

Universidad Nacional de Misiones
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Secretaría de Investigación y Postgrado
Programa de Semiótica

Proyecto de investigación (16H294)

La Gramática en fronteras (inter)disciplinares.
Del metadiscurso a los abordajes semióticos

Segundo informe de avance (año 2011)

Directora:

Alarcón Mirta Raquel

Equipo de investigadores:

Mgter. Tarelli María Victoria

Prof. Franco Félix Sebastián

Auxiliares

Graduada Coutto Liliana Ester

Alumnos becarios

Alcaráz Juan José

Pérez Campos Juan Ignacio

☞ Abril 2012 ☛

INFORME DE AVANCE 2011

1. TÍTULO DEL PROYECTO: La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos (16H294)

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO:

DESDE: 1/01/2010

HASTA: 31/12/2012

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME:

DESDE: 01/01/2011

HASTA: 31/12/2011

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	Evaluación
ALARCON, Mirta Raquel	PAS ex	10	Enero	Diciembre	
TARELLI, María Victoria	PTI ex	10	Enero	Diciembre	Satisfactoria
FRANCO, Sebastián	JTP si	5	Enero	Diciembre	Satisfactoria
COUTTO, Liliana	Aux ad honorem	5	Enero	Diciembre	Satisfactoria
ALCARÁZ Juan José	Becario SIN	10	Enero	Diciembre	Satisfactoria
PÉREZ CAMPOS, Juan I.	Becario SIN	10	Enero	Diciembre	Satisfactoria

Asesoramiento general: Dra. CAMBLONG Ana, Directora Programa de Semiótica

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Resumen técnico

Este proyecto plantea una investigación básica-aplicada en el campo de la gramática y sus articulaciones con otras disciplinas colindantes (semiótica, análisis del discurso, retórica, alfabetización, sociolingüística, psicolingüística, pedagogía, etc.). La primera etapa propone actividades tendientes a actualizar el estado del arte y a configurar un marco conceptual consistente de los avances teóricos en relación con los problemas gramaticales para fortalecer la formación de docentes investigadores especialistas en esta disciplina y encaminar los resultados a una segunda etapa de transferencia a las

cátedras universitarias de gramática en las carreras de letras y portugués (en tanto contenido teórico disciplinar y como aplicaciones al campo de la enseñanza). Por otra parte, la inscripción del proyecto en el Programa de Semiótica, postula un abordaje transdisciplinar flexible y abierto a indagaciones que focalicen -desde las dimensiones de análisis e interpretación del campo gramatical- las características de la **gramática en uso** del dialecto misionero como así también análisis comparativos con las gramáticas de las lenguas vecinales que se entremezclan/mestizan en los contactos socioculturales de la región.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO 2011

.- Lectura de fuentes teóricas y consideración de categorías para la construcción de un marco referencial. Esta actividad se ha ido delineando desde las definiciones e intereses particulares de cada investigador y en la lectura compartida de algunas fuentes que enriquecieron la discusión y los intercambios en el grupo.

.- Participación en encuentros y congresos con ponencias relacionadas con las temáticas de investigación (Cfr. ANEXO 1. Recorrido de los investigadores).

Todos los integrantes del equipo han asistido al VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura- Facultad de Humanidades- U.N.Sa. Salta, 22, 23 y 24 de septiembre de 2011, en el cual se presentaron ponencias individuales y colectivas en relación con los avances del proyecto de investigación. (Cfr. ANEXO 3. Ponencias y Publicaciones de los investigadores).

En las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación Docente del Profesorado, Mar del Plata, en mayo 2011, la directora del proyecto presentó un trabajo en el cual se plantean problemas de la enseñanza de la lengua desde un recorrido transdisciplinar (*“Entramados transdisciplinarios en la formación docente. Territorios e itinerarios”*)

.- Afianzamiento de las relaciones intercátedras. La dinámica de trabajo que articula las cátedras universitarias del grado GRAMÁTICA I Y II (de la Licenciatura en Letras y los Profesorados de Letras y Portugués), en tanto espacio para la problematización de la disciplina ha colaborado en la definición de contenidos, bibliografías, metodologías, secuencias de formación, criterios de evaluación, etc., aportes que se plasman en los planes de carrera docente, en los programas bianuales 2012-1013, recientemente presentados y enriquecen el proceso investigativo. Por otra parte, desde ambas cátedras

se han tendido puentes con DIDÁCTICA, CURRÍCULUM Y APRENDIZAJE y PRÁCTICA PROFESIONAL (ambos seminarios del Profesorado en letras) a través de paneles, talleres y discusiones interdisciplinarias.

.-Consolidación de la formación de recursos humanos. En consonancia con el objetivo del proyecto de colaborar en la formación de recursos humanos, durante el período que se reseña, se incrementó la incorporación de alumnos y graduados adscriptos. Dos alumnos avanzados, Juan I. Pérez Campos y Juan J. Alcaráz, quienes conformaron los grupos de lectura desde el inicio del proyecto han resultado beneficiados en agosto 2011 por una Beca de para Investigadores iniciales, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM; y desde septiembre 2011 por la Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas del CIN. Ambos obtuvieron muy buen puntaje con propuestas de trabajo sobre el metalenguaje en los entornos virtuales y en los espacios de las ferias francas (Cfr. ANEXO 4. Formación de recursos).

Los proyectos de transferencia también han sido espacios para incorporar a las adscriptas graduadas: María del Carmen Santos y Liliana Coutto.

.- Actividades de Transferencia. Las primeras producciones y elaboraciones teórico-metodológicas surgidas de los avances iniciales se sistematizaron en acciones de formación en espacios áulicos y de extensión. En relación con los primeros se pueden mencionar:

- a) Dictado del Seminario: “Gramática, metalenguaje y discursos” para alumnos de la carrera de Licenciatura en Letras, donde cada investigador profundizó y desarrolló una línea de problematización de los ejes planteados en el título y sus relaciones (Cfr. Anexo. Aportes de los investigadores al Seminario sobre metalenguaje/s).
- b) Desarrollo del taller sobre gramática textual para alumnos de licenciatura en Letras y profesorado en letras portugués.
- c) Programa de extensión: considerando la necesidad y el compromiso de transferir a la comunidad los logros de las indagaciones y de retroalimentar nuestras búsquedas en estos contactos, se ha diseñado un Programa de Extensión denominado *Actualización y perfeccionamiento en estudios gramaticales/lingüísticos y su enseñanza* (Aprobado por Res. HCD N° 166/11), que se propone entre sus objetivos:

.- Instalar un espacio de transferencia para los estudios gramaticales como disciplina en múltiples cruces con otros campos del lenguaje.

.- Construir un dispositivo metodológico para la enseñanza de la gramática en las cátedras del sistema educativo de los niveles universitario, superior y medio.

.- Contribuir a la formación de recursos humanos en el campo de los problemas lingüísticos gramaticales desde un enfoque interdisciplinario que los articule con procesos semióticos discursivos de comprensión y producción de sentidos.

.- Fortalecer las líneas de extensión articulándolas con la investigación y las cátedras de formación.

En el marco de este Programa se han aprobado tres acciones o proyectos de extensión cuya realización se llevará a cabo en el año 2012:

a.- Un Seminario Taller a cargo de la Dra. Ángela Di Tullio: “La nueva gramática de la RAE y el español en la Argentina”. La presencia de la especialista permitirá, por un lado un nuevo encuentro con los docentes del medio, y por otro, recibir asesoramiento especializado para la líneas de investigación del proyecto.

b.- El Curso de perfeccionamiento “Gramática, textos y enseñanza”, cuyo dictado estará a cargo de los profesores-investigadores: Ana M. Camblong, Raquel Alarcón, Victoria Tarelli y Sebastián Franco.

c.- “Aspectos gramaticales de la oratoria profesional y académica”

.- Configuraciones de aspectos problemáticos del campo gramatical. El avance en los estudios de la gramática y sus contactos interdisciplinarios, permiten deslindar algunas líneas de indagación interesantes que se pueden enunciar (provisoriamente) como “Empalmes entre la gramática oracional, la gramática textual y las prácticas discursivas”:

.- Los juegos gramaticales en discursos de propaganda política.

.- Interfaces léxico-sintaxis- semántica

.- Gramática en procesos de Enseñanza del español para extranjeros.

.- Particularidades del dialecto misionero: fraseología y sentidos.

.- La gramática en los textos escolares.

.- Semiosferas de frontera y gramáticas en fronteras: espacios regionales y virtuales.

Los investigadores han ido profundizando lecturas y realizando producciones escritas (fichas, ponencias, artículos, etc.) en estas dimensiones según intereses particulares.

.- En relación con la sistematización y descripción del dialecto misionero, se continúa con la conformación del corpus de textos representativos (Amable, Grünwald, Camblong). A partir del trabajo analítico y descriptivo de algunos ensayos de Camblong iniciamos un intento de construcciones categoriales que articulan con la Semiótica (Cfr. trabajo para el seminario de posgrado “Trebejos Semióticos del creer”).

.- Producciones y publicaciones: Las producciones del equipo se traducen en: reformulaciones y actualizaciones de los “Cuadernos de cátedra” con vistas a una publicación conjunta que articule las cátedras de gramática (Cfr. ANEXO 3). Acompañamiento en la escritura de ponencias a los becarios y auxiliares para los distintos foros y espacios de intercambio.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

Las tareas se llevaron a cabo en un ritmo sostenido de lecturas y producciones, de acuerdo con lo programado. La estrecha articulación con los espacios de formación y de transferencia le imprime al proceso un ritmo y una dinámica de incorporación de elementos emergentes del contacto con la empiria.

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

- ✓ **Publicaciones** (Cfr Anexo 3)
- ✓ **Formación de recursos humanos** (se ha descrito este ítem como una de las actividades básicas del proyecto.)
- Incorporación gradual en los grupos de lectura de los alumnos adscriptos en las cátedras de Gramática.
- Adjudicación de Becas de investigación a dos alumnos avanzados integrantes del proyecto.
- Seguimiento de adscriptos en las cátedras de transferencia.
- Dirección de tesis de Licenciatura.
- Dirección de trabajos finales de Especialización.

(Cfr ANEXO 1. Recorrido de los investigadores)

✓ **Ponencias - Publicaciones**

-**Alarcón- Coutto** “*La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos*” Actas del VIII Congreso Nacional y III Internacional de la Asociación Argentina de Semiótica: Cartografía de investigaciones semióticas - 1a ed. - Posadas : Asoc. Argentina de Semiótica; Programa de Semiótica, 2011. ISBN 978-987-23328-1-5

- **Alarcón** *Alfabetización semiótica en la investigación y en la formación de profesionales en Letras. Bordes, pliegues y derivas*, en Actas del VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura- Facultad de Humanidades- U.N.Sa. Salta, 22, 23 y 24 de septiembre de 2011

- **Alarcón** (co-autoría) *Entramados transdisciplinares en la formación docente. Nuevos territorios* en Actas VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, Mar del Plata, 12 a 14 de mayo 2011

- **Alarcón (co-autoría)** “*Contextos rurales y plurigrado*” (coautoría) Relato, en *Articulación e Investigación. Diálogos y experiencias entre los IFD la UNaM*, Publicación oficial del INFoD, la UNaM y McyECyT y Subsecretaría de Educación, Misiones, 2011

- **Alarcón- Román** *Conversaciones sobre experiencias de evaluación. Construcción de la Didáctica en el profesorado en Letras*, en Actas del VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura- Facultad de Humanidades- U.N.Sa. Salta, 22, 23 y 24 de septiembre de 2011

- **Alarcón- Coutto- Cukla** “*Un espacio para la práctica universitaria: la cátedra de Gramática*”

- **Tarelli- Franco** *Crono-cartografía de un espacio fundacional: el campo actual de la Gramática en Misiones*, en Actas del VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura- Facultad de Humanidades- U.N.Sa. Salta, 22, 23 y 24 de septiembre de 2011

- **Franco** “*Bitácora de un viaje en tránsito. Memorias de un proyecto de lectura en construcción.*” I Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur. Homenaje a María Adelia Díaz Rönnner. Salta, 21 y 22 de septiembre de 2011

- **Alcaraz- Pérez Campos** “*Pedregales: de retos, derrotas y victorias*” (*Relatos gramaticales*) en Actas del VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura- Facultad de Humanidades- U.N.Sa. Salta, 22, 23 y 24 de septiembre de 2011

✓ **Trabajos inéditos**

Cuadernos de cátedra de Gramática I y II. (Cfr. Anexo)

Tesis doctoral (en prensa)

Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

Este proyecto pretende instalar un espacio para los estudios gramaticales como disciplina en múltiples cruces con otros campos del lenguaje y construir un dispositivo metodológico para el tratamiento de la gramática en las cátedras universitarias y para el abordaje de la variedad dialectal de la región.

Como primeros resultados podemos enunciar la conformación de un grupo de estudio que ha iniciado la construcción de un aparato conceptual para comprender el campo gramatical en su especificidad pero en contacto y cruces con otras disciplinas. En este encuadre se favorece la formación de recursos humanos y el aliento a problematizar con curiosidad investigativa aspectos gramaticales del lenguaje.

Estos primeros logros se han puesto en circulación mediante documentos de socialización y comunicación en los ámbitos de las prácticas académicas: clases, congresos, páginas web, materiales de cátedra. Para la caracterización de la gramática misionera en tanto sistema y uso de producción de sentidos se está conformando un corpus de textos teóricos y ensayísticos sobre el mismo, de reconocidos especialistas de nuestro medio (Camblong, Amable, Grünwald). En el segundo año de trabajo se han concretado interesantes acciones de transferencia como Seminario sobre metalenguajes y cursos de perfeccionamiento para docentes del medio.

Firma Director de Proyecto

Aclaración:

Fecha de presentación del Informe de Avance.....

A N E X O

La Gramática en fronteras (inter)disciplinares.

Del metadiscurso a los abordajes semióticos (16H294)

(Informe avance 2011)

Producciones del proyecto

ANEXO 1. Presentación. Recorrido de los investigadores

ANEXO 2. Transferencias 2011

A las cátedras de Grado: Taller gramática textual–Seminario sobre metalenguajes

Programa de extensión: perfeccionamiento para docentes

ANEXO 3. Ponencias de los investigadores

ANEXO 4. Formación de recursos: producciones de auxiliares, adscriptos y becarios

ANEXO 1.

PRESENTACIÓN. Recorridos de los investigadores

Este **segundo informe de avance (Anexo 1)** intenta dar cuenta de las acciones concretadas durante el período 2011 en el marco del Proyecto “**La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos**” (16H294) cuyos objetivos generales son:

- 1) Instalar un espacio para los estudios gramaticales como disciplina en múltiples cruces con otros campos del lenguaje.
- 2) Construir un dispositivo metodológico para el tratamiento de la gramática en las cátedras universitarias y para el abordaje gramatical de la variedad dialectal de la región.

A continuación se presenta un detalle de las biografías profesionales de los integrantes del equipo de investigación que da cuenta de los recorridos integrales de las prácticas académicas.

La **Dra. ANA CAMBLONG, Directora del Programa de Semiótica**, dio su permanente asesoramiento a estas acciones, con aportes específicos para los espacios de estudio y de lectura y sugerencias de ajuste al desarrollo del proceso investigativo y sus transferencias.

La **directora del proyecto, RAQUEL ALARCÓN**, durante el 2011 ha continuado con el dictado de las cátedras: GRAMÁTICA II y Didáctica de la lengua y la literatura, ambas en función de titular.

Acompañó la formación de profesores graduados y de alumnos que realizan adscripciones en las cátedras a su cargo.

Hacia finales de 2011 se presentó como aspirante al ciclo de Posdoctorado del CEA-UNC con una propuesta de lectura e investigación de la obra de Ana María Barrenechea. Concretada la admisión a la misma (Cfr ANEXO), llevará adelante las tareas del posdoctorado en el año 2012.

Ha asistido a los siguientes congresos, jornadas, encuentros:

- **VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado**, Mar del Plata, 12 a 14 de mayo 2011

Ponencia: *“Entramados transdisciplinarios en la formación docente. Territorios e itinerarios”*

.- **VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura**- Facultad de Humanidades- U.N.Sa. Salta, 22, 23 y 24 de septiembre de 2011

Ponencias:

Alfabetización semiótica en la investigación y en la formación de profesionales en Letras. Bordes, pliegues y derivas

Conversaciones sobre experiencias de evaluación. Construcción de la Didáctica en el profesorado en Letras (co-autoría).

.- Asistente al **I Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur** “Homenaje a María Adelia Díaz Ronner”, (U.N.Sa. Salta, 22- 23 sept.)

.- **Panelista:** *La enseñanza de la lengua y la literatura. Enseñar gramática.* Práctica III del Profesorado en Letras. (28 de abril de 2011)

.- **Asistente a los Seminarios-talleres** “*Encuentro con tutores de práctica*” y “*Encuentro con docentes de formación docente*”, dictado por **Steiman** Jorge, 18 y 19/05/FHyCS, Posadas. Resolución CD SPU N° 868/09

.- **Asistente a** la charla Taller “*Formación docente en el pasillo de entrada al siglo XXI*”, dictado por Lic. Carlos Melone, de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ) y de la Universidad Nacional de San Martín (UNSM), organizado por Área Pedagógica de la FHyCS – UNaM, en dicha facultad, durante el 27 de octubre de 2011.

.- **Asistente** Jornada “*Propuestas de Mejora de la Formación de Docentes de Nivel Secundario*”, coordinada por Graciela **Lombardi** y Laura Pogré (INFOD), 19/10/2011- UNaM, Posadas

.- **Asistente a** Conferencia “*Los nuevos paradigmas en Educación secundaria*”, dictada por **Terigi**, Flavia, 18/10- ADOSEC MISIONES, Posadas.

.- **Asistente** jornadas taller del Ciclo “*Miradas y tensiones entre la investigación y la formación docente*”, Disertantes: Ana **Camblong** (28/09); Ana Zoppi (19/10) y Héctor Jaquet (7/12), CISE, Posadas, Mnes.

Dirección y asesoramiento de **Tesistas:**

.- Telebán Mirta Cristina- Santa Cruz Néstor Abel: “El desempeño oral y escrito en relación con los aprendizajes en el Nivel Medio en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Obstáculos y alternativas. *El caso de una escuela de Posadas*”. Aprobada con calificación 10 (diez) y recomendación de publicación.

- Caramuto, María Inés y Días - Leandra Gisela: “Tareas asistenciales y funciones pedagógicas en las prácticas docentes en un Centro Educativo de Nivel Inicial-ONG”. Presentada y aprobada con calificación 9 (nueve).

.- En proceso de escritura:

-Casales Lorena Anakarla - Skulski, Karina Mariel: “La capacitación docente y las modificaciones de las prácticas”; -Villarreal Agustín: “La Educación Artística musical en Escuelas de enseñanza media de la Ciudad de Posadas”; - Daniel Analía Esther - Santos María Emilia: ¿Cómo colaboran las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje? Estudios en tercer año del Polimodal del BOLP N° 12 de San José; - Carrara Sandra: dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje: alumnos de habla portugués y docentes de habla española en escuelas secundarias rurales de Colonia Aurora, período 2011.

- **Dirección de becario de investigación** Juan J. Alcaraz (desde agosto 2011 Beca de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM; y desde septiembre 2011 Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas CIN) con el Plan de trabajo *Configuraciones lingüísticas en los intercambios de las Ferias Francas*, como parte del Proyecto *La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos* (Código 16H294)

Integrante de tribunales examinadores de tesis

.- De posgrado

Doctorado en Semiótica (CEA)- Res. N° 642/'10

Alumna: Beltrán Mariana

Título: “La apropiación del espacio público escolar: graffitis y otras prácticas de escritura juvenil”

Maestría en Semiótica discursiva (FHyCS- UNaM)

Alumna: María Aparecida Miranda Nascimento

Título: “A abreviatura na linguagem formal dos alunos”

.- De grado

Licenciatura en Educación

Alumnas: Vogel Raquel Giovanna

Vogel, Rosanna Andrea

Título: “La reflexión docente y su incidencia en las propuestas de enseñanza”

La **profesora investigadora VICTORIA TARELLI** participa de otro proyecto de investigación (Código SINVyP - FHyCS UNaM N°16H300: Lecturas intersticiales: Cultura – Traducciones – Identidades); se ha desempeñado al frente de la cátedra Gramática I como Titular, además de las cátedras Literatura grecolatina –ambas del Profesorado y la Licenciatura en Letras, y del Profesorado en Portugués-, así como en Lengua y Comunicación, del profesorado en Educación Especial, de esta Facultad. Durante 2011 ha participado de los siguientes cursos de Postgrado y actividades de perfeccionamiento:

-Charla Taller: “*Formación docente en el pasillo de entrada al siglo XXI*”, dictado por Lic. Carlos Melone, de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ) y de la Universidad Nacional de San Martín (UNSM), organizado por Área Pedagógica de la FHyCS – UNaM, en dicha facultad, durante el 27 de octubre de 2011.

-Conferencia: “*Escuela secundaria en Argentina: Estado de situación, problematización, desafíos*”, dictada por Lic. Flavia Terigi, de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), organizado por Área Pedagógica de la FHyCS – UNaM, en esa institución, durante el 18 de octubre de 2011.

-VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, organizado por Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Letras de la Facultad de Humanidades de la UNaM, en la UNaM, desde 22 a 24 de septiembre de 2011.

-I Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el MerCoSur: “*Homenaje a María Adela Díaz Rönnner*”, organizado por Cátedra Literatura Infantil y Juvenil de la Escuela de Letras de la Facultad de Humanidades de la UNaM, en la UNaM, durante 21 y 22 de septiembre de 2011.

-XX Jornadas Nacionales Red Universitaria de Cátedras y Carreras de Educación Especial (RUEDES): “*Una mirada retrospectiva y prospectiva de la educación especial: entre conservarla y transformarla*”, organizadas por Depto. De Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, aprobadas por Res. CD 749/11 de dicha Facultad, en Río Cuarto, desde 07 a 09 de septiembre de 2011.

-Taller: “*Las sagas. Entre las trampas del mercado y la tradición literaria*”, dictado por Mgter. Patricia Bustamante de la UNSa, en el marco del Postítulo Literatura Infantil y Juvenil – Siglo XXI, aprobado por Res. CD 290/09 de la FHyCS – UNaM, en esta universidad el 11 de agosto de 2011.

-VI Encuentro Iberoamericano de Docentes que hacen Investigación desde las Escuelas y sus Comunidades. Expedición Pedagógica a Misiones: “*Por la ruta de los fundadores de la formación docente en la Provincia*”. Aprobado por Res. N° 167 269/11 del Min. Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Res. CD N° 226/10 de Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales - UNaM, organizado por Colectivo Argentino de Educadores (Redes varias, REDINE, Unidad de Investigación UNJu, etc.), en Misiones desde 14 a 17 de julio de 2011.

Ha dirigido la tesis de Licenciatura en Letras de la UNaM de la Prof. Florencia Magriñá, titulada *Odisea en tierra de los aztecas. La narrativa en El testigo de Juan Villoro* (en instancia de defensa oral); y se encuentra dirigiendo dos tesis de Maestría en Enseñanza de la lengua y la literatura de la Universidad Nacional de Rosario:

-de la Prof. Silvina Giacchi, denominada *La interpretación de la figura del dictador en obras de Horacio Quiroga* (en elaboración), y

-de la Prof. María del Rosario Lezcano, titulada *Obstáculos en la transferencia de los saberes disciplinares en el campo de la lengua y la literatura. Un estudio de caso sobre los estudiantes avanzados del último nivel de la carrera Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Misiones en el marco de la Práctica Profesional III.*

Ha desarrollado el seguimiento a los adscriptos de la cátedra Gramática 1 del Profesorado y la Licenciatura en Letras, y del Profesorado de Portugués: Juan José Alcaráz, Juan Ignacio Pérez Campos, Nancy Paola Zdanowicz, Karina Mabel Gross y Carla Seewald (las dos últimas –con el tema sintagma nominal y sintagma adjetival- y J. J. Alcaráz con su compañera Mara Karabin –con el tema sintagma verbal y sintagma adverbial-, han desarrollado intervenciones de su práctica profesional como futuros Profesores en Letras, en el marco de la Práctica III, en la cátedra Gramática 1).

Todos evaluados como *Muy Bueno* por cuanto:

-han asistido al 80 % de las clases de la asignatura,

-han desarrollado lecturas teóricas en acompañamiento a los temas desplegados en la cátedra en las unidades pedagógicas pertinentes,

-han atendido consultas de los alumnos por cuestiones de disponibilidad bibliográfica y otros materiales teóricos y prácticos con los que se ha trabajado,

-han mantenido encuentros con el equipo docente (Prof. Sebastián Franco y Prof. Victoria Tarelli) en las oportunidades que lo requiriera el monitoreo de las actividades a su cargo,

-han acompañado la implementación de trabajos prácticos y exámenes parciales y finales para colaborar en tareas auxiliares dado el alto número de alumnos,

-han recopilado material gráfico y audiovisual que fuera utilizado en el dictado de la cátedra.

Se encuentra dirigiendo al Becario de investigación Juan Ignacio Pérez Campos (desde agosto 2011 por Beca de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM; y desde septiembre 2011 por Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas CIN) con el Plan de trabajo *La gramática en las fronteras virtuales. Usos lingüísticos en el chat y los sms*, como parte del Proyecto *La Gramática en fronteras (inter)disciplinarias. Del metadiscurso a los abordajes semióticos* (Código 16H294)

Como evaluadora, se ha desempeñado en las siguientes instancias:

-Por designación (Res. CD 269/11 de la FCEQyN - UNaM) y con actuación como JURADO INTERNO del Comité Evaluador N° 5 para la Evaluación Docente 2009 – 2010 de las carreras de Formación docente y Enfermería de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones; en colaboración con la Mgter. Alicia Guzmán como otro Jurado interno (UNaM), y de la Mgter. María Teresa Foio (UNNE) como Jurado externo durante los días 7, 8 y 9 de noviembre de 2011.

-Por designación (Res. CD 238/10 de la FHyCS - UNaM) como INTEGRANTE del Comité Académico de la Facultad para la Evaluación de Carrera Docente 2008 – 2009 del Profesorado en Educación Especial de la Facultad de de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones; ha desempeñado tal función en colaboración con la Prof. Irma Stella Vera como Evaluadora interna (UNaM), y la Dra. Diana Sigal (UNRC) como Evaluadora externa durante los días 8 y 9 de marzo de 2012.

-Por designación (Res. CD de la FHyCS – UNaM en elaboración) como INTEGRANTE del Comité Departamental para la Evaluación de Carrera Docente 2010 – 2011 del Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones; ha desempeñado tal función en colaboración con el Prof. Luis Justo Le Gall y la Mgter. Margarita Benítez, ambos del Depto. de Educación Especial (UNaM) durante los días 2 y 7 de marzo de 2012.

El Profesor investigador **Félix Sebastián Franco** continúa sus estudios de postgrado en la Maestría en Semiótica discursiva, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (Res. CONEAU N° 337/03, Res. Min. 0085/04).

Ha participado como expositor en el “**VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura**”, organizado por la Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Escuela de Letras, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, realizado en la ciudad homónima el 22, 23 y 24 de septiembre de 2011 y en el **1° Simposio de Literatura infantil y juvenil en el Mercosur. “Homenaje a María Adelia Díaz Rönnner”**, organizado por la Cátedra de Literatura infantil y juvenil, Escuela de Letras, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, los días 21 y 22 de septiembre de 2011.

