

Enseñar gramática y lo políticamente incorrecto



Cintia Carrió

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

cincario@gmail.com

Trabajo recibido el 9 de agosto de 2024 y aceptado el 18 de noviembre de 2024.

Resumen

La discusión sobre la enseñanza de la gramática no es nueva en Argentina. La desaparición de esta enseñanza se pregona erráticamente desde los fundamentos de la Ley Federal de Educación del periodo menemista, aun cuando los mismos contenidos gramaticales fueran recuperados en los Contenidos Básicos Comunes. Si bien el discurso antigramática (oracional) se arraigó en las escuelas como resultado de la oferta del mercado editorial, en la academia hubo muchas voces que contraargumentaron ese posicionamiento. Las discusiones didácticas en el país han sido sólidas e incluso propositivas, por lo que vale la pena analizar los motivos de su persistencia teniendo en cuenta el diagnóstico de las aulas y corriendo el riesgo de ser políticamente incorrectos. En este escrito se repasan momentos relevantes que constituyen la discusión respecto de la enseñanza de la gramática oracional en Argentina, se repasan lo que asumimos son las bases necesarias para un cambio en la manera de ver el problema del área de Lengua en las escuelas, y se reflexiona respecto de la importancia de la inclusión de las variedades no estándares en las clases de lengua para darle sentido al que asumimos como objetivo del área: aprender a pensar en la lengua y con la lengua.

Palabras clave: escolarización, didáctica de la Lengua, variación lingüística, secuencia didáctica.

Teaching grammar and political incorrectness

Abstract

The discussion on the teaching of grammar is not new in Argentina. The disappearance of this teaching has been erratically proclaimed since the foundations of the Federal Education Law of the Menemist period, even when the same grammatical contents were recovered in the Common Basic Contents. Although the anti-grammar (sentence) discourse was deeply rooted in schools due to the supply of the publishing market, many voices in the academy counter-argued this position. The didactic discussions in the country have been solid and even propositive, so it is worthwhile to analyze the reasons for their persistence, taking into account the diagnosis of the classrooms and running the risk of being politically incorrect. In this paper, we review relevant moments that constitute the discussion on the teaching of sentence grammar in Argentina; we review what we assume to be the necessary bases for a change in the way of looking at the problem of the area of language in schools; and we reflect on the importance of the inclusion of non-standard varieties in language classes in order to give meaning to what we assume to be the objective of the area: learning to think on language and with the language.

Keywords: schooling, language didactics, linguistic variation, didactic sequence.

Ensinando gramática e politicamente incorreto

Resumo

A discussão sobre o ensino da gramática não é nova na Argentina. O desaparecimento do ensino da gramática tem sido proclamado de forma errática desde os fundamentos da Lei Federal de Educação do período menemista, mesmo quando os mesmos conteúdos gramaticais foram recuperados nos Conteúdos Básicos Comuns. Embora o discurso antigramatical (oracional) estivesse profundamente enraizado nas escolas em decorrência da oferta do mercado editorial, havia muitas vozes na academia que contra-argumentavam essa posição. As discussões didáticas no país têm sido sólidas e até propositivas, por isso vale a pena analisar as razões de sua persistência, levando em conta o diagnóstico das salas de aula e correndo o risco de ser politicamente incorreto. Neste artigo, revisamos momentos relevantes que constituem a discussão sobre o ensino da gramática de frases na Argentina; revisamos o que supomos ser as bases necessárias para uma mudança na forma de encarar o problema da área de linguagem nas escolas; e refletimos sobre a importância de incluir variedades não-padrão nas aulas de linguagem para dar sentido ao que supomos ser o objetivo da área: aprender a pensar na linguagem e com a linguagem.

Palavras-chave: escolaridade, ensino de idiomas, variação linguística, série didática.

1. Introducción

Con este escrito no nos proponemos convencer a nadie respecto de la importancia de enseñar gramática¹ en las escuelas (primarias y secundarias). Entendemos que esa discusión ya fue librada y que se dieron argumentos contundentes (cfr. *infra*), que dejan suficientemente en claro que los contenidos gramaticales no solo son constitutivos de la disciplina, sino que, además, son indispensables para avanzar en la comprensión de otros contenidos y problemas que los involucran. Si seguimos preguntándonos si enseñar o no gramática, caminamos en círculos y nos estancamos en la pregunta sobre la cual ya se ha discutido y fundamentado con creces. Si aún así se requiere repaso, baste el listado de argumentos que Di Tullio presentó, hace 27 años atrás, en su manual dedicado a los estudiantes de Letras —en muchos casos futuros docentes²— y que nos permitió a tantos comprender de una manera accesible los problemas básicos de la gramática del español. Di Tullio (1997), en la introducción del libro, enumera las razones por las que se requiere de la enseñanza de la gramática y plantea que es necesaria:

- a) como ejercicio mental porque permite abstraer, deducir y ejercitar argumentaciones poco sujetas a la opinión personal;
- b) como medio para adquirir habilidades metalingüísticas porque posibilita controlar el lenguaje y su producción (oral/escrita), y volver consciente el conocimiento implícito que el hablante tiene sobre su lengua;
- c) como base para el conocimiento de otras lenguas;
- d) como soporte del análisis textual;
- e) como un tipo de conocimiento en sí mismo (como producto cultural y soporte de información cultural).

La relevancia de la enseñanza sistemática de contenidos gramaticales en las ‘aulas de lengua’³ es indiscutible. La pregunta no solo está desgastada, sino que, además, seguir discutiendo respecto de las potencialidades de un conocimiento vuelve poco creíbles los argumentos que lo sostienen. No imagino, por ejemplo, a los miembros del Departamento de Matemáticas explicando los motivos por los cuales es importante aprender el Teorema de Pitágoras y cuándo van a usarlo concretamente en la vida cotidiana, así como tampoco imagino a padres o estudiantes cuestionándolo.

Retomando el título de este artículo, “enseñar gramática” es, para nosotros, una decisión fuera de discusión. Luego, la expresión “lo políticamente incorrecto” (de ahora en más LPI) pretende adelantarle al lector la posibilidad

1 Aclaramos que cuando utilizamos el término ‘gramática’ hacemos referencia a la ‘gramática oracional’, en caso de que no sea así, lo especificamos.

2 Di Tullio declara en la “Presentación a la primera edición” del *Manual de gramática del español*: “Al ser pensado [el manual] como instrumento pedagógico, consideramos que resultará de utilidad para la actualización de los profesores de Lengua de los diferentes niveles: a ellos está especialmente dedicada la sección *La enseñanza de la gramática*” (Di Tullio 1997, 11).

3 Esta categoría de Gerbaudo (2011) involucra, además del diseño didáctico de la clase, todas las decisiones que previamente necesita definir el docente ante esas actuaciones y a lo largo de un período lectivo, esto es, la selección de contenidos, la selección o elaboración de materiales, los corpus, los envíos, el diseño de evaluaciones, la configuración didáctica de las clases (Litwin 1997).

de encontrarse, en estas líneas, con pasajes que le puedan resultar incómodos, urticantes y discutibles. Expresar LPI supone asumir riesgos (y exposición alta) pero, para aportar, así sea mínimamente, a las discusiones que nos permitan salir del *statu quo*, será necesario arriesgarnos.

En principio, ciertamente, el título de nuestra propuesta es ambiguo, admite una doble lectura. “Enseñar gramática y lo políticamente incorrecto” puede leerse como una coordinación de sintagmas o como una coordinación de complementos regidos por el verbo “enseñar”. ¿Se enseñará gramática y se enseñará lo políticamente incorrecto? No, apelamos a la lectura de sintagmas coordinados. Pretendemos discutir problemas vinculados con la enseñanza de la gramática y problemas generados a partir de la evasión de algunas discusiones políticamente incorrectas.

Quizás resultaría poco decoroso escribir sobre la enseñanza de lo políticamente incorrecto; no obstante, estaría íntimamente vinculado con los contenidos de Lengua, con la enseñanza de la lectura y con la enseñanza de la gramática. La lectura de LPI es enseñable y enseñada, generalmente de manera implícita a través del *curriculum* oculto de los docentes. Allí, en el discurso, subyacen representaciones de todo tipo, aquellas que afianzan los discursos dominantes y aquellas contrahegemónicas que los desafían. Dependerá de la experticia de nuestro estudiantado desocultar esos mecanismos de poder que impactan, entre muchos otros ámbitos, sobre las representaciones de la propia lengua, de la lengua de los demás, y, finalmente, de las identidades (LPI 1). El punto serio de esta cuestión es que las representaciones que tenemos respecto de cómo hablamos tienen efectos concretos sobre lo que asumimos que somos y lo que son los demás. Las representaciones sobre la propia lengua, en la mayoría de los casos, son negativas⁴ porque son prescriptivistas, están basadas en premisas normativistas.

Di Tullio (2013) compila una serie de artículos que describen fenómenos propios (no necesariamente privativos) del español de Argentina y en la introducción declara:

El objetivo de este libro es contribuir a un mejor conocimiento de nuestra manera de hablar, no sólo como propósito teórico sino con fines bastante concretos; en primer término, el educativo. La normativa escolar sigue desconociendo las características del ‘español argentino’, desde el voseo [...] hasta los pronombres redundantes, aunque sean casi obligatorios en la lengua hablada. Esta esquizofrenia atenta contra la seguridad del hablante, y crea -o refuerza- la idea de que en la Argentina se habla mal [...] los fenómenos estudiados no constituyen infracciones a una supuesta gramática “correcta” (Di Tullio 2013, 10).

