

La enseñanza de las variedades lingüísticas del español en la formación de profesores en letras (Universidad Nacional del Litoral, 1983-1991)

The teaching of linguistic variations of Spanish language in the training of language and literature teachers (Universidad Nacional del Litoral, 1983-1991)

Lucila Santomero*

Universidad Nacional del Litoral

lsantomero@conicet.gov.ar

Abstract

This article is the result of a doctoral research project that aimed to study, from the perspective of linguistic historiography, the history of teacher training in linguistics at the Universidad Nacional del Litoral (UNL) during the Argentine post-dictatorship (1983-2003). This presentation presents some of the results obtained from the period immediately following the restoration of democracy, from 1983 to 1991, the year until which the curriculum approved in 1980 was in force in the Humanities program. Based on an analysis of course programs from the period, this paper recovers the privileged linguistic perspectives in the training of teachers at the UNL, with special attention to the teaching of linguistic varieties of Spanish. In this sense, it seeks to show how the configuration of the language was conceived in the selection of content for university curricula and what conception of linguistic variation predominated in teacher training during the period in question.

Key words: linguistic studies, history of teaching, university, Argentina.

Resumen

Este artículo se desprende de un proyecto de investigación doctoral que tuvo como objetivo estudiar, desde la perspectiva de la historiografía lingüística, la historia de la formación docente en el área de lingüística en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) en la posdictadura argentina (1983-2003). En esta presentación se expone parte de los resultados obtenidos sobre el período inmediatamente posterior a la recuperación de la democracia, desde 1983 a 1991, año hasta el que rige en la carrera de Letras el Plan de estudios aprobado en 1980. El trabajo recupera, a partir del análisis de programas de cátedra del período, las perspectivas lingüísticas privilegiadas en la formación de los profesores de Letras en la UNL, con especial atención a la enseñanza de las variedades lingüísticas del español. En este sentido, se procura mostrar cómo se pensaba la configuración de la lengua en la selección de contenidos presentes en la currícula universitaria y qué concepción variación lingüística predominaba en la formación docente durante el período en cuestión.

Palabras clave: estudios lingüísticos, historia de la enseñanza, universidad, Argentina.

1. Introducción

Este artículo presenta resultados de una investigación doctoral finalizada que encuentra sus antecedentes en un estudio en el que se examinaron diseños de aulas de lengua del nivel secundario en la ciudad de Santa Fe. Específicamente, ese trabajo anterior indagó desde qué perspectivas lingüísticas los docentes pensaban el objeto a enseñar y cuáles eran los contenidos que priorizaban en la selección para el armado de sus clases de lengua. Y puesto que, como sostiene Gerbaudo, “cualquier investigación que intente cartografiar lo que acontece en los niveles primario y secundario terminará interrogando lo que sucede en el nivel superior, en el espacio de formador de formadores, es decir, en el lugar donde en gran medida se modelan las prácticas por venir” (2014a: 5), los resultados de esa investigación (Santomero 2017)

* Recibido el 10/11/2024. Aceptado el 1/12/2024.

condujeron a indagar en el espacio en el que se proyectan gran parte de las futuras decisiones teóricas y didácticas de los docentes en formación. Así, en la tesis doctoral (Santomero 2021) se propuso investigar la formación en el área de lingüística de los docentes de Letras de la región y reconstruir los procesos de institucionalización de los estudios lingüísticos en la universidad pública argentina.¹ Particularmente, se abordó lo acontecido en ese subcampo² de conocimiento en una universidad pública específica: la Universidad Nacional del Litoral (UNL); no obstante, la investigación implicó también examinar las vinculaciones entre esta y otras instituciones del país, sus respectivos agentes, los polos dominantes y los modos de circulación e ingreso de los temas y las principales perspectivas teóricas curricularizadas durante el período de la posdictadura en Argentina.

Por otra parte, estudios previos en relación con las teorías presentes en la formación del profesor de letras en la universidad argentina y los procesos de profesionalización en el ámbito de los estudios literarios, lingüísticos y semióticos (Gerbaudo 2014b, 2016, 2024a) han mostrado los distintos tiempos y ritmos de institucionalización de las letras en las distintas zonas del país y, por lo tanto, la imposibilidad de equiparar los modos exclusivos de construir teóricamente el objeto de enseñanza en cada institución universitaria y cada espacio local. Las perspectivas teóricas excluidas o desatendidas en una universidad pueden funcionar de modo hegemónico en otra/s. Por este motivo, estudios de este tipo no son pasibles de ser generalizables o extrapolables y de ahí la importancia de focalizar en abordajes particulares. En *La institucionalización de las Letras en la universidad argentina (1945–2010). Notas “en borrador” a partir de un primer relevamiento*, se destaca la relevancia de este tipo de investigaciones:

Nunca se insistirá lo suficiente sobre este punto: las matrices teóricas y epistemológicas dominantes en una universidad, lo que profesores y estudiantes evalúan como “excesos” producidos por los cambios de planes de estudio en sus instituciones, no debiera generalizarse [...]. Por ejemplo, la saturación varias veces señalada por Bombini de la teoría literaria o de la teoría chomskiana en la UNLP [Universidad Nacional de La Plata] es una situación propia del proceso de institucionalización generado en dicha universidad. Una situación que dista de ser generalizable y que demanda, para cada caso, estudios puntuales. (Gerbaudo 2014b: 26)

La cita demuestra, con ejemplos concretos, la importancia de realizar estudios situados ya que, si bien puede haber puntos en común y conexiones interuniversitarias, los procesos que atraviesa cada disciplina en cada institución universitaria revisten características singulares. Hablar entonces de “la universidad pública argentina” no es posible sin tener en cuenta los matices y las coordenadas temporales, espaciales e institucionales que vuelven singulares los datos para construir las hipótesis (cf. Gerbaudo 2016: 12-13) en cada caso particular. La reconstrucción de una parte de la historia, en este caso de la formación docente en el área de los estudios lingüísticos en una universidad específica, permite contribuir a la reconstrucción de la historia de la enseñanza en la Argentina.

En esta presentación se procura exponer parte de los resultados del mencionado estudio, principalmente aquellos vinculados a la enseñanza de las variedades lingüísticas del español en

¹ El estudio se enmarcó en el proyecto de investigación *International Cooperation in the Social-Sciences and Humanities: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities* (INTERCO SSH), dirigido por Gisèle Sapiro con la coordinación de Analía Gerbaudo para el área de Letras en Argentina. El proyecto se centró en la descripción, análisis y comparación de los procesos de institucionalización e internacionalización de las ciencias sociales y humanas y abarcó diferentes países (Argentina, Brasil, Francia, Italia, Reino Unido, Austria, Holanda, Hungría y Estados Unidos) y disciplinas (Sociología, Psicología, Filosofía, Economía, Letras, Antropología y Ciencias Políticas) entre 1945 y 2010.

² Retomamos la noción de “subcampo” desarrollada en Gerbaudo (2024b) a partir de los planteos de Bourdieu ([1984] 2016) y empleada en la indagación de los procesos de institucionalización de los estudios literarios, filológicos y lingüísticos en la Argentina (Gerbaudo 2014b, 2016, 2024a; Santomero 2021; Pérez Corti y Santomero 2023 y Scottó 2024).

la formación de los profesores de Letras de la UNL en los primeros años de la posdictadura (1983-1991), años durante los que estuvo vigente el Plan de estudios aprobado en 1980. En este sentido, se pretende mostrar cómo se pensaba la configuración de la lengua en la selección de contenidos presentes en la currícula universitaria y qué concepción de variación lingüística predominaba en la enseñanza durante un período clave para la institucionalización de los estudios lingüísticos en esa universidad. Sumado a esto, se describe una serie de cambios institucionales y su incidencia en la dinamización del área de la lingüística y la profesionalización de sus agentes.

2. Marco teórico y metodológico

Este trabajo se inscribe en la historiografía lingüística, específicamente en la epihistoriografía, un área que se caracteriza por proponer, para la reflexión y el tratamiento de la historia de la disciplina, una descripción (analítica y sintética) combinada con una interpretación de la documentación (bio)bibliográfica (Swiggers 2009: 68). En esta línea de trabajo, Zamorano Aguilar (2009) propone incluir como géneros que forman parte de la epihistoriografía a todas aquellas fuentes y documentos que no suelen ser prototípicos en la tarea interpretativa de la historia lingüística y que, sin embargo, son fundamentales y modifican de forma sobresaliente la propia percepción y descripción de la historia del pensamiento lingüístico (cf. 2009: 211). Se trata de estudios que recuperan no solo los textos canónicos (las gramáticas, manuales de análisis, diccionarios, ortografías) sino también los considerados no canónicos. Estos escritos dan cuenta de la configuración de las ideas acerca de las lenguas y su enseñanza y, entre ellos, pueden nombrarse los textos pedagógicos y todo aquel material producido en y para las instituciones educativas.

En esta perspectiva se inscribe la selección de los textos que conforman el corpus de estudio, conformado por los planes de estudio de la carrera de Letras de la UNL, programas de cátedra de las materias del área de lingüística, curriculum vitae de los docentes en ejercicio durante el período analizado, materiales de estudio y cuadernillos de cátedra, artículos, textos, ensayos y/o libros escritos por dichos profesores y otros documentos que significan un aporte sobre sus aulas de lengua y/ lingüística, como carpetas de estudiantes, trabajos prácticos, exámenes, apuntes de clases y diferentes materiales de cátedra elaborados para uso interno. Por otra parte, se trabajó con entrevistas a docentes universitarios responsables de las cátedras del área durante los años analizados y/o a sus estudiantes de la carrera de Letras (UNL). Esa indagación permitió, por un lado, reponer datos de los archivos institucionales incompletos; y, por otro, reconstruir información relevante que pudiera circular por fuera de los planes de estudio, los programas de cátedra y documentos escritos.

3. Los inicios de la enseñanza de las variedades lingüísticas en la universidad pública argentina

3. 1. La primera materia universitaria del área

La creación de la primera materia universitaria del área de lingüística en el país está vinculada a la fundación, en 1922, del Instituto de Filología (IF) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Barrenechea y Lois 1989; Di Tullio 2003; Toscano y García 2009, 2013). Al inaugurarse el Instituto inicia un proceso de institucionalización de los estudios lingüísticos en la Argentina y en ese marco se comienza a dictar “Lingüística romance”, cátedra obligatoria en el plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Hasta ese momento, no se

contaba en otra universidad del país con una materia que se dedicara de forma exclusiva a temas filológicos y lingüísticos.

Ramón Menéndez Pidal, director del Centro de Estudios Históricos en Madrid, fue designado director honorario del IF y se le delegó la atribución de designar a sus directores para ejercer funciones en Buenos Aires. A los directores se les encomendó además el dictado de la citada materia. El primer director del IF, Américo Castro, no impartió la cátedra durante su estadía en la Argentina en 1923 pero sí, además de una serie de conferencias, desarrolló en la Universidad Nacional de La Plata un curso de “Introducción a la historia de la lengua castellana”, en el que expuso su concepción de la filología como una disciplina que aborda científicamente el lenguaje a partir de la aplicación del método histórico (Toscano y García 2009: 125). Para Castro, la variación atentaba contra la integridad social y la dialectización era concebida como signo de deterioro de un pueblo, mientras que la fijeza y uniformidad de la lengua de un país eran concebidas como un índice de su mayor cultura. Su posición, en línea con la de Menéndez Pidal, exponía un alejamiento respecto del programa original del IF propuesto por Ricardo Rojas, responsable del proyecto original de creación del IF, vinculado al estudio del “castellano vivo” de la Argentina, influido por las lenguas indígenas y por las lenguas inmigratorias (Toscano y García 2009: 120).

Así, la emergencia de la enseñanza de la lingüística en el nivel superior de la educación argentina se funda en esa tensión de origen: por un lado, se proyectaba el estudio y la renovación en la enseñanza del español hablado en el país; y, por el otro, se convocó a filólogos españoles para la dirección del IF y el dictado de Lingüística Romance que inicialmente dejaron de lado la enseñanza de la lengua desde una perspectiva sincrónica y la inclusión del estudio de las variedades del español no peninsulares.

3. 2. *El cambio de paradigma en la enseñanza: sobre el giro dialectológico*

Los profesores que sucedieron a Castro en la materia Lingüística Romance fueron Agustín Millares Carlo en 1924, Manuel de Montolío en 1925, Juan Chiabra en 1926 y, a partir de 1927 y por casi dos décadas, Amado Alonso. En los primeros cursos se planteaba la enseñanza de la materia desde una perspectiva diacrónica centrada en la historia del español peninsular, sin referencia al español de Argentina o América.

A partir de 1929, los programas de Alonso comenzaron a evidenciar un proceso de modernización: por un lado, incorporan la distinción entre las perspectivas sincrónica y diacrónica en el estudio del lenguaje; y, por el otro, por primera vez dedican una unidad al estudio de las variedades del español. Alonso inaugura allí un uso técnico y no valorativo del término *dialecto*, definido como variedad geográfica (Battista 2012: 128). En los programas firmados por Alonso entre 1932 y 1937 se produce un período “de transición”, marcado por una gran actualización teórica que se articula con investigaciones sobre el español de América y da origen a lo que Toscano y García define como “giro dialectológico” (2011). Se trata del comienzo del estudio científico de los dialectos y variedades del español de la Argentina, un cambio de paradigma que impacta tanto en el desarrollo de las investigaciones lingüísticas como en la enseñanza, es decir, es el punto de inflexión a partir del cual se legitima el estudio de las variedades lingüísticas habladas en nuestro territorio y se comienza a incorporar en las aulas universitarias.

El programa de Lingüística Romance de 1938 marca el punto radical de transformación respecto de la perspectiva adoptada durante casi quince años en la materia (Toscano y García 2009: 158). Alonso centra ese año su curso en “El castellano en América” y es la primera vez que se da en una universidad un curso sobre este tema. Si bien, a partir de la década del treinta, fueron apareciendo referencias en sus programas a cuestiones dialectológicas

hispanoamericanas, este programa aborda el tema de forma exclusiva. Su elaboración y puesta en práctica da respuesta a ese objetivo originario de transferencia educativa enunciado en el proyecto fundacional del Instituto en tanto traslada al ámbito de la enseñanza universitaria los aportes de las investigaciones producidas desde el centro. Y en línea con ese programa inicial del IF se produce una redefinición del objeto de estudio y enseñanza por el que se da lugar al análisis de los fenómenos de variación dialectal. La incorporación a la enseñanza de las investigaciones sobre el español de América se articula con una importante actualización teórica: se introduce una serie de desarrollos teóricos lingüísticos contemporáneos que permiten dar cuenta de la lingüística como disciplina moderna. De ahí en adelante, se inicia en la Argentina un proceso de consolidación científica sin precedentes que, aunque continuará teniendo como polo dominante (Bourdieu 2003) a Buenos Aires, comienza a extenderse progresivamente y a institucionalizarse, con ritmos muy disímiles, en distintas instituciones de otras partes del país. A continuación, analizamos la continuidad de estos procesos de profesionalización de la disciplina en una universidad y período particulares.

