



Introducción

Desde la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) venimos llevando a cabo investigaciones en torno a problemas de enseñanza de la lengua y la literatura. En el año 2016 inscribimos las investigaciones que veníamos llevando a cabo en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) y que integra el Instituto de Investigaciones en Ciencias Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de doble dependencia con la Universidad Nacional de La Plata y el CONICET.¹

En nuestros últimos desarrollos hemos dado continuidad a los efectuados en otras instancias también acreditadas en el IdIHCS. En otras oportunidades indagamos en problemáticas de enseñanza de la lengua en los cursos de ingreso y cátedras de primer año de las carreras de Letras y Geografía de nuestra casa de estudios,² particularmente desde una mirada que jerarquiza las prácticas de enseñanza y en ellas –o a propósito de ellas– cómo se realizan cotidianamente en las aulas las prácticas de lectura y escritura por parte de los estudiantes. Se trataba –y todavía se sigue tratando– de invertir una lógica que prepondera en los estudios sobre enseñanza de la lengua y en sus consecuentes propuestas de enseñanza caracterizada por las búsquedas de marcos teóricos lingüísticos que puedan devenir en modelos didácticos.

Por el contrario, nuestros desarrollos apuntan a jerarquizar el trabajo docente y a atender al modo en que se comprenden la lengua y la enseñanza de la lengua desde la complejidad de sus saberes lingüísticos conservados, pero también producidos en la disciplina escolar cuya historia, a su vez, no es ajena a las orientaciones políticas curriculares para el área

1. Nos referimos al Proyecto de Investigación y Desarrollo H801 cuyo título es «Problemas actuales de la enseñanza de la lengua y la literatura y formación docente: diversidad cultural y lingüística, alfabetización, lectura y escritura». Puede consultarse la descripción del proyecto en el siguiente enlace: <https://bit.ly/2wPZgaD>

2. Cfr. Cuesta, C. y Papaplardo, M. (2015). *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata: Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires: Duken. Recuperado de: <https://bit.ly/2rFCH3e>

ni a varias de las líneas lingüísticas que se trabajan en las universidades. Desde esta complejidad pensamos en el año 2015 con Lucas Gagliardi el dictado de un curso organizado desde el CEIL llamado «Propuestas y reflexiones en torno al lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua». La convocatoria que logró el curso incluyó a estudiantes, docentes e incluso investigadores en formación de distintas universidades e institutos de formación docente; sumado a los intereses que allí se plantearon, aquel curso nos llevó a pensar en la necesidad de constituir un espacio de intercambio y de divulgación de distintas líneas de trabajo de la enseñanza de la lengua.

Por lo expuesto, la I Jornada de Enseñanza de la Lengua realizada en 2017 respondió al interés y necesidad que se observa en los espacios educativos en torno al problema de la lengua y su enseñanza. Los cambios curriculares, la presencia de diversas lenguas y variedades, así como los cambios en las prácticas de lectura y escritura generan nuevos interrogantes para afrontar la tarea educativa.

Ante estas inquietudes, propusimos un jornada orientada a articular diversas líneas de investigación acerca de la enseñanza de la lengua con el trabajo docente. La propuesta buscó interpelar a docentes de los diferentes niveles del sistema educativo, a graduados y estudiantes de carreras relacionadas con esta temática. Por este motivo, realizamos una reunión que se valió de la modalidad taller para que en cada uno de sus espacios se desarrollaran propuestas didácticas; por otro lado, contamos con mesas de discusión que oficiaron como instancias de discusión y apertura para introducir y debatir las problemáticas de la enseñanza de la lengua en la actualidad.

Los trabajos que presentamos en estas actas pertenecen a distintos colegas de universidades nacionales así como de nuestra facultad que participaron con sus propuestas didácticas y desarrollos de investigación asumiendo el desafío de dirigir sus intervenciones al intercambio con los asistentes. De esta manera, abordaron problemas de la enseñanza de la lengua, o mejor dicho, de la enseñanza de las lenguas, como quedó en evidencia. Estas actas recogen algunas de las propuestas cuyos ejes fueron la diversidad lingüística en el aula, el lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua, lectura, escritura y enseñanza de la lengua en la escuela primaria, formación docente y enseñanza de la lengua y la literatura, historia de las prácticas de escritura y lectura, enseñanza de la lengua segunda y extranjera, los abordajes multimedia para la enseñanza de la lengua y la literatura.

Para finalizar, esperamos que la publicación de las Actas de la I Jornada de Enseñanza de la Lengua aporte a la formación docente y a las distintas producciones de conocimientos que, en diversas investigaciones, no solamente en las nuestras, apuntan a estudiar todo aquello que todavía necesitamos conocer y comprender sobre las complejidades que caracterizan a las diferentes lenguas que habitan nuestro país y sus regiones, a sus distintos problemas y particularidades y al modo en que son enseñadas en nuestras instituciones educativas.

Dra. Carolina Cuesta
Prof. Lucas Gagliardi



Selección crítica, intervención y diseño de materiales para la enseñanza de inglés: una perspectiva crítica regional y local

GRACIELA BAUM

Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

El propósito del taller consistió en abordar conceptual y empíricamente una problemática multinivel que permea la enseñanza de inglés: la cuestión de los materiales. Dado que estos se convierten en soportes físicos y simbólicos de concepciones y cosmovisiones, deben ser -en sí mismos- objeto de estudio y de indagación crítica.

En este contexto, nos propusimos abordar tres aspectos cuya naturaleza nos resulta relevante a la hora de mirar los medios de enseñanza a la luz de los contextos locales: la autenticidad de los materiales y su circulación en los sistemas de ideas del profesorado; la globalización y su construcción hegemónica en tanto «valor» agregado de la lengua inglesa reflejado en los materiales; la institución del *commodity* asociado a la enseñanza del inglés, al mercado editorial, y sus consecuencias.

En definitiva, intentamos en este espacio de trabajo e interlocución aportar desde lugares de interpelación, reflexión y auto-observación, para subvertir cierto orden natural y naturalizado que impera en el campo disciplinar en este sentido. Esto a través de la puesta en valor de una mirada local y regional –latinoamericanista– y desde un posicionamiento que desafía los límites de los cánones internacionalistas, y se ancla más allá de la mera retórica de la diversidad y la otredad para emplazarse en los modos en que el conocimiento se construye de modos idiosincrásicos.

PALABRAS CLAVE

Materiales didácticos, autenticidad, globalización, comodificación, pedagogía crítica

MARCO TEÓRICO

En primer lugar, la perspectiva del inglés como lengua extranjera que adoptamos rompe con las coordenadas homogeneizantes de estandarización euro-céntrica ya que relativizamos la connotación del constructo centro-periferia. Sostenemos que la institucionalización de un inglés estándar no hace más que legitimar políticas y prácticas de sujeción, dominación y opresión que los educadores y formadores tenemos la posibilidad y la obligación de interpelar y deslegitimar.

En este contexto, entendemos que la enseñanza del inglés debe situarse en el ámbito de la lengua-cultura en cuyo entorno emergen aspectos fundamentales tales como los de localización, nativización y apropiación (Kumaravadivelu, 2003, 2006). Así, mediante la lengua construimos el mundo ideacional, relacional y textualmente al tiempo que el entorno conforma y constriñe el sistema lingüístico (Halliday, 1987;1989).

En segundo lugar, en el ámbito educacional general nuestra vertiente teórica se emplaza en la perspectiva socio-constructivista de cuño vigotskiano y en la línea de la ecología educacional basada en una jerarquía de ecosistemas anidados (Van Lier, 2000, 2004): microsistema (clase), mesosistema (institución), exosistema (comunidad), y macrosistema (estratos contextuales externos y prácticas históricas e ideológicas). Este constructo bioecológico junto con la concepción socio-histórica nos implican en una macro mirada en relación a las prácticas educativas. Por otro lado, adherimos fuertemente a las pedagogías emancipatorias, poscoloniales y anti imperialistas que se proponen como alternativas al neocapitalismo. Estas pedagogías nos permiten situarnos en el escenario local y regional para definirnos territorialmente y portar sentidos idiosincrásicos que retoman voces populares, de movimientos sociales que incorporan conocimientos no sólo académicos, sino vivenciales, perceptuales/sensoriales, culturales, encarnados, etc. Estos movimientos descubren fuentes de saber destituidas por el conocimiento escolástico y encubiertas por supuestas verdades antropocéntricas, occidentalizadas y por reduccionismos cientificistas (Motta, S. y M. Cole, 2013)

En tercer lugar, en el ámbito de la didáctica especial adherimos a las pedagogías críticas que definen sujetos de aprendizaje de la lengua extranjera no sujetados sino críticos, reflexivos y autónomos (Kumaravadivelu, 2008). Adherimos también a las pedagogías basadas en los géneros discursivos como acciones sociales y retóricas que al extenderse e instalarse comportan metas y estructuras que se auto-refuerzan y reproducen, reforzando normas culturales, institucionales e ideológicas. Habilitar el ac-

ceso a los géneros discursivos es ofrecer la posibilidad de cambiarlos, y cambiarlos –individual o históricamente– implica cambiar el conjunto de metas compartidas, estructuras y normas (Devitt, 2009). Adherimos también al aprendizaje basado en tareas (Ellis, 2003; 2016) y al aprendizaje integrado de lengua y contenido (Coyle, 2010) para viabilizar en sentido práctico los modelos teóricos mencionados.

Es en este contexto nos proponemos conformar un espacio de posicionamiento crítico y de contestación frente a los diversos enfoques para la enseñanza del inglés en función de: el análisis de los marcos explicativos que los informan, los sujetos pedagógicos que construyen, los materiales didácticos que generan, los tipos de currículum que los sustentan, las estrategias de aprendizaje que desarrollan, las competencias que priorizan, y los tipos de aprendizajes que promueven.

Nos enfocamos en la evaluación crítica de materiales didácticos para su intervención o remoción y posterior diseño *ad hoc* a partir de la problematización de su anclaje ideológico, contextual, lingüístico y didáctico. Este núcleo programático define una tensión inherente al campo disciplinar y en ella basamos nuestra presentación, dado que podemos identificar al interior del dominio en cuestión diversas zonas de conflicto que impactan en la didáctica de la lengua extranjera y más allá de ella.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

El taller planteó un recorrido por los focos de tensión descritos en el apartado Resumen: la cuestión de la autenticidad de los materiales: su factibilidad y productividad; la cuestión de la globalización y sus concomitancias; y la cuestión de la comodificación y sus consecuencias.

Previo al taller, se enviaron por correo electrónico los textos centrales que atravesaban la presentación de modo que los talleristas estuvieran –si es que no lo estaban previamente– familiarizados con las temáticas a partir de las lecturas previas. Este marco de conocimiento compartido y de democratización de los materiales bibliográficos resulta central, significativo y se alinea con nuestra propia mirada de la actividad académica y profesional en tanto espacio colaborativo, socio-culturalmente determinado para legitimar condiciones de circulación, producción y contestación de saberes.

Si bien la (re)formulación de los aspectos mencionados se realizó a través de una presentación en PowerPoint a modo de eje vertebrador de la dinámica, el entorno de trabajo se sostuvo en una dialéctica de pares, con un posicionamiento discursivo simétrico, desde roles igual-

mente agenciados al momento de los turnos de habla. La palabra no fue monopolizada en ninguna instancia y la interlocución fue entramando los procesos de construcción de conocimiento en sus etapas interinas y en sus conclusiones.

Cada estancia de la discusión circuló democráticamente, habilitando miradas divergentes y críticas. Los participantes aportaron –desde sus espacios de pertenencia académica, profesional y laboral– el andamio experiencial y el ejemplario que permitió dinamizar el taller entre dos pivots: el teórico –enmarcatorio de la propuesta–, y el práctico –desde el anclaje en las prácticas docentes–.

Se sugirió a los docentes el diseño de material didáctico a través de la pos-tarea a continuación:

Diseñá una secuencia didáctica que capture –en el dominio práctico– los principales temas abordados en el taller. Para tal propósito sugerimos que tengas en cuenta: el grupo de alumnos –en el sentido cognitivo-evolutivo– a quienes va dirigido el material, el tipo de clase que comportan, y la institución a la que pertenecen.

Elegí cuidadosamente un tópico relativo a alguna problemática Latinoamericana que se adapte a tu propósito en términos de enseñanza de la lengua. Te sugerimos que te formes dos preguntas: a. En función del eje temático que deseo desarrollar y que –por ende– elijo para el diseño de mi secuencia, ¿qué lengua emergente puedo enseñar? b. En este marco, ¿qué grado de complejidad conceptual y lingüística implican ambos espacios? Mis alumnos ¿están en condiciones de aproximarse a ellos?

Desarrollá un secuencia didáctica cuya unidad de trabajo sea la tarea e intentá incluir al menos dos tipos de ellas según la tipología revisada en el taller. Evaluá el potencial impacto del material y señalá la «hoja de ruta» que te condujo desde su concepción hasta su completamiento: las decisiones que fuiste tomando, las expectativas que tuviste, los recursos que empleaste en el proceso). Sugerí una posible tarea de cierre que condense lo trabajado y promueva algún tipo de intervención social.

CONCLUSIONES

El taller resultó sumamente interesante ya que logró reducir –al menos de modo relativo y en las palabras de los asistentes– la “brecha” entre teoría y práctica. Esta, como sabemos, comporta una problemática que permea las didácticas especiales en tanto constructos de formación que suelen adeudar una mirada que retome ambas vertientes del conocimiento –declarativo y procedural– para generar una praxis informada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anwei, F. and M. Byram (2002). Authenticity in College English Textbooks - an Intercultural Perspective. *RELC Journal* 33; 2: 58-84.

AQA The Assessment and Qualification Alliance (2010) *Reading and Writing Non-fiction texts*. aqa.org.uk.

Baum, G. (2008). Inglés, adolescencia y escuela secundaria. *Quaderns Digitals* 52. Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php>.

Baum, G. (2014). Criteria for assessing, selecting, intervening and designing didactic material for the EFL high school classroom. Material de circulación interna de la Catedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Brown, S. and L. Menasche (s/f). *Defining Authenticity*. Draft paper at www.as.yzu.edu.

Carstens, A. (2009). *The effectiveness of genre-based approaches in teaching academic writing: subject-specific versus cross-disciplinary emphases* (Tesis doctoral). Pretoria: University of Pretoria.

Coyle, D. et al (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.

Devitt, A. (2009). Teaching critical genre awareness. En: C. Bazerman. *Genre in a changing world* (pp. 337-351). Anderson: Parlor Press.

Ellis, R. (2003). Designing a Task-Based Syllabus. *RELC Journal* 34: 64-81.

Ellis, R. (2016). *Focus on form: A critical Review*. *Language Teaching Research*; 1-24.

Hoadley, U. (2006). Analysing Pedagogy: the problem of framing. *Journal of Education* 40: 15-34.

MacDonald, M. et al (2006). Authenticity, Culture and Language Learning. *Language and Intercultural Communication* 6 (3-4).

Nye, B. and B. Silverman (2012). Affordance. En: N.M. *See! Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp 179-183). New York, NY: Springer.

Ramsey J.y D. E. Fitzgibbons (2005). Being in the Classroom. *Journal of Management Education* 29: 333:356.

Shomoossi, N. and S. Ketabi (2007). A Critical Look at the Concept of Authenticity. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 4: 149-155.

Tatsuki, D. (2006). What is Authenticity? Authentic Communication: Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference: 1 – 15.

Taylor, D. (1994). Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity? *TESL-EJ* 1(2).

Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. En: *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (155-177). Oxford: Oxford University Press.

Walqui, A. (2006). Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (2).

Weber, V. (2006). *¿A qué llamamos materiales didácticos?* Buenos Aires: FLACSO.

Widdowson, H.G. (2003). Expert beyond experience: Notes on the appropriate use of theory in practice. En: D. Newby (ed.). *Mediating between Theory and Practice in the Context of Different Learning Cultures and Languages*. Strasbourg/Graz: Council of EuropePress.

Motta, S. and M. Cole (ed.) (2013). *Education and Social Change in Latin America*. US: Palgrave. Macmillan. (Introduction – Part 1: Chapters 1, 2 and 3).

Ibarra Colado, E. (2007). Organization Studies and epistemic Coloniality in Latin America: Thinking Otherness from the Margins. *Worlds and Knowledges Otherwis*:1-24.

Giroux, H. (2002). The corporate war against higher education. *Workplace* 9:103-117.

Acheraiou, A. (2011). *Questioning Hybridity, Postcolonialism and Globalization*. Palgrave Macmillan: UK. (Part II. pp. 163 – 178).

Santos, B. (2005). Beyond neoliberal governance: The World Social Forum as subaltern cosmopolitan politics and legality. En: B. De Sousa Santos & C. Rodríguez-Garavito (Eds.). *Law and Globalization from Below: Towards a Cosmopolitan Legality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giroux, H. (2014). Beyond Neoliberal Miseducation. Op-ed. Truthout. Recuperado de <https://bit.ly/2HTfl4q>

Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecologies of knowledges. *Review* XXX 1: 45-89. Recuperado de: <https://bit.ly/2li7X1U>

GRACIELA BAUM es Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata, Especialista en Constructivismo y Educación por FLACSO Argentina, y se encuentra escribiendo su tesis de Maestría sobre La decolonización de la enseñanza del inglés como lengua de comunicación (UNLP). Es integrante del CEIL (Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas) en la misma casa de estudios. Es profesora Adjunta a cargo en las cátedras Introducción a la Lengua Inglesa y Didáctica Especial y Prácticas docentes en Lengua Inglesa 2 y profesora Ayudante Diplomada en Lengua Inglesa 2 (UNLP). Es profesora en el colegio de pregrado universitario Liceo Victor Mercante (UNLP).

Historia de las prácticas de lectura y escritura: fronteras, enfoques, y perspectivas



VIRGINIA CUESTA

Universidad Nacional de La Plata

DIEGO LABRA

Universidad Nacional de La Plata

JAVIER PLANAS

Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

La lectura como práctica es un objeto complejo que en los últimos quince años ha demandado atención desde diversas disciplinas en nuestro país. Por ello el objetivo de la mesa de discusión fue presentar un panorama comprensivo sobre su estudio, desde la historia del libro y las bibliotecas hasta la sociología de la lectura, deteniéndonos en la discusión que aporta elementos al análisis de los procesos de alfabetización en sentido amplio.

PALABRAS CLAVE

Lectura, historia, panorama, bibliotecas, prácticas de lectura y escritura.

INTRODUCCIÓN

¿Qué es la lectura? ¿Qué significa leer y/o escribir en nuestra sociedad? Estas preguntas parecen sencillas en cuanto a su enunciación pero no a su respuesta. Siguiendo a Pierre Bourdieu y Roger Chartier (Silva, 2003), el primero sociólogo y el segundo historiador de la lectura, entendemos las prácticas de lectura y de escritura como prácticas sociales y culturales. A lo largo de la Historia, estas prácticas no fueron ni masivas ni se dieron juntas, es más, el fenómeno de la lecto-escritura, término discutible, es bien moderno y nace con los sistemas educativos estatales a fines del siglo XIX (Rockwell, 2005). Actualmente, la mayoría de las sociedades son letradas y en ellas hombres y mujeres, jóvenes, adolescentes, niños y niñas, experimentan un continuo estímulo oral-escrito para desarrollar una amplia variedad de tareas, desde las domésticas hasta las académicas y profesionales. Asimismo, estudios sobre sociología de la lectura y la historia de la educación (Chartier, A-M. 2004; Griswold et al, 2005) indican que el uso de las nuevas tecnologías ha traído consigo nuevos modos de leer y escribir que es necesario investigar para conocer qué prácticas de lectura y escritura propician.

De este modo, las prácticas de lectura y de escritura a las que un maestro, profesor en formación o en ejercicio, o un bibliotecario se enfrentan en el cotidiano escolar y en otros ámbitos de socialización llevan un trabajo de reflexión, de recategorización, de conocimiento de los géneros y sus reglas, de usos y funciones atribuidos a las lecturas, de deconstrucción discursiva sobre las distintas concepciones en torno a la lectura, que ameritan discusión. Es por ello que la mesa de trabajo tuvo como propósito reflexionar teóricamente y analizar prácticas de lectura y escritura reales, posibles y deseables, en un amplio sentido, esperando con ello dar un paso a favor de la revisión y mejora en la construcción y puesta en juego de los conocimientos y sentidos ligados a las prácticas de lectura y de escritura.

Esta mesa fue organizada en tres ejes de trabajo que se relacionan con nuestras preocupaciones como docentes-investigadores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En primer lugar, desde la docencia en materia de historia de la lectura y de didáctica de la historia y la literatura, expusimos a discusión cuáles son los aportes del enfoque sociocultural sobre las prácticas de lectura para pensar y re-pensar aspectos generales ligados a la lectura específicamente en el medio escolar. El segundo eje se centró en la presentación del campo disciplinar argentino sobre histo-

ria de la lectura, sus muy jóvenes comienzos, sus perspectivas, aportes y características. El tercero, desde una perspectiva bibliotecológica, propuso un concepto de biblioteca popular como espacio material y simbólico.

APORTES DE LA HISTORIA DE LA LECTURA A LOS ESTUDIOS SOBRE PRÁCTICAS DE LECTURA EN EL COTIDIANO ESCOLAR

La historia de la lectura o de las lecturas (Chartier, R. 1994; Lyons, 2012) surge de los desarrollos propios de la historia del libro y de las bibliotecas y la sociología de los textos y de la lectura a mediados de los años 80. Es primeramente en Francia donde estos diálogos son más fructíferos, e historiadores y sociólogos recogen los aportes de sus pares norteamericanos e ingleses para discutir miradas mecanicistas, a-históricas y esencialistas sobre la lectura. Por un lado, la historia del libro había podido resolver las preguntas referidas a ¿cuántos libros?, ¿qué libros?, ¿dónde se producen y venden?, ¿quién los compra? Pero un manto de suspicacia caía sobre la idea de que libro poseído significara libro leído y de que los materiales de lectura fuesen solo libros y de circulación legal. Por ende, se desprende una continuidad lógica de estos primeros trabajos hacia la historia de la lectura y a la puesta en foco de las siguientes preguntas: ¿cómo lee un lector un texto?, ¿por qué y para qué lo hace?, ¿qué valor y/o uso le da a esa/s lectura/s? Asimismo, la bibliografía analítica o sociología de los textos (Mckenzie, 2005) traía consigo a la discusión la importancia de las características materiales de los textos, puesto que estas proveen información al lector y lo guían o confunden en su lectura. La calidad del papel, el diseño de página, la tipografía, los signos tipográficos, brindan información sobre las transformaciones de las prácticas de lectura y sus características a través del tiempo. Para completar este cuadro, las discusiones, avances y aportes de las investigaciones en historia de la lectura van a traccionar fuertemente en la historia de los sistemas escolares (Chartier, y Hébrard, 1994; Chartier, 2004) y en la sociología de la lectura (Bahloul, 2002; Lahire, 2004) cuestionando los conceptos de analfabetismo, lecto-escritura y no lectores, entre otros. El estudio de las prácticas de lectura a través del tiempo no solo da cuenta de su variabilidad, sino de las creencias construidas sobre la lectura desde los sistemas escolares, las academias y los medios de comunicación, que en la mayoría de los casos culminan siendo reductoras del fenómeno de la lectura y los accesos al mundo de lo escrito.

Durante los años 90 del siglo XX y desde principios de este siglo la historia de la lectura ha sabido construir un nuevo marco teórico para inves-

tigar y estudiar las prácticas de lectura (Chartier, R., 1992; Darnton, 1993) que ha repercutido en el estudio de las prácticas de lectura en el cotidiano escolar tanto en nuestro país como en nuestra región (Rockwell, 2005; Cuesta, C. 2006, Jung, 2007; Cuesta, V., 2012; Sawaya y Cuesta, C., 2016).

A continuación sintetizamos estos aportes teóricos, que resultarán para algunos muy bien conocidos y para otros no tanto, puesto que su impacto en las perspectivas didácticas que abordan la lectura como práctica cultural en el cotidiano escolar son más recientes que los desarrollos propios de la historia de la lectura.

Para este enfoque las prácticas de lectura son socioculturales porque tienen historicidad y se inscriben en contextos específicos y asumen sentidos diferenciados según sus modalidades, usos y funciones. No siempre se enseñó a leer y a escribir de la misma manera, ni tampoco los sistemas escolares se arrogan por completo y en forma universal la tarea de la alfabetización. Para la historia de la lectura existen -y esta los estudia- «múltiples accesos a la alfabetización» (Rockwell, 2000), como también una gran interacción entre la cultura oral, manuscrita e impresa.

Con el término *apropiación* el enfoque se refiere al modo o los modos en que un lector o una *comunidad de lectores* hacen suyo un texto, lo navegan, lo interpretan, le dan sentido o lo resisten. La apropiación variará por diferentes razones individuales, colectivas, contextuales. Dependerá a su vez de las *maneras de leer*, los gestos, la posición de los cuerpos, la actividad lectora: en voz alta o en silencio, y de las prácticas ligadas a esta. Los historiadores de la lectura han estudiado gran diversidad de prácticas de lectura, unas ligadas al memorismo y la recitación, otras al ocio, otras al conocimiento de lo prohibido, a la auto-superación, a las prácticas profesionales y a la escolaridad, sólo para citar algunos ejemplos.

La *materialidad de los textos*: tomando los aportes de la bibliografía analítica y sociología de los textos, los historiadores de la lectura han puntualizado cómo las características materiales de los textos, calidad del papel, de la impresión, tipografía, diseño gráfico, cantidad, brindan información no solo sobre sus destinatarios sino sobre las prácticas de lectura. Este aspecto es de suma importancia para el estudio de las prácticas escolares de lectura (Rockwell, 2005; Cuesta, 2012).

Las prácticas de lectura también cobran fisonomía según las creencias y discursos sobre la lectura. ¿Qué es leer? Es una pregunta muy curiosa puesto que para las grandes mayorías leer no sería apropiarse de un texto, sino reproducir un contenido literal, decodificar, o leer lo que el discurso oficial o la crítica indica que se debe leer en lo que considera un buen material de lectura. A lo largo del tiempo estas creencias y dis-

cursos sobre las lecturas han variado y han sostenido enfrentamientos entre distintas posturas y posiciones. ¿Cómo controlar la fiebre lectora de las mujeres que se encierran a leer malas lecturas pervirtiendo su ser y abstrayéndose de las tareas hogareñas?; se preguntan intelectuales y funcionarios que registran estos fenómenos especialmente en Europa y Norteamérica, entre fines del XVIII y fines del XIX. ¿Cómo considerar a las personas que según las encuestas de lectura desde los años 50, y a pesar de sus titulaciones académicas, ya no leen? ¿Realmente no leen y sólo ven la tele? ¿O el problema es la creencia de que leer significa solo leer libros completos, especialmente los aceptados como válidos según el canon escolar? Si un niño de primaria en un ejercicio de lectura no responde en forma literal y desvía los sentidos trayendo su mundo de significados al texto, acaso ¿no lee?, ¿no sabe leer?, ¿no interpreta?

APORTES, PERSPECTIVAS Y CARACTERÍSTICAS DE LA JOVEN HISTORIA DE LA LECTURA EN EL SIGLO XIX EN ARGENTINA

Hace poco más de diez años, Alejandro Parada (2005) podía escribir con justicia que, si bien la historia de la lectura estaba ganando fuerza en nuestro país, el camino recorrido era muy poco aún (p. 9). En los plazos de la disciplina, esta nueva corriente era un fenómeno reciente dentro de la historiografía, más si se tiene en cuenta los inflados tiempos que dilatan el arribo de textos europeos y norteamericanos a las manos de los académicos locales (traducción, negociación de derechos de edición internacional, etc.). No estamos afirmando la inexistencia de desarrollos autóctonos dentro del estudio de los impresos antes de la llegada de las traducciones de Chartier y Darnton, de Ginzburg y de Benedict Anderson. Pero antes del éxito de esta bibliografía en los círculos académicos argentinos la teoría y metodología del tratamiento de las fuentes impresas era dispersa cuanto menos, y el problema de la lectura solo había aparecido en la avanzada de los estudios literarios, introducida por Wolfgang Iser y Hans Jauss vía Beatriz Sarlo y sus contemporáneos, como una arista más de la valoración de textos literarios.

Luego de la labor fundacional de Antonio Zinny y otros bibliófilos y coleccionistas en el siglo XIX, un primer momento bibliográfico lo encontramos hacia la década del cuarenta, cuando son publicados clásicos de la historia del libro local como *El fundador de la biblioteca pública de Buenos Aires* de Ricardo Levene (1938), *El libro, la imprenta y el periodismo en América durante la dominación española* de José Torre Revello (1940), *Bibliotecas argentinas durante la dominación hispánica* de Guillermo Furlong Cardiff

(1944), y *Los libros del conquistador* de Irving A. Leonard, publicado en inglés en 1949 y en español en 1953. Por su riqueza heurística, entre estas obras se destacan *Libreros, editores e impresores de Buenos Aires. Esbozo para una historia del libro argentino* de Domingo Buonocore (1947) y *La ciudad y los libros. Excursión bibliográfica al pasado porteño* de Rafael Alberto Arrieta (1955). Si bien largamente obsoletos en lo metodológico y analítico, y aquejados con serios sesgos políticos en sus evaluaciones historiográficas, estos libros mantienen vigencia por la pura cantidad de datos y anécdotas con la que pintan el mundo impreso porteño del siglo XIX.

Hacia la década del ochenta, la citada Beatriz Sarlo y sus compañeros de la revista *Punto de Vista* renovaron la discusión sobre la lectura desde una perspectiva sociológica, aunque la discusión fue restringida mayormente al campo de las Letras. Este panorama comenzaría a cambiar con el cambio de siglo. La interdisciplinariedad innata de estas cuestiones se hizo evidente mediante el interés despertado en diferentes departamentos de las ciencias sociales, y por consiguiente los aportes llegaron desde varios flancos.

Entre los autores del nuevo siglo, la obra más robusta es aquella de Alejandro Parada. Escribiendo sobre el mundo del libro decimonónico argentino por más de quince años, ha publicado entre otros *El orden y la memoria en la librería Duportail hermanos: Un catálogo porteño de 1829* (2005), *Los orígenes de la Biblioteca Pública de Buenos Aires. Antecedentes, prácticas, gestión y pensamiento bibliotecario durante la Revolución de Mayo (1810-1826)* (2009) y *El dédalo y su ovillo: Ensayos sobre la palpitante cultura impresa en la Argentina* (2012).

Pero en donde más se acerca este autor a la historia de la lectura es en *Cuando los lectores nos susurran. Libros, lecturas, bibliotecas, sociedad y prácticas editoriales en la Argentina* (2007). Antes una colección de artículos que un estudio único, el libro de Parada se encarga en cada capítulo de echar un poco de luz al mundo de los lectores argentinos desde los comienzos de la andadura independiente hasta bien entrado el siglo XX. El autor se abstiene de esquematizar a sus sujetos de análisis, prefiriendo pintar una imagen más compleja. En el siglo XIX, nos dice, «...los porteños eran lectores que participan de dos mundos. En sus lecturas convivieron la tradición y el cambio, lo conservador y lo revolucionario, la continuidad y la innovación, en una dinámica y rica relación» (Parada, 2007, p. 57).

Claro deudor de Chartier, Parada importa al panorama argentino una mirada tipográfica sobre los objetos impresos, que reza que “el libro antes de ser un bien espiritual y cultural es, ante todo, una mercancía”. Después de todo “la economía regula al libro aún antes que la lectura

misma” (p. 88). Es por ello que marca el rumbo para futuras investigaciones en su arenga por la «necesidad» de estudiar la «literatura menuda», refiriéndose a proclamas, anuncios oficiales, propaganda y hojas sueltas, ya que «la heterogénea variedad de documentos influyó y atravesó diagonalmente a la mayoría de los sectores sociales, creando así un conjunto de apropiaciones impresas comunes a todos» (p. 72).

