

Entrevista – Gramáticas pedagógicas

Conversaciones sobre lenguas: Entrevista a Juan José Arias



Juan José Arias

Universidad Nacional del Comahue

ISP “Dr. Joaquín V. González”

Universidad Nacional de Hurlingham

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

juanjose.arias@hotmail.com

Resumen: En la siguiente entrevista, Juan José Arias y Mariano Quintero conversan sobre las gramáticas pedagógicas y se problematiza acerca de ciertas concepciones hegemónicas del lenguaje en la enseñanza de lenguas. Se presentan algunos desafíos y problemáticas en el campo y se introducen dos perspectivas alternativas para el estudio del inglés: la perspectiva indagadora y la crítica/contracultural.

Palabras clave: *concepciones del lenguaje – gramática pedagógica – inglés – perspectivas críticas*

Abstract: In this interview, Juan José Arias and Mariano Quintero engage in a thought-provoking discussion about pedagogical grammars, critically examining dominant conceptions of language in language teaching. The conversation highlights key challenges and issues within the field while introducing two alternative perspectives for studying English: the inquiry-based approach and the critical/contracultural perspective.

Key words: *conceptions of language – pedagogical grammar – English – critical perspectives*

Entrevista llevada a cabo el 10 de junio de 2020

Mariano Quintero: Hola, Juan José. Muchísimas gracias por aceptar esta conversación, en donde vamos a charlar sobre cómo construir una gramática pedagógica a partir de los aportes de la lingüística. Lo primero que me gustaría preguntarte es si deberíamos hablar de gramática o gramáticas.

Juan José Arias: Todo depende de la definición de gramática que tengamos. Hay definiciones de gramática que son más estrechas, que están asociadas, principalmente, con la sintaxis; y hay una gramática en sentido más amplio, que tiene que ver con cómo el lenguaje está compuesto por distintos componentes (un componente sintáctico, uno semántico, uno pragmático, uno fonológico), que es una visión un poco más holística y, a mi entender, mucho más enriquecedora para los profesores de lenguas.

Mariano Quintero: ¿Cómo podría impactar en la didáctica esto de entender que hay diferentes formas de ver la gramática, diferentes perspectivas?

Juan José Arias: A pesar de que hay diferentes tipos de gramáticas –todas ellas muy enriquecedoras–, creo que deberían tener un objetivo en común. En primer lugar, existen lo que se llama las *gramáticas pedagógicas*, que están pensadas para los docentes que van a enseñar una lengua, y que tienen en cuenta a un alumnado en particular. En este sentido y como dice Cintia Carrió (2008), me parece que algo esencial que los docentes tienen que hacer es transformar todo ese conocimiento lingüístico, técnico y científico que poseen en algo que se pueda enseñar. Ese me parece que es el objetivo principal de una gramática pedagógica, que se complementa o nutre de otros tipos de gramática, fundamentalmente de las llamadas *gramáticas prescriptivas*, que son aquellas que prohíben o rigen los usos sociales del lenguaje –por ejemplo, que no se pueden usar *double negatives*, *danglers*, *split infinitives*. Hay muchas de estas reglas que se formulan en términos de prohibiciones, que son arbitrarias y convencionales, y que tienen que ver con cómo uno usa el lenguaje en determinados contextos. El problema es cuando se piensa que esos usos prescriptivos deben regir todos los contextos comunicativos y todos los usos de la lengua; es decir, cuando se juzga a una persona porque en un contexto quizás informal usó un *double negative*, porque usó mal el subjuntivo o porque alguien dijo *vistes* en vez de *viste*. También existen las *gramáticas descriptivas*, que están más interesadas en cómo los hablantes efectivamente usan la lengua, y no en cómo deberían usarla. La gramática prescriptiva, o la gramática del inglés estándar, por ejemplo, dice que el verbo en la tercera persona del singular del presente lleva una *-s*; sin embargo, hay algunas variedades del inglés en las que se usa la *-s* en todos los verbos y con todas las personas (en el sur o suroeste de Inglaterra, por ejemplo), y otras variedades en las que no se usa la *-s* en ninguna de las formas (como ocurre en East Anglia). Entonces, la gramática descriptiva tiene que ver con cómo la gente habla, y no con cómo debería hablar en determinados contextos.

Mariano Quinterno: ¿Por qué creés que los profesores de inglés, en general, abrazan mucho la gramática prescriptiva?

Juan José Arias: La gramática prescriptiva tiene algunos beneficios como, por ejemplo, que es relativamente homogénea dentro del sistema escrito. Oralmente, eso no ocurre porque nadie habla esa lengua estándar; no hay hablantes nativos de lengua estándar (Moreno Cabrera, 2016). Tanto los alumnos que están aprendiendo una lengua extranjera como los nativos tienen que ir a la escuela para aprender la lengua estándar. Es una variedad artificial que se enseña en un contexto particular, que es básicamente la escuela, y que sirve para ciertos contextos. Así como el alumno va a la escuela a aprender que, en ciertas situaciones, no se puede usar cierta ropa o que hay que pararse cuando suena el himno y cantarlo; el alumno también tiene que aprender que hay que seguir ciertas reglas relativas a la lengua que deben respetarse para estar incluido en ciertos contextos. Tiene que ver un poco con la inclusión: un alumno que conozca las reglas prescriptivas y sepa adaptarse a ellas puede tener acceso a, por ejemplo, más oportunidades laborales o puede sufrir menos discriminación en algunas situaciones (exámenes, etc.).

Sin embargo, uno de los problemas o desafíos que presenta esta visión es que en esa aparente inclusión muchos alumnos quedan excluidos, fundamentalmente aquellos que perciben que hay un abismo de diferencia entre la lengua que hablan y la lengua estándar. Así, la prescripción supone una cierta violencia simbólica que obliga al otro a hablar o a escribir como lo hacen los sectores con un nivel socioeconómico y educativo alto. En otras palabras, lo prescriptivo puede terminar siendo una vara que mide quién pertenece y quién no, quién está

adentro y quién está afuera. Esta encrucijada en la que nos sitúa la prescripción es lo que llamo el *doble estándar del estándar* (es decir, tenés que saber el estándar para ser parte pero el sistema mismo se basa justamente en esa asimetría y en la existencia de diferencias).

Ahora, la enseñanza no tiene que girar solamente en torno a las gramáticas prescriptivas y la norma. Hay dos nociones centrales en las que creo conveniente trabajar. Una es la de *registro* o *adecuación*, es decir, que el alumno sepa en qué contextos emplear ciertas formas y estructuras y en qué contextos no; ayudar a que nuestros alumnos sepan manejar distintos géneros con flexibilidad. En segundo lugar, me parece que todas estas aproximaciones a la gramática deberían estar orientadas a despertar el interés y la curiosidad en los alumnos; que se interesen por la lengua, del mismo modo que lo hacen los científicos ante los fenómenos que estudian con tanta pasión. Se trata de generar curiosidad, interés, de querer entender por qué la lengua funciona como funciona, más que de aprender o memorizar un conjunto de reglas arbitrarias, ajenas, externas, poco desafiantes o estimulantes para el alumno. Dicho de otro modo, implica abordar la gramática desde una *perspectiva científica o indagadora*.

Mariano Quintero: Quizás ahí tenga que ver con la didáctica porque, en realidad, en las clases de lenguas extranjeras -en las clases más tradicionales me refiero- se trabaja con mucha gramática, pero hay que ver cómo; el cómo es el tema.

