

ALEJANDRA VIDAL, ROXANA ALMEIDA Y JOSÉ MIRANDA (2013),
GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DE LA LENGUA PILAGÁ, FORMOSA,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE FORMOSA

Las relaciones entre la lingüística y la pedagogía han sido siempre de colaboración pero no sin controversias. El aparato descriptivo de la primera se topó en la década de 1950 con el aparato prescriptivo de la segunda, en un tiempo en que la enseñanza de lenguas en la escuela se basaba en el “buen hablar” o en el criterio de la corrección. De la misma manera, la lingüística descriptiva fue interpelada en su ambición positivista en la cual se decía que es la ciencia más exacta entre las ciencias humanas. Sin embargo, el enfoque pedagógico dirigido hacia la comunicación provocó la entrada del elemento de subjetividad de la lengua: el carácter cultural del uso del lenguaje y la forma en que la misma permea todo el proceso comunicativo en las aulas.

A pesar de todos estos desencuentros, las relaciones han sido productivas. La lingüística aportó un conocimiento más exacto del objeto de enseñanza, primero, a través de la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas, la cual se mantuvo como una línea o un subcampo de la lingüística, y, posteriormente, por medio de la controvertida didáctica de la lengua que declaró su independencia —tanto de la lingüística como de la pedagogía— como disciplina.

La didáctica de la lengua considera que en el campo de la enseñanza del lenguaje, no nos referimos simplemente a una transposición didáctica de un saber científico que debe ser transmitido en el aula, sino a un objeto que nos constituye como sujetos enunciantes sobre el cual tenemos que reflexionar en la escuela, pero que al mismo tiempo constituye la herramienta para esta reflexión. Es a través del lenguaje que reflexionamos sobre el mismo.

Estas nuevas bases de la didáctica de la lengua tienen su origen en los cambios de paradigma que se llevaron a cabo con la teoría innatista de adquisición del lenguaje y la psicogenética. Estos llevaron a la conclusión de que en lo que concierne a la(s) primera(s) lengua(s), no se le enseña a hablar al niño (enfoque prescriptivista), sino a reflexionar sobre lo que ya posee, además de adquirir nuevos repertorios lingüísticos y usos del lenguaje en nuevos contextos (lenguaje académico).

Ahora bien, en las lenguas indígenas esta reflexión no tiene cabida pues se llevan a cabo procesos de castellanización forzada en los que los niños que asisten a la escuela tienen que reflexionar sobre una lengua —mayoritaria— que muchas veces no hablan. Esto implica sufrimiento y bajo rendimiento escolar, porque significa un doble trabajo: reflexionar y aprender una lengua al mismo tiempo.

Uno de los factores de esta situación, citados frecuentemente en la literatura, es la falta de formación de los profesores, que también fueron castellanizados, en el conocimiento de su lengua-objeto de enseñanza. Esto a su vez encuentra una explicación en la falta de estudios lingüísticos acerca de la lengua en cuestión que sean entendibles para profesores que no manejan los tecnicismos de una disciplina que se considera la más científica de las disciplinas sociales y humanísticas. Estos estudios, además, tendrían que ser llevados a la práctica con los alumnos, es decir, traducidos en estrategias didácticas.

Es aquí dónde se plantea la pregunta sobre qué es una gramática pedagógica y cuáles son sus usos. Para esto es necesario situar el debate sobre la pertinencia de incluir contenidos gramaticales en la enseñanza de la lengua, la cual pasó de las prescripciones del siglo XIX de enseñar gramática en la escuela, a los cuestionamientos que se generaron en el siglo XX sobre la utilidad de este proceder (Bargalló Escrivá, 2007). Al mismo tiempo se empezó a distinguir entre la enseñanza de la lengua materna —o primera lengua— y de una segunda lengua. Aunque en ambas se cuestionó la enseñanza de la gramática —sobre todo a partir de la introducción de los enfoques comunicativos, que en su inicio la excluían en favor de los usos de la lengua—, actualmente se ha reorientado la introducción de esta, centrándose en el paso de una metodología explícita y deductiva a un metodología inductiva que toma caminos distintos si se trata de la primera lengua o de la segunda. En el primer caso se trata de hablantes que han adquirido una gramática implícita de la lengua junto con la adquisición de ella y que necesitan reflexionar sobre lo que hablan (conocimiento metalingüístico), relacionarlo con los usos, aumentar repertorios lingüísticos y analizar discursivamente textos y producirlos (Rodríguez Gonzalo, 2011). Para los segundos es necesario primero adquirir los usos de la lengua en contexto comunicativo, y después reflexionar sobre los elementos que los componen (Rodríguez Abella, 1998).