La mayoría de las investigaciones nacen desde los estudios literarios, particularmente predispuestos a la seducción de la historia de la lectura por la proximidad a los objetos de análisis. Además, parte de la tradición ya mencionada de trabajo sobre literatura con preocupación sociológica por el público en que se inscriben también Susana Zanetti y Adolfo Prieto. Un mojón de esta nueva generación de investigaciones puede encontrarse en la publicación de la *Historia Crítica de la Literatura Argentina* dirigida en forma general por Noé Jitrik y publicada durante las últimas dos décadas. Allí se encuentran reunidos los gérmenes de las producciones académicas que moldearían el campo como lo conocemos hoy, incluyendo capítulos de Graciela Batticuore, Claudia Román, Alejandra Laera, Fabio Espósito, etc.

Graciela Batticuore (2005) introduce las cuestiones de género en el análisis de la lectura, siguiendo el camino comenzado por Nora Catelli y Francine Masiello. Utilizando las herramientas puestas a su disposición, rastrea un tipo particular de lector, la mujer lectora. *La mujer romántica: Lectoras, autoras y escritores en la Argentina: 1830-1870* ha sido de gran influencia en el campo de los estudios sobre libros y publicaciones periódicas, aunque la mayor parte del estudio se dedica más a tratar la figura de la mujer como autor que como lector.

Esta línea es continuada y ampliada en el que probablemente sea el trabajo más acabado de historia de la lectura en Buenos Aires hasta el momento, la tesis doctoral de Hernán Pas (2010) llamada *Literatura, prensa periódica y público lector en los procesos de nacionalización de la cultura en Argentina y en Chile (1828-1863)*. Como el título lo indica, el trabajo explora el papel de la prensa en el surgimiento de literaturas nacionales a ambos lados de la Cordillera, así como el rol que ambos tipos de producción escrita tuvieron en la configuración de las identidades nacionales de los respectivos países. Pas, quien también resalta en tono crítico la dispersión de la producción argentina sobre publicaciones periódicas y públicos lectores, ensaya un estudio de largo aliento con una complejidad apreciable incluso al nivel de tesis doctoral. Como paliativo a las peores tendencias disociativas de la historia conceptual el autor rescata la noción de «*print capitalism*» de Benedict Anderson, así como los re-

sultados de la historia de las sociabilidades desarrollada también en la última década: el importante trabajo realizado por Juan Poblete (2000) para el caso chileno, e incluso algo de la tradición de crítica metodológica elaborada por la escuela francesa de Chartier.

Pas empuja la investigación hacia una mayor complejidad, reconociendo que el lidiar con el público como dimensión analítica durante las décadas centrales del siglo XIX implica estar consciente de diferentes niveles del mismo:

Si las empresas editoriales de las élites letradas se apoyaban en la figura de una opinión como modo de validación pública, otorgar a esa figura las modulaciones que la propia élite bosquejaba resulta, por lo menos, un gesto restrictivo a la hora de evaluar los alcances probables de su prédica pública. Si Alberdi se quejaba –siguiendo de cerca a Larra– de que escribir en Buenos Aires era “predicar en el desierto”, lo que esa queja permite vislumbrar, en todo caso, no es exactamente la carencia de un público sino la carencia de un público *específico*: aquel a quien *La Moda* destinaba sus diatribas. Por lo tanto, la reconfiguración de lo público es un ejercicio imprescindible para la generación de escritores preocupados por asentar las bases de un incipiente mercado editorial. (2010, p. 21).

Cuando se habla de «público», entonces, no se está hablando de un sujeto unívoco, sino de una tensión discursiva entre el público real, mayormente ausente, y en muchos sentidos clausurado al análisis crítico, y un «público deseado», que no es otro que la imagen especular de los lectores idealizados por editores y redactores que es volcada implícitamente en toda producción.

El interés por la materialidad y la circulación de los impresos eventualmente decantó en la fundación de una historia de la edición. Teniendo como antecedente el trabajo del también editor Leandro de Sagastizábal (1995, 2002), el puntapié inicial lo da *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000* (2006), compilación dirigida por José Luis De Diego. Alejándose de los problemas de la historia de la lectura, pero siempre mirándola de reojo, intenta explicar el desarrollo editorial en el país desde el arribo a su forma definitivamente moderna de distribución libre hasta la actualidad. Sus aportes son recíprocamente importantes para el problema de la lectura en el pasado, ayudando a establecer los límites cronológicos del mercado moderno del impreso en la Argentina y cuáles son sus características, principalmente su independencia y distribución libre apoyados en un mercado de lectores que lo permita.

Otros intereses literarios guiaron las investigaciones hacia circuitos de circulación de impresos más populares, y afines a nuestra investigación. Sandra Szir (2010) introduce el análisis crítico de las imágenes en las publicaciones periódicas del siglo XIX. También ha comenzado a ser explorada la relación entre literatura y publicaciones de corte más popular en libros como *El tiempo vacío de la ficción. Las novelas argentinas de Eduardo Gutiérrez y Eugenio Cambaceres* de Alejandra Laera (2004), *La emergencia de la novela en Argentina. La prensa, la ciudad y los lectores (1880-1890)* de Fabio Espósito (2009), y sobre todo, *Como crecen los hongos. La novela argentina entre 1838 y 1872* de Hebe Molina (2011), a quien destacamos por adentrarse en los «suburbios de la ciudad letrada» (p. 18) y develar la riqueza que se esconde en los márgenes de los cánones estéticos predominantes en cualquier época. Existen otros trabajos que encaran la arista de la prensa periódica, destacándose entre ellos *Prensa, política y cultura visual. El Mosquito (Buenos Aires, 1863-1893)* de Claudia Román (2017), *El discurso periodístico de las primeras revistas ilustradas rioplatenses* de Eduardo Romano (2004), quien se concentra en los periódicos y revistas de Buenos Aires y Montevideo hacia finales del siglo XIX, y *Literatura y periodismo 1830-1861. Tensiones e interpenetraciones en la conformación de la literatura argentina*, la tesis doctoral que Andrea Bocco (2004) realizó en la Universidad de Córdoba.

Ya en los «suburbios de la ciudad letrada», los estudios literarios del género gauchesco se han caracterizado por realizar un trabajo intensivo sobre los aspectos sociológicos de la lectura de los folletines, siguiendo el trabajo señero de Ángel Rama y Adolfo Prieto. Obras contemporáneas como *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria* de Josefina Ludmer (2012) [1988] y *Letras Gauchas* de Julio Schwartzman (2013) son ejemplo de ello. La gauchesca es un tipo de escritura que vive en tensión constante, y ambos autores las recorren con habilidad, explorando su existencia entre lo oral y lo escrito, lo culto y lo popular, lo urbano y lo rural.

Desde los departamentos de Historia, la prensa ha sido considerada primordialmente en su faz política, y el rol que desempeñó en la configuración de una «esfera pública». Siguiendo la influyente obra de Habermas y el posterior el trabajo para América Latina de Guerra, los impresos han sido considerada desde entonces fuente insoslayable, comprendida como dispositivo central de la vida política, de los procesos de movilización civil (Sabato, 1998) y como «foro de facciones» (Alonso, 2004). Además de las citadas Hilda Sabato y Paula Alonso se destacan las obras de Alberto Lettieri, Jorge Myers, Elías Palti y Fabio Wasserman.

Quizás más cercanos aún a la historia de la lectura se encuentren los estudios de la vida privada, las sociabilidades y lo íntimo. Principalmente

en el volumen de la *Historia de la vida privada en la Argentina* acerca del siglo XIX, dirigido por Fernando Devoto y Marta Madero, y en la obra de Pilar González Bernaldo de Quiros, es posible leer que el análisis de los impresos desde su funcionalidad en el ámbito público no agota sus posibilidades. Asimismo, su reconstrucción del habitar de los espacios íntimos y de entretenimiento público ponen en contexto la circulación de lo impreso y la performatividad de las prácticas lectoras. No sólo los hombres adultos, ilustrados y activamente políticos leían, ni todos lo hacían con las mismas destrezas o del mismo modo.

Por último, Víctor Goldgel (2013) propone vincular la emergencia de “lo nuevo”, con objetos tan diversos como la moda, la literatura y la prensa en la primera mitad del XIX americano; se detiene con estas vistas sobre publicaciones periódicas latinoamericanas en un apartado, demostrando un rango de análisis aún no explorado. Según el interrogante que se formula este autor, se trata de

...aspectos de la historia cultural que se vuelven visibles cuando dejamos de darnos por satisfechos con pensar el periódico en términos de su vínculo con la formación del Estado, de las esferas públicas o de las identidades nacionales [...] y cuando lo concebimos como una plataforma ideal para reflexionar acerca de las transformaciones culturales que le dieron a lo nuevo su sentido moderno (Goldgel, 2013, pp.51 y 52).

Como se puede ver por este desarrollo y las fechas de la bibliografía editada, estamos viviendo desde el comienzo del siglo XXI un interés revitalizado sobre la lectura y la historia de esta práctica en nuestro país. Esto ha producido una biblioteca en constante crecimiento. Aun así, muchas áreas de la historia de la lectura del siglo XIX permanecen a oscuras, especialmente el período de mediados de siglo, en el cual justamente fue despertado el público lector argentino y cuya primera manifestación fue la «periodicomanía» de los 1870 y el éxito inédito del *Martín Fierro* de José Hernández. Aprendiendo acerca de cómo se difundió la práctica lectora originalmente, tendremos más herramientas y marcos de referencia para poder afrontar el desafío de comprender cómo se desarrollará en el futuro.

EL CONCEPTO BIBLIOTECA POPULAR

Al examinar los estudios existentes sobre la historia de las bibliotecas populares en Argentina surgen dos referencias claras. Una remite al siglo XIX, en especial a la figura política e intelectual de Domingo Faustino

Sarmiento y, en menor medida, a la vida institucional de los establecimientos formados y dirigidos por distintas agrupaciones de la sociedad civil. La otra conduce a la primera mitad del siglo xx, e incluye tanto a las asociaciones organizadas en los barrios metropolitanos y las ciudades intermedias del interior del país, como aquellas alentadas desde ámbitos externos a la comunidad vecinal, ya se trate del partido socialista, la liga patriótica o el propio Estado. Este conjunto bibliográfico es fragmentario. La mayoría de los artículos disponibles no tienen como foco de atención la historia de estas bibliotecas, sino que las conciben en el contexto de otros objetos de conocimiento de mayor tradición o envergadura historiográfica, como la cuestión de la sociabilidad o la constitución de las identidades populares. Sin embargo, en los últimos años pueden localizarse estudios concretos y proyectos en curso que tienen como objetivo la comprensión de este fenómeno sociocultural que cruzó, reunió y distanció a distintos sectores, entidades, ideologías e imaginarios, bajo la atracción poderosa de la biblioteca, en sus fases materiales y simbólicas.

Aun considerando la dispersión bibliográfica citada, es posible recuperar y tamizar las constataciones centrales de los estudios sobre bibliotecas populares para elaborar una propuesta que contenga las dimensiones analíticas del concepto «biblioteca popular».

En primer término, entonces, debe comprenderse esta noción como la manifestación de una articulación entre el poder estructurante del Estado y el espacio creativo de la sociedad civil. Esta fase involucra el análisis de las formaciones discursivas, las estrategias que desplegaron los funcionarios a cargo de interpretar y administrar el sistema y, por último, las habilidades que utilizaron las asociaciones para sacar el mejor rédito de las disposiciones establecidas. La relación entre lo estatal y lo social asociativo tuvo diferentes niveles de vinculación a lo largo del tiempo: acuerdos fructíferos, tensiones con resultados dispares, vigilancia gubernamental de variable intensidad —según el cariz democrático, autoritario o abiertamente totalitario del partido o coalición de gobierno— e indiferencia mutua. Pero aun cuando el Estado desdeñó completamente la atención de las bibliotecas populares entre sus políticas de la lectura —o ignoró a muchas de ellas por motivos ideológicos, partidarios o de otro tipo—, su presencia o ausencia constituye un factor clave para comprender globalmente esta historia.

Plantear el concepto de biblioteca popular remite a un segundo elemento, que puede identificarse con las ideas y las personalidades de diferentes niveles que hicieron posible su diseño intelectual. Sarmiento es emblemático y, por lo mismo, útil para ejemplificar esta dimensión.

Sus intervenciones pueden disponerse en tres planos: de un lado, en su coherencia interna y en el sistema de vinculaciones que mantuvo con otras producciones discursivas pretéritas y contemporáneas a las suyas; de otro, en relación sincrónica con las apropiaciones que hicieron de sus textos, tanto por parte de aquellos que se encargaron de administrar desde el Estado una política de la lectura (entendida en términos materiales y simbólicos), como de esos otros lectores anónimos que se ocuparon de resignificar y hacer práctico ese saber mediante la organización de una biblioteca popular. Finalmente, una dimensión diacrónica, imprescindible para restituir el juego de apropiaciones que se hicieron de sus ideas en el tiempo, en figuras públicas como Ángel Giménez o Juan Pablo Echagüe, o en personajes menos visibles. De la extensión de este esquema metodológico hacia otros autores más o menos encumbrados depende, en gran medida, la restitución de los discursos sobre las bibliotecas populares y sus reutilizaciones en las bibliotecas, ya sea para delinear el espíritu de las entidades, definir los lineamientos de lectura u organizar el material bibliográfico y establecer las pautas de uso.

Por último, la noción de biblioteca popular requiere pensar en un lugar practicado por lectores y bibliotecarios. Se trata de extender un análisis sobre los modos en que estos actores, inscriptos en sistemas peculiares de sociabilidad, le dieron sentido a las instituciones a través de sus decisiones, rituales, tiempos, costumbres, criterios y reglas. Este principio exige una distinción básica entre los lectores que tomaron el compromiso de conducir los destinos institucionales y aquellos que, en general, pueden considerarse como público. Esta divergencia resulta clave para comprender la construcción misma del dispositivo biblioteca, cuya especificidad hay que buscarla, inicialmente, en tres módulos: la disposición del lugar y su mantenimiento, la selección de las obras y la circulación social de la lectura.

En primer término, una biblioteca remite a una espacialidad, aunque con diferentes marcos de estabilidad temporal. Por lo tanto, el ambiente sobre el cual se construye condensa objetos y rutinas que la ordenan, y estructuran el hacer de quienes la transitan. La infraestructura y el mobiliario, así como también las tareas que definen sus usos, no solo hacen posible la conversión material de una habitación cualquiera en un recinto de lectura; también se expresan como variación simbólica de los sentidos estéticos que les atribuyeron a estos establecimientos quienes se ocuparon de su gestión. Esta construcción contribuye a fijar los vínculos entre la biblioteca y un público. El segundo elemento analítico de este eje puede formularse mediante una pregunta básica, esencial:

¿cuáles fueron y cómo fueron seleccionadas las obras que integraron las colecciones? Para obtener algunas respuestas, cabría replegarse sobre el juego de inquietudes que se verifican entre el nivel individual, donde cada lector se ve obligado a procesar un juicio con lo que tiene de capital cultural, lo que desea y la demostración de cierta legitimidad ante los demás, y la fase grupal, en la que se extiende la necesidad de conciliar las posiciones que los asociados manifiestan con relación al mercado de valoraciones literarias, políticas, morales y filosóficas. La resultante expone un modo singular de ver el mundo de la lectura e intervenir en él. Como sucede con la construcción del espacio, la cristalización de un catálogo participa en la definición de los vínculos entre la biblioteca y la comunidad de lectores. Estos dos primeros aspectos constituyen el tercer módulo en cuestión, esto es, las estructuras elementales de la circulación social de la lectura y, más allá de ella, de la selección y la amplificación de los mensajes culturales que circularon en cada época, mediante la forma y el sentido que profiere el libro o a través de la incorporación de contenidos audiovisuales, como la asimilación del cine a la cartera de actividades. Sea que esta circulación remita a instancias individuales de apropiación —como sucede, en efecto, con el préstamo domiciliario de las obras o con la lectura en las salas silenciosas— o a la multiplicación de los encuentros donde se construyen procesos interpretativos colectivos —típico de las veladas literarias o de las proyecciones cinematográficas—, la biblioteca funge como un pivote que asocia de forma tangible una propuesta cultural con un lectorado singular.

Estos puntos de partida no invalidan la incorporación de tópicos que, por lo demás, necesitan una comprensión de larga duración —como el espacio de vacancia formado por el cruce entre problemáticas de género y bibliotecas—. No obstante, este inicio puede contribuir a subsanar los olvidos que aún mantienen los estudios históricos sobre las bibliotecas populares en la Argentina que, como se podrá percibir, no solo se refieren a los avatares de unas instituciones de otros tiempos, sino a una indagación de carácter social, cultural y antropológica, de cuyos resultados depende la formación de un pensamiento histórico para el campo que no es pura historia, sino un modo crítico de pensar.

CONCLUSIONES

¿Qué es la lectura? ¿Cómo se la estudia? ¿Para qué leen y cómo leen los lectores? ¿Cómo circula la palabra escrita y cuál es su relación con la oralidad?

¿Por qué importa conocer las prácticas de lectura en su historicidad?

La historia de la lectura y sus investigaciones, sus cruces con disciplinas afines como la sociología de la lectura y la etnografía escolar propician respuestas a estas preguntas y un punto de vista promisorio para el estudio de las prácticas de lectura en la cotidianeidad de los diversos espacios en donde éstas se desarrollan.

Lugares comunes que se pueden escuchar en los medios y en los pasillos de escuelas hablan de cómo «los chicos no leen», «se lee menos que antes». Esto, quizá cierto si nos apegamos al formato libro o impreso, es absolutamente errado si ampliamos el alcance de la definición. Más bien al contrario, se podría argumentar que los adolescentes y jóvenes quizás sean la generación más permeada por texto en la historia, interactuando con él en cada sitio web, cada mensaje personal enviado por celular, los subtítulos de cada película y serie extranjera que descargan de internet.

Es por ello que es imperativo llevar el estudio histórico y sociológico de la práctica de la lectura a las aulas, permitiéndonos comprender mejor cómo la practicamos nosotros mismos, como docentes e incluso como lectores. La mirada histórica es particularmente relevante en esta coyuntura, donde la digitalización y ubicuidad del texto sea probablemente el salto de régimen tipográfico más grande desde la transición del rollo al *codex* (Chartier, 1994). Solo en perspectiva podremos dimensionar los cambios y permanencias en las prácticas lectoras y las políticas bibliotecarias y de la lectura, para conocer el correlato en las decisiones pedagógicas y analizar aciertos y contradicciones en relación al modo como los estudiantes entran en contacto con diversos mundos textuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apartado I

Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los «poco lectores»*. México: FCE.

Chartier, A-M (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.

Chartier, A-M. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura*. (1880 – 1980). Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (1992). Comunidades de lectores. En: R.Chartier. *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII* (pp. 23 – 40). Barcelona: Gedisa,

Chartier, R. (1994). De la historia del libro a la historia de la lectura. En: R. Chartier. *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna* (pp. 13 – 40). Madrid: Alianza.

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: El Zorzal.

Cuesta, V. (2012). *Historia, narrativa y enseñanza. Cinco estudios de caso*. Saarbrücken: EAE.

Darnton, R. (1993). Historia de la lectura. En: Burke, P. (ed.) *Formas de hacer historia* (pp. 177 – 208). Madrid: Alianza,

Griswold, W. et al (2005). Reading and the reading class in the twenty-first Century. *Annual Review of Sociology* 31: 127 – 143.

Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

Lyons, M. (2012). *Historia de la Lectura y la Escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Jung, N. M. (2007). Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. En: Bagno, M. et al. *Práticas de letramento no ensino leitura, escrita e discurso* (pp. 79 – 106). São Paulo, Ponta Grossa: Parábola Editorial,.

Mckenzie, D. F. (2005). *Bibliografía y sociología de los textos*. Madrid: Akal.

Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. Diversité Langues. *Ligne* 5. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/rockwell/txt.htm>.

Rockwell, E. (2005). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 3(3): 12 – 31.

Sawaya, S. y Cuesta, C. (coord.) (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Edulp. Disponible en: <https://bit.ly/2roDqWx>

Silva, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Revista Sociedad y Economía* 4: 161-175.

Apartado II

Alonso, P. (2004). Introducción. En: Alonso, P. (comp.). *Construcciones impresas. Panfletos, diarios y revistas en la formación de los estados nacionales en América Latina, 1820-1920*. Buenos Aires: FCE.

Arrieta, R. A. (1955). *La ciudad y los libros. Excursión bibliográfica al pasado porteño*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

Batticuore, G. (2005). *La mujer romántica: Lectoras, autoras y escritores en la Argentina: 1830-1870*. Buenos Aires: Edhasa.

Bocco, A. (2004). *Literatura y periodismo 1830-1861. Tensiones e interpenetraciones en la conformación de la literatura argentina*. Tesis doctoral.

Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba.

Buonocore, D. (1947). *Libreros, editores e impresores de Buenos Aires. Esbozo para una historia del libro argentino*. Buenos Aires: Bowker.

Chartier, R. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.

Darnton, R. (1993). Historia de la lectura. En: Burke, Peter (ed.). *Formas de hacer la historia* (pp. 177 – 208). Madrid: Alianza,

De Sagastizábal, L. (1995). *La edición de libros en la Argentina. Una empresa de cultura*. Buenos Aires: Eudeba.

Espósito, F. (2009). *La emergencia de la novela en Argentina. La prensa, la ciudad y los lectores (1880-1890)*. La Plata: Al Margen.

Jauss, H. R. (1981). Estética de la recepción y comunicación literaria. *Punto de Vista* 4 (12): 34-40.

Laera, A. (2004). *El tiempo vacío de la ficción. Las novelas argentinas de Eduardo Gutiérrez y Eugenio Cambaceres*. Buenos Aires: FCE.

Ludmer, J. (2012) [1988]. *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Molina, H. (2011). *Como crecen los hongos. La novela argentina entre 1838 y 1872*. Buenos Aires: Teseo.

Parada, A. (2005). *El orden y la memoria en la librería Duportail hermanos: Un catálogo porteño de 1829*. Buenos Aires: UBA.

Parada, A. (2007). *Cuando los lectores nos susurran. Libros, lecturas, bibliotecas, sociedad y prácticas editoriales en la Argentina*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Poblete, J. (2000). Lectura de la sociabilidad y sociabilidad de la lectura: La novela y las costumbres nacionales en el siglo XIX. *Revista De Crítica Literaria Latinoamericana* 26(52): 11-34.

Román, C. (2017). *Prensa, política y cultura visual. El Mosquito (Buenos Aires, 1863-1893)*. Buenos Aires: Ampersand.

Romano, E. (2004). *Revolución en la lectura. El discurso periodístico-literario de las primeras revistas ilustradas rioplatenses*. Buenos Aires: Catálogos/ El Calafate Editores.

Schwartzman, J. (2013). *Letras Gauchas*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Sorá, G. (2009) [2001]. El libro y la edición en Argentina. Libros para todos y modelo hispanoamericano. *Políticas de la Memoria* 10/11/12: 125–142.

Szir, S. (2010). *De la cultura impresa a la cultura de lo visible. Las publicaciones periódicas ilustradas en Buenos Aires en el Siglo XIX*. Colección Biblioteca Nacional Estudios 18 (36).

Apartado III

Batticuore, G. (2010). Libros, bibliotecas y lectores en las encrucijadas del progreso. Laera, A. (dir.) *Historia Crítica de la Literatura Argentina. El brote de los géneros* (pp. 413–440). Buenos Aires: Emecé,

Bossie, F. (2009). Libros, bibliotecas y bibliotecarios: una cuestión de memoria. *Información, Cultura y Sociedad* 20: 13–40.

Costa, M. E. (2009). Formación bibliotecaria y difusión de la labor bibliográfica durante la gestión del ministro Avanza: el caso de la Revista Biblioteca. Panella, C. (comp.) *El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952). Un caso de peronismo provincial* (pp. 176–190). La Plata: Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires «Dr. Ricardo Levene».

Coria, M. (2016). Las políticas de lectura de la Comisión Nacional Protectora de la Bibliotecas Populares. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Graduados e Investigadores en Formación. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Fiebelkorn, A. (2016). Sociabilidades platenses en movimiento: bibliotecas populares frente al desafío de la cultura de masas. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Graduados e Investigadores en Formación. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Fiorucci, F. (2009). La cultura, el libro y la lectura bajo el peronismo: el caso de la Comisión de Bibliotecas Populares. *Desarrollo Económico*, 48 (192): 543-556.

García, N. (2013). Archivos y memorias. El caso «Vigil» y el corpus (re) aparecido. *Corpus, archivos virtuales de la alteridad americana* 3 (2).

Gutiérrez, L. y Romero, L.A. (1995). *Sectores populares, cultura y política: Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires: Sudamericana.

Horowitz, J. (2016). Finding a Place to Read: Popular Libraries in Greater Buenos Aires before 1945. Ponencia presentada en el Seminario de discusión del Programa de Estudios sobre Saberes de Estado y Elites Estatales. Buenos Aires, Centro de Investigaciones Sociales (CIS).

Parada, A. (2009). *Los orígenes de la Biblioteca Pública de Buenos Aires: antecedentes, prácticas, gestión y pensamiento bibliotecario durante la Revolución de Mayo*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Pasolini, R. (1997). Entre la evasión y el humanismo. Lecturas, lectores y cultura de los sectores populares: La Biblioteca Juan B. Justo de Tandil, 1928-1945. *Anuario IEHS* 12: 373–401.

Perrot-Dessaux, C. (2014). Les bibliothèques populaires argentines, ou quand la promotion de la lecture est prise en charge par la «communauté». Sandras, A. (dir.), *Des bibliothèques populaires à la lecture publique* (pp. 373–394). Villeurbanne: Presses de l'Enssib.

Planas, J. (2017). *Libros, lectores y sociabilidades de lectura. Una historia de los orígenes de las bibliotecas populares en Argentina*. Buenos Aires: Amersand.

Prieto, A. (1988). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Quiroga, N. (2003). Lectura y política. Los lectores de la biblioteca popular Juventud Moderada de Mar del Plata (fines de los años treinta y principio de los cuarenta). *Anuario IEHS* 18: 449-474.

Roldán, D. (2015). *La invención de las masas: ciudad, corporalidades y culturas. Rosario, 1910-1945*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Sabor Riera, M. A. (1974). *Contribución al estudio histórico del desarrollo de los servicios bibliotecarios de la Argentina en el siglo XIX*. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste, Dirección de Bibliotecas.

Sik, E. (2016). La creación de bibliotecas durante el apogeo del anarquismo argentino (1898-1905). Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Investigadorxs sobre Anarquismo. Buenos Aires: CEDINCI.

Tasso, A. (2013). La biblioteca Sarmiento de Santiago del Estero (1880-1915). Socorros mutuos, libros y lectores. *Políticas de la Memoria* 14: 105-109.

Tripaldi, N. (1997). Origen e inserción de las bibliotecas obreras en el entorno bibliotecario argentino: fines del siglo XIX y primer tercio del siglo XX. *Librería: Correo de las Bibliotecas* 1 (1): 22-37.

Vignoli, M. (2015). *Sociabilidad y cultura política. La sociedad Sarmiento de Tucumán (1880-1914)*. Rosario: Prohistoria.

VIRGINIA CUESTA es Profesora en Historia, Licenciada en Historia y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como profesora-investigadora en las áreas de Didáctica de la Historia e Historia de la Lectura. Ha publicado diversos artículos e investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura en contextos escolares y sobre enseñanza de la Historia y la Literatura. Es miembro de los centros de estudios CEIL – IdHICS – FAHCE – CONICET.

DIEGO LABRA es profesor en Historia y doctorando en Ciencias Sociales por la UNLP. Ha desempeñado su actividad de investigación en el marco de proyectos de incentivos tanto en la UNLP como en la UNTREF. Recientemente su trabajo ha sido financiado por diversos organismos, realizando una estadía en la Universidad de Rostock, Alemania, de la mano del DAAD, y siéndole otorgada una beca de finalización de doctorado por el CONICET.

JAVIER PLANAS es licenciado en Bibliotecología y Ciencia de la Información, magíster y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata. En la actualidad, se desempeña como Profesor Adjunto en las cátedras de Historia del Libro y de las Bibliotecas y Tecnología y Medios de Comunicación (UNLP), y como Director de Investigaciones de la Biblioteca Nacional. Fue becario doctoral y posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.



Reflexión gramatical, escritura e investigación en la escuela secundaria

LUCAS GAGLIARDI

Universidad Nacional de La Plata
Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

Este trabajo recoge la propuesta del taller llevado a cabo durante las jornadas. Planteamos el abordaje de la gramática dentro del aula a partir de dos ejes: el proceso de escritura como instancia de reflexión y la investigación en torno a algunos recursos gramaticales y sus efectos de sentido. Situamos el saber gramatical dentro del análisis de la discursividad social (Angenot, 2010) y de la concepción estratégica que explota significados básicos para construir sentidos en los mensajes (Martínez, 2009). A su vez, teniendo en cuenta los aportes de los estudios sobre Didáctica de la Lengua con metodología circunstanciada (Cuesta, 2011), proponemos abordar los contenidos gramaticales a partir de las escrituras que circulan dentro del aula para indagar en los efectos de sentido vehiculados por las elecciones gramaticales los escritores. Se abordan algunos principios organizadores para el trabajo docente que puedan ayudar a formular propuestas educativas donde se «des-tabiquen» los saberes acerca de la gramática.

PALABRAS CLAVE

Gramática, enseñanza, estrategia comunicativa, escritura, metodología de enseñanza.

INTRODUCCIÓN

La gramática es uno de los cuerpos de saberes que con mayor frecuencia genera inquietudes en los docentes de educación primaria y secundaria respecto de su abordaje. ¿Cuál es su finalidad? en la escuela ¿se enseña el español o se enseña a «reflexionar sobre dicha lengua»? ¿Se enseña la gramática o se enseña a reflexionar sobre la gramática que el hablante ya utiliza? (Riestra y Tapia, 2014; Pérez y Rogeri, 2007: 109; Gaspar y Otañi, 2005: 71; Rodríguez Gonzalo, 2011: 61). Diseños curriculares como el de Prácticas del Lenguaje (DGCyE, 2008) señalan que los conocimientos gramaticales deben ponerse en un lugar subordinado respecto del trabajo con la lengua en uso. Esta directiva abre otros interrogantes, esta vez, de índole metodológica. Debido a que la formación docente privilegia un abordaje de los contenidos gramaticales desde perspectivas formales (estructuralistas y generativistas, principalmente), resulta difícil para los educadores realizar propuestas que materialicen las indicaciones curriculares.

Di Tullio (1990) ya enfatizaba en numerosos trabajos la necesidad de no concentrar el trabajo en torno a la gramática en el tradicional análisis sintáctico para en cambio centrarse en ambigüedades y problemas que contribuyan a mejorar la comprensión lectora. Se trata de una opción que nos parece válida, pero que también conlleva a preguntas: ¿Cómo provocar esa reflexión? ¿Cuáles son esas ambigüedades? ¿Son hechos de alta frecuencia dentro del uso de la lengua o casos periféricos?

En este trabajo intentamos avanzar sobre la dimensión propositiva de la Didáctica de la Lengua (DDL) a los efectos de generar con los docentes principios y herramientas que alimenten las prácticas. Para ello revisaremos algunas líneas de investigación que nos permitan fundamentar una metodología de enseñanza y una concepción de la gramática acorde a las necesidades del docente para encarar su tarea.

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

En primer lugar, adoptaremos la perspectiva de investigación en trabajo docente (Cuesta, 2011: 55; Riestra, 2014), la cual nos permite partir de las coyunturas propias de la tarea del profesor y la escuela para configurar un diseño metodológico y revisar el rol de las disciplinas de referencia que inciden en nuestros saberes pedagógicos. En este sentido, nuestra mirada acerca de la trasposición didáctica (Bronckart y Schnewly, 1996; Bronckart, 2007) se aleja de las concepciones aplicacionistas que

pudieran tener, por ejemplo, disciplinas como la lingüística aplicada a la educación.

En términos de metodología de enseñanza nos resultan esclarecedoras las precisiones que nos proporciona la metodología circunstanciada que Cuesta (2011) traza en su tesis doctoral. Según dicho trabajo, esta metodología

[...] se localiza tanto en programas, proyectos, propuestas, materiales, consignas como en las reutilizaciones y reelaboraciones de aquellos que los docentes consideren apropiados para su trabajo. También en las maneras en que los docentes interpretan el trabajo de los alumnos, a saber, sus modos de decir, de mostrar y validar los saberes sobre la lengua y la literatura en los que son enseñados y los que ya poseen, han hecho para sí, en las instituciones y por fuera de ellas (Cuesta, 2011: 56).

Para un diseño metodológico de este tipo, la DDL necesita prestar atención tanto a las tradiciones de enseñanza como a sus lógicas de funcionamiento, sus avatares históricos y reconfiguraciones.¹ Por otro lado, será necesario tener en cuenta que la enseñanza de la gramática en la escuela implicará una serie de características que le son propias al espacio curricular y que transforman los saberes de las disciplinas de referencia.

El primer rasgo distintivo de la gramática escolar tal y como la concebimos es el eclecticismo. A todas claras, la superposición de criterios y conceptualizaciones es conflictiva para los estudios del lenguaje; sin embargo, desde una mirada Didáctica se revela como una característica inherente, hecho en el que coincidimos con algunos estudios españoles al respecto (Millán, 2001: 23; Rodríguez Gonzalo, 2011; Camps y Zayas, 2003).

El segundo rasgo –ya una posibilidad de orientación didáctica– es un abordaje alternante entre dos orientaciones para enfocar las formas verbales que tomemos como unidades de trabajo. El concepto de «atención a la forma» (*focus on form*) proveniente de las metodologías de enseñanza de lengua segunda nos parece pertinente y susceptible de ser conciliado con una mirada *ascendente* o *sintética* y *descendente* o *analítica* hacia el lenguaje y en particular hacia las unidades de la gramática. La primera ha sido la más preponderante y aún tiene vigencia dentro del ámbito escolar; podemos observarla en propuestas que parten de unidades del ámbito morfológico y oracional para (ocasionalmente) llegar a un nivel textual-discursivo. La segunda halla su fundamentación en los estudios de Jean Paul Bronckart (2007) y Marc Angenot (2010) e implicaría un movimiento inverso: partir desde la interacción (Bronckart) y la discursividad social (Angenot) para ir hacia la palabra; es necesario destacar que esta

1. De la tradición centrada en la forma y el nivel oracional que imperaba hasta fines de la década de 1980 se pasa en la década posterior a la reificación del texto y las unidades comunicativas. Los diseños curriculares actuales prolongan ese desplazamiento (Riestra y Tapia, 2014). No podremos desarrollar aquí las críticas a estos cambios que ejercita numerosa bibliografía (Gaiser, 2013; Di Tullio, 1990; Funes y Poggio, 2015). Los desplazamientos histórico-curriculares pueden verse desarrollados para el caso argentino en Cuesta (2011).

segunda mirada forma parte de la práctica de muchos docentes en su desempeño cotidiano y alterna con la primera aunque no se tenga plena conciencia de su uso.

Un tercer rasgo, también metodológico, es la tensión entre la enseñanza programada y la atención a lo emergente. Debido a necesidades propias de la educación en espacios formales, los docentes debemos planificar los contenidos de enseñanza; sin embargo, frecuentemente se nos presentan situaciones cuyo abordaje puede resultar enriquecedor para la enseñanza de contenidos disciplinares dado que incitan a reflexionar sobre los famosos «usos reales» del lenguaje. Las dos propuestas que presentaremos a continuación buscan avanzar sobre este punto y brindar orientaciones para situarse como docentes frente a esta aparente dicotomía y construir propuestas educativas.

PROPUESTA 1: REFLEXIONAR A PARTIR DE LA ESCRITURA

Se nos presenta la tensión entre programación de enseñanza y emergente. ¿Cómo reflexionar acerca de la gramática cuando la intención es aproximarse a escritos reales de los alumnos (es decir, heterogéneos, variados)? El paradigma de la escritura de invención (Alvarado, 2003) resulta sumamente productivo puesto que nos permite proyectar o programar una escritura que; de acuerdo con la consigna disparadora, la escritura quedaría encausada dentro de ciertos repertorios temáticos, genéticos y estilísticos y, por consecuencia, rasgos gramaticales esperables.

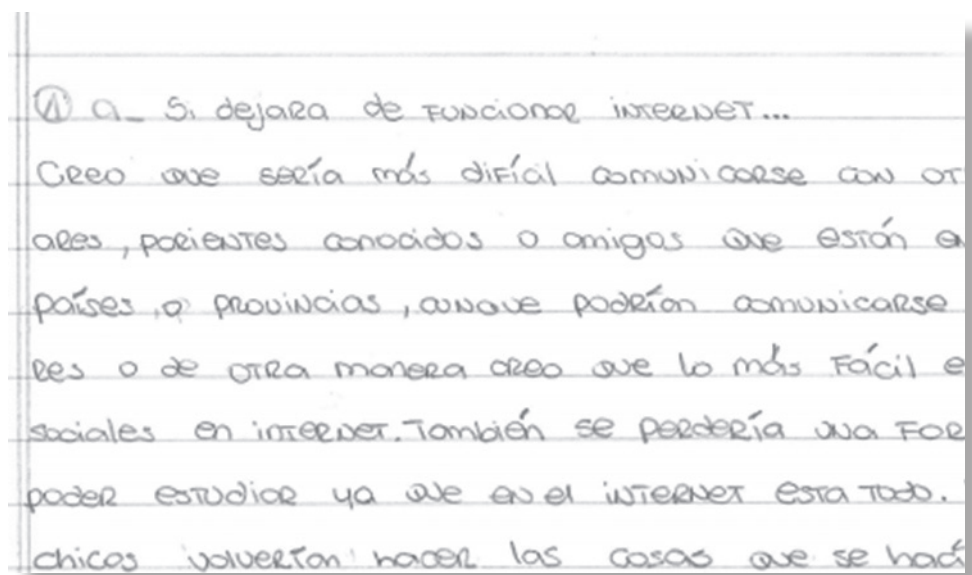


Imagen 1.

Observemos, por ejemplo, un texto especulativo (imagen 1) producido por una alumna de un curso de 3° año en el marco de una unidad de trabajo con literatura de ciencia ficción.

Dado el tema de la unidad, un texto que proponga a los alumnos proyectar un futuro posible a partir de una idea brindada en la consigna resulta afín al núcleo temático del género literario en cuestión. A partir de este texto y los otros producidos pueden *objetivarse* –es decir, recortarse– como contenidos la presencia de las oraciones condicionales y el uso de los modos verbales para introducir diferentes grados de factualidad al interior del texto. Así, las condicionales reales hablan de un futuro probable; las posibles o potenciales, de uno que podría ser más afín a los relatos de tipo utópico o distópico; y las irreales o contrafactualas a los de las ucronías o mundos alternativos. Pensar estratégicamente una posible escritura que movilice el uso de este repertorio gramatical permitiría recoger, a partir de las mismas, la posible unidad de estudio.

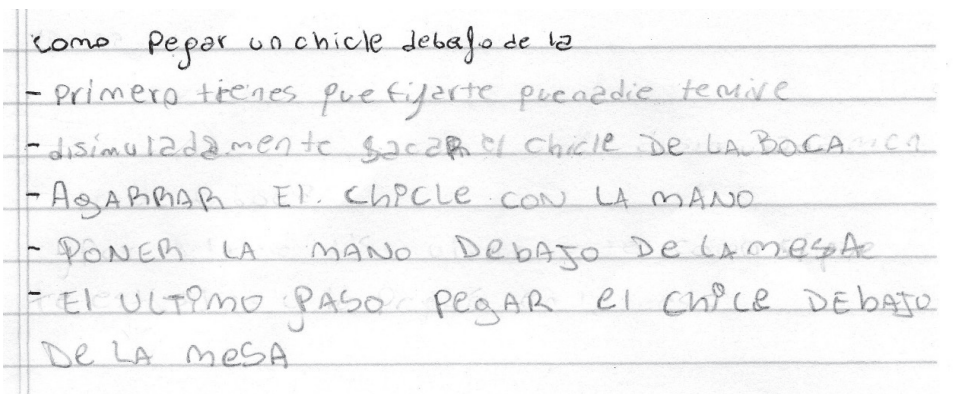


Imagen 2.

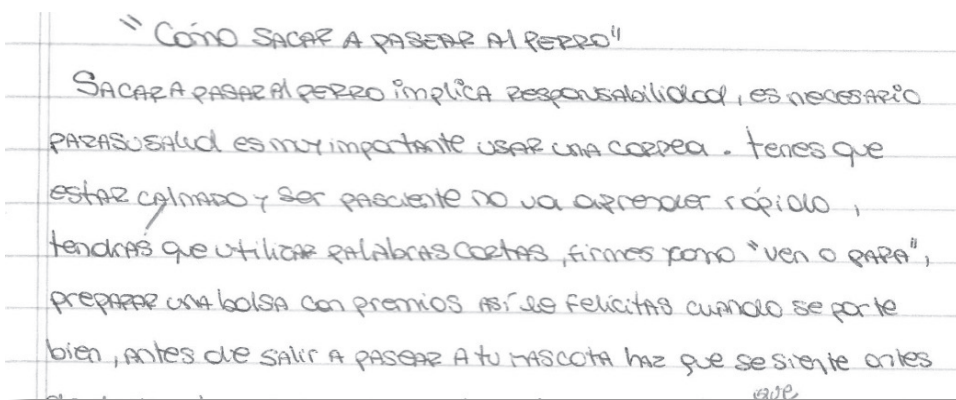


Imagen 3.

Los escritos de las imágenes 2 y 3 fueron producidos en el marco de secuencias de trabajo con textos de tipo instruccional (Silvestri, 1995); en la misma secuencia se leyeron textos de ese tipo recopilados en *Historia de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar.

Observamos dos rasgos gramaticales distintivos en estos escritos de alumnos. Primero la alternancia en textos de un mismo autor de formas personales o conjugadas (imperativo, verbos modales, presentes) y no personales (infinitivo) para estructural el acto de habla directivo. Por el otro, registramos que la evaluación de los alumnos como hablantes del español identifica al texto instructivo con unas variedades lingüísticas y formas verbales que no necesariamente son las que ellos utilizan en sus interacciones cotidianas por fuera de la escuela; es el caso de las formas de segunda persona (*tienes que, haz que*) que parecen provenir de otros dialectos o de variedades artificiales como el español neutro (Gagliardi, 2014).

De las escrituras mencionadas sería posible recortar el trabajo sobre las formas verbales en los textos instructivos para sistematizar sus diferencias de significado. Silvestri (1995) señala las siguientes posibilidades para la escritura de un texto del género «receta de cocina»:

- Cortar dos puerros en rodajitas muy finas
- Corte dos puerros ...
- Deben cortarse dos puerros ...
- Se cortan dos puerros ...
- Se cortarán dos puerros ...
- Cortás dos puerros ...
- Corto dos puerros ...

A estas posibilidades, centradas en la variedad rioplatense, podríamos sumar las variantes de segunda persona (*cortas, cortáis*) de otras regiones que los estudiantes probablemente conozcan y tengan como referentes a partir de la circulación de videos tutoriales en internet (probable explicación para la aparición de algunas de estas formas en los escritos recogidos como muestra).

Una actividad que sugerimos durante el taller consistía en contrastar estas formas para reflexionar acerca de la estrategia pragmática que subyacía a la elección de una u otra; específicamente, la cortesía verbal como principio regulador de la comunicación (Escandell Vidal, 2003). Así, *corte* o *cortá* en tanto formas imperativas resultan menos corteses que el infinitivo *cortar*, el cual no implica una imposición explícita sobre el destinatario. De acuerdo con la línea propuesta por Martínez (2009), estas formas lingüísticas se encuentran en variación, es decir, en la situación de poder alternar con otras opciones posibles que enfoquen la sustancia semántica; lejos de ser «dos formas de decir lo mismo», cada elemento en variación aporta matices de sentido diferentes al mensaje construido. La variación lingüística se constituye como una herramienta

que nos permite pensar formas de implementar la reflexión sobre contenidos gramaticales en tanto habilita a encararlos desde el lugar de la estrategia comunicativa.

Una de las asistentes al taller propuso armar una escala graduando las formas posibles en que pudiera reformularse alguna de las instrucciones (de menor a mayor compromiso proyectado sobre el interlocutor). Otra posibilidad que se discutió fue contrastar las variedades empleadas e indagar en el conocimiento sociolingüístico de los estudiantes acerca de las mismas (introduciendo también la reflexión acerca de la segunda persona). Se mencionó también la posibilidad de encarar una reescritura unificando las formas verbales a partir de la reflexión y la estrategia que los estudiantes que hubieran redactado estas consignas quisieran adoptar.

En esta segunda experiencia se advierte también la posibilidad de pensar una objetivación sobre determinadas formas verbales que no necesariamente son trabajadas en forma conjunta desde la lógica descriptiva consolidada por el estructuralismo escolar. Para esta tradición, los contenidos sistematizan los aspectos morfológicos y sintácticos en cuanto a una lógica progresiva («de menor a mayor complejidad») y por categorías basada en rasgos formales (clases de palabras, por ejemplo). Esta lógica lleva a «enseñar el infinitivo» cuando se trabajan las formas no conjugadas (la categoría en que el infinitivo comparte rasgos formales con el gerundio y el participio) y no en usos específicos como los que los estudiantes pusieron en práctica en estas producciones. Una estrategia metodológica sería, en este caso, «des-tabicar» esos contenidos y reagruparlos en función de los géneros discursivos y orientaciones de sentidos sociales que quisiéramos trabajar en clase.

En su libro *El discurso social* (2010), Marc Angenot establece que su objetivo es estudiar esa enorme masa discursiva que no se limita solamente a lo verbal sino que incluye al total de las producciones culturales, a «todo lo decible e imprimible» en una época: el discurso social. Angenot postula que el entrevero de la discursividad social es donde se producen los sentidos e interpretaciones y que dichos sentidos son co-inteligibles. Si bien el autor no reflexiona específicamente sobre el ámbito educativo o la lengua, podemos retomar una propuesta que esboza allí y nos resulta estimulante: los discursos sociales poseen sus propias «gramáticas de discursivización» que generan formas de interpretación o regímenes de sentido, co-inteligibilidades que, por ende pueden manifestarse en la lengua, entre otros sistemas posibles.² Estas gramáticas de discursivización frecuentemente constituyen «repertorios tópicos», formas más o menos estereotipadas y estables de vehicular sentidos. Allí es donde po-

2. Angenot habla de «bloques discursivos», un término que puede designar a ideas que se presentan como unidades compactas (lugares comunes, por ejemplo); en términos de unidades verbales, podemos llevar ese término a las expresiones lexicalizadas o fijas estudiadas por la fraseología, a una co-localización o encadenamiento de formas verbales más o menos predefinida por la expresión de ese discurso social. En estos encadenamientos es donde se pueden hallar, para la perspectiva de este estudioso, las formas de producción de sentido que imbuyen la lengua y los usos de los hablantes.

demos localizar las unidades de la lengua para la gramática escolar vistas desde la mirada descendente: podemos considerar que los recortes que escojamos sobre el *continuum* de la lengua para construir propuestas educativas funcionarán como parte de un repertorio de opciones posibles. Ese repertorio tensiona los usos más prototípicos y preestablecidos con la explotaciones específicas de cada hablante y situación.

PROPUESTA 2: REFLEXIONAR A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN DE UN CORPUS

Los trabajos de los grupos de investigación españoles GREAL y GIEL (Camps y Zayas, 2003; Millán, 2001; Rodríguez Gonzalo, 2011; Zayas, 2003) proponen como unidad organizadora de la enseñanza la secuencia didáctica. Entre los diferentes tipos de secuencia propuestos, uno de ellos abre la posibilidad de abordar el trabajo en torno a la gramática a partir de la investigación llevada a cabo por los estudiantes. Implementar esta posibilidad implica cierto grado de control previsto por el docente acerca de las «muestras» que pudieran servir para que los estudiantes analizaran. En este caso presentamos una experiencia ya analizada en Gagliardi (2016).

Los contenidos seleccionados para trabajar fueron las funciones sintácticas de sujeto y predicado más la diátesis (voz activa y pasiva). Se intentó indagar en el análisis sintáctico buscando conciliar los aspectos formales con los semánticos y pragmáticos para des-tabicar los contenidos a enseñar. Decidimos circunscribir el análisis sintáctico a oraciones con verbos transitivos e intransitivos, lo cual, si bien no representa la totalidad de las oraciones posibles sí incluye a una gran parte. Al momento de la planificación para un curso de 2º año, se conformó una unidad de trabajo en torno a la temática policial; es decir, se proyectó un trabajo con cuentos de dicho género y con noticias de la misma temática. El análisis sintáctico lo ceñimos a los titulares de noticias para observar el modo en que se construye la estructura informativa y que los estudiantes pudieran extraer conclusiones tanto a nivel estructural como discursivo.

Se propuso a los estudiantes que recortaran al menos dos noticias policiales. Luego de copiar en la pizarra todos los títulos posibles de las muestras recolectadas, el docente propuso comenzar a buscar algunas regularidades en los ejemplos del pizarrón y en los que no se hubieran incluido allí. Le pidió luego a los alumnos que identificaran en cada oración los siguientes datos: evento, responsable, afectado, lugar, tiempo.

Explica a qué se refiere cada una de esas nomenclaturas.³ Estas denominaciones son adaptaciones de la teoría de los roles temáticos apropiadas en un proceso de trasposición y creación didáctica (Bronckart y Schneuwly, 1996: 71).⁴ El profesor trabajó con lo que los alumnos fueron resolviendo en forma oral e indicándole qué subrayar y nombrar. Comienzan por el evento, que en casi todos los ejemplos se corresponde con el núcleo verbal del predicado salvo en un caso en que coincidiría con una nominalización (*Robo y asesinato en Los Hornos*) que dejarían «para futuras clases». **Veamos algunos intercambios del registro de observación de la clase:**

MARTÍN: En muchos títulos no se dice el responsable. En los que yo tengo tampoco.

PROFESOR: Cierto. ¿Ven alguna otra cosa en común en los ejemplos que están en el pizarrón?

CAMILA: Muchas veces lo que está primero es la acción. Por ejemplo *Cayó el autor de un millonario robo, Asaltan a mujer y su hija*. Hay varios así.

PROFESOR: También, es cierto. ¿Y qué pasa con ejemplos como *Mujer fue brutalmente atacada por su pareja?* ¿Alguien más tiene recortes con títulos parecidos?

Al menos seis alumnos contestan afirmativamente. Algunos leen sus ejemplos. El profesor pregunta si el responsable figura en los ejemplos que acaban de leer y en la mayoría reconoce de los casos no lo está explícito.

A continuación, pide los alumnos que identifiquen en los recortes restantes los mismos datos o roles temáticos que ya vieron entre todos con los ejemplos socializados. Luego de completar esto, el docente recupera la categoría de sujeto para sistematizarla. Pregunta si recuerdan qué es el sujeto a partir de lo que vieron en cursos anteriores; varios responden que «hace lo que dice el verbo» y que «no siempre está». El docente pregunta por el ejemplo *Joven sufrió un violento robo en una salidera*.

PROFESOR: A ver ¿*Joven* es el que hizo lo que dice el verbo? ¿Cómo lo marcaron ustedes hoy?

FLAVIA: Como afectado.

PROFESOR: Bien. No siempre los verbos son acciones. Recuerden lo que dijimos hoy más temprano: cuando hablamos de eventos hablamos de acciones procesos o estados.

De este modo, a partir de lo observado y de algunas intervenciones que implementan la atención a la forma se llega a la elaboración de una definición de sujeto en el pizarrón conjugando lo que el profesor dijo con lo que los alumnos fueron formulando:

3. El docente especifica que «evento» refiere a la acción proceso o estado, es decir, alude al aspecto semántico del verbo o de las nominalizaciones periféricamente.

4. Dentro de las operaciones de apropiación llevadas a cabo, se elimina la distinción entre argumentos y adjuntos y se unifican roles como los de tema y paciente bajo la etiqueta “afectado”.

SUJETO: parte de la oración que expresa al responsable del evento o lo afectado por el evento (en los ejemplos en voz activa).
Suele concordar en número y persona con el verbo.
Suele tener un sustantivo.
Puede no estar mencionado. En ese caso se lo llama «sujeto tácito».

La selección de contenidos para la trasposición didáctica implica en esta propuesta no adentrarse en los casos de sujeto compuesto o los modificadores del núcleo del sujeto; los ejemplos analizados, además, poseen escasos modificadores, como es habitual en este paratexto de los géneros periodísticos.

Con este mismo método se sistematizan luego las nociones de predicado, voz activa y pasiva poniendo el énfasis en que los estudiantes formulen hipótesis que den cuenta de la diferencia semántica entre posibilidades como:

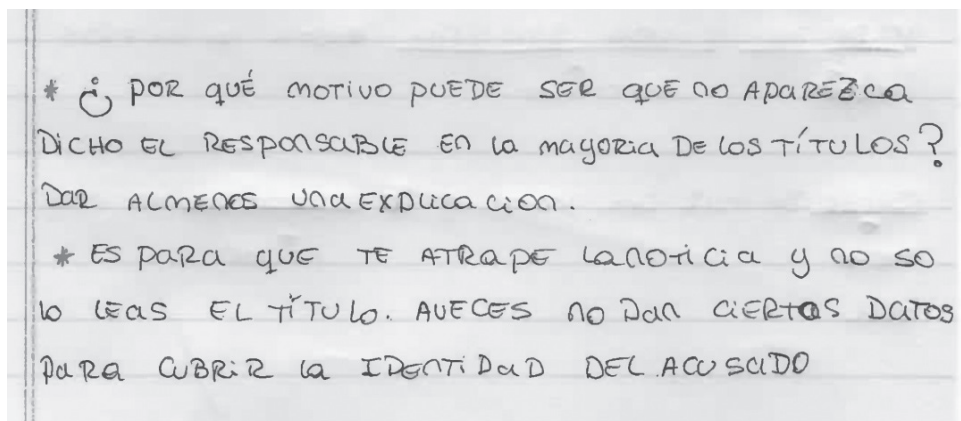
Asaltan nuevamente una farmacia de Los Hornos
Una farmacia de los Hornos es asaltada nuevamente

Luego de revisar varios ejemplos, el profesor preguntó cuántos casos de sujeto tácito encontraron y dicta una consigna para ser resuelta por escrito en parejas.

Elijan un recorte en el que hayan identificado sujeto tácito y el responsable no se mencione. ¿Por qué creen que no se menciona ese dato en el título? Luego de responder esta consigna, lean la noticia completa para ver si se confirma su explicación.

La actividad apunta a reflexionar acerca de la estructura informativa de la noticia y del modo en que las elecciones sintácticas en los textos contribuyen a la construcción ideológica de los discursos. La recurrente omisión del sujeto en los titulares más el énfasis puesto en las acciones

Imagen 4.



o procesos se constituye en este género como una forma «tópica» en los términos de Angenot que hemos discutido.

Los estudiantes formulan las siguientes hipótesis para explicar la ausencia de mención del sujeto-agente:

- porque se desconoce su identidad;
- porque se le quiere dar más «importancia a lo afectado»;
- porque se le quiere dar más importancia al evento;
- para que el lector deba leer la noticia completa y así averiguarlo.

En este sentido los estudiantes reponen en sus hipótesis motivaciones semántico-pragmáticas relacionadas con la función informativa de la oración (Di Tullio y Malcuorni, 2012: 369) y con una deliberada infracción a la máxima de cantidad griceana (Escandell Vidal, 2003: 85).

Al discutir la secuencia de trabajo con los asistentes al taller se propone posibilidad de implementar una actividad metacognitiva que recupere los conceptos de la secuencia para integrarlos. Una de las sugerencias fue elaborar un instructivo con los pasos necesarios para analizar una oración a partir de lo trabajado que pudiera servirles como metodología para ser reutilizada.

CONCLUSIONES

Durante la realización del encuentro se abordaron propuestas para trabajar la gramática en relación con alternativas metodológicas. Deseamos remarcar que cualquier propuesta que se enmarque dentro de una metodología circunstanciada debe resultar «sustentable», es decir, debe ser susceptible de ser implementada en el aula a partir de las formaciones de los docentes y prácticas que no resultaran por completo ajenas. En este sentido, creemos que es posible re-solidarizar saberes pedagógicos y docentes a partir del ejercicio que implica pensar alternativas de trabajo para contenidos que suelen formar parte de nuestra tarea cotidiana en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Revista Propuesta Educativa* 26: 1-6.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bronckart, J. P y Plazaola Giger, I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En: Bronckart, J. P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 101-132). Buenos Aires: Miño y Dávila,

Bronckart, J. P. y Schnewly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 9: 61-78.

Ciapuscio, G. (2010). Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. En: Melgar, S. y Botte, E. (Eds.). *La formación docente en Alfabetización Inicial 2009-2010* (pp. 183-200). Buenos Aires: Ministerio de educación

Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

DGCyE (2008). *Diseño curricular para la educación secundaria, 3° ES*. La Plata: DGCyE.

Di Tullio, Á. (1990). Lineamientos para una nueva gramática pedagógica. *Revista de lengua y literatura* 8: 3-14.

Di Tullio, Á. y Malcuorni, M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores de Uruguay*. Montevideo: ANEP.

Escandell Vidal, M. V. (2003). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.

Funes, S. y Poggio, A. (2015). Enseñar Gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico. *Lenguas en contexto*, 12 (1): 100-115.

Gagliardi, L. (2014). Variación y «escrituras» en la escuela. Algunas reflexiones desde la etnopragmática. *Plurentes*, 3 (4): 1-18.

Gagliardi, L. (2016). La noticia periodística en la enseñanza de la Lengua y la Literatura: algunas resignificaciones. Ponencia presentada en las IV Jornadas Bilingües «Propuestas y experiencias educativas para el aula de hoy». La Plata, Argentina: Instituto Superior de Formación Docente N° 97.

Gaiser, M. C. (2013). La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*, 3 (1), 1-21. Recuperado de <https://goo.gl/jWz4C5>

Martínez, A. (2014). La ruta de la Etnopragmática. En Martínez, A. y Gagliardi, L. *Rutas de la lingüística en la Argentina* (pp. 101-115). La Plata: Edulp. Recuperado de <https://goo.gl/yPhCZS>

Martínez, A. (comp.) (2009). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La Crujía.

Millán, M. (2001). Interacción de contexto en la investigación sobre composición escrita. En Camps, A. *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 9-35). Barcelona: Graó.

Otañi, L. y Gaspar, M. P. (2005). La gramática. En: Alvarado, M. (Coord.). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 71-99). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Pérez, L. y Rogeri, P. (2007). La gramática en la escuela. Criterios de decisión para su enseñanza. *Anales de la Educación Común*, 3 (6) 108-113.

Riestra, D. y Tapia, S. M. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿Explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga. Revista de Letras*, 1 (2), 178-206. Recuperado de <https://goo.gl/Q9uyG1>

Rodríguez Gonzalo, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 18 (58): 60-73.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista iberoamericana de educación*, 59 87-118. , Recuperado de <http://rieoei.org/rie59a04.pdf>

Silvestri, A. (1995). *El discurso instruccional*. Buenos Aires: EUDEBA.

Zayas, F. (2003). Hacia una gramática pedagógica. En: Camps, A. y Zayas, F. (Coord.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 17-30). Barcelona: Graó.

Zayas, F. y Camps, A. (Coord.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

LUCAS GAGLIARDI es Profesor y Licenciado en Letras por la Universidad Nacional de La Plata y Especialista en Escritura y Lectura por el Instituto Nacional de Formación Docente. Trabaja en escuelas secundarias de La Plata y en formación docente dentro de diversas instituciones de estudios superiores. Ha publicado trabajos de investigación en revistas especializadas, actas de reuniones científicas y libros.



«¡Llame ya!»: Estrategias argumentativas y otros aspectos de la enseñanza de la lengua desde una aproximación multimodal

MANUELA LÓPEZ CORRAL

Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Nacional de La Plata

PAULA MOYA

Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

El taller que presentamos durante la I Jornada de enseñanza de la lengua trabajó las relaciones entre la enseñanza de la lengua y diferentes abordajes multimedia desde la perspectiva de la teoría del discurso social (Angenot, 2010) y desde desarrollos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura que recuperan sus propuestas para formular una metodología circunstanciada de la enseñanza (Cuesta, 2011). El taller contó con un primer momento, donde se realizó un encuadre formal, a lo que siguió una descripción de diferentes instancias de trabajo que la profesora Paula Moya llevó adelante con dos terceros años de Prácticas del Lenguaje en escuelas públicas de la ciudad de La Plata, y que incluyeron el análisis retórico y visual de publicidades en afiches y video, análisis de diferentes elementos de la argumentación en estas publicidades y en textos argumentativos. Se trabajó sobre el análisis de las producciones de los alumnos, que constituían el final del recorrido propuesto por la docente, y que incluyeron tecnologías de la información y la comunicación (TIC), formatos multimedia que son parte del universo de consumos de los jóvenes, tales como series y publicidades televisivas, aplicaciones de internet y celular como Snapchat, Twitter, Instagram, Youtube y Facebook, así como programas de computación como Windows MovieMaker, TextAloud, entre otros.

PALABRAS CLAVE

Argumentación, multimodalidad, escuela secundaria.

MULTIMODALIDAD: APORTES DEL TRABAJO CON TIC A LA ENSEÑANZA

Los textos multimodales combinan simultáneamente diferentes modos (imágenes, palabras, sonidos, música, movimiento, sensaciones físicas, etc.) y, como resultado, producen un sentido que ninguno de ellos podría significar por separado. De esta manera, lo que se pone en foco es la coexistencia de múltiples modos de comunicar. Es por esto que «lo multimodal» es un concepto que puede ser pensado desde las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), pero no exclusivamente. Cuando proponemos la incorporación de las TIC en el trabajo en la escuela no estamos hablando únicamente de las computadoras tipo *netbook* que fueron parte de la política estatal de inclusión llevada adelante bajo el nombre de Programa Conectar Igualdad y que se basó en el Modelo 1 a 1. Pensar el trabajo con TIC dentro del aula supone pensar la enseñanza de la lengua desde una perspectiva que entienda que las TIC configuran entornos y soportes a través de los cuales se despliegan diversas prácticas culturales con características específicas que si bien han sido estudiadas en relación con sus desafíos para la cultura escolar (Dussel, 2011), en muchos casos aún continúan inexploradas en sus implicancias para la Lengua y Literatura. Tal es el caso de los estudios sobre los nuevos medios digitales y las características que atraviesan las prácticas que se desarrollan en entornos digitales (González López Ledesma, 2015, p. 60).

Las TIC incluyen numerosos aspectos que atraviesan nuestras vidas y que en la actualidad son inseparables de ellas, como el uso de redes (de teléfono, de internet, de televisión, redes entre dispositivos en hogares o en oficinas), los dispositivos tecnológicos (artefactos como PC, celulares, televisores, reproductores de audio y video), y diferentes tipos de servicios (correo electrónico, plataformas educativas, servicios de radio, cine, música o televisión *on-demand*, servicios de compras o de pagos). Es por esto que cuando pensamos en la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, contamos con esta gran variedad de recursos presentes en el cotidiano, con los que quienes vivimos en sociedades modernas convivimos a diario. Esto nos da la posibilidad de desterrar la idea de que no se puede trabajar con TIC en la escuela porque no se poseen los recursos materiales necesarios. Por el contrario, reconocer que las TIC se encuentran presentes a diario en las escuelas, ya sea a través de los dispositivos personales como los celulares, ya sea a través de los relatos que los alumnos aportan sobre su experiencia con ellas,

nos permite revisar los modos de trabajo en el aula, y en tanto estos recursos, consumos y soportes generan nuevos sentidos, nos permiten pensar tanto la enseñanza de la lengua y la literatura y como las prácticas de lectura y escritura en un sentido más amplio.

Especialistas en el uso de las TIC en relación con la enseñanza han propuesto conceptos que permiten reflexionar sobre los diferentes modos en que los desarrollos tecnológicos modifican la enseñanza, los tiempos, la relación entre los docentes y los alumnos, pero también entre los alumnos, o entre los alumnos y otros que son contactados a través de las redes. Entre ellos se encuentran el de *aprendizaje ubicuo* (Burbules, 2009; Cope y Kalantzis, 2009), el de *aula aumentada* (Sagol, 2012), el de *aprendizaje colaborativo* (Rodríguez Llera, 2002), el de *flexibilización de los tiempos* (Cuban, 2011), el de *comunidades de aprendizaje* (Stoll, Fink y Earl, 2004). Estos conceptos fueron presentados en el taller, pero por motivos de extensión no los desarrollaremos en este trabajo.

UNA METODOLOGÍA CIRCUNSTANCIADA DE LA ENSEÑANZA

Además de estos aportes que desde distintas líneas recuperamos para pensar la enseñanza con TIC, hicimos foco en los desarrollos de Carolina Cuesta (2011), quien propone el trabajo a partir de una «metodología circunstanciada» de la enseñanza de la lengua y la literatura. Entender la enseñanza de este modo supone por un lado que la realidad social investigada se particulariza, localiza, circunstancia (Geertz, 2003 [1973]) en la enseñanza de la lengua y la literatura entendida como acciones sociales, particularmente de docentes y alumnos. En los comentarios / dichos de los actores se alojan los significados que pueden ser identificados y relevados a modo de recurrencias y, con ello, ser validados en sus posibles generalizaciones sin desatender aquellos particulares.

Podemos afirmar que la propuesta de trabajo llevada adelante por la profesora Paula Moya y descripta durante el taller encuentra su fundamento en una metodología circunstanciada de la enseñanza, en tanto las decisiones teóricas que guiaron la elección de los materiales, así como la formulación de la consigna y la selección de saberes a enseñar, se basan en el carácter localizado de estas decisiones. Gran parte de la propuesta se apoyó en la recuperación y la validación de saberes sobre la lengua que los alumnos poseían, ya sea por haberlos aprendido en la escuela como por fuera de ella. Recupera, además, uno de los saberes considerados claves para la disciplina escolar Lengua en su configuración actual: la argumentación, y lo hace en cruce con otras discursividades

que forman parte de los diseños curriculares actuales, como el discurso periodístico y la nota de opinión.

Cuesta (2011) retoma la noción de «re-solidarización» de saberes que plantea Jean-Paul Bronckart (2007) desde el interaccionismo sociodiscursivo. Este autor encuentra en investigaciones que realiza en Bélgica (entrevistas a docentes, análisis de documentos de políticas educativas, libros de texto) que los saberes que analiza se encuentran disjuntos. Propone como posibilidad de trabajo, como propuesta metodológica, la re-solidarización de saberes. Carolina Cuesta (2011) sostiene que esta re-solidarización para el caso de Argentina consistiría en la construcción de propuestas novedosas que sigan una lógica presente en la tradición escolar, esto es, la superposición de saberes provenientes de diferentes modelos elaborados por distintas corrientes lingüísticas que, lejos de reemplazarse, se suman. La autora señala que al trabajar con la gramática escolar, a través de esta re-solidarización podemos llegar a producciones válidas, así como a través de la variación en torno de los contenidos que ya se trabajan en la escuela. Para nuestro caso, la argumentación como contenido central de la propuesta, pero también particularidades de discursos como el periodístico, el publicitario, recursos retóricos, entre otros.

LA PROPUESTA DE TRABAJO EN LA ESCUELA

1. En adelante, «Normal 3»..

2. En adelante, «La Legión»..

Luego de presentar este recorrido teórico, describimos la experiencia de trabajo que Paula Moya presentó a sus alumnos de 3er año de la materia Prácticas del Lenguaje de la escuela N° 34, parte de la Unidad Académica Normal 3¹, y la escuela media N° 2, referida por la comunidad educativa como «La Legión»², centrado en el discurso argumentativo y en la ciencia ficción, entendidos desde esta aproximación multimodal en sentido ampliado, como señalamos anteriormente. Desde esa perspectiva, tomamos como punto de partida las TIC pero también las imágenes, videos y fotografías, como materiales y discursos desde los que puede plantearse la enseñanza de la lengua que no se fundamenta únicamente en el texto escrito.

Dado que la experiencia se realizó en dos escuelas, si bien el punto de partida fue el mismo, las particularidades de cada grupo de alumnos dieron como resultado dos recorridos de trabajo que difieren entre sí. Tanto en el transcurso de taller como aquí, nos ocuparemos solamente de uno de los recorridos para dar cuenta del trabajo previo con los contenidos de Lengua y Literatura y de la consigna de evaluación que dio origen a las producciones que mostraremos más adelante. Esta consigna fue pensa-

da por Victoria Vicel, docente y colega de Paula Moya, y dado que ambas habían tomado las horas de un tercer año en el Normal 3, compartieron planificaciones y empezaron un trabajo en conjunto que consistía en comentar las consignas a trabajar, intercambiar la experiencia que derivaba de la puesta en aula de esas consignas, compartir opiniones sobre los textos a seleccionar o considerados como los más atinados para trabajar con determinado género, entre otros intercambios propios de la tarea docente. A la vez, este recorrido fue replicado por Paula en otro 3er año de Prácticas del Lenguaje en La Legión.

Previamente a la unidad cuyo contenido principal era la argumentación,³ la docente había trabajado con ciencia ficción. Los textos leídos y analizados en clase habían sido obras de Ray Bradbury: la novela *Fahrenheit 451*, y algunos cuentos como “El peatón”, “El ruido de un trueno” y “El marciano”. Uno de los temas abordados durante las clases fue el concepto de *distopía*, noción a través de la que se reflexionó sobre la visión negativa que los textos de Bradbury presentaban acerca del desmedido progreso tecnológico. Tanto en estos cuentos como en la novela se presentaban mundos en los que del uso de la tecnología derivaba en circunstancias catastróficas, en tanto había deshumanizado a las personas, modificado o por momentos casi eliminado a la naturaleza, etc.

Luego de la lectura y comentario de estos textos literarios, como instancia previa al trabajo con el discurso argumentativo, se comenzó con el análisis de imágenes⁴ que se pronunciaban en contra de la tecnología, o cuestionaban sus usos desmedidos al menos, en un recorte que hiciera sentido con lo que se venía leyendo, y no con la opinión personal sobre lo tecnológico.

El trabajo consistía en que los alumnos comentaran oralmente qué veían, qué interpretaban, qué posición tomaba el autor respecto de tecnologías como celulares, redes sociales, computadoras, etc. Luego, a través de consignas escritas, ellos debían volcar y justificar su opinión sobre estos temas.

Tanto en *Fahrenheit 451* como en «El ruido del trueno» aparecen publicidades que fueron analizadas durante la lectura de los textos. En el caso de *Fahrenheit 451*, por ejemplo, aparece una publicidad de un dentífrico que se anuncia por altavoz a un volumen muy alto, continuamente, y no permite a los pasajeros del subte concentrarse en nada más. Encontramos aquí otro punto de contacto que nos permitió establecer continuidades entre los textos leídos, el trabajo con imagen y publicidades, y la argumentación.

En primera instancia se realizó el análisis de algunas publicidades gráficas, pensando en la argumentación como un discurso persuasivo e intentando localizar en cada una al menos una estrategia argumentativa.

3. Esto en base a un requerimiento del programa «heredado», en tanto las horas fueron tomadas una vez iniciado el ciclo lectivo, y otras docentes lo habían elaborado. Por diversos motivos, tanto pedagógicos como institucionales, si se llega a dar un cambio por licencia o renuncia del/ de la docente a cargo al inicio del ciclo, se continúa con el programa presentado a principios de año, con las variantes que el/la docente que toma esas horas pueda incorporar. En el caso señalado, esta circunstancia habilitó y fortaleció una forma de trabajo colaborativa entre las dos docentes.

4. Para hacer el seguimiento de los diferentes materiales que fueron utilizados en esta propuesta remitimos a La presentación en Prezi que elaboramos para el dictado del taller: https://prezi.com/vl3gi-kzjfe3/llame-ya-estrategias-argumentativas-y-otros-aspectos-de-la/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

Entre las estrategias analizadas encontramos la hipérbole (en la exageración del frío de una cerveza), la repetición o la acumulación, la explicación (en la propaganda de un champú que apela a un discurso científico para autorizarse), comparación, refutación, etc.

El trabajo con las publicidades televisivas fue similar. Además del trabajo con las estrategias analizamos algunos de los estereotipos que suelen reproducir y crear estos discursos sobre roles sociales, modelos de belleza, género, etc.

El siguiente paso consistió en el análisis textual de una nota de opinión en relación con los temas que se venían desarrollando y que propuso una alumna que lo había leído en el diario. El análisis se centró en el punto de vista del autor y en las estrategias argumentativas que utilizó para defender su posición.

La consigna final de este recorrido fue la propuesta por Victoria, y que tenía a la vez una intención integradora y evaluativa:

Imaginen que son publicistas e inventen una publicidad sobre un producto de los cuentos de Bradbury, que podría llegar a aparecer en la tv (audiovisual) o en la calle (gráfica). Tienen que tener en cuenta el contexto de ciencia ficción de los cuentos y aclarar en un párrafo aparte por qué podría formar parte del «paisaje» de esos cuentos. Pueden dibujar, utilizar fotografías o imágenes de diarios o revistas, usar técnicas de collage, o grabar un video que después mandarán por mail o Whatsapp.

La mayoría de los trabajos presentaron ciertas recurrencias en cuanto al tono, el estilo, lo que Marc Angenot (2010) señala como retóricas, *doxas* y tópicos transdiscursivos, como regularidades propias del discurso social, que es definido por el autor como todo lo que se narra y se argumenta (todo lo que se dice, escribe, imprime, habla públicamente o se representa). Él propone tomar la producción social del sentido en su totalidad en una época determinada, a partir de una operación de «destablicamiento» que no aísle los campos tradicionalmente estudiados como separados (el de la ciencia, la narración, la literatura, la televisión) sino como parte de un vasto rumor de lo decible, lo escribible, lo opinable en determinada coyuntura, que en el plano de la observación se identifica por la aparición de regularidades y previsibilidades. En tanto los géneros y los discursos no forman complejos recíprocamente impermeables, existe cierta inteligibilidad, como se puede observar tanto en los ejemplos analizados como en las producciones de los alumnos. El uso compartido de fórmulas de la publicidad, preguntas retóricas, eslóganes, la interpelación a interlocutores/consumidores específicos, permiten ver la aceptabilidad que ciertos ideogramas poseen gracias a su gran capa-

cidad de mutación y reactivación en el pasaje de las novelas al discurso médico y científico o a la publicidad. Del mismo modo, en tanto es imposible disociar «forma» de «contenido» (Angenot, 2010, p. 27) y el discurso social incluye «la totalidad de la significación cultural» (2010, p. 47), es pertinente para el análisis de las producciones de los y las estudiantes llamar la atención sobre el diseño y dinamismo de letras y anuncios, la acumulación exagerada de beneficios, la utilización del *tú*, el discurso científico como garante de la efectividad y veracidad del producto. Estos rasgos señalados aparecen en la mayoría de los trabajos.

Las elecciones de material y recursos en las producciones de los alumnos fueron variados: desde afiches con fotografías y texto escrito con diferentes tipografías, dibujos, collages, videos, hasta la «construcción» de uno de los productos. Seleccionamos tres para analizar en el taller.

Tres alumnos de La Legión realizaron un video en que la argumentación se materializa sobre todo a partir de la pregunta retórica, la exageración (hipérbole), la explicación y la ejemplificación (aparece el «cliente satisfecho», Wilson Clio, que da testimonio de su experiencia de vida en Marte a partir de *Dangerous Travel*, una agencia de viaje que vende la colonización del planeta como oportunidad para «comenzar de nuevo»). El vendedor del anuncio utiliza un tono que parecería ser una variedad centroamericana del español no claramente definida pero sí asociada al denominado «español neutro». Tanto este vendedor como la estética, el eslogan utilizado, los zócalos y la edición aluden a las publicidades televisivas del servicio de compras por teléfono Sprayette. En este sentido, los trabajos también dan cuenta de sus «consumos culturales» (Certeau, 2000): este trabajo fue realizado con MovieMaker, utilizando la técnica audiovisual Croma⁵, usada en películas de acción, por ejemplo, y los alumnos utilizan el nombre del presentador de documentales y anuncios publicitarios de la serie estadounidense *Los Simpson*, Troy McClure.

Otro de los productos publicitados fue una pomada. Nos interesa destacar tres elementos de esta publicidad: dos de las estrategias argumentativas empleadas, la explicación con base en el discurso científico y la comparación (entre un antes y un después), y la aparición del guaraní para dar nombre al producto. Este último punto es relevante en tanto no era parte de la consigna y aparece como una palabra que el estudiante incorpora para nombrar de una manera más satisfactoria su producto.

En las publicidades de ambos productos puede leerse una distancia paródica, una lectura crítica de las publicidades.

La última producción que mostramos y analizamos con las participan-

5. Esta técnica consiste en filmar utilizando como fondo una tela verde (comprada especialmente por los alumnos para esta tarea escolar) que durante la edición del video es reemplazada por un escenario determinado, en este caso un paisaje de Marte. El sitio web para compartir videos Youtube posee muchos videos que muestran cómo se usa en las películas de Hollywood, además de numerosos tutoriales que explican cómo utilizar la técnica. El que los alumnos hayan recurrido a Youtube para encontrar el modo de hacer el video supone un modo específico de entender la circulación de conocimiento, característico de las comunidades virtuales, donde cada persona puede contribuir con algo: «A diferencia del sistema de conocimiento experto, que cree que el conocimiento es algo que alguien domina por completo individualmente, la idea de cultura participativa y de inteligencia colectiva sostiene la posibilidad de combinar conocimientos diversos» (Dussel, 2011, p. 29).

6. El nombre del producto está formado por la palabra *destruction* (del inglés, «destrucción») y *book* (del inglés, «libro»), más la palabra *go* (del inglés, «ir», puede ser utilizada como equivalente de «¡¡vamos!»). La nota de opinión trabajada en clase, de autoría de Alberto Benegas Lynch y publicada en agosto de 2016 en *La Nación*, refiere al juego de realidad virtual móvil *Pokémon Go*.

tes del taller fue la publicidad del *Destructbook Go*, directamente relacionada con la trama de *Fahrenheit 451*, y con el nombre del juego sobre el que gira la nota de opinión.⁶ Aquí aparecen la pregunta retórica, la explicación, la elección del “tú” para darle cierta formalidad y legitimidad al anuncio. En este caso, además de la publicidad, las alumnas crearon el producto.

Como cierre del taller propusimos dos consignas que consistían en:

Elegir una de las producciones de los y las alumnos y pensar una posible continuidad de trabajo focalizando en un aspecto de la lengua a enseñar.

De ser posible, incorporar a la propuesta un aporte desde el trabajo con formatos multimodales, ya sean digitales o no.

Estas consignas apuntaban a retomar lo expuesto pensando en términos de continuidad, es decir, no considerar las diferentes instancias de trabajo como separadas. No llegamos a la resolución y comentario de las consignas dadas porque surgió un intercambio con las docentes presentes que ocupó toda la parte final de taller. La discusión estuvo en relación con puntualizar aspectos del trabajo con la argumentación, ampliar la explicación acerca de cómo se trabajó en cada momento, o responder consultas relativas a bibliografía. También se replanteó la discusión en torno de las posibilidades del trabajo con TIC en el aula, en especial en relación a las condiciones materiales de trabajo, que habíamos desarrollado en la primera parte del taller y a lo que volvimos sobre el final en función de estas preguntas y comentarios que surgieron.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Benegas Lynch, A. (2016). Las dos caras de *Pokémon Go*. *La Nación*, edición del 1º de agosto. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/1923534-las-dos-caras-de-pokemon-go>

Bronckart, J. (2007). Desafíos epistemológicos del análisis del discurso. En: J. Bronckart (coord.). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 87-100). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J. (2011). Tengo una concepción de la didáctica de las lenguas que otorga gran importancia al objeto y a la lengua en tanto realidades sociales e históricas. Entrevista por Carolina Cuesta y Paola Iturrioz. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura* 5 (5): 56-63.

Bronckart, J. y Plazaola Giger, I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En: J. Bronckart (coord.). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 101-132). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Burbules, N. (2009). Meanings of 'Ubiquitous Learning'. En: B. Cope, y M. Kalantzis (eds.) *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign: University of Illinois Press.

Certeau, M. de (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.) (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign: University of Illinois Press.

Cuban, L. (2011). The Myth of Failed School Reform. Disponible en: <https://bit.ly/2roanCf>

Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis de doctorado). La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://bit.ly/2rnOQK1>

Cuesta, C. (2014). Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística. *Revista Pilquen* 16 (11): 1-9. Disponible en: <https://bit.ly/2whQDoZ>

Cuesta, C. (2015). Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina. En: S.Sawaya, y C. Cuesta, (comps.). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp. 28-63). La Plata: EDULP,

Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. *Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de: <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Geertz, C. (2003) [1973]. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

González López Ledesma, A. E. (2015). Tecnología Educativa y Didáctica de la Lengua y la Literatura: trayectorias, convergencias y propuestas. *Revista del IIICE* 37: 55-68.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez Llera, J. (2002). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Anuario de Psicología* 32 (2).

Sagol, C. (2010). *Netbooks en el aula. Introducción al modelo 1:1 e ideas para trabajar en clase*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sagol, C. (2012). El aula aumentada. Presentado en Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO y Flasco Argentina. Disponible en: <https://bit.ly/2HW9Rlf>

Stoll, L., D. Fink y L. Earl (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.

MANUELA LÓPEZ CORRAL es Profesora en Letras graduada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación del Universidad Nacional de La Plata, donde se desempeña como Ayudante Diplomada y como Secretaria de Redacción de la revista *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. También es Profesora e Investigadora de la Universidad Pedagógica (UNIPE) y trabaja en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. Se encuentra finalizando su tesis de licenciatura con tema literatura, consumos culturales y enseñanza.

PAULA MOYA nació en 1988 en la ciudad de Mar del Plata. Es Profesora en Letras y estudiante de la Licenciatura en Letras con orientación en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En esta misma facultad es docente del Curso de Ingreso a las carreras de Letras. Se desempeña como docente de Lengua y Literatura en colegios secundarios de la Provincia de Buenos Aires.

De la boca al oído: lectura en voz alta y narración oral en las aulas



MARTA NEGRÍN

Universidad Nacional del Sur

RESUMEN

La propuesta que se presenta en este trabajo se encuentra orientada hacia los docentes de Lengua y Literatura y a maestros de Educación Primaria. En un primer momento, se propondrá a los participantes una actividad de taller que luego será analizada a partir de algunas herramientas teóricas, con el propósito de poner en discusión los sentidos de la lectura en voz alta y la narración oral en la enseñanza de la lengua y la literatura.

PALABRAS CLAVE

Lectura en voz alta, narración oral, formación docente.

INTRODUCCIÓN: TRES IRRUPCIONES DE LA VOZ

Primera. Con una certeza construida a lo largo de más de diez años de desempeño en el nivel, y reforzada por los postulados de los Diseños Curriculares vigentes, una docente de un jardín de infantes bonaerense destina un lugar de privilegio, en sus actividades semanales, a la lectura en voz alta de cuentos que selecciona con esmero, procurando que el hilo argumental resulte comprensible, para que los niños y las niñas puedan disfrutar plenamente de las historias. Sostiene que estas prácticas resultan insoslayables, en tanto el grupo a su cargo se encuentra en la etapa de alfabetización inicial y, por lo tanto, no puede aún leer de manera autónoma. «Claro que eso ya llegará –afirma con la misma convicción- cuando puedan, por fin, valerse por sus propios medios y sumergirse en la lectura silenciosa, sin necesidad de tener que depender de alguien que les lea».

Segunda. Aula de quinto año de una escuela primaria de la ciudad de Bahía Blanca. Una estudiante que está haciendo su residencia entrevista a la docente co-formadora acerca de sus prácticas de lectura en voz alta y narración oral. En un cuaderno de notas registra algunos de los dichos de la maestra:

Leer en voz alta, leo siempre: como parte de algunas situaciones didácticas ya planificadas; cuando organizamos actividades especiales, como la Maratón Nacional de Lectura; a veces llevo a los chicos a la biblioteca escolar y aprovecho a leerles algo; o cuando quedan unos minutos de clase y ya no vale la pena empezar una tarea. Me gusta ir cambiando los tonos de voz para indicar los cambios de personajes, sus estados de ánimo. Siempre leo el cuento completo, «de un tirón», sin cortes ni interrupciones. Narrar, no, nunca lo he hecho: me demandaría más tiempo de preparación, hay mucha más exposición y tampoco he sido formada para eso.

Tercera. Empieza la hora de Prácticas del Lenguaje en una división de primer año de ESB. El profesor anuncia que, como todos los lunes, van a destinar los primeros veinte minutos a la lectura en voz alta de la novela elegida, en consonancia con una de las expectativas de logro que figura en su planificación anual: «Oralizar textos literarios de manera expresiva». De pie al lado del escritorio, su tarea consiste en ir nombrando, sin aviso previo, a quien debe leer, «para mantener al resto de la clase en perfecto orden y silencio». Lo más importante, para él, es el empleo de la entonación apropiada, la fluidez, el volumen de la voz, «nada de saltarse palabras o líneas», todos ellos aspectos que evalúa y consigna, a través de una nota conceptual, en su libreta de calificaciones.

LA LECTURA EN VOZ ALTA, UNA PRÁCTICA BENEFICIOSA

En los últimos años, los documentos curriculares y los programas destinados a la promoción de la lectura han instalado la necesidad de recuperar, en las aulas, las prácticas de lectura en voz alta, largamente relegadas frente a la hegemonía de la lectura silenciosa. Esta puesta en valor se sustenta en investigaciones que vinculan haber escuchado leer en voz alta desde temprana edad con el éxito escolar y con la formación de lectores. Al mismo tiempo, se reconoce que, por ser un aprendizaje cultural, estas prácticas requieren de estrategias de intervención pedagógica por parte de los y las docentes.

Como se dijo más arriba, los «beneficios» asociados a esta práctica se agrupan en torno de dos ejes: por un lado, se hace hincapié en su efecto fortalecedor de habilidades que van a contribuir al éxito escolar, en tanto la lectura en voz alta permite desarrollar las capacidades para escuchar, pone de relieve las diferencias entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, aspecto clave para aprendizajes posteriores sobre la lengua; contribuye a la ampliación del vocabulario, como resultado de la exposición a palabras y expresiones más complejas y significativas que las que se escuchan a diario; promueve al aprendizaje acerca de la manera en que se organizan los relatos, al tiempo que permite explorar nuevos temas y campos del conocimiento.

Por otra parte, se enfatiza su importancia en el proceso de formación de lectores, dado que posibilita conocer y descubrir qué autores y qué estilos gustan más; invita a leer por cuenta propia; permite tomar contacto con el lenguaje poético, más sutil y evocador que el lenguaje ordinario y, finalmente, contribuye a asentar los cimientos para una futura lectura por placer. Dice Juan Mata (2004: 43): «La voz que narra o lee cuentos en la infancia es el primero y más dulce instrumento de seducción literaria. Esa voz que tercia entre el autor y el oyente, esa celestina paciente y fervorosa, es el origen de muy felices pasiones por los libros».

Hay una tercera razón, de gran peso en los primeros años de escolarización, pero destinada a ir diluyéndose a medida que se avanza en el sistema educativo: la dimensión afectiva que se pone en juego cuando una persona lee en voz alta para otras. Como recuerda Meek, (2004: 136) «el acto de leer a los niños es un proceso compartido, imaginativo, que involucra tres factores inseparables: lenguaje, pensamiento y afecto». La lectura en voz alta se configura, así, como un espacio de hospitalidad (Negrin y Hoffstetter, 2017): quien lee para otros opera como un anfitrión afectuoso que, a través de las inflexiones de su voz, el volumen, la

prosodia, el énfasis, la cadencia, los silencios, ofrece un espacio de resguardo y de cuidado, un ámbito seguro para que quienes están llegando al territorio de la cultura escrita, se sientan recibidos como huéspedes en el descubrimiento del sentido oculto en el texto, más allá del vocabulario y el argumento, para poder disfrutar de la historia. Para Chambers (2013: 78), «al escuchar a otra persona leyendo, depositamos en ella la responsabilidad; no sentimos que es nuestro deber conquistar el texto, sino que quien lee debe mantener nuestra atención a través de lo que hace con él. De modo que nos relajamos, no nos sentimos amenazados, estamos protegidos por la competencia del intérprete».

PROPUESTA: AHUECAR LA LECTURA

Al ingresar a la sala, l@s participantes encuentran las sillas dispuestas en semicírculo: el espacio interior, rémora de una fogata, será el punto de encuentro entre una voz que lee en voz alta y unos oídos dispuestos a escuchar. La propuesta está dividida en dos partes: en un primer momento, se experimentará la lectura interrumpida de un cuento, una lectura que se detiene, dialoga con el silencio. Se trata, parafraseando a Barthes (1994: 39), de leer con los oídos *levantando la cabeza*, en una «escucha irrespetuosa, porque interrumpe el texto, y a la vez prendada de él, al que retorna para nutrirse» y *levantando la voz*, para hacer explícitas las construcciones de sentido, necesariamente provisionarias, que se van elaborando. Vendrá luego una segunda instancia, de análisis de la experiencia, desde el lugar de docentes mediadores de lectura.

La primera consigna llega luego del anuncio del título: «Cuando los pálidos vienen marchando»¹. Hay que escribir, en dos o tres líneas, el argumento del cuento. Claro que para que el juego funcione es preciso que el texto resulte desconocido. Si eso no ocurre, bastará con repartir unos caramelos bañados en aguas del Leteo, en cantidad suficiente como para inducir el olvido de esa historia, sin afectar otros recuerdos. Pasados unos minutos, comienza la lectura en voz alta. Recién cuando culmina la situación inicial y sabemos que la historia habla de dos adolescentes que han ganado una moto en una rifa y emprenden un viaje hacia la playa para estrenar el vehículo, se produce la primera «levantada de cabeza» para compartir algunas de las hipótesis construidas a partir de la palabra clave del título: «pálidos». Con sorpresa, en algún caso, decepción en otros, pero a sabiendas de que tarde o temprano la trama tomará el cauce que conduzca a establecer conexiones con lo anunciado,

1. Cuento de Elsa Bornemann incluido en *¡Socorro! (12 cuentos para caerse de miedo)*. Buenos Aires: Alfaguara, 1994.

se descubren las anticipaciones: «zombies», «médicos o enfermeros», «tribus aborígenes de América del Norte», «veraneantes que llegan a Mar del Plata», «una murga», son algunos de los protagonistas imaginados. Habrá que esperar que la historia continúe y prestar atención a los virajes de la historia.

Vendrán luego otras interrupciones, siempre breves, brevísimas, de modo de ahondar en el espacio-tiempo de la historia, pero sin salirse de allí, solo para completar una cláusula: *no llegaron a hacerlo porque...*; reponer un enunciado referido directo, luego de la inquietante afirmación *los siete ocupantes de la Kombi les hablaron por primera y única vez*; escribir el titular anunciado en *al día siguiente, los diarios publicaron la siguiente noticia*, solo por dar algunos ejemplos. Cada silencio en la lectura genera un intercambio de miradas, de sonrisas, gestos de desconcierto, ceños fruncidos, ante la evidencia de un sentido que se resiste a fraguar y permanece en suspenso hasta el final.

Luego de unos instantes, la puesta en escena, también fugaz, de las «jugadas» de cada participante permite materializar las distintas operaciones de lectura, los modos en que la «acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas» (Chambers, 2014:16), rumorea al interior de cada persona.

Finalizada esta fase del taller, llega el momento de volver cada cual a sus ropajes: profesor en Letras en una escuela secundaria, docente de nivel inicial, estudiante de Educación Primaria, bibliotecaria. Siguiendo los rastros de la historia inscriptos en las hojas de papel, el grupo analiza las oquedades en la lectura, las razones por las que pudo haberse decidido introducirlas en determinados momentos, los saberes sobre la lengua y los textos que se ponen en juego en cada silencio elocuente. Y, además, se comparten las experiencias de escucha intencionada y consciente, en tanto no se trata solo de «un registro pasivo y a veces distraído de los sonidos del otro» (Bajour, 2014:10). Junto con el intercambio de los procedimientos de *escucha participante* realizadas por cada persona llega la mención de otros cuentos, inscriptos en los distintos repertorios personales y profesionales, que podrían adaptarse a una lectura con interrupciones.

PROPUESTA: ¿LES SUCEDIÓ ALGUNA VEZ?

Las provocaciones del género fantástico habilitan la narración de pequeñas anécdotas, lindantes con leyendas urbanas: el recuerdo de

un episodio de una combi blanca en un barrio de La Plata, un suceso extraño en una escuela rural, algún sueño premonitorio. ¿Emergencia de cierta apetencia emocional innata en cada ser humano? ¿Intento de derivar la propuesta del taller hacia la charla sobre bueyes perdidos? Quizás, pero también estrategia didáctica de quien coordina, para habilitar una narración oral, en primera persona, sobre un acontecimiento singular ocurrido durante ese particular período en que se es docente principiante. La historia cuenta lo acontecido en la década de 1980, cuando la asignatura escolar se llamaba, todavía, Castellano y todo el programa pivotaba alrededor del análisis sintáctico. La narración decía más o menos así:

«Al finalizar la unidad, tomé una prueba escrita, y cuando fui a devolver las hojas corregidas, noté que sobraba una, desaprobada, que llevaba la firma, no se leía claramente, de Juan o José Flores. En voz bien alta repetí varias veces ese apellido, mirando hacia todos los rincones del aula, pero los alumnos me dijeron que no había nadie con ese nombre en el grupo, que seguramente yo debía de estar confundida, o quizás esa prueba pertenecía a alguien de otra división, o de otra escuela y que, por algún motivo –se cuidaron de sugerir una falta de cuidado de mi parte–, había quedado entre las hojas de 2º B...».

A esa altura de la narración, unas pocas miradas cómplices daban cuenta de que habían reconocido, en el relato autobiográfico, una versión oral del cuento «Flores», de Jorge Accame,² de amplia difusión en el canon escolar. Otras, en cambio, seguían la historia con el gesto propio de quien, por un instante, suspende la incredulidad y se deja rodear por lo que Ana Padovani (2014:68) llama «una burbuja mágica», ese espacio construido por un narrador que se compromete a mantener allí adentro a quienes escuchan, hasta que termine el cuento/juego.

PROPUESTA: FINAL DEL JUEGO

La narración oral de un cuento escrito, un cuento «traicionado», en términos de Graciela Montes (2000), permitió poner en evidencia algo relevado por una participante como un aspecto central, y es que cuando contamos un cuento sucede algo único: nos miramos a los ojos. Es decir, vemos a la otra persona, la reconocemos, compartimos el tiempo y las emociones con ella. Al mismo tiempo, abrió el espacio para analizar similitudes y diferencias entre contar cuentos y leerlos en voz alta y resaltar la relevancia de ambas prácticas, en tanto propician experiencias culturales y aprendizajes de distinta naturaleza, no solo en los primeros años de

2. Este cuento forma parte de una antología editada por el Ministerio de Educación en el año 2006, y enviada gratuitamente a las escuelas.

escolarización, sino que sus «efectos benéficos» se extienden aún a los adultos. Con recurso a las conceptualizaciones de Zumthor (1989) en su análisis de la teatralidad generalizada en la literatura medieval y los consejos que Chambers (2013) dedica a docentes y promotores de lectura, las nociones teóricas se fueron entramando con ideas y propuestas para nivel inicial, primaria, secundaria o bibliotecas escolares. Algunas fueron emergiendo de manera espontánea, al calor de la hoguera que, de tanto evocarla, parecía haber tomado cuerpo. Y floreció, también, el reclamo por la inclusión, en el *currículum* de formación de docentes, de estrategias de lectura en voz alta y narración oral. De eso se trató este taller y la propuesta que aquí transcribimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Buenos Aires: El Hacedor.

Barthes, R. (1994). Escribir la lectura. En: *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Chambers, A. (2013). *El ambiente de la lectura*. México: FCE

Chambers, A. (2014). *Dime. Los niños y la conversación literaria*. México: FCE

Mata, J. (2004). *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.

Montes, G. (2000). El cuento escrito: ¿un cuento sagrado? ¿Son sagrados los textos?. Conferencia presentada en el 4º Congreso Argentino y Latinoamericano de Narración Oral. Buenos Aires, Argentina: Fundación El Libro

Negrin, M. y Hoffstetter, I. (2017). La lectura en voz alta como espacio de hospitalidad. Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales Profesora María Eva Rossi: Las diversidades, las emociones y la afectividad en la educación. Bahía Blanca, Argentina: ISFD "Julio César Avanza".

Padovani, A. (2014). *Escenarios de la narración oral*. Buenos Aires: Paidós.

Zumthor, P. (1989). *La letra y la voz de la "literatura" medieval*. Madrid: Cátedra.

MARTA NEGRÍN es Profesora y Licenciada en Letras (UNS), Magister en Educación Superior Universitaria (UNCo) y Doctora en Educación (Universidad de Granada, España). Profesora Adjunta en Didáctica de la lengua y la literatura (UNS), Directora Académica de la Especialización en Enseñanza de la lengua y la literatura (UNTDF) y narradora oral escénica.



¿Qué lugar ocupan los saberes disciplinares en la formación docente para la educación primaria?

MATÍAS PERLA

ENS N°2 Mariano Acosta
Universidad Pedagógica Nacional

MARÍA INÉS OVIEDO

Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

En la última década, tanto la Ciudad Autónoma como la provincia de Buenos Aires han reformulado sus planes de formación docente. Nos interesa en particular situar la mirada sobre el profesorado en educación primaria, ya que es allí donde se evidencia más claramente el impacto producido por el cambio de objeto de enseñanza propuesto en los diseños curriculares para el área: la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en reemplazo de la enseñanza de la Lengua. Algunos aspectos de ese impacto pueden relevarse en las planificaciones de estudiantes en situación de práctica en terreno y en las decisiones epistemológicas y didácticas que sostienen los formadores en las clases a su cargo. Mediante el relevamiento documental y entrevistas en profundidad se busca comprender cómo se configuran las prácticas de enseñanza dentro de los dispositivos de formación docente. En ese sentido, se analizan proyectos didácticos de los estudiantes en formación, señalando aquellas recurrencias que dan cuenta de los efectos formativos propiciados por el diseño curricular para el nivel superior en CABA. Por otra parte, se señala la vinculación existente entre el dispositivo curricular y las tensiones en las prácticas de enseñanza que identifican los formadores. De esta manera se busca localizar el lugar que ocupan efectivamente en la formación docente de profesores de educación primaria los saberes disciplinares que conformaron históricamente la disciplina escolar Lengua.

PALABRAS CLAVE

Formación docente, escuela primaria, curriculum, lengua.

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El presente trabajo forma parte de los avances de la tesis de doctorado que se propone abordar como objeto de estudio las prácticas de enseñanza de los profesores encargados de la formación docente en didáctica de la lengua para el nivel primario en Intitutos Superiores de Formación Docente (ISDF) de la provincia de Buenos Aires, a quienes se los entiende como sujetos sociales del desarrollo curricular en términos de De Alba (1991).

Sintéticamente podemos señalar que el amplio campo de los estudios de la lengua presenta tanto perspectivas que consideran prescindente la lengua en uso (Gramática Generativa, por caso) como aquellas para las cuales el hablante y sus usos concretos contextualizados se encuentran en el centro del análisis (por ejemplo, la Etnografía del Habla). Asimismo, los desarrollos teóricos de Jean Paul Bronckart (2007) nos permiten pensar estas corrientes de estudio del lenguaje a partir de sus epistemologías subyacentes en tanto concepciones «noéticas» de la lengua, esto es, la lengua como reflejo de lo real y de un pensamiento lógico-formal; por otro lado, en las concepciones «semióticas», la lengua es entendida como acción de significar. Desde allí, sería posible analizar el estado de la Didáctica de la Lengua en nuestro país, ya que no todas las producciones teóricas en el campo de la lingüística han tenido impacto en la enseñanza. Es más, son las perspectivas de concepciones noéticas de la lengua las que vienen dominando el lugar de referencia lingüística.

La Didáctica de la Lengua como un campo demarcado dentro de las didácticas específicas (Davini, 1996; Bronckart y Schneuwly, 1996; Cuesta y Bombini, 2006; Bombini, 2005) presenta en nuestro país estudios desde perspectivas sociales, culturales e históricas, algunos de ellos enrolados dentro de la sociogénesis de las disciplinas escolares que permiten obtener un panorama acerca cómo se ha desarrollado la enseñanza de la lengua desde las prescripciones curriculares, los manuales escolares y las prácticas de enseñanza en Argentina (Alvarado, 2001; Sardi, 2006; Riestra, 2008). En ellos se revela el impacto en la construcción de la disciplina escolar Lengua de la utilización normativa de la gramática, desde la gramática tradicional hasta el estructuralismo en tanto proceso registrado desde el siglo XIX hasta nuestros días.

Por otra parte, desde los años <70 hasta la actualidad, se vienen desarrollando líneas de indagación que asumen distintas instancias del sistema educativo como objeto de estudio, y con ello, la producción de saberes didácticos tendientes a dar cuenta de cómo los niños o los jóvenes van aprendiendo progresivamente a leer y a escribir. En el caso de la

educación primaria, y consecuentemente, en la formación de maestros, se trata de perspectivas provenientes del campo de las ciencias de la educación en general, y de la psicología experimental en particular (Ferreiro y Teberosky, 1988; Ferreiro, 2008), que han delineado para sí un campo de producción didáctica diferenciado con base en los principios de la psicogénesis. De esta manera, tanto desde la alfabetización como desde otras denominaciones afines se vienen presentando desarrollos didácticos cuya innovación radicaría en sus redefiniciones de los contenidos de la enseñanza que desplazan en todos los niveles educativos la preeminencia de la enseñanza de lengua subsumida a los principios gramaticales (Kaufman y Rodríguez, 1988; Lerner, 2001; Nemirovsky, 1999). No obstante, siguiendo a Cuesta (2012), la revisión de los trabajos más representativos de esta corriente didáctica, revelan que sí proponen un concepto de lengua. Se trata de la lengua como texto, caracterización que para los años noventa halló sus desarrollos didácticos de la mano de enfoques lingüísticos cognitivos llevados a la reforma curricular del área de Lengua como orientación con mayor visibilidad en la formación del nivel secundario y en los espacios de ingresos para la educación superior. Así, estas reconfiguraciones de la disciplina escolar Lengua encuentran puntos en común en sus discusiones con las tradiciones lingüístico-gramaticales, en cuanto propugnan que no es la lengua –léase en su tradición gramatical–, el objeto de enseñanza sino la lectura y escritura de textos (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Otros trabajos de corte psicológico, pero con enfoques que atienden a los aspectos culturales de estas temáticas en la educación primaria, toman también a la alfabetización (Braslavsky, 2003; Borzone de Manrique y Gramigna, 1987) estableciendo discusiones con los postulados de la psicogénesis, ya que recolocan en el análisis el conocimiento de la lengua como código, específicamente en sus relaciones grafemas/fonemas.

Nos interesa indagar el trabajo docente de los formadores de maestros en el área de lengua ya que las reformas de los últimos veinte años vienen incidiendo en el sistema formador y parte de esa incidencia podrá visibilizarse en los sentidos que los formadores de profesores para la escolaridad primaria le otorgan a sus prácticas de enseñanza de la lengua, sentidos que pueden entrecruzarse en los proyectos de cátedra de los ISFD.

SABERES DISCIPLINARES Y FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA: EL CASO DE PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Ley Federal de Educación (1993), reorganizó todo el sistema educativo y tuvo como ejes, entre otros, la capacitación de los docentes mediante la Red Federal de Formación Docente Continua y la modificación curricular de la formación. Más allá de las críticas que oficialmente se desprenden de los documentos que la refieren, los efectos de esa fortísima intervención estatal se encuentran aún presentes en las perspectivas textualistas enroladas en lo que se denominó «enfoque comunicativo». En diciembre de 2006 el Congreso sancionó la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) iniciándose una nueva reforma educativa que realiza una nueva intervención en las políticas de formación docente. En el año 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), que elaboró una serie de documentos entre los que se encuentra *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*, aprobado por el Consejo Federal de Educación (CFE) a través de su resolución N° 24/07. En el artículo 50 se señala la necesidad de «incluir una unidad específica referida a la Alfabetización Inicial» y en el artículo 51 «incluir al menos una unidad curricular de Didáctica de la Lengua y la Literatura» en todos los diseños curriculares para la formación docente de la escolaridad primaria. En Provincia de Buenos Aires se dicta la Ley Provincial de Educación también en el año 2007 que dará marco a los nuevos diseños curriculares para la formación docente en el año 2008 aún vigentes. Es decir, con las dos leyes nacionales de 1993 y 2006, y las respectivas leyes provinciales promulgadas en consonancia con el espíritu de aquellas, se produjeron importantes cambios en los diseños curriculares de la formación. Es interesante, sin embargo, señalar que en el contexto de una misma política educativa nacional, los *Lineamientos Nacionales y Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de Provincia de Buenos Aires* (en adelante, DC) presentan discontinuidades: en este último documento no se encuentra como espacio curricular diferenciado Alfabetización Inicial y, por otro lado, la disciplina escolar Lengua y la Literatura, pasó a llamarse Prácticas del Lenguaje, desplazando la enseñanza lingüística y priorizando un enfoque didáctico que se centra en lo que denominan «prácticas sociales de referencia».

El área de Lengua en el DC se presenta en consonancia con los diseños curriculares para primaria –operando de esta manera un «isomorfismo» en palabras de Davini (2005)¹– se distribuye en unidades curriculares

1. El isomorfismo define la escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la escuela destinataria de la formación (Davini, 1989; Braslavsky y Birgin, 1992)

de 64 hs anuales denominadas: en 1° año Taller de Lectura, Escritura y Oralidad (espacio que se presenta como propedéutico); en 2° y 3° año, Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura I y II, respectivamente. Se señalan como propósitos de ambos espacios «brindar los fundamentos teóricos propios de la didáctica del área. Para ello, se facilitará la apropiación de marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar en la Educación Primaria” (DGYCE, 2008, p.114). Por su parte, en 4° año el Ateneo de Prácticas de Lenguaje y Literatura tiene como propósito la discusión, el análisis y la reflexión de las prácticas docentes que los futuros maestros diseñarán y pondrán en práctica en tanto dicho espacio se vincula fuertemente con la Práctica en terreno.

Es decir, fuertemente orientado al nivel educativo para el que forma, tendrá para el caso específico de Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura I y II como contenido privilegiado el DC de primaria y subsumirá entre sus ejes didácticas de las prácticas de lectura, de escritura, de oralidad, de la literatura, de reflexión sobre el lenguaje y de alfabetización. Es decir, aquella formación que en los lineamientos nacionales se consideraba como una vacancia y que por lo mismo había de ser privilegiada con un espacio propio, la alfabetización, se diluye entre otros ejes de igual importancia y se encontraría orientado fuertemente a una sola concepción de la alfabetización. Por su parte, la formación específicamente gramatical de los futuros docentes se encuentra diluida en la «didáctica de», presuponiendo de esta manera un saber metalingüístico aprendido en otros niveles de enseñanza. La única mención explícita que se realiza en los contenidos prescriptos señala «La enseñanza contextualizada de la gramática oracional y discursiva y de la normativa». Por otra parte, sí se privilegia como anticipábamos una noción de lengua como texto, que persiste desde los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y es así que aparecen como contenidos:

Textos de estudio: definición, ejemplo, comparación, reformulación (desarrollo de un tema), resumen, clasificación, preguntas por el qué y por el porqué, narración, cuadro sinóptico, mapa y red conceptual, informes, entre otros. Textos propios de los medios de comunicación social: radio, TV, telemática, cine, teatro (DGYCE, 2008, p.115).

Si bien el análisis crítico de la relación entre currículos y docentes tiene una importante producción optamos por recuperar para esta presentación el clásico trabajo de Alicia De Alba (1991) ya que nos provee de una serie de distinciones que entendemos productivas para este trabajo, en particular aquella que la autora define como «sujetos del desarrollo curricular»:

De acuerdo a nuestra noción de currículum, son los sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales (De Alba, 1991: 93).

Sostenemos que los profesores de Letras que se encuentran a cargo de espacios curriculares vinculados a la Didáctica de la Lengua en la formación inicial de maestros retraducen los distintos diseños curriculares para el área, les imprimen diversos significados y sentidos a esas regulaciones de contenidos y de orientaciones metodológicas, impactan y transforman de acuerdo a sus propios proyectos sociales el currículum, es decir, son sujetos de desarrollo curricular y, en tanto tales, los docentes que forman parte de nuestra indagación presentan un entramado complejo de discursos sobre el currículum prescripto y discursos sobre la práctica de enseñanza. Nos interesa, por lo mismo, presentar cuáles son algunos de los sentidos recurrentes que manifiestan los formadores en las entrevistas realizadas acerca del lugar efectivo que ocupan los saberes históricamente vinculados con la Didáctica de la Lengua.

Adriana, maestra y profesora a cargo de todos los espacios de la didáctica específica en su instituto localizado en la región centro de la provincia expresa:

2. Los destacados son de nuestra autoría.

Entonces a mí el diseño me parece espectacular (...) Creo que el docente que está frente a este diseño tiene que ser un experto en el área, que es bien difícil porque está parado en el discurso y nosotros estamos acostumbrados a ver Lengua, no es mi caso, pero en el historial docente (...) *Entonces es difícil separarse de las clases de palabra para irnos a leer al discurso en su totalidad (...)* Si ellos supiesen muy bien lo imprescindible, no necesitan hacer dos millones de post grados, necesitan saber muy bien eso que tienen que saber. Entonces a mí me parece que después es facilísimo, pero no es fácil porque no lo saben (...) Entonces en segundo digo "chicos, vamos a revisar las clases de palabras" y es como una tarea que ellos tienen y todas las semanas tenemos que revisar las clases de palabras y ver qué pasa. Cuáles son, dónde van y cómo las pongo y todo eso y de verdad no lo saben.²

Fabián es egresado del mismo instituto del conurbano en el que se desempeña como profesor en Didáctica de las Prácticas del Lenguaje I y II. Ha estado adscripto a las cátedras desde el año 2004 y pudo concursar en 2010:

Lo que sí creo que en el profesorado, hablando por ahí de estas cosas que uno hace y ve que hay algo que falta, previamente. *La materia se llama «Didáctica» y falta todo un conocimiento sobre el sistema (...)* Porque es complicado enseñar algo que requiere un conocimiento previo y en dos horas no lo podés dar. Entonces hay que hacer todo un trabajo de selección de contenidos y de sistematización

que tiene que estar puesto en función de la práctica de dar clase, por otro lado, para poder trabajar con las dos cosas. *El nombre es como un montón de cosas para trabajar en Didáctica, pero si tuviéramos los conocimientos de la especificidad.*

En las entrevistas encontramos que los formadores buscan sortear las dificultades que el diseño y el tiempo laboral les presentan para la enseñanza de conocimientos gramaticales recurriendo a diversas estrategias como ser la enseñanza incidental o a demanda, realización de talleres por fuera del horario, semanas de dedicación intensiva a la gramática oracional, tareas con relativa permanencia, armado de fichas y apuntes, facilitación de gramáticas de consulta. Más allá de estas resoluciones posibles, siguen señalando cierta tensión y creemos que en ese sentido, el diseño curricular que desplazó la enseñanza de la lengua a favor de la enseñanza de las prácticas del lenguaje, logra desestabilizar las prácticas de enseñanza gramatical sumiendo a los docentes en una insatisfacción continua con respecto al tema.

EL CASO DE LOS ISFD PORTEÑOS: EFECTOS FORMATIVOS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

A partir de la Ley Federal de Educación de 1993, en el marco de reformas educativas a nivel nacional y también jurisdiccional en CABA, con más continuidades que rupturas, se sostiene, para el área históricamente denominada Lengua, una política curricular basada en la articulación de dispositivos (Foucault, 1991) para la reproducción y predominio en cuanto a la orientación del trabajo docente en el enfoque didáctico Prácticas del Lenguaje (de ahora en más, PL). PL es la denominación oficial del área desde 1999 en el discurso curricular, vehiculado en los documentos de actualización curricular (de ahora en más, DAC), DC y otros documentos de trabajo (de ahora en más, DT), desde 1995 a 2014 en CABA. Esta proposición podría parecer exagerada, pero da cuenta de una lógica articuladora de los procesos de formación docente que se cimienta a partir del cruce entre investigación educativa y política curricular. Nos referimos a que los procesos de formación docente para el área de Lengua en Educación Primaria en CABA tienen dos características distintivas. La primera es la participación fehaciente de referentes de ciertas líneas de investigación educativa en la confección de la currícula de nivel primario y el Plan Curricular Institucional 2015 (de ahora en más, PCI, 2015), basado en el Plan de Estudios para el Profesorado de Educación Primaria 6635/09 de nivel terciario, programas de formación docente, líneas de capacitación públi-

ca en la jurisdicción. Se trata de la participación de especialistas como sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum (De Alba, 1991). La segunda característica es que la prescripción curricular busca sesgar, orientar y especificar el trabajo docente en el marco del enfoque y línea de investigación a los que suscriben dichos referentes.

Como justificación de nuestra primera afirmación, pueden corroborarse los nombres de los integrantes de los equipos en los mismos documentos, DC, planes de estudio del profesorado para la enseñanza primaria, todos ellos reconocidos referentes del enfoque Prácticas del Lenguaje, construcción metodológica y epistemológica de orientación psicogenética. En cuanto a nuestra segunda afirmación, se valida por cuanto pueden evidenciarse similitudes discursivas tanto en los documentos de política educativa jurisdiccional como en las distintas producciones ensayísticas, de investigación y divulgación de buena parte de los referentes del enfoque didáctico denominado Prácticas del Lenguaje. Aquí presentamos solo algunas de las tantas que pueden encontrarse cotejando la producción teórico-ensayística de los referentes del enfoque con el DC o DAC o DT de CABA:

¿Cuál es el desafío? El desafío es formar usuarios competentes de la lengua escrita y ya no sólo sujetos que puedan «descifrar» el sistema de escritura. Es formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar y no sólo alumnos capaces de oralizar un texto seleccionado por otro. (Lerner, 1993: 1).

Dado que la misión de la educación obligatoria es formar usuarios eficaces de la lengua escrita –y no lingüistas–, la definición de lo que debe ser enseñado no puede derivarse de las ciencias del lenguaje (DAC 2 caba, 1996).

El objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Sostener esto es muy diferente de sostener que el objeto de enseñanza es la lengua escrita. Se incluye a la lengua escrita pero no se reduce a ella (Lerner, 2001: 84).

Al asumir tal propósito, se hace necesario redefinir el objeto de enseñanza: concebirlo como prácticas del lenguaje implica reconocer una responsabilidad mucho mayor que la de enseñar lengua, implica entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas. (DC, 2004: 639).

Como podemos constatar, el enfoque Prácticas del Lenguaje supone un cuestionamiento respecto de los contenidos a enseñar que no se reducirían a la lengua escrita sino además son muy distintos de esta: se trataría de enseñar Prácticas del Lenguaje y no Lengua. Esta misma idea es

la que aparece en el PCI de nivel terciario, para la carrera de Profesorado para la Educación Primaria (de aquí en adelante, PEP):

El área Prácticas del Lenguaje abarca contenidos curriculares de las tradicionales Lenguaje o Lengua; su denominación refleja una concepción que privilegia como objeto de enseñanza no solo los contenidos lingüísticos escolares sino las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir– (PCI CABA, 2015: 61).

Los contenidos que ocupan el primer plano de la escena son los quehaceres de los practicantes del lenguaje (...) del hablante, del oyente, del lector y del escritor (DC CABA, 2004: 648).

En efecto, en la formación docente inicial de nivel terciario, aparecen prescriptos un conjunto bastante reducido de contenidos disciplinares, y subrayada una serie de «prácticas» que los futuros docentes deberían enseñar, como puede verificarse al seguir los ejes de contenidos del PCI (2015: 62) del PEP:

EJES DE CONTENIDOS

Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I y II

Eje 1: Enfoque general acerca de las prácticas sociales del lenguaje. Aportes de las ciencias del lenguaje a la comprensión de los actos de lectura, escritura y la oralidad.

Eje 2: Adquisición del sistema de escritura.

Eje 3: Enseñanza de la práctica de la lectura. Análisis de situaciones didácticas.

Eje 4: Enseñanza de la práctica de la escritura. Análisis de situaciones didácticas.

Eje 5: Enseñanza de la práctica de la oralidad. Hablar en la escuela. El tratamiento de la diversidad. Adecuación lingüística. Análisis de situaciones didácticas.

Eje 6: Enseñanza de la reflexión sobre el lenguaje. Análisis de situaciones didácticas de reflexión y sistematización de estrategias discursivas, recursos lingüísticos y contenidos ortográficos.

Al repasar los ejes, puede advertirse la manera en que se concibe la formación docente en el área de Lengua: se trataría de que los futuros maestros enseñen en los términos en que lo concibe un enfoque didáctico puesto que, de entrada, se asume que las prácticas «se enseñan» (Cuesta, 2015). También, se observa cómo aparecen jerarquizados y seleccionados los contenidos disciplinares: formarían parte de un eje del programa, el eje 6 (seis), y fundamentalmente están referidos a la ortografía, como vemos al profundizar en los contenidos prescriptos para dicho eje (PCI, 2015: 63-68):

Secuencias de trabajo para introducir situaciones de reflexión sobre el lenguaje: partir del uso, para llegar a la reflexión (o reflexiones con distinto nivel de conceptualización, contextualización y autonomía) y volver al uso en otras situaciones en el mismo año o en otros años del ciclo.

La enseñanza de la ortografía como quehacer del escritor. Establecimiento de regularidades ortográficas a partir de las relaciones entre ortografía, morfología y etimología: entre palabras emparentadas por una base léxica común, por derivación y composición de palabras, por la escritura correcta de afijos, la escritura con h en palabras que se escribían con f en latín.

Enseñanza de la tildación: normas generales, casos específicos y su relación con las reglas generales de acentuación (la tildación en los pretéritos, de los pronombres interrogativos, la tilde diacrítica). Convenciones sobre el uso de los signos de puntuación y de las mayúsculas en casos especiales.

Recursos para el registro y reutilización de conocimientos ortográficos y gramaticales que puedan ser reutilizados en las situaciones de escritura: observación en el uso, registro en afiches y carpetas, discusiones, elaboración de conclusiones con ejemplos y bancos de recursos gramaticales. Empleo de diccionarios (léxicos, de uso, de sinónimos) y del corrector de la computadora para resolver dudas ortográficas y gramaticales.

En suma, en cuanto a los contenidos disciplinares se refleja no solamente un desplazamiento general de contenidos de enseñanza provenientes de disciplinas de referencia, sino una retracción de esos mismos contenidos, recortados en aquellos de índole ortográfica, a la vez que hay una omisión de los gramaticales.

Al atender a la realización concreta del trabajo de docentes en formación, siempre situado en la cultura escolar, la disciplina escolar y el sistema educativo (Viñao, 2002) se presentan relaciones conflictivas entre la norma oficial (Rockwell y Mercado, 1988) y las prácticas efectivas de enseñanza. Es recurrente que estas tensiones se revelen en Práctica y Residencia, es decir, los espacios curriculares del PEP en el que los futuros docentes realizan prácticas de enseñanza en escuelas públicas de CABA. «¿Qué es lo que tengo que enseñar?»; «¿Cómo planificar?»; «¿Cuáles son los contenidos?»; «¿Qué tengo que enseñar en este grado?» son algunas de las preguntas que estudiantes del profesorado o docentes en situaciones de formación post-inicial suelen formular. Desde hace casi diez años de continua interacción con diversos maestros y maestras de escuelas públicas nos encontramos con preguntas en torno del objeto de enseñanza, la organización de la clase, las posibilidades de realización de las prescripciones. Preguntas que, según creemos, no apuntan solamente a una suerte de factibilidad o no de «transposición didáctica» (Chevallard, 1997) de ciertos contenidos, sino también a las posibilidades concretas o no de la realización del trabajo docente, cuestión que cualquier formulación propositiva de la didáctica no debería desdeñar.

Nos interesa, en este caso, seguir intercambios y planificaciones de los docentes en formación a través de los que vemos de qué manera se

resuelven, en el plano escrito, las distancias entre la norma oficial y los modos en los que prefiguran la enseñanza, justamente a través de géneros de texto fuertemente estandarizados, como son las planificaciones docentes.

DISCIPLINA ESCOLAR COMO CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y ÁREA CURRICULAR PRESCRIPTA POR EL DC

Recuperamos aquí algunos intercambios con alumnos en situación de prácticas que nos resultan significativos, dado que están evidenciando una serie de recurrencias que visibilizan los modos en que se establecen todo tipo de negociaciones entre las demandas de la institución escolar, sus recorridos formativos, la prescripción curricular y las distintas representaciones acerca de contenidos y prácticas propios de la disciplina escolar a enseñar. A continuación, mostramos aquellos intercambios sostenidos virtualmente en comunicaciones vía mail, un tipo de comunicación que los docentes solemos mantener con nuestros alumnos en situaciones de práctica y residencia, dadas las condiciones materiales en que trabajamos, en general, escasas horas presenciales y mucha demanda de acompañamiento en la elaboración de las clases. En estas comunicaciones, los alumnos refieren el momento en que el docente del grado le “da” los temas-contenidos a enseñar. Así, Tomás, estudiante del Normal 8 de CABA, quien realizaba prácticas en 7° grado decía:

Decidió decirme los temas en la siguiente interacción: mientras toca al timbre del recreo, me hace una seña para que me acerque, y cuando estoy ahí me dice «Bueno. Verbos». Se ve que mi cara la animó a seguir. «Modo indicativo, tiempos verbales, conjugaciones en pretéritos perfecto simple, imperfecto, pluscuamperfecto».

Como vemos, Tomás, en clave irónica y denotando disgusto –¿será por el fuerte rechazo que desde distintos lugares de enunciación en la formación se tiene de la gramática?– refería que la docente de grado le daba como contenidos verbos y tiempos verbales. No los enmarcaba, como lo prescribe el DC CABA 2004, en términos de «Reflexión sobre el lenguaje». Más adelante, Tomás apuntaría sentirse desesperanzado respecto de cómo «dar» esos contenidos:

No tengo demasiadas esperanzas de lograr una clase acorde a la perspectiva ideológica que (...) tengo sobre la docencia. Me resulta muy difícil ver de qué modo podemos llegar a enseñar este tema desde el constructivismo o un enfoque sociocultural. No sé exactamente qué esperar, pero quedamos a la espera de su respuesta.

¿Cómo sortearía Tomás la dificultad metodológica que se le presentaba si en su misma formación inicial, de acuerdo con los lineamientos del plan de estudios del PEP no tuvo un acercamiento comprensivo a un conjunto de contenidos gramaticales mínimos? Y más aún, ¿cómo podría transitar ese escollo metodológico si no fue formado en una pluralidad de miradas sobre la enseñanza de la lengua en la escuela, que lo dotaran de herramientas para poder formular propositivamente un camino «alternativo» a aquel de sus representaciones? A Tomás, probablemente lo que lo desesperanzaba era hallarse a medio camino entre aquello que no deseaba hacer –enseñar verbos– pero que tampoco sabía bien cómo hacerlo, manteniendo una serie de convicciones que para él están presentes en un «enfoque»; el no saber cómo hacer («no sé exactamente qué esperar») parecía conducirlo a un no-hacer, lo que lo llevaba a quedar en la espera de «una respuesta». En otros términos, creemos que posiblemente Tomás se hallaba entre el «desconcierto metodológico» (Perla, 2017) y el «vacío metodológico» (Cuesta, 2011).

Veamos lo que refería Cinthia, estudiante del Normal 4 de CABA. En sintonía con el modo en que se le revelaba a Tomás la dificultad de estar formado en un «enfoque» que concibe como contenidos del área a unas prácticas enunciadas como «quehaceres del lector, escritor, hablante y oyente»(Lerner, 2001)³ que no parece poder entramarse nítidamente con aquello que efectivamente sucede y se nombra en las aulas concretas, expresa dudas y dificultades a la hora de llevar adelante su trabajo. Señalaba Cinthia:

Buenas profe, soy Cinthia practicante del taller 4. Estoy en 5to grado y los temas que tengo que dar son los quehaceres del escritor: elipsis y paráfrasis. La maestra nos sugirió trabajar en forma transversal con Cs. Sociales ya que vamos a utilizar fuentes escritas, testimonios. Realmente me siento un poco frustrada, se me ocurren clases muy tradicionales y me cuesta planificar con el enfoque del diseño, por esta razón pedirle si tiene material, recursos o ideas para ir armando algo.

3. Se hace necesario una reconstrucción e indagación del concepto –cada vez más naturalizado– de «quehaceres del lector, del escritor, del hablante y del oyente» del enfoque Prácticas del Lenguaje debido a que, al enunciar los contenidos como «prácticas», describirlas como «comportamientos» y conceptualizarlas como «procesos cognitivos», en detrimento de los saberes que en ellas se ponen en juego, se generaría un problema de desestabilización disciplinar que tiene efectos en las realizaciones del trabajo docente

En este caso, y a diferencia de lo que sucedía con Tomás, la docente expresaba los contenidos del área realizando una yuxtaposición entre el discurso curricular, al nombrar como contenidos los «quehaceres del escritor» y los saberes históricamente –ubicados seguramente a partir de los noventa– asociados al área de Lengua, en este caso, recursos de cohesión. Es una resolución diferente de la tensión norma oficial-norma real (Rockwell, 1988) por cuanto parecen mezclarse, yuxtaponerse los contenidos prescriptos en el DC CABA 2004, los «quehaceres del escritor» y otros que precisamente no son «quehaceres» y que no están prescriptos, pero que suelen enseñarse en la escuela. No sabemos si de esta forma se

buscaba validar contenidos de la disciplina escolar bajo la forma en que los enuncia el discurso curricular. Pero sí resulta llamativa la recurrencia respecto de un estado anímico en que se reflejaba el problema metodológico a resolver para poder realizar su trabajo docente. Mientras que Tomás refería «desesperanza», Cinthia daba cuenta de «frustración». Estos estados anímicos se contrastaban con no estar supuestamente a la altura de lo que quisieran hacer: en el caso de Tomás, enseñar desde el «constructivismo o enfoque sociocultural» y de Cinthia, más nítidamente expresado, desde el «enfoque del diseño». Advertimos nuevamente un desconcierto y vacío metodológico a la vez: «se me ocurren clases muy tradicionales» y «me cuesta planificar según el enfoque del diseño», su saber –el de dar «clases muy tradicionales»– aparecía representado negativamente, pero aquello que veía de modo positivo («el enfoque del diseño») le provocaba dificultad y, entonces, a continuación pedía ayuda: «material, recursos, ideas para ir armando algo». Nos volvemos a preguntar por el lugar de los contenidos lingüísticos en la formación de maestros y su relación con construcciones metodológicas que orienten su enseñanza, a los fines de no dejar «girar en falso» (Perla, 2017) a los docentes en formación en un doble movimiento que va de la negativización de la enseñanza de la lengua a la no orientación de cómo abordarla.

Observemos cómo se revelaba en el caso de Milena, alumna del Normal 4 de CABA, la explicitación de contenidos en clave de disciplina escolar y no de discurso curricular.

El docente de 5° nos pidió trabajar sintaxis sistematizando solamente el sujeto, el predicado y el núcleo verbal. El docente nos comentó que este tema no le agrada darlo, él intentó darlo en forma aislada (oraciones sueltas) pero nos dijo que los alumnos poco entendieron y notó que les cuesta al igual que los adjetivos.

Milena ponía el acento en lo dicho por el maestro quien le enunciaba los contenidos a enseñar: sintaxis oracional en clave de la disciplina escolar. Sin embargo, aparece la recurrencia anímica nuevamente, esta vez en la voz del docente referenciada por Milena: «no le agrada darlo». Reverbera cierta objeción respecto de su propuesta metodológica, proveniente quizás de diversos lugares de enunciación, entre ellos, el del enfoque didáctico vehiculizado en el DC, que propone un abordaje contextualizado de la «reflexión sobre el lenguaje» (DC CABA, 2004: 639): «él intentó darlo de forma aislada (oraciones sueltas) pero nos dijo que los alumnos poco entendieron y notó que les cuesta al igual que los adjetivos».

Al proponer su clase, Milena trabajaría sintaxis oracional en términos de análisis sintáctico a partir de la lectura de un cuento. Mostramos aquí un fragmento de su clase:

Desarrollo

Se planteará la siguiente actividad en 4 grupos de 4 integrantes cada uno:

La docente repartirá a los grupos oraciones impresas sacadas del cuento. Estas oraciones estarán divididas, el sujeto estará separado del predicado. También repartirá oraciones compuestas solo por predicado, con sujeto tácito. Acá los alumnos tendrán que ver si esas oraciones las unen con otra o la dejan así. Es muy probable que unan sujetos con otros predicados. La idea de esta actividad es que, los alumnos puedan formar oraciones sin que ellos sepan que están trabajando sintaxis oracional, la cual se irá profundizando a lo largo de la secuencia.

Las oraciones serán las siguientes:

Quería mucho al viejo.

Su dinero / no me interesaba.

Ustedes / me toman por loco.

El minuterero de un reloj / se mueve con rapidez

Bien conocía / yo / ese sonido.

Lo vi con toda claridad.

Aquel sonido / también me era familiar.

Podemos advertir que se trataba de un trabajo que incorporaba y proponía algunas variaciones respecto de lo referido por el maestro (trabajo con «oraciones sueltas») al tomar oraciones de un cuento leído; sin embargo, al menos en el nivel de la planificación, se trataba de una actividad históricamente realizada por los docentes, que es la de unir sujetos con predicados para efectuar, posteriormente, el análisis sintáctico. No estamos en presencia de un abordaje de integración entre el nivel de la configuración sintáctica de las oraciones y los significados del cuento, sobre el que tampoco los estudiantes tienen precisiones prescriptas en el pci (2015) acerca de cómo hacerlo. En cuanto a las aclaraciones realizadas por Milena respecto de los modos en los que encararía la actividad, llama la atención el hecho de «silenciar» el contenido a abordar («sin que ellos sepan que están trabajando la sintaxis oracional»). No sabemos si se trataba de que lo «descubran» después, si era un reverbero de la negativización de la enseñanza de la lengua por lo cual «decir» qué se trabaja podría «alejarse» a los chicos del contenido. Lo que sí advertimos es que, para poder realizar su trabajo, Milena se apoyaba en actividades históricas de abordaje de la gramática, presentes en manuales, libros de enseñanza de gramática escolar, entre otras fuentes, para poder realizar lo que se proponía.

Por último, mostraremos un extracto de la planificación de Carola, estudiante también del Normal 4, por cuanto muestra modos particulares

de apropiación de lo prescripto en la norma oficial respecto de los contenidos a enseñar. Proponía Carola para su primera clase:

Clase 1

Contenido: Mesa de libros e introducción al género poético.

Objetivos: Que los alumnos lean distintas poesías, exploren las diferentes producciones y se acerquen al género.

Actividades: se propone a los alumnos que tomen libros de la mesa de libros, que exploren por su cuenta y lean algunos versos; que seleccionen alguna poesía y que compartan con sus compañeros sus apreciaciones personales: dudas, preguntas, comentarios, gustos, etcétera. La idea es que puedan compartir este primer acercamiento al género con cierta libertad, que puedan acercarse a las palabras que aparecen en las poesías, y verbalizar sus primeras impresiones.

Clase 2

Contenidos: Lectura de poesías siguiendo un hilo conductor, en este caso: poesías acerca de animales.

Objetivos: Que los alumnos identifiquen que existen formas de hablar de animales que no necesariamente tienen que ver con relatar una historia.

Actividades: Lectura en el patio. Pensamos que este segundo encuentro también servirá para sumar lecturas del género, para que los alumnos expresen sus gustos y opiniones

Clase 3

Contenidos: Lectura de poesías que dan risa.

Objetivos: Que los alumnos se acerquen a las producciones que tienen una temática en común.

Actividades: Se propone a los alumnos que lean diferentes poesías que tratan un tema de manera divertida

En este extracto de los planes de clase de Carola, se refleja con mayor nitidez un problema que estaría presentando el discurso curricular en torno de los contenidos que forman parte del objeto de enseñanza, como recurrencia (Perla, 2017). Si bien a diferencia de los anteriores extractos de intercambio y planes de clase este no se centraba en la enseñanza de la lengua sino en la de la literatura, resulta llamativo el modo en que se reitera, por lo menos al nivel del texto «planificación» una réplica y homologación de «contenido» y «actividad» y, en menor medida, a «objetivo». En la clase 1, Carola decía que el contenido era «mesa de libros e introducción al género poético», el objetivo, que «lean poesías» y la actividad, en parte, «que tomen libros y exploren diferentes poesías». En la clase 2, el contenido era «lectura de poesía siguiendo un hilo conductor» (con animales) y la actividad, «lectura en el patio». En la clase 3, el contenido aparecía referido como «lectura de poesías que dan risa» y la actividad, «que lean poesías que tratan un tema de manera divertida». ¿Por qué, en la planificación de Carola se produce esta

reiteración de contenidos y actividades y, en cierto modo, de objetivos, que parecen referir lo mismo (contenido: «lectura...»); actividad: «lean»; objetivo «que lean»)? ¿Cómo puede generarse esta homologación entre contenido, objetivo y actividad si tanto en los trabajos de perspectiva psicogenética (Lerner, 2001) y el mismo DC CABA 2004 se plantea que los contenidos «que ocupan el centro de la escena son los quehaceres de los practicantes del lenguaje» (648) y «es necesario enfatizar que los quehaceres son contenidos y no actividades» (649)? ¿Se trata de un «error» de las alumnas en situación de formación en las prácticas docentes? Nos preguntamos por la manera en que son posibles la escalabilidad, graduación, secuenciación de los contenidos de enseñanza como articuladores del trabajo docente cotidiano en el marco de estas prescripciones para las cuales los contenidos son «quehaceres» –entendidos como «comportamientos de lectores, escritores» (Lerner, 1996; 2001)– y, por lo tanto, no desglosados grado por grado. Los contenidos disciplinares provenientes de los estudios literarios (discurso poético, recursos poéticos: metáforas, metonimia, personificación, hipérbole, yo lírico, métrica, entre otros) aparecen silenciados, omitidos y desplazados, del mismo modo que ocurre con los contenidos lingüísticos. No obstante, al atender a lo que efectivamente sucede en las clases cuyos registros aquí no consignamos, estos contenidos se visibilizan, aunque con escasa sistematización y consideración por parte de los docentes en formación. No es nuestra intención negativizar ni responsabilizar a los futuros docentes de los efectos formativos recurrentes y visibles en los intercambios consignados, extractos de planificaciones presentados o realizaciones efectivas de su trabajo docente, más bien intentamos dar cuenta de aquellos dado que no contamos con trabajos que, desde una mirada no prescriptivo-evaluativa (Rockwell y Mercado, 1988), muestren los modos en que se representan y efectivizan las prácticas de enseñanza en el marco de las políticas educativas para el área de Lengua que desde los noventa en adelante tienen continuidad en CABA.

CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto, nos formulamos unas preguntas. Si la enseñanza de la lengua tiene un lugar periférico en el discurso curricular ¿cómo puede ayudar el maestro a “sistematizar” sin contar él mismo con un saber disciplinar, omitido de los planes en la formación docente? ¿De qué modo afrontar las demandas del trabajo situado por afuera de la norma oficial sobre todo cuando este requiere de saber disciplinar? Y,

entonces, ¿de qué saberes disciplinares hablamos cuando lo hacemos pensando en aquellos que requeriría la formación de maestros?

Las políticas educativas para el área de Lengua de la educación primaria de las últimas décadas llevadas adelante en CABA y PBA supusieron una reconfiguración de la disciplina escolar en cuanto implicó nuevas orientaciones conceptuales y metodológicas para la enseñanza de la lengua. Estas, a su vez, produjeron efectos formativos en las realizaciones del trabajo docente cotidiano, que revelan distancias y cercanías en la conformación de la disciplina escolar y su reconfiguración operada por las políticas curriculares y de formación docente para la educación primaria en dichas jurisdicciones. Por todo lo expuesto, se requiere estudiar las particularidades que asumen las realizaciones del trabajo docente cotidiano en el área, nivel y jurisdicción abordados en términos de tensiones o negociaciones con la norma oficial, la trayectoria profesional, la formación inicial y post-inicial, sus condiciones de trabajo prefiguradas por el sistema educativo y la cultura y disciplina escolares. Los extractos de entrevistas en profundidad de profesores formadores, los intercambios con futuros docentes en formación y sus planificaciones de enseñanza, muestran como recurrencia a atender, las necesidades que expresan en torno de la enseñanza de contenidos lingüísticos, tanto en el nivel de manejo de los contenidos disciplinares como de orientaciones concretas respecto de cómo enseñarlos. El desplazamiento u omisión de dichos contenidos se revelan como problemas concretos para las realizaciones del trabajo docente cotidiano tanto de formadores de docentes como de docentes en formación inicial en instituciones escolares concretas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En: M. Alvarado (coord.). *Entrelíneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso-Manantial

Bombini, G. (2005). Investigar en didáctica de la lengua y la literatura: un nuevo tratado de fronteras. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3 (3).

Borzzone de Manrique, A. y Gramigna, S. (1987). *Introducción a la lectoescritura: teoría y práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

Braslavsky, B. (2003). ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires: FCE.

Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos*, 9.

Castedo, M.; Cuter, M. E.; Dib, J. y otros (2008). *Diseño Curricular de Educación Primaria. Prácticas del Lenguaje, primer ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Castedo, M.; Cuter, M. E.; Dib, J. y otros (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo Volumen 1*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

Cuesta, C. (2015). Enseñanza de la lengua y la literatura, lectura y escritura. Problemas conceptuales de sus abordajes como prácticas sociales. *Revista Professare, Caçador*, 4 (1).

Cuesta, C. y Bombini, G. (2006). Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En: G. Fioriti (comp.). *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.

Davini, M.C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. En: A. Camillioni y M. C. Davini. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. México: CESU-UNAM.

DGCYE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Educación Superior (2015). *Plan Curricular Institucional para el Profesorado de Educación Primaria*. GCB: Dirección General de Educación Superior.

Ferreiro, E. (2008). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez (1988). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*, 17 (1).

Lerner, D. (1993). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida*, 15(3).

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

Lerner, D.; Castedo, M.; Cuter, M. E.; Lobello, S.; Torres, M. y otros (2004). *Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.

Lerner, D.; Castedo, M.; Cuter, M. E.; Lobello, S.; Torres, M. y otros (2004). *Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.

Lobello, S., Dib, J. (2009). Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I y II. En: *Plan 6635/09 para el Profesorado de Educación Primaria*. GCBA: Ministerio de Educación.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Buenos Aires: Paidós.

Perla, M. (2017). Retóricas didácticas y desorientación metodológica. Giros en falso en la formación de maestros/as. En: *Actas de las V Jornadas Internacionales de Didácticas de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro.

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 4.

Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Morata.

MARÍA INÉS OVIEDO es Profesora en Letras con Especialización en Literatura Infanto-Juvenil, Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Escuela de Humanidades (EHU) de Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Especialista en Medios Interactivos de Comunicación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, Madrid) y doctoranda en Ciencias de la Educación (FaHCE/UNLP). Actualmente es docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional.

MATÍAS PERLA es Profesor para la Enseñanza Primaria (ENS N° 2 Mariano Acosta), Profesor de Castellano, Literatura y Latín (ISP Joaquín V. González), Licenciado en Letras (USAL) y Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNSAM). Actualmente es docente en Institutos de Formación Docente de CABA, además, docente e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional.



Taller de lengua e iniciación literaria del Bachillerato de Bellas Artes: propuesta para la reflexión lingüística, la ortografía y la literatura

RESUMEN

El Taller de Lengua e iniciación literaria constituye un espacio de preparación para los alumnos de 5to y 6to año de la escolaridad primaria, que han ingresado por sorteo para cursar oportunamente sus estudios secundarios en el Bachillerato de Bellas Artes. Dada la heterogeneidad del alumnado, el Taller está concebido como un espacio de reflexión que promueve la sensibilidad estética y la reflexión lingüística y literaria a fin de desarrollar u optimizar las macrohabilidades, fundamentales no sólo para la comprensión y la producción textual en el área de Lengua, sino también para las demás disciplinas del nivel secundario, en tanto se promueve la centralidad del uso del lenguaje en sus diversos géneros y tipologías textuales. En esta propuesta presentamos la modalidad de trabajo y algunos materiales y actividades que se llevan a cabo en el Taller, a fin de reflexionar conjuntamente sobre ciertas cuestiones problemáticas del área que se resumen en un modo particular de abordar la Lengua y la Literatura.

PALABRAS CLAVE

Reflexión lingüística, literatura, ortografía, ciclo básico.

AYELÉN

BARRIONUEVO IRIBARNE

Bachillerato de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata

ALMA MORAN

Bachillerato de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata

PAULA NIEMELÄ

Bachillerato de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata

LILA TIBERI

Bachillerato de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata

GUILLERMINA PIATTI

Bachillerato de Bellas Artes.
Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

El Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata es un establecimiento de educación secundaria especializado en arte. Su propuesta educativa consiste en articular los conocimientos de las ciencias humanas y naturales con los saberes específicos de los lenguajes artísticos de la música y de las artes visuales. Para ello, se revisó el plan de estudios del año 1992 y se propusieron modificaciones muy importantes que apuntan actualmente a otorgar una mayor autonomía de los alumnos (incrementando los espacios electivos) y la posibilidad de planificar y realizar producciones discursivas diversas.

Asimismo, el objetivo primordial del Proyecto institucional del Bachillerato de Bellas Artes es desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, por lo cual el departamento de Lenguas y Literatura posee un rol fundamental para la consecución de dicho objetivo. A fin de optimizar los espacios curriculares (obligatorios y optativos) de este departamento, hemos adoptado tres ejes vertebradores:

- la reflexión lingüística
- la escritura
- la Literatura

El papel de la reflexión lingüística a partir del enfoque comunicativo propuesto conlleva una primera función instrumental, contribuyendo en los procesos de comprensión y producción de texto. De este modo, los contenidos gramaticales se amplían desde la palabra y la oración hacia las unidades textuales. Por otra parte, la obra literaria se considera también un hecho de comunicación que, como parte de una red discursiva, completa su pluralidad de significados a través del diálogo con sus lectores. La escritura es una actividad sumamente compleja que conlleva una serie de opciones cognitivas organizadas en tres grandes subprocesos interactivos: la planificación, la textualización y la revisión. Las actividades de producción lingüística se vertebran sobre proyectos de escritura planificados para cada nivel y graduados desde un máximo de regulación externa (guías, ayudas, sugerencias, ejercitaciones facilitadoras) hacia la regulación interna que realiza el propio alumno en los cursos superiores, en consonancia con la finalidad propia del enfoque comunicativo de lograr la autonomía del que aprende.

La reflexión lingüística, la Literatura y la escritura son desarrolladas a lo largo de los nueve años que comprende el plan de estudios del Bachillerato de Bellas Artes y que incluye las siguientes asignaturas:

Ciclo básico (1er y 2do año): Taller de Lengua e iniciación Literaria

Duración secundaria básica: (1er, 2do y 3er año):

- Lengua y producción de textos
- Literatura

Educación secundaria superior:

4to año:

- Lengua y producción de textos
- Literatura

5to año:

- Lengua y Literatura
- Seminario de Narratividad
- Seminario de Argumentación

6to año:

- Lengua y Literatura
- Seminario de Discursos polémicos
- Seminario de Textos teatrales

7mo año:

- Lengua y producción de textos: Textos académicos:
- Lengua y producción de textos: Textos literarios
- Espacio de profundización optativo: Seminario de Lengua y comunicación
- Seminario Literatura y estudios culturales
- Idioma

Por su parte, el Taller de Lengua e iniciación literaria constituye un espacio de preparación para los alumnos de 5to y 6to años de la escolaridad primaria, que han ingresado por sorteo para cursar oportunamente sus estudios secundarios en el Bachillerato de Bellas Artes. Como se trata de alumnos provenientes de distintas instituciones escolares, los grupos son muy heterogéneos, lo cual hace necesario un trabajo específico para que los niños puedan integrarse en esta nueva cultura académica.

El objetivo general del Taller es promover la sensibilidad estética y la reflexión lingüística y literaria sobre los textos, entendidos como unidades de sentido para ser interpretados. La consideración de la posición central que ocupa el lenguaje en todo proceso educativo fundamenta la propuesta y permite desarrollar u optimizar las macrohabilidades, lo cual redundará positivamente en las producciones futuras de los alumnos, tanto en el área de Lengua como en las demás disciplinas del plan de estudios. Si bien el Taller comprende dos horas cátedra (ochenta minutos) de clase semanales, la planificación precisa de las actividades hace posible lograr satisfactoriamente los objetivos propuestos. Mediante el trabajo con los textos, y a través del proceso de planificación, elaboración, revisión, corrección y reelaboración de sus producciones, se guía a los alumnos para que accedan a un uso eficaz de la lengua, en función de

los diferentes contextos y sus necesidades comunicativas, reflexionando críticamente sobre su significación y formalización.

En los apartados siguientes presentamos la modalidad de trabajo que se adopta en el Taller y una selección de los materiales y las actividades que se llevan a cabo con los alumnos en relación con los ejes de trabajo seleccionados: la reflexión lingüística, la literatura, la poesía y la ortografía.

1. LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA

Se pretende que los alumnos adquieran un conocimiento consciente y fundamentado sobre el funcionamiento del sistema lingüístico, para lo cual se abordan aspectos esenciales que favorecen y mejoran el uso de la lengua. A tal fin, se desarrollan actividades de lectura y escritura orientadas a contribuir en la apropiación de los contenidos que presenta el texto en tanto unidad de sentido organizada y construida acorde con objetivos e intenciones comunicativas.

En este trabajo, se presentan ejemplos de la manera en que se trabaja para el logro de dos objetivos:

- Reconocer distintas clases de textos de acuerdo con sus formas lingüísticas y sus efectos pragmáticos.
- Desarrollar/reforzar, incorporar habilidades cognitivo-lingüísticas.

Para la consecución del primer objetivo, se trabaja con modelos textuales básicos: el texto narrativo y el texto instructivo, diferenciables a partir de los modos fundamentales en que están contruidos y eficaces para incorporar estructuras textuales que se aplican a diferentes contextos y de acuerdo con diferentes finalidades.

Al realizar las actividades, se encadenan y jerarquizan los contenidos de reflexión y producción lingüística que constituyen cada tipo de texto.

Respecto del segundo objetivo planteado, se parte del conocimiento adquirido para que alumnos activen las habilidades cognitivo-lingüísticas al realizar las diferentes tareas que se les proponen. Estas habilidades se relacionan con los distintos tipos textuales y movilizan a los alumnos para la comprensión y la producción de textos.

1.2. ACTIVIDADES

Lectura del cuento que a continuación se transcribe:

La piedra de hacer sopa
(Narración oral belga)

El soldado volvía de una guerra, de esas que dejan varias regiones sumidas en la pobreza y a los soldados tristes y maltrechos. Le faltaba mucho todavía para llegar a su pueblo cuando los ruidos de su panza se hicieron insoportables. Hacía rato que se le había acabado la comida, así que se desvió un poco de su camino para acercarse a una villa de diez casitas que se divisaba en el horizonte. Tocó y nada, le dijeron que nada tenían para ofrecerle. Tocó otra puerta. Tampoco, allí tampoco le podían convidar ni una miga. Tocó la tercera puerta y, antes de que le negaran algo, pidió prestada una olla. El hierro no se gasta, así que la señora se encogió de hombros y le trajo una ollita negra.

–No querría ser descortés pero esta olla no me alcanza.

–¿Así que no le alcanza?–dijo la señora con fastidio.

–No. Sepa disculparme, pero necesitaría una olla bien grande porque voy a cocinar sopa para todo el pueblo.

–No parece caber un banquete en su mochila –murmuró, mirando de reojo el pequeño morral que cargaba el soldado.

–Por sus sabias palabras deduzco que usted jamás probó la sopa de piedra.

–¿Sopa de piedra?

Ahí mismo el soldado se agachó con la nariz cerca del piso; comenzó a levantar piedras y a examinarlas con cuidado mientras murmuraba: “Exquisita, nutritiva, consistente, solidaria sopa de piedra”. La mujer lo observaba algo incómoda, y como el soldado perdía muchos minutos examinando cada piedra, dándole golpecitos con el índice, mirándola a contraluz y acercándose a la oído como si fuera un caracol de mar, tuvo tiempo de contarle lo que les sucedía a los vecinos que pasaban por allí y veían a un soldado agachado en la puerta de su vecina revisando el camino, piedra por piedra y murmurando cualidades culinarias. Por fin el soldado pareció encontrar lo que buscaba. Sopló un cascote, lo lustró con la manga y lo mostró con orgullo a los paisanos. La gente vio una simple piedra, pero el soldado dijo con tono de gran sapiencia: “Sopaparis rocosa... una maravilla. Como sucede con las cosechas de hongos, conviene que los ignorantes se abstengan porque un error puede ser fatal. Pero un acierto rupestre puede lograr miles y miles de sopas. Observen ustedes esta hermosa piedra soperá”. Y la entregó a su público, que en un principio no parecía muy convencido.

El soldado notó el escaso entusiasmo y murmuró para sí mismo: “Existe una en un millón y me alegro de que en este pueblo haya encontrado la mía.”

“Para el pueblo lo que es del pueblo” dijo una vieja con oreja larga y le arrancó la piedra de un zarpazo. Y como el tamaño de las orejas se desarrolla inversamente proporcional al tamaño de los pueblos, otros más se sintieron interesados: “Yo también quiero verla”, dijo uno por allí. “Che, no empujen”, protestó otro por allá. La piedra pasó de mano en mano y recibió múltiples peritajes: la olieron, la miraron a contraluz, la rasparon con un cuchillo, le dieron golpecitos con el índice, le pegaron un lengüetazo. No pudieron encontrar nada que la distinguiese del resto de los pedruscos del camino. Pero, por si acaso, nadie quiso expresar la duda que todos compartían.

“¡Una olla!”, ordenó el soldado. Enseguida colocaron una gran marmita en la plaza principal. Prendieron un fuego y el forastero preguntó si en aquel pueblo había agua. “De eso hay de sobra”, le contestaron, y enseguida llenaron la olla con varios baldazos. Antes de comenzar a hervir la piedra, el soldado dijo unas

palabras solemnes sobre la patria y la caridad, que nadie entendió demasiado pero logró conmover a algunos. Luego revolvió el caldo de piedra lentamente. Cuando ya llevaba varios minutos de hervor, ofreció a la gente que probara la sopa que tenía un color insulso, transparente, semejante al agua. Como nadie se ofrecía a ser el primero en degustarla, el soldado sorbió sopa del cucharón y puso los ojos en blanco. “Mmm, deliciosa. Sólo le falta un poquito de sal.”

“Sal sí tenemos”, dijo alguien y corrió a buscarla. El soldado echó una buena cantidad y volvió a probar el gusto. “Esta sopa de piedra es una de las mejores que he hecho en mi vida. Aun así, un poco de verdura reforzaría su peculiar sabor.” El señor que le había cerrado la primera puerta dijo: “¡Haber avisado antes! Que si era por eso, un poco de apio, repollo y cebollas tengo”.

“Algo de color no vendría mal”, insistió el cocinero. “¡Si sabré yo que la comida entra por los ojos!”, suspiró una señora, y le alcanzó unas zanahorias que estaba pelando para el almuerzo.

Ahora sí el cocinero parecía conforme: “¡Muchísimas gracias a todos! Damas y caballeros, anuncio que ahora sí esta sopa estará lista en tan sólo unos minutos”. Pero al cabo de un tiempo volvió a probarla e hizo una mueca final. Hubo un silencio de esos repletos de cuchicheos. “¿Qué sucede?”, se animó un gordito.

—Nunca he hecho sopa de piedra para tantos y confieso que he cometido un error. Les pido mil disculpas.

—¿Pero qué sucede? ¿Tendrá arreglo?

—No lo sé. He calculado mal la cantidad de agua.

—¿Falta?

—¿Sobra?

—¡Ah! No se angustie que eso tiene solución. Se la puede espesar con algunas papas —dijo una señora.

El gordito suspiró aliviado. El mejunje empezaba a oler bien. Las papas se las alcanzó un viejito. “¿No será abusar demasiado de su generosidad?” preguntó el soldado. “De ninguna manera, joven, unas papas no se le niegan a nadie” respondió.

Mientras las pelaban llegó un cazador con algunas perdices. Se asombró de ver gente reunida en la plaza en esos tiempos de tristeza. Los vecinos conversaban animadamente y cuando lo vieron llegar le explicaron entusiasmados lo que el forastero estaba preparando. Así que el cazador ofreció con humildad sus presas. La gente aplaudió y el soldado aprovechó para dedicarle un discurso de agradecimiento y regalarle algunos cuentos con personajes heroicos que contaban los soldados en las trincheras para soportar el frío y la miseria.

Al cabo de un rato, todo estaba listo: las mesas y las sillas, los platos y las cucharas. El soldado dio comienzo al banquete sorbiendo la sopa con gran ruido. Los paisanos encontraron el menú verdaderamente delicioso. Mientras tomaban ansiosamente, nadie se dio cuenta de que el soldado terminaba su plato y retomaba su camino.

La señora, que más tarde lavó la olla, festejó al encontrar la piedra mágica que por fortuna el soldado había olvidado tras de sí. Y ante la noticia, un sabio del pueblo confesó haber memorizado la receta.

1.3. ACTIVIDADES SOBRE TIPOS DE TEXTOS

Consigna:

A partir de la lectura del cuento, escribir la receta de la sopa memorizada por el sabio del pueblo.

Escribir la receta de cocina a partir de la información que brinda el cuento obliga a los alumnos a posicionarse acorde con géneros discursivos diferentes, a seleccionar la información relevante y a elaborar enunciados con otra estructura y otro estilo, actividades que se evidencian de la siguiente manera:

Varían la morfología verbal (modo imperativo, futuro imperfecto de indicativo, infinitivo, expresiones impersonales) y modifican las estructuras sintácticas para enseñar a realizar una secuencia ordenada de acciones.

Desarrollan la precisión léxica según el campo semántico (ingredientes, utensilios, cantidades, modo de preparación, tiempo de cocción, forma de servir).

Incorporan y/o refuerzan la estructura y organización particular del tipo de texto instructivo (ordenan los datos cronológicamente como órdenes o instrucciones, dispuestas de acuerdo con el orden irreversible en el que se desarrolla un procedimiento).

Consigna:

Buscar la receta de tu comida o postre preferidos. Transformarla en una narración utilizando los pretéritos y conectores temporales: Ayer preparé.... Primero... Luego... Al cabo de un rato...

En este caso, el proceso de escritura requiere que los alumnos reflexionen sobre el lenguaje para:

Incorporar información ausente en la receta, acorde con la estructura de una narración,

asumir la perspectiva de la primera persona para escribir la narración en la que ellos protagonizan una serie de acciones en un espacio y un tiempo determinados,

dar cuenta del avance tiempo (conectores y adverbios temporales, uso de los pretéritos),

construir un relato con planteamiento, nudo y desenlace.

1.4. ACTIVIDADES – HABILIDADES COGNITIVO–LINGÜÍSTICAS

Las habilidades cognitivo-lingüísticas están en la base de operaciones que se producen constantemente en la actividad de aprendizaje y de estudio. Son procesos básicos, ricos y variados mediante los cuales se trata la información, se procesan los datos, etc., partiendo del conocimiento

adquirido. De manera progresiva, se intenta que los alumnos sean conscientes de los procesos que movilizan y de su control, lo que implicará la autorregulación de sus propias producciones.

Definir es expresar las características necesarias y suficientes de un concepto para distinguirlo de otro (se construyen frases que explican términos desconocidos con la ayuda de otros conocidos).

a. Definir la cortesía.

b. ¿En qué se puede demostrar en la vida cotidiana? ¿En la escuela?

c. Identificar en el cuento actitudes y palabras que pongan de manifiesto la cortesía y la descortesía.

d. Localizar el siguiente fragmento. Imaginar y escribir qué podría haber sucedido si el soldado hubiera respondido de la manera que aparece destacada:
«Tocó la tercera puerta y, antes de que le negaran algo, pidió prestada una olla. El hierro no se gasta, así que la señora se encogió de hombros y le trajo una ollita negra.

–¡Esta olla no sirve!»

e. Teniendo en cuenta que hay una estrecha relación entre cortesía y formas lingüísticas, transformar las siguientes frases a la manera más cortés:

Profesora, córrase que no veo.

¡Necesito una hoja!

Quiero ir al baño.

Che, pásame el corrector.

Usted tiene que explicarme la consigna.

Estas actividades, orientadas a la reflexión en el nivel pragmático, propician la reflexión de los alumnos sobre las opciones que contribuyen a que sus enunciados resulten más o menos exitosos.

Justificar es exponer una tesis y producir razones o argumentos en relación con los conocimientos que la sustentan.

Justificar: El soldado logra la colaboración de la gente de la villa gracias a su cortesía.

¿Qué significa esta afirmación? ¿Qué razones nos permiten fundamentar esta idea?

Esta actividad contribuye a que los alumnos produzcan razones o argumentos y examinen su pertinencia y aceptabilidad. Asimismo, establecen relaciones causales entre los argumentos y utilizan léxico adecuado acorde con la finalidad.

2– LA NOVELA

2.1. APROXIMACIONES AL GÉNERO NOVELA A PARTIR DE LA LECTURA DE PETER PAN

En el 2do año del Taller, los alumnos provienen de un 1er año en el que se han trabajado y afianzado cuestiones de escritura básicas. Se ha trabajado la comprensión lectora y se han producido textos escritos controlados desde el trabajo de reflexión lingüística.

En 2do año se profundiza el trabajo con la literatura, sus estrategias y procesos con el fin de viabilizar situaciones en las que los alumnos puedan y *deban* presentar sus puntos de vista y opiniones que sirvan a su lectura del mundo propio y social. Así, se favorecerá su actuación como usuarios del lenguaje, propiciando su expresividad a través de la generación de operaciones de lectura desestabilizadoras y el reconocimiento de particularidades del género. Se proponen actividades y modos de pensamiento que incentiven la búsqueda, el conocimiento, la construcción y la definición de las subjetividades propias y próximas. Precisamente, la redefinición y la (re)construcción de sentidos se propician en la reflexión y puesta en escena de las posibilidades del lenguaje y su práctica social y estética, para lo que la Literatura se presenta como claro escenario donde disputar, adoptar, apreciar y construir sentidos.

2.2. OBJETIVOS

Reconocer particularidades del género novela a través del análisis de personajes atravesados por diferentes elementos de la obra.

Rastrear los comportamientos del narrador en la obra.

Reconocer operaciones de lectura para abordar la obra.

Estimular a los alumnos para realizar diferentes recorridos de lecturas.

Poner en discusión diversas interpretaciones evidenciando la apertura de los textos literarios.

2.3. ACTIVIDADES

Los estudiantes ya han leído la novela en las vacaciones y durante las dos primeras clases se han sintetizado algunos capítulos y se han realizado comentarios, puestas en común y algunas conclusiones provisorias sobre la obra.

Se propone una tercera clase en la que se realice una aproximación al género novela a través del abordaje del personaje protagonista cuyo análisis se encontrará atravesado por elementos estructurales del género.

2.3.1. MOMENTOS DE LA CLASE

En primer lugar, se recuperan ideas y apreciaciones sobre la obra completa a través de una actividad oral y colectiva en la que se realizan comentarios ulteriores surgidos de las actividades de la 1ra y 2da clase y se repasan datos de personajes, tiempo, espacio y trama en general

Luego, se realiza una puesta en común de algunas de las síntesis realizadas por grupos. Los alumnos organizan quiénes leerán y presentarán sus trabajos. Anticipan aclaraciones sobre sus producciones y hacen señalamientos sobre cuestiones de redacción, organización y contenido.

Se presentan actividades para la caracterización guiada de personajes. La docente introduce en forma oral con preguntas tales como: «¿Podemos dar características bien definidas de los personajes? ¿Siempre son iguales? ¿De qué depende? ¿Podríamos dar ejemplos de momentos decisivos o en los que cambian?».

En las respuestas e intercambios los alumnos evidencian diferencias y variables como por ejemplo: «Sí, porque el libro te dice cómo son; a veces te pueden sorprender; no sabemos siempre qué van a hacer; Peter es siempre igual pero se olvida; Wendy crece y hace una vida diferente; los niños perdidos cambian».

Actividad escrita e individual:

Protagonista: Peter Pan

Aspecto físico: ¿Cómo eran sus dientes? ¿Cuál era su tamaño? ¿Por qué no quería crecer?

Carácter. Subrayar el adjetivo que se relacione con Peter Pan y explicar por qué: humilde – engreído

cobarde – valiente

divertido – aburrido

vergonzoso – descarado

memorioso – olvidadizo

Se realiza luego una puesta en común y justificaciones verbalizadas. Debate. Análisis de personajes de novelas: los alumnos participan voluntariamente, se contraponen, debaten sobre sus respuestas y encuentran puntos de contacto mientras se va haciendo un punteo de las respuestas y justificaciones en el pizarrón.

Se observa y explicita que, para ciertas características, las respuestas y justificaciones pueden ser ambiguas porque dependen de una lectura en progresión y/o acabada de la obra y, por lo tanto, de las apreciaciones y diferentes configuraciones construidas desde la complejidad de la obra y por los lectores diversos. Por ejemplo, suelen responder que Peter es

aburrido/divertido «*porque nunca quiere crecer*», «depende en qué parte o con quienes», «hace muchas cosas, pero para siempre» o que «cuando crece no puede disfrutar cosas de grande». Lo mismo ocurre cuando mencionan que «Peter es memorioso porque después de mucho tiempo sigue volviendo. Recuerda lo que vivió con Wendy pero a la vez es olvidadizo porque no recuerda exactamente a Wendy»

En estas apreciaciones y configuraciones está presente no sólo el análisis personal sino el comportamiento del narrador cuyas apreciaciones y lugares de enunciación conducen a la duda y/o toma de posición. En relación con esto se analizan algunos pasajes, como por ejemplo:

Todos los niños crecen, excepto uno. No tardan en saber que van a crecer y Wendy lo supo de la siguiente manera. Un día, cuando tenía dos años, estaba jugando en un jardín, arrancó una flor más y corrió hasta su madre con ella. Supongo que debía estar encantadora, ya que la señora Darling se llevó la mano al corazón y exclamó: —¡Oh, por qué no podrás quedarte así para siempre!

Se lleva a cabo también una presentación sobre las características del género. Se da cuenta de la diversidad de respuestas debido a cambios en el personaje a lo largo de la trama y su relación con distintos personajes y conflictos. Se determina la voz del narrador como parte de esta construcción. Se verbalizan diferencias que se encuentran al leer este texto y los anteriores (mitos y cuentos populares) con respecto a personajes, la extensión y los temas. Los alumnos responden y confrontan desde la ejemplificación con textos trabajados. Las respuestas recurrentes expresan que las novelas «tienen desarrollo; se leen en varios días; tienen muchos personajes; pasa mucho tiempo; hay más problemas; los personajes pueden ir a muchos lugares; un personaje se puede hacer grande...». Se realiza un relevamiento de características de las novelas en comparación con otras narrativas trabajadas en el Ciclo Básico y en sus escuelas: acción/trama/argumento, duración, descripciones, Narrador(es), personajes principales y secundarios, conflicto(s) principales y secundarios, tiempo(s) y espacio(s).

Como propuesta de escritura, se apunta hacia la caracterización del personaje para propiciar preguntas de los alumnos desde los análisis realizados. Dicha consigna se ajusta de acuerdo con las preguntas que surjan (como por ejemplo si es para publicar o a quién se lo presentaremos, si pueden ponerle un título y dibujar):

Realizar la presentación del personaje de Peter Pan teniendo en cuenta el debate en la clase y las síntesis comentadas. Releer pasajes de los capítulos que consideres necesarios. Describirlo a través de características físicas y de su ca-

rácter a través de la referencia a particularidades, acciones y relaciones. Esta presentación estará en la contraportada de la novela.

Se realiza una lectura y puesta en común de producciones (co-evaluación): el grupo y la docente realizan sugerencias que atiendan al ajuste a la consigna, a la coherencia con lo analizado en la clase y cohesión del texto de acuerdo con las prácticas adquiridas. Para finalizar, los alumnos leen sus presentaciones y debaten con sus compañeros sobre las producciones.

3. LA POESÍA

«La poesía es un árbol sin hojas que da sombra».

Juan Gelman.

«Explicar con palabras de este mundo que partió de mí un barco llevándome».

Alejandra Pizarnik.

«Se trata (...) de mirar en principio hacia “una ventana encendida”, empezar por abrir la puerta, dejarse conmover, divertirse, dejar que los textos nos hablen, sentir que nuestra costumbre se altera por instantes, y finalmente quedarse y habitar la poesía».

Elisa Boland.

En tanto metodología de trabajo y siguiendo uno de los ejes fundamentales de la materia, el Taller de Lengua e Iniciación Literaria se propone no sólo el estudio y análisis de poesías sino principalmente el desarrollo de la sensibilidad estética. Los alumnos del Ciclo Básico (Plástica y Música) trabajan durante su primer y segundo años en el Bachillerato de Bellas Artes, distintas formas de leer y conocer la poesía clásica y contemporánea (desde Federico García Lorca hasta Laura Devetach). De este modo, el progreso en clase y la capacidad de creación de hipótesis de lecturas poéticas (tanto individuales como grupales) nos permite a los profesores propiciar la producción poética de los alumnos (a lo largo de su recorrido educativo), que en ocasiones finaliza con una exposición. Asimismo, como colegio de arte, se incentiva el diálogo intertextual entre la poesía, la literatura y otros lenguajes artísticos.

3.1. OBJETIVOS

Los objetivos principales del eje de trabajo sobre poesía son:

Generales:

Leer y contemplar el texto poético como experiencia estética.

Aprender nuevos modos de lectura y uso de la palabra.

Desarrollar la reflexión metaliteraria y metalingüística.

Objetivos Específicos:

Descubrir poetas y poesías.

Saber utilizar y crear metáforas.

Aprender las categorías poéticas principales: verso, estrofa, sujeto lírico.

Conocer las diferencias con la narrativa: narrador, párrafo, frase.

Crear hipótesis de lectura (de forma grupal e individual).

Producir un Cuaderno de poesías'(de manera individual).

En este sentido, las dos actividades que se proponen a continuación intentan poner de manifiesto instancias diferentes del proceso de aprendizaje. La primera tiene como objetivo principal favorecer un primer acercamiento a la poesía, en el que de manera grupal y con ayuda del diccionario los alumnos puedan ir investigando los distintos sentidos de las palabras y las metáforas. De igual modo, los estudiantes irán ensayando una primera interpretación de la poesía (hipótesis poética) sin perder de vista la argumentación en sus opiniones y manteniendo en todos los casos la utilización aprendida de las categorías específicas (verso, estrofa, sujeto lírico, etc.). Por su parte, la segunda actividad corresponde a una instancia avanzada de las prácticas poéticas, se verá más adelante cómo los alumnos pueden producir sus propios textos poéticos y relacionarse intertextualmente con otras zonas del arte.

1. Los alumnos copian en un cuaderno de tapa dura y de hojas blancas lisas todas las poesías que aprenden a lo largo de los dos años del Ciclo Básico. Al finalizar este nivel educativo, cuentan con una antología de diversos autores. Uno de los objetivos de esta actividad es el desarrollo de la motricidad fina por medio de la escritura manuscrita.

3.2. ACTIVIDAD (INICIAL)

A partir de la poesía seleccionada:

Marcar con color la/las palabras más importantes de cada verso.

Buscar en el diccionario las palabras que no conozcan y escribir sus significados.

Escribir en un párrafo de qué trata la poesía teniendo en cuenta lo aprendido en clase.

Es verdad

¡Ay qué trabajo me cuesta

quererte como te quiero!

Por tu amor me duele el aire,

el corazón

y el sombrero.

¿Quién me compraría a mí

este cintillo que tengo

y esta tristeza de hilo

blanco, para hacer pañuelos?

¡Ay qué trabajo me cuesta

quererte como te quiero!

Federico García Lorca (1898–1936)

2. Se recomienda especialmente incluir en el corpus de la enseñanza poética los autores que el propio docente lea con frecuencia.

3. René Magritte (21 de noviembre de 1898, Lessines, Bélgica – 15 de agosto de 1967, Bruselas, Bélgica).

Objetivos de la actividad:

Comenzar a desarrollar una hipótesis poética.

Reconocer la pluralidad de sentidos de la palabra (diferentes entradas en el diccionario), de la metáfora y de la poesía.

Empezar a argumentar sus puntos de vista desde una lectura poética y con las categorías pertinentes (verso, sujeto lírico, etc.).

Como decíamos antes, la segunda actividad ha sido pensada para llevarse a cabo una vez que los alumnos hayan realizado varias lecturas e interpretaciones poéticas de diversos textos. La indagación frecuente en la obra de autores como Federico García Lorca, Antonio Machado, José Martí, Oliverio Girondo, Juan Gelman, Laura Devetach, Alejandra Pizarnik,² entre muchos otros, irá generando en el alumno un universo hermenéutico y de herramientas líricas, que podrá poner en juego en complicidad con su imaginación y creatividad llegado el momento de la producción.

Es sabido que los estudiantes del Bachillerato de Bellas Artes cursan materias de su especialidad estética en las que se les enseña a reconocer e interpretar los lenguajes artísticos. Sin embargo, la presente actividad no requiere de saberes previos sobre la historia o el lenguaje de las artes visuales, ya que lo que busca es el trabajo con un «disparador/motivador sensible» que potencie y engendre la creación de metáforas. En esta oportunidad, el artista elegido es el pintor Rene Magritte³, debido a que sus pinturas de corte surrealista y de atmósferas oníricas despiertan en cualquier espectador la construcción de múltiples imágenes. A partir de la observación y reflexión grupal sobre las reproducciones elegidas previamente por el docente, los alumnos irán *leyendo* las pinturas y crearán primero metáforas, luego, poesías.

3.3. ACTIVIDAD TALLER (AVANZADA):

Observar una pintura de Magritte.

Reflexionar de manera individual sobre la obra.

Escribir sentimientos, sensaciones, palabras diversas que la obra les despierte.

Pensar y escribir dos o tres metáforas sobre la pintura.

Pensar una hipótesis de lectura sobre la pintura.

Crear una poesía eligiendo algunos de los sentimientos y metáforas que les generó la pintura de Magritte.

Objetivos de la Actividad:

Crear su propia producción poética.

Construir metáforas.

Argumentar sus hipótesis de lectura.

Desarrollar la creatividad y la sensibilidad estética.

- Producir un diálogo intertextual entre la pintura y la poesía.
Exponer sus poesías en una muestra grupal.

4. LA ORTOGRAFÍA

En el marco del enfoque comunicativo, la ortografía es uno de los aspectos que contribuyen a optimizar la competencia comunicativa de los alumnos, que es el propósito educativo esencial del Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes.

Según Camps et al. (2007) las funciones más importantes del código gráfico pueden analizarse en dos planos: el plano lingüístico y comunicativo, de un lado; el plano sociológico, de otro. En primer lugar, en el plano lingüístico y comunicativo, el sistema ortográfico asegura la transmisión íntegra y no ambigua de los enunciados en el discurso escrito y, en el plano sociológico, la ortografía constituye un convenio necesario para que todos los miembros de una comunidad lingüística puedan asumirse como pertenecientes al grupo.

Con este enfoque, se intenta concientizar a los alumnos acerca de la importancia de respetar las convenciones ortográficas a fin de optimizar la eficacia comunicativa. Por otro lado, se destaca el aspecto social de la adecuación ortográfica al hacer énfasis en que todo enunciado proyecta una imagen del enunciador.

Desde esta misma perspectiva, en el Taller se propicia el uso de la letra cursiva, debido a que implica una destreza asociada a la psicomotricidad fina, favorece la adecuada segmentación de las palabras y su trazo revela la personalidad del escritor.

Si bien el trabajo con ortografía y caligrafía tiene sus momentos propios, son aspectos que se trabajan transversalmente en todos los contenidos del Taller, y en especial durante las actividades de producción de textos, que siempre incluyen una etapa de revisión y autocorrección, en la cual la ortografía recibe un tratamiento contextualizado dentro de la producción escrita.

4.1. ACTIVIDADES

A continuación, se presentan ejemplos de algunas actividades que realizan los alumnos.

- 1. A partir de la lectura de «Una bebida helada» (Adela Basch), «Los dos sordos» (Guillermo Tamayo) y «Diálogo porteño» (Horacio Clemente), escribir un diálogo en el que se produzca un malentendido entre los hablantes.

La producción de texto se realiza a partir del modelo textual del diálogo, que presenta un uso característico de los guiones de apertura de los parlamentos, y de los signos de exclamación e interrogación. Los alumnos tienen que imaginar y escribir una escena que incluya una situación inicial, complicaciones que surgen debido al malentendido, y la resolución de la situación. Para generar el malentendido incluyen expresiones con similitudes semánticas o fónicas (homófonos). Una vez que escriben una primera versión del texto, se realiza la etapa de revisión y reflexión sobre el uso adecuado de las convenciones ortográficas y de la puntuación. Como etapa final, se procede a la corrección y escritura definitiva del texto. De este modo, la ortografía y el uso de la letra cursiva se contextualizan en una tarea de producción de texto.

■ 2. Realizar antología poética en letra cursiva.

Ya hemos visto que la poesía tiene un lugar especial en nuestro Taller de Iniciación Literaria. Durante los dos años del Ciclo Básico, los alumnos confeccionan un Cuaderno de Poesías, a modo de antología de los poemas que leen y analizan en el Taller.

En primer lugar, copian en letra cursiva una versión borrador de la poesía. Luego revisan y corrigen la ortografía y la caligrafía, y finalmente pasan en limpio, siempre con letra cursiva, la poesía en el cuaderno. Hacia el final de segundo año, le agregan una carátula y el índice de la antología.

Durante este proceso, se espera que los alumnos fortalezcan la atención en los aspectos gráficos de las palabras, y que la *lentitud* y las ligaduras de la escritura cursiva propicien la reflexión y el goce por las palabras.

Por último, se propone la siguiente actividad:

■ Fragmentos de *La niña lista* (para 1er año) y de *Peter Pan* (para 2do año): dictado de texto conocido

Proponemos que trabajen en grupos a fin de pensar y discutir distintas estrategias para que los alumnos preparen y realicen el dictado, y también establecer cuáles serían los criterios de corrección del docente.

CONCLUSIONES

El Taller de Lengua e iniciación literaria constituye un espacio introductorio al nivel secundario y como tal se enfoca en desarrollar las macro-

habilidades que son requeridas no solamente en el área de Lengua y Literatura sino también en las demás asignaturas generales y específicas que integran el plan de estudios del Bachillerato de Bellas Artes. La comprensión y la producción de textos orales y escritos se trabajan a partir de actividades diversas, de las cuales se ha presentado una muestra representativa en este trabajo. La literatura aporta además al desarrollo de la competencia estética de los alumnos, sumándose así a la Música y la Plástica que las orientaciones artísticas proveen.

Durante las I Jornadas de la Enseñanza de la Lengua, socializar las actividades presentadas resultó un intercambio enriquecedor tanto para las docentes como para quienes asistieron al taller, dado que se visibilizaron problemáticas que surgen al producir textos acordes con determinadas finalidades y se discutieron posibles maneras de encauzarlas. A modo de síntesis, se presentan algunos comentarios sobre el desarrollo del Taller.

Respecto de las actividades propuestas en el apartado sobre la reflexión lingüística, se resolvieron específicamente aquellas que demostraron que el uso de la lengua resulta eficaz si los alumnos son conscientes de las opciones que les ofrece el sistema lingüístico y si logran cuestionar y monitorear sus producciones. Por ejemplo, problematizar el modo en que se desarrollan las relaciones sociales a la luz de la ausencia-presencia de cortesía en los intercambios verbales, favorece el uso de procedimientos que redundan en beneficio del enunciador. Identificar actitudes de cortesía y de descortesía en el cuento dado, así como reflexionar sobre sus consecuencias, contribuye a que los alumnos tomen conciencia de sus opciones discursivas cotidianas.

En relación con la Poesía, el trabajo con las pinturas de René Magritte dio lugar a reflexiones y sensaciones que permitieron la construcción de imágenes y metáforas plasmadas en producciones poéticas que las talleristas socializaron. Esto mismo sucede con nuestros alumnos del Ciclo Básico, por lo que resultó una actividad novedosa para el desarrollo de la creatividad y la sensibilidad estética.

Con respecto a la novela, tras la exposición de la experiencia presentada, los asistentes al taller eligieron una novela que trabajen en sus cursos y propusieron al menos una consigna de escritura que diera cuenta del análisis de uno o más personajes a lo largo de la obra. Plantearon actividades previas a la consigna y definieron propósitos de la actividad.

Finalmente, se presentó la necesidad de trabajar transversalmente con la ortografía, en todos los contenidos del Taller, especialmente durante la producción de textos, en la cual se aborda de manera contextualizada. También se realizan actividades específicas, como los dictados, conside-

rados por los asistentes al taller como un aspecto a discutir: se propusieron distintas estrategias para que los alumnos preparen y realicen el dictado, haciendo hincapié en la necesidad del carácter individualizado de la corrección y autocorrección por parte de los alumnos.

Los asistentes al taller resolvieron actividades y manifestaron la necesidad de implementarlas y/o sostenerlas durante la escolarización primaria, a fin de que los alumnos adquieran destrezas necesarias no sólo para las distintas áreas de sus estudios secundarios sino para sus prácticas comunicativas cotidianas. El intercambio que se llevó a cabo nos resultó alentador para seguir trabajando, repensando y construyendo nuestras prácticas desde el enfoque comunicativo presentado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bachillerato de Bellas Artes (2014). *Proyecto académico y de gestión*. Recuperado de www.bba.unlp.edu.ar

Barrie, J. M. (2006). *Peter Pan*. Buenos Aires: Alfaguara.

Boland, E. (2011). *Poesía para chicos. Teoría, textos, propuestas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Bloom, H. (2003). *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. Barcelona: Anagrama.

Calsamiglia H. y Tusón Valls A. (1999). Los modos de organización del discurso –Las relaciones interpersonales, la cortesía y la modalización. En: *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.

Dellarciprete, Escudier, M.A.; Piatti, G.; R.; Teichmann, R.; Tiberi, L. (2006). Reestructuración de la asignatura Lengua y Literatura en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP. En: *Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación II*. La Plata: Bachillerato de Bellas Artes.

García Lorca, F. (2008). *Mariposa del aire*. Buenos Aires: Colihue.

García Lorca, F. (1999). *Federico*. Buenos Aires: Colihue.

Gelman, Juan. (22 de octubre de 2014). La poesía es un árbol sin hojas que da sombra. *Diario Sur*. Sección Cultura y Espectáculos. Recuperado de <https://bit.ly/2IYqQaf>

Jorba, J.; Gómez, I. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza–aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Editorial Síntesis.

Piatti, Guillermina, M.E. Escudier, N. Iribe, P. Niemelä y Lila Tiberi (2014). *Manual de Gramática del español*, versión impresa revisada. La Plata: EDULP.

Pizarnik, A. (2007). *Poesía completa*. Buenos Aires: Lumen.

MARÍA AYLÉN BARRIONUEVO IRIBARNE es Profesora en Letras, Especialista Docente de nivel Superior en Educación y TIC y Maestra Especializada en Educación Primaria. Actualmente se desempeña como capacitadora del Programa Nacional de Formación Docente y como profesora en Institutos Superiores de Formación Docente, en el Bachillerato de Bellas Artes y en escuelas de la DGCyE. Ha coordinado talleres de Lectura y Escritura en espacios públicos y privados.

MARÍA ALMA MORAN es Profesora en Letras, Investigadora en Formación y Becaria de Doctorado en el Centro de Teoría y Crítica Literaria (CTCL), IdHICS-CONICET-UNLP y Miembro asociado del CRLA-Archivos (ITEM-CNRS-Francia) Université de Poitiers. Actualmente se desempeña como Profesora del Curso de Ingreso (Letras-UNLP) y del Taller de Lengua e Iniciación Literaria en el Bachillerato de Bellas Artes.

PAULA NIEMELÄ es Profesora en Letras y se encuentra en la etapa final de la Especialización en Enseñanza de Español a Extranjeros (ELSE). Es alumna de la Maestría en Literaturas Comparadas. Se desempeña como Profesora de Lengua y Literatura en el Bachillerato de Bellas Artes y en escuelas dependientes de la DGCyE provincia de Buenos Aires.

LILA TIBERI es Profesora en Letras. Actualmente es docente del Bachillerato de Bellas Artes, donde también se desempeña como ayudante del Departamento de Lenguas y Literatura. Ha desarrollado proyectos de investigación y de extensión vinculados con la enseñanza de la gramática en el nivel medio y ha contribuido en la producción de trabajos relacionados con dicha temática. Es profesora en la Escuela de Educación Secundaria Nro. 56 y del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nro. 8.

GUILLERMINA PIATTI es Magíster en Enseñanza de Español a extranjeros y Magíster en Lingüística, además se encuentra en la etapa final del Doctorado en Letras. Se desempeña como profesora adjunta en el departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde también es coordinadora académica del área de enseñanza de Español a extranjeros. En el nivel preuniversitario, dirige el Departamento de Lenguas y Literatura del Bachillerato de Bellas Artes.



La enseñanza de la lengua en la escuela secundaria: el aporte de la gramática discursiva

MARÍA SOLEDAD FUNES

CONICET-
Universidad de Buenos Aires

ANABELLA LAURA POGGIO

Universidad de Buenos Aires

MARÍA CECILIA ROMERO

Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo de taller que plantearemos en esta presentación tiene como objetivo principal pensar actividades que nos permitan hacer reingresar a las aulas la reflexión sobre la gramática de la lengua materna. Nos proponemos discutir algunas propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura integradas, que fueron formuladas en base al modelo gramatical del Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP). Este enfoque teórico considera que la gramática no preexiste al uso, sino que emerge de él como una serie de regularidades que se han sedimentado por su éxito comunicativo. Por lo tanto, las propuestas que presentaremos parten de situaciones de enseñanza que motivan la reflexión gramatical a partir de la lectura de textos auténticos.

En esta presentación someteremos a discusión dos actividades que abordan la enseñanza del nominal, conocido en otras teorías como construcción sustantiva, aunque existen diferencias conceptuales entre una y otra designación. El nominal es una construcción conformada por un nombre, que funciona como núcleo semántico-sintáctico, y sus modificadores, que lo especifican. El ECP es una teoría gramatical centrada en el nombre: la percepción del objeto (que se instancia gramaticalmente en el nominal) es una percepción primaria, previa a la conceptualización de las interacciones. Por este motivo, partimos del análisis y la reflexión sobre los nominales pensando en que serán los objetos o entidades perfiladas en estas construcciones los que entrarán en interacción cuando abordemos el análisis de las cláusulas. Es decir que las entidades conceptualizadas en el nombre son preexistentes a la interacción: determinados

actantes entran en relación a nivel clausular; no es el verbo el que asigna roles o papeles temáticos.

En primer lugar, presentaremos brevemente el enfoque desde el que trabajamos y el concepto de «esquema nominal»; luego, expondremos una secuencia didáctica que aborda la enseñanza del nominal a partir de un texto literario; finalmente, nos ocuparemos del problema de la concordancia de género.

PALABRAS CLAVE

Enfoque cognitivo, prototípico, gramática, discurso, nominal.

INTRODUCCIÓN

¿POR QUÉ ENSEÑAR GRAMÁTICA EN LA ESCUELA MEDIA?

Hace algunos años, las profesoras de este taller empezamos a pensar por qué docentes y alumnos consideraban «sin sentido» la enseñanza de la gramática de la lengua materna, reducida en las escuelas secundarias, a decir verdad, al análisis mecánico de oraciones creadas *ad hoc* para enseñar funciones sintácticas. Esta preocupación nos atraviesa fuertemente porque nos dedicamos a enseñar gramática, porque nos fascinamos con la misma y porque consideramos que la lengua materna es constitutiva de nuestras prácticas sociales y de nuestra identidad como sujetos.

La nueva forma de pensar la enseñanza de la lengua en las escuelas medias que ha ingresado con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) a los diferentes diseños curriculares nos permitiría, en principio, reflexionar sobre la lengua materna de modo integral con las prácticas discursivas constituidas en y por el lenguaje. Sin embargo, lo que se observa de hecho en las aulas es el abandono de la enseñanza de la gramática. Una posible explicación podría ser que los enfoques gramaticales que predominan en la formulación de los contenidos de los diseños siguen estando basados en los modelos estructuralistas que consideran a la lengua como un conjunto inmanente de reglas invariables y que proponen como unidad máxima de análisis la oración, descontextualizada de su situación real de uso. Por lo tanto, lo que se produce es una falta de cohesión entre los objetivos de enseñanza-aprendizaje y el marco teórico desde el que se pretende abordar esos objetivos. El resultado: la enseñanza de la lengua sigue divorciada de la enseñanza de la literatura y de los otros géneros discursivos, ya que el enfoque lingüístico que subyace a la propuesta no considera el uso de las formas.

El tipo de investigación que estamos realizando está fundado en la convicción de que existe un enfoque teórico¹ (al menos uno que nosotras conocemos y manejamos) que nos permitiría «dar el salto» para sortear los obstáculos a los que se enfrenta hoy en día la enseñanza de la lengua en el nivel medio y, así, superar las limitaciones que implican operar en un nivel oracional y meramente formal. Sostenemos que es vital retomar la reflexión sobre la lengua en las aulas, ya que se trata de una herramienta cognitiva fundamental que permitirá a los estudiantes no sólo reflexionar sobre las formas en que la gramática conceptualiza la realidad circundante y cómo esas conceptualizaciones son el producto de la interacción social, sino que también les brindará la posibilidad de mejorar su comprensión lectora y adquirir herramientas para perfeccionar su escritura.

1. Véase el apartado siguiente.

MARCO TEÓRICO

El Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) es una teoría gramatical que surgió en la década de 1970 en disidencia con los enfoques formales del lenguaje, particularmente con el Generativismo. Sus principales referentes son George Lakoff y Ronald Langacker, cuyas publicaciones iniciales, *Woman, fire and dangerous things* (Lakoff, 1987) y *Foundations of Cognitive Grammar* (Langacker, 1987) sentaron los presupuestos fundamentales de este enfoque.

En relación con la facultad de lenguaje, el ECP sostiene que no es una facultad modular, y por lo tanto, no puede separarse tajantemente de otras facultades de la cognición humana (como la memoria, la percepción visual o la actividad motora), ya que la representación del conocimiento de tipo lingüístico es esencialmente la misma que la representación de otras estructuras conceptuales. De la concepción no modularista del lenguaje se desprende que para el ECP, la gramática no constituye un nivel formal de representación autónomo, sino que se encuentra motivada por la semántica y la pragmática. En este sentido, la gramática no es uniforme ni estática sino que se encuentra en permanente construcción, se entiende como una Gramática Emergente del discurso (Hopper, 1988): las estructuras o regularidades provienen del discurso, no son categorías preexistentes. La gramática, entonces, es un conjunto de convenciones sedimentadas que se han rutinizado a partir de la frecuencia y de su éxito comunicativo. En consecuencia, es concebida como un ordenamiento de los signos motivado por las necesidades comunicativas. Así, el valor de las formas lingüísticas en el sistema de la lengua no se determina por rasgos binarios sino por confluencia de atributos. El análisis de las formas en contexto permite establecer el valor (de uso más frecuente o prototípico) de cada una de ellas.

La noción de esquema nominal

Para el ECP, la cognición humana se organiza por medio de Modelos Cognitivos Idealizados (MCI). Según este enfoque, existen dos MCI que están en la base de la conceptualización de los nombres y de los verbos: el MCI de escenario, donde se objetiviza la interacción de un participante con una región, y el MCI de bola de billar o cadena de acción, donde los objetos físicos discretos se mueven e interactúan energéticamente cuando entran en contacto.

El MCI de escenario consiste en destacar una figura contra un fondo: la figura sería el nombre, mientras que el fondo sería el contexto, la construcción donde está inserto. El concepto de «escenario» hace referencia a la experiencia que tiene un espectador ante una escena teatral: lo que observa es un escenario estable, en el que los actores se mueven, manejan ciertos objetos de utilería e interactúan (entre sí o con los objetos). La percepción de figura/fondo es una forma de organización de la realidad (retomada de la Gestalt): el sujeto identifica entidades por las cualidades comunes que observa en distintos objetos, que pueden ser semejantes o iguales entre sí. Una vez identificadas esas semejanzas, automáticamente las nombra. Este proceso de identificación del objeto se va a dar contra un fondo, porque el objeto siempre aparece en un contexto. El objeto identificado presenta un conjunto de atributos que ocurren simultáneamente.

En resumen, el MCI de escenario se gramaticaliza en el nominal, cuyo núcleo es el nombre o sustantivo. Mientras el sustantivo designa un tipo de «cosa» («mesa»), el «nominal» designa una instancia del tipo («esta mesa de madera»). La diferencia entre tipo e instancia nos lleva, desde el ECP, a hablar de «esquema nominal» en lugar de sustantivo o nombre. Se retoma la idea de esquema planteada por Langacker (1987: 68). Este concepto se relaciona con el presupuesto de que el signo es una representación cognitiva del acceso que los hablantes tienen al mundo a través de sus sentidos. Estos signos muestran una distribución de atributos ni necesaria ni suficiente sino prototípica, lo que implica que los atributos de una categoría pueden o no estar todos presentes, que alguno(s) pueden estar presentes en más miembros de la categoría, por lo que podemos decir que son más determinantes para la categoría que otros y que otros pueden estar menos presentes, por lo que serían menos determinantes para la caracterización de la categoría. A su vez dichos atributos pueden estar presentes, pero en distinto grado en uno o más miembros de la misma categoría. Tomando esta concepción de esquema, se propone la expresión esquema nominal para denominar la construcción cuyo núcleo es un nombre.

Si atendemos a la enseñanza del sustantivo en la escuela secundaria, nos encontraremos con la presencia ineludible de las clasificaciones semánticas binarias: propios/comunes; individuales/colectivos; contables/incontables; concretos/abstractos. Esta clasificación se encuentra sustentada teóricamente, por ejemplo, en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (Bosque, 1999, Capítulo 1). Borzi (2012) reformula estas clasificaciones teniendo en cuenta la ya mencionada noción de esquema de Langacker. Partiendo del concepto de MCI, reelabora las sucesivas

en la lengua. La noción de «esquema nominal», a su vez, nos brinda la posibilidad de reflexionar sobre la presencia del sujeto enunciador ya que no todos los modificadores del nombre dan el mismo tipo de información: algunos muestran una propiedad del objeto (seleccionada por un sujeto), otros muestran una evaluación del hablante, otros anclan el nominal en el discurso. Estas posibilidades reflexivas que nos provee este marco teórico ayudan a mejorar la comprensión lectora porque se está partiendo del análisis del texto para reflexionar sobre la gramática con el fin de volver al texto y vincular el análisis gramatical con el sentido global construido en ese universo discursivo.

La noción de concordancia

El nominal se construye a partir de determinadas conexiones sintácticas. Dichas conexiones sintácticas se ven reflejadas materialmente en las categorías morfológicas de género y número que poseen los sustantivos y otros elementos que componen al nominal tal como los adjetivos.

Estas conexiones sintácticas constituyen a su vez el primer paso de la morfología hacia la sintaxis porque son la señal que el hablante le da al interlocutor para que este reconstruya con qué otro u otros conceptos debe relacionar cada sustantivo o nominal si quiere reconstruir estructuralmente y luego semánticamente el mensaje.

La concordancia es un contenido que principalmente ha sido abordado en la escuela, desde los manuales escolares, de dos maneras. Por un lado desde el uso normativo, es decir; la concordancia vista desde las reglas de escritura. En este aspecto, encontramos manuales que reflejan las reglas de concordancia y presentan actividades referidas solamente al uso acertado de determinada regla.

Por otro lado, la concordancia ha sido desarrollada como contenido gramatical a partir de distintos aspectos que no siempre aparecen relacionados. De tal forma, los aspectos morfológicos que atañen a la concordancia como conexión sintáctica están generalmente desplegados en términos de listas de variaciones. Es decir, para explicar la concordancia dentro de una construcción sustantiva en una determinada actividad, se terminan formulando las distintas variaciones que se encuentran para un sustantivo femenino. Por ejemplo, observamos en los manuales cuadros y listas de palabras sueltas en los que aparecen los distintos morfemas para el femenino. A su vez, es tarea del alumno completar dichos cuadros de forma mecánica. También aparecen consignas del tipo: «transformar las siguientes frases al femenino». Nos preguntamos qué sentido tienen este tipo de actividades para pensar en la enseñanza.

Desde el ECP entendemos que la concordancia es una relación entre componentes de una construcción y que esta relación, que en principio se define en términos sintácticos, se despliega en todos los niveles del lenguaje: el fonológico, el morfológico, el semántico, el sintáctico y el pragmático. Desde esta perspectiva entendemos que será el hablante quien decidirá cuánta claridad expondrá en determinada construcción atendiendo a sus intenciones. Esta manera de pensar un contenido gramatical como la concordancia nos permite entender que la gramática es un constructo del hablante. En este sentido, Borzi sostiene:

hay conexiones sintácticas que son mejores ejemplos que otras, la más explícita, la concordancia propiamente dicha es el mejor ejemplo porque muestra todos los alomorfos en una construcción y es en consecuencia la que propicia mensajes más transparentes. Es decir que la transparencia del mensaje depende de la prototipicidad de los elementos que lo integran (2014: 6).

A partir de esta noción de prototipicidad del ECP sostenemos que hay mensajes más transparentes y otros no tanto en la construcción de la concordancia. Por tal motivo, distinguimos una «concordancia plena» en un ejemplo como: *Una escritora y traductora argentina*, y casos en los que la concordancia no es tan clara como en *Un abogado, político y periodista rioplatense*.

En términos de construcción, básicamente encontramos dos tipos de concordancia: dentro del nominal y la concordancia sujeto-verbo. En esta propuesta abordaremos sólo el primer tipo y nos enfocaremos en una sola categoría gramatical: el género.

Desde el ECP entendemos que el sustantivo es el esquema de clase de palabra que gramaticaliza la conceptualización de los objetos, y como el sexo queda asociado a objetos y no a propiedades o interacciones, acepta el ECP que será el sustantivo el que oriente el género del nominal, aunque se prefiera no hablar de «género inherente». A este respecto, Otheguy y Stern (2000), investigadores que adhieren al ECP, se postulan en contra de la asociación «un género para cada sustantivo» (el/*la violín y la/*el espada), y consecuentemente contra la noción de género «inherente», contemplando dentro de su argumentación casos en los que un mismo sustantivo recibe más de un género (el/la valiente). Desde el ECP, entendemos que hay tres formas para el género: el femenino, el masculino y el neutro.

A su vez, encontramos tres formas de manifestar el género en la lengua. La primera es la morfológica. Por ejemplo en la construcción *la escritora*, el sustantivo presenta el morfema *a* para su manifestación. Pero,

como ya hemos dicho, el género no siempre se manifiesta a través de un morfema. Por ejemplo, para distinguir el género de una palabra como *sapo* el hablante utiliza una palabra adicional, es decir, *sapo macho* o *sapo hembra*. Aquí hablamos de manifestación léxica del género. Finalmente, nos encontramos frente a una expresión como *un político rioplatense*: en este caso el hablante debe recurrir a un artículo indefinido para establecer relación con el sustantivo «político». Esta última se llama manifestación sintáctica del género.

SECUENCIA DIDÁCTICA SOBRE EL NOMINAL

La propuesta que presentaremos a continuación está pensada para un 1° año del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires o un 2° año de la escuela secundaria básica del Gran Buenos Aires. Las actividades que plantearemos se inscriben secuencialmente en el trabajo sobre la lectura de textos literarios breves (cuentos, mitos, leyendas, fábulas). El objetivo general de la propuesta es favorecer la comprensión lectora de un texto literario partiendo de la reflexión metalingüística sobre la construcción de los participantes del relato y sus atributos. El objetivo más específico, vinculado a los contenidos gramaticales, es introducir conceptualmente una forma de clasificación gradual de los nombres, que atienda al significado construido en un texto específico.

Para esta secuencia seleccionamos el cuento «La leyenda del tigre del espejo», en la versión de Graciela Pérez Aguilar (véase el cuento completo en el Anexo). Este texto presenta la particularidad de construir un mundo fantástico, el mundo de los seres de los espejos, lo que conlleva la descripción de estos seres y su comparación con los seres del mundo en el que habita un emperador. Estas descripciones son el motivo fundamental por el que elegimos este texto para introducir la noción de nominal y la clasificación de tipo gradual, ya que la abundancia de nominales que designan a los diferentes actantes del relato nos permite reflexionar sobre estas cuestiones.

La secuencia se iniciará con la lectura del texto. La lectura podrá hacerse en forma silenciosa o compartida, dependiendo de las características del curso y de la decisión de cada docente. Se sugiere hacer por lo menos dos lecturas y luego una puesta en común guiada por el docente para evaluar la comprensión.

A continuación proponemos algunas consignas para trabajar la lectura del texto. El tiempo consignado a la actividad se corresponde con la realización de todas las consignas.

CLASES 1 Y 2: LECTURA Y COMPRENSIÓN GLOBAL DEL RELATO (160')

Después de la lectura del texto y de la puesta en común se podrán realizar las consignas que les presentamos a continuación. Hay diferentes tipos de consignas que nos permitirán trabajar diferentes aspectos del relato.

1. ¿En qué tiempo se sitúan los hechos narrados por la leyenda? Subrayen la frase que ubica temporalmente los hechos.
2. Identifiquen otras expresiones temporales: ¿podemos definir en cuánto tiempo, de inicio a fin, transcurren los hechos?

Las preguntas 1 y 2 son útiles a los fines de trabajar, desde un aspecto sintáctico-semántico (como son las expresiones de tiempo) las características del género leyenda, en particular la ubicación en el tiempo que suelen hacer estos relatos y la construcción narrativa de la temporalidad, en la que prima la indeterminación.

3. Señalen las partes de la narración: situación inicial; conflicto narrativo; resolución del conflicto.
4. ¿Qué tiempos verbales se usan en la narración? Subrayen los verbos y señalen en qué parte del texto se produce el cambio de tiempo. ¿Por qué pasa eso?

En el caso de las consignas 3 y 4, podemos correlacionar la estructura canónica de la narración (situación inicial - conflicto - resolución) con el significado de los tiempos del pretérito, particularmente el contraste perfecto/imperfecto.

5. Resuman en una frase corta (si es posible, en una oración unimembre) el tema de cada párrafo del texto.
6. Elaboren la secuencia narrativa de la leyenda. Empezamos por:
Existencia de dos mundos separados que convivían sin problemas.

Las consignas 5 y 6 requieren dos tipos de habilidades: por un lado, la comprensión del texto; por otro, la reformulación de aquello que se comprendió en términos de una estructura particular. Se practica mucho la construcción de oraciones unimembres y las nominalizaciones.

7. ¿Qué explica esta leyenda? Justifiquen.
8. El texto termina con la siguiente frase: «Sin embargo, la historia también dice que un día los seres humanos del espejo se despertarán de este sueño mágico, y que el primero en despertarse será un nuevo tigre. Entonces, los espejos no nos devolverán nuestra imagen sino otra diferente. Cada vez más diferente y cada vez más parecida al resplandor del tigre liberado». ¿Qué anuncia este final?

La Plata, 31 de marzo y 1 de abril de 2017

Finalmente, las consignas 7 y 8 apuntan a la comprensión global del texto y a la posibilidad de relacionar esa comprensión con las características del género leyenda.

CLASES 3 Y 4: DE LA REFLEXIÓN SEMÁNTICA A LA SINTAXIS (160')

Estas clases están enfocadas en el trabajo con una mirada más microscópica sobre los textos. En la primera consigna, apuntamos a que identifiquen los actantes del relato, es decir, quiénes realizan las acciones y quiénes o qué las padecen (básicamente, agente y paciente).

- 1. Marquen en las oraciones subrayadas² quiénes son los personajes que realizan las acciones y quiénes sufren esas acciones.

En relación con los actantes, la consigna 2 plantea una comparación entre estructuras, para que puedan diferenciar las cláusulas más prototípicas (AGENTE + INTERACCIÓN + PACIENTE) de las menos prototípicas (CLÁUSULAS UNIMEMBRES CON NOMINALIZACIONES).

- 2. Véase el cuento completo con los elementos subrayados en el Anexo.

- 2. Analicen las diferencias entre las oraciones subrayadas y las oraciones que escribimos para la secuencia narrativa del punto 6 de la clase pasada.

A partir de la consigna número 3 hasta la 7 nos enfocamos en el trabajo sobre los nominales que designan los diferentes actantes del relato. Partimos de la identificación de esas estructuras de sentido para llegar a la reflexión sobre la clase de atributos que se predicán de cada designado. En la consigna 7 buscamos introducir la diferencia entre un adjetivo que evalúa y otro que describe y, también, la diferencia en la conceptualización de lo +/- concreto.

- 3. Señalen con un círculo los adjetivos utilizados en el texto para caracterizar a la gente de los espejos. Por ejemplo: «eran más pálidos».
- 4. Subrayen en el texto otras construcciones que se utilicen para caracterizar a la gente de los espejos. Por ejemplo: «tenían un pelaje cristalino».
- 5. ¿Qué tonos o colores predominan en el texto? Dibujen un humano y un animal del mundo de los espejos a partir de las descripciones.
- 6. Señalen en cada una de las construcciones (nominales) que aparecen en la lista si los modificadores del nombre señalan: 1. un atributo propio del objeto (color, tamaño, material, etc.), 2. una relación (posesión, procedencia, etc.) o una evaluación del hablante:
un pelaje cristalino
plumas transparentes

*ojos de un color plateado
las noches de luna
el tigre era el más hermoso de estos animales
lanzas de plata
espadas de cristal
un espejo de pared
una trágica pérdida de vidas
el Emperador, desvelado*

7. Dibujen los elementos descriptos que sea posible dibujar.

CLASE 5. EL CONTINUUM CONCRETO-ABSTRACTO (80')

Esta clase estará destinada a la sistematización de lo que se trabajó en las clases 3 y 4. El objetivo es plantear el continuum que permite explicar por qué hay nominales +concretos, otros +/-concretos y otros -concretos (o +abstractos) a partir de una serie de atributos. El disparador para iniciar la explicación podría ser la siguiente pregunta: ¿Qué elementos de la lista de la clase pasada no pudieron dibujar? ¿Por qué?

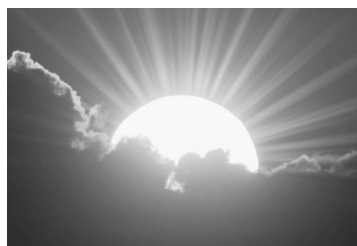
A continuación, se mostrarán las siguientes imágenes (u otras) con los nominales que conceptualizan el designado para cada caso. La consigna será:

Observen con atención las siguientes imágenes y describanlas:

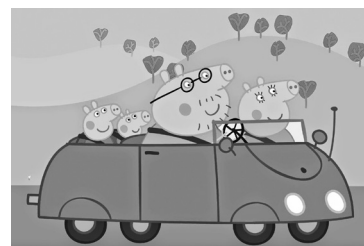
1. ¿Cuáles son las imágenes en las que el designado se puede describir usando sólo el sentido de la vista?
2. ¿Cuáles son las imágenes en las que necesitamos establecer una relación entre el objeto que aparece en la imagen y otro objeto o una circunstancia para describir el designado?
3. ¿Cuáles son las imágenes en las que el designado es un resultado de una acción o de una circunstancia?



Un árbol



El día



El auto de papá



La oscuridad



La destrucción de la ciudad

Una vez discutidas estas preguntas, la explicación tentativa que podría introducirse como sistematización del contenido gramatical será la siguiente:

+CONCRETO

El acto de percibir un árbol como el de la imagen y nombrarlo implica reconocer una figura (el árbol) contra un fondo (el bosque). Cuando hacemos esta distinción focalizamos la mirada en las características más salientes del objeto: su forma, su tamaño, sus colores, sus límites. Es así que los nombres más concretos tendrán como atributos: [+delimitado] [+estático] [+contable] [+opaco].

+/- CONCRETO

Ahora bien: si pensamos en la imagen que lleva por título “el día” lo que percibimos con la vista no es exactamente lo que estamos nombrando. ¿Por qué? Porque el sol (que es el objeto que recortamos contra un fondo) puede ser percibido por uno de nuestros sentidos, pero ¿cómo entendemos el sol en relación al concepto «día»? Justamente, el sol indica que un nuevo día ha comenzado, es decir, funciona a la manera de un índice. Por lo tanto establecemos una relación entre eso que vemos (el sol) y lo que eso indica (el día). Este sustantivo ya no es tan concreto como «un árbol» porque carece de algunos de los atributos que señalamos para los nombres más concretos: [-delimitado] [+/- estático] [+contable] [-opaco]. Entonces, ¿es concreto o es abstracto? Diríamos que es las dos cosas a la vez. O que es [+/- concreto]. Es decir, que si hiciéramos una escala que fuera de lo [+concreto] a lo [+abstracto] «el día» estaría ubicado en el medio.

+ABSTRACTO

Cuando observamos la imagen de la ciudad destruida también tenemos un índice: los escombros nos están mostrando la destrucción. Pero, a diferencia del caso anterior, tenemos aquí una serie de participantes que llevan a cabo acciones que se presentan como un resultado. Es decir, «la destrucción de la ciudad» implica que «alguien» (agente) llevó a cabo una serie de acciones para destruir la ciudad (paciente). Lo que está nombrando «la destrucción de la ciudad» es el resultado de esa acción: [-delimitado] [-estático] [-contable] [+interacción] [+estructura de actantes]. Estos ejemplos constituyen un punto de confluencia entre el nominal y la cláusula, ya que «la destrucción de la ciudad» puede pensarse como la cosificación de una acción.

Una vez presentados los atributos de la escala que va de lo +concreto a lo +abstracto, propondremos a los alumnos ubicar algunos elementos en una escala incompleta para corroborar la comprensión de los conceptos:

DE LO MÁS CONCRETO A LO MÁS ABSTRACTO

Ubiquen en la siguiente escala las imágenes que no fueron utilizadas en la explicación y justifiquen su ubicación:



Diagrama 2.

CLASE 6. EL CONTINUUM CONCRETO-ABSTRACTO (80')

En esta clase volveremos sobre el texto leído, «La leyenda del tigre del espejo», para trabajar sobre el continuum concreto-abstracto. La idea es trabajar siempre con el nominal, no con el sustantivo, ya que los elementos que acompañan al nombre tienen una alta incidencia sobre la conceptualización del designado como +concreto o +abstracto. La segunda parte de la consigna 1 puede hacerse o no. En general, pensar en una clasificación previa por atributos comunes que parte básicamente del sentido los ayuda mucho en la organización de los elementos y les facilita la confección de la escala.

1. Relean «La leyenda del tigre del espejo». Agrupen los siguientes nominales extraídos de la leyenda en conjuntos que tengan una característica en común:
 - las noches de luna
 - un pelaje cristalino
 - sus dientes
 - la red
 - el majestuoso animal
 - los dos ejércitos
 - los soldados del Emperador
 - su poder
 - nuestros gestos
2. Ordenen los nominales en una escala que vaya del nombre más concreto al nombre más abstracto. Justifiquen su respuesta.

CLASE 7. TALLER DE ESCRITURA (80') CIERRE DE LA SECUENCIA

Como cierre de la secuencia, proponemos una actividad de escritura que retome el final premonitorio de la leyenda. De hecho, hay una segunda parte de esta leyenda, también en la versión de Graciela Pérez Aguilar, que podría llevarse al aula para comparar las resoluciones que dieron los alumnos con la de la escritora. La consigna de escritura apunta a retomar el trabajo realizado sobre los nominales, ya que se les solicita a los alumnos que caractericen a los nuevos personajes. Esta caracterización puede también hacerse como actividad previa a la escritura.

A partir del anuncio premonitorio con el que cierra «La leyenda del tigre del espejo», imaginen cómo podría ser la continuación de la leyenda, qué personajes intervendrían, cómo sería el tigre que despertará, etc. y escriban la segunda parte de la historia.

No se olviden de caracterizar a los personajes según los atributos que poseen dependiendo del mundo al que pertenecen.

SECUENCIA DIDÁCTICA SOBRE LA CONCORDANCIA EN GÉNERO

En esta secuencia se espera que los alumnos logren acercarse al reconocimiento de las distintas formas de manifestación del género en la lengua escrita.

Asimismo el contenido a tratar se despliega en forma de quehacer del alumno y lo expresamos así: identificar las distintas formas en que se representa la noción de género (morfológica, léxica, sintáctica) en diversas expresiones.

El método que proponemos trabajar parte de la lectura compartida en el aula. Durante la lectura, el rol del docente como guía y como motivador de la reflexión metalingüística es fundamental. Es decir, el propósito de lectura para la ocasión propuesta es que el lector/alumno reflexione sobre la construcción del designado/s en los textos facilitados.

Es por ello que esta secuencia se construye sobre un material previamente seleccionado. En este caso, presentamos tres textos (véanse en el Anexo los Textos 1, 2 y 3) en los que predomina una trama descriptiva y en los que existe un designado que se va construyendo de manera diferente durante el discurso escrito.

Tomaremos el texto 2 y desarrollaremos a continuación una propuesta modélica.

El texto 2 es una biografía que se construye sobre la base de un designado: Graciela Montes. Este designado se va reconstruyendo a lo largo del texto bajo distintos nominales y el hablante va construyendo distintas percepciones de él. Se les pedirá a los alumnos que detecten estas construcciones con ayuda del docente. De esta forma, esperamos que los alumnos encuentren las siguientes construcciones:

Una escritora y traductora argentina;
Profesora en Letras;
Miembro fundador de ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina);
Cofundadora de la revista cultural «La Mancha»;
Codirectora durante sus dos primeros años.

Estos nominales que se van planteando en el discurso escrito manifiestan conexiones más o menos transparentes. La categoría de género se encuentra atravesada en el texto por la intencionalidad del formato biografía y el propósito de la lectura: conocer sobre la vida de Graciela Montes.

Una vez que los estudiantes hayan detectado estas construcciones, el docente los guiará a partir de tres preguntas básicas:

1. ¿Cuál es el designado que intenta construir el texto de forma permanente?
2. ¿Cuáles son las distintas formas de nombrarlo?
3. ¿Cómo se manifiesta la noción de género en esas construcciones?

Luego de la puesta en común de estas preguntas, entendemos que se produce el momento de sistematización de saberes. Es decir el momento en el que el docente deberá presentar el sistema que permita entender la idea de concordancia, las construcciones que son más transparentes y las que no; las distintas manifestaciones morfológicas del género femenino y cómo se conectan.

La última parte de esta secuencia tiene que ver con la evaluación. Cabe aclarar que no entendemos la evaluación como un sistema cerrado en donde el saber construido concluye y no se incorpora en un saber más amplio que podríamos llamar el saber gramatical o el saber sobre la lengua sino que entendemos la evaluación como un proceso de múltiples focos. Uno de esos focos es el alumno y su relación con el contenido aprendido. Al respecto, Gvirtz y Palamidesi afirman:

Se evalúan los distintos tipos de contenidos (actitudinales, capacidades cognitivas complejas, actividades, valores) y no sólo el manejo de informaciones, datos o hechos. Los procesos de evaluación consideran las tareas éticas en las tareas de enseñar y aprender. A la vez, es importante recordar que la evaluación incluye tanto lo que el alumno aprendió como lo que no aprendió y los resultados previstos como los imprevistos. (2006: 261)

La evaluación en esta secuencia se ve reflejada durante la participación de los alumnos y eventualmente puede culminar en un ejercicio de escritura. En esta instancia, el ejercicio que se propone es escribir una biografía de otro autor. Esta escritura estará guiada de pasos previos, ya que se les pedirá a los alumnos que piensen en cómo construirán determinado designado en su mensaje.

CONCLUSIONES

El taller se desarrolló en dos partes. En primera instancia les presentamos a los destinatarios los principios generales del Enfoque y luego les propusimos realizar las secuencias didácticas planteadas.

Durante la realización efectiva de las actividades, observamos que los destinatarios se mostraban sorprendidos frente al formato y tipo de actividad. Se plantearon preguntas tales como: «¿Para qué clasificar los nominales?, ¿para qué pensar en la construcción del designado en un discurso para enseñar conexiones sintácticas dentro de un nominal?».

Dichas preguntas se fueron respondiendo durante la puesta en común de las actividades, a medida que otras discusiones también se iban abriendo camino.

En relación con el primer planteo, los participantes pudieron ver que durante la actividad de clasificación del nominal se fueron poniendo en juego e internalizando otros saberes como, por ejemplo, la importancia de los artículos definidos e indefinidos en una construcción, o las diferencias en relación con el orden de los adjetivos o el valor de los pronombres posesivos. Dichos saberes tradicionalmente son enseñados/aprendidos en forma mecánica, a través de la presentación de listas, y en un orden caótico, sin relación entre sí. En contraste, la secuencia propuesta permitió pensar un camino distinto: la construcción del nominal se inserta en un discurso determinado y es tarea del alumno, con ayuda permanente del docente, pensar en cómo deconstruirlo a partir de la reflexión gramatical.

En relación con el segundo planteo, durante la lectura de los textos breves, los participantes se dieron cuenta de que la noción de designado les permitía avanzar más rápidamente con el significado global del texto y además, que podían anclar los distintos saberes que intervienen en la enseñanza de un tema que no sólo compete a la sintaxis sino también a la morfología y a la semántica.

También surgieron otros debates tales como la importancia o no de la sistematización de los contenidos gramaticales. Una parte de la audiencia cuestionaba la verosimilitud de la sistematización gramatical en la enseñanza. Creemos que la sistematización es importante en la medida en que entendamos que es posterior al discurso y a la construcción del saber a enseñar.

Finalmente, podemos decir que el taller nos permitió avanzar y profundizar sobre la importancia de la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria, ya que en los debates ocurridos intervinieron las voces

indicadas: las de los docentes. Concluimos, por tanto, que este tipo de encuentros en las jornadas debe propiciarse con el propósito de seguir pensando cuáles son las mejores estrategias para enseñar la lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borzi, C. (2012). Teórico N° 7 de Gramática. Material de la Cátedra de Gramática «C». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Borzi, C. (2014). Teórico N° 4 de Gramática. Material de la Cátedra de Gramática «C». Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Demonte, V., y Bosque, I. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Gvirtz, S. y Palamidessi M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique.

Hopper, P. (1988). Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. En: D. Tannen (ed.). *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5, 117-134.

Hopper, P. J., y Thompson, S. A. (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language* 56 (2): 251-299.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press.

Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites* (vol. 1). Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive grammar. Descriptive application*, (vol. II). Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar. A basic Introduction*. New York: Oxford University Press.

Pederson E. y J. Nuyts, (1999). *Language and conceptualisation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Otheguy, R. y N.Stern (2000). The acategorial Lexicon and the Pairing Strategies. En: Contini Morava, E. y Y. Tobin. *Between Grammar and Lexicon* (123-157). Amsterdam (Philadelphia): John Benjamins.

Pérez Aguilar, G. (2006). *El tigre del espejo: cuentos y leyendas del mundo*. Buenos Aires: Ediciones Abran Cancha.

ANEXOS

«La leyenda del tigre del espejo»

Una leyenda china cuenta que hace muchísimos años, el mundo de los espejos y el de los humanos estaban comunicados. Cualquiera podía entrar y salir de un espejo de pared, de un espejito de mano y hasta de los pequeñísimos fragmentos de un espejo roto.

La gente de los espejos se parecía bastante a la gente humana, aunque eran más pálidos y brillaban en las noches de luna. Los animales del mundo de los espejos tenían un pelaje cristalino, plumas transparentes y ojos de un color plateado que centelleaba bajo la luz. El gran tigre era el más hermoso de estos animales, con sus rayas negras como la noche y blancas como la luna. Sus dientes relucían como cuchillos de plata cuando se deslizaba silencioso a través de un espejo para caminar por los larguísimos pasillos del palacio del Emperador Amarillo.

La vida de los dos mundos había transcurrido sin problemas hasta la noche en que el Emperador, desvelado, observó desde su lecho imperial el paso del tigre frente a la puerta de su recámara. Inmediatamente quiso tenerlo cautivo en su zoológico imperial y llamó a sus imperiales guardias para que lo apresaran. Éstos se acercaron medio muertos de miedo y provistos de una enorme red. Se ubicaron temblando a ambos lados del final del pasillo y lanzaron la red sobre el majestuoso animal.

El rugido del tigre prisionero hizo temblar las paredes del palacio, rompió los vidrios de los ventanales y, atravesando los espejos, llegó hasta los oídos de la gente del otro lado. Entonces, se declaró la guerra.

La gente de los espejos se armó con lanzas de plata y espadas de cristal para rescatar al tigre. Los soldados del Emperador se armaron con mazas de bronce y escudos de hierro para prevenir el ataque. Durante días y noches, los dos ejércitos aguardaron, tensos y sin dormir, el momento de la batalla. Mientras tanto, el tigre recorría una y otra vez su estrecha celda mordiendo los barrotes.

Por fin, *una noche sin luna, la gente de los espejos cruzó el cristal*, que los separaba y arremetió, pálida y fantasmal, contra los soldados del Emperador. La sangre de los humanos corrió roja como el coral y la sangre de sus rivales corrió plateada como el mercurio. Una y otra vez ganaron y perdieron sendas batallas, con una tristísima pérdida de vidas en los dos bandos. Sin embargo, la guerra no terminaba de definirse y el pueblo del Imperio Amarillo empezaba a hartarse de ver morir a sus hijos por un capricho de su gobernante. Temeroso de perder su poder, el Emperador

Amarillo llamó a su palacio a un hechicero famoso.

—¿Cómo puedo ganar esta guerra sin perder a mi tigre? —preguntó.

—El secreto es el azogue, mi señor —respondió el hechicero—. El azogue es la base de los espejos y, si bañáis en él al ejército enemigo, volverán adonde les corresponde.

El Emperador encargó a los sabios y alquimistas que prepararan incontables recipientes repletos de azogue y simuló una retirada de su ejército. Cuando la gente del espejo invadió la plaza imperial creyendo haber ganado la guerra, desde lo alto de las murallas recibió un baño líquido y plateado que, poco a poco, los fue disolviendo y devolviéndolos a su mundo. En algunas horas, la gente del espejo quedó prisionera detrás de los espejos de pared, de los espejos de mano y hasta de los pequeñísimos fragmentos de un espejo roto.

Pero allí no se detuvo la venganza del Emperador, sino que *los condenó a repetir para siempre los gestos de los humanos*. Por eso, desde ese momento, los espejos copian nuestras caras y nuestros gestos.

Sin embargo, la historia también dice que un día los seres humanos del espejo se despertarán de este sueño mágico, y que el primero en despertarse será un nuevo tigre. Entonces, los espejos no nos devolverán nuestra imagen sino otra diferente. Cada vez más diferente y cada vez más parecida al resplandor del tigre liberado.

(Leyendas de China)

Escrita por Graciela Pérez Aguilar

TEXTO 1 ANIMALES

¿Cuál es la diferencia entre sapo y rana?

Mucha gente piensa que el sapo es el macho y la rana es la hembra, pero esto no es así ya que hay sapos machos y hembras, y también hay ranas machos y hembras.

Tanto el sapo como la rana son anfibios, es decir que pasan parte de sus vidas en el agua y en la tierra. Además, ambos son vertebrados y su reproducción es ovípara, lo que significa que nacen de huevos (sin cáscara). Pero ahí terminan sus similitudes.

Diferencias entre el sapo y la rana

Los sapos tienen la piel rugosa, seca y llena de glándulas venenosas que se asemejan a verrugas. Tienen un cuerpo robusto, corto, redondo y más pesado que el de las ranas. Para desplazarse, caminan en lugar de

saltar, debido a que sus patas son más cortas que las de la rana. La mayoría de los sapos son de hábitos nocturnos y terrestres, normalmente buscan el agua sólo para reproducirse.

¿Cómo son las ranas?

Las ranas tienen la piel lisa, suave y húmeda. Poseen un cuerpo más esbelto y estilizado, y son más pequeñas que los sapos. Tienen las patas traseras más largas, que les permiten saltar y nadar. Las ranas son de hábitos más bien acuáticos, y pueden ser encontradas también de día.

Fuente: <http://respuestas.tips/en-que-se-diferencia-una-rana-de-un-sapo/>

TEXTO 2

Graciela Montes es una escritora y traductora argentina. Nació el 18 de marzo de 1947 en Buenos Aires, Argentina, y se crió en Florida, un barrio del Gran Buenos Aires. Se recibió de Profesora en Letras en el año 1971 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Fue miembro fundador de ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina) y cofundadora de la revista cultural “La Mancha”, y codirectora durante sus dos primeros años.

Obtuvo el Premio Lazarillo en 1980, y fue nominada candidata por la Argentina al Premio Internacional Hans Christian Andersen en 1996, 1998 y 2000. En 1999 ganó el premio Pregonero de Honor, y en el 2004 obtuvo un diploma de la Fundación Konex en la categoría “Literatura Infantil”.

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Graciela_Montes

TEXTO 3

Mariano Moreno (Buenos Aires, 23 de septiembre de 1778 - alta mar, 4 de marzo de 1811) fue un abogado, periodista y político rioplatense, uno de los principales ideólogos e impulsores de la Revolución de Mayo y que tuvo una importante actuación como uno de los dos secretarios de la Primera Junta, resultante de la misma.

Se destacó por sus ideas liberales y contractualistas que aprendió en la Universidad de Chuquisaca defendiendo tanto el libre comercio como los derechos de los indios.

Se opuso al Carlotismo —proyecto que propuso la creación de una monarquía independiente cuyo titular sería la princesa Carlota Joaquina, hermana del rey Fernando VII de España y esposa del príncipe regente Juan de Portugal— y fue el autor de la Representación de los Hacendados a favor del restablecimiento de la libertad de comercio. Se le atribuyó

durante más de un siglo la redacción del famoso Plan de operaciones pese a las serias sospechas de su falsedad. Finalmente se comprobó que Moreno no fue su autor y que el documento, en sus partes más importantes, era la copia de una novela francesa editada a comienzos del siglo XIX. Luego de su alejamiento de la Junta fue designado como diplomático a Londres, pero falleció repentinamente en alta mar.

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Mariano_Moreno

MARÍA SOLEDAD FUNES es Doctora en Lingüística por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora Asistente de la Carrera de Investigador de Conicet, bajo la dirección de la Dra. Claudia Borzi. Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en las materias Gramática y Sintaxis (Cátedra Borzi) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Su tema de investigación es la gramática española, en el marco de la Lingüística Cognitiva.

ANABELLA L. POGGIO es Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente en el nivel medio y como ayudante de primera en Gramática (Cátedra Borzi). Es maestranda de la carrera de Análisis del Discurso e investiga sobre la gramática aplicada a la enseñanza del español como lengua materna. Participó como expositora en congresos nacionales e internacionales y tiene publicaciones en revistas y actas de congresos.

MARÍA CECILIA ROMERO es Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA). Actualmente es Ayudante de primera en la materia Gramática (Cátedra Borzi), en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ejerce la docencia desde hace 15 años en distintos niveles. En el Nivel Medio, se desempeña como Jefa de Departamento; y en el Nivel Superior, dicta las materias Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura, Psicolingüística y Sociolingüística.