Juan José Arias: Sí, me parece que eso también tiene que ver con qué concepción de la lengua tenemos y qué concepción del inglés tenemos; y me parece que ahí la lingüística puede ofrecer distintas herramientas, distintas concepciones o definiciones sobre lo que es la lengua o el lenguaje, que pueden nutrir las prácticas didácticas.

Mariano Quintero: ¿Y cuál es tu concepción de la lengua?

Juan José Arias: Para mí el lenguaje es una capacidad biológica que todos los humanos tenemos. Así como tenemos un corazón, que permite la circulación de la sangre, o los pulmones, que nos permiten respirar; la lengua es un tipo de conocimiento que tenemos en el cerebro todos los hablantes, sin importar nuestra etnia, clase social, nacionalidad, género ni inteligencia general; cualquier individuo, cualquier niño, que nazca en este mundo y sea expuesto a una lengua, en un período de tiempo muy corto va a desarrollar ese conocimiento lingüístico. Los chicos, a los cuatro, cinco años, ya desarrollan o manejan un conocimiento gramatical tácito, implícito, que es increíble. A un adulto que quiere aprender una lengua le va a costar mucho más que a un niño, que quizás no puede solucionar un problema matemático simple o entender conceptos abstractos, religiosos o culturales; pero que, sin embargo, puede desarrollar ese conocimiento gramatical sin ningún tipo de instrucción formal y sin mucho esfuerzo que digamos. Entonces, el lenguaje es eso que nos distingue de otras especies. Lo que me parece a mí es que no presentamos a la lengua -en este caso, al inglés- como algo que los alumnos pueden desarrollar cognitivamente en base al conocimiento que ya tienen sobre su lengua materna. Como dijo Chomsky (2016) en una conferencia aquí en la Argentina, casi nada puede adquirirse sin haber sido previamente incorporado; esto es, sería imposible para un alumno aprender inglés si no hubiera adquirido el español o su lengua materna de niño. Uno puede aprender una lengua porque hay algo en el cerebro que nos lo permite, del mismo modo que uno puede correr o practicar distintos deportes porque tenemos piernas

preparadas para ello. Los docentes no solemos hacer hincapié en esa fascinante capacidad biológica que todos tenemos.¹

Mariano Quinterno: Vos proponés, entonces, utilizar la lengua materna como saber previo para acceder a la gramática de la lengua que estamos enseñando.

Juan José Arias: Exacto. Y mostrarle a los alumnos que, cuando están aprendiendo inglés, están aprendiendo algo sobre su propia naturaleza, sobre aquello que nos hace distintos como especie, y también algo sobre la mente humana y su cognición. Chomsky y otros muchos lingüistas describen en este sentido al lenguaje como una puerta o una ventana hacia la mente.

Por otro lado, la definición de lengua que predomina en la enseñanza de lenguas es aquella en la que la lengua es un *instrumento de comunicación*; en la que la lengua, básicamente, se equipara con la comunicación. En la enseñanza de lenguas rige un enfoque instrumental, según el cual los alumnos tienen que aprender inglés fundamentalmente para comunicarse y no para otra cosa. Más allá de que es muy importante aprender a comunicarse, lo que me interesa subrayar es que la ecuación lengua-comunicación es conceptual y teóricamente errónea: si bien hay una relación entre el lenguaje y la comunicación en tanto uno usa la lengua para comunicarse, no siempre uno se comunica con la lengua; es decir, la comunicación es un fenómeno más amplio que no siempre va de la mano del lenguaje. Los bebés recién nacidos, por ejemplo, pueden comunicarse con sus expresiones, con el llanto; cualquiera de nosotros sabe, si tuvo una mascota, que los animales también pueden comunicarse, aun así sin tener lenguaje; uno puede comunicarse con el pelo; también puedo comunicarme con la cara, con gestos; incluso el silencio es comunicación. Si lo vemos desde la perspectiva opuesta, también puedo usar el lenguaje para otras cosas que exceden los propósitos de la comunicación: la mayor parte de las veces, el lenguaje se emplea internamente para pensar. Chomsky dice en este sentido, que no usar el lenguaje para hablar con nosotros mismos en nuestros pensamientos o mentes constituye un acto de determinación prácticamente imposible de ejecutar y, con un poco de humor, señala que más que un instrumento de comunicación, el lenguaje es un instrumento de (auto)tortura.

Mariano Quinterno: Lo que acabás de decir, entonces, es que equiparar la lengua a la comunicación no sería correcto científicamente hablando.

Juan José Arias: Esta idea proviene de la concepción externalista saussureana de la lengua como institución social y del enfoque comunicativo dentro del área de enseñanza de lenguas. Al presentar a la lengua como una herramienta de comunicación, esta pasa a ser considerada como algo externo; y la lengua no es algo externo: la lengua es algo que yo tengo en mi cerebro, y gracias a ese conocimiento cognitivo uno puede comunicarse y externalizar las oraciones que el cerebro mágicamente construye.

Mariano Quinterno: En este cuestionamiento que vos hacés de equipar la lengua con la comunicación, ¿qué rol cumple también lo ideológico, y cómo trabajamos lo ideológico con los alumnos?

¹ Para ver una visión sobre las lenguas y el lenguaje más diversa y ecléctica, véase Arias (en prensa).

Juan José Arias: Yo me referí, quizás, a los problemas teóricos respecto de esta equiparación *lengua-comunicación*. Ahora, hay problemas que son de carácter ideológico y político, y ahí es donde me gustaría hacer hincapié. Existe una idea que prima en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, según la cual suponemos que, si nuestros alumnos saben inglés, van a poder comunicarse exitosamente en un trabajo nuevo, cuando viajan, etc., ya que esta lengua les garantizará poder entender y hablar con quien sea, les abrirá múltiples puertas y así tener un mejor futuro. Lo que se hace de esta manera es transformar la lengua en una especie de mercancía, un bien cultural, que a veces se usa -como dice Pennycook (1994)- para separar a los que están adentro de los que están afuera. Si la lengua es una mercancía, entonces nuestros alumnos se convierten en consumidores o clientes, a quienes hay que complacer y mantener felices. Esta idea me parece sumamente peligrosa desde una perspectiva educativa y es una de las consecuencias que se desprenden del enfoque comunicativo.

La creencia de que el inglés es una herramienta de comunicación internacional está íntimamente relacionada con el predominio geopolítico de la lengua a nivel global. Si juntamos a los hablantes nativos del inglés con los no nativos, hay más de mil millones de hablantes – lo cual equivaldría a un 17% de la población mundial aproximadamente-, a la vez que hay más de noventa Estados-nación que usan esta lengua como lengua oficial o como lengua dominante. Esto no es una coincidencia; no es porque el inglés sea inherentemente mejor, suene más lindo o porque sea el inglés de la Reina Isabel; sino que es -como dice David Crystal (2003)- por el poder de Gran Bretaña y las políticas imperialistas de la lengua que los grandes centros de poder han llevado a cabo durante siglos. Cuando hablamos de *imperio*, hay que hablar de colonización, invasión y de explotación económica, cultural y política.

Mariano Quinterno: Acá podríamos traer a colación a Phillipson y su concepto de imperialismo lingüístico. ¿Qué opinás vos de eso que dice Phillipson de que la lengua actúa como un “caballo de Troya”?

