



La gramática en libros de texto del Nivel Secundario de Argentina

Grammar in textbooks of the Secondary Level of Argentina

Gramática nos livros do Nível Secundário da Argentina

Viviana Cárdenas

Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina

cardenasviviana@hum.unsa.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0000-4378-6865>

Resumen

La gramática escolar ha sido estudiada en Argentina desde la perspectiva glotopolítica y la historiografía lingüística, pero no ha sido abordada a partir de una perspectiva pedagógica. Este artículo se pregunta por el modo en que se plantea la enseñanza de la gramática en libros de texto argentinos de Nivel Secundario desde el segundo tercio del siglo XX hasta la actualidad. Asimismo, da cuenta de la incidencia en la gramática escolar de las políticas estatales para este nivel educativo y de las transformaciones en las teorías lingüísticas. En ese sentido, se seleccionó, con un criterio epistemológico, un corpus de seis libros de textos, correspondientes a los tres primeros años del nivel medio en Argentina. Se realizó un análisis contrastivo del lugar que ocupa la gramática, los objetivos y la modalidad de enseñanza. Los resultados muestran que, en los libros analizados, la tensión entre la gramática como disciplina normativa y la gramática como disciplina científica se resuelve en cada caso de diferente manera sobre la base de dos ejes: la política educativa y lingüística y las teorías sobre el lenguaje que fundan la gramática escolar.

Palabras clave: gramática; libros de texto; Nivel Secundario; transformaciones; análisis contrastivo.

Abstract

School grammar has been studied in Argentina from the glotopolitical perspective and linguistic historiography, but it has not been approached from a pedagogical perspective. This article asks about the different approaches to grammar teaching in Argentinean secondary school textbooks from the second third of the twentieth century to the present day. In addition, it takes into account the impact on school grammar of state policies for this level of education and the transformations in linguistic theories. In that sense, a corpus of six textbooks corresponding to the first three years of secondary education in Argentina was selected, using epistemological criteria. A contrastive analysis of the place of grammar, objectives and teaching methods was carried out. The results show that, in the books analysed, the tension between grammar as a normative discipline and grammar as a scientific discipline is resolved differently in each case on the basis of two axes: educational and linguistic policy and the theories about language that underpin school grammar.

Keywords: grammar; textbooks; Secondary Level; transformations; contrastive analysis.

Resumo

A gramática escolar tem sido estudada na Argentina desde a perspectiva glotopolítica e historiográfica linguística, mas não foi abordada desde uma perspectiva pedagógica. Este artigo pergunta como tem sido abordado o ensino da gramática nos manuais escolares destinados ao nível secundário na Argentina desde o segundo terço do século XX até aos dias de hoje. Além disso, tem em conta o impacto na gramática escolar das políticas estatais para este nível de educação e as transformações nas teorias linguísticas. Neste sentido, foi selecionado um corpus de seis manuais escolares correspondentes aos três primeiros anos do ensino secundário na Argentina, utilizando critérios epistemológicos, e foi realizada uma análise contrastiva do lugar da gramática, dos objectivos e dos métodos de ensino. Os resultados mostram que, nos livros analisados, a tensão entre a gramática como disciplina normativa e a gramática como disciplina científica é resolvida de forma diferente em cada caso com base em dois eixos: a política educativa e linguística e as teorias sobre a língua que sustentam a gramática escolar.

Palavras-chave: gramática; livros escolares; Nivel Secundário; transformações; análise contrastiva.

Recibido: 24/10/2022

Aceptado: 23/01/2023

Publicado: 12/05/2023

1. Introducción

Este artículo se propone dar cuenta del modo en que se ha transformado el saber gramatical y su enseñanza en libros de textos destinados al nivel medio argentino desde el segundo tercio del siglo XX hasta la actualidad. La indagación está motivada en el hecho de que la gramática es el área más discutida en la enseñanza de la lengua en el nivel secundario, una situación que es común a otros países de habla hispana (Ciapuscio, 2009; Rodríguez, 2012; Supisiche y Defagó, 2019). En Argentina, las políticas educativas han jugado un papel decisivo en tal situación. Entre otros factores, el cuestionamiento a la incidencia del conocimiento gramatical aprendido en el uso de la lengua llevó a la desaparición de la gramática en los diseños curriculares de la reforma educativa de los noventa y la reflexión sobre la lengua se convirtió en un eje transversal. Más de quince años después, los contenidos relativos a morfología y sintaxis fueron recuperados en el eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” en los Núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) atravesados por la Ley de Educación Nacional 26.206, aún vigente. Según este documento, la educación en el Nivel Secundario, entre otros objetivos vinculados con el uso de la lengua, debe tender a “la reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales aprendidos en cada año del ciclo” (Ministerio de Educación, 2011, p. 16). Sin embargo, la enseñanza de la gramática sigue siendo conflictiva para los docentes y no siempre es percibida por los estudiantes como un contenido del área de Lengua (Cárdenas y Tolaba, 2022). De una investigación en curso¹ en los colegios de la ciudad de Salta, al norte de Argentina, emerge que su presencia o ausencia se resuelve en el marco de las tradiciones pedagógicas institucionales en los colegios privados. En los colegios públicos, la enseñanza de la gramática depende de acuerdos institucionales entre docentes al inicio del año lectivo, casi siempre de carácter precario y circunstancial, y muchas veces se define en función de la formación de grado.

Es necesario tener en cuenta que el nivel secundario argentino, creado en 1863, se consolidó a partir de la década de 1930, duplicó su matrícula durante 1945-1955, la que siguió creciendo de modo sostenido, pero a menor ritmo, hasta que volvió a incrementarse notoriamente con la recuperación de la democracia en 1985. Sin embargo, también se advierten dos fenómenos correlativos a la masificación: la segmentación y circuitos de calidad diferenciada (Acosta, 2007). En el intervalo analizado por este

¹ Proyecto de Investigación “Discursos sobre la gramática en la escuela media salteña (2008-2018)”. Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.

artículo, se producen dos reformas educativas llevadas a cabo por la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993 y la Ley de Educación Nacional en 2006. En ambas oportunidades se elaboraron, a nivel nacional, documentos de base para los diseños jurisdiccionales: Contenidos Básicos Comunes (CBC) en 1995, que imponen el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, y Núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) en 2011. Además, varía el contexto en que se producen los libros de texto desde el punto de vista de las políticas editoriales. Según Tosi (2012) hay una *consolidación del canon pedagógico* entre 1960 y 1982 y luego, hasta 2005, una *mercantilización pedagógica*. Todos estos cambios conllevan transformaciones en el uso (o no) de libros de texto en las prácticas de enseñanza, en el papel de las instituciones educativas en su selección y, en fin, en las actitudes de docentes y estudiantes ante el conocimiento.

Ante tal situación es inevitable plantearse cuáles son los factores que influyen en el valor variable que el Estado le otorga a la gramática en la enseñanza de la lengua en el Nivel Secundario y cuál es el valor que le asignan los miembros de una comunidad educativa. El presente trabajo se propone como objetivo acotar e historizar este interrogante sobre la base del análisis de la gramática en seis libros de texto vigentes desde el segundo tercio del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI, puesto que ellos “interpretan y reestructuran los discursos ministeriales de cada período y habilitan diferentes representaciones del saber escolar” (Tosi, 2018, p. 21).

Esta indagación se centra en la gramática escolar, es decir, en el “conjunto de contenidos que conforman la enseñanza de la lengua nacional” (Lidgett, 2015, p. 113), seleccionados y organizados desde un sistema centralizado, en este caso, el Estado Nacional. En síntesis, interesa relevar de qué modo se construye el saber gramatical escolar desde el punto de vista epistemológico y didáctico, sin perder de vista que este saber es especialmente sensible al contexto social y educativo.

El artículo desarrolla, en primer lugar, el marco conceptual, en el que se da cuenta de los antecedentes sobre los libros de texto y las gramáticas escolares. A continuación, se presentan las decisiones metodológicas, a saber, los criterios que fundan la serie de libros de texto y las variables del análisis descriptivo y comparativo. Este contempla tanto una perspectiva externa (políticas educativas y editoriales) como interna (objetivos y lugar de la gramática en los manuales, contenidos y modalidad que adopta la enseñanza). Finalmente, las conclusiones dan cuenta de la incidencia de la política educativa y de las líneas teóricas lingüísticas en el modo en que resuelven los seis libros de texto la coexistencia de norma y ciencia en las gramáticas escolares.

2. Marco conceptual

2.1. Los libros de texto del Nivel Secundario

Los libros de texto conforman un género de *discursos didácticos o de aprendizaje de una especialización* (Cabré, 2000), dirigidos a quienes aprenden una materia determinada. Se caracterizan por su impronta pedagógica y su organización discursiva está vinculada con el seguimiento simultáneo de las clases por parte de un grupo de estudiantes. Según Gazali (2005), “es un texto que acompaña y/o ‘compendia’ los conceptos dados por el profesor y se constituye en una guía o programa más extenso de lo que el profesor ha llevado a cabo en su clase” (p. 337). Dado que reúne lo que el estudiante debe saber sobre una disciplina determinada, su contenido está expuesto de modo accesible y se complementa con una dimensión práctica. Esta última está conformada por actividades orientadas a la integración de los contenidos y al progresivo dominio de los procedimientos de análisis propios de cada disciplina.

Su resolución permite el control de la comprensión por parte del profesor. Contribuyen, en fin, a la organización misma del campo disciplinar en sus dimensiones de enseñanza y de aprendizaje.

Según Chartier y Hébrard (2005), detrás de su aparente sencillez, el libro de texto es un objeto verdaderamente complejo: “está sujeto a imposiciones institucionales (los manuales deben responder a los programas), a factores pragmáticos (el libro debe ser de utilización cómoda en la clase de uno o varios cursos), pero también está sujeto a imperativos comerciales” (p. 390). Por esta razón, constituye un dato valioso para la investigación historiográfica.

En efecto, los libros de texto son el resultado de la masificación impuesta por la organización de los sistemas educativos. Dan cuenta de las normas ministeriales, es decir, que responden a las decisiones políticas y administrativas que regulan los saberes relevantes y los tratamientos didácticos para cada nivel. A diferencia de otros países latinoamericanos, en Argentina el Estado no prescribe un libro de texto obligatorio, pero el Ministerio de Educación ha controlado y evaluado los libros escolares durante el siglo XX, salvo en la última década, dominada por el neoliberalismo, en la que no hubo gestión estatal alguna respecto de la producción de las editoriales. Los libros de texto del área de Lengua en el nivel medio interpretan y reelaboran las propuestas educativas orientadas a la educación lingüística de los estudiantes. El saber gramatical constituye solamente uno de los contenidos considerados necesarios para su formación como hablantes, lectores y escritores competentes. El lugar y la función de este saber se ha ido modificando con las prescripciones curriculares a lo largo del siglo pasado y del presente siglo y tal transformación se inscribe en los manuales.

