

CÓMO PENSAR EL SABER PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN LINGÜÍSTICA

Por *Marcela Bassano*
UNR

Resumen: En el siguiente artículo nos proponemos trabajar la manera en que se concibe que están involucrados los saberes pedagógicos en la asignatura Lingüística, más específicamente, en la Lingüística Teórica cuando se trata de pensar la formación docente universitaria. En tal sentido, desde esa especificidad propia de la disciplina, sostendremos como hipótesis fundamental que no existe una tensión entre los saberes pedagógicos y la Lingüística. Más bien, entendemos que así como no existe una “metodología de la investigación”, por ejemplo, desgajada de la propia disciplina, son los paradigmas los que determinan la pedagogía a seguir. Esto es, lo que intentaremos demostrar es que, en lugar de haber una “tensión” entre ambas, al menos en el caso de la Lingüística, lo pedagógico y lo disciplinar se involucran mutuamente, de modo tal que no existe una pedagogía separada de la manera en la que se piensa cuando estamos en el ámbito de la Lingüística Teórica.

Palabras claves: Teorías Lingüísticas – Paradigmas – Pedagogía

Abstract: This article attempts to analyze the way Pedagogical Knowledge is conceived to be involved in the subject of Linguistics, specifically in Theoretical Linguistics when we come to think the university teacher training. In this sense, from the specificity of the discipline, the hypothesis that there is no tension between pedagogical knowledge and Linguistics is here posed as fundamental. Rather, understanding that as there is no “research methodology”, for instance, detached from the discipline leads us to think that the paradigms determine the pedagogy to follow. That is, instead of there being a “tension” between disciplines, both pedagogy and discipline are mutually involved, in the case of Linguistics at least, in such a way that there is no pedagogy separated as it is thought to be in the area of Theoretical Linguistics.

Keywords: Linguistics Theories – Paradigms – Pedagogy.

Introducción

El trabajo que proponemos es producto de una ponencia presentada en las “IV Jornadas de Formación Universitaria *Formación Docente Universitaria: tensiones y transformaciones*”, organizadas por la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de Rosario (UNR) en junio de 2013 en una mesa de discusión que llevaba por título: “*Tensiones entre los saberes pedagógicos y las disciplinas específicas en la formación docente universitaria*”.

Amerita hacer una aclaración, antes de adentrarnos en el desarrollo de este artículo, con respecto a los presupuestos implicados en dicho título. Este parte de un supuesto: desde el campo de la formación docente universitaria se adopta que existe una tensión entre ambos saberes. En este artículo, nosotros nos posicionaremos como lingüistas, lo que significa que es desde nuestra propia praxis como lingüistas que reflexionaremos en torno a si este supuesto se sostiene en el campo de las teorías lingüísticas, pero insistimos, sin adentrarnos en las discusiones que en torno a este tema circulan en la literatura en Ciencias de la Educación en tanto y en cuanto, no somos especialistas en dicha disciplina. Esto implica que nuestra mirada con respecto a este eje temático se centrará en reflexionar acerca de la manera en la que se desenvuelve esta relación en el ámbito exclusivo de la Lingüística.

Teniendo en cuenta ese marco de discusión, nuestro objetivo será entonces presentar la manera en que se concibe que están involucrados los saberes pedagógicos y los saberes disciplinares en Lingüística y cómo impacta esto en la ense-

ñanza de las teorías. En tal sentido, desde esa especificidad propia de la disciplina, sostuvimos y sostenemos como hipótesis fundamental que no existe una tensión entre los saberes pedagógicos y la Lingüística. Más bien, entendemos que así como no existe una “metodología de la investigación” por ejemplo, desgajada de la propia disciplina, pensamos que son los paradigmas los que determinan la pedagogía a seguir. Esto es, en lugar de haber una “tensión” entre ambas, lo que intentaremos demostrar es que, al menos en el caso de la Lingüística, lo pedagógico y lo disciplinar se involucran mutuamente, de modo tal que no existe una pedagogía separada de la manera en la que se piensa cuando estamos en el ámbito de la Lingüística Teórica.