4. La enseñanza de las variedades lingüísticas en la Universidad Nacional del Litoral

4. 1. La carrera de Letras en la sede Santa Fe

El Instituto del Profesorado fue la institución que, en sus inicios, albergó la carrera de Letras de la UNL en la ciudad de Santa Fe. Fue creado en 1953 y, en sus comienzos, dependía de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de Rosario. Posteriormente, funcionó bajo la órbita del Instituto Social, del Rectorado de la UNL y de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná. En el año 1958 cambió su nominación por la de Instituto del Profesorado Básico, nombre que mantuvo hasta 1970 cuando se dispuso su transformación en la Escuela Universitaria del Profesorado y se determinó su dependencia de la Facultad de Ciencias de la Educación. Al separarse, en 1973, la Universidad Nacional de Entre Ríos de la UNL, la Escuela Universitaria volvió a depender del Rectorado. La denominación estuvo vigente hasta el 21 de agosto de 1987, cuando se creó la Facultad de Formación Docente en Ciencias (FAFODOC). Este hecho tuvo impacto en su funcionamiento y en la institucionalización de los estudios que abarcaba, ya que el cambio de estatus a “facultad” implicó que se convirtiera en una unidad académica que debía contemplar no solo la docencia sino también la investigación y la extensión. Fue un cambio que constituyó un punto de inflexión para su normalización y la proyección institucional de las carreras cuyas disciplinas se enseñaban en la Facultad, entre ellas la de Letras. Durante esos años, se amplió el alcance de los títulos y, al mismo tiempo, se dio impulso a la formación de los primeros equipos de investigación, los cuales propiciaron luego la creación de las licenciaturas en las distintas disciplinas de la facultad.

A partir de 1990, la FAFODOC comenzó un intenso proceso de crecimiento y consolidación tanto en el ámbito de la enseñanza como en el de la investigación. Se elaboraron y aprobaron nuevos planes de estudio y, en el marco de esos procesos de transformación curricular, se creó, en el año 1993, la carrera Licenciatura en Letras. En el año 2000 se produjo la última modificación en la denominación de la institución, y a partir de allí adoptó su nombre actual: el de Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC). Las denominaciones de las carreras de Letras dictadas en la institución y los títulos otorgados atravesaron las siguientes modificaciones: Profesorado del Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales (1958-1963), Profesorado Secundario del Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales (1963-1970), Profesorado en Enseñanza Media especializado en Letras (1970-1974), Profesorado en Enseñanza Media en Letras (1974-1980) y Profesorado en Letras (desde 1980).

4. 2. *El Plan de estudios del Profesorado en Letras (1980)*

El Plan de estudios aprobado en el año 1980 se basa en gran parte en el Plan de 1975, con la introducción de algunas modificaciones. El Plan anterior tenía una duración de cuatro años, las materias de primer año eran cuatrimestrales y las restantes, anuales. En cuanto a las materias destinadas al área de lingüística eran cuatro: en primer año, Iniciación a la Investigación Lingüístico-Literaria; en segundo año, Lingüística General; en tercer año, Teoría Gramatical y Aplicación Práctica y, en cuarto año, Historia de la lengua. Se había incorporado, además, mediante resolución anterior (573/75), la asignatura Idioma Nacional como consecuencia de una disposición ministerial nacional por la que se añadió esa materia junto a Historia de la Cultura Argentina y Geografía Argentina, como un tríptico común de formación cultural para todos los profesados.

Una de las principales diferencias es que en el Plan de estudios de 1980 se amplió el alcance de los títulos para la enseñanza en el nivel superior universitario y no universitario. Por esto, se omite el sintagma “en enseñanza media” y su denominación pasa a ser “Profesor en Letras”. También se modifica la duración del plan, extendiéndola a cinco años. Otro de los cambios tiene que ver con la supresión de las materias del “tríptico” ya mencionado, aunque, en 1982 se incorporan los espacios curriculares Ejercicios del Idioma Nacional y Foniatría.

El Plan estaba constituido por un total de 33 materias, de las cuales catorce estaban dedicadas a la enseñanza de la literatura, cuatro eran cátedras de formación general, ocho se proponían para la formación pedagógica/didáctica de los estudiantes y seis cátedras estaban destinadas específicamente al área de lingüística, una de las cuales compartía espacio con la literatura (Iniciación en la Investigación Lingüístico-Literaria).

El dato cuantitativo marca la preponderancia de la enseñanza del objeto literatura sobre el objeto lengua/lingüística: más del doble de materias para la enseñanza exclusiva del área de los estudios literarios; incluso las asignaturas vinculadas a la formación didáctica superaban en cantidad a las de lingüística.³ Sin embargo, algunos entrevistados reparan en la formación gramatical que recibían y la describen como una fortaleza de la carrera en el área de lengua. Una actual profesora de la carrera, alumna durante el plan de estudios 1980, señala que, si bien tenían mayor cantidad de materias del área literatura, era algo compartido con los compañeros de su generación que, cuando aprobaban las “dos gramáticas”, ya se consideraban “recibidos” o graduados de la carrera. Con esta anécdota se refiere a que estas materias se transitaban como algo efectivamente troncal de la carrera y sobre su lugar en la formación añade:

Entiendo que había un peso fuerte de la lingüística y de la gramática en la carrera, más allá del número de asignaturas, en términos epistemológicos y metodológicos porque, en el caso de las literaturas, promovían una práctica que tenía más que ver con la lectura porque fundamentalmente el peso de la teoría literaria y de la crítica literaria no era el mismo que en años posteriores, no quiero decir que no existía, pero básicamente lo que hacíamos entonces era leer las obras a partir de algunos textos críticos. Y, en realidad, las asignaturas con mayor rigor epistemológico, metodológico, teórico, con mayor aporte bibliográfico específico, con gran

³ Se aclara que la desigualdad no reside solo en la cantidad de materias dedicadas a cada objeto de enseñanza, sino que también se traduce en la carga horaria semanal destinada a cada área. En primer año, entre los dos cuatrimestres se alcanzaban 14 horas para el dictado de la cátedra compartida, 13 horas para literatura, 4 de formación general y 4 de lengua; en segundo año, 22 para literatura, 18 para formación general y pedagógica y 12 para lingüística; en tercero, 36 para literatura, 12 para gramática y 6 para formación general; en cuarto, 20 para literatura, 12 para lengua y 12 para formación pedagógica; y, en quinto año, 3 horas de formación general y 6 para el Seminario final de Literatura Argentina y Americana. Como puede observarse, en los cinco años de cursado es significativamente menor la cantidad de horas del área formativa de lengua/lingüística. Incluso hasta la aprobación del Plan de estudios de 1991, el Seminario del último año de la carrera se reducía únicamente al objeto literatura; a partir de ese año el espacio pasó a titularse “Seminario” y ofrecía a los estudiantes la posibilidad de optar por las siguientes terminalidades: Literatura, Lingüística o Semiótica.

actualización eran las de lingüística. Yo recuerdo un congreso emblemático en Montevideo al cual asiste Elena [Escalona], en el cual toma contacto con Coseriu y discute sobre la noción de cambio lingüístico. Entonces creo que el peso de la lingüística y la gramática estaba, de hecho, en la materia Introducción a los estudios lingüístico literarios, que, en ese momento, estaba Elsa [Ghio], Beatriz Bolsi de Pino y Georgina García de Martínez, era anual y Georgina le dedicaba un cuatrimestre a variedades lingüísticas, entonces lo que hacíamos era análisis textual para reconocer y para describir variedades lingüísticas. (Profesora en Letras 1983-1988)⁴

Además del foco en la solidez y los aportes que ofrecían las materias del área, otros egresados destacan la preparación que recibían para su desempeño profesional como docentes de secundaria:

La formación en gramática siempre nos resultó exhaustiva, rigurosa y, en mi caso personal, me brindó seguridad para el desempeño posterior, considerando cómo era la didáctica en la escuela secundaria a fines de los ochenta y principios de los noventa. Yo empecé a trabajar finalizando los ochenta, en abril de 1989, y me sentía muy segura en cuanto a los contenidos de lingüística y de gramática, sobre todo de gramática, que era lo que se trabajaba en las escuelas, la didáctica de la gramática. Me sentía muy segura recién egresada de la universidad. Con respecto a los estudios literarios, por ejemplo, que esto es una digresión ya uno se tuvo que hacer más solo por decirlo de alguna forma, pero en gramática yo recuerdo que estaba muy segura de lo que había visto ahí y claro lo que pasaba era que en las escuelas se trabajaba ese enfoque, por supuesto. Ni hablar de gramática textual, eso vino después, ya en los noventa y bueno hubo que ponerse a estudiar por cuenta de uno. (Profesora en Letras 1981-1986)

En contraste con los datos obtenidos de las entrevistas a egresados del Plan de 1991, sobre los que no volveremos aquí por una cuestión de espacio, esa “seguridad” que les otorgaba la formación en el área de lingüística para el ejercicio de la docencia (coincidente en el resto de los relatos del período) se origina, en gran medida, en la continuidad entre lo que se enseñaba en la facultad y lo que se “requería” ser trabajado en las escuelas secundarias en un período complejo:

No debemos olvidar que estábamos bajo una dictadura militar, que ya veníamos de años con ese autoritarismo en educación [...] esa didáctica produjo tanto un “beneficio”, si uno le quiere llamar así, entre comillas, como un daño. *A posteriori*, ya durante el desempeño profesional conversando con compañeros de carrera, hemos coincidido en que nos permitió prepararnos para el mundo laboral, es decir, un mundo académico escolar que demandaba esos requisitos: formación rigurosa, alto nivel de compromiso institucional, de acatamiento de directivas de superiores, sin derecho a debatir. En síntesis, durante años se sostuvo un clima posdictadura, de marcado autoritarismo en las escuelas y, de alguna manera, los egresados sabíamos cómo lidiar con eso. Así y todo, la democracia se estaba abriendo camino y se notaba todavía una resistencia, una dificultad hacia debatir cosas o plantear cuestiones como propuestas de trabajo, etc. (Profesora en Letras 1981-1986)

En definitiva, la formación en el área de lingüística en ese período era considerada troncal y definitoria, sus asignaturas contaban con gran rigor teórico y metodológico, así como con aportes bibliográficos de gran actualización, lo que preparaba de una forma sólida a los futuros docentes, al menos para la tarea que en la escuela media se les demandaba. Dada la acotada cantidad de materias del área del plan, una hipótesis inicial de esta investigación sostenía que

⁴ Se mantuvo el anonimato en pos de resguardar la identidad de las fuentes. En todos los casos, se trata de personas egresadas de la carrera de Letras de la UNL y el nomenclador es: Profesor/a en Letras y años en que cursó la carrera. Estas entrevistas fueron tomadas durante el período 2016-2020.

determinados contenidos y desarrollos, como los propuestos por modelos sociolingüísticos que promueven la enseñanza dialectal, no eran incorporados en los programas de ese período. Sin embargo, como mostraremos, si bien esa hipótesis pudo validarse para los primeros años de la década analizada, se registró que de forma paulatina y continua comenzaron a introducirse en las cátedras del área temas y perspectivas vinculados con las variedades lingüísticas que fueron ocupando mayor espacio, hasta que, en 1991 con la aprobación del nuevo plan y la ampliación de las materias destinadas a los estudios lingüísticos, se curricularizan y conforman una asignatura independiente.

4. 3. Estudios lingüísticos y enseñanza universitaria: contenidos y perspectivas hegemónicas

Antes de comenzar este apartado de análisis, cabe aclarar que entendemos por “programa de cátedra” al texto en el que cada profesor o equipo docente explicita el conjunto de decisiones que toma para el dictado de la asignatura y que abarca selecciones teóricas, didácticas y epistemológicas que se realizan de manera previa. En este sentido, los programas resultan documentos relevantes para el estudio que aquí se pretende y, si bien no permiten acceder a un conocimiento acabado de lo acontecido en las clases (aunque se amplía la mirada sobre el modo en que la propuesta se articula en la práctica a través del análisis de materiales de cátedra y las entrevistas), posibilitan estudiar los posicionamientos asumidos en la construcción del objeto disciplinar a enseñar. Se trata de una propuesta que el profesor “firma” y se compromete a llevar adelante como una agenda de trabajo. Más allá entonces de si luego se dicta efectivamente o no la totalidad de aquello que se puntualiza en el programa, lo escrito allí funciona a modo de declaración de lo que se esperaba ofrecer y enseñar a los estudiantes durante el transcurso de esa materia. De esta manera, los programas se toman en cuenta para el análisis como textos que, lejos de constituir un listado de temas, documentan los contenidos, enfoques y perspectivas teóricas seleccionados para la organización de la práctica docente y los curricularizan en un momento e institución determinados.

En este caso, se analizan a continuación los programas de las materias del área Lingüística del Plan de estudios de 1980, su lugar dentro de la estructura del plan y las líneas y enfoques lingüísticos hegemónicos privilegiados por cátedra, con especial atención al lugar que ocupó la enseñanza de las variedades lingüísticas. Además de la cátedra de Iniciación en la Investigación Lingüístico-Literaria (ILL) en la que se comparte la enseñanza de ambos objetos, las asignaturas eran las siguientes: Ejercicios del Idioma Nacional (EIN), Lingüística General I (LGI), Lingüística General II (LGII), Teoría Gramatical y Aplicación Práctica I (TGI), Teoría Gramatical y Aplicación Práctica II (TGII) e Historia de la Lengua (HL).

4. 3. 1. Iniciación en la Investigación Lingüístico-Literaria

Esta asignatura se encontraba en el primer año de la carrera, era anual y constaba de siete horas semanales. Como se advierte ya desde su denominación, se proponía de forma conjunta la introducción a la enseñanza e investigación en ambas áreas de conocimiento: la lingüística y la literatura. El hecho de que ambas “iniciaciones” hayan compartido el espacio curricular (y, como veremos en la siguiente materia, formas de concebir la lengua y la literatura) encuentra resonancias en el modelo imperante desde los comienzos de la institucionalización de la lingüística en Argentina. Se trata de un modelo en el que se concibe cierta unidad entre literatura y lingüística, una concepción que en gran parte ancla en los desarrollos que introduce Alonso desde el IF de la UBA e irradia al resto del país. Específicamente, la incorporación de los modelos del idealismo y la perspectiva estilística para el estudio del lenguaje. El lugar de estas

tradiciones se observa en el análisis lingüístico propuesto en la cátedra, por ejemplo, de fenómenos gramaticales y léxicos, pero también en el abordaje de textos literarios.

Los programas de esta materia que pudieron hallarse son los de los siguientes años: 1981, y 1986 a 1990.⁵ En 1981 la materia es dictada por Marchese de Mian (Profesora titular) y Bolsi (Profesora adjunta). El programa se divide en tres ejes: 1) Niveles y tipos de lengua, 2) Lírica y 3) Narrativa.