Juan José Arias: Sí, tiene que ver con esta idea de que, antes, el Imperio inglés colonizaba al mundo por los mares y, ahora, lo hace a través de la lengua. El sistema educativo (tanto público como privado), por medio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se convierte así en una de las maneras en las que se ejerce la hegemonía y el poder del inglés y del capitalismo, reproduciendo valores que tienen que ver con la admiración por Gran Bretaña, por el capital, por el consumismo, y reforzando una división de recursos y oportunidades que no es igual para todos.

Mariano Quinterno: De hecho, mucha gente me preguntó por qué hacíamos estas conversaciones en español. Primero, porque queremos llegar a más profesionales de lenguas; pero, también, porque el español es nuestra lengua. ¿Qué valor que le damos al inglés! ¿Por qué debería ser todo en inglés?

Juan José Arias: Es interesante lo del español porque también es otra lengua hegemónica y, dentro de la denominada ‘comunidad panhispánica’ (Latinoamérica y España), podemos advertir una hegemonía doble: por un lado, el español ejerce opresión sobre otras lenguas minorizadas (lenguas aborígenes, por ejemplo) y, por otro, el español europeo madrileño se posiciona en un lugar privilegiado respecto de las otras variedades de español.

Existe así una jerarquía y distintos centros de poder en las comunidades lingüísticas, aunque, dentro del ámbito mundial, es el inglés el que está en la cima. Estas hegemonías, repito, no son un accidente fortuito ni inocuo, sino que tienen que ver con una lógica imperialista y eurocentrista instaurada a lo largo de la historia.

Mariano Quinterno: Si bien ahora trabajás, más que nada, en formación docente y en nivel terciario, durante bastante tiempo trabajaste en colegios primarios y secundarios; por lo que tenés mucha experiencia en el aula. ¿Cómo podemos llevar todos estos conceptos que venimos hablando al aula? ¿Cómo podemos empezar a andar otro camino -con una concepción de lengua distinta y, luego, una gramática distinta- en nuestras aulas?

Juan José Arias: Por un lado, creo que deberíamos dejar un poco de lado esta concepción comunicativa de la lengua. Si bien es importante la comunicación, me parece que, si pensamos o diseñamos actividades o proyectos que no necesariamente tengan que ver con la comunicación, la comunicación va a surgir inevitablemente como un epifenómeno del proyecto y del objetivo en particular que tengamos en mente. En contraposición con esta concepción instrumental, me parece que, en primer lugar, habría que pensar la clase de lengua como un espacio en el que se reflexione sobre el lugar hegemónico que ocupa el inglés dentro del orden mundial de lenguas, y en el que se invite a los alumnos a pensar cuánto contribuye a la invisibilización de otras lenguas menos poderosas. Es muy importante entonces incluir temáticas relacionadas con la diversidad, la discriminación lingüística y fomentar que haya un poco más de equilibrio en el aula de inglés con respecto a otras lenguas o variedades y también a otras culturas, ya que a veces estamos muy focalizados exclusivamente en la cultura británica y americana.

Un primer paso que es necesario dar para cumplir con estos objetivos es dejar de lado, en la medida de lo posible, los libros de texto, que son materiales que están pensados para un alumno internacional, y que no tienen en cuenta las realidades y los problemas que cada grupo de estudiantes tiene en particular. En este sentido, es importante pensar proyectos que tengan en cuenta el rol del inglés como lengua hegemónica, y que apunten a construir una contrahegemonía o una contracultura, en donde se cuestionen los modos en los que somos manipulados por los centros de poder. Desde esa perspectiva, creo que la creación de nuestros propios materiales podría, quizás, solucionar ese problema que tienen los libros de textos, los cuales rara vez abordan alguna temática controversial. Por otro lado, desde el punto de vista gramatical, el mayor problema de los materiales diseñados por las grandes editoriales es que no consideran la lengua materna de nuestros alumnos. Hoy en día, la gramática generativa -que es el marco en el que yo trabajo- se focaliza mucho en lo que el alumno ya sabe, que -en la mayoría de los casos- es el español. Nuestros alumnos saben el español a la perfección porque todos los hablantes nativos de una lengua (ricos, pobres, pertenecientes a una mayoría o a una minoría) son hablantes que tácitamente poseen conocimiento de esa lengua. Es fundamental aprovechar ese conocimiento, focalizándonos en las diferencias y contrastando las lenguas en los aspectos relevantes. Naturalmente, no es lo mismo aprender inglés para alguien que habla japonés como L1 que para alguien que habla español. En japonés, el orden de palabras es distinto, los núcleos del sintagma van al final y tienen posposiciones, no preposiciones. Las necesidades de un alumno japonés y las de un argentino son claramente diferentes y esto es algo que los libros de texto producidos a gran escala por editoriales que tienen en mente un destinatario homogéneo no consideran

en lo más mínimo, ya que su objetivo es generar mayores ganancias y reducir los costos de producción. En el caso del español, tendríamos que focalizarnos, por ejemplo, en que los sujetos se pueden omitir, pero no así en inglés. Además de desterrar ese tabú sobre el uso del español en la clase de inglés, es esencial priorizar los contenidos y estructuras a la hora de enseñar gramática en virtud de la lengua materna y de lo que nuestros alumnos ya conocen.

Mariano Quintero: La idea, entonces, sería no solo trabajar la lengua como contenido de nuestras clases -enfocándonos en gramática y otros aspectos involucrados en el uso de la lengua-, sino también la lengua como contenido temático en sí mismo de nuestras clases; discutir cuestiones que hacen a la lengua, que se relacionan con la lengua; cuestiones de poder que emergen.

Juan José Arias: Exacto. Por un lado, abordar cuestiones relativas al poder, cuestiones políticas, que fomenten el pensamiento crítico dentro de lo macro, es decir, del proyecto y de la unidad en la que uno esté trabajando. Esto se puede implementar sin ningún problema, por ejemplo, adoptando un enfoque o aprendizaje basado en proyectos. Un abordaje en estos términos implicaría enseñar inglés para desarrollar o reflexionar sobre las culturas hegemónicas y, fundamentalmente, sobre las contraculturas. La enseñanza podría pensarse desde una perspectiva en la que se considere lo local como hoja de ruta en virtud de las necesidades específicas de nuestros alumnos y de nuestra comunidad, y no una enseñanza basada en los intereses de las culturas anglófonas dominantes. Esto obviamente sin menospreciar o dejar de lado el contexto internacional del que somos parte.

Mariano Quintero: Pienso que se puede hacer con cosas muy sencillas. Si yo, por ejemplo, trabajo en primaria y mis alumnos tiene poco dominio del idioma, simplemente habilitando que los alumnos puedan compartir aquellas lenguas con las que vienen, que quizás aprendieron en sus casas, y que no son necesariamente el español -eso no podemos darlo por sentado-; quizás esa es una manera también de empezar a pensar las lenguas de forma más equitativa, ¿no?

Juan José Arias: Acercarse a las lenguas desde esta perspectiva implica alejarse un poco de esta visión instrumental de la lengua. ¿Por qué estaríamos aprendiendo sobre el inglés, el español o las lenguas que sepan nuestros alumnos? Simplemente porque las lenguas son interesantes, y es interesante saber acerca de ellas. Una perspectiva indagadora permite no solo que el alumno incorpore conocimientos lingüísticos que contribuyen a que pueda usar la lengua con mayor efectividad, sino también que pueda desarrollar capacidades críticas, entre las cuales podemos mencionar la observación, el análisis de datos, la argumentación, la formulación de generalizaciones a partir de evidencia empírica, etc.