Así, en Lingüística, pensar lo pedagógico y lo disciplinar como dos saberes separados supone que existe la disciplina en particular, por ejemplo, y su didáctica. Desde aquí sostenemos que esta división es errónea cuando de lo que se trata, insistimos, es de pensar lingüísticamente. Y creemos, además, que este es el horizonte a seguir y uno de los focos principales de atención en la formación docente universitaria en Lingüística. Nuestras reflexiones en torno al tema propuesto se organizarán en este trabajo del siguiente modo:

En primer lugar nos detendremos, como un marco general, a precisar cómo concebimos la práctica docente en el ámbito de la formación universitaria; en segundo término, estableceremos la manera en la que se problematiza en Lingüística, lo que funcionará como la manera de fundamentar, justificar y evidenciar la hipótesis planteada. En esta sección, nos referiremos al modo en que es “empírica” la Lingüística

(Milner, 2000) a través del trabajo referido al polo de los datos y al polo de las teorías; en este último caso, nos centraremos en la noción de “paradigma” tal como lo conciben Guba y Lincoln (1981), para apoyar nuestro punto de vista acerca de la hipótesis planteada. Asimismo, la evidencia y justificación empíricas de dicha hipótesis la desarrollaremos en la última sección en donde presentaremos y analizaremos datos del español de acuerdo al paradigma estructural y al paradigma generativo, en lo que hace a los Niveles de Adecuación Gramatical satisfechos por ambas teorías. Por último, intentaremos esbozar algunas conclusiones.

Algunas precisiones en cuanto a la práctica docente

En primera instancia, antes de adentrarnos en la problemática que nos convoca, nos interesa hacer algunas puntualizaciones acerca de la manera en la que concebimos la práctica docente.

Aunque parezca en sí mismo una obviedad, creemos que no está de más insistir en el hecho de que la docencia universitaria debe partir del presupuesto de que es necesario salir del campo del sentido común, de aquello que está naturalizado, sustituyéndolo por un conocimiento producido sistemática y teóricamente. Por lo tanto, pensamos que la práctica educativa docente en la formación universitaria debe perseguir los siguientes objetivos:

1. Producir una duda sobre aquello que aparece como “naturalmente” obvio, “naturalmente” cierto o, en el caso del lenguaje, como “naturalmente” dado y no como un objeto teórico.
2. Fomentar entre los estudiantes actitudes de duda, de desalojo de prejuicios, de miradas y soluciones no unívocas hacia la variedad de fenómenos que, en nuestro caso específico, entraña el lenguaje, que los lleve a preguntarse sobre ciertas cuestiones problemáticas.
3. Explicar teóricamente aquello que los estudiantes quizá conocen intuitivamente, mostrando así el modo en el que se despliegan los dispositivos lingüísticos y la manera en la que en esos dispositivos está involucrado lo pedagógico.

4. No reimplantar una certeza absoluta llenando con información lo que debe ser un incesante proceso de reflexión.

Para esto creemos que es indispensable que tanto estudiantes como docentes tengamos en claro que estos últimos no tienen soluciones finales a modo de respuestas sino una elaboración sistemática y más prolongada de algunas cuestiones y convicciones teóricas sólidamente fundadas, a lo largo de los años, en el estudio, la formación y la investigación de los problemas que hacen a su área específica, en mi caso particular, la Teoría Lingüística.

El modo de pensar lingüístico o cómo se problematiza en Lingüística

En un breve resumen, diremos en primera instancia que cuando uno piensa como lingüista, lo primero que debe tener en cuenta es cómo se problematiza en Lingüística. Para esto es imprescindible tener en cuenta como punto de partida que la Lingüística es una ciencia empírica, lo que implica una interacción constante entre la teoría y los datos. Así, intrínsecamente relacionado con la/s teoría/s lingüística/s, por el hecho de ser la Lingüística una ciencia empírica, se encuentran las cuestiones atinentes al polo de los datos. Por lo tanto determinar qué es un dato, cuántas clases de datos hay, cuál es su valor y cuáles son los criterios adoptados en el modo en el que se desenvuelve la relación teoría-datos son cuestiones fundamentales a desarrollar.

El modo en el que se desenvuelve la relación teoría-datos también tiene impacto en el par teoría lingüística-teoría gramatical. En este sentido, la teoría gramatical está orientada desde alguna teoría lingüística lo que significa que no podría existir teoría gramatical si no existiera una teoría lingüística que la sustentara. Bajo este presupuesto, el propósito es mostrar cómo los datos de las lenguas naturales –en nuestro caso de la gramática del español– se interpretan y cómo encajan en las pautas conceptuales que la Teoría Gramatical –que deviene de una Teoría Lingüística en particular– proporciona, desplegando de este modo los dispositivos que hacen a la manera en la que se imbrica la serie Teoría Lingüística-Teoría Gramatical-Gramática. Asimismo es necesaria una atenta consideración al hecho de que es imprescindible –justamente para que operen

sucesivas confrontaciones con otros objetos, otros textos—pensar al lenguaje como un objeto que no está dado de antemano, que no es una noción ingenua, y en tal sentido considerar que cada concepción del lenguaje se inscribe en una teorización específica. Creemos que esto se piensa como una llave que abrirá la puerta para pensar en la especificidad de cada teoría para poder así luego, contrastarla con otras; que la especificidad de cada teoría es el producto de una construcción que resulta de una serie: punto de vista-preocupación fundamental-determinación y constitución de los objetos de estudio. En tal sentido, podríamos pensar a las teorías lingüísticas de acuerdo al modo en el que los modelos lingüísticos propuestos responden a la pregunta por el lenguaje, su naturaleza y su modo de existencia.

Con respecto al polo de las teorías, que señalábamos más arriba, como un primer acercamiento para empezar a desanudar las cuestiones en torno a si existe o no una tensión entre el saber pedagógico y el saber disciplinar, nos gustaría puntualizar qué es y qué implicancias tiene la noción de “paradigma”. Los paradigmas teóricos son considerados como realizaciones científicas, universalmente reconocidas, que proporcionan modelos de problemas y soluciones durante un cierto tiempo; son el origen y el término del trabajo científico, implican un proceso complejo que incluye eventuales rupturas del paradigma vigente en un determinado dominio y surgimiento de nuevos paradigmas teóricos.

Consideramos a un “paradigma” como un “sistema de creencias básicas o visión del mundo que guía al investigador no solo en las elecciones del método sino también de maneras

ontológicamente y epistemológicamente fundamentadas” (Guba-Lincoln, 1994, p.16). Considerar a los paradigmas como conjunto de creencias básicas implica asumir que “...no están abiertos a prueba en ningún sentido convencional; no existe forma de elevar uno sobre otro sobre la base de criterios fundacionales finales.” (Guba y Lincoln, 1994, p.17). Es en este sentido que los paradigmas son entonces construcciones humanas, invenciones. De este modo, entendemos a los paradigmas como los puntos de partida para pensar a la/s teoría/s lingüística/s, en tanto toda teoría lingüística se inscribe en un paradigma determinado y es la filiación a ese paradigma lo que determina no solo un punto de vista sino la tarea y las decisiones a tomar, basadas en los supuestos ontológicos, (esto es, ¿cuál es la forma y la naturaleza de la realidad, y, por lo tanto, qué puede ser conocido acerca de ella, si un mundo “real” se da por sentado), epistemológicos (¿cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor o el supuesto conocedor y qué puede ser conocido) metodológicos (¿cómo puede el indagador o supuesto conocedor descubrir lo que sea que cree que puede ser conocido) y pedagógicos (¿cómo enseñar la teoría en cuestión, es decir, qué saber pedagógico es necesario?) que definen las creencias básicas del paradigma. El objetivo es mostrar, por un lado, teniendo como horizonte la noción de “punto de vista”, el juego teoría lingüística-teorías lingüísticas, esto es, cómo es el proceso teórico al interior de una teoría que se ubica en un paradigma determinado, el que marca la existencia de “una” teoría lingüística o de “teorías lingüísticas” que toman al lenguaje como objeto de estudio, en un devenir, que, a su vez, determina la construcción de la

Lingüística como disciplina; y, por el otro, mostrar la interacción lingüística-ciencia empírica-relación teoría/datos. Pero lo que queremos remarcar aquí, y es el foco central de la discusión, es el hecho de que, por sobre todas las cosas, es la filiación a un paradigma en particular el que determina, señala y constituye una pedagogía determinada.

¿Existe una “tensión” entre el saber pedagógico y el saber lingüístico?

Es así que pensar al lenguaje como un objeto representable, y sostener que existe un modo propio de representación lingüística, supone pensar también que esos modos de representación son en definitiva la manera en la que se construyen los dispositivos teóricos de las teorías lingüísticas, su dinámica y su modo de organización, y concebir, además, que es el conjunto de todos esos factores el que determina la pedagogía implicada en el modelo.

Creemos que en la formación docente universitaria deben estar presentes estas cuestiones; en la medida en que un docente en formación comprenda el dispositivo teórico, las construcciones del dispositivo, la manera en la que ese dispositivo se remite al conjunto de proposiciones empíricas de las que es correlato y el hecho fundamental de que ese dispositivo es una invención, es provisorio y puede ser cambiado, logrará comprender “el modo de leer lingüístico”. Así, la lectura que nosotros los lingüistas hacemos de las teorías lingüísticas no solo es teórica y metodológica sino, y en el mismo nivel, pedagógica, en el sentido de que es esa teoría la que nos marca el camino acerca del cómo enseñarla. Por lo tanto, entendemos que el saber pedagógico no corre en paralelo con la teoría, es decir, no están separados ni tampoco hay tensiones entre ellos. En realidad la idea de “tensión” implica que son dos saberes, insistimos, que corren separadamente el uno con respecto al otro. Es esta idea errónea, al menos en el campo de los estudios lingüísticos, la que conduce a pensar, en la “didáctica” de la disciplina. Es justamente a partir de esto

que se sostienen, como dos disciplinas distintas, por un lado, por ejemplo, “lengua” y “didáctica de la lengua”. Cuando en realidad, a nuestro juicio, lo que debiera considerarse es que es la propia teoría, inscrita en un paradigma determinado, la que conduce las decisiones pedagógicas, esto es, la pedagogía que deviene de ella (como así también su epistemología y su metodología). De este modo, el saber pedagógico, en la formación docente universitaria en lingüística, debe entenderse de algún modo como solidario de la teoría en tanto y en cuanto es la teoría misma quien lo determina.

Pensemos, por ejemplo, en la teoría estructuralista y la gramática generativa en cuanto a los niveles de adecuación gramatical.

Los Niveles de Adecuación fueron propuestos por Chomsky (1981) y podríamos entenderlos como “...aquel lugar que hace posible la especificación de la relación teoría-datos. Dicho de otro modo, la adecuación es la lectura que resulta del modo registrado en niveles en que entran en relación los elementos de la serie observación-teoría-datos.” (Bassano y Rogieri, 1990, p.94)

El Estructuralismo, propone como objetivo fundamental la descripción de las estructuras gramaticales, mientras que la Gramática Generativa persigue no solamente describir esas estructuras sino también explicarlas. En este sentido, el par Descripción-Explicación determina el modo de enseñarlo, esto es, no se piensa en un saber pedagógico puesto afuera, o más allá de lo que determina este par, como una herramienta para enseñar el modo en que se piensa a la gramática de la lengua en cada caso; ni mucho menos en el modo en el que se la

implementa a través de una “didáctica”. La didáctica está involucrada en los modos de la descripción y de la explicación en sí mismos. Hay una lógica interna en cada uno de los miembros del par aludido de manera tal que cada uno tiene sus propios modos de representación, de operatoria y de procedimiento. Describir estructuras, desde el punto de vista estructural, implica “mirar” a dichas estructuras de un modo muy distinto al que se las “mira” cuando lo que está en juego es Explicar/las.