El primer eje es el único destinado a lingüística y enuncia los siguientes contenidos: lengua discursiva, el español de América y el español de Argentina (zonas lingüísticas, influencias de lenguas indígenas, las lenguas regionales: rasgos fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxicos, repartición geográfica), la lengua rural argentina, la lengua coloquial (indicios apelativos y emotivos, el voseo), la lengua vulgar y la lengua expresiva. En este último punto se abre al eje siguiente, que puntualiza indicios reveladores de subjetividad y su expresión más acabada: la lírica.

Entre la bibliografía del primer eje se citan los siguientes textos y autores: *Qué es la prosa* (Enrique Anderson Imbert), *Expresión oral y escrita* (Nicolás Bratosevich), *Sintaxis hispanoamericana* (Charles Kany), *Historia de la lengua española* (Rafael Lapesa), *La lengua y el hombre* (Bertil Malmberg), *El mundo maravilloso del lenguaje* (Walter Porzig) y *El castellano de España y el castellano de América* (Ángel Rosenblat). A continuación, se enuncia: “Textos de autores argentinos y americanos para analizar niveles de lengua”. Se trata de textos literarios de José Hernández, Ricardo Güiraldes, Roberto Arlt, Miguel Ángel Asturias, Julio Cortázar, Juan Rulfo y Ernesto Sábato, entre otros.

El Programa del año 1986 es firmado por Bolsi (Profesora titular) y García de Martínez (Auxiliar docente). En cuanto al área de lingüística, el programa cambia radicalmente. Se organiza en tres partes o unidades denominadas: 1) El fenómeno lingüístico, 2) El hecho literario y 3) El mensaje literario: metodología de la investigación y análisis, que se divide a su vez en Narrativa y Lírica. El punto 1 sigue siendo el destinado a lingüística y sus principales contenidos son: comunicación lingüística, circuito de la comunicación, funciones del lenguaje, registros de habla, ciencia lingüística, tarea y objeto, lengua y habla, sincronía y diacronía, el signo lingüístico: naturaleza y principios, sistema, valor, actos de habla (ILL 1986: 2). La bibliografía de lingüística es acotada en relación a la de la enseñanza de la literatura y lista los siguientes autores: Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson, Georges Mounin, Bernd Spillner y Teun Van Dijk.

Se pasa así de un programa que ofrece contenidos vinculados al estudio de las variedades del español de América y el español de Argentina (desde los rasgos de las lenguas regionales y aspectos de lo que allí define como lengua “rural”, “coloquial”, “vulgar” y “expresiva” hasta los indicios de expresividad y subjetividad en la lengua) a un programa, en lo que respecta a la lingüística, centrado en el desarrollo de categorías del estructuralismo y en el que ocupa un lugar relevante el contenido circuito de la comunicación y funciones del lenguaje.

En los siguientes programas (1987-1988) se mantienen los últimos contenidos propuestos para el área de lingüística, pero reducidos. En la bibliografía se agregan textos de Dominique Maingueneau y de Oswald Ducrot y Tzvetan Todorov.

En 1989 se modifica la enunciación de los contenidos y, si bien, en gran parte se mantienen, aunque expresados de manera diferente, hay algunas incorporaciones vinculadas a la teoría de

⁵ Cabe señalar que, por distintas razones, el archivo de los programas del área presenta ciertas ausencias. Por ejemplo, no hay programas de 1988, luego del fallecimiento de la profesora Escalona. Se cuenta con los programas de 1989, ya elaborados por los nuevos docentes a cargo de las asignaturas. En otros casos, se ha podido constatar que se enmendó el año con un agregado de pegatina que lo cubre o hay casos en los que la fecha se encuentra borrada y reescrita, lo que hace suponer que se trata de casos en los que el programa anterior se mantenía vigente, sin modificaciones.

la enunciación, que en la bibliografía se traducen en textos de Catherine Kerbrat-Orecchioni, vinculados a la connotación y la enunciación y *La ciencia del texto* de Van Dijk.

Como puede observarse, en los primeros años la materia destinaba un espacio al tratamiento de las características del español de América y de Argentina, pero desde 1986, debido probablemente al cambio de titularidad, estos contenidos dejan de ser trabajados en la asignatura.

4. 3. 2. Ejercicios de Idioma Nacional

El espacio curricular EIN, incorporado en 1982 al plan, se ubicaba en el primer año de la carrera, era anual y tenía una carga de dos horas. El equipo docente a cargo de la cátedra estaba integrado por las profesoras Bolsi y García de Martínez (como en IIL) y participaban también de la cátedra las profesoras Rubin y Loréface.

Así como en IIL se asumía cierta concepción de unidad entre lengua y literatura, en esta materia también la presencia de dicha conceptualización puede observarse en varios aspectos. Si bien no es, como en el caso anterior, una materia de objeto compartido, los contenidos del área de lengua se trabajaban de forma exclusiva con textos literarios. En el programa del año 1984, luego de seis unidades destinadas a “Lectura”, “Vocabulario”, “Ortografía”, “Normativa”, “Sintaxis” y “Redacción”, en el apartado de la bibliografía, se aclara: “Todo el trabajo será realizado sobre la base de textos literarios seleccionados de ‘El cuento argentino: Quiroga, Borges, Cortázar y otros’”.

A continuación, se citan manuales o libros de texto destinados a la escuela secundaria, como *Cuaderno de la Lengua III*, de Elsa Risso de Sperber y Liliana Zaffaroni; *Lengua y literatura*, de Carlos A. Loprete; *Nuevo Castellano, Lengua y Literatura*, de María Hortensia Lacau y Mabel Manacorda de Rosetti; *Introducción Literaria III*, de Dolores Comas de Guembe y otros; *Cuaderno de Redacción, sintaxis y ortografía*, de Sperber y Teresa Inés García. A su vez, se citan dos diccionarios: el Kapeluz de la Lengua Española y uno de sinónimos y antónimos y un *Índice de reglas ortográficas y ejercicios ordenados*, de Irma Mandojana De Sangronis.

Como puede observarse tanto por la selección de los contenidos a enseñar en el programa como por los materiales propuestos, el trabajo de la cátedra se basaba más en una perspectiva instrumental y normativa sobre el objeto que en una orientada a la descripción e indagación científica.

Uno de los objetivos que se explicitaba en el programa de la materia era el siguiente: “Conocimiento preciso y amplio del vocabulario para una correcta expresión oral y escrita”. Se deriva, por la selección planteada, que la concepción modelo que subyace para la lengua escrita era la de la lengua de los escritores. La enseñanza de la lengua en la materia se reduce a cuestiones de ortografía, sintaxis, puntuación y cuestiones de redacción que se aplican al análisis gramatical de textos literarios. Otros de los propósitos esbozados eran los siguientes: “Conocimiento funcional de las reglas gramaticales más comunes sobre: puntuación, acentuación, concordancia, ortografía, para un correcto manejo de la lengua. Conocimiento de las distintas funciones para un cabal empleo de la lengua” (EIN 1984).

De esta manera, se advierte que en la configuración de la cátedra se priorizaba la selección de contenidos que apuntaban a la enseñanza de la normativa, de tendencia homogeneizante, y el propósito definido era el del uso “correcto” y “cabal” de la lengua. Desde sus objetivos hasta en los contenidos desglosados, la materia se presentaba como un espacio de formación de la competencia del docente de lengua como depositario de la forma legítima de su objeto. Una de las entrevistas de un estudiante por aquel entonces permite comprender y explicar el lugar de esta materia en el plan de la carrera:

EIN era una materia que podías rendir a principio de año y si la rendías bien, directamente te la daban por aprobada. Comenzamos y nos dictaron un fragmento que creo que era de García Márquez, de cuando pronunció el discurso cuando le dieron el Premio Nobel [...] nos dictaron ese texto y nos pasaron unas consignas. Evaluaban ortografía, puntuación y después había que escribir, producir un texto, nada extraordinario, muy simple. Evaluaban sintaxis y algunos aspectos básicos de lo que en ese momento se llamaba *idioma nacional* [...]. Era normativa pura. (Profesor/a en Letras 1987-1992)

El programa de la cátedra se mantiene sin modificaciones hasta el año 1989, plan en el que, si bien se conserva la mayor parte de los contenidos, se suprime el párrafo en el que se reducía el trabajo con todos los contenidos a su “aplicación” en textos literarios y se agrega: “Producción del discurso: elaboración de diferentes discursos a partir de las funciones del lenguaje”. En el programa del año 1990, esta leyenda continúa; sin embargo, resulta significativa la incorporación en la bibliografía de gran cantidad de textos literarios y la ausencia de textos no ficcionales para el trabajo en el aula con otro tipo de discursos.

4. 3. 3. Lingüística General I y II

La asignatura Lingüística I se dictaba en segundo año, durante el primer cuatrimestre y en el segundo cuatrimestre de ese mismo año se ubicaba Lingüística II, ambas con una carga horaria de seis horas. La profesora titular a cargo de ambas materias durante la mayor parte del período que abarca este plan fue Elena Escalona y la Jefa de Trabajos Prácticos Elsa Ghio. En este punto, cabe focalizar en el papel que Escalona desempeñó como Directora del Departamento de Letras, cargo que desempeñó hasta su fallecimiento (1988), además de ejercer como docente de cuatro de las principales materias del área: Lingüística I y II, y Teoría Gramatical y Aplicación Práctica I y II. Sobre el rol de Escalona en ese período y en la actualización bibliográfica de la carrera, destaca una egresada:

Hay una cuestión que creo que modaliza fuertemente la lectura que se puede hacer del plan y que tiene que ver con quién era la directora del departamento en ese momento y qué estaba sucediendo con las políticas editoriales. Es el momento en el cual toda esta actualización del campo lingüístico y gramatical en gran medida pasa por Gredos, por la posibilidad de acceder a lo que se llamaban las ediciones rústicas de Gredos y pasa por una decisión institucional de empezar a mejorar la biblioteca de lo que era entonces la Escuela del Profesorado. (Profesora en Letras 1983-1988)

Escalona era una docente que, según el testimonio de otra de sus alumnas y actual docente de la carrera, era “muy sólida en las teorías que enseñaba y defendía” (Profesora en Letras 1972-1976). Los entrevistados destacan su constante actualización teórica y bibliográfica, lo que puede comprobarse en la lectura del listado de la bibliografía obligatoria que proponía en sus programas de cátedra a los que cada año incorporaba textos publicados de forma reciente y muchas de las novedades del campo de la lingüística de la época, sobre todo, de producción y/o publicación en Buenos Aires. No solo promueve el equipamiento de la biblioteca de la Escuela universitaria, sino que su propia biblioteca personal (donada a la biblioteca de la FHUC- UNL luego de su fallecimiento) da cuenta del material actualizado con el que contaba en el área de los estudios lingüísticos y que excede en gran medida los textos mencionados en los programas.

En un contexto pre internet y en el que las tecnologías para la circulación y la reproducción de los textos no eran las actuales, los esfuerzos de Escalona para sostener la actualización bibliográfica en una universidad del interior del país resultaron fundamentales para la formación de los docentes en la carrera de Letras en el área de lingüística. Las zonas en las que se inscriben

mayoritariamente tanto sus lecturas como las clases universitarias que dictó son: la gramática del español, historia de la lingüística, dialectología, estructuralismo, estilística y sociolingüística.

El programa del año 1984 de Lingüística General I, firmado por Escalona y Ghio, enuncia como primer objetivo el de conocer la peculiaridad del hecho lingüístico desde una perspectiva semiológica. Además, se proponía enseñar los principios teóricos, problemas y metodología de la lingüística general y presentar elementos de fonética y fonología para aplicarlos al análisis de nuestra lengua. Se explicita que se pretendía que los estudiantes adquiriesen “Instrumentos para la formación de hábitos de documentación e investigación en materia lingüística”.

El programa se articulaba en tres ejes, cada uno con sus respectivos listados de contenidos. El primero se titulaba “Lingüística y Semiología o Semiótica” y recuperaba, además de estos tres conceptos, las vertientes actuales de investigaciones, sus principales representantes y las relaciones entre la lingüística y la semiología saussureana o semiología de la comunicación. A continuación, se enuncian los siguientes contenidos: el mecanismo de la indicación; acto sémico; señal y sentido; la situación y las circunstancias; el sema, significante y significado; el complemento del significado; el campo noético; la clasificación de los códigos; su significación; las relaciones lógicas entre significados; los mecanismos de economía y la peculiaridad de las lenguas. El eje se completaba con los contenidos de semiología de la significación, de la escuela francesa (se presenta como “la inversión de la propuesta saussureana”) y la semiótica norteamericana de Morris.

El segundo eje se titulaba “Etapas en la historia de la lingüística” y se dividía en dos partes: los estudios sobre el lenguaje desde la Antigüedad al Siglo XIX y el Siglo XX. La primera está integrada por los siguientes contenidos: “Hindúes y griegos. De la Edad Media al Siglo VIII. El Siglo XIX: el método científico. La lingüística comparada. La perspectiva histórica. Los aportes de Humboldt. Los neogramáticos: aportes; críticas”. La segunda especificaba los conceptos centrales desarrollados por Saussure y la lingüística general, la “trascendencia y decantación de su teoría” y, después de ese desarrollo, se abordaba la lingüística postsaussureana, el estructuralismo y el funcionalismo, sus principales escuelas y corrientes.

El último eje, el III, se denominaba “Elementos de Fonética y Fonología” y entre sus contenidos se encontraban la fonética articuladora y acústica, la fonación y articulación, la clasificación de los sonidos del habla, los rasgos articulatorios y acústicos de las vocales y consonantes españolas, la entonación (grupos fónicos, sílaba, acento, grupos de intensidad), las relaciones entre fonética y fonología, los lingüistas del Círculo de Praga, los conceptos fonológicos fundamentales, la oposición fonológica (clasificación: fonema, rasgo pertinente, variantes), el procedimiento de conmutación, neutralización y archifonema.

El listado de la bibliografía obligatoria era extenso, sobre todo si lo comparamos con las dos materias analizadas con anterioridad, y no estaba dividida por ejes. La lista ocupa dos páginas y media, pero es relevante mencionar los textos y autores para vincular desde qué enfoques, aportes y desarrollos se trabajaban los contenidos.