Un ejemplo concreto de este tipo de trabajo podría ser una unidad o proyecto que gire en torno a las personas que hablan distinto y trabajar, por ejemplo, con *Yoda Speak*, que es la manera en la que habla Yoda, el personaje de *Star Wars*. Esta lengua emplea el vocabulario del inglés, pero con la particularidad de que el orden de palabras es distinto al del inglés estándar. Se puede diseñar una actividad muy simple (ver Anexo), a partir de la cual se trabaje con algunas oraciones tomadas de las películas o incluso diseñadas por uno mismo, de acuerdo con el nivel de los alumnos. El objetivo principal sería que los alumnos reflexionen y traten de descubrir cuál es el orden de palabras de Yoda, para luego, compararlo con el inglés, y por qué no con el español. Esta actividad invitaría a los alumnos

a apreciar algo muy simple y fundamental como el orden de palabras, que tiene que ver con que, por ejemplo, en español no es lo mismo decir “Juan vio a María” que “María vio a Juan”; hay un cambio de significado notorio, y eso se da por el orden de palabras. Por último, quiero destacar que esta actividad puede vincularse con cuestiones contrahegemónicas, por ejemplo a partir de preguntas que estimulen la reflexión acerca de quiénes son los que hablan distinto en nuestra sociedad. ¿Qué pasa con esa gente que habla distinto? ¿Quiénes son los Yodas de nuestra comunidad? ¿Existe la discriminación por la manera en la que hablamos? ¿Está bien discriminar a la gente por cómo hablan? ¿Está bien hablar distinto o hay que aprender a hablar ‘bien’? Se puede entonces reflexionar sobre muchas cuestiones, y aclaro que este debate no necesariamente debe llevarse a cabo en inglés. Si los chicos no tienen el nivel de lengua necesario, ¿por qué no usar el espacio para reflexionar sobre el inglés y las lenguas en español? Si no lo van a hacer en la escuela o en la clase de lengua o inglés, ¿dónde más lo van a hacer?

Mariano Quinterno: Y para que no asuman de entrada que van a aprender inglés porque el inglés te salva, porque el inglés es importantísimo en el mundo; todos esos mitos con el inglés que, quizás, hay que desandar y deconstruir. Nombraste hace un rato la palabra cultura, y yo sé que vos tenés una visión interesante respecto de la relación lengua-cultura. Me gustaría focalizar en eso.

Juan José Arias: Ese sería el segundo argumento usado en el ámbito de ELT para justificar la supremacía del inglés. Hay que ser honestos y asumir que los profesores de inglés tenemos un papel protagónico como docentes de lenguas extranjeras, y que ese papel protagónico implica justamente la obtención de recursos del Estado que otras lenguas, de las que sí hay hablantes nativos en el territorio argentino -como el mapuche, el chorote, el quichua, entre otras-, no obtienen, por culpa del inglés y por esta visión instrumental y cultural de la lengua. En pocas palabras, este argumento implica que aprender inglés permite el acceso a otra cultura, la cual -en nuestro mundo anglocentrista y eurocentrista-, suele ser considerada superior. Sin embargo, este es un argumento falaz, ya que es posible conocer otra cultura sin saber absolutamente nada de la lengua. Por ejemplo, todos hemos aprendido cosas sobre la cultura griega en la escuela primaria y secundaria sin saber casi nada sobre el griego (a lo sumo, el alfabeto). La visión de que la lengua es cultura asemeja al lenguaje, que es algo interno, biológico, con algo que es externo, que se aprende, que se tiene que transmitir. El lenguaje así se posiciona como un objeto artificial, como un artefacto creado por los humanos. Las lenguas humanas son, en cambio, objetos creados por la naturaleza, puesto que son la naturaleza y la facultad del lenguaje las que nos permiten su desarrollo. Esto no quiere decir que no haya una relación estrecha entre lengua y cultura. Algo similar ocurre con otros órganos biológicos como, por ejemplo, nuestros ojos o nuestra piel. En nuestra sociedad, los ojos celestes tienen un significado cultural particular, del mismo modo que ocurre con el color de nuestra piel. Nadie, sin embargo, nos va a decir que los ojos o nuestra piel son objetos culturales. Son órganos biológicos que todos los seres humanos del planeta tenemos. Ahora, apliquemos esta misma lógica al lenguaje: a través de la lengua uno puede indudablemente transmitir aspectos relativos a la cultura, como por ejemplo, su identidad, el género, la orientación sexual, la clase social, el grupo etario al que pertenece, etc. Si bien se puede estudiar la lengua y su interacción con factores sociales y culturales desde el ámbito de la sociolingüística, esto no quiere decir que la lengua sea cultura, del mismo modo que aquellos que estudian el racismo no pueden afirmar que la piel es un órgano cultural, ¡al contrario! Si analizamos estos dos conceptos como fenómenos diferentes, evitamos así los

riesgos que conllevan algunas visiones que nos han transmitido, como que el inglés es superior y, como vos decís, que te va a salvar. Lo más peligroso de esta concepción cultural es que si la lengua es cultura, y ciertas culturas son mejores que otras o tienen aspectos que son más deseables, entonces se sigue que ciertas lenguas son mejores que otras, y eso es mentira. Mucha gente en Argentina piensa que en Inglaterra –y quizás sea cierto– tienen mejores oportunidades laborales o no tienen inflación, entre otras cuestiones culturales que son mejores si se las compara con las nuestras. Por supuesto, estas ‘superioridades’ tienen que ver con su historia, sus políticas y su exacerbado colonialismo... Ahora bien, asumir que la cultura inglesa es mejor que la nuestra y que la lengua es cultura nos conduciría incorrectamente a la conclusión de que el inglés es mejor que el español. No hay ninguna lengua, objetivamente hablando, que sea superior o inferior a otra: todas las lenguas son iguales. Como dicen María Mare y José Silva Garcés (2018), dos lingüistas de la Patagonia, esta idea de que la lengua es cultura justificó en su momento el avallasamiento sobre otras culturas, y contribuyó por lo tanto a la desaparición de muchas lenguas. De acuerdo con la UNESCO, más de la mitad de las 6.000 lenguas habladas en el mundo están condenadas a desaparecer en el siglo XXI y uno de los motivos por los cuales este lingüicidio podría ocurrir es la supremacía del inglés, la cual invisibiliza y minoriza al resto, neocolonizando los espacios y acaparando los recursos...

Mariano Quintero: Volviendo ahora a la clase, los libros de texto nos proponen -en líneas generales- cierta visión de la gramática. ¿Qué visión de la gramática te parece que tienen esos libros de texto? ¿Creés que se le da más prioridad en nuestras clases de idiomas a lo sintáctico, a lo semántico o a lo pragmático-discursivo? Me interesa saber lo que creés que sucede desde tu experiencia y, obviamente, también conocer tu opinión de qué podríamos hacer mejor.

