

María Ines Quevedo  
(UNPSJB –UNPA-UACO)  
Mail: [mquevedo@uaco.unpa.edu.ar](mailto:mquevedo@uaco.unpa.edu.ar)

## Resumen

Las últimas décadas produjeron cambios curriculares y metodológicos en los contenidos de lengua. No siempre dichos cambios han redundado en beneficio de enseñar gramática: saber siempre cuestionado por su utilidad. Posiblemente porque la gramática procesa automáticamente.

En tal sentido, una objeción válida de la resistencia al estudio sistemático de la lengua es que su enseñanza sigue repitiéndose bajo los mismos rótulos del estructuralismo.

Además, a pesar de las innovaciones pedagógicas y desarrollo del campo de las ciencias del lenguaje, la paradoja de los resultados nos devuelve una pobre imagen, los resultados de las pruebas de evaluación de la escuela secundaria indican que la mayoría de nuestros alumnos no comprenden lo que leen, no pueden producir textos.

Planteamos, entonces, la necesidad de incorporar modelos gramaticales modulares que abarquen los distintos niveles de la lengua basados en descripciones científicas con trasposición didáctica para enseñar contenidos que desarrollen las competencias gramático-discursivas de los estudiantes.

**Palabras claves:** gramática modular, interfaces, niveles de descripción-explicación de la competencia lingüística, currícula bífida.

## 1. Introducción

En el marco de la enseñanza del español como lengua materna o lengua de escolaridad, se han producido, en las últimas décadas, cambios constantes, tanto a nivel curricular, en la incorporación y organización de los contenidos del espacio, como a nivel metodológico. No siempre dichos cambios han redundado en beneficio de la enseñanza de la gramática, saber muchas veces cuestionado por pedagogos e incluso docentes, como a comienzos del siglo XX lo han planteado Rodolfo Lenz (1912) y Américo Castro (1922). También, muchas veces - hay que decirlo- resistido por los estudiantes.

Seguramente una de las razones, a partir de muchas otras, en el caso de estos últimos sobreviene de la comprobación empírica de que para hablar no hay por qué estudiar gramática, con lo cual se asume la pregunta del para qué.

Cualquier hablante, incluso los niños al concurrir a la escuela, ya tiene un dominio, aunque no acabado, de su lengua materna; y pueden cumplir con sus propósitos comunicativos, sin estudiar su gramática. Sin duda, es así porque la gramática siempre funciona. En palabras de Pinker: “...*el lenguaje consta de un léxico compuesto de palabras y de conceptos que estas representan (es decir un “diccionario mental”) y de un conjunto de reglas que combinan las palabras para expresar relaciones entre los conceptos (o sea una “gramática mental”) y ambos se hallan representados en el cerebro de cada hablante*” (Pinker, 2012:89). Dicho en otros términos: si el hablante aprendió una lengua es porque aprehendió su gramática y gracias a ella procesa automáticamente la información que desea emitir como toda la que recibe. Los alumnos como usuarios de la lengua ya tienen un conocimiento implícito de su gramática al ingresar a la escuela. Es lógico que se hagan la pregunta de ¿para qué me sirve, entonces, estudiarla?

En tal sentido, una de las respuestas que hay que desarrollar para justificar su estudio es que este conocimiento es válido por su tipo, un saber implícito que le resulta obvio al usuario en general; pero que sin embargo para el conocimiento científico esa obviedad del lenguaje es su objeto de estudio. El lenguaje es un saber hacer, que consiste en procesar de modo automático un conjunto de reglas y principios que actúan de manera sistemática entre el léxico y la morfosintaxis como sistema computacional de procesamiento adecuado de las expresiones bien formadas de la lengua, y también su interacción con las denominadas condiciones externas de salida, es decir, las expresiones lingüísticas tienen que ser interpretables semánticamente (forma Lógica) y pronunciables de

acuerdo a las reglas que determinan la forma fonológica. Su enseñanza permite al estudiante hacer consciente una práctica social, la ejecución de la lengua como un código común del que se puede hablar como un saber compartido por los usuarios, para que el hablante acreciente esa competencia (saber implícito), desarrolle y perfeccione sus habilidades porque este conocimiento es autoreflexivo. Entonces es posible dar cuenta del valor de la enseñanza de la gramática de la lengua materna como un poner en común de manera verbalizable el saber hacer de los hablantes y poder moldear un parámetro de conducta en función del cual podemos modelarnos; ya que de no hacerlo podemos interpretar que se derivan las consecuencias que estamos observando.

En tal sentido y a favor de argumentar sobre las habilidades de los hablantes en cuanto al dominio morfológico de la palabra podemos asumir que todos como usuarios del español conocemos las reglas de formación de palabra de nuestra lengua. En cualquier momento, de manera casi imprevista, a cualquier hablante puede surgirle una palabra nueva, con algún procedimiento derivativo o de composición tal como nos tiene acostumbrados la tecnología que nos obliga a la formación de nuevas palabras como *watsappear*, *googlear*, *twittear* etc. Palabras que son innovaciones absolutas ya que toman como bases léxicas a palabras de otras lenguas, *préstamos*, como Google, Twitter, o Whatsapp, que son adaptados al español sobre la regla de formación del sufijo [e]+[a] como vocal temática propia de los verbos de primera conjugación +[r] afijo flexivo que produce la forma verbal del infinitivo español. Esta regla de formación de palabra que toma una base léxica de nombre + [e]+[a]+[r] para derivar un verbo, es una regla muy productiva que los hablantes aplican sin consultar a ninguna gramática porque es un saber implícito sobre su lengua y ese dominio modular<sup>1</sup> de su propia gramática interna los habilita para resolver con eficacia ante una necesidad comunicativa nueva como es la aparición de redes sociales o la utilización de internet. De esa manera, aplicando reglas de formación de palabras, se crean nuevas palabras.