Escribo este artículo con la desazón que me genera la convicción de que el sistema educativo, en general, está en una encrucijada. De allí la importancia de ser rigurosos y honestos en el diagnóstico. Si bien, seguramente hay

4 “Es que hablamos tan mal, nosotros” suele ser la valoración de los hablantes nativos cuando los lingüistas intentamos testear algún dato de variedades no estándares, y por lo general, además, esos mismos hablantes se muestran preocupados por saber si “está bien o mal dicho” así, como lo dicen.

un sector del estudiantado con suficientes bienes culturales (incorporados o disponibles en su contexto cercano) como para compensar esta situación crítica en algún momento de su trayectoria escolar/académica, a la vez, hay un amplio sector del estudiantado (superior en número al sector ya mencionado) que no va a lograr ese cometido (LPI 2).

Como profesionales tenemos la responsabilidad ética de observar el medio y no sesgar el diagnóstico. Si lo hiciéramos, estaríamos contribuyendo aún más al deterioro paulatino y sostenido de la aprehensión del conocimiento por parte de las infancias y juventudes. Nos debemos a la promoción del conocimiento en las generaciones en desarrollo, como profesionales y como ciudadanos adultos. La valorización del conocimiento está puesta en jaque, la obtención de logros (especialmente económicos) con esfuerzos mínimos es la premisa dominante y está claro que estudiar, razonar, comprender y aprender son acciones que demandan esfuerzos (LPI 3).

A lo largo del escrito pretendemos repasar sucintamente momentos relevantes que constituyen gran parte de la discusión respecto de la enseñanza de la gramática en Argentina en los últimos años (§2). En el apartado 3 discutimos lo que consideramos como las bases (y sinceramientos) necesarias(os) para generar un cambio en la manera de enfrentar los problemas del área de Lengua en las escuelas. En el apartado 4 reflexionamos respecto de la importancia de la inclusión de las variedades no estándares en las clases de Lengua para darle sentido al que postulamos como objetivo central del área: aprender a pensar en la lengua y con la lengua. Por último, cerramos el escrito reconstruyendo las conclusiones de lo discutido (§5).

2. Hacete la fama y echate a dormir

La discusión sobre la enseñanza de la gramática no es nueva en el país. La desaparición de esta enseñanza se pregona erráticamente desde los fundamentos de la Ley Federal de Educación (LFE) del período menemista, aun cuando los mismos contenidos gramaticales que se pretendían borrar desde dichos fundamentos, fueran recuperados en los Contenidos Básicos Comunes que acompañaban la LFE. En las propuestas educativas en Argentina, la gramática se desplazó desde un lugar de gran centralidad, hacia espacios periféricos, al punto de casi difuminarse en la currícula escolar. Si bien el discurso antigramática se arraigó en las escuelas como resultado de la LFE y de la oferta del mercado editorial, en la academia hubo muchas voces que contrargumentaron ese posicionamiento buscando revertir su mala fama. En este sentido, las discusiones didácticas en el país han sido sólidas e incluso propositivas.

Cualquier discusión que procure revisar, desde la historia reciente, el lugar de la enseñanza de la gramática en las aulas de las escuelas, no puede desconocer las bases asentadas por Di Tullio (1997) respecto de las razones que justifican su inclusión. Es obligatoria la lectura del capítulo de Otañi y Gaspar (2001) cuyo comienzo pregona “Hoy, en la escuela, la gramática incomoda”, y en el que se ordena el protagonismo de la gramática en las

aulas en cuatro periodos⁵. Sin dudas, la ponencia presentada por Defagó en el IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (2003) tuvo un gran impacto en los programas de formación docente de algunas universidades⁶. A partir de allí, una producción profusa avanzó sobre el diagnóstico, la propuesta de actividades y la discusión de las implicancias y modos de enseñar gramática en las escuelas basados, fundamentalmente, en la relevancia de la estructura argumental y el lugar del léxico. Sirva como mínimo ejemplo: Giammatteo y Basualdo (2002), Llambí de Adra (2002), Otañi y Gaspar (2002), Ciminari y Kocak (2004), Manni y Gerbaudo (2004), Defagó y Guglielmelli (2005a), Ciapuscio (2006), Carrió (2006, 2008, 2011, 2013), Giammatteo y Albano (2012), Santomero *et al.* (2015), Lorenzotti (2016), Gietz (2018), Lorenzotti *et al.* (2018), Carrió y Piovano (2023). Claro que, a esta breve e injusta lista, deberían sumarse los, sin dudas, muchos escritos que desarrollaron ideas similares y que recorren otros circuitos académicos (o escolares)⁷, a los que no hemos accedido.

Lo novedoso, en los últimos años, no son ni las ideas ni los diagnósticos, sino el hecho de que la discusión didáctica ha avanzado hacia otros ámbitos. Inicialmente estuvo restringida a la sala de profesores, a los diseños y rediseños curriculares de las diferentes jurisdicciones, a los programas de espacios de formación docente superior universitarios y no universitarios (antes denominados terciarios) y a los congresos de didáctica. Hace un tiempo esa discusión ganó terreno en las presentaciones y los escritos de lingüística y gramática. Este avance se produjo de la mano de las lecturas devenidas de algunos de los autores que proponen, desde España, desarrollos teóricos y descripciones gramaticales de corte formal. En Argentina, la divulgación de las ideas de la Asociación de Gramática Orientada a las Competencias (conocida como GroC y creada en 2014)⁸ ha tenido un impacto relativo entre profesores de lingüística que comenzaron a incorporar las reflexiones de este grupo entre sus discusiones y justificaciones didácticas de programas de cátedra. Lo promisorio ahora es que esas producciones impacten en las prácticas áulicas de los docentes de escuelas (primaria y secundaria), de manera sostenida y sistemática.

5 Otañi y Gaspar (2001) reconocen cuatro versiones en la relación entre la gramática y la escuela. Distinguen, para la gramática, un papel protagónico (sostenido por quienes consideran que su enseñanza es fundamental para leer y escribir mejor); un rol irrelevante (para quienes sostienen que debe ser eliminada de las propuestas de clases); un rol de *extra* (propuesto por quienes le reconocen algún tipo de aporte); y un rol co-protagónico (planteado por quienes sostienen que directa o indirectamente es imprescindible).

6 A lo largo de este escrito se mencionan algunos de sus aportes, especialmente cfr. §3.2.

7 Considérense los innumerables escritos de docentes que elaboran sus propias propuestas editoriales, ajustadas a sus entornos, y que luego no circulan por la baja tirada de las ediciones o por su carácter artesanal. Téngase como muestra de este caso el texto diseñado por docentes de la Escuela Industrial Superior (escuela técnica de la Universidad Nacional del Litoral) para primer año, *Palabras activas* (2016), en el que se presentan ejercicios centrados en la estructura argumental, focalizando en el verbo; o *Indio querer caballo* (2005b), propuesta de Defagó y Guglielmelli puesta a prueba en el curso de ingreso de la carrera de Letras en la Universidad de Río Cuarto, diseñado fundamentalmente sobre la base de ejercicios de reconocimiento (categorial y funcional) y de análisis inverso.

8 GroC se presenta como una iniciativa para reflexionar y plantear propuestas de trabajo orientadas a mejorar la práctica en el aula relacionada con las asignaturas de Lengua y la enseñanza de gramática en Secundaria y Bachillerato. Además de fomentar el uso del *Glosario de Términos Gramaticales* (RAE-ASALE 2019) para lograr rigurosidad en la presentación de la disciplina, promueve y propone ejercicios basados fundamentalmente en la confrontación de pares mínimos y en el análisis inverso. Sus miembros tienen una presencia muy activa en las redes sociales y en los medios académicos a través del desarrollo de congresos, cursos y publicaciones focalizados en la presencia de la gramática en las aulas.

Para comprender el panorama completo de la discusión, no pueden perderse de vista dos hitos importantes en la constitución del campo (nacional para un caso, regional para el otro), y un hecho que configura el ámbito de la enseñanza. Explicamos primero este último punto. En Argentina, la enseñanza de la gramática está circunscripta al área de Lengua, que, a su vez, comparte el espacio curricular con la Literatura. La asignatura se presenta en la escuela secundaria santafesina (al menos) bajo la denominación: Lengua y Literatura. Aún hoy, en muchos espacios de enseñanza se piensa a esta materia como de objeto único, y se proponen reflexiones y actividades que mezclan indiscriminadamente los dos objetos involucrados. Esta misma simbiosis de los objetos se observa en programas y prácticas de los espacios de formación docente⁹.

En este sentido, el texto fundacional de Bombini (2001) constituye un hito en la reflexión del espacio, dado que, ya siendo un referente del campo de la pedagogía, puso a circular en ámbitos académicos la idea de la didáctica de doble objeto (la Lengua deslindada de la Literatura)¹⁰ y, de este modo, institucionalizó la discusión. Las repercusiones de la divulgación de estas ideas no fueron menores. Ese mismo año, en la carrera de Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral se propuso cambiar la denominación de la materia en el nuevo plan de estudios. Así, dejó de llamarse “Didáctica específica con orientación en Letras” para volver visible el doble objeto de enseñanza, desde entonces se denomina “Didácticas de la Lengua y la Literatura”, acentuando el plural (*didácticas*) y poniendo de manifiesto la diferenciación de los objetos de enseñanza¹¹. Estas transiciones se dieron en el campo, no sin fricciones ni fisiones.