Juan José Arias: En líneas generales, el rol que ocupa la gramática en los textos y en la enseñanza de lenguas en general es central. Me atrevería incluso a decir que los libros de texto se organizan alrededor de los contenidos gramaticales. A pesar de la predominancia del enfoque comunicativo en el plano discursivo y a nivel curricular, sigue existiendo esa idea que equipara al contenido con las estructuras gramaticales y, en segundo lugar, con el vocabulario. Si bien considero que la gramática es fundamental en cualquier curso cuyo objeto de estudio sea la lengua, la manera en la que se aborda la enseñanza de gramática es predominantemente externalista, dado que la lengua es considerada y presentada como una herramienta que hay que saber usar, muchas veces para aprobar un examen, ya sea internacional o en nuestro sistema educativo. Además de tener una considerable dosis de mecanicismo y conductismo verticalista, los libros no fomentan la reflexión lingüística ni contemplan la lengua materna de quien aprende. Si nos fijamos, por ejemplo, cómo se enseñan los temas gramaticales en los textos, por lo general encontramos una explicación que se presenta en forma de tabla, luego de haber presentado las estructuras en algún tipo de contexto. A veces, la tabla contiene algunas preguntas para inferir algún patrón, pero de manera simple y superficial; otras veces, la tabla contiene espacios en blanco con el objetivo de generar la falsa impresión de que el alumno está descubriendo las reglas; pero, la gran mayoría de las veces, la tabla ya está completa. Una vez presentada la tablita, se espera que el alumno aprenda el contenido a partir de una serie de ejercicios mecánicos y bastante repetitivos (*fill in the blanks, multiple choice, key word transformations*, etc.). Por otro lado, hay un uso excesivo de terminología gramatical con muy poca reflexión lingüística y una obsesión con la clasificación y las taxonomías, fundamentalmente cuando se trata de los tiempos verbales.

Muchas veces asumimos que los alumnos saben lo que es un sujeto, un sustantivo, un adjetivo; cuando realmente, quizás no lo saben. Otras veces consumimos gran parte de la clase de gramática con que sepan o identifiquen el *simple present* o el *simple past*, el *past continuous* o el *past perfect*, como si saber el nombre de las cosas nos pudiera decir algo sobre el lenguaje, cuando no es así; hay que saber entender la relación que hay entre esos elementos y por qué se los denomina como se los denomina. ¿Cuál es la diferencia entre *perfect*, *simple* y *continuous*? Cuando a un alumno le hablo de *past perfect continuous* o de *future perfect*, ¿entiende lo que le estoy diciendo? ¿Por qué a veces puedo usar el *simple present* para el futuro? ¿O incluso el pasado para hablar del futuro como en *Yesterday she told me she was having a test next Monday*? Lamentablemente, este tipo de preguntas no siempre son abordadas en las clases de inglés.

Mariano Quinterno: Con respecto a esto que estás diciendo, siempre me resuenan en la cabeza unas palabras de Michael Lewis en su libro *The Lexical Approach*, donde dice que, en realidad, no enseñamos gramática, sino que enseñamos verdades a medias; hacemos tal recorte que damos una visión de la gramática demasiado recortada. A mí eso me impactó mucho cuando lo leí por primera vez.

Juan José Arias: Sí, hay una cita de Chomsky (2016) que alude a esta cuestión. Chomsky comenta que, en la instrucción de una lengua extranjera, no se enseña la semántica ni la sintaxis, fundamentalmente porque nadie entiende mucho al respecto... Más bien se enseña lo superficial (la pronunciación, los paradigmas morfológicos, la *arbitrariedad saussureana*). Según Chomsky, el proceso se puede comparar al de un entrenador enseñando natación: no se enseñan las partes difíciles; lo difícil es cómo levantar el brazo, pero esa capacidad está arraigada en el cerebro y el sistema físico. Lo que se enseña es lo trivial, a qué lado girar la cabeza o cómo poner las manos. Ahora, sin la capacidad biológica para nadar o para aprender una lengua, sería imposible aprender a nadar o a hablar una lengua extranjera. Así como no podemos volar porque no tenemos las capacidades naturales para hacerlo, uno puede aprender inglés porque ya sabe español y porque nuestro cerebro está preparado para ello. Si bien lo que observa Chomsky es cierto y sumamente interesante –especialmente cuando uno quiere aprender una lengua simplemente para usarla–, creo que también se puede invitar a los alumnos a reflexionar sobre aspectos de la gramática y entender un poco o hipotetizar acerca de qué pasa en nuestras cabezas cuando producimos oraciones.

Mariano Quinterno: Como generativista que sos, me interesaría saber algo que alguna vez alguien me dijo y que yo incorporé en mi cabeza, pero me gustaría confirmarlo con vos; y es que, en realidad, nuestro cerebro no transforma la voz activa a la voz pasiva, sino que directamente produce esa estructura. ¿Esto es así?

Juan José Arias: Por lo general, en ELT prevalece esa idea de que hay una especie de transformación, en la cual uno forma la oración pasiva a partir de la activa, moviendo el objeto directo a la posición de sujeto. Esta idea se refleja concretamente en los ejercicios de *paraphrasing* o *key word transformations*. Si bien algunos aspectos de esta idea están más o menos en líneas con la bibliografía, hoy en día hay un consenso generalizado entre los lingüistas generativistas de que esa transformación de activa a pasiva no ocurre, al menos en esos términos. En una oración como *The phone was broken*, lo que sucede es lo siguiente: el objeto directo del verbo *break* (*the phone*) se origina en la posición de complemento del verbo, es decir, en adyacencia a él. Uno de los ingredientes esenciales de una oración

pasiva es que el sintagma verbal carece del constituyente que lleva a cabo la acción, lo cual se marca morfológicamente con el auxiliar *was*. La voz pasiva consiste básicamente en degradar el sintagma que causa la acción a un papel menos importante, muchas veces haciéndolo desaparecer o añadiéndolo como adjunto con una *by-phrase*. La oración que tenemos hasta el momento sería entonces *Was broken the phone*. Ya que en inglés la posición de sujeto debe estar siempre ocupada por un constituyente, *the phone* se tiene que mover de la posición de complemento a la posición de sujeto y así obtenemos *The phone was broken*. En español, podemos decir *fueron asesinadas muchas mujeres durante la cuarentena*, no es necesario mover *muchas mujeres* antes del auxiliar *fueron*. Entender cómo se produce una oración pasiva y también saber qué pasa en el español nos puede ayudar a entender por qué nuestros alumnos dicen *Was broken the phone* o *It was killed the man* y así diseñar mejores estrategias didácticas para la enseñanza de este tema.

Mariano Quinterno: ¡Por eso te lo preguntaba! Porque si esto es así científicamente, fijate lo que estamos haciendo con la gramática pedagógica: estamos enseñando que la voz pasiva es una transformación casi automática de mover elementos.

Juan José Arias: Sí, tampoco hay que dejar de lado la motivación discursiva de la voz pasiva. Hay todo un grupo de construcciones que incluyen estructuras pasivas, anticausativas y activas, que ilustran interesantes contrastes de significado y nos pueden permitir combinar semántica, pragmática y también temas gramaticales tradicionales. Tengo la impresión a veces de que no se pone tanto el foco en esa interacción que hay entre los distintos componentes de la gramática; en por qué se usa la voz pasiva, más allá de la estructura aislada o fuera de contexto. Lo que yo hago en la voz pasiva es sacar el agente -lo escondo o no lo menciono-, pero cuando produzco una oración en voz pasiva como *The phone was broken*, el hablante interpreta que hubo alguien que llevó a cabo esa acción.