Asimismo, los libros de texto son la expresión de las políticas editoriales. En Argentina, la conformación de un mercado editorial nacional para el nivel primario está vinculada con la Ley N° 1420 de Educación Común de 1884 que estableció la educación primaria obligatoria y gratuita y, para el nivel secundario, con el crecimiento de la matrícula de 1940 a 1960. Tosi (2018) distingue en el siglo XX en Argentina dos períodos editoriales que se vinculan con políticas educativas: una política editorial de “canon pedagógico”, propia del Estado de bienestar, y una de “novedades editoriales” que coincide con el Estado neoliberal. En el análisis se vuelve sobre esta distinción.

No se suele valorar el aporte científico de los libros de texto; sin embargo, ellos constituyen una construcción imprescindible para la enseñanza de las disciplinas. En el caso específico de la gramática, la investigación historiográfica ha puesto de relieve que “las gramáticas escolares (...) tienen gran importancia para la *revolución* de la teorización de la sintaxis española” (García Folgado y Sinner, 2012, p. 2).

Ahora bien, es importante destacar que el valor de estos materiales radica tanto en la construcción disciplinar como en el mismo dispositivo pedagógico. En conjunto, los manuales conforman un modelo del discurso disciplinar y, por tanto, un modelo de escritura; al mismo tiempo, habilitan a los estudiantes el ingreso en las clases de razonamiento y de análisis propios de cada disciplina.

2.2. Gramáticas escolares y la gramática del español en el siglo XX

Las gramáticas escolares han sido estudiadas en Argentina desde la glotopolítica como instrumentos lingüísticos que sostienen un orden social determinado y conforman identidades (Arnoux, 2016) o desde la historiografía lingüística, deslindando las teorías lingüísticas presentes en ellas (Lidgett,

2017). Ambos antecedentes ponen de relieve la importancia de este estudio para la lingüística. Ahora bien, la gramática escolar articula la teoría con objetivos que tienen un carácter didáctico. Por consiguiente, sus postulados varían según sea su base epistemológica e inciden en cómo se configura la enseñanza. Sin embargo, tal como sostienen Fuertes y García (2010), respecto de la desatención de las gramáticas escolares por parte de los estudios historiográficos lingüísticos, “resultan escasas las investigaciones orientadas desde un punto de vista pedagógico, esto es, aquellas que consideran los tratados gramaticales diseñados para el aprendizaje de lenguas en sus objetivos, sus contenidos y sus métodos” (p. 49).

Los libros de texto seleccionados en este artículo abarcan un extenso período, desde la década del treinta del siglo pasado hasta la primera década del presente siglo, pero se trata de un intervalo más reciente que el que suelen contemplar los análisis glotopolíticos o historiográficos. En ese lapso surgen y se desarrollan distintas teorías sobre el lenguaje y sobre la gramática: desde una gramática normativa —primero, con resabios de su compromiso con una gramática racional— hasta los inicios de una gramática científica (Girón, 2007). Una vez constituida, la gramática científica adopta diferentes paradigmas. Si entre las décadas del cincuenta y sesenta del siglo pasado se imponen en Argentina las posiciones estructuralistas en las que interesa “el análisis de las relaciones de las unidades lingüísticas tal como se dan en el español actual” (Manacorda de Rosetti, 1966, p. 83), en la década del ochenta crece el número de las publicaciones gramaticales generativas que entienden la gramática como “un sistema de reglas que generan el conjunto de oraciones de cualquier lengua” (Hernanz y Brucart, 1987, p. 13) y que analizan la lengua española desde estos principios teóricos.

Sin embargo, los estudios gramaticales también establecen vínculos con los estudios del discurso y con la lingüística del texto. Así, en el marco funcionalista europeo, la gramática conforma un conjunto de herramientas para conseguir determinados fines comunicativos, que varían según la orientación del mensaje hacia los distintos factores que intervienen en la comunicación (Jakobson, 1975). Las teorías de la enunciación relevan las huellas de la inscripción del sujeto en el discurso, huellas que tienen una naturaleza gramatical, además de discursiva (Benveniste, 1977).

Para el funcionalismo inglés, tampoco se puede estudiar el discurso sin el análisis del léxico y de las formas gramaticales, en tanto los factores situacionales condicionan, orientan y determinan el uso lingüístico. Vinculan la gramática con la organización de los textos y su circulación social, sobre la base de que “solo se pueden entender las propiedades lingüísticas del texto en relación con la orientación del todo de que forma parte ante ciertos modelos de función lingüística” (Halliday, 1982, p. 79). Surgen en esta época distintas líneas de análisis de objetos mayores a la oración: gramática textual, gramática transfrástica, lingüística del texto (Halliday, 1976; Miranda, 2014).

En este artículo se asume una concepción restringida de gramática, a saber, el estudio de las unidades significativas de la lengua y sus combinaciones, tanto en la estructura interna de las palabras (morfología) como en la constitución de los sintagmas y de la oración (sintaxis) (Di Tullio, 2007). Es necesario adoptar esta concepción para delimitar su campo de estudio, el sistema lingüístico y su funcionamiento, un campo diferente del de los estudios del discurso y del de la lingüística del texto. La palabra y la oración, entendidas como unidades gramaticales, son objetos de estudio diferentes del texto y del discurso, que abarcan fenómenos que rebasan el límite de la oración. Sin embargo, este estudio también da cuenta de la presencia de la gramática cuando los manuales establecen relaciones entre la sintaxis y el discurso o el texto. Se trata de una posibilidad que no ha sido considerada en

las líneas clásicas del estructuralismo y del generativismo, pero que, fundamentalmente desde el funcionalismo, exploran los libros de texto desde las últimas décadas del siglo pasado.

Ahora bien, es necesario tener presente que la gramática escolar es solamente una parte de la educación lingüística que imparte el Nivel Secundario. Como ya se dijo anteriormente, el lugar que ocupa la enseñanza de la gramática en esta educación está, sin duda, vinculado con la proyección en las aulas de las teorías gramaticales, pero también con las políticas educativas y lingüísticas que asume el Estado y que la sociedad comparte. De ahí que el análisis tenga en cuenta tanto la dimensión disciplinar de la gramática como los datos contextuales, especialmente los relativos al sistema educativo y a las editoriales.

3. Metodología

Estudiar el lugar de la gramática en los libros de texto del nivel medio a lo largo de un periodo de tiempo determinado supone describir y comparar tanto concepciones gramaticales como las soluciones didácticas que se dieron al desafío de enseñar y aprender gramática. Por consiguiente, requiere un abordaje metodológico cualitativo, de naturaleza teórica y un nivel de investigación descriptivo y comparativo.

En la historiografía lingüística, se realizan dos clases de análisis:

- (i) un análisis intrínseco, interno, inmanente: mirar hacia adentro del propio texto, examinar su interior como si nada más hubiese en el universo mundo; y
- (ii) un estudio contextual, que examina los alrededores, el entorno cultural, socio-político, educativo, legislativo, gramaticográfico, ideológico, teórico-lingüístico, filosófico, etc., en el cual se fraguó cada texto en cuestión y desde el cual y por el cual quedó condicionado cuando no determinado. (Gómez *et al.*, 2014, p. 279)

Siguiendo esta línea, se relevan variables relativas al contexto, en este caso acotadas a la legislación educativa y a las políticas editoriales, y variables intrínsecas, las que Fuertes y García (2010) mencionan como menos trabajadas en estos libros de texto: objetivos, contenidos y métodos. Para dar cuenta de los objetivos de la enseñanza de la gramática, se presta especial atención a las introducciones o los prólogos; en los casos en los que este paratexto no está presente, se estudia la organización de los manuales. Respecto de los contenidos, se identifican las bases teóricas que definen los conocimientos juzgados importantes, sea que estén expresadas en las fuentes, sea que haya que inferirlas. En cuanto a la metodología, se da importancia a la relación que se establece entre el desarrollo expositivo y las clases de ejercicios propuestos o, en los libros más recientes, entre los tipos de actividades y los glosarios o las breves explicaciones y definiciones. Siempre se establecen vínculos entre ambos análisis, el inmanente y el contextual.

Esta clase de estudio exige establecer una “serie de textos”. Tal categoría fue definida por Haßler como “un conjunto de textos individuales, impresos o manuscritos, que tratan del mismo tema en la misma rama epistemológica o sin metodología declarada, pero con el mismo objetivo y en condiciones comparables” (como se citó en Perdomo-Batista, 2013, p. 132). En esta indagación, los libros no responden a la misma rama epistemológica, de modo que no se trata de una serie metodológica, sino

de una serie pragmática, en la que “[los textos] se preocupan de un problema común, suficientemente diferenciado dentro de un campo de investigaciones más amplio, sin seguir una metodología común” (Haßler, como se citó en Perdomo-Batista, 2013, p. 133). La serie de libros de textos abarca desde 1931 hasta 2014; todos ellos pertenecen a Argentina y se ocupan del castellano, la única lengua oficial del Estado.

Argentina es uno de los países hispanoamericanos en los que el debate por la independencia lingüística fue más amplio y extenso. Ocupó a sus intelectuales a lo largo del siglo XIX. “Algunas de sus propuestas salpicaron a la totalidad de los territorios de habla hispana hasta manifestarse también en México” (2019, p. 582), sostiene Santiago Muñoz Machado, actual director de la Real Academia Española. La inmigración europea modificó la dirección del debate a finales del siglo XIX e inicios del XX y fue un factor que incidió en la adopción de una política lingüística monolingüe y una educación “patriótica”. Ambas direcciones de esta discusión pueden ser apreciadas en los manuales. Ahora bien, si este debate y su resolución final son característicos del país, las transformaciones educativas en la década del noventa y la opción por el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua fueron comunes a muchos países hispanoamericanos y a España. De ese modo, un estudio sobre la transformación del lugar de la gramática en los libros de textos del nivel medio en Argentina puede ser de interés también para otros países de habla española.

Los manuales seleccionados abarcan los tres primeros años del Nivel Secundario o el tercer ciclo de Educación General Básica (EGB), por distintas razones. Como sostiene Tosi (2018), en este período escolar hay más homogeneidad curricular y, por tanto, es mayor el uso de los libros de texto. Además, históricamente, la enseñanza de la gramática en Argentina se centró en estos años, en los que los contenidos se gradúan, pero también se retoman y se complejizan. En los dos últimos años del Nivel Secundario siempre hay mayor diversificación curricular, pues la educación se especifica en orientaciones que dependen de las instituciones, del tipo de colegio y de las jurisdicciones.