En línea con lo ya mencionado, muchos de los textos del programa fueron publicados por Gredos.⁶ También se listan, en menor medida, textos publicados por otras editoriales como Siglo XXI, Anagrama, Fondo de Cultura Económica, Seix Barral; hay un texto publicado por EUDEBA (*La comunicación y la articulación lingüística*, de Eric Buyssens), y otro por la editorial Hachette, en la colección dirigida por Elvira Narvaja de Arnoux, que ella tradujo al

⁶ Lo señalamos en cada caso luego del nombre del autor entre paréntesis o en el cuerpo del texto para que pueda observarse la presencia recurrente de estas ediciones.

español: *Introducción a la problemática de las corrientes lingüísticas contemporáneas* (Catherine Fuchs y Pierre Le Goffic).⁷

Hay textos que se mantienen a lo largo de los programas de la materia en el período y autores de los que se citaba más de un texto; interesa destacarlos ya que no solo por la cantidad podemos avizorar su importancia en el programa sino también por los temas y conceptos que desarrollan y que luego son retomados entre los contenidos a enseñar. Uno de ellos es Eugenio Coseriu, de quien se detallan los siguientes libros: *Teoría del lenguaje y lingüística general; Gramática, Semántica, Universales. Estudios de lingüística Funcional y Sincronía, diacronía e historia: el problema del cambio lingüístico* (los tres de Gredos). Otros autores de gran incidencia en el diseño del programa son André Martinet y Luis Jorge Prieto. Del primero se citan *Elementos de lingüística general, La lingüística sincrónica, El lenguaje desde el punto de vista funcional* (los tres de Gredos) y, del segundo, *¿Qué es la lingüística funcional?, La Semiología* (en Frédéric Francois y otros “El lenguaje. La comunicación”), *Mensajes y señales y Estudios de lingüística y semiología generales*.

Los aportes de Coseriu, Martinet y Prieto son centrales para el desarrollo del primer eje del programa, en el que conceptos como el de “acto sémico”, una de las principales contribuciones de Prieto, enunciada en *Principios de noología* y desarrollada con mayor profundidad luego en *Mensajes y señales* resultan centrales, así como las categorías de campo noético, mensajes (significado) y señales (significante). A través de estos y otros conceptos propuestos por los autores mencionados, la cátedra desarrolla y focaliza la enseñanza en las relaciones entre la lingüística, la semiología saussureana y la semiología de la comunicación.

Además del ya mencionado *Curso* (Saussure), otros textos que se trabajaban en profundidad eran *Gramática Estructural y Fonología Española* de Emilio Alarcos Llorach (ambos de Gredos), *Fonología y Morfología* (Nikolai Trubetzkoy, Edward Sapir y otros) y los textos de Mounin *Historia de la lingüística* (Gredos) y *Saussure. Presentación y textos*.

El resto de los textos del programa son los siguientes: *La semiología* (Roland Barthes), *Naturaleza del signo lingüístico* (Émile Benveniste), *Lenguaje* (Leonard Bloomfield), *La semiótica como teoría lingüística* (María del Carmen Bobes Naves, Gredos), *Teoría del lenguaje* (Karl Bühler), *Diccionario de lingüística* (Jean Dubois), el *Diccionario* (ya mencionado, de Ducrot y Todorov), *Pronunciación española* (Tomás Navarro Tomas, Gredos), *Elementos de Fonética General* (Samuel Gili Gaya, Gredos), *Cuestiones fundamentales de lingüística* (Claus Heeschen, Gredos), *Essai de Linguistique Générale* (Jakobson), *Fonología y Fonética* (Jakobson y Morris Halle), *Tendencias actuales de la gramática* (Ofelia Kovacci), *Las grandes corrientes de la lingüística* (Maurice Leroy), *Introducción en la lingüística teórica y Nuevos horizontes de la lingüística* (John Lyons), *Teoría de la lengua e historia de la lingüística* (Antonio Llorente Maldonado), *Los nuevos caminos de la lingüística* (Malmberg), *Lingüística Estructural I y II* (Francisco Rodríguez Adrados), *Teoría literaria y lingüística* (Karl D. Uitti) y *Estilística, poética y semiótica literaria* (Alicia Yllera).

En el año 1985 el programa se mantuvo idéntico al del año anterior.

En 1986, se introducen mínimas modificaciones al programa. Se añade entre los objetivos “Desarrollar una actitud crítica y reflexiva acerca de la naturaleza y funciones del acto sémico en general y de la comunicación lingüística en particular” y se abrevian considerablemente los apartados en el eje II destinados a los estudios sobre el lenguaje desde la Antigüedad al siglo XIX y en el siglo XX (en este caso se agrega la mención de la Escuela de Ginebra y ahí se incluye la teoría saussureana). El eje III, por el contrario, se amplía y se agrega “El inventario de fonemas de una lengua. Fonología del español: clasificación de vocales y consonantes. Prosodemas del español”.

⁷ Se hace énfasis en esta información porque permite, en una época previa a internet, acceder al conocimiento de los modos de circulación de los materiales en la universidad pública y, en este caso, su llegada al interior del país.

Los textos que se suman al programa de este año son: *Problemas de lingüística General I y II* (Benveniste), *El decir y lo dicho* (Ducrot), *Signo* (Umberto Eco), *¿Qué es la lingüística?* (Suzette Haden), *Curso de lingüística moderna* (Charles Hockett), *El signo. Las fuentes teóricas de la semiología: Saussure, Peirce, Morris* (Juan Ángel Magariños de Morentín), *Pertenencia y Práctica. Ensayos de semiología* (Prieto) y *La ciencia del texto* (Van Dijk). Un único texto sale del programa y es uno de los de Coseriu: *Teoría del lenguaje y lingüística general*.

Si bien el eje que se amplía en cuanto a desglose de contenidos es el de Fonología, advertimos que no se agrega nueva bibliografía al respecto y sí se amplían las lecturas sobre otros desarrollos de la lingüística moderna y de estudios sobre el signo. En el caso del texto de Magariños de Morentín se retoman la primera y tercera parte del texto, dedicadas al desarrollo y actualización de los conceptos lingüísticos y semiológicos de Saussure y a la teoría de Charles Morris y el análisis crítico de su teoría de los signos, respectivamente. A su vez, se profundiza en el desarrollo de los aportes teóricos de Prieto, incluyendo el texto en el que presenta su teoría más acabada de la pertinencia.

El programa de 1987 es el último firmado por Escalona. Se presentan contenidos similares a los del programa anterior pero notablemente reducidos. Se mantienen los tres ejes temáticos, el primero con la misma denominación (Lingüística y Semiología o Semiótica), el II se titula “Desarrollo de la lingüística” y el III “Fonética y Fonología”, ambos con los mismos temas que en los diseños anteriores pero reducidos.

La bibliografía también se acota, y se mantienen solo los siguientes textos: Alarcos Llorach, Barthes, Benveniste (*Problemas*), Buyssens, Eco, Gili y Gaya, Hockett, Jakobson (*Ensayos*), Leroy, Martinet, Mounin, Prieto, Saussure y Trubetzkoy, Sapir y otros. Se agregan dos textos que no estaban en los programas anteriores: *Principios de Fonología* de Trubetzkoy y *Principios de noología* de Prieto. De los libros que se suprimen, resulta significativo el recorte de la serie de textos de Coseriu dada la relevancia y el espacio que se otorgaban a los desarrollos de este autor en los cuadernillos y apuntes de cátedra de las materias a cargo de Escalona. Sin embargo, si bien se suprime esta bibliografía en la materia LGI, como veremos, se mantiene la enseñanza de gran parte de las categorías y nociones introducidas por Coseriu en las materias de gramática que también dictaba Escalona. Sumado a esto, cabe señalar que se aclara en el programa que esta es la bibliografía “básica” y que la específica o complementaria se indicará en clase. El recorte de la bibliografía básica (que se realiza por primera vez) también permite visualizar cuáles eran los textos y aportes teóricos que se priorizaron desde la cátedra, la mayoría ya señalados anteriormente, en función de la lectura de materiales destinados a los estudiantes de la materia.⁸

Luego del fallecimiento de Escalona, podríamos identificar el comienzo de un período de transición en el área de lingüística de la carrera, puesto que era quien dictaba como titular cuatro (de las seis) materias específicas (LGI, LGII, TGI y TGII) y, además, como hemos visto, de gran importancia en la formación de los estudiantes. A partir de la ausencia de esta profesora, las cátedras comenzaron a rearmarse y hubo movimientos transitorios dentro del plantel docente de la carrera, hasta que en los siguientes años se realizaron diversos concursos en el área. El recambio paulatino de los programas en lingüística, la emergencia e incorporación de nuevas ramas de los estudios lingüísticos y el inicio de las acciones de investigación en la FHUC-UNL confluyeron para que se produjeran grandes cambios en la enseñanza de la lingüística en la carrera, lo que se verá reflejado en gran medida en la aprobación del nuevo plan de estudios en 1991.

⁸ A través de otros documentos como cuadernillos de cátedra, carpetas y apuntes de estudiantes de la carrera se buscó indagar en cuáles eran los contenidos y enfoques que la cátedra privilegiaba en sus clases y, por lo tanto, más allá de la enunciación del programa, delimitar aquellos en los que especialmente se formaban los futuros docentes.

El programa de 1989 es firmado por Ghio como titular y Hechim como Jefa de Trabajos Prácticos (JTP). Es un programa, como señalábamos, de transición y en el que se mantienen algunos de los contenidos seleccionados previamente por Escalona.

Los ejes del programa son tres: 1. La lingüística y el lenguaje; 2. La lingüística estructural (primera mitad del Siglo XX); y, 3. Principios generales de semántica lingüística.

En el primer eje se plantean concepciones del lenguaje, hipótesis de origen, dominio de las ciencias del lenguaje y un panorama histórico de los estudios lingüísticos.

El eje 2 se divide en cuatro partes. En la primera se retoman los postulados del *Curso* (Saussure), se propone el desarrollo de la superación del marco teórico decimonónico y de los núcleos centrales de la teoría (objeto, principio de inmanencia, teoría del signo lingüístico, relaciones asociativas y paradigmáticas). En la segunda parte, se procede al tratamiento de la influencia del *Curso* en la lingüística europea: por un lado, en el funcionalismo; y, por el otro, en la glosemática. Respecto al primero, se plantea el desarrollo de algunos de los contenidos del programa anterior, tales como los aportes de la Escuela de Praga a la fonología y la concepción teleológica del cambio lingüístico y las contribuciones de la Escuela de París, básicamente de Martinet, como la doble articulación del lenguaje, las unidades de articulación, la función comunicativa, los monemas y otros conceptos trabajados por dicho autor). A propósito de la glosemática, se detallan los contenidos “Representantes. Influencias del neopositivismo” así como el propósito y metodología de la teoría, planos del signo lingüístico, decurso y sistema, relaciones y dependencias, entre otros conceptos. En la tercera parte se expone el estructuralismo norteamericano y, entre sus contenidos, se detalla la teoría de la relatividad lingüística y la hipótesis de Sapir-Whorf; luego el desarrollo del descriptivismo (Bloomfield); el concepto de forma lingüística, el léxico y la gramática, la morfología y la sintaxis y, por último, el análisis distribucional. Este eje finaliza con un estudio comparativo de los estructuralismos europeo y norteamericano, en cuanto a las siguientes definiciones: objeto de estudio, problema de significado, la noción de estructura, forma y sustancia, función, metodologías y niveles de análisis y delimitación del campo de la gramática.

El eje 3 detalla los siguientes puntos: semántica tradicional, los conceptos de sentido y referencia, significado y uso. A continuación, aborda la cuestión del retraso de los estudios semánticos en la primera mitad del siglo XX y, por último, el análisis distribucional y el análisis sémico.

En 1990, se modifica nuevamente el equipo docente y los cargos o funciones que ocupan los profesores: Hechim figura como Profesora Asociada y se incorpora Héctor Manni como Jefe de Trabajos Prácticos.

En este caso, los dos primeros ejes del programa se mantienen enunciados de forma idéntica. El tercero cambia radicalmente y pasa a titularse “La Gramática Generativa-Transformacional” y se desglosa en los siguientes contenidos: “1) Antecedentes y marco teórico. Competencia y actuación: concepto de gramática. 2) Modelos gramaticales: crítica de dos modelos elementales. El modelo de 1957. Críticas formuladas. La teoría estándar de 1965. 3) De la competencia generativa a la comunicativa” (LGI 1990: 3). En esta incorporación puede advertirse la intervención del profesor Manni, quien se había formado en el Instituto Superior del Profesorado N° 4 de Reconquista (Santa Fe) y realizó como posgrado la Maestría de Lingüística⁹ en la Universidad Nacional del Comahue (UNComa).

En el año 1991, se mantiene el mismo equipo de cátedra y el programa que implementan reproducía íntegramente el anterior.

⁹ Dicha Maestría fue creada en el año 1993 y en su Plan de estudios destaca como obligatorias las siguientes áreas temáticas: Teoría sintáctica y léxica, Estudio del significado, Teoría Fonológica y Morfológica, Adquisición del lenguaje y Universales Lingüísticos. Su director, desde septiembre 1993 a abril 2002, fue Pascual Masullo; y su lugar resulta central en la difusión de la teoría generativa en el país y la formación de profesores e investigadores en el área.

En cuanto a LGII, el programa de 1984, firmado por el mismo equipo de cátedra, está dividido en cinco unidades: 1. Estructuralismo europeo (el funcionalismo y la glosemática); 2. El descriptivismo americano; 3. El estructuralismo europeo y el descriptivismo americano; 4. La Gramática Generativo-Transformacional¹⁰ y 5. La Semántica.

Gran parte de los contenidos aquí desarrollados, al igual que la bibliografía, son los detallados en los últimos programas de LGI a cargo de Ghio y Hechim y luego Hechim y Manni.

El programa de 1985 se mantiene igual. No se ha hallado el Programa del año 1986.

El de 1987, el último programa elaborado por Escalona, presenta al igual que el de LGI una reducción considerable en el desglose de contenidos y en la bibliografía. Suprime el tercer eje temático que se trataba de una comparación entre los desarrollos del primero y el segundo, y mantiene los cuatro ejes restantes de forma idéntica.

En los años siguientes, al igual que en LGI, comienza un período de transición en la conformación de la materia. El equipo docente que dicta LGII en el año 1989 está constituido por Hechim y Manni, como profesores asociado y JTP respectivamente.

El programa se estructura en cinco ejes temáticos o unidades. El primero, titulado “Profundización y problematización del concepto de signo” propone recuperar las críticas y/o reajustes a la concepción saussureana. El segundo, “Semiótica y semiología” se subdivide, a su vez, en tres partes: los proyectos fundadores (en la que se desarrollan los conceptos centrales de Peirce y Saussure); Charles Morris (en la que se retoma la reformulación del concepto peirciano de signo, las ramas de la semiótica y la distinción entre semiosis y semiótica) y la semiología europea, que se divide a su vez en semiología de la significación (Barthes) y de la comunicación (Martinet).

La tercera unidad es titulada “Semántica” y se plantea el trabajo con las dificultades en la delimitación del objeto y una breve historia de la semántica. A continuación, se retoman clasificaciones, como las de la Semántica estructural, la semántica de la palabra, de la frase, del texto.

La cuarta unidad es dedicada a la “La Gramática Generativo-Transformacional” y se retoman los conceptos centrales del enfoque, el desarrollo de los modelos (1957 y 1965) y el paso de la competencia generativa a la comunicativa.