Mariano Quinterno: Yo pedagógicamente trabajo eso de la siguiente manera: les llevo a mis alumnos la foto de *Where's Wally?* y les digo: “-Este es el agente. El hacedor de la acción está, siempre está; el problema es que se está escondiendo. Si lo buscamos, lo vamos a encontrar.” Esto lo hago para tratar de transmitirles la noción de la voz pasiva, que es tan importante.

Juan José Arias: Absolutamente. Y esa misma estructura pasiva, la podés comparar con una estructura anticausativa, en donde eliminás la causa y presentás al evento como más espontáneo: por ejemplo, en vez de decir: “*The phone was broken*”, decís: “*The phone broke*”. Acá el teléfono se rompió y no sabés por qué, quizás se rompió solo, por el paso del tiempo. En español la desaparición del causante se manifiesta con un *se* -decimos: “*El teléfono se rompió*”-, mientras que en inglés no hay morfología. Estas construcciones las podés analizar fonológicamente incluso, ya que llevan el acento en el sustantivo: *The `phone broke* y no *The phone `broke*. Entonces, así podemos analizar pragmática, semántica, fonología, cómo se esconden los causantes o los agentes en un texto o artículo periodístico, y no meramente la estructura gramatical de una oración activa a una pasiva con las flechitas o las transformaciones.

Mariano Quinterno: Otro tema, aparte de la voz pasiva, que a mí siempre me hace mucho ruido en la enseñanza es *reported speech*. Yo siempre le digo a mis alumnos que es una gran mentira la manera en la que lo aprendemos porque le hacemos creer al alumno que cuando uno hace *reported speech*, el discurso

indirecto lo hace en base a palabra por palabra; y, en la realidad, en la cotidianidad, hasta inclusive manipulamos el lenguaje cuando usamos el discurso indirecto. Yo les digo que es una mala traducción la que hacemos con el *reported speech* -como dice el dicho, “*Traduttore, traditore-*”; es una mala traducción intralingüística. ¿Qué opinás sobre este tema de romper ciertos mitos o tratar de llevarlos a pensar este tipo de cosas?

Juan José Arias: Hay algo que es característico de la enseñanza de *reported speech*, y es que el objetivo pareciera ser volver locos a los alumnos: por ejemplo, no hay que focalizarse tanto en todos esos pasajes que hay de los pronombres, porque si uno está contando lo que alguien dice, obviamente va a cambiar los pronombres o va a cambiar la referencia porque en español funciona igual. A veces, nos obsesionamos poniendo la tabla de cada tiempo verbal con el pasado correspondiente cuando, en la realidad, no es tan así; es mucho más flexible y uno a veces hace un reporte no de lo que alguien dijo en palabras textuales, sino de lo que uno recuerda o cree haber entendido, incluso lo que queremos que esa persona haya dicho...

Mariano Quinterno: Y, además, en inglés es bastante sencillo hacerles entender que, en realidad, entre tiempo y aspecto, lo que es deíctico es básicamente el tiempo; el aspecto se mantiene -salvo por el pasaje de *simple past* a *past perfect*, en los demás casos no cambia el aspecto-; eso ya los ayuda. Yo creo que hacer intervenciones breves y darles *tips* de ese tipo los ayuda a reflexionar sobre la gramática y a entenderla. A mí me parece muy importante pensar la gramática y entenderla para poder estudiarla porque si no es mera repetición.

Juan José Arias: ¿Qué le puede parecer de interesante a un alumno si solo tiene que memorizarse esas tablitas y esos pasajes de pronombres y referencias del *reported speech*? Es como aprenderse el Código Civil. Si pensamos en la lengua como un código, algo que es externo, resulta ser súper aburrido; no hay nada que descubrir porque ya viene todo dado; hay que simplemente acordarse de las reglas. Si tenés una buena memoria y una mente lógica para hacer buena relación de conceptos, quizás podés tener éxito; pero, por lo general, a los alumnos no les divierte porque le presentamos a la lengua como algo ajeno a sus vidas, como algo que no les pertenece. Bosque (2018) dice que cuando un alumno aprende algo sobre, por ejemplo, *reported speech* o la voz pasiva, no sabe que está aprendiendo algo sobre su propia naturaleza, sobre algo que está pasando en su cerebro. En cambio, cuando los profesores de ciencias le enseñan al alumno algo sobre el corazón humano, el alumno ahí sí sabe que está aprendiendo algo sobre sí mismo. Es muy linda la comparación que hacen Bosque y Gallego (2018) entre los profesores de lenguas y los profesores de ciencias: los profesores de ciencia, por lo general, despiertan la curiosidad del alumno, los hacen experimentar o probar cosas, elaborar hipótesis, llegar a conclusiones, pensar críticamente aspectos relativos a la biología, física o química; mientras que los profesores de lenguas, ¿qué les enseñamos? A clasificar las características de los géneros discursivos, a identificar la referencia de un pronombre o a llenar un texto con los distintos tiempos verbales. Este tipo de actividades taxonómicas y repetitivas confronta directamente con una perspectiva científica e indagadora del lenguaje, puesto que no son estimulantes, ni desafiantes, en la medida que no hay absolutamente nada para descubrir.

Mariano Quinterno: Es decir, vos estás proponiendo trabajar la gramática como ciencia, con una mente investigativa.

Juan José Arias: Claro. Despertar la curiosidad y el interés de los alumnos en aprender eso que, por lo general, le pasa a los alumnos que aprenden otras lenguas que no son hegemónicas, y que tienen un interés no tanto en la comunicación, sino más que nada en la lengua.

Mariano Quinterno: **¿Y qué podemos hacer desde la formación docente?**

Juan José Arias: Desde la formación docente también hay varios problemas que me parece tenemos que abordar. Primero, no estamos generando este interés y despertando esta pasión por cómo funcionan las lenguas entre nuestros alumnos. Muchas veces, presentamos a la lengua como algo externo. El típico ejercicio que se da en Gramática I consiste en clasificar las partes de una oración –que por lo general es bastante extensa– según el sistema que se adopte en el curso, ya sea con cajitas o árboles. Ignacio Bosque (2020) señala que equiparar el análisis sintáctico con la clasificación no es muy común en otras disciplinas. En medicina, por ejemplo, los alumnos tienen que, primero, aprender las partes del cuerpo y, después, empiezan a estudiar o a analizar el sistema; no es meramente clasificar. En gramática, en cambio, nos ponemos contentos con que nuestros alumnos sepan distinguir los distintos tipos de sustantivos, los distintos tipos de verbos –cualquiera sea el marco teórico que uno esté adoptando–; y no en entender la relación que hay entre esos conceptos y cómo se relacionan entre sí, los contrastes que puede haber, por qué algunas cosas sí son gramaticales y otras no lo son. El único objetivo parece ser la clasificación y la memorización de nomenclaturas, en vez de la solución de problemas y el desarrollo de un conocimiento profundo sobre las relaciones que existen entre esos elementos. El análisis verdadero comienza entonces una vez que sé las categorías y puedo solucionar algún problema. Analizar no debe interpretarse como sinónimo de clasificar. Es como si para ser médico bastara con saber las partes del cuerpo. No, para hacer un diagnóstico, por ejemplo, el médico tiene que saber interpretar síntomas, establecer relaciones entre variables, etc. Con saber los nombres de todos los huesos y músculos del cuerpo no basta.