También en sintaxis no solo comprendemos oraciones u expresiones que jamás hemos pronunciado o escuchado bajo la única condición de que sean producidas según las reglas de combinatoria de palabras del español sino que además esas reglas nos permiten una gran libertad de expresión, y son la causa y posibilidad de creaciones originales y giros idiomáticos que todas las jóvenes generaciones nos han regalado con sus novedosos usos en sintaxis, como por ejemplo:

---

<sup>1</sup> Unas de las características esenciales de la visión modular de la mente son la especificidad de dominio y el encapsulamiento informativo (Fodor 2000). Según esta postura los mecanismos psicológicos son específicos del dominio en el sentido de que aplican procesos diferenciados a un ámbito de problemas en particular. La especificidad se refiere tanto a los procesos como a la información. Esto quiere decir que sólo una clase restringida de inputs activa una clase restringida de mecanismos.

a- “la rompe”, “la pegó” uso de pronombres expletivos para saturar argumentalmente la estructura diádica del verbo, sin pronunciar el argumento <Y>: En el caso de “la rompe” se trata de un verbo transitivo cuyo primer argumento <X> es una causa, por lo que puede ser saturado por un agente que produce un evento de modo intencional o no. El verbo diádico, exige un segundo argumento que debería interpretarse como un paciente que cambia de estado. En sintaxis, la posición del argumento <Y> la satura el pronombre clítico expletivo “la” que nos permite interpretar el cambio de estado. Así se introduce la interpretación genérica de que un *Agente provoca algo*. El clítico satura la posición sin referencia alguna, porque no hay un argumento con el cual concordar. Esta variante en la combinatoria sintáctica regular permite interpretar su finalidad pragmática. También en el caso de *la pegó* otro causativo cuyo clítico expletivo satura una posición argumental que induce una lectura genérica de cambio de estado. La lectura del *logro de algo* también está vinculada a que el argumento <X> causativo es saturada por un *agente* con o sin intención.

b- Varias generaciones atrás se gestó “*tírame las agujas*” para pedir la hora. Con una estructura tríadica propia del verbo tirar. En el uso de esta expresión el verbo “tirar” pierde su sentido de transferencia física sobre un objeto que pasa de un punto a otro punto, para indicar con un sentido más abstracto una transferencia de información: decir la hora, por tirar las agujas. Además del desplazamiento metonímico de *hora* por *agujas*. Estas innovaciones son posibles porque como dice Pinker: “*En un sistema combinatorio discreto como el lenguaje, puede darse un número ilimitado de combinaciones completamente distintas...*” (2012:88/89). Como hablantes tenemos un conocimiento implícito de la posibilidad polisémica de la palabra en sus distintos contextos de combinatoria sintagmática y conocemos las reglas que lo gobiernan. Este saber intuitivo<sup>2</sup> nos permite comprender y dominar la regularidad del sistema para su producción y recepción; como así también explorar e innovar en distintos usos de estas reglas generales para explotar la riqueza polisémica de la palabra en expresiones (frases o sintagmas) de combinación innovadoras.

Sin embargo y a pesar de lo que implica la gramática como competencia del hablante, desde el punto de vista de su enseñanza muchos se preguntan *para qué sirve enseñarla*. Quizás esa no sea la

---

<sup>2</sup>En el enfoque modular de la mente es posible plantear que un módulo se ocupa de un ámbito restringido de problemas para los cuales da respuestas sin restricciones de acceso a la información disponible en el organismo y, además, que para responder utiliza sólo su propia base de datos, esto es la especificidad de dominio (Fodor 1986, pp. 146-147). En tal sentido, la facultad del lenguaje puede ser descripta mediante una concepción de módulos, éstos son mecanismos psicológicos autónomos que están diseñados para el procesamiento de la información cognitiva. En tanto mecanismos computacionales-inferenciales, que procesan automáticamente los inputs, en las correspondientes representaciones como contenidos mentales a las que, luego configuran en su representación explícita como outputs. En este sentido, Chomsky postula que hay principios lingüísticos que son parte de la estructura genética (la Gramática Universal, GU), que restringen las estructuras posibles de las lenguas naturales.

pregunta. El valor de los contenidos a enseñar en una currícula escolar no solo tiene que ser utilitario, la ciencia tiene algo para decir, aunque *“hable en difícil”*. Guillermo Jaim Etcheverry, autor del libro *“La tragedia educativa”*, nos habla de esa concepción "utilitaria" del conocimiento imperante en todos los niveles de la sociedad. En una entrevista concedida a la Cadena 3 retoma algunas de sus ideas sobre la visión utilitaria en educación *“El dilema actual es el siguiente: ¿Estamos formando personas como catedrales -gente compleja y con interior- o panqueques, personas muy extendidas en la superficie, con mucho contacto alrededor, pero muy livianitas en cuanto a profundidad?”*.