La Descripción estructuralista supone que para reconocer categorías formales desde el punto de vista gramatical es preciso que se describa y defina con criterios de forma y no por criterios semánticos. Se distinguen las unidades por su entorno o contexto distribucional, es decir, se parte de huecos que se llenan secuencialmente. El contexto distribucional se define “linealmente” como espacios vacíos o huecos a llenar. Así, la descripción supone mirar a las estructuras expulsando al significado (Bosque, 1990).

La Explicación generativa, en cambio, mira a las estructuras bajo el presupuesto de la interacción sintaxis-semántica, esto es, supone que son las propiedades determinadas por el Léxico las que luego encuentran un correlato funcional en la sintaxis. Las oraciones no se analizan en términos de su contexto distribucional, sino en términos configuracionales. Lo configuracional supone que los sintagmas no son planos sino que existe una jerarquía en la constitución del sintagma que va desde la categoría nuclear al sintagma completo o proyección máxima (Bosque, 1990).

Así, los dispositivos teóricos desplegados por la Descripción y la Explicación determinan la pedagogía a seguir. Fijémonos con un poco de detenimiento cómo funciona esto que acabamos de bosquejar a partir de los siguientes datos:

1. (a) La cáscara de los quesos de los tambos santafesinos.
- (b) La producción de los quesos de los tambos santafesinos.

¿Cómo enseñar la descripción-explicación implicada en estos datos? En Barrenechea y Rossetti (1986), como así también en Bosque (1990), podemos basarnos para desarrollar cómo opera el procedimiento estructuralista de la descripción. El Estructuralismo describe, teniendo en cuenta solo la forma, a 1. (a) y (b) del mismo modo, esto es, como dos construcciones endocéntricas sustantivas articuladas cada una de ellas con dos complementos del mismo status, es decir, como construcciones exocéntricas de subordinante más término (i.e precedidas por la preposición “de”). Así, tanto “cáscara” como “producción” son nombres equivalentes y de ahí el tipo de construcción, y, por su parte, “de los quesos” y “de los tambos santafesinos” se consideran también complementos equivalentes que funcionan del mismo modo en ambas construcciones. Aquí termina la descripción estructural realizada, insistimos, teniendo en cuenta solo las formas. En cambio, el Generativismo, (Demonte, 1989; Bosque, 1990) explica, bajo el presupuesto según el cual son las propiedades léxicas que determinan la sintaxis, haciendo foco en primera instancia en el

nombre implicado en cada uno de estos datos: mientras que “cáscara” es un nombre concreto, “producción” es un deverbal, cuestión que dispara las diferencias entre ambos en cuanto al complemento “de los quesos”. Por el hecho de ser un deverbal, “producción” hereda los argumentos del verbo del que deriva (i.e. “producir”), de modo tal que los complementos no son simétricos. En 1(b) “producción” es un nombre resultativo con un argumento Tema “de los quesos” y un argumento Locativo “de los tambos santafesinos”. Así, los dos complementos, si bien formalmente son iguales, no tienen el mismo valor sintáctico, uno es el Tema y otro es el Locativo. Una prueba que demuestra este hecho es que dichos complementos no pueden coordinarse:

1.

- a) * La producción de los quesos y de los tambos santafesinos.

Solo pueden coordinarse elementos del mismo valor sintáctico y dado que un complemento es el Tema y otro el Locativo, no admiten, por lo tanto, ser coordinados.

A través de estos simples datos que exhibe el español hemos podido demostrar lo que enunciábamos teóricamente antes: en sus propios fundamentos, en sus propias raíces teóricas constitutivas, el Estructuralismo y el Generativismo –al igual que otras teorías lingüísticas- determinan la pedagogía a seguir, o, dicho de otra manera, en los saberes teóricos de cada uno de los paradigmas están implicados los saberes pedagógicos.

Conclusiones

De este modo, las decisiones pedagógicas no se toman en relación a un supuesto “saber pedagógico externo” que implique adoptar un punto de vista pedagógico entre otros, es decir, una teoría pedagógica por sobre todas las otras. El saber pedagógico hay que buscarlo dentro de las teorías lingüísticas mismas, pues son ellas las que nos señalan el camino para realizar intervenciones pedagógicas y reflexionar acerca de la práctica educativa en relación con ellas.

Lo que estamos planteando, entonces, es una suerte de fuerte imbricación entre lo teórico, lo metodológico y lo pedagógico en el entramado de las teorías lingüísticas. Es más, si no fuera de este modo, no sería posible “pensar lingüísticamente” en tanto y en cuanto la Lingüística siempre reveló una fuerte preocupación por esta imbricación que mencionamos, quizás más que ninguna otra disciplina, generando proposiciones acerca de su método, acerca de la naturaleza de sus razonamientos, de sus datos y de la manera de ponerlos en práctica en un dispositivo teórico (i.e en un modelo lingüístico). Esto no solo hizo que elaborara modos de razonamiento sofisticados auto-cuestionándose y preguntándose constantemente acerca de su estatuto teórico, metodológico y pedagógico y lo muestre en dichos dispositivos, sino también que en la década del sesenta se llegara a pensar que la Lingüística bastaba por sí sola para fundar un nuevo tipo de racionalidad y una figura específica de la cientificidad. Por lo tanto, es la lectura teórico-metodológica-pedagógica respecto de las categorías que conforman el aparato formal de la teoría, los puntos de vista en relación con las distintas concepciones

del lenguaje, la determinación del objeto, las operaciones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y pedagógicas implicadas en ello y la manera en la que esas tópicas se entrelazan en una argumentación, es decir, en cuáles son los modos de argumentación, en lo que es necesario e imprescindible pensar cuando nos pensamos como lingüistas y desde ese lugar formamos y nos formamos en la Universidad.

Bibliografía

- Anula, A. (2000). Los datos y el estudio del lenguaje. En E. de Miguel, M. Fernández Lagunilla y F. Cartón (eds.). *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*. Madrid: UAM Ediciones.
- Barrenechea, AM y Manacorda de Rossetti, M. (1986). *Estudios de Gramática Estructural*. Buenos Aires: Paidós.
- Bassano, M. (1998). *El programa de investigación de la gramática generativa chomskiana*. Rosario: CELT.
- Bassano, M y Rogieri, P. (1990). "El lugar del dato en la teoría lingüística". *Revista de Letras*. Rosario: UNR Editora.
- Bassano, M y Freidenberg, MS. (2006). "Algunas características paramétricas del español". En Múgica, N. (comp). *Estudios del Lenguaje y Enseñanza de la Lengua. Volumen II*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bloomfield, L. (1964). *Lenguaje*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.
- Bosque, I. (1990). *Las Categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.
- Bosque, I. (2008). Entrevista realizada por CEDECOM para el Canal Sur 2 de Andalucía, subido a la web por CEDECOM el 29 de octubre de 2008. Sitio web: Youtube.
- Bosque, I y Demonte, V (Dir.). (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Chomsky, N. (1989). *El Conocimiento del Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Chomsky, N. (1981). *Problemas actuales en Teoría Lingüística*. México, Siglo XXI.

- Chomsky, N. (2005). "Three Factors in Language Design". *Linguistic Inquiry*, 36.
- Chomsky, N. (2006). Biolingüística y capacidad humana. *Forma y Función*, 19.
- Chomsky, N (2007a). "Approaching UG from below". En Sauerland, U. y Gärtner, H. M. (eds.). *Interfaces + Recursion = Language? Chomsky's minimalism and the view for syntax-semantics*. Berlin: Mouton de Gryter.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). "Competing Paradigms in Qualitative Research". En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Demonte, V. (1989). *De las estructuras a la rección*". Madrid: Síntesis.
- Hjelmslev, L .(1984). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hjelmslev, L. (1972). *Ensayos Lingüísticos*. Madrid: Gredos.
- Hockett, Ch. (1971). *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires: Eudeba.
- Milner, J. (2000). "La ciencia lingüística". En *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Manantial.