Luego de este panorama, cabe formularse la pregunta, ¿si se lleva recorrido todo este camino, sólido y promisorio, por qué seguimos acá? La respuesta es sencilla: la gramática no se enseña en una isla.

9 El concepto de las didácticas de la lengua y la literatura como una didáctica de objeto doble (Gerbaudo 2011 y siguientes) busca poner de manifiesto la importancia del reconocimiento de esos dos objetos (i.e. “lengua” y “literatura”) como independientes y asociado cada uno de ellos a producciones teóricas que les son propias. En la presentación del libro dirigido por Gerbaudo (2011), la autora se pregunta: “¿Por qué esa marca [la de la literatura como trabajo artístico] fue eclipsada en la escuela secundaria de los noventa por los modelos “comunicacionales”? ¿Por qué la literatura no fue puesta en diálogo con otras formas del arte como el cine, la fotografía, la pintura, la música y/o con otros textos del campo literario, la filosofía, la sociología o la historia? ¿Qué papel juegan hoy tanto la lingüística como la teoría y la crítica literarias en las didácticas de la lengua y de la literatura?” A lo largo de la obra se discute la necesidad de desligar el tratamiento de ambos objetos para evitar la puesta al servicio de uno hacia el otro (i.e. la literatura como reducida a un depósito de ejemplos para contenidos de Lengua o, a la inversa, la lengua como un cúmulo de herramientas a la cual recurrir para mirar la literatura). Kornfeld (cfr. entrevista 2023) afirma además que la falta de individuación de los dos objetos provoca tensiones dentro de los ámbitos educativos e incluso los trascienden. En la entrevista citada, Kornfeld recorre algunos de los lugares de tensión que van desde la carga horaria destinada al área de doble objeto y su relación con las pruebas PISA, hasta la formación específica de los nombres propios que firman las propuestas de materiales de Lengua.

10 Para un estudio detallado de esta problemática se recomienda Gerbaudo (2011).

11 La referencia obligada es el programa de cátedra firmado por Analía Gerbaudo, en el año 2001, en instancias de la sustanciación del Concurso Ordinario para la titularidad de la cátedra mencionada, de cuyo tribunal formó parte Gustavo Bombini.

El modelo de avance continuo¹², cuya implementación se está evaluando en algunas provincias, es un modelo excelente en términos pedagógicos y didácticos, pero difícil (me atrevo a decir, prácticamente imposible) de llevar a la práctica en las condiciones en que se desarrolla la enseñanza en nuestro territorio (LPI 4). Ese mismo modelo, impulsado en la provincia de Santa Fe para todas las escuelas, desde gestiones anteriores a la actual e implementado en condiciones desfavorables, pone de manifiesto que más allá del potencial del proyecto, la romantización de la propuesta impide ver la imposibilidad de su puesta en práctica con las condiciones actuales del sistema educativo¹³. Incluso resulta contraproducente, dado que actúa en detrimento directo de la formación general del estudiantado. Incomoda y duele reconocerlo, pero, lo cierto es que, a 4 años del inicio del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) generado a raíz de la pandemia por Covid-19 que puso a la docencia y al estudiantado en una situación de aun más extrema desigualdad, combinado con el modelo educativo incorporado en las condiciones en que se implementó, hoy en día, tenemos en las aulas de primer año de las escuelas secundarias algunos estudiantes no alfabetizados, y en las aulas de primer año de las carreras de Letras (hago hincapié en la carrera porque supone un decidido interés hacia los estudios del lenguaje), estudiantes que no son capaces de clasificar palabras según su categoría léxica (LPI 5).

Por supuesto que no todos los estudiantes están en estas condiciones, pero el número de estudiantes analfabetos funcionales no es desdeñable, y lo descripto para el caso de ingresantes universitarios abarca a la mayoría del estudiantado. Por otro lado, el ASPO no tuvo un impacto selectivo en los niveles de escolaridad, por lo que, seguramente, ese mismo efecto negativo afectó la calidad de la formación en instituciones de formación superior, con las repercusiones que esto supone a corto y largo plazo (*i.e.* afectó de igual manera la formación de los futuros docentes). Para cerrar este punto, consideramos que no es posible pensar ni postular ninguna propuesta para la enseñanza de la gramática (ni de ninguna área o contenido) sin un diagnóstico del territorio lo más certero posible. Si no considerásemos eso, reproduciríamos el modelo de intelectual, gestor o político aislado, que teipea desde su escritorio. Se necesita saber qué pasa dentro de las aulas. (LPI 6).

3. Creo (v. tr. creer; crear)

A lo largo de este apartado nos proponemos revisar lo que, sostenemos, constituyen las bases necesarias para gestar cambios en la manera de ver el problema del área de Lengua en las escuelas, cambios en los que la gramática tiene un rol protagónico. Nos hubiera gustado incluir también una secuencia de actividades para ensayar, compartir y discutir las formas

¹² Esto es lo que algunos mal llaman también "la no repitencia". Para más detalles sobre la propuesta cfr. Carrió (2004).

¹³ El modelo supone (de mínima) un compromiso de gestión institucional fuerte, una dinámica de organización de espacios distinta a la habitual y un plantel docente estable, sin movilidad laboral, que conozca (casi al detalle) el desempeño académico de cada uno de sus estudiantes, le haga a cada estudiante un seguimiento individualizado y le vaya proponiendo actividades personalizadas preparadas específicamente para su nivel de conocimiento (para ampliar, cfr. la bibliografía referida).

concretas de pensar la enseñanza de la gramática en el aula, pero no será posible esta vez por razones de espacio. Igualmente, y desde el orden del deseo, manifestamos que lo que perseguimos con nuestras palabras es contagiar un entusiasmo por la búsqueda de alternativas para enseñar a mirar la lengua como un objeto (sistemático y dinámico), alternativas que focalicen la creatividad en las *maneras de hacer pensar* para lograr el objetivo. Alternativas que distancien el objeto lo suficiente como para analizarlo y lo acerquen lo suficiente como para entender las maneras en que nos constituye.

3.1. *Olvidate por un momento del texto*

Tal como plantea Defagó (2003), el estructuralismo dominó la enseñanza de la gramática durante varias décadas. Uno de los argumentos de mayor impacto en los que se basó la crítica sobre la gramática en la escuela radicó en el cuestionamiento de los objetivos pedagógicos: se declaró la necesidad de dar paso a teorías centradas en el uso, dado que se requería formar usuarios de la lengua competentes. Ahora el estudio de la oración debía dar paso al estudio sobre el texto. En este sentido, declara Defagó, “la atención puesta en el texto durante estos últimos años en la escuela media no ha mejorado el nivel de producción y comprensión textual de los alumnos que ingresan en la Universidad” (Defagó 2003, 4). Esta afirmación (aún vigente) implica que los estudiantes, que ya atravesaron la escolaridad, no son capaces de organizar sus ideas y pensamientos en o a partir de un texto o un discurso, coordinarlos, establecer entre ellos relaciones lógicas de implicación y sucesión.

Como ya desarrollamos en textos anteriores respecto de la discusión entre *lo esperable* y *lo operable* (Carrió 2008), hay una tensión devenida de una crisis de identidad del área¹⁴. En el discurso escolar, se observa una discordancia importante entre las declaraciones: por un lado, se profesa la pretensión de que las disciplinas trabajen para que los estudiantes logren la conceptualización y reflexión sobre un objeto disciplinar, pero a Lengua, además, se le solicita procurar la experticia en la lectura y escritura de textos. Esta tensión se refleja en la definición de objetivos y la selección de contenidos de la materia, lo que nos ubica ante el siguiente escenario: se pretende que los estudiantes escriban textos, pero esto no se ha conseguido con la inclusión de la gramática textual que se presentaba como mirada superadora de la gramática oracional para tales fines.

En Carrió (2008) presentábamos una analogía entre lo que se demanda al profesor de Letras en comparación con las expectativas hacia el profesor de Biología, lo que Bosque (2015) llamó, de una manera más elegante, para presentar un caso similar, la reducción al absurdo. Y, en aquel escrito, explicábamos que la explicitación de estas tensiones no desacredita la importancia de la necesidad de lograr escritores y lectores reflexivos y

¹⁴ Esto, en realidad, es un eufemismo para decir que la selección de los contenidos y su presentación en el aula de Lengua es un problema que no se resuelve: ¿qué contenidos seleccionar? y ¿cómo presentarlos y tratarlos? son preguntas que no se saldaron aún en la práctica y que, a veces, devienen de la confusión y mixtura de los objetos de enseñanza y, otras veces, se generan por la falta de claridad de los objetivos buscados.

críticos, en especial, como medio para alcanzar una sociedad más justa y democrática. También argumentábamos allí el fracaso de esta búsqueda y las limitaciones del espacio disciplinar para enfrentarse a esta empresa, panorama para el cual propusimos alternativas.