En muchos casos y siguiendo esa lógica deberíamos plantearnos por qué enseñar trigonometría, geometría, la tabla periódica de química, la historia del virreinato del Río de la Plata y las invasiones inglesas, contenidos que no tienen una aplicación ni incidencia directa con la realidad, no hay un *“para qué”* que los justifique de manera inmediata. Este tipo de utilitarismo impuesto a la currícula escolar como a toda la escuela en su conjunto hace que la tarea del conocimiento a enseñar esté cada vez menos afincada en los postulados de una teoría científica que intenta explicar y explicitar un objeto de estudio. Eso ha llevado a que muchas disciplinas como la geometría, la química, la historia pierdan el lugar que les corresponde en el currículum de enseñanza básica de nuestra escuela actual aduciendo criterios de actualidad y aplicabilidad a los problemas de la realidad. El para qué me va a servir, en el caso de la gramática, podemos decir, casi con orgullo gramatical que para *nada*; tan solo, ser más hábil cómo hablante; pero para eso es necesario estudiarla. En este preciso instante el contenido aludido no se vincula al *mundo* que llamamos *“real”*, un incuestionable imperativo de nuestra escuela de hoy.

La pregunta que los docentes necesitamos hacernos con respecto a la enseñanza de la gramática en la escuela es cómo enseñar algo que el alumno-hablante sabe pero no reconoce como un conocimiento objetivo del cual se puede hablar hasta formular un modelo o reglas o una explicación. ¿Cómo enseñar algo que el estudiante domina, a su manera, siempre performativa pero no del todo acabada? El desafío de la didáctica de la lengua es enseñar algo que ya se sabe pero que el hablante *no sabe que lo sabe* y no pretende ser un tralenguas; sino un desafío para la didáctica de la lengua en la escuela secundaria, por tomar un ejemplo-clave. En tal sentido, ningún maestro en la escuela primaria, se cuestiona si tiene que enseñar el abecedario, porque asume que el estudiante de la primera unidad pedagógica de la educación primaria va a la escuela a aprender a leer y escribir, usos del código de la lengua que desconoce; aunque maneja su lengua como

instrumento de comunicación. La escuela primaria argentina de hoy es eficiente en su objetivo de enseñar a leer y escribir el código de escritura de la lengua, la casi totalidad de los niños escolarizados aprenden a decodificar la lectura de un texto y encodificar mensajes escritos, con distintos niveles de habilidad o dominio de acuerdo a los estímulos educativos que haya recibido. Pero esa misma escuela no se cuestiona como contenido enseñable si es pertinente la enseñanza de la morfología o la sintaxis, o las características de la información léxica de los vocablos para mejorar hábitos de lectura que abarquen por ejemplo desambiguar sentidos o reconocer los usos genéricos o referenciales de la lengua, o interpretar la modalización en la enunciación de ciertas oraciones o las lecturas de los índices deícticos. *“La gramática constituye un “sistema combinatorio discreto” en el que un número finito de elementos discretos (palabras) son objetos de selección, combinación y permutación para crear estructuras más extensas (frases) que presentan propiedades muy distintas de las de sus elementos constitutivos”* (Pinker 2012:88). A contrapelo de lo que aparentemente podría pensarse no hablamos ordenando solo palabras en una secuencia lineal, sino que es una certeza de todas las gramáticas y descripciones científicas que hablamos construyendo estructuras intermedias entre el nivel de la palabra y la oración: la frase, el nivel sintagmático del conocimiento lingüístico. ¿No habría, entonces, que preguntarse, también, si nuestros estudiantes no merecen reflexionar sobre esa construcción mental?

Retomemos el hecho tan naturalmente normal de la creación lingüística para ampliar nuestro argumento. Si la recreación lingüística es natural, no lo es el hecho de que el mismo hablante pueda dar cuenta de qué procedimientos, o reglas utilizó para su producción lingüística. Es decir ¿cómo produjo una expresión nueva o innovadora? Esto, según Pinker, responde a que *“Una gramática establece de qué modo deben combinarse las palabras para expresar significados ese modo es independiente de los significados particulares que solemos comunicar”* (2012:91). El hablante por sí mismo puede innovar; lo que es menos frecuente y más difícil es que reflexione sobre el procedimiento realizado en el uso de la lengua. Porque el hablante hace, sin exigirse una reflexión sobre lo que hace (procesamiento automático), aunque tenga la capacidad de autorreflexionar. Es la escuela, entonces, más precisamente la asignatura de lengua sigue siendo el único lugar en donde existe una coordenada espacio-temporal para que los jóvenes hablantes puedan desarrollar también, además de sus múltiples habilidades, una conducta reflexiva en un grado creciente de complejidad sobre sus habilidades lingüísticas. Si agregamos un conocimiento no trivial, al que ya trae el usuario-alumno, ¿no debería mejorar su competencia?

En este sentido el usuario siempre necesita acrecentar el manejo de sus habilidades. Una forma que no demostró ser defectuosa ha sido la de generar una metacognición es decir una conciencia del dominio que implica el manejo de una habilidad para tener mayor control sobre las operaciones de producción oral y escrita, más cuando se acerca a los usos formales del lenguaje. Porque nuestro conocimiento lingüístico del sistema como hablantes nunca es exhaustivo, siempre es posible profundizarlo y perfeccionar las habilidades, (conocimiento performativo de la lengua). Si esto no se lleva a cabo durante la educación primaria y secundaria de los jóvenes ¿cuándo y dónde debería hacerse? No hay otra institución, ni lugar social para esta tarea. El único espacio que la sociedad en su conjunto ha destinado para que los jóvenes reflexionen sobre el uso y conocimiento de su propia lengua y su literatura está en la escuela, en la hora de Lengua.

