3. ¿Cuántos sonidos vocálicos tiene ahora el verso?

10) Nuevo desafío: separen las sílabas en ambas versiones (i.e., la original y la ortográficamente normativa escrita por uds.), y contesten las preguntas que siguen en referencia a ellas:

10.1. ¿Hay alguna sílaba, en cualquier palabra en ambas versiones, que no tenga al menos un sonido vocálico?

10.2. ¿Qué sonido hay en *cui.da.do* que falta en *cui.dao*?

10.3. ¿Qué ocurre con las vocales /a/ y /o/ en *cui.da.do* y qué ocurre con ellas en *cui.dao*?

10.4. ¿Qué sonido hay en *me.tés* que falta en *me.té*?

10.5. ¿Cómo se ubica la consonante /d/ respecto de la vocal /o/ en *cui.da.do* y cómo se ubica la consonante /s/ respecto de la vocal /e/ en *me.tés*?

10.6. *Metés* se silabifica *me.tés* y no *met.és* y *cuidado* se silabificac*ui.da.do* y no *cui.dad.o* ¿Por qué?

3.3 Instancia de Sorpresa¹⁷

Los sonidos de la lengua se organizan en dos planos: uno abstracto, mental, que es objeto de estudio de la fonología, y uno concreto, el de la pronunciación efectiva, objeto de estudio de la fonética. La escritura ortográfica de los sonidos es representación del plano fonológico, y la relación entre grafemas (letras) y fonemas (sonidos distintivos de la lengua) es irregular, en el sentido de que no existe correspondencia de uno a uno entre aquellos y estos.

El acento léxico es una propiedad fonológica (grado de intensidad mayor en la pronunciación de determinada sílaba). La tilde es una marca ortográfica que representa algunas instancias de acento léxico. Todas las palabras que llevan tilde llevan acento léxico (*oscuridá*), pero no todas las palabras que llevan acento léxico llevan tilde (*oscuridad*). En español hay tres patrones de acentuación posible, que clasifica las palabras en agudas

¹⁷Incluimos bajo esta instancia la serie de conceptos que aspiraríamos a establecer en la clase concreta, pero no podemos presentarla en la forma definitiva que adoptaría como producto real y efectivo de ella. Ocurre que, de acuerdo con nuestra propuesta, la instancia de *Sorpresa* se construiría de discurso polifónico (en el sentido bajtiniano del término) en tanto reflejaría las voces de los alumnos, del docente, y de la bibliografía específica. En esta versión, meramente escrita, no llevada a la práctica y, en consecuencia, monológica, solo podemos ofrecer las ideas centrales que esperaríamos elicitarse con las actividades propuestas.

(el acento recae en la última sílaba, *azul*), graves (el acento recae en la anteúltima sílaba, *oro*) y esdrújulas (el acento recae en la antepenúltima sílaba, *música*).

La sílaba se organiza alrededor de al menos un sonido vocálico (*a.zul*, *o.ro*). Al interior de la sílaba, puede no haber consonantes (como en las primeras sílabas de *a.zul* y de *o.ro*) y, de haberlas, pueden anteceder o seguir a las vocales (en la segunda sílaba de *a.zul* una consonante antecede a la vocal y otra la sigue). Algunas secuencias de vocales se pronuncian en la misma sílaba, formando diptongos (*cui.dao*) mientras que otras secuencias de vocales se pronuncian en sílabas distintas, formando hiatos (*Le.oPon.ce*). Siempre que haya una consonante entre dos vocales, la consonante se silabifica con la vocal que le sigue (*me.té*) y no con la que la antecede (*met.é*)

Referencias

- Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.
- Alonso, M. et al. (2016). *Avanza. Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje*. Buenos Aires, Kapelusz
- Álvarez, M. G. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*. 29 (56), 69-85
- Área de Autoevaluación Institucional. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. 2024. *Informe de Autoevaluación Institucional. 2019-2023*.
- Arrieta de Meza, B. y Meza Cepeda, D. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25 (1), 1-9
- Austin, J. (1962) *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós [1980].
- Bajtin, M. (1979) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. [2008]
- Benveniste, E. (1966). Los niveles del análisis lingüístico. En *Problemas de Lingüística General I*. Siglo XXI, 118-132, [1985]
- Bianchi, S. et al. (2014). *Lengua y Literatura. Prácticas del lenguaje III*. Santillana
- Bosque, I. y Gallego, A. (2016) La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), 63-83
- Burbules, N. (1993) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu editores.

Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001*. Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Medicina. OPS/OMS, Buenos Aires.

Camilloni, A. (2014). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de educación*. 5 (7), 17-32

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique

Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata. (2014). Ordenanza del Consejo Superior 848/14.

De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila

Di Tullio, Ángela. (2010). *Manual de gramática del español*. Waldhuter Editores

Dirección General de Cultura y Educación. (2006). *Diseño curricular para la Educación Secundaria 1º año (7º ESB)*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Diseño curricular para la Educación Secundaria 2º (SB)*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Echeverry, G. y López, B. (2018). *El currículo universitario, una propuesta compleja*. Colciencias.

Eisner, E. W. (1978). *The educational imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. Mac Millan [1994]

Funes, M., & Poggio, A. (2019). *De la enseñanza de la lengua en los tiempos de la literatura: Una propuesta desde una gramática discursiva*. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura, Departamento de Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.eltoldoastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero19/pdf/MFunes-Poggio.pdf>

García Barrientos, J. (2000) *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Arco Libros.

Giammateo, M. y Albano, H. (2017). La ruta de la Gramática y el Léxico. En Martínez, A., Gonzalo, Y. y Busalino N. (coords.). *Rutas de la lingüística en la Argentina II*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.509/pm.509.pdf>

Laporta, L. et. al. (2017). *Prácticas del lenguaje 3*. Estrada

Menegotto, A. (2023). Plan de trabajo docente. Gramática I / Gramática Castellana. Documento inédito

Pagani, G. y Cuñarro, M. (2019). Relaciones entre gramática y uso en manuales escolares argentinos. El tratamiento de la subordinación y coordinación. *Lenguaje y Textos*, 50, 51-65

Posner, G. (1998). *Análisis de currículum*. McGraw-Hill

Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Ensayo de filosofía del lenguaje. Planeta-De Agostini

Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Visor. [1994]

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata

Notas biográficas

Juan José Cegarra Bacigalupo es Profesor en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) y Doctor en Lingüística por la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Desde 2014, se desempeña como docente del Departamento de Letras (Facultad de Humanidades, UNMDP) en Gramática I, Gramática II y Gramática Castellana, asignaturas que han quedado a su cargo, como Profesor Adjunto, desde mediados del año 2023. Ha publicado artículos, participado de diversas reuniones científicas y dictado seminarios de grado y de posgrado relacionados con la gramática del español y su enseñanza. Además, ha integrado diversos proyectos de investigación radicados en la Facultad de Humanidades (UNMDP) sobre cuestiones de Lingüística General, entre los años 2008 y 2020, y desde el año 2021, co-dirige el proyecto “Del español 2G al español 3G”, que indaga sobre las propiedades fonológicas, morfológicas y sintácticas del lenguaje inclusivo.

Anngy Carolina Romero Daza es Licenciada y Profesora en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata) y cursa actualmente la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (Facultad de Humanidades – UNMDP). Es parte de la cátedra de Introducción a la Literatura desde el año 2013, e integra diversos proyectos de investigación radicados en la Facultad de Humanidades (UNMDP) como miembro del grupo Escritura y productividad, en el área de Teoría literaria. Con amplia trayectoria docente en la Escuela Media, se desempeña actualmente como Profesora de Literatura y Prácticas del Lenguaje en diversas escuelas de Mar del Plata.