La visión pragmática e instrumentalista del espacio curricular no trajo consigo avances. Mirar casi exclusivamente el texto, incluso con una minuciosidad cuestionable, lejos estuvo de aportar mejoras en la comprensión y producción de textos.

Se cambiaron los contenidos, pero se repitieron las prácticas. La enseñanza y el aprendizaje del contenido *tipo textual*, por ejemplo, o de los *recursos de cohesión lineal* no impactan directamente en la escritura y la comprensión de los textos. Recitar las definiciones de *coherencia* y *cohesión* o reconocer mecánica e irreflexivamente los conectores de un texto, no dista casi en nada de reconocer, listar y clasificar clases de palabras. En este sentido, no importa el contenido, si lo que está gastada es la propuesta. Cualquiera sea el caso, lo que se abona es el conocimiento frágil y ritual (Perkins 1992) y se fomenta la escolarización¹⁵.

La paradoja aquí es que se corrió a la gramática oracional de la escena¹⁶ porque resultaba infructuosa para los fines perseguidos, y se decretó que el estudiantado necesitaba escribir textos, porque los textos y los discursos

15 Postulamos esta categoría, *escolarización*, a partir de la lectura que Desinano (1997) propone de ciertas situaciones de aula y del tratamiento de contenidos y textos, que ritualizan la clase y atentan contra el aprendizaje significativo (Perkins 1992) de los contenidos que se presentan, haciendo que en el aula todo se vuelva una ficción desentendida de la vida de los sujetos concretos. La escolarización de contenidos y textos dentro del aula genera, en el estudiantado, la sensación de que la escuela está escindida de sus vidas, la idea de que lo que sucede dentro de la clase de lengua en relación con el lenguaje, no tiene relación con lo que el lenguaje “es y hace” fuera de ella. Mencionamos solo algunos ejemplos: el tratamiento escolarizante tiene lugar cuando, al momento de analizar oraciones, solo se presentan oraciones no marcadas con orden SVO, con objetos típicamente afectados, no se presentan perífrasis verbales, no se trabaja la resemantización de verbos y/u otras expresiones, solo se recurre al análisis de estructuras con lengua estándar, no se propone la búsqueda de datos en el entorno cercano y no se pone en relación la estructura gramatical con la finalidad pragmática perseguida. En cuanto a la dimensión textual, lo mismo sucede cuando los textos se presentan solo para “localizar” conectores, comparaciones, reformulaciones, ejemplificaciones, pero el análisis no se detiene en el nivel del contenido del texto (que resulta totalmente eventual) y en la manera en que esas construcciones textuales contribuyen con el significado y/o la informatividad del texto. Lo mismo podría describirse respecto de las propuestas para pensar la comunicación a partir del circuito de la comunicación y sus componentes. En tal sentido, es necesario buscar los medios para que el estudiantado comprenda cómo aquellos contenidos que se le ofrecen desde la clase de Lengua atraviesan sus vidas cotidianas. Para ampliar estas ideas cfr. Carrió y Piovano (2023).

16 Especialmente en el marco de la LFE (1993) y, en menor medida, a través de la Ley Nacional de Educación (2006). No obstante, las afirmaciones contenidas en los fundamentos de la LFE fueron tan contundentes en contra de la gramática, que en muchos casos no logró reinstalarse.

constituyen su contexto cercano (no así las oraciones *sueeltas*¹⁷). Es en este punto donde se requiere sincerar las necesidades de los sujetos y definir en qué estudiante estamos pensando y qué pretendemos que logre. En función de esto, la afirmación que pongo en discusión (a sabiendas controversial) es la siguiente: la escritura de textos no resulta prioritaria, se requiere no insistir más en la escritura de textos como objetivo central del área de Lengua porque la práctica de escritura del tipo de textos que propone la escuela es, prácticamente, inexistente en la vida de muchos de los sujetos aprendientes, tanto de aquellos que continuarán sus estudios universitarios, como de quienes tomarán otras decisiones de vida (LPI 7).

Año tras año, desde sexto o séptimo grado, a los estudiantes se los enfrenta a los tipos textuales: instructivo, expositivo, explicativo y argumentativo (al menos). Se desarrollan temas como coherencia y cohesión (para lo que, inevitablemente, se presentan o recuperan algunos contenidos gramaticales), tipos textuales e incluso algunas veces, géneros discursivos. Lo que cuestionamos es lo siguiente: concretamente, ¿en qué situación de vida los estudiantes escriben un texto argumentativo o la instrucción para una receta o el desarrollo de una noticia? Creemos que nunca, en la gran mayoría de los casos. Con esto no queremos decir que esos contenidos no tengan que desarrollarse, no tenemos ni la intención ni la autoridad para juzgar eso, solo afirmamos que claramente la *utilidad en la vida real* no es un criterio que los habilite por sobre los contenidos gramaticales, al contrario. Decimos “al contrario” no en un sentido peyorativo sino en un sentido epistemológico y didáctico, ya que los contenidos gramaticales (como hemos tratado de argumentar) suponen una reflexión previa, necesaria y complementaria a estos otros tipos de contenidos (considerar *infra*, §3.2), igualmente importantes.

Otra faceta de este problema radica en que, en muchos casos, las actividades propuestas no superan el nivel de la definición y el reconocimiento, todo lo cual no conduce al alcance de los logros esperados con la enseñanza, *i.e.* escribir esos tipos de textos. Suele darse el caso de que se presenten interrogantes como ¿cuál es la intencionalidad de este tipo de texto? y ¿cuándo se selecciona ese tipo textual? Pero, en términos cognitivos, pareciera ser tanto o más productivo cuestionar el contenido y fomentar preguntas del tipo: ¿por qué pueden identificarse y postularse tipos textuales?, ¿por qué hay una corriente lingüística que se ocupa de estudiarlos?, ¿cuál es el alcance (cultural, social, de consenso académico) de esa organización de

17 Por razones de espacio, no podemos profundizar mucho en este punto, solo aclaramos que, básicamente, se hace referencia a una de las críticas esgrimidas contra la propuesta de enseñar el análisis gramatical a partir de oraciones (entendidas como datos construidos) no extraídas de textos (sino producidas o construidas), razón por la cual se argumentaba que las oraciones eran *aisladas* o *sueeltas*. No podemos avanzar aquí en la inconsistencia de la crítica, solo mencionaremos dos cuestiones centrales: (i) exigir que una “oración”, entendida como unidad de análisis sintáctico, no esté aislada de contexto, implica un error conceptual; y (ii) dado que dos de las categorías básicas asociadas a la categoría “oración” son “sujeto” y “predicado”, la práctica más frecuente era que los docentes *extraigan oraciones de un texto*, esto quiere decir, *aislen la oración* para poder realizar el análisis sintáctico. En tal sentido, solo queremos agregar que una oración construida (del tipo: ‘Mi perro tiene pulgas.’) puede llegar a presentarse para el estudiantado como más clara y significativa que una oración *extraída de un texto* y respecto de la cual se realizaría exactamente el mismo análisis (por ejemplo: ‘Las plantas tienen clorofila.’), o no, pero sea cual fuera el razonamiento, la oración como unidad de análisis gramatical prescinde del contexto. Distinto es el caso del análisis de la elipsis, de la saturación de pronombres y de otros mecanismos de cohesión textual.

los textos?, ¿quién decide qué es un tipo textual y qué no lo es?, ¿es posible inventar un tipo textual?, ¿qué debería tenerse en cuenta?, ¿se aceptarían nuevos tipos textuales sin objeciones? Consideramos que, si este tipo de preguntas no ingresa en el aula, el contenido *tipo textual* resulta casi banal y los ejercicios asociados carecen de dificultad cognitiva (*i.e.* a partir de unas conceptualizaciones, reconozca y clasifique los textos). Ese tratamiento dista de ayudarlos (al menos de manera directa) a aprender a escribir e, incluso, la reducción del problema solo al reconocimiento del tipo textual empobrece significativamente el estatuto del contenido.

Nos parecen relevantes estas consideraciones porque lo que queremos postular es la necesidad de modificar la génesis y la dinámica de las clases como resultado de un cambio en los objetivos perseguidos con la materia, nos referimos a la necesidad de enseñar a pensar, a razonar, a partir de los contenidos del área. Ampliamos esta afirmación seguidamente.

3.2. En la era de la libertad condicionada

Fenstermacher (1989) desarrolla el concepto *buena enseñanza* y pone en discusión el rol y las responsabilidades del docente en relación con la formación de sus estudiantes. Invita a revisar “si lo que (se) enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher 1989, 158). De esta manera, obliga a replantearse los contenidos que resultan deseables y justificables (didáctica y epistemológicamente), tal como para que el docente autor del *currículum* (Gerbaudo 2006), los seleccione, reformule e incluya en su propuesta.