## **2. La historia es madre, y enseña.**

Es cierto que a partir de la Ley Federal de Educación se consagraron diversos marcos teóricos de referencia para la enseñanza que pusieron el acento en lo que se llamó un enfoque comunicativo dentro del cual se cuestiona a la gramática explícita sobre todo en los niveles de la morfología y la sintaxis tan sobrevalorados dentro del enfoque de la gramática estructural, que detenía la reflexión en la oración. A estos saberes, dentro de la postura del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua se los ha criticado como excesivamente formales e insuficientes para explicar el sentido global de un mensaje o un texto. El desarrollo de las ciencias del lenguaje en el estudio de la gramática ha abierto distintos campo de conocimiento cuyos avances nos han permitido abandonar el molde de la oración para enseñar estructuras con sentido más completo: hoy se habla de la enseñabilidad del texto, lo que es indiscutible; pero estos nuevos abordajes no pueden hacerse en desmedro de otros niveles del conocimiento lingüístico. Se necesita una currícula que garantice estructuras bífidas<sup>3</sup> e integradas en el abordaje curricular de los distintos niveles de la lengua que le ofrecen al hablante un sistema discreto de opciones para construir sus textos o discursos. Una

<sup>3</sup>Bifido: órgano que tiene dos puntas o partes. Adjetivo usado para explicar que algo presenta una bifurcación, hendido en dos partes, como la enseñanza de la lengua y la literatura o discurso. El sistema que produce y también su producto, el discurso. Esto implica la necesidad de enseñar ambas partes pero en momentos o intervalos distintos para garantizar el trabajo con la lengua como sistema en su especificidad. Del mismo modo, luego el trabajo con las metodologías propias del discurso y de la literatura. Una vez desarrolladas ambas, se puede, recién entonces, producir un espacio de integración entre estas dos partes del mismo órgano.

currícula que organice la enseñanza-aprendizaje atendiendo también a la complejidad y especificidad de los distintos niveles de la lengua y que favorezca momentos de vinculaciones pertinentes con el discurso, y la literatura, vista desde sus problemas propios y teorías pertinentes. Ese es otro de los desafíos didácticos al momento de enseñar: tener dos objetos de estudio: por una parte los distintos niveles la lengua, como sistema de producción que contienen competencias morfosintácticas, semánticas, pragmática y las condiciones de emisión fonológicas o grafemáticas. La reflexión sobre cada uno de ellos implica tiempo para su desarrollo. Esta reflexión debe estructurarse como un eje de contenido que tenga momentos de desarrollo didáctico sobre cada aspecto modular de la competencia: por ejemplo se puede enseñar reglas de derivación de palabras, para luego integrarlo a la lectura y producción de textos. Más adelante, se vuelve al eje de la enseñanza de la lengua para completarlo con la composición de palabras de manera modular. Y entonces producir otro momento de integración con la producción discursiva. Así el eje de la lengua se ordena gradualmente a intervalos modularizados. Por otra parte, el eje de la textualidad puede desagregarse, abordando el discurso con herramientas apropiadas a la textualidad como producción del hablante –emisor a partir de las posibilidades que le ofrece el sistema en donde podrán producirse aplicaciones ancilares sobre la lengua en uso. Esto posibilita tratar los contenidos propios de la literatura con su especificidad, momento en el cual la gramática de la lengua es un auxilio para la interpretación del sentido del texto. Esta currícula supone: dos caras como bifurcaciones de un mismo órgano: la lengua organizada sobre su propio eje, y su producción: el discurso y la literatura abordados alternativamente sobre su eje propio.

En la discusión sobre la enseñanza de la gramática, una objeción válida al estudio sistemático de la lengua es que en los últimos años de la escuela primaria y los primeros años del secundario, no se renovaron los contenidos de la gramática que se enseña. Porque a pesar de todos los avances no solo metodológicos sino también a nivel de la descripción científica de los distintos niveles de la lengua y la diversidad de enfoques, hay algo que no cambió y es su enseñanza, que sigue repitiéndose bajo los mismos rótulos del estructuralismo, última escuela o tradición que desarrolló un modelo abarcativo de todo el sistema de la lengua para su enseñanza. La formación de los docentes de lengua materna acuñada bajo la era del estructuralismo enfatizó la comprensión de la estructura sobretudo en sintaxis de la oración, morfología de la palabra y desatendió aspectos contextuales de orden pragmático y acerca del sentido. Esta práctica pedagógica si bien abandonaba el molde de la

prescripción era sumamente descriptiva, y atendía solo a una parte del proceso cognitivo, el reconocimiento de la estructura, descuidando la producción y uso del código por lo que era cuestionable, además, el rol pasivo del alumno en clase.

Sin embargo, a pesar de todos estos aspectos criticables, el docente contaba con una currícula escolar que aseguraba la coherencia interna entre el contenido y la metodología de enseñanza. Esta currícula, que atravesaba toda la escolarización, tenía una complejidad creciente, graduada por ciclos de escolaridad, cuyo abordaje implicaba describir las unidades lingüísticas en sus relaciones paradigmáticas y sintagmáticas para desarrollar la noción de estructuras que se combinan. Cada elemento se relaciona con otro, de modo opositivo y complementario conformando una unidad más compleja de nivel superior que contiene a las unidades del nivel inferior como partes de un todo con propiedades diferentes a las de sus constituyentes. Esta visión sistemática de la estructura implicaba una asunción epistémica acerca de qué es una lengua: un sistema de sistemas. Según este modelo metodológico, la centralidad de la reflexión metalingüística organizó la currícula escolar desde la educación básica hasta los primeros años de la educación secundaria basada en el reconocimiento del sistema lingüístico, aunque no en la producción ni el conocimiento del alumno-hablante. Dentro de este modelo epistémico pedagógico estaba muy acentuado el tratamiento desmembrado de los dos objetos de estudios sin conexión formal: la lengua por una parte y la literatura por otra. Esto constituye, sin duda, un aspecto absolutamente criticable del modelo de enseñanza imperante hasta los años 70 y una falencia a superar en los modelos venideros.