La serie ha sido constituida siguiendo criterios epistemológicos, es decir, relativos a la conformación de la disciplina a lo largo del siglo pasado y del actual. Es necesario recordar que, a principios del siglo XX, todavía perviven “los dos tipos de gramática —normativa y racionalista—” (Girón, 2007, p. 73), propias del siglo anterior. Según este lingüista, “dentro de la gramática normativa el período se abre con la GRAE [*Gramática* de la Real Academia Española] de 1920” (2007, p. 78), que será reeditada en 1924 ya con el nombre de *Gramática de la lengua española*. Surgen luego las primeras gramáticas sincrónicas. A mediados de los años cincuenta, se consolidan las teorías estructuralistas y, hacia los setenta, las generativas, tanto en España como en América. En ambos casos se trata de teorías científicas basadas, no en la prescripción, sino en la descripción. La gramática generativa aspira, además, a alcanzar suficiencia explicativa. Se procuró que tales períodos de conceptualización de la gramática, vinculados con las respectivas teorías lingüísticas, estuvieran representados. Asimismo, se ha tenido en cuenta la relación entre la gramática y unidades mayores, como el discurso y el texto.

Se han escogido algunos de los libros de mayor circulación en el país, lo que se puede advertir en la cantidad de reediciones de los manuales y, a partir del último cuarto del siglo XX, en la envergadura de las editoriales de capitales multinacionales. Sin embargo, como ha primado el criterio epistemológico, también se ha seleccionado para los últimos veinte años, un libro de una editorial nacional, cuyas colecciones especializadas en lenguaje están escritas por profesores universitarios.

Puesto que la gramática escolar es sensible al contexto educativo, también se ha prestado atención a la cambiante conformación y objetivos del nivel secundario y a las dinámicas editoriales. Algunas de estas transformaciones en la gramática escolar están articuladas con cambios de las políticas educativas para el Nivel Secundario, tal como se ha visto en la introducción. A su vez, estos suelen coincidir con dinámicas políticas, sociales y económicas que impactan en las políticas editoriales.

4. Análisis

4.1. Descripción de los libros de textos seleccionados en relación con las políticas educativas y editoriales

A continuación, se detalla cómo se sitúa cada uno de los libros seleccionados respecto de parámetros externos, tales como las dinámicas educativas y editoriales.

El primero corresponde a Rodolfo Ragucci, *El habla de mi tierra. Lecciones prácticas de lengua española autorizadas oficialmente para los tres años del ciclo básico, utilísimas también para los grados superiores de las escuelas de la república*. Se editó desde 1931 hasta fines de la década del sesenta, cuenta con aproximadamente treinta reediciones (Battistessa, 1973). Su extenso subtítulo da cuenta de que pertenece a la época en que el Estado, a través del Consejo Nacional de Educación, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, controlaba y evaluaba los libros elaborados por las editoriales. Sigue el programa de Castellano elaborado para los colegios nacionales que regirá luego de la reforma de 1912, a cargo del ministro de Educación Juan Garro, hasta 1936.

El segundo libro seleccionado es posterior a la reforma de los programas de Castellano y Literatura que se realizó en 1936 con la intervención de Amado Alonso como director del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de *Gramática castellana*, de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, editado por Losada, que se publicó por primera vez en 1938 y que se reeditó al menos treinta veces hasta 1973. Los Programas Oficiales de Estudio aprobados por el gobierno peronista en 1953 fueron reemplazados en 1956 y se mantuvieron estables hasta la década del ochenta (Tosi, 2012). El tercer libro seleccionado se publicó a los pocos años de esta reforma, en 1962 y tuvo trece reediciones. Se trata de *Castellano 3* de Ofelia Kovacci, editado por Huemul.

Estos tres libros pertenecen al canon escolar, en tanto son obras “que perduran en el tiempo, construyen una tradición bibliográfica escolar y se cimentan como referentes tanto para el docente como para el alumno” (Tosi, 2018, p. 72). Son parte de una etapa en la que era necesario conformar una cultura homogénea ante el flujo inmigratorio que vivió el país a inicios del siglo XX. Las gramáticas escolares del castellano son instrumentos de esa política lingüística monolingüe, “dispositivos normativos que cristalizan en instrumentos lingüísticos destinados a regular las hablas” (Arnoux, 2016, p. 19).

A la etapa de la recuperación democrática pertenece el cuarto libro seleccionado, *Lengua y literatura 1. Trabajos de integración de gramática y discurso*, de Marta Marín, publicado en 1989 por el grupo editor Aique. El libro, como lo indica su título, conforma un gozne entre dos épocas y dos disciplinas: la gramática y el análisis del discurso. Domina en él una concepción del lenguaje como “actividad de sujetos inscriptos en contextos determinados” (Maingueneau, 2008, p. 37). El discurso se concibe como una unidad de comunicación y la lengua, como un sistema de medios de expresión que se orientan hacia los efectos comunicativos que el discurso busca producir, tal como lo había

manifestado el Círculo Lingüístico de Praga en sus Tesis de 1929 (1970) y, más tarde, Jakobson (1975). El manual introduce textos en uso fuera de la escuela para estudiar las funciones del lenguaje y los “tipos de discurso”, que incluyen tanto clases de secuencias textuales como ámbitos sociales de circulación. De alguna manera, el libro preanuncia el enfoque comunicativo en el área de Lengua que se impondría en los CBC de 1995.

Hacia fines de los años ochenta se inició una nueva etapa sociopolítica y económica, signada por el neoliberalismo, que conllevó una transformación educativa que modificó la estructura del sistema (Educación General Básica [EGB] y Nivel Polimodal) y los diseños curriculares de todas las áreas. La Ley Federal de Educación 24.195 de 1993 impuso una descentralización administrativa, pedagógica y curricular en las provincias y delegó en las empresas editoriales la producción de contenidos y su control. Según Tosi (2018):

La descentralización suponía la constitución de un mercado de servicios educativos mediante la lógica de oferta y demanda, y los libros de texto comenzaron a regirse por la ley de la “novedad”. En efecto, estos se vendían como una mercancía más y estaban sometidos a una circulación rápida y a la obtención del máximo beneficio y productividad. (p. 89)

Como en esta década el Estado elimina regulaciones, se consolidan grupos editoriales multinacionales y se mercantilizan los libros de texto. Así, si a mediados del siglo XX los libros de textos consolidaron “un saber sólido, consolidado y monolítico” (Tosi, 2012, p. 542), hacia fines de siglo, se genera “la representación de un saber más abierto, que podía modificarse y renovarse” (Tosi, 2012, p. 542). Respecto de la gramática, los libros de la década del noventa son muy dispares, independientemente de que las editoriales sean de capitales nacionales o extranjeros. Así, por ejemplo, el libro *Tomo la palabra* del séptimo curso de EGB (Petruzzi *et al.*, 1998) incluye contenidos relativos a la comunicación, al lenguaje (variedades lingüísticas, actos de habla, lexicografía, coherencia textual, clases de texto) y a la literatura. En cuanto a la gramática, solamente se abordan los vínculos de naturaleza gramatical entre unidades del texto. El libro *Lengua 9 EGB* (Avendaño y Di Vincenzo, 2001) incluye en cada unidad, organizada según géneros de textos literarios, periodísticos o de divulgación científica, contenidos gramaticales esquematizados bajo el título “Reflexiones sobre la lengua” y en la sección “La lengua en uso”, una breve selección de recursos lingüísticos adecuados para la clase de textos abordada en la unidad. A medida que avanzan los años son más frecuentes los libros que ya no incluyen absolutamente nada de gramática, como *Lengua*, de octavo año de EGB, coordinado por Lotito (2004), cuyos contenidos se circunscriben a la lectura para informarse, debatir, narrar con palabras o imágenes, hacer teatro, leer y escribir poesía, recomendar lecturas y espectáculos. Algunos libros pueden dedicar un poco menos de un ocho por ciento de sus páginas a la gramática en una sección final como *Lengua 8* (Barreiro *et al.*, 2005). Dado que la gramática está ausente, apenas esquematizada o estudiada solamente como el vínculo formal entre unidades de un texto, no se ha seleccionado ningún libro de este período.

El quinto libro seleccionado, *Educación lingüística integral. Cuaderno 2* (Di Tullio y Viramonte de Ávalos, 2005), editado por una empresa de capitales nacionales, Comunic-arte, se puede entender como una reacción al estado de situación antes descrito, uno de los efectos de la transformación educativa de los noventa y los diseños curriculares del área de Lengua. De hecho, uno de los siete bloques de los CBC de Lengua a nivel nacional se titulaba “Reflexión sobre los hechos del lenguaje”,

hechos que incluían los discursos de circulación social, los textos, la oración y la palabra. Sin embargo, como sostuvo Miret (1991) en relación con los diseños curriculares del área en España, “la reflexión se presenta como un problema que ha surgido en el aula y para el que el alumno precisa de estrategias que le permitan resolverlo” (p. 40). Así, en Argentina, diseños jurisdiccionales como el de Salta, sostuvieron que “la reflexión sobre los hechos del lenguaje”

no se encuentra conformando un eje separado, sino que está incluido dentro de la comunicación oral y la comunicación escrita como único modo de integrar y poner en uso los conocimientos lingüísticos. Esto no quiere decir que se excluya la enseñanza de la gramática, sino que, por el contrario, los conceptos deben ser aplicados a situaciones comunicativas concretas. (Ministerio de Educación de la provincia de Salta, 1998, p. 75)

Por consiguiente, el único eje que incluía formalmente las unidades gramaticales adoptó un carácter transversal y la enseñanza de la gramática se volvió ocasional. De ahí que se pueda interpretar que el libro de Di Tullio y Viramonte de Ávalos (2005) es un eslabón más de las acciones académicas que cuestionaban este estado de situación. Así resumía esta problemática una de las autoras del libro en el prólogo de una revista que recogía aportes para la enseñanza de la gramática, editada apenas unos años antes del libro seleccionado para la serie:

Epa...¿y la gramática?, así interrogamos un día a quienes resumieron los CBC (Contenidos Básicos Comunes) del área lengua como ocupados sólo de lo relativo a escritura y a lectura, como si ellas fueran actividades abstractas, no encarnadas en la sistematicidad de una lengua. Sin advertir que las “reflexiones sobre el sistema de la lengua” juegan un papel fundante en el equilibrio de estructuración de los CBC, pues representan el punto de inflexión para la enseñanza, una interpretación ligera ha llevado a estereotipar la afirmación “¡ya no es importante la gramática!” (Viramonte de Ávalos y Carullo de Díaz, 2001, p. 5)

Finalmente, el sexto libro seleccionado pertenece a una editorial multinacional, Santillana, que realiza contratos con colegios que prescriben la compra de los libros, con o sin acceso a su plataforma digital. Se trata de *Lengua y Literatura II. Prácticas del lenguaje*, de Kaufman *et al.* (2014). Es un libro posterior a la Ley de Educación de 2006, que recuperó la estructura del Nivel Secundario y lo volvió obligatorio, y a los NAP que conformaron una base común de saberes necesarios para la enseñanza en el Nivel Secundario en todo el país. Los NAP vuelven a incluir contenidos gramaticales, pero esta vez desglosados con una lógica disciplinar cuidada, en el apartado “En relación con la reflexión sobre la Lengua (sistema, norma y uso) y los Textos”. Forma parte de la época en que el Estado volvió a asumir tareas en cuanto a los materiales educativos. En efecto, abrió licitaciones para comprar, producir y distribuir materiales impresos a escuelas y colegios y generó portales gratuitos con publicaciones que reúnen propuestas de enseñanza para las disciplinas y para programas específicos. Tales políticas incidieron en el mercado editorial.