Consideramos que es central volver la mirada sobre los contenidos y realizar acuerdos respecto de los que resultan innegociables. Aquello sobre lo que cualquier egresado del nivel secundario tiene que tener claridad para pensar en los textos, los discursos, los enunciados, las oraciones y, fundamentalmente, atender las intencionalidades subyacentes a las operaciones que se tejen con y en su lengua. Alguien sin conocimiento, ni entrenamiento en observar y deducir las maneras en que las formas se combinan con los significados para generar estructuras y relaciones de y con sentido, carece de otras herramientas, más allá de su intuición, para desambiguar ironías, discursos con doble sentido, discriminatorios, manipuladores, persuasivos. Objetivo que consideramos central del área (cfr. *supra* e *infra*). La falta de claridad de lo que el docente quiere que sus estudiantes logren específicamente impacta en la falta de claridad del recorrido que propone, concretamente, en la selección de contenidos (¿para qué se enseña? y ¿qué se enseña? respectivamente)¹⁸. La reflexión sobre la lengua no puede darse desde y hacia la nada. Se enseña un contenido porque se persigue un propósito y, por ello, se les acercan a los estudiantes los contenidos que les harán posible lograr ese objetivo y las actividades que les permitirán pensarlo (el entrenamiento). Se construye sobre bases concretas y a partir de pasos concretos, nada es (o tendría que ser) aleatorio, sino que

¹⁸ Para ampliaciones y precisiones cfr. Lorenzotti y Carrió (2015).

se requiere de la consolidación de los conocimientos previos para, de esa manera, avanzar en nuevos análisis (nuevas reflexiones). En este sentido, no hay demasiado margen para innovar en la secuencia epistemológica implicada en la secuencia didáctica. Tal como sucede con las matemáticas, hay contenidos que son innegociables por ser requeridos para comprender otros. No solo lo que se enseña está ligado y determinado por el objetivo sino también por el momento en que se presentan esos contenidos. No es posible elegir o no enseñar *clases de palabras*, o enseñarlas luego de desarrollar *concordancia*. El contenido no está desligado del momento en que se lo presentamos al estudiante y de la relación que sostiene con el resto del programa. Si esto no se da de esta manera, los estudiantes no entienden el rumbo de los problemas de la materia. Ellos tienen clara la lógica del discurso pedagógico al que se someten durante años, por lo que son capaces de reconocer las incoherencias en la relación entre los contenidos. Es fundamental jerarquizar el espacio¹⁹, para lo que es necesario evitar toda acción que tienda a hacer pensar que en Lengua nada tiene que ver con nada porque es exactamente al revés: todo tiene que ver con todo. Como sucede en matemáticas, el conocimiento no es meramente acumulativo sino correlativo, hay concatenación de las categorías y problemas en relación de complementariedad. Así como resulta difícil pensar la enseñanza de la bisectriz sin haber presentado previamente qué es una recta, una semi-recta, los ángulos y su sistema de medición; de la misma manera, resulta complejo pensar en la cohesión léxica sin comprender la naturaleza de los pronombres y los fenómenos de elisión.

Desde nuestro punto de vista, constituyen contenidos innegociables (dado su rol relevante en la descripción y la explicación de un gran número de fenómenos y problemas del área) al menos los siguientes: clases de palabras (y sus rasgos flexivos), estructura argumental, concordancia, gramaticalidad, saturación de pronombres, elipsis, sinonimia, paráfrasis y ambigüedades (léxica, categorial, temática y estructural).

Para comprender y controlar los posibles problemas de una propuesta, además de los contenidos innegociables, hay que tener en cuenta los contenidos perdidos, es decir, aquellos contenidos a los que los estudiantes se enfrentan en algún momento de su vida escolar, pero que luego no se recuperan, aun cuando presentan alto potencial para entender y vincularse con otros fenómenos como la comprensión del léxico y la comprensión y la producción textual²⁰. Es el caso, por ejemplo, de ciertos contenidos

19 Desde nuestro punto de vista es fundamental jerarquizar el área, adherimos a los dichos de Laura Kornfeld respecto de que “[h]ay mucha diferencia, en ese sentido, con quienes hacen ciencias exactas. Como lingüista uno siente, en general, un cuestionamiento a la cientificidad de las explicaciones que damos sobre los hechos lingüísticos [...] aun apelando a explicaciones lingüísticas, la generalización asusta, y pareciera que, en los temas lingüísticos, esa generalización tiene poco fundamento científico [...] creo que hay algo que nos pasa a los lingüistas en relación con el juicio hacia nuestras afirmaciones, algo vinculado con el crédito social que tenemos [...] que tiene que ver con un aire fantasmagórico que tenemos los lingüistas y que está relacionado, en parte, con que la lingüística no tiene un lugar en la *curricula*, un espacio legítimo y legitimado, como para que se pueda saber de qué se trata y de que se ocupa la lingüística” (Kornfeld 2023, 1-2).

20 Una situación importante a considerar es la claridad que requiere la selección. En este sentido es central que se evite enmascarar la falta de precisión en términos tales como *estrategias* y *herramientas* de lectura y de escritura, por ejemplo, en propuestas que no vienen acompañadas de la explicitación de cuáles son esas estrategias y herramientas.

semánticos que suelen aparecer en las aulas de lengua, por ejemplo: sinonimia, antonimia, hiperonimia; o el caso de la morfología derivativa incluida a través del contenido familia de palabras.

Para definir la centralidad de los contenidos, hay que poner el foco en las necesidades del sujeto que aprende y las condiciones de su punto de partida. Se necesita atender a las relaciones recuperables entre lo dado y lo nuevo y, sobre todo, tener en claro que las fallas en las secuencias didácticas impiden avanzar sobre la currícula y, por lo tanto, obstaculizan el desarrollo del conocimiento del otro.

Dos temas centrales se imbrican con lo planteado hasta aquí: la formación disciplinar sólida del docente y el metalenguaje. Por razones de espacio solo hacemos una breve referencia a este último. Para profundizar ambos debates puede consultarse la bibliografía referenciada en este escrito.

Una de las contribuciones centrales de Defagó (2003) consistió en poner el foco de la discusión en la inclusión del metalenguaje en el aula de lengua. La autora sostiene que el metalenguaje tiene que ser “mínimo y justificado”. El planteo de los modos en que el contenido ingresa al aula trae consigo una revisión de la secuencia epistemológica que se selecciona, no sólo en relación con los contenidos propiamente dichos (la autora discute la conflictividad y la operatividad de casos como *sustantivo abstracto*) sino también su secuenciación (discute allí la sucesión *oración unimembre - oración bimembre*) en relación con la dificultad que representan (“Lo simple no siempre es lo más sencillo” versa el título de su ponencia).

El metalenguaje, al que reconocemos como necesario para el aula de lengua, tiene, a su vez, que basarse en una economía que no genere pérdidas a la adecuación descriptiva y explicativa. Este punto concreto necesita ser atendido en la formación de formadores para que además cuenten con la solvencia necesaria para volver enseñable el discurso científico. La introducción de metalenguaje en el aula de lengua es requisito para brindar especificidad a la disciplina; evitar su banalización y la del objeto; nombrar los fenómenos con la especificidad que supone el estudio de un conocimiento científico; proponer reflexiones sin confundir los niveles de la lectura y de lo leído.

3.3. Vencé la apatía

En el afán por eliminar los contenidos gramaticales de la currícula de Lengua, las críticas²¹ se dirigieron hacia el estructuralismo, lo que confundió el eje de la discusión. Lo cuestionable, en principio, es la propuesta didáctica para la enseñanza de la Lengua y no necesariamente la teoría gramatical particular (que, no obstante, consideramos hay que discutir).

21 Una de las críticas de mayor resonancia fue la necesidad de que el estudiantado trabaje con textos (cfr. LFE) por ser el tipo de formato lingüístico al que se enfrentaba en la vida, súmese a esto también lo expresado en la nota al pie 18. Igualmente es importante no perder de vista que, más allá de las críticas contenidas en los LFE hacia la gramática oracional (y en este caso, específicamente, hacia la gramática estructuralista), en los Contenidos Básicos Comunes la gramática oracional tiene una presencia fundamental e ingresa a la currícula a través del metalenguaje de la gramática estructural. Esta es una de las contradicciones de aquella propuesta.

En la medida en que se problematice²² el funcionamiento del sistema de una lengua, lo que va a importar es la claridad y la coherencia de lo que el docente proponga, y no (en principio) la teoría desde la que se posicione (esa será, en todo caso, otra discusión que habrá que librar).

En Lorenzotti *et al.* (2018) se desarrolla la idea de que, en las aulas, el análisis de oraciones tiene un carácter repetitivo y mecánico, sin explicación, propiciando el conocimiento ritual (Perkins 1992), un conocimiento que sólo sirve para cumplir con las tareas escolares. Como ya se ha desarrollado en gran parte de la bibliografía citada en este artículo, describir las unidades no implica necesariamente analizar el funcionamiento del sistema. La reflexión gramatical parece reducirse a la aplicación de fórmulas de reconocimiento categorial o funcional. Esto mismo cuenta para gran parte de las propuestas posicionadas desde el análisis del texto. Para estos casos, lo paradójico es que se promulga una enseñanza instrumental, pero se desarrolla una enseñanza contenidista que da como resultado un *currículum* que colecciona contenidos, a veces, inconexos y estancos en apariencia.