A partir de la década del 70, el aporte de los nuevos desarrollos teóricos: el contexto situacional con la pragmática, el texto como unidad de análisis con la gramática textual, involucraron nuevos enfoques educativos en la enseñanza de las lenguas. En la década del 80, el campo de los estudios lingüísticos abarcó las habilidades cognitivas con la psicolingüística y también, los diversos marcos culturales con la sociolingüística. El docente contaba así con más de un marco teórico que le permitiría pensar en una gran innovación pedagógica: trabajar con las cuatro macro-habilidades: oír - hablar- leer- escribir. La centralidad de la enseñanza de la gramática fue desplazada desde estos diversos marcos teóricos divergentes; pero tampoco ninguno de ellos logró organizar una currícula escolar de complejidad creciente que integre sin repetir contenidos los distintos niveles de la lengua y su vinculación con el discurso para favorecer un desarrollo armónico de todas las habilidades del hablante-alumno. Por el contrario, esta multiplicidad de marcos teóricos tan diferentes y hasta a veces opuestos entre sí, ha colocado a la lengua en un limbo, o algo peor. Sin mucha reflexión al

respecto en los diseños curriculares, los manuales y los programas de clase se propone una superposición de contenidos explicitados desde marcos teóricos diferentes sin la menor revisión crítica.

*Pese a ello, no podemos ignorar que la realidad de las aulas muestra pocos cambios en los planteamientos de enseñanza de la gramática: o se ignora o se aborda desde una perspectiva centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y en el análisis sintáctico, con planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional (memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis). (Rodríguez, 2012:89)*

Tal como observa Rodríguez también en Argentina es posible observar que se enseñan clases de palabras con criterios semánticos tradicionales desde los primeros años de la educación primaria hasta la secundaria. Así se insiste en definir al verbo como acción; cuanto mucho en el nivel medio se agrega sin demasiada explicitud que se trata de la denotación no solo de una acción sino otras veces de un proceso, o estado, nociones que nunca son definidas, sino solo ejemplificadas. Luego, adosado a estos criterios, se utiliza casi a modo de ritual el estudio de las categorías de análisis sintáctico estructuralista que persiste como sistema remanente ante la falta de una verdadera renovación para el desarrollo de los contenidos gramaticales de sintaxis. Y así, sin ningún tipo de solución de continuidad se termina enseñando repetitivamente las nociones escolares de coherencia y cohesión desgajadas de su vinculación con los otros niveles del sistema. Este conjunto de nociones provenientes de marcos teóricos yuxtapuestos, no integrados, y disímiles entre sí, es nuestro arsenal teórico con el que intentamos educar a un hablante que dé cuenta de la multiplicidad de lecturas y producción de textos posibles.

La reflexión pasó, de ese modo, del reconocimiento de unidades gramaticales al de unidades funcionales, el acto de habla, la tipología textual, la trama, los géneros discursivos, etc. La descripción del sistema fue suplantada por la explicación de la intencionalidad del hablante y la caracterización de la unidad textual mediante las tipologías o el estudio de los distintos contextos capaces de explicar todos los usos, y justificar cualquier interpretación acerca del sentido. En desmedro, quizás, de aquellas que permitirían apreciarla como una opción del hablante- autor o enunciador, dentro de un sistema de reglas y principios para producir el mensaje en un contexto específico, adecuado al contexto, o según el uso de las variedades, pensado para una determinada situación comunicativa. Estas reflexiones no son posibles sin marcos teóricos referenciales que permitan abordar la forma lingüística del texto como productos de un sistema de opciones que les brinda a los usuarios el código de la lengua. Del mismo modo, en que son justificadas las lecturas

sobre el sentido del texto en relación al contexto ideológico, estético y filosófico de una época

o sociedad, que se supone previamente enseñado.

Paradójicamente, lengua se ha convertido en una asignatura omnicomprensiva a la que se le demanda todo: el estudio de todo tipo de textos, como todo tipo de discurso, basada en la creencia de que algún tipo de análisis de los diferentes marcos teóricos divergentes nos permitirá dar cuenta del sentido de una manera única y global. También se espera de ella todo el conocimiento sobre el sistema de la lengua, y el estudio de las relaciones del lenguaje con la sociedad. Frente a todo ese desafío, nuestras herramientas son de diversa índole, muchas veces contrapuestas, como por ejemplo, enseñar análisis sintáctico estructuralista con el estudio funcionalista de la coherencia y la cohesión. O este último ser el único marco teórico desarrollado durante toda la currícula escolar, visión única del objeto de estudio.