Por último, la quinta unidad se denomina “La lingüística del texto” y aborda los conceptos de texto y discurso; la semántica del texto y la coherencia; la pragmática del texto y los conceptos de actividad en lingüística y la teoría de los actos de habla; la teoría de la enunciación y la subjetividad en el lenguaje.

Entre los textos de la bibliografía obligatoria aun no mencionados hasta el momento en el desarrollo realizado¹¹, se encuentran textos, para el eje 1, de Jacques Derrida, Barthes y José Sazbón. Para el tema 2 se proponen los textos *Introducción y Significación y comunicación* (Eco), *Claves para la semiología* (Martinet), *Fundamentos de la teoría de los signos* (Morris), *La ciencia de la semiótica* (Pierce). Para el eje 3: *La semántica* (Gaetano Berruto), *Semántica estructural* (Algirdas Greimas) y *Lenguaje, significado y contexto* (Lyons). Para el eje 4, además de los textos centrales de Noam Chomsky sobre las teorías precisadas, se proponían los siguientes libros o artículos: *De la competencia generativa a la competencia comunicativa*

¹⁰ La Gramática Generativa ya había sido introducida en las cátedras de Escalona desde la década del setenta, sin embargo, se trataba de un desarrollo breve que solía estar a cargo del Jefe/la Jefa de Trabajos Prácticos (cf. Ghio 2014). Tanto Escalona como Ghio y Fernández (quienes tuvieron la tarea de enseñar esta perspectiva) no retomaron este enfoque en sus investigaciones, por eso mencionamos anteriormente el papel del Prof. Manni, quien luego dirigió proyectos de investigación enmarcados en esta perspectiva y desarrolló con profundidad la lingüística generativa en sus clases universitarias, incluso desde materias específicas (Gramática Teórica, Plan 2001).

¹¹ No volvemos a mencionar, por ejemplo, textos que aquí se repiten como los de Saussure, Coseriu, Martinet, Barthes, Benveniste, Jakobson, entre otros. Se mencionan estos autores cuando la bibliografía de su autoría es distinta a la ya explicitada, dado que se presupone su presencia en la formación de los estudiantes de la carrera de Letras, por encontrarse en la bibliografía obligatoria de LGI, o de ILL, como los de Kerbrat-Orecchioni.

(Sebastián Balet), *Los fundamentos de la gramática transformacional* (Heles Contreras) y *Gramática transformativa del español* (Roger L. Hadlich). Por último, para el eje 5 se trabajaba con: *Cómo hacer cosas con palabras* (John L. Austin), *Introducción a la lingüística del texto* (Enrique Bernárdez), *Curso de lingüística para el análisis del discurso* (Beatriz Lavandera), *Teoría del texto* (Siegfried J. Schmidt), *Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje* (John Searle).

El programa de 1990, también de Hechim y Manni, mantiene en líneas generales el anterior, con sus cinco ejes temáticos. Entre las mínimas diferencias, se observa que se sintetizan algunos desgloses de contenidos y se suprimen desarrollos como el de la semiología de la comunicación (Martinet), quedando únicamente la de la significación (Barthes) y se agrega el concepto de cohesión. Se mantiene la bibliografía citada y se incorporan textos sobre semiótica y filosofía, semiótica social, filosofía del lenguaje y gramática generativa de Carlo Sini, Michael Halliday, José Hierro Sánchez Pescador y Valerio Báez San José.

El programa de 1991, con los mismos docentes a cargo, sintetiza aún más los contenidos respecto del anterior y fundamentalmente reordena los temas seleccionados previamente. De cinco ejes temáticos pasa a tres: en el primero, “Semiótica y semiología”, unifica los dos primeros ejes del programa anterior y propone la problematización del concepto de signo y los aportes de Peirce, Saussure, Morris y Barthes.

El segundo bloque es “Semántica” (tercero en 1990) y comienza por los diferentes conceptos de significado, para luego continuar por el estudio funcional del significado. Se suprime la semántica estructural y se prioriza la semántica de la palabra (relaciones de significado entre palabras y análisis componencial) y la de la frase (relaciones de significado entre frases y la formalización del significado oracional). Se elimina la unidad dedicada a la “La Gramática Generativo-Transformacional” (GGT) y el último eje propuesto, similar al quinto en 1990, es el de “La lingüística del discurso” (antes “del texto”). Se continúan abordando los conceptos de texto y discurso; la semántica del texto y la coherencia; la Pragmática, los actos de habla y la teoría de la enunciación.

Gran parte de la bibliografía se mantiene. Se suprimen los textos vinculados a la unidad que se excluye (GGT) y se incorporan principalmente lecturas del área de la pragmática, vinculadas a la relación entre el contexto y la interpretación del significado: *Malinowsky*, *Firth* y “*el contexto de la situación*” (Robert H. Robins), *Lógica y conversación* (H. Paul Grice) y *Pragmática lingüística* (Brigitte Schlieben-Lange, Gredos).

4. 3. 4. Teoría Gramatical y Aplicación Práctica I y II

La asignatura Teoría Gramatical y Aplicación Práctica I se encontraba en el tercer año de la carrera, en el primer cuatrimestre. En el segundo cuatrimestre de ese mismo año de la carrera se dictaba Teoría Gramatical y Aplicación Práctica II (TGII), ambas con una carga horaria de 6 horas. Estuvieron a cargo en los primeros años del Plan 1980 del mismo equipo docente que LGI y LGII, la profesora titular era Escalona y la JTP, Ghio.

El programa de TGI de 1983 se organiza en nueve unidades. Con alternancias en el orden y mínimas modificaciones, serán los temas que se trabajarán en la cátedra hasta el último programa que firme Escalona, el de 1987.

La primera unidad se enfoca en el concepto de lengua como pluralidad de sistemas y en las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas. Dedicar una parte de la secuencia al problema de la corrección idiomática, el ideal, la normativa, criterios y críticas, e incluso trabaja la función de las Academias de la lengua. La unidad 2 presenta los siguientes contenidos:

Gramática: concepto. Objetos de los diferentes enfoques actuales. Puntos de vista: a) estructural y funcional. b) Generativo. Transformacional. C) Lingüística o gramática del texto o discurso. La descripción del sistema o “lengua funcional”: Los planos de organización de las estructuras de las lenguas y su estudio paradigmático y sintagmático. Jerarquías e interrelaciones. Unidades de cada plano. El problema de los límites entre Morfología y Sintaxis (TGI 1983:1-2).

Como vemos, lista como contenido el tratamiento de tres perspectivas para el estudio de la gramática; sin embargo, el resto del programa evidencia que en la materia se trabaja desde la estructuralista.

Las siguientes unidades se dedican, a grandes rasgos, a la noción de palabra (morfología, clases de palabras o “partes de la oración” o “del discurso”, y el tratamiento de diferentes criterios y críticas a estas clasificaciones) y a la de oración (conceptos, estructura, funciones sintácticas, sujeto y predicado verbal y no verbal, oraciones y proposiciones unimembres y sus constituyentes). Además, despliega contenidos que vinculan la noción de oración con las de discurso, texto y contexto; sumado a la clasificación de oraciones y proposiciones según la actitud del hablante. Una parte sustancial del programa se destina a contenidos orientados al análisis de oraciones de estructura simple y compleja. En esta línea, se presenta adjunto un plan para el desarrollo de los Trabajos Prácticos que consta de cuatro unidades, firmado por Ghio.

Entre la bibliografía principal para el abordaje de estos contenidos se citan textos de Alarcos Llorach, Alonso, Alonso y Pedro Henríquez Ureña, Ana María Barrenechea, Barrenechea y Rosetti, Barrenechea y otros, Andrés Bello, Coseriu, Kovacci, Real Academia Española (RAE) y Josep Roca Pons, entre otros.

En 1985 se añade a la Unidad 1: “La descripción lingüística: a) el estudio de una lengua homogénea o lengua funcional; b) el estudio de la diversidad lingüística (dialectos, niveles, estilos)” (TGI 1985: 1) y la segunda parte se constituye en una unidad independiente. Salvo esa incorporación, el programa se reproduce íntegramente. Sin embargo, ese agregado resulta representativo de cierta tensión presente en los programas de TGI, tensión sobre la que volvemos en el análisis de los materiales de cátedra.

En línea similar a lo propuesto en las cátedras de IILL y EIN, se puede rastrear en el programa de TGI, la priorización del trabajo con textos literarios a partir de las nociones teóricas enseñadas:

Explicación de conceptos teóricos y procedimientos de reconocimiento de relaciones sintácticas.

Elaboración de ejemplos para analizar por parte de los alumnos.

Aplicación práctica de los conceptos teóricos para analizar fragmentos seleccionados de textos de autores argentinos e hispanoamericanos. (TGI 1984: 2)

Esto se comprueba en el análisis de las carpetas de estudiantes, en las que pueden encontrarse numerosas páginas con ejercicios de análisis sintáctico, todos realizados en base a oraciones extraídas de textos literarios.

En el dictado y organización de la asignatura ocupa un lugar central un material de elaboración docente destinado al uso de los alumnos, titulado “Cuadernillo teórico-práctico. Fundamentos teóricos del Programa. Ejercicios gramaticales” (CTP). Un material que, en el marco de la enseñanza de futuros formadores, se constituye como instrumento de gramatización (Auroux 1992) en la medida que interviene en la delimitación de la lengua a enseñar y, en este sentido, se trata de un documento que reviste particular interés para este estudio porque permite visualizar el modo en que los contenidos del programa eran propuestos por la cátedra.

El documento comienza con el desarrollo de los fundamentos teóricos, en los que conviven diferentes perspectivas y enfoques para definir y describir el objeto a enseñar. En primer lugar,

se define el lenguaje, su universalidad y su diversidad recuperando los postulados de Sapir. A continuación, se explica el concepto de doble articulación (Martinet) y algunos de los conceptos principales de la teoría saussureana (signo, lengua y habla, relaciones paradigmáticas y sintagmáticas). Luego de lo anterior, se define “norma social” como la realización colectiva del sistema, los hábitos lingüísticos o modos de realización del código por una comunidad determinada en un tiempo determinado, en los términos sistematizados por Coseriu.

En este punto, cabe destacar que la influencia de este autor en el desarrollo teórico de los programas firmados por Escalona es decisiva y puede leerse, principalmente, en la sección inicial de este material de cátedra. Allí se expone el posicionamiento de la asignatura para la enseñanza y la descripción de la lengua, posición que se sustenta en una selección de conceptos formulados por el lingüista rumano, principalmente las nociones norma, habla y sistema.

Antes de profundizar en las categorías en las que se estructura el programa, nos detenemos en un relato que permite avizorar los motivos de incorporación y combinación de determinadas reflexiones teóricas que conviven en el programa. Ghio rescata que, para la elaboración de los programas de esta materia y la propuesta de análisis, “seguían fundamentalmente la orientación del estructuralismo que se hacía en Argentina, fundamentalmente los trabajos de Ana María Barrenechea, Ofelia Kovacci, Mabel Manacorda de Rosetti” (2014: 2), que “en esa época eran de los pocos que hacían investigación en la Argentina, quienes estaban en la UBA” (2014: 2). Y, a continuación, agrega:

Elena misma que, por lo menos yo consideraba que sabía mucho de la materia que daba, que había tenido formación, había hecho cursos, incluso fuera del país, con un lingüista muy reconocido [...] que era Eugenio Coseriu, cuando se abre la posibilidad en la facultad de hacer investigación, no se presentó. (Ghio 2014: 2)

En estas palabras de Ghio, es posible recuperar algunos de los pocos datos biográficos que se han podido obtener sobre la trayectoria y formación de la profesora Escalona. La información sobre la realización por parte de Escalona de cursos de formación (por ejemplo, con Coseriu) permitiría explicar la fuerte presencia de los desarrollos teóricos de este lingüista en sus programas de cátedra. Por otra parte, la asistencia a congresos de la especialidad, a los que alude Ghio en varias oportunidades, evidencian una marcada preocupación por la actualización teórica. No se hallaron textos firmados por Escalona, salvo los materiales elaborados para las diversas materias que dictaba, lo que corrobora lo expresado por Ghio: Escalona no se dedicó a la producción e investigación lingüística, sino que su actividad se centró en la docencia y en la gestión.

Volviendo al Cuadernillo de TGAPI, a continuación de la definición de “norma social” propuesta, el material desplegaba un marco teórico pormenorizado sobre la descripción de la lengua desde los aportes de Coseriu. Como mostraremos más adelante y, en cierta forma también anticipa Ghio, la sección de “aplicación práctica” de la asignatura, que abarcaba la mayor parte del recorrido de la materia, se centraba en los desarrollos que llevaron a cabo en Argentina las especialistas mencionadas. El cuadernillo ofrecía punto por punto con gran detalle la descripción de cómo debía realizarse el análisis sintáctico.

Luego de la definición de norma social, se aclara que no hay una norma única y se presentan dos conceptos sobre los que se articulaba el programa: “lengua histórica” (el español, el inglés, etc.) y “lengua funcional” (lengua que puede hablarse). Se concibe a la primera como un diasistema o supersistema, cuyo estudio permite conocer la diversidad lingüística dentro de una misma comunidad hablante; y, a la segunda, como un sistema de oposiciones funcionales y de realizaciones normales, una lengua que no debe confundirse con la lengua histórica o idioma. Se especifica que, una “lengua histórica” puede abarcar no solo “varias normas” sino “varios sistemas (coexistencia de sistemas en el mismo estado de lengua). El español aparece así como

un diasistema dentro del cual quedan comprendidos varios sistemas funcionales. Estos sistemas pueden ser regionales (diatópicos) y pueden coexistir en la misma región, en las diferentes capas sociales o culturales (diestráticos) o en los diferentes estilos (diafásicos). En cuanto a la lengua funcional, se agrega que es un sistema de subsistemas interrelacionados y que hay una jerarquía de planos de organización de las unidades lingüísticas, que debe estudiarse sintagmática y paradigmáticamente: fonológico, morfológico, semántico (significado léxico y gramatical), sintáctico y estilístico.

En el documento de cátedra se asume que, en la descripción de una lengua, se debe considerar, por un lado, la dimensión de la homogeneidad; y, por otro, la dimensión de la variedad. Se aclara, a su vez, que el hecho de que la gramática sea una disciplina sincrónica que estudia la homogeneidad, la estructura de una lengua funcional, no significa que la descripción lingüística deje de lado el estudio de las variedades, de la diversidad. Para ello, se sostiene que, junto a la gramática, deben existir por lo menos otras tres disciplinas que estudien la variedad y las relaciones de arquitectura dentro de una lengua histórica: la dialectología (variedad diatópica), la sociolingüística (variedad diestrática) y la estilística (variedad diafásica).

Como se advierte, en este caso, se explicita en el material el posicionamiento teórico desde el que se proyecta el análisis, en la práctica, de la variación lingüística.