Sin embargo, aunque la didáctica ha avanzado en cuanto a las reflexiones sobre la metodología para introducir la gramática, Castañeda Castro y Ortega Olivares (2001) opinan que la elaboración de gramáticas pedagógicas no ha sido aún examinada empíricamente para comprobar su mayor o menor eficacia en el aula. La

mejor definición que se ha logrado puede resumirse en la siguiente cita que, aunque dirigida a la L2, puede retomarse para la L1:

Por su parte, las gramáticas pedagógicas son herramientas que intentan ayudar a profesores y alumnos en la tarea de construir el sistema formal de la L2 y para ello deben cumplir con una serie de requisitos, deben ser simples, claras, adecuadas al nivel, pertinentes para los alumnos a los que van destinados y basarse en nociones de morfosintaxis. Por último, si los profesores deben actuar como guías de sus alumnos en el descubrimiento de las complejidades del sistema lingüístico, es innegable que ellos mismos deberían ser buenos analistas de la lengua que enseñan. (Castro Viúdez, 2004: 210)

Lo que queda claro es que elaborar una gramática pedagógica con esas características hace necesaria la intervención de lingüistas y pedagogos que manejen las metodologías de enseñanza de lenguas y que apoyen a los profesores en su conocimiento del análisis de la lengua para que puedan, a su vez, desarrollar metodologías apropiadas a su público.

Así, podemos dar la bienvenida a la publicación de un trabajo ejemplar en dicho campo: la gramática pedagógica de la lengua pilagá (2013), dirigida a niños hablantes. Dicho trabajo fue elaborado por la lingüista Alejandra Vidal, en colaboración con un equipo de profesores y hablantes nativos, en especial Roxana Almeida y José Miranda. La gramática tiene muchas virtudes, una de las cuales es que las dos profesionales dedicaron años de esfuerzos a una obra dirigida a un pueblo indígena de Argentina de la provincia de Formosa, bastante olvidado por las políticas educativas, y que tiene entre 5 000 y 6 000 locutores. Las autoras tuvieron que tocar muchas puertas y esperar mucho tiempo para que se publicara, hasta que la Universidad Nacional de Formosa, reconociendo su misión de generar conocimientos pero también de devolverlos a la comunidad, aceptó publicar su trabajo. El material está compuesto por tres libros: el libro uno, la gramática pedagógica de la lengua pilagá; el libro dos, con actividades para los alumnos y el libro tres, de orientaciones para el docente.

Otra virtud es que es una obra que Alejandra Vidal ofrece al pueblo pilagá para agradecerles lo que ellos le aportaron, y eso, en el campo de la lingüística, aunque no único, es loable. En América Latina ciertas corrientes de lingüistas que han trabajado en el continente no han visto a los sujetos de las comunidades únicamente como informantes, sino que se han preocupado por aportar o regresar sus conocimientos a las comunidades. La publicación de cartillas de lecto-escritura en las décadas de 1960 y 1970 y la edición de los libros de texto en lenguas indígenas por

la SEP-DGEEI, en la cual colaboraron lingüistas, son ejemplos de esta voluntad ética. Igualmente podemos encontrar una serie de gramáticas didácticas elaboradas por lingüistas y dirigidas a los hablantes en lenguajes menos técnicos.

Sin embargo, este trabajo constituye un modelo en el campo, ya que no solo surge de un conocimiento profundo, completo y de calidad científica, sino que con la intervención de Roxana Almeida se sitúa dentro de una pedagogía innovadora que reconoce la necesidad de didactizar la información lingüística hacia la reflexión sobre la lengua y no hacia la enseñanza de la gramática. La colaboración de José Miranda y de otros maestros pilagá garantiza que la cosmovisión de este pueblo aparezca plasmada en las propuestas didácticas y que las actividades estén claramente enunciadas en la lengua de los aprendices.

Los tres libros están estrechamente relacionados, cada uno contiene ocho capítulos, pero mientras que la gramática presenta la información lingüística seleccionada, reconociendo que “este libro no agota en absoluto todo el conocimiento que un hablante pilagá posee como parte del reservorio de su propia lengua” (p. 14), el libro de orientaciones para los alumnos contiene actividades para que trabajen con esa información, y el libro para el docente, las orientaciones para trabajar las actividades y las soluciones a los ejercicios. En estos dos últimos se anexan textos en pilagá escritos por hablantes participantes en talleres de escritura para trabajar la comprensión lectora, así como textos en español sobre temas del pueblo y la lengua pilagá.

El primer capítulo, titulado: “Las letras y sus sonidos”, presenta la fonología y la escritura de la lengua. La gramática le aporta al docente la información necesaria sobre la fonología de la lengua para que la aprenda. Es decir, entiende la necesidad de docentes bilingües de formarse en lingüística, ya que necesitan trabajar con dos lenguas diferentes y no proyectar una sobre la otra. Conforme se va presentando la información, se hace una comparación de los dos alfabetos de la lengua para que los docentes entiendan las diferencias entre ambos. Esto es necesario para una lengua que no tiene una norma de escritura. El libro de ejercicios y lecturas, por su parte, recoge la tradición oral de los pilagá, y con ellos se propone el trabajo de alfabetización y comprensión lectora, no con traducciones o creaciones a partir del español. Por ejemplo, en el libro de actividades para el alumno, se trabaja sobre el relato de “El hombre y el tigre”, a partir del cual se lleva a cabo la identificación de consonantes y la separación de palabras en sílabas.

Los capítulos dos al siete tratan la morfosintaxis. El capítulo dos introduce la morfología de forma sencilla, conceptualizando qué es la morfología, qué es una palabra y cómo se analiza. Además, explica qué es una lengua aglutinante con ejemplos. A

lo largo del trabajo se hacen comparaciones con el español, lo cual representa una gran ventaja. Primero, porque los profesores han trabajado la gramática del español y parten entonces de lo que conocen y después porque les hace ver claramente las diferencias entre las dos lenguas. El tercer capítulo analiza los sustantivos, el cuatro los adjetivos, el cinco los especificadores y los pronombres, el seis el verbo, y el siete los direccionales, el aspecto y la negación.

En general, cuestiones complejas son tratadas de forma sencilla para los que, aunque hablan la lengua, no han reflexionado acerca de cómo funciona y tienen como único referente la gramática del español. Por ejemplo, de los clasificadores posicionales se dice que:

Indican la posición en la que naturalmente o circunstancialmente se encuentra la cosa o persona nombrada por el sustantivo. Son tres:

- Da' 'parado o vertical': da' siyaʔawa.
- Ñi' 'sentado o en tres dimensiones (que tiene alto, ancho y espesor)': ñi' siyaʔawa.
- Di' 'acostado, horizontal o extendido': di' siyaʔawa.

Los tres clasificadores posicionales designan las tres posiciones básicas del ser humano, pero también equivalen a las tres formas básicas del resto en las que se encuentran las cosas o las personas en la naturaleza (parado = largo, sentado = redondo y acostado = plano). A continuación ampliamos la explicación de cada uno de ellos. (p. 56)

Esta misma información se trabaja en el libro dos, donde se encuentran actividades para el alumno, propiciando su reconocimiento y no dando la información. En el ejercicio propuesto en la imagen 1, se le pide al alumno que escriba lo que están haciendo las personas o animales, para después reflexionar sobre el uso de los posicionales. Sigue un camino inductivo que propicia el desarrollo de la capacidad analítica de los alumnos a partir de lo que saben.

El octavo capítulo de la gramática se dedica a los tipos de oraciones, explicando de forma ilustrativa la sintaxis característica de una lengua aglutinante. El enfoque comunicativo está presente en el libro dos, el de actividades, como se muestra en la imagen 2, en la cual los alumnos tienen que leer un texto y restituir la información en forma de historieta. A partir de ahí se trata de reconocer los diferentes tipos de enunciados con base en lo escrito por los alumnos.

Esta obra es un ejemplo de cómo se puede desarrollar, a partir de un trabajo lingüístico, una propuesta interdisciplinaria para desarrollar la tarea de formación y

enseñanza de las lenguas indígenas. Es una bellísima presentación y apertura a otros universos y cosmovisiones. Este conjunto de materiales está al alcance del público general y tendría que estar en los programas de formación de pedagogos, docentes y lingüistas para que, al mismo tiempo que los niños pilagá reconocen su lengua en la escuela (que es lo esperado), nuestra sociedad pueda enriquecerse con la diversidad (riqueza) cultural y lingüística que nos rodea, colaborando así para su preservación.

Imagen 1

N'ontak 29

¿Nae'ga' lenarut ga' awla'a naabo' niki'it? Analogeta'baio.



Imagen 2



BIBLIOGRAFÍA

- Bargalló Escrivá, María (2007), “Un viejo debate: Gramática y enseñanza de la lengua”, ponencia presentada en el *X Simposio Internacional de Comunicación Social*, Santiago de Cuba, 22 de enero de 2007, disponible en *Academia.edu* [https://www.academia.edu/4042867/Un_viejo_debate_gramática_y_enseñanza_de_la_lengua_Conferencia_inaugural], consultado: 20 de enero de 2015.
- Castañeda Castro, Alejandro y Jenaro Ortega Olivares (2001), “Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/LE”, en Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García (eds.), *Tendencia y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de Lingüística*, Alicante, S. L., disponible en [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6696/1/EL_Anexo1_09.pdf], consultado: 17 de diciembre de 2014.
- Castro Viúdez, Francisca (2004), “Condiciones de las gramáticas pedagógicas en enseñanza de ELE”, en María Auxiliadora Castillo Carballo, Olga Cruz Moya, Juan Manuel García Platero y Juan Pablo Mora Gutiérrez (coords.), *Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE*, Universidad de Sevilla, del 22 al 25 de septiembre de 2004, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 207-211, disponible en *Centro Virtual Cervantes* [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0205.pdf], consultado: 16 de junio de 2014.
- Rodríguez Abella, Rosa María (1998), “La gramática para comunicar, una propuesta inductiva”, en *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 433-440, disponible en *Centro Virtual Cervantes* [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0436.pdf], consultado: 3 de febrero de 2015.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2011), “La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática”, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 58, julio, disponible en *Academia.edu* [https://www.academia.edu/1073676/La_reflexión_sobre_la_lengua_y_la_enseñanza_de_la_gramática], consultado: 15 de enero de 2015.

MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ*
Universidad Pedagógica Nacional

D. R. © María Soledad Pérez López, México, D. F., enero-junio, 2014.

* baramouso@gmail.com