Por otra parte, los contenidos de la gramática como el léxico, la interfaz<sup>4</sup> morfología-sintaxis, como así también la interfaz con la pragmática, que constituyen la base del sistema semiótico de la lengua son contenidos que no solo se han visto modificados, sino que se han reducido -como contenido- a un objeto de museo. Para decirlo en otros términos, intentamos explicar el sentido de un texto con unidades lingüísticas abordadas de manera atomizada y no definidas por niveles de complejidad. En términos de una comparación posible nos disponemos a construir un cohete intergaláctico sin tener el dominio reflexivo de las herramientas de la física, ni de las matemáticas. Si el desafío es un hablante creativo ¿cómo puede lograrse ese objetivo si no se reflexiona sobre las reglas de su principal instrumento, su lengua, su variedad hablada, y sus registros?

Así, en la era de las mayores innovaciones pedagógicas y del desarrollo del campo de las ciencias del lenguaje, la paradoja de los resultados a través de las distintas pruebas de evaluación, nos devuelve una pobre imagen sobre todo de la enseñanza secundaria. Las pruebas indican que la gran

---

<sup>4</sup> Según Bosque (2011) interfaz es “*frontera común*” entre operaciones que toman unidades de un nivel lingüístico y producen efecto en el nivel superior. Ver en Fundamento de sintaxis formal pag.683.

Para Demonte, la interfaz semántica- sintaxis puede expresarse someramente en estos términos “*algunas propiedades léxico-semánticas de las palabras, en particular de los predicados, explican en buena medida su comportamiento sintáctico –o, dicho de manera más neutral: se relacionan sistemáticamente con su comportamiento sintáctico*” Así la noción interfaz como interrelación, en una zona de frontera común, entre nivel lingüísticos, toma elementos de un nivel para producir efectos reconocibles en los dos niveles lingüísticos fronterizos- en palabra de Demonte: “*Esto es, las propiedades semánticas del OD influyen en la “estructura de evento” de los predicados [...] si el objeto es definido resulta posible el sintagma adverbial que indica que estamos frente a una acción acotada, si el OD es indefinido esa modificación no es posible.*” Se dice que los objetos directos “*miden el evento*” (Tenny, 1992; Rosen, 2002) o, desde otra mirada, que las propiedades aspectuales de los predicados se determinan composicionalmente en la sintaxis”

mayoría de nuestros alumnos no comprenden lo que leen, no pueden producir textos. Tal vez la sobrevaloración de un nivel por encima de otros, la visión única de un enfoque didáctico nos devuelve a un resultado similar al que teníamos antes de los cambios de las tres últimas décadas, la pasividad y apatía de nuestros alumnos. ¿No será hora de darle una oportunidad a nuevas explicaciones gramaticales que desarrollen la interfaz entre los distintos sistemas de la lengua y nos permitan abordar la producción del discurso para reconocer los usos innovadores o creativos? ¿Enfoques pedagogizados de teorías descriptivo- explicativas de la gramática de la lengua para justificar las lecturas de los textos no solo desde los marcos contextuales sino también las competencias gramaticales y discursiva que el lector como usuario de la lengua pone en juego para comprender el texto y sobre las cuáles haya aprendido a reflexionar?

### 3. Educando a Milenials

Tal vez haya llegado la hora de replantearnos nuestras asunciones teóricas y su posibilidad de integración en la enseñanza de la lengua. No es posible enseñar la lengua materna centrada en los principios didácticos de un enfoque único, por ejemplo, el enfoque comunicativo que por suerte, es muy apropiado para la enseñanza de las segundas lenguas en cuyo seno, ha producido grandes avances. Hoy son muchos los que estudian otras lenguas. La currícula que promueve un enfoque único, en este caso el comunicativo-funcionalista, en el abordaje de la unidad textual no puede ir en desmedro de los distintos niveles de la lengua que la integran. Podemos decirlo con palabras autorizadas, de quienes lo vienen planteando desde hace mucho tiempo, Albano y Gianmateo en su artículo “Según pasan los años” en Rasal (2004) dicen:

*Ante la situación descrita, consideramos que, sin invalidar la gramática textual, hay que restituir en la enseñanza de la lengua una gramática que atienda a tres aspectos fundamentales: 1) estar cognitivamente fundamentada; 2) plantear un aprendizaje significativo basado en una teoría explicativa, que permita conocer el sistema lingüístico y reflexionar acerca de sus potencialidades; 3) dar cuenta del uso comunicativo y creativo de la lengua. (Albano y Gianmateo 2004:133).*

La revisión de nuestro modelo de enseñanza debería tender a visualizar una currícula que desagregue en su estructura, de forma explícita dos ejes con una misma jerarquía epistémica y no que uno de ellos se subsuma en el otro. Esta estructura bifida por su concepción jerárquica de los ejes de contenido tiene dos caras por ello se bifurca en una alternancia de ambas para atender, en una, a la especificidad de la reflexión gramatical y sus problemas didácticos de autoreflexionar