Mariano Quinterno: **Es decir, vos creés en la clasificación si te es funcional para entender las relaciones que existen.**

Juan José Arias: Claro. Y eso no se puede hacer a partir de un análisis que simplemente consista en “-Bueno, te doy una oración y analizala”. Eso no es lo que pasa en la actividad científica: por lo general, uno se focaliza en algo más chico, empieza a plantearse problemas y a reflexionar sobre ese objeto pequeño. En las clases de gramática tendríamos que hacer eso: focalizarnos en objetos más chicos, en problemas concretos, para los cuales vas a tener que clasificar, pero también reflexionar. Por otro lado, otro de los desafíos por delante es pensar la formación desde el punto de vista de la investigación; es importante fomentar la investigación, mostrarle a los alumnos que no hay un único análisis posible. Si planteamos la cuestión como algo cerrado, el alumno va a pensar que no hay nada para descubrir, y que se trata simplemente de internalizar una receta o un número de reglas que, con buena memoria y un poco de práctica, se desarrollan. A mi entender, esto también permite explicar el déficit que hay de gente interesada en gramática o en hacer adscripciones en los profesorados. Se deja de lado la parte investigativa, cuando en realidad hay muchísimo para descubrir. Finalmente, el tercer desafío que tenemos radica en que los profesores de Lengua Inglesa y, fundamentalmente, los de Didáctica puedan articular en sus materias los contenidos que se enseñan en gramática, ya que los alumnos generalmente terminan viendo tres cosas distintas en estas áreas sin poder relacionarlas.

Mariano Quinterno: A veces pasa en el profesorado que uno propone cierta tarea investigativa, y los alumnos -inclusive hacia el final de la carrera- lo toman un poco como algo desafiante. ¿Sentís que estamos demasiado formateados en una pedagogía más de la certeza? Porque para esto que vos proponés hay que poder vivir con la falta de certeza.

Juan José Arias: Sí, y con el sentimiento de sentirse *estúpido* -en el sentido de no entender algo. Este sentimiento de no saber es lo que motiva a la ciencia: querer conocer más, querer descubrir. Está bien que no cierren las cosas; hay que tomarlo como algo sano y algo que es deseable, de eso vive la ciencia, de la estupidez.

Mariano Quinterno: Para ir cerrando, me gustaría que me cuentes con qué conceptos de los que fuiste discutiendo hoy te gustaría que la gente se quede; en definitiva, que nos puedas resumir qué puede aportar la lingüística a la construcción de una gramática pedagógica.

Juan José Arias: Primero, la idea de que la lengua no es lo mismo que la comunicación, que son fenómenos distintos. Me parece que estaría bueno invitar a los colegas a reflexionar sobre los riesgos de la ecuación lengua-comunicación, que no es políticamente neutral, sino que hay mucha ideología y mucha historia detrás. También, me parece importante reflexionar acerca de la clase inglés como un espacio para la contracultura; que no caigamos en la banalización de la enseñanza del inglés como ocurre con Halloween y otras cuestiones que son del mercado y cuyo único objetivo es generar ganancias a las editoriales o corporaciones. Otro concepto axial es el de la concepción biológica del lenguaje: saber que el lenguaje es una propiedad innata que todos compartimos, que nos hace iguales a todos, lo cual puede solucionar varios de los mitos que llevan a la discriminación, a la exclusión, a la minorización y a la invisibilización de otras lenguas y de los usuarios de esas lenguas. Por otro lado, considero que las clases de lenguas podrían enriquecerse si abordáramos la gramática desde una perspectiva indagadora o científica, que le permita a los alumnos descubrir y aprender sobre la lengua y sobre sí mismos, estableciendo vínculos con la lengua propia. La tan deseada comunicación después va a venir sola, seguramente, como resultado del proyecto en el que se enmarque nuestra unidad didáctica. Esto no quiere decir que las clases tienen que girar todo el tiempo en torno a la gramática. La perspectiva científica debería ser un momento más de la clase dentro de un proyecto que abarque muchas habilidades. Se trata de entrelazar al menos dos objetivos. Por un lado, desarrollar esta perspectiva científica e indagadora, que implica descubrir algo, trabajar con hipótesis, que los alumnos comparen las lenguas y lleguen a una conclusión por sus propios medios -con la guía del docente, por supuesto. Por otro lado, la clase de lenguas se presenta como el escenario perfecto para estudiar el lenguaje desde una perspectiva artística, como por ejemplo, a través de la literatura, sin soslayar los usos sociales de la lengua en determinados contextos. Es un fenómeno -como diría Saussure- heteróclito, que nos permite darnos el gusto de abordarlo desde múltiples perspectivas. La perspectiva que aquí defiendo, sin embargo, no es contemplada en los libros de texto o en las prácticas docentes y creo que podría enriquecer considerablemente nuestras clases. Este abordaje no necesariamente requiere ser generativo o chomskyano; se puede hacer un uso creativo de los términos tradicionales en pos de cumplir este objetivo indagador. Es más, todos los términos que usamos en esta conversación son términos tradicionales, estructurales o de las gramáticas pedagógicas (voz pasiva, ergativo, reported speech, etc.); son todos términos que conocemos. Lo que tenemos que empezar a pensar es cómo presentar esos contenidos desde

otros ángulos y perspectivas. Tenemos que empezar -cada uno, como docente- a preguntarnos por qué las cosas son como son e invitar a los alumnos a que se hagan preguntas similares; eso es lo interesante. Y hay que ver la lengua como si fuera algo hermoso -incluso, como un milagro de la naturaleza- que merece la pena explorar.

Para ver la entrevista en Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=ZIDukZW1b_M

Referencias bibliográficas

- Arias, J. J. (en prensa). Cómo lingüistificarla en las clases de lengua(s). Una mirada integral para la enseñanza de la gramática en el aula. En: M. Mare (Ed.), *¿Cómo lingüistificarla?* Educo
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de gramática. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias 1*: 11-35.
- Bosque, I. (2020). Estrategias y malentendidos en la enseñanza de gramática. Conferencia dictada en la Universidad de Zaragoza. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=jAkZj9olvNA&t=484>
- Bosque, I., & Á. Gallego (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *Revista de Gramática Orientada a Las Competencias, 1*, 141–201.
- Carrió, C. (2008). Entre Nombres y Sobrenombres. *Anais del Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*. Editorial Grupo Montevideo- Faculdade Rio Grande do Sul, 183-187.
- Chomsky, N. (2016). *60 años de gramática generativa. Pasado, presente y futuro de la teoría lingüística*. Buenos Aires: EUFyL - UBA.
- Chomsky, N., & Á. Gallego (2020). La facultad humana del lenguaje. Un objeto biológico, una ventana hacia la mente y un puente entre disciplinas. *Revista Española de Lingüística, 50*(1), 7–34.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2da edición). Cambridge University Press.
- Mare, M., & J. Silva Garcés (2018). Estudiar las lenguas. En M. Mare & M. F. Casares (Eds.), *¡A lingüistificarla!* (pp. 11–44). Educo.
- Moreno Cabrera, J. C. (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística* (2da edición). Alianza.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Longman.