Luego de este desarrollo, se plantea el interrogante respecto a cómo enfocar el problema de lo correcto frente a la realidad lingüística que presenta una pluralidad de normas coexistentes, según las variedades mencionadas. La respuesta apunta a la relatividad del concepto de corrección y se destaca la necesidad de evitar confundir gramática y normativa, dado que en la elección de formas correctas inciden razones no propiamente lingüísticas sino de orden sociocultural. Se propone encuadrar este tema en la perspectiva de Coseriu sobre los tres planos en el “saber hablar una lengua”: el hecho universal, el histórico y el individual y sus correspondientes saberes (elocucional, lingüístico o idiomático y expresivo). A cada uno de estos saberes le corresponde un juicio de conformidad: congruencia, corrección y adecuación; y se sostiene que “El profesor de lengua enseña al mismo tiempo que la norma idiomática (lo correcto), lo congruente y lo adecuado o apropiado. Pero debe recordar que lo correcto suspende lo congruente y lo adecuado puede suspender lo correcto” (CTP 1986:14).

A esto se añade la categoría de lo “ejemplar” y se aclara que no se trata de un juicio de conformidad sino de establecer, dentro de una lengua histórica, una lengua funcional con carácter inter-regional: una lengua, entonces, super-regional. Esta se define como aquella lengua que se erige como instrumento válido de comunicación, como “ejemplar” entre otras lenguas funcionales: la lengua estándar. Por último, se añade al respecto que: “El error corriente de muchas personas –particularmente de los llamados puristas– consiste en considerar solo lo ejemplar como lo correcto y concebir como incorrecto todo hablar diferente de la lengua ejemplar” (15).

Estos son los planteos, conceptos y fundamentos teóricos que, básicamente desde los postulados de Coseriu, se asumen para la enseñanza de la gramática en la cátedra. No obstante lo esbozado, la variedad que, en gran medida, funciona como legítima o lengua estándar para la enseñanza es el español que se corresponde con el modelo peninsular. En este sentido, es decisivo el papel que ejerce la Real Academia Española a través de sus discursos e instrumentos normativos que, aunque muestren la intención de fomentar una distribución equitativa y multilateral de las funciones en la estructura organizativa, siguen centralizando los procesos de estandarización de la lengua española en los países hispanohablantes. Huelga decir que, ya desde aquellos años, la ausencia de instrumentos de gramatización incidía en la posibilidad de enseñar la variedad argentina del español bajo otros parámetros. La falta de diccionarios, gramáticas, ortografías y textos para la enseñanza centrados en otras variedades del español que no sean la de España dificultaba (y dificulta) la tarea del docente del área en todos los niveles

educativos que opta por trabajar la/s variedad/es del español de Argentina con sus estudiantes en el aula.

El cuadernillo recupera, a continuación, algunas oposiciones en el léxico, comparando usos entre España y el Río de la Plata, por ejemplo, sobre los casos de “poner-quitar la chaqueta” (poner-sacar-/dar-quitar). Salvo estos casos puntuales, en el resto del material los ejemplos para el análisis, presentados a los estudiantes, al igual que sucedía en la asignatura EIN, son extraídos de textos literarios. En definitiva, se introduce el tratamiento de las definiciones sobre las variedades, la norma, la lengua estándar y la diversidad, pero en la práctica, al tomar solo a la lengua de los escritores como único objeto de análisis y referencia, no se garantiza promover un trabajo real con las variedades lingüísticas y su funcionamiento. Se legitima determinado modelo al proponer la lengua de los escritores y se configura una representación alrededor de formas lingüísticas “irregulares”. Se trata de un tipo de naturalización o diferenciación sociolingüística por la que las variedades que escapan de la lengua homogénea (piénsese no solo en la variedad argentina del español sino también en otras “subvariedades” dentro de aquella, como la variedad juvenil, la de los inmigrantes o la propia de grupos catalogados como “incultos” o “vulgares”) se estigmatizan en pos de la imposición de una variedad única.

El cuadernillo continúa con una sección también teórica, en la que se presentan tres enfoques: la gramática estructural, la gramática generativa transformacional y la gramática del texto. En línea con lo expresado para los contenidos del programa, se despliegan a los efectos de transmitir dichos conocimientos teóricos y epistemológicos a los estudiantes, pero la perspectiva que luego prima para el desarrollo y explicación de la mayoría de los temas es el estructuralismo. Luego se presenta el apartado “Metodología para la descripción gramatical” en el que se ofrece una serie de puntos orientadores para el trabajo:

1. Situar en la sincronía.
2. No estudiar elementos aislados. La lengua es un sistema.
3. Mantener la autonomía de lo gramatical. No dejarse llevar por el criterio lógico objetivo.
4. Proceder con criterio: a) sintáctico, b) morfológico. Aplicar el criterio semántico solo cuando se delimiten las categorías.
5. Segmentar el discurso en unidades de sentido con autonomía sintáctica (=oraciones). Considerar los enlaces extraoracionales. Segmentar la oración para obtener los constituyentes inmediatos. Proceder por conmutación para identificar las categorías gramaticales. Definir aplicando criterio sintáctico (por relaciones sintagmáticas) (CTP 1986: 3).

Como vemos, la propuesta privilegiaba una perspectiva sincrónica para el estudio de la lengua y requería adoptar un criterio en primer lugar sintáctico para el análisis. A continuación, en “Recomendaciones para el análisis sintáctico”, estos procedimientos son ampliados, explicados y ejemplificados con casos de análisis. Se trabaja con ejemplos para explicar el funcionamiento de las operaciones de conmutación (incorporación,¹² supresión, sustitución, trueque o cambio de situaciones sintácticas –transformación, variaciones flexionales) y para el trabajo con más de una descripción gramatical en los casos de ambigüedad.

El CTP se compone luego de la explicación de los diferentes temas que integran el programa, en cada caso acompañados de ejemplos, cuadros de síntesis y explicaciones destinadas al reconocimiento de la estructura básica de la oración y al aprendizaje de los grados del análisis según los aportes de Kovacci.

Las instrucciones que para cada punto se precisan parecen no dejar nada librado al azar, y en conjunto con el abundante trabajo de ejercitación dedicado al análisis sintáctico confluyen

¹² En uno de los cuadernillos de cátedra se señala esta operación y se apunta a mano: “Kovacci la llama catálisis” (4). Esta nota que el entonces estudiante introduce a partir de las explicaciones docentes en clase señala, una vez más, el posicionamiento teórico desde el que se trabaja, atento a las formulaciones de la escuela estructuralista argentina.

en una preparación que ha sido resaltada de forma específica por quienes la recibieron: “Entre las marcas positivas dentro de lo curricular en lo que hace a contenidos propiamente dichos, creo que se destaca la intensa formación en gramática” (Profesor/a en Letras 1981-1986).

Volviendo a la cuestión del tratamiento de la variedad, en el material se presenta un sistema de conjugación verbal que combina, en ocasiones, el uso de los pronombres de segunda persona (singular y plural) utilizados en la variedad peninsular (*tú/vosotros*) y en la variedad argentina (*vos/ustedes*). Cabe destacar que, en aquel momento, la mayoría de los manuales escolares producidos en Argentina y que circulaban en la escuela media no solían incluir el voseo en la descripción del paradigma de la conjugación verbal (López García 2015).

En el caso de TGAPII también se observa un entramado de discursos y posiciones diversas respecto a la lengua que conviven y manifiestan diferentes fluctuaciones. En la unidad en la que se trata el tema “pronombres”, en el caso de los personales, se presentan las “Formas variables” mediante la siguiente tabla:

Número	Persona	Casos Nominativo	Objetivo	Terminal
Singular	1a.	Yo	me (OD/OI)	mí-conmigo
	2a.	Tú-vos	te (OD/OI)	ti-contigo
	3a.	Él-Ella	lo-la (OD) le (OI) se (OD/OI)	sí-consigo
Plural	1a.	Nosotros	nos (OD/OI)	
	2a.	Vosotros (Ustedes)	vos (OD/OI) los-las (OD)	
	3a.	Ellos-Ellas	les (OI) se (OD/OI)	

Tabla 1. Formas variables

Se incluyen para la enseñanza los usos de la variedad argentina, sin embargo, las jerarquías de uso resultan alteradas en el orden en que son presentadas: en primer lugar, las formas inusuales en el español de la argentina y, en segunda instancia, el paradigma usual en nuestra variedad. Incluso puede pensarse que se “desjerarquizan” no solo por el orden sino también, como es el caso de “ustedes”, a través de la separación gráfica que imponen los paréntesis. Sumado a esto, no se recupera el caso terminal para la segunda persona del singular: “(con) vos”.

Por otra parte, en el apartado del Cuadernillo de TGAPI en el que se define al sujeto, se recuperan formas pronominales usadas de forma dominante en Argentina. Luego de destacar que el reconocimiento del sujeto puede realizarse a través del procedimiento de la concordancia sintáctica, se presentan siete casos especiales de concordancia retomados de Kovacci (Castellano I). Se transcriben los dos primeros casos sobre pronombres personales, y en el segundo caso incluso se señala el uso del voseo como “regional”:

1. Con los pronombres de segunda persona “Usted, ustedes”, el verbo concuerda en tercera persona: ¿Saldrá usted? ¿Ustedes cantaban?
2. El uso regional de la segunda persona “vos” exige desinencias especiales del verbo en presente de indicativo y en imperativo. Vos cantás. Cantá esa canción. (1986: 24)

Esta marca de “variedad regional” para el voseo encuentra también su justificación en la tradición que lo vincula únicamente al registro coloquial, es decir, como un rasgo de la variedad geográfica interpretado por los hablantes como forma coloquial, propia del habla familiar. No resulta extraña esta marca en su contexto de uso si se tiene en cuenta que solo unos años antes,

en 1982, la Academia Argentina de Letras (AAL) aceptó el voseo y lo reconoció como uso legítimo en los hispanohablantes pero hasta con objeciones: “siempre y cuando se conserve dentro de los límites que impone el buen gusto, esto es, huir tanto de la afectación cuanto del vulgarismo”, es decir, de la desinencia *-ís*” (1982: 5). Al respecto, Di Tullio señala que el reconocimiento de la AAL implicó un paso importante en la estandarización del voseo argentino; sin embargo, los manuales escolares continuaron aferrados a las formas de tratamiento alejadas de la modalidad dialectal argentina hasta la última década del siglo pasado, cuando comienza a incorporarse en algunos textos escolares más innovadores (cf. 2010: 63). Así como los libros de texto diseñados para la escuela, este documento elaborado para la enseñanza universitaria deja entrever, más allá de la propuesta de descripción y análisis, las concepciones de lengua, variedad, norma y procesos de estandarización lingüística que se asumen.

En ese sentido, resulta central el papel que desempeña desde hace siglos la Real Academia Española (y su posición sostenida en el país por la AAL) en la configuración de esas ideas y la regulación de la lengua, es decir, en la estandarización o codificación de una variedad lingüística para el establecimiento de la norma. El plano del léxico es en el que las Academias muestran mayor apertura en cuanto a la diversidad, sin embargo, en otros planos como el del voseo, se han ofrecido mayores resistencias. Para sostener esa lengua común se vuelve necesario corregir las divergencias, prescribir la norma y evitar o demorar la estandarización de aquellos rasgos distintivos de otras regiones que no son las que emanan del modelo.

En otros apartados, como el del desarrollo del tema “rección o régimen”, las formas pronominales que se presentan para la segunda persona son únicamente: “tú/te/ti”, sin especificar el uso frecuente en Argentina. Este tipo de ausencias se observa, sobre todo, en el material teórico. En los apuntes de las clases se presenta una mayor cantidad de ejemplos voseantes, por lo tanto, se deduce que es en la enseñanza de la lengua escrita en la que se prioriza con mayor insistencia la variedad peninsular como estándar o, en términos coserianos planteados en el programa, como “lengua funcional”. Ya hemos señalado que la oralidad se asociaba al uso coloquial y, en este caso, se asociaba al voseo con marca de variedad geográfica o regional. El agregado de 1985 sobre la distinción entre lengua homogénea o funcional y dialectos o variedades para la descripción lingüística parece aspirar a resolver este problema. Sin embargo, esa enunciación encubre de cierta manera la idea de que la lengua estandarizada también es un dialecto.

Al docente que, a lo largo de su formación, se encontraba con este tipo de fluctuaciones o inconsistencias no le debía resultar fácil la tarea de interpretar el currículum para la escuela secundaria y diseñar actividades que no reprodujeran este tipo de problemas ya presentes desde su formación. Sumado a esto, como ya mencionamos, en esa época los manuales no presentaban fluctuaciones o coexistencia de variedades sino que solía predominar la peninsular. Por lo tanto, un egresado de este período en el ejercicio de su profesión que, por diversas causas, debía recurrir al uso de propuestas editoriales para el trabajo en el aula, se encontraba con la oferta de enseñar una lengua homogénea a través de los materiales escritos (cuadernillo, libros de texto) pero, en la práctica, con la presencia de una heterogeneidad lingüística que no estaba representada en los libros de texto.

En los tres años restantes hasta la aprobación del nuevo Plan, la materia TGI mantuvo el programa y sus contenidos de manera similar, salvo algunos recortes y reordenamientos con los contenidos desarrollados en TGII. En los primeros años del Plan 1980, TGII dedicaba gran parte de su programa a clases de palabras y proposiciones (unidades 6 a 9: nexos gramaticales (coordinantes y subordinantes), proposiciones inordinadas y subordinadas, proposiciones adjetivas y adverbiales) y, luego del cambio de docentes tras el fallecimiento de Escalona, se

otorga mayor espacio a contenidos vinculados a las perspectivas del generativismo y la gramática textual y una única unidad a la coordinación y subordinación de oraciones.

El programa de TGII de 1983 presentaba doce unidades y también se mantuvo durante los siguientes años con cambios mínimos. La primera se dedica al problema del artículo; la segunda, a la morfología verbal; la tercera, a la sintaxis del verbo; la cuarta, a los verboides y las frases verbales; la quinta, al problema de la “voz” en español (voz pasiva) y la sexta, a los nexos gramaticales (coordinantes y subordinantes). Las siguientes tres unidades (7-9) se ocupan de las proposiciones inordinadas y subordinadas, las proposiciones adjetivas y las adverbiales.

En cada una de estas unidades, al finalizar el desglose de contenidos, se especifica “Aplicación práctica: análisis sintáctico” y, por lo que se pudo cotejar mediante el examen de las carpetas de estudiantes, el trabajo de análisis era profuso y de gran detalle.

En la última parte del programa de la materia se introducen tres unidades que apuntan a una reflexión teórica y epistemológica sobre las tradiciones, instituciones y escuelas dedicadas al conocimiento gramatical. A continuación, se presenta su transcripción:

10. Direcciones del pensamiento gramatical desde Nebrija hasta el siglo XIX: fundamentos y propósitos. Métodos y teorías. Gramática de la Real Academia Española.