sobre lo que ya se sabe-hacer, en otra, toma la cara del texto o aborda la literatura en su complejidad. Pero esta alternancia nos ofrece posibilidades de integración en donde, sin lugar a duda, la gramática está al servicio del uso y de la producción del sentido en el texto. En este sentido, las dos caras de la asignatura son como las de Jano: nunca se miran; sino que miran en direcciones opuestas pero complementarias. Una cara, los distintos niveles de la lengua estructurados sobre su propio eje en grados de complejidad creciente dentro del desarrollo curricular respetando las metodologías propias de la descripción de cada nivel, que se estudia con un mínimo de conceptualización científica modularizada<sup>5</sup>. Y otro eje paralelo, la otra cara que mira al estudio de la unidad textual con su orientación general hacia el discurso, sus procesos de producción y sus distintos tipos de lectura atendiendo a la especificidad de discurso literario como sus géneros, recursos procedimientos propios. Dos caras que nunca se miran pero permiten la visión del todo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, y quizás de manera enfática, a modo de panfleto y militancia, es necesario una absoluta renovación de los contenidos y metodología de la enseñanza de la gramática que integren lo mejor del estructuralismo, su visión de los distintos niveles de la lengua, pero que renueve aquellos aspectos descriptivo-explicativos: léxico, morfo-sintaxis y su interfaz con la pragmática que han sido ampliamente superados por los derroteros teóricos de otras gramáticas con enfoques cognitivos, como así también el desarrollo del nivel pragmático y la interfaz de la gramática con el discurso. La currícula de lengua no ha logrado un modelo de enseñanza con interfaces marcadas que le posibilite al docente el desarrollo con pasos metodológicos que conduzcan de una faz a la otra para darle una visión más orgánica al objeto lengua-discurso, desde sus procesos de configuración como gramática de los usuarios de la lengua hasta el dominio de las competencias discursivas, tanto para producir textos de diversas tipologías, con redacción clara y vocabulario apropiado como para las habilidades del lector eficiente en el reconocimiento de los distintos tipos de discurso, y las propiedades específicas de lo literario.

En medio de grandes cambios tecnológicos y avances de la comunicación, en donde la herramienta fascina más que el usuario, el desafío de educar a las jóvenes generaciones en los usos del lenguaje

---

<sup>5</sup> El enfoque de una gramática modularizada tiene sus raíces en la teoría chomskiana de *Principios y Parámetros*. Esta postula un diseño modular de la facultad lingüística, donde diferentes operaciones gramaticales son encargadas a diferentes submódulos de la facultad del lenguaje. Según esto, la generación de una oración sería producto de la interacción de un conjunto de principios generales. Se abandona la idea de que hay reglas específicas para cada tipo de construcción; es más, las reglas de rescritura, que eran particulares para cada lengua pero al mismo tiempo muy parecidas entre sí, se reducen a una sola, lo que da origen a la Teoría de la X'.

es aún mayor. Pero la lengua sigue siendo el código bajo el cual son plausibles de manipulación todas las demás aplicaciones, medios y redes de comunicación. También la lengua es un instrumento observable y manipulable si se guía la reflexión. Pero para eso el maestro debe contar con un criterio para enseñar modularmente aspectos de la gramática que interaccionen con el nivel discursivo o textual. Si queremos una sociedad cada vez más humana y comunicada y no, incomunicada por tanta internet-chatarra: nuestros alumnos, usuarios de internet, deberían ser usuarios competentes con capacidad para el manejo de la información que circula en las redes. Guillermo Jaim Etcheverry nos recuerda que es necesario formar a “creadores del nuevo mundo y no sólo a consumidores de aparatos tecnológicos”.

El proyecto de una currícula integrada es una deuda pendiente, lo necesario es que se le dé la oportunidad a todo, no subsumir niveles de análisis en otros, jibarizando a la asignatura en aquello que la hace una disciplina distinta de otras como la matemática que también enseña un lenguaje pero su objeto no es bífido. Los científicos aconsejan que lo difícil hay que aprenderlo desde chico. La naturaleza bífida de la lengua, tener dos caras, como Jano que nunca se miran: la gramática de la lengua y el discurso como su literatura por otra hacen de ella un objeto complejo que merece la formación de los niños como usuarios en un marco curricular que permita metodologías divergentes pero pertinentes a cada una de las caras, así como procesos de integración del objeto de estudio. En una posible integración tiene que haber contraste; para desarrollar contraste hay que explicitar un enfoque metodológico que trabaje la competencia dentro de un recorte pedagógico del contenido para que a través de la actuación, los alumnos puedan desarrollar sus habilidades, aplicando un conocimiento no trivial del lenguaje o la teoría literaria no solo a resoluciones de casos, análisis, también actividades lúdico-creativas con el lenguaje y la literatura. Para ello es necesario introducir enfoques novedosos sobre el contenido que renueven al objeto lengua. Es necesario volver a darle un lugar modular a la gramática porque, si queremos estudiar los usos novedosos, para hacerlo necesitamos conocer la regla de formación que el uso ha modificado en la nueva combinación de elementos en todas sus interfaces de producción. Así, por ejemplo, si queremos mostrar la innovación producida en estos enunciados, necesitamos desarrollar primero una teoría básica, explicativo–descriptiva. Como en el caso de estas dos expresiones muy frecuentes que han perdurado en el tiempo:

a- “*estás de la nuca*” “*del tomate*”/ “*de los pelos*” todas estas expresiones denotan un estado de agitación interna, que experimenta un individuo cuya manifestación no es física; pero se materializa

en la expresión como un cambio de estado más físico, mediante el desplazamiento metonímico de la parte por el todo “*estar de los pelos*”/... “*del tomate*” (como metáfora de cabeza). Estos son SN que connotan el todo (el cuerpo) por la parte (la cabeza). La referencia metonímica se produce en sintaxis: estos SN son los complementos del predicado del verbo *estar*; vacío de contenido pero que lexicaliza un cambio de estado o estado momentáneo. Completa su predicación mediante la diadicidad de la preposición “de” vacía semánticamente por lo que puede interpretarse el modo que relaciona a la parte con el todo como el modo de *estar de* alguna manera. Así se produce el tropo metonímico de la predicación: de *alguien* se dice que está nervioso por *está de los pelos* imagen de la manera o modo de estar en un momento dado que puede coincidir o no con el acto de habla. Estas figuras del lenguaje muestran la interdependencia, o interfaz de los distintos niveles de la lengua. Una combinatoria léxica en función de un predicado que configura aspectualmente un cambio de estado, como un juicio de hablante sobre un estado momentáneo de cosas en el mundo.