Su actividad docente se centró en el acompañamiento a la Titular de la cátedra **Gramática I** en el dictado, la atención de alumnos y la formación de adscriptos, en función de Jefe de Trabajos Prácticos; por otra parte, continuó su colaboración en la cátedra **Gramática II** –en calidad de Adscripto graduado– con el diseño y coordinación de talleres que desarrollaron una propuesta teórico-metodológica para el abordaje de la Gramática textual. En conjunto con las titulares de ambas cátedras –con quienes comparte el proyecto de Investigación “La Gramática en fronteras (inter)disciplinarias. Del metadiscurso a los abordajes semióticos” (16H294)–, dictó el **Seminario “Gramática, metalenguaje y discursos”**, destinado a alumnos de la Licenciatura en Letras, donde desarrolló la línea de investigación: “La Gramática en el Dispositivo Curricular Jurisdiccional y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Tradiciones pedagógicas: entre el estructuralismo y el enfoque comunicativo. El metalenguaje pedagógico de la gramática en libros de textos.” También se desempeñó en calidad de Profesor invitado en el Postítulo “Especialización en Literatura Infantil y Juvenil del siglo XXI”, aprobado por Res. CD 290/09 de la FHyCS – UNaM, teniendo a su cargo el

dictado de la primera parte del Módulo II **“Problemas generales de la Posmodernidad y los discursos literarios en contextos”**; y como coordinador del Taller de escritura del Postítulo, que acompañó el proceso de producción de trabajos finales de los cursantes.

Entre otras acciones dentro del Departamento de Letras, puede mencionarse la co-coordinación de las actividades de *Ingreso específico* y la participación a lo largo del año en las discusiones acerca del sistema de cursado y el funcionamiento general de la carrera, especialmente en relación con las materias del ciclo introductorio; así como la discusión y análisis de contenidos y enfoques vinculados a la enseñanza de la lengua, en función de las demandas de la “nueva escuela secundaria”.

En el marco de la extensión, co-dirigió el Proyecto: **“Curso de perfeccionamiento y actualización docente: Gramática, textos y enseñanza”**, en el marco del Programa Actualización y perfeccionamiento en estudios gramaticales/lingüísticos y su enseñanza, dirigido por la Dra. Raquel Alarcón, aprobado por Res. HCD N° 166/11 –transferencia del Proyecto de Investigación “La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos” (16H294)–. También co-coordinó la actividad de Extensión “Clubes de Lectura en los barrios Virgen de Fátima y San Isidro”, dependiente del Postítulo “Especialización en Literatura Infantil y Juvenil del siglo XXI”, aprobado por Res. CD 290/09 de la FHyCS – UNaM, que instaló espacios de lectura comunitarios en dos barrios de la Entidad Binacional Yacretá, dictando talleres en los SUM y acompañando la formación de vecinos mediadores de lectura.

En su participación en cursos y talleres de perfeccionamiento se destaca la aprobación del taller virtual **“Enseñar y aprender Lengua / Prácticas del lenguaje y Literatura en el modelo 1 a 1”**, coordinado por la Mgter. Silvana Daszuk en la plataforma Educ.ar; la participación en el Taller: **“Las sagas. Entre las trampas del mercado y la tradición literaria”**, coordinado por Mgter. Patricia Bustamante (UNSa) – en el marco del Postítulo Literatura Infantil y Juvenil del Siglo XXI, aprobado por Res. CD 290/09 de la FHyCS, UNaM– el 11 de agosto de 2011; y la asistencia a la Jornada-taller a cargo de la Dra. Ana Camblong (UNaM) en el Ciclo **“Miradas y tensiones entre la investigación y la formación docente”**, el 28 de septiembre de 2011, organizado por el CISE – Centro de Investigaciones Socio-educativas, que funciona en el marco de la Subsecretaría de Ciencia y Tecnología (Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones).

En su actividad profesional cabe agregar que durante 2011 fue contratado por el

Programa Conectar-igualdad como **Especialista Técnico Disciplinar del Área de Lengua** para el diseño de contenidos digitales y seguimiento a través de aula virtual, y la coordinación de los talleres de formación para docentes: “Enseñar y aprender Lengua en el modelo 1 a 1”, realizados en las sedes de Posadas, Oberá y Eldorado, que tuvieron continuidad en la modalidad virtual, a través de la plataforma de Educ.ar. También integró el Equipo del Plan Provincial de Lectura “Misiones lee”, dependiente de la Subsecretaría de Educación (Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones), que coordinó con las Direcciones de Nivel Primario y Medio diversas acciones de capacitación, destinadas a docentes en las localidades de Posadas y Oberá.

La **auxiliar de investigación profesora** Liliana Couto, ha acompañado los grupos de lectura y se encuentra en proceso de terminación de la licenciatura en letras.

Los **auxiliares y becarios de investigación alumnos Alcaráz Juan J. y Pérez Campos Juan I.** incorporan sus trabajos de producción en el ANEXO 4. En éste se adjuntan los informes de ambos realizados por sus respectivas directoras de becas.

Informe del desempeño del alumno becario de Becas EVC – CIN Convocatoria 2011 ALCARÁZ, Juan José

Apellido y nombres del Becario: **ALCARÁZ, Juan José**

Apellido y nombres del Director: **ALARCÓN, Mirta Raquel**

Apellido y nombres del Co-director: - - -

Regional: Nordeste

Universidad: Nacional de Misiones

Unidad Académica: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Área temática: Humanística -Lingüística – gramática- semiótica

Proyecto acreditado en el que se inserta: La Gramática en fronteras (inter)disciplinares.

Del metadiscursio a los abordajes semióticos - (Código 16H294)

Título del Plan de Trabajo: **Configuraciones lingüísticas en los intercambios de las Ferias Francas.**

Evaluación académica del becario:

Juan José Alcaráz, D.N.I. 32580791, se ha desempeñado de manera **altamente satisfactoria** en las actividades relacionadas con su propuesta de trabajo en todas las dimensiones que requiere la investigación emprendida. No se han presentado obstáculos de importancia en el proceso.

En relación con la construcción del **marco teórico**: ha avanzado en lecturas generales del proyecto que lo enmarca y en producciones particulares para abordar el problema de los intercambios verbales en las ferias francas.

En la **dimensión metodológica**: lleva adelante el trabajo de campo mediante visitas programadas a los espacios de feriantes habiendo realizado un recorte del universo empírico. Por medio de registros y entrevistas está configurando un corpus de enunciados que le permitirán la caracterización lingüística y gramatical de los mismos (Objetivo del proyecto).

Producciones realizadas en el marco de la investigación:

- .- Participación en el VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, realizado en la Facultad de Humanidades- U.N.Sa. Salta, los días 22, 23 y 24 de septiembre de 2011 con una ponencia compartida con el becario J.I. Pérez Campos: *“Pedregales: de retos, derrotas y victorias” (Relatos gramaticales)*
- .- Elaboración de informe parcial para el Informe de Avance del proyecto 16H294.
- .- Preparación de fichas de cátedra en relación con temas gramaticales.

Cabe destacar las actividades llevadas a cabo en simultáneo en su **formación de grado** y en proyectos de **extensión**, las cuales están estrechamente articuladas con el proyecto de investigación.

- .- Ha cursado el Seminario “Gramática, metalenguaje y discursos” (2011)
- .- Cumplimentó sus prácticas profesionales de la carrera de letras en la cátedra Gramática I, con excelentes calificaciones.
- .- Actualmente se desempeña como **adscripto** ad honorem en las cátedras de Gramática I y Gramática II de las carreras Prof y Lic en Letras y Prof en portugués.

En este marco ha llevado adelante, por dos años consecutivos, un **proyecto de tutorías** semanales para alumnos de gramática.

- .- Participa como alumno extensionista en el proyecto de extensión: *“Gramática, textos y enseñanza”* (CURSO de perfeccionamiento y actualización, en el marco del programa de transferencia *Actualización y perfeccionamiento en estudios gramaticales/lingüísticos y su enseñanza* (Res. HCD N° 166/11), el cual se propone transferir al medio los resultados de la investigación.

Su desempeño académico (período 2011) ha sido muy bueno encontrándose en este momento en preparación de las 4 materias que le restan para concluir la carrera. Luego presentará su plan de tesis en relación con la temática de la beca.

Por todo lo expresado y por considerar se halla en proceso de logro de los objetivos de formación propuestos, se avala su presentación para la continuidad de la beca.

Informe del desempeño del alumno becario de Becas EVC – CIN Convocatoria 2011 PÉREZ CAMPOS, Juan Ignacio

Apellido y nombres del Becario: **PÉREZ CAMPOS, Juan Ignacio**

Apellido y nombres del Director: **TARELLI, María Victoria**

Apellido y nombres del Co-director: - - -

Regional: Nordeste

Universidad: Nacional de Misiones

Unidad Académica: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Área temática: Humanística -Lingüística – Gramática- Semiótica

Proyecto acreditado en el que se inserta: *La gramática en fronteras (inter)disciplinarias. Del metadiscurso a los abordajes semióticos* - (Código 16H294)

Título del Plan de Trabajo: *La gramática en las fronteras virtuales. Usos lingüísticos en el chat y los sms.*

Lugar y fecha: Posadas, Misiones, 11 de mayo 2012

Evaluación académica del becario

Juan Ignacio Pérez Campos, D.N.I. 31.880.577, se ha desempeñado de manera **altamente satisfactoria** en las acciones que ha emprendido a partir de su propuesta de trabajo investigativo para esta beca, por los siguientes aspectos que hemos ponderado:

-En relación con la construcción del **marco teórico**: ha recopilado materiales bibliográficos referentes al tema a abordar, así como ha desplegado lecturas selectivas y comprensivas de los mismos a los efectos de ir precisando la delimitación de su corpus y configurando posibles líneas de interpretación de los mensajes por *chat* y *sms*.

-**Metodológicamente**, ha diseñado un modelo de registro o banco de datos de esas producciones, y se encuentra definiendo y organizando las categorías de análisis para el abordaje de esa discursividad en lo que refiere a la presencia y significatividad del dialecto misionero tomando el léxico como eje, tanto como a reglas y variaciones morfosintácticas (básicamente, procesos morfológicos y estructuras sintácticas, lexicalizadas o no) que puedan observarse en dichos enunciados, cuestión compleja

dado que enlazará conceptos de la gramática con el análisis del discurso, la teoría de la enunciación y la perspectiva semiótica en que se inscribe.

-Su producción en el ámbito de la **investigación** remite en primer lugar, a la participación en el VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, realizado en la Facultad de Humanidades- U.N.Sa. Salta, los días 22, 23 y 24 de septiembre de 2011 con ponencia compartida con el becario Juan José Alcaráz: “*Pedregales: de retos, derrotas y victorias*” (*Relatos gramaticales*); luego, a su intervención en la redacción del informe parcial como becario, que será parte del Informe de Avance del proyecto *La gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos*; y también a la preparación de fichas de cátedra con otros adscriptos al proyecto y a la cátedra Gramática I, en relación con temas gramaticales, referidos a *Tipos de sintagmas* y *Cuestiones sobre ortografía*, para la cátedra Gramática I: en este sentido, destaco su solidaridad académica al acompañar al grupo de practicantes en tal asignatura en el año 2011, aunque aún no se encontrara en tal instancia.

-Respecto de su **formación de grado**, durante 2011 cursó el Seminario “Gramática, metalenguaje y discursos” –como transferencia del proyecto de investigación del que participa-, y en 2012 se encuentra realizando su adscripción *ad honorem* en las cátedras de Gramática I y Gramática II de las carreras Prof. y Lic. en Letras y Prof. en Portugués.

-En lo referente a actividades de **extensión**, se encuentra desempeñándose como extensionista en el Proyecto *Gramática, textos, enseñanza*, también producto del equipo que participa en el Proyecto de investigación 16H294, y diseñado en el marco del programa *Actualización y perfeccionamiento en estudios gramaticales / lingüísticos y su enseñanza* (aprobado por Res. HCD N° 166/11), que se instala como espacio de transferencia de los resultados de la investigación.

-Cabe destacar una iniciativa emprendida con el becario Juan José Alcaráz, a la cual se sumaron otros estudiantes de Letras, que consiste en un **proyecto de tutorías** semanales para alumnos de gramática, sea de la carrera de Letras como la de Portugués: comenzó a pergeñarse con la adscripción iniciada en 2010, tomó forma más firme en 2011, y,

actualmente, se expandió de manera interesante ya que se incorporaron como tutoras las adscriptas del Prof. de Portugués.

-En el año 2011 su desempeño académico ha sido intenso y muy productivo por las actividades anteriormente detalladas; y durante 2012 se halla cursando materias del profesorado y la licenciatura, buscando focalizar en el tema de esta beca – profundizando lecturas, afinando el análisis, dibujando con mayor nitidez su *corpus* para comenzar a diseñar su plan de la tesis de Licenciatura en Letras.

A partir de lo expuesto y entendiendo que se encuentra en un interesante proceso investigativo –complejo, prolífico y con una posibilidad de proyección muy importante– consecuente con los objetivos que se ha propuesto y con los del proyecto 16H294 en que se enmarca, se avala su presentación para la continuidad de la beca.

ANEXO 2. Transferencias 2011

Las tareas de transferencia planteadas desde el proyecto permiten conectar el campo de la investigación con algunas dimensiones del campo empírico que resultan fundamentales para el contraste de resultados y la retroalimentación de las reflexiones teóricas. Así, podemos dar cuenta de las tareas de aula con análisis y producción de textos de campañas políticas; el dictado de un Seminario específico para alumnos de la licenciatura y la apertura de un Programa de extensión en cuyo marco se diseñan proyectos para docentes y otros profesionales del medio. A la vez la posibilidad de contactar con especialistas de otros centros de investigación que puedan visitar nuestro medio tanto para ofrecer charlas abiertas cuanto para desarrollar ateneos y conversaciones con el equipo de investigación. Dinámicas de intercambio que nos permitirán monitorear nuestros propios avances.

Experiencias gramaticales en aulas universitarias

2.1.- Seminario “Gramática, metalenguaje y discurso”

El Seminario diseñado para los alumnos de la Licenciatura en Letras (Cfr. Programa del seminario) ha sido una experiencia de transferencia, resultado de las primeras sistematizaciones teóricas de los recorridos de lectura y producción en el proyecto de investigación. La intención inicial fue articular el dictado con la visita de la Dra. Di Tullio, quien por razones personales ha suspendido su venida para el año 2012. Ante tal percance, el equipo de investigación ha llevado adelante el dictado del mismo en su totalidad. La tarea permitió profundizar temas que se venían estudiando e incorporar otros desde las inquietudes de los alumnos cursantes. En tal sentido, la inclusión de la profesora María del Carmen Santos, como adscripta graduada al seminario, permitió incorporar la dimensión de la enseñanza del español a extranjeros (ELE).

Los ejes temáticos trabajados fueron:

I.- La actividad metalingüística en los estudios sobre la lengua y los discursos. Perspectivas acerca del propósito de la actividad metalingüística. Los aportes de la Gramática a la reflexión metalingüística.

II.- La gramática hoy. Descripción de la lengua. El léxico y la gramática. Clases léxicas y clases gramaticales. Distinción entre predicado y argumentos. Adjuntos. Las categorías gramaticales: determinativos y pronombres. La variación. Variación y norma. El español de América. Rasgos del español de la Argentina.

III.- Competencias – interfaces – representaciones – reflexiones: algunas construcciones de sentido a partir del léxico.

IV.- La Gramática en el Dispositivo Curricular Jurisdiccional y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios – Tradiciones pedagógicas: entre el estructuralismo y el enfoque comunicativo. El metalenguaje pedagógico de la gramática en libros de textos, anteriores a la Ley Federal y posteriores a la Reforma.

V.- La gramática en la enseñanza del español como Lengua Extranjera (ELE)- Métodos de enseñanza: método directo, gramática-traducción, situacional, audiovisual. Enfoques: comunicativo, por tareas y aprendizaje cooperativo de la lengua. El caso del pretérito imperfecto y perfecto y el modo subjuntivo en el aula en contexto de inmersión.

Como espacio de indagación y de problematización, se está realizando un registro de los temas trabajados por los alumnos como evaluación del seminario. Por otra parte, cada docente elaboró un registro de las clases desarrolladas. A modo de ejemplo, se transcribe la crónica del primer encuentro:

Crónica del primer encuentro

Fecha: 29/09/'11 – 8 a 11 hs. – Aula 3- Piso 2

Cantidad de alumnos: 23 (veintitres)

Informaron que algunos inscriptos no han venido y se incorporarán en los próximos encuentros u optarán por rendir en calidad de libres.

Bibliografía:

.-**JAKOBSON ROMAN:** (1982). “El metalenguaje como problema lingüístico” en *El marco del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ensayo de partida para presentar la función **metalingüística o glosadora** del lenguaje en relación con los elementos de la comunicación y como aquella que reflexiona sobre el código.

.- **VIGARA TAUSTE** “Función metalingüística y uso del lenguaje” <http://espacio.uned.es/fez/eserv> (consultado el 23/09/'11)

Este artículo (disponible en internet en pdf) presenta partes de una investigación que articula el uso del lenguaje (en los ámbitos teóricos y de la vida cotidiana) con los procedimientos de metalengua explícitos e implícitos. Observamos y comentamos sobre todo los ejemplos en relación al léxico, pensando en la continuidad con los desarrollos de abordaje interfaz que pretende el Eje siguiente.

.- CAMPS, ANNA Y MILIAN, MARTA (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Santa fe: Homo Sapiens. Cap 1

Si bien este libro focaliza la articulación de la actividad metalingüística con los procesos de escritura y su enseñanza, en el capítulo 1 presenta un planteo general (desde Jakobson) de los desarrollos históricos de la lingüística y el metalenguaje. Agrega una reseña de cada capítulo del libro con lo cual anticipa contenidos y orienta intereses de los alumnos en posibles temas.

.- LOUREDA OSCAR (2009) “De la función metalingüística al metalenguaje: Los estudios sobre el metalenguaje en la lingüística actual” Rev. Signos v.42 n.71, 317-332 Valparaíso dic. 2009 *versión On-line* ISSN 0718-0934

Artículo digital de la revista Versión, se propone como lectura **opcional** que complementa al de Vigara Tauste y además es un modelo de *paper*, género que se propone como evaluación.

.-TOLEDO PAOLA (2005) “Conciencias metalingüística, lingüística y fonológica” (ficha de Módulo “Sujeto y lenguaje” de Especialización en Alfabetización Intercultural)

Esta breve (**opcional**) muestra la articulación del metalenguaje en general y del gramatical en particular (el aspecto fonológico), con el campo de la oralidad y de la alfabetización inicial.

El Seminario pretende una lectura crítica en profundidad de los textos propuestos. En las tutorías se podrá sugerir lecturas más específicas en función de los temas que elijan. La idea es que además de afinar el ojo sobre los aspectos de cada eje, se apropien de procedimientos investigativos en el campo.

Breve descripción de las secuencias del primer encuentro

1ro.- Presentación del Programa: lectura en conjunto, comentarios, ajustes. Resaltar la importancia de esta oferta “inédita” en la carrera y en la historia de la gramática en la facultad sostenida en la articulación: cátedra- investigación- extensión.

Acordar el compromiso de incorporarlos al seminario de Di Tullio cuando se concrete su visita.

2do.- Desarrollo conceptual

Recuperación de las funciones del lenguaje (Jakobson) y profundización de la función glosadora o metalingüística. Como tema de investigación subrayamos el poco desarrollo de ésta en el campo y las causas posibles de su tratamiento secundario o al servicio de las otras funciones. Acordamos la importancia de ponerla de relieve en los estudios de especialistas en lengua. Planteamos ejemplos de los dos niveles de uso de la función metalingüística: cuando hablamos de otros objetos (lengua-objeto) y cuando lo hacemos de la misma lengua (lengua sobre la lengua: metalenguaje).

Luego, el artículo de VIGARA TAUSTE, nos permitió presentar el campo de la actividad metalingüística más allá del metalenguaje teórico y explícito, como fenómeno que atraviesa la praxis en todas sus esferas, para ubicar en el campo general de la ciencia del lenguaje, a la GRAMÁTICA como la más estrictamente metalingüística con todo su aparato de sistema, dimensiones, unidades, métodos, disputas, etc.

De esta autora tomamos algunos ejemplos para ver cómo lo gramatical aparece (explícito, implícito o inconsciente) en las producciones de sentido de los distintos discursos. Se presentan algunas clasificaciones interesantes de los recursos o mecanismos que se ponen en juego. Esta experiencia permitió que c/u fuera asociando con intereses personales y vislumbrando posibles caminos de búsqueda. En estos ejercicios siempre fuimos subrayando o llamando la atención sobre los casos de interfaz, fundamentalmente con el léxico (adelantando que en el eje 2º se trabajará con formas de tratamiento desde al nivel lexical).

En estos intermedios se comentaron cruces del tema con el campo educativo, reenviándolos a la ficha de Paola Toledo y creando expectativas sobre el trabajo de Eje 4 con los Manuales y Eje 5 acerca de la enseñanza de español a extranjeros (aparentemente estos temas despertaron curiosidad: se hicieron muchas preguntas).

Por último desarrollamos –sobre la base del capítulo de Milliams y Camps- los procedimientos de reflexión metalingüística en las tareas de escritura (acá comentamos los trabajos de investigación y las tesinas de la carrera en relación con la escritura en los distintos umbrales del sistema educativo).

Se insiste en la recomendación de que en los distintos encuentros vean los temas a profundizar de manera que –además de aprobar el seminario- lo puedan relacionar con otras materias del cursando, con sus planes de tesinas o de futuras investigaciones.

2.2.- Prácticas gramaticales con textos de campaña política local 2011

Alarcón, Raquel – Franco, Sebastián

1°.- Consignas de **Trabajo práctico de recolección de textos**

Tipologías de campaña política: en Misiones, período: junio 2011

Modalidad grupal: en parejas (dos alumnos)

Consigna:

- 1) Recolectar muestras de la campaña gráfica de todos los partidos, lemas y sublemas que circulan por el espacio público: volantes, plataformas, carteles, pasacalles, etc.
- 2) Armar la muestra con: los volantes originales, fotografías de los mismos o facsímiles escaneados.

Aclaraciones

- El corpus estará formado por un mínimo de 15 muestras.
- Presentar el trabajo organizado según criterios elaborados por el grupo (por candidatos, por géneros, por contenido, etc. etc.). Los distintos textos pueden ir pegados sobre hojas tamaño A4 en dimensiones naturales o impresos en dimensiones reducidas hasta un 50% y deben estar contextualizados con epígrafes informativos que indiquen en qué circunstancias se halló el volante, cartel, pasacalle (lugar, tiempo, tipo de acceso: casual y espontáneo, entregado en mano en la calle, en mitin político, en reunión política, etc).
- Fecha de entrega: última semana de junio

2°.- Desarrollo de **Taller Gramática Textual -**

3°.- **Consigna integradora del Taller Gramática Textual -**

1. Seleccionar del corpus (campaña política 2011) tres textos y analizar:

a.- la **progresión temática** en uno de ellos.

b.- los **procedimientos de cohesión** en los dos restantes.

2. Diseñar el **volante** de un candidato ficticio. Componentes: un **eslogan**, una breve **propuesta** de no más de tres puntos y un mensaje apelativo dirigido a los vecinos.

Para ello construir la progresión temática y señalar los procedimientos lexicales y gramaticales utilizados.

Modalidad: en grupos de 3 ó 4 integrantes.

3.- Coloquio:

Consigna: Preparar una exposición de aproximadamente 20' para presentar el afiche producido y explicar los procedimientos textuales (gramaticales- lexicales- paratextuales- contextuales) puestos en juego.

Observaciones

Los textos elegidos para el análisis y las producciones de folletos elaborados por los alumnos nos proporcionaron un corpus bastante amplio. Estos se constituyen en base de datos para un análisis e interpretación de problemas y de posibilidades de trabajo con aspectos de la gramática textual y los cruces con las dimensiones lexicales y morfosintácticas que se ponen en juego. En este momento, podemos adelantar de manera general y muy sucinta un punteo de las primeras observaciones realizadas al corpus.

Textos sobre/de campaña política 2011: predominantemente de la ciudad de Posadas; un escaso número de propagandas del interior de la provincia presenta marcas contrastivas interesantes en la tensión: urbano-rural.

Géneros predominantes: volantes y folletos (dípticos y trípticos)

Tipo textual recurrente: carta a los vecinos. El género epistolar como formato elegido por los candidatos políticos para acercarse a los vecinos convocados a votar ha sido una de las líneas de interpretación elegidas para profundizar el análisis.

Categorías observadas: las primeras aproximaciones a los textos muestran algunos tópicos como: visión de la ciudad descrita desde las carencias y las necesidades; imagen del enunciador como “el salvador”; predominio de un “discurso del **más**”, como garantía de las promesas salvadoras; etc.

Producciones:

En el coloquio se trabajó sobre las dificultades para articular el análisis de fenómenos de cohesión con la construcción de la coherencia, del sentido y la intención; la escasa lectura de lo paratextual: fotos- colores- logos- fuentes y tipos de letras; reducidos análisis de los procedimientos discursivos de los eslogans o frases.

La secuencia de trabajo recursiva entre: comprensión, producción, reflexión textual transformó la clase en un *laboratorio de reflexión metalingüística* donde a partir de las

textualizaciones operaron los procedimientos de análisis entramando las argumentaciones de sentido engarzadas con los artificios de opciones de la lengua.

2.3. Programa de extensión: perfeccionamiento para docentes

El Programa de extensión se plantea como espacio de transferencia del proyecto de investigación, en el cual se pretende, por un lado compartir con la comunidad los resultados y logros obtenidos y, por otro, retroalimentar los procesos de problematización de la gramática en el campo educativo. Este marco de trabajo habilitará además la posibilidad de incorporar a alumnos y graduados como extensionistas, abriendo una instancia más de formación de recursos.

El Programa nos ha permitido hasta la fecha presentar ante la Secretaría de Extensión tres proyectos de formación que han sido aprobados por Resoluciones del HCD y están en proceso de ejecución:

- .- “La nueva gramática de la RAE y el español de la Argentina”
- .- “Gramática, textos y enseñanza”
- .- “Aspectos gramaticales de la oratoria profesional y académica”

Se adjuntan a continuación los proyectos referidos.

PROGRAMA 2011	Plan de estudios Año: 2002		
SEMINARIO: "Gramática, metalenguaje y discursos"			
CARRERA	LICENCIATURA EN LETRAS		
	SEGUNDO CUATRIMESTRE- 2011		
DOCENTES	Apellido y Nombres	Cargo y Dedicación	Función en la Cátedra
	ALARCÓN, Mirta Raquel	Asociada exclusiva/ Titular	Integrante de equipo
	FRANCO, Félix Sebastián	JTP Simple	Integrante de equipo
	SANTOS, María del Carmen	Adscripta graduada	Integrante de equipo
	TARELLI, María Victoria	Titular exclusiva	Integrante de equipo
FUNDAMENTACIÓN			
<p>El lenguaje y sus usos como objeto de experiencia, observación y conocimiento instala un campo específico para la reflexión metalingüística entendida como actividad que surge en la interacción social y establece puentes entre lo subjetivo, lo cotidiano y los saberes científicos (Camps, 2000).</p> <p>La gramática en tanto sistema potencial de opciones ofrece herramientas para la comprensión de las prácticas verbales y de los recursos que los usuarios actualizan en realizaciones discursivas.</p> <p>El seminario "Gramática, metalenguaje y discursos" se encuadra en los objetivos del Proyecto de investigación (16H294) de "Instalar un espacio para los estudios gramaticales como disciplina en múltiples cruces con otros campos del lenguaje" y en las articulaciones curriculares de las cátedras de Gramática I y II con la intención de profundizar las reflexiones acerca del lugar del metalenguaje en el aprendizaje de los estudios lingüísticos.</p> <p>La <i>Nueva gramática de la lengua española</i> (2009) de la RAE, en sus tres versiones, actualiza el tema en relación con los contenidos y los métodos de la enseñanza de la gramática, que en los últimos cincuenta años ha experimentado importantes cambios.</p> <p>Temas como: la norma, las variaciones, el español de América, de la Argentina y de la región; las categorías y los cruces interfaces en las descripciones y explicaciones gramaticales y sus derivaciones en discursos teóricos y pedagógicos intentarán despertar interés investigativo en los</p>			

alumnos cursantes.

OBJETIVOS

- Reflexionar acerca del lugar del metalenguaje en los estudios lingüísticos.
- Profundizar los estudios gramaticales y vislumbrar temas de investigación como proyecciones.
- Analizar críticamente el lugar de la gramática en el discurso escolar actual.
- Realizar una reflexión metalingüística como usuario y como especialista de la Lengua.

CONTENIDOS

Ejes temáticos:

I.- La actividad metalingüística en los estudios sobre la lengua y los discursos. Perspectivas acerca del propósito de la actividad metalingüística. Los aportes de la Gramática a la reflexión metalingüística.

II.- La gramática hoy. Descripción de la lengua. El léxico y la gramática. Clases léxicas y clases gramaticales. Distinción entre predicado y argumentos. Adjuntos. Las categorías gramaticales: determinativos y pronombres. La variación. Variación y norma. El español de América. Rasgos del español de la Argentina.

III.- Competencias – interfaces – representaciones – reflexiones: algunas construcciones de sentido a partir del léxico.

IV.- La Gramática en el Dispositivo Curricular Jurisdiccional y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios – Tradiciones pedagógicas: entre el estructuralismo y el enfoque comunicativo. El metalenguaje pedagógico de la gramática en libros de textos anteriores a la Ley Federal y posteriores a la reforma.

V.- La gramática en la enseñanza del español como Lengua Extranjera (ELE)- métodos de enseñanza: método directo, gramática-traducción, situacional, audiovisual. Enfoques: comunicativo, por tareas y aprendizaje cooperativo de la lengua. El caso del pretérito imperfecto y perfecto y el modo subjuntivo en el aula en contexto de inmersión.

BIBLIOGRAFÍA

Eje temático I

- ALBANO, Hilda y GIAMMATTEO, Mabel (2004). “Según pasan los años” en *Rasal Lingüística*, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística, Bs As., Mayo 2004.
- CAMPS, Anna y MILIAN, Marta (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Santa fe: Homo Sapiens.
- DI TULLIO, Ángela L. (2000). “Una receta para la enseñanza de la lengua: una delicada combinación entre el léxico y la gramática” en *Rev. Lingüística en el Aula* N° 4
- HALLIDAY, M. (1982). *El Lenguaje como Semiótica Social*. México: Fondo de Cultura Económica
- JAKOBSON, R. (1982). “El metalenguaje como problema lingüístico” en *El marco del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (1975). “Lingüística y poética”, en *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
LOUREDA OSCAR “De la función metalingüística al metalenguaje: Los estudios sobre el metalenguaje en la lingüística actual” Rev. signos v.42 n.71, 317-332 Valparaíso dic. 2009
versión On-line ISSN 0718-0934

VIGARA TAUSTE Función metalingüística y uso del lenguaje <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv>

Eje temático II

Di TULLIO, Ángela (1997). *Manual de Gramática del español, Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Buenos Aires: Edicial.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis II*. Madrid: Espasa libros.

Observación: Ajustado al dictado de curso de Dra. Di Tullio.

Eje temático III

CAMBLONG, Ana María (2010): “Estancias mestizo-criollas” en *De signos y sentidos / 11*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

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

GONZALEZ, Horacio (comp.) (2008): “El juego de las etimologías: de las palabras inventadas a las palabras del subsuelo” en *Beligerancia de los idiomas. Un siglo y medio de discusión sobre la lengua latinoamericana*. Buenos Aires: Colihue.

LAURIA, Daniela (2010): “La producción lexicográfica monolingüe argentina del centenario” en Arnoux, Elvira y Bein Roberto (comps.): *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: EUDEBA.

LESCANO, Marta: *Desarrollo de la competencia léxica desde un enfoque cognitivo-discursivo*, (ponencia), consultado en

<http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/lescano.pdf> , disponible el 08/08/11.

PÉREZ, Andrea y MARTÍNEZ, Héctor: Seminario: *Gramática: hacia una nueva didáctica*. Módulo Sintaxis (propuesta curricular), consultado en: ifdvregina.rng.infed.edu.ar/sitio/.../Modulo_Sintaxis_EDI_Gramatica.doc , disponible el 08/08/11.

Eje temático IV

GASPAR, María del Pilar y OTAÑI, Laiza (2004): Cap. III “La gramática” en Alvarado, Maite (Coord.): *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Pp. 71 a 99.

GONZÁLEZ NIETO, Luis (2001): “Lingüística de la comunicación I: Enunciación, Sintaxis, Semántica y Pragmática” y “Lingüística de la comunicación II: Análisis del discurso, Lingüística del texto”, en: *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra, 2001

LOMAS, Carlos (1993): “Estructuralismo, generativismo y enseñanza de la lengua” en: *Ciencias del lenguaje. Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* Buenos Aires: Paidós. Pp. 23 a 27.

----- (1999): “Pensar la lengua” (fragmento) en: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós, pp. 29-33; 75-85.

MARIN, Marta (2008): Cap. 1 “¿Qué es la gramática?” en *Una gramática para todos*. Buenos Aires: Voz Activa. Pp. 9 a 19.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina (2006): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Tercer Ciclo EGB, Nivel Medio, Lengua*. Buenos Aires.

RIBAS SEIX, Teresa (Coord) (2010): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.

Eje temático V

AREIZAGA ORUBE, Elisabet (2009): *Gramática para profesores de español como lengua extranjera (ELE)*. España: Ediciones Díaz de Santos.

LIEBERMAN, Dorotea Inés (2007): *Temas de gramática del español como lengua extranjera*.

Buenos Aires: Eudeba.

MARÍN, Marta (2009): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: AIQUE.

AA.VV. (2004). *Material didáctico de español para extranjeros. Nivel II*. Buenos Aires: Laboratorio de idiomas de la UBA.

A.A.V.V: *Diploma superior* (1994). España: Edelsa. Grupo Didascalía S.A.

A.A.V.V: *Voces del sur. Español de hoy* (sd). Nivel intermedio. Agencia Latinoamericana de Educación Internacional.

Equipo Prisma (2002): *Prisma comienza*. Prisma del alumno. Madrid: Editorial Edinumen.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Lectura y profundización de fuentes.

Debates.

Producciones argumentativas.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

Los cursantes podrán realizar alguna de las sgtes opciones:

.- **Informe académico** de análisis argumentativo de propuestas editoriales.

.- **Reseña** de autores y valoraciones críticas de las posturas y aportes.

.- **Artículo** para revista o ponencia especializada.

Inclusión en cualquiera de las opciones de los desarrollos teóricos del curso de Di Tullio.

Los alumnos que no cumplieren con porcentaje de asistencia podrán realizar las lecturas y los trabajos en condición de libre, con la opción de tutorías.

Cronograma:

Inicio: jueves 29 septiembre – 8 a 11 hs

Encuentros semanales en octubre

Encuentros tutoriales en noviembre

Asistencia al curso de Ángela Di Tullio (14 y 15/10) Pasó al año 2012.

Victoria Tarelli

Raquel Alarcón

Sebastián Franco

PROYECTO DE EXTENSIÓN (según formulario Resolución CS N° 056-03)

1. Denominación o título del proyecto:

Actualización y perfeccionamiento en estudios lingüístico-gramaticales y su enseñanza

2. Área temática

Gramática – lingüística- semiótica- educación

3. Director /Codirector del Proyecto/ Equipo de trabajo

Apellido y Nombre	DNI	Función	Cargo docente	Afectación horaria
Alarcón Raquel	11.697.628	Directora	Asoc. Excl.	10
Franco Sebastián	24.573.822	Co-director	JTP S	4
Integrantes del proyecto				
Tarelli Victoria	16.205.080	Extensionista	Titular excl.	10
Prof Liliana Coutto	23218930	Becaria perfecc.		5
Alcaráz Juan José	32580791	Becario aux		5
Pérez Campos J.I.	31880577	Becario aux		5

Directora Progr. Semiótica: Dra. Ana M. Camblong

Correo Electrónico: randi1@arnet.com.ar // victoriatarelli@gmail.com // malturian@gmail.com

4. Unidad de Gestión y Unidad Ejecutora

Unidad de Gestión	Unidad Ejecutora
Secretaría Gral de Extensión- FHCS	Programa de Semiótica- Proyecto Inv. 16H294

5. Objetivos

5.1. Generales:

- 1) Instalar un espacio de transferencia para los estudios gramaticales como disciplina en múltiples cruces con otros campos del lenguaje.
- 2) Construir un dispositivo metodológico para la enseñanza de la gramática en las cátedras del sistema educativo de los niveles universitario, superior y medio.
- 3) Contribuir a la formación de recursos humanos en el campo de los problemas lingüísticos gramaticales desde un enfoque interdisciplinario que los articule con procesos semióticos discursivos de comprensión y producción de sentidos.
- 4) Fortalecer las líneas de extensión articulándolas con la investigación y las cátedras de formación.

5.2. Específicos:

- .- Ofrecer itinerarios formativos y de actualización a graduados y profesionales del medio en relación con la gramática del español.
- .- Actualizar los conocimientos de los estudios gramaticales desde reconocidos referentes del actual campo de la investigación y la enseñanza en el país.
- .- Aproximarnos a las características y propiedades de la Nueva gramática de la lengua española en su reciente última versión.
- .- Obtener insumos para avanzar en la caracterización de la gramática del dialecto misionero en tanto sistema y uso de producción de sentidos en un espacio de

experiencias interculturales.

6. Fundamentación

Este proyecto de extensión pretende articular con las funciones de docencia (que se realizan en las cátedras universitarias de Gramática y Didáctica) y las de investigación, llevadas a cabo en el marco del proyecto “La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos” (Código 16H294), cuyos objetivos apuntan precisamente a conformar un lugar de reflexión sobre los estudios gramaticales del español para precisar y construir desde tales referencias las particulares maneras en que el uso de la variedad misionera constituye una gramática situada.

Las acciones de transferencia proyectadas pretenden actualizar el lugar de la gramática como disciplina que en los últimos años ha pasado por diferentes discusiones según los paradigmas científicos dominantes en el campo de la lingüística y sus desplazamientos en la enseñanza. En este sentido, se ofrecerá a los docentes del medio en general y a los graduados de la carrera de letras en particular una oportunidad de actualización teórica y metodológica en los problemas gramaticales y los modos de encarar su enseñanza en las escuelas secundarias y terciarias.

Los objetivos adquieren particular significación en un contexto de nuevas transformaciones curriculares en el sistema educativo, de fortalecimiento de vínculos con los profesores tutores que reciben a nuestros alumnos practicantes y de los debates institucionales relacionados con los procesos de evaluación y acreditación de los profesorado en la facultad.

El proyecto intenta programar acciones continuadas y sostenidas para el alcance de dichos objetivos, organizando o poponiendo como primera instancia formativa un seminario-taller de perfeccionamiento y actualización dictado por la Dra. Ángela Di Tullio, prestigiosa lingüista de la Universidad del Comahue y de la UBA.

En relación con el estado del arte en el campo que problematizamos expresa Di Tullio que:

“La escuela se ha ido vaciando de gramática, y los resultados no han sido los esperados; por ejemplo, los problemas de escritura y comprensión se han agravado. Uno de los problemas más serios para cambiar esta situación es la actualización de los contenidos y métodos de la enseñanza de la gramática, que en estos últimos cincuenta años ha experimentado importantes cambios, tanto en lo que se refiere a la concepción teórica –mentalista en tanto considera primordialmente el conocimiento que todo hablante tiene de su lengua-como también metodológica –ya que no descarta el significado, sino que lo asume como punto de partida y de llegada del análisis gramatical. Constituye una gran ayuda en esta tarea la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE, en sus tres versiones.” (Cfr. Programa Seminario Di Tullio)

Para la reflexión y el debate sobre estas cuestiones se propone un desarrollo a partir del programa que se adjunta.

Se pretende además que esta propuesta inicial sea una instancia para el sondeo y diagnóstico de expectativas e intereses de los cursantes a partir de los cuales se delinearán las próximas acciones.

7. Metas ¹ (indicadas en meses), actividades, tiempo, recursos humanos y recursos financieros.

Metas	Actividades	Tiempo	Recursos humanos	Recursos financieros
1 Concretar los circuitos académicos y administrativos para la instalación del proyecto	Actividad 1	1er cuatrim.	Equipo de extensionistas	Proyecto de investigación
2 Diseñar el plan de actividades para las distintas etapas	Actividad 2	1°, 2°, 3° cuatrim.	Equipo de extensionistas	
3 Planificar y desarrollar acciones de transferencia: capacitación, asesorías, publicaciones	Actividad 3	2011 2012	Profesores invitados Profesores extensionistas	Autofinanciación
4 Evaluar los resultados Producir informes (parciales y final) Proponer proyecciones	Actividad 4 Actividad 5	2011 2012	Equipo extensionistas	

8. Cronograma de actividades²

Actividad	Cuatrimestres											
	Primero (2011)				Segundo (2012)				Tercero (2012)			
1. Gestiones para el funcionamiento del proyecto												

¹ Son objetivos de menor nivel de abstracción y generalización. Las metas son descripciones cuantitativas de los objetivos que se refieren a un espacio-tiempo determinado

² Las actividades de transferencia se propondrán en el lapso coincidente con el desarrollo del proyecto de investigación (cierra en diciembre 2012)

2. Consultas y análisis de probabilidades. Diseño de plan de acción												
3. Desarrollo de cursos, asesorías, publicaciones periodísticas.												
4. Evaluación cuatrimestral de logros y dificultades. Elaboración de informes												
5. Producción de informe final. Plan de proyecciones												

Cada una de las acciones planificadas en el marco del proyecto será elevada a la Secretaría de Extensión para su consideración y aprobación.

9. Destinatarios

Docentes de lengua y literatura de los niveles medio, superior y universitario³; profesores de educación primaria del área lengua; profesores de lengua extranjera y de traductorados; profesionales en general y público interesado en problemáticas lingüístico gramaticales; alumnos avanzados de las carreras afines.

10. Resultados esperados

Instalación de un espacio de formación para graduados en letras.
 Construcción de una red de comunicación (contactos y sondeo de intereses).
 Sistematización de consultas a instituciones y docentes del medio.
 Transferencia de las investigaciones a las acciones de formación planificadas.
 Intercambios con centros de investigación y proyectos de profesores visitantes.
 Producción y circulación de publicaciones (periodísticas, didácticas y científicas) relacionadas con la temática de los trayectos formativos.

11. Financiamiento

Cada acción particular a desarrollar en el marco de este proyecto, será presentada a la Secretaría de Extensión con la respectiva especificación de montos que demandará la ejecución discriminando los rubros, según corresponda.

12. Antecedentes

El Programa de Semiótica, desde donde se promueve esta propuesta de extensión, sostiene entre sus propósitos la articulación con el sistema educativo y permanentemente realiza/ofrece diversos proyectos en tal sentido.
 Los profesores responsables del proyecto poseen amplia experiencia en acciones de transferencia relacionadas con la formación docente.

13. Bibliografía

³ Se considerará especialmente la articulación con los profesores de letras tutores de las prácticas de residencia docente, por medio de propuestas particulares o de descuentos en las acciones aranceladas.

ALARCÓN, FRANCO, TARELLI (2011) Primer Informe de avance (2011) proyecto Proyecto de investigación (16H294) “La Gramática en fronteras (inter)disciplinarias. *Del metadiscursio a los abordajes semióticos*”

ALARCÓN, Raquel (2010) “Encrucijadas gramaticales. Metadiscursio y semiosis”, en Amable, Hugo W. (1975): *Las figuras del habla misionera*. Posadas, Editorial Montoya, 1983; pp.18-20.

ENTRELETRAS, Año1, N°1, Depto. Letras, FHyCS, UNaM, Posadas, Mnes. (9-16)

ALBANO Hilda Y GIAMMATTEO Mabel. “Según pasan los años” en Rasal Lingüística, Revista de la Sociedad Argentina de Ling, N° 1 Bs As., Mayo 2004

ALVARADO MAITE, *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* Bs. As. FLACSO manantial, 2001

BENVENISTE, EMILE, *Problemas de lingüística general*. México. Siglo XXI Editores (dos)

CAMBLONG, ANA MARÍA (2003) “Palpitaciones cotidianas en el corazón del Mercosur” en *AQUENÓ*, Rev. De Letras N° 1, Posadas, Mnes.

----- (1997) “Políticas lingüísticas en zona de frontera –Prov de Mnes –Argentina”, en *Políticas lingüísticas para América Latina*. Actas del Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas para América latina, Conferencias Plenarias, Bs. As. UBA.

----- (1996) “Consideraciones generales acerca de la situación lingüística en la Provincia de Misiones. Aportes para la discusión de las políticas educativas en el marco de la elaboración del DCJ” Fac. H y C.S. UNaM,

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe 1973.

----- (1999) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Colección Nebrija y Bello, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, 3 tomos, Madrid, Espasa Calpe,

----- (2009). *Nueva gramática de la lengua española. SintaxisI - II*, España, Espasa libros.

WRÜN WALD, G. K. (1997), *Diccionario etimológico lingüístico de Misiones*, Posadas, Mnes., Edit. Puente

<http://aportes.educ.ar/lengua>

<http://gramatica1fhycs.blogspot.com>

<http://gramatica2fhycs.blogspot.com>

Revistas especializadas:

RASAL (UBA)

Lingüística en el Aula (UNC)

Proyecto de extensión:

Actualización y perfeccionamiento en estudios gramaticales/lingüísticos y su enseñanza

Programa del CURSO de perfeccionamiento y actualización

a. Denominación:

La nueva gramática de la RAE y el español de la Argentina

Disertante: Dra. Ángela Di Tullio (Cfr. C.V.)

b. Destinatarios. Profesores de lengua y literatura de los niveles medio y superior; profesores de lengua extranjera y de traductorados; alumnos avanzados de las carreras afines; público interesado.

c. Fundamentación. Este seminario de actualización y perfeccionamiento docente se inscribe en el proyecto de extensión *Actualización y perfeccionamiento en estudios gramaticales/lingüísticos y su enseñanza* cuyos objetivos coincidentemente con el proyecto de investigación que lo sustenta, apuntan a conformar un lugar de reflexión sobre los estudios gramaticales del español para precisar y construir desde tales referencias las particulares maneras en que el uso de la variedad misionera constituye una gramática situada.

En relación con el estado del arte, expresa Di Tullio:

“En los últimos veinte años han coexistido, en nuestro país, dos mundos paralelos con respecto a la gramática: 1) el de ciertas universidades que se dedicaron al estudio de nuevas teorías lingüísticas y a la investigación, acordes con la gramática española que venía desarrollándose en otros países de habla hispana y que también era la gramática que los hablantes de otras lenguas nativas estudiaban para el aprendizaje del español como lengua extranjera y 2) el de las escuelas primarias y secundarias, que siguieron fuertemente vinculadas a la gramática estructural, paradigma que no produjo nuevas investigaciones. La escuela se ha ido vaciando de gramática, y los resultados no han sido los esperados; por ejemplo, los problemas de escritura y comprensión se han agravado. Uno de los problemas más serios para cambiar esta situación es la actualización de los contenidos y métodos de la enseñanza de la gramática, que en estos últimos cincuenta años ha experimentado importantes cambios, tanto en lo que se refiere a la concepción teórica –mentalista en tanto considera primordialmente el conocimiento que todo hablante tiene de su lengua– como también metodológica –ya que no descarta el significado, sino que lo asume como punto de partida y de llegada del análisis gramatical. Constituye una gran ayuda en esta tarea la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE, en sus tres versiones.”

Para la reflexión y el debate sobre estas cuestiones se propone una descripción de la lengua en sus dimensiones léxico gramaticales y operaciones con categorías específicas. En el marco de la nueva versión de la Gramática de la RAE, se problematizarán las conceptualizaciones sobre variación y norma en el español de América y los rasgos del español de la Argentina. Aspectos y dimensiones que podrán ser trasladadas a reflexiones acerca del dialecto español argentino de la región.

d. Objetivos.

- 1) Ofrecer una alternativa de formación profesional en el área de la gramática española.
- 2) Transferir al sistema educativo provincial conocimientos actualizados del campo de la gramática y su enseñanza
- 3) Desarrollar una propuesta de descripción de la lengua a partir de enfoques actuales.

4) Reflexionar acerca de la variación y la norma y sus realizaciones en el español del país y de la región.

5) Ejercitar la capacidad de observación, reflexión y argumentación en la descripción y explicación del funcionamiento del sistema gramatical y del léxico en el español.

e. Contenidos.

1. Descripción de la lengua. El léxico y la gramática. Clases léxicas y clases gramaticales.
2. Distinción entre predicado y argumentos. Adjuntos.
3. Las categorías gramaticales: determinativos y pronombres. .
4. La variación. Variación y norma. El español de América. Rasgos del español de la Argentina

f. Metodología.

Seminario taller

Actividades:

- 1.- Publicidad. Convocatoria.
 - 2.- Inscripción. Información.
 - 3.- Entrega de materiales y orientaciones.
 - 4.-Dictado del seminario.
 - 5.-Recepción de evaluaciones.
 - 6.-Corrección. Devolución. Certificación
 - 7.- Producción de informe de resultados y proyecciones
- Cronograma de actividades/ metas/ tiempo

Metas	Actividades	Tiempo	Recursos humanos
1 Concretar los circuitos académicos y administrativos para la realización del curso	Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3	1/8-30/9	Equipo de extensionistas
2 Garantizar el desarrollo del curso	Actividad 4	14 y 15/10/11	Prof. invitada
3 Cumplimentar los pasos del proceso evaluativo	Actividad 5 Actividad 6	17-28/10 1-15/11 16-30/11	Profesores extensionistas
4 Informar resultados y proyecciones	Actividad 7	1-15/12	Equipo extensionistas

g. Carga horaria: 60 hs

Lectura previa de material	10 hs	
Desarrollo presencial del curso	30 hs	Dra. Di Tullio
Tutorías (post-curso)	10 hs	Prof. extensionistas
Trabajo final	10 hs	
Total	60 hs	

h. Requisitos de Aprobación.

Asistencia al curso: 75%

Realización de un trabajo escrito.

i. Evaluación.

Opción a) Informe académico: despliegue de conceptos teóricos trabajados en el curso y profundizados en la bibliografía específica.

Opción b) Plan de enseñanza que dé cuenta de la transferencia al aula de los aspectos tratados en el curso.

j. Bibliografía

Bosque, Ignacio y Demonte, V (directores) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española* (3 vol.). Madrid: Espasa-Calpe.

Di Tullio Ángela L. (2000) “Una receta para la enseñanza de la lengua: una delicada combinación entre el léxico y la gramática” en *Lingüística en el Aula* N° 4

Di Tullio Ángela L. (1997). *Manual de Gramática del español, Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*, Edicial, Bs. As.

Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. España, Espasa libros.

Observación: oportunamente la disertante indicará otros artículos

k. Curriculum vitae de Ángel Di Tullio (reducido)

Ángela Di Tullio egresó de la Universidad de Buenos Aires, donde también se doctoró, su actividad académica se desarrolló en la Universidad del Comahue, donde es profesora ordinaria de Gramática Española y de Filología Hispánica. También ha dictado cursos en varias Maestrías en Lingüística de Argentina (Buenos Aires, Córdoba, Cuyo, Comahue) y del exterior (Valparaíso, Montevideo, Università degli Studi di Napoli, Lovaina). Sus intereses profesionales se han centrado en la gramática del español y en la historia de la lengua española, en ambos casos con particular atención al español rioplatense y al contacto entre el español y el italiano. Es autora del *Manual de gramática del español* (1997, 2005, 2010) y de *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino* (2003,2010); ha escrito dos capítulos en la *Historia crítica de la literatura argentina* (2007, 2009), uno en la *Encyclopedia of Language of Linguistics* (2006), y numerosos artículos publicados en libros y revistas de Argentina y Europa. Del 2003 al 2010 ha participado en la elaboración de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* de la Real Academia Española, primero como consultora, luego a cargo de la preparación de los borradores de dos capítulos y, con el Prof. Julio Borrego Nieto de la Universidad de Salamanca, como corresponsable por América del Manual de la *NGRALE*. Además de la revisión de la Gramática Básica, participa en algunos proyectos internacionales, como el estudio de italianismos en el español argentino y la preparación de una gramática para maestros y profesores, encargada por el gobierno de Uruguay. Ha recibido el Premio Kónex en Humanidades (2006), el Segundo Premio del género Ensayo de la Ciudad de Buenos Aires (2008), es Académica Correspondiente de la Academia Argentina de Letras (2008) y Presidente de la Sociedad Argentina de Lingüística (2010).

Proyecto de extensión: Programa del CURSO de perfeccionamiento y actualización “Gramática, textos y enseñanza”

[Propuesta en el marco del programa *Actualización y perfeccionamiento en estudios gramaticales/lingüísticos y su enseñanza* (Res. HCD N° 166/11)] Directora: Dra. Raquel Alarcón

a. Denominación:

Gramática, textos y enseñanza.

Disertantes: Equipo docente-investigador de las cátedras de gramática y del proyecto de investigación 16H294 “La gramática en fronteras (inter)disciplinarias. *Del metadiscurso a los abordajes semióticos*”

Profesores extensionistas:

Director- codirectores

Dra. Raquel Alarcón

Mgter Victoria Tarelli

Prof. Sebastián Franco

Prof. invitada

Dra. Ana M. Camblong

Extensionistas adscriptos

Graduada: María del Carmen Santos

Alumnos: Juan José Alcaráz, Juan Ignacio Pérez Campos

b. Destinatarios. Profesores de lengua y literatura de los niveles medio y superior; profesores de lengua extranjera y de traductorados; profesores de enseñanza primaria del área lengua; alumnos avanzados de las carreras afines; público interesado.

c. Fundamentación. Este Curso de actualización y perfeccionamiento docente se inscribe en el programa de extensión *Actualización y perfeccionamiento en estudios gramaticales/lingüísticos y su enseñanza* (Res. HCD N° 166/11) cuyos objetivos coincidentemente con el proyecto de investigación que lo sustenta, apuntan a conformar un lugar de reflexión sobre los estudios gramaticales del español para precisar y construir desde tales referencias las particulares maneras en que el uso de la variedad misionera constituye una gramática situada.

ReflexiOnar sobre el lugar y la función que le compete a la gramática en la enseñanza de la lengua implica actualizar conocimientos gramaticales en el marco de las teorías lingüísticas actuales y sus relaciones (formalismo- funcionalismo) y los modos de “traducción” que las mismas tendrían en las escuelas para favorecer los desempeños de comprensión y producción de discursos. Como expresa Di Tullio entre los efectos del trabajo gramatical consignamos: el ejercicio intelectual, las prácticas metacognitivas, conocimientos y aprendizajes de base para lenguas extranjeras, sustento del análisis transaccional, esto es, incorporación de aspectos comunicativos- pragmáticos apoyados en las opciones que el usuario pone en juego.

Las transformaciones del sistema educativo sobre todo en el nivel superior y en la escuela secundaria con sus modalidades y los diseños curriculares en proceso de implementación serán un marco oportuno para proponer debates relacionados con la enseñanza de la gramática en el escuela, a partir de interrogantes que vertebren conversaciones, discusiones y argumentaciones con los docentes cursantes: ¿Para qué sirve el metalenguaje? ¿Cómo se enseña y se aprende hoy en las aulas? ¿Cómo aparece la gramática en el curriculum oficial? ¿De qué manera proponen enseñarla los Manuales? ¿De qué manera la gramática se incluye en una propuesta textual? ¿Cómo articular gramática y discursos?

Los insumos y las producciones elaboradas por el equipo de trabajo, tanto en las cátedras universitarias⁴ como en los procesos de investigación intentarán dialogar o ponerse en tensión con las necesidades de los docentes y las posibilidades de diseñar

⁴ Gramática I y II y Seminario “Gramática, metalenguaje y discursos” (segundo cuatrimestre de 2011)

modos alternativos de repensar los contenidos y de enriquecer las prácticas de docentes y alumnos.

Una manera de propiciar una efectiva transferencia en las aulas estará sostenida en la modalidad de trabajo que propondrá, entre encuentros presenciales y tutorías, la realización de prácticas de ensayo o trabajos de campo en las aulas y las instituciones, como experiencias que permitan poner en práctica las propuestas teórico-metodológicas y recuperarlas como casos para la metarreflexión. De modo que el trabajo de evaluación relaciones significativamente dichos momentos del proceso en un plan didáctico integrador.

d. Objetivos.

- 1) Ofrecer una alternativa de formación profesional en el área de la gramática española.
- 2) Transferir al sistema educativo provincial conocimientos actualizados del campo de la gramática y su enseñanza
- 3) Desarrollar una propuesta de descripción e interpretación de la lengua a partir de enfoques actuales.
- 4) Comprender el lugar del metalenguaje en los estudios lingüísticos.
- 5) Reflexionar sobre las propias prácticas discursivas utilizando procedimientos metalingüísticos.
- 6) Diseñar propuestas de enseñanza de la gramática en el uso.
- 7) Valorar las formas del dialecto misionero como modos de producción con una gramática particular.

e. Contenidos.

Eje N° 1: Lenguajes en la semiosfera. Continuidades. Discontinuidades y contingencias. Metalenguajes y traducciones. Significaciones y sentido. Las reglas en uso y en descripciones. Paradigmas y sintagmas. Sentido común. Frases hechas. Variaciones múltiples: dialectales, de clase, genéricas, etáreas.

Eje N° 2. Competencias. Interfaces. Representaciones. Reflexiones: algunas construcciones de sentido a partir del léxico. Problematizaciones en la enseñanza.

Eje N° 3: Estudios gramaticales en el país: enfoque tradicional- estructuralismo-textualidad y discurso. Gramática y enseñanza. Curriculum. Innovaciones y continuidades. Articulaciones de la gramática con otros campos. Enseñanza significativa.

Eje N° 4: La gramática en los dispositivos curriculares y en los textos escolares: entre el mercado editorial y las tradiciones pedagógicas. Criterios de selección y uso. La transposición didáctica de contenidos gramaticales. Articulaciones y continuidades.

Eje transversal: Diseño de propuestas áulicas de enseñanza de gramática. Justificación /argumentación de los diseños. Orientaciones para trabajo académico.

f. Metodología.

Seminario taller: clases teórico-prácticas presenciales

Tutorías: presenciales y virtuales

Trabajos de campo: diseño e implementación de propuestas de enseñanza.

Actividades:

I. Preparatorias

1.- Publicidad. Convocatoria.

- 2.- Inscripción. Información.
- 3.- Recaudos operativos.
- II. Dictado del seminario
- 4.-Cada eje se desarrollará en un encuentro presencial de 10 hs. a las que se sumarán 10 hs de trabajo domiciliario (lecturas- observaciones áulicas- análisis de programas- etc) y desarrollo en las aulas o instituciones.
- 5.- Tutorías: 2hs por encuentro- 2 hs para orientaciones de trabajo integrador: 10 hs
- III. Evaluación
- 6.- Recepción de evaluaciones.
- 7.-Corrección. Devolución. Certificación
- 8.- Producción de informe de resultados y proyecciones

Cronograma de actividades/ metas/ tiempo: Marzo- Abril – Mayo 2012

Metas	Actividades	Tiempo	Recursos humanos
1.- Concretar los circuitos académicos y administrativos para la realización del curso	Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3	Febrero Marzo	Equipo de extensionistas
2.- Desarrollar el curso según objetivos planteados Realización de tutorías	Actividad 4 Actividad 5	Marzo Abril Mayo	Profesores disertantes Equipo de extensionistas
3.- Cumplimentar los pasos del proceso evaluativo	Actividad 6 Actividad 7	Junio	Profesores disertantes
4.- Informar resultados y proyecciones	Actividad 8	Junio	Equipo extensionistas

g. Carga horaria: 120 hs reloj

Desarrollo del curso 20 hs x5 encuentros	100	
Tutorías (entre encuentros y post-curso)	10	
Trabajo final	10 hs	
Total	120 hs	

h. Requisitos de Aprobación.

Asistencia al curso: 75%

Realización de trabajos de proceso: implementación práctica de los desarrollos de cada eje.

Realización de un trabajo final integrados escrito e individual.

i. Evaluación.

Opción a)

Revisión crítica de la práctica docente: curriculum- manuales- planificaciones- consignas de trabajo- carpetas de alumnos-. Informe y justificación utilizando el encuadre del curso.

Opción b)

Diseño de un Plan de enseñanza que dé cuenta de la transferencia al aula de los aspectos tratados en el curso.

Opción c)

Los participantes de otros campos podrán realizar un trabajo aplicado a su tarea habitual.

Observación: el trabajo final integrará los desarrollos del proceso.

j. Bibliografía

ALBANO, Hilda y GIAMMATTEO, Mabel (2004). “Según pasan los años” en *Rasal Lingüística*, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística, Bs As., Mayo 2004.

ALCINA FRANCH, Juan y BLECUA, José: *Gramática española*, (7ª ed.). Barcelona. Editorial Ariel. 1989

ALVARADO Maite, *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* Bs. As. FLACSO manantial, 2001

BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, V (directores) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española* (3 vol.). Madrid: Espasa-Calpe.

CAMBLONG, Ana María (2010): “Estancias mestizo-criollas” en *De signos y sentidos / II*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

CAMPS, Anna y MILIAN, Marta (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Santa fe: Homo Sapiens.

DI TULLIO, Ángela L. (2000). “Una receta para la enseñanza de la lengua: una delicada combinación entre el léxico y la gramática” en *Rev. Lingüística en el Aula* N° 4 ----- (1997). *Manual de Gramática del español, Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*, Edicial, Bs. As.

GASPAR, María del Pilar y OTAÑI, Laiza (2004): Cap. III “La gramática” en Alvarado, Maite (Coord.): *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

GIAMMATTEO M. y ALBANO H. (Coord) (2009), *Lengua. Léxico, gramática y texto*, Bs. As., Editorial Biblos (3ra parte. Pás 175-262)

GONZALEZ, Horacio (comp.) (2008): “El juego de las etimologías: de las palabras inventadas a las palabras del subsuelo” en *Beligerancia de los idiomas. Un siglo y medio de discusión sobre la lengua latinoamericana*. Buenos Aires: Colihue.

GONZÁLEZ NIETO Luis: *Teoría lingüística y enseñanza de la Lengua. (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra, 2001 (Cap 7)

LAURIA, Daniela (2010): “La producción lexicográfica monolingüe argentina del centenario” en Arnoux, Elvira y Bein Roberto (comps.): *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: EUDEBA.

LESCANO, Marta: *Desarrollo de la competencia léxica desde un enfoque cognitivo-discursivo*, (ponencia), consultado en <http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/lescano.pdf>, disponible el 08/08/11.

LOMAS, Carlos (1993): “Estructuralismo, generativismo y enseñanza de la lengua” en: *Ciencias del lenguaje. Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* Buenos Aires: Paidós.

----- (1999): “Pensar la lengua” (fragmento) en: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós, pp. 29-33; 75-85.

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

PÉREZ, Andrea y MARTÍNEZ, Héctor: Seminario: *Gramática: hacia una nueva didáctica*. Módulo Sintaxis (propuesta curricular), consultado en: [ifdvregina.rng.infed.edu.ar/sitio/.../Modulo_Sintaxis_EDI_Gramatica.doc](http://fdvregina.rng.infed.edu.ar/sitio/.../Modulo_Sintaxis_EDI_Gramatica.doc) , disponible el 08/08/11.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. España, Espasa libros.

Observación: oportunamente los disertantes indicarán otros artículos

k. Cronograma de encuentros

1º: 27 de abril

2º: 11 de mayo

3º: 1º junio

4º: 15 de junio

Evaluación: 29/06 (1ra entrega) – 27/07 (2da entrega)

Horario: 8 a 12 – 14 a 18

Denominación o título del proyecto:**Proyecto de extensión.****CURSO: “Aspectos gramaticales de la oratoria profesional y académica”**

[Propuesta en el marco del programa *Actualización y perfeccionamiento en estudios gramaticales/lingüísticos y su enseñanza* (Res. HCD N° 166/11), dirigido por la Dra. Raquel Alarcón].

Área temática

Gramática – Lingüística – Semiótica – Educación – Comunicación Social – Derecho – Trabajo Social – Marketing.

Director /Codirector del Proyecto/ Equipo de trabajo

Apellido y Nombre	DNI	Función	Cargo docente	Afectación horaria
Prof. Franco, Félix Sebastián (*)	24573822	Director y capacitador	JTP S	2
Integrantes del proyecto				
Prof. María del Carmen Santos	29441776	Becaria perfec.	-	1

Directora Programa de Semiótica: Dra. Ana M. Camblong

(*) Docente de la cátedra Gramática I, adscripto graduado en Gramática II (dictadas en el Profesorado y la Licenciatura en Letras y el Profesorado en Portugués) y miembro del Proyecto de investigación: “La gramática en fronteras (inter)disciplinarias. *Del metadiscursio a los abordajes semióticos*” (Cód. 16H294 – SInyP-FHyCS).

Correo Electrónico: malturian@gmail.com

Unidad de Gestión y Unidad Ejecutora

Unidad de Gestión	Unidad Ejecutora
Secretaría Gral. de Extensión- FHyCS	Programa de Semiótica- Proyecto Inv. 16H294

Objetivos**Generales:**

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Instalar un espacio de transferencia para los estudios gramaticales como disciplina en cruce con el campo de la retórica y las teorías de la argumentación. - Construir un dispositivo metodológico para la mediación de los saberes gramaticales en relación con el discurso oral. - Contribuir a la formación de recursos humanos en el campo de los problemas lingüísticos gramaticales desde un enfoque interdisciplinario que los articule con procesos semióticos discursivos de comprensión y producción de sentidos. - Fortalecer las líneas de extensión articulándolas con la investigación y las cátedras de formación. - Promover la reflexión sobre el uso del lenguaje en los desempeños orales públicos. |
|---|

Específicos:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer itinerarios formativos en el campo de la retórica y el discurso oral a estudiantes de grado y profesionales del medio, en relación con la gramática del español. |
|--|

- Problematizar las concepciones de la *Oratoria* que circulan en los ámbitos educativos, profesionales y académicos.
- Analizar los aspectos lingüístico-gramaticales y semióticos que conlleva el uso de la palabra pública con distintos fines y en diferentes situaciones.
- Diseñar y producir intervenciones orales utilizando herramientas discursivas que desarrollen estrategias adecuadas de comunicación.
- Promover la meta-reflexión discursiva y la práctica placentera de la oralidad, a través de la conversación, la exposición-explicación y la argumentación.

Justificación

Este proyecto de extensión pretende articular con las funciones de docencia (que se realizan en las cátedras universitarias de Gramática I y II) y las de investigación, llevadas a cabo en el marco del proyecto “La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos” (Código 16H294), cuyos objetivos pretenden actualizar el lugar de la gramática en relación con otras disciplinas del campo del lenguaje y sus estrategias de mediación.

El curso brindará a la comunidad –estudiantes de grado de las distintas unidades académicas de la UNaM y otras instituciones, profesionales del medio y público en general- actualización teórica y metodológica en los problemas gramaticales vinculados con el discurso oral en diferentes situaciones, una demanda del campo profesional y académico de plena vigencia.

La práctica cotidiana del discurso oral está instalada tanto en las cátedras como en otros espacios profesionales. Su antigua tradición, que se inscribe en los desarrollos que tuvo la Retórica con los sofistas y Aristóteles, llega hasta la posmodernidad de nuestros días asociada al mundo de la imagen y los negocios, reducida al conjunto de técnicas que permiten “embellecer” o “enriquecer” el vocabulario, la pronunciación y la *performance* del orador.

El curso se propone reconocer y reflexionar en torno a los procedimientos lingüístico-gramaticales y semióticos que el orador pone en marcha a través del discurso con determinados fines. Y desde este trabajo con la palabra cuestionar la concepción iluminista del discurso instalada todavía en no pocos espacios culturales, entendida como un *bien* de algunos pocos *letrados* que *adquirieron* por obra de la *Cultura* (por no decir: herencia de “clase”) un corpus de lecturas, un léxico y una imagen de líder, que ¿los habilitan? a atravesar la puerta grande del discurso.

La propuesta que presentamos se manifiesta contraria a esta tradición anti-académica, que simplifica la problemática naturalizando el uso del lenguaje. Desde esta postura sostenemos la importancia de divulgar los marcos teóricos que permiten repensar la práctica de la comunicación oral y hacerlos accesibles a los profesionales –y a quienes están en vías de serlo–, dado que conviven con la necesidad de hacer conscientes y estratégicos los usos del lenguaje y desarrollar las competencias para lograrlo.

Contenidos

- Los orígenes de la oratoria: la Retórica aristotélica. Operaciones; vigencia.
- Hacia un perfil del orador profesional y académico. Sus auditorios.
- Oralidad espontánea/ discurso oral “calculado”: distinciones, estilo.
- Presencia de subordinación sustantiva y adjetiva: pronominalización, adjetivos y nexos subordinantes en tramas textuales.

- La escritura de textos escritos para ser “dichos”. Planes y bosquejos. Progresión temática. Reiteración, paráfrasis, verbos del decir, presente histórico, plural mayestático.
- Cohesión interna: pronominalización, elipsis; conectores copulativos, adversativos, causales, consecutivos; sinonimia y fenómenos lexicales.
- Hacia una tipología de géneros orales. Usos convencionales, estilo.
- La trama expositivo-explicativa. Estructura, estrategias discursivas.
- La trama argumentativa. El discurso polémico. Tipos de argumentos y falacias. Epíteto, adjetivo calificativo, grados de significación del adjetivo, usos de los modos y tiempos verbales. Conectores argumentativos. Subordinadas adverbiales y verbales.
- Usos y funciones de la comunicación no-verbal. La dimensión para-verbal.

Metodología

Dado que el trabajo presencial prevé la discusión de marcos teóricos y la práctica continua de ejercicios de reconocimiento, análisis y producción, este curso adopta la modalidad teórico-práctica, combinando la disertación –donde se explicitan los marcos teóricos- con el aula-taller, donde los participantes analizarán, reflexionarán, debatirán y propondrán diversos modos de apropiación de la problemática presentada.

Cada eje temático remite a una bibliografía básica que mediará a partir de diapositivas, fichajes y recortes realizados con el fin de facilitar el acceso a fuentes primarias y secundarias, que acompañan y sostienen la ejercitación propuesta.

Metas

Metas	Actividades	Tiempo	Recursos humanos	Recursos financieros
1.- Concretar los circuitos académicos y administrativos para la realización del curso	Planificación Convocatoria Inscripción	marzo abril	Capacitador Extensionista	-
2.- Desarrollar el curso según objetivos planteados Realización de tutorías	Dictado del curso Tutorías	mayo junio	Capacitador Extensionista	Autofinanciación
3.- Complimentar los pasos del proceso evaluativo	Corrección y devolución de evaluaciones.	Julio Agosto	Capacitador	Autofinanciación
4.- Informar resultados y proyecciones	Producción de informe. Certificación	Agosto Agosto	Capacitador Extensionista Sec. De Ext.	-

De acuerdo con el interés de la comunidad, se prevé la replicar el dictado en los meses de agosto-septiembre y ofrecer la propuesta en otras unidades académicas de la UNaM, como la Facultad de Artes y la de Ciencias Forestales.

Cronograma de actividades⁵

Actividad	Cuatrimestres											
	Primero (2012)				Segundo (2012)				Tercero (2012)			
1. Gestiones para el funcionamiento del proyecto												
2. Consultas y análisis de probabilidades. Diseño de plan de acción												
3. Desarrollo de cursos, asesorías, publicaciones periódicas.												
4. Evaluación cuatrimestral de logros y dificultades. Elaboración de informes												
5. Producción de informe final. Plan de proyecciones												

Carga horaria: 40 hs reloj

Desarrollo del curso: 2 horas reloj x 8 encuentros	16 hs.
Trabajo no-presencial:	16 hs.
Tutorías (entre encuentros y post-curso):	8 hs.
Total:	40 hs

Requisitos de Aprobación:

Asistencia al curso: 75%

Realización de trabajos de proceso: implementación práctica de los desarrollos de cada eje.

Realización de un trabajo final integrador escrito e individual, que integrará los desarrollos del proceso.

Destinatarios

- Estudiantes de carreras de grado y posgrado.
- Profesionales del medio.
- Público interesado en la temática.

Resultados esperados

Se espera generar un espacio de reflexión acerca del desarrollo integral del discurso, en sus aspectos lingüístico-gramaticales y semióticos, en el campo académico y los ámbitos profesionales. La secuencia de experiencias propondrá múltiples y variadas situaciones de uso de la palabra en público, que permitan, por parte de los cursantes, el desarrollo de competencias comunicativas propias de la oratoria.

⁵ Las actividades de transferencia se propondrán en el lapso coincidente con el desarrollo del proyecto de investigación (cierra en diciembre 2012). Se prevé la réplica de esta acción entre los meses de agosto-noviembre.

Además, se espera la:

- Instalación de un espacio de formación para graduados de las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y otras unidades académicas.
- Transferencia de la investigación en el campo gramatical en cursos y talleres destinados a la comunidad.
- Instalación de la propuesta en otras sedes dentro de la provincia.
- Producción y circulación de publicaciones (periodísticas, didácticas y científicas) relacionadas con la temática abordada.

Antecedentes

El profesor responsable del proyecto posee amplia experiencia en acciones de transferencia relacionadas con la comunidad y la formación docente. Ha dictado cursos y talleres dependientes de esta Secretaría en Proyecto Idiomas, entre 2004 y 2009, como: “Claves de Argumentación”, “Introducción a la Oratoria” y “Prácticas de Oratoria”; también, dentro de la misma temática, ha coordinado durante 2010 y 2011 en otras instituciones el “Curso Superior de Oratoria” y “Oratoria para todos”, dictado en la Legislatura provincial.

En el ámbito de la capacitación docente, se desempeña como capacitador en el Plan Provincial de Lectura, dependiente de la Subsecretaría de Educación –Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología- teniendo a su cargo el diseño y coordinación de foros, talleres y ateneos vinculados con la mediación y promoción de la lectura y la escritura.

Bibliografía

- ALBANO, Hilda y GIAMMATTEO, Mabel (2004). “Según pasan los años” en *Rasal Lingüística*, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística, Bs As., Mayo 2004.
- ALCINA FRANCH, Juan y BLECUA, José (1989): *Gramática española*, (7ª ed.). Barcelona. Editorial Ariel.
- ALVARADO Maite (2001), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* Bs. As. FLACSO manantial.
- ARISTÓTELES (2007): *El arte de la Retórica*. Buenos Aires, Eudeba.
- BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, V (Directores) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española* (3 vol.). Madrid: Espasa-Calpe.
- CAMPS, Anna y MILIAN, Marta (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Santa fe: Homo Sapiens.
- DI TULLIO, Ángela L. (1997). *Manual de Gramática del español, Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*, Edicial, Bs. As.
- GASPAR, María del Pilar y OTAÑI, Laiza (2004): Cap. III “La gramática” en Alvarado, Maite (Coord.): *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- GIAMMATTEO M. y ALBANO H. (Coord) (2009), *Lengua. Léxico, gramática y texto*, Bs. As., Editorial Biblos (3ra parte. Pás 175-262)
- GONZÁLEZ NIETO Luis (2006): *Teoría lingüística y enseñanza de la Lengua. (Lingüística para GUEVARA, Alejandro: Locución. El entrenador personal*. Buenos Aires, Galerna.
- HERNÁNDEZ GUERRERO, José Antonio y GARCÍA TEJERA, María del Carmen (2004): *El arte de hablar*. Barcelona, Ariel.
- KNAPP, Marc (1980): *La comunicación no-verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona, Paidós, 1992.

- LOMAS, Carlos (1993): "Estructuralismo, generativismo y enseñanza de la lengua" en: *Ciencias del lenguaje*. Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua Buenos Aires: Paidós.
- MARAFIOTI, Roberto (2003): *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires, Biblos.
- _____ (2007) (Editor): *Parlamentos. Teoría de la argumentación y debate parlamentario*. Buenos Aires, Biblos.
- MARIN, Marta (2008): *Una gramática para todos*. Buenos Aires: Voz Activa.
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira (2008): *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*. Buenos Aires, Biblos.
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira; DI STEFANO, Mariana; PEREIRA, Cecilia (2002): *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires, EUDEBA.
- PADILLA de ZERDÁN, Constanza y otras (2007): *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba, Comunic-arte.
- PERELMAN, Chaïm (1997): *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá, Norma.
- PLANTIN, Christian (1998): *La argumentación*. Barcelona, Ariel.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. España, Espasa libros.
- REALE, Analía; VITALE, Alejandra (1995): *La argumentación. Una aproximación retórico-discursiva*. Buenos Aires, Editorial Ars.
- SANTIBÁÑEZ YANEZ, Cristian; MARAFIOTI, Roberto (editores) (2008): *De las falacias. Argumentación y comunicación*. Buenos Aires, Biblos.
- SERAFINI, María Teresa (1991): *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Barcelona, Paidós.
- WESTON, Anthony (1999): *Las claves de la argumentación*. Barcelona, Ariel.
- ZAMUDIO, Betha; ATORRESI, Ana (2000): *La explicación*. Buenos Aires, EUDEBA.

Anexo 4. Formación de recursos: producciones de auxiliares, adscriptos y becarios

El presente Anexo contiene las producciones de los alumnos integrantes del equipo de investigación quienes acompañan además los proyectos de transferencia. Se incluyen también en este anexo fichas de cátedra, reseñas y aportes del profesor Sebastián Franco.

4.1. Planes de trabajo en el marco de la Beca Estímulo 2011 (CIN)

Plan de Trabajo de la Beca Estímulo – Becario: Juan José Alcaráz

Título del Plan de Trabajo:
Configuraciones lingüísticas en los intercambios de las Ferias Francas.

Área del Conocimiento:	Humanística (semiótica – gramática - didáctica)
Proyecto Acreditado en el que se inserta:	La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos (Código 16H294)

Resumen en español (hasta 200 palabras):
Este plan de trabajo para acceder a la beca Estimulo a las vocaciones científicas 2011 se incluye en el proyecto “ <i>La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos</i> ” el cual postula un abordaje transdisciplinar de la gramática en uso del dialecto misionero como así también análisis comparativos con las gramáticas de las lenguas vecinales que se entremezclan/mestizan en los contactos socioculturales de la región. En el marco de dicho planteo, se pretende problematizar las configuraciones discursivas y socio-semióticas que se construyen en el escenario de la Zonas Francas de Misiones, fenómeno socio económico que desde el año 1995 adquiere en la provincia una organización y una presencia a través de circuitos comerciales que ponen en contacto a los habitantes de las zonas rurales con las urbanas y suburbanas generando un circuito de encuentros y de intercambios de todo tipo: de mercancías, de costumbres, de culturas, de modos y usos, etc. todo ello, semantizado

por el lenguaje.

Estado actual del conocimiento sobre el Tema y Vinculación entre el Plan de Trabajo del Becario y el proyecto en el que se inscribe (desarrollar en no más de 900 palabras):

El proyecto contempla en sus objetivos la posibilidad de integrar a los alumnos avanzados y de acompañar procesos de formación en investigación y de producción de las tesinas de grado. Así es que por segundo año consecutivo estoy participando de esta investigación como adscripto en la cátedra de Gramática I y como integrante de los grupos de lectura que los profesores investigadores realizan en torno del proyecto. En esta oportunidad, el interés focaliza una semiósfera particular de la provincia y de la región como lo son las ferias francas, espacios que desde hace aproximadamente quince años se ubican estratégicamente en toda la provincia como muestra de la crisis de una economía globalizada con sesgos y resoluciones regionales. Como parte del estado del arte, existen algunas investigaciones de corte etnográfico tanto del campo de la antropología como de desarrollos sociales que indagan este fenómeno. Nuestro interés – en consonancia con el proyecto de investigación en el cual se incluye- focaliza las construcciones de sentido que se producen en las fronteras de estos mundos que se encuentran. El marco referencial interdisciplinar (semiótica-lingüística- gramática) ofrece categorías para describir los modos particulares que adquieren los lenguajes en las conversaciones e intercambios que se producen en las dinámicas feriantes.

Objetivos e hipótesis del Plan de Trabajo a realizar
(desarrollar en no más de 200 palabras):

- Caracterizar la gramática del dialecto misionero y de la región en tanto sistema y uso de producción de sentidos en un espacio de experiencias interculturales (Objetivo del Proyecto).
- Identificar los modos particulares de uso de la lengua en los espacios de las ferias francas de Misiones.
- Determinar las dimensiones gramaticales (léxico-sintaxis- enunciados-) más adecuadas y pertinentes para la descripción de las formas detectadas.
- Iniciar un proceso de construcción teórica y metodológica con miras a la tesina de grado.

Metodología a aplicar y adecuación con el objeto de estudio, la temática y los objetivos (desarrollar en no más de 900 palabras):

En el encuadre metodológico del proyecto de referencia, la indagación responderá a una búsqueda cualitativa e interpretativa, que comprenderá:

Lectura del estado del arte y elaboración de un marco conceptual en función de las demandas de los datos empíricos.

Análisis de registros documentales: fotografías, relatos, noticias, audiovisuales, etc.

Indagación en terreno: grabación de conversaciones. Entrevistas a feriantes y consumidores.

Conformación de corpus de enunciados típicos (en el sentido genérico de Bajtín).

Análisis y descripción de las propiedades gramaticales de las formas socio discursivas y semióticas identificadas.

Cronograma de actividades (Consignar sucesivamente cada actividad unitaria):

Actividad	Meses											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Lectura del estado del arte	X	X	X									
Lectura bibliográfica y conformación de un marco teórico			X	X	X	X						
Análisis de documentales					X	X	X					
Trabajo de campo: recolección de datos							X	X	X	X		
Procesamiento de datos e interpretación								X	X	X	X	
Validación con informantes										X	X	
Redacción de resultados											X	X

Bibliografía (Citada y consultada, desarrollar en no más de una carilla):

AMABLE Hugo W. *Las figuras del habla misionera*, Posadas, Ediciones Montoya
 BAJTIN MIJAIL M. (1982) *Estética de la creación verbal*. Buenos aires: Siglo XXI.
 (1979) Tr. Tatiana Bubnova.
 CAMBLONG, ANA MARÍA (2003) "Palpitaciones cotidianas en el corazón del

Mercosur” en *AQUENÓ*, Rev. De Letras N° 1, Posadas, Mnes.

----- (1997) “Políticas lingüísticas en zona de frontera –Prov de Mnes –Argentina”, en *Políticas lingüísticas para América Latina*. Actas del Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas para América latina, Conferencias Plenarias, Bs. As. UBA.

----- (1996) “Consideraciones generales acerca de la situación lingüística en la Provincia de Misiones. Aportes para la discusión de las políticas educativas en el marco de la elaboración del DCJ” Fac. H y C.S. UNaM

FISHMAN, J. (1995) *Sociología del lenguaje*, Madrid, Cátedra.

WRÜNWALD, G. K. (1997), *Diccionario etimológico lingüístico de Misiones*, Posadas, mnes., Edit. Puente

APPADURAIN, ARJUN (2001): *La modernidad desbordada*. Montevideo: Trilce

BHABHA, HOMI (2002): *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial

DE CERTAU, MICHEL (2009): *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión

GUBER, ROSANA (2008): *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós

SAUTU, RUTH (2004): *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lummiere

ROCKWELL, ELSIE (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós

Plan de Trabajo de la Beca Estímulo JUAN IGNACIO PÉREZ CAMPOS

Título del Plan de Trabajo:
La gramática en las fronteras virtuales. Usos lingüísticos en el chat y los sms

Área del Conocimiento:	Humanística -Lingüística – gramática- semiótica
Proyecto Acreditado en el que se inserta:	La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos (Código 16H294)

Resumen en español (hasta 200 palabras):
<p>El proyecto en el cual se inscribe el plan de trabajo de la beca está en el marco del Programa de Semiótica y postula un abordaje transdisciplinar flexible y abierto a indagaciones que focalicen -desde las dimensiones de análisis e interpretación del campo gramatical- las características de la gramática en uso del dialecto misionero como así también análisis comparativos con las gramáticas de las lenguas vecinales que se entremezclan/mestizan en los contactos socioculturales de la región. En tal sentido se pretende ubicar el problema en las <i>fronteras virtuales</i> y a partir de los textos conversacionales del <i>chat</i> y de los <i>sms</i> conformar un corpus para analizar los aspectos gramaticales que se ponen en juego en estos discursos producidos en el marco de las NTIC's con el propósito de advertir qué marcas de la variedad dialectal regional conviven en los formatos tecnológicos globales.</p>

Estado actual del conocimiento sobre el Tema y Vinculación entre el Plan de Trabajo del Becario y el proyecto en el que se inscribe (desarrollar en no más de 900 palabras):
<p>El proyecto "<i>La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos</i>" plantea entre sus objetivos generales los de: "Instalar un espacio para los estudios gramaticales como disciplina en múltiples cruces con otros campos del lenguaje" y "Favorecer la formación de recursos humanos y alentar las investigaciones de grado y de posgrado acerca de problemas gramaticales imbricados/articulados/relacionados con los procesos semióticos discursivos de comprensión y producción de sentidos", objetivos que habilita la inclusión en el mismo de alumnos avanzados e interesados en los problemas de construcción de discursos en los bordes. Es así que desde el año 2010 he formado parte de actividades académicas en relación con este proyecto: tareas de adscripción en la cátedra de gramática e integrante</p>

de grupos de lectura con el equipo de investigación. Estos antecedentes me permitieron una aproximación tanto a la construcción de un marco referencial conceptual como a la búsqueda de los aspectos metodológico para el tratamiento de los problemas gramaticales en las cátedras universitarias y en relación con la variedad dialectal de la región. Este plan de trabajo se plantea como una continuidad de los trayectos ya concretados que en esta instancia pretende trabajar sobre un corpus particular de textos relacionados con la producción virtual. Ubicarnos en esta frontera de lo global y lo local; lo virtual y lo material; los códigos conocidos y lo que se van creando va a permitirnos problematizar cómo las marcas discursivas dialectales permanecen aún en prácticas y textualidades “universales”. El recorte de un corpus conformado por *sms* y enunciados del *chat* nos colocará a la vez en una frontera entre la escritura y la oralidad de la conversación.

Objetivos e hipótesis del Plan de Trabajo a realizar

(desarrollar en no más de 200 palabras):

- .- Caracterizar la gramática del dialecto misionero y de la región en tanto sistema y uso de producción de sentidos en un espacio de experiencias interculturales (Objetivo del Proyecto).
- .- Configurar un corpus representativo de los mensajes virtuales (chat y sms) de usuarios de la región para identificar características de las formas gramaticales predominantes.
- .- Analizar las realizaciones gramaticales en las dimensiones de lo lexical y lo sintáctico, en dichas textualidades, para la producción de sentidos.
- .- Producir informes y comunicaciones de resultados en vista a la tesina de grado de la licenciatura.

Metodología a aplicar y adecuación con el objeto de estudio, la temática y los objetivos (desarrollar en no más de 900 palabras):

En el encuadre metodológico del proyecto de referencia, la indagación responderá a una búsqueda cualitativa e interpretativa, que comprenderá:

Construcción de categorías teóricas para la comprensión del problema.

Registro y recopilación de enunciados del chat y de los sms propios de algunos ámbitos recortados por decisiones metodológicas.

Conformación de un corpus teórico.

Caracterización de la gramática general y regional “puesta a andar” en dichos enunciados, según marcas recurrentes.
 Comparaciones entre ambas tipologías.

Cronograma de actividades (Consiguar sucesivamente cada actividad unitaria):												
Actividad	Meses											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Relevamiento y sistematización de lecturas relacionadas con lo gramatical como norma y las discursividades virtuales como nuevas formas de uso.	X	X	X									
Construcción de un marco teórico apropiado para la comprensión del problema.				X	X	X	X					
Trabajo de campo: recopilación de textos							X	X	X	X		
Configuración del corpus									X	X	X	
Análisis e interpretación										X	X	X
Comunicación de resultados											X	X

Bibliografía (Citada y consultada, desarrollar en no más de una carilla):

AMABLE, H. (sd) *Las figuras del habla misionera*, Posadas, Ediciones Montoya

BAJTIN, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. Buenos aires, Siglo XXI. (1979) Tr. Tatiana Bubnova.

CAMBLONG, ANA MARÍA (2003) “Palpitaciones cotidianas en el corazón del Mercosur” en *AQUENÓ*, Rev. De Letras N° 1, Posadas, Mnes.

----- (1997) “Políticas lingüísticas en zona de frontera –Prov de Mnes –Argentina”, en *Políticas lingüísticas para América Latina*. Actas del Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas para América latina, Conferencias Plenarias, Bs. As. UBA.

----- (1996) “Consideraciones generales acerca de la situación lingüística en la Provincia de Misiones. Aportes para la discusión de las políticas educativas en el marco de la elaboración del DCJ” Fac. H y C.S. UNaM

GRÜNWALD, G. K. (1997), *Diccionario etimológico lingüístico de Misiones*, Posadas, Mnes., Edit. Puente

4.2. Breve Informe del proceso 2011:

Becario: Juan José Alcaráz

El Plan de trabajo **Configuraciones lingüísticas en los intercambios de las Ferias Francas**, pretende problematizar las configuraciones discursivas y socio-semióticas que se construyen en este escenario. Particularmente en la feria franca ubicada en el Club Racing de la ciudad de Posadas.

La ferias francas son un espacio de intercambio, donde además de comprarse y venderse frutas, verduras, carnes, panificados, hierbas - demás yerbas- y otros productos, representa una conversación, un espacio nuevo conformado por los productores que vienen tempranísimo desde sus chacras que quedan en diferentes lugares de la provincia, y los compradores que mayormente son personas que viven en la ciudad y tienen otra dinámica de vida.

El lenguaje -el discurso- entonces se revela y vislumbra como un espejo tal como lo plantea Rorty; la feria franca es una semiósfera compleja –como todas- donde el lenguaje es un reflejo de los individuos inmersos, y a su vez, nos posibilita pensar este espacio como uno lleno de matices, de diferentes colores y cristales, un espejo –el discurso- que se construye con fragmentos, enunciados, de colores diferentes, y con dialectos diversos; un espejo de muchos reflejos, pero que son finalmente el mismo espejo: lo cotidiano.

La metodología para sumergirnos en esta semiósfera consistió –y consiste- en visitas semanales. Los primeros acercamientos comenzaron a realizarse a finales del año 2011, y se han ido acrecentando paulatinamente hasta convertirse en semanales. La observación de la dinámica y la recolección de enunciados verbales nos está proporcionando un corpus, cuya sistematización está en proceso.

Como investigador soy muchas veces un extraño en la semiósfera, una traducción a veces incompleta que deambula entre los compradores. Este inconveniente que supone un reto, habría significado un retroceso, pero la buena predisposición de mi equipo y de la gente de la feria ha servido para que esta experiencia me ayude a comprender mejor las dificultades de una investigación enmarcada en un espacio vivo, lleno de pautas que muchas veces no conocemos.

La feria franca del Club Racing está siempre en constante cambio, nuevos productores, puesteros o compradores que por diferentes razones no pueden ir todos los domingos, o no lo necesitan. Cabe mencionar que en el mes de mayo el espacio físico se reconfiguró, dando lugar a una nueva disposición de los puestos de ventas.

Al vislumbrar a la feria franca como una semiósfera, resulta interesante –y necesario- pensar a los enunciados producidos en ella como atravesados, entreverados, amalgamados, incrustados, con una serie de configuraciones que los preceden y los determinan semántica y pragmáticamente.

“La semiosfera tiene una profundidad diacrónica, puesto que está dotada de un complejo sistema de memoria y sin esa memoria no puede funcionar.” (Lotman; 1996: 35)

Así por ejemplo, los vocativos que utilizan en el saludo diario entre compradores y feriantes poseen diferentes marcas que nos remiten a diferentes posiciones en las relaciones.

En varias oportunidades la charla se inicia o se concluye con una estructura sintagmática que incluye los vocativos “*doña*”, “*señor*” o “*jefe*” – generalmente entre personas que no se conocen¹-.

La palabra “*jefe*” lleva explícitamente una relación de jerarquías y distribuciones de poder entre los enunciatarios, relación que en la dinámica comercial de vender-comprar plantea un interjuego que se puede “leer” en los protocolos de saludos y apelaciones.

Tanto “*doña*” como “*señor*”, a diferencia del caso anterior, si bien responden un tratamiento formal instala a los hablantes en un lugar más *cercano*², desdibujando el abismo entre el empleado y el “*jefe*”.

La utilización discursiva de estos vocativos no se produce de manera azarosa –la mayoría de las veces suponemos- sino que cada hablante determina de entre las muchas posibilidades de las distintas opciones de la lengua, cuál considera más apropiada teniendo en cuenta configuraciones implícitas en las relaciones internas de la semiósfera.

¹ No se han observado casos en que se utilicen estos vocativos entre los mismos feriantes, sino más bien en la relación discursiva entre feriantes y compradores que parecen no conocerse.

² Igualmente tanto *doña* como *señor* suponen un cierto “*respeto*”, que no configura –quizás- una relación de poder tan clara como “*jefe*”.

Para analizar los sentidos de estos enunciados y tantos otros, pondremos en juego el concepto de semiósfera de Lotman, que es un concepto complejo que comprende al espacio como inmerso en diferentes procesos, de una dinámica infinita, en la cual toman lugar la memoria y el poder, configuración donde también todos estamos inmersos.

Bibliografía

CAMBLONG, ANA MARÍA (2003) “Palpitaciones cotidianas en el corazón del Mercosur” en *AQUENÓ*, Rev. De Letras N° 1, Posadas, Mnes.

GUBER, ROSANA (2008): *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós

HALLIDAY M.A.K. (1978) *El lenguaje como semiótica social*. México. La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica, México FCE

LOTMAN IURI M.(1996) *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra. Tr. Desiderio Navarro.

Becario: Juan Ignacio Pérez Campos

Para este primer informe de avance de la beca en que me desempeño con el tema **La gramática en las fronteras virtuales. Usos lingüísticos en el chat y los SMS**, puedo decir que el fenómeno de los formatos virtuales como medio masivo de comunicación ha abierto las posibilidades de conectar culturas alejadas unas de otras por una gran distancia geográfica generando circuitos de constante intercambio de variedades lingüísticas.

El fenómeno de los formatos virtuales como medio masivo de comunicación ha abierto las posibilidades de conectar culturas alejadas unas de otras por una gran distancia geográfica generando circuitos de constante intercambio de variedades lingüísticas.

Ante este nuevo modo de conexión comunicativa, cobra vital relevancia comprender y acompañar las transformaciones lingüísticas producidas por el avance tecnológico, las cuales no se constituyen ajenas al dialecto misionero.

Debemos tener en cuenta que la provincia de Misiones se encuentra posicionada en una zona en la que las fronteras separan geopolíticamente las regiones pero cuyo contacto de cercanías produce una mutua influencia entre las variedades regionales configurando variedades dialectales que las unen.

Asimismo, debemos destacar que Misiones no es ajena a estas mixturas propias de la evolución sociotecnológica en las que diversos factores conllevan a una transformación lingüística donde se prioriza la economía del lenguaje.

De esta manera, la tecnología al acercar culturas lejanas refuerza el mestizaje lingüístico aproximando otras variedades de zonas distantes que se entreveran en el intercambio fluido de dialectos en contacto. El relevamiento de nuevas expresiones surgidas de los textos conversacionales del chat y los sms nos brindará la posibilidad de vislumbrar los rasgos característicos del dialecto misionero dentro de esta semiosfera virtual de amplio alcance.

Para la realización de la presente investigación conformamos un corpus de 30 fragmentos de textos conversacionales del chat y de 30 mensajes de texto (SMS) en los cuales se dialoga con personas de entre aproximadamente 20 y 40 años de distintas esferas socioculturales de la ciudad de Posadas.

La elección de esta franja etaria se debe a la posibilidad que brinda de dilucidar con mayor facilidad las marcas del dialecto misionero que se visualizan tanto en los SMS como en las conversaciones vía chat.

La recolección de datos para la configuración del corpus de trabajo se ha efectuado mediante la selección de conversaciones por chat archivadas en la computadora y, en el caso de los SMS, se realiza un relevamiento de mensajes de textos de un teléfono celular. Esta tarea la efectuamos a partir del mes de Octubre del 2011 hasta Abril del 2012.

El investigador iberoamericano Jorge González define a estos formatos virtuales como formas de comunicación de tercer orden, es decir, aquel intercambio comunicativo que requiere de dispositivos tecnológicos para su realización.

Es importante entender estos formatos virtuales, tanto chat como SMS, como un género confuso que no puede delimitarse dentro de un género de rasgos estrictamente escrito ni tampoco oral puesto que coexisten características de ambos registros en su configuración.

Tal como lo plantea Joan Mayans I Planells en su texto "*Género confuso: género chat*", los textos virtuales presentan una escasa elaboración en la constitución de sus enunciados que develan poca metarreflexión lingüística razón por la que no puede enmarcárselos dentro de un género estrictamente escrito.

A su vez, el hecho de contar con cierta reflexividad ubica a estos textos dentro de una estructuración superior a las del registro oral aunque el rasgo que lo excluye de ser un género puramente oral es la ausencia de información extralingüística.

Debemos pensar también a los textos conversacionales del chat y a los SMS como una **creación colectiva** ya que en su proceso de confección intervienen dos o más personas, **fragmentaria** porque su extensión no excede los dos renglones en la gran mayoría de los casos, y **vital** puesto que está en un constante movimiento de desarrollo y cambio.

Conjuntamente con la tarea de recolección de datos y conformación del corpus de trabajo se ha continuado con la búsqueda de bibliografía con el propósito de abordar el análisis, por un lado, teniendo en cuenta las normas gramaticales del idioma español para lo cual nos valemos de la *Real Academia Española*; pero ahondando la mirada en los textos cuyo estudio se inmiscuye en las peculiaridades del dialecto misionero como *Las figuras del habla misionera* de Hugo Amable.

Además nos parece importante tomar los planteos sobre las tensiones entre el lenguaje y las nuevas tecnologías desarrollados por María Isabel Requejo así como también el concepto de glotofagia propuesto por la autora en su estudio titulado *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento*.

A modo de ejemplificación, transcribiremos algunos fragmentos de conversación vía chat y de SMS pertenecientes a nuestro corpus de trabajo:

SMS:

Mensajes de texto emitidos por personas de entre 20 y 30 años de edad, de clase media, universitarios y trabajadores.

"Si, dije a la mañana xq iba hacé una changa pero raje que esperen, mucho agite." Da

"Yagua!" D

"Ah buenísimo me alegro muy muy mucho" DP

"Q onda la ida al cumple?" A

"Wiiii jura!" D

"le hacemos una coca?" C

Fragmentos de conversaciones vía chat:

Fragmento de conversación entre dos interlocutores hablando acerca de un ciclo de documentales de rock que están llevando a cabo. El Interlocutor 1 hombre de 30 años de edad, de clase media, universitario y trabajador. El Interlocutor 2 hombre de 26 años de edad, de clase media, universitario.

Texto 1:

(...)

Int. 1: kedo muuuy bueno el diskito

Int. 2: :D

Int. 1: bien ahiiiiiiii

Int. 2: cheeeeeeeeeeee

Int. 2: un par en la facu van a ir de cabeza

Texto 2:

Fragmento de conversación entre dos interlocutores charlan sobre un trabajo práctico que deben realizar para la facultad. El Interlocutor 1 hombre de 30 años de edad, de clase media, universitario y trabajador. El Interlocutor 2 hombre de 26 años de edad, de clase media, universitario.

(...)

Int. 1: wep

Int. 2: wepp

Int. 1: toy sin cdto... taba laburandig

Int. 2: ah td bn che

Int. 2: y q decis q hagamos mañana?

Int. 1: creo q mejor lo hacemos via internet

Int. 1: yo tengo q viajar a la siesta...

(...)

Texto 3:

Fragmento de conversación entre dos interlocutores hablando acerca del clima en la ciudad. El Interlocutor 1 mujer de 37 años de edad, clase media, trabajadora. El Interlocutor 2 hombre de 26 años de edad, de clase media, universitario.

(...)

Int. 1: ta agradable el clima

Int. 2: si es cierto

Int. 1: sii

Int. 2: pasa q cambió de golpe

Int. 1: es cierto che

Int. 1: se viene la tormenta en cualkier momento

Int. 2: ah si?

Int. 2: vo decí?

Int. 1: y yo digo que si che

Int. 2: pork llovió en Buenos Aires

Int. 2: y subió pa acá

(...)

Bibliografía:

- AMABLE Hugo W. *Las figuras del habla misionera*, Posadas, Ediciones Montoya
- MAYANS I PLANELLS, Joan: "Género confuso: género chat". Revista TEXTOS de la CiberSociedad N°1. Temática Variada. 2000. Disponible en <http://www.cibersociedad.net>
- MORA ARELLANO, Felipe J.: Reseña de "Cultura(s) y ciber-cultur@..S. Incursiones no lineales entre complejidad y comunicación" de Jorge A. González" En: *Culturales*. Enero-Junio, volumen IV, número 007. México, Universidad Autónoma de Baja California, 2008, pp. 155-161
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Colección Nebrija y Bello, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, 3 tomos, Madrid, Espasa Calpe.
- REQUEJO, María Isabel: "Lenguajes populares y escritura. Glotofagias y resistencias". En: *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento*. Bs. As. Edic. Cinco, pp. 121-125
- : "Estallidos lingüístico-sociales" en op. Cit, pp. 127-139

4.3. Materiales de cátedra: reseñas, fichas, propuestas.

4.3.1. **Ficha de cátedra.** Material de circulación interna. Gramática I. DI TULLIO, A. **Capítulo 11.** *Realizada por Alcaráz, J., Pérez Campos, J., y Karabín, M.*

UNaM

Alumno: Francisco³

Apuntes de gramática para antes de sumergirse

-o emerger-

Di Tullio, según algunos biógrafos, al ganar la corona como novena princesa de su colegio secundario interrogó –claramente compungida- a los presentes: *¿Hasta cuándo los adverbios serán la caja de zapatos donde van a parar todas las palabras excluidas de otras clases?*

El sintagma adverbial

El adverbio es una tipo de palabra invariable⁴, y según la definición tradicional –de criterio sintáctico- pueden modificar al verbo, al adjetivo o a otro adverbio.

Di Tullio encuentra insuficiente esta caracterización, y para poder abarcar la heterogeneidad de los adverbios, propone una clasificación según sus “comportamientos específicos”.

El adverbio puede funcionar como **modificador**, **especificador** y **complemento** en la estructura de varios tipos de sintagmas. (Di Tullio; 2005: 200)

- A) Según su distribución: Niveles en lo que puede insertarse el adverbio.
- B) Según su productividad: Adverbios terminado en *-mente*, y forma adjetiva.
- C) Según la estructura del sintagma que encabezan: Funcionan como núcleo o funcionan dependiendo de un núcleo.

³ Sujeto gramatical que busca el puesto por excelencia de los Juanes y Pedros; buen pibe.

⁴ Nos enseñó la gramática: si tu novia te dice que bailás como adverbio, quiere decir que estás bailando todas las canciones con el mismo paso.

- D) Según admitan o no complementos: Adverbios preposicionales y adverbios formados sobre bases adjetivas.
- E) Según su posibilidad de modificación: Graduables, los que pueden recibir sufijos apreciativos, y los no graduables.
- F) Según su relación con la situación o el contexto: Los deícticos y los anafóricos.
- G) Por su intersección con otras clases: Adverbios relativos, interrogativos y exclamativos.
- H) Según coincidan o no con el límite de la palabra: Construcciones preposicionales que funcionan como adverbios.

Pero bien, no nos centraremos en esto Francisco, lo jugoso es lo que viene a continuación. Sin embargo, para hundirte aún más en las profundas –y necesarias- aguas de los adverbios, podés recurrir a mi manual.

Adverbios terminados en –mente

- Funcionan básicamente como adjuntos de manera. Pero también pueden formar parte de la estructura del sintagma como:

a) Especificadores:

- Los adverbios de **grado** como *excesivamente bueno*, *escasamente explicado*.
- Los adverbios de **aspecto**: son aquellos que modifican a adjetivos, por ejemplo, *totalmente desubicado*, *plenamente realizado*, *absolutamente dormido*.
- Los adverbios de **precisión**: son aquellos que modifican a cuantificadores, por ejemplo, *aproximadamente una hora antes*, *exactamente dos semanas*.

b) Adjuntos del sintagma verbal o como adjuntos extraoracionales:

- Los adverbios de **frecuencia** como *nos visita frecuentemente*; los de **cantidad** como *bebió moderadamente*; los de **tiempo** como *la revista se edita mensualmente*.

- Los adverbios correspondientes a los **adjetivos relacionales**, por ejemplo, *analizar sintácticamente*.

- Los adverbios que heredan del adjetivo base la selección de sus complementos, como por ejemplo, *paralelamente a la medianera*.

c) Disyuntos⁵:

- Los adverbios que denotan un **punto de vista**, por ejemplo, *musicalmente es un desastre*.

- **Disyuntos modales**: por un lado, los denominados **emotivos** que precisan la actitud subjetiva del hablante hacia el contenido del enunciado como *Lamentablemente no disfrutó la lectura*; por el otro, los **epistémicos** que explicitan la evaluación del hablante sobre la verdad o falsedad del enunciado *Posiblemente terminemos fundidos*.

- **Disyuntos de enunciación**: constituyen un comentario del hablante acerca de cómo debe interpretarse su enunciado: *Honestamente, quiero irme a la B*.

d) Los **conectivos** como *Seguidamente, Juanjo procederá a explicar los adverbios adjetivales*.

Adverbios adjetivales

Pueden ser reemplazados -a veces- por un adverbio terminado en *-mente*, y se denomina adjetival o corto⁶.

Di Tullio reconoce diversos fenómenos bajo esta denominación:

1 – Cuando el verbo transitivo tiene un objeto directo implícito. El sintagma adverbial funciona aquí como predicación del objeto directo implícito; como una predicación sobre el resultado de la acción.

Aprendé los conceptos rápido

Aprendé rápido (el objeto “los conceptos” está implícito)

2 – El adverbio funciona como argumento interno del predicado⁷, y mantiene su significado de manera.

⁵ ¿Francisco no sabés qué son los disyuntos? Leé dos líneas más...

⁶ Y aunque no lo creas Francisco, también se lo conoce como adverbio “desnudo”... estos gramáticos son todos graciosos.

Yo estoy fusilado

3 – Modifican –a menudo- a verbos de movimiento, y explicita la dimensión pertinente, indicando un grado.

Caló copado lo de los adverbios.

4 - Frecuentemente tiene un valor cuantificativo: intensificador o evaluativo en relación con el significado del verbo.

Leyó cortado

5 - Predican una manera de hacer del sujeto y son equivalentes a los adverbios terminados en –*mente*.

Habló claro

6 - Modifican a los verbos de percepción, y alternan tanto con adjetivos concordados o con adverbios terminados en –*mente*.

La lluvia cayó fuertísima –fuertemente, fuertísimo-

Adverbios preposicionales

-grupo de piezas léxicas: debajo/abajo, detrás/atrás, delante/adelante, dentro/adentro, fuera/afuera, encima/arriba, alrededor, enfrente.

Comparten el significado locativo de las preposiciones⁸ y parte de su distribución. Sin embargo pueden construirse sin término o con un término optativo encabezado por *de*, frente a la preposiciones netas que rigen su término directa y obligatoriamente.

Con los nuevos paradigmas quedó atrás.

Si ella viene, cruzo a la vereda de enfrente.

Nuestros sueños quedaron bajo la almohada.

-Preposiciones pospuestas

- Expresiones temporales modificadas por sintagmas nominales cuantificativos -> *dos años antes, tres días después, semanas atrás...*

Dos días antes de la clase estábamos en una nebulosa total.

⁷ Quiere decir que el complemento que atrae el verbo está dentro de la construcción verbal. Si el verbo atrajera algún argumento –como por ejemplo, un agente- y este estuviera en la construcción nominal del “sujeto” sería un argumento externo.

⁸ La Real Academia nos ilumina sobre locativo: “*Que expresa lugar*”.

- En las expresiones espaciales, los sustantivos antepuestos se convierten en adverbios denotando un trayecto, además se ven restringidos por adverbios de dirección. -> *río abajo, calle arriba, camino adelante, mar adentro...*

Los sintagmas adverbiales nos llevaron río arriba.



Los elementos antepuestos son **Especificadores del SAdv.**

Las preposiciones

La gramática actual considera que son las piezas básicas, aunque tengan escaso significado léxico, que organizan la estructura de los sintagmas.

Se caracterizan por:

-Ser *palabras funcionales*: en algunas construcciones, las preposiciones son simples “marcas de función” carentes de todo significado léxico. Por ejemplo, explicitan las funciones sintácticas del objeto indirecto con la *a*, del complemento agente con *por*, de los complementos de sustantivos con *de*. En dichos casos no existe la posibilidad de alternancia entre preposiciones.

Reprochamos a Juanjo por llegar tarde, como siempre.

Las fichas fueron realizadas por nosotros.

Las palomas del techo del cuartito picotean día y noche.

Otras preposiciones como *ante, sobre, bajo, desde*, determinan semánticamente el valor del SP. Además tienen significado léxico, no suelen ser seleccionadas por un núcleo y permiten la alternancia con otras preposiciones o, el SP en su conjunto, con adverbios del mismo tipo.

Nuestras horas libres quedaron bajo tierra.

-*Construir una clase cerrada*: la lista de preposiciones de la gramática académica incluye formas arcaicas (*cabe, so*) y excluye las que derivan de otras clases: *durante, mediante, salvo excepto, más, menos, vía, frente, rumbo, camino*.

-*Requerir un término*: la preposición rige su término obligatoria y directamente – sin la mediación de otra preposición. Generalmente se define la preposición como una palabra que vincula un sintagma nominal con otra

construcción. Aunque, normalmente, el término de la preposición es un SN, puede ser también un SA, un SAdv, un SP o una oración.

***Los practicantes de la carrera de letras y el adscripto infiltrado, darán las tutorías en el “cuartito”, seguramente.* (SN)**

***Tenía pinta de fachero.* (SA)**

***Por suerte el teleférico de enfrente se movía más que el nuestro.* (SAdv.)**

***Las preguntas quedaron sin respuestas aún.* (SP)**

***Desde que Colón descubrió América...* (Orac.)**

-Regir caso terminal cuando el término es un pronombre personal: sólo la preposición rige la forma terminal del pronombre. Este criterio no es siempre utilizable ya que algunas preposiciones seleccionan semánticamente sustantivos de un tipo muy acotado.

Hasta yo sabía que “cualquiera” es un pronombre indefinido.

-Posición antepuesta al término: la preposición y el término se hallan en una relación de fraternidad estructural y de adyacencia estricta. El núcleo sólo está capacitado para ejercer la rección cuando precede a su complemento.

Los amigos de bedelía nos donaron un pizarrón⁹.

-Moverse conjuntamente con el pronombre relativo, interrogativo o exclamativo a la posición inicial de la oración¹⁰: Es decir que en el enunciado siempre las preposiciones anteceden a los pronombres relativos, Interrogativos y exclamativos.

Mara, de quien todos los hombres hablan, ha gramatikeado hasta el llanto.

Apuntes gramaticales para Francisco

(Apócrifo)

Ellos ya han pactado gran parte de tus futuras penurias. Si ya es irremediable adentrarse, adelante. Habrá que pensar a los enunciados como tejidos, como raíces de un enorme árbol que –como si fuera poco- caminan en

⁹ Ya hemos elevado a Di Tullio la fundamentación de construir un nuevo sintagma para estos casos: “sintagma de buen corazón”.

¹⁰ Dedicamos este pequeño apartado a todos los gramáticos que cayeron rendidos mientras hacíamos esta ficha... Hasta los adverbios preposicionales éramos ocho, tres de nosotros terminamos este periplo.

tu barrio. Y ahí está vos Francisco, aún indeciso, con tu enorme anillado de mil y dos páginas.

En este árbol, y precisamente en esta pequeña raíz que hemos elegido para vos, debemos intentar pensar todas las palabras como compinches que se encuentran un sábado a la tarde a jugar un picadito. Te prevengo Francisco: no sos árbitro, sos el pibe que mueve la pelota y a quién lo mueven reglas secretas y no tanto. ¿Tonto lenguaje, no?



Equipo sintagmático que enunció Di
Tullio alguna vez para mentir.



Muy (adv) y Bueno (adj) festejando un
resultado más que satisfactorio.

4.3.2. Reseña de Ortografía de la lengua española

Alcaráz – Pérez Campos

La *Ortografía de la lengua española* en su última edición presentada en **2010** aborda cuestiones básicas de ortografía con un enfoque **normativo**. Además se incluyen expresiones de uso cotidiano que suelen presentar dificultades.

Los contenidos están divididos en una **introducción** y **dos partes** organizadas en capítulos. En la introducción se presentan aspectos generales que dan un panorama diacrónico sobre la oralidad y la escritura; asimismo, recorre las re-configuraciones del sistema ortográfico de la lengua española.

La **primera parte**, de título *El sistema ortográfico del español*, abarca los primeros cinco capítulos en los cuales se desarrollan temas referidos a las reglas que componen el idioma español:

- Representación gráfica de fonemas.
- Uso de la tilde.
- Usos de los signos ortográficos.
- Uso de letras mayúsculas y minúsculas.
- Representación gráfica de las unidades léxicas.

En la **segunda parte** se plantean temas referidos a:

- Ortografía de las expresiones procedentes de otras lenguas.
- Ortografía de los nombres propios.
- Ortografía de las expresiones numéricas.

4.3.3. Di Vosllio, Ángel (2010): Fragmentos, en “Manual de prácticas y teorías policiales y paramilitares de la gramática española”. Misiones. Editorial Senda del esplendor.¹¹

Introducción

Estimados lectores, este humilde manual intenta ser una trinchera lingüística desde la cual combatir los atropellos que sufre nuestra lengua hoy día. Variedades lingüísticas, regionalismos y un largo etcétera no son más que vericuetos para llamar a un mismo mal: la quita de esplendor de la lengua española.

Usted, yo, y todos lo que conformamos esta fuerza tenemos como fin único y preciso erigirnos como policías gramaticales, haciendo cumplir las normas establecidas para educar a la sociedad con expresión pura y solemne léxico. (...)

Reglas de acentuación

(Algunas...)

☞ Las **palabras agudas** son aquellas cuya última sílaba es tónica. Llevan tilde¹² **cuando terminan en -n, -s o vocal:**

Si buscamos ejemplos en el –importante- texto introductorio podemos ver que “cumplir” tiene como sílaba tónica¹³ “-**plir**”, y por eso es una palabra aguda. Pero no lleva el acento gráfico porque no cumple la regla de tildación de las palabras de esta clase. “Leyó”¹⁴ –lo que usted acaba de hacer- en cambio, tiene como sílaba tónica “-**yo**”, y sí lleva tilde porque termina en vocal.

Excepciones¹⁵

Sin embargo, cuando la palabra aguda termina en –s precedida de otra consonante, no lleva tilde. Por ejemplo en el discurso dado el mes pasado en el regimiento se dijo:

¹¹ Ficha elaborada por los alumnos **Alcaráz y Pérez Campos**

¹² ¿No sabés lo que es una tilde? ¡Estos policías! En fin, la **tilde** es la representación gráfica del acento, de la elevación del tono en cierto momento de la pronunciación; también sirve para diferenciar una palabra monosílaba de otra.

¹³ Sílaba que se pronuncia más fuerte.

¹⁴ O con “**tereré**”.

¹⁵ Infaltables...

“... y por todo eso estoy confiado en que los robots gramaticales serán una realidad.”

Podemos intuir allí que “**robots**” es una palabra –una de las tantas- que encarna la excepción. Tampoco llevan tilde las palabras agudas terminadas en **-y**, como por ejemplo “**estoy**”.

☞ Las **palabras graves o llanas** son aquellas cuya **penúltima sílaba** es tónica. Llevan tilde **cuando terminan en consonante distinta de -n o -s**.

Siguiendo el mismo texto antes analizado podemos ver que hay varias palabras graves, como “**preciso**” o “**estimados**”, que si bien tienen como sílaba tónica la penúltima no llevan tildes porque terminan en vocales. Pero por ejemplo “**cárcel**” – donde deberían ir los que no saben hablar-, cumple la regla de acentuación y por ello lleva tilde.

Asimismo, a modo de reflexión sobre las destrezas físicas obligatorias para todo buen hablador: el “**súplex**”¹⁶ es también una palabra grave.



Excepciones

Sin embargo, cuando la palabra grave termina en **-s** precedida de otra consonante lleva tilde. Podemos citar como ejemplo un fragmento del discurso inaugural de este año:

“...los **cómics** insolentes y malhablados son el ántrax de nuestra lengua y debemos erradicarlos.”

De igual manera, llevan tilde todas las palabras graves terminadas en dos vocales, seguidas o no de **-n** ó **-s**, cuando la primera de dichas vocales es débil (i ó u) y sobre ella carga la pronunciación, como por ejemplo quien sois: un **policía** que se baña todos los **días** –espero-.

¹⁶ ¿No sabes qué es el súplex?

☞ Las **palabras esdrújulas** son aquellas cuya **antepenúltima sílaba** es tónica y las **sobreesdrújulas** son aquellas en las que es **tónica alguna de las sílabas anteriores a la antepenúltima**. Todas las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas llevan tilde.

Todas las palabras subrayadas del texto anterior son esdrújulas.

"Apréndetelo" a su vez es un ejemplo de palabras sobreesdrújulas –y una orden–.

Modos de acción

(...) Las posibilidades de actuar *encubiertos* nos permiten múltiples maneras de irrupción en los ámbitos más diversos, como por ejemplo, en el colectivo, en el chat, en la feria franca, en bares, acuarios y antros. (...)

Se recomienda la inmediata interrupción, concisa e inapelable ante un acto de aberración lingüística –no olvide una soberbia reconocible en su tono de voz–, por ejemplo:

●* **Situaciones en que el Agente Gramatical se encuentra presente ante un acto de subversión lingüística:**

Diálogo posible en un quiosco de su barrio.

Malhablado - ¡¡Yaguá!! ¡¡Esta yerba ta' re salaá!!

APG - Escúcheme pues, vuesa merced... ¿Por qué tanta saña con mi idioma? "Yaguá" es un indigenismo... y si quiere decir que la yerba está cara, diga "cara" y no salada.

Inmediatamente el **Agente Policial Gramatical** se deberá reír burlescamente de toda palabra que profiera el malhablado. Incluso si las risas no son suficientes, deberá proceder al castigo físico con la previa –y ya clásica– advertencia de "te voy a lavar la boca con jabón". (...)

Producciones del Prof. Investigador Sebastián Franco

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
PROFESORADO Y LICENCIATURA EN LETRAS
PROFESORADO DE PORTUGUÉS
GRAMÁTICA I
Titular: Mgter. Victoria Tarelli.

Documento de cátedra:

“Clases de oraciones según la actitud del hablante”

Sánchez Márquez, M. (1972): *Gramática moderna del español. Teoría y Norma.*
Buenos Aires, Ediar, cap. 10, pp. 89 y ss.

JTP Prof. Sebastián Franco

Emotiva o expresiva 1º persona	EXCLAMATIVAS O INTERJECTIVAS (Admiración, dolor, cólera, énfasis) Unitarias: ¡Hombre!, ¡Inútil!, ¡qué!, shhh... Bimembres: ¡Dónde te vengo a encontrar!, ¡Quién lo supiera!, ¡Ojalá vaya!, ¡Qué linda está la mañana!
Conativa o apelativa 2º persona	VOLITIVAS (Expresión de la voluntad) <ul style="list-style-type: none">• Imperativas <u>Positivas</u> a) Mandatos enérgicos ¡Vete!. ¡Silencio! b) Mandatos corteses ¿Podés callarte?. ¿No podrías llegar más temprano? <u>Negativas</u> c) Prohibiciones enérgicas ¡No digas eso!. ¡Jamás toques esos libros! d) Prohibiciones corteses ¿Podrías dejar de hacer eso?. No vuelvas a decir eso, hijo.<ul style="list-style-type: none">• Exhortativas: ¡Vámonos!. Por favor, andá despacio.• Desiderativas: Ojalá llegue a tiempo. ¡Felicidades!
Referencial o declarativa	ENUNCIATIVAS (Narración) <ul style="list-style-type: none">• Afirmativas Tengo mucho calor. Volveremos pronto.• Negativas Él no tenía libros. Jamás tuvimos suerte.• Potenciales Serán las ocho. Nunca lo hubiera pensado. INTERROGATIVAS (Pregunta) <ul style="list-style-type: none">• Reales ¿Quién anda ahí?. ¿Cómo te llamás?• Retóricas ¿Cómo no voy a hacerlo?. ¿Dónde pusieron mi libro?

Fática de contacto	FÓRMULAS Situacionales <u>Saludo</u> : <i>Hola. Buenos días.</i> <u>Despido</u> : <i>Adiós. Buenas noches.</i> <u>Iniciación de diálogo</u> : <i>Hola, cómo te va.</i> Llamada : <i>Permiso. ¿Se puede?</i> Respuesta : <i>Sí. Sí, señor.</i> De cumplido o cortesía : <i>Hágame el favor de tomar asiento. Lo acompaño en el sentimiento.</i>
Metalingüística de glosa o traducción	EXPLICATIVAS (Lenguaje científico) <i>¿Entienden lo que quiero decir? Esto es lo mismo que...</i>
Poética Selección + combinación	POÉTICAS (Lenguaje poético) <i>A tontas y a locas. “Podría decir los versos más tristes esta noche...”</i>

Práctica en clase

1) Ejercicio de reconocimiento

IDENTIFICAR las clases de oraciones según la actitud del hablante.

1. ¡No vas a mirar la televisión!
2. ¡Nunca pensé que pasaría esto!
3. ¡Ojalá llegue temprano a casa!
4. ¡Qué suerte que te encuentre!
5. ¡Salí ya de la habitación!
6. ¿Cuántos años tenés?
7. ¿Hay alguien aquí?
8. ¿Podemos salir?
9. ¿Pueden hacer un minuto de silencio?
10. A lo mejor te visite el domingo.
11. Adelante, pase...
12. Espero que no se repita.
13. Le ruego se retire.
14. Los chicos fueron al cine.
15. Nos vemos...
16. Por favor, no se moleste...
17. Quiero decir que no es lo mismo ciencia que conocimiento científico.
18. “Uno busca lleno de esperanza/ el camino que los sueños/ prometieron a sus ansias...”

2) Ejercicio de escritura

ESCRIBIR un diálogo entre dos o más personajes que combine oraciones exclamativas, volitivas, enunciativas, interrogativas y de fórmulas. (Señalar en el texto con corchetes e identificar en los márgenes del texto las clases de oraciones según Sánchez Márquez).

Ficha de cátedra: CLASIFICACIÓN DE LAS ORACIONES SEGÚN SU MODALIDAD. JTP.: Prof. Félix Sebastián Franco

Bibliografía: MARÍN Marta (2008): *Una gramática para todos*. Buenos Aires, Voz activa, capítulo XXI, pp. 217-223.

MODALIDAD	SUBCLASIFICACIÓN	CATEGORÍAS IMPLICADAS		EJEMPLOS
Declarativa ¹⁷	De probabilidad	Modo subjuntivo	Modo indicativo (futuro y futuro compuesto)	Tal vez no llueva.
	De obligación	Modo indicativo		Tenemos que entregar este trabajo hoy.
	Positivas			La casa antigua es el Museo Rojas.
	Negativas			No lo encontré.
Interrogativa	Directas	Pronombres interrogativos		¿Entregaron el pedido? ¿Dónde compró Juan las flores?
	Indirectas			Me preguntó si habían entregado el pedido.
Directiva/imperativa	Orden	Verbo en modo imperativo		Dejá encendida la luz.
	De cortesía			¿Me ayudarías con este trabajo?
	Instruccional ¹⁸			Coloque el dispositivo dentro de la ranura especial.
Exclamativa	-	Pueden ser unimembres. No siempre lleva verbo.		¡Es una barbaridad!
Desiderativa	-	Modo subjuntivo		Ojalá me vaya bien.

¹⁷ También denominadas aserverativas o enunciativas

¹⁸ Marín reconoce seis matices instruccionales: de instrucción directa, impersonal, impersonal menos directa, modalizada como necesidad, modalizada como obligación y modalizada como obligación reforzada. Cf. Marín; 2008: 222.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

CURSO DE INGRESO ESPECÍFICO
PROF. Y LIC. EN LETRAS- 2011

Equipo Docente Responsable:

Carla Andruskevich

Froilán Fernández

Félix Sebastián Franco

Karina Lemes

Carmen Guadalupe Melo

Participantes del dictado:

- ✓ Docentes
- ✓ Adscriptos: graduados, alumnos avanzados, becarios del PROHUM
- ✓ Consejeros estudiantiles

Considerando la preocupación manifestada por los integrantes del claustro docente del Departamento de Letras con respecto a las dificultades de los ingresantes para la comprensión y producción de textos académicos, la propuesta del curso de ingreso privilegiará el trabajo sistemático con la modalidad de taller, con el objetivo de desarrollar competencias e instalar el hábito de la escritura como una actividad protagonista en cualquier carrera y profesión universitaria. En este sentido, se pondrá énfasis en el trabajo sobre las propiedades textuales básicas, sobre el reconocimiento y la adecuación de formatos y géneros académicos usuales, pero también, sobre la construcción y el despliegue de la escritura con estilos y matices personales.

En el umbral académico nos encontramos con ingresantes que han desarrollado competencias alfabetizadoras heterogéneas, muy dispares; sabemos que atravesar el umbral y lograr la inserción académica nunca resulta un simple cambio de escenario o de paisaje y, en este sentido, las instancias del umbral universitario son conflictivas y tensionantes ya que sumen al estudiante y escritor aprendiz en un *tembladeral* novedoso, repleto de códigos que es preciso reconocer, aprender a descifrar y utilizar. En este sentido, enfatizamos nuestra preocupación respecto de las débiles competencias para la comprensión y producción de discursos de los alumnos en situaciones de umbral universitario, dificultades que los arrojan en encrucijadas en cuanto al retroceso en el rendimiento, el abandono, recursado y superposición de cátedras.

Objetivos:

- ✓ Generar espacios de información y reflexión en cuanto a los procesos de estudio, lectura y escritura en la universidad y en cuanto a las áreas disciplinares primordiales de la Carrera de Letras.
- ✓ Desarrollar y potenciar competencias para la escritura académica.
- ✓ Poner en práctica diversas técnicas y estrategias para estudiar, analizar, interpretar y sintetizar diferentes tipos de textos y formatos.
- ✓ Reconocer la importancia del discurso referido y de las técnicas de fichaje.
- ✓ Diagnosticar e incentivar las competencias lecturales y escriturales de los ingresantes.

Contenidos:

- ✓ Presentación de la Carrera de Letras: equipo docente, estructuras de cátedra, planes de estudio, cuadro de sugerencias para el cursado (elaborado por equipo docente del Depto. de Letras), condiciones de cursado y aprobación, áreas disciplinares primordiales, etc.
- ✓ El proceso de estudio y lectura en la universidad.

- ✓ Texto, contexto, paratexto. Marcas y formas paratextuales primordiales en la esfera académica.
- ✓ Propiedades textuales: cohesión, coherencia, adecuación, corrección lingüística y gramatical.
- ✓ Formatos de síntesis, técnicas de estudio: subrayado, subtitulado, esquema, mapa conceptual, resumen y síntesis, cuadro comparativo, etc.
- ✓ Discurso referido. Técnicas de fichaje. Citas directas e indirectas. Construcción de asientos bibliográficos.
- ✓ Escritura, borradores, auto-revisión y metareflexión.

Metodología:

La propuesta de trabajo tendrá una modalidad de taller a partir de la cual los ingresantes trabajarán de manera presencial -previa lectura domiciliaria- con la bibliografía correspondiente, acompañados por las explicaciones-exposiciones dialogadas del equipo docente y de adscriptos. De esta manera, se prevé el trabajo y la práctica de la lectura y la escritura tanto en instancias grupales como individuales, con socialización de las producciones.

Actividades:

- ✓ Lectura de textos teóricos y literarios.
- ✓ Trabajo de síntesis de textos propuestos a partir de diversos formatos (resumen, síntesis, mapas y redes conceptuales, esquemas de contenidos, etc.).
- ✓ Selección de citas textuales de textos teóricos: adecuación de las mismas a las reglas de citación académicas; reformulación y paráfrasis.
- ✓ Escritura, reescritura y reformulación de textos producidos.
- ✓ Socialización de producciones.
- ✓ Trabajo en taller.

Tiempo: 5 clases de 3 hs. cada una.

Evaluación

En proceso.

Escritura de un texto que cumpla con las características paratextuales de un trabajo académico y en el cual se ponga en práctica alguno de los formatos de síntesis trabajados en el curso.

Nota: la devolución de la evaluación de este trabajo se hará en la primera clase de alguna de las cátedras del Ciclo Introductorio (a convenir), en la cual se comentará y se reflexionará en torno a los aciertos, logros y dificultades primordiales de los ingresantes con la finalidad de que los mismos tomen conciencia respecto de sus competencias para la lectura y la escritura de textos académicos.

Bibliografía:

- ✓ Carvallo, S, - Andruskevicz, C. (2009): “El proceso de estudio y lectura”, “Técnicas de fichaje”, “Cómo hacer cosas con los textos. Técnicas de estudio y formatos de síntesis”, “Propiedades textuales: la coherencia y la cohesión”. En: *Libro de Cátedra Procesos Discursivos*. Posadas, EdUNaM.
- ✓ *Géneros y formatos académicos. Pautas para la presentación de trabajos prácticos y exámenes parciales, finales, etc.* Ficha de circulación interna. Cátedra Procesos Discursivos.
- ✓ Textos específicos de las cátedras del Ciclo Introductorio (selección por parte de los docentes de cada cátedra).
- ✓ Corpus de textos literarios (a seleccionar).

Sistematización de sugerencias

Prof. Félix Sebastián Franco

El cursillo de ingreso específico de las carreras de letras propició el acercamiento de los ingresantes a la vida académica a través de la participación en talleres que demandaron la lectura de textos disciplinares y prácticas de escritura. Para ello, a lo largo de los cinco encuentros compartidos, se propuso el abordaje de estrategias de lectura-escritura como el subrayado de ideas principales, la toma de notas en los márgenes, la construcción de esquemas, cuadros, mapas conceptuales y aspectos clave del discurso académico.

Ideas para dar continuidad a las acciones en las cátedras del ciclo introductorio:

- Utilizar en la explicación recursos gráficos que familiaricen a los estudiantes con las distintas estrategias (por ejemplo: exponer los conceptos claves de un texto o autor a partir de esquemas, cuadros comparativos, o mapas conceptuales que pueden ir construyéndose en diálogo con los alumnos, o ser presentados en filminas).
- Acompañar las guías de lectura con plenarios integradores que requieran la exposición/conversación en colectivo a partir de recursos gráficos elaborados por los grupos. (Por ejemplo: explicar la posición de dos autores a través de un cuadro comparativo, plantear la relación de dos o más textos a partir de un mapa conceptual, etc).
- Contribuir al aprendizaje de los procedimientos de construcción de los recursos, señalando fallas en la selección conceptual y la diagramación.
- Solicitar fichajes de técnica mixta para fortalecer la práctica del resumen y de la síntesis, que exigen el dominio progresivo de distintas habilidades – de la selección de ideas principales a su reformulación –.
- Diseñar una secuencia de trabajos prácticos que demande gradualmente la reformulación del discurso y la apropiación de distintos géneros (de las consignas más sencillas a las más complejas, por ejemplo: glosario de conceptos claves, informe de lecturas, reseña bibliográfica, monografía de compilación, etc.)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
 FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
 PROFESORADO Y LICENCIATURA EN LETRAS
 PROFESORADO DE PORTUGUÉS

GRAMÁTICA I

Titular: Mgter. Victoria Tarelli.

Documento de cátedra:
 “Primeras reflexiones gramaticales. Orientaciones para leer el texto:
Sobre la Gramática, de Laiza Otañi y María del Pilar Gaspar”.
JTP. Prof. Félix Sebastián Franco

Bibliografía:

OTAÑI, Laiza- GASPAR, María del Pilar: “Sobre la gramática” en: A.A.V.V: Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires, FLACSO MANANTIAL, 2001 (Págs. 75-111).

- Objetivo comunicativo: mostrar diferencias y acercamientos entre la esfera científica y la esfera escolar en la enseñanza de la gramática como gramática oracional. Ellas no se adentran en el enfoque de la gramática textual, solo la mencionan.
- Gramática (origen griego) vinculada con el “arte”. Finalidad: preservar el arte de la escritura literaria.
 Romanos y griegos incluían en Tratados gramaticales: lectura, pronunciación, crítica literaria, etimología, figuras retóricas, partes de la oración, letras, sílabas, construcción del verso, prosodia, ortografía, sintaxis.
- 1º gramática: Antonio Nebrija (1492)
- Gramática de la Real Academia (1931), tradición normativa-pedagógica. Dominó la enseñanza en la Argentina en la 1º mitad del S. XX.
- Actualmente:
Gramática: ámbitos: lingüístico a)-gramática oracional (morfología, sintaxis, fonología, semántica). b)-gramática textual. **escolar:** el desafío de la “transposición didáctica”. El saber científico-saber escolar.

HACIENDO HISTORIA

1. Ferdinand de Saussure (1916) Curso de Lingüística General. Nociones básicas de la Lingüística Moderna.
 Objeto de estudio: la lengua, su sistema. El estudio del habla queda relegado.
2. El estructuralismo (y sus escuelas: de Praga, Descriptivismo, Glosemática, Distribucionalismo...) lo adoptan. Supuesto de base: “El lenguaje es una estructura o sistema conformado por niveles.”
3. La gramática generativa (década de los '50-Noam Chomsky) adopta el supuesto. Diferencias con el Estructuralismo.

DIFERENCIAS	ESTRUCTURALISMO	GENERATIVISMO
Estudio	Descripción del estudio de la lengua.	Descripción de la estructura, los elementos y reglas. Explica el por qué de esos elementos y esas reglas.
No es posible llevar a cabo un estudio científico del uso porque es un aspecto no sistemático del lenguaje (los aspectos de la interacción: afectividad, intenciones, habilidades individuales, factores fisiológicos, condicionantes sociales, políticos, históricos, culturales, etc.)		
Niveles privilegiados	Descripción de los sistemas fonológico y morfológico.	Descripción de la sintaxis y en ella la morfología flexiva.

1º ROMANCE: escuelas-teorías lingüísticas

El estructuralismo en la escuela. Exclusividad en la enseñanza de la gramática en la Argentina.

Contenidos curriculares vinculados al sistema de la lengua. Destitución de la gramática tradicional-normativa. Debate que duró 20 años.

Mito del paradigma en la escuela:

- La reflexión sobre la propia lengua llevaría “naturalmente” a los alumnos a hablar y escribir progresivamente mejor.

Las traiciones del estructuralismo a la escuela:

- Promesa: los alumnos se expresarán mejor. Traición: los alumnos no mejoraron sus habilidades en la producción oral y escrita.
- Introdujeron en el aula conceptos no asequibles para los alumnos. Se convierte en un saber formulístico e irreflexivo.
- El engaño de la escuela: privilegió la sintaxis y la redujo al análisis sintáctico y algunos aspectos morfológicos (por ej. Conjugaciones verbales) y semánticos (sinonimia, antonimia, homonimia). Manera mecánica de abordaje.
- Detectan tres errores en la búsqueda de estrategias para sostener la relación sistema-uso:
 1. Con el aprendizaje de la gramática se llegaría al desarrollo de habilidades de producción y recepción de mensajes.
 2. Transmisión fiel del saber científico a la escuela. Se perdió de vista el destinatario y el contexto institucional.
 3. Reducción de la enseñanza de la lengua a la práctica del análisis sintáctico.

2º ROMANCE: ENFOQUE COMUNICATIVO-ESCUELA

Confluencia de la antropología lingüística, etnografía de la comunicación, análisis de la conversación, etnometodología, sociología del lenguaje, sociolingüística, pragmática, gramática textual, lingüística del texto, análisis del discurso y psicolingüística (auge en los '90) insstitucionalizado por la reforma educativa (1994).

Finalidad del área de lengua: el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, bagaje de conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación.

Competencia comunicativa	Comprender textos orales y escritos propios de una situación comunicativa específica.
	Saber cómo, dónde, cuándo y a quién hablar o escribir.
	Evaluar adecuadamente la actuación de los otros participantes de la situación.

Objetivo del enfoque comunicativo en la escuela: Enseñar lengua por medio de prácticas orales y de lectura y escritura de textos completos y reales acompañada de una reflexión metalingüística sobre distintos aspectos de los textos (función, superestructura, macroestructura, cohesión, coherencia, tema-remata, acto de habla). Como también plantear a los alumnos situaciones comunicativas reales, con interlocutores reales.

Situaciones comunicativas reales	Formatos y tipos textuales
Situaciones auténticas	Correspondencias, anuncios, encuestas...
Situaciones del ámbito escolar	Diario escolar, murales...
Situaciones de ficcionalización	Simulaciones, juegos de roles
	No ocupa un lugar protagónico, es un

Gramática en el enfoque comunicativo	conjunto de reglas a seguir para producir textos correctos y adecuados,
	La reflexión no solo incluye saberes gramaticales sino reconocer la estructura de los textos, cohesión, coherencia, progresión de la información, diferencias entre escritura y oralidad,
	La reflexión gramatical al servicio de la escritura. Sobre los textos producidos por los alumnos.

Final del romance

	Posturas institucionales	Postulados
I Desaparición de la gramática	Seguidores del enfoque comunicativo I (maestros, profesores, especialistas)	La gramática no colabora con el desarrollo de la competencia comunicativa. La gramática debe ser desterrada de las escuelas. Hay una sola forma de enseñar gramática: desde el estructuralismo.
II Vigencia del modelo gramatical estructuralista	Prácticas áulicas y algunos manuales	Privilegia el enfoque estructuralista, se enumeran las ventajas del análisis sintáctico. Razones de la pervivencia de este enfoque: resistencia a cualquier cambio y desconcierto ante el enfoque comunicativo. No especifica qué contenidos gramaticales trabajar.
III La gramática y el proceso de escritura. Teorías de la psicolingüística	Seguidores del enfoque comunicativo II	El abordaje de nociones gramaticales y ortográficas se presenta en la revisión de los textos y con la finalidad de mejorar la producción. Se convierte en un contenido "ocasional". Se deja de lado el desarrollo de la capacidad metalingüística.
IV La gramática junto a la escritura, comprensión y desarrollo de la competencia metalingüística	Los innovadores, anti-estructuralistas	La gramática al servicio del texto. Desterrar los análisis miméticos e irreflexivos. La enseñanza debe partir de la intuición que todo hablante de una comunidad lingüística posee y propiciar la reflexión metalingüística. No se adscribe a una sola escuela. Propone reformular los saberes de las teorías científicas y adaptarlas a la situación comunicativa escolar.

ANEXO 3. Ponencias

- 1.- **Tarelli- Franco** *Crono-cartografía de un espacio fundacional: el campo actual de la Gramática en Misiones.*
- 2.- **Franco** “*Bitácora de un viaje en tránsito. Memorias de un proyecto de lectura en construcción.*”
- 3.- **Alarcón** *Alfabetización semiótica en la investigación y en la formación de profesionales en Letras. Bordes, pliegues y derivas*
- 4.- **Alarcón** (co-autoría) *Entramados transdisciplinarios en la formación docente. Nuevos territorios*
- 5.- **Alarcón- Román** *Conversaciones sobre experiencias de evaluación. Construcción de la Didáctica en el profesorado en Letras*
- 6.-. **Alarcón** *Enseñar gramática*
- 7.- **Coutto** (co-autoría) “*Un espacio para la práctica universitaria: la cátedra de Gramática*”
- 8.- **Alcaraz- Pérez Campos** “*Pedregales: de retos, derrotas y victorias*” (*Relatos gramaticales*)
- 9.- **Alarcón** **JUEGOS ALETÚRGICOS.** *Verdades y sospechas educativas en las fronteras mestizas.* (Ensayo de Seminario posgrado)
- 10.- **Alarcón** Proyecto de posdoctorado y certificado de admisión

1.-

VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Título: *Crono-cartografía de un espacio fundacional: el campo actual de la Gramática en Misiones.*

Autores: María Victoria Tarelli – Félix Sebastián Franco

Institución: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones

Correos electrónicos: victoriatarelli@gmail.com / malturian@gmail.com

Resumen

El presente trabajo intenta delinear el escenario actual de la enseñanza de la gramática en la Universidad Nacional de Misiones, y presentar un guión dramático sostenido en la mixtura de las vicisitudes en que se halla –y “nos hallamos”¹- inscripto/s.

Para ello, y cercanos como “somos” a la triple frontera, diagramamos un itinerario que surque su superficie a partir de algunas escenografías que pivotean, a saber: la práctica docente de la enseñanza de la gramática, la investigación en un campo apenas explorado, la transferencia al medio académico y la extensión a la comunidad disciplinar, atravesadas por un eje que las recorre transversalmente: la formación de recursos humanos.

***Voz en off* o A puertas cerradas**

Para configurar el acercamiento inicial, nos inscribimos en una especie de aoristo que puede leerse como primera territorialización del sustrato institucional en que nos encontramos.

¹Tomamos el concepto desde Camblong (2010: 160): “El uso del verbo *hallar* en el dialecto, guarda en su tesoro semántico una memoria atávica de significaciones arcaicas. En breve incursión filológica se podría acotar que *hallar* viene del latín *afflare*, “soplar hacia afuera o soplar algo con el aliento”, acepción que luego se desplaza al “husmeo del perro en busca de la pista”; luego, hacia el siglo XX, se disemina en las lenguas romances con los significados más modernos (Corominas, 1961: 314). El uso coloquial que persiste en estos bordes aislados deja chisporrotear aquel sentido primario que husmea el territorio en busca del olor familiar, los indicios más amados, más intensos que arroparon y alimentaron el cuerpo en un arraigo simbólico que incorpora hábitos, espacios, ritmos, tiempo, sonidos, aromas, todo envuelto en un lenguaje para configurar la intimidad más entrañable.”

El actual plan de estudios de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras contempla en su acervo el dictado anual de las cátedras Gramática I y Gramática II a ser cursadas en cualquier momento de ambas carreras, por cuanto tales recorridos curriculares formalmente no están sujetos a correlatividades –más que para realizar la “práctica” del profesorado en las escuelas-; sin embargo, en su devenir cotidiano muestran algunas restricciones, ya que en determinadas cátedras se demanda conocimientos supuestamente construidos en las gramáticas mencionadas.

Esta puerta *masiao* abierta -diríamos en nuestro dialecto regional- para los alumnos de Letras contrasta con otra, más bien cerrada: se trata de dos materias que se cursan en simultáneo con en el Profesorado de Portugués, en niveles curriculares que, a criterio de los docentes que estamos a cargo, no condicen con las dimensiones de conocimiento de la lengua –española o extranjera- que manifiestan muchos alumnos, que son hablantes de *portuñol*, variedad regional circulante en varios puntos de nuestra provincia, lo que dificulta la reflexión metalingüística a nivel gramatical. Por otra parte, en los años en que están instaladas las gramáticas que analizamos, se despliegan materias que focalizan en léxico y estructuras sintáctico-morfológicas de la lengua portuguesa, lo que ocasiona cierto estupor y azoramiento –“extranjería y lejanía”, en definitiva- ante los contenidos que proponemos.

Una última puerta se añade para enmarcar a los estudiantes en condiciones de masividad absoluta. En Gramática I, sólo por mencionar un ejemplo, se inscribieron en el año 2010 más de 400 (cuatrocientos) alumnos, y en 2011 alrededor de 300 (trescientos), entre ingresantes y recursantes, los cuales fueron atendidos por una muy frágil estructura de cátedra formada por una profesora titular y un jefe de trabajos prácticos, con la colaboración de alumnos avanzados como adscriptos.²

² Esta cantidad desacertada se debió a cuestiones institucionales que tuvieron lugar años anteriores, tales como ausencias de responsables de cátedra -intempestivas primero, convencionalizadas después-, y partidas por razones de jubilación de otros que estuvieron muchos (más de veinte) años en tales instancias y que por alguna razón no acompañaron / no co-lindaron su desempeño profesional con una consistente, siquiera, primigenia- formación de recursos humanos para garantizar desarrollo, continuidad y despliegue de dicho saber disciplinar en una universidad pública.

Escena 1: “Toda una estrategia” (Dos profesoras, un auxiliar, varios adscriptos... y *eso*³)

A fines de 2009 y durante 2010 pudimos constituir formalmente el equipo de cátedra de Gramática I, en diálogo con el “equipo” de cátedra de Gramática II –esto es: la profesora titular, la colaboración del JTP (simple) de la GI como adscripto graduado y una alumna adscripta... porque el espacio institucional pareciera así de displicente en nuestra universidad (y así de extravagante y despojado en la periferia)-. Juntos, nos propusimos afrontar / poner *frente a frente* una suerte de refundación de esta instancia disciplinar, casi mítica por la región que inaugurábamos.

Así comenzamos a pensar el territorio y a diagramar una figuración inicial, de la cual pudieren partir líneas de fuga a nuevas territorialidades de este saber: co-participando de mesas de exámenes, contrastando los programas, compartiendo bibliografía, proponiendo una estrategia de acompañamiento y sostenimiento de la masividad (el gerundio sí fue esta vez para las acciones en auténtico simultáneo), diseñada en función de algunas tácticas:

Táctica 1: El dictado de clases teórico-prácticas, que combinaron instancias expositivas con segmentos de taller, en los cuales los alumnos -distribuidos en grupo- reseñaron lecturas, resolvieron ejercicios de aplicación y expusieron sus conclusiones en plenario.

Táctica 2: El fortalecimiento de los espacios presenciales y virtuales de tutoría con el diseño de sitios web como potencial vía alternativa de comunicación entre los equipos de ambas cátedras y sus alumnos. A través de los blogs, las cátedras de Gramática I y II ofrecieron la posibilidad de consultar en cualquier momento las novedades del cursado (temas de clase, lecturas recomendadas, consignas y documentos de trabajo), y “les” invitaron a participar, a través de la opción “insertar comentario”, de la resolución *online* de ejercicios y consignas de lectura.

Táctica 3: El diseño de una secuencia de trabajos prácticos que contempló las condiciones del cursado y, a la vez, propuso un abordaje gradual de los contenidos, permitió a los alumnos describir y explicar el funcionamiento del sistema en distintas situaciones

³ En el sentido en que Amable (1977: 140) da al término: “El caso del neutro *eso* merece particular consideración por tratarse de un uso abusivo. Se lo emplea constantemente para aludir a personas a las que no se individualiza por desconocimiento o por pereza mental. Vale tanto para referirse a una como a dos o más personas. La imprecisión es notable y atenta contra la exactitud del mensaje como afecta la elegancia de la expresión.”

comunicativas y distintos tipos de texto, e inaugurar el ejercicio de la meta-reflexión en el desarrollo de las producciones propias.

En Gramática II, por ejemplo, al estudiar la gramática textual, propusimos una secuencia que articuló: primero, ejercicios de reconocimiento (como descubrir la progresión temática en textos dados, asociar enunciados con recursos léxicos, analizar usos adecuados e inadecuados de recursos gramaticales en textos orales y escritos...); luego, ejercicios de análisis (que requerían el análisis comparativo de textos que circulan en distintas escenas de enunciación, como un texto de opinión y la síntesis que de él hace un lector; o la revisión del plan textual y los recursos empleados en la escritura de un texto expositivo dado; y por último, ejercicios de escritura y reescritura (como insertar enunciados que manifiestan diversos puntos de vista en un texto propio; o extraer de un texto subrayado sus ideas principales y reformularlas, utilizando recursos léxico-gramaticales que garanticen su cohesión).

Recapitulando, nuestra estrategia incluyó distintas tácticas: el dictado de clases teórico-prácticas, la construcción de blogs educativos, el diseño de experiencias de aprendizaje en forma de secuencias graduales. Queda por mencionar la cuarta táctica, que consistió en ofrecer devoluciones en clase de las producciones presentadas. Apelando a los recursos técnicos disponibles, éstas ponderaron los aciertos, errores frecuentes y aspectos a mejorar, a través del análisis de caso. A modo de ejempli, podríamos comentar el análisis que icieramos de las fichas de síntesis elaboradas por los alumnos de los textos introductorios.

Escena 2. “Figuraciones iniciales” (*Plagueando*⁴ con nuestro *sarambí*⁵ cultural...)

Inscriptos en el Programa de Semiótica que dirige la Dra. Ana María Camblong en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, en el año 2010 nos constituimos como grupo de investigación y elaboramos desde la Secretaría de Investigación y Posgrado el Proyecto N° 16H 294: “*La gramática en fronteras*”

⁴Según la entrada del diccionario de Grünwald (1977: 83): “Plaguear: (del latín: plango, lamentarse, llorar, o quizás de plago, batir, golpear) intr.. Quejarse de su suerte. // 2. Rezongar, machacar sobre lo mismo.”

⁵ Sarambí: desorden, desordenado. Disponible el 18/07/11 en

<http://www.redargentina.com/dialectosylenguas/guarani/vocabulario/s.asp>

Sarambí: despelote. Disponible el 18/07/11 en

<http://www.mateando.com/diccionariomisionero/index.php?alp=>

Sarambí (m.) lío, desorden, caos. *Hizo un sarambí con los permisos y no pudimos abrir el bar.* Dialecto; voz guaraní. Disponible el 18/07/11 en <http://www.jergasdehablahispana.org>

(inter)disciplinarias. Del metadiscurso a los abordajes semióticos”, bajo la dirección de la Dra. Mirta Raquel Alarcón, responsable de la cátedra Gramática II, con el objetivo de:

- 1) Instalar un espacio para los estudios gramaticales como disciplina en múltiples cruces con otros campos del lenguaje.
- 2) Construir un dispositivo metodológico para el tratamiento de la gramática en las cátedras universitarias y para el abordaje de la variedad dialectal de la región.

Para ello, nos propusimos:

- 1) Conformar un grupo de estudio para actualizar el estado del arte y construir un aparato conceptual consistente y abierto al campo gramatical.
- 2) Proponer adecuaciones teórico-metodológicas para la enseñanza en las cátedras universitarias de especialistas en lengua (español y portugués).
- 3) Poner en circulación documentos de socialización / comunicación de avances y resultados en los ámbitos de las prácticas académicas.
- 4) Caracterizar la gramática del dialecto misionero en tanto sistema y uso de producción de sentidos en un espacio de experiencias interculturales.
- 5) Favorecer la formación de recursos humanos y alentar las investigaciones de grado y de posgrado acerca de problemas gramaticales imbricados / articulados / relacionados con los procesos semióticos discursivos de comprensión y producción de sentido.
- 6) Establecer contactos con otros centros de formación e investigación para fortalecer una red de intercambios.”

No pensado con un encuadre de reflexión erudita, sino ideológicamente gestado desde la articulación con otros saberes, asumimos el campo de la gramática en la formación docente e investigativa como instancia de reflexión teórico-práctica, fundamentalmente orientada al dialecto misionero, como un híbrido enunciante / anunciante / denunciante del *sarambí* cultural que nos alberga.

Al respecto, sostiene Camblong (2003):

*“El dialecto que denomino **asperón y basáltico**, en alusión a la maleable piedra guaraníca producto de sedimentaciones milenarias y al duro*

*basamento arcaico, habla la lengua oficial argentina con marcas de rara factura y de inconfundibles discursos. Sin duda, este engendro resulta **asperón** al canon y al oído académico. Mezcla residual de arcaísmos y de cambiantes combinaciones, sincretismos extraños que amalgaman componentes lingüísticos de diversa índole y procedencia. El dialecto misionero, con variantes típicas en una y otra franja de los ríos, se caracteriza por su cadencia, por el fraseo, por su morfología, por su léxico y por su enrevesada sintaxis.” (p. 5)*

Planificamos, entonces, una disposición para encarar la labor de enseñar-investigar la gramática en uso de este dialecto asperón y basáltico, mixturada también con gramáticas de otras lenguas circulantes en los variopintos contextos que (en) traman también “variopintadas” significaciones: la provincia / la región, la ciudad / los ámbitos rurales, la universidad / las escuelas, la universidad / las escuelas, las ferias francas / los entornos virtuales, la gramática/los textos; la gramática/la literatura entre otros.

Escena 3: “Líneas en fuga” (*masiao muuicho nos falta...*)

Las cátedras GI y GII se definen como materias troncales del Departamento de Letras y, aunque secundarias en el profesorado de Portugués, propician un perfil profesional sensible a la compleja realidad discursiva de nuestra provincia y perspicaz para el reconocimiento, abordaje y análisis de las intrincadas problemáticas lingüísticas que plantea la vivencia de prácticas discursivas de fronteras internas y externas.

Al respecto, coincidimos con Camblong (1997) en que Misiones -cuña geográfica respunteada mayoritariamente por límites internacionales que la separan de otros estados nacionales como Brasil y Paraguay, con sus correspondientes lenguas permeadas, a su vez, por variedades locales- recibe en el siglo XIX grupos poblacionales de la inmigración europea con sus lenguas que desarrollan diversas estrategias de supervivencia, así como costumbres y sistemas de creencias que se imbrican en lo cotidiano con algunos ritos ora acriollados, ora hibridados, haciendo parte de diálogos familiares y vecinales.

A esta comunidad de diferencias se incorpora como aditamento la presencia oficial del español en su variedad estándar (¿rioplatense?) que, flagrante en la *curricula* de las

escuelas misioneras monolingües o solapada en las bilingües, busca instalar una hegemonía lingüística del decir, del escribir, del pensar la propia constitución del sujeto.

En consonancia con ello, proponemos un perfil de recursos humanos en el grado y en el posgrado –profesores, auxiliares, adscriptos- que se comprometa con esta heterogénea realidad discursiva y pueda analizar / criticar / intervenir con palabra propia en las problemáticas lingüísticas que aborde, según lo enunciamos en la fundamentación de nuestros programas:

(...) sujetos preocupados por el lenguaje, con una actitud de acercamiento científico al objeto de estudio –el sistema español, sean cuales sean las variedades en que se hayan conformado como sujetos-, y de reflexión metalingüística constante, que construyan un marco teórico posible de sustentar y esquemas conceptuales pertinentes para analizar realizaciones discursivas y reflexionar sobre su propia producción en diferentes instancias. (Programa de cátedra, 2011)

También el programa de G II expresa en su fundamentación la “continuidad con los desarrollos de Gramática I- para completar la formación del estudiante de Letras en este aspecto de la Lengua” (Programa de cátedra, 2011).

Así es que los adscriptos a este equipo de trabajo, evaluados por el sistema de Becas “Estímulo a las vocaciones científicas 2011” como iniciación a la investigación, se encuentran desarrollando sus tareas de becarios en dos líneas: por una parte, abordando las *fronteras virtuales* desde los textos conversacionales del *chat* y los *sms* para indagar sobre marcas de la variedad dialectal regional en tales formatos tecnológicos globales; y, por otra, problematizando las configuraciones discursivas y socio-semióticas que se construyen en el escenario de la Zonas Francas de Misiones, fenómeno que desde 1995 adquiere en Misiones notable presencia por la generación de un circuito de encuentro e intercambio de mercancías, usos y costumbres, culturas, lenguajes.

Y, como ya nos *estamos yendo*, aunque el umbral del territorio se brinde paradójico (*¿locus no amoenus?*), creemos que la labor gramatical ha prendido en nosotros con ciertas ínfulas desenfundadas: en la actualidad nos encontramos diseñando:

-un *Seminario de grado* para la Licenciatura en Letras a los fines de profundizar algunos ejes que vislumbramos con interesantes proyecciones: La gramática hoy – Su desarrollo

genealógico: de la tradición normativa al uso discursivo-textual - Estudios gramaticales a partir del léxico misionero - Articulación gramática – enseñanza: análisis crítico de textos, programas, currículos, basado en una metodología de lectura y profundización de fuentes, debates y producciones argumentativas de *papers* y/o reseñas, etc.; y

-un *Proyecto de extensión* destinado a Profesores de Lengua y Literatura, de Lengua extranjera, de Enseñanza primaria, Estudiantes avanzados de Profesorados y Traductorados del medio, a modo de curso de actualización que aborde principalmente la gramática regional desde la perspectiva lingüístico-semiótica en que nos inscribimos.

Y no nos queda otra... que “seguiiiiir” andando por los bordes con la gramática a cuestras o a cuestras de la gramática con sus pliegues / proyecciones / intersticios, dibujando también en nuevas fronteras que se vuelven a dibujar –profusas- a medida que avanzamos sobre ellas...

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2009 y 2010): *Programas de cátedras Gramática I y Gramática II*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM

AA.VV. (2010): Proyecto N° 16H294 *La gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos*. Secretaría de Investigación y Posgrado. FHyCS – UNaM

AAVV: *Informe de avance 2010* del Proyecto: “La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos”. Posadas, Secretaría de Investigación y Posgrado. FHyCS – UNaM.

Alcaráz, J. J. (2011). *Configuraciones lingüísticas en los intercambios de las Ferias Francas*. Plan de trabajo presentado para las Becas Estímulo a las vocaciones científicas 2011. Secretaría de Investigación y Posgrado. FHyCS - UNaM

Amable, Hugo W. (1975). *Las figuras del habla misionera*. Posadas: Ediciones Montoya.

Camblong, A. M. (1997). “Políticas lingüística en zonas de frontera (Provincia de Misiones – Argentina)”. En AA.VV. (1999): *Políticas lingüísticas para América latina. Actas del Congreso Internacional*. Buenos Aires: UBA – FFyL – Instituto de Lingüística

Camblong, A. M. (2003). *Aquenó*. Revista de Letras. N° 1. Verano de 2003. Posadas: Editorial universitaria UNaM (Universidad Nacional de Misiones

-Camblong, A. M. (2009). “Habitar la frontera”. En Velázquez, T. (coord.). *De Signis* N° 13. Buenos Aires: la Crujía

-..... (2010). “Estancias mestizo-criollas”, en *De signos y sentidos*. N° 11. Santa Fe: Ediciones UNL (Universidad Nacional del Litoral)

Grünwald, G. K. (1977). *Diccionario etimológico lingüístico de Misiones*. Posadas: Editorial Puente

Pérez Campos, J. I. (2011). *La gramática en las fronteras virtuales. Usos lingüísticos en el chat y los sms*. Plan de trabajo presentado para las Becas Estímulo a las vocaciones científicas 2011. Secretaría de Investigación y Posgrado. FHyCS – UNaM.

2.-

**I SIMPOSIO DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN EL MERCOSUR
HOMENAJE A MARÍA ADELIA DÍAZ RÖNNER**

Salta, 21 y 22 de septiembre de 2011

Título: *“Bitácora de un viaje en tránsito. Memorias de un proyecto de lectura en construcción.”*

Autor: Félix Sebastián Franco

Institución: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones

Correo electrónico: malturian@gmail.com

Resumen

La presente comunicación relata una experiencia de extensión (en desarrollo) de la Especialización en LIJ, postítulo que depende de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, surgida a partir de un convenio entre esta casa de estudios y la Entidad Binacional Yacyretá.

El proyecto se propone la instalación de clubes de lectura en dos barrios del Departamento capital y el municipio de Garupá, habitados por los antiguos pobladores de la zona costera de Posadas, que fueron “relocalizados” en estas comunidades suburbanas.

En él intervienen distintos actores: un equipo de extensionistas de la FHyCS, integrado por docentes, egresados y becarios de la unidad académica; un equipo de la EBY, conformado por una coordinadora y dos psicopedagogas que trabajan en los barrios; y dos grupos de actores comunitarios, quienes en la práctica de voluntariado que realizan en sus comunidades, se forman como mediadores de lectura.

También leer jugar

De todos los placeres que prodiga la lectura, ninguno como el de hallarnos frente al espejo del alma. Aunque no lo digan las campañas que la promocionan como una amiga que nos “entretiene”, la literatura –sus voces– nos pone en diálogo con otros tiempos, otras ideologías, otras visiones de la vida. Pero también con nosotros mismos. Y en ese monólogo interior aprendemos a conocernos, a escuchar, a tolerar y discutir las diferencias, a dar y tomar la palabra.

Damos de leer como la madre da de mamar: en un acto de amor y de conciencia, porque sabe que en la ofrenda hay nutrientes. Recuerdo un poema de Ángela Pradelli⁶ en el que evoca las vacaciones de su infancia en Río Negro, junto a su abuela:

“...Otras veces la encontraba/sentada sobre la cama./ Era una cama tan alta/ que las piernas/ le quedaban colgando/ y ella hacía un balanceo/ casi imperceptible con los pies./

⁶Poeta, narradora y profesora en Letras nacida en Buenos Aires en 1959. El texto del cual citamos fragmentos está incluido en su libro “Un día entero” (2008).

Mi abuelo dormía de espaldas,/ abrazado a la almohada,/ mientras ella revolvía/ una caja de zapatos llena de papeles,/ escritos casi todos en italiano./

Cartas que ella desdoblaba/ y me leía en ese susurro espeso en el que hablábamos/ para no despertar a mi abuelo./ Tarjetas. Fotos que tenían/ una dedicatoria al dorso./ Estampitas de comunión/ de sus parientes de Italia./ Ella me leía/ y hacía crecer un murmullo/ en ese calor pesado del cuarto./ Después volvía a guardar todo en la caja/ y la escondía abajo del ropero./

El abuelo no sabe, eh, me decía./ Y aunque nunca terminé de conocer del todo esos secretos,/ yo los guardé para siempre./ Y a veces vuelve eso/ cuando escribo,/ el susurro de un idioma/ que entiendo a medias/ dentro de un cuarto caluroso;/ apenas un puñado de palabras para contar lo que está oculto./ Voces de gente/ que no conozco,/ y que hablan ahí,/ encerrados en una caja de zapatos/ escondida debajo del ropero./ Y una luz que algunas noches se filtra/ por debajo de la puerta/ y alcanza para alumbrar/ la oscuridad mientras camino.”

Pradelli vuelve a ser niña, abre las puertas del pasado y nos presenta a la mujer que fue su abuela en la complicidad de un desvelo compartido. En la penumbra de aquel silencioso cuarto, la abuela susurra secretos en otra lengua. Esa melodía de otro tiempo todavía resuena en la mujer que ahora narra y en quienes, al oírla, nos sentamos alrededor de ellas a presenciar la escena de lectura.

Pero la magia no termina en el mero acto contemplativo. Al leer un poema como éste somos cómplices de ese encuentro íntimo y percibimos las miradas que se encuentran, la expresión de los rostros apenas iluminados, el volumen casi imperceptible de las voces, lo añejo de los muebles, la levedad de esos papeles amarillentos escritos con pluma y tinta, el espesor de las fotos de antaño... el texto nos envuelve en su poesía y nos regala un recuerdo: otra mirada, otra voz, otra escena.

Ángela comprendió que aquella caja de secretos que su abuela compartía con ella sigue de alguna manera entre sus manos. Y este tipo de legado que nos conmueve, activa nuestra memoria emotiva, porque como afirma Laura Devetach, “uno entra en poesía”. Eso habilita la posibilidad de habitar nuestro “espacio poético”:

“Lo poético como forma de estar en el mundo, como forma de conocimiento (...) como ejercicio de la libertad de lenguaje para expresar nuestras cosas; las que sabemos, las que sentimos, las que no sabemos, las que sentimos y no tienen palabras para ser explicadas...” (2008:51-2)

No hay trucos ni estrategias para la magia de la lectura: sólo un lector, un texto y unas manos que lo ofrecen. Lo demás, como pensó Barthes, es obra de los juegos del sentido (o el juego de los sentidos). Leemos desde que estamos en el vientre materno y sentimos el susurro de las voces

que nos llaman, y cada vez que la cultura nos enseña sus creencias, valores y costumbres. En su transcurrir, la vida nos hace lectores.

Primera parada narrativa: “los preliminares del viaje”

Desde esta concepción de lector, de lectura, tres gatos locos: Claudia Santiago, María del Carmen Santos y el que suscribe, nos aventuramos a dejar las frías aulas de la Academia, cargar la mochila de libros y llevarlos a dos barrios periurbanos de la ciudad de Posadas y el municipio de Garupá.

Veníamos de integrar grupos literarios y coordinar talleres para niños y jóvenes; de compartir la experiencia de formar mediadores de lectura comunitarios en numerosas localidades de nuestra provincia de Misiones (en proyectos destinados a la infancia del Ministerio de Desarrollo Social y UNICEF); nos encontramos en el Plan de Lectura, donde nos dimos el gusto de diseñar y coordinar juntos muchos talleres y ateneos destinados a docentes de nivel inicial, primario y medio; y después, en un seminario de LIJ con alumnos de la Licenciatura en Letras de la Universidad; y por fin: como equipo docente en la flamante Especialización en LIJ de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, que desde 2010 dirige Santiago.

Pero sentíamos que había que volver a la fuente... salir de los nichos institucionales y sentir de nuevo el calor del contacto con las miradas, las manos, las voces de los niños, los jóvenes, las madres que, como nosotros, se ríen y emocionan cuando alguien les lee un cuento de Anthony Browne, o de Gustavo Roldán, o de Elsa Bornemann, o de María Elena...

Fue así como, de reunión en reunión, delineamos el proyecto de instalación de los clubes de lectura en los Barrios Virgen de Fátima (Garupá) y San Isidro Labrador (Posadas), que cuenta con el financiamiento de la Entidad Binacional Yacyretá, previo convenio de cooperación inter-institucional celebrado entre la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y la EBY. En ellos compartimos:

- Diversas formas de lectura: silenciosa, compartida en la voz de un mediador (niños, jóvenes, mamás, abuelas), o en ronda.
- Talleres integrados donde se juega con las palabras, la música, el canto, el baile, la expresión corporal y la pintura.
- Participación en programas de radio de la emisora de la universidad y en micros grabados en cd.

El proyecto se propone la instalación de comunidades lectoras, no sólo porque propicien el contacto del niño/joven con una diversidad de textos, porque incentiven el aprendizaje –que como sabemos no depende exclusivamente de las interacciones del niño en el ámbito escolar-, o porque habiliten un espacio para la sana diversión; sino fundamentalmente, porque una comunidad lectora es un motor cultural que entreteje sus historias, comparte deseos, carencias, dolores, sueños, diferencias, sobre los cuales se puede reflexionar, expresarse y movilizarse...

Esto se vuelve aún más significativo en nuestro contexto, ya que los barrios Virgen de Fátima y San Isidro Labrador están poblados por quienes son llamados “relocalizados”: familias que habitaban la zona costera de la ciudad –hoy bajo las aguas del gran Paraná– desalojadas y trasladadas a estos barrios que construyó la EBY como obras complementarias de la represa. *Relocalizarse* supone entonces un profundo cambio cultural para estos vecinos (que evidentemente no sólo mudaron de lugar –un *locus amoenus* que cambió su paisaje de ranchitos, lavanderas y canoas en el río por una elegante avenida costanera–).

Segunda parada narrativa: “el cruce del primer umbral”

Puertas adentro de la facultad, este proyecto de extensión académica del postítulo se propone interrogar la práctica docente del especialista en Letras como mediador de lectura, fuera de la cultura oficial, ¿lejos? del canon escolar y el aparato teórico-crítico que configuran sus conocimientos acerca de las teorías literarias, semióticas y lingüísticas.

Por ello decidimos incorporar la figura del becario. Convocamos a alumnos avanzados de las carreras Profesorado y Licenciatura en Letras, en Comunicación Social, Bibliotecología, Educación Especial y Antropología. Sólo un alumno de Letras se presentó a la entrevista, algo que no nos sorprendió. Para muchos (especialistas en Lengua y Literatura, incluso...) la LIJ todavía tiene olor a cuento de hadas y el trabajo en la comunidad no es el destino deseado por la mayoría, que pugna por una plaza en el sistema, a su egreso de la formación docente. Afortunadamente, hubo alumnos de otras carreras interesados en participar del proyecto: dos aspirantes de Bibliotecología, uno de Educación Especial, uno de Comunicación y uno de Antropología.

Cuando definíamos con Claudia y Marita los criterios de selección, consideramos que una entrevista no era suficiente para identificar el perfil de los aspirantes, por lo que decidimos invitarlos a participar de un taller, junto a dos psicopedagogas, una trabajadora social y una coordinadora de la EBY, que colaborarían con el proyecto. Sería el primero de los seis talleres, denominados: “Equipajes poéticos. La palabra y el cuerpo en los mediadores culturales”, que compartimos con becarios y treinta “líderes barriales” (quince de cada barrio): vecinos convocados por su reconocida participación en acciones de voluntariado en organizaciones no-gubernamentales, espacios públicos (como el hospital, el jardín maternal, la escuela...).

Nuestro plan de acción contemplaba una primera etapa donde los mayores esfuerzos se invertirían en fortalecer el perfil de mediador de los becarios, las auxiliares EBY y los líderes barriales. Si bien, los dos primeros talleres se realizaron en la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; los cuatro siguientes⁷ (2 en cada barrio) tuvieron lugar en los SUM (salón de usos múltiples) y las

⁷ Cabe destacar que con Claudia y Marita nos reuníamos a planificar la agenda de cada encuentro y preparar el material necesario, y con posterioridad a cada taller, nos reuníamos con los becarios para construir una devolución que analice los aciertos, las dificultades y los aspectos a mejorar o tener en cuenta en próximos talleres.

oficinas barriales, durante los meses de marzo y abril de este año, con la presencia de niños de entre 2 a 12 años y jóvenes de entre 13 y 24 años.

En estos talleres, coordinados por el equipo docente del postítulo, nos interrogamos acerca de las representaciones que teníamos como vecinos del lugar donde vivimos, de los conceptos de lectura, sujeto lector y mediador, de qué es un taller y qué momentos tiene, cómo realizar la convocatoria de los vecinos, y qué estrategias podemos poner en juego para compartir la lectura, etc.

Tercera parada narrativa: “las pruebas (desventuras de toda aventura)”

Luego de las primeras salidas a terreno, nos volvimos a encontrar los miembros del equipo LIJ y EBY con los “líderes barriales” que asumieron el rol de mediadores (de treinta, quedaron unos diez) en una mesa de trabajo para hacer memoria del camino recorrido y trazar nuevas metas. En esa ocasión reconocimos las fortalezas y oportunidades del proyecto en la primera parte de su implementación y pensamos cómo atender las debilidades y amenazas. También socializamos una compilación de estrategias de juegos con la palabra y el cuerpo, que preparamos para sostener el trabajo en terreno, en la segunda etapa.

El plan de acción contemplaba un segundo momento en el que el equipo del postítulo co-coordinaría los siguientes talleres con los becarios; un tercer momento en el que co-coordinarían los becarios con los líderes barriales; y por último, un cuarto momento en el que coordinarían los líderes barriales. Esta delegación paulatina de las responsabilidades, suponíamos, les permitiría asumir el rol gradualmente; es decir: haciendo las tareas donde se sintieran más cómodos⁸, y observando modos y estilos de mediación, analizando la pertinencia de la secuencia, la potencialidad o el desatino de una estrategia, de acuerdo con las respuestas, lo cual se reflejó en los relatos de los becarios.

Luego de participar de un taller en el que hubo más niños de los que esperábamos compartiendo distintas actividades en un mismo espacio, Antonela reflexiona:

“En el grupo de los más pequeños, la actividad consistía en sacar objetos de un bolso con los ojos cerrados (...) Sin mirar, había que describir el objeto, decir qué era, para qué se usaba. Luego había que imaginar y dibujar al personaje que usaría el objeto, ponerle nombre y, finalmente, armar una historia.

Pienso que no funcionó muy bien con este grupo. Por un lado hay que mencionar que la actividad que realizó el otro grupo era bastante ruidosa y no permitía que nosotros podamos conversar. Por otro lado, los niños de este grupo se dispersaron un montón. Quizá, eran demasiados y demasiado pequeños...”

En contrapunto, Martín pondera una decisión tomada justo a tiempo:

⁸ Por ejemplo: coordinar la dinámica de apertura o de cierre, preparar la lectura de un texto o renarrar un cuento, coordinar un juego, etc

“Claudia preguntó a todos si recordaban las historias que les habían contado sus abuelos. Las señoras se vieron bastante escépticas en sus respuestas, seguramente por tomar ambas palabras (“historias” y “abuelos”) de forma muy literal. Para romper un poco el molde y hacerlas participar un poco más, Claudia les mostró un Libro álbum, describiendo la historia en forma pausada para que las señoras puedan hacer comentarios. Esto pareció resultar de maravilla.

Luego Claudia y yo leímos algunos fragmentos de cuentos regionales, dejando espacio entre uno y otro para que comenten sobre ellos. Por supuesto el hecho de que sean regionales y que retraten épocas pasadas ayudó mucho. Al momento de leer los cuentos no sabíamos si esas señoras habían vivido en Misiones en su juventud, lo comprobamos luego al oír sus devoluciones, que les permitieron hablar de los avatares del campo y especialmente de las criaturas mitológicas que se aparecían y cuyo interés parece traspasar las edades.”

Las reflexiones que registran los informes de los becarios nos permiten trazar una cartografía de su formación como mediadores de lectura, en la que fueron apropiándose del rol, en distintas formas de intervención: observando, compartiendo puntos de vista, preparando material didáctico, haciéndose cargo de algunos momentos del taller; hasta poder planificar, desarrollar y autoevaluar sus propias intervenciones en campo, lo cual se dio –a medias, de modo incipiente- en dos talleres realizados durante el mes de mayo.

Los escasos recursos propios con que contábamos para financiar las becas impidieron darles continuidad a partir de junio y truncaron el proceso de formación de los becarios, que comenzaban a trabajar con mayor autonomía en terreno y a fortalecer los vínculos con los líderes barriales, con quienes –se suponía- trabajarían hasta lograr el mismo grado de confianza, que permitiría a éstos comenzar a asumirse como mediadores.

Cuarta parada narrativa: “sigue el camino...”

El involuntario alejamiento de Antonela y Martín afectó sobre todo al grupo del barrio Fátima, que aún no estaba lo suficientemente fortalecido como para asumir la responsabilidad de dar continuidad a la propuesta. Con ellos nos encontramos trabajando en la planificación y coordinación conjunta de los encuentros desde el receso invernal. Por su parte, en San Isidro, el club de Lectores se estabilizó en el Jardín maternal “Tiempo de jugar”, donde nuestro acompañamiento consiste en formular devoluciones, aportar recursos o ideas para las planificaciones, que ya están en manos de las mediadoras, al igual que la coordinación de las actividades que allí se realizan.

De ahora en más, nuestros objetivos más inmediatos son:

- Ampliar y fortalecer el grupo de líderes (especialmente de Fátima) con talleres internos destinados a técnicas teatrales de lenguaje corporal y vocal, donde se trabaje la desinhibición y se aprendan canciones, dinámicas rompehielos, juegos y estrategias de narración oral.
- Abrir un espacio en FM Universidad, con la participación de los vecinos, para la difusión de las experiencias que se realizan en los barrios, que constituya un canal de comunicación entre los vecinos y desde la comunidad hacia otros sectores de la población, que pueden participar de distintos modos de la propuesta.
- Poner en circulación la valija viajera, a modo de biblioteca móvil y obtener donaciones de libros.
- Fortalecer redes con otras organizaciones para autogestionar otros recursos: pintura para los salones, acondicionamiento de espacios de lectura, adquisición de libros, mobiliario y artículos de librería.
- Recopilar las secuencias y estrategias utilizadas en los talleres en un material que circule entre otros mediadores.

Todavía queda mucho por hacer para llegar a la meta: que esa comunidad de lectores se fortalezca y autogestione. Por ello seguimos trabajando, para que de la infancia de esos niños vuelvan escenas (como la de Ángela con su abuela), o una voz que les cante al oído cuando haga falta, y otra voz –propia–, capaz de habitar su espacio poético.

Bibliografía citada

DEVETACH, Laura (2008): “Estar en poesía” en: *La construcción del camino lector*. Córdoba, Comunic-arte.

PRADELLI, Ángela (2008): “Pero nosotros pasábamos...” en: *Un día entero*. Buenos Aires, Ediciones del Dock.

3.-

VII CONGRESO NACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Facultad de Humanidades- U.N.Sa. Salta, 22, 23 y 24 de septiembre de 2011

Alfabetización semiótica en la investigación y en la formación de profesionales en Letras. *Bordes, pliegues y derivas*

Autora: Raquel Alarcón

Docente investigadora

FHyCS – Universidad Nacional de Misiones

randil@arnet.com.ar

Resumen:

La alfabetización inicial en los umbrales escolares se ha constituido desde hace varios años en objeto de investigaciones sostenidas e intensivas de un equipo de trabajo del Programa de Semiótica, habiendo logrado como resultado algunos aportes para la construcción de una pragmática alfabetizadora con bases teóricas en la Semiótica, las Ciencias del lenguaje y la Pedagogía Crítica.

La ponencia pretende mostrar las derivas de algunas categorías teóricas y metodológicas en experiencias de formación de alfabetizadores.

Por un lado, las transferencias al campo de la formación docente en servicio por medio de postulaciones, asistencias técnicas, intervenciones situadas, trabajos en red, los que a su vez aportaron nuevos datos desde la empiria para indagar renovadas aristas del problema.

Por otra parte, la vitalidad del tema lo situá actualmente como una necesidad de incorporarlo en la formación del futuro profesor y licenciado en Letras, de modo que busquemos y ensayemos alternativas para incluirlo en los planes de estudio a través de seminarios, pasantías, talleres. Estamos dando estos debates en el marco de los procesos de evaluación y acreditación de los profesorados y desde la consideración del sentido ético y político que los desarrollos alfabetizadores suponen para los sujetos y para las instituciones formadoras.

Desarrollo de Ponencia

1. Generalidades

Nuestros itinerarios profesionales en relación con la temática de la alfabetización inicial nos permiten instalar esta ponencia en una continuidad acotada por lindes provisorios. La Universidad Nacional de Misiones, ubicada en un territorio de **bordes** con extensas fronteras geopolíticas y culturales nos instala en una situación de contactos extravagantes, de movibilidades permanentes, de mestizajes insospechados, de **pliegues** solapados y exige una postura investigativa que no puede soslayar esta dinámica movediza con sus fugas y sus **derivas**.

El equipo de investigación al cual pertenezco lleva muchos años apostando al trabajo intensivo en los **umbrales escolares**, cronotopo adonde el encuentro del mundo-niño con el mundo escolar pone en tensión y en crisis a los interpretantes de la semiosis con graves consecuencias para los más vulnerables.

En simultáneo con los desarrollos investigativos nos preocupamos por transferir y dar a conocer los resultados de nuestros estudios en los foros académicos, en las discusiones de políticas lingüísticas, pero fundamentalmente en **espacios de formación** con docentes y colegas del campo educativo.

Encontramos en la **semiótica** la posibilidad de entretejer un abordaje **transdisciplinar** puesto que su capacidad heurística favorece el estudio de los entrecruzamientos discursivos insertos en las tramas socioculturales e histórico-políticas, mediante la construcción de matrices epistemológicas, conceptuales y metodológicas que dan forma a un desarrollo y una puesta en discurso propicios para múltiples juegos con los signos (**pensamiento mestizo**).

Quisiera exponer algunos ejes teóricos que le dan asidero a la propuesta alfabetizadora y referirlos en relación con las acciones de enseñanza-aprendizaje, transferencias pertinentes a los objetivos de este Congreso.

2. Pliegues derrideanos

Del complejo y denso territorio de las teorías construidas y reconstruidas desde otras voces y otros ecos⁹, elijo poner de relieve en esa ocasión consideraciones elaboradas sobre la base del programa derrideano, el cual nos ha proporcionado un capital para diferentes recorridos y ha colaborado en algunos deslindes categoriales permitiéndonos: potenciar preguntas; pensar derivaciones, nuevos bucles, nuevas diagonales, en fin, merodear como contrabandistas, por los aledaños de cuestiones en torno de la *alfabetización inicial*. Tomo en esta ocasión, tres aspectos:

- la conceptualización de **frontera** (borde, umbral, paso, margen,) y su articulación con desarrollos de otros autores (Peirce, Lotman, Gruzinski, Johnson D., Laplantine) en la búsqueda de “otra” (o quizás la misma pero con distinto matiz y diferente presión) “vuelta de tuerca”;

- la **hospitalidad** pedagógica y los mecanismos de **traducción** frente a los modos de significar del niño en los escenarios plurilingües/ heteroglósicos de fronteras mestizas;

⁹ Cfr. constelación de categorías teóricas (ANEXO 1)

- la experiencia de **lectura** como **interpretación**, pensándola desde el rol del alfabetizador intérprete (como un primer otro) que **contrafirma** y **refrenda** las primeras escrituras del otro (el arribante).

2.1.- Bordes e interzonas

Nuestro andar por los bordes tensa contactos variopintos de: espacios, tiempos, hábitos, agrupamientos, objetos, ritos, ritmos, estilos, viviendas, alimentos, acciones, valores, lenguajes. En tal escenario se configura una frontera semiótica que “trenza” en sí varios tipos de límites, entramando en una sola y misma “trenza” un borde fronterizo que separa y que une, que lleva al extremo y al porvenir, un sitio para cruzar pero también para habitar, para estar en él de una manera muy particular, en continuo movimiento y cambio, donde lo imprevisible del “estar-pasando” produce permanentes tensiones en inestables equilibrios. En este *locus* la pluralidad burla a la estratagema hegemónica de la homogeneidad mediante la habilitación inexcusable de la **diferencia**.

A pesar de las marcas (o debido a ellas) es el sitio más móvil y cambiante, el lugar de la indeterminación; todo está comenzando y acabando, repitiéndose e inaugurándose por primera vez al mismo tiempo. Su misma instauración, el primer trazado implica la amenaza, porque la divide intrínsecamente en dos bordes, por lo menos (en Misiones nos desborda también la “triple frontera”). Cada frontera se instaura como vigilancia y hay ahí una institución de semejante indivisibilidad (aduanas, policía, escuela) operando como vigía y luz tenue. Brillan y opacan permanentemente la superficie de paso: autoridad del que controla el no paso (la Ley), autoridad del que sobrevive pasando (transgresión), autoridad del que resiste esperando pasar alguna vez. Peligro y tentación. Prohibición y atracción fatal. Así configuramos esa frontera que Derrida pone en tensión con la aporía y que Michaelsen y Jonson (2003) identifican con la escritura borgiana, aquella que “nunca puede ser poseída, nunca puede ser determinada cultural, geográfica, lingüística o políticamente” (Op. Cit.:150) porque no tiene localización fija, no se sabe adónde está situado el centro porque cada lugar estará simultáneamente en el límite y el centro. El margen toca el interior y el exterior.

Quien habita las fronteras, siempre está entre, por llegar, por pasar, cerca de, cruzando, avizorando el hueco, la falla, el intersticio, franqueando la línea; y, aún la experiencia de no-pasar (aporía) es vivida como aguante, como pasión, resistencia o restancia interminable para arremeter ese límite poroso, permeable, indeterminado, que no es “ni en *casa propia* ni en *casa del otro*”. Entre lo propio y lo ajeno se juega la invención de nuevas enunciaciones, nuevas categorías pronominales, personas plurales (infinitesimal encrucijada) que desencuadran, desenmarcan, “engendros” para protagonizar cada página de relato, cada cuadrícula de superficie, cada gesto. Asumir la diferencia es poner a funcionar el dispositivo de la **traducción** para hacer que lo alosemiótico comience a sentirse propio, a conectar sentidos.

Según Zygmunt Bauman “la *traducción* está inextricablemente unida a la textura de la vida cotidiana y todos la practicamos a diario” (2001: 210), en cada intercambio porque la polivocalidad desdibuja los límites del sentido.

Entendemos entonces que la problemática traductora no se circunscribe a un problema de bilingüismo, sino que lo comprende y lo supera. En consecuencia, será la traducción un

dispositivo en las articulaciones de los pasajes fronterizos habilitando el pensamiento creativo, la incertidumbre, las incertezas, lo aleatorio.

¿Cómo derivar a los umbrales escolares estas conceptualizaciones?

2.2.- *Derivas y montajes*

Permitámonos configurar un *aula del umbral* entendida como el **montaje de una atmósfera transbordadora**, con pasajes y paisajes que desbaratan la distinción entre adentro y afuera, entre lo propio y lo ajeno. Todo se mezcla: el *dictum* oficial de la alfabetización, el lenguaje primario y vital de la vida de extramuros, el “deber ser” (vigía de la lengua nacional) del maestro alfabetizador, quien también debate su hablar y su decir con tironeos dialectales. Instalado ahí como sujeto de la traducción ya endeudado, obligado a un deber, en situación ya de heredero, inscripto como superviviente en esa particular genealogía de la mezcla, experimenta la “indecibilidad” (qué nombres pertenecen a qué lengua), desencadena una lucha por encontrar nombres y configurar una escena fiel a ese endeudamiento genealógico, es decir infiel a cualquier homogeneidad, a cualquier proyecto de unidad, a los decires de la lógica moderna.

El aula del umbral como escenario de la hospitalidad hará correr los hilos de las tramas semióticas por el riel de la **conversación**, sobre el cual acontecen los encuentros con el *otro*, alimentados por experiencias de la **vida cotidiana**, que expone sus asuntos en relatos, juegos, imágenes, enredados en enunciados dialectales que ponen a funcionar “como loca” la máquina de traducir.

La **traducción** alfabetizadora o la alfabetización traductora se apoya en el polo de referencia de la lengua originaria, de partida. El valor del traducir se mide según ese resto de sentido... ese plus de lo irrecible que implica asumir también la intraducibilidad. El niño que aprendió a hablar conoce y domina la lengua porque la usa en las diferentes funciones que las interacciones de su grupo familiar y vecinal le demandan (portuñol, guarañol, lengua inmigrante, dialecto oral del español¹⁰, etc.). Ese saber aprendido constituye su memoria, su punto de partida. El nuevo hábitat del territorio escrito, los surcos de la alfabetización que empezará a andar serán caminos hospitalarios si traducen la memoria de esas lenguas de llegada re-marcando la diferencia del exilio y la nostalgia y si ofrecen la adquisición de la **escritura** como una estructura de **suplementariedad**.

Los procesos alfabetizadores iniciales en tanto acontecimiento de la hospitalidad se realizan como sucesos irrepitibles de asomos, espera, llegada, recibimiento, acompañamiento. Venida y por-venir. Estancias de paso. Inicio y continuidad de un **relato** de la diferencia, de la traducción que da lugar a las historias mínimas, a las insignificancias, al sentido común y demora sin temor la llegada de los personajes de bronce que protagonizan los grandes relatos de la historia oficial.

Re-construyamos con Derrida los componentes de este relato irrepitible:

- .- Lugar y tiempo: la ribera, el cronotopo del **umbral**.
- .- El hecho: lo arribante, lo que está por suceder.
- .- Los personajes de la acción:
el arribante reciénvenido, habitante del umbral;

¹⁰ Las formas de la oralidad del español en zonas rurales tiene particularidades tan marcadas que la alejan tanto de la escritura cuanto de las formas orales estándar, y en algunos casos, pareciera que es *otro* idioma.

el recipiente: anfitrión, quien ha de rendir cierto homenaje o tributo al huésped y a su **diferencia** lingüística, cultural, semiótica.

.- La acción: arribar (abordar, pasar el borde, quizás extralimitarse) mediante el despliegue táctico, movidas oportunas para sorprender la indefensión tirando amarres, procurando guiños cómplices que muestren la posibilidad de atravesar, penetrar, pasar a través, franquear. O de no pasar. Necesidad de esperar, de resistir. Volver a intentar incoativamente. El que espera sale al encuentro dispuesto a escuchar, a dar la palabra, a poner en el centro la experiencia y el relato del reciénvenido; apuesta todo al intercambio: cuida el clima, atiende a gestos, miradas, distancias, posturas corporales, olores, procura las más diversas tácticas para instalar disímiles voces y compensar asimetrías, *caza* enunciados vitales, prioriza la potencia de la oralidad, suspende prudentemente el grafocentrismo, al centro trae las orillas.

Hemos desarrollado hasta aquí los dos primeros pliegues derrideanos mencionados: la frontera como borde de la diferencia y la hospitalidad de las aulas alfabetizadoras. Para explicar el tercero de ellos: la experiencia de lectura-escritura en relación con los sujetos de la alfabetización, quisiera remitir a un caso que muestra una breve experiencia de una docente a la que acompañamos en su aula durante varios meses en el marco de una investigación acción.

2.3.- Aprendiendo con enseñantes: un caso de escenas alfabetizadoras en plano detalle

REGISTRO ¹¹

Estos ricos procesos de interacción podrían ser una fiesta para explicar desde las teorías del aprendizaje los contactos con el objeto o los andamiajes en ZDP. Elegimos seguir “leyendo” con las *lentes* de Derrida este recorte de la empiria.

.-Tácticas oportunas:

Tácticas alfabetizadoras oportunas aguzan la mirada, la escucha y la intuición para situarse junto al otro, aprender con él y mostrarle los recodos amigables del terreno. El alfabetizador táctico conoce jugarretas para sacudir cimientos instituidos, para desherrumbrar viejas bisagras, