

ALTERNATIVAS
SEMIÓTICAS



EN LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA

RELATOS DE FORMADORES

Alternativas semióticas en la enseñanza de la lengua : relatos de formadores /
Mirta Raquel Alarcón ... [et al.]. - 1a ed. - Posadas : EDUNAM - Editorial
Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 2018.164 p. ; 25 x 19 cm. - (Ediciones
especiales)

ISBN 978-950-579-486-7

1. Enseñanza. 2. Pedagogía . 3. Lengua. I. Alarcón, Mirta Raquel
CDD 460.0712

Coordinadores

Alarcón Raquel
Sánchez Sergio

Autores:

Alarcón Raquel
Albrecht Noelia
Álvarez Paula
Bertoni Mariel
Cáceres Karina
Casco Gonzalo
Cristobo Nahuel
Di Nezio Stella
Dos Santos Yonatan
Dumanski Cristina
Fernández Froilán
Figueredo Mauro
González Carla
Insaurralde Silvia
KabutValeria Gisela
Maslowski Gerardo
Rodríguez Noelia
Román Gabriela
Rosa Yesica
Sánchez Sergio
Servián Vera Abigail
Simón Gustavo
Stefan Sofía
Tarelli Victoria
Triches Simone

Corrector de estilo: García Federico

Obra artística de la portada: Finke Yiyú

Diseño y diagramación: Sánchez Georgina

CONTENIDOS

	5.	Introducción
<i>Alarcón R. - Simón G - Tarelli V.</i>	7.	Gramática en uso. Construcciones Teórico-metodológicas.
<i>Alarcón R. - Tarelli V. - Simón G. - Cáceres K.</i>	25.	Itinerarios lingüístico-gramaticales en continuidad.
<i>Alarcón R. - Simón G. - Insaurrealde S. - Bertoni M. - Di Nezio S. - Triches S.</i>	39.	Transferencia y extensión universitaria: un espacio de diálogos entre formadores.
<i>Bertoni M. - Di Nezio S.</i>	49.	Enseñar gramática en el nivel superior: algo puede decirnos la bola de cristal.
<i>Casco G. - González C. - Rodríguez N. - Dos Santos Y. - Álvarez P. - Rosa Y. - Servián Vera A.</i>	57.	Aprender lengua en el nivel superior: experiencias gramaticales en la formación de profesores en Letras.
<i>Fernández F.</i>	77.	Relato, experiencia e investigación. Apuntes sobre narrativa y educación.
<i>Maslowski G.</i>	85.	Los desafíos en la adaptación del currículum en un Instituto Superior de Formación Docente.
<i>Figueredo M. - Dumanski C. - Cristobo N.</i>	91.	Narrar la narración: umbrales de la investigación.
<i>Román G.</i>	99.	El trabajo práctico en la universidad, una estrategia para poner en prácticas los niveles de la lengua.
<i>Sánchez S.</i>	107.	Investigar en las arenas de la formación pedagógica.
	113.	Dossier sobre inclusión en la formación docente
	115.	Educación inclusiva. Perspectivas desde la enseñanza de la lengua y la literatura.
<i>Alarcón R.</i>	117.	Inclusión: desafíos para enseñar Lengua y Literatura. En los umbrales de la diferencia.
<i>Albrecht N.</i>	129.	Prejuicios y educación. Acerca de la inclusión educativa en contextos desfavorables.
<i>Cristobo N.</i>	135.	Un otro radica en mí... Sobre cómo me convertí en un lobo.
<i>Figueredo M.</i>	145.	Deconstrucción e (ex) inclusión. Algo más que una cacofonía semiótica.
<i>Kabut V.</i>	153.	Inclusión e integración: dudas desde el rol de formadores.
<i>Stefan S.</i>	159.	Inclusión educativa: los diferentes, entre la tolerancia y el reconocimiento.

INTRODUCCIÓN

Nos resulta sumamente grato presentar esta materialización del trabajo colaborativo de formadores de la educación superior producida en mesas de diálogo a partir de conversaciones acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura, la formación docente, la investigación en educación y las posibilidades de construir redes interinstitucionales fecundas y sustentables.

La línea de acción del proyecto “Diálogos entre formadores sobre aprender y enseñar lengua. Alternativas semióticas” (Profae-convocatoria 2016) se instala sobre la base de puentes y articulaciones entre instituciones de los sistemas educativos provincial y nacional -superior y universitario- instituyéndose como precedente de una deuda histórica tanto de la universidad cuanto del sistema educativo escolar de establecer diálogos entre sí en torno de la reflexión y la mejora.

La modalidad de trabajo en equipo adquirió formatos de ateneos, mesas conversatorios, grupos virtuales, rondas de escritura, tratando de sostener los criterios de participación democrática, diálogo entre pares y la centralidad de la enseñanza como objeto de análisis y reflexión.

Los artículos-relatos y el dossier que componen el presente libro constituyen una muestra polifónica de las pre-ocupaciones, los interrogantes, los problemas y los modos de lidiar con ellos en la compleja tarea de formar profesionales docentes para el campo educativo de la lengua y la literatura. Cada autor/a o grupo de coautores elabora reflexiones acerca de dimensiones nodales del quehacer cotidiano del enseñante: las tensiones de las tramas institucionales, el currículum y sus reinenciones situadas, la investigación (o no) en los institutos de formación, las experiencias laborales de graduados noveles, las prácticas y residencias de alumnos avanzados, las articulaciones entre la investigación, la enseñanza en el grado y la extensión/transferencia, las metodologías innovadoras para enseñar gramática, la resignificación de estrategias tradicionales, la puesta en valor de las formas dialectales, las políticas públicas, el rol del profesor de lengua, las teorías que sustentan las decisiones disciplinares, etcétera.

Un hilo discursivo que zigzaguea en todo el libro es la fuerza de la praxis narrativa. En este sentido, nos pareció oportuno incluir una serie de reflexiones teóricas sobre relato, experiencia y vida cotidiana a partir de la

cual se justifica la importancia del relato como dispositivo metodológico y como género amigable y proteico también en los procesos de investigación del campo de la educación y de la enseñanza de la lengua.

Nuestro quehacer encuentra su génesis en la educación pública y han sido, precisamente, políticas públicas que apoyan las dinámicas de contacto y vinculación de la universidad, las que han abierto los espacios para que la interacción entre programas e instituciones pueda darse. Lo público nos constituye y nos mantiene en itinerancias exigiéndonos expandir las fronteras de encuentro con nuevas conversaciones, argumentaciones, memorias, escrituras. Especialmente en estas épocas de diásporas de lo público y evanescer del Estado, una modernidad que sigue siendo añorada por educadores y que se halla en un proceso de metamorfosis hacia una sociedad y cultura que aún no consolidan su forma dominante.

En este marco de caos, perplejidad y continuo movimiento, entendemos que las alternativas semióticas constituyen un camino desafiante y consistente para pensar-nos como colectivo en este territorio mestizo que habitamos, entre el Estado-Escuela-Universidad, la cultura y la sociedad.

Los relatos en primera persona imbrican voces plurales que invitan a expandir la trama y a recrear sentidos con la lectura activa de formadores que comparten inquietudes, propósitos, posturas y puedan enriquecer-nos con experiencias diferentes. En esta pluralidad agradecemos la colaboración artística de Yiyú Finke, la cual nutre y potencia los sentidos de los relatos que aquí presentamos.

Las reflexiones y narrativas producidas por estudiantes, graduados y profesores de las instituciones formadoras de los dos sub-sistemas, dan cuenta de procesos de escritura reflexiva y exponen el potencial de los escenarios pedagógicos actuales de la región. Por esto, también se convierten en insumos indagativos factibles de capitalizar como proyectos y líneas de investigación, específicamente en el formato de investigación-acción que promovemos como modalidad privilegiada para el campo formador y de la enseñanza.

Abordar la enseñanza de la lengua y la literatura implica una postura disciplinar y pedagógica, un posicionamiento político y una definición ética que nos hace reconocer-nos como sociedad y culturas con lenguajes particulares. En este sentido, esta publicación asume -y reclama- un tratamiento real y consciente de la diversidad y la interculturalidad que conformamos en estos parajes marginales.

Invitamos a los lectores a activar la poderosa máquina de producir sentidos poniendo su interés lector en continuidad con estos pensamientos dialógicos.

*Alarcón Raquel
Sánchez Sergio*



GRAMÁTICA EN USO.

CONSTRUCCIONES TEÓRICO- METODOLÓGICAS

» *Por: Alarcón Raquel - Simón Gustavo - Tarelli Victoria.*

Enseñar gramática hoy, en las escuelas del siglo XXI, sigue respondiendo al desafío de liberarse del “yugo de la venerable rutina”, como decía Andrés Bello. Para ello, hemos de hacer un esfuerzo teórico y metodológico tras la construcción de un dispositivo de enseñanza que acerque el metalenguaje al lenguaje objeto, que relacione la descripción y explicación gramatical con el uso habitual. Recordemos la conceptualización de gramática que consideramos en nuestros abordajes:

Gramática: disciplina científica dentro del campo de la lingüística actual que estudia el sistema de la lengua, sus unidades, las reglas de funcionamiento y organización y las operacionalizaciones en textos concretos, unidades discursivas de uso.

Partimos entonces de la complementariedad entre la gramática oracional, la textual y la discursiva, entendiendo con M.A.K. Halliday que *“Sin la gramática no hay manera de hacer explícita nuestra interpretación del significado”* (citado en Di Tullio, 2010:16).

Para que una nueva metodología de enseñanza de la lengua se instale en las aulas consideramos prioritario trabajar en el campo de la formación docente en general y de profesores en letras en particular, revisando líneas teóricas y diseñando estrategias que operen con las posibilidades de la gramática en el entrenamiento para comprender y producir múltiples textos.

Como resultado de nuestras investigaciones e intentos de encontrar la mejor manera de enseñar una gramática reflexiva al servicio de la elaboración de pensamientos creativos, proponemos en este artículo, muy sucintamente, unos pocos recorridos por dimensiones clave de la disciplina: el léxico, la morfosintaxis y la arquitectura textual.

I. RECORRIDOS POR EL LÉXICO. DESDE LAS DENOMINACIONES DE PLANTAS HASTA LOS CAMPOS LÉXICOS DE COSERIU.

› *Simón Gustavo*

1. En las ramas del yatay

Una de nuestras líneas investigativas iniciada en 2013 trabaja con las denominaciones de las plantas en la provincia de Misiones. Tema de gran interés, primero por la amplia variedad designativa sobre el mismo elemento; aún en la región, existen varios nombres sobre la misma planta, flor, árbol que, a veces, provienen del guaraní como el caso de *guapurú* y *jaboticaba*. Por otra parte, la denominación de especies vegetales siempre fue considerada problemática para la botánica, que creó un registro taxonómico para superar “ciertos obstáculos designativos” que el uso de la lengua (¿del lenguaje natural?) acarrea.

El interés siempre estuvo centrado en ese uso de la lengua en la denominación. Al tratar de sistematizar las diversas acepciones o formas de referir a las plantas tomadas de registros (libros de viajeros y botánicos, foros de jardinería, relatos y conocimientos comunes transmitidos dentro del ámbito familiar, recortes de diarios y artículos web, registros en jardines botánicos y parques, etcétera) en el marco teórico del proyecto, resultan sumamente operativos dos aportes: el de Lotman y su conceptualización de la semiosfera y la distinción de dos vertientes que se van imbricando con el español en Misiones a las que Hugo Amable denomina “sustrato guaraní” e “influencia del brasileño”.

Con respecto al primer punto, una de las semiosferas que se puede delimitar dentro de lo plantario es la de plantas ornamentales o de jardín, donde existe una gran variación denominativa y criterios de selección que muchas veces se basan en tradiciones familiares que son transmitidas en el ejercicio de la jardinería en las casas. Así, se recogieron algunos casos representativos tales como *besitos*, *sultana*, *coralia*, *achira* y *pacará*. El caso de *besito* marca un uso en el seno familiar, aunque la denominación “mayoritaria” o la que prevalece es la designación de esta planta como *alegría del hogar*. A partir de una búsqueda por sitios y foros de jardinería,¹ se encontró que, si bien el uso es restringido, existe y se utiliza en otras zonas de Latinoamérica.

¹ Ver: <https://sembramos.com.co/semillas/besitos-alegría-de-la-casa-mezcla.html>

Sultana y *coralia* parecen ser usos regionales que se dan en Argentina y Paraguay. Ambas son plantas muy conocidas en Latinoamérica pero con otras designaciones. En el caso de *sultana*², es la flor nacional de Cuba pero se la conoce como *caña de ámbar* y *coralia*³; es muy conocida en México como *flor de San Diego*. En oportunidades en que utilizamos imágenes de plantas ornamentales para disparar ciertas cuestiones en torno del conocimiento de ellas, la respuesta de una alumna ante la imagen de las achiras manifestó que en su casa no se plantaban por reconocérselas como *flores del diablo*. Seguramente por el color rojizo (si bien hay de varios colores, en Misiones, al menos, predominan las rojas) estas plantas de bellas flores eran desechadas. Esto muestra que el universo plantario se halla operando como hábitos y creencias dentro de lo cultural.

El caso de *pacará* es uno de los ejemplos tomados de un relevamiento al Jardín Botánico de la Ciudad de Buenos Aires, donde se conservan en gran medida las denominaciones guaraníicas, como ocurre con *ñangapiry*, término casi en desuso en Misiones, donde a la misma planta es común denominarla *pitanga* (palabra también proveniente del guaraní). El caso de *pacará* es particular, pues la gente la conoce como *farolito chino* y, generalmente, desconoce que es una planta autóctona. El título de este apartado remite a ese paseo de relevamiento por el Jardín Botánico de Buenos Aires, en el que, en un entrecruzamiento de caminos, hay un gigantesco y muy antiguo yatay y, al mirarlo, recordamos los versos de Carlos Guido y Spano: (...) *Llora, llora urutaú // en las ramas del yatay* (...) (Nenia, 1871).

La semiosfera plantaria sigue ofreciéndonos desafíos semióticos.

Con respecto a la segunda cuestión, se puede observar que, en la denominación de plantas, el sustrato guaraní cede. Así, muchas plantas autóctonas tienen denominación en guaraní, pero no son utilizadas, tal como ocurre con *amambay* (helecho), *pacová* (banana), *jate'i kaà* (marcela) o *samohú* (palo borracho). Y en otros casos, aunque se conserva la denominación guaraní, en el uso se alterna con otras formas como en *kaà heè* (estevia) o *ibirapitá* (cañafístola). La influencia del *brasileiro* (forma con la que denomina Hugo Amable en *Las figuras del habla misionera* al portugués brasileño) también se deja ver en numerosas denominaciones, como *maría preta* o *fumo bravo*.

² Para corroborar este uso de *sultana* remitimos a un artículo del diario El Territorio (<http://www.eltterritorio.com.ar/nota4.aspx?c=3323359875312508>), donde una antigua ciudadana de Posadas, de ascendencia paraguaya, recuerda lugares de la ciudad, entre ellos uno donde “había una gran laguna con flores sultanas y donde nadaban los patos y abundaban las garzas a sus alrededores”. También encontramos este uso en otros sitios como http://plantas.facilissimo.com/blogs/plantas/perfumes-de-fiesta_626699.html y <http://articulo.mercadolibre.com.ar/MLA-611222474-cana-de-ambar-sultana-hedychium-un-1-rizoma-JM> donde encontramos ambas denominaciones, *sultana* y *caña de ámbar*.

³ Esta denominación podemos encontrarla en los siguientes foros: http://foroplantas.facilissimo.com/foros/plantas-y-flores/enredadera-coralia_865104.html y http://foroplantas.facilissimo.com/foros/plantas-y-flores/coralito-coralia_1087082.html, en ambos casos de la misma usuaria, que es de Misiones.

Imágen 1: relevamiento de denominaciones en Parque Salto Encantado - Misiones



2. Baita adjetivo caté

Otro abordaje interesante y productivo en la dimensión lexical lo constituye el trabajo con adjetivos como el que comentamos bajo este título. En el marco de una indagación acerca de la distribución del elemento o pieza léxica “grande” en el español de nuestra región, pudimos encontrar que en Misiones se utiliza un adjetivo, proveniente del portugués que significa “grande”: *baita*. El uso de *baita* parece no ser muy extendido y circunscribirse al ámbito rural que en Misiones se denomina chacras o colonias. Algunos de los usos fueron aportados por los estudiantes del Profesorado en Portugués que cursan las gramáticas del español junto con Letras. En otra oportunidad, trabajamos con la categoría adjetivos para construir ejemplarios de análisis y observar su utilización por parte de los ingresantes a las carreras de Letras. Así, en el Cursillo Específico de 2015⁴ se generó un dispositivo pedagógico a partir del cual se obtuvo un corpus de sesenta y tres (63) textos.

La consigna:

- Elaborar un breve texto u oraciones que contengan las siguientes palabras: *argel*, *cabezudo*, *caté*, *pichado* y *tolongo* (conviene usar sólo una vez cada una de las palabras para que el trabajo no sea muy extenso)⁵.
- Armar otro texto donde expliquen si estas palabras fueron utilizadas como sustantivos o adjetivos tratando de fundamentar cómo se dan cuenta de ello.

A partir de la constitución del ejemplario, se decidió comenzar el análisis desde lo léxico para luego realizar entradas desde lo morfosintáctico y desde lo textual.

En esta entrada desde lo léxico, con respecto al uso de estos adjetivos, pudo observarse la dificultad que presentan algunos enunciados/textos del ejemplario en insertar el adjetivo, de acuerdo con el uso. Algunos ingresantes utilizaron el lexema sin tener internalizado su significado y uso, con más artificio que intuición. Otros, en cambio, lograron enunciados que estilizan la oralidad primaria de cualquier hablante de una semiosfera compartida.

Estas dificultades se pueden deslindar en tres ámbitos: el léxico-semántico, en el que los estudiantes reconocen de manera general el significado de las palabras porque lo relacionan con el uso coloquial pero tienen dificultades en identificar matices semánticos propios de contextos específicos. En el nivel contextual, los estudiantes no logran inferir el significado de las palabras porque no obtienen información del contexto y, en relación con el dominio conceptual, las fallas de interpretación obedecen a la ausencia de marcos teóricos que permitan colocar las palabras en una red de sentido más amplia, vinculada con otros conceptos.

⁴ Con algunas variantes volvió a aplicarse el dispositivo en 2016 y en 2017; el trabajo con el léxico se amplió (en el sentido de no hacerlo depender de una clase de palabra) a partir de la lectura del poema “Mal hablado”, del poeta misionero Thay Morgenstern, que retoma usos y modismos de la región.

⁵ La referencias de Grünwald, Guillermo Katil: Diccionario etimológico lingüístico de Misiones. Posadas, Editorial Puente, 1977, ofrecidas en las consignas: ARGEL. adj. Dícese del individuo antipático o cursi. V. Argelar.// CABEZUDEAR. frec. de cabezudo. Hacer picardías, travesuras.// CATÉ. (del guar.: caté, elegante, distinguido.) adj. Persona de categoría o que viste bien.// PICHADO. (del guar.: pichá, desilusionarse, abochornarse) adj. Dícese de la persona que está desilusionada, fastidiada o se siente avergonzada.// TOLONGO. (del port.: tolo, aturdido, loco, y de la des. ngo, de tilingo, loco.) adj. Dícese del desatinado, loco.

De las palabras seleccionadas del diccionario de Grünwald, *caté* es el adjetivo que pareció presentar mayores dificultades a los estudiantes en la resolución de la consigna. En algunos casos parece difícil la aproximación al campo léxico o al semántico que registramos en la memoria como usuarios de la lengua. En este caso, un adjetivo heredado del guaraní que servía para mostrar las diferencias sociales y que, como lo muestra Rodolfo Walsh en el artículo hecho para la revista *Panorama* y publicado en abril de 1966, *Carnaval caté*, tenía plena vigencia en el habla del Nordeste de Argentina con la acepción dada por el *Diccionario etimológico lingüístico de Misiones*.

Sin embargo, al ser estudiados los procesos de gradación o de cuantificación de los adjetivos, se pudo observar que en más del 70% de los textos estaban gradados o cuantificados al menos uno de ellos, resultando *caté* el que más veces fue sometido a esta operación, con lo que se abre espacio a una nueva hipótesis sobre nuevas formas de uso. Se pretende, en una nueva etapa de la investigación centrada en las conformaciones de la lengua en uso, profundizar estas investigaciones.

3. El léxico gana espacio

Estas operaciones de juegos gramaticales desde el léxico, tanto como puerta de entrada para el análisis gramatical o su permeabilidad y como herramienta didáctica o su posibilidad de relevamiento de usos, nos llevaron a profundizar teóricamente en el campo, tratando de unir los estudios sobre el léxico de Coseriu con la semiótica. Colocar a todos estos campos (léxico, gramática y semiótica) no resulta sencillo y exige avanzar con cautela en estas etapas iniciales de despliegue de estas perspectivas teóricas.

En este entrecruzamiento entre léxico y semiótica, una de las cuestiones más complejas de dilucidar es el concepto de signo, ya que estamos tratando de relacionar a Coseriu y a Lotman, es

decir, que estamos intentando conciliar al signo diádico con el triádico. Esto no es algo trivial, pues la concepción de una u otra corriente de los estudios del signo (los que emanan de la semiótica de Peirce y los que continúan la tradición semiológica de Saussure) se contraponen en varios aspectos en lo que a visión de la lengua refiere.

Sin embargo, en los últimos años, hay varios estudios y corrientes que relacionan la herencia saussuriana con campos diversos que hasta hace poco tiempo hubiesen parecido irreconciliables con la propuesta del lingüista ginebrino. Un poco de este eclecticismo hemos tomado para abordar lo léxico, donde se ha comenzado con una apertura hacia la concepción diádica en Coseriu para luego pasar a la concepción de la semiosfera de Lotman. De la propuesta de Coseriu tomamos, básicamente, dos conceptos: campo y función léxica.

Con respecto a la función léxica, rescatamos lo indicial, ya que la estructuración primera de la experiencia se realiza por medio de las “palabras”. A partir del manejo del conjunto de palabras que presupone el léxico, determinamos nuestro entorno, vamos descubriendo que esto tiene una designación, una denominación, un sonido que lo identifica según nos lo enseña o muestra el núcleo primario con el que nos interrelacionamos. Por ello, la función léxica es anterior a las funciones categoriales y gramaticales, ya que a partir de la función léxica se va circunscribiendo la relación con el mundo. En este estar en el mundo junto con los otros y junto con las cosas, la función léxica es irremplazable ya que, mediante esta adquisición de la palabra en relación con la designación, entendemos a lo que nos rodea a partir del uso del lenguaje.

El ejercicio de la función léxica nos permite no sólo incorporar palabras sino también “juntarlas” en conjuntos de relación. A eso remite la noción de campo léxico que resulta un paradigma constituido por unidades léxicas de contenido (lexemas) que se reparten una zona de significación continua común y se encuentran

en oposición inmediata unas con otras. Esto se debe a que un campo léxico se conecta o corresponde, en general, a un sistema categorial, es decir, a una categoría de la gramática (número, género, modo, tiempo, aspecto) y las oposiciones internas de un campo corresponden a las oposiciones dentro de una categoría gramatical. Pero estas oposiciones poseen limitaciones o delimitaciones que van fluctuando según el uso de lenguaje en diferentes variables: espaciales, temporales, sociales, etcétera. Así, en Misiones, Amable en *Las figuras del habla misionera* refiere a *chiper* como femenino y *tarefero* como masculino exclusivamente. En los años '70, cuando la obra fue editada, puede ser que eso haya sido así, mientras hoy en día es muy común ver a *chiperos* y *tareferas* en la tierra colorada.

Y es que las selecciones dependen de cuestiones del universo cultural, social o laboral que se imbrican con el lenguaje. Por ello recurrimos a la idea de semiosfera de Lotman como una posibilidad lo suficientemente amplia como para pensar desde varios lugares la gestación de la designación lingüística. Del semiólogo de Tartu nos interesa la fronteridad que la semiosfera presupone, pues es en este borde alejado del centro nodal donde se producen contactos con otras semiosferas. En Misiones, el español no sólo entra en contacto con el portugués, sino que se contactan un español que retoma la vertiente guaraní legada, histórica, con una variante no escolarizada del portugués. Muchas veces, este encuentro fue vehiculizado a partir de inmigrantes germánicos o eslavos que transitaban Argentina y Brasil sin distinguir fronteras geográficas.

En esta forma de ver el lenguaje en íntima relación con las prácticas socioculturales, se conforma una triada que nos resulta significativa: designación, interpretación y significado. Hasta ahora, no la abordamos como cuestión central ni tampoco hemos reflexionado en profundidad sobre las operaciones semióticas que implica la interpretación. Hemos trabajado simplemente con la designación a partir de la conformación de conjuntos de palabras que guardan cierta rela-

ción, que van más allá del principio de oposición y que se conectan con la deixis e indización propias de determinados ámbitos: el escolar, el rural, el de ciertos oficios, el de ciertas disciplinas, el familiar y el lenguaje literario.

Otras experiencias nos permiten tomar la incorporación del léxico en categorías gramaticales, jugar con morfemas léxicos y la creación de nuevas palabras a partir de la derivación, generando así glosarios-imaginarios. Recrear lúdicamente estrategias tradicionales como crucigramas y recursos léxicos en un corpus textual variado como también exploraciones por variados diccionarios y lexicones: de cine, el de literatura de César Aira, de refranes, de marcas, de filosofía, toponímico de Misiones, de aves, *El tesoro de la lengua guaraní* de Antonio Ruiz de Montoya y el de lengua pampa de Juan Manuel de Rosas, entre otros. Esta última actividad pone de relieve la variada oferta informativa que puede trasponerse al aula para lograr que el alumno organice la búsqueda de los conocimientos que hoy se realiza, principalmente, de manera digital.

Si bien el léxico suele ser considerado por fuera de la gramática, es en la articulación interfaz con lo gramatical donde éste se potencia. Y esto resulta una herramienta fundamental para la enseñanza, pues el léxico, en tanto conjunto de palabras, se encuentra presente en el repertorio disciplinar que cada campo de estudio o materia despliega en la enseñanza media o superior. Mas es necesaria la mediación de lo gramatical para que ese repertorio léxico pueda ser objeto de reflexión. Esa articulación entre léxico y gramática que atraviesa al lenguaje y a la enseñanza en todas las semiosferas aún sigue siendo un desafío y, en la escuela, parafraseando un poco al título del reconocido libro de Kristeva, sigue siendo “parte de lo desconocido”.

II. PROCESOS MORFOSINTÁCTICOS

› *Tarelli Victoria*

1. Primera parte: del léxico a la morfología

En una primera aproximación, partimos del abordaje del léxico entendido como el conjunto de piezas léxicas de una lengua que, al decir de la lingüista argentina Ángela Di Tullio, “...*brinda información sobre su categoría, cuántos y qué clase de constituyentes selecciona, cuál es su significado y cuáles son los fonemas que componen la palabra en cuestión.*” (Di Tullio, 2005:28).

Desde esa consideración, sumamos la noción de Pacagnini y García (en Giammatteo, M. y Albano, H., coords, 2009) referida a la **competencia morfológica** como parte de la competencia léxica⁶ que incluye conocimientos del hablante sobre la estructura interna de las palabras y la relación formal entre ellas, así como la posibilidad de que los hablantes puedan reconocer palabras con buena formación (de fotocopia < *fotocopiador*⁷) y con mala formación (**fotocopiero*) en una lengua, según las palabras existentes.

Centrados en tal dimensión, tomamos el **morfema** como unidad mínima de significación con una forma fonética y un significado (Di Tullio; ob. cit.:34) para distinguirlo, de acuerdo con sus **propiedades fonológicas** en formas libres (los que aparecen como **palabras simples** independientes (*papel*) o unidos conformando **palabras compuestas** (*pisa-papeles*)); y *formas ligadas* como afijos que van necesariamente adosados a otros morfemas (-s de *mesas*, -ita de *niñita*, in de *inhumano*).

Luego, distinguimos, en primer lugar, los procesos morfológicos para la formación de palabras en forma comparativa teniendo en cuenta la propuesta de Di Tullio (quien engloba en **afijación**, o agregado a la raíz de un afijo para completar y/o variar el significado, y de dos afijos a ambos lados de la base léxica en tanto **parasíntesis** o **circunfijación** (*en+rique+cer*); **composición** como formación de una palabra a través de dos formas libres o de temas cultos provenientes del latín y griego; y **conversión**, o cambio de categoría de una palabra sin adición de afijos (*vino ayer* (adverbio) / *el ayer* (sustantivo)).

⁶ La competencia léxica se diversifica entre los sujetos, según su experiencia personal y origen sociocultural, y se construye gradual y progresivamente a lo largo del desarrollo lingüístico.

⁷ La mayoría de los ejemplos es nuestra.

Por otro lado, consideramos la distinción al respecto que formulan Pacagnini y García en **flexionales** (agregado de *sufijos flexivos* de género y número en sustantivos y adjetivos, y de tiempo y modo en verbos); **derivacionales** (uso gradual de prefijos y sufijos para formar nuevas palabras (*factibil-idad*) o doble afijación en simultáneo en la **parasíntesis**; suma de dos bases / dos formas libres en la **composición** (*libre pensador*); uso de **semipalabras** o **formantes cultos** que provienen de lenguas clásicas latín y griego.

Así también, tenemos en cuenta dos nociones clave en la dimensión morfológica: por un lado, el concepto de **alomorfo** como variación de un mismo morfema, sea en forma **complementaria** (de plural: *-s, -es, 0* en *casa-s, árbol-es, crisis*; de negatividad: *in-* en *in-útil, im-posible, i-legal*; de pretérito imperfecto *-ba, -ía*, para la 1ª conjugación y para la 2ª y 3ª respectivamente) o de **suplección** (sustitución de una forma por otra: *-so-, es-, se-, fu-* en el paradigma del verbo *ser*).⁸ Por otro, la noción de **amalgama** o **morfo valija** como morfo signo de morfemas amalgamados: *am -o = 1ª* persona del singular del presente indicativo.

⁸ Para Di Tullio, la alomorfía de suplección se presenta en verbos auxiliares, pronombres personales, verbos de uso frecuente (*ir*); y en la alternancia entre palabras y las raíces latinas o griegas correspondientes (*hermano / fratern-*; *obispo / episcop-*, *ciudad / urb-*).

Con este armado de la primera parte de nuestro aparato teórico conceptual referido al plano morfológico, tratamos de enlazar ese metalenguaje específico con un dispositivo de enseñanza que releve algunos usos del lenguaje regional mediante un recorrido de actividades tales como:

1. **Elaborar** un glosario con 3 (tres) ejemplos de los conceptos de afijación. Alomorfos. Composición. Conversión. Derivación. Flexión. Morfema (clases).
2. **Clasificar** las palabras léxicas (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios) en el cuadro y **señalar** sus formantes:

Flexión	Derivación	Composición	Parasíntesis

3. Identificar los morfemas que conforman determinadas palabras parasintéticas.
4. Ejemplificar 1 (un) caso de alomorfía por suplección (ej. verbo “ir”)
5. Leer un texto determinado y desarrollar las consignas que se presentan a continuación:
 - 5.1 Seleccionar palabras simples, complejas y compuestas (al menos una de cada tipo) y fundamentar su elección.

- 5.2. Extraer 1 (un) ejemplo de flexión y señalar el/los sufijo/s flexivo/s en la palabra.
- 5.3. Marcar 5 (cinco) ejemplos de sufijo derivativo.
- 5.4. Identificar 2 (dos) ejemplos de parasíntesis y analizar la estructura interna de la palabra.
- 5.5. Reconocer 5 (cinco) ejemplos de palabras formadas por composición y explicar su pauta combinatoria.
- 5.6. Con algunos de los ejemplos extraídos, redactar un texto a modo de perfil profesional para una red social (Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, u otra con la que usted opere).

III. LOS TEXTOS. (DIS)... CONTINUOS LÉXICO- GRAMATICALES. DEVENIRES POR MURALLAS, PUENTES Y PASAJES

› *Alarcón Raquel*

... el objetivo último de todo estudio de la lengua debe ser el reconocimiento de cómo la lengua crea significados y de qué manera permite intercambiarlos.

(M.A.K. Halliday, 2000)⁹

⁹ Citado por Menéndez 2006:9

Este apartado constituye una invitación a asomar a una ventana por la que veremos discurrir algunas clases de enseñanza de gramática textual en las que, a medida que problematizamos prácticas, teorizamos y hacemos metalenguaje.

Esta dimensión nos sitúa en una gramática que considera al **texto** como unidad de estudio cuya dimensión multinivel demanda una descripción y explicación reflexiva de los problemas gramaticales desde las dimensiones fonológico-fonética, ortográfica, lexical, morfológico-sintáctica, semántica, textual-pragmática, semiótica. Si bien algunos estudios gramaticales, como la última edición de la RAE (2009), adoptan un criterio restringido circunscribiendo el campo de estudio a los aspectos morfosintácticos, proponemos el análisis exhaustivo de problemas gramaticales recurriendo a todas las dimensiones que nos permitan encontrar soluciones y explicaciones. Esta flexibilidad –que supone rigurosidad y coherencia– habilita una metodología interfaz o interfaces que apela a niveles o estratos de análisis y a las unidades propias de cada uno sin confundirlas pero potenciando la capacidad de articulación e integración.

Es precisamente en los textos, entendidos como materializaciones del discurso, donde podemos encontrar y reflexionar sobre todos los niveles gramaticales que entran en juego. De ahí la importancia de seleccionar un **corpus de textos** variado y potente cuyo entramado de sentidos se asocie a una misma semiosfera. En este caso hemos trabajado con la **frontera**, espacio de permanente pasaje e intercambio a la vez que de control y prohibiciones. Llevamos al aula una serie de textos periodísticos con noticias

¹⁰ 18 de agosto de 2015 09:49

El muro de Posadas

Un muro de cinco metros de alto y más de un kilómetro de largo es construido en la cabecera argentina del puente internacional entre Posadas y Encarnación para evitar el paso directo de peatones a esa zona. La iniciativa ya genera polémicas.

23 de agosto de 2015

Misiones: muro de la vergüenza:

“Sentimos que no nos quieren y muchos ya no van a volver”

En Encarnación están indignados. La presidenta de la Cámara de Turismo de Paraguay considera que es “xenofóbico, agresivo y doloroso”.

sobre la polémica de un muro que se levantó en la ciudad de Posadas en la frontera con el puente internacional.¹⁰ La lectura y la observación de fotografías dispararon la conversación sobre el tema. Qué mejor que la conversación sobre algo cotidiano para “instalar” el lenguaje en un aula de gramática. Sumamos al corpus un artículo de Ana Camblong titulado *Muralla*, aparecido en el suplemento *Enfoque* del diario local *Primera Edición* (agosto 2015) referido al mismo muro. El desarrollo de talleres de lectura y producción pusieron en escena –consignas mediante– operaciones gramaticales de interfaz que entran los textos en tanto objeto multinivel:

- *Destacar, marcar en el párrafo asignado palabras clave que tengan que ver con los espacios de pasaje o clausura/cierre y con los sujetos/protagonistas, a los que refiere el texto leído.*
- *Agrupar las palabras de la constelación anterior por relaciones de reiteración (sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia, palabra general...).* La colocación lexical y la fraseológica muestran el despliegue semántico a lo largo de la superficie textual.
- *Elegir una oración e identificar fenómenos gramaticales (elipsis, pronominalización...).* En esta operación nos ubicamos ya en las combinaciones de la sintaxis oracional fuertemente conectada con los envíos intratextuales anafóricos y catafóricos que llevan semánticamente a la referencia.
- *Identificar en un párrafo los argumentos expuestos por la autora y el uso de conectores/marcadores que favorecen la polémica.* Esta consigna nos sitúa en la dimensión retórica del texto en tanto pone el foco en la función predominante de la polémica. El campo léxico-semántico de la consigna inicial ya había situado en el espacio del conflicto a los protagonistas/antagonistas de la lucha sociodiscursiva. La argumentación constituye uno de los procesos de desarrollo textual que requiere procedimientos estratégicos complejos y formas tácticas de un estilo particular de uso de la lengua (Ciapuscio).¹¹

Por otra parte el trabajo con conectores/marcadores da pie a la reflexión sobre la función de estas partículas actuando como bisagras entre los enunciados del texto (Velarde- Zorraquino).

- *Agregar un argumento a favor o en contra, utilizando una oración con subordinación adverbial impropia.* Esta última consigna relaciona lectura con producción. Expuestos los argumentos y analizados los procedimientos meta-lingüísticos de base, cada usuario/lector/ puesto a activar las posibilidades del sistema léxico y gramatical –con una restricción de relación sintáctica que favorece la lógica argumentativa– procede a escribir sobre el tema de la semiófera que estamos desarrollando.

La reflexión sobre cada una de las operaciones habilita el espacio para recuperar conceptos de texto, propiedades textuales, clasificaciones y tipologías y

¹¹ Revisión crítica de la tipología textuales (Ciapuscio; Cortés; Savarino)

líneas para su tratamiento como posibilidad de integrar tanto lo lexical como lo morfosintáctico.

Es entonces el **uso** el que define/conforma/ al texto como una unidad semántico-pragmática-semiótica. Salvio Menéndez (2006) explica la concepción semántico-pragmática del significado en una continuidad enmarcada entre grados [+ estables], con menor grado de dependencia del contexto, y grados [- estables] o con mayor grado de dependencia del contexto. Los significados gramaticales (más estables) se ubican en el polo semántico y los discursivos (menos estables) en el pragmático. Todos los deslindes operativos para los análisis y descripciones se encuentran contenidos en algún punto del *continuum* de significados.

El autor explica el juego entre la disponibilidad/virtualidad de realización (opciones disponibles del sistema) y la realización efectiva concretada/materializada en la textualidad (opciones realizadas o recursos) como **teoría gramatical** y **gramática particular**, respectivamente.

La teoría gramatical es un conjunto de opciones disponibles y la gramática, un conjunto de opciones realizadas, es decir, de recursos que permiten conformar textos. (Menéndez Salvio, 2006:14)

¿Cómo se da en cada texto particular la concreción de opciones, de qué modo el contexto direcciona las elecciones a las que recurre cada productor, hasta qué punto el conocimiento del contexto y el uso del lenguaje compartido por el enunciatario constituyen un plus para la comprensión y la interpretación? Tratando de incluir todos estos aspectos en la conceptualización de **texto**, entendimos pertinente poner a consideración las definiciones de diferentes autores para revisar la propia y considerar una saludable recreación.

Un paso en continuidad

El devenir y el fluir de la vida en la frontera encuentran en *el paso* un referente del sentido que todos conocemos y que *la muralla* ha venido a disrumpir. Así como los deslindes léxicos, sintagmáticos, proposicionales, por cláusulas o párrafos discontinúan el flujo discursivo cuando construimos metalenguajes, las metáforas del cruce y la muralla permiten reflexionar sobre la continuidad discursiva y la discontinuidad del trabajo analítico con unidades formales de la gramática.

Para instalar el sentido del cruce, compartimos la proyección del documental *Un paso con historia*, de Ana Zanotti.¹² La recreación de las voces de las mismas protagonistas, las paseras, relatando en el audiovisual las vicisitudes de un trabajo de ida y vuelta cotidianas, nuevamente abrió la puerta a la conversación y a las experiencias personales.

¹² Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=tOgWoy7XGOM>

A la consigna:

- ▶ *Observar el video y detectar enunciados con particularidades lexicales y gramaticales, los docentes pudieron advertir formas de realización como:*
 - *Vivo acá desde siempre, Encarnación es una ciudad chica, desordenada y nos conocemos todos, y Posadas es más caté en el centro, pero te alejás un poco y ya se parece al otro lado.*
 - *Mi clienta me pidió un saco para la escuela y ahí gano liviano y me hallo.*
 - *Dame dos yogur de coco y peteí¹³ de frutilla.*
 - *No hay caso, está muy feo el control: si no dejás algo te sacan todita tu mercadería.*
 - *No somos contrabandistas... hacemos nuestro trabajo nomás y así nuestros hijos tienen para comer.*
 - *A mí ni me vio [refiere al control aduanero] y yo ni le vi tampoco: pasé tranquila hoy.*
 - *Y así pasan nuestros días, mi reina, a veces tenemos suerte y el aduanero nos contempla [perdona/ayuda] pero también nos suelen quitar lo poquito y ahí 'masiado nos argelamos.*

¹³ Peteí significa uno (1) en guaraní.

Estos enunciados recuperados de la oralidad constituyen piezas discursivas entramadas en la semiosfera del cruce y del trabajo de paseras que conllevan un fuerte sentido pragmático, un enclave en la enunciación a la vez que habilitan la reflexión sobre el léxico espacial (acá=Encarnación/el otro lado=Posadas) y otra vez la periferia, los bordes, las orillas aparecen como el espacio inter “donde nos parecemos”, donde las desigualdades se desdibujan. El *trabajo* es el eje, el foco en torno del cual se distribuyen los protagonistas: las paseras, los clientes, los aduaneros y los vínculos e interacciones se dirimen en torno de la mercadería y las ganancias. El logro de los objetivos (pasar) produce un *hallarse* porque la ganancia les permite volver a la otra orilla con algo de mercadería, en este caso yogur (dos de coco y uno de frutilla), transacción comercial que se negocia diglósicamente (*dos* de coco y *peteí* de frutilla) en dos sintagmas paralelos pero con un léxico mezclado. Oportunidad para operar sobre las formas, identificar las reglas de producción y luego proponer una “traducción”. Este trebejo gramatical se transforma en un problema de interfaz muy corriente.

La trama del metalenguaje se hace densa, proteica, leva a medida que crece el juego de construcción textual: las consignas de producción invitan a que el cruce y su dinámica arremetan al muro con **graffitis**; las paseras despliegan **diálogos** en estilo directo e indirecto; y toda la clase se atreve a construir **relatos** que conectan “sin ton ni son”¹⁴ sobre temas cotidianos de la región. Para aventurar este discurrir genérico fue necesario traer conceptualizaciones sobre los mecanismos de conexión (coordinación y subordinación) y sobre los

géneros discursivos (Bajtín) en cruces con las tipologías textuales (Ciapuscio, Cortés, Cubo de Severino).

Recomendamos poner atención a la función que desempeñan en el texto los denominados “marcadores del discurso”, ya que ellos constituyen los signos idiomáticos -del español, en este caso- específicamente orientados a concatenar y ordenar las unidades oracionales del texto y/o relacionar (entre sí, con los participantes en el acto lingüístico, o con las circunstancias que rodean a este acto) las diversas funciones discursivas que en él se actualizan. Según Velarde (...), los marcadores textuales tienen un protagonismo “en la articulación y jerarquización de las unidades inferiores de sentido, en el marco del sentido global del texto”, y propone estudiarlos como “punto de confluencia de lingüística del texto y gramática del texto”. El contenido “instruccional” de los marcadores del discurso se ve matizado frecuentemente según diversos factores que operan en el contexto (Zorraquino).

Analizar un texto supone dar cuenta de su organización gramatical y de cómo opera en su contexto. El texto como **producto** es la representación de un **proceso** que el analista trata de reconstruir y explicar. En esta continuidad, Halliday justifica la importancia de la gramática en relación con el análisis de discurso o lingüística del texto:

(...) a veces se supone que esto [el análisis del discurso o 'lingüística del texto'] puede ser llevado adelante sin gramática -o aun que es quizás una alternativa a la gramática-. Pero esto es una ilusión. Un análisis del discurso que no se basa en una gramática no es un análisis para nada, sino simplemente un comentario que corre sobre un texto. (Halliday, 1985: XVI-XVII)

En el trabajo con los textos no han de faltar los refranes, los glosarios denotativos y connotativos y, finalmente, las argumentaciones en los programas y planes docentes para justificar por qué y cómo enseñar gramática.

Proponemos un recorrido por algunas tipologías textuales, sobre la base de materiales de consulta: *Las clasificaciones de textos*, de Marina Cortés, la introducción del libro *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, de Liliana Cubo de Severino, y el trabajo de Guiomar Ciapuscio, *Tipologías textuales*, en el cual abrevan, en gran medida, los otros trabajos.

¹⁴ **Sin ton ni son. Juego de conexiones:** las consignas grupales orientan a que cada uno proponga enunciados locales, situados sobre un tópico (se-miosferas) de la vida cotidiana que fueran conectados de modo aleatorio con diferentes tipos de coordinación (copulativa-disyuntiva-adversativa), dando como resultado oraciones compuestas cuyo sentido absurdo, humorístico y sin ton ni son habilitan impensados caminos de reflexión.

Como plantea Ciapuscio, la **lingüística formal** estudia los mecanismos de la lengua a partir de modelizaciones y el **paradigma funcionalista** considera a las lenguas desde su finalidad comunicativa y su carácter histórico y sociocultural. Ambas líneas (aparentemente antagónicas) han incrementado el diálogo y la cooperación. En este desarrollo hemos tratado de demostrar precisamente un enfoque textual basado en la complementariedad de los enfoques en un trabajo léxico-gramatical, semántico-textual, discursivo-semiótico.

◆ *Los metalenguajes no son un problema, la cuestión finca en no volverlos una armadura que nos ahoga, un artefacto que monitorea discursos exentos de pasiones, humor y temblores semióticos que juegan con el sentido.*
(Camblong, s/d)

Un espacio de reflexión saludable no ahoga ni los metalenguajes, ni la producción discursiva oral y escrita, ni la conversación y la argumentación y nos permite expandir fronteras que habiliten textos en los cuales el dialecto exhiba la sabiduría de los lenguajes cotidianos, de la memoria colectiva y de la vida práctica.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN, Raquel - TARELLI, Victoria - SIMÓN, Gustavo. "Enseñar gramática española en las fronteras interculturales plurilingües. Relatos de aula en la Educación Superior". *III Seminario Internacional de los Espacios de Frontera (III Geofrontera)*. Universidad Nacional de Itapúa. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, 8 a 10 septiembre 2015, Itapúa, Paraguay.

ALVARADO, Maite (Coord.). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

ARÁN, Pampa y BAREI, Silvia (2009). *Género. Texto. Discurso. Encrucijadas y caminos*. Córdoba: Comunicarte.

CAMBLONG, Ana M. (2014). *Habitar las fronteras... Posadas*, Editorial Universidad Nacional de Misiones.

----- (s/d). *Lenguaje y metalenguajes* (mimeo).

CASADO VELARDE, Manuel (2000). "Lingüística y gramática del texto: su articulación interdisciplinaria". *Revista Rilce* 16.2, págs. 247-262. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/5323>

CIAPUSCIO, Guiomar (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Eudeba.

CIAPUSCIO, Guiomar (coord.) (2009). *De la palabra al texto: estudios lingüísticos del español*. Buenos Aires, Eudeba.

CORTÉS, Marina (2004). "Capítulo II. Las clasificaciones de textos. *Problemas de la enseñanza en la lengua y la literatura*. Alvarado, Maite (coord.). Buenos Aires, Ed. Universidad Nacional de Quilmes, págs. 45-70.

CUBO DE SEVERINO, Liliana (2005): *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico*. Córdoba, Comunic-arte, 2014.

DUMANSKI, Silvina y SIMÓN, Gustavo. "Por los senderos del léxico: semiosis de palabras, objetos y lugares". *X Congreso Argentino y V Congreso Internacional de Semiótica "Semióticas: miradas, recorridos y nuevos objetos de conocimiento"*. UNL-UNER - Santa Fe-Paraná, 15, 16 y 17 de septiembre de 2016.

GIAMMATTEO, Mabel y ALBANO, Hilda (coords.). *Lengua, léxico, gramática y texto*. Buenos Aires, Biblos. Tercera parte, págs 175-197.

----- (2004). "Según pasan los años". *Rasal Lingüística. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Buenos Aires, págs. 133-147.

GONZÁLEZ NIETO, Luis (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)*. Madrid, Cátedra.

HALLIDAY, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, FCE.

INSAURRALDE, Silvia y SIMÓN, Gustavo: "Argel, re-argel, argeladísimo. Aproximaciones al español en uso en Misiones a partir de algunos adjetivos". *XV Con-*

greso de la Sociedad Argentina de Lingüística “A 100 años de la publicación del Curso de Lingüística General”. UNS–Bahía Blanca, 11 al 14 de mayo de 2016.

INSAURRALDE, Silvia - SIMÓN, Gustavo - FRANCO, Sebastián. “Construcción de marcos teórico-metodológicos en las fronteras interdisciplinarias para describir y explicar la gramática misionera”. *Jornadas de Investigadores 2015 “Fronteras y liminaridades. Espacios de diálogo, confrontación y descubrimiento”*. Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y Posgrado, noviembre de 2015.

MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia. “El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de e/le”. *XV Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 2004.

MARTÍNEZ, María Cristina (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Rosario, Homo Sapiens.

MENÉNDEZ, Salvio Martín (2006). *¿Qué es una gramática textual?*. Buenos Aires, Litera.

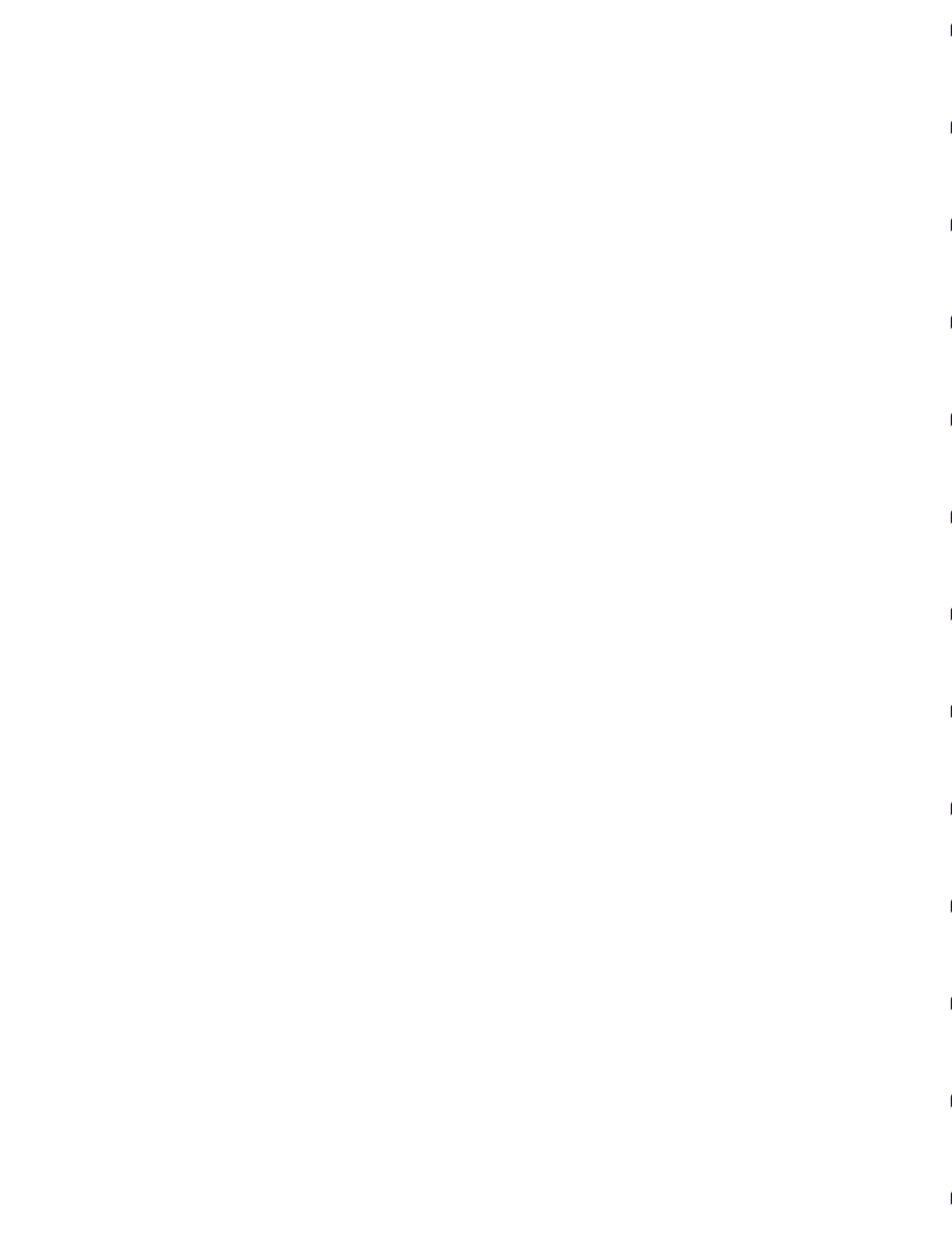
DI TULLIO, Ángela (2005). “Capítulo II. La morfología”. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Isla de la Luna.

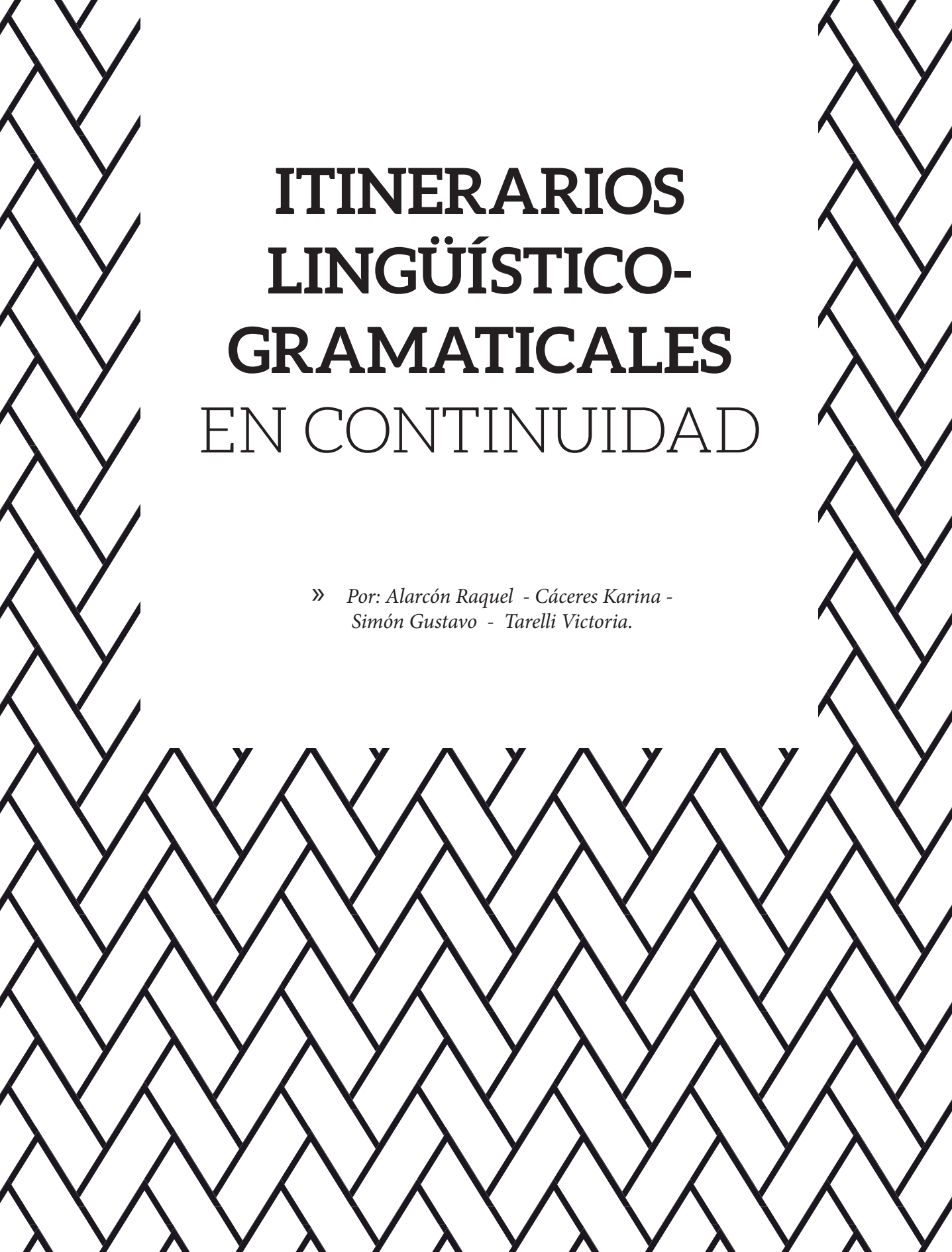
MASLIAH, Leo (1990). “Werner”. *La tortuga y otros cuentos*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

PACAGNINI, Ana María y GARCÍA, Patricia (2009). “Cómo están formadas las palabras”. *Lengua, léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Giammatteo, Mabel-Albano, Hilda (coords.). Buenos Aires, Biblos.

SIMÓN, Gustavo e INSAURRALDE, Silvia. “(Semio) Esferas discursivas en interfaces gramaticales”. *XI Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) “20 años haciendo discursos”*. Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, del 3 al 6 de noviembre de 2015.

SIMÓN, Gustavo - PÉREZ CAMPOS, Juan Ignacio - CÁCERES, Karina. “Léxico, semiótica y enseñanza. Recorridos por secuencias didácticas en el marco de una actualización”. *I Congreso Internacional de Lexicología, Lexicografía Y Terminología “Tendiendo puentes hacia nuevos escenarios lexicológicos, lexicográficos y terminológicos”*. Córdoba, julio de 2017.





ITINERARIOS LINGÜÍSTICO- GRAMATICALES EN CONTINUIDAD

» *Por: Alarcón Raquel - Cáceres Karina -
Simón Gustavo - Tarelli Victoria.*

1. LA PREVIA: ¿CÓMO EMPEZAMOS?

La enseñanza de la gramática en la universidad argentina se relaciona con la figura de Ana María Barrenechea, quien en 1958 inaugura en la UBA una cátedra de gramática con “aires estructuralistas” sostenidos en la teoría que Ferdinand de Saussure desarrolla en el *Curso de lingüística general*, traducido por Amado Alonso en 1945. Desde entonces, en las carreras de letras se instala como parte del currículum o plan de estudios, una o más cátedras cuyos contenidos refieren al estudio sistemático de la lengua española. La carrera de Letras de la FHyCS no ha sido una excepción. Intentaremos presentar un muy breve relato de la historia de las cátedras de gramática y sus articulaciones con la enseñanza en el grado, la investigación y la extensión universitarias.

El Informe de Autoevaluación del Profesorado en Letras (2005-2009)¹ expresa que:

La carrera de Letras se inició en la UNaM en el año 1974, sobre la base del Profesorado en Castellano y Literatura perteneciente al Instituto Superior del Profesorado de la Provincia de Misiones. (2010:3)

El inicio fue con la carrera de Licenciatura en Letras puesto que debido a presiones políticas se decidió no abrir el profesorado.² Una década después -y como resultado de una intensa lucha por parte de estudiantes y profesores- coincidentemente con la restauración democrática se recupera el profesorado en el año 1983 sobre la base del plan de la licenciatura.

La primera cohorte de profesores universitarios se formó con el plan de estudios 1985, en el cual la formación gramatical se correspondía con las cátedras de Lengua I y Lengua II. Lo mismo sucede en el plan de 1994, en el cual se introducen modificatorias en relación con actualizaciones epistemológicas, teóricas, disciplinares y metodológicas. Ya en el 2002 (Resolución CS N° 006-02), con modificatorias en 2004, las cátedras pasan a llamarse Gramática I y II ubicadas en el ciclo introductorio, la primera, y en el ciclo de desarrollo, la segunda.

¹ Informe realizado en el 2010 por la Carrera de Letras.

² Durante diez años, fue el IS-PARM la única institución terciaria dedicada a la formación de profesores en letras (con el título de Castellano, Literatura y Latín) en la provincia.

En el año 1995, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales crea estratégicamente la carrera de Profesorado en Portugués, la cual incluye en su plan de estudios los dos espacios curriculares destinados a la gramática española. Desde entonces, el dictado y cursado de ambas materias es compartido por los alumnos de Letras y de Portugués.

Desde el año 1983, con la recuperación del profesorado, mucha agua ha corrido bajo el puente gramatical. Durante estas más de cuatro décadas, los programas permiten identificar huellas de las teorías estructuralistas, generativistas, textuales pero siempre sesgadas fuertemente por la línea discursiva y semiótica de la carrera, como así también por el objetivo de responder a una política intercultural situada en el cruce de fronteras.

Sabemos que la gramática posee longevas historias asociadas con el campo educativo de acuerdo con las tendencias teóricas, las modas terminológicas y las luchas editoriales³. Los profesores de lengua formados y en formación estuvimos y estamos a merced de estos vientos tratando de apoyarnos en lo que siempre hicimos y nos da seguridad, para entender las “bajadas” curriculares y cuidar que en las aulas nuestros alumnos aprendan lo mejor posible, sin perder de vista el objetivo de enseñar gramática: mejorar los desempeños en la oralidad y la escritura.

³ Pilar Gaspar y Laiza Otañi relatan muy bien estas tensiones en el capítulo “La gramática” del libro coordinado por Maite Alvarado, *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Ed. UNQ, 2004.

El grupo actual de profesores de Gramática I y II se configura en una época reciente, ya en este siglo XXI, cuando por la jubilación de los docentes titulares que han llevado las cátedras, la profesora Inés Skupieñ (Gramática I) y el profesor Raúl Kruchowski (Gramática II), nos hemos hecho cargo de éstas las profesoras Victoria Tarelli (desde 2009) y Raquel Alarcón (desde 2005), respectivamente, intentando conjugar lo que aprendimos con ellos como discípulas con los mandatos de innovación en el campo, tanto en lo teórico-epistemológico cuanto en lo pedagógico-didáctico.

Una necesidad compartida desde el inicio fue la de planificar ambas materias en un trayecto articulado en los contenidos, las metodologías y en las formas de evaluación. Estos acuerdos iniciales y las conversaciones permanentes nos llevaron a transformar los interrogantes que surgían en las aulas en problemas de investigación. Así fue que en el año 2010 diseñamos el proyecto *La gramática en fronteras (inter) disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos* (código 16H294), del que formó parte el equipo inicial de ambas cátedras con los primeros alumnos osados que se inscribieron como adscriptos⁴.

⁴ Alarcón, Tarelli, Franco, Couto, Alcaráz, Pérez Campos.

La pertenencia al Programa de Semiótica marcó una génesis interdisciplinar que articuló la gramática con la producción de sentidos. Las reflexiones nos fueron fortaleciendo y mostrando caminos para elaborar una propuesta situada de enseñanza que pone de relieve las formas de uso en las distintas dimensiones: léxico, fraseología, morfología, sintaxis, pragmática. Desde los primeros resultados obtenidos en los grupos de estudio, en la construcción de un dispositivo para la enseñanza, en los análisis de materiales curriculares, etcétera, sentimos la profunda necesidad de entrar en diálogo con colegas de lengua del campo educativo. Tal inquietud nos llevó, en el año 2011, a diseñar un progra-

ma de extensión y transferencia que nos permitió generar diversas acciones de encuentro con actores del sistema educativo y con especialistas de gramática de otros centros⁵.

La cercanía empírica fue proporcionándonos corpus y muestras de las formas lingüísticas de uso con las que se encuentran los profesores en las aulas en todo el territorio provincial y de la región, formas que se manifiestan en una gramática particular que transgrede reglas, mezcla niveles, combina unidades e inventa formas según las necesidades de interacción. Estos problemas se transformaron en curiosidades para algunos alumnos -en varios casos, adjudicatarios de becas- que se animaron a configurar proyectos propios e inaugurar líneas dentro del proyecto: las ferias francas, los SMS, el humor misionero, los vestigios del ucraniano en los diálogos familiares y vecinales.

La segunda parte del proyecto (código 16H364), *La gramática en fronteras (inter) disciplinares. Entramados semióticos*, se desarrolló del año 2013 al 2016, período en el cual se ha consolidado un equipo de investigadores que incluyó a nuevos docentes, a graduados y a alumnos.⁶ Esta ha sido una etapa muy fructífera, entre cuyas acciones se ha dictado una actualización docente sobre gramática y enseñanza, espacio que permitió la realización de los *Diálogos entre formadores* que dieron origen al primer proyecto Profae (2016). Ahí nos encontramos con los colegas (graduados nuestros en muchos casos) que también están enseñando gramática e investigando en instituciones públicas que forman profesores en letras como nosotros.

Así, de cruce en cruce, de problema en problema, del aula a la investigación, desde estos lugares a la empiria, y otra vez a la episteme y al aula, nos encontramos en mesas de conversación tejiendo una trama plural que avizora más itinerancias. Confiamos profundamente en los diálogos, en los intercambios legítimos, en la escucha al otro, en la generosidad de compartir saberes, por eso nos buscamos y nos hallamos y conversamos sobre enseñar y aprender lengua, y coincidimos en que narrar las prácticas para contárselo a otros, es también una manera de aprender juntos.

2. Diálogos entre formadores

Tal como lo enunciáramos en el proyecto Profae (2016) *Diálogos entre formadores sobre aprender y enseñar lengua. Alternativas Semióticas*, y en virtud de los objetivos que nos propusiéramos⁷, la metodología utilizada para dar curso al proyecto ha sido la de talleres de formación con colegas formadores de profesorado de lengua y literatura, a través de tres mesas de discusión, ateneos de lectura, conversaciones con un experto en narrativa para implementar -en equipos de trabajo interdisciplinarios e interinstitucionales- un proceso de elaboración de borradores a fin de gestar una publicación conjunta, cuestión que aquí nos convoca y que se orienta a relatar problemáticas, experiencias y prác-

⁵ Programa de extensión “Actualización y perfeccionamiento en estudios lingüístico-gramaticales y su enseñanza” (Res. CD 166/11)

⁶ Alarcón, Raquel; Tarelli, Victoria; Simón, Gustavo; Amable, María Inés; Franco, Sebastián; Insaurralde, Silvia; Pérez Campos, Juan I.; Casco, Gonzalo; Malacsenko, Norma I.; Cáceres, Karina; Dumanski, Silvana; Cubilla Sandra; Servián Vera Adhasa Abigail.

⁷ “OBJETIVOS GENERALES
1) Ofrecer a los institutos superiores de formación docente de la jurisdicción -en el marco de acuerdos con la DES- una alternativa de colaboración, capacitación situada y crítica, transferencia de investigaciones del campo de la lengua y su enseñanza, que favorezca el desarrollo de acciones de revisión profesional y mejora institucional.
2) Poner a disposición y revisar las producciones teóricas y los dispositivos metodológicos que se han construido en el marco de las investigaciones del proyecto *Gramática en fronteras interdisciplinares*, en el marco del Programa de Semiótica.
3) Fortalecer redes interinstitucionales con los organismos provinciales y con los institutos formadores, fomentando líneas de extensión articuladas con la investigación y las cátedras de formación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Instalar un espacio de transferencia para los estudios gramaticales como disciplina en múltiples cruces con otros campos del lenguaje.
- 2) Construir un dispositivo metodológico para la enseñanza de la lengua en las cátedras especializadas de los profesorados de lengua y literatura y de otros niveles de formación.
- 3) Contribuir a la formación de recursos humanos en el campo de los problemas lingüísticos gramaticales desde un enfoque interdisciplinario que los articule con procesos semióticos discursivos de comprensión y producción de sentidos.
- 4) Revalorizar las formas de la lengua en uso de la región en la construcción del perfil profesional de docentes que enseñan lengua y literatura.
- 5) Desarrollar las secuencias didácticas construidas colaborativamente con los alumnos del ISFD.
- 6) Producir materiales teórico-metodológicos de manera conjunta como resultados de la experiencia.
- 7) Concretar producciones y publicaciones conjuntas.⁷

⁸ Durante la etapa de diseño del proyecto se firmó un acta acuerdo interinstitucional entre la Dirección de Enseñanza Superior (Paola Toledo), el Consejo General de Educación (Mauricio Maidana) y el Programa de Semiótica (Ana Camblong) para comprometer un encuadre de acciones que sostengan ésta y próximas acciones conjuntas.

⁹ Raquel Alarcón, Gustavo Simón, Abigail Servian Vera, Karina Cáceres, Gonzalo Casco, Gerardo Maslowski.

¹⁰ Cristina Dumanski, Luciana Rubio, Nahuel Cristobo, Marilyn Taborda, Mauro Figueredo, Mariel Bertoni, Estela Di Necio, Analía Guarda, Ana Ostriniuk.

¹¹ Paola Toledo y Sergio Sánchez.

ticas acerca de cómo enseñar las disciplinas antedichas, en aras de conformar una red colaborativa.⁸

En principio, el día 13 de octubre de 2016, en el Programa de Semiótica, de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS-UNaM, se realizó un primer encuentro de carácter organizativo, con la presencia de integrantes de la Dirección de Enseñanza Secundaria (DES) (la profesora Paola Toledo y el licenciado Sergio Sánchez), y coordinadores del proyecto por la Facultad (la doctora Raquel Alarcón y el magíster Gustavo Simón). En tal reunión, se establecieron acuerdos organizacionales, definiciones de los objetivos, además de una primera distribución de las tareas a asumir: comunicaciones, conformación de grupos, temáticas, cronogramas y sedes de próximos encuentros, entre otros.

Como segunda actividad, el día 24 de noviembre de 2016, en la Escuela Normal Mixta Estados Unidos del Brasil, se reunieron los profesores y alumnos avanzados extensionistas-investigadores universitarios⁹, docentes de IFD¹⁰, e integrantes de la DES¹¹, para instalar en un espacio de intercambio las conversaciones y los acuerdos básicos para el desarrollo del proyecto y el trabajo de producción colectiva con vistas a una publicación sobre estudios del lenguaje.

En dicha jornada, se observó la necesidad de articular el trabajo con las diversas acciones (programas, líneas ministeriales, demandas de las escuelas) de formación y de investigación en las que estamos involucrados los ISFD y la Universidad. En tal sentido, los referentes de la DES mencionan los proyectos de investigación que dependen del INFoD, las tareas de capacitación y formación de otros equipos como el de FCEQyN (Ana Pedrini). Por parte de la UNaM, se comenta y socializa el proyecto de revisión curricular en que se encuentra la carrera de Letras en el marco de una investigación sobre evaluación del plan de estudios (ANFHE).

A partir de tales descripciones, que diagnostican una diversidad de tareas y logros en las instituciones, el grupo corrobora la importancia de materializar las discusiones en una publicación que pueda -en algún aspecto- capitalizar las reflexiones y permitir la socialización con otros agentes. Se acuerda entonces recurrir a la narración como estrategia discursiva y a los formatos que de ésta se deriven.

Como el foco de atención se puso en las propias prácticas de enseñanza en general y en las de lengua en particular, cada uno fue comentando situaciones que constituyen problemas significativos o “buenas enseñanzas” (Litwin) sobre las cuáles valdría la pena pensar y escribir. Así se socializaron experiencias como: de qué manera trabajar el léxico como contenido articulado con los textos y la gramática; la potencialidad de las imágenes y los juegos en la alfabetización; las narrativas pedagógicas de alumnos de cuarto año del profesorado; los talleres de producción de informes y elaboración de ensayos; prácticas teatrales y piezas teatrales producidas por alumnos con la posterior puesta en escena; tensiones entre evaluación permanente y examen final; disonancias entre procesos y resultados; interculturalidad y diversidad lingüística; tratamiento de las formas dialectales en la enseñanza de lengua, entre otros.

Desplegado este variopinto paisaje de posibilidades narrativas, el equipo pauta para el siguiente encuentro una agenda que contemple acuerdos y estudio compartido sobre narrativas y experiencias y toma de decisiones sobre la temática que se abordará para producir el artículo, el género discursivo y las propiedades formales del texto.

La agenda de trabajo como dispositivo de producción

Para el tercer encuentro, desarrollado en el Departamento de Letras de la FHyCS, el día miércoles 19 de abril de 2017, se había pensado en una posible agenda que contemplara el Taller de Producción Narrativa -a cargo del magíster Froilán Fernández- y un posterior trabajo de reflexión con el propósito de recuperar dos o tres palabras clave, frases, conceptos significativos para la publicación colectiva.

A tal efecto, nos preparamos con la lectura de algunas citas del libro *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, de Hunter McEwan y Kieran Egan (2005), que transcribimos a continuación:

◆ *...una narrativa es fundamentalmente lenguaje hilado, configurado de modo de revelar su anterior encarnación en la vida... (la narrativa) adopta la forma, aunque atenuada, de un ritmo que en última instancia surge de las pautas implícitas en la vida y los actos de los seres humanos. (pág. 10)*

◆ *El relato, según Bruner, debe construir dos paisajes simultáneamente: el exterior de la acción y el interior del pensamiento y la intención. (pág. 15)*

◆ *...los relatos tienen un importante papel que desempeñar en la comprensión del currículum, las prácticas de los docentes, los procesos del aprendizaje, la resolución racional de cuestiones educativas y la práctica de una enseñanza que sea rica y útil. (pág. 18)*

◆ *Las narrativas son un valioso instrumento transformador, nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás. (pág. 65)*

◆ *Apoyándose en su saber pedagógico sobre los contenidos, los docentes experimentados revisan constantemente las viejas unidades narrativas de su currículum y construyen con ellas otras, al mismo tiempo que tratan de imaginar nuevas maneras de hacer que algo que interese a sus estudiantes. (pág. 66)*

◆ *Las historias sobre prácticas nos ayudan a definir nuestros propósitos, localizar nuestros valores y 'fijar nuestra orientación afectiva' hacia las personas y las cosas. (pág. 236)*

◆ *Al encontrar un nuevo lenguaje para hablar de las prácticas de la enseñanza (...), estamos construyendo la historia de la práctica y participamos en su evolución. Por lo tanto, en la medida en que cuenta historias acerca de la enseñanza, la investigación sobre ella está inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas. (pág. 256)*

El mencionado especialista en el campo de la semiótica y las narrativas compartió una generosa exposición-conversación poniendo de relieve las diversas dimensiones de la narratividad y su relación con la investigación educativa: narrativa de la vida escolar, narrativa en la frontera, el relato como dispositivo de conocimiento.¹²

En el taller, Fernández reseñó brevemente los conceptos centrales referidos al tema, enmarcados en una cronología que abarca el formalismo, inicia con el análisis estructural del relato y la narratología vinculada a modelos clásicos-heterogéneos (Barthes, Greimas, Bremond, Genette, Geertz, entre otros).

En diálogo con ello, el licenciado Sergio Sánchez agrega los aportes desde la antropología -la narrativa como práctica antropológica que aporta a configurar la memoria de los pueblos- y el nuevo planteo sobre el tema en función de la noción de diseminación y de giro narrativo.

En el taller se destaca la complejidad del relato como género del discurso que excede la literatura, dado que puede hallarse en la vida cotidiana, el periodismo, el discurso científico, el discurso cinematográfico, la pedagogía, la investigación educativa, etcétera. Se trata de un dispositivo de conocimiento semiótico que traduce experiencias y permite al investigador reflexionar sobre sus propias prácticas y configurar sentidos.

A partir del comentario sobre diversos textos audiovisuales,¹³ se pasa revista a una serie de autores que se han ocupado de la narratividad: la narración supone más que una secuencia de acciones, remite a huellas y vínculos con la experiencia práctica (Ginzburg).

La narración resulta importante en dos planos: por un lado, en la subjetividad en tanto la experiencia de un sujeto que se inscribe en un dispositivo semiótico y se constituye como tal cuando se narra/se semiotiza. De este modo, se asocia al relato, remite tanto a lo individual como a lo colectivo, así como a lo extraordinario cuanto a lo ordinario: se produce un giro subjetivo que revaloriza la intimidad como espacio de conocimiento.

¹² El artículo de Fernández *Relato, experiencia e investigación. Apuntes sobre narrativa y educación* sintetiza la constelación de conceptos que entramaron su discurso.

¹³ *Puerto Paticuá* es un documental del 2015 (dir. Hernán Fernández; prod. Sergio Acosta) y la saga de Alan Pauls compuesta por tres novelas: *Historia del llanto* (2007), *Historia del Pelo* (2010) e *Historia del Dinero* (2013), donde trabaja cuestiones vinculadas con escenas de la intimidad en relación con los 70.

Por el otro, en la investigación educativa como medio de conocimiento y, a la vez, como producto de la misma, integra la práctica con los aspectos teóricos más abstractos. Plantea dos dimensiones, la sociocomunitaria/sociocultural y la subjetiva, que se conjugan y permiten que el relato articule experiencias y metarreflexiones o reflexiones teóricas.

El dispositivo reclama un posicionamiento por parte de ese “productor”, esto es, tener en claro desde dónde narro, qué pretendo narrar, cómo organizo la trama y de qué modo y cuáles sentidos construyo. Además, supone un ejercicio y compromiso para tomar al relato como objeto de estudio que permite reflexionar y como medio de producción que busca salir de lo anecdótico, ya que lo “anecdótico-cotidiano” se transforma en el insumo sobre el que se construye el relato.

Narrar constituye, entonces, una práctica semiótica, al decir de Camblong y Fernández (2012):

La palabra “práctica” remite a todo tipo de actividad, actuación y experiencia de los integrantes de un grupo humano, incluidos pensamiento y lenguaje, es decir: todos los hábitos que conforman los procesos ejecutados en la vida comunitaria. En tanto que “semiótica” refiere a las significaciones y al sentido que ese grupo o bien otros grupos asignan a los hábitos o prácticas de los diversos grupos. (pág. 30)

En la segunda parte del taller se recuperaron algunas ideas clave *-abrirnos al lenguaje, ampliarnos en lo lingüístico, incorporar fotos, establecer pequeñas redes-* y se plantearon propuestas de producción colectiva.

Como reflexión acerca del proceso de intercambios iniciado en el proyecto Profae, remitimos a las conclusiones elaboradas para su informe, en el sentido de que consideramos que éste se ha configurado como una instancia para *“... fortalecer los vínculos con los institutos superiores de formación docente a través de una actividad interinstitucional destinada a los profesorados formadores de profesores para el nivel secundario y otros.” (Informe Final Proyecto Profae, 2017).*

Esta actividad de intercambio permitió socializar vivencias, dudas, interrogantes sobre algunas experiencias de investigación, transferencia de conocimiento, modos de enseñanza de la lengua y la literatura en los distintos niveles curriculares de la enseñanza superior (áulico, institucional y político-jurisdiccional), reflexiones sobre las dimensiones de la narración. También valorar el dispositivo elaborado/puesto en escena/desarrollado para el fortalecimiento de líneas de investigación acción y para la difusión-publicación de los resultados.

3. ITINERANDO...

Tras las huellas del uso gramatical: nuestras investigaciones

Como dijéramos anteriormente, la etapa cuatrianual (2013-2016) ha sido un recorrido prolífico que culminó con los encuentros entre formadores e investigadores. Por ello, retomamos algunos ejes del informe final de dicho itinerario para dar cuenta de la trama construida que es, en última instancia, la que favorece y permite continuidades.¹⁴

Primera itinerancia: del marco
teórico. Itinerarios de estudio

Para la dinámica de trabajo desplegada, adherimos a la noción de Cambong y Fernández (2012) referida a considerar la conversación como “... **experiencia** insoslayable en la instauración de las significaciones y del lenguaje, a la inversa, toda **experiencia** deviene conversación en el intercambio de significaciones y sentido” (pág. 10), por cuanto los recorridos individuales de los investigadores se hibridan en un diálogo semiótico que responde a ciertos postulados compartidos, a saber: apertura al intercambio y a la escucha, interacción en una atmósfera protegida de respeto mutuo, recuperación significativa de las experiencias de la cotidianeidad, consideración de “señales”, “indicios” varios que emergen y permean la comunicación, lo que supone “... permanecer alerta sobre las significaciones integradas con miras a percibir, interpretar e instalar del modo más idóneo posible, estrategias móviles que soporten y compensen las diversas asimetrías de las situaciones dialógicas en general y pedagógicas en particular” (pág. 11).

Desde esta perspectiva, sostenemos de modo continuo la formación del grupo de investigadores en itinerarios de lectura, la articulación entre las cátedras Gramática I y Gramática II, la formación de recursos humanos (adscritos en docencia, extensionistas e investigadores) y la participación en eventos académicos y publicaciones en coautoría.

Respecto de los itinerarios de estudio de fuentes teóricas para la construcción de un marco referencial, se ha realizado la lectura compartida y la discusión que promueve el intercambio en distintos momentos:

¹⁴ Este apartado recupera las dimensiones que se despliegan y analizan en el informe final como prácticas y experiencias que consideramos clave en los procesos investigativos de las ciencias humanas y sociales.

- ▶ En el primer año del período, hemos focalizado en temas gramaticales del sistema formal del español mediante el estudio de la última versión de la Gramática de la RAE, complementada con capítulos de *Gramática descriptiva*, de Bosque y Demonte, y la relectura de autores que han permitido problematizaciones de las características del “habla misionera” (desde la dialectología: Amable; la lexicografía: Grünwald; y la semiótica: Camblong, Camblong y Fernández), en diálogo con referentes del campo de la gramática (Di Tullio, quien dictó una conferencia abierta sobre “Variación y norma” y participó de una mesa de reflexión con nuestro equipo).
- ▶ En el segundo año, las lecturas y comentarios se orientaron a publicaciones de investigaciones argentinas en el campo (Di Tullio y Ciapuscio) y posteriores reseñas críticas que resultaron significativas en dicha etapa de formación por habilitar a la síntesis y socialización de producciones teóricas de la disciplina, así como a la construcción de categorías para abordar nuestro objeto en particular y generar un espacio de circulación de significaciones, aspecto primordial en la etapa de constitución y consolidación del equipo. En consonancia con ello, los docentes de las cátedras mencionadas, asistimos al seminario de doctorado “Reflexiones sobre la sintaxis del español”, dictado por Ángela Di Tullio y Laura Kornfeld (UNNE) para profundizar saberes en los campos del léxico y la sintaxis del español en general, y pensar posibilidades de transferencia a corpus de formas lingüísticas propias de la variedad dialectal. También, contactamos a la doctora Censabella (Conicet en UNNE) y a la doctora Ciapuscio para establecer acuerdos de intercambios y aproximaciones a los estudios lingüísticos.
- ▶ Al año siguiente, la selección de textos de estudio pasó por los trabajos de Giammatteo y Albano (2009), Kornfeld (2010), Amable (1975 y 2010), Camblong (2014) con una dinámica que proyectó articulaciones de las categorías teóricas reseñadas con las formas gramaticales de la variedad dialectal para avanzar en la descripción de algunas características y postulados de la gramática misionera situada en “mapa y relato”.
- ▶ Ya en el año 2016, nos propusimos revisar y reformular los trabajos científicos llevados a congresos, artículos de divulgación y materiales mediatizadores de las cátedras, además de ajustar el procedimiento de deslindes de semiosferas (Lotman) de la praxis como micromundos donde construir sentidos por medio del uso de la lengua, recogiendo enunciados que “juegan” con las reglas lexicales y morfosintácticas de manera particular y recuperando los registros orales de especialistas (conferencia de Di Tullio y clase magistral de Camblong). En este mismo eje, hemos abordado para el análisis el currículum oficial de Lengua, los manuales escolares, algunos trabajos de profesores y alumnos -consignas y desarrollos-, las reflexiones de docentes sobre la gramática y los enunciados de la vida cotidiana y vecinal de diversas semiosferas.

Segunda itinerancia: articulaciones con cátedras

La articulación de la investigación con los desarrollos de las cátedras en el Nivel Superior es (pre)ocupación de nuestra línea de trabajo, en tanto instancia de problematización de la disciplina acerca de definición de contenidos, bibliografía, metodología, secuencias de formación, criterios de evaluación, etcétera. Desde Gramática I y Gramática II, se han tendido puentes hacia Didáctica, Currículum y Aprendizaje, y Práctica Profesional III, a través de la participación de los alumnos en cursos de perfeccionamiento y actualización docente desarrollados en el marco del proyecto de investigación.

Esta modalidad articuladora dinamiza la reflexión teórico-epistemológica del campo gramatical y el eje de la enseñanza poniendo en tensión nuestra formación con la lectura crítica del currículum como construcción histórica y política y con las formas de enseñar a enseñar. Esto es, la didáctica de los contenidos de lengua o la formulación de una gramática pedagógica.

Tal expectativa/perspectiva, por un lado, abona un espacio interesante para la formación de alumnos y graduados -adscriptos y becarios- y, por otro, revitaliza las posibilidades de estudio que plantea la gramática teórica y la gramática de uso de la lengua misionera como líneas de interés para estudios de grado y posgrado.

La curiosidad de los estudiantes que pasan por tales cátedras y por los seminarios de transferencia los lleva a intervenir en las discusiones, lecturas, tutorías, hasta que confirman su “vocación lingüístico-gramatical” delimitando un problema particular para, a posteriori, incorporarse como investigadores auxiliares al proyecto que encuadra institucionalmente nuestra tarea. Así también, una vez graduados del profesorado, continúan profundizando los temas -ya como investigadores iniciales- con el objetivo de producir sus tesinas de licenciatura. Ponderamos este itinerario como gradual y consistente en tanto marco apropiado y pertinente para desplegar otras intervenciones académicas, tales como la presentación en convocatorias a becas y congresos y jornadas, entre otros.

Tercera itinerancia: recursos humanos

Este aspecto constituye uno de los logros que apuntalan el espacio construido y, en virtud de ello, se ha producido un incremento gradual y sostenido de participantes de distintas categorías y roles: docentes, graduados y alumnos becarios. Los noveles investigadores han pasado de la categoría auxiliares a iniciales. El panorama reseñado resulta positivo ante la problemática de la movili-

dad de graduados jóvenes con escasas alternativas laborales dentro de la universidad y que, ante esto, se ocupan de la docencia en el nivel medio, en escuelas de localidades alejadas del interior de la provincia, lo que implica una pausa o una interrupción, según el caso en las actividades investigativas. No obstante ello, el compromiso de los investigadores se ha manifestado en sus itinerarios de formación de grado y posgrado relacionados con el campo de la lingüística y la gramática, en los procesos de categorización y las producciones personales. Los investigadores iniciales y auxiliares han obtenido de manera ininterrumpida diferentes becas de investigación (CIN, Cedit, FHyCS), han avanzado en sus carreras de grado e iniciado carreras de posgrado.

De igual modo, el compromiso con objetivos de transferencia y extensión ha aportado posibilidades de formar recursos humanos (estudiantes y graduados) en proyectos de extensión, transferencia de resultados a distintos espacios del sistema educativo y, fundamentalmente, aprovechar esos espacios de interacción “real” con la lengua en uso como laboratorios para la recolección de enunciados, la configuración de corpus y la detección de las necesidades que plantean los profesores en la enseñanza de la gramática.

Cada una de las líneas particulares va tomando estas muestras y proponiendo un abordaje, ya desde el léxico, ya desde la sintaxis, en interfaz con la semántica y la pragmática. El marco general de la semiótica aporta categorías y operaciones para los deslindes y los análisis de significaciones y sentidos en las dinámicas socioculturales de las fronteras.

Cuarta itinerancia: extensión y transferencia

Las tareas de transferencia y extensión constituyen una dimensión fundamental de trabajo como acciones que problematizan el uso del lenguaje. Sus distintas instancias permiten compartir

resultados y dispositivos que se van construyendo y retroalimentando indagaciones con la recopilación de datos, enunciados, expresiones, reflexiones, que configuran un corpus de análisis e interpretación.

Tal como lo sostienen Camblong y Fernández (2012), el lenguaje como práctica semiótica que "... se aprende, se utiliza, se intercambia y se recepta inmerso en un hábitat cultural" (pág. 31), se configura como nodo teórico-metodológico para escudriñar distintas "...atmósferas culturales que lo contienen, lo generan y le dan sentido, a la inversa, el lenguaje atraviesa, explica, establece e interpreta toda práctica semiótica que integra un ámbito comunitario-cultural dado" (ob. cit.).

Nos posicionamos, entonces, en la consideración de prácticas lingüísticas como prácticas socioculturales en continuidad que provienen de grupos y comunidades heterogéneas pertenecientes a semiosferas variadas, las cuales articulan entramados vínculos entre lenguaje y dinámica cultural y delimitan sus fronteras en nuestro transcurrir como comunidad de estudio y reflexión.

Convencidos de esta estrategia metodológica, desde la primera etapa, el proyecto ha diseñado un programa de extensión denominado "Actualización y perfeccionamiento en estudios gramaticales/lingüísticos y su enseñanza", en cuyo marco se realizaron -de modo ininterrumpido- una serie de acciones de transferencia.¹⁵

Estas experiencias permitieron el fortalecimiento del equipo y la definición de líneas de perfeccionamiento que llevaron a la concreción de dos propuestas de formación tituladas "Actualización académica en gramática y enseñanza" y "Programa de cursos en gramática y enseñanza", cuyos módulos fueron: Léxico y gramática-Procesos morfosintácticos-Sintaxis compuesta-Gramática textual; actividad que fuera enriquecida con la clase magistral de la doctora Camblong sobre "Las inferencias de la gramática".

Quinta itinerancia: transferencias
en congresos. Producciones y
publicaciones

Consideramos que una manera de sistematizar las lecturas, los corpus delimitados y los resultados es la participación en eventos que permiten aprender y compartir nuestros problemas, conclusiones preliminares y/o resultados, de modo que hemos propiciado esta dinámica. En este sentido, hemos participado de diversas experiencias académicas: jornadas científicotecnológicas, encuentros provinciales y regionales, congresos nacionales e internacionales, todos ellos espacios de intercambio y socialización. Además de oportunidades para la producción de trabajos científicos que luego fueron publicados en revistas especializadas, en actas de congreso o en materiales didácticos de circulación en las cátedras.

¹⁵ "La gramática hoy: articulaciones y sentidos de su enseñanza" (curso de perfeccionamiento); taller "Gramática española" (para estudiantes de intercambio académico de la Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS-Brasil); seminarios "Gramática, metalenguaje y discursos" (Licenciatura en Letras); Módulo Gramática y Texto (en el marco del Ciclo de Formación Integral en Lengua y Literatura - Convocatoria del INFoD).

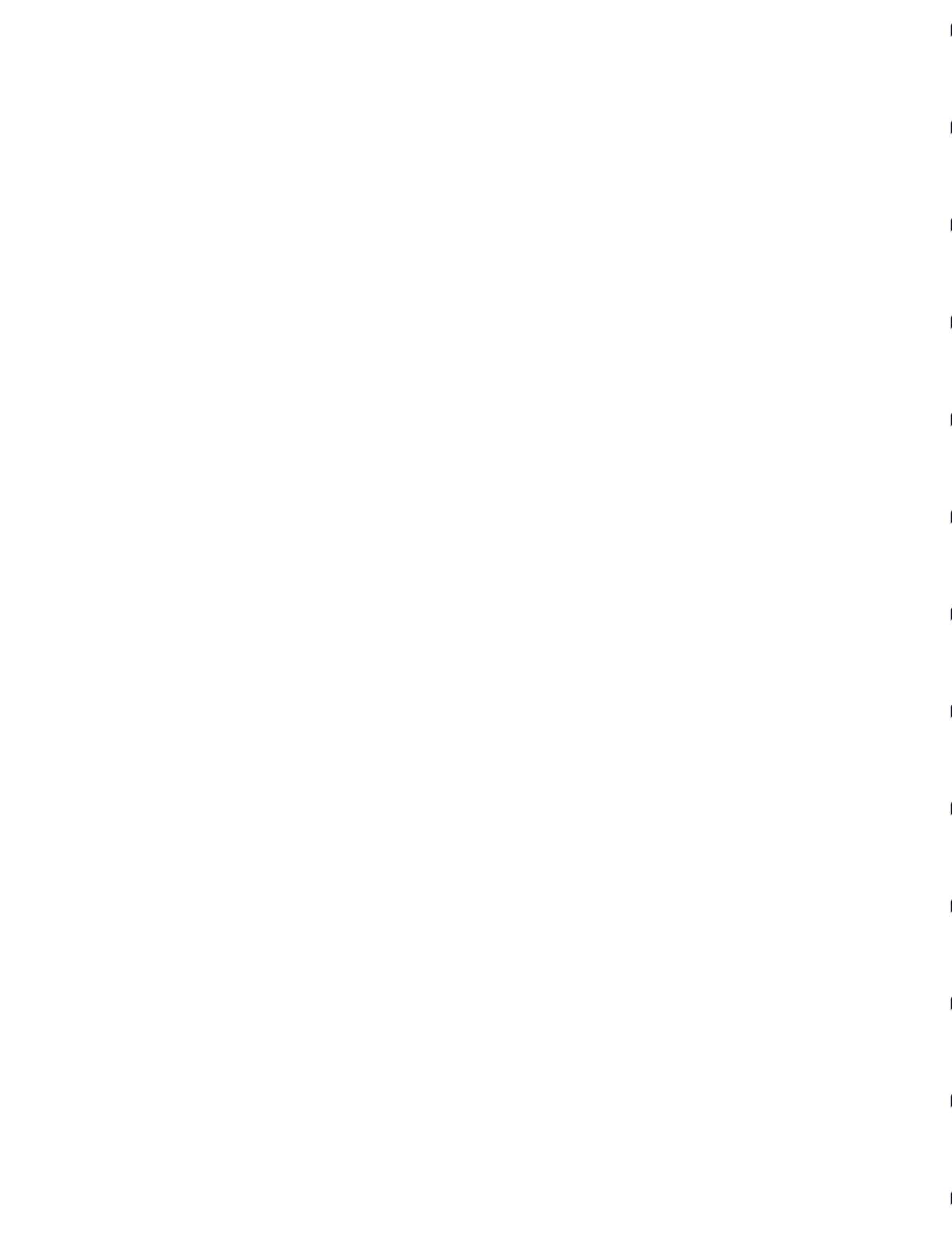
4. PROYECCIÓN: QUÉ NOS ESPERA...

En la organización de nuestro “relato” hemos decidido subrayar en el cierre y la proyección la experiencia Profae, porque consideramos que ésta constituye una especie de bisagra entre la previa (el antes) y lo porvenir (proyecciones) puesto que la dinámica construida nos muestra que el trabajo colectivo, la colaboración en redes, los encuentros plurales, la diversidad ideológica y política constituyen piezas de un *modus operandi* que siempre nos hace salir fortalecidos. Esta escritura nos encuentra en la etapa de diseño del Profae II y la posibilidad de expandir la red a las escuelas secundarias, esto es, de abrir caminos para seguir itinerando.

Por último, para dar un cierre a estos despliegues queremos detenernos en lo público, ya sea como la intención de esta muestra de itinerarios que se exhibe para que esté en conocimiento de todos o como el conjunto de instituciones del estado que han posibilitado los logros y labores expuestos: todo nuestro quehacer encuentra su génesis en la universidad pública y han sido, precisamente, políticas públicas que apoyan las dinámicas de contacto y vinculación de la universidad las que han abierto los espacios para que la interacción pueda darse. Porque lo público también remite al conjunto de personas que participan de unas mismas aficiones, como preocuparse por la docencia, por la manera de enseñar la lengua, de vincularla con la investigación. *Itineramos con* –no hay otra manera-, haciendo público nuestro semiótico andar de gramáticos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN, Raquel y TARELLI, Victoria (2017). Informe Final Proyecto Profae 2017.
- ALVARADO, Maite (coord.) (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- AMABLE, Hugo W. (1975). *Las figuras del habla misionera*. Posadas, Montoya.
- (2010): *Las figuras del habla misionera*. Posadas, Editorial Universidad Nacional de Misiones.
- CAMBLONG, Ana M. y FERNÁNDEZ, Froilán (2012). “Alfabetización semiótica en los umbrales”. *Vol. I Dinámica de las significaciones y el sentido*. Posadas, Editorial Universidad Nacional de Misiones.
- CAMBLONG, Ana M. (2014). *Habitar las fronteras...* Posadas, Editorial Universidad Nacional de Misiones.
- DI TULLIO, Ángela. (2010). *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Waldhuter editores.
- GIAMMATTEO, Mabel y ALBANO, Hilda (coords.) (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires, Biblos.
- GRÜNWARD, Guillermo K. (1977). *Diccionario etimológico-lingüístico de Misiones*. Posadas, Puente.
- KORNFELD, Laura (2010). *La cuantificación de adjetivos en el español de la Argentina: un estudio muy gramatical*. Buenos Aires, El 8vo Loco.
- LOTMAN, Iuri (1996). *La semiosfera I*. Madrid, Cátedra.
- Mc EWAN, Hunter y EGAN, Kiera (comps.) (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.





TRANSFERENCIA Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: UN ESPACIO DE DIÁLOGOS ENTRE FORMADORES

» *Por: Alarcón Raquel- Simón Gustavo - Insaurralde Silvia -
Bertoni Mariel- Di Nezio Stella - Triches Simone*

PROPUESTAS QUE ARTICULAN EL ANÁLISIS GRAMATICAL CON LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Uno de los objetivos de base de los proyectos de investigación en gramática que se vienen desarrollando desde hace más de siete años en la Universidad Nacional de Misiones es el de avanzar en la construcción de un aparato conceptual consistente y flexible del campo gramatical mediante la sistematización de categorías y dimensiones con criterios de interfaz. Ello conlleva interpretar los usos del lenguaje en las dinámicas socioculturales de la región como realizaciones de una gramática general con matices y sesgos interculturales, cuestión que no puede realizarse de manera aislada. Convengamos que nada más alejado de una investigación que tenga estos propósitos es configurar un equipo aislado que sólo se limite a observar y analizar “la realidad”. Porque entendemos con tozudez semiótica que el lenguaje se gesta en la interacción es que propiciamos espacios de diálogos para entender nuestro/s objeto/s que son la lengua y su enseñanza.

Creemos que de esa manera se puede instalar la reflexión metalingüística en el continuo de una dinámica de significaciones, contactando los estudios gramaticales con la interacción cotidiana y con otros territorios teóricos y de prácticas del lenguaje. Y será mediante los emergentes de esa interacción dialógica que surgirán

las ideas y reflexiones para proponer adecuaciones teórico-metodológicas para la enseñanza en las cátedras superior/universitarias, y de los otros niveles educativos, de especialistas en lengua (español, portugués y otras). Como colectivo académico, hemos buscado compartir con la comunidad científica avances y resultados mediante la puesta en circulación de documentos de socialización en los ámbitos de las prácticas académicas para fortalecer una red de intercambios pero también hemos procurado estar cerca, en mesas de diálogo continuo con los docentes de la provincia.

En este sentido, hemos instaurado desde la extensión universitaria un Programa de Actualización y Perfeccionamiento en Estudios Gramaticales y su Enseñanza, tratando de ofrecer espacios de aprendizaje específico que no siempre está en las ofertas curriculares diseñadas desde los organismos oficiales. Dentro de la universidad, buscamos favorecer la formación de recursos humanos y alentar las investigaciones de grado y posgrado acerca de problemas gramaticales imbricados con los procesos semióticos discursivos de comprensión y producción de sentidos; en la vinculación con la comunidad procuramos

romper la direccionalidad de “formantes” y “formados” para instalar zonas de enriquecimiento de experiencias a partir de la reflexión sobre nuestras prácticas.

Es bajo esta visión que hoy proponemos escenificar este diálogo reflexivo a partir de la muestra (semiótica) de dos trabajos finales presentados para la aprobación de la Actualización Académica en Gramática y Enseñanza dictada en 2016. Este par ha sido seleccionado pues en ellos hay propuestas concretas para la enseñanza de la lengua en el nivel superior -un ISFD y una cátedra de Lengua Portuguesa- que participan de estos diálogos y se materializan en esta publicación (heterogénea, intercultural, dinámica, como la misma Misiones y sus fronteras) que es un eslabón más de un diálogo constante entre formadores.

I. “REENCUENTROS GRAMATICALES”: UNA APROXIMACIÓN AL TALLER PROPUESTO

› *Por Bertoni Mariel y Di Nezio Stella*

En el marco de la Actualización Académica Gramática y Enseñanza, las docentes Mariel Bertoni y Stella Di Nezio, cursantes de la actualización y docentes de Gramática I Taller de Oralidad y Escritura del ISFD Cecilia Braslavsky, plantearon como trabajo final para la aprobación de la actualización el diseño de un taller de revisión y actualización de conceptos y operaciones elementales para la competencia gramatical al que denominaron Reencuentros Gramaticales.

Nos detenemos en la presentación de este taller principalmente por dos motivos. Primero, porque enfocan las autoras estos “reencuentros” desde estrategias didácticas con lo que relacionan estrechamente a la lengua con su enseñanza, mirada que sustenta desde hace años el equipo de investigación de gramática y el de didáctica. Sobre este punto, las autoras sientan postura:

La permanente observación y reflexión de las prácticas pedagógicas de estudiantes y docentes, en la carrera de Lengua y Literatura, revelan la necesidad de revisar estrategias, recursos y enfoques para fortalecer los aprendizajes concernientes a las competencias gramatical, comunicativa y discursiva. A partir de la autoevaluación y la autocrítica necesarias en una educación de calidad en el nivel superior, consideramos adecuado proponer el inicio de la formación continua, como lo define el diseño curricular del nivel.

Para posibilitar esta reflexión, primero se deben acrecentar las competencias de los estudiantes, como aclaran las autoras “esta secuencia didáctica está dirigida a fortalecer la competencia gramatical de los estudiantes avanzados en la carrera”. No puede enseñar gramática un docente que no la ha aprendido. La propuesta surge de datos relevados del contexto “hemos planteado la importancia de diseñar este proyecto luego de haber observado notables dificultades, en los estudiantes cohorte 2014, en el dominio conceptual y metodológico de los contenidos relativos a la gramática”. Estos datos se desprenden de las mesas de exámenes (ya sea por muestra de desconocimiento del objeto a la hora de rendir el examen o por la larga postergación temporal del examen) o bien porque se han hallado “casos en que este aspecto de la formación ha evidenciado dudas a la hora de planificar intervenciones en el campo de la práctica profesional”.

Como segundo aspecto que debemos destacar en la presentación de este taller, es que recoge la experiencia del proyecto Profae, Diálogos entre Formadores sobre Aprender y Enseñar Lengua:

Finalmente, la razón por la cual se conforma este equipo de trabajo, para llevar a cabo esta secuencia didáctica, tiene que ver con la posibilidad de capitalizar así experiencias de aprendizaje que han tenido lugar en recorridos previos en la asignatura Gramática I (como pareja pedagógica en la cátedra), como así también en la capacitación que actualmente estamos desarrollando en articulación con la UNaM en el marco del Profae (proyecto en el que también trabajamos como pareja pedagógica). Esto es estratégico, además, ya que nos permite establecer vinculaciones necesarias con el espacio curricular Taller de Oralidad, Lectura y Escritura, en lo que respecta a la alfabetización académica y el enfoque didáctico que planteamos sobre la escritura como proceso. En este sentido, las producciones textuales surgidas en el proceso de escritura de los estudiantes se constituirán en insumos para la revisión metalingüística.

Así se escenifica también a las docentes quienes para enseñar gramática, como lo manifiestan ya que desde 2014 “hemos tenido oportunidad de realizar capacitaciones que nos han posibilitado acceder a nuevos enfoques, nuevos materiales bibliográficos y nuevas estrategias de enseñanza, todo lo cual ha enriquecido significativamente nuestras prácticas”. En estos diálogos entre formadores nos reconocemos como iguales en los procesos de enseñanza aprendizaje donde la constante de la formación continua de los docentes que de hace extensiva “al proceso de formación docente inicial de los estudiantes, ya que entendemos el aprendizaje como un proceso continuo y permanente”.

Acerca de la propuesta de taller

Se propone articular el taller en tres encuentros. El primero se articula sobre tres ejes o campos: clases de palabras, morfología y léxico y variedades lingüísticas. Como objetivo general se plantea “Participar de una experiencia de reflexión gramatical motivada por un corpus textual” y como específicos:

- Incorporar la reflexión sobre el léxico y las variedades lingüísticas en la reflexión gramatical.
- Recuperar y replantear criterios para la clasificación de palabras.
- Precisar y profundizar conceptos de morfología.
- Acceder a nuevos materiales de consulta.
- Fortalecer el enfoque interfaz en el abordaje de problemas gramaticales en casos particulares.

Para este primer encuentro, se toma como disparador a la canción *La malpeinada*, de Los criollos de Corrientes (chamamé) y se plantean las actividades siguientes:

- Reproducción y escucha de la canción.
- Identificación de características del personaje.
- Reformulación del término *malpeinada*.
- Reflexión sobre el uso de sustantivos colectivos en el contexto lingüístico de la canción.
- Definición del contenido semántico de términos y expresiones coloquiales y dialectales.
- Reconocimiento, connotación y explicitación del doble sentido construido a partir de una unidad fonológica.
- Reflexión acerca de expresiones gramaticales incorrectas.
- Revisión del desarrollo e identificación de niveles de análisis: fonología, morfología, semántica, léxico/variedades lingüísticas, gramaticalidad/incorrección.

Para el segundo encuentro, se propone retomar los campos anteriores desde una perspectiva sintáctica que articule oraciones simples, el predicado semántico y los papeles temáticos y el predicado sintáctico a partir del reconocimiento de clases de sintagmas, núcleos y componentes. El objetivo principal de este segundo encuentro/ propuesta de producción es “proponer alternativas en los métodos de enseñanza de la sintaxis” y como específicos:

- ▶ Reflexionar críticamente acerca del modelo estructuralista de análisis sintáctico.
- ▶ Profundizar aportes de la gramática generativa.
- ▶ Proponer nuevas concepciones y métodos de enseñanza de la sintaxis.
- ▶ Acceder a nuevos materiales de consulta.
- ▶ Fortalecer el enfoque interfaz en el abordaje de problemas gramaticales en casos particulares.

Se sigue con el campo musical como disparador, cambiando el formato a un videoclip de la canción *Are you lost in the world like me?*, de Moby y The Void Pacific Choir. Las actividades programadas son:

- Lectura del material “Módulo II: procesos morfosintácticos” (de V. Tarelli y otros).
- Definición de conceptos: predicado semántico y argumentos.
- Comparación entre los distintos papeles temáticos.
- Reproducción del audiovisual.
- Conversación acerca del mensaje del videoclip.
- Formulación de enunciados breves en referencia al audiovisual compartido y en base a la distinción de papeles temáticos.
- Aproximación a la estructura sintáctica a partir de la noción de predicado semántico: vinculaciones entre funciones sintácticas y papeles temáticos.

En el tercer y último encuentro, se abordan las oraciones complejas-compuestas con el objetivo de “Fortalecer la conciencia metalingüística y metadiscursiva a partir de la autocorrección como instancia fundamental en el proceso de escritura”. Como objetivos específicos se plantean:

Analizar y autocorregir ensayos escritos en el ciclo lectivo 2014, en el marco de una articulación entre las cátedras Taller de OLE y Gramática I.

- ▶ Identificar problemas lógico-gramaticales o de incorrección en oraciones complejas-compuestas en el texto propio.
- ▶ Reformular párrafos y verbalizar los errores superados.
- ▶ Reflexionar acerca de las oraciones complejas-compuestas dentro de la unidad del texto.
- ▶ Acceder a nuevos materiales de consulta.

En este caso, se analizan ensayos escritos por los estudiantes en el ciclo lectivo 2014, en el marco de una articulación entre las cátedras Taller de OLE y Gramática I, previéndose las siguientes actividades:

- Relectura de ensayos escritos por los estudiantes en el año 2014, en una instancia de articulación entre las cátedras Gramática I y Taller OLE.
- Identificación de oraciones complejas-compuestas.
- Reconocimiento de relaciones de coordinación y de subordinación.
- Identificación de cláusulas y nexos.
- Autocorrecciones.
- Reformulación de fragmentos seleccionados.

Como puede observarse, en la estructura del taller se sigue el orden canónico de la gramática que parte de contenidos basados en unidades menores como morfemas y palabras para culminar con el abordaje de las unidades de mayor extensión y complejidad como sintagma y oración. Además aparece marcada la relación entre lo morfosintáctico articulado con lo semántico en

la clasificación de palabras. Pero la propuesta didáctica plantea una secuencia integradora que se conecta con una visión que excede lo meramente gramatical y que propicia la reflexión, partiendo desde lo básico de problematizar la relación con el contexto y la designación con el léxico hasta lograr la reflexión metalingüística tomando como base la escritura académica personal. Cabe destacar la adopción de un esquema interfaz que pone en escena los diferentes campos (gramaticales y otros afines como el pragmático y el discursivo) de la lengua con la alfabetización académica y la búsqueda de la superación de viejos esquemas que han cristalizado determinadas miradas sobre determinados objetos, en este sentido cabe destacar el rescate de la sintaxis a partir de nuevas propuestas que trasciendan el análisis mecánico y que busquen la reflexión sobre el uso en primera instancia.

II. SECUENCIA DIDÁCTICA A PARTIR DE LA SEMIOSFERA “TRABAJO, PROFESIONES Y OFICIOS”¹

En este caso hemos tomado esta propuesta de intervención puesto que, además de situarse en el nivel superior, es una muestra de cómo la gramática española y sus operaciones se resignifican en un aula de enseñanza de lengua portuguesa, ofreciéndonos indicios para enriquecer las reflexiones en el campo de enseñanza de español para extranjeros (ELE)².

En la introducción del trabajo, se anuncia que la secuencia “está pensada para ser aplicada en la cátedra Lengua Portuguesa I, dictada en el primer año del Profesorado en Portugués de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNaM”. Se adopta un enfoque lingüístico discursivo en el cual se articulan los contenidos gramaticales, de fonética y fonología “con las situaciones comunicativas y propósitos discursivos”. La selección de una semiosfera rica y variada como lo es la de los *trabajos* habilita la construcción de sentidos en tanto incluye varias dimensiones, que abren los campos semánticos y las tramas socioculturales (memoria, hábitos, creencias): características de las profesiones y los oficios, empleos, locales de trabajo, derechos y deberes, horarios, remuneración, relaciones entre superiores y subordinados, calificación profesional, mercado de trabajo, entrevistas de trabajo, reuniones, vacaciones y jubilación, rutinas de trabajo.

¹ Este trabajo final de la actualización corresponde a la profesora de portugués Simone María Triches.

² Campo de investigación recientemente inaugurado en la UNaM por un equipo de investigación integrado por profesores y alumnos de la carrera de letras de la FHyCS y de la UNNE

La lengua en uso se materializa en los aspectos discursivos de la comprensión y producción de textos orales y escritos con propósitos específicos: solicitar, ofrecer, seleccionar, excusarse, reclamar, justificar, describir, relatar, narrar, comentar, opinar, instruir, expresar actitudes, persuadir, sugerir, aconsejar, avisar, ordenar.

El marco teórico de los géneros discursivos admite la inclusión de variados formatos con los cuales proponer actividades con léxico, formación de palabras -extranjerismos y préstamos- y procesos morfosintácticos.

Al igual que en el caso anterior, se consideran las producciones escritas y orales de los estudiantes como base para el análisis de las estructuras sintácticas, las cuestiones de fonética y fonología y la reflexión metalingüística. En relación con gramática textual, plantea la articulación con mecanismos de coherencia, cohesión y adecuación del registro a la situación comunicativa. Y todo el entramado contribuye a la construcción de sentidos situados en un espacio-tiempo de saberes compartidos.

Los objetivos que orientan la acción en las secuencias son:

- ▶ Afianzar la producción de sentidos en portugués variedad brasileña y las capacidades de comprensión y producción oral y escrita, considerando los aspectos gramaticales y discursivos de dicha lengua.
- ▶ Aprender a negociar sentidos con los compañeros, para solucionar problemas relacionados con las actividades propuestas sobre el tópico “trabajo, profesiones y oficios”, y las situaciones planteadas, vinculadas con el portugués variedad brasileña y las características discursivas que aporten sentido a la lectura.
- ▶ Comprender textos de diferentes géneros sobre el tópico mencionado e inferir el significado de expresiones desconocidas a partir del análisis del contexto de uso y de la selección en el diccionario monolingüe.
- ▶ Afianzar la producción de textos orales y escritos en lengua portuguesa variedad brasileña, con coherencia, cohesión y pertinencia, considerando la estructura sintáctica de las oraciones.

³ La secuencia plantea un desarrollo de tres clases de dos horas reloj cada una.

Las actividades³

La clase N° 1 propone una actividad de apertura en parejas para activar los saberes previos mediante la elaboración de una lista de palabras/frases sobre profesiones y oficios conocidos. En la socialización, en forma oral, se amplía la información con comentarios sobre las actividades principales de las profesiones y oficios de las listas. Esta será la base para la posterior construcción conjunta de conocimientos significativos en el desarrollo del tema propuesto.

Posteriormente se presenta la imagen (foto de internet) de un mosquito/insecto al cual deben describir en forma oral a partir de la sensación producida por su vista. Luego se lee una historieta con viñetas en las que aparecen personajes de diversas profesiones (“treinta y seis mane-

ras de ver un mosquito aplastado en la pared”, de Caco Galhardo) que exponen sus impresiones acerca del insecto (artista plástico, cineasta, ama de casa, publicista, periodista, abogado, biólogo, fotógrafo, profesor, estilista, decorador, mecánico, filósofo, crítico, etcétera). La tarea da lugar al trabajo con el léxico y la ampliación de la historia (con otras tres profesiones).

La actividad domiciliaria consiste en la realización de una investigación breve sobre un cineasta nombrado en la historieta, la búsqueda de palabras de otros idiomas en el texto, su origen, las adaptaciones de grafía y pronunciación al idioma portugués que se dan en alguna de ellas (*aportuguesamento*).

La clase N° 2 inicia con la puesta en común de la actividad domiciliaria, a lo que sigue la lectura de un artículo de revista sobre las diez frases que no deben ser utilizadas por un candidato en una entrevista de trabajo. Utilizando determinados conectores y marcadores textuales, reformulan fragmentos e indican el género del texto leído y justifican su clasificación sobre la base de los paratextos y características del texto.

Un nuevo fragmento del texto leído cuyos segmentos están desordenados, pone a los estudiantes ante una nueva actividad de reformulación: reconstruirlo en forma coherente y situarlo en el texto global. Posteriormente se explican los mecanismos de cohesión utilizados y se profundiza la reflexión con el uso de conectores del texto (identificación, sustitución, alternativas).

El corpus de frases hechas en entrevistas de empleo resulta muy apropiado y pertinente para imaginar situaciones por medio del juego dramático, estrategia que se propone en la última clase a partir de la producción de un guión de entrevista de empleo en la cual la restricción está en “utilizar las frases que no deberían ser dichas”.

La clase N° 3 despliega como actividad de cierre y evaluación de la secuencia la entrega de producciones escritas y la puesta del cuerpo por medio de dramatizaciones.

La profesora autora de esta secuencia indica como criterios de evaluación los siguientes:

- ▶ Participación en el desarrollo de la clase y realización de las actividades propuestas.
- ▶ Habilidad en el manejo de estructuras lingüísticas y léxico en portugués.
- ▶ Destreza para resolver las consignas y negociar sentidos en los trabajos grupales.
- ▶ Claridad en la expresión de ideas en forma oral y escrita.
- ▶ Cuidado con la ortografía, la cohesión y la coherencia en las producciones.
- ▶ Presentación del trabajo final en tiempo y forma, que será evaluado de acuerdo con los siguientes criterios: apropiación de los contenidos vistos en el desarrollo de las clases; coherencia interna y global de la actividad escrita y oral presentada; pertinencia de su desarrollo, dado a partir de las lecturas propuestas y otras que el estudiante consulte; uso de la lengua portuguesa variedad brasileña.

Tanto en el planteo de las secuencias cuanto en la evaluación -diagnóstica, procesual y sumativa- se considera el perfil y las características del sujeto en los umbrales de la formación superior; el cruce entre lenguas: español, portugués, variedad brasileña y la permanente interfaz entre las dimensiones gramaticales.

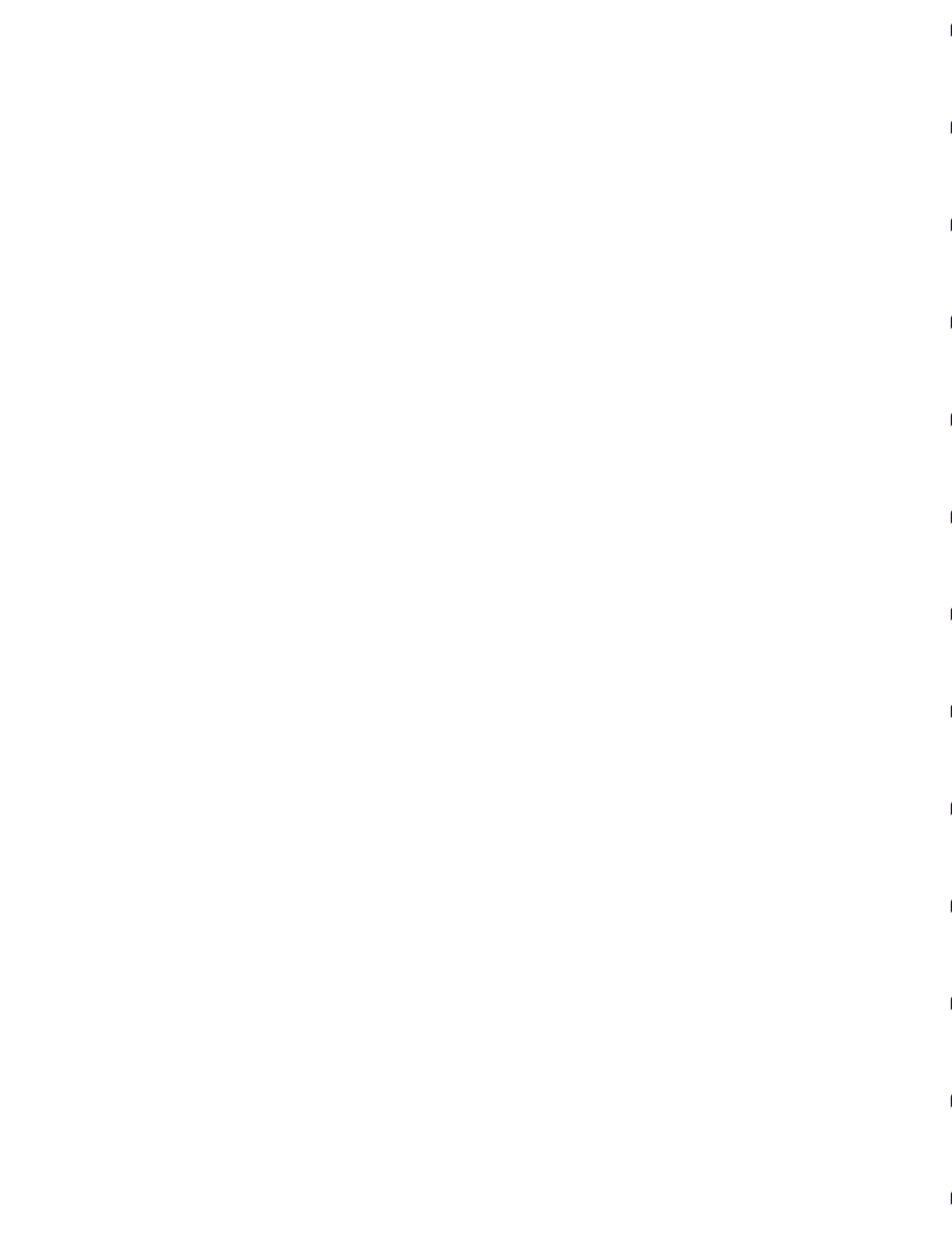
CIERRE

Las propuestas de secuencias que hemos compartido se constituyen en casos muy interesantes que nos permiten analizar y corroborar que, efectivamente, los proyectos de formación que articulan la investigación con la enseñanza se concretan en transferencias que logran dinámicas de intercambio. Ambos trabajos aportan modos y caminos novedosos, creativos, arriesgados

para resituar la reflexión lingüístico-gramatical en las aulas del nivel superior. Dan cuenta de la necesidad de construir un entramado teórico consistente de la gramática formal (oracional y textual) que opere como sostén/esqueleto de la arquitectura textual y de los desarrollos discursivos situados en un contexto particular que habilita los atrevidos juegos de hibridación de las formas dialectales fronterizas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN, Raquel - TARELLI, Victoria - SIMÓN, Gustavo (2016). *Actualización académica en gramática y enseñanza*. Posadas, Editorial Universidad Nacional de Misiones.
- BAGNO, Marcos y CARVALHO, Orlene Lúcia (2015). *Gramática brasileña para hablantes de español*. São Paulo, Parábola.
- BAJTÍN, Mijail (2003). “O problema dos gêneros discursivos”. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- BECHARA, Evanildo (2009). *Moderna gramática portuguesa, conforme o novo acordo ortográfico*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- DI TULLIO, Ángela (2005). Capítulo II: “La morfología”. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Isla de la Luna.
- DI TULLIO, Ángela (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, La isla de la Luna.
- ELIAS, Vanda Maria (org.) (2011). *Ensino de língua portuguesa. Oralidade, escrita, leitura*. São Paulo, Contexto.
- FERREIRA, Mauro (2003). *Aprender a praticar gramática*. São Paulo, FTD.
- GUIMARÃES, Elisa (2002). *A articulação do texto*. São Paulo, Ática.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2008): *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola.
- MARÍN, Marta (2008): *Una gramática para todos*. Buenos Aires, Voz Activa.
- MENÉNDEZ, Salvio M. (2006). *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires, Littera.
- NIETO, Haydée - DE MAJO, Oscar - ALÉN, Soledad - MARTÍNEZ VÁZQUEZ, Julián (2009). *Gramática del español, una visión del español como lengua nativa y extranjera*. Buenos Aires, Universidad del Salvador.
- PACAGNINI, Ana María y GARCÍA, Patricia (2009). “Cómo están formadas las palabras”. GIAMMATTEO, M. y ALBANO, H. (coords.): *Lengua, léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires, Biblos.
- PADILLA, Constanza (2012): *Gramática del español. Perspectivas actuales*. Buenos Aires, Comunicarte.
- SÁNCHEZ MÁRQUEZ, Manuel (1972): *Gramática moderna del español*. Buenos Aires, Ediar.
- SERRANI, Silvana (2005): *Discurso e cultura na aula de língua*. São Paulo, Pontes.
- SILVA, Maurício (2009): *O novo acordo ortográfico da língua portuguesa*. São Paulo, Contexto.
- SIMÕES, Sérgio Lourenço (2009): *O novo acordo ortográfico sem segredo*. São Paulo, UNINOVE.





**ENSEÑAR GRAMÁTICA
EN EL NIVEL SUPERIOR:
ALGO PUEDE DECIRNOS
LA BOLA DE CRISTAL**

» *Por: Bertoni Mariel - Di Nezio Stella.
ISFD Cecilia Braslavsky.*

MIRADA “MACRO”: ¿PERSPECTIVA DE SISTEMA?

Una arista problemática en la programación del espacio curricular tiene que ver con la necesidad de plantear un recorrido que construya una mirada integral sobre la gramática.

En primer lugar, esto quiere decir identificar elementos, establecer relaciones, diferenciar niveles y formular principios de regularidad para comprender el funcionamiento del *sistema* que es la lengua.

Aquí, viene bien esa breve mención que hace Marta Marín acerca de que la palabra gramática designa tanto el nombre de una disciplina como el objeto que esa disciplina estudia, “el sistema formado por los principios y leyes de una lengua” (Cfr. Marín, 2008). Es decir, no estaríamos estudiando gramática plenamente, solamente clasificando palabras o memorizando tiempos y modos verbales. Se trata, entonces, de aprender a delimitar unidades lingüísticas pero para describirlas en base a su carácter sistemático, no solamente reconocer elementos sino poder proyectar su valor estructural.

Nuestro interés, en este primer punto, focaliza un aspecto cuya mejor definición encontramos en el Diseño Curricular Jurisdiccional para el CBCSO, donde se explicita que el profesor de lengua debería ser:

◆ *...Un docente que andamia la adquisición de saberes que en el área se organiza de forma recursiva y espiralada: enseña de lo macroestructural a lo microestructural, de lo simple a lo complejo, del todo a la parte y viceversa...* (DCJ CBCSO Lengua y Literatura, 2011).

Si bien es cierto, en todo espacio curricular sería importante que el desarrollo de los contenidos se plantee de manera recursiva y espiralada, tanto más lo es en gramática, donde

podemos agrupar unidades o ejes de contenidos, pero sabemos que cada operación pone en marcha todo el sistema.

Es necesario detenerse en esto, ya que es común en los exámenes de los estudiantes cierta tendencia a abordar su corpus de trabajo de manera “microscópica” -o “miope”, como hemos dicho en otra ocasión-, considerando unidades de manera aislada.

Sin embargo, hay que señalar que no es tan sencillo encontrar alternativas para que un programa de gramática no se desarrolle de manera lineal y no priorice el análisis sintáctico como el ejercicio más recurrente; que sí favorezca una mirada macroestructural y que permita el abordaje del todo a la parte y viceversa. Pensemos, por ejemplo, que resulta bastante contradictorio exigir a los estudiantes una mirada “macro” cuando se les ofrece un desarrollo de contenidos que comienza con clases de palabras para luego abocarse al análisis de oraciones.

Así también, resaltaríamos el enunciado de lo *simple a lo complejo* y nos preguntaríamos: ¿qué es “lo simple” y qué es “lo complejo”? Al enseñar gramática, puede incurrirse en el error de interpretar que esto podría referirse a *estructuras* simples y complejas. Sin embargo, lo “simple” también podría ser no interrumpir la complejidad a la que el hablante está acostumbrado. Las estructuras simples deben mostrarse inscriptas en la complejidad de la cual son parte, desde el primer momento. Queremos decir con esto que seleccionar corpus de trabajo “a medida” de las estructuras simples puede ocasionar que las estructuras complejas dejen perplejos a los alumnos cuando tengan ocasión de encontrarse con ellas.

De este modo, resuenan en nuestra memoria conceptos como el de *doble articulación* o aspecto *transformacional* (rasgos diferenciales del lenguaje humano) y advertimos que es engañoso pensar las articulaciones o transformaciones del alfabeto a las palabras y de las palabras a las oraciones, ya que el primer plano de percepción

para el hablante está hecho de textos².

Por lo tanto, se comprende que un enfoque de la gramática que pretenda ser integral -como dijimos al comienzo de este apartado- debe extender la reflexión y proponer debates de mayor alcance que el mero cuestionamiento a la tradición normativa y al análisis sintáctico estructuralista. De hecho, las reseñas históricas suelen señalar, sólo a modo de mención, que el estructuralismo en la práctica docente cristalizó en las aulas con los ejercicios mecánicos de análisis sintáctico. Pero planteándonos, un poco más en profundidad, las consecuencias epistemológicas que deberían desprenderse de la crítica al paradigma estructuralista, tendríamos que pensar: ¿qué quiere decir “macroestructural”? Referirnos a la “miopía” con la que los estudiantes abordan los textos, ¿no es una manera, también estructuralista, de criticar solamente un aspecto formal?

Si la mirada “macro”, en primera instancia, se refiere a la construcción de una perspectiva de *sistema* en el abordaje de problemas gramaticales en los textos, una mirada integral, por otra parte, debe construir la conciencia sobre los riesgos de desatender el *texto* en continuidad con un universo en particular. Es decir, hablábamos al principio del diseño de estrategias que permitan visibilizar la lengua, que suele ser desapercibida en la vida cotidiana. Ahora bien, una vez vista la lengua, es fácil caer en otra ilusión que consiste en creer que es un sistema en sí mismo en el que podemos adentrarnos -y aislarnos, precisamente como en una “burbuja de cristal”- dejando fuera a los seres humanos por cuya intención y acción la lengua se hace “real” solamente en el discurso.

²Sobre doble articulación y aspecto transformacional, puede consultarse: MARTINET, A. (1970). *Elementos de lingüística general*. Madrid, Gredos; y CHOMSKY, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires, Siglo XXI.

EL CORPUS DE TRABAJO: QUÉ, POR QUÉ Y CÓMO.

Llamamos *corpus* al material lingüístico seleccionado para plantear problemas y desarrollar reflexiones gramaticales. Desde nuestro punto de vista, la importancia de trabajar a partir de un corpus estriba en la necesidad de proponer alternativas para las prácticas de enseñanza que suelen instalar en las aulas el análisis mecánico de oraciones abstractas. De esta manera, el trabajo con un corpus puede resignificar la lengua desde el punto de vista discursivo, en su carácter concreto y situado, y puede favorecer la reflexión y la problematización acerca de los contenidos gramaticales.

Sin embargo, advertimos la necesidad de discutir y formular criterios que puedan explicitarse acerca de esta metodología de trabajo que también constituye un contenido a evaluar.

Al respecto, podríamos plantear si un corpus puede conformarse con un solo texto o debe presentarse como conjunto-serie de textos con algún denominador común, cuál es el “denominador común” en base al cual un corpus puede contener diversos textos, cómo intervienen en esto las nociones de géneros, formatos y tipologías, cómo considerar los textos semióticamente complejos, de códigos integrados, cómo operar con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etcétera.

Sobre todo esto, pensamos que es enriquecedor que el corpus incorpore variados géneros, formatos, tipologías y soportes, que suponga un concepto semiótico del texto y que traiga al aula las nuevas tecnologías. Pero, por otro lado, es evidente que es necesario definir qué es lo que confiere gramaticalidad al propio corpus, porque -está claro- la selección de textos no puede ser azarosa.

Por lo pronto, podríamos señalar con mayor certeza la eficacia de proponer en las clases textos que no son pulcramente cristalinos -volviendo a la metáfora del cristal- sino que, precisamente en la “suciera” (como se dice en dialecto misionero), nos muestran la presencia de la lengua.

Las *Canciones cantadas en un inglés de mierda*, de Roberto Quenedi (video de Peter Capusotto), ¿acaso no son un excelente material lingüístico para pensar qué es la fonología y qué es la semántica?; el chamamé *La Malpeinada*, de Los Criollos de Corrientes, ¿no nos exige pensar en los procesos morfológicos de formaciones de palabras?; cuando Los Pibes Chorros cantan *La colorada* y dicen “lavátela con shampoo”, ¿podemos descalificar este discurso sin antes explicar los recursos fonológicos, léxicos y sintácticos puestos en juego? Estos son sólo algunos ejemplos de los textos que consideramos problemáticos y, por lo tanto, interesantes para trabajar contenidos gramaticales. También podríamos mencionar los chistes, los memes, entre otros.

Acerca de los chistes, diríamos que a los profesionales de la lengua debiera interesarnos un poco más este tipo de textos que ha desvelado a Freud y a Lacan por la complejísima y fascinante operación lingüística que pone en marcha: mostrarnos los movimientos posibles entre significante y significado y hacernos saber lo engañados que estamos al creer que las palabras designan unilateralmente los objetos del mundo. Sobre los memes, diremos algo más en el apartado siguiente.

Por último, también sería importante señalar que el distanciamiento que actualmente muestra la didáctica de la lengua de la gramática tradicional podría generar, en los docentes, cierta reticencia a trabajar con textos literarios. Como se sabe, la gramática tradicional recurría a los textos literarios para inculcar la norma y el canon. No obstante, no deberíamos desconocer el potencial del poema para suscitar reflexiones gramaticales. De hecho, muchos de los recursos que pueden identificarse en el análisis literario tienen que ver con la gramática.

EL CARÁCTER “MEMÉTICO” DE LAS CONSIGNAS

Mencionamos anteriormente que solemos trabajar con memes en las clases de gramática. Pues bien, al investigar un poco más sobre este género discursivo, vinculado a las redes sociales, hemos dado con el origen del término y las razones por las que estos textos se llaman así.

Como sabemos, el término fue acuñado por Richard Dawkins como abreviatura de *mimeme*, por su raíz griega que significa *imitación* y por su semejanza con la palabra *memoria*. Tal como lo definió el autor, los memes son *replicadores*

como los genes, aunque no del cuerpo biológico sino de la cultura:

...Ejemplos de memes son: tonadas o sones, ideas, consignas, modas en cuanto a vestimenta, formas de fabricar vasijas o de construir arcos (...). Los memes se propagan en el acervo de memes al saltar de un cerebro a otro mediante un proceso que, considerado en su sentido más amplio, puede llamarse de imitación... (Dawkins, 2002)

Desde esta perspectiva, apropiándonos del concepto y llevándolo al dominio de la formación docente, entendemos que las consignas son memes en tanto que operan como dispositivos de reproducción de prácticas de enseñanza-aprendizaje. En la formación de formadores, es negligencia de gran alcance el descuido de este aspecto biaxial de la educación en el nivel superior, ya que no solamente enseñamos contenidos sino que también enseñamos a enseñar.

Por eso, si estamos preocupados por modificar las prácticas tradicionales y estructuralistas de enseñanza de la gramática en el nivel secundario, es primordial modificar los replicadores de esas prácticas en el nivel superior.

De esta manera, es esencial que cuestionemos las actitudes que mostramos los docentes ante los discursos que incumplen la norma y se apartan del canon, que indagemos sobre si se prioriza la reflexión antes que la corrección, cómo y para qué se corrige, que nos preguntemos por qué nuestros alumnos, al encontrarse con un texto problemático, tienden a reducirlo a lo que sería “lo correcto”, que seamos conscientes de que nuestras consignas son pequeños pero nucleares mandatos que pueden descalificar y marginar a la mayoría de los discursos cotidianos.

Asimismo, si queremos superar el análisis mecánico de oraciones modelo, debemos proponer consignas que favorezcan otros procesos cognitivos

diferentes del analítico. Respecto de esto, Laiza Otañi sintetiza muy bien esta cuestión y sugiere:

Plantear consignas de trabajo con la lengua y los textos que constituyan verdaderos problemas. Esto implica abandonar el carácter unívoco y mecánico que suele caracterizarlas. Superar el carácter unívoco implica no encasillar el problema en una única forma de resolverlo ni en una única respuesta correcta. (Otañi, 2008)

Nos aproximamos así al imaginario según el cual la gramática está asociada a la “cientificidad” propia del razonamiento matemático. Frecuentemente, los estudiantes de lengua entienden el análisis gramatical como el desarrollo de fórmulas para arribar a resultados exactos. Pareciera ser, entonces, una disciplina que hay que repatriar al campo de las ciencias humanas y, en el caso de que persistieran sus semejanzas con las ciencias exactas, insistir en la idea de que en matemática también hay problemas sin solución.

Indudablemente, es necesario que las consignas que proponemos a los estudiantes den apertura al pensamiento conjetural y demanden la formulación y confrontación de diferentes hipótesis. Consignas “que constituyan verdaderos problemas” tendrían que poner en escena, incluso, los diferentes modos en que el docente puede usar la lengua para llamar la atención del estudiante sobre ella. La consigna como enunciado no tiene por qué ser -o no siempre- el texto que “limpia, fija y da esplendor”. Sería muy interesante que los docentes aprovecháramos la situación comunicativa que inaugura la consigna para mostrar la gramática funcionando a favor del humor, del juego, del extrañamiento poético, por ejemplo. En este sentido, podríamos llamarlas consignas-ardides que ingresen estratégicamente al aula como consignas-corpus objeto de reflexión y discusión.

LA SOSPECHOSA “TRANSPARENCIA” EN EL RELATO DE LAS PRÁCTICAS

A modo de recapitulación, la enseñanza de la gramática muchas veces se ve confinada por el concepto estructuralista de la lengua como sistema, de tal manera que termina aislada -como dijimos, en una “burbuja de cristal”- respecto de nociones que deberían ser complementarias, como las de *texto* y *discurso*.

En cuanto al material lingüístico, el corpus con el cual trabajar contenidos gramaticales, son más enriquecedores los encuentros con la lengua que se ha “ensuciado”. Esto evoca muchas imágenes: significa el contacto con el afuera, pone en evidencia las andanzas, hace visible el uso... Es por eso que los mensajes que pueden enseñarnos gramática son aquellos que se interponen entre nosotros y el mundo y nos hacen tropezar con la lengua para recordarnos su existencia.

En la misma dirección, las consignas -replicadores de prácticas- pueden modificar matrices de aprendizaje si están pensadas para favorecer la reflexión, la discusión y la pluralidad en el abordaje de los contenidos gramaticales. Inclusive, dar cuenta de la relación que el docente establece con la lengua, crear instancias en que la propia enunciación del docente ponga a prueba el sentido de estudiar gramática. Esto supone relativizar la idea de que la consigna, por ser discurso del docente, debe ser impecable.

Dicho esto, la misma metáfora nos lleva a considerar que el proceso de “limpieza” del discurso del estudiante “malhablado” puede concluir -y generalmente concluye- en un docente cuyo discurso es lo suficientemente cristalino como para mimetizarse y pasar desapercibido, un docente que pareciera favorecer la distracción y el olvido de la lengua y el discurso como realidad material constitutiva del mundo (que no “nos rodea” sino que hace parte *con nosotros*), y así sobrevivir en el contexto histórico-social-político sin complicaciones.

¿Qué sucede entonces con el relato sobre las prácticas? La verbalización de las experiencias es realmente formativa cuando incorpora las manchas. Es sensato dudar de los relatos de excesiva limpieza, aquellos que solamente cuentan lo que sale bien, dando por hecho que la mayoría de los docentes -de mirada perdida- ya habrá olvidado que la lengua, en el discurso, no sólo *refleja* sino que *refracta* la realidad³.

³ Cfr. VOLOSHINOV, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aire, Nueva Visión.

BIBLIOGRAFÍA

BAJTÍN, Mijail (1979). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.

BOLÓN, Alma (2008). *Escritura, transparencia y opacidad*. Curso de perfeccionamiento para docentes, dictado en la FHyCS de la UNaM de la ciudad de Posadas.

CHOMSKY, Noam (1957). *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires, Siglo XXI.

DAWKINS, Richard (2002). *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona, Salvat Editores.

DE SAUSSURE, Ferdinand (1916). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada.

DI TULLIO, Ángela (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, La Isla de la Luna.

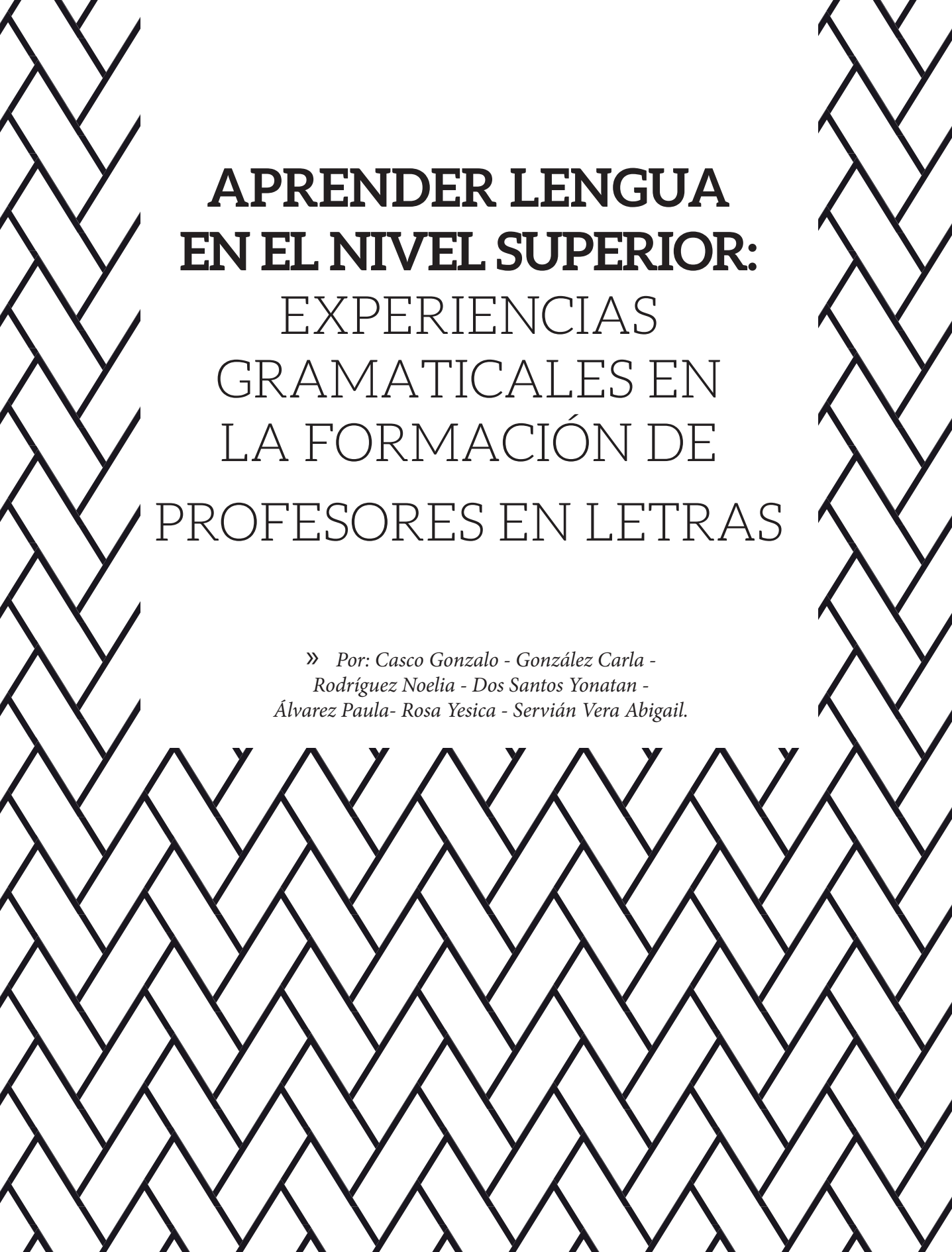
DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL. Ciclo Básico Común Secundario Obligatorio (2011). Resolución N° 638, MCECyT.

MARÍN, Marta (2008): *Una gramática para todos*. Buenos Aires, Voz Activa.

MARTINET, André (1970). *Elementos de lingüística General*. Madrid, Gredos.

OTAÑI, Laiza (2008) “Una gramática reflexiva y contextualizada”. *Revista Limen* N° 8. Buenos Aires, págs. 22-25).

VOLOSHINOV, Valentin (1976): *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aire, Nueva Visión.



**APRENDER LENGUA
EN EL NIVEL SUPERIOR:**
EXPERIENCIAS
GRAMATICALES EN
LA FORMACIÓN DE
PROFESORES EN LETRAS

» *Por: Casco Gonzalo - González Carla -
Rodríguez Noelia - Dos Santos Yonatan -
Álvarez Paula- Rosa Yesica - Servián Vera Abigail.*

Presentación

A continuación, traemos a colación las voces de una de las piezas fundamentales en esta problematización sobre la enseñanza de la gramática en la actualidad. Presentamos los relatos de experiencias de los propios estudiantes que configuramos la tríada pedagógica integrada en articulación dinámica con los docentes y los contenidos en los que nos vamos formando para luego enseñarlos. El estudiante representa un punto estratégico para la observación ya que al encontrarse en etapa de formación todavía puede enfocar su práctica, su mirada y su preocupación hacia la construcción de la reflexión metalingüística como objetivo principal en las clases de Lengua; hacia la construcción de una gramática significativa que oscile entre variación y norma para contribuir en la construcción de sentidos. En esta línea, nos propusimos revisar en nuestras experiencias y rescatar relatos que ponen en valor la reflexión sobre cómo aprendemos y/o enseñamos gramática.

Estos relatos en primera persona constituyen una heterogeneidad y una diversidad temática y estilística importante de escritores aún en formación. Por otra parte, nos permiten acortar las distancias reales que separan nuestras instituciones de formación (150 kilómetros entre la FHyCS y el IFD Cecilia Braslavsky) y las distancias simbólicas que se presentan según el momento de formación de cada estudiante. Encontramos como hilo conductor -además de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza o aprendizaje de la gramática- la convicción de la necesidad de seguir formándonos más allá de las cursadas

de las cátedras, lo que nos lleva a aprovechar los espacios de las adscripciones y las tutorías, de participación en proyectos de extensión y/o de investigación, del acceso a becas y la continuidad de la formación por medio de la licenciatura u otros posgrados. Esa búsqueda permanente de perfeccionar e incrementar nuestros saberes/conocimientos nos ha llevado a protagonizar diferentes participaciones en congresos, jornadas, encuentros, ateneos, conversatorios, que nos permiten poner en valor nuestra experiencia de sujetos en formación.

Aprovechamos también esta publicación colectiva para narrar experiencias que nos movilizaron, que dejaron marcas en las posturas de enseñantes, que nos permiten revisar prácticas, replantear problemas, instalar nuevas preguntas.

Así, los distintos relatos tienen su germen en las historias de formación de estudiantes de letras de ambas instituciones acerca de cómo construir un perfil de formador que responda a las dinámicas de contactos y de cruces propios de la zona de frontera que habitamos. *Invitamos al lector a incursionar por la heterogeneidad de estos terreros discursivos.*

RELATO DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA: BIOGRAFÍA GRAMATICAL

› *Casco Gonzalo*

Reflexionar en torno de una experiencia relacionada con algún aspecto teórico es una tarea compleja que nos instala en revisiones, replanteos y recategorizaciones de los conceptos matizados por la práctica que nos atraviesa y moviliza. En esta oportunidad, enfoco mi formación académica relacionada con la disciplina gramatical que es la que más hondo caló en mi construcción profesional. Decido iniciar esta narración del trayecto formativo por en el comienzo de todo, en el nivel primario, puesto que los saberes gramaticales son contenidos curriculares explícitos o implícitos desde ese momento de la alfabetización inicial y sostenida.

Las investigadoras Hilda Albano y Mabel Giammatteo¹ indican que, *según pasaron los años*, los programas del área de Lengua han ido arrinconando a la enseñanza de la gramática hasta quitarla de la escena pedagógica, con el pretexto de que su aplicación no aseguraría la comprensión y producción de los textos (cfr. Albano, 2004:135). En la descripción de los modelos de enseñanza de la disciplina, las autoras reconocen tres etapas durante el siglo XX en la Argentina: la tradicional, la estructural y la textual.

¹ Albano - Giammatteo (2004). "Según pasan los años". *Rasal Lingüística. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Buenos Aires, págs. 133-147.

Según este planteo, se supone que yo pertencí a los fervores de la gramática textual, considerando mi ingreso al sistema educativo en la segunda mitad de la década de los '90. En esos neoliberales años, las reformas educativas iniciadas vincularon a la educación con el mercado de manera tal que cada planificación debía responder a las demandas laborales. En el caso del área de lengua y literatura -si bien se predicaba un enfoque comunicativo-, el modelo de formación respondía a una tendencia tecnocrática y científicista.

Ahora bien, puedo reconocer estas marcas que las políticas educativas marcaron en mi formación educativa como partes de un todo integrado, de un continuo paso de aprendizajes que zigzaguean desde un enfoque disciplinar a otro. Es decir, hoy reconozco que, durante todo el proceso de aprender lengua en la primaria y secundaria hasta la universidad, la construcción del contenido gramatical jamás se realizó desde una perspectiva sola, sino que desde varios posicionamientos epistemológicos en lucha constante para reubicar -ya en el centro, ya en la periferia- el valor de la disciplina.

A continuación, la breve narración biográfica de mis aprendizajes de gramática en dos grandes etapas que van de la escuela a la universidad para observar la presencia de los distintos discursos disciplinares que se mezclan en la didáctica de lengua de los umbrales del siglo XXI.

Primera etapa: la escuela

Ingresé al colegio, al Nivel Inicial, en 1994 en una institución estatal que ya en aquel entonces tenía cerca de 100 años. Recuerdo muy poco de los contenidos propios del área de Lengua. Gracias a la carga emotiva que generó esta etapa en mi familia, recuperé mis cuadernos de clase atesorados por mi madre, que me sirven hoy para observar cuáles eran los modelos y los métodos alfabetizadores mediante los cuales aprendí a leer y escribir.

Al observar estos cuadernos de primer y segundo grado, descubro que desde el primer momento el trabajo se sostenía con manuales y hojas de caligrafía, que mediante un método sintético de aplicación y repetición aprendí el nombre del grafema con sus correlaciones fonológicas. Siguiendo la propuesta de la autora Lila Daviña², este método se denomina alfabético y lo considera prácticamente en desuso. Sin embargo, largos renglones de mis cuadernos indican su permanencia en la década del '90. La metodología silábica también se manifiesta de manera tímida a lo largo de los cuadernos.

Al avanzar en mis años escolares, la cuestión más tradicional sigue manteniéndose. Sólo conservo el cuaderno de cuarto grado donde los contenidos gramaticales giraban en torno de la clasificación semántica de sustantivos con toda la taxonomía entre los propios y los comunes (colectivos, individuales y abstractos). Lo que me llama la atención es que sólo desarrollamos la clasificación semántica de los sustantivos, dejando de lado los adjetivos y los verbos, por nombrar clases de palabras importantes. Lo que sí encontré fue una descripción muy general que definía a los sustantivos como las cosas, a los adjetivos como las cualidades y a los verbos como las acciones, clasificaciones lógicas, esencialistas y tradicionales.

Lo que más se puede observar es la cantidad de ejercitación sobre ortografía y las reglas de puntuación, muchas páginas con el título de dictado ortográfico. Aprendizaje por repetición mecánica. Todas las clases iniciaban con una regla específica que supongo que sacábamos del manual y copiábamos en la carpeta. Hasta aquí todo tiende a ser muy tradicional, ligado a una preponderancia del "arte del buen escribir" y a la taxonomía generalizada. Giammatteo y Albano especifican que estos métodos y contenidos eran más desarrollados durante toda la primera mitad del siglo XX pero siguen apareciendo cuarenta años después, de forma bastante discontinua e irregular.

² Daviña, L. (2003): *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Rosario, Homo Sapiens.

Fui a esta institución hasta 6º grado de primaria cuando decidí cambiarme de escuela para iniciar mis estudios secundarios. La institución secundaria que seleccioné fue una administrada por los jesuitas de la diócesis posadeña. Un colegio humanista con una fuerte tradición en la enseñanza de las lenguas clásicas y las ciencias humanas. Durante mi estadía en ese colegio, tuve una extraña amistad con la gramática que se me impuso desde las largas horas cátedra asignadas a ella en forma de castellano, latín y griego.

En Castellano, veíamos mucho análisis de oraciones (coordinadas y subordinadas); en Griego y Latín, lo mismo, análisis y traducción de lecturas de textos breves que reúnen los temas tratados; están escritos especialmente para eso y suelen ser adaptaciones de fábulas o de mitos clásicos. También complementábamos con ejercicios sobre morfología de declinación y conjugación.

Lo útil de estas materias fue, si se quiere, que, al trazar la relación entre el análisis estructural de las lenguas muertas y el análisis gramatical de la lengua castellana, se comprenden las funciones sintácticas y se supone que el alumno se familiariza con los elementos de la morfología de las palabras (géneros, números, tiempos, personas, modos, etcétera). No recuerdo que se haga explícita la relación entre las lenguas y sus modelos de análisis. En Español analizábamos oraciones y las funciones sintácticas y en Latín y Griego, los casos (y sus declinaciones: lo morfológico y lo sintáctico). Si bien parece todo bastante descontextualizado, hay marcas de algunas huellas estructuralistas en tanto y en cuanto se trata del análisis sintáctico y exhaustivo en cajas chinas, propias de las reducciones de esta teoría al llegar a las aulas.

Fui a esta institución durante cinco años y cuando me faltaban dos años para terminar la secundaria decidí cambiarme nuevamente de colegio a una institución pública muy reconocida de la ciudad, no tanto por su excelencia académica en cualquier área, sino más bien por su caótica flexibilidad en cuanto al orden y la disciplina. Durante estos dos años, la gramática aparecía totalmente desdibujada entre las materias Lengua y Comunicación y Literatura II y III. Algunos aspectos muy teóricos de la idea de las propiedades textuales, algunas características muy abstractas de los textos explicativos y argumentativos y no mucho más. Todo giraba en torno de recortes de diarios y de estructuras de los textos según su trama y función. Un enfoque mucho más textualista.

Como síntesis de esta parte de mi formación en la escuela, puedo indicar que las intermitencias gramaticales titilaron luces de distinta tonalidad, intensidad y consistencia según mi recorrido por las escuelas. Buena o mala, mi educación gramatical entró en una crisis importante al momento de atravesar los umbrales universitarios.

Segunda etapa: estudios universitarios

Entré en la carrera de Letras (profesorado y licenciatura) de la FHyCS en el año 2009 con la creencia de que tenía una buena base, pero no era suficiente. Lo que más necesité en esta instancia fue el hábito de la lectura y el estudio como una práctica necesaria para afrontar los desafíos universitarios. Durante el ciclo introductorio de la carrera, las materias relacionadas con lingüística y gramática no me costaron tanto, en apariencia. Había desarrollado un interés especial por esa línea disciplinar de la carrera y fue en esta etapa que descubrí las luchas que tiene la gramática en el campo disciplinar desde siempre. No son sólo históricas y discursivas de un siglo que ya pasó, sino que tienen vigencias contemporáneas, constantes y bastante explícitas.

Durante mis cursadas vi a mis compañeros luchar contra la cátedra, sufrir por la falta de base de los niveles anteriores, ya sea por la poca o nula enseñanza de contenidos gramaticales o porque la rechazaron siempre, los vi resignándose a recursarlas las gramáticas una y otra vez. También observé cómo docentes de otras cátedras hablaban pestes de la gramática en sus clases poniendo en escena y materializando estas luchas en el campo intelectual. Fue cuando entendí que todo era una lucha de poder. Y también de desconocimiento, porque en sus argumentos desechaban una gramática abstracta, psicologista y alejada del uso cuando en la práctica no era ese el enfoque con que se nos enseñaba. Al contrario, todo lo que aprendí como reflexión sobre la lengua y los textos podía reutilizar en las prácticas de interpretación y de análisis de discursos.

Lo más interesante de esta etapa pasó después de avanzar en la carrera y realizar adscripciones puesto que en esta instancia descubrí cuáles eran los contenidos que sabía y cuáles no, al momento de ponerlos a prueba en cada intervención, en cada tutoría o en cada consulta. Tuve que reforzar los contenidos de la disciplina que me costaban más o en los cuales tenía poca formación. Me di cuenta de que no alcanza con promocionar las materias, sino que al momento de poner en práctica constantemente hay que releer, revisar, repensar en función de los contextos de uso. A propósito, traigo a colación la experiencia de la práctica profesional en la universidad que por varios motivos fue significativa en mi formación.

Practicar en la universidad fue mucho más complejo, particular e intenso de lo que yo hubiese creído en un primer momento, desde su planificación hasta su evaluación, ya que constó de dos intervenciones en dos clases de tres horas reloj cada una. Ambas fueron totalmente diferentes. En la primera, con mi pareja pedagógica habíamos planificado abordar la temática desde varias estrategias y actividades que no requerían más que reflexión metalingüística. El tema y el autor que la cátedra nos había asignado no habían sido desarrollados nunca antes, de modo que no teníamos el modelo para seguir o desviar en la enseñanza de ese contenido.

La propuesta se basaba en la lectura del material teórico de la autora Cristina Martínez³ sobre la viabilidad del análisis del discurso en la enseñanza secundaria. Teníamos que mostrar la articulación (interfaz) entre gramática, léxico, texto y discurso y observar cómo aparecían las categorías gramaticales en las propuestas del análisis del discurso relacionados justamente a la textualidad como propiedad del discurso. Recuerdo que fue bastante complicado llegar a esta capacidad de síntesis del material porque no fue una temática desarrollada de esa manera en mi cursada.

Esto deja en evidencia el constante movimiento en el currículum que plantean las gramáticas para transformarse en disciplinas significativas en la formación docente. Además, nosotros disponíamos de los conocimientos en forma separada, pero en esa instancia debíamos integrarlos y presentar además un dispositivo de enseñanza. Aceptamos el desafío con mi pareja pedagógica y llevamos adelante una agenda que exigía la lectura previa de los estudiantes. El problema fue que ningún alumno realizó las lecturas y tuvimos que desarrollar otras estrategias que nos movieron de la zona de confort de lo planificado y nos obligaron a presentar de forma expositiva el material. Los estudiantes, compañeros nuestros, nos pusieron en jaque y de las estrategias tuvimos que recurrir a la táctica, a la contingencia. Fue entonces que nos dimos cuenta que sólo el dominio, el conocimiento certero del tema, nos permitía realizar una exposición ordenada, clara, didáctica.

Por último y para cerrar este apartado, quisiera traer a colación mis procesos en el ámbito de la investigación. En el cursado de un seminario específico de gramática tuve que indagar temas puntuales y logré construir mi tema de investigación: operaciones gramaticales en la construcción del discurso humorístico del territorio fronterizo.

Atravesar los umbrales de la iniciación a la investigación siempre puede ser un proceso complicado y cargado de incertidumbres y desaciertos. Como todo proceso de umbralidad, merece tiempo para la reflexión, el análisis y el acompañamiento. Desde entonces, comencé a atravesar los caóticos, inciertos, curiosos caminos que me están llevando a construir un objeto de estudio específico que busca transformarse en tesina de grado para la Licenciatura en Letras y que propone formas distintas de analizar la construcción del humor y de concebir la disciplina gramatical ampliando sus fronteras hacia ámbitos menos incursionados.

Como síntesis de lo logrado en este proceso, puedo expresar que, por una parte, el sistema semiótico del humor materializado en los más variados discursos, sin dudas se sirve de las normas y las reglas gramaticales para quebrantarlas y producir efectos de lo cómico. Y por otra, que el particular sentido humorístico en nuestra provincia es parte constituyente de la producción e interpretación de significados cotidianos que nos ayudan a afrontar realidades complejas. Las posibilidades en la construcción de sentidos son muy específicas de nuestra zona y situadas en espacios de fronteras, cruces, mestizajes, atentan contra las normas gramaticales de la Lengua Imperial apedreando⁴

³ Martínez, M. C. (2001). "La textualidad". *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Santa Fe, Homo Sapiens, págs. 41-78.

⁴ Retomando la metáfora de las piedras lingüísticas del dialecto asperón y basáltico que presenta Camblong, A. (2014). "Palpitaciones cotidianas en el corazón del Mercosur". *Habitar las fronteras*. Posadas, Ed. Universidad Nacional de Misiones.

su aparato formal con un dialecto particular que produce humor y comicidad por medio de operaciones específicas sobre el léxico, la morfología, la sintaxis. La fundamentación general del proyecto del cual formo parte facilita descripciones, posicionamientos y metodologías que estudian una lengua de uso en un territorio fronterizo, con complejidades y características propias.

Reflexiones de cierre

Este recorrido por mi trayectoria formativa para repensar mi propia interacción con la disciplina gramatical me permite descubrir que la lucha que libra la gramática es intensa, que se inició hace muchísimo y que aún hoy se da en varios ámbitos de la vida profesional y académica de un docente de letras.

Si alguien hoy me pregunta ¿gramática sí o no? Claramente respondo que sí y despliego un cúmulo de argumentos contundentes extraídos de una extensa bibliografía sobre el tema, de los informes de investigación, de las ponencias que produce el equipo, etcétera. Sin embargo, el argumento más fuerte es el “sí” por una cuestión de convicción personal, por la importancia en mi propia biografía, por las marcas que me ha dejado per se y las posibilidades de pensar y repensar mis propios discursos.

DIALECTO REGIONAL Y LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: UNA EXPERIENCIA INICIAL DE FORMACIÓN DOCENTE

› *González Carla Analía*

› *Rodríguez Noelia Yanina*

Misiones, ubicada al noreste de la República Argentina, ha sabido compartir con la provincia de Corrientes y los países vecinos Paraguay y Brasil algunas contingencias sociohistóricas que pudieron haber ocasionado ciertas situaciones de discontinuidades/disrupciones, marginalidad y aislamiento en ámbitos territoriales, políticos y administrativos, singularidades que la distinguen de las demás provincias y abonan a su situación geopolítica particular.

En la actualidad, el litoral del Paraná mantiene un contacto fluido con la población paraguaya. El puente San Roque González de Santa Cruz, que une Posadas con Encarnación es motivo de movimiento diario de la población de ambas ciudades, ya sea para compras, visita a parientes y amigos, o simplemente como motivo de paseo, todo ello en un continuo “vaivén”, no solamente de personas y medios de transporte, sino también de lenguas que ya se encuentran fusionadas. Así, los posadeños utilizamos vocablos mixturados como *allá ité*, o directamente términos propios del guaraní, que ya se tienen incorporados al léxico, sobre todo en lo concerniente a las comidas: *tereré*, *caburé*, *mbeyú*, y toda variedad de chipas: *chipa guazú*, *chipa cuerito*, *chipa ple ple*, *chipaí*, *chipa soo*, etcétera.

Por otro lado, “la influencia del brasileño en la costa del Alto Uruguay es preponderante (...) Se trata de (...) un verdadero dialecto dentro del habla regional”. (Amable, 2012:30). Por ejemplo, en las zonas de 25 Mayo, Alba Posse o El Soberbio, los medios de comunicación, tales como la radio y la

televisión, transmiten programas brasileños, por lo cual las familias enteras conviven continuamente con el portugués. Esto configura la identidad de los niños cuando se insertan en la educación y origina un fuerte contacto entre lenguas donde la lengua de mayor uso cotidiano (el portuñol) es desvalorizada y se prioriza la lengua estándar como única legitimación del discurso pedagógico. De esta manera, se generan términos como “reinar”, “nao tem jeito”, etcétera.

En función a este contexto, nos remitimos a una experiencia de formación docente en la cátedra de Gramática I, a partir de una clase que se dio en el cursillo específico de ingreso a la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, donde surgen reflexiones acerca del valor de nuestra “forma particular de hablar” en tanto/como “sujetos estamos sujetados al lenguaje”, cómo pensar la enseñanza de la gramática en el aula, cómo incluir y mantener en una continua reelaboración la riqueza de nuestro dialecto en el desarrollo de las prácticas educativas.

Algunos estudiantes “temen” que sus expresiones autóctonas no sean correctas e intentan ocultar los usos de su habla cotidiana, especialmente en el ámbito académico. Pero estas “diferencias de habla no implican necesariamente incorrección...”. Lo correcto se corresponde con el contexto, sin embargo, es el uso el que consagra, “pero... debe ser general... perdurable... [y tener un cierto] criterio de autoridad” (Amable, 2012:18-19). Es en lo cotidiano, donde se van generando vocablos y modismos que se insertan paulatinamente en el lenguaje corriente.

En el mencionado taller, los alumnos resolvieron consignas de escritura creativa a partir del poema *Mal hablado*, del escritor misionero Thy Morgenstern. Luego de la lectura, se generó un espacio de intercambio en el que se debatieron cuestiones relacionadas con nuestra lengua, la norma y nuestro dialecto regional, lo cual ayudó a que los estudiantes se adentraran en el tema para luego enfocarse en la actividad.

La producción se realizó de manera grupal, entre cinco y seis integrantes, donde cada uno debía pensar en una palabra de uso regional, escribirla en un papel y colocarlo boca abajo. Luego, al girar el papel, debían formular oralmente posibles enunciados con dichas palabras y tomar nota de todas las ocurrencias y las variaciones que admite el uso de cada vocablo. Además, relacionar con otras palabras como sinónimos o derivaciones.

Como ejemplo, se tomó el sustantivo *pique*, el cual, según el texto *Las figuras del habla misionera*, de Hugo Amable, remite a un sustantivo que designa un insecto que se adentra en las extremidades del cuerpo, pero, a su vez y en algunas zonas donde prolifera el portuñol, nombra también a la persona inquieta. Generalmente es usado para referirse a los niños, en relación con molestias que genera el pique.

Por último, los alumnos escribieron un texto colectivo con los insumos del proceso narrado anteriormente. A modo de orientación, se ofrecieron algunas opciones genéricas: un epitafio, un refrán, un horóscopo, un correo sentimental, una receta de cocina, etc. Luego de la revisión, el texto fue presentado ante todos en un afiche.

Durante todo el desarrollo de la actividad, el equipo de cátedra atendió a las consultas, resolvió dudas y aportó ideas. Además, se advirtió mucho interés y deseo de participación por parte de los alumnos, lo cual se vio plasmado en el afiche como resultado final. En efecto, se configuró una actividad que ha “estimulado la creatividad de los estudiantes”, como dice Paulo Freire, y que ha habilitado la problematización y polémica sobre el conocimiento, al indagar sobre variedad de significaciones de un mismo término del dialecto regional, a la par que ha promovido una auténtica reflexión sobre la realidad lingüístico-discursiva que atravesamos los misioneros.

Desde nuestra posición de adscriptas, valorizamos el intercambio de conocimientos que se produce durante estas actividades, debido a que resultan significativas para ambas partes, ya que entendemos que el enseñar no es un sim-

ple proceso donde se transfieren conocimientos del educador al estudiante, sino que no existe el enseñar sin el aprender.

Para cerrar, y a modo de reflexión sobre la práctica docente, nos parece necesario y pertinente que el educador asuma una postura humilde a la hora de enseñar, para repensar lo pensado, revisar sus posiciones, involucrarse con la curiosidad del alumno y tener una actitud abierta, sobre todo con la variedad que caracteriza a nuestra lengua, por el hecho de que muchos estudiantes que ingresan a en la facultad provienen del “interior” de la provincia, de una zona fronteriza, lejana a la capital, para lo cual el docente debería tener presente que las diferencias del habla no implican necesariamente incorrección y aceptar estas diferencias incorporándolas al aprendizaje.

TRANSITANDO LOS PRIMEROS PASOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE: UNA INTERVENCIÓN EN LA CLASE DE GRAMÁTICA I

› *González Carla Analía*

En el 2015, tuve la suerte de poder realizar mi primera intervención en una clase. Cargada de energías encontradas, ganas de experimentar, pero con miedos de todo tipo, emociones de querer transmitir a mis compañeros lo que ya había aprendido, sintiendo el temor de no estar preparada lo suficiente para lograrlo.

Yo sabía que enseñar era poder poner mi granito de arena, siempre lo supe, porque desde pequeña osaba teniendo “alumnitos particulares”, a quienes dedicaba mi tiempo y esmero preparando mis clases, sin saber que realmente así lo hacía un verdadero profesor. Lo cierto es que, más allá del dinero que recibía a cambio, lo más gratificante en ese momento era que a mis primeros alumnos les haya ido bien en sus exámenes y el sentir la satisfacción de que algo de lo que les transmití sirvió y “quedó en sus cabecitas”, como dice mi mamá.

Y así fue como un día viernes (pero no cualquier viernes), en la clase de Gramática I, gracias a la confianza de la profesora María Victoria Tarelli, realicé mi primera intervención. Para poder relatar esta clase, primero tengo que remitirme a todo el proceso por el que tuve que pasar antes de llegar al aula. La verdad es que el día que nos asignaron a mi compañera y a mí los temas que debíamos desarrollar -las clases de palabras sustantivos y adjetivos- desde una bibliografía alternativa sentí la obligación de dar mi máximo esfuerzo para ayudar a los estudiantes a comprender o reforzar lo que ya

habían estado viendo, porque era imposible dejar atrás mi lado de estudiante, por más que en ese momento asumiría el papel de educador.

Por este motivo, al momento de la planificación de la clase, y más allá del plan del desarrollo, enfoqué mi esfuerzo pedagógico en lograr la comprensión de la mayoría de mis oyentes. Pensaba: “Tengo que continuamente apelar a ellos, preguntarles si van entendiendo, si tienen alguna duda o si quieren aportar algo al tema”, además de desarrollar posibles explicaciones sobre lo mismo, es decir, si no me entendieran, buscar otra forma, nuevas definiciones, ejemplos cotidianos que ellos conozcan, ejercitar y tener a mano traducciones variadas.

Pero además de todo esto, fue una tarea ardua la lectura y el estudio de estos temas, ya que nos encontrábamos con una bibliografía nueva que nos exigía tener un buen manejo sobre el tema, por lo cual realizamos un fichaje exhaustivo, seleccionando y haciendo un recorte de los aspectos más significativos. Para la exposición, incluimos una presentación de Power Point en la cual agregamos algunos cuadros que estuvieran como soporte no sólo para los estudiantes, sino para nosotras mismas, para no “perder el hilo”.

Practicábamos una frente a la otra nuestras partes, nos dábamos consejos: “No tenés que hablar tan rápido; fijate que no se entiende mucho esa explicación; podrías decirlo de otra manera”. Todas eran críticas constructivas, porque ambas sabíamos lo que era ser estudiante y no entender nada o entender a medias lo que el profesor está diciendo. Mi gran temor, más allá del ridículo o humillación por una equivocación, o por pronunciar mal una palabra, era que la clase no sirviera y que no aportara nada a la enseñanza del tema.

Ese día recuerdo haberme levantado muy temprano a repasar mis partes y las de mi compañera para tomar todas las precauciones. Lo cierto es que la clase fue muy amena, si bien al principio los chicos no opinaban mucho, ya a mitad de la clase comenzaron a “soltarse” y a participar.

Me sentí muy contenta de poder haber llegado por lo menos a dos o tres estudiantes/compañeros, que iban siguiendo el tema. Esa clase “pasó volando” y puedo decir que al momento de estar en frente, en el papel de docente, se olvidan todos los temores de “la previa” porque las cuestiones que tanto se habían planificado con detalle le dan sustento y seguridad para que la clase sea dinámica.

No hay forma de controlar que se mueva de un lugar a otro, van surgiendo otras cosas, se desvía y se vuelve todo el tiempo, y creo que esto es justamente lo más enriquecedor del trabajo docente, porque gracias a estos descarrilamientos surgen las mejores dudas o apreciaciones por parte de los alumnos, trayendo al espacio de aprendizaje preguntas, ejemplos, inquietudes que no habíamos previsto. Esto quiere decir que no se puede enseñar sin dejar de aprender y es algo que lo voy a seguir haciendo toda mi vida y a mucha honra.

REVISANDO PROCESOS PROPIOS DE APRENDIZAJE GRAMATICAL

› *Dos Santos Yonatan Javier*

En mis breves pasos por las carreras de Letras en la FHyCS experimento cotidianamente una pasión por la Gramática. En el año 2015, comencé mi formación y, como estudiante, esta rama en particular me atrajo porque siempre resultaba algo innovador eso de la reflexión sobre el lenguaje, los metalenguajes, lo metalingüístico. La gramática es una disciplina ardua que implica muchísima dedicación y horas de estudio pero que siempre abre nuevas perspectivas y enfoques en el proceso formativo del profesional de la lengua. El trabajo con esta disciplina me lleva a reflexionar no sólo dentro del aula, sino que me invita a una reflexión continua y constante en otros espacios del saber donde la lengua y los discursos están involucrados.

En mi cursada de las cátedras de Gramática I y II, lo más difícil siempre se dio en la reflexión en torno del sentido, ya que por lo general en las escuelas primaria y media se tomaba a la gramática como un proceso mecánico, que no iba más allá de la repetición y que se limitaba a marcar las formas correctas e incorrectas de hablar y escribir. Debido a esto, el trabajar una gramática de uso, que revaloriza las formas cotidianas del dialecto misionero, me produjo una reestructuración del pensamiento en relación con mis creencias y mis hábitos sobre esta disciplina. Descubrí en ella la importancia de reflexionar metalingüísticamente sobre nuestro lenguaje para poder estudiarlo y en un futuro enseñarlo.

Otro de los puntos que complejizan el estudio de la gramática desde esta perspectiva que valora el uso es su vinculación con otras áreas disciplinares, como, por ejemplo, la semiótica, para poder

reflexionar sobre la producción de sentidos propia de los contextos de frontera en los que estamos inmersos. Hacer anclaje en el texto como un entramado de signos que contribuyen a la creación del sentido general implica poseer ciertas competencias lexicales, morfosintácticas, semánticas, lo cual se va logrando procesual y gradualmente teniendo en cuenta que las cátedras de Gramática no se dictan en paralelo con las de semiótica, por lo que siempre es conveniente realizar algunas lecturas de esta disciplina que nos habiliten a comprender ciertas nociones básicas para trabajar la gramática y sus aportes a las operaciones de interpretación.

En el año 2017, me sumé a la cátedra de Gramática II como adscripto estudiante y así hice el cambio de un umbral a otro, comencé a visualizar las dificultades y los beneficios que implica el trabajo en torno de una gramática que reside entre la valoración del lenguaje en uso y la normativa disciplinar. El trabajo del adscripto conlleva reflexionar sobre nuestras propias prácticas, tanto es así que, para desarrollar investigaciones en el proyecto vinculado a las materias, el primer paso es poner la perspectiva crítica sobre nuestras propias vivencias y aprendizajes gramaticales para reflexionar sobre los puntos débiles y fuertes de nuestra formación.

En particular, mi decisión de sumarme a esta cátedra se despertó en el trabajo en paralelo y articulado que se realiza en Gramática II entre la gramática compuesta y la producción en talleres de lectoescritura, ya que en estos se desarrollan prácticas conscientes de escritura en proceso, las que por una parte nos permiten indagar en torno de la gramática de uso y su correlato con la escritura académica, que se caracteriza por ser una práctica que requiere una constante planificación, revisión y recursividad sobre la construcción de sentidos y la internalización de este desempeño lingüístico no se logra fácilmente.

Por otra parte, nos permite comprender la recursividad entre lo formal y lo funcional, entre las opciones del sistema y la materialización llevada a la práctica mediante operaciones de comprensión (desmontaje textual) y nuestras propias.

El espacio de la adscripción me coloca en una posición desde la que puedo observar las distintas dificultades de los estudiantes que cursan la cátedra en relación con las prácticas y estrategias de enseñanza/aprendizaje que incluyen escritura, lectura, interpretación y resignificación de textos y la explicación de las operaciones de metalengua puestas en juego, mecanismo semiótico complejo que requiere una complicada y sofisticada decodificación.

Además, percibo que en la práctica el hecho de encontrarme con alumnos que no poseen conocimientos básicos para el cursado de la cátedra y el aprendizaje de sus contenidos implica volver hacia atrás, enseñar al sujeto que aprende lo que le falta internalizar, buscar una estrategia pedagógica para enseñar o para recuperar eso que se aprendió anteriormente. Es importante que el estudiante comprenda que aprender gramática es un proceso cíclico que demanda retomar ciertas competencias y aprendizajes logrados en otros espacios y que se apoya en la continuidad entre lo que se está enseñando y los conocimientos anteriores, entre el sistema y el uso, entre la vida cotidiana y la académica, entre el enseñar y el aprender.

Para finalizar, quiero mencionar que al trabajar con un objeto tan heterogéneo como la lengua en uso, que nos permite armar o construir diversidad de corpus/ejemplarios, comprendo que no existe una gramática cuyas normas rijan la totalidad de usos del lenguaje, sino que las formas gramaticales están ensambladas en los enunciados. De ahí que enseñar gramática implica estudiar e investigar continua y gradualmente el lenguaje en sus diversas manifestaciones.

Siento vocación por el estudio de la lengua y por su enseñanza, lo cual requiere, repito, de una formación constante en la que se retome lo ya aprendido, revisando nueva bibliografía, debatiendo en grupos de estudio y reelaborando conocimientos teniendo presente las variedades dialectales y el bagaje experiencial que el propio sujeto que aprende posee sobre su lenguaje.

⁵ La encuesta fue realizada en el ISFD Cecilia Braslavsky a estudiantes de distintos profesores (Educación Física, Historia y Biología). Fueron preguntas de indagación acerca del concepto que ellos tienen sobre gramática. Como les ha sido difícil dar un concepto, solicitamos al menos unas ideas acerca de: ¿Qué recuerdan de la gramática? ¿Qué les parece a ustedes que es la gramática?

LA IMPORTANCIA DE LA GRAMÁTICA EN NUESTRO COTIDIANO

- › *Álvarez Paula*
- › *Rosa Yesica*

El campo de la lengua se ve envuelto en diversos y constantes avatares, los mismos que a la hora de enseñar representan límites difíciles de atravesar. Con el correr del tiempo, se han ido construyendo variados paradigmas científicos que, al ser traspuestos al campo de la enseñanza, en muchos casos fueron vinculándose a la idea de que la sintaxis, la morfología o la semántica son tópicos que únicamente se pueden trabajar de manera aislada o en textos escolares y académicos haciendo a un costado el conocimiento empírico que pueden aportar.

Ahora bien, ¿cómo podríamos desarrollar estas competencias gramaticales teniendo en cuenta los enfoques comunicacionales? ¿Cómo vincular procesos de enseñanza/aprendizaje con el entorno social en el cual nos desenvolvemos?

En una encuesta⁵ realizada, de modo muy a priori, a compañeros de diversas carreras del ISFD Cecilia Braslavsky, nos propusimos indagar acerca del conocimiento de la gramática. Ésta arrojó diversos resultados, tales como:

- › No conocer nada de la gramática.
- › Creer que la gramática sirve únicamente para analizar oraciones.
- › Resulta beneficiosa para clasificar palabras (sustantivos, verbos y adjetivos).

Estos presupuestos de “la mirada del afuera” aportan datos sobre la enseñanza de la lengua relacionada con la clasificación, la taxonomía, el análisis descontextualizado; vemos la necesidad de alejarnos de los hábitos rígidos para intentar una apropiación de las categorías gramaticales en los textos. De esta manera, es posible notar que el conocimiento que tienen los alumnos acerca de la gramática es más bien oracional. Lo que nos permite pensar en cómo podríamos trabajar ambos sin otorgar una jerarquía, es decir, que una sea más importante que el otra.

Ahora bien, nuestra formación gramatical, fuertemente estructuralista, ha sesgado nuestras propias capacidades de re-pensar y re-ver los otros aportes que realiza la gramática. La posibilidad de re-pensar y re-ver nos prepara para aprehenderlos y colmarlos de significaciones múltiples en el camino de la lectura y la escritura. Por esto pensamos que hay un más allá del desarrollo de competencias comunicativas.

Lo que proponemos aquí es partir de los aprendizajes relacionados con el reconocimiento de verbos, adjetivos o sustantivos, con delimitación de

sujeto y predicado en una estructura sintáctica, puesto que las cualidades, nombres o cosas coexisten en nuestra cotidianeidad y van más allá de los análisis arbóreos o de cajas chinas. Una vuelta de tuerca a estas cajas y transformarlas en mágicas supone re-significar el sentido de nuestra actividad comunicacional.

Podemos ver, por ejemplo, que la significatividad de la enseñanza de cláusulas coordinadas y subordinadas trasciende la detección, el reconocimiento y la clasificación de nexos en tanto operan en niveles de significación pragmáticos, discursivos y textuales más complejos. Un sintagma como “la música fuerte atrajo a muchas personas” puede re-significar sus sentidos jugando en relaciones de coordinación y/o subordinación. Así, por ejemplo: “Muchas personas que escucharon la música fuerte se acercaron”/“la música sonó fuerte y muchas personas se acercaron”.

Estas operaciones pueden dar lugar a ricas reflexiones metalingüísticas acerca de los recursos y las opciones del sistema al servicio de la oralidad, la lectura y la escritura, actividades propias de nuestra rutina profesional.

Los paradigmas más actuales pusieron en relevancia nuevos contenidos como la coherencia, la cohesión y la situación comunicativa, pero en algunas prácticas se observa que estos temas se siguen utilizando para clasificar, categorizar, definir, etiquetar, reproducir, etcétera, antes que como herramientas de una “caja mágica” al servicio de la reflexión y producción de sentidos.

El camino escolar recorrido por el nivel secundario y luego en el superior nos dejan abierta la incógnita del uso y los desusos de la lengua. Si bien la lengua y la literatura han sido ejes muy presentes en nuestra formación inicial, nos hemos puesto a pensar cómo y de qué manera tuvieron parte en nuestros días de estudio.

Resulta que, al observar detenidamente, llegamos a concluir que se han dejado ventanas abiertas que no responden a nuestras incógnitas, como por ejemplo, la relevancia que se le brinda a la gramática a la hora de construir un texto académico o literario, teniendo en cuenta todas las herramientas que nos puedan aportar (ortografía, clasificaciones de palabras, tramas textuales, géneros discursivos, etcétera).

Consecuentemente, inmersas en el campo de las prácticas, pudimos ver que estas mismas características continúan vigentes dentro del aula, algo que nos lleva nuevamente a cuestionar teniendo en cuenta el enfoque comunicacional/ sociocultural que se pretende generar y que resulta estar prescripto en el currículum oficial.

RELATOS DE UNA PRACTICANTE DE GRAMÁTICA: APRENDIENDO A ENSEÑAR ENTRE ADVERBIOS, ADJETIVOS Y TEXTOS

› *Vera Abigail Servián*

La experiencia que voy a relatar tuvo lugar en el marco de la instancia final del Ciclo de Especialización Docente del Profesorado en Letras: la Práctica Profesional III, en el año 2016. Como parte de las prácticas tuve que dar una clase universitaria y decidí hacerlo en la cátedra de Gramática I de la Universidad Nacional de Misiones, de la cual también soy adscripta desde ese entonces hasta la fecha. Menciono este último detalle ya que lo considero relevante en el sentido de que me permitió estar al tanto de los temas abordados a lo largo del año, realizar pequeñas intervenciones en las clases y trabajar de modo personalizado con muchos de los alumnos en instancias de tutorías, todo lo cual fue un plus que sumó a mi trabajo de enseñanza como practicante.

El tema a desarrollar en la clase fue sintagmas adverbiales y adjetivales. Desde la Práctica Profesional III, nos marcaban que pensáramos en estrategias didácticas que abordaran el tema desde un lugar diferente. Aquí estuvo mi mayor desafío, porque con respecto a los demás aspectos me sentía más segura, conocía el tema y sabía argumentar mis decisiones. El problema era “ser distinta” y poder justificarlo pedagógicamente. Resulta contradictorio que siempre se promulgue la búsqueda de una enseñanza significativa en el campo de la gramática en la escuela media, pero que en las aulas universitarias en muchas ocasiones se siga una línea bastante estructurada

al momento de enseñar (más allá de los puntos de fuga comunicativos, pragmáticos, semióticos, etcétera que puedan tomarse en cuenta en relación con el objeto de estudio de la disciplina) y se haga poco hincapié en las propuestas pedagógicas para enseñar esos contenidos.

Pensando en estas cuestiones, al momento de planificar, puse el foco en la *reflexión* como el procedimiento principal en torno del cual giraría la clase y asimismo tomé un corpus a partir del cual realicé las ejemplificaciones y los ejercicios, con textos que pudieran servir para pensar la gramática ya no como un estudio tedioso sino como el trabajo de revisión lingüística y metalingüística necesario -pero también ameno- para aprender a comunicarnos, principalmente en ámbitos altamente codificados (los formales), que exigen mayor corrección/adecuación gramatical. Tomé en cuenta la formación docente e hice hincapié en unas cuantas cosas que consideré serían un breve acercamiento al mundo de la enseñanza en la escuela.

El día en que desarrollé la clase, inicié con un breve repaso, retomando lo que se había trabajado en clases previas con el fin de enmarcar los nuevos conocimientos que se proponían ese día y haciendo alguna que otra alusión a los temas vinculados que se trabajarían en la cátedra de Gramática II (en el segundo año de la carrera). Esta instancia fue un momento de quiebre y de inestabilidad en el sentido de que yo consideraba que allí era donde la enseñanza, en tanto comunicación o diálogo con los alumnos, tenía su inicio, y que su éxito o fracaso tendría una importante incidencia en lo que se vendría (tanto por mi desempeño como por las respuestas de los alumnos).

Mi situación de inexperta (o poco experta aún) frente al aula y frente a los estudiantes me llevaba a una ansiedad traducida en preguntas y repreguntas, o en comentarios que buscaban descontracturar la clase. Consideré en esos momentos tomarme unos minutos para darle lugar al silencio -que no siempre es malo y con el

Luego de realizado este ejercicio breve, pasé a presentarles el poema *El Galimatazo*¹ que aparece en el libro *Alicia a través del espejo*, y les comenté rápidamente algunas cuestiones relacionadas con la obra como para ponerlos al tanto de ella, ya que ninguno la había leído. Les dije que mi intención al traerles este poema era mostrarles el “para qué” de la gramática y la importancia de poner en juego todos los conocimientos disciplinares que hasta aquí habían aprendido, así como la intuición como hablantes, no sólo para poder hacer un análisis pertinente en tanto “expertos de la lengua”, sino también para poder construir los sentidos de los textos con los que nos manejamos en la vida cotidiana como usuarios la lengua.

Hicimos foco en las marcas morfológicas y sintácticas como las más relevantes, como aquellas que nos permiten inferir significados, crear hipótesis de sentido por relación con otras palabras o construcciones. Por ejemplo, una palabra que esté precedida de un determinante será categorialmente un sustantivo y sus marcas morfológicas pueden ayudar a pensar qué significa según sus relaciones con otras ya conocidas. Luego, a partir de una oración que seleccioné, les mostré la posibilidad de hacer un análisis teniendo en cuenta todas aquellas cosas. Por las caras de asombro y por los comentarios que realizaron, creo que esta experiencia fue significativa para ellos, tanto porque los llevó a reflexionar en cuanto a las herramientas que tienen para analizar la lengua como porque les permitió pensar en la posibilidad de utilizar esos análisis para su desempeño diario en los usos de la lengua.

Durante la clase intenté tejer teoría y práctica, reiterando a cada momento el porqué de la necesidad del estudio gramatical. En este mismo sentido, decidí llevarles una selección de los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) de 2º y 3º año. Les comenté que había decidido traerles esto a fin de que pudieran ver que nosotros como especialistas de la lengua necesitamos ser muy puntillosos a la hora del estudio gramatical,

cual a veces es bueno aprender a convivir- y luego una alumna habló tímidamente comentando algo de lo que se había trabajado anteriormente. Tomé su respuesta y la amplíé. Posteriormente charlamos acerca de la estructura de los sintagmas, las formas de reconocimiento a partir de operaciones lingüísticas, la estructura argumental de los verbos y vimos algunos ejemplos, siempre haciendo hincapié en nuestra intuición como hablantes como el punto de partida del análisis y la reflexión gramatical.

Inicié luego mi explicación acerca de los sintagmas adverbiales, para lo cual pedí que alguien leyera la explicación que había escrito en una presentación de Power Point, donde se indicaban los distintos componentes que forman estos sintagmas y las estructuras típicas que poseen (así como también las distintas clases de palabras que pueden desempeñar funciones en la estructura). Parafraseé lo leído más de una vez y remarqué puntos clave. Posteriormente pasé a darles varios ejemplos, tomados de distintos textos provenientes de los discursos sociales: graffitis, publicidades, frases de redes sociales, canciones, etcétera, y señalé algunos casos especiales o usos de palabras que, recategorizadas, pueden ser núcleos de estas construcciones. A la vez que les mostraba cómo realizar el análisis, les solicitaba que ellos mismos participaran y comentaran otros ejemplos. A esta altura de la clase, eran más los estudiantes que participaban en la conversación.

Para explicar los componentes y la estructura del sintagma adjetival, el procedimiento fue más o menos parecido. La diferencia estuvo en que había más participación y el diálogo se iba haciendo más fluido. Hubo un momento en el que, al hacer referencia a las funciones sintácticas de estos sintagmas, los alumnos expresaron no entender ciertas categorías a las que estaba haciendo referencia: los predicativos subjetivo y objetivo. Por ello tuve que hacer una digresión en la explicación y mostrarles algunos ejemplos, algunos que tomé de la presentación de Power Point y otros que se me ocurrieron en

el momento. Preguntas: ¿habrá sido porque ya “entraron en clima” o porque el adjetivo es una categoría más familiar para los estudiantes dada su presencia en la escolaridad previa?

Luego, como ejercicio grupal, propuse que un alumno pasara al pizarrón a practicar el análisis de una oración con la ayuda de los demás compañeros. Al principio nadie se animaba a hacerlo, pero después un chico pasó al frente y poco a poco los alumnos fueron interviniendo e indicando qué tipos de estructura eran las marcadas y a qué funciones sintácticas correspondían. Mi intención en esos momentos era generar un clima de confianza en el que todos se animaran a hablar sin miedos. Fue complicado, y no sé si las estrategias que utilicé fueron las más acertadas ya que, si bien logré que participaran, no pude sentir que realmente estuvieran cómodos al hablar. Aún sigo pensando en otros modos de trabajar que permitan efectivamente a los alumnos perder el temor de equivocarse y entender que el error también es parte del proceso de aprendizaje.

Luego de realizado este ejercicio breve, pasé a presentarles el poema *El Galimatazo*¹ que aparece en el libro *Alicia a través del espejo*, y les comenté rápidamente algunas cuestiones relacionadas con la obra como para ponerlos al tanto de ella, ya que ninguno la había leído. Les dije que mi intención al traerles este poema era mostrarles el “para qué” de la gramática y la importancia de poner en juego todos los conocimientos disciplinares que hasta aquí habían aprendido, así como la intuición como hablantes, no sólo para poder hacer un análisis pertinente en tanto “expertos de la lengua”, sino también para poder construir los sentidos de los textos con los que nos manejamos en la vida cotidiana como usuarios la lengua.

Hicimos foco en las marcas morfológicas y sintácticas como las más relevantes, como aquellas que nos permiten inferir significados, crear hipótesis de sentido por relación con otras palabras o construcciones. Por ejemplo, una palabra que esté precedida de un determinante será categorialmente un sustantivo y sus

marcas morfológicas pueden ayudar a pensar qué significa según sus relaciones con otras ya conocidas. Luego, a partir de una oración que seleccioné, les mostré la posibilidad de hacer un análisis teniendo en cuenta todas aquellas cosas. Por las caras de asombro y por los comentarios que realizaron, creo que esta experiencia fue significativa para ellos, tanto porque los llevó a reflexionar en cuanto a las herramientas que tienen para analizar la lengua como porque les permitió pensar en la posibilidad de utilizar esos análisis para su desempeño diario en los usos de la lengua.

Durante la clase intenté tejer teoría y práctica, reiterando a cada momento el porqué de la necesidad del estudio gramatical. En este mismo sentido, decidí llevarles una selección de los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) de 2° y 3° año. Les comenté que había decidido traerles esto a fin de que pudieran ver que nosotros como especialistas de la lengua necesitamos ser muy puntillosos a la hora del estudio gramatical, sobre todo para tener fundamentos al momento de resolver cuestiones relacionadas al empleo de nuestra lengua, ya sea propia o ajena, pero que aquellos que van a ser profesores en la escuela secundaria tendrán que resignificar los contenidos para llevarlos al aula y trabajarlos de modos particulares, según las exigencias del currículum, de la institución y de los contextos en que se desempeñen. Me pareció pertinente hacer foco en esta cuestión ya que, como mencioné anteriormente, en la formación disciplinar muy pocas veces se hace referencia a la enseñanza y a cuestiones de índole didáctica. Consideré que sería un modo de aportar algo más al desarrollo de la temática y de darles fundamentos de por qué estudiar la materia.

Después, volvimos a hacer un análisis conjunto en el pizarrón a partir de unas coplas y microrrelatos. Focalizamos en el hecho de que, si bien tomábamos ejemplos de enunciados de un ámbito particular para realizar el análisis, y con fines operativos, necesitábamos transformarlos en oraciones en tanto categorías gramaticales.

A esta altura ya había más participación. Muchas veces se daban equívocos, pero íbamos intentando reflexionar hasta arribar a las categorías pertinentes. En este sentido, yo trataba de exponerles ejemplos que no fueran prototípicos y en los que el sujeto estuviera en el medio de la oración, por ejemplo, o donde las palabras estuvieran en funciones diferentes, o recategorizadas. Claro que no logré todas mis expectativas y no necesariamente todos los alumnos pudieron comprender todo y ser reflexivos en el análisis, pero intenté que así fuera, entendiendo además que cada estudiante tiene sus tiempos y ritmos.

Considero que este es el camino por el cual seguir en la búsqueda de estrategias didácticas al momento de abordar cuestiones de esta índole.

Como ejercicio final, entregué una serie de actividades¹¹ a realizar por grupos, las cuales planifiqué con detenimiento e intenté que hicieran pensar, crear y reflexionar a los estudiantes a partir de propuestas lúdicas. Quedé muy satisfecha al ver que todos los grupos realizaron producciones diferentes, pensaron ejemplos poco comunes (una tendencia entre los alumnos es remitirse siempre a ejemplos conocidos, prototípicos, que solamente desembocan en un aprendizaje mecanizado de los conocimientos gramaticales) y efectivamente se estaba promoviendo una reflexión al realizar los ejercicios (pude saberlo a partir de las dudas de los alumnos, de sus observaciones, sus puestas en tensión, etcétera).

Como conclusión, pude ver que la clase que desarrollé no fue de hecho la mejor que haya existido y que haya dictado, pero fue hecha de la mejor manera que pude en aquel momento. Traté de llevar adelante una enseñanza significativa, haciendo foco en los contenidos disciplinares y en la parte pedagógica, así como en el porqué de la enseñanza de la gramática. Claramente en un solo día fue imposible que todos mis objetivos se cumplieran, pero algún granito de arena espero haber aportado en el aprendizaje de cada estudiante. Queda mucho por investigar y aprender respecto de la enseñanza de la gramática y

creo, asimismo, que el campo necesita desconstruirse/despojarse de los mandatos reales de “limpia, fija y da esplendor” para permitirse recorrer caminos diversos en un ámbito educativo que conecte/relacione/articule la escuela con la vecindad.

Galimatazo

*Brillaba, brumeando negro, el sol;
agiliscosos giroscaban los limazones
banerrando por las váparas lejanas;
mimosos se fruncían los borogobios
mientras el momio rantas murgiflaba.*

*¡Cuidate del Galimatazo, hijo mío!
¡Guárdate de los dientes que trituran
y de las zarpas que desgarran!
¡Cuidate del pájaro Jubo-Jubo y
que no te agarre el frumioso Zamarrajo!*

*Valiente empuñó el gladio vorpal;
a la hueste manzona acometió sin descanso;
luego, reposóse bajo el árbol del Tántamo
y quedóse sesudo contemplando...*

*Y así, mientras cavilaba firsuto.
¡¡Hete al Galimatazo, fuego en los ojos,
que surge hederoso del bosque turgal
y se acerca raudo y borguejeando!!*

*¡Zis, zas y zas! Una y otra vez
zarandéó tijereteando el gladio vorpal!
Bien muerto dejó al monstruo, y con su testa
¡volvióse triunfante galompando!*

*¡¿Y lo has matado?! ¡¿Al Galimatazo?!
¡Ven a mis brazos, mancebo sonrisor!
¡Qué fragarante día! ¡Jujurujúu! ¡Jay, jay!
Carcajeó, anegado de alegría.*

*Pero brumeaba ya negro el sol
agiliscosos giroscaban los limazones
banerrando por las váparas lejanas,
mimosos se fruncían los borogobios
mientras el momio rantas necrofaba...*

Actividad N° 1 (repartí distintos adjetivos, con la misma consigna)

a) Dada la siguiente imagen, **escribir** un sintagma adjetivo lo más extenso que puedan y luego explicar qué constituyentes incluyeron en la construcción.

– **Incluir** el sintagma adjetivo expandido dentro de dos oraciones distintas.

– **Explicitar** qué función sintáctica le corresponde dentro de dichas oraciones y cuáles fueron los mecanismos lingüísticos tenidos en cuenta al momento de manipular las estructuras.

b) **Transformar** los sintagmas marcados en negrita en sintagmas adverbiales. **Reflexionar** acerca de su función dentro de la oración.

*Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Escribir, por ejemplo: “La noche está estrellada,
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos”.*

Actividad N° 2

a) **Escribir** dos oraciones (a partir de recortes de palabras de las revistas) en las que utilices solamente verbos copulativos. Luego **analizar** los constituyentes de la estructura interna y sus funciones sintácticas.

b) **Redactar** dos oraciones en las que aparezca el adverbio bastante, como especificador del núcleo del sintagma adjetivo y como especificador del núcleo del sintagma adverbial. **Analizar** la construcción oracional en sus constituyentes y funciones sintácticas.

Actividad N° 3

a) **Escribir** un mensaje (de cuatro oraciones) comunicando en clave que “llegó el momento”. Utilizar en la producción dos sintagmas adverbiales y dos adjetivales.

b) **Analizar** los constituyentes sintagmáticos de las oraciones redactadas y **explicar** qué función sintáctica les corresponde dentro de la construcción. **Reflexionar** acerca de los mecanismos lingüísticos tenidos en cuenta al momento del análisis.



RELATO, EXPERIENCIA E INVESTIGACIÓN.

APUNTES SOBRE
NARRATIVA Y
EDUCACIÓN.

» *Por: Fernández Froilán*

El mundo se encuentra repleto de relatos e historias que, con distinta complejidad y tenor, cuentan los avatares de los hombres y sus comunidades. *Esta verdad de perogrullo*, repetida por tantas voces y escrita en múltiples textos, no deja de acentuar la vigencia de un tipo de discurso que es al mismo tiempo un modo de interpretar e interpelar las experiencias humanas. Narrar supone así una praxis: el ejercicio de un saber hacer con las palabras, los gestos y las imágenes para configurar la trama de nuestras acciones y los límites, siempre franqueables, de nuestro mundo. Estamos frente a un género que se constituye como hábito y como un método que nos permite investigar -es decir, seguir las huellas y los indicios- las diferentes dimensiones de lo humano.

Carlo Ginzburg, autor que alentó la indicalidad como método de lectura, explica esta condición narrando una historia. Sintetizando las fluctuantes versiones que relatan distintos clanes, cuenta la historia de tres hermanos que describen, aún sin verlo, las formas de un camello robado. Acusados de robo, los tres hermanos se defienden exhibiendo un saber venatorio, arraigado en los meandros tanto de su propia experiencia como de la comunitaria: el talento para interpretar y descifrar las huellas de lo real, esa capacidad que sostiene el arte narrativo permitiendo configurar una compleja realidad no experimentable a partir de las señales, “aparentemente insignificantes”, que exudan las vivencias y las cosas. La conjetura, la contingencia y la aleatoriedad marcan el horizonte de los relatos que pueblan nuestra vida cotidiana y explican, siempre de modo transitorio, los intercambios de la experiencia humana.

Un planteo que recupera la dimensión pragmática de la narratividad considera el lazo indisoluble entre experiencias y relatos. Esta conjunción forma parte de las redes semióticas que sostienen los hábitos cotidianos de comunidades y sujetos, inscribiendo las prácticas singulares en imaginarios colectivos que configuran las tramas de la memoria cultural. Tal como plantea Hannah Arendt, la esfera de los asuntos humanos se encuentra formada por la trama de relaciones existentes allí donde los hombres viven juntos: así, a pesar de que cada una de nuestras vidas comienza insertándose en el mundo mediante la acción y el discurso, ninguno de nosotros se constituye como autor absoluto de su propia historia. La condición humana supone una paradójica inscripción: tomar la palabra para narrar la historia de uno mismo implica insertarse en los encastres aleatorios de las historias ya contadas, en las curvaturas contingentes y contradictorias de nuestras comunidades para volvernos agentes y pacientes del devenir humano.

La relación relato-experiencia no hace más que destacar las articulaciones constitutivas de la narrativa en la vida práctica, resaltando los horizontes comunitarios que definen tanto al arte de narrar como a las condiciones experienciales en la vida cotidiana. Desde una perspectiva pragmática, las relaciones entre narrativa y experiencias señalan un campo de pluralidad y variaciones continuas que implica articulaciones con prácticas, hábitos y creencias compartidas por una comunidad. La revaloración del matiz experiencial que observamos en la narrativa abarca un haz de definiciones y rasgos plurales, asociados tanto con lo individual como con lo colectivo, tanto

con la irrupción de elementos extraordinarios como con la aparente banalidad de las rutinas que componen la vida ordinaria. Articulados como un juego de lenguaje y una forma de vida, narración y experiencia forman un dispositivo complejo y heterogéneo que configura e interpreta la dinámica de la cotidianidad y, al mismo tiempo, se halla refigurado por esta dinámica. No estamos afirmando una operación transparente de representación de la experiencia por medio del relato, ni una condición de verdad sostenida por la validez de lo vivido. Nuestro tono no pretende ser celebratorio de una experiencia trascendental e irreplicable, pero tampoco afirma la condición absolutamente constructivista de los discursos, como si estos pudieran surgir desarticulados de las dimensiones “reales” de la vida cotidiana. Creemos, al contrario, que la experiencia de la cotidianidad es una configuración semio-narrativa compleja y plural, que inscribe la subjetividad en planos históricos, sociales y culturales específicos, campos de tensión donde se juegan conflictos de poder relacionados con la constitución de un imaginario que incardina en los hábitos, los cuerpos y la voces de los habitantes de una comunidad. La re-configuración narrativa de la experiencia responde a funciones éticas, políticas e ideológicas en una abierta articulación con necesidades de la vida pública. De este modo, unidas a las huellas del cuerpo y de la voz, nuestras narrativas convierten la experiencia de la cotidianidad en materia comunicable, fundando conexiones temporales entre la memoria cultural y las tensiones habituales del presente ordinario, no exento de contradicciones y conflictos.

El vínculo pragmático de narración y experiencia se materializa en la función cronotópica que los relatos despliegan para configurar e interpretar la vida cotidiana. La narración de las peripecias de una vida, por más mundana que esta pueda parecer, despliega un arco de temporalidad y espacialidad arraigado en la experiencia social. En este sentido, la narrativa distingue una serie de cronotopías de la coti-

dianidad asimilando la correlación primaria del espacio y el tiempo tanto en el relato oral como a través de la escritura. El tiempo y el espacio, comprendidos como variables que organizan el mundo de las relaciones intersubjetivas en una comunidad, encuentran un anclaje en las narrativas cotidianas, esos campos de relación de una historia de vida particular con los hábitos y las creencias sociales que la justifican, interrogan o modifican. La vida cotidiana se conforma de una serie de cronotopos reales donde se inscriben, se desarrollan y se transforman hábitos y prácticas sociales. Semióticamente, el relato configura y refigura esas complejas síntesis espacio-temporales, desarrollando una cronotopía de la cotidianidad que instala una imagen pública -aunque heterogénea- del hombre, articulando, mediante las formas narrativas que una cultura privilegia, las prácticas privadas con un horizonte de hábitos comunitarios.

Estos rasgos definen la popularidad del arte narrativo, su dúctil capacidad para manipular, en el sentido amplio y positivo del término, creencias comunes respecto de la naturaleza humana y el mundo, interpretando, parcial y transitoriamente, las situaciones de riesgo que sostienen la condición humana: contar historias, explica Jerome Bruner, es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana, como también con nuestra imperfecta comprensión de esta condición.

Si escudriñamos las raíces etimológicas tanto de relato como de narración, encontraremos las referencias primigenias que delimitan estos rasgos, la dimensión práctica del arte narrativo y su definición como un dispositivo que nos permite conocer e interpretar las experiencias humanas. Una somera indagación de la palabra relato nos lleva al verbo latino *refero* (*rettuli, relatum*) que, a su vez, nos envía al verbo *fero* (*tuli, latum*). El amplio espectro semántico de este último involucra, entre otros, los siguientes significados: llevar, mostrar, manifestar, arrastrar. Al mismo tiempo, *latum* refiere a la acción de llevar y traer, ya que la raíz *lat* significa llevar.

De este modo, la incorporación del prefijo de reiteración re-inscribe el sentido de *relatum* en el campo del volver a llevar y traer. Por analogía, la definición del chismoso como aquel que lleva y trae, también le corresponde al sujeto que “relata” una historia. Por otra parte, narración, narrativa/o y narrar derivan de las palabras latinas *gnārus* (conocimiento, experto, hábil) y *narrō* (contar), destacando a la narración como un proceso que conjuga un saber hacer con el lenguaje y la amplia gama de conocimientos que configuran la vida humana. De este modo, en los usos originarios de ambos términos leemos reminiscencias de operaciones prácticas -donde se acentúa el movimiento y el desplazamiento como principio constitutivo- y de dimensiones epistémicas que nos permiten entender el “pensamiento narrativo” como una modalidad de conocimiento e interpretación que atraviesa la vida cotidiana.

Esta doble articulación destaca la importancia del relato en los procesos de investigación que constituyen el campo de la ciencias sociales y las humanidades, resaltando su condición operativa como un dispositivo metodológico múltiple y plural que nos permitirá poner en escena distintas voces y perspectivas con respecto a problemas y temáticas particulares. El papel de la narración en el terreno de la investigación social tiene una larga tradición de reflexiones teóricas que involucra, entre otros, a los estudios literarios, la antropología, la semiótica, la sociología y la historia. Es preciso señalar que no pretendemos sintetizar aquí dichas reflexiones y aportes, ni realizar una cronología de debates y postulados, sino destacar la relevancia de algunos aspectos que acentúan la importancia metodológica del relato y la narrativa en los procesos de investigación ceñidos al campo de temáticas y problemáticas educativas.

Un punto de partida destaca la dimensión ética de las prácticas narrativas. *Logos*, *ethos* y *pathos* conforman una tríada indisoluble que atraviesa las acciones y los discursos humanos: el pensamiento, la costumbre y los afectos reverbe-

ran en los intercambios narrativos y las acciones intersubjetivas diarias como también implican un juego de tensiones que forma parte de cualquier quehacer investigativo.

Recuperar la dimensión ética del arte narrativo implica, en este caso, promover y proteger aquello que Homi Bhabha denomina “el derecho a narrar”, la autoridad de “contar, transmitir y reformular historias que configuran las redes de la vida social y modifican la dirección de su flujo”. El derecho a narrar se constituye como una metáfora seminal de la condición humana que reenvía al interés fundamental por la libertad y el derecho de que cada uno de (nos)otros seamos oídos, reconocidos y representados. Todo diálogo intercultural se sostiene en este derecho: un encuentro abierto con la alteridad que posibilita reivindicaciones comunitarias y prácticas comunicativas disruptivas que nos permiten poner en escena aquellas voces cercenadas por las redes del poder. Este principio ético atraviesa todo *giro narrativo*, permitiéndonos entender las complejidades del relato y pensar sus dimensiones en el campo de la investigación y el terreno de la educación, para superar tanto una definición meramente instrumental -aquella que considera la narración como mero medio informativo de las *voces otras*- como un uso anecdótico del dispositivo narrativo -que acentúa una concepción ilustrativa del relato.

Una de las tareas que emergen al escribir relatos cuando investigamos consiste, tal como explican Connelly y Clandinin, en transmitir una idea de la complejidad de “yoes” que configuran el proceso de la investigación o la práctica experiencial en el campo educativo. Esa complejidad, constitutiva de toda acción humana, debería tener su correlato en la complejidad de la trama que supone la configuración narrativa. En primer lugar, debemos considerar que aquel que cuenta un proceso tomando como fundamento las voces de otros, no se constituye como un mero escriba o canal de información, sino que asume la forma de un interpretante que reflexiona sobre las acciones y se encuentra interpelado por las experiencias vividas con los otros. Así, el producto narrativo

de un proceso pedagógico o de investigación se constituye como un texto colaborativo, una historia entrecruzada por las voces de todos aquellos que “vivieron” las experiencias narradas.

La intersección entre el relato y la investigación en el terreno educativo implica considerar diferentes dimensiones de este dispositivo semiótico, valorando los principios de interacción y continuidad que trasvasan las experiencias que forman parte de todo proceso pedagógico. En primer lugar, podríamos enfatizar la dimensión socio-comunitaria emergente en las narrativas de las prácticas pedagógicas, rasgo que considera la narración como un terreno de reflexividad que interpreta las acciones y los saberes de los agentes involucrados en los procesos pedagógicos.

En este punto, la narración se constituye como un tipo de discurso que deslinda consideraciones epistémicas y segrega reflexiones en el propio devenir de los episodios narrados: el relato entrecruza niveles experienciales -sintetizados en el talente y la relevancia de los asuntos que se cuentan- y teóricos -productos de las metareflexiones que esas historias habilitan. Este entrecruzamiento es el producto de saberes y acciones colectivas, de formas comunitarias que involucran a cada uno de los actores del proceso educativo o la investigación.

La dimensión sociocomunitaria articula con el plano testimonial que emerge en las narrativas experienciales. Cuando narramos los avatares del proceso pedagógico, el papel del investigador-narrador dispone la configuración de una trama donde episodios y personajes se relacionan en el espacio y el tiempo desplegando interpretaciones que retoman las voces testimoniales y la palabra (auto)biográfica sobre la experiencia vivida. De este modo, la narrativa se conforma como un territorio de cruce y deriva donde se conjugan aspectos vinculados con universos colectivos y voces individuales que “atestan” -he aquí uno de los significados primarios de la palabra testimonio- la experiencia social en un proceso de

interpelación conjunta y movilidad identitaria.

El “giro subjetivo” que supone la revalorización de la palabra individual en los procesos de investigación educativa que caracterizan la escena de los estudios sociales en nuestra época, señala una modalidad que imbrica lo individual en un horizonte de interpretaciones colectivas atravesadas por valores ideológicos y posicionamientos políticos. El mecanismo enunciativo que despliega cualquier relato se constituye, de este modo, como una arena compleja y conflictiva donde confluyen distintas voces del universo narrado.

La polifonía y la plurivocalidad emergen en los procesos de escritura narrativa que llevamos adelante como investigadores sin dejar de suponer que cualquier mecanismo enunciativo implica operaciones selectivas a partir de las cuales se configuran miradas sobre el otro y se constituyen subjetividades. En tanto sujetos de discurso, aun cuando asumimos la necesidad y el papel de destacar las voces de aquellos que participaron de los procesos de investigación o de las experiencias pedagógicas que ponemos en relato, las decisiones que tomamos al narrar habilitan un juego de tensiones a partir del cual configuramos una mirada sobre lo propio y lo ajeno. El punto de partida de este proceso se sostiene en la composición de una trama, instancia que refiere a la conexión causal entre los acontecimientos que hacen a la historia. Organizar la trama de un relato implica configurar una disposición que inaugura o habilita posibles sentidos no sólo entre los episodios que se cuentan sino también entre aquellos personajes inscriptos en los mismos. De este modo, la conexión propuesta por la trama narrativa enlaza los eventos en una red de sentido que pretende acentuar determinadas temáticas y deslindar reflexiones específicas vinculadas con las experiencias educativas narradas o los problemas de investigación abordados.

La configuración de una trama narrativa se expande en un escenario en el cual se encuentran implicados la selección de la figura de un narrador que sostiene el mecanismo enunciativo, las

voces que configuran una serie de personajes, las disposiciones espacio-temporales donde se desarrollan los eventos y los usos particulares del lenguaje que, en algún aspecto, ofrecen datos que permiten comprender el contexto en el que surge el relato de la investigación. Podemos entender el escenario como el lugar donde la acción ocurre -el aula, la institución escolar, otros espacios comunitarios- y donde los personajes -que en el caso de la investigación o la experiencia pedagógica tendrían su correlato con “nombres propios” que habitan el mundo “real”- desarrollan sus acciones y viven sus experiencias, siempre inscritos en universos semióticos y culturales específicos.

Ahora bien, a diferencia de otros planteos, entendemos que este escenario se abre en conjunto con la organización de la trama: la configuración de este nivel del relato supone una disposición semiótica que enlaza los eventos de una forma específica invistiendo de sentido a esa organización del espacio-tiempo. Ningún escenario o personaje puede entenderse abstraído de la trama en el que se desarrollan los acontecimientos, pues esos avatares y las conexiones entre los episodios disponen una escena posible donde los sujetos involucrados despliegan relaciones y resuelven conflictos.

La reconstrucción del contexto de la experiencia de investigación y el despliegue de una escena donde se desarrollan acciones y caracteres se asocia con las dimensiones lingüísticas y discursivas que presenta el relato. En la configuración narrativa que desarrollamos podemos desplegar todos los matices lingüísticos implicados en la puesta de las voces que han participado de las experiencias narradas: las variantes dialectales, los usos institucionales, las formas dinámicas de la conversación, entre otras, emergen en un escenario que no elude conflictos o tensiones.

Estos matices lingüísticos y semióticos refuerzan la concepción del relato como un dispositivo cardinal para la vida práctica, un mecanismo interpretante que permite situar las acciones humanas

en contextos que apelan, siguiendo a Iuri Lotman, a la dinámica de la memoria cultural. En su articulación pragmática, la narración y la creencia impiden la unificación totalizante del presente, conectando experiencias inmediatas con la memoria semiótica de una comunidad para proyectarlas hacia el futuro. Insistimos entonces en el carácter performativo de la narración con respecto a la experiencia, en tanto la praxis narrativa organiza los avatares de la vida promoviendo interpretaciones e integrando acontecimientos singulares a un conjunto heteróclito de creencias, hábitos y costumbres sociales, concebidas como *índex* semióticos de prácticas que, como la narratividad, al mismo tiempo las sostienen y apuntalan.

De este modo, los relatos de una investigación o una red de experiencias educativas nos permiten entender la dimensión situada de esos procesos, valorar la complejidad de los contextos y comprender la abigarrada dinámica de valores, creencias y hábitos que entran en tensión en la escena comunitaria: portadores de sentidos que sirven como argumentos de los quehaceres cotidianos y arraigan en una memoria compartida, los relatos tienen un entrañable vínculo con las creencias de las comunidades involucradas en los procesos pedagógicos y las experiencias educativas.

La variedad de géneros y estrategias que pueden desplegarse para narrar estos procesos alimenta la riqueza metodológica del relato y su disposición como un espacio de operaciones semióticas que no funciona como un recipiente para transmitir información o desplegar datos sobre las experiencias de la investigación o las intervenciones pedagógicas, sino como un dispositivo que forma parte del propio proceso y se constituye a partir de él. Tal como mencionamos antes, la serie de dimensiones que se ponen en juego al narrar en el campo de la investigación educativa o las intervenciones didácticas-pedagógicas dan cuenta de la complejidad de la función narrativa y de su papel configurativo e interpretante de la experiencia humana. Esa complejidad entraña la elección de un género o

una forma narrativa cuyos rasgos condicionarán las modalidades enunciativas y la correlación de episodios en una trama. Así, la elección de un género en particular -historia de vida, testimonio, crónica, ensayo, cuento, entre otros- supone desplazamientos de sentido y disposiciones que acentúan distintos niveles de ficcionalización y formas de interpretación de lo “real”.

Los correlatos y las dimensiones que hemos descrito exhiben la compleja arquitectura del arte narrativo y, al mismo tiempo, dan cuenta de su profunda relevancia en el campo cultural. El lúdico y creativo arte de contar historias no se encuentra ceñido al terreno de lo anecdótico o baladí: narrar es crear redes de mundos posibles y conocer, siempre de modo falible y transitorio, la complejidad de la experiencia humana, poniendo en escena una multitud de voces que el aséptico camuflaje de la objetividad tiende, en ocasiones, a horadar. Para la experiencia pedagógica o la investigación educativa este puede constituirse como un principio fundamental. Por algo Walter Benjamin concebía al narrador como un sujeto de la estirpe del maestro y el sabio, ya que “conoce el consejo, pero no limitado a algunos casos (como el refrán), sino para muchos (como el sabio)”, apoyándose en la totalidad de una vida que incluye lo propio y lo extraño, y confirmando un rasgo que Paul Ricœur lee tanto en el testimonio como en el relato: su oposición a un saber absoluto, a operaciones totalizantes que obstruyan la continuidad polimorfa de la condición humana.

BIBLIOGRAFÍA:

ARENDDT, Hannah (2012). *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós.

BHABHA, Homi (2015). “The right to narrate”. *Harvard Design Magazine*. Well, Well, Well. N° 40, S/S 2015. Harvard University Graduate School of Design, Cambridge, MA. ISSN 1093-4421.

BENJAMIN, Walter (2009). “El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nikolái Léskov”. *Obras*. Libro II/Vol. 2. Madrid, Abada Editores, págs. 41-68.

BRUNER, Jerome (2013). “¿Por qué la narrativa? *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, FCE, págs. 125-146.

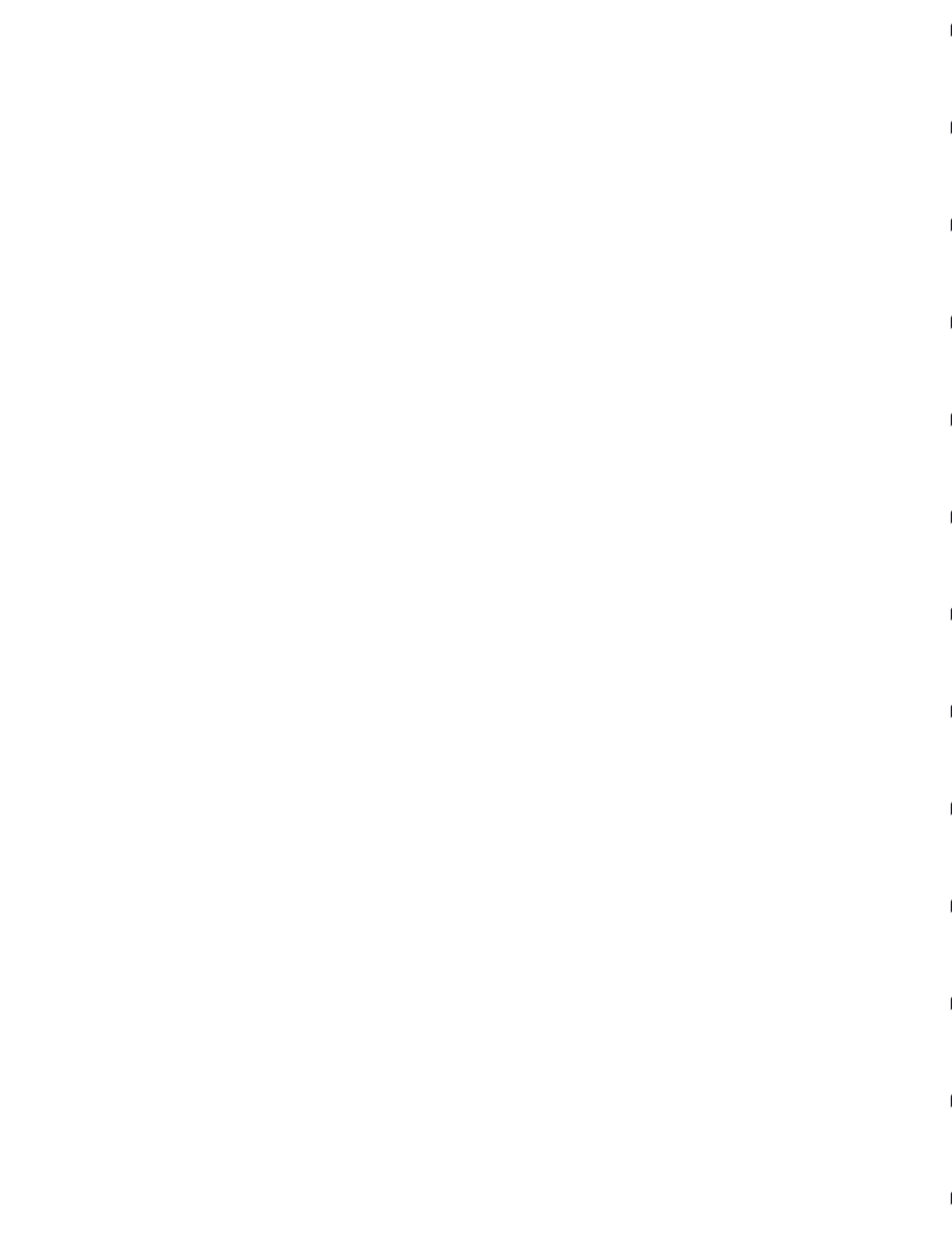
CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean (2008). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. Larrosa, J. (comp.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires, Laertes, págs. 11-59.

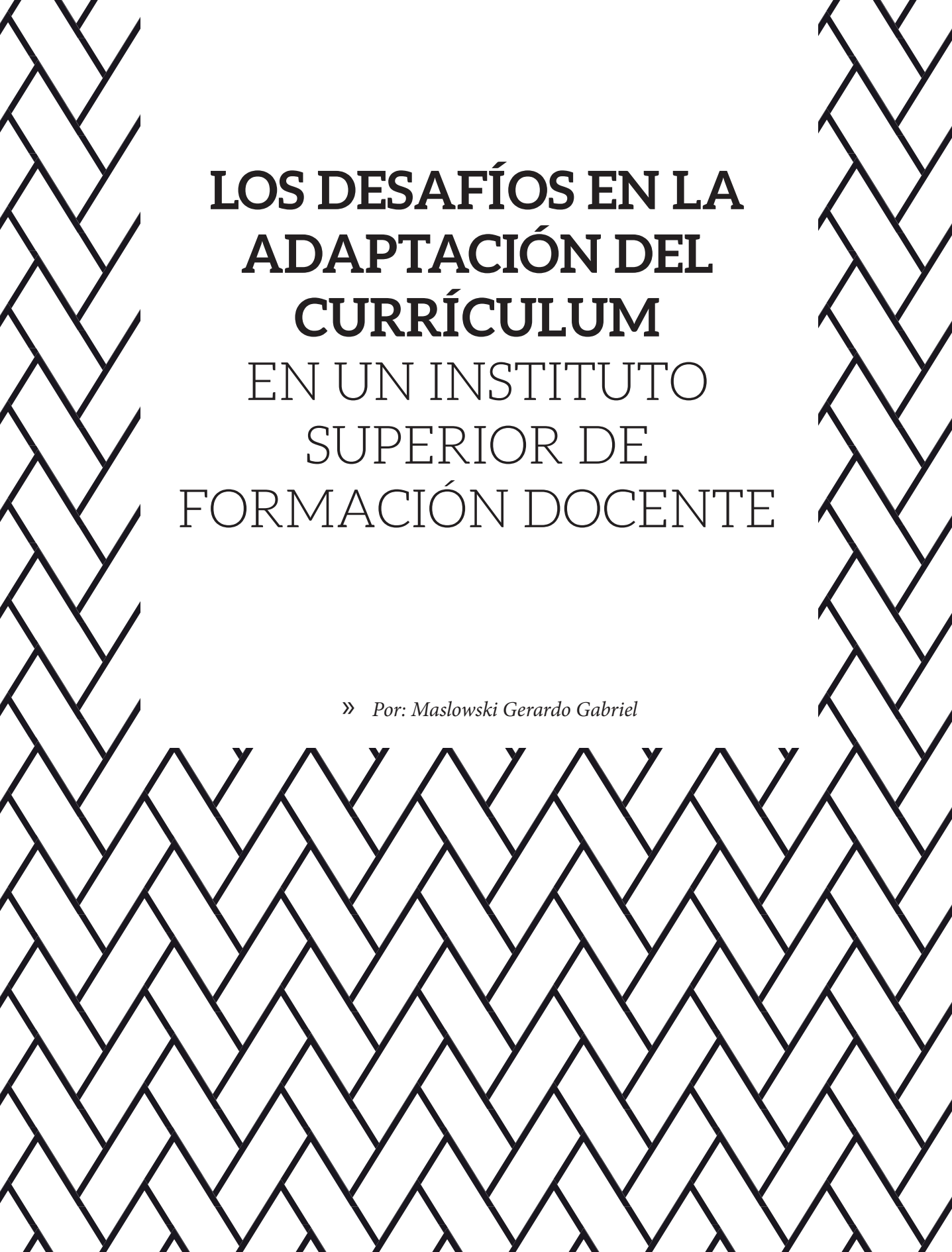
GINZBURG, Cario (2013). “Indicios. Raíces de un paradigma de referencias indiciales”. *Mitos, emblemas e indicios. Morfología e historia*. Buenos Aires, Prometeo, págs. 171-221.

GORLIER, Juan C. (2008). *¿Confiar en el relato? Narración, comunidad, disidencia*. Mar del Plata, Editorial Universidad Nacional de Mar del Plata.

LOTMAN, Iuri (1996). *La semiosfera*. Vol. 1. Madrid, Frónesis-Cátedra.

RICŒUR, Paul (1981). “Narrative time”. Mitchell, W.J.T (ed.). *On Narrative*. Chicago, The University of Chicago Press, págs. 165-186.





**LOS DESAFÍOS EN LA
ADAPTACIÓN DEL
CURRÍCULUM**
EN UN INSTITUTO
SUPERIOR DE
FORMACIÓN DOCENTE

» *Por: Maslowski Gerardo Gabriel*

En el presente trabajo se pretende abordar a modo de relato de experiencias mis primeras reflexiones como docente novel en un Instituto de Formación Docente del interior de la provincia de Misiones. En este caso particular, se trata del Instituto Privado Carlos Linneo, de la ciudad de Oberá, donde me desempeñé en tres cátedras en el Profesorado de Lengua y Literatura. Éstas son Lengua y Literatura Grecolatina (tercer año), Literatura Universal y Lingüística II (cuarto año). Por otra parte, es necesario mencionar que este año los ISFD de la provincia tendrán su primera promoción de egresados, por lo que resulta fundamental revisar algunos planteos en este nivel y pensar en la categoría de formador de formadores tanto desde lo que se enseña como así también de lo que se deja de enseñar.

Estas reflexiones se basan en las dificultades para confeccionar los programas de dichas materias teniendo en cuenta el diseño curricular elaborado por la provincia y los alcances del título que otorga el instituto al finalizar los estudios, que, si bien restringe a los futuros docentes al ámbito secundario, su preparación en el campo de la lengua y la literatura debe ser amplia y de especialistas en todas las áreas disciplinares: la literaria, la lingüística y la pedagógica. La problemática parte de la necesidad de articulación de la propuesta curricular, de los amplios contenidos a ser desarrollado en cada uno de los programas y del tiempo destinado a desarrollarlos.

En este sentido, se abordarán dichos problemas bajo las concepciones del docente como *autor del currículum* propuestas por Analía Gerbaudo y, a partir de dicha categoría, se propondrá una reflexión sobre el recorte que realicé en la selección de temas y los planteos de las tres cátedras. De la mano de estas reflexiones, pretendo revisar la categoría de *docente novel*, entendiendo por ello al docente recientemente recibido que se integra al nivel medio o superior de la enseñanza y se encuentra ante un mundo de posibilidades curriculares frente a las que debe tomar postura, seleccionar los contenidos que considera primordiales para la enseñanza y diseñar intervenciones contextualizadas.

Por último, otro aspecto que no puedo/ podemos soslayar en la transposición de los contenidos abordados y aprehendidos durante mis cinco años de estudios en la facultad, y su correspondiente enseñanza en el nivel superior, su organización, sistematización y enseñanza de los saberes. Por ejemplo, la confluencia de dos o más cátedras de la universidad en una sola del nivel superior, o la incorporación/inclusión de contenidos no conocidos durante mi formación. Todas estas demandas/exigencias conforman los principales desafíos a vencer en el ingreso al nivel superior de la enseñanza; no pretendo aquí hacer un abordaje que arroje soluciones definitivas, sino simplemente presentar y compartir mi modo de solucionarlas momentáneamente con diversos planteos y decisiones que pueden ser replanteadas en próximos ciclos lectivos.

EL DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL Y LOS PRIMEROS DESAFÍOS DE LA PROFESIÓN: TENSIONES ENTRE LA PRESCRIPCIÓN Y LA REFORMULACIÓN SITUADA

El nivel superior no universitario de la provincia de Misiones posee un diseño curricular de cuatro años para el Profesorado en Lengua y Literatura para la Educación Secundaria durante el cual se articulan las diferentes unidades curriculares que componen esta carrera. Me toca trabajar en los dos campos específicos más amplios de la disciplina: la literatura y la lingüística.

Esta posición entre dos disciplinas representa un reto para la constantemente actualización en ambas ramas, como así también para el intercambio e intento de establecer relaciones entre cátedras, contenidos y futuro campo profesional. Resulta relativamente sencillo establecerlas entre las dos literaturas, ya que éstas son correlativas y se puede trazar una línea que las recorra transversalmente obteniendo así algunos hilos argumentales o planteos teóricos comunes a ambas propuestas. Sin embargo, el área de la lingüística permanece un tanto alejada de dicha rama, e intento con mucho esfuerzo e imaginación, encontrar los puntos de contacto. Por ejemplo, elaborando un corpus de textos literarios para trabajar la cuestión semántica y contextual del discurso o plantear preguntas como: ¿qué paradigmas lingüísticos se corresponden con los contextos de producción de las literaturas? ¿Dejan alguna huella palpable en dichas producciones?

Profundizando ahora en lo que es el análisis del Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, se observa que en las dos literaturas se propone un abordaje muy amplio de contenidos para el desarrollo en un solo ciclo lectivo. Vayamos por parte: en primer lugar, nos centraremos en Lengua y Literatura Grecolatina para, posteriormente, pasar a Literatura Universal y, finalmente, comentar la situación en Lingüística II.

Lengua y Literatura Grecolatina fue el primer desafío que se me presentó. El diseño curricular estipula la enseñanza del latín y el griego en una etapa previa a la enseñanza del aspecto literario de dichas culturas. El documento propone la enseñanza en el primer cuatrimestre del idioma latín y su literatura y, en el segundo, de la lengua griega y su literatura. Cabe mencionar que desde esta propuesta se proponía abordar ambos idiomas con cierta profundidad analizando casos e incluso sugiriendo la traducción de textos provenientes de ambos idiomas al finalizar el ciclo lectivo, otorgando un lugar secundario a la cuestión literaria y a los primeros abordajes filosóficos y de teorías literarias.

En segundo lugar, la propuesta de Literatura Universal para el cuarto año. Este espacio pretende abordar las manifestaciones literarias que se desarrollaron en Europa y en América del Norte, que no forman parte de ninguno de los espacios curriculares anteriores, como ser Literatura Latinoamericana, Española y Argentina. Es por ello que bajo su denominación viene a cubrir todo el espectro restante en la producción literaria. La dificultad central que se establece en este punto es la selección de las obras literarias a abordar durante el año, ya que en el plan de la carrera universitaria de Letras correspondería a Literaturas Europeas y Literatura en Habla Inglesa. Por otra parte, se plantea la dificultad de la delimitación de la palabra “universal” que estaría abarcando a todas las manifestaciones literarias que quedarían por afuera de las literaturas mencionadas anteriormente.

Por último, la cátedra de Lingüística II presentaba una propuesta de abordaje que recorría principalmente la psicolingüística y la adquisición del lenguaje desde dicha perspectiva, posteriormente el abordaje de la alfabetización inicial, y finalmente la cuestión semántica del discurso. En este punto, debo mencionar que en nuestra carrera se hace poco hincapié en esta rama de la lingüística que avanza sobre el aspecto psíquico del lenguaje, puesto que es priorizada la vertiente funcionalista de la adquisición del habla desde las teorías sociolingüísticas y semióticas.

Con estas dificultades tuve que lidiar al momento de realizar la selección del corpus de obras y de los textos teóricos para cada una de las materias que tengo a cargo en esta institución. En el apartado siguiente comentaré de manera sucinta cómo voy resolviendo cada una de estas problemáticas puntuales en las cátedras mencionadas.

APROPIACIONES CURRICULARES

Si bien lo que comentaré a continuación no resuelve completamente los problemas en relación con las propuestas curriculares, vienen a presentar unas salidas elegantes ante esos inconvenientes, siempre escudándome en la propuesta de Analía Gerbaudo del docente como autor del currículum:

Que el docente cuente con una formación teórica, literaria y artística suficiente que le permita decidir cómo diseñar su prácticas es la exigencia de arranque dado que esto es lo que lo habilitará a firmar (no deja de ser llamativo que pocos tengan conciencia de que hay un sello de autor en cada programa que elaboran). Conocer las variadas posibilidades de configuración de aulas de lengua y de literatura es una condición para construir con

autonomía el objeto que se presentará a los estudiantes (...); advertir que las didácticas se elaboran a partir de las prácticas de los docentes en ejercicio ayuda, mediante analogías y contrastes, a ejercer un control epistemológico sobre los quehaceres y a fomentar la confrontación y el debate respecto a la manera de encarar el trabajo sin fórmulas ni recetas válidas para todo el contexto y caso. (Gerbaudo, 2011:21)

Desde este punto de vista, reviso, selecciono y conformo el programa que estará vigente durante este ciclo lectivo 2017 tanto en contenidos como en obras literarias y materiales teóricos que refuerzan dicha selección. No es una elección ingenua, sino que está pensada desde lo que considero fundamental que los alumnos aprendan en dichos espacios curriculares (decisión ética y política). También pido recomendaciones y sugerencias a profesores de las cátedras involucradas en la universidad para obtener sus referencias y comentarios que me orientan en la elaboración del programa. Es así que la conformación de mis espacios curriculares se configuran con una impronta notoriamente universitaria y diferenciada de los planteos propuestos en las planificaciones que “heredé” pero sin dejar de lado las orientaciones del currículum oficial.

Es así que conformo Lengua y Literatura Grecolatina orientándola específicamente hacia la literatura y a los contextos en los cuales ésta surge, es decir, en relación directa con la cultura, dejando como aspecto secundario la lengua griega y la lengua latina. El programa presentado se expone en su fundamentación sobre el aspecto accesorio de las lenguas clásicas y el foco centrado en la literatura como las primeras prácticas socio-discursivas y estéticas, dejando en un segundo plano las cuestiones idiomáticas más gramaticales.

La propuesta de abordaje se emplaza en tres constelaciones que abarcan “Lo épico”, “Lo trágico” y “Lo cómico”, derivando de ellas términos ya literarios, ya teóricos para analizarlos etimológicamente. No puedo dejar de mencionar acá que

la fundamentación de este abordaje reside en que en la provincia de Misiones solamente un colegio secundario aborda dichas lenguas como materias en su propuesta formativa, y considero que el abordaje literario de estas culturas aporta significativamente al campo de la formación de un docente en Lengua y Literatura. Este planteo es acompañado por los directivos de la institución y fue mencionado en la reciente evaluación de la carrera que dichos contenidos resultaban anacrónicos para su desarrollo y con poca aplicación en la vida docente. Por otra parte, la intención de desarrollar en medio cuatrimestre cada idioma con una base fuerte para posterior traducción de fragmentos de obras resultaba completamente utópico, dado que no se pueden trabajar con textos originales del griego o latín que no tengan su traducción al español generando diversos inconvenientes en la interpretación devenidos de la lectura de traducciones.

En cuanto a Literatura Universal y la amplitud de los contenidos que abarca (Literaturas Europeas y Literatura de Habla Inglesa), en primer lugar hay que definir qué se entiende por “universal”, es por ello que se aborda este término desde una perspectiva eurocéntrica y también focalizándola desde el lugar del canon, para ubicar dónde se centran los elementos descriptivos de esta noción. Desde esta mirada crítica que queda presentada desde la fundamentación realicé el recorte de las obras y los críticos teniendo en cuenta aquellas manifestaciones literarias que marcaron un punto de inflexión en las corrientes y movimientos artísticos. Esto permite un recorte más específico realizado sobre la base a los tres grandes géneros literarios (lírica, teatro y narrativa) a partir de los cuales resulta fácil encontrar creaciones literarias que significan un quiebre en su época y generaron nuevas manifestaciones estéticas. Es así que parto con lo lírico con Dante y su *Divina comedia* y cierro el ciclo lectivo con Faulkner y *El sonido y la furia* en el ámbito de la narrativa no sin antes haber pasado por Shakespeare, Beckett, Ionesco, Rimbaud, Baudelaire, Asimov,

Shelley, Kafka y Moliere, proponiendo así a un recorrido por cinco siglos de manifestaciones literarias, cada una de ellas significativa en su ámbito y momento de surgimiento. Cabe mencionar que esta selección de autores y de textos críticos al igual que en Lengua y Literatura Grecolatina fue orientada por los profesores de las cátedras de nuestra carrera de Letras.

En última instancia, en relación con la cátedra de Lingüística II, también la organizo en tres grandes unidades: la primera dirigida a la adquisición/desarrollo del lenguaje, la segunda sobre la adquisición de la lectoescritura y la tercera sobre la semántica en los discursos. Como mencioné anteriormente, el diseño curricular apunta hacia la psicolingüística para explicar los procesos de la primera unidad. En tal sentido, decidí abrir el panorama para que los alumnos tengan un conocimiento más amplio sobre las diferentes vertientes y propuestas acerca de la adquisición y el desarrollo del lenguaje en los niños. Es por esto que el programa presenta las principales propuestas de la psicolingüística y también la visión funcionalista de desarrollo del lenguaje, analizando las diferencias entre ambas propuestas. Las dos unidades restantes se basan en textos más conocidos para nosotros como los son los textos de Ana Camblong, Raquel Alarcón, Lila Daviña, Liliana Daviña y, para la cuestión semántica, algunos aportes de Teum Van Dijk.

Considero importante aclarar en este punto que las dos literaturas tienen una trasposición directa en la escuela secundaria, en cuanto a posibilidades de incluir lo aprendido en los programas de lengua y literatura; mientras que la cátedra de Lingüística II no tiene un espacio directo como materia en la secundaria, sin embargo le provee a los estudiantes una importante formación para la toma de decisiones en la enseñanza de la lengua; esta es una aclaración realizada en la fundamentación del programa, dada la carga teórica que se presenta.

A modo de conclusión provisoria

Este relato de experiencia profesional acerca de cómo resolví algunas situaciones curriculares y cómo adapté los contenidos según las necesidades de los alumnos, da cuenta de las dificultades que fui encontrando en este camino de ser docente novel. Esta categoría teórica retomada aquí, articula todas mis acciones de profesional, desde la toma de postura frente a los teóricos y ante los textos literarios que se presentan; hasta el estudio de aquellos contenidos que me resultaban desconocidos, como ser el latín y el griego o la teoría psicolingüística de adquisición del lenguaje.

La constante tensión que se establece en el ámbito docente se articula entre lo aprendido en la universidad y lo que se debe enseñar, focalizando directamente en las necesidades de los alumnos. Sin embargo, en el nivel superior y, más precisamente, en esta carrera de Profesorado de Lengua y Literatura, esto se ve traducido en la categoría de formador de formadores, ya que no solamente me puedo restringir a los contenidos que me parecen más importantes sino que debo brindar las herramientas necesarias para su futura profesión docente.

En esta línea, reconocer las dificultades que surgen al momento de confeccionar los programas para un ciclo lectivo es el puntapié inicial de una buena articulación de contenidos literarios o conceptos lingüísticos con la futura práctica. Por otra parte, la autonomía del espacio curricular que se comienza a crear permite adaptar los contenidos y moldearlos de acuerdo a la pauta oficial y a las necesidades previamente comentadas. Se establece entonces una brecha entre el currículum oficial y el real, es decir, el que posteriormente es traspuesto en la secundaria, y es ahí donde reside la actividad del docente como autor del currículum, operando en esa selección pertinente de los conceptos a ser enseñados.

Otro elemento para destacar es la visión crítica que se le debe dotar a los docentes del secundario cuestionando el canon literario central o periférico, o las concepciones lingüísticas y su aplicación real en el campo de la educación. Y es aquí donde nuevamente el docente cumple un rol fundamental al abrir el panorama de lecturas y abordajes teóricos para los alumnos.

Como mencioné al principio, no pretendo brindar conclusiones definitivas sobre el problema de la selección bibliográfica y literaria para un espacio curricular en particular, sino simplemente relatar cómo fui superando estas adversidades y encontrando mi propio estilo en los programas y en las cátedras que desarrollo, sin dejar de reconocer la complejidad que lleva la toma de postura y el establecimiento de un recorrido teórico y literario que cumpla tanto con las necesidades de los alumnos como con las propuestas del dispositivo curricular oficial, mediando en esa brecha entre lo utópico y la aplicación real de los conocimientos aprendidos.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV.: Ciclo de Desarrollo Profesional de Formadores. *El acompañamiento a los docentes noveles y la pedagogía de la formación*. Disponible en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/05_Modulo_1_Clase_3.pdf.
- ALEN, Beatriz - ALLEGRONI, Andrés (2009). *Los inicios en la profesión*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- BRUNER, Jerome (1995). "Capítulo 10: El lenguaje de la educación". *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza, Madrid.
- Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura – Ley 26.206, Res. CFE N°24/07 y 74/08.
- GERBAUDO, Analía (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario, Homo Sapiens, págs. 17-27.
- SALINAS, Susana (2009). "La gestión en la travesía de acompañar a docentes noveles". Buenos Aires, Ministerio de Educación.



NARRAR LA NARRACIÓN: UMBRALES DE LA INVESTIGACIÓN

» *Por: Figueredo Mauro - Dumanski Cristina - Cristobo Nahuel*

| *Vivimos en un mar de relatos y, como el pez*
 | *que (según el proverbio) será el último en*
 ◆ *descubrir el agua, tenemos nuestras propias*
 | *dificultades para entender en qué consiste*
 | *nadar entre relatos.* (Brüner)

El gran pez

El epígrafe nos instala en un problema específico, en el hábitat o el nicho acuoso de la narración donde se nada mientras se narra. Entre el nadar y narrar nos damos cuenta que ya no estamos como peces en el agua cuando narramos y este sea quizá uno de los puntos de partida de nuestro trabajo como investigadores. Nuestro grupo de investigación, que lleva por denominación *Narraciones en los umbrales de la Educación Superior*, es un espacio donde nos proponemos junto a dos de nuestras estudiantes, Marianela Radovich y Amalia Sánchez, analizar qué sucede con el lenguaje narrativo cuando éste pasa de un espacio a otro, de un medio a otro y, en nuestro caso específico, nos preguntamos por los pasajes narrativos entre distintas comunidades educativas formales y no formales a un Instituto de Formación Docente.

Así nos tiramos a la piletta de la investigación creyendo no sólo que allí hay un hilo de agua -no siempre lo hay-, sino también que el lenguaje narrativo, como un gran pez que nada dentro del océano del lenguaje, cuando realiza el pasaje de un tiempo a otro y de un espacio a otro en cada relato, cambia de condición,

cambia de forma, de medio, de estilo, de protagonistas. Pero lo que nos interesa y nos atrapa con la obsesión, la persistencia y la paciencia de pescadores -que muchas veces son pescados por sus propios peces- es realizar las notaciones de las metamorfosis entre el hombre y el pez, el devenir hombre-pez a través de relatos que nos sumergen en el mar del lenguaje narrativo. Pero para poder percibir estos cambios en este “mar de relatos” debimos desplegar una red teórico-metodológica que nos ayudara a pensar la narración en su justo medio, siempre en movimiento y en la boca de nuestros propios estudiantes de primer año del Profesorado de Lengua y Literatura del ISFD Cecilia Braslavsky.

Es en este sentido que decidimos meternos al agua sin vestido alguno, lo que es decir: no observamos desde la orilla como otros nadan para evaluar estilos de nado sino que nos confundimos en el devenir de los relatos aceptando que participamos del mismo cuerpo discursivo que estudiamos porque nuestras experiencias ya están confundidas en un mismo tiempo y espacio institucional compartido. Estudiantes y docentes nadamos a contracorriente y a brazo partido por un río muchas veces turbio, ya que los problemas -políticos, institucionales y económicos- que aparecen en nuestras propias narraciones se hallan entramados con los de nuestros estudiantes, formando un mismo cuerpo de relatos.

Buscamos simplemente algunos remansos para tomar aire en nuestro contexto cultural, social y político en el que intentamos llevar adelante una tarea de investigación sin ahogarnos en las condiciones objetivas de nuestra produc-

ción. Intentamos mantenernos a flote a pesar de la violencia, del sinsentido de ciertos discursos pedagógicos, institucionales, políticos y culturales que representan muchas veces un verdadero mar negro (¿o mar muerto?).

Así es que decidimos tomar distancia de cierta retórica academicista para este trabajo, un tanto reseca, y nos sumergimos de cuerpo entero a un lenguaje narrativo que encierra sobre todo algunas sensaciones, unas cuantas cicatrices y otras heridas que no cierran. No mucho más. Aunque son las que nos permiten reconocernos, como en la famosa escena de Ulises.

Los vestigios de una experiencia, lo que queda de ella, son los olores, las imágenes, los sentires y las palabras que se quedaron pegadas al paladar o que aún dan vueltas incesantemente por los recovecos de nuestros oídos, como esas caracolas donde aún se conservan algunos ecos de un mar lejano. No tenemos otra chance que intentar seguir ese eco de nuestra propia experiencia narrativa en lo que resiste de eso que fuimos e hicimos junto con nuestros estudiantes, a los que simplemente les prestamos los oídos para ver qué tenían para contar...

Primer umbral: “había una vez...”

◆ | *Narrar no es una operación de la inteligencia sola: es el cuerpo entero el que la realiza.*
| (Saer)

Nuestra labor como investigadores se concentra y se piensa desde la potencia de una frase remanida pero no menos importante: “había una vez...”. Restituir un lugar de privilegio en nuestros saberes pedagógicos a la dimensión narrativa conjurada en la fórmula del comienzo de nuestras lecturas infantiles, no es tarea sencilla. Percibimos cierta restricción del mar narrativo a la pileta del Yo donde la mostración íntima del sí mismo

dice que si uno no se exhibe no forma consustancialmente parte de lo social y entonces debe así ahogar cualquier rastro de subjetividad.

A contracorriente de este discurso del Yo, creemos que el pasaje que abre un relato es el de una presencia narrativa que no se confunde con una identidad cerrada sobre sí. Al contrario, la presencia narrativa no sólo vuelve a presentar algo ausente sino que el relato y la narración abren la identidad narrativa a una multiplicidad de tiempos, espacios y formas de hacer en las que el narrador pasa a formar parte de lo narrado, se metamorfosea en lo narrado formando un mundo anfibio: nuestro hombre-pep. La narración es la posibilidad de la indeterminación que se vuelve indecidible en una identidad que se abre y se forma con el mundo singular que instala y presenta.

Lo que reaparece en nuestras vidas mediante el relato con una fuerza excedente al perfume de la evocación personal es la posibilidad de encontrar un sentido entre narrador y mundo narrado. El narrador se hace uno con el mundo. La narración hace el mundo a medida que hace al narrador. Por esto, en el “había” de nuestras narraciones no sólo se conjuga un tiempo pasado que llega hasta nuestro presente sino ante todo se narra porque hay una ausencia propia que se quiere restituir al presente de la enunciación pero donde también se forma algo que no estaba en nosotros y nos constituye, y esto es un aspecto fundamental del lenguaje narrativo muy transparente: decide lo que insiste y persiste de nosotros en un tiempo reconfigurado y recobrado para que no desaparezca en el olvido.

Esto es lo que nos entrega el “una vez” que todo relato persigue. No asume la pretenciosa condición de ser irrepetible, sino que nos asegura que cada repetición será diferente cada vez, de vez en vez. Es así que rastreamos y escuchamos la resistencia de lo efímero en lo singular de cada relato; una singularidad temporal y espacial que no busca ninguna trascendencia del sujeto que cuenta. No. Buceamos en la inmanencia constitutiva de ese sujeto que narra y que va haciendo su identi-

dad a medida que puede narrarse con el mundo que lo circunda. Esa misma condición singular de la narración en el “una vez” abre sus puertas a la subjetividad, a la individuación por medio de la apropiación del lenguaje narrativo que le abre al sujeto su lugar en la historia, en el mundo.

No obstante nuestro presente, las represas del lenguaje operan fuertemente en nuestra subjetividad volviendo su pensamiento cada vez más peligroso, más amenazante. Ante este paisaje, la lengua narrativa estrecha cada vez más sus vínculos con el olvido en una alquimia peligrosa donde otros discursos, como el político-mediático, parecen querer reducirlo a la verdad de una mostración obscena del sí mismo.

Todo relato de una vida tiene, para nosotros, algo de fábula. Es su potencia. No hay una verdad preexistente que develar en la pose narrativa, el gesto de narrar muestra la vida atravesada por nuestras propias fábulas. Es como si la letra y la voz se recostaran sobre una línea de ficción, como si se inclinaran sobre ella o como si actuara una inercia que nos empapara los recuerdos de un perfume extraño e imaginario en el esfuerzo por recordar(nos). Por esto sabemos que lo que escribamos no será verdadero ni falso, no habrá fidelidad alguna a un pasado que muchas veces no ha sido fiel con nosotros.

Segundo umbral: como si empezáramos de nuevo

Leer es siempre reescribir. (Eagleton)

Si la narración comprende un vínculo fundamental de los hombres entre sí y de estos con el mundo, entonces la narración sería tanto simbólica como material. Es decir, a la vez simbólica, ya que contiene elementos que dan significado a las heterogéneas prácticas humanas -desde lo coti-

diano a lo metafísico-, también, podría decirse, opera en la realidad como su intelección, como modo de representación, como construcción del imaginario social, como forma de identificación, como refiguración del sí mismo, etcétera. De hecho, Parret (1994:56) señala que acaso lo que más nos sorprenda de la narración se debe a su universalidad y naturalidad (espontaneidad) y su carácter democrático: *la narración no es una cuestión de expertos*. Tanto es así que, como dice Benjamin, no hay ser humano que no posea historias para intercambiar. En este sentido, podríamos ampliar el radio de indagación y pensar que la sociedad se teje orgánicamente a través de un “programa narrativo”.

“Las prácticas sociales están constituidas y condicionadas también por los relatos” (Grüner, 2003:11) y estas prácticas, en las cuales los dispositivos de interpretación ocupan un rol sustantivo, se encuentran en permanente pugna. Esta postura es interesante por dos motivos. Primero, porque posibilita amplificar los márgenes de materialización del relato. Segundo, porque permite vislumbrar al programa narrativo como la configuración de una determinada postura ideológico-política.

Al mismo tiempo, en el múltiple decálogo de operaciones narrativas: las asimilaciones y traducciones y diferentes procesos de *multia-centuación ideológica* en los cuales los signos narrativos -tanto de una u otra línea- son reapropiados, reelaborados, ligados a otros o convertidos, desplazados. En consecuencia, se trata de ver la matriz conflictual con otras narraciones que circulan en el tejido social.

A esa idea podríamos anexarle otra: quien narra deja su huella en todo lo que toca con su discurso. Esa huella es la que en el proyecto pretendimos analizar. Esto permite distinguir la situación sociocultural en la que emerge determinado programa narrativo, el territorio discursivo desde el cual le sería posible (des)montar todas sus estrategias. Los sujetos, co-antisujetos y las acciones que realizan, inevi-

tablemente, están incluidos en dicho programa.

Por último, pero no menos importante, sería el hecho de que toda narración está entrelazada en la red de la *memoria*. Sabemos, toda narración está estrechamente ligada a una temporalidad que se proyecta en el interior del relato (prolepsis, analepsis, circularidad o reversibilidad, etcétera) y esta proyección entraña la realización efectiva del *cronotopo* narrativo. Asimismo, toda narración se inscribe en cierto contexto/situación o campo en el que deja su huella en el tiempo, si bien sabemos que no todas las culturas procesan la temporalidad del mismo modo.

Las marcas mnemónicas persisten en el relato más allá del paso del tiempo, pero la inscripción del relato en nuevos contextos socioculturales modifica sustancialmente la recepción y, en consecuencia, la producción de sentidos en torno a ese relato. El “marco” siempre móvil de nuevos campos, nuevos universos discursivos y nuevos horizontes de expectativas reescriben otras interpretaciones sobre los relatos.

Por eso no podemos soslayar que toda *forma narrativa* está constituida sobre la doble articulación de la memoria/olvido. Esta doble articulación genera los resortes en los que la comunidad in/determinada se configura, esa especie de ligación cultural por la cual se desarrolla el sentido compartido de pertenencia y se nos posibilita pensar en contigüidad en una dinámica de operaciones simbólicas y de determinadas prácticas sociales (las tradiciones, por ejemplo).

Por otro lado, la red de la memoria -operando en todo relato- también sería el espacio de disputa en el que se dirimen las luchas -a veces desiguales, por cierto- por las representaciones sociales y por el tejido de lo por-venir. En el sentido de que una lectura histórica *otra* implica un desplazamiento ideológico de las capas sedimentarias de la semiosis, puesto que reactualiza, reenvía y reescribe retóricas de “lo sido” (Ricoeur, 2004:184) y esto, evidentemente, tiene densidad sobre los fenómenos sociales emergentes.

En resumidas cuentas, todas estas variables han sido sopesadas en nuestro propio programa narrativo de análisis. Nos hemos abocado a la difícil tarea de dotar de voz y cuerpo a la trayectoria académica de nuestros estudiantes y, a partir de allí, empezar a delinear el campo en el que las prácticas de enseñanza aprendizaje aporten nuevas perspectivas para la praxis áulica.

Tercer umbral: ahora nos toca a nosotros comenzar a narrar

◆ *...¿No son más plenas que las de los demás las caras de esos silenciosos, de esos que no saben explicarse, que no saben hacerse escuchar, que son incapaces de parecer importantes, de esos mudos, de esos que siempre piensan la mejor respuesta en casa después de que todo haya pasado, de esos cuyas historias a nadie interesan? Parece que en esas caras rebulleran las letras de las historias que no pudieron contar, es como si en ellas se vieran las marcas del silencio, de la humillación, incluso de la derrota.* (Pamuk)

Al decidir recuperar las narraciones de nuestros estudiantes quisimos volver a plantear una posición respecto del problema político, pedagógico y ético que estas narraciones despiertan al interior del sujeto que decide narrar. No sólo ya recuperar trayectorias pedagógicas en tanto descripciones de los paisajes que fueron transitando a lo largo de sus vidas, sino que apuntamos sencillamente a un compromiso del discursivo-narrativo con una subjetividad siempre abierta, por hacerse o que se hace a medida que se dice, siempre incompleta y sin reunión en una identidad o en un “yo estudiante”. Al contrario, en la narración buscamos una serie de emancipaciones discursivas que confronten con dichas categorías y con las formas de vida que ellas encierran.

Sin embargo, aún hay muchos mares que surcar... tomemos un momento como arquetipo de narrador-peza a Ulises, ya no por sus recorridos, sus años de viaje, su sapiencia en navegación, sino por ser un gran embaucador, por ser el hombre que logra ponerse “a la altura” de los dioses por saber moverse como pez en el arte de narrar. No sabemos qué tan fieros han sido los cíclopes que ha enfrentado, ni qué tan profundos los mares que lo han acechado, pero nos enredamos, seducidos, en sus aventuras. Y qué más puede importar. ¿Qué debemos aprender, simples mortales, de este lenguaraz maestro? Ítaca quizá sea la respuesta. Ulises sabe que no le será fácil de alcanzar. Sabe que deberá sortear dificultades y perderse, una y otra vez en el camino para, al fin, vislumbrarla en el horizonte sólo un instante, pero para perderla de nuevo. Sabe, además, que la Ítaca que abandonó no es perfecta y, por ende, menos aún lo será cuando él regrese a ella. Pero que está allí, esperando a ser rescatada, restaurada o transformada. Crea así una nueva vida y una nueva patria que construye a medida que la cuenta.

Ítaca, como nos la muestra Constantin Kavafis, es la utopía hacia la que caminar (como dice una canción “no sabemos si llegaremos a Ítaca, pero quizás sea lo de menos”). El sol que está en el horizonte y se aleja siempre, dos pasos más allá, es el deseo que mueve la narración. La imperfección de Ítaca nos empuja a seguir navegando, a buscarla, a conocerla mejor, a investigarla, a profundizar en ella, pero también nos empuja a perdernos en sus mares que la circundan y recomenzar todo de nuevo.

Cuando recuperamos muchas de las narraciones de nuestros estudiantes, nos encontramos con un ahogado grito de ¡Eureka! que, aunque quisiera remitir a una connotación contraria, nos resulta un tanto desesperanzador: muchos de los estudiantes relatan frustrantes experiencias de su trayecto por la escolaridad secundaria (utilizan palabras textuales como: *sólo repetíamos, no aprendíamos, nos daban todo, era fácil, el esfuerzo era mínimo*, etcétera), frente a lo cual exhiben un

triumfo mostrenco del tipo *ahora me doy cuenta de... la visión del mundo es diferente, construimos juntos*, etcétera. Lo cual implica haber aprendido a cambiar la mirada, pararse en un nuevo lugar donde saben que están en un pasaje y que ellos mismos están cambiando cuando pasan a nado en sus narraciones de un tiempo y un espacio a otro.

Empero, siguiendo con esta historia, una historia que sin dudas recién comienza y en la que aún hay mucho trayecto por recorrer, podemos preguntarnos si es acaso “este” el lugar y este el “ahora” (el aquí y el ahora de un ingresante que conversa, vagamente, sobre sus devenires académicos) un mar donde encallar. Este, consideramos, es uno de nuestros mayores desafíos como docentes e investigadores: sostener viva la llama del relato en nuestros estudiantes, que no se extinga, que no se detenga en un precipitado “final feliz” garantizado por un certificado, en una identidad estable del ser-docente y que nuestros estudiantes no pierdan la curiosidad, la capacidad de lectura crítica y la posibilidad de devenir otros contando historias; si esta parte del camino, este capítulo, lo consideran mejor que el anterior, en lugar solamente de contentarse con la amplitud de mirada que se han ido dando a sí mismos, al mismo tiempo buscan nuevos horizontes y vuelven a narrarse también en este momento. Que puedan navegar por la formación como en un mapa cambiante, abierto con sus múltiples y heterogéneas líneas de fuga como diría Deleuze, y no como una carrera rectilínea en vistas a un único objetivo final donde, la narración, se congela por clausura en una identidad determinada.

En los relatos que recogimos percibimos esa paradoja entre la falta de certezas propia de toda situación de umbralidad y la sensación de haber llegado a un “aquí” y de poder “comernos el mundo”. Instamos, sin pretensión alguna de mala fe, a volver sobre nuestros discursos, sobre el propio y el de los otros, y poder tener la humildad de mantenernos en la incertidumbre necesaria que nos debería acompañar como estudiantes de ciencias sociales a lo largo de

nuestras vidas. Pero sobre todo, seguir siendo embusteros, fabuladores, narradores de historias, embaucadores; seguir convirtiéndonos en peces, sirenas o cerdos con el sólo propósito de seguir buscando nuevas Ítacas.

BIBLIOGRAFIA:

BENJAMIN, Walter (2008). “El Narrador”. Santiago de Chile, Ediciones Metales Pesados.

DELEUZE, Giles y GUATTARI, Felix (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-textos.

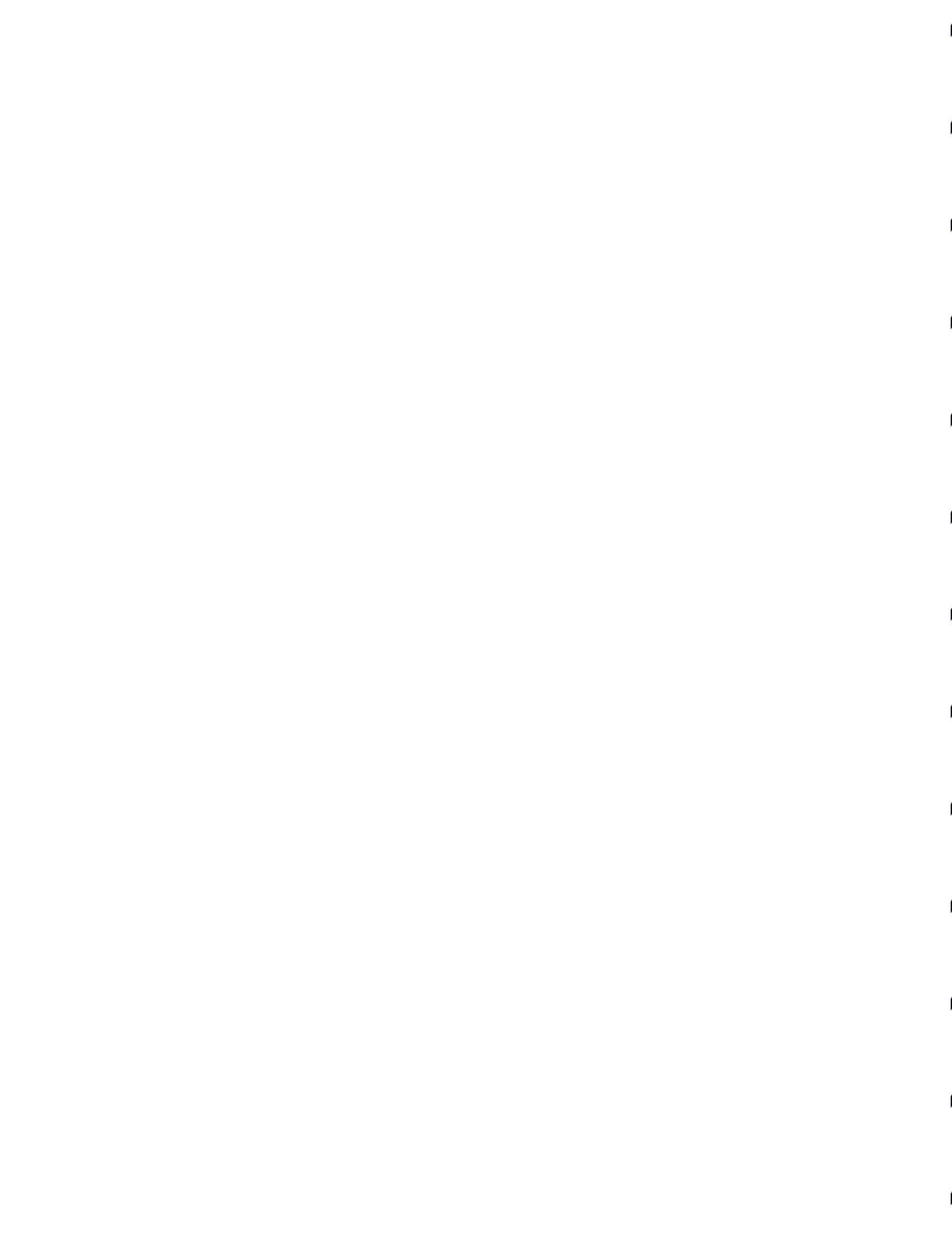
GRÜNER, E. (2002): “Prólogo”. *Freud, Nietzsche y Marx* (Foucault, M.). Colombia.

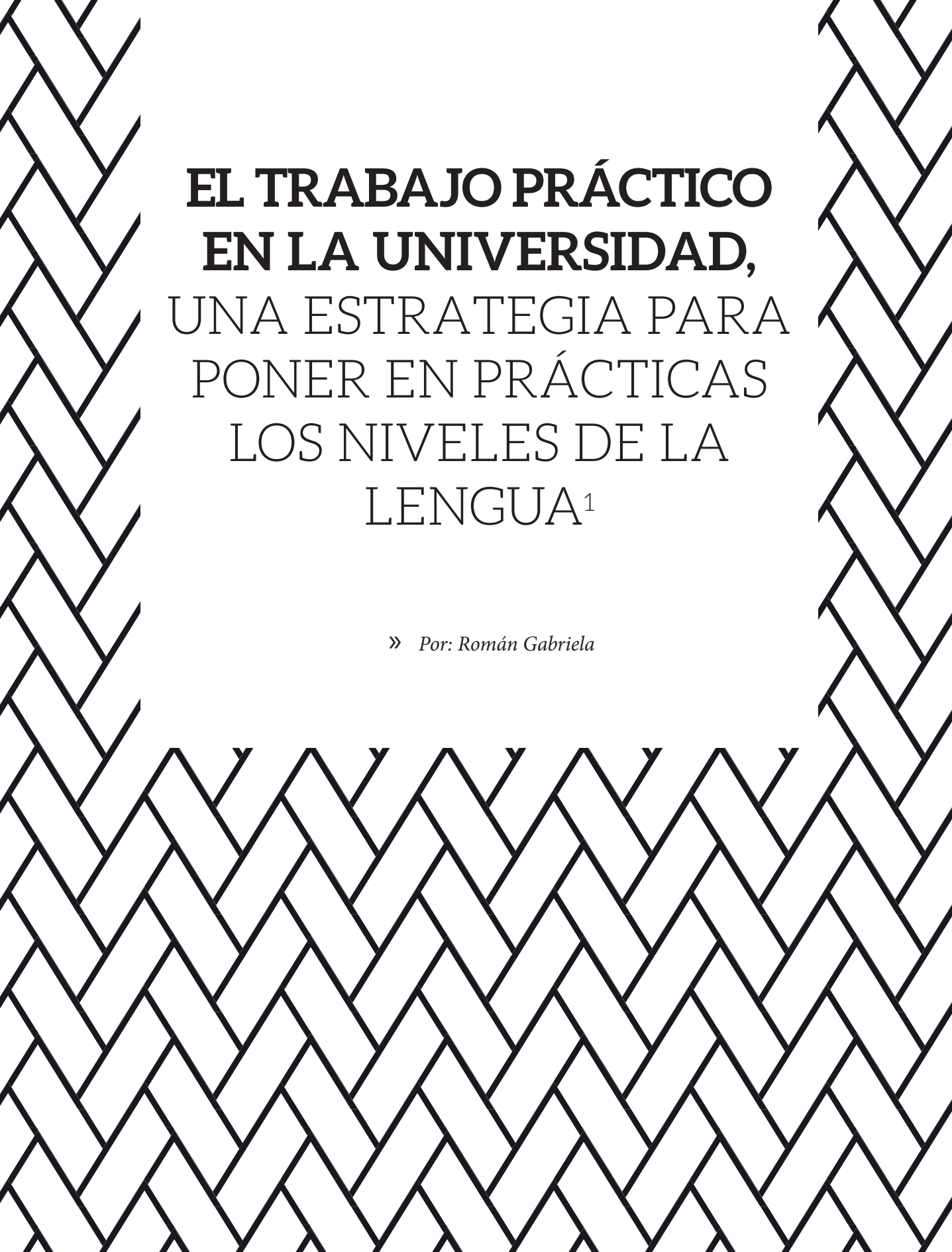
HOMERO (2016). *Odisea*. Buenos Aires, Penguin Clásicos.

PARRETT, Hermann (1995). De la semiótica a la estética. Buenos Aires, Edicial.

RICOEUR, Paul (2004). *Tiempo y narración*. Buenos Aires, Siglo XXI.

SAER, Juan J. (1997). “Narrathon”. *El concepto de ficción*. México, Planeta.





**EL TRABAJO PRÁCTICO
EN LA UNIVERSIDAD,
UNA ESTRATEGIA PARA
PONER EN PRÁCTICAS
LOS NIVELES DE LA
LENGUA¹**

» *Por: Román Gabriela*

¹ Parte de este trabajo responde a las reflexiones expuestas en la ponencia *El trabajo práctico como estrategia para aprender en la umbralidad del nivel superior*, presentada en el IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en coautoría con Gonzalo Viera.

² La idea de tomar este caso para teorizar una postura y revisar el dispositivo de acción surge del concurso público para el cargo de JTP en dicha cátedra, en la que uno de los jurados (Raquel Alarcón) destaca -a la que suscribe- la importancia de poner en escritura aquellas decisiones teóricas-prácticas de toda la propuesta pedagógica sobre los trabajos prácticos.

El trabajo práctico, además de ser considerado una forma de evaluación canónica dado los requerimientos de presentación y cumplimiento que se explicitan en los programas de cátedra, es una *situación creadora de saberes* (Freire) que funciona como instancia de articulación entre teoría y práctica (Steiman) y como andamio (Gvirtz-Palamidesi) en la complejización de las nociones particulares de un espacio curricular dado y de los procesos de escritura que conllevan a una serie de instancias que ponen a la lengua y sus niveles en un lugar de exploración, búsqueda y apropiación particular.

Con esta propuesta, buscamos, por un lado, reflexionar sobre el lugar del *trabajo práctico* en los procesos de enseñanza-aprendizaje en una instancia umbral particular como caso: Introducción a la Literatura, del Profesorado y Licenciatura en Letras de FHyCS, UNaM²; y por otro, diseñar un dispositivo didáctico que permita al futuro docente resignificar una forma de enseñanza-aprendizaje de las letras para el ejercicio de su profesión en otros momentos de umbralidad (Camblong), lo que nos permitirá conversar, revisar ajustar y aprender aspectos de la escritura desde el uso de la gramática textual puesta en acción.

En el marco de este dispositivo pensamos consignas que favorecen la adquisición de competencias de lectura de teoría literaria y escritura académica, aspectos de la formación del profesional en letras que se desarrollan en toda la carrera, a la vez que se tornan su objeto de enseñanza. La propuesta de resolución de actividades lectoras los pone en situaciones de pos-lectura y reescritura propias del proceso de alfabetización académica y umbralidad que viven los estudiantes del primer año de la carrera de letras y que merecen la pena ser acompañados con este andamiaje.

Esta perspectiva sobre el trabajo práctico plantea al estudiante un proceso particular de apropiación y resignificación de los conocimientos en un proceso formativo (Anijovich) que se da a través de la interacción con sus pares, los docentes y los autores, a la vez que plantea instancias de evaluación, autoevaluación, revisión y mejora de los trabajos académicos, lo cual les permite cumplir con los requisitos para la regularidad o la promoción.

Algunos artefactos teóricos

Comúnmente, el trabajo práctico en los distintos niveles de la formación del sujeto es considerado una instancia de evaluación que cobra una relevancia particular en las decisiones de aprobación o desaprobación, dependiendo del ciclo o del espacio curricular en el que se inscribe. En el nivel universitario ocupa un lugar en los programas junto a los parciales y coloquios en el componente “evaluación”, con un porcentaje que determina la regularidad o el estado promocional del alumno.

Nuestro planteo reside en poner en conflicto la intencionalidad pedagógica de evaluación en la configuración de propuestas prácticas para el primer año del cursado de la carrera de Letras, contexto que nos obliga a replantearnos metodologías de trabajo y acciones conjuntas de acuerdo con el lugar y la trayectoria formativa del “otro” en el aprendizaje de dos competencias fundamentales: la lectura y la escritura.

Coincidimos con Steiman en que el “trabajo práctico” es una invitación a la interpretación y a la fundamentación teórica, una manera de propiciar la circulación y la conjunción de la teoría y la práctica como dos dimensiones de un mismo objeto disciplinar, cuya esencia radica en las acciones de análisis y síntesis que el sujeto debe realizar de acuerdo a los procedimientos que expone una consigna y los marcos teóricos seleccionados por la materia, la cátedra, para su resolución (Cf. Steiman, 2012:84-89).

Ahora bien, ¿cómo logramos conclusiones/reflexiones/lecturas/escrituras que den cuenta de la articulación teoría-práctica en la instancia de umbral? Cuando decimos que es necesario repensar los propósitos de enseñanza en relación al trabajo práctico como producción académica, apuntamos a reconocerlo primero como estrategia y por último como evaluación, porque observamos que el pasaje tiempo-espacio de un ciclo (el secundario) al otro (el universitario) se conforma como un proceso de crisis que enfrenta al estudiante a situaciones aparentemente nuevas, aparentemente discontinuas y que por lo tanto lo tensiona cognitivamente y emocionalmente. Según Camblong, “los procesos de umbral exhiben grados e intensidades de variaciones constantes en los aprendizajes y en la estabilidad de los ámbitos semióticos” (Camblong, 2012:97).

El “umbral” refiere al proceso de tránsito que conduce al estudiante a realizar distintas pruebas, ejercicio, circunstancias que deberían ser alcanzadas para acceder a los aprendizajes y que los lleva a replantearse modos de lecturas y escrituras que requieren de la conversación con los otros que aprenden y con los otros que enseñan, que demandan metareflexión constante de los momentos de ensayo de prueba-error, de la búsqueda de modos, de alternativas de estudio que a veces las encuentran recién en el segundo o en el tercer año de la vida académica.

En esta instancia-matriz de la formación, el lenguaje adquiere un relieve de especificación mayor, aspecto que pone en tensión al otro ante una lengua muchas veces debilitada en el espectro del vocabulario -producto de malas prácticas o prácticas incompletas en los otros niveles de formación- o en el reconocimiento de formas de hablar, leer y escribir textos teóricos y críticos propios del mundo universitario.

El tránsito por el umbral genera, entonces, situaciones de vulnerabilidad, miedo y a veces resistencia que ponen en riesgo la permanencia del estudiante en los inicios de la carrera ante la dificultad cognitiva que representa convivir con textos y métodos de estudio densos, pero también es un momento de experimentación epifanística en la que quedan aquellos que reconocen al espacio como su lugar de deseo (profesional) y desertan aquellos que en realidad prefieren otro camino.

En este sentido, creemos que el trabajo práctico en los primeros años de la universidad conviene pensarlos como “estrategia didáctica alfabetizadora” (Camblong) que opere en las intervenciones teórico-críticas a través de ejercicios con conlleven a hábitos de estudio particulares del nivel superior, que les permita “introducirse” en la formación universitaria de a poco. Con esto, el proceso transitorio del umbral podría resultar un poco “más feliz” al ver en las propuestas una continuidad entre los diferentes niveles del sistema educativo.

Las consignas -entonces- se presentan como tácticas que intentan generar condiciones de integración de conocimientos y favorecer el ejercicio de comprensión y producción.

Nuestras maestras en el campo -Camblong, Alarcón, Gerbaudo- nos enseñan la importancia de encontrar aquellas categorías, conceptos, “artefactos” que una o varias teorías nos proponen para poder reflexionar sobre un estado de cosas. De esta manera, creemos necesario revisar cuáles son esos artefactos que se ponen en conversación en este artículo sobre el caso “trabajos

prácticos en Introducción a la Literatura”. Entonces, revisamos las nociones de “trabajo práctico”, “lectura-escritura-lengua”, “umbral”, “alfabetización” y la tensión “evaluación-estrategia”.

Sobre la idea de estrategia recuperamos los aportes de dos autoras, Anijovich y Litwin. La primera reconoce las “estrategias de enseñanza” como el “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje” (Anijovich, 2010:23), perspectiva que nos permite entender que en cada elaboración de las consignas o actividades que el docente confecciona se ponen en juego un conjunto de decisiones que no son azarosas sino emergentes al contexto, recursivas y metareflexivas porque atienden a las necesidades cognitivas del sujeto que aprende.

Cada puesta en marcha de un trabajo como estrategia requiere una serie de momentos: una planificación (que es inherente al recurso), una acción o un momento interactivo que en el caso que nos compete se traduce a la lectura y relectura con el alumno de las consignas, al proceso de acompañamiento de la resolución en tutorías o en talleres de lectura, y a las conversaciones de revisión y, finalmente, un momento de evaluación.

En este sentido, las propuestas teóricas referidas a la enseñanza-aprendizaje de la lectura de textos de estudio (Gaspar-Archanco), de la escritura (Alvarado) y de la gramática (Otañi-Gaspar) pone el foco en las distintas instancias que lleva leer, escribir y reflexionar sobre la lengua en uso sin perder de lugar los distintos niveles que la componen y que cobran relevancia en las diversas situaciones comunicativas.

El trabajo práctico se vuelve una invitación a leer, sintetizar, buscar información en el texto de conceptos, palabras clave, parafrasear con el fin de fortalecer al sujeto que aprende en un vocabulario y en aspectos generales sobre las temáticas de la cátedra. La birome, el papel, el ordenador soportan los mecanismos que fluyen de una o varias voces que necesitan ordenar sus ideas, sus aprendizajes. En el proceso, la autocorrección y la

corrección de otro más experimentado (el docente) surgen como instancia de metalenguaje para que la adquisición de ciertos contenidos, de ciertos aspectos de la lengua que la escritura requiere.

De Litwin nos interesa su concepción de “estrategias innovadoras” como toda planeación y puesta en práctica cuyo objetivo es la de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de enseñanza y sus resultados. Responden a fines educativos y se ubican en contextos particulares (Cf. Litwin, 2015:65) y “estrategias de integración” como propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y la relación de sentidos entre temas, conceptos o campos.

Si bien no podemos decir que los trabajos prácticos son estrategias innovadoras que tienen un fuerte impacto social o institucional, sí podemos alegar que su intencionalidad, planificación y desarrollo apuntan a suscitar aprendizajes disciplinares y hábitos o rutinas de estudio que todo estudiante adquiere en el proceso de alfabetización académica que vive en los primeros años de la universidad.

Como “estrategias de integración” consideramos que cada propuesta apunta a cuestiones o conceptos nodales como ejes estructurales que se desarrollan en las clases teóricas, espacio que fomenta procesos de descripción y valoración de las distintas teorías que definen literatura, género, canon, autor, lector y que la actividad práctica pone en circunstancia de integración y metareflexión dado que esta perspectiva invita al diálogo.

Algunas muestras del dispositivo

La enseñanza sirve a que impulsemos al estudiante a aprender “más y mejor” mediante la realización de actividades prácticas diversas; éstas se colocan en un continuo que se inscribe en un plan y en una secuencia (Litwin) temática

que se inicia en la clase teórica y que se reelabora en la práctica a través un proceso reflexivo y dinámico mediante una acción espiralada.

Nuestra propuesta de articulación se compone de ocho trabajos prácticos que el estudiante de Introducción a la literatura (FHyCS-UNaM) realizará a lo largo del periodo lectivo, tareas que año a año se modifican de acuerdo a las características de los ingresantes, a las necesidades cognitivas, y a los procesos de aprendizajes particulares y grupales. Pensamos en instancias de lectura, escritura en proceso y puesta de voz que materialicen conceptos clave de la teoría literatura y sus corrientes, la literatura y sus abordajes analíticos en general.

Para ello y teniendo en cuenta la situación de umbralidad, los primeros trabajos tienen las particularidades de: desde lo disciplinar, reconocer la complejidad y polisemia de nociones clave como literatura, canon, género, y de corrientes como el formalismo y el futurismo. Y desde lo procedimental, invitarlos a leer en grupo considerando la potencialidad de desarrollo en el aprendizaje con “otros”. Como instancia de poslectura y primera escritura les proponemos desde las consignas el empleo distintas técnicas de estudio como un impulso para ingresar en el universo académico. Para ello, elaboramos consignas como:

- “Tanto Todorov como Williams realizan un desarrollo histórico sobre el concepto de literatura. Realizar un cuadro comparativo que dé cuenta del recorrido de cada autor a partir de las siguientes ítems “Periodo-Todorov-Williams”.
- Elaborar un mapa o red conceptual del texto de Gómez Redondo sobre el formalismo ruso atendiendo a: los antecedentes del formalismo, el marco histórico, métodos y objetivos, fundamentos y dominio del análisis poético.
- Reformular o parafrasear el siguiente fragmento del texto “El arte como artificio”, de Victor Sklovski.

La utilización de la técnica de “cuadro comparativo” les permitirá revisar en cada texto teórico aquellas oraciones que respondan a definiciones de literatura que aparecieron a través del tiempo y que los autores mencionan para complejizar el concepto. A su vez, les permite reconocer que, si bien hay varias perspectivas metodológicas en el campo de la teoría, el concepto mismo de literatura es semánticamente relativo. En este sentido, trabajamos desde la lectura y la poslectura los niveles léxico y sintáctico.

De la misma manera, el léxico cobra relevancia en la segunda consigna a la hora de organizar la lectura en un mapa o red conceptual. El tercer punto requiere de un trabajo un poco más complejo de lectura-escritura en la que el estudiante pondrá en juego algunos mecanismos de enunciación que linda entre lo propio y lo ajeno, en la que primero deberá leer y reconocer las ideas centrales de la propuesta teórica -mediante la técnica de subrayado- para luego transformar esas ideas/oraciones en otras cuyo significado no difiera. Este ejercicio es fundamental ya que a lo largo de la carrera los estudiantes acuden a la reformulación y paráfrasis de diversos textos.

En los primeros trabajos también apuntamos a la construcción de definiciones que sirvan para la adquisición de vocabulario y fundamentación teórica sobre una perspectiva particular como por ejemplo:

- Diferenciar las nociones *lenguaje literario* y *discurso literario* propuestas por Gómez Redondo y explicar cada concepto.
- Definir canon literario según lo concibe Harold Bloom y comentar de modo escrito qué escuelas críticas se oponen a dicho canon.

Las actividades que implican análisis literario se inician en la segunda consigna acá expuesta y resultan fundamentales ya que la tarea de interpretación e indagación literaria es un proceso reflexivo que el estudiante realizará en todas las cátedras literarias de su formación y luego se tornará su objeto de enseñanza. De la misma manera, aparecen consignas como:

- Extraer un ejemplo de “*Madame Bovary*” de cada tiempo y de cada tipo de narrador propuesto por Vargas Llosa y explicarlos de acuerdo con las definiciones que propone el crítico.

El proceso de explicación implica la organización/planificación de aquellos aspectos relevantes de la teoría de acuerdo a las marcas/rasgos que aparezcan en los ejemplos del texto literario, luego, la escritura y el desarrollo del plan en la que se ponen en juego la redacción, la corrección, la reescritura. Muchas veces estos momentos se realizan en las instancias de tutorías en la que el docente acompaña la revisión en compañía con el estudiante poniendo el foco en el trabajo con la coherencia y cada mecanismo de cohesión, o también se da ya en la evaluación en la que los estudiantes deben volver a sus textos para completar o reformular aquellas ideas que no quedan claras.

El trabajo práctico es un tipo de evaluación que aparece como requisito para promocionar y regularizar la materia. Apuntamos a la evaluación formativa porque comprendemos que cada estudiante tendrá un proceso de aprendizaje particular con lo que la corrección tiende a esclarecer dudas, realizar sugerencias de relecturas y reescritura en aquellos que lo requieran, que le permitan la adecuación teórico y académica que exige la cátedra. Por eso, apostamos como necesaria la interacción entre pares y con el docente con los objetivos de que aprenda y acredite.

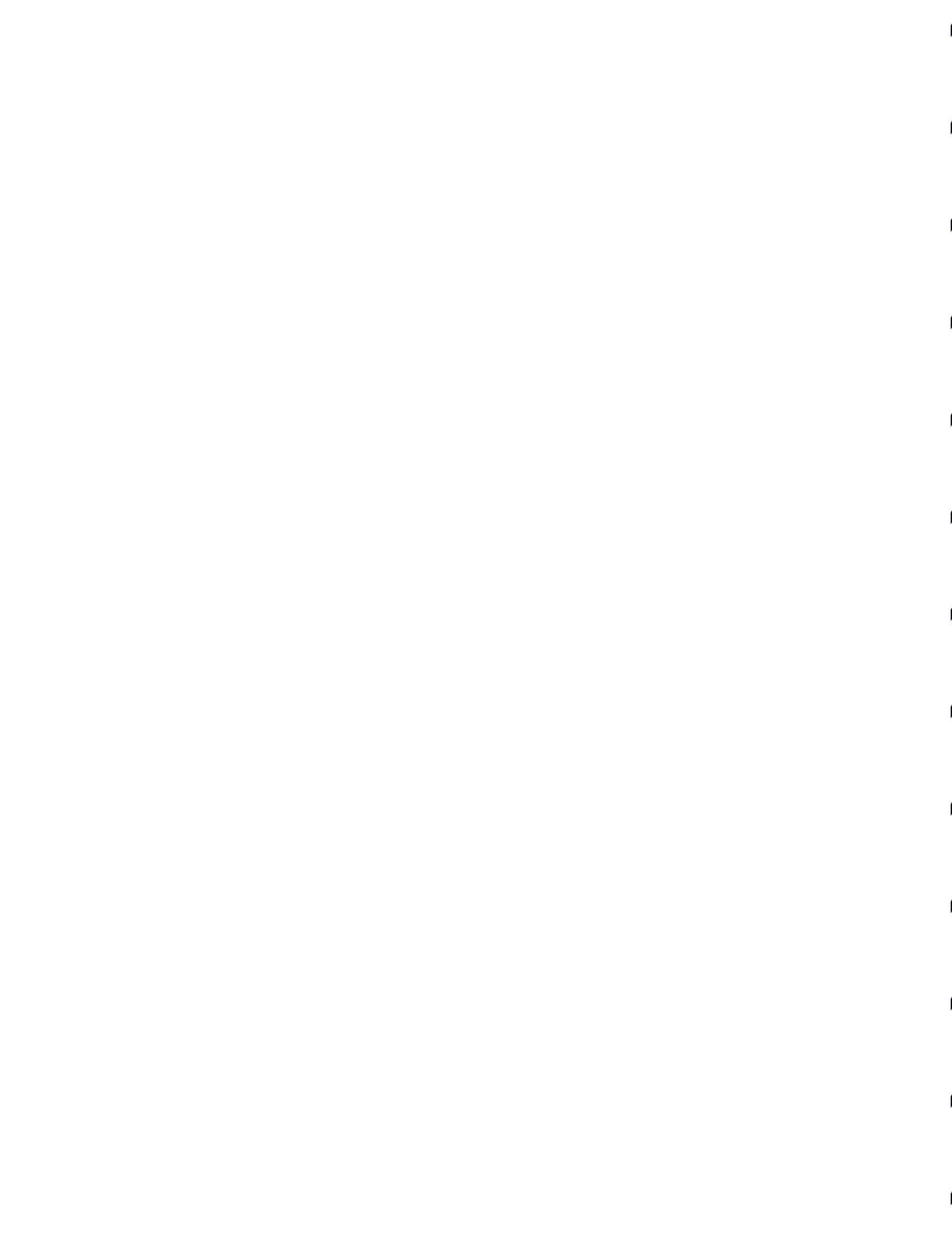
Para finalizar, recuperamos una cita de Anijovich (2010) sobre las estrategias:

Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones.

Revisar las consignas y el proceso de trabajo que realizan los estudiantes de Introducción a la Literatura cada año, con cada actividad propuesta, con sus deseos y dificultades, con sus miedos y ansiedades, con sus crecimientos y tiempos nos lleva a reflexionar sobre cada acción realizada como docente, a revisar puntos flojos y fortalezas, a poner énfasis en ciertos aspectos o modificar lo planificado con nuevas estrategias, a aprender con cada paso -sobre el universo de lo literario, sobre los modos de lectura, de escritura, de formas de entender la lengua que los sujetos traen de sus contextos particulares de formación-, aprender, aprender entonces con cada conversación, con cada texto, con cada situación, con cada alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, Rebeca - MORA, Silvia (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique.
- ANIJOVICH, Rebeca (2014): “Evaluar para aprender”. Clase 12 en *Diplomatura Superior en Constructivismo y Educación*. Flacso.
- ALVARADO, Maite (2001). “Enfoques en la enseñanza de la escritura”. Alvarado, M. (Coord.): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Flacso, Manantial.
- CAMBLONG, Ana – FERNÁNDEZ, Froilán (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas, Editorial Universidad Nacional de Misiones.
- FREIRE, Paulo (2016). “Elementos de la situación educativa”. *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- CAMBLONG, Ana - ALARCÓN, Raquel - DI MÓDICA Rosa (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol II*. Posadas, Editorial Universidad Nacional de Misiones.
- GASPAR Pilar - ARCHANCO Pamela (2006). “La formación de lectores de texto de estudio”. *Lenguaje y lectura desde la escuela*. Caracas, CAF, Iesalc, Unesco.
- GERBAUDO, Analía (2011). “El docente como autor del curriculum: una reinstalación política y teórica necesaria”. *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario, Homo Sapiens, págs. 17-27).
- GVIRTZ, Silvia - PALAMIDESI Mariana (2006). “Enseñanza y filosofías de la enseñanza”. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- LITWIN, Edith (2015). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- OTANI, Laiza. - GASPAR, Pilar (2001). “Sobre la gramática”. Alvarado Maite (Coord.): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Flacso, Manantial.
- STEIMAN, Jorge (2012). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires, Editorial Universidad Nacional de San Martín.





**INVESTIGAR EN
LAS ARENAS**
DE LA FORMACIÓN
PEDAGÓGICA

» *Por: Sánchez Sergio*

Creo que nunca me creí tanto como ahora la sentencia que pronunció Paulo Freire hace varios años, en la que sostenía que “no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza”. Si bien me sonaba agradable y políticamente correcta -por lo menos desde mi posición ideológica-, supongo que no se comprende a fondo el sentido hasta no transitar, comprometida y dolorosamente, las instituciones formadoras. Digo compromiso siempre en relación con hacer algo apostando por un cambio significativo y digo doloroso en el sentido de que padecemos las frustraciones de la realidad institucional y contextual que contradicen, o por lo menos condicionan, nuestras convicciones e ideales.

Nuestra generación, la *generación x*, se formó en los 90 escuchando rock alternativo, cuestionando el neoliberalismo y padeciendo sus cínicos experimentos, formándonos en la universidad pública, estudiando de fotocopias y pensando que debíamos cambiar muchas cosas del escenario social y cultural. Aprendimos a dudar de lo establecido, de lo instituido e íbamos en contra de lo tradicional, en contra de lo reproductivo. Tanto es así que siempre nos resultó difícil reconocer a nosotros mismos en esa doble tensión, entre lo reproductivo y lo creativo.

Entonces, también la escuela y el sistema educativo me -y nos- parecían funcionales y reproductivistas y, de alguna manera, sigo pensando en esa clave. Sin embargo, también pude aprender a captar que la escuela pública tiene un poder igualador y de inclusión social que ninguna otra institución ha tenido en nuestro país. Pero ese poder no siempre es desinteresado e inocuo, las instituciones educativas trabajan sobre los cuerpos y las conciencias, y sabemos que este proceso concluye en diversas consecuencias, tanto en el terreno de lo cultural, como en lo político y lo social, entre otros.

No creo que quede alguna duda de que la escuela tradicional ha sido disciplinaria y reproductivista, no ha nacido como una institución crítica sino todo lo contrario, siguiendo la mirada de María Cristina Davini, la tradición normalista se ha caracterizado por su ciega obediencia al poder estatal, su positivismo apostólico y su persecución de la moral burguesa, las ciencias y la ciudadanía moderna. Pero a su vez, este movimiento que pudo haber sido conservador hoy no se da de la misma manera. Precisamente, pensar lo público y lo estatal en este contexto del capitalismo digital e hiperconsumista requiere de una ruptura significativa con los valores de moda.

Así también, los sentidos de educar se redefinen contemporáneamente en relación con las significaciones de lo público. Cuando se nos interpela a los educadores como agentes estatales, solemos caer en ese compromiso moderno de la defensa del Estado, en el cual el maestro ha sido un miembro de la infantería de vanguardia. Todo problema social se vuelve rápidamente un problema educativo. Así escuchamos a los medios de comunicación asociar los males sociales a la ausencia o falencia de educación, o bien, asociar a una problemática social detectada proponer un antídoto en un proceso educativo que lo atienda.

La investigación en el ámbito educativo ha tenido distintas entradas, desde los albores de los años 1980 se produjeron algunas micro-experiencias en nuestra región dignas de mencionarse, con el retorno de la democracia en nuestro país y el replanteo del planeamiento escolar. Sin embargo, no ha tomado impulso significativo hasta la ambiciosa y funesta experimentación de la Transformación Educativa que la Ley Federal de Educación y un gobierno seducido por las quimeras neoliberales han promovido e intentado instalar en nuestro sistema educativo en los años 90. En este momento comienza a regir en los institutos formadores la bien conocida planificación por proyectos y sus míticas siglas: PEI y DCI.

La investigación entonces se introduce como una *función*, una de las tres que se suponen propias de un instituto formador de docentes: la formación inicial, la capacitación y la investigación.

Al final de esta etapa comienzo a trabajar técnicamente en el proceso de acreditación institucional, donde sin más, se evaluaba la continuidad de las instituciones formadoras de acuerdo a su adecuación a los nuevos parámetros.

No puedo negar que, a pesar del difícil momento para los educadores y las instituciones, para mí representó un momento de profundo aprendizaje, ya que desconocía las características del sistema formador y las especificidades del sistema educativo. Tanto es así, que al fin y al cabo culminé investigando el proceso de instalación del sistema educativo en la región y lo transformo en mi trabajo de tesis de la Licenciatura en Antropología Social, de la que egresé en el año 2008.

Creado el Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007, comienzan las tareas de reordenamiento del sistema formador bajo una nueva concepción política del Estado nacional.

El país y el sistema educativo estaban desechos luego la tormenta política y económica que colapsó a finales de los años 90 y luego de fuertes movimientos coyunturales se gestaba una nueva esperanza con la nueva Ley Nacional de Educación que pudo diseñar y acordar la gestión de Daniel Filmus en el marco del gobierno nacional de Néstor Kirchner. Debemos reconocer que la formación docente y la gestión pública nunca habían sido tan reconocidos políticamente como hasta ese momento, cuando menos en las últimas décadas.

Pero de todas maneras no todas eran las mejores noticias. La complejidad de un país diverso y fragmentado también había dado lugar al crecimiento de propuestas mercantilistas, por lo que nos encontrábamos con muchas instituciones privadas, tanto en el sistema educativo como en el universitario, que promovían ofertas formativas y de capacitación de dudosa calidad pero que ofrecían certificaciones que seducían a un público importante, entre ellos, muchos docentes que, demandados por un sistema que les impondría actualización y profesionalización, sucumbían ante estas “oportunidades”.

También es de señalar nuestro contexto provincial, donde no puede reconocerse una definición clara o proyecto político propio en el campo educativo. A partir de la Ley Federal de Educación, se ha visto constreñido por las políticas nacionales y se ha limitado en gran medida a la ejecución de programas nacionales. Todo ello, sumado a la inestabilidad de los equipos técnicos para el trabajo pedagógico o su inexistencia, nos convertían en una jurisdicción muy vulnerable a los dictados federales y a las tensiones políticas internas.

En este contexto, tanto en lo institucional como en lo pedagógico, investigar en formación docente se ha ido transformando en una de las características y demandas al nivel. Ya desde las convocatorias que ha desarrollado el INFD desde su creación en el año 2007, así como en el reforzamiento normativo en los acuerdos federales y los perfiles institucionales promovidos por las gestiones nacionales del instituto. La investigación había pasado de una instancia optativa a una instancia obligatoria para el sistema formador. Esto se tradujo en las jurisdicciones provinciales como un desarrollo que se debió ajustar y planificar.

En nuestro caso, tanto de la provincia como equipo de trabajo, podemos mencionar la creación del Centro de Investigaciones Socio-Educativas (Cise), donde a partir del año 2012 contamos con el reconocimiento tanto del Ministerio de Educación provincial como del Consejo General de Educación como instituto de investigación educativa. Desde este ámbito institucional trabajamos en articulación con la Universidad Nacional de Misiones a través de su Instituto de Estudios Sociales y Humanos, de doble dependencia UNaM y Conicet, desarrollamos acciones de referencia y articulación entre los institutos de formación docente públicos y el Instituto Nacional de Formación Docente; poseemos una dependencia institucional de la Dirección de Educación Superior, desde el ámbito de la gestión pública. Así también, desarrollamos mesas de articulación entre profesores universitarios y del sistema educativo que hacen o proyectan

hacer investigación educativa. Además, hemos desarrollado proyectos de investigación específicos, propuestas de capacitación y dispositivos de difusión y publicación de los proyectos y acciones pedagógicas que consideramos significativos.

En este sentido, nuestro lugar como trabajadores de lo público también se conjuga con lo pedagógico, ya que nos posicionamos como investigadores y educadores que no solamente producimos conocimiento e intervenciones pedagógicas, tanto como agentes del Estado como también como profesores del sistema educativo y de la universidad, sino que también intentamos producir articulaciones institucionales para fortalecer los lazos entre instituciones de gestión estatal y en el universo de lo público, quizás porque este es nuestra principal convicción: que la investigación tiene que tener un sentido reflexivo, crítico y emancipatorio.

Aquí querríamos evitar la cita teórica pero la referencia se vuelve inevitable, a quienes reconocemos como mentores ineludibles a Paulo Freire, o a los fundadores de las corrientes sociocríticas, Peter McLaren, Henry Giroux, McEwan, Jackson, en fin, también algunos más regionales como E. Achilli, Cristina Davini, G. Edelstein, podemos animarnos a incluir a toda una serie de investigadores y pedagogos que nos orientan hacia este camino, el de la duda sistemática de lo instituido, la revisión de las marcas de las tradiciones y la necesidad de producir pensamiento crítico acerca de las prácticas sociales y pedagógicas.

Los profesores y colegas de institutos formadores y de la universidad son parte del entramado y la arena pedagógica más próxima, donde compartimos proyectos, encuentros formativos y espacios de difusión y discusión de temas y problemas de investigación. Es un espacio complejo, porque siempre se interpone el problema de la falta de tiempos y recursos, pero que convoca a partir del interés y el compromiso de los educadores a reflexionar sobre los contextos en los que habitamos y nos desempeñamos.

Cabe señalar que, en este último período, los intereses indagativos estuvieron focalizados en las trayectorias estudiantiles, la articulación interinstitucional y los avatares de los graduados nóveles, el impacto de las nuevas tecnologías en el profesorado y el sentido de la investigación en relación a las prácticas pedagógicas en el profesorado. Es decir, la investigación en los institutos de formación docente tiene un anclaje claramente puesto en la reflexividad pedagógica, en la investigación-acción, con un sentido indagativo pero con la mirada puesta en cómo reconfigurar los espacios institucionales, los contextos y las prácticas a estos nuevos escenarios, actores y condiciones socioculturales.

Nos queda proponer, en tanto profesores y actores pedagógicos, cuál es el lugar estratégico de la investigación en la formación docente. Dado el tiempo que venimos trabajando, podemos animarnos a sugerir por lo menos tres aspectos: a) en principio, las condiciones. Debemos demandar la existencia de recursos económicos disponibles para las instituciones, esto se traduce en horas didácticas o cargos, recursos edilicios y presupuestos que faciliten las tareas cotidianas que hacen a la investigación; b) que se promueva el trabajo en equipo, en redes, de profesores y estudiantes que compongan comunidades investigativas e intercambien productivamente conocimientos y saberes para producir reflexiones significativas que apunten a la mejora integral de la educación. Y c) fortalecer el perfil reflexivo y crítico del educador. Esto se traduce en todos los niveles y aspectos de la formación pedagógica -tanto universitaria como superior- y como demanda a los educadores que tenemos en las aulas, a partir de las necesidades de nuestros estudiantes en el sistema educativo. Dado que el carácter de investigador de un educador se construye a partir de que se pregunte sobre su realidad, sobre los resultados de los procesos pedagógicos, sus prácticas, sus estudiantes, su contexto sociocultural y sobre el sentido de educar con las estrategias que asume partiendo de los conocimientos y saberes que selecciona y promueve.

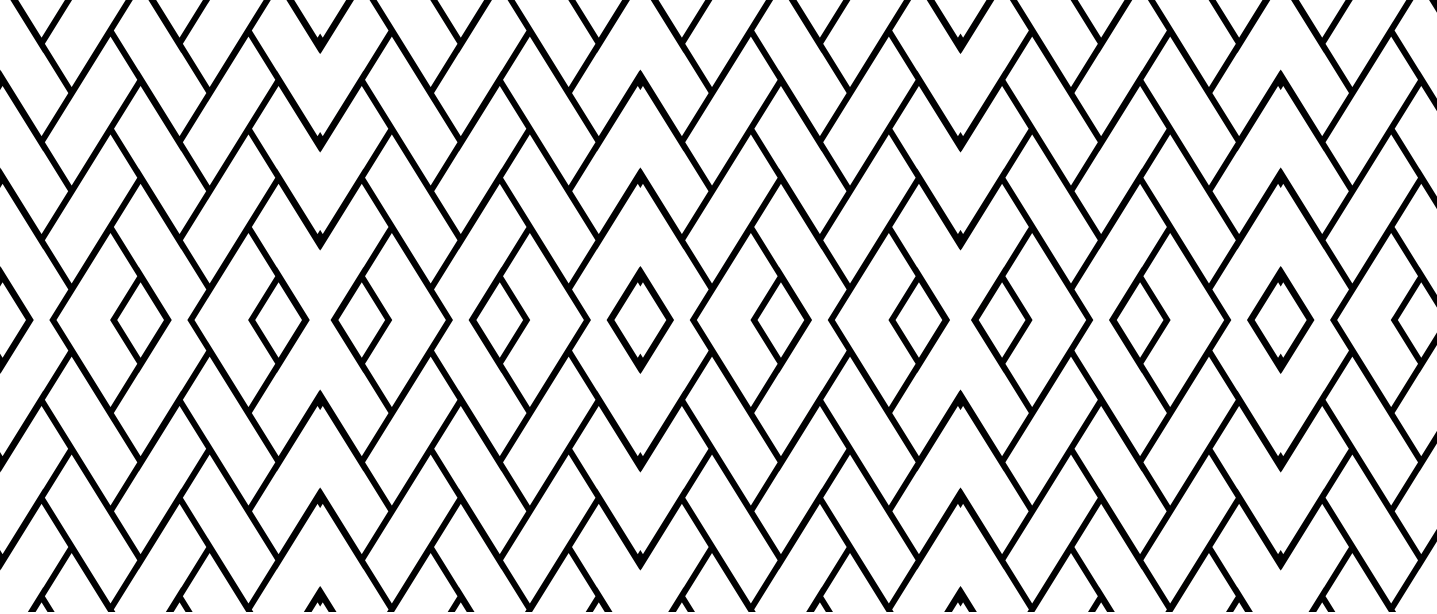
Por lo expuesto, entendemos también que la investigación en educación es un terreno de lucha, donde ponemos en juego nuestras convicciones y potencialidades para tratar de entender y reflexionar los fenómenos educativos para poder abordarlos con un fin de mejora y superación de dificultades.

En este sentido, creo que debemos recuperar los *paraqués*, para evitar agotarnos en las acciones mismas. La investigación y la educación comparten la ambición de ampliar los horizontes del conocimiento y propugnar el desarrollo social y cultural de los actores y sujetos de las comunidades en las que se desarrollan. Pero ninguna de estas puede darse efectivamente si el escenario y contexto sociopolítico no les permite desplegarse. Esa también es parte de la lucha por dar.

La investigación actualmente ocupa un lugar de *liminaridad* en las instituciones formadoras, puede ser un umbral de nuevas ideas transformadoras o bien puede no tener lugar en algunas instituciones. Lo cierto es que requiere de un impulso que no necesariamente debe ser centralista, los propios profesores y protagonistas pedagógicos deben tomar la posta, como muchos ya lo han hecho.

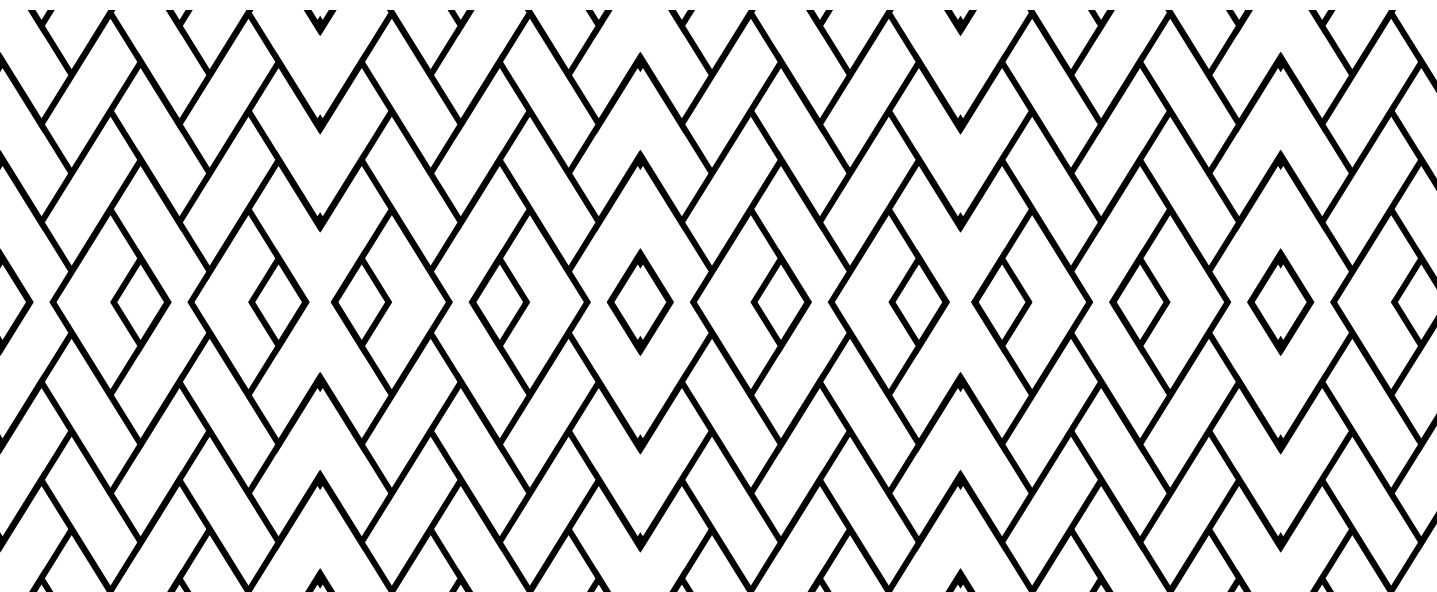
La educación y la investigación son transformadoras, pero requieren de un compromiso particular y grupal complejo de articular; sin embargo, puede darse y hay claros ejemplos de que se da.

Investigar es también apostar y luchar por instituciones abiertas y democráticas, para instalar y consolidar espacios de autonomía, pluralismo y de librepensamiento, por esto quizás nuestra necesidad imperiosa de buscar estos horizontes para la indagación crítica y una educación transformadora.



DOSSIER

SOBRE INCLUSIÓN
EN LA FORMACIÓN
DOCENTE





EDUCACIÓN INCLUSIVA.
PERSPECTIVAS DESDE LA
ENSEÑANZA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA.


**II JORNADAS DE INTERCAMBIO
SOCIOPEDAGÓGICO EXPERIENCIAL**

» *ISFD Cecilia Braslavsky-ISFD Paulo Freire*

PRESENTACIÓN

El día 8 de septiembre de 2017 se realizaron en Aristóbulo del Valle las Segundas Jornadas de Intercambio Sociopedagógico Experiencial. Educación Inclusiva. Perspectivas desde la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, organizadas de manera conjunta por las carreras de profesorado en letras para educación secundaria del ISFD Cecilia Braslavsky y del Instituto Paulo Freire de Capioví. En ese marco, se expusieron diversos trabajos, ponencias y comunicaciones que enriquecieron intercambios, debates, aprendizajes. Este dossier recupera algunas presentaciones que dan cuenta de las temáticas, orientaciones y riquezas de los problemas compartidos. Consideramos que esta publicación es una oportunidad para darlos a conocer y ponerlos en conversación con los otros textos resultantes de las mesas de conversación entre formadores.

- ▶ ***Inclusión: Desafíos para enseñar lengua y literatura. En los umbrales de la diferencia*** (Alarcón Raquel - FHyCS-UNaM).
- ▶ ***Prejuicios y educación. Acerca de la inclusión educativa en contextos desfavorables.*** (Albrecht Noelia - Instituto Paulo Freire).
- ▶ ***Un otro radica en mí... Sobre cómo me convertí en un lobo*** (Cristobo Nahuel - Paulo Freire).
- ▶ ***Decontrucción e (ex)inclusión. Algo más que una cacofonía semiótica*** (Figueredo Mauro - Cecilia Braslavsky).
- ▶ ***Inclusión e integración: dudas desde el rol de formadores*** (Kabut Valeria Gisel-Paulo Freire).
- ▶ ***Inclusión educativa: los diferentes, entre la tolerancia y el reconocimiento*** (Stefan Sofía - Instituto Paulo Freire).



**INCLUSIÓN:
DESAFÍOS PARA ENSEÑAR
LENGUA Y LITERATURA.**
EN LOS UMBRALES DE
LA DIFERENCIA¹

» *Por: Alarcón Raquel*
FHyCS-UNaM

¹ Artículo escrito sobre la base de la disertación llevada a cabo en las II Jornadas de Intercambio Socio pedagógico Experiencial. Educación inclusiva. Perspectivas desde la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. IFDC Cecilia Braslavsky (Aristóbulo del Valle, 8 de septiembre 2017).

Celebro la organización de estas Jornadas de Intercambio porque las instituciones en general y la educativa en particular necesitamos tomarnos un tiempo dedicado específicamente para los encuentros que permitan compartir, pensar, imaginar y diseñar cambios. La educación superior que forma docentes es el contexto más que adecuado para hacerlo porque habilita el desarrollo de actividades académicas de estudio, de investigación, de conversaciones fundadas. Presentar una relatoría, una ponencia o debatir en un taller implica pensar con el lenguaje, producir una idea y darle cuerpo material en un texto/discurso y hacer que el mismo sea comprendido y respondido por un interlocutor desde algún lugar de consenso o de diferencias. Estas experiencias ayudan a recuperar el sentido de la comunicación, a descubrir otra vez que las palabras cargan significaciones políticas e ideológicas. Y nos compete a nosotros, especialistas del lenguaje, cuidar el valor y los sentidos de las palabras. Miramos a nuestro alrededor y nos sorprendemos de cuánta *cháchara*, cuánta *sanata*, cuánto hablar por hablar, cuánto sinsentido, parloteo inútil, charlatanería, verborragia, *tirar fruta*, cuánto de *gualú* dando vueltas en los discursos. Se trata de recuperar el sentido -empezando por el sentido común-, de volver a poner en valor lo que decimos y lo que escuchamos, de negociar de nuevo en el gran foro de la cultura para mejorar las condiciones de realización de todos.

Celebro poder estar hoy acá, compartiendo la pre-ocupación de ustedes por pensar la mejor enseñanza, puesta en evidencia en las exposiciones de experiencias de práctica y residencia, en las preguntas sobre cómo mejorar y potenciar lo que hay, en los relatos apasionados y comprometidos de profesores de nivel inicial y educación especial, en las ponencias de los profesores especialistas presentando nuevos pliegues en la búsqueda de respuestas y en los debates de los talleres. Esto es una muestra clara y contundente de que hemos superado el paradigma enciclopedista del siglo XIX y parte del XX porque somos capaces de revisar bibliografía, estudiar nuevas teorías, elaborar interrogantes, mirar analítica y holísticamente nuestro contexto, nuestro *mundito* para encontrar los modos propios y únicos de intervenir acá -en estas instituciones-, para estos estudiantes. Es muy saludable que actuemos instalados en un *modus operandi* desconfiado de las respuestas únicas y las soluciones mágicas, de la ortodoxia caprichosa y los paquetes mágicos que “bajan” desde una centralidad que poco sabe de las dinámicas periféricas.

Hecha esta introducción celebratoria, me gustaría tomar como eje de las reflexiones que siguen, los tópicos que eligieron para estas jornadas: inclusión-enseñar lengua-enseñar literatura-experiencias de interacción, e intentar una conversación con perspectiva semiótica, que no es otra cosa que decir, con sentidos para nuestras prácticas cotidianas.

¿Por qué hablamos de inclusión?

Estamos ante una palabra de larga prosapia lingüística, como la mayoría de nuestro léxico, proveniente del latín; encontramos su etimología en un diccionario:

Del latín, *includere*, verbo transitivo que significa “Poner algo o a alguien dentro de una cosa o conjunto, o dentro de sus límites.” Sus componentes léxicos son: el prefijo *in-* (hacia dentro) y *cludere* (encerrar).

Al incluir esta palabra en el centro de la escena, el “juego del lenguaje” la asocia inmediatamente con su contrario *excluire*. También proviene del latín *excludere*, cuyo significado es “quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba o prescindir de él o de ello”; también refiere a “descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo; apartar o expulsar la posibilidad de algo.” Etimológicamente proviene del prefijo *ex* (fuera de) y *cludere/cludere* (cerrar).

Llevemos estas significaciones al ámbito que nos interesa, a la escuela y su propósito, la enseñanza -nuestro oficio- como oportunidad de generar inclusiones. Según Tedesco, la inclusión no es un producto natural del orden social sino un esfuerzo voluntario, reflexivo y político. Pensar la inclusión como esfuerzo implica asegurar las mejores condiciones para que todos aprendan lo mejor garantizando tanto el ingreso como la permanencia, la continuidad y la graduación como así también la posibilidad de tener cada vez mayores oportunidades de pertenecer. Inclusión entendida desde su significación etimológica corresponde al nivel de la política, la ideología, los pensamientos, las creencias y las acciones.

Según el punto de vista desde el que lo abordemos, podremos referirnos a la condiciones económicas y discutir sobre los recursos que el Estado debiera invertir para asegurar la inclusión; desde la perspectiva de la gestión institucional advertimos la necesidad de consensuar y adecuar los aspectos edilicios, pedagógicos, humanos, etcétera; podemos opinar con mayor o menor fundamento sobre las diferentes dimensiones pero desde nuestro lugar de acción poco podremos modificar. Por eso prefiero analizar, debatir y proponer algunos sentidos desde el territorio que más conocemos porque es nuestro hábitat “natural”: el aula o si prefieren, las aulas de Lengua y Literatura. Es ahí, dentro de los límites/fronteras del aula donde las decisiones que tomemos sobre enseñar y aprender confi-

guran efectivamente espacios que colaboran (o no) con la inclusión, con invitaciones para sentirse a gusto, para *hallarse mismo* y sentirse protegido, reconocido, aceptado con el lenguaje que cada uno porta.

Aulas de lengua y literatura

Una definición de aula que nos habilitará la reflexión es la siguiente de Analía Gerbaudo:

Cuando hablamos de aulas de lengua y de literatura no designamos sólo el diseño didáctico de la clase sino el conjunto de decisiones a lo largo de un período lectivo: la selección de contenidos, de materiales, los corpus (en plural, dado que se trabajará con diferentes grupos de textos atados por distintas hipótesis según los contenidos a enseñar durante el ciclo), los envíos (es decir, interpelaciones que conducen a textos que no se “enseñarán” ni se incluirán en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos), el diseño de evaluaciones, la configuración didáctica. (Litwin) de las clases. (Gerbaudo, 2011:19-20)

Esta conceptualización está dando cuenta del carácter artesanal y complejo de la propuesta didáctica, cada grupo particular de alumnos requiere una re-selección y una composición didáctica de los contenidos pautados por los ministerios, un ajuste de los textos según posibilidades de lectura y según las categorías teóricas y metodológicas necesarias para promoverla, singulares articulaciones con los materiales complementarios -pinturas, fotos, música, películas- y cada clase supondrá desafíos imprevistos que tomarán curso según los aprendizajes de los estudiantes, los contenidos hay que enseñar de nuevo, los resultados de las evaluaciones, los temas que irrumpen desde afuera de la agenda.

Este modo de entender el trabajo situado del profesor requiere revisar algunas barreras, obstáculos, limitaciones que operan en los espacios de nuestro trabajo áulico como dificultades, limitaciones o impedimentos de una real inclusión. A partir de la definición presentada, recortemos/deslindemos algunas dimensiones que orienten esta exposición y nos permitan dejar expuestas nuevas preguntas.

La selección de contenidos

Este componente nodal de nuestra profesión, asociado con el **qué enseñar**, nos sitúa ante la problemática del **currículum**.

Lo que enseñamos como contenido de nuestra materia es una definición curricular, un conjunto de saberes escolares que vienen del campo de la disciplina científica por decisiones históricas, político-ideológicas de quienes elaboran ese documento que llamamos currículum oficial, escrito o prescripto. Y en ese borde empieza nuestro trabajo de reelaboración, de selección, de autoría creativa, de *reinención situada* (Gerbaudo) para decidir qué vamos a enseñar, qué temas incluir y cuáles excluir.

En el complejo campo de nuestra disciplina tenemos que atender varios niveles que se traducen en campos curriculares: la oralidad - la escritura - la lectura - la gramática - la literatura - otros discursos sociales.

La selección de contenidos requiere una formación teórica consistente, un conocimiento de la historia de la disciplina y de las transposiciones didácticas que han tenido, una definición personal y profesional de qué entendemos por cada uno de estos objetos de conocimiento, una postura consistente. Entrar en el currículum oficial no “es un trabajo menor” porque su organización y presentación poco ayuda al docente. Analicemos muy brevemente el eclecticismo teórico que opera como *obstáculo curricular* en el dispositivo de la escuela secundaria.

Revisemos algunas expresiones en los “Objetivos” que plantea para segundo año, en relación con las unidades del lenguaje y la alternancia entre discurso, texto, géneros, produciendo ciertas mezclas y superposiciones entre enfoques y teorías.

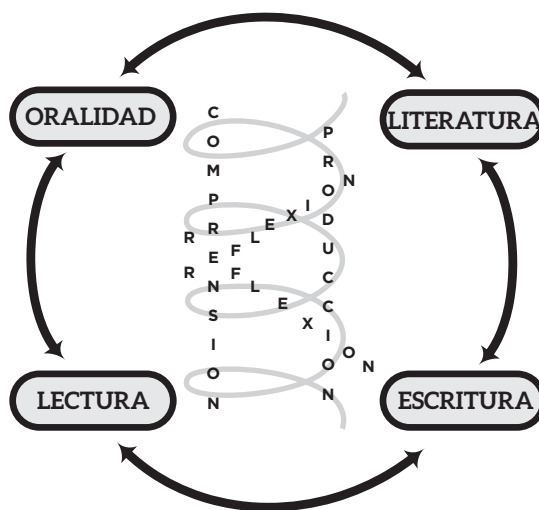
- ▶ **Participar** en *situaciones de comunicación oral* en diferentes órdenes con formatos diversos: debates, mesas redondas, etcétera.
- ▶ **Comprender**, retener y reformular *discursos* orales, informativos, expresivos, prescriptivos y persuasivos de cierta extensión y complejidad.
- ▶ **Producir** con autonomía *discursos* descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos orales que contengan variedades lingüísticas presentes en la vida cotidiana, en la literatura y en los medios de comunicación.
- ▶ **Realizar** con autonomía operaciones cognitivas complejas en el proceso *lectura de textos*.
- ▶ **Reconocer** y utilizar recursos propios de los *textos* descriptivos, expositivos y argumentativos.
- ▶ **Reconocer** las características específicas de *géneros discursivos* diversos, propios del ámbito personal, social y académico.
- ▶ **Producir** de manera autónoma *textos diversos* poniendo en juego estrategias específicas.
- ▶ **Identificar** y utilizar adecuadamente *procedimientos discursivos* con finalidad *retórica*.
- ▶ **Describir** aspectos formales del *discurso literario*.
- ▶ **Interpretar** *textos literarios* diversos aplicando nociones de teoría literaria.

- **Emplear** estrategias adecuadas para la interpretación y elaboración de *metatextos* variados.
- **Producir** *textos literarios* de diferentes géneros.
- **Reflexionar** acerca de las distintas relaciones gramaticales en *textos argumentativos, literarios y no literarios*, en procesos de comprensión y producción.
- **Realizar** *operaciones metalingüísticas y metacognitivas* que atiendan al proceso de producción, al propósito comunicativo, a las características del texto, a los *aspectos gramaticales y ortográficos*, a un manejo amplio de vocabulario y a criterios de comunicabilidad y legibilidad.
- **Sistematizar** algunas nociones para el *análisis crítico de los discursos* que circulan en los *medios masivos de comunicación*. (Cfr. DCJ. CBCSO: 24-25)

¿Cómo resolver la toma de decisiones ante un panorama tan complejo? En primer lugar, aseguremos que nuestros graduados adquieran una sólida formación teórica, un conocimiento de las fuentes primarias y de los postulados de cada teoría lingüística y crítica que han experimentado transposiciones al campo curricular y escolar. Dicha base permitirá analizar críticamente la propuesta del currículum y construir fundamentos para una traducción adecuada a sus aulas, incorporando en ese estudio, las permanencias y las tradiciones vigentes.

En la lista de objetivos solamente dos refieren al campo gramatical en relación con comprensión y producción de textos (Nº 13) y como operaciones relacionadas con el proceso de producción (Nº 14).

Los invito ahora a revisar el esquema de contenidos de este documento (DCJ. CBCSO: 25):



El gráfico se traduce en el desarrollo de los contenidos como cuatro ejes: I. Comprensión y producción oral; II. Lectura y Escritura; III. Literatura; IV. Reflexión sobre la lengua y los textos. Nuevamente, superposición y confusión de criterios.

Solamente planteo algunas preguntas para invitarlos a profundizar el análisis en otra oportunidad: ¿Por qué la gramática (de la lengua y de los textos) no figura como un campo específico al igual que los otros cuatro? ¿Por qué si los desempeños a enseñar y mejorar en lengua y literatura son los de comprensión y de producción (tanto orales como escritos, literarios y no literarios) y la reflexión sobre los mismos, su enunciación mezcla y confunde el carácter conceptual y procedimental de estos campos? Tanto en el esquema cuanto en el eje IV refiere a los contenidos gramaticales como “reflexión”. Nos preguntamos: ¿No correspondería incluirlo como un campo teórico específico dado que para aprender a reflexionar meta-lingüísticamente sobre los procesos de comprensión y producción se requiere conocer las categorías, las reglas y operaciones gramaticales (de la oración y del texto)? ¿Cómo ayudar al alumno a revisar su producción con indicaciones como: reemplazá esta frase o sintagma por un sinónimo/por un pronombre/una nominalización/etcétera; controlá los tiempos verbales; fijate que empezás en 3ª persona y después cambiás a 1ª; acá no hay concordancia en género y/o número; etcétera? ¿No deberíamos contar con el apoyo de los contenidos referenciales para operacionalizarlos en la reflexión?

Las preguntas críticas pueden colaborar en la remoción de los *obstáculos epistemológicos* (Gerbaudo), de los saberes cristalizados que generan inercias puesto que operan como incrustaciones en la enseñanza de nuestra disciplina.

Artefactos de mediación: textos y materiales

Voy a referir algunos párrafos a los criterios de selección de los objetos materiales y simbólicos que nos ayudan en la instalación de un aula reflexiva, un espacio-tiempo donde aprender algo nuevo es una seductora invitación.

La primera decisión en relación con los andamios mediadores tiene que ver con los textos que vamos “dar de leer”. La construcción de corpus ha de ser cuidadosa y amorosa, demanda dedicación, conocimiento de los temas y de los alumnos, en consonancia con las estrategias que planifiquemos, abierta a los emergentes del contexto local y más lejano.

Llamamos **corpus de textos** al conjunto o recopilación de materiales; textos orales, escritos, gráficos y audiovisuales; textos científicos, literarios, críticos, etc. que utilizaremos en nuestras aulas para enseñar una materia.

¿Para qué nos sirve un corpus en la materia que enseñamos? Para organizar el recorrido y ordenar las secuencias, anticipar dificultades que podrían encontrar los alumnos, actualizar nuestras propias lecturas, preparar clases de lectura que ayuden a la comprensión y al aprendizaje de determinados temas, desafiar la curiosidad del estudiante, provocar *envíos*.

¿Cuáles son las propiedades/características básicas de un corpus? Los textos pertenecen a un campo/esfera particular: una materia, una unidad, un tema; refieren a temas comunes, a contenidos específicos; permiten establecer vínculos entre sí, se complementan: uno responde a otro, plantea igual o diferentes visiones, están “conectados” por hipótesis; el conjunto da idea de integralidad o continuidad (permite superar en parte el trabajo con fotocopias sueltas); dan lugar a diferentes itinerarios; implican desafíos socio-cognitivos; tienen una extensión variable de acuerdo con las necesidades del grupo, la materia, los objetivos del docente; su estructura, variedad y complejidad depende del uso que se le dará; funcionan como soporte o apoyo para enseñar temas específicos de la materia; se corresponden con los objetivos de enseñanza del ciclo y/o nivel; se adecuan a las posibilidades de los lectores; integran variedad de géneros, tipologías, clases textuales: textos verbales, escritos, orales, no verbales -gráficos, fotos, mapas, infografías, virtuales, audiovisuales. Podríamos decir que muchas de las propiedades del corpus que estamos describiendo adhieren totalmente a una dinámica de inclusión. Junto a los textos -el corazón del aula de lengua y literatura- propiciamos el uso de los recursos/artefactos tradicionales como pizarrón, apoyaturas visuales (láminas, mapas, presentaciones de Power Point, etcétera) y otras materializaciones que colaboren en la comprensión y expansión de sentidos (disfraces, objetos, cajas).

La configuración didáctica

Detengámonos en el concepto de *configuraciones* que Analía Gerbaudo retoma de Edith Litwin y lo resignifica para repensar situaciones didácticas de lengua y de literatura.

Esta palabra que en el mundo de la informática alude a “escoger entre diferentes opciones con el fin de obtener un sistema personalizado o conseguir ejecutar un programa” (oponiéndose a “actuar por defecto”), en el campo de nuestra profesión hace referencia a la particular, personal y artesanal manera en que cada docente da forma a su propuesta didáctica. En este concepto se articulan los cuatro elementos fundantes de la dinámica pedagógica: docente- alumno- contenido- contexto, dimensiones de la tarea del enseñante sobre las que necesitamos tener conocimientos teóricos. Y para lograrlos necesitamos, otra vez situarnos en los límites o en las fronteras de lo interdisciplinar puesto que son las teorías de la enseñanza las que proporcionan los fundamentos sobre qué se considera una *buena*

práctica; las teorías psicológicas explican cómo se produce el aprendizaje en los niños, los adolescentes y jóvenes, los adultos y la didáctica general cuáles son las mejores estrategias para enseñar y evaluar.

Con los colegas del campo de la pedagogía aprendí, por ejemplo, el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vigostky, que me parece muy potente, muy movilizador en tanto nos coloca en una tercera zona, en un territorio donde el otro nos apela, nos interpela, nos exige respuestas a su medida. Preocuparnos por entender el mundo del otro nos conecta con el lenguaje y las formas de uso con las cuales el sujeto explica, describe, comenta, narra y da a conocer las formas típicas del diálogo familiar y vecinal del que proviene. Y, para conocer el contexto en relación con la enseñanza encontramos en aportes de otras ciencias sociales (etnografía, sociología, antropología, estudios culturales, etcétera) herramientas para interpretar la institución, la política y sus definiciones (leyes, currículum, normativas), la comunidad de los sujetos, las vecindades, los movimientos globales. Un conocimiento en profundidad de los mismos nos asegura una enseñanza situada y efectivamente inclusiva. Incluir no es simplificar, reducir, remediar sino por el contrario, supone densificar, entrar bien profundo para que la experiencia sea valedera, para que aprender tenga sentido en la vida del otro.

Atender a las diferencias y diseñar propuestas que las incluyan nos pone ante el desafío de revisar cada clase y de comprender que la tarea de llevar a cabo configuraciones didácticas situadas nos define como profesionales críticos.

Qué docente para este contexto

Un profesor de lengua y literatura opera y actúa con un objeto que el sujeto ya posee, un lenguaje con el cual ha aprendido a vivir –sobrevivir antes de nosotros (y lo ha hecho muy bien)-, entonces se vuelve crucial desarrollar habilidades profesionales para valorar las tramas de sentido de los mundos previos ya que son la base para proponer caminos que amplíen hacia otros horizontes. Nuestras “mochilas para la contingencia” tienen que estar cargadas con estrategias innovadoras y tradicionales, con ideas para actuar con astucia y suspicacia, siempre atentos para no perder oportunidades de intervenir mostrando y explicando las maneras de “lidiar” con el lenguaje, poniendo en valor las formas dialectales para compararlas con la estándar, plantando bandera en zonas de desarrollo próximo. No deberían faltar en nuestras aulas la curiosidad, la sorpresa, el buen humor, la cachada, los ojos de investigador.

Instalándonos en la diferencia podremos revisar los *obstáculos ideológicos*, aquellas interpretaciones *a priori* que nos impiden leer y comprender

críticamente una situación. Por eso insisto en que coloquemos la atención en los límites, en las fronteras, donde los fenómenos son inicio y final a la vez, donde lo uno se entrecruza con lo otro, desvaneciendo el yo (1ª persona), el vos (2ª persona), para dar lugar al nosotros, haciendo que el tercero (la no persona) quede absolutamente incluido. A nosotros, habitantes de frontera, no nos resulta extraña esta manera de posicionarnos porque desde la historia y la geografía nos constituimos mestizos. Traigo a colación el concepto de mestizaje de Ana Camblong:

... alude a procesos... que comprenden, abarcan e incluyen operaciones de mixturas, ensambles, traducciones, transmutaciones, montajes, encastrés, articulaciones, hibridaciones y fusiones, inmersos en semiosis infinita. No se arriba a una síntesis cerrada y final, no consiste en una identidad completa, sino que se trata de un flujo en marcha de conexiones polivalentes cuyas dinámicas modifican y transforman correlatos semióticos en procesos (...) El mestizaje en esta acepción abre posibilidad, desafía al pensamiento y reclama otras pautas (...) Al parecer el 'pensamiento mestizo' se interna en territorio peligroso no solo porque será descalificado, sino porque se abisma en lo eventual y desconocido". (Camblong, 2014: 23)

Este pensamiento nos ayuda a comprender la paradoja, la incertidumbre, los claroscuros, el barroco, las humanas contradicciones y colabora en nuestra posición de bordes sensibilizándonos para las diferencias, para la comprensión de que entre aquí y allá hay una tercera zona, que el final es el principio, que estar adentro no significa homogeneizar sino reconocer las particulares condiciones de cada uno, el vos y el yo es un nos-otros y los otros. Los distintos, los únicos, los diferentes en un espacio común, incluidos; con la múltiples historias mínimas.

Para terminar esta exposición, algunas preguntas para continuar asombrándonos, aprendiendo, encontrando-nos.

¿Qué aulas de lengua y literatura construimos en nuestras clases? ¿Qué relaciones/puentes tendemos con el campo profesional de los futuros docentes? ¿Qué implicancias políticas y ideológicas comprometemos en la selección de contenidos, de textos, de decisiones didácticas? ¿Cómo circula el poder en nuestras clases? ¿Qué efectos tienen nuestras decisiones en los sujetos que aprenden (o no)? ¿Qué marcas particulares les imprimimos a nuestras propuestas para incluir las diferencias? ¿Cuánto de nuestro lenguaje supera la función *descorazonadamente informativa* (Bruner)?

La curiosidad y la capacidad de asombro hacen la diferencia entre un docente reproductor y un docente crítico y la buenas preguntas ayudan a cultivar estas actitudes.



BIBLIOGRAFÍA

CAMBLONG, Ana M. (2014). *Habitar las fronteras...* Posadas, Editorial Universidad Nacional de Misiones.

GERBAUDO Analía (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, Rosario, Homo Sapiens

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL. Ciclo Básico Común Secundario Obligatorio. DCJ. CBC-SO (Res. N° 638/11). MCECyT, Subsecretaría de Educación, Provincia de Misiones.



PREJUICIOS Y EDUCACIÓN.
ACERCA DE LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA EN CONTEXTOS
DESFAVORABLES.

» *Por: Albrecht Noelia*
Instituto Paulo Freire

embargo, tenemos la obligación de hacerlo. La pregunta obvia es: ¿Cómo?

Pocos son los que pueden detectar patologías relacionadas con el aprendizaje y algunos han aprendido a pensar estrategias para incluir a personas con discapacidades. Otros seguimos preguntando cómo hacer. Las escasas herramientas con las que cuentan algunos docentes provienen de cursos, de conversaciones con profesionales y, obviamente, de la improvisación o la adaptación a los requerimientos del alumno a incluir. En definitiva, se nos pidió abrir la escuela pero aún nos falta aprender cómo y, sobre todo, sincerarnos en el simple hecho de si deseamos hacerlo. Para que nadie se sienta afectado con mis palabras puedo dar cuenta de que se trata de un proceso que lleva tiempo y que, si bien ha iniciado, aún falta mucho por hacer porque cada institución realizará su camino en forma particular de acuerdo a sus necesidades.

Se nos demanda responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes. Asistir a una institución o trabajar en ella implica reconocer la importancia del acompañamiento de padres y tutores. La presencia e intervención de ellos determina una diferencia tanto para el alumno como para los docentes y las autoridades. No se puede ayudar a un alumno cuando los padres no acompañan. Las estrategias que se piensan necesitan de su consentimiento y aceptación para ayudarlo a continuar estudiando.

Stainback resalta esta diferencia cuando afirma:

◆ *...es esencial tener una idea de lo que significa comunidad para poder fomentarla en las escuelas. Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse, de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados y apoyados, y en las que cada uno apoya a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas. (Stainback-Jackson, 1999:23).*

El desafío que se nos plantea es comprender que la educación es una responsabilidad de todos. La colaboración de cada uno los miembros hace que formemos juntos la comunidad y, entonces, la tarea a desarrollar no será percibida como una obligación sino como aprendizaje. Solemos escuchar que la educación es un derecho y no un privilegio, pero cuando la prioridad es conseguir el pan de cada día poco o nada de tiempo resta para acompañar a los hijos en su formación.

Las instituciones educativas, cualquiera sea el nivel, incluyen desde el momento en que al aprendizaje se lo reconoce como espacio de sociabilización, contención y hasta de alimentación. Incluir en instituciones periféricas significa preocuparse por las condiciones necesarias para el aprendizaje. Ser maestro, ser profesor, no se trata simplemente de brindar un conocimiento. En ocasiones, es preciso solucionar otras problemáticas para analizar después cómo vamos a enseñar.

La definición continúa señalando que la inclusión “involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común”. Por lo tanto, es necesario ponerse de acuerdo en cómo llevaremos a cabo el proceso de cambio. Hay que ser conscientes que debe existir deseo de iniciar ese proceso, ya sea por parte del docente como del alumno y su familia.

La Unesco explica que la inclusión pone especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Sin embargo, resulta difícil que el alumno considere que la educación lo ayudará a ser un sujeto crítico o que estudiar le dará herramientas para desenvolverse en el mundo cuando como sociedad se reivindica el éxito a corto plazo o la capacidad para conseguir dinero de forma rápida.

Entonces, la pregunta que surge es: ¿Para qué estudiar? Rosa Blanco señala que hablamos de inclusión educativa en América Latina porque vivimos en “sociedades muy desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión” (Blanco, 2006:1) La contrapropuesta es pensar estrategias para que el alumno continúe y termine su formación. En pos de ello se ofrecen carreras con salida laboral, ciclos acelerados, a distancia, semipresencial, Plan Fines, etcétera. Si realizamos un recorrido histórico, notaremos que nunca se contó con tantas alternativas o propuestas educativas. Sin embargo, el número de egresados se reduce año tras año.

Los datos que nos brindan instituciones como Unesco, Cepal (Comisión Económica para el Desarrollo de América Latina y el Caribe) y otras demuestran que los alumnos provenientes de hogares de escasos recursos presentan mayores niveles de estudio que en años pasados, aunque esto no se ha traducido en mayor movilidad social o puestos estables de trabajo. Nuestros abuelos y padres consideraban que estudiar nos iba a garantizar un mejor porvenir, pero ¿qué sucede actualmente? ¿No será que la educación ha perdido valor social? ¿A quién le importa estudiar o ser reconocido por su saber? La desigualdad social no se va a solucionar solamente con educación. Para ello se necesitan desarrollar múltiples acciones en pos de cumplir con ese objetivo. No le pidamos, entonces, a la escuela que cambie los paradigmas que socialmente se inculcan a nuestros alumnos.

Esta línea de pensamiento halla su continuidad en la reproducción de prejuicios que funcionan como justificación y anticipo del porvenir. Surgen y se retransmiten expresiones que determinan un futuro trágico para los alumnos de instituciones de contextos desfavorables.

Barthes explica que los estereotipos funcionan como esquemas colectivos fijos que se convierten en frases hechas. Por lo tanto, se trata de un problema de enunciación y re-enunciación. El semiólogo afirma: “El signo es seguidor, gregario; en cada signo duerme el monstruo, un estereotipo: sólo puedo hablar retomando lo que acarrea la lengua” (Barthes, 2007:67).

El problema es que una opinión se plantea y se acepta como verdad, por lo tanto se cristaliza y todos vamos por la vida recitando lo que otros han dicho. Es más fácil aceptar los límites que intentar derribarlos. Si el contexto nos configura, como aseguran los sociólogos, no debería percibirse como determinante a la hora de pensar el futuro. De todas maneras, la generalización simplifica y quien desee destacarse o escarpase de ella deberá superar no sólo prejuicios, sino las limitaciones que su propio contexto establece.

Pedro Enríquez describe a la zona urbano-marginal como un “territorio que alberga una alta concentración poblacional que sufre profundo déficit de integración causadas, entre otras razones, por las condiciones de carencias materiales y simbólicas” (Enríquez, 2011:21).

Las carencias se traducen en una palabra más fuerte: pobreza. Podemos observarla más allá del aspecto económico mediante la falta de servicios públicos, ausencia de asistencia médica, etcétera. Esta desigualdad social influye de forma directa en los procesos educativos. Resulta difícil asistir y dar clases sin infraestructura adecuada, sin material didáctico, ante la desnutrición, la violencia física y otras situaciones que alteran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se necesita de una estructura social que ayude a movilizar los cambios que se proponen en la definición de inclusión para lograr un sistema educativo que ayude a incluir a alumnos que se hallan en desventaja económica. Si el 47,7% de los hogares de nuestro país son pobres, ¿cómo podemos lidiar con esta problemática desde nuestras instituciones? ¿Acaso nos corresponde tomar medidas, ejecutar acciones?

Sin embargo, más allá de estas consideraciones relacionadas con el poderoso caballero Don Dinero, existen carencias culturales que son consecuencia de la primera. No se puede apreciar o valorar los contenidos brindados en el colegio cuando la atención del alumno está fuera de la institución. Dejar la escuela para conseguir un trabajo es una de las razones que motiva el abandono escolar. En el caso de las mujeres, la maternidad se presenta como otra causa posible. Las prioridades se reorganizan. Primero, el alimento, la salud, vestimenta, vivienda y luego, quizás, la educación.

En el 2001, la provincia de Buenos Aires, junto con el Iipe-Unesco, realizó una investigación para analizar el vínculo entre equidad y educación. La hipótesis sostenía que la equidad social debía ser considerada como un factor previo a la educación. Sin equidad ni cohesión social, la educación posee escasas posibilidades de alcanzar resultados exitosos independientes de las condiciones de vida de los alumnos.

Nuestra situación social puede hacer que otros nos perciban como distintos. No obstante, ello no debería constituir una situación de desigualdad o, peor aún, de exclusión. En relación con este tipo de diferencias, Paulo Freire afirma:



UN OTRO RADICA EN MÍ... SOBRE CÓMO ME CONVERTÍ EN UN LOBO¹

» *Por: Cristobo Nahuel
Instituto Paulo Freire*

¹ He decidido respetar el formato original de estas palabras, sus destinatarios y cierto tono propio de la oralidad reviviendo la situación y la ilusión en las que fueron dichas.

... yo vivía como un auténtico hombre-lobo
(Rousseau)

A modo de prólogo, algunos agradecimientos. Les quiero dedicar estas palabras especialmente a mis ex estudiantes del Cecilia Braslavsky, como una despedida, ya que no tuvimos la oportunidad de tenerla; y también como una forma del agradecimiento, por tanto cariño y reconocimiento, inmerecido por otra parte. Les cuento que es un sueño para mí poder estar frente a muchos de ustedes, aunque también puede que mi presencia hoy, aquí, sea una pesadilla y entonces se duerman. Pero está bueno que así suceda porque estas palabras tienen que ver con el contar ovejas antes de dormir. Sin embargo, aclaro, no vamos a interpretar sueños, ni siquiera si esto es un sueño o una pesadilla, tampoco vamos a hacer terapia grupal. Pero sí contaremos ovejas y sí necesitaremos orejas de lobo para escucharnos.

Dos palabras como introducción a esto que nos convoca y soporta: la inclusión. Creo que ella merece un estudio y un debate en el que se nos puede ir la vida de lo arduo y complejo que es, pero tengo sólo quince minutos. Me propongo entonces en quince minutos sólo compartirles algunos interrogantes que surgieron de aquello que me obligó a pensar, es decir, algunas lecturas. Creo que el tema de la inclusión no es otra cosa que obligarnos a pensarnos en el otro y, como sabrán, hay mucha literatura al respecto. Pero no me voy a ocupar del otro en tanto otro, sino que me voy a ocupar de ese otro íntimo que hay en mí. Creo que esa diferencia es el punto de partida y ahí radica el primer interrogante que encierra toda una ética: ¿el otro que hay en mí es un huésped o un extranjero hostil al que no le quiero abrir ni la puerta?

Ahora bien, no sé cuál es el género de lo que escucharán. No es una carta pedagógica, no es una ponencia, no es una conferencia ni una narrativa pedagógica, tampoco una clase; sospecho que si necesitamos nombrarla, podemos llamarla como una fábula. Pero ese problema es el de los críticos que necesitan de géneros. Entonces, lo que aquí necesitaremos es la ayuda de un bestiario fabular muy amplio para escapar de algunos peligros que nos acechan, como este que sospecho: incluir al otro supone nada más y nada menos que poner toda nuestra cultura en remojo y darla vuelta de pies a cabeza. Como ven... el desafío es inconmensurable.

“¿Quién le teme al lobo feroz?”

Esta es una pregunta que la cantan los chanchitos una vez vencido el lobo. Y podemos adelantar la respuesta: ya nadie le teme al lobo. Entonces, ¿por qué una fábula? No porque les quiera dar alguna moraleja, lejos estoy de eso. Por el contrario, me interesa la fábula como una pequeña ficción que necesita previamente una traducción donde una voz y un rostro se dibujan en aquellos que han sido callados e invisibilizados. Es decir, creo que tanto la lectura como la escritura bien practicadas siempre nos entregan en manos al otro. Es que quizás el arte, la literatura y la filosofía fueron siempre la palabra del otro. Y esas son nuestras armas para pensar al otro, porque la literatura nos obliga a pensar al otro porque es, sencillamente, la voz de Otro.

◆ *Rousseau deja de robar, cuando se acercan sus dieciséis años, para dedicarse a la lectura y lo que él llama su “amor por los objetos imaginarios”. Y ese amor por leer, ese amor por el libro, paradójicamente, (...) lejos de hacer que se vuelva hacia la cultura y la sociedad culta, lo torna salvaje, mudo, silencioso, asocial; “salvaje” es la palabra que él utiliza.* (Derrida, 2010:89).

Dicho esto, abro mi tema en esta jornada pero me pregunto al mismo tiempo si abrir algo mediante la palabra no significa al mismo tiempo abrirse, y si para esto no necesitamos un desgarrar por dentro, porque si no, no vale la pena. No nos sirven gestos vacíos. Necesitamos todo el cuerpo y sus entrañas para pensar y cambiar algunas realidades como la que discutimos apasionadamente hoy. Abrirse al otro no sólo supone, como nos enseñaron, aprender a abrir la puerta para salir a jugar, sino que necesita un profundo cambio político y de toda una lógica cultural. Por eso, antes de empezar, quiero adelantarles parte de la bibliografía de la que me armé para pensar el tema de la inclusión y su protagonista: el otro. Es una bibliografía que está atravesada por querellas filosóficas inmemoriales, de difícil comprensión y con problemas de traducción que me sabrán disculpar. Esta bibliografía está conformada por algunos libros y fábulas. Por caso, el libro de base que me obliga a pensar al otro es *Los tres chanchitos*, pero también el cuento popular ruso *Pedro y el lobo*, *La leyenda del hombre lobo*, *El hombre de los lobos*, de Freud, las 34 fábulas que pude encontrar de Esopo referidas al lobo, *La parábola de la oveja perdida*, de San Mateo, *El lobo estepario*, de Herman Hesse, entre tanta literatura licantrópica.

Con este bestiario como bibliografía fabulosa, quiero y espero poder compartir una idea como punto de partida para algunos interrogantes. Sin más merodeos, la hipótesis es la siguiente: creo que el otro (ese al que se excluye, maltrata, abusa, discrimina y persigue) no está ni proviene de un afuera, no es un extranjero que usurpa un territorio ajeno porque proviene de una exterioridad determinada. O en otras palabras: no está en la villa,

en el color de piel, en alguna discapacidad, en una u otra religión, ni en la chacra o en la ciudad, tampoco en la universidad ni en un partido político determinado, sino que pienso y sospecho que siempre el otro estuvo dentro de nosotros. No afuera. Creo también que a ese otro hay que darle voz y entablar un apasionado cuerpo a cuerpo con él. Lo que les propongo para pensar una antropología y una pedagogía que tenga en cuenta al otro, es la posibilidad de salir de nuestra identidad, de nuestro “yo” y hasta del género humano como tal, como para dar un paseo, un (me)rodeo y volver a él como un extraño que golpea nuestra puerta, irreconocible, sin ninguna semejanza conmigo. En este intento de mordernos la cola visitaremos un mundo bestial y lobuno como aquello exterior al hombre, como su afuera, que puede ayudarnos mediante su interrogarse, su cuestionarse e interpelarse volver al sujeto pero desde otro lugar. Porque cuidado, el otro no debe transformarse o adaptarse para ser incluido; muy por el contrario: el yo, nuestra identidad, nuestra conciencia o nuestro ser es el que debe cambiar de piel, metamorfosearse, salir de sí y ser otro, no al revés.

Alimentar al lobo

¿Por qué un lobo? Es que existe toda una construcción histórica y cultural en occidente, desde Platón y Esopo pasando por Hobbes y Rousseau hasta hoy, que hacen del lobo una otredad radical. ¿Y si parto de esa otredad radical hacia adentro? Con esto en las fauces me pregunto: ¿cómo podemos empezar a metamorfosearnos? Porque repito: no es el otro el que se debe acomodar a uno, el cambio de forma empieza en casa. Entonces... ¿cómo se tolera y soporta al otro?, ¿qué sucede cuando ese otro me inquieta, me molesta, me perturba y me muestra un mundo que no comprendo, que creo inverosímil, ilógico, absurdo y gratuito?, ¿qué pasa cuando siento que el otro es una amenaza para mí y para mi pequeño mundo que armé con tanto esfuerzo, como si mi mundo o mi identidad fueran como aquellas casitas en la fábula de los tres chanchitos? El lobo, al menos en esa lectura que conocemos, ¿no sería ese otro que quiere derrumbar la institución de mi “yo”, de mi identidad? Bien, sobran los ejemplos, ¿no?

Lo que creo que le sucede a ese lobo, como a tantos otros, es que se lo calla porque se vuelve intolerable su voz; se transforma en un aullido insoportable quizá porque su sola presencia y su visibilidad amenazan mi identidad, me expone, me pone fuera de mí, pierdo el juicio y entonces lo desplazo. Se desplaza a ese otro o a ese lobo a un territorio inhóspito que está fuera de la vista de todos como si fuese algo obscuro y prohibido que encima tiene el tupé de mostrarnos sus huellas que son siempre seductoras porque enuncian una ausencia que acecha. Pero cuidado, porque estos gestos no seducen por sí mismos, sino por lo que ellos muestran: el gesto mismo de la transgresión. Y es que el lobo no es otra cosa que transgre-

sión, no conoce otra ley; y es que la transgresión, amigos míos, siempre seduce: no hay arte ni literatura ni filosofía, no hay una erótica ni un deseo sin seducción, sin transgresión y sin desobediencia. Aprender algo significa aprender a transgredir, a desobedecer a los pastores de ovejas, por lo menos desde Kant hasta acá.

Entonces... creo que aquí podemos encontrar con una pedagogía que incluya al otro, pero cuidado, porque es una pedagogía lobuna que puede derribar lo más íntimo e interior de nuestro ser, de nuestras creencias, de nuestros sentires y saberes, en definitiva, de nuestro tan amado “yo” que está grande como una casa, de nuestro “ego” y nuestra conciencia clara y limpia. La pedagogía lobuna no es otra sino la del deseo y la de lo obscuro como aquello que está “fuera de escena”. Estoy pensando al otro como alguien que está fuera de escena en este teatro de la crueldad que llamamos realidad. Pero cuidado, porque nuestro “teatro mágico (es) sólo para locos, y entrar cuesta la razón” (Hesse, 2003:140); porque esta pedagogía nos diría por ejemplo que para despertar el deseo lobuno, es decir, una erótica y un goce del aprendizaje, debemos transgredir, debemos mostrar el fuera de escena, debemos desobedecer lo que atenta contra un deseo: he aquí una ética y una política.

Entonces, lo que les propongo es huir de la historia de un “yo” seguro y confiado en sus saberes, de su misma identidad cerrada sobre sí, la de por ejemplo ser-docente, o ser-estudiante, la de un “yo” que es protagonista de su misma historia. Lo que les traigo con esta fábula es la oportunidad no de construir un relato sobre el otro, sino que ese o eso otro escriba en mí; porque su escritura es sin nombre, sin identidad y sin formación alguna; es informe y deforme en algún sentido, pero también habita en mí como un huésped extraño al que no puedo siquiera nombrar y entonces lo fabulo.

Lo que les quiero compartir es mi deseo de traducir el aullido de este lobo en mi voz, no quiero desplazar a ese otro en mí; por el contrario, pretendo que me preste su voz inaudible y que me traduzca lo que tiene para contar, traerlo de vuelta al centro del escenario aunque me destroce la sala y el pequeño teatro que monté en casi cuatro décadas bajo un nombre propio. Eso es incluir. Quiero invitar al lobo al centro de mi sala, y que devore lo que tenga que devorar. Es que ese otro se nos presenta muchas veces como un lobo, es un miedo ancestral que hace que el Uno, que el Yo y el Ser se encierren en su casita hecha de barro o ladrillos bien firmes para no ser devorados. Pero cuidado, porque el lobo no está fuera de la casa soplando y queriendo derribar las paredes de la institución del yo que en vano construimos, sino que el lobo, como otro impropio, está dentro de la casita del ser, es su subsuelo más profundo.

Entonces... lo que les traigo hoy a esta hermosa jornada es la posibilidad de soltar el lobo, a este lobo que nos habita incluso mucho antes que nosotros ocupemos su cueva, y que silenciamos por temor de que derribe lo que tiene que derribar, para que no sople con las fuerzas que debe soplar y para que no deje el hueso pelado y mordisquee las vísceras, la uñas y la

piel de esta identidad porcina u ovejuna, de este espíritu o de este “yo” que me separa del afuera, de la exterioridad y de eso otro que me habita. De hecho, podemos empezar a acercarnos a él si subvertimos algunas lecturas; si, por ejemplo, empezamos por escuchar a nuestro amigo en el cuento de *Caperucita roja*. Porque cuidado, quizá el lobo se come a la abuelita y a Caperucita porque la niña se estaba pareciendo mucho a su abuela. ¿Y si hacemos esta lectura lobuna y ya no la del leñador? Esta lectura nos diría, por ejemplo, que el lobo no cree en los modelos pedagógicos de la abuelita; que quizás, si traducimos su aullido, nos diría que no dejemos que nuestras caperucitas se conviertan en esas señoras que están muy a gusto encerradas en su casa o en su institución y que encima hacen trabajar a las niñas pequeñas en el campo.

Olfatear. Primera salida del lobo.

Cuando escribía estas líneas, caí en la cuenta que siempre he sido otro. Es que la propia escritura siempre es de otro; caí en la cuenta que toda vuelta hacia mi historia personal no me muestra otra cosa que he sido otro y que recién hoy le abro las puertas al lobo. Por mencionar sólo un caso: creo que el lobo despertó en mí cuando tenía la edad de 7 u 8 años, en una escuela, ¿qué casualidad, no? Fue la primera vez que mostré mis dientes lobunos y me agarré a trompadas.

Era en los 80, poco años después de la dictadura militar que aún sobrevolaba y sobrevuela en muchos lugares, pero la escuela era la única institución en que mi olfato lobezno la percibía. Me sentaba al lado de Lucas, él hacía natación y yo básquet en el mismo club y de ahí nos conocíamos. Él era morocho y yo era un “sin religión”. Recuerdo que cuando les reclamaba a mis padres por qué yo no tenía religión y los otros chicos sí, que para colmo ellos me llevaban ventaja porque estaban bautizados y yo no, y que encima de todo estaban por tomar la comunión y yo no, mis viejos me decían que cuando fuera grande yo iba a poder elegir mi religión. Esa promesa de libertad me tranquilizaba, sobre todo cuando mis compañeros gritaban a coro que me iba a quemar en el infierno por toda la eternidad. El lobezno tenía apenas 6 años. Así es que estos cabecillas del curso maltrataban a Lucas, era más visible para ellos su diferencia con él que con la mía; después de todo, la mía era invisible por fuera y la falta de agua bendita en mí no dejaba rastros, ni marcas.

Hasta que un día le pegaron por el sólo y simple hecho cromático de ser “negro”. Fue una batalla campal, pero en miniatura. Por supuesto, quedamos él y yo como los violentos, los inadaptados, los desobedientes, es decir: un negro y un paria religioso. Recién me doy cuenta que para un lobo, en cuanto colores de piel, todo es monocromático.

Quizás sea esta presencia extraña en nosotros, eso que nos saca del lado más familiar y conocido de nuestra identidad, eso que rompe con nuestros hábitos y sentidos construidos de antemano; o eso que nos habla en sueños con un grito o con un aullido cuando estamos por caer en él pero que para tranquilizarnos lo callamos contando ovejas; o eso que nos expulsa y nos repele del mundo familiar que construimos mediante la costumbre y lo doméstico; o eso que buscamos cuando devoramos libros; eso extraño en nosotros que no habla nuestra lengua, eso impropio, quizá sea el lobo.

Quizás este lobo, al menos, sea un funámbulo, un equilibrista, suspendido en el vacío del sinsentido. El otro, al parecer, es arrojado siempre al sinsentido. Tal vez este lobo no sea más que la cruz entre una sindicalista y un poeta; a lo mejor este lobo siempre fue hijo de la distancia que me separa de mí mismo. Porque nunca estuvo muy cómodo en ningún lugar, nunca estuvo como en casa en ningún lugar, ni siquiera en la propia: es un nómada sedentario, inadaptado y desobediente. Creo que al lobo le debo todo eso que me llevó hacia la literatura. Recuerden amigos: la lectura es el alimento premium del lobo.

Un paseo con el lobo

El otro y el lobo se parecen, siempre estuvieron juntos, van juntos de la mano o de la patita. Y cuando el hombre quiso reducir al otro a algo bestial, lo inventó por fuera de su naturaleza humana. Trataron de disfrazarlo de oveja, de incluirlo en las leyendas y en los cuentos para asustar a los niños y encima dicen que el hombre cuando desobedece se convierte en el lobo del hombre. Al lobo lo ridiculizan, lo apedrean, dicen que habla una lengua que nadie entiende, pero es porque han perdido sus orejas lobunas.

Pero por suerte hay otra literatura licantrópica que nos cuenta que el lobo es el enemigo de la mentira. Se devora la mentira y a Pedrito. El lobo trashuma por la verdad libremente. No conoce la técnica discursiva de la mentira, no puede fabular, habita siempre en la verdad aunque no quiera. En nuestra pequeña fábula el lobo no es la violencia, no es lo propio de él, el lobo es ante todo un sentido ético del convivir, no sabe nada de moral, es una forma de vida que se sostuvo como pudo a lo largo de muchos años a pesar de la escuela, a pesar de los gobiernos, de la estupidez y la crueldad. El lobo sobrevive con lo que encuentra a su paso. Es un sobreviviente. La lengua del que está en peligro de extinción. El otro o el lobo que habita en nosotros es la potencia y la resistencia contra el rebaño que siempre es violento: le temo más a una oveja que a cien lobos.

Nuestro hombre lobo es un fuera de ley, y puede ser también nuestro sujeto de aprendizaje: un sujeto que deambule sin conocer las fronteras entre su identidad con su afuera, su estepa, su soledad y su singularidad. Sólo así, aunque su lengua esté rozando el suelo, su deseo, sus emociones, sus instintos y su voz-aullido, no podrán ser condenados al exilio supralunar. El lobo no conoce otro mundo que el sublunar: es su dios. Su gesto deformador sobre nuestra identidad ovejuna es igual o más importante que su formación. En nuestra sociedad actual y en nuestras escuelas no hay lugar para el lobo, impera la lógica del rebaño: queremos ovejas. No lobos ni lobas. Aún queremos el orden, queremos adaptación, queremos obediencia, queremos que todos se parezcan y les damos uniformes; aunque decimos que queremos que haya diversidad sólo toleramos simplemente a esa diversidad que a lo sumo tolera a alguna que otra oveja negra. Pero no lobos ni lobas. Y a mis colegas y futuros colegas, a muchos de ellos, no todos, los veo que quieren ser pastores de ovejas, y éste un problema que debemos discutir incansablemente. Quieren ser obedecidos, respetados, quieren ir a buscar a la oveja perdida para que ninguna salga del corral, quieren ser los modelos y ejemplos a los que las ovejas deben seguir. Las ovejas y sus pastores, como vimos, se han comido al lobo en este relato.

El lobo tiene una doble voz, doble lógica: es jauría pero también sabe estar solo, no es devorado por el grupo, puede mantener su singularidad aún en el colectivo. Y este saber-estar-solo es sentido siempre como amenaza. Porque cuidado, hay una violencia implícita en muchos discursos sobre la inclusión que consiste en someter al otro, al dos, a la lógica del uno, ¿cuál es el Uno? En esta fábula, la escuela. Y notemos que reproducimos en nosotros esta misma operación, creemos que para pertenecer, ser aceptados, conseguir trabajo, ser amados y respetados, debemos matar al lobo y dejar sólo en pie nuestra identidad ovejuna, nuestro yo más o menos equilibrado, seguro de sí y de sus supuestos saberes y sentires. Pero cuidado, porque obramos con una seguridad ontológica muy peligrosa por muy familiar y porque se ha construido a sí misma, a su cultura, a su identidad, sobre el asesinato del lobo: nuestra cultura ha construido su identidad sobre la lápida del otro. Tal vez no haya inclusión posible si primero nosotros no salimos de nosotros; recién entonces quizá le demos una voz y una casita de barro a eso impropio y esa extrañeza que habita en nosotros.

Para finalizar: ¡Cuidado con la oveja! Si la inclusión es integrar al otro a la lógica y la cultura de la oveja, la del rebaño, es mejor dejarlo afuera con su lobo. Por el contrario, si la escuela verdaderamente cambia sus paradigmas y su pedagogía ovejuna, entonces debe ir contra la cultura que plantea el obedecer y el pertenecer como una única forma de vida de la oveja. Si no queremos caer en el discurso vacío de muchos docentes modelos que veo asomar en tantos foros educativos sobre la inclusión, quizá tengamos que erizar nuestro pelaje y estar atentos, en constante alerta y celo, y con el olfato puesto en el deseo del otro.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2012). *¡Cuidado con el lobo!* Buenos Aires, Macmillan Heinemann.

DELEUZE, Giles y GUATTARI, Felix (2002). “1914-¿Uno solo o varios lobos?”. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-textos.

DERRIDA, Jacques (2010). *Seminario. La bestia y el soberano. Tomo I*. Buenos Aires, Manantial.

ESOPO (2017). *Fábulas*. Buenos Aires, Penguin Clásicos.

FREUD, Sigmund (2013). “Historia de una neurosis infantil. Caso del hombre de los lobos”. *Obras completas. Tomo 15*. Buenos Aires, Siglo XXI.

HESSE, Hermann (2003). *El lobo estepario*. España. Sudamericana.

PERRAULT, Charles (2015). “Caperucita roja”. *Cuentos inolvidables*. Buenos Aires, El Ateneo.



**DECONSTRUCCIÓN
E (EX)INCLUSIÓN.**
ALGO MÁS QUE UNA
CACOFONÍA SEMIÓTICA

» *Por: Figueredo Mauro
Instituto Cecila Braslavky*

“La verdad es un ejército de metáforas”
(Nietzsche)

Así como no podemos pensar el frío sin el calor, el bien sin el mal, la belleza sin la fealdad, lo alto sin lo bajo, tampoco podemos empezar a desandar nuestro discurso sin preguntarnos sobre el concepto de exclusión que acompaña, como una sombra, a la tan mentada inclusión. De hecho, muchas veces solapada, la exclusión se configura sutilmente, de manera camaleónica, en el tejido en el cual se sostienen las instituciones educativas.

Según nos cuenta el diccionario etimológico, el término “excluir” proviene del latín “excludere” y significa sacar algo o a alguien de un recinto dejándolo cerrado para él. En ese sentido, me pregunto, en términos pedagógicos: ¿no cerramos las aulas y tiramos la llave?, ¿no coartamos de antemano toda posibilidad de ingreso al aprendizaje? Pues los canales, las vías de acceso, parecen irremediabilmente obturados.

Propongo, por tanto, un intento de deconstruir esta dicotomía. Un intento, digo bien, pues no se trata de un saber experto sino de experiencia propia y de algunas conjeturas, esto es, de haber convivido en distintas instituciones con diversos resultados. Tampoco se trata de una reflexión muy sesuda puesto que todo lo que vaya señalando en mi discurso ya forma parte, en mayor o menor medida, de un reconocimiento por parte de los propios actores implicados. Repasemos rápidamente el concepto de deconstrucción antes de adentrarnos en ciertas paradojas del sistema educativo.

Cabe recordar que la deconstrucción podía pensarse como un anties-tracturalismo, en el sentido que busca desmontar sus certezas. Para la deconstrucción no hay centros ni jerarquías, ni menos aún oposiciones binarias. Aquí es pertinente el concepto de logocentrismo, el cual podría definirse como una dimensión del saber con sentido unívoco que garantiza la verdad, la voz, el poder, etcétera. La deconstrucción, por el contrario, cuestiona los filosofemas, pero también las instituciones, los discursos y las prácticas sociales y, a la vez, también se cuestiona a sí misma ya que su labor, espiralada -por cierto-, no finaliza en una especie de “develamiento” o de “descubrimiento” de algo oculto (Cfr. Ferro, 1997:59). En consecuencia, es una metacrítica porque pone a funcionar mecanismos metareflexivos sobre su propia praxis ya que queda abierta a nuevos itinerarios escriturales.

En efecto, dice Derrida, que no es posible protestar sin la razón. Se busca, entonces, salir de las dicotomías irreductibles, de pararse en un cierto margen para mirar otra vez y de otro modo lo que ya conocemos. Es decir, intentar salir del terreno sin salir realmente de él. La deconstrucción no es un proceso de transgresión o negación, sino desarmar el sistema pero desde adentro de él. Dice Calle 13: “Me infiltró en el sistema y exploto desde adentro”. No podemos negar la tradición a la que pertenecemos y a los organismos de los cuales formamos parte y que, por ende, forman parte de nosotros. Por eso es una posición del borde, del límite entre el adentro y el afuera. Se trata, entonces, “de marcar y aflojar los límites del terreno y encontrar las grietas, los callejones sin salida, las aporías” (Ferro, 1997:60). En este sentido, la estrategia de la deconstrucción tendría dos momentos.

Un primer momento que consiste en desmontar, desarmar, invertir, etcétera, y un segundo momento, que consiste en cambiar el terreno, rediseñar, hablar muchos lenguajes al mismo tiempo. Aquí podríamos incluir otro concepto derrideano, la escritura. La escritura es “una raspadura, leer lo que se disimula y revelar lo que violentamente está ordenado” (Ferro, 1997:61). Es una operación que tiene que ver con la “diseminación” y la “différance”. Es una huella de continuidad escritural que se desarrolla y se despliega en un juego lingüístico que alude a líneas de fuga que no se cierran nunca (Cfr. Ferro, 1997:62). Acaso en esta línea está todo por hacerse y es la que nos faltaría desarrollar en esta ponencia.

Ahora bien, vayamos al meollo del asunto. Cuando hablo de instituciones no me refiero a algo abstracto, sino a un conjunto o grupo humano que establece sus dinámicas de sentido en una comunidad educativa determinada. Que traza, recorta, expande, etcétera, modos de relaciones concretas con el conocimiento. Creo en las personas, por tanto, pienso que a las instituciones las componen sujetos. Estos son los encargados de dar vida y llevar adelante las prácticas culturales. Las instituciones, lógicamente, tienen roles y funciones. Están compuestas por funcionarios, directivos, administrativos, docentes y alumnos. En consecuencia, la práctica docente es una práctica cultural en el amplio sentido del término.

Michel Foucault (2001:51), en un interesante texto, *Los anormales*, postula dos modalidades en las cuales el poder actúa. Ellos son: la “expulsión de los leprosos” y la “inclusión de los apestados”. La “expulsión de los leprosos” es un modelo destierra al individuo más allá de los límites de la metrópolis para purificar la comunidad y proviene, como era de suponerse, de la época de la peste en el período medieval. El segundo modelo, entre los siglos XVII y XVIII, se corresponde con un análisis detallado, una especie de relevamiento minucioso que compete a una serie de saberes biomédicos. Aquí no se trata de expulsar, sino de establecer, “fijar, dar su lugar, asignar sitios, definir presencias en una cuadrícula” (Foucault, 2001:52). Las imágenes prototípicas son el manicomio, el hospital o la cárcel. No hablamos de un poder que actúa por la escisión de un grupo social,

sino más bien por redistribución de las particularidades que los diferencian (Foucault, 2001:53).

Desde mi punto de vista, ambos modelos se juegan en distintos niveles en el sistema educativo. A primera vista, al parecer, uno excluye y el otro incluye. Sin embargo, como podemos intuir, estos procedimientos son como una marca, como la de Caín, que apartaba a aquellos alienados de aquellos que no lo eran. Podrían verse, desde cierta óptica, como prácticas de “rechazo, de marginación, o como mecanismos de descalificación, privación, negación o desconocimiento” (Foucault, 2001:53). Dice Foucault que el primero actúa de forma negativa porque borra al sujeto y, en cambio, el segundo, de modo positivo porque, si bien en el borde, vuelve a incluir al individuo en un sistema o, por lo menos, ese parece ser su objetivo.

Con matices, claro está, estas mismas modalidades siguen operando al interior de la semiosfera escolar. Muchas veces, de hecho, siento, que nuestras instituciones educativas corren por caminos paralelos. Es decir, el sistema, la estructura, o como quiera llamársele a esos mecanismos que posibilitan el trabajo y el estudio, expulsa a aquellos que no se adaptan a la imposición de sus estructuras...o, por el contrario, ponen en juego dispositivos que separan, que escinden. Ambas buscan con diferentes tecnologías del poder “purificar” el sistema social, es decir, en tanto y en cuanto se acepten o no las reglas de juego (explícitas o no, esas que no están escritas en ninguna disposición).

Creo, además, que ambas metáforas podrían rastrearse en todos los niveles discursivos de la comunidad educativa. Que, inclusive, muchas veces la paradoja de la modernidad tardía, presente en las instituciones, opera sobre un doble discurso que enaltece los términos fetiches de la posmodernidad como “multiculturalidad”, “tolerancia”, “derechos universales”, pero que, sin embargo, a la hora de los bifes, pone en funcionamiento dispositivos coercitivos que terminan por cortar, delimitar, separar y negar a la otredad. ¿Quiénes son los leprosos que el sistema educativo busca encarnizadamente borrar y cuáles solamente los apestados que es necesario vigilarlos (de cerca) y mantenerlos a raya? A través de este entimema, dejo que el oyente complete el sentido de la frase...

Habría, de hecho, una serie de normativas no escritas que son inherentes a las prácticas académicas. Que van por lo bajo, que van sin ser dichas, porque circulan sin ser dichas. Donde la exclusión compete tanto a funcionarios, directivos, como docentes y alumnos en el juego perverso del como si. Tendríamos que creerle, entonces, a Bauman, que se refiere a la escuela como una de las tantas instituciones zombies -aclaro, no estoy hablando de *The walking dead*-, muertos vivos que cumplen palmo a palmo todos los rituales de la vida institucional pero ya sin espíritu, sin la fuerza necesaria para dar vida a las prácticas que ponderan. ¿Acaso no se parecen, a veces, las escuelas a guarderías que van desde los 4 a los 30 años y más allá aún?, que parecen decir, en cada gesto que la fiesta está en

otra parte, que el lamento y el mutismo de nuestros alumnos es algo típico, diario (Merieu).

Me apresuro a señalar que esto tiene que ver con múltiples estratos del sistema educativo. Marquemos algunos nodos de la red que nos permitimos pensar.

Primero, en términos lingüísticos, es imposible concebir que en pleno 2017 Misiones no posea una política lingüística clara. Misiones, como territorio fronterizo, tiene múltiples puntos de contacto con otras comunidades lingüísticas. De hecho, el lenguaje en Misiones podría pensarse como una red multidimensional, variable, discontinua, mestiza. Intentar comprender esa red es intentar comprender la otredad, la alteridad, la diferencia. Su voz se encuentra tanto semántica como sintácticamente marcada por el guaraní, su sustrato, y el portugués, su lengua de contacto. Eso sí, sin meternos en el meollo de hablas inmigrantes que se ponen en juego en un vasto mapa discursivo. El gesto de posicionar la enseñanza del inglés ya en la primaria nos dice que nuestros funcionarios, evidentemente, hablan otros lenguajes.

Segundo, en términos de formación permanente de docentes, el cómputo de puntaje no deja de ser una instancia paradójica. Señala, las más de las veces, que un curso de RCP o de botánica vale más que una maestría en semiótica. Por otro lado, ¿cuántas de las instituciones valoran realmente el puntaje? ¿Esta tara es útil a la hora de poner a docentes frente a las aulas?

¿Y qué pasa con la elección del cuerpo de directivos y docentes no basados en concursos y criterios claros? ¿Y qué hay de la plenipotencialidad de la elección del cuerpo docente en las instituciones basado en un puntaje inexistente? Prácticas que, queramos o no, nos llevan a un nodo que se aparta de la objetividad para ejercerse bajo a políticas de la dedocracia, el amiguismo, el clientelismo. El cual, en definitiva, presiona con algo tan humano y tan necesario como el sustento familiar. Es aquí dónde se mezclan los tantos. ¿El trabajo nos ganamos porque nos lo merecemos o porque como un “favor” alguien con cierto poder nos lo otorgó, como un don? Cualquier parecido con el feudalismo...

Tercero. Los sujetos que habitamos las instituciones somos pasajeros en tránsito perpetuo. Golondrinas. Es como sostener, cual Atlas, el mundo sobre nuestras espaldas. No es hora de parar la pelota y pensar en calidad. Es decir, más allá de lo cuantitativo, que conste que desde las autoridades hay preocupación al respecto, ¿no es posible pensar también en lo cualitativo?

Cuarto. No creamos que se trata de una película hollywoodense que implica buenos y malos. Muchas veces la exclusión está presente en las mismas aulas. El sistema de notas escalonadas, ¿acaso no divide a los alumnos entre buenos y malos? ¿Acaso no es expulsar más allá del sistema a aquellos que no cumplieron con los requisitos básicos de las necesidades de la cátedra? Conste que no estoy hablando en favor o en contra de las evaluaciones. Sólo siento que una revisión profunda de la metodología de la evaluación y

de las formas y modos de aprendizaje deberían ser profusamente discutidas con sustentos teóricos adecuados. Y cuando digo discutida me refiero a soportes teóricos complejos y no sobre la base del sentido común, o sostenido de acuerdo con los caprichos de la escuela tradicional, normativa.

Más allá de esto, me pregunto también, ¿aprobar a todos sin condición, o desarrollar consignas muy amplias o ambiguas como, por ejemplo, “hagan una monografía, tema libre”, o dictar en clase, o no saber de qué se está hablando porque no se está formado para el nivel en el que se enseña? ¿No serían éstas formas de abandonar toda posibilidad de aprendizaje sustantivo? ¿No es la excesiva tolerancia una manera de dejar al margen del conocimiento a grandes grupos de alumnos?

Quinto. ¿Qué pasa cuando el docente desarrolla conocimientos de los cuales el alumno no puede apropiarse? Jacques Rancière(2010) nos habla, en *El espectador emancipado*, de un modelo pedagógico que ha primado a lo largo del tiempo. En esta lógica, el maestro es aquel que tiene que suprimir la distancia entre su saber y el saber que el otro ignora. La paradoja aquí está dada porque no puede suprimir a esa distancia sino a condición de recrearla incesantemente, los ejercicios que da y las lecciones que imparte hacen del saber una ortopedia, una muleta, una especie de conocimiento del cual el alumno no puede apropiarse. “Así verifica siempre, en su acto, en su gesto, la desigualdad de las inteligencias” (Rancière, 2010:16). Creemos, por el contrario, conjuntamente con este autor que “la distancia no es un mal a abolir, es la condición normal de toda comunicación, los animales humanos son animales distantes que se comunican a través de la selva de los signos”. El otro que llega a las aulas tiene presupuestos, saberes, capitales culturales que es necesario revalorizar.

Sexto. Dice Bajtín que toda nuestra existencia está cifrada en la estructura dialógica. Es decir, ni aun en nuestras divagaciones mas íntimas cesamos ese intenso diálogo que tenemos con la cultura, con la sociedad, con los otros, con nosotros mismos. Nos comunicamos, precisamente, diría Bajtín, porque somos diferentes. Pero qué sucede cuando en nuestras instituciones escolares la voz se hace unívoca, no sólo la del docente mismo, sino también la de la disciplina. Negando la posibilidad de expresión. Parece que estamos frente al síndrome de San Mateo, los pobres son cada vez más pobres y los ricos cada vez más ricos. Tampoco tienen voz en el sistema de evaluación. Cuando les pedimos que hablen y un mutismo aterrador circula por las aulas... no nos están diciendo, con su silencio, algo más fuerte, más duro de extrapolar a cualquier interpretación. ¿No es esta la lengua de Gregorio Samsa? Excluido de todo, fuera del sistema, el habla perdida definitivamente para configurar mundos posibles (Merieu).

Séptimo. ¿Y qué hay de los alumnos cuando las prácticas estudiantiles pierden todo devenir político seducidos por un color amarillo atroz y el centro de estudiantes se transforma en la realización de fiestas y no de las inquietudes propias del cuerpo del alumnado?

Para finalizar, me gustaría señalar que la otredad parece ser otro concepto clave para pensar la inclusión. Es decir, en esta época que algunas veces hemos dado en llamar posmoderna. Ese gran otro que está enfrente de nosotros en las aulas. ¿Qué sabemos de él? ¿Y la investigación? ¿Qué papel cumple en las instituciones?

Suficiente por hoy. Como hemos visto, tengo más preguntas que respuestas. Lo único que sé, que puedo decir, es que no hay forma privilegiada, así como no hay punto de partida privilegiado. Por todas partes hay puntos de partida, todos los caminos son el camino, cruzamientos y nudos que nos permiten aprender algo nuevo siempre y cuando dejemos de lado las distancias imposibles, radicales, la distribución de roles y los límites entre ellos... (Rancière, 2010:17).

La emancipación, como dice Jacques Rancière, por su parte, comienza cuando se puede cuestionar las dicotomías, las oposiciones, entre mirar y actuar; entre el decir, el ver, y reconocer que ellas mismas forman parte de las relaciones de poder y de dominación. Me gustaría finalizar con una frase de Pérez Gómez:

◆ Como dice, Marilyn Cochran-Smith (2009), mientras no se provoque un cambio, una transformación en la cultura escolar, solamente se producirán cambios superficiales en el currículum, en los papeles o en las tareas burocráticas. Los cambios profundos, auténticos y sostenibles dependen tanto o más de las creencias y modos de entender, como de los comportamientos de las personas y profesionales.

¿Estamos preparados para afrontarlo?

BIBLIOGRAFÍA

BAUMAN, Zygmunt (2011). *La sociedad líquida*. Buenos Aires, FCE.

CAMBLONG, Ana (2014). *Habitar las fronteras*. Posadas, Editorial Universidad Nacional de Misiones.

CAMBLONG, Ana M. y FERNÁNDEZ, Froilán (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Posadas, Editorial Universidad Nacional de Misiones.

DERRIDA, Jacques (1989). *Escritura y diferencia*. Barcelona, Anthropos.

DERRIDA, Jacques (2012). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires, Manantial.

FERRO, Roberto (1997). *Una lectura (h)errada de Jacques Derrida*. Buenos Aires, Crítica.

FOUCAULT, Michel (2001). *Los anormales*. Buenos Aires, Siglo XXI.

RANCIÈRE, Jacques (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Manantial.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2010). "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 68.

MEIRIEU, Philippe (2006). *Carta a un joven profesor*. Barcelona, Graó.



INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN: DUDAS DESDE EL ROL DE FORMADORES

» *Por: Kabut Valeria Gisel*
Instituto Paulo Freire

Hablar seriamente de inclusión en el ámbito educativo requiere de una exploración atenta, perspicaz y crítica del concepto “inclusión” y sus usos en la actualidad y a lo largo de la historia.

Sin ánimos -ni posibilidad concreta- de realizar un análisis exhaustivo, en esta oportunidad, más que presentar conclusiones o propuestas, mi intención es plantear interrogantes. Sólo la duda habilita la búsqueda de nuevos saberes, de respuestas siempre parciales pero útiles y suficientes en determinados momentos y/o contextos.

El desafío de esta jornada es para todos nosotros hablar de inclusión en la educación, particularmente relacionada con la formación docente inicial en las áreas de la lengua y de la literatura. Al respecto, la búsqueda de material teórico-crítico específico ha sido casi infructuosa (en mi caso). Sin embargo, pude interiorizarme acerca de la educación inclusiva relacionada específicamente con la educación especial puntualmente en el contexto de Chile. De esas lecturas, y en consonancia con las resoluciones 24/07, 155/11 y 311/16 del Consejo Federal de Educación, logré hacerme de un bagaje cada vez más extenso de preguntas sobre el tema. Algunas de ellas las quiero compartir con ustedes (y disculpen que el formato ponencia no sea respetado en mi devenir reflexivo-discursivo).

En primer lugar: ¿qué diferencias y qué convergencias hay entre ‘inclusión’ e ‘integración’? En el artículo 14 de la Resolución 155/11 se cita el artículo 42 de la LEN: “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”. Seguidamente, en el artículo 15, se detalla qué se entiende por inclusión según la LEN y la Unesco. Pareciera, en principio, que se trata de dos conceptos de sentido similar; sin embargo, en el artículo 19 se afirma que:

Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias.

Entonces, enfocada de esta manera la cuestión, tenemos un concepto más general y ‘político’ (en término de políticas educativas y paradigmas filosóficos, socioeconómicos y también pedagógicos) que sería el concepto de “inclusión”; y el otro, “integración”, apuntaría a las estrategias educativas tendientes a esa inclusión.

Aclarada ya esta sutil diferencia conceptual, me pregunto nuevamente: ¿qué quiero poner en diálogo hoy, aquí, con todos ustedes: las políticas inclusivas o las estrategias de integración? Sin dudas, me siento más preparada para tratar la segunda cuestión.

Ahora bien, sobre la integración de sujetos con discapacidades sólo tengo referencias anecdóticas fruto de la observación, ya que no he tenido experiencias personales. Desde ese rol de observadora, voy a plantear las dudas que tuve y tengo aún. Dudas compartidas por casi todos los colegas con quienes hemos hablado sobre el tema: ¿cómo logro la integración de un adolescente no vidente, hipoacúsico o con otra discapacidad, en mis clases de lengua y literatura? En mi formación docente inicial ni siquiera recuerdo que se haya planteado seriamente esta posibilidad. No me considero competente para incluir e integrar exitosamente a sujetos con discapacidades como las ejemplificadas. Entonces, llegado el caso, ¿qué puedo hacer?

Recuerdo charlas en salas de profesores sobre casos de alumnos no videntes: los docentes intercambiaban ideas sobre estrategias. Para artística, trabajar las texturas. La profesora de lengua y literatura trabajaba intensamente la oralidad y con audiolibros para la parte de literatura. Quien tenía mayores dificultades era el profesor de matemáticas: no resultaba tan sencillo enseñar ciertas abstracciones con símbolos (no me pregunten cuáles, no lo sé).

En todas las charlas siempre surgía el comentario: “no estamos formados”, “es necesario que nos formen para poder afrontar estas situaciones”. La resolución anteriormente citada plantea que desde las políticas educativas se deberá

◆ *...promover el desarrollo profesional docente para supervisores, equipos directivos, docentes y equipos técnicos educativos en el uso de estrategias de enseñanza y contenidos de enseñanza. También en el desarrollo del uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante capacitaciones en servicio; virtuales, presenciales, semipresenciales y/u otros espacios que se consideren pertinentes a tal fin.* (Artículo 27, Res. 155/07 CFE).

Es un proyecto necesario, pero esos mecanismos todavía no están funcionando con asiduidad. La capacitación docente para la inclusión de sujetos con discapacidades en la escuela secundaria sigue siendo insuficiente.

Me pregunto, nuevamente: si no me formaron para incluir, ¿cómo puedo formar yo a los estudiantes del profesorado para la inclusión? Pregunta nada sencilla. Implica hacer un mea culpa y sabemos que eso no es fácil. Problematicar nuestras propias concepciones, nuestros conocimientos y nuestras limitaciones es una tarea titánica. Pero necesaria.

Me hice esa pregunta, me la vuelvo a hacer: ¿cómo puedo yo -desde mi rol docente- colaborar en la formación docente inicial para la inclusión? En principio, tomando al “toro por las astas”, como debí hacerlo en esta oportunidad: investigando. Buscando información, leyendo, discutiendo con lo que leía, estableciendo conexiones y planteando hipótesis. Se dice que un docente enseña más por lo que hace que por lo que dice y en ese sentido, si no leo, si no investigo, no puedo -o no debería, hablando desde la ética profesional, ya que en realidad sí ‘puedo’- exigir a mis estudiantes que lo hagan.

Pero esto no se trata de cómo debo manejarme yo, sujeto aislado en el mundo educativo, sino de qué se puede hacer en conjunto, qué puede hacer la comunidad educativa para avanzar hacia esa educación inclusiva que se pregona desde la Ley de Educación y otras propuestas de políticas educativas. En tal sentido, rescato las propuestas de Marta Infante, una educadora chilena, en su artículo *Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa*. La especialista sostiene que desde la formación docente se plantean tres principales “necesidades”:

- ▶ En primer lugar, la “necesidad de abrir espacios de discusión teórica con una mirada crítica a los cursos de formación docente”. Sigue a Slee (2001), quien sostiene que tanto los formadores como los docentes en formación necesitan tener “la posibilidad de comprender sus propias nociones de inclusión para construir espacios de posibilidades distintos que no refuercen las debilidades tradicionalmente visibilizadas de los grupos minoritarios en la escuela.”
- ▶ Otra necesidad en la formación docente es la “de complejizar la definición de inclusión, considerando los aportes de distintas disciplinas. Específicamente, implicaría un desarrollo reflexivo sobre el área multidisciplinaria de la educación inclusiva.” Es decir, problematizar a la inclusión desde la psicología, la pedagogía, los estudios culturales y no solamente desde el tradicional enfoque de la medicina, en el caso de la inclusión de discapacidades.
- ▶ En tercer lugar, la autora plantea la necesidad de “proporcionar nuevas formas de abordar la información utilizada para evaluar desempeño escolar.” Se refiere a que no solamente se deben buscar nuevas formas de acercar a los estudiantes al conocimiento mediante otras estrategias no centradas en el grupo considerado “promedio” (punto este que merece una profunda problematización), sino que también a la hora de interpretar lo que el alumno logra, no se utilice el mismo sistema o método de evaluación y validación de esos

saberes. Así, siguiendo a Ainscow, se “sugiere que los educadores en formación desarrollen en sus cursos habilidades que les permitan construir estándares de inclusión que, por ejemplo, consideren procesos organizacionales de las escuelas y el uso de las visiones de los actores que habitan estos espacios.”

Entonces, retomando estas ideas de Marta Infante, podemos decir que si pretendemos formar a los docentes para la inclusión educativa, primero debemos problematizar las concepciones de inclusión que subyacen no solamente a los documentos oficiales, a las políticas estatales y educativas, sino también a nuestras propias ideas sobre qué es, para qué sirve y cómo lograr la inclusión educativa. Creo que estamos en esta etapa. Este encuentro se habilita justamente como una invitación a la reflexión, al intercambio de pareceres y propuestas de trabajo tendientes a la inclusión en el ámbito educativo de todo aquel sujeto que por alguna causa –permanente o temporal- no ingresa dentro de los ‘estándares’ o ‘promedios’, de todo aquel ‘otro’ que también tiene derecho a la educación.

Tenemos los marcos legales, tenemos la posibilidad de acceder a la información necesaria para aprehender sobre la inclusión, sobre las necesidades especiales que tienen los sujetos (quiero aclarar que todos tenemos necesidades especiales en ciertos aspectos, paradójicamente la heterogeneidad es lo que más nos iguala) y sobre qué herramientas y estrategias podemos utilizar para enfrentar el desafío de educar en un marco pedagógico socio-crítico, inclusivo.

Es, entonces, tarea de cada uno de nosotros dar un paso más hacia esa meta: pensar, discutir, proponer y ser conscientes de que nuestro rol –como docentes y como docentes en formación- es servir -sobre todo- de apoyo, andamio o sostén para el desarrollo de las capacidades que todos y cada uno de los estudiantes –con o sin discapacidades- tienen y pueden potenciar.

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, Mel. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos*. España, Narcea. Disponible en: https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=0Nx05RJHVssC&oi=fnd&p-g=PA75&ots=gmtPyf4pIM&sig=dWrKosMgt6l_NeY4Iih-j1buUNY#v=onepage&q&f=false

BOGGINO, Pablo - BOGGINO, Norberto (2014). “Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad. Abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas”. *Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica*. Año 13, N° 15. Disponible en: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/viewFile/378/486>.

INFANTE, Marta (2010). “Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa”. *Valdivia, estudios pedagógicos*. XXXVI, N° 1, págs. 287-297. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0718-07052010000100016

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL 26.206. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

RESOLUCIÓN 155/11 DEL CFE. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf>

RESOLUCIÓN 24/07 DEL CFD. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>



INCLUSIÓN EDUCATIVA:
LOS DIFERENTES, ENTRE
LA TOLERANCIA Y EL
RECONOCIMIENTO.

» *Por: Stefan Sofía*
Instituto Paulo Freire

En la siguiente ponencia les propongo extender una discusión de la que he participado hace unos meses atrás junto a docentes de todos los niveles, profesionales integrantes de Departamentos de Apoyo Educativo, el equipo del área de Políticas Transversales de la provincia junto al Equipo de Construcción de la Comunidad Educativa de la Nación y la licenciada Elsa Guiastrenec, reconocida pensadora y activista de la educación inclusiva. La idea es proponer que reflexionemos sobre formas de entender la inclusión dentro del ámbito educativo y, con ello, repensar otro concepto que ciertamente se relaciona a la temática, la idea de igualdad.

Inicialmente aclaremos cuál es la expresión de educación que podría entenderse como el ideal para una sociedad democrática e inclusiva. Creo coincidiremos que un ideal sería la concepción del derecho universal de la educación (como derecho ciudadano) con participación efectiva, es decir, sin discriminación, con respuestas y lugar para todos en las escuelas convencionales.

Ahora bien, esto parece bastante inalcanzable cuando se ve y se entiende a la inclusión desde el paradigma del déficit, donde se centra la dificultad en el sujeto, es éste un sujeto de déficit, no educable. Desde este punto de vista integramos al otro, en el sentido de dejarlo entrar y compartir espacios, pero sin adaptaciones para ello, entonces me pregunto hasta donde integramos, ¿no sería sólo otra forma de segregar? Si resalto esto es porque se ve la necesidad de repensar y cambiar el paradigma hacia una educación realmente inclusiva, una educación que realmente tenga y ofrezca un lugar a todos. Un lugar no sólo en cuanto a espacio, sino como reconocimiento del otro. Ya llegaremos a este punto.

¿Qué implica este cambio de paradigma?

En principio, entender la discapacidad como resultado de la interacción entre el sujeto y su limitación, no como una característica propia del sujeto. De esta forma, pensándolo como resultado de una interacción, lo que se transforma en incapacitante es el contexto y no la limitación del sujeto. La discapacidad se corre al contexto, ya no es propia del sujeto. Así, si el apoyo lo ubicamos en ese contexto la limitación continúa, pero no se convierte en una discapacidad. Al contexto podemos transformarlo, adecuarlo. La mirada de la situación es diferente a la tradicional.

En este sentido, al abordar la cuestión de la inclusión, el filósofo argentino Darío Sztajnszrajber (2015) plantea la idea de que se relaciona con la tolerancia, tolerancia en la que ubico al otro y esto supone un límite. Para tolerar a otro necesito que sostenga su diferencia, pero que encaje dentro de las normas mínimas que yo pongo para que pueda ser tolerado. O sea, que ese otro encaje en mis categorías de cómo veo el mundo, le exijo que transforme eso que no tolero para que encaje en mi modelo de tolerancia.

Entonces, en una escuela donde se diagnostica al alumno, donde se entiende que para que aprenda hay que cambiarlo a él, a ese otro que necesito se ajuste a mi tolerancia, no se puede hablar de inclusión, como mucho podremos pensar en integración, lo tolero y por eso le doy un espacio, está dentro de la escuela, a como dé lugar. Porque tampoco se trata de una “inclusión salvaje”, como diría Elsa Guiastrenec, que acceda a la escuela, que venga todos los días, ¿Si aprende? Después vemos...

Por el contrario, una escuela inclusiva lo que busca (o debería hacerlo) es apartar o al menos disminuir las barreras de acceso y participación en la construcción de conocimiento. Al hacer esto, reducir y eliminar las barreras, el foco está en transformar el contexto, adaptarlo para que el aprendizaje pueda florecer, en todos. Se pregunta: ¿Cómo le tengo que enseñar? En lugar de: ¿Qué le puedo enseñar?

Ahora bien, para poder modificar realmente ese contexto educativo, para que la educación sea inclusiva es necesario modificar no sólo las estrategias y prácticas docentes, también la cultura escolar, políticas educativas y sociales.

Para pensar, diseñar y planificar una educación inclusiva desde este otro paradigma es preciso repensar la categoría de igualdad.

Dice Diego Tatián, doctor en filosofía y ciencias de la cultura, que *“Igualdad no es en primer lugar una más justa redistribución de bienes sino un reconocimiento más intenso y más extenso de las personas como fuerzas productivas de pensamiento...”*

Esto nos remite a la idea del reconocimiento del otro como sujeto de derecho, pero también y sobre todo como capaz de producir pensamiento y conocimiento. Coinciden Sofia Thisted y Adriana Fontana, ambas licenciadas en educación, en la opción de una mirada filosófica de la igualdad en el ámbito educativo. Pensar en este momento histórico la igualdad asociada a la multiplicidad, donde hay un despliegue del par igualdad-inclusión atendiendo a la pluralidad. Pluralidad que debe habilitarnos la posibilidad de pensar en la escuela el lugar del otro en su reconocimiento como sujeto pleno, con capacidad de pensamiento propio, con sus particularidades, físicas, intelectuales, económicas, étnicas, sexuales, etcétera. Particularidades que debemos reconocer, aceptar y no sólo tolerar en la escuela, allí más que en ningún otro lugar es donde se debe generar un espacio para ese conocimiento y reconocimiento de ese otro, darle un lugar al que pertenecer, del cual apropiarse.

Y seamos claros, esas particularidades de los sujetos implican limitaciones diversas, limitaciones que están ahí, no podemos negarlas u ocultarlas, pero recordemos que aún con esas limitaciones la discapacidad no está en el sujeto, sino en el contexto. Trabajemos en las adaptaciones necesarias del entorno para que éste no sea el limitante del aprendizaje.

¿Cómo? Esa es la gran pregunta. Actualmente, a través de la resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación, se plantea el desafío de trabajar en función del Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión (PPI) en diferentes niveles educativos, proyecto que deberá involucrar a toda la comunidad educativa y otros profesionales o instituciones. Y en este sentido, es imperioso y fundamental que el cambio de paradigma sobre la inclusión sea incorporado, pensado y trabajado en la formación docente.

Formas de implementar este PPI habrán varias, incluso seguramente habrán otras alternativas de trabajo para transitar el camino hacia la inclusión, pero me gustaría para ir finalizando dejar la inquietud, que seguramente surgirá también con los compañeros de la mesa, una inquietud sobre la inclusión educativa de manera amplia, inclusión de sujetos con limitaciones tal vez no físicas, pero sí sociales, culturales, económicas principalmente... ¿Cómo atendemos a esa inclusión de forma íntegra?

La educación inclusiva es un proceso, implica respeto, participación, convivencia y, de nuevo, la identificación y modificación de los contextos discapacitantes para poder así vivir con las diferencias.

BIBLIOGRAFÍA

GUIASTRENNEC, Elsa (2017). Video conferencia sobre familias y escuelas. Equipo de Construcción de la Comunidad Educativa. Martes, 1 de agosto de 2017.

SZTAJNSZRAJBER, Darío (2015): “Pensar la inclusión. Lo propio y lo extraño”. En Terigi, F. (et al.). *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas. Seminario II DNPS. 1ª ed.* Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

TATIÁN, Diego (2010). “Igualdad como declaración”. *Cuadernos del Inadi 3: N° 3 y N°12*. Disponible en: <http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-03/diego-tatian-igualdad-como-declaracion/>

THISTED, Sofia y FONTANTA, Adriana (2016). Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos MP, Clase 1, Clase 2, Clase 3, Clase 4, Clase 5. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deporte de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente.



PROFAE

Programa de Fortalecimiento a las Actividades de Extensión de la Universidad Nacional de Misiones.



Programa de
Semiótica



Instituto Superior de
Formación Docente
"CECILIA BRASLAVSKY"



ALTERNATIVAS SEMIÓTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

RELATOS DE FORMADORES