b- Así también cabe analizar el nuevo sentido que posee el verbo *sacar*; habitualmente triádico cuando decimos *este chico me saca* cuya estructura triádica se ha transformado en diádica. En este caso entendemos: *algo* saca a *alguien* perdiendo su noción de transferencia física, para interpretarse como un verbo de acción psicológica. Una causa, primer argumento del verbo que afecta psicológicamente a su segundo argumento, al que se le causa el cambio de estado. Otra manera de configuración sintáctica de un predicado aspectual, para expresar la situación como cambio de estado o con verbos livianos (*estar*) o verbos que pierden estructura argumental (*sacar*).

“*Ciencia dura*”..., nos van a tirar con “*algo*” los defensores de la pedagogía del jardín de infantes. Sin embargo, los enfoques de los gramáticos revelan principios generales pero aplicables a un gran rango de casos, en más de una lengua. El estudio guiado en donde a partir de un par mínimo se les plantea a los estudiantes un problema lingüístico, permite producir el desarrollo descriptivo-explicativo mínimo que facilite aislar como objeto enseñable una habilidad para el manejo de la regla productiva (enfoque modular de la gramática). El estudio de casos mejora las habilidades cognitivas, ya que por medio de su enseñanza el docente pueda trabajar junto con su estudiante en la comprensión de la regla general, mientras se ejercita en una práctica razonada con la que se procede para el análisis y así desarrolla su propia competencia en sucesivas aplicaciones. Luego de su estudio, el estudiante ha tenido el tiempo suficiente para trabajar ejemplos, y corregir posibles errores que modelen su competencia según la descripción de la misma que se ha desarrollado en clase, sabe qué se espera de él, con lo cual puede enfrentar la evaluación o la transferencia a otra

situaciones problemática como es abordar el sentido en el texto. Puede comprender por qué razón se lo desapruueba o se lo aprueba en el manejo de determinada habilidad previamente descrita en la clase. De ese modo se puede parametrizar la conducta. La descripción científica del contenido no implica dificultad inaccesible; para eso se produce la trasposición didáctica. Esto implica respetar los tiempos del aprendizaje de la persona que no son los del touch cibernético.

Lamentablemente, hoy la clase de lengua no ofrece desafíos. De ser una de las materias de mayor desarrollo lógico-formal de la escuela de los 70 por su anclaje curricular en la gramática estructural, hoy es un menú a la carta que se selecciona en un touch. El problema es que es siempre el mismo menú durante mucho tiempo como estrategia única.

En tal sentido este es otro síntoma de la estrategia clientelar que nos devuelve la escuela del pensamiento único que no plantea desafíos cognitivos, la falta de gradualidad de la dificultad del contenido, la ausencia de criterios para trabajar las habilidades de los alumnos que también los elimina del sistema. Quizás, ahora, sea posible integrar ejes, si hablamos del desarrollo curricular de las dos caras de la enseñanza el abordaje de lo textual y una propuesta de enseñanza modular para una gramática de base científica, pedagogizada. Eso significa un encuadre didáctico que trabaje los saberes previos del alumno –hablante, los ilumine con una descripción-explicación del marco teórico para aislar un objeto de estudio integrándolo al acrecentamiento de la competencia del alumno a través de lo que aprende a hacer en el aula. Ciencias duras, pedagogías blandas: la trasposición didáctica es otra interfaz a la que debe atender la planificación del docente, y la currícula escolar.

Tal vez, sea necesario proponer un nuevo modelo de enseñanza como un modelo de integración entre los distintos dominios del conocimiento de la lengua y su literatura. Quizás, sea la hora de darle una oportunidad a una enseñanza modular de la gramática que renueve los contenidos. La falta de integración de los distintos saberes que conforman el campo interdisciplinar debilita la propia práctica del docente. Y puede convertirse para el alumno que no visualiza un marco teórico que sustente la práctica, en una suerte de actividades al estilo de un trámite. ¿Será hora de probar con un nuevo desarrollo lógico-formal para milenials?

#### 4. Bibliografía citada

Albano, Hilda y Gianmateo, Mabel (2004).“Según Pasan los años”, en *Rasal. Revisa de la Sociedad Argentina de Lingüística* 1: 133-147. Buenos Aires.

Bosque, Ignacio (2011): *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid: Akal

Demonte, Violeta (2003): “Qué es sintáctico y qué es léxico en la interfaz entre sintaxis y léxico-semántica: hipótesis y conjeturas”, ponencia presentada en VI Coloquio Internacional de Lingüística Hispánica celebrado en la Universidad de Leipzig del 8 al 11 de octubre.

Echeverry, Jain Guillermo (1992). *La Tragedia Educativa*, Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Fodor, Jerry (1986 a): *La modularidad de la mente*. Madrid: Ediciones Morata.

----- (2000b): *Conceptos: donde la ciencia cognitiva se equivocó*. Barcelona: Gedisa.

Pinker, Steven. (2012). *El Instinto del Lenguaje*, España: Alianza.

Rodríguez González, Carmen (2012): “La enseñanza de la gramática: Las relaciones entre la reflexión y uso lingüístico”, en *Revista Iberoamericana de Educación* 59: 87-118. Valencia.