11. La tradición gramatical americana: Andrés Bello. Criterios y métodos. Caducidad y vigencia de puntos particulares de su teoría. La Gramática de A. Alonso y Pedro Henríquez Ureña: sus aportes.

Escuela estructuralista argentina: sus aportes.

Renovación de la Gramática de la Real Academia Española: “Esbozo de una nueva gramática de la lengua española”.

12. Confrontación de criterios y nomenclaturas en la consideración de temas fundamentales (Bello, Real Academia Española, Gramáticas usadas en las escuelas de enseñanza media) (TGII 1983: 4).

El programa se estructuraba en continuidad con el de TGI a partir de la recuperación del tema del artículo hasta llegar al desarrollo de las oraciones subordinadas. Luego se incorporan estos tres módulos de reflexión teórica y epistemológica sobre la gramática, cuya incorporación resulta novedosa en el programa de TGAP II. La historización comparte contenidos con los de la asignatura “Historia de la lengua”, como podrá observarse a continuación, con mayor énfasis en las tradiciones y perspectivas vinculadas a la enseñanza de la gramática y sus instrumentos (desde Nebrija a las gramáticas escolares del momento). Se incorpora la Gramática de la RAE que, en las gramáticas escolares, ya venía desplazando progresivamente a la de Bello desde principios del siglo XX (Lidgett 2017) y se incluyen las últimas “renovaciones” que la Academia introdujo en las propuestas de la década anterior (1973), como por ejemplo, las vinculadas a algunos cambios en las denominaciones de los tiempos verbales simples y compuestos, confrontadas explícitamente con las formuladas por Bello.

Si bien se recuperan aportes de la *Gramática* de Alonso y Henríquez Ureña y de los enfoques generativista y textual en la enseñanza de la materia, la perspectiva predominante en la cátedra es la del estructuralismo. En los cuadernillos de TGI y TGII prevalecen para el tratamiento de cada núcleo de contenidos los desarrollos de la gramática desde este enfoque. En algunos casos, en apartados denominados “La escuela argentina” se desarrolla luego de la historización de un concepto los planteos realizados por autores del país que se dedicaron al tema. Por ejemplo, para la noción de oración se detallan las definiciones de Barrenechea, Kovacci, Bratosevich y Manacorda de Rosetti. Un lugar central ocupan también los desarrollos de Lope Blanch sobre este concepto, que es el que se asume en la cátedra para la diferenciación de los términos oración, cláusula y proposición, en contraste con lo planteado por Bello al respecto.

Lo hasta aquí descripto se mantiene en los programas de la cátedra hasta 1989, año en el que el equipo de cátedra pasó a conformarse de la siguiente manera: María Delia Fernández (Profesora titular), Silvia Calosso y Graciela M. de Maurer (Jefas de trabajos prácticos). Las docentes dictaban la cátedra hasta que finalizó este plan, salvo un reemplazo durante 1990 de la profesora Fernández, el cual estuvo a cargo del profesor Manni.

A partir del programa de ese año, si bien se conserva la mayor parte de los contenidos, se suprime el párrafo anteriormente citado en el que se reducía el trabajo con todos los contenidos a su “aplicación” en textos literarios y en ese apartado se agrega: “Producción del discurso: elaboración de diferentes discursos a partir de las funciones del lenguaje”.

En el programa del año 1990 continúa la presencia de ese último párrafo, sin embargo, resulta significativa la incorporación a la bibliografía de gran cantidad de textos literarios, principalmente antologías de cuentos (argentinos, argentinos-magistrales, regionales, de las provincias argentinas, del interior: Beatriz Sarlo, María Teresa Gramuglio, Carlos Mastrángelo, Susana Rovere, Horacio Becco, María Adriana Maggio de Taboada) y la falta de explicitación de otros tipos de textos no ficcionales para el trabajo en el aula.

A diferencia de TGI, en el caso de TGII no se mantuvieron, en líneas generales, los contenidos, y la asignatura incorpora unidades en las que se desarrollan nuevos enfoques, específicamente, los de la gramática generativa (aquí se profundiza el planteo que se trabajaba antes en TGI) y la gramática del texto.

El programa se divide en dos partes: una “General”, constituida por dos extensas unidades (sobre todo la segunda) dedicadas al generativismo y la gramática textual; y otra denominada “Especial”, en la que se trabaja coordinación y subordinación de oraciones. Se incorpora nueva bibliografía que responde a estas inclusiones teóricas (generativismo, gramática textual y teoría de la enunciación), entre la que se encuentran textos de Benveniste, Bernárdez, Chomsky, Fuchs y Le Goffic, Kerbrat-Orecchioni, Beatriz Lavandera, Maingueneau y Van Dijk, entre otros.

4. 3. 5. Historia de la lengua

La materia Historia de la lengua se encontraba en el cuarto año de la carrera, era anual y tenía una carga de seis horas. La titular de la asignatura era Dina San Emeterio, quien fue cesanteada en 1975, se exilió del país y regresó en 1986. En 1987 retoma sus funciones al frente de la materia, junto con Ghio, quien se venía desempeñando como profesora asociada.

El programa de 1984, firmado por Ghio, constaba de 9 unidades. La primera se titula “El punto de vista diacrónico en los estudios lingüísticos” y desarrolla tres apartados: la lingüística del siglo XX, en el que básicamente se recuperan los principios fundamentales de la teoría de Saussure, el problema del cambio lingüístico, las críticas a la concepción saussureana y la superación de las antinomias lengua/habla, sincronía/diacronía. El segundo apartado abarcaba la dialectología, la geografía lingüística y la sociolingüística; el tercero, la lingüística romance (Menéndez Pidal y la escuela lingüística española). La segunda unidad era “La lengua latina en España” y comprendía los siguientes temas: “La Península Ibérica antes de la romanización, los procesos de romanización y la transición del latín al romance”.

La tercera unidad se ocupaba de la evolución histórica del español. Se trata de un extensísimo módulo, que comienza con la recuperación de las fuentes de estudio del español primitivo (glosas, jarchas), continúa con el tema de los reinos hispánicos y los dialectos primitivos y la expansión del castellano y luego con el romance desde los siglos XII al XIV y sus rasgos fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxicos. A continuación, se aborda la transición del latín medieval al clásico, el español del Siglo de Oro y, por último, la creación de la Real Academia Española, su papel en la fijación del idioma y la función de las Academias de la lengua.

La cuarta unidad atendía el tema de la evolución fonética y fonológica; la quinta, de la evolución morfológica y la sexta se encarga de la composición del léxico, los “elementos extraños al latín que integran la lengua española: los aportes ibérico, griego, germánico, árabe, americano, de las lenguas modernas”.

El séptimo módulo se titulaba “La lengua española en América” y allí se proponía tratar sus bases lingüísticas, el problema del andalucismo, el influjo de las lenguas indígenas, las teorías, los rasgos principales y las zonas lingüísticas. El octavo módulo, “El español en la Argentina”, incluye los contenidos de las corrientes colonizadoras, la supervivencia de las lenguas indígenas, la influencia de la inmigración, rasgos generales y zonas lingüísticas, variedades regionales (habla urbana, rural, lunfardo).

Por último, se destina una novena unidad para pensar algunos de los temas trabajados desde una dimensión didáctica, específicamente, sobre la enseñanza de la lengua en el nivel secundario: “Los contenidos de la asignatura aplicables a la enseñanza media. Selección de contenidos” (HL 1984: 4).

Los análisis propuestos tanto para el trabajo con la evolución histórica del español como con el español en Argentina y sus variedades se realizan en su mayoría con ejemplos extraídos de textos literarios, aunque también hay gramáticas y otro tipo de textos. En el primer caso, para el estudio del romance desde los siglos XII al XIV, se analizan fragmentos de las siguientes obras o autores: “Cantar de Mío [sic] Cid, Gonzalo de Berceo, el Arcipreste de Hita, Alfonso El Sabio, Don Juan Manuel”; para el de la transición del latín medieval al clásico, se analizan fragmentos de “Marqués de Santillana, Juan de Mena, Gramática de A. Nebrija, Diálogo de la lengua, La Celestina”; para el español del Siglo de Oro, los autores seleccionados son “Cervantes, Quevedo, Góngora”. Para el caso de la variedad argentina se citan: “Martín Fierro, Don Segundo Sombra, E. Sábato, J. Cortázar, Textos lunfardos, otros” (4).

Respecto a la bibliografía de la cátedra, además de una serie de textos de Amado Alonso y de Menéndez Pidal sobre los temas detallados, se trabajan *Estructuralismo, geografía lingüística y dialectología* (Manuel Alvar), *Las lenguas de España: castellano, catalán, vasco y gallego-portugués* (William James Entwistle), *El castellano de España y el Castellano de América* (Rosenblat) y sobre la lengua de nuestro país, *El español de la argentina. Estudio dedicado a los maestros de las escuelas primarias* (Berta Vidal de Battini)¹³ y *Panorama del lunfardo* (Mario Teruggi).

El programa de 1985, salvo la supresión de la unidad dos, cuyos contenidos se subsumen en el módulo siguiente, mantiene la misma estructura y contenidos. Presenta, sin embargo, una mayor precisión en la definición de los contenidos, por ejemplo, respecto de la evolución fonética se mencionan los casos de “yod” y “wau” y su influencia sobre vocales y consonantes; así como para la evolución morfológica define los tratamientos del nombre, el pronombre, la evolución del verbo, la creación del artículo y los procedimientos para la creación de nuevas palabras.

La bibliografía se reduce, y se aclara que se proporcionará otra complementaria según los diferentes temas y problemas que plantee el trabajo monográfico propuesto a los estudiantes. Se agrega el *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana* (Joan Corominas) y una única bibliografía, vinculada al desarrollo de las últimas unidades. Se trata del capítulo “El

¹³ En el caso de Vidal de Battini, sus trabajos de campo e investigaciones dialectológicas sobre el español argentino resultan pioneros. En este libro lleva a cabo la primera y más completa descripción dialectológica del español hablado en el país. Está orientado a la educación formal en su etapa inicial y, con un carácter descriptivo-normativo, reúne datos acerca de los rasgos lingüísticos presentes en distintas zonas del país (a partir de los que realiza los primeros intentos de una división de las regiones dialectales y describe cinco regiones lingüísticas (litoral, guaranítica o nordeste, noroeste, central y cuyana) en base a rasgos fonológicos, morfológicos y sintácticos. Si bien avanza en estas descripciones, defendía una organización jerárquica de la estructura diasistémica de la lengua, cuya reproducción debía ser promovida desde el sistema educativo, enseñando la norma culta nacional y supranacional.

español de América” del libro *La lengua española fuera de España* (1976) de María Beatriz Fontanella de Weinberg, una de las principales introductoras de la sociolingüística en el país (Ennis 2008) y que llevó adelante una importante producción desde este marco sobre el español hablado en América y en la Argentina en particular.

El programa de 1986 se mantiene igual y el de 1987, a pesar de que se reincorpora la profesora San Emeterio a la materia, no presenta cambios. La única introducción, como contenido de la última unidad, dedicada al trabajo de selección de contenidos para la escuela media, es el punto “El problema de la corrección”.

No se cuenta con el programa del año 1988 y el de 1989 coincide íntegramente con el de 1987. Se incorpora al equipo docente la profesora Hechim, que ya había reemplazado a la profesora Ghio. En 1989 se llamó a concurso en la cátedra: la profesora Ghio concursó y accedió al cargo de Asociada de la materia y la profesora Hechim, al de profesora Adjunta de HL.

El programa de cátedra de 1990 es el primero que, desde 1984, introduce modificaciones sustanciales a la estructura y conformación de los contenidos de la planificación e incluye numerosa bibliografía nueva. Si bien la materia continúa siendo un curso de la historia del español (como, además, su propio nombre determina) y gran parte de los temas se mantienen (algunos formulados del mismo modo para su tratamiento y otros con cambios en su enunciación), se incorporan nuevos contenidos que contribuyen a una formación docente atenta a tres aspectos. Por un lado, se profundiza la reflexión crítica y didáctica sobre las problemáticas tratadas, con una fuerte orientación hacia la futura profesión docente; por el otro, se explicita la discusión epistemológica sobre las disciplinas que se ocupan del tema de la lengua, las variedades y el cambio lingüístico; y, por último, se presentan conceptualizaciones que apuntan a considerar la dimensión política del problema.

El programa se estructura en cuatro unidades. Para empezar, la primera pasa a titularse “Variedad y cambio lingüístico: un campo teórico interdisciplinario” e incluye entre sus apartados el trabajo con las hipótesis y los modelos teóricos que explican los conceptos de variedad y cambio lingüístico, así como el abordaje de las disciplinas que se ocupan de dicha cuestión. La bibliografía a partir de este programa es detallada por unidades, y se agregan para el tratamiento de estos nuevos puntos una serie de textos, como: *Lecturas de sociolingüística* (Manuel Alvar y otros), *Sociolingüística* (Gaetano Berruto), *La sociolingüística y la etnografía del habla* (Dell Hymes), *La sociolingüística* (Richard Hudson), *Introducción a la lingüística actual* (Humberto López Morales), *Introducción a la sociolingüística* (Jean Baptiste Marcellesi y Bernard Gardin), *Modelos sociolingüísticos* (William Labov) y *Aspectos estructurales del cambio lingüístico* (James M. Anderson).

Además, se incluyen en esta primera unidad los siguientes apartados: “El lenguaje en el contexto social”, “Lenguaje, escuela y poder” y “La normativa y el problema de la corrección idiomática”. En este caso, es significativo el agregado de una serie de textos o capítulos de libros vinculados a la cuestión educativa, que ponen el foco en la relación entre la escuela y el lugar de la norma, la descripción y el análisis de la lengua: “La noción de norma en lingüística. Actitud descriptiva. Actitud prescriptiva” (Denise François en *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua* de Jeanne Martinet), *El poder de leer. Técnicas y procedimientos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura* (Groupe Français d' Education Nouvelle, GFEN), *El concepto de prestigio y la norma lingüística del español* (Juan Miguel Lope Blanche), “Lenguaje, ‘normalidad’ y pobreza” (A. Hurtado) y *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza* (Michael Stubbs).

En la unidad dos, denominada “Evolución histórica de la lengua española (el castellano)”, se trabajan muchos de los contenidos de la unidad dos del programa anterior, con algunas modificaciones y agregados. Por ejemplo, en el punto 2. 3. Configuración y desarrollo del romance medieval, se añade “Primera fijación ortográfica”. El siguiente punto se titula

“Castellano, lengua nacional” y abarca los temas de unificación política, hegemonía de Castilla, influencias del Humanismo y del Renacimiento y las ideas lingüísticas de Nebrija y de Juan de Valdés. El punto a continuación también cambia de nombre y pasa a llamarse “El castellano, lengua universal”. Allí se recupera la formación del imperio español, el Siglo de oro y las ideas lingüísticas de la época.