En la línea argumental de Carrió y Piovano (2023) afirmamos, enfáticamente, que lo equivocado es el tipo de razonamiento que se instala en el aula de lengua. En función de las necesidades del estudiantado, sostenemos que la mirada tiene que correrse desde el texto hacia los problemas lingüísticos que atraviesan los intercambios y constituyen los desafíos diarios. Esos problemas (ya sean datos, mensajes, comentarios, textos, fragmentos de habla, preguntas, etc.) tendrán que ser estratégicamente seleccionados a fin de entrenar a los estudiantes en una manera de razonar sobre la lengua y desde la lengua, habiendo previamente delimitado los objetivos de la materia. Se necesita que aprendan a razonar a partir de las herramientas que se le acerquen desde el área, es decir, a partir de los contenidos seleccionados por los docentes y con el metalenguaje que estos consideren más adecuado. Al hablar de *entrenamiento*, nos referimos a la exposición reiterada a propuestas de reflexión sobre hechos lingüísticos, en las que se recuperen aportes del análisis gramatical (morfosintáctico y semántico, independientemente del metalenguaje seleccionado), pragmático y sociolingüístico. El trabajo en las clases con datos producidos, cotidianos, permite incluir el análisis y razonamiento sobre las formas lingüísticas como una herramienta, y las lenguas como un objeto con su lógica propia y aprehensible. De esta forma se cambia el planteo didáctico, ya no se trata de informar acerca de una categoría gramatical sino de estudiarla en situación de uso (efectivo o ideal) y a partir de los conocimientos previos del estudiantado.

Este modo de enfrentar las aulas constituye el eje de la crisis del sistema educativo (LPI 8), crisis que, por supuesto, no es monocausal. En este punto disentimos con Bosque (2014)²³ respecto de que los profesores de ciencias enseñan a sus estudiantes a “observar, relacionar causas y efectos, generalizar, experimentar, argumentar y contraargumentar, encauzar su curiosidad

22 En el sentido de: se observe, describa, analice, cuestione, explique y argumente.

23 Al menos para el contexto que a nosotros nos preocupa. Quizás no sea posible la extrapolación del diagnóstico y, por lo tanto, de lo sucedido en las clases en contextos tan diferentes. Las ideas de Bosque (2014) son recuperadas luego en Bosque y Gallego (2018).

natural”, mientras que los profesores “de gramática insisten” en etiquetar, clasificar, comentar y “aplicar estas actividades a textos extensos y a menudos complejos”. Estas descripciones sobre las clases de ciencia distan de lo testimoniado por estudiantes (especialmente de escuela secundaria)²⁴. Tal vez se recupera allí una situación idealizada, tal como la que deseamos para el aula de lengua.

En la escuela, en los espacios disciplinares distintos a Lengua, también está instalado el modelo reproductivo: una enseñanza expositiva y contenidista, junto a un aprendizaje repetitivo²⁵. En líneas generales, el desarrollo de las clases de ciencia también se basa en gran parte en la resolución de cuestionarios. Sería muy auspicioso que esto no sea así, porque entonces los estudiantes al menos tendrían un entrenamiento en los modelos de pensamiento, habrían sido expuestos (sistemáticamente en las diferentes clases) a la explicitación de los razonamientos (explicaciones razonadas, paso a paso, para la comprensión de los hechos, situaciones y problemas, atendiendo a las relaciones de implicación, las causas, las consecuencias, focalizando en la importancia de los conectores lógicos incluso). Los estudiantes estarían mejor entrenados en los modos de pensar las abstracciones y de leer y comprender discursos sobre esas abstracciones para luego volverlas objeto de su propio discurso.

Los estudiantes, muchas veces, memorizan conceptos y clasificaciones de invertebrados y artrópodos, de tipos de relieve y clima, por citar solo ejemplos de algunas áreas, con dos convicciones fuertes: (i) lo que están memorizando no sirve más que para la vida escolar, y (ii) sólo constituirá un recuerdo difuso luego de diez días de haber acreditado el conocimiento (LPI 9)²⁶. El conocimiento ritual y frágil que describe Perkins (1992) y que afecta a todo el modelo escolar.

Desde nuestro punto de vista, esta realidad se repite en las aulas de diferentes áreas, de manera que no solo impacta en Lengua sino también en el aprendizaje de las demás disciplinas y, como consecuencia, en el razonamiento que los estudiantes son capaces de desarrollar, en su formación integral y operativa. Los estudiantes tienen que estar más sometidos a discursos en los que se explicita el razonamiento controlado, en todo caso, hay que revisar cómo les estamos enseñando a pensar (LPI 10). En Lengua, y en todos los espacios de enseñanza, el objetivo fundamental tiene que ser que los estudiantes aprendan a pensar.

24 No cuento con datos estadísticos para sostener esta afirmación, ni con estudios previos que las hayan documentado analíticamente. No obstante, me atrevo a sostenerla a partir de lo testimoniado en encuentros informales con estudiantes de diferentes escuelas, con el procesamiento de sus carpetas/cuadernos y con intercambios sostenidos con otros docentes y actores del sistema educativo.

25 Claro que la generalización absoluta no le hace honor a la verdad, pero eso acontece tanto con las clases de ciencias como con las clases de Lengua.

26 Parecen ser la excepción para el caso, o al menos deberían serlo, el aula de matemática y el aula de física (tal como nos indica uno de los evaluadores anónimos). Respecto de Física es necesario considerar que su presencia en la currícula escolar de la escuela secundaria (en Santa Fe, al menos) oscila entre 1 y 2 años solamente para las escuelas en general, y esta carga aumenta para las escuelas secundarias cuya modalidad es Técnica Profesional.

La comprensión de los textos, para citar un caso, supone no solamente el dominio de operaciones que permitan desentrañar los sentidos de ese texto, sino que también involucran un dominio (más o menos experto) sobre el contenido (conceptual específico) comunicado en esos textos y los razonamientos planteados en él (Carrió 2011). En este sentido es que sostenemos que el objetivo de la escuela es integral, y en esa empresa, gran parte de la responsabilidad de Lengua es proponerles a los estudiantes reflexiones sobre su lengua a través de contenidos gramaticales. Ahora bien, como declaran Hernanz y Brucart “el análisis debe concebirse primordialmente como un ejercicio de reflexión intelectual sobre el funcionamiento lingüístico” (1987, 8). Para esto, plantean los autores, los requisitos básicos son la intuición y la formación teórica.

La apatía de los estudiantes hacia el conocimiento, en general, y hacia el conocimiento lingüístico, en particular, tiene que presentarse como un desafío que nos permita arriesgarnos a generar cambios visibles. Si el objetivo es avanzar hacia la generación de hablantes entrenados²⁷ (López García 2023), y si el diagnóstico nos arroja como resultado que la escritura del tipo de textos que le propone la escuela a los estudiantes, no es una práctica que, en líneas generales, les será requerida en su vida cotidiana, por qué no, entonces, repensar la currícula de Lengua con otra lógica, por qué reproducimos lo que ya sabemos que no funciona. Intentaremos avanzar sobre esta idea en el siguiente apartado.

4. ¡Ponele onda al ejemplo!

La selección de los contenidos de la propuesta es relevante no sólo porque necesariamente tiene que ajustarse a los objetivos que se persigan, sino que además va a impactar en las actividades que se presenten. Hay fenómenos lingüísticos que tienen mucho potencial didáctico, pero aun así no ingresan en las aulas de lengua aun cuando permitirían acercarnos al objetivo que buscamos, esto es, volver consciente: (i) los procesos de trabajo con la lengua y (ii) la relevancia del área. Uno de estos casos es el humor (para lo que habría que avanzar en la estructura lingüística de los chistes, la parodia, la intertextualidad), otro caso lo constituyen los discursos discriminatorios (xenófobos, racistas, clasistas, sexistas, entre otros), o la reformulación de los discursos en situaciones de uso concreto (chismes, eufemismos, paráfrasis).

Como desarrollamos en Lorenzotti *et al.* (2018), el proponer solo (y exclusivamente) oraciones de juguete²⁸ al momento de reflexionar sobre la lengua contrarresta la fuerza del contenido que se pretende enseñar y lo desacredita. La actitud de presentar solo ejemplos *a medida* y evitar cualquier

27 Para la autora *entrenado* refiere a “un hablante que puede reflexionar sobre su propia lengua. Esa capacidad de análisis metalingüístico se aprende y se desarrolla generalmente (aunque no exclusivamente) en la escuela” (López García 2023, 48). Extendemos esta categoría para referirnos tanto a los hablantes como a los lectores.

28 Con “oraciones de juguete” nos referimos a oraciones hechas a medida, que se ajustan a la categoría que se busca enseñar, pero que, además, suponen una selección léxica cuidada, orden de constituyentes no marcado y preferencia absoluta por la variedad de lengua estándar.

caso prototípico y/o que se corra del nivel de dificultad mínimo ficcionaliza la enseñanza y la desvalorizan. En este sentido el problema radica en la presentación y el tratamiento que se propone del contenido y no en el contenido en sí. Los datos construidos son necesarios para introducir y explicar inicialmente los contenidos y los problemas, lo que como docente tenemos que evitar es reducir todos los casos a los datos modélicos y, más aún, ajenos a la cotidianeidad del estudiantado²⁹.

4.1. *Hablá, pero hasta ahí*

Los cambios de paradigma en la enseñanza de la Lengua que fueron otorgándole al texto un espacio protagónico excusado en argumentos, desde nuestro punto de vista, objetables, constituyen un impedimento, además, para instalar en las aulas la revisión de las representaciones sobre la propia lengua. Si se mantiene la preocupación por lograr que el estudiantado escriba textos explicativos o argumentativos, no habrá espacios para incorporar reflexiones sobre las variedades lingüísticas (diatópica, diastrática y diafásica) y las lenguas minoritarias, a veces en contacto con la lengua de escolarización. Esto se debe a que los textos estudiados siempre están inmersos en contextos escolares o académicos, lo que dificulta incorporar reflexiones por fuera de la norma de la escritura. La variedad representada siempre será la estándar.

La exclusión de las variedades lingüísticas y las lenguas no hegemónicas, de la reflexión lingüística y metalingüística que se instala en las aulas de lengua, impacta negativamente: (i) en las representaciones que los sujetos de habla tienen sobre su variedad de lengua y su vínculo con el lenguaje; (ii) en su capacidad de introspección; (iii) en su comprensión del carácter performativo del lenguaje subestimando su función política e identitaria.

En tal sentido, lo que referíamos respecto de los objetivos que se necesitan revisar, se ajusta también a los materiales y ejemplos que volvemos didácticos para el aula³⁰. La entrevista de Gastón Edul a Alejandro Garnacho en 2023, a raíz de la incorporación del jugador a la selección de fútbol argentina, es un material con alto potencial para poner en discusión problemas, no sólo glotopolíticos, sino también gramaticales. El contraste de esta entrevista con declaraciones previas, realizadas por el jugador, permite instalar en el aula (desde una situación conocida por los estudiantes) la importancia de controlar el lenguaje.

Garnacho fue blanco de críticas por parte de muchos *haters*, y protagonista de muchos memes, por decidir formar parte de la selección argentina de fútbol, siendo que *suena como español*. Su variedad lingüística se instaló en la discusión como un argumento tan fuerte como el de sus propios orígenes

29 Nos referimos, por ejemplo, al hecho de enseñar sinonimia y antonimia a partir de los pares típicos de flaco-delgado, bajo-alto, y no dar el paso hacia otro tipo de complejidades sin por esto dejar de atender a lo expresado en el cierre de la nota al pie 18. De igual manera, nos referimos a la importancia de que el docente enfrente con solvencia las inquietudes que puedan surgir entre el estudiantado sin recurrir a respuestas del tipo: "esas son excepciones", "no va a haber oraciones de ese tipo en el examen", "esas oraciones no se pueden analizar".

30 Cfr. lo expuesta en las notas al pie 29 y 30. Para más detalle cfr. Santomero *et al.* (2015).

sanguíneos. Más importante aún es observar, en aquel contraste, el esfuerzo del jugador por *sonar como argentino* en una entrevista otorgada a un medio de comunicación para justificar su incorporación a la selección argentina.

Este esfuerzo se percibe en el ritmo de la conversación, lo evidentemente controlado de las respuestas, el esfuerzo por seleccionar las palabras adecuadas a la variedad (por ejemplo: tiene un falso arranque con “el mister” y lo adecua a “el técnico”), ajustar la fonética, adecuar las conjugaciones verbales (dice Garnacho “a mí donde me pongás no me quejo” evitando la flexión *pongáis*). Más aún, resulta interesante observar cómo en los comentarios, los seguidores de la cuenta, aficionados al fútbol, discuten su identidad y pertenencia recuperando argumentos basados en datos lingüísticos (“De a poco se le va pegando lo Argentino cuando habla” dice @sotr6959) o lo parodian para desacreditarlo (“Soy argentino tío que flipo” escribe @JR7noir). Incluso se percibe el esfuerzo del entrevistador por contribuir con el propósito del entrevistado, tanto en el énfasis que les otorga a las flexiones verbales en la entrevista, como a los comentarios (“Tenés potrero” le dice Edul a Garnacho). Y, aun así, con todo el esfuerzo, las lenguas que lo constituyen tensionan, y Garnacho declara (sobre River y Boca) “A los equipos sí me gusta seguirles”. Estas observaciones que podemos percibir, en mayor o menor medida, a partir de la intuición como sujetos hablantes, las podemos estudiar en términos gramaticales y glotopolíticos en las clases de Lengua y, lo más importante, las podemos explicar a través del contraste (gramatical y léxico) y el análisis de su estructura³¹. No es en el recitado de las definiciones técnicas y memorísticas de conceptos como lecto y cro-nolecto o en las duplas gastadas e insulsas que presentan las relaciones léxicas de sinonimia, ni en la memorización de los paradigmas verbales, donde vamos a encontrar la salida para la apatía de los estudiantes y la validación y puesta en acción de los conocimientos que les presentamos.

El ingreso de la reflexión sobre las variedades a las aulas de lengua es una necesidad imperante. En relación con ello es importante hacer dos aclaraciones, como plantea Kornfeld (2020), una de tipo empírica y otra didáctica. En relación con la primera, la autora defiende la importancia de que los docentes de Lengua cuenten con un conocimiento sólido de las propiedades lingüísticas del español de Argentina y de sus variedades para dar respuestas a los requerimientos de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, lo que no es posible sin conocimientos y herramientas metalingüísticas. Asimismo, desde un punto de vista didáctico “enfrentar los datos de la variación estimula la imaginación de los estudiantes y su capacidad lógica [...]propiciando una reflexión y una sistematización teórica y empíricamente más significativa de los conocimientos (Kornfeld 2020, 6-7).

Como ya mencionamos en otros momentos de este texto, el problema es complejo y es multicausal. Una de las dificultades se encuentra en el hecho de que la inclusión de las variedades no estándares en las clases de lengua

31 Sería interesante, en diferentes sentidos, generar una secuencia de actividades que retomen este texto y ponerlo en diálogo con otras discusiones glotopolíticas mediante la incorporación de preguntas tales como: ¿por qué es relevante que Garnacho se haya negado a dar entrevistas que no fueran en inglés? y ¿a qué puede deberse esa decisión? (contexto, Gala del Balón de Oro 2024).

enfrenta aún ciertas reticencias, en parte debido a las representaciones negativas que se le asocian. Además de eso, como desarrollamos en Carrió y Piovano (2023) es llamativo el bajo o nulo impacto concreto que tiene la bibliografía especializada, que toma a estas variedades como objeto de descripción y de análisis, en las instituciones de formación docente y, como consecuencia de ello, su ausencia en las propuestas escolares. La vida escolar parece estar disociada de la investigación académica.

4.2. Pero, ¿hasta dónde?

Las preguntas parecen girar en torno a cómo lograr que las investigaciones sobre las variedades lingüísticas impacten en las planificaciones docentes, y los contenidos supuestos en esas reflexiones ingresen de la mano de (y esto quiere decir en igualdad de condiciones, no *arrastradas por o arrastrando a*) la gramática. Lo que a su vez genera un segundo interrogante: cómo sistematizar los contenidos gramaticales a fin de desarrollar una reflexión metalingüística “guiada y metódica” (al decir de Fernández y Mare (2023)).

Lo que tiene que quedar claro, a nuestro juicio, es que la gramática no tiene que ser subsidiaria de otros contenidos. Los contenidos tienen que complementarse, pero en igualdad de condiciones. Esto se logrará en la medida en que haya claridad respecto de qué tienen que lograr comprender los estudiantes. La respuesta por los objetivos nos va a brindar claridad sobre la selección de contenidos (considérese además lo planteado respecto de los contenidos innegociables) y sobre los modos de presentar esos contenidos (considérese lo mencionado y aludido respecto de las actividades y los tipos de conocimientos que se pretenden desarrollar (cfr. Perkins 1992)).

Resta incorporar aquí una aclaración. En varios pasajes de este escrito mencionamos la palabra *entrenamiento*, incluso citamos a López García al incluir la categoría de *hablante entrenado*. Con *entrenamiento* nos referimos al *entrenamiento en la reflexión gramatical*, es decir, las operaciones cognitivas que promueven el razonamiento (especialmente inductivo) recurriendo a la abstracción, contrastación, comparación, sustitución. En este sentido, puede resultar interesante instalar en el aula clasificaciones (a veces, incluso, intuitivas) que permiten ordenar el mundo de otra manera y entrenar a los sujetos hablantes en el pensamiento razonado sobre su lengua. Entonces, ante un dato como “decí todo lo que pensás, hablá, pero hasta ahí”, posiblemente natural para hablantes del español de Santa Fe, se puede problematizar la combinación específica en función del sintagma preposicional e invitar a pensar en las clases semánticas de verbos, para el caso, verbos de movimiento vs. verbos de emisión (para discusiones respecto de las preposiciones en las aulas, cfr. Carrió y Piovano 2023).

En los escritos consignados en el presente artículo es posible encontrar mucho material diseñado (concretamente: ejemplos de ejercicios, secuencias didácticas y diseño de actividades) para el estudio del léxico, así como también de la gramática, e incluso propuestas que conjugan la mirada gramatical con la sociolingüística. Quizás lo que nos falta, en el ámbito académico, es aunar esfuerzos y trabajar la idea de comunidad para

sistematizar las propuestas (de origen nacional y también las importadas) y someter a discusión y circulación diseños curriculares (de alcance) que puedan ponerse a prueba por y con los actores directos.

5. Un cierre provisorio, con sabor a poco

A lo largo de este escrito sostuvimos que los contenidos gramaticales son constitutivos de la disciplina Lengua y, a la vez, indispensables para avanzar en la comprensión de otros contenidos y problemas que los involucran. Repasamos brevemente los momentos relevantes para la discusión sobre la enseñanza de la gramática en Argentina en los últimos años.

Para discutir lo que consideramos las bases que generan cambios en la manera de enfrentar los problemas del área de Lengua en las escuelas, describimos algunas características del estado de situación (incluso incómodas y controversiales). Focalizamos en la determinación de los rasgos de los estudiantes y de los objetivos que se les plantean. A raíz de ello, postulamos la necesidad de correr del centro de la currícula de Lengua, la mirada puesta en la escritura de textos, afirmación que impacta en la delimitación de los objetivos, la selección de los contenidos y las actividades. Argumentamos a favor de modificar la génesis y la dinámica de las clases para posibilitar cambios sustanciales en la materia, es decir, atender de manera prioritaria a la necesidad de enseñar a pensar y a razonar, a partir de los contenidos del área. Para llevar adelante esta propuesta, asumimos la necesidad de entrenar a los estudiantes en una manera de razonar sobre la lengua y desde la lengua a partir de las herramientas que se le acerquen desde el área. Definimos el *entrenamiento en la reflexión gramatical* como las operaciones cognoscitivas que promueven el razonamiento (sobre todo inductivo) recurriendo a la abstracción, contrastación, comparación, sustitución. Para ello se requiere de la exposición reiterada a propuestas de reflexión sobre hechos lingüísticos, en las que se recuperen aportes del análisis gramatical (morfosintáctico y semántico, independientemente del metalenguaje seleccionado), pragmático y sociolingüístico. Focalizamos en la importancia de trabajar en las clases con datos producidos, cotidianos, para facilitar el análisis y razonamiento sobre las formas lingüísticas como una herramienta disponible y accesible, y entender a las lenguas como un objeto con su lógica propia y aprehensible. Por último, reflexionamos sobre la importancia de incluir variedades no estándares en las clases de Lengua para revalorizarlas y aprovechar su potencial para fomentar la introspección.

En todo el artículo pretendimos volver la mirada hacia la necesidad de revisar la función de la escuela y revisar las maneras en que, desde Lengua, (si bien es pertinente para el resto de los espacios de enseñanza) se le enseña al estudiantado a aprender a pensar. A la vez que reconocimos que la apatía de los estudiantes hacia el conocimiento, en general, y hacia el conocimiento lingüístico, en particular, tiene que presentarse como un desafío que nos permita arriesgarnos a generar cambios.

Bibliografía

- » Bombini, Gustavo. 2001. "Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura". *Lulú Coquette - Revista de didáctica de la lengua y la literatura* 1.1: 24-33.
- » Bosque, Ignacio. 2014. "Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática". Trabajo presentado en plenaria Gramática orientada a las competencias, Barcelona, 31 de enero.
- » Bosque, Ignacio. 2015. "Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos". Trabajo presentado en II Jornadas Gramática orientada a las competencias, Barcelona, febrero.
- » Bosque, Ignacio y Ángel Gallego. 2018. "La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias". *ReGroC - Revista de Gramática orientada a las competencias* 1: 141-202.
- » Carrió, Cintia. 2004. "Proyectos educativos "alternativos" al Sistema Educativo Oficial: Tensiones entre programáticas y operatividad en algunas propuestas de la Provincia de Santa Fe". Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Litoral.
- » Carrió, Cintia. 2006. "Reflexiones sobre el lenguaje". *Revista Educación, Salud y Trabajo* 6: 225-241.
- » Carrió, Cintia. 2008. "Entre Nombres y Sobrenombres". *Anais del Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*, 183 187. Porto Alegre: Editorial Grupo Montevideo (AUGM), FRGS.
- » Carrió, Cintia. 2011. "Decires y desaires de la lingüística". *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, 258 272. Santa Fe: Homo Sapiens, UNL.
- » Carrió, Cintia. 2013. "Ni trabalenguas ni trabas en lengua: son de los que no son... Ana, aunque crezca, no será anón". *El toldo de Astier, propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura* 4.6: 82-91.
- » Carrió, Cintia y Luisina Piovano. 2023. "La reflexión como forma de conocimiento en el aula de lengua". *RASAL Lingüística* 1: 223-247.
- » Ciapuscio, Guiomar. 2006. "Los conocimientos gramaticales en la producción de textos" En *Homenaje a Ana María Barrenechea*, coordinado por Roberto Bein, 157-169. Buenos Aires: EUDEBA.
- » Ciminari, Luciana, y Claudia Kocak. 2004. "Aportes para una didáctica del léxico". Trabajo presentado en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina, La Pampa, 1 al 3 de julio de 2004.
- » Ciorciari, Mariel, Valentina Jara, Micaela Lorenzotti y Cristian Ramírez. 2016. *Palabras activas. Cuaderno de actividades*. Santa Fe: Ediciones sin fines de lucro.
- » Defagó, Cecilia. 2003. "No siempre lo simple es lo más sencillo. Una reflexión sobre la 'gramática' en la escuela". Trabajo presentado en el IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- » Defagó, Cecilia y Jorge Gugliemelli. 2005a. "La reflexión gramatical. De lo implícito a lo explícito en la enseñanza de la lengua". Trabajo presentado en II Jornadas Internacionales de Educación Lingüística, Entre Ríos.

- » Defagó, Cecilia y Jorge Gugliemelli. 2005b. “Indio querer caballo” o *Cómo funciona el sistema gramatical*. Mimeo.
- » Desinano, Norma. 1997. *Didáctica de la lengua para el primer ciclo de EGB*. Rosario: Homo Sapiens.
- » Di Tullio, Ángela. 1997. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- » Di Tullio, Ángela. 2013. *El español de la Argentina: Estudios gramaticales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- » Edul, Gastón. 2023. “Entrevista de Gastón Edul a Alejandro Garnacho”. *TyC Sports*, 12 de junio. Alejandro Garnacho y sus raíces argentinas: “Yo no dudé, me siento argentino, soy argentino”.
- » Fenstermacher, Gary. 1989. “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” En *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, editado por Merlin Wittrock. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- » Fernández, Matías y María Mare. 2023. “¿Para qué lingüísticarla formalmente?”. En *¿Para qué lingüísticarla?*, coordinado por María Mare. Neuquén: Editorial Educo.
- » Gerbaudo, Analía. 2006. *Ni dioses ni bichos: Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- » Gerbaudo, Analía. 2011. *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Homo Sapiens y Ediciones UNL.
- » Giammatteo, Mabel e Hilda Albano. 2012. *El léxico de la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- » Giammatteo, Mabel y María Basualdo. 2002. “Interrelación entre léxico comprensión y producción textual: un estudio contrastivo”. Trabajo presentado en el Simposio Internacional Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos, Mendoza, 4-6 de abril.
- » Gietz, Florencia. 2018. “La ‘oración’ como contenido de lengua. Supuestos teóricos y didácticos en las propuestas editoriales de sexto año de Educación Primaria y tercer año de Educación Secundaria”. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Litoral.
- » Hernanz, María Lluïsa y Josep María Brucart. 1987. *La sintaxis 1: Principios teóricos; La oración simple*. Barcelona: Crítica.
- » Kornfeld, Laura, coord. 2020. *Temas de gramática y variación*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- » Kornfeld, Laura. 2023. “Entrevista para Quintú Quimün con Laura Kornfeld”. *Quintú Quimün - Revista de lingüística* 7.1: 1-8. Entrevista para Quintú Quimün con Laura Kornfeld.
- » Litwin, Edith. 1997. *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- » Llambí de Adra, María Eugenia. 2002. “Aportes para la recuperación del valor del léxico en la enseñanza de la lengua”. Trabajo presentado en el Simposio Internacional Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos, Mendoza, 4-6 de abril.
- » López García, María. 2023. *¿Está bien dicho? Hablar y escribir más allá de la ortografía y el diccionario*. Buenos Aires: Tilde Editora.
- » Lorenzotti, Micaela. 2016. “La enseñanza del ‘verbo’ en el aula de lengua: diálogo con las propuestas curriculares Nacionales y Jurisdiccionales”. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Litoral.
- » Lorenzotti, Micaela y Cintia Carrió. 2015. “Contenidos y objetivos: dis-continuidad en el área de Lengua y Literatura de los documentos Jurisdiccionales (Santa Fe, 2012-2013)”.

Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO: Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura, 45-54. Córdoba: Editorial de la UNC.

- » Lorenzotti, Micaela, Luisina Piovano y Cintia Carrió. 2018. "Lectura y Gramática: la reflexión desde el verbo". *Revista Alabe* 17: 1-17.
- » Mani, Héctor y Analía Gerbaudo. 2004. *Lengua, ¿instrumento o conocimiento? Discutiendo sobre algunas cuestiones de lectura, escritura y gramática*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- » Otañi, Laiza y María del Pilar Gaspar. 2001. "Sobre la gramática". En *Entre líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, coordinado por Maite Alvarado, 75-111. Buenos Aires: FLACSO, Manantial.
- » Otañi, Laiza y María del Pilar Gaspar. 2002. "Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela". Trabajo presentado en el Simposio Internacional Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos, Mendoza, 4-6 de abril.
- » Perkins, David. 1992. *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa.
- » Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2019. *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- » Santomero, Lucila, Luisina Piovano, Florencia Gietz, Valentina Jara, Cecilia Bonet y Cintia Carrió. 2015. "La lengua en el aula de lengua". *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* 7.