4.2. Objetivos y lugar de la gramática en la organización de los libros de texto

En primer lugar, se abordarán los objetivos con los que se plantea la enseñanza de la gramática en los tres primeros manuales citados y en el último. Es necesario tener en cuenta que, cuando tales

objetivos no sean explicitados, será necesario desprenderlos de los propósitos de la enseñanza de la lengua o inferirlos del lugar de estos contenidos en la organización general del libro.

El habla de mi tierra se propone un doble objetivo: “facilitar a los alumnos el estudio del idioma nacional y ofrecer a los maestros copiosa variedad de recursos para amenizar la enseñanza del mismo, tan poco atrayente de suyo” (Ragucci, 1956, p. XIII). Retoma así uno de los mitos más sostenido por los docentes: la falta de atractivo del estudio de la lengua. La razón puede ser uno de los extremos que el autor recomienda evitar: “el recitado indigesto e interminable de reglas” (p. XIV), que vuelve inaccesible el estudio para los alumnos, especialmente los de menos edad. Para Ragucci (1956), tampoco el otro extremo es positivo: “el destierro de la teoría gramatical” (p. XIV). Es posible agregar una reflexión digresiva más sobre esta “falta de atractivo”: la variación hace que la lengua que se estudia en las aulas difiera en distintos grados de la que el estudiante conoce y usa; además, las explicaciones gramaticales requieren un dominio, siquiera parcial, de la teoría y sus términos.

Es relevante observar que el título del libro indica una posición en el debate de la época respecto del nombre del idioma oficial. Según Amado Alonso (1943), “se ha impuesto oficialmente por muchos años el nombre “idioma nacional”, porque el sentimiento de nacionalidad se sentía rozado por el nombre de español para el idioma propio” (p. 117). Sin embargo, en este caso no hay solamente una imposición. A lo largo del manual, el autor recupera “frases argentinas”, refranes, chistes, da cuenta de cómo han influido las lenguas indígenas en el español y de “argentinismos expresivos de buena ley” (p. 547), reconocidos o no por la Academia. Todas estas decisiones demuestran una independencia de criterio de Ragucci respecto del rol regulador de esta institución. Además, los pequeños fragmentos de obras literarias, incluidos los poemas analizados en la sección de versificación, pertenecen tanto a poetas americanos como españoles. Se trata de una gramática normativa que propone la corrección de anglicismos; galicismos; vulgarismos de acento, de analogía y verbales; barbarismos sintácticos; vicios ortológicos; solecismos de concordancia, de régimen y de construcción; usos incorrectos de preposiciones, etc. El interés normativo abarca la ortografía y la ortología. La envergadura que alcanzan ambas secciones en el libro demuestra la preocupación por brindar también un modelo de lengua hablada para los argentinos, un objetivo tan importante como el de la corrección de la lengua escrita.

Sostiene, además, la convicción de que existe una estrecha relación entre el uso de la lengua y el conocimiento consciente y sistemático de la gramática. Este, a su vez, disciplina la mente:

Creo que el dominio, siquiera mediocre, de una lengua, presupone ineludiblemente el estudio racional de la gramática: el aprendizaje metódico y reflexivo de los principios de más frecuente aplicación en la práctica oral y escrita. Opino, además, que tal estudio así llevado constituye una disciplina de la mente, inapreciable para habituar sin violencias a la precisión de la lógica y el orden. (Ragucci, 1956, p. XIII)

Se desprende que uno de sus objetivos es “realizar una exposición completa, si bien elemental, de las leyes principales de nuestro idioma” (1956, p. XVI). La organización del libro sigue la Gramática de la Real Academia Española de 1879: analogía, sintaxis, prosodia y ortografía (Garrido, 2008, p. 229), de modo que está dividido en cuatro partes: ortología, analogía, sintaxis y ortografía. Los apéndices contienen nociones complementarias sobre estos temas, versificación y composición literaria. Es necesario hacer notar que la sección de analogía no coincide con lo que hoy entendemos

como morfología, puesto que incluye “el estudio de los criterios sintácticos que permiten obtener las clases y las subclases de palabras” (Bosque, 2016, p. 94).

En *Gramática Castellana*, por su parte, Alonso y Henríquez Ureña (1973) sostienen lo siguiente:

la finalidad de esta enseñanza es que el alumno aprenda a hablar y a escribir su propia lengua con corrección, con fidelidad al pensamiento y con eficacia. Es claro que una enseñanza que procure al escolar tal dominio de la propia expresión lo adiestra también en interpretar acertadamente el habla o el escrito ajenos. (p. 18)

Por una parte, se advierte que, al igual que Ragucci, los autores confían en que el conocimiento de la gramática le permita al estudiante el control consciente de su producción lingüística y de la interpretación. Si bien se trata de una gramática normativa, tiene componentes que dan cuenta del inicio de una gramática científica. En efecto, se advierten en el rigor de las exposiciones y en las bases teóricas, explicitadas en el prólogo y en las notas finales: la *Gramática de la lengua castellana* de Andrés Bello, con las observaciones de Rufino José Cuervo (1977), un aporte que Alonso juzga más preciso que las gramáticas académicas, y el *Manual de pronunciación española* de Tomás Navarro Tomás (1918). En las notas finales discute los aportes de la lingüística moderna a la descripción gramatical.

La organización reviste especial interés. El libro contiene diez capítulos organizados en treinta lecciones, cada una de ellas calculada para el trabajo de una semana. En cada capítulo hay un apartado de desarrollo de un tema gramatical y otro de lectura y explicación de textos literarios, uno narrativo y uno poético. Contiene, además, una breve prescripción del trabajo semanal, que incluye la lectura y explicación de textos literarios, exposiciones orales, composiciones o dictados con corrección y devolución del profesor. Se dan breves indicaciones en cada capítulo respecto de los temas, organización, condiciones de la tarea, valoración y orientación de las exposiciones orales y las composiciones. De ese modo, el libro va mucho más allá de la gramática en sí misma y se convierte en un organizador del trabajo cotidiano del profesor de Lengua. La opinión de Arnoux (2001) respecto de que el manual aspira a disciplinar a docentes y alumnos, en su oralidad, en su escritura, en su afectividad, en su imaginación, en su lengua, es ciertamente válida. En efecto, aspira a conformar hablantes de un español general. Sin embargo, en verdad, cualquier tarea de educación sostenida en el lenguaje no afecta solamente el uso de la lengua de un hablante, como si hablante y uso fueran algo separado, sino que lo involucra en tanto sujeto conformado en y por la lengua.

Por su parte, Kovacci (1977), en el breve prólogo de *Castellano 3*, explica que cierra así “la exposición cíclica de la teoría gramatical”, con un “método descriptivo, cercando el objeto de estudio formal y semánticamente” (p. 5). Se sitúa en la tradición estructural que fue seguida por una serie de manuales destinados al nivel secundario, como los escritos por Lacau y Manacorda de Rosetti (1981). Asimismo, sostiene que la dimensión normativa del manual está en la selección de lecturas de autores modernos y contemporáneos del ámbito hispánico. Su intención es que el alumno se familiarice con “la lengua que habitualmente maneja” (Kovacci, 1978, p. 5), y, al hacerlo, lo hará con las normas que la rigen. Es importante destacar que en este prólogo la lingüista no enfatiza los fines utilitarios de la enseñanza de la gramática, como sí lo hace, por ejemplo, en el prólogo de *Castellano 1*. En este libro indica que los resultados más espectaculares se consiguen en “el orden en los pensamientos y la precisión en la expresión” (Kovacci, 1978, p. 5). El hecho de que Kovacci (1978) destaque que la

gramática proporciona “la disciplina necesaria para la atención y el razonamiento” (p. 5) indica que está más cerca de otra tradición: aquella que sostiene que la enseñanza de la gramática tiene un fin en sí misma, en tanto contribuye a que los estudiantes conozcan, comprendan el funcionamiento de la propia lengua y razonen de modo organizado.

El debate acerca de si la gramática debe ser enseñada por el valor intrínseco de la disciplina o por un fin utilitario se extiende a lo largo de todo el siglo. Así, Américo Castro (1922) sustentaba su posición antigramatical en el hecho de que la gramática no sirve para hablar y escribir correctamente. Por el contrario, Manuel de Montoliu, quien también fuera director del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires en 1925 y 1926, pensaba que la gramática tenía valor por sí misma como objeto de enseñanza. De hecho, lo afirmaba en el prólogo a su libro *Gramática Castellana*:

La gramática no tiene por objeto aprender a hablar y a escribir bien. El hablar y escribir bien nuestra lengua materna es solamente resultado del hábito formado en cada uno por nuestro instinto de imitación, mucho antes de que tengamos ninguna noción gramatical. Hay campesinos y gente ignorante que no saben leer ni escribir y hablan a la perfección su lengua materna.