PREGUNTAS FUERA DE LA CAJA

- ¿Cuáles son los peligros que conlleva una visión meramente instrumental y comunicativa de la lengua?
- ¿Hasta qué punto los docentes de inglés contribuimos a la invisibilización y menosprecio de otras lenguas no hegemónicas?
- ¿De qué manera podemos despertar la curiosidad y el interés de nuestros alumnos en aprender algo acerca del lenguaje, esa fascinante capacidad cognitiva que nos pertenece a todos?
- ¿Cómo podríamos conjugar las perspectivas artística y social del lenguaje con una indagadora/científica sin descuidar el desarrollo de una ciudadanía crítica?
- ¿Estamos aprovechando al máximo el conocimiento lingüístico previo que todos nuestros estudiantes poseen sobre su lengua materna a la hora de enseñarles gramática?
- ¿Estamos enseñándole a reflexionar sobre el lenguaje o simplemente imponiéndole contenidos gramaticales externos a ellos que deben mecanizar?

BIBLOGRAFÍA SUGERIDA PARA SEGUIR LEYENDO

- AAVV (2013). Por una soberanía idiomática. *Página 12*, recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-229172-2013-09-17.html>
- Bosque, Ignacio, & Gallego, Ángel (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1, 141–201.
- Kornfeld, Laura (comp.) (2014). *De lenguas, ficciones y patrias. Cuadernos de la lengua*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Larsen-Freeman, D. & Celce-Murcia, M. (2016). *The Grammar Book*. (3rd edition). National Geographic Learning.
- Mare, María & Casares, M. Fernanda (eds.) (2018). *¡A lingüístiquearla!* Educo.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Alianza.

ANEXO CON ACTIVIDADES

Yodaspeak²

In the Star Wars movies, the character Yoda was heard to speak English with a distinctive word order, apparently a deliberate device to make him seem different and special. Here are some examples of Yoda's English, all genuine examples from the screenplays of the Star Wars movies:

1. Take you to him I will.
2. A domain of evil it is.
3. Help them you could.
4. Always two there are.
5. Truly wonderful the mind of a child is.
6. Your father he is.
7. Unexpected this is.



However, the script writers are not always consistent. Sometimes Yoda uses ordinary English word order, such as "But now, we must eat" or alternatives such as "A powerful Jedi was he".

Exercise 1. Your task is to take the following genuine but 'incorrect' examples (a-e) and suggest how they should have been said in 'pure' Yodaspeak (like the examples listed above).

- a. I cannot teach him.
- b. The boy has no patience.
- c. Great care we must take.
- d. The capture of General Grievous will end this war.
- e. Sick have I become.

Exercise 2. Imagine you are a Martian alien who works as a scientist. You land on Earth and you come across Yoda. What would you say about word order in this language? What happens in English? And in your mother tongue? What differences and similarities are there?

² Actividad adaptada del ejercicio creado por Harold Somers, disponible en <https://www.uklo.org/wp-content/uploads/2022/09/2013.1-Yodaspeak.pdf>

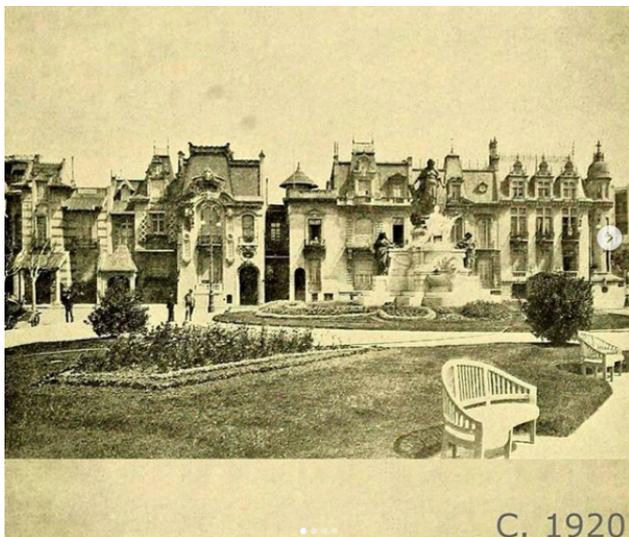
Exercise 3: How would Yoda say the following? Account for your choice:

- What will the wookies do?

Exercise 4: Who do you think speaks differently or in a strange way in your community? Who are the Yodas of your community? Have you ever felt discriminated against because of the way you speak? Is it OK to discriminate against people based on their language? Why/Why not? etc...

Travelling in Time on Alvear Avenue

The following pictures were taken in the same place in the City of Buenos Aires (Alvear Avenue) by different photographers.³ Below, there are nine sentences describing the pictures, three for each picture. Fill in the gaps with the right years (1920, 1960 and 2020).



C. 1920



C. 1960



2020

- 1) In ... there were three mansions.
- 2) In ... there is a fence around the monument.
- 3) In ... there was a luxurious, big lamppost.
- 4) In ... there wasn't a fence around the monument.
- 5) In ... there were eight mansions.
- 6) In ... there is a fountain.
- 7) In ... there were many blocks of flats.
- 8) In ... there are no mansions.
- 9) In ... there weren't cars.

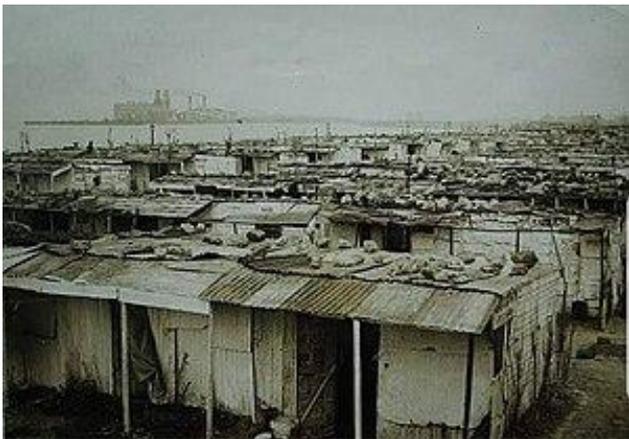
³ La segunda imagen (1960) fue tomada por Sameer Makarius y la tercera (2020) por José Díaz Diez, a quien agradezco permitirme compartir la imagen. El autor de la primera imagen (1920) es desconocido. Recomiendo al lector visitar <https://www.instagram.com/fotos.antiguas.ba/> para imágenes similares.

- Now, translate into English:

- En 1920, había muchas mansiones.*
- En 1920, no había una fuente.*
- En 2020, hay muchos departamentos.*

Reflection (in English or Spanish): **URBAN DECAY OR PROGRESS?**

- Why are there fewer old or historical buildings? Which are the pros and cons of this type of buildings?
- Are you in favour of the demolition of old buildings? Why/why not?
- Just metres from Alvear Avenue is the shantytown or *villa miseria* known as *Villa 31*. Why do you think that some people live in mansions while other live in shacks? In the black and white picture of *Villa 31*, are there any substantial changes with respect to the present? Why/why not?
- How do people living in these places speak? Do they speak alike? Is there any relation between language, social class and the place where you live? Who do you think has more opportunities to learn English? The people living on Alvear Avenue or in *Villa 31*? Why?



1935⁴



2009

- What does the following picture illustrate?⁵ If the buildings were a metaphor for human languages, which languages would these buildings represent?



⁴ Estas imágenes fueron tomadas de https://es.wikipedia.org/wiki/Villa_31#, bajo una licencia *Creative Commons*.

⁵ La siguiente imagen fue tomada de la red social Facebook de *La Garganta Poderosa*.