El último punto de la unidad 2 se denomina de la siguiente forma “La estandarización de la lengua” y si bien antes ya se trabajaba la cuestión de la creación de la Real Academia Española y la función de las Academias, aquí se explicitan otros dos puntos novedosos: “2. 6. 1. Diferentes criterios normativos” y “2. 6. 2. Criterios académicos de corrección. Crítica”. Es posible apreciar en estas enunciaciones que se buscaba promover un posicionamiento crítico en el tratamiento del tema de la regulación y/o estandarización lingüística y no solo una exposición informativa.

La unidad 3, “Elementos de gramática histórica”, dividida en los puntos “Fonética y fonología diacrónicas”, “Morfología histórica” y “La formación del léxico” compendia los contenidos de los módulos que trabajaban estos mismos temas en los programas anteriores. En la bibliografía básica se agrega un texto que, según relatos de los estudiantes, era muy utilizado (aunque de difícil acceso) para los trabajos de análisis propuestos por la cátedra; se trata del *Curso de gramática histórica española* de Thomas A. Lathrop.

Transcribimos a continuación la última unidad para luego referirnos a las cuestiones que introduce:

4. Difusión y de diferenciación espacial del idioma

4.1. La expansión imperial española y la difusión del idioma.

4.2. La lengua española en América.

4.2.1. El descubrimiento. La lengua de los conquistadores.

4.2.2. Lenguas indígenas. Teoría del sustrato.

4.2.3. La polémica del andalucismo.

4.2.4. Peculiaridades del español americano.

4.2.5. Las clasificaciones dialectales. Mapas lingüísticos.

4.3. El español en la Argentina

4.3.1. Principales rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos. Su inclusión en el diasistema hispánico.

4.3.2. Variedades regionales.

4.3.3. Variedades socioculturales.

4.3.3.1. La lengua culta. Registros.

4.3.3.2. El lunfardo: origen. Formación del léxico. Difusión de vocablos “lunfardos”, “Argots” y “jergas”. El subcódigo de los adolescentes. El rock. La propaganda. (HL 1990: 3)

Se observa una reformulación en la presentación de algunos contenidos vinculados a la variación lingüística, preexistentes en la asignatura. En primer lugar, se agrega el tratamiento de los principales rasgos del español en Argentina y su inclusión en el diasistema hispánico. A su vez, se descarta, lo relativo al habla rural y el habla urbana enunciado en los programas anteriores en el apartado “Variedades regionales”. Se incorpora a continuación un apartado dedicado a las “Variedades socioculturales”, en el que se recupera el concepto de “lengua culta” y el tratamiento de sus registros.

Por último, en ese nuevo apartado dedicado a las variedades socioculturales se evidencia una profundización del abordaje sincrónico del lenguaje al ampliar el trabajo con el lunfardo, que en programas previos solo se encontraba mencionado sin desagregados. A partir de este programa se detalla el trabajo con el lunfardo y la formación del léxico, como así también de argots y jergas. Además resulta novedosa la inclusión de la variedad juvenil y el abordaje de géneros como el rock y la publicidad para el análisis y el estudio científico de la variación.

Entre la nueva bibliografía que se anexa para esta cuarta unidad, además de los textos de Alonso, Menéndez Pidal, Vidal de Battini y Fontanella de Weinberg ya mencionados, merece especial atención la inclusión de tres textos de la profesora rosarina Nélica Donni de Mirande, que dedicó gran parte de sus investigaciones al español hablado específicamente en la región del litoral argentino. También sobre el español, en este caso, de Buenos Aires y, además, en una línea diferente a la de los estudios mencionados, se agrega al plan el texto *El lenguaje de Buenos Aires*, de Jorge Luis Borges y José Edmundo Clemente. Este volumen está integrado por trabajos ya publicados con anterioridad de forma separada y, en su primera parte, cuenta con los conocidos ensayos de Borges: “El idioma de los argentinos” y “Las alarmas del doctor Américo Castro”. Se trata de textos en los que se discute acerca de la nacionalidad (o propiedad) de la lengua y que integran debates lingüísticos que han sido claves en el escenario nacional, como el que Borges mantiene con quien fuera director del IF (cf. Degiovanni y Toscano y García 2010).

Al finalizar el apartado de la bibliografía general se añade: “Artículos y recortes de diarios y revistas. Grabaciones de diferentes muestras de habla”, lo que evidencia el uso de materiales diferentes, ya no solo textos literarios o gramáticas, para examinar y describir los fenómenos abordados.

La materia, como hemos mostrado, pretendía además de ofrecer un recorrido histórico de la lengua española, brindar a los estudiantes el conocimiento y la práctica en métodos y procedimientos para describir un estado de lengua y analizar cambios lingüísticos. En este sentido, entre los objetivos de la asignatura se enunciaba el de formar al alumnado en el conocimiento del proceso evolutivo de la lengua española, para que pudiera identificar los rasgos característicos de las variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas de la lengua en Hispanoamérica y especialmente en la Argentina.

Los enfoques predominantes para la enseñanza en la asignatura eran los de la dialectología, la sociolingüística y el estructuralismo. En comparación con materias como EIN, en HL se abandona una dimensión prescriptiva y se prioriza una descriptiva y analítica, desde una perspectiva científica del estudio de la lengua.

Los programas de HL recuperan gran parte de los contenidos de aquellos que, desde fines de los años veinte, había diseñado Alonso para el dictado de la cátedra “Lingüística Romance” en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Principalmente, los estudios que se retoman son los que Alonso introduce en mayor medida luego del proceso de desplazamiento de un paradigma histórico-positivista a uno sincrónico-idealista. Los aportes centrales que, años después, se importaron en la cátedra de HL son los vinculados a las teorías lingüísticas del estructuralismo, la estilística y el idealismo, los desarrollos en fonética descriptiva y los modelos de la dialectología y la geografía lingüística, promovidos y enseñados por Alonso y por investigadores formados con él en el IF.

Con respecto al modo en que se propone la enseñanza de esta asignatura, cabe destacar un aspecto de marcada presencia desde el primer programa analizado, si bien luego su tratamiento fue profundizado en el de 1990. Se trata de la explicitación, entre sus objetivos, de lo que podemos definir como un doble propósito didáctico: formar al estudiantado en los conocimientos desarrollados y en el entrenamiento de determinadas habilidades (tales como la explicación de la evolución fonética de vocablos derivados del latín, la descripción de un estado de lengua a partir de un texto, la detección de rasgos lingüísticos del español americano y sus variedades diatópicas y diastráticas, la búsqueda de información bibliográfica y la instrumentación de los datos) y, al mismo tiempo, fomentar y propiciar una actitud crítica en la selección de los contenidos de la asignatura posibles de enseñar en la escuela media. Esta preparación a la que se apuntaba, explicitada en el programa, es también destacada en las entrevistas por estudiantes que en ese período momento cursaron la materia. En sus relatos dan

cuenta del lugar central que ocupaba la materia en la formación didáctica, en cuanto se proponía como espacio para la reflexión sobre los futuros contenidos a ser enseñados. La planificación, además, incorporaba el análisis de las variedades estándares y no estándares del español hablado en América y, en especial, en la Argentina y evidenciaba una preocupación por la descripción y explicación de esos fenómenos lingüísticos, y no solo como desvío de la norma “culta”.

Para finalizar, cabe señalar que, como en otras materias, en este caso también los cambios significativos se introdujeron en la praxis y desde allí impactaron provocando cambios en la nueva currícula. En este caso, gran parte de los contenidos de HL, y las perspectivas en las que estos se inscriben, son retomados y se amplía su tratamiento en la conformación de un nuevo espacio curricular, que se aprueba en el plan de 1991, denominado Dialectología y Sociolingüística.

5. Conclusiones

Se ha presentado la descripción y análisis del plan de estudios de la carrera de Letras en la UNL aprobado en 1980 y la conformación de las materias del área de lingüística que lo componían, con especial atención al modo en que se proponía la enseñanza de las variedades lingüísticas en dicho período y universidad. En los programas de cátedra de las materias del área de lingüística, se registró durante los primeros años la presencia de forma dominante de contenidos vinculados con las perspectivas estilística e idealista, la gramática tradicional o normativa, el estructuralismo y, en menor medida, el generativismo, la dialectología y la sociolingüística. Hacia finales de la década del 80 pudo rastrearse que comienza una etapa en la que, junto a la realización de concursos en las materias del área y el inicio del proceso de discusión del nuevo plan de estudios (aprobado en 1991), se empezaron a introducir en las cátedras de lingüística nuevos contenidos y enfoques que, de manera paulatina, fueron adquiriendo mayor espacio en la enseñanza. Se trata principalmente de temas vinculados a la descripción y el análisis de fenómenos vinculados al estudio de las variedades americanas y argentinas del español, que recuperan investigaciones de impronta dialectológica y sociolingüística, pero también contenidos de corte metateórico que apuntan al conocimiento específico sobre esas perspectivas y sus principales categorías y desarrollos.

Esas importaciones e innovaciones teóricas que comenzaron a producirse en primer lugar en los programas y en la práctica docente fueron recogidas, posteriormente, en el cambio curricular con la creación de la materia Dialectología y Sociolingüística en el plan de 1991. Son incorporaciones que permitieron continuar ampliando la enseñanza formal del objeto lengua y que, en este sentido, contribuyeron, por un lado, a la revisión de ciertas propuestas que, antes de los noventa (y después también), reducían el conocimiento de la lengua al conocimiento gramatical; y, por otro, a erradicar el tratamiento sobre las variedades del español de la Argentina desde juicios valorativos e instalar discusiones teóricas basadas en datos lingüísticos.

Bibliografía

Fuentes primarias

Entrevistas a Profesores en Letras (2016-2020).

Escuela Universitaria del Profesorado. UNL. 1980. *Plan de estudios del Profesorado en Letras*. Resolución N° 118/80, aprobada por Res. C.S. 355/80 y modificatorias.

Escuela Universitaria del Profesorado. UNL. 1980-1987. *Programas de cátedra*. Materias del área de lingüística. Plan de estudios de 1980 de las carreras de Letras.

Facultad de Formación Docente en Ciencias. UNL. 1991. *Plan de estudios del Profesorado en Letras*. Aprobado por Resoluciones C.S. N° 077/91.

Facultad de Formación Docente en Ciencias. UNL. 1988-1991. *Programas de cátedra*. Materias del área de lingüística correspondientes al Plan de estudios de 1980 de la carrera de Letras.

Ghio, Elsa. 2014. *Entrevista*. Realizada por Lucila Santomero. Investigación doctoral.

Fuentes secundarias

Academia Argentina de Letras. 1982. El voseo en la Argentina. *Boletín de la Academia Argentina de Letras* XLVII: 185-186. 290-295.

Auroux, Sylvain. 1992. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp.

Barrenechea, Ana María y Élidea Lois. 1989. El exilio y la investigación lingüística en la Argentina. *Cuadernos Hispanoamericanos* 473/474. 79-91.

Battista, Emiliano. 2012. Los programas de “Lingüística romance” entre 1924 y 1946. El giro dialectológico. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 8. 119-141.

Bourdieu, Pierre. [1984] 2016. *Cours du 1er Mars. Sociologie générale. Cours au Collège de France*. Volumen 2. París: Seuil.

Bourdieu, Pierre. 2003. *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Curso del Collège de France 2000-2001*. Barcelona: Anagrama.

Degiovanni, Fernando y Guillermo Toscano y García. 2010. “‘Las alarmas del doctor Américo Castro’: institucionalización filológica y autoridad disciplinaria” *Variaciones Borges* 30. 3-42.

Di Tullio, Ángela. 2010. *El voseo argentino en tiempos del Bicentenario*. *RASAL Lingüística* 1-2. 47-72.

Di Tullio, Ángela. 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.

Ennis, Juan Antonio. 2008. *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Gerbaudo, Analía. 2014a. Sobre el eco persistente de una voz y otros envíos. *El taco en la brea* 1. 3-19.

Gerbaudo, Analía (dir.). 2014b. *La institucionalización de las Letras en la universidad argentina (1945–2010). Notas «en borrador» a partir de un primer relevamiento*. Ediciones UNL. [Disponible en Internet: http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/interco_vf.pdf]

Gerbaudo, Analía. 2016. *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura (1984-1986)*. Santa Fe: Ediciones UNL, Buenos Aires: UNGS.

Gerbaudo, Analía. 2024a. *Tanto con tan poco: Los estudios literarios en Argentina 1958-2015. Vol. II Los estudios literarios en Argentina y en España. Institucionalización e internacionalización*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Gerbaudo, Analía. 2024b. “Campo y subcampo”. *Un vocabulario de teoría*, ed. por Federico Cortés, Miguel Dalmaroni, Verónica Delgado, Analía Gerbaudo, Verónica Stedile Luna y Santiago Venturini. La Plata, Santa Fe: Ediciones UNL/ EDULP.

Lidgett, Esteban. 2017. La consolidación de un modelo gramatical escolar en la enseñanza secundaria argentina (1863-1936). *Boletín de Filología* LII: 2. 119-145.

López García, María. 2015. *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

- Pérez Corti, María Sol y Lucila Santomero. 2023. “Aproximaciones a una historia de los estudios filológicos y lingüísticos en Rosario (Universidad Nacional del Litoral, 1952-1967)”. *Boletín de Filología* 58: 2. 423-454.
- Santomero, Lucila. 2017. “Teorías lingüísticas en el aula de lengua: decisiones teóricas, didácticas y epistemológicas”. Tesina de Licenciatura: Universidad Nacional del Litoral.
- Santomero, Lucila. 2021. “Estudios lingüísticos en la formación docente en Letras: Universidad Nacional del Litoral, 1983-2003”. Tesis de Doctorado: Universidad Nacional del Litoral.
- Scotto, Victoria. 2024. “Las letras, la filología, la política. Veinte años en la cátedra de Filología Hispánica de la Universidad Nacional de La Plata (1966–1987)”. *El taco en la brea* 19. 37-56.
- Swiggers, Pierre. 2009. “La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones”. *Revista argentina de historiografía lingüística* I: 1. 67-76.
- Toscano y García, Guillermo. 2009. “Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1920– 1926)”. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* VII: 13. 113-135.
- Toscano y García, Guillermo. 2011. “Amado Alonso en el debate acerca de la lengua nacional. El papel del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires en la redefinición del objeto (1923- 1946)”. Tesis de doctorado: Universidad de Buenos Aires.
- Toscano y García, Guillermo. 2013. “Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1927-1946)”. *Filología* XLV. 143-172.
- Zamorano Aguilar, Alfonso. 2009. “Epihistoriografía de la lingüística y teoría del canon”. *La lingüística como reto epistemológico y como acción social: Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*, ed. por Montserrat Veyrat Rigat y Enric Serra Alegre. 209-220. Madrid: Arco/Libros.