La gramática tiene por objeto estudiar los usos de las palabras en la oración, de suerte que podamos comprobar y fundamentar en ellos los hábitos de lenguaje que hayamos adquirido antes y conformarlos a los mejores modelos. El estudio de la gramática, incidentalmente, es también un provechoso ejercicio mental. (Montoliu, 1928, p. 14)

El libro de Kovacci, como el de Alonso y Henríquez Ureña, también está conformado por diez capítulos, cada uno de ellos dividido en cuatro apartados: gramática, lectura, recitación y ejercicios, estos últimos focalizados en el análisis de fragmentos de textos literarios con las categorías propias de la gramática estructural. En el tercer curso, solamente se incluyen los poemas y los fragmentos de textos literarios propuestos, ya sin indicaciones que orienten el trabajo del docente. Tales sugerencias sí se dan en los libros dedicados a los años anteriores: breves indicaciones para trabajar vocabulario, expresión oral, composición escrita y dictado. El manual destinado al tercer curso incluye, en la parte final, una sección dedicada a los diagramas propuestos por Lamb (1966) para analizar palabras, sintagmas, oraciones simples y compuestas. Otra sección explica la noción de transformación sintáctica de Noam Chomsky (1957): voz activa y pasivas perifrásticas o con “se”, inclusión de proposiciones subordinadas, cambios de proposiciones subordinadas adjetivas a adverbiales. Se agrega un vocabulario de términos lingüísticos, y, finalmente, tres índices: de autores, analítico y temático. Es importante destacar la fuerte actualización disciplinar y las fuentes teóricas explícitas, características que comparte con el manual escrito por Alonso y Henríquez Ureña. Se puede advertir en los títulos de los dos últimos libros de texto, *Gramática castellana* y *Castellano 3*, la preferencia por “castellano” como nombre de la lengua, una actitud que Amado Alonso juzgaba “académica” en América y que tenía, además, “la ventaja de que no se identifica con ningún estado constituido” (Alonso, 1943, p. 123).

En *Educación Lingüística integral*, título que indica objetivos de mayor alcance que los puramente gramaticales, Di Tullio y Viramonte de Ávalos (2005) sostienen que los ejercicios procuran “promover la reflexión sobre el sistema léxico del español, ayudar a descubrir nuevos espacios semánticos, morfológicos, sintácticos y pragmáticos, orientar el desarrollo del vocabulario, abrir

espacios nuevos para el trabajo de la gramática en el aula” (p. 8). Cambia la perspectiva de la propuesta gramatical, puesto que las autoras asumen la competencia lingüística de los niños y adolescentes. Es sobre esa base que pretenden llevarlos a reflexionar sobre lo que ya saben de su propia lengua; pero de un modo organizado que “origina progresos verificables en la lengua oral, la lectura y la escritura del alumno” (Di Tullio y Viramonte de Ávalos, 2005, p. 8). El libro, concebido como material complementario, cuenta con unas palabras preliminares de Viramonte de Ávalos que lo sitúa en la línea editorial, una acabada introducción teórica sobre léxico y gramática de Di Tullio y tres secciones de actividades, destinadas a cada ciclo de EGB. Cada sección está dividida en dos semestres, el primero por meses y el segundo en áreas de trabajo (sinónimos, hipónimos e hiperónimos, antónimos, frases hechas o expresiones consolidadas por el uso). Finalmente, la bibliografía consigna las fuentes teóricas, entre las que se cuentan, entre otras, propuestas gramaticales generativas y estructuralistas, obras de consulta académicas, diccionarios, manuales de escritura; pero también artículos y libros de semántica y morfología. Es significativo que *El habla de mi tierra* se encuentre entre la bibliografía mencionada.

Dado que dos de los manuales no cuentan con ningún espacio en el que fundamenten la inclusión de la enseñanza de la gramática o justifiquen el modo en que lo hacen, describiré brevemente su organización. Tampoco hay en ellos un canon histórico explícito, es decir, desaparece toda referencia a los gramáticos y lingüistas que son considerados sus referentes.

Lengua y Literatura 1. Trabajos de integración de gramática y discurso de Marín (1989) se organiza en cuatro partes: la comunicación, la actividad discursiva, las funciones del lenguaje y el discurso literario. En los títulos no se advierte ninguna sección destinada específicamente a la gramática, pero tal como se menciona en el título, esta cobra importancia en el análisis del discurso. Por esa razón es necesario aclarar cuáles son las secciones en las que se advierte la inclusión de contenidos gramaticales. La primera parte consta de dos unidades: la comunicación y la decodificación. En la última se aborda el léxico: tanto su estructura morfológica interna como el modo en que interviene en el establecimiento de la referencia en el texto. La segunda parte consta de cuatro unidades: tema, párrafo y oración, construcción sustantiva y construcción verbal, en las que se desarrollan estos conceptos gramaticales sobre la base de la perspectiva estructuralista. La tercera parte aborda las funciones referencial, apelativa, emotiva y poética y los recursos lingüísticos que les son más característicos. En la última unidad, se introducen los discursos lírico y narrativo. Finalmente, se consigna un “Vocabulario de conceptos teóricos”, imprescindible, puesto que no hay en ningún otro lugar desarrollos conceptuales de los temas abordados. El manual consiste en una serie de actividades, que los estudiantes deben completar en los espacios destinados a tal fin.

El libro *Lengua y Literatura II. Prácticas del lenguaje* de Kaufman *et al.* (2014) tiene tres secciones: ámbito de la literatura, ámbito de estudio, ámbito de la formación ciudadana y reflexión sobre la lengua. Las tres primeras secciones siguen el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, Prácticas del lenguaje, tal como lo anuncia el título del libro. A pesar de que el diseño es jurisdiccional, es conveniente detenerse brevemente en él, porque tanto la denominación como su organización ha sido seguida no solo por las editoriales sino también por los documentos curriculares de otras provincias del país. De ahí que el título de este manual reúna las dos denominaciones más extendidas para los espacios curriculares destinados a la enseñanza de la lengua materna en Argentina.

En el diseño bonaerense está absolutamente ausente el contenido gramatical. Se incluyen breves indicaciones acerca de cómo desarrollar las reflexiones sobre el lenguaje. Considera que “no hay un saber anterior al uso de la lengua que lo garantice” y sostiene que

confeccionar y llevar adelante propuestas áulicas enmarcadas en las prácticas del lenguaje supone abordarlo de una manera integral, es decir, sin fragmentar el uso en unidades menores -ya sea textuales, oracionales, léxicas-, sino preservando a éste como objeto. Esto supone, por un lado, revisar aquellas prácticas de enseñanza centradas fundamentalmente en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua, difícilmente significativas para los alumnos/as y desvinculadas de los contextos reales donde esos aspectos efectivamente se usan. (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE], 2007, p. 354)

Por consiguiente, es necesario inferir que la última sección del manual, en la que se desarrollan contenidos gramaticales y normativos, responde a los NAP, que son válidos a nivel nacional. En esta última sección, los contenidos abarcan la oración, el verbo, conjunciones, pronombres, oraciones simples y compuestas, ortografía, tildación, puntuación. Finalmente, se incluyen los recursos en línea de la editorial.

4.3. Modalidad que adopta la enseñanza de la gramática en los libros de texto

En este apartado se describe brevemente el modo en que la enseñanza de la gramática se desarrolla en los seis libros de texto seleccionados. Se tendrán en cuenta tanto las exposiciones teóricas como la clase de actividades gramaticales propuestas, ya que estas últimas permiten advertir qué estrategias se privilegian para analizar el sistema y qué clase de problemas se plantean como relevantes.

En las exposiciones teóricas y en las consignas de *El habla de mi tierra*, de Ragucci, se utiliza la terminología gramatical de la época, que es inestable y sigue la tradición de la lógica aristotélica. Así, Ragucci (1956) define *palabra* como la “expresión oral de una idea” (p. 2), *oración* como “pensamiento o juicio expresado con palabras” (p. 431). Concibe la gramática más como un arte que como una ciencia: “el conjunto de reglas para hablar y escribir correctamente un idioma” (Ragucci, 1956, p. 3). Utiliza criterios semánticos para delimitar las clases de palabras, aunque aborde de modo sistemático una concepción funcional que expone en el primer apéndice. Organiza la exposición sobre el significado del léxico y de las combinatorias sintácticas siguiendo la tradición retórica: sentido literal y figurado, sintaxis regular y figurada (hipérbaton, elipsis, pleonismo, silepsis, enálage). Se advierte un énfasis en la adquisición de vocabulario propio de objetos y actividades cotidianas, tanto urbanos como rurales, a través de ilustraciones que fijan el significado. Si bien este libro está organizado, como ya se ha visto, siguiendo la gramática académica de la época, responde al equilibrio que, según Lidgett (2017), intentó el plan Garro en 1912 entre los planes de 1892 y 1863. En efecto, se advierte, como en el plan de 1892, la insistencia en la inducción de las reglas y apuntes sobre la composición, y, como en el plan de 1863, el enriquecimiento del vocabulario y la formación del idioma.

En las advertencias a la primera edición, el autor sostiene que dedica a la teoría menos de la cuarta parte del libro y el resto a ejercicios. Estos ascienden a más de tres mil, razón por la cual podían ser seleccionados por los docentes con libertad. El autor estaba convencido de la centralidad de los ejercicios, porque, sin ellos, la pura teoría sería “árida, abstrusa y, a menudo, incomprensible y

perjudicial” (Ragucci, 1956, p. XV). Sostenía que, independientemente de que en su libro la teoría los precediera, los ejercicios debían iniciar la clase, en tanto eran la base para inducir los preceptos. Con ellos el docente debía proseguir y finalizar. La abundante cantidad permitía que los profesores, además, pudieran seleccionar aquellos que se usarían en clases y los que servirían como tarea para el hogar o los repasos.

Sólo una parte de los ejercicios gramaticales, sostenida a lo largo del libro, es de corte tradicional. Son aquellos en los que se solicita el reconocimiento y clasificación de las categorías y funciones gramaticales enseñadas en textos, “en prosa” o “líricos”. Por cada uno de los temas expuestos, se incluyen propuestas de actividades de composición, tanto de oraciones como de textos breves, o de invención, en los que los ejemplos quedan a cargo de los estudiantes, sean de léxico, sean de estructuras sintagmáticas u oracionales. Otros ejercicios, en las secciones de analogía y sintaxis, centran el análisis en las unidades lingüísticas que aísla. Abren posibilidades de reflexión y de expresión. Si bien se puede advertir cierta inestabilidad en la selección de las categorías que se proponen al análisis, fenómeno explicable por el hecho de que la gramática estaba en proceso de constitución como disciplina científica, es sorprendente que muchos de los ejercicios coincidan con los propuestos actualmente en lingüística aplicada (Bosque y Gallego, 2016): pares mínimos que presentan secuencias que solo varían en el orden de palabras —tarea de reflexión sobre el efecto en el significado de la alteración del alcance de una palabra o de un sintagma—; análisis y corrección de secuencias con ambigüedad sintáctica o de secuencias con pronombres cuya referencialidad es ambigua; completamientos de espacios vacíos en secuencias breves para, entre otras posibilidades, analizar la selección que realizan los verbos, los activadores del modo verbal, la exigencia del complemento de régimen.

De modo consistente con el hecho de que el manual responde a una concepción normativa de la gramática, son verdaderamente numerosos los ejercicios en los que se solicita corregir rasgos fonéticos, morfológicos y el léxico de la lengua usada a lo largo del país, así como también la ortografía de las palabras. Sin embargo, el autor admite el seseo: “para los argentinos y muchos otros americanos y aun españoles (...) hay [menos] sonidos por eliminación del de la *zeta*, que pronuncian como *ese*” (Ragucci, 1956, p. 8). No menciona el yeísmo ni propone corregirlo. Se advierten, en cambio, propuestas de corrección de secuencias con vicios de construcción, tales como barbarismos sintácticos, solecismos, anfibología, repeticiones, redundancias, cacofonías.

La formación retórica del autor le permite articular las unidades y relaciones específicas de la morfología y de la sintaxis con la generación de nuevas palabras, enunciados e incluso breves textos y, al mismo tiempo, orientar la reflexión hacia generalizaciones. No es sorprendente, por tanto, que Battistesa (1973) haya sostenido que

quienes juzgan con el verdadero saber pronto reconocen que *El habla de mi tierra*, acoge uno de los pocos repertorios didácticos aquí recomendables para el adiestramiento de la conducta expresiva. El número de ediciones de esta obra sorprende. Casi extraña en un ámbito pedagógico con frecuencia anarquizado, en cuanto a los textos, por la arbitrariedad y el capricho. (p. 10)

Es justo este elogio, pues es cierto que este manual busca que el estudiante hable y escriba cada vez mejor y hace un importante esfuerzo didáctico para conseguirlo. Sin embargo, la propuesta va más allá y, en los límites de la gramática normativa de la época, afina posibilidades para que el estudiante

tome conciencia del funcionamiento del sistema en pequeñas secuencias. Se trata, por tanto, de uno de los intentos más completos de educación del lenguaje, en el que la gramática cumple más de un papel.

Las propuestas didácticas en gramática que establecen entre sí más semejanza son las de los libros de Alonso y Henríquez Ureña (1973) y Kovacci (1977), a pesar de que los primeros se enmarcan en una gramática normativa y la segunda opta por una presentación descriptiva. Es necesario establecer, sin embargo, que las lecciones de *Gramática castellana* de los primeros autores alcanzan rigor descriptivo y en ellas se deslinda explícitamente, con claridad argumentada, la terminología lingüística de aquella que tiene base en la lógica, dejada de lado. Siempre se trabaja sobre la base de fragmentos de textos literarios de escritores argentinos, latinoamericanos, españoles, desde el siglo XV hasta el siglo XX. Sus autores sostienen que “el estudio del idioma debe hacerse desde el comienzo sobre pasajes concretos de la lengua escrita o de la oral” (Alonso y Henríquez Ureña, 1973, p. 19). Tales pasajes están tomados de la literatura, en razón de la deseable interrelación entre lenguaje oral y lenguaje literario: “cuando el lenguaje oral se desentiende del literario, se empobrece y queda en estado dialectal” (Alonso y Henríquez Ureña, 1973, p. 13). El apartado “Ejercicio gramatical” está en cada una de las lecciones. En las consignas se solicita aislar una categoría gramatical en largos fragmentos de textos literarios y reflexionar sobre su significado, determinar constituyentes, realizar variaciones morfológicas, cambios u omisiones de constituyentes, generar frases utilizando determinadas categorías gramaticales, entre las tareas más recurrentes. De manera sistemática, se incluyen también propuestas de composición en cada lección. Una lección se dedica a la ortografía y tres lecciones a temas de prosodia: entonación, cualidades físicas del sonido, acento, voz y articulación, vocales y consonantes, modo de articulación y sonoridad y ortología. Asimismo, hay espacios en cada lección para exposiciones orales, recitación de poemas, dictados y composiciones escritas. Se advierte, nuevamente, que tanto la lengua oral como la escrita son objeto de análisis y descripción, pero también de prescripción normativa, en este caso con un fuerte predominio de la norma castellana. A diferencia del libro anterior, promueve que los alumnos aprendan a “diferenciar entre *ll* y *y* en su pronunciación” (Alonso y Henríquez Ureña, 1973, p. 181). No menciona el fenómeno del *seseo*, pero sí censura la “supresión total de la *s*” en los plurales (Alonso y Henríquez Ureña, 1973, p. 180).

En *Castellano 3* de Kovacci (1977), las exposiciones están fundadas en el estructuralismo. Son rigurosas, claras, descriptivas y están basadas en una amplia casuística. Cada capítulo termina en una sección de ejercicios en los que prima el análisis, el reconocimiento y la clasificación, ya no sobre fragmentos completos de textos literarios, como en el manual analizado anteriormente, sino sobre breves selecciones. Las consignas son más exigentes y técnicas, puesto que el manual está destinado al tercer curso. En ellas se proponen tareas de identificación de categorías gramaticales, funciones sintácticas y clases de constituyentes (en la oración simple y compuesta) en una amplia selección de fragmentos (entre treinta y cuarenta por consigna). Otros ejercicios consisten en análisis inversos, ya que el alumno debe dar ejemplos que respondan a estructuras determinadas que explicitan la función. Se advierte que, de modo consistente con el estructuralismo, en esta propuesta no se considera relevante el léxico sino las funciones sintácticas. Otras consignas solicitan transformaciones sintácticas, tales como la conversión de discurso directo a indirecto y viceversa, la transformación de proposiciones adjetivas en adverbiales o de oraciones subordinadas en coordinadas, operaciones de pasivización con frase verbal o con *se*. Tal clase de consignas es retomada y desarrollada con fundamentos teóricos en la sección dedicada a Chomsky. Es importante destacar que se dedica una lección completa a la morfología flexiva y derivativa. En los ejercicios se solicita la formación de

diferentes clases de palabras por derivación y composición, el análisis de vocablos parasintéticos, palabras complejas y compuestas. Incluye un capítulo sobre versificación y otro sobre la formación de la lengua castellana.

Los ejercicios de reconocimiento y clasificación suelen ser vistos hoy por los docentes como mecánicos. Es posible que pongan de manifiesto una concepción de aprendizaje, basado fundamentalmente en la repetición, propio de la primera mitad del siglo pasado, dominada por las líneas conductistas. Sin embargo, en este libro de Kovacci (1977), el rigor en la selección de fragmentos literarios y la precisión de los análisis exigidos dan cuenta, por una parte, de la preocupación por el análisis del uso más prestigioso del idioma, el literario y, por otra, de la sistematización y actualización científica alcanzada por la disciplina en ese momento. En síntesis, este libro es una muestra del rigor teórico y descriptivo alcanzado por la gramática escolar de raigambre estructuralista. Si bien cada capítulo incluye una propuesta de lectura y un poema para su recitación, de escritores españoles e hispanoamericanos, la gramática representa, con claridad, el centro conceptual de la enseñanza. Esto indica que, incluso más allá de la primera mitad del siglo pasado, el conocimiento gramatical formaba parte indudable de los saberes escolares requeridos por el Estado para la formación de sus ciudadanos.

Lengua y Literatura 1 de Marín (1989) presenta otro tipo de construcción discursiva; de hecho, cada unidad está conformada por trabajos prácticos numerados de modo correlativo, ciento veintisiete en total. En cada trabajo práctico ya no hay un desarrollo conceptual por parte de la autora, sino que, en la mayor parte de ellos, se formulan preguntas que orientan el análisis de un texto y le cabe al estudiante responderlas y averiguar por sí mismo el significado del término gramatical involucrado. Cabe recordar que, con este fin, se incorpora un vocabulario de conceptos teóricos de treinta páginas al final del libro. En algunas ocasiones, las preguntas se orientan hacia una breve definición, a un esquema o a un ejercicio de completamiento. Los textos ya no son solo literarios, sino de circulación social más amplia: viñetas de historietas, cartas, títulos de libros, canciones, revistas de divulgación científica, avisos comerciales, etc. Se advierte un esfuerzo por colocar en perspectiva productiva la gramática y por vincularla con su valor comunicativo. Después de abordar el texto y sus conexiones internas, se llega a la oración y sus constituyentes: las construcciones sustantiva y verbal. El vínculo entre gramática y discurso se establece en gran medida sobre la base de la selección de textos en uso. Así, por ejemplo, titulares de periódicos conforman los sintagmas nominales propuestos para el análisis y el léxico tomado de artículos periodísticos sirve de base para los trabajos prácticos sobre morfología —familias de palabras, prefijos y sufijos. De todos modos, se mantiene la gramática como un dominio de conocimiento y los ejercicios establecen un vínculo con el estructuralismo. Así, se propone la producción lingüística sobre la base de *pattern*, un marco funcional de cadenas de clases de palabras o de estructura de constituyentes (Hockett, 1958). En las secciones destinadas a las funciones del lenguaje, los tipos de oraciones, los pronombres personales, los tiempos y modos verbales, el vocabulario objetivo o subjetivo son estudiados en tanto recursos que concretan intenciones comunicativas. Se aborda la normativa en cinco trabajos de apoyo destinados a la ortografía de sufijos, puntuación, tildación; es decir, ya solamente normas de la lengua escrita.

En *Educación lingüística integral. Cuaderno 2* (Di Tullio y Viramonte de Ávalos, 2005) se propone una guía de ejercicios léxico-gramaticales para apoyar el desarrollo del lenguaje de los alumnos. Sobre la base de la teoría generativa se exploran las posibilidades morfológicas y sintácticas del léxico, pero se suman las posibilidades funcionales, semánticas, pragmáticas, las relativas a registros

formales e informales y las ortográficas. En la sección destinada al tercer ciclo de EGB, pertinente para este artículo, se propone la reflexión sobre la información que contienen las unidades léxicas y su categorización por parte de la gramática: morfología flexiva y su relevancia para la sintaxis, clases y subclases de palabras, procesos de formación de palabras, polisemia, sinonimia, hiperonimia e hiponimia, selección semántica y categorial, herencia argumental, constituyentes de la oración y concordancia, funciones sintácticas, la relación entre forma, categoría, significado y función y el vínculo entre sustitución, categoría y función. Los ejercicios constituyen acotadas tareas de análisis de secuencias breves (palabras, sintagmas, oraciones simples mayoritariamente), propias de la lengua cotidiana, con distintos grados de formalidad. Hay solicitudes de definiciones de palabras, de ponderación de diferencias en pares mínimos, de transformaciones sintácticas, pero los tipos de ejercicios más frecuentes son los de respuestas rápidas —completamiento de espacios, elegir una opción, clasificar, sustituir, reconocer categorías o funciones sintácticas—. También se advierte el esfuerzo de ampliación del léxico del estudiante, especialmente en las propuestas de análisis de suplección morfológica. La normativa se advierte en los vínculos establecidos entre derivación y ortografía. El denominador común de los ejercicios es que en todos se apela a una actitud activa hacia la información que contienen las unidades léxicas y sus interfaces con distintos niveles. En efecto, en ellos se abren posibilidades de experimentación, de argumentación, de ponderación de justificaciones. Otra característica es su accesibilidad, pues son los conocimientos implícitos de los estudiantes, en tanto hablantes de su lengua materna, los que habilitan las resoluciones de ejercicios. Sobre la base de ese descubrimiento, el docente puede llevar a los alumnos a un conocimiento consciente y fundado del uso o a la ampliación de posibilidades expresivas. Ahora bien, solamente los términos que están presentes en las consignas y las breves indicaciones adicionales en algunos ejercicios orientan al docente acerca del problema gramatical seleccionado. En efecto, el hecho de que el desarrollo teórico esté en la primera parte del libro es un indicio de que las autoras confían en que docentes y estudiantes pueden establecer relaciones entre la exposición y las actividades propuestas.

En la sección destinada a la gramática del libro más reciente, *Lengua y literatura II. Prácticas del lenguaje* (Kaufman *et al.*, 2014), las actividades alternan con las páginas de consulta, en las que se exponen, de modo conciso, los temas seleccionados: la oración, el verbo y sus modificadores, correlación verbal, verboides y frases verbales, conjunciones, pronombres, oraciones simples y compuestas, proposiciones incluidas, ortografía, tildación, puntuación. Se trata de la ejercitación tradicional en el área de gramática: identificación de categorías y funciones, tareas de completamiento, preguntas, determinación de funciones sintácticas en oraciones a partir de operaciones de reconocimiento, pares mínimos con opciones distintas de modo verbal. Sin embargo, la diferencia radica en los textos de circulación social seleccionados. Explícita y sistemáticamente, los ejercicios vinculan gramática oracional y textos, sean adaptaciones de textos auténticos, sean textos elaborados explícitamente para la enseñanza. Así, por ejemplo, el sintagma nominal se aborda a partir del análisis de títulos de libros y titulares periodísticos; las funciones sintácticas, a partir de noticias; las correlaciones verbales, a partir de narraciones históricas; los circunstanciales, a partir de recetas; los pronombres, a partir de una obra de teatro, canciones y entrevistas; el predicado adverbial, a partir de publicidades, etc. La única página dedicada a la morfología se encuentra en la sección de normativa, porque se pone énfasis en la ortografía de prefijos y sufijos de los tecnicismos de distintas disciplinas. La normativa ocupa un lugar importante, pero ya solamente la referida a la lengua escrita. Se advierte, por ejemplo, que es el único de los seis libros que incluye en la conjugación de los verbos las formas voseantes propias de la norma rioplatense. En este libro la gramática conserva, en su exposición y desarrollo, su estructura disciplinar; sin embargo, tanto la teoría como la ejercitación están muy acotadas.

En síntesis, las transformaciones de las modalidades que adopta la enseñanza de la gramática en los seis libros de texto muestran que están indisolublemente unidas a las concepciones teóricas sobre la naturaleza del objeto enseñado. Las teorías explican los contenidos y los problemas gramaticales seleccionados y están parcialmente vinculadas con la forma que adoptan los ejercicios propuestos a los estudiantes. Asimismo, hay una gran variación en el modo de concebir la formación gramatical. Operan como índices de estas concepciones la presencia o la ausencia de desarrollo teórico, su extensión y su continuidad a lo largo del manual o su restricción a una sección o a subsecciones, la mención o la ausencia de las fuentes, la presencia de una exposición desarrollada del tema antes de las actividades o la disociación entre exposición teórica y actividades o más aún, entre actividades y un glosario de términos. El lugar que cada libro de texto asigna a la enseñanza de la gramática también da cuenta de una definición pedagógica y política acerca de en qué medida es necesaria su presencia en la formación que se imparte en el Nivel Secundario.

5. Conclusiones

La conformación de la gramática como disciplina escolar y como parte del área de Lengua en el nivel medio ha sufrido transformaciones en función de los objetivos que han definido las sucesivas políticas educativas y las expectativas de distintos actores sociales en el período analizado. Este trabajo ha seguido tales transformaciones sobre la base del análisis de seis libros de texto. Así, se pudo dar cuenta de los cambios en los objetivos de la enseñanza de la gramática, de la redefinición de los contenidos, de las diferencias en la articulación teoría-práctica y, finalmente, de los replanteamientos respecto de las clases de razonamientos que se solicitan en las actividades. Cada uno de manuales resuelve de diferente manera la tensión entre la gramática como disciplina normativa y la gramática como disciplina científica, ambas posibilidades presentes en estos materiales educativos. Evidentemente, es tan necesario introducir a los estudiantes al quehacer científico de la gramática, a los razonamientos que permiten llegar a principios que explican los usos actuales y los posibles, como mostrar cuáles son las diferencias de prestigio en los usos lingüísticos en una comunidad. Son las teorías lingüísticas a las que se adscriben los manuales, además de los factores contextuales, las que definen de qué modo se resuelven ambos desafíos.

Todos los libros de texto analizados asignan, de uno u otro modo, un lugar a la normativa. Ahora bien, tanto *El habla de mi tierra* de Ragucci como *Gramática castellana* de Amado Alonso y Henríquez Ureña son gramáticas normativas. Se encuentran instrucciones para usar el lenguaje y modelos de uso tanto para la lengua hablada como para la lengua escrita, aunque no postulen la misma norma. El primero está más abierto a las realizaciones “de buena ley” propias de Argentina, mientras el segundo es una gramática normativa que aspira a “la unidad y uniformidad del idioma” (Alonso y Henríquez Ureña, 1973, p. 15) en las modalidades hablada y escrita. En efecto, el manual de Alonso y Henríquez Ureña da prioridad a la norma castellana peninsular como un modo de resolver la búsqueda de cohesión lingüística entre las comunidades americanas y españolas. Los dos primeros manuales responden a una política educativa homogeneizadora, tanto cultural como lingüística. Los otros cuatro incluyen únicamente normas propias de la lengua escrita, quizás porque sus autores ya asumen la existencia de estándares regionales. La fuerza de esta asunción se fortalece con el curso de los años. Sin duda, la dimensión normativa es insoslayable en las gramáticas escolares. Es posible interpretar que su presencia asegura “el derecho de los estudiantes a acceder a la forma prestigiosa de la lengua en la comunidad” (Di Tullio, 2005, p. 33) —se podría agregar que es un modo de asegurar su participación ciudadana en una república—, o, por el contrario, las normas pueden ser juzgadas

como un modo de “subalternización” de los hablantes cuya variedad es diferente de la preferida” (Arnoux, 2016, p. 30). Más allá de las diferencias de interpretación, es innegable que las gramáticas escolares responden a lineamientos de políticas lingüísticas.

De la misma manera, la gramática escolar responde a lineamientos científicos, a pesar de que los libros de texto se referencian en distintas posiciones teóricas. De hecho, incluso el más antiguo de la serie, *El habla de mi tierra* de Ragucci (1956), en el que se advierten todavía resabios de la lógica, se sitúa como un libro de avanzada para la época en muchos de sus ejercicios: tanto en el análisis de rasgos de distribución gramatical en secuencias acotadas como en la sutileza de la reflexión sintáctica que solicita. *Gramática castellana* de Alonso y Henríquez Ureña, el libro que inicia el período de la gramática científica con una exposición fundada en los más recientes avances de la ciencia del lenguaje en la época, propone el comentario gramatical de extensos fragmentos literarios. Se trata quizás del libro con más exigencia de contextualización del análisis.

Los libros de texto que se inscriben en las escuelas gramaticales estructuralistas y generativistas, *Castellano 3* de Kovacci (1977) y *Educación lingüística integral. Cuaderno 2* de Di Tullio y Viramonte de Ávalos (2005) son aquellos en los que se advierte una exposición cuidada de los principios teóricos: continua e integrada a las actividades propuestas a los estudiantes en el primero y situada en el inicio del libro en el segundo. En ambos manuales, los ejercicios presentan el mayor grado de descontextualización, en tanto sistemáticamente seleccionan secuencias mínimas, provenientes de la literatura en el primer caso, y de la lengua cotidiana en el segundo. Sin embargo, las actividades son diferentes: mientras en el libro de Kovacci priman ejercicios de identificación de estructuras oracionales, categorías gramaticales y funciones sintácticas, en el de Di Tullio y Viramonte los ejercicios son diversos e incentivan una reflexión puntual sobre el léxico y su interfaz con la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica, la pragmática.

Tanto *Lengua y literatura 1. Trabajos de integración de gramática y discurso* de Marín como *Lengua y Literatura II. Prácticas del lenguaje* de Kaufman et al. (2014) asumen que el lenguaje se estudia en un entorno social. De ahí la exploración de formas de vincular la gramática con el discurso y con los textos en uso. En efecto, si bien las unidades morfológicas y sintácticas son identificadas desde la gramática, en el análisis remiten a normas heterogéneas: enunciativas, textuales, discursivas. Probablemente es el primero de ambos manuales el que adopta la toma de posición más radical. En efecto, son sus actividades las que más abren las posibilidades interpretativas. Las exposiciones acerca de los contenidos gramaticales del segundo libro, si bien breves y ajustadas, se ciñen al funcionamiento del sistema. Acompañan los ejercicios, en los que se centra la atención del alumno en el significado de las unidades y en el que emerge de su combinatoria. Es desde allí que se promueve la reflexión sobre el aporte de ese constituyente a distintas clases de texto.

En síntesis, los libros de texto constituyen un dato histórico y una aportación teórica. Por una parte, dan cuenta del rol que juega el Estado en el diseño de la educación secundaria, en las metas de la educación lingüística y, consecuentemente, en la definición del valor formativo de la gramática. Es el Estado el que opta por una formación de usuarios y/o por una formación que le permita al estudiante tomar conciencia de la relación entre el significado y la combinatoria de las formas de su lengua. Esa definición está indudablemente vinculada con la función que el Estado le adjudica al Nivel Secundario. Por otra parte, como sostiene Tosi (2018), “los libros de texto constituyen fuentes historiográficas que expresan los saberes, las corrientes teóricas disciplinares y pedagógicas que

circulan en las instituciones escolares en una época determinada” (p. 19). Así, en los libros analizados los saberes gramaticales se entraman con la retórica, el estructuralismo, el funcionalismo, el análisis del discurso, la lingüística generativa y el análisis del texto. Además, dan cuenta de un inmenso esfuerzo de construcción de una gramática escolar, que establece relaciones con saberes sobre la lengua y el lenguaje, saberes que varían según los distintos posicionamientos disciplinares.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2007). *La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales*. XI Jornadas Interescuelas. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán. <https://www.aacademica.org/000-108/233>
- Alonso, A. (1943). *Castellano, español, idioma nacional*. Losada.
- Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, 23(38), 18-42. <http://dx.doi.org/10.12957/matraga.2016.20196>
- Arnoux, E. (2001). Disciplinar desde la lengua. La *Gramática Castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña. En E. Arnoux y A. Di Tullio (Comps.), *Homenaje a Ofelia Kovacci* (pp. 53-76). Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Battistessa, A. (1973). Discurso en el sepelio del Pbro. Rodolfo Ragucci. *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, 38(147), 7-14. <https://www.lettras.edu.ar/wwwisis/indice/Boletin%201973%20-%20147-148.pdf>
- Bello, A. y Cuervo, R. (1977). *Gramática de la lengua castellana*. Sopena. (Obra original publicada en 1847)
- Benveniste, E. (1977). El aparato formal de la enunciación. *Langages. París: Didier-Larousse*, 5(17), 12-18.
- Bosque, I. (2016). Gramática académica. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (Vol. 1, pp. 93-103). Routledge.
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula: recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63-83. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>
- Cabré, M. (2000). El discurs especializat o la variació funcional determinada por la temàtica: noves perspectives. En M. Cabré (Dir.), *La terminología. Representación y comunicación* (pp. 151-173). Universidad de Pompeu Fabra.
- Castro, A. (1922). *La enseñanza del español en España*. Editorial Victoriano Suárez.
- Cárdenas, V. y Tolaba, M. (2022). Discursos sobre la gramática en la escuela media salteña (2008-2018). En D. Acosta, B. Campuzano, C. Ibarguren y R. Quinteros (Comps.), *Ciencia que viene de esta tierra. Divulgación de investigaciones de la Universidad Nacional de Salta* (pp. 56-61). Universidad Nacional de Salta. <http://ci.unsa.edu.ar/wp-content/uploads/2022/05/Ciencia-que-viene-de-esta-tierra.pdf>
- Chartier, A. y Hébrard, J. (2005). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Gedisa.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.
- Ciapuscio, G. (2009). Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. En G. Lombardi (Dir.), *La formación docente en Alfabetización Inicial* (pp. 183-200). Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL002861.pdf>

- Círculo Lingüístico de Praga (1970). *Tesis de 1929*. Plaza Mayor. (Obra original publicada en 1929)
- Di Tullio, A. (2005). Léxico y gramática. En A. Di Tullio y M. Viramonte de Ávalos (Eds.), *Educación lingüística integral. Cuaderno 2* (pp.11-33). Comunic-arte.
- Di Tullio, A. (2007) *Manual de gramática del español*. Waldhuter. (Obra original publicada en 2005)
- Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. (2007). *Diseño curricular para la educación secundaria*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf>
- Fuertes, M. y García, M. (2010). El desarrollo del pensamiento lingüístico en la enseñanza. En K. Süselbeck, K. Wieland y V. Eilers (Eds.), *La lingüística y el desarrollo del español: Una autorreflexión sobre la historia de nuestra disciplina* (pp. 49-66). Buske.
- García, M. y Sinner, C. (2012). Introducción: la historia de la gramática escolar del español. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 4(2), 97-99. <https://dialnet.unirioja.es/revista/13026/V/4>
- Garrido, G. (2008). *Las gramáticas de la Real Academia española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924)* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Documental Gredos. <http://hdl.handle.net/10366/22436>
- Gazali, A. (2005). Los manuales de nivel medio. En L. Cubo de Severino (Coord.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico* (pp. 338-356). Comunic-arte.
- Girón, J. (2007). Corrientes y períodos en la gramática española. En J. Dorta, C. Corrales y D. Corbella (Eds.), *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos* (pp. 57-88). Arco Libros.
- Gómez J., Montoro del Arco J. y Swiggers, P. (2014). Principios, tareas, métodos e instrumentos en historiografía lingüística. En M. Calero (Ed.), *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística* (pp. 266-301). Nodus Publikationen. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/34575>
- Halliday, M. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Halliday, M. (1982). Un enfoque sociofuncional del lenguaje. En M. Halliday (Ed.), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado* (pp. 52-79). Fondo de Cultura Económica.
- Hernanz, M. y Brucart, J. (1987). *La sintaxis*. Crítica.
- Hockett, CH. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. The Macmillan Company
- Jakobson, R. (1975). Lingüística y Poética. En R. Jakobson (Ed.), *Ensayos de Lingüística General* (pp. 347-395). Seix Barral.
- Lamb, S. (1966). *Outline of Stratificational Grammar*. Georgetown University Press.
- Ley N° 1420, Ley de Educación Común. (8 de julio de 1884). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
- Ley N° 24195, Ley Federal de Educación. (14 de abril de 1993). <https://www.argentina.gob.ar/ley-24195-17009>

- Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional. (14 de diciembre de 2006). <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files>
- Lidgett, E. (2015). *Tradiciones gramaticales y discurso sobre la lengua nacional en la obra de Ricardo Monner Sans (1893-1926)* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. FILO: Digital. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/3012>
- Lidgett, E. (2017). La consolidación de un modelo gramatical escolar en la enseñanza secundaria argentina. *Boletín de Filología*, 52(2), 119-145.
- Manacorda de Rosetti, M. (1966) La gramática estructural: principios, método y sistema. *Revista de Psicología*, 3, 81-86.
- Maingueneau, D. (2008). *Los términos clave del análisis del discurso*. Nueva Visión.
- Miranda, L. (2014). Lingüística del texto (análisis del discurso); gramática del texto (gramática textual), gramática transfrásica y gramática transoracional. *Lengua y Sociedad*, 14(1), 217-226. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v14i1.22615>
- Ministerio de Educación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). *NAP Lengua, Educación Secundaria, Ciclo Básico*. Consejo Federal de Educación. <https://www.educ.ar/recursos/110569/nap-lengua-educacion-secundaria-ciclo-basico>
- Ministerio de Educación de la provincia de Salta (1998). *Diseño curricular jurisdiccional de Salta*.
- Miret, I. (1991). La propuesta curricular de lengua y literatura. En M. Siguan (Coord.), *La enseñanza de la lengua* (pp. 37-44). Ice/Horsori.
- Montoliu, M. (1928). *Gramática de la lengua castellana*. Seix Barral.
- Muñoz Machado, S. (2019). *Hablamos la misma lengua. Historia política del español en América, desde la Conquista hasta las Independencias*. Paidós.
- Navarro Tomás, T. (1918). *Manual de pronunciación española*. SCIC. <https://ia800301.us.archive.org/15/items/manualdepronunci00navauoft/manualdepronunci00navauoft.pdf>
- Perdomo-Batista, M. (2013). Propuestas para una historiografía de la lingüística de base hermenéutica. *Revista de Filología*, 31, 125-140. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4795/RF_31_%282013%29_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educação*, 59, 87-118.
- Supisiche, P. y Defagó, C. (2019). *Formación docente en gramática: de las teorías a las prácticas*. Brujas.
- Tosi, C. (2012). El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005). En H. Cucuzza y R. Spregelburd (Dirs.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 507-546). Editoras del Calderón.

Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós educación.

Viramonte de Ávalos, M. y Carullo de Díaz, A. M. (2001). *Lingüística en el Aula. Epa...¿ y la gramática? Nuevos aportes para su vigencia y vitalidad*. Centro de Investigaciones Lingüísticas.

Anexo

Corpus de estudio

- Alonso, A. y Henríquez Ureña, P. (1973). *Gramática castellana. Primer curso*. Losada. (Obra original publicada en 1931)
- Avendaño, F. y Di Vincenzo, D. (2001). *Lengua 9 EGB*. Santillana.
- Barreiro, M., Delgado, M., Gil, S. y Pérez, M. (2005). *Lengua 8*. Santillana.
- Di Tullio, A. y Viramonte de Ávalos, M. (2005). *Educación lingüística integral. Cuaderno 2. Comunicarte*.
- Kaufman, G., Lombardo, V., Silvestre, S. y Slutsky, L. (2014). *Lengua y Literatura II. Prácticas del lenguaje*. Santillana.
- Kovacci, O. (1977). *Castellano 3*. Huemul. (Obra original publicada en 1963)
- Kovacci, O. (1978). *Castellano 1*. Huemul. (Obra original publicada en 1962)
- Lacau, M. y Manacorda de Rosetti, M. (1981). *Nuevo Castellano 1, 2, 3*. Kapelusz.
- Lotito, L. (Coord.). (2004). *Lengua. EGB Tercer ciclo. 8*. Aique.
- Marín, M. (1989). *Lengua y literatura 1. Trabajos de integración de gramática y discurso*. Aique.
- Petruzzi, H., Ruiz, E. y Bannon, M. (1998). *Tomo la palabra 7*. Colihue
- Ragucci, R. (1956). *El habla de mi tierra. Lecciones prácticas de lengua española autorizadas oficialmente para los tres años del ciclo básico, utilísimas también para los grados superiores de las escuelas de la república*. Editorial Don Bosco. (Obra original publicada en 1931)

Contribución del autor

Viviana Cárdenas ha participado en todas las instancias del trabajo, a saber, la selección del corpus, el análisis, la redacción y aprueba la versión que se publica en la revista.

Agradecimientos

La autora agradece los aportes realizados por los revisores de la Sociedad Argentina de Estudios del Lenguaje (SAEL) a una versión preliminar de la ponencia presentada en el XVII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos y I Congreso Internacional SAEL en línea, organizado por la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) y SAEL en 2021. Dicha ponencia fue el germen del presente artículo.

Financiamiento

Este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación “Discursos sobre la gramática en la escuela media salteña (2008-2018)”. Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. Argentina.

Conflicto de intereses

La autora no presenta conflicto de interés.

Correspondencia: cardenasviviana@hum.unsa.edu.ar

Trayectoria académica de la autora

Viviana Cárdenas es doctora en Lingüística Española por la Universidad de Valladolid (España). Licenciada y profesora universitaria en Letras por la Universidad Nacional de Salta. Directora de la Maestría en Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional de Salta. Se desempeña como docente en el Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y como investigadora del Consejo de Investigación en la misma casa de estudios. Es autora del libro *La zona visuográfica en la escritura de niños* (EDUNSa, 2008), coordinadora y autora de *Hablar/escribir: (trans)formaciones culturales* (Universidad Nacional de Salta, 2005), *La puesta en palabras* (EDUNSa, 2006), *La palabra desalojada. Hablar y escribir en la Universidad* (EDUNSa, 2013) y *Juguemos con las palabras en Biología* (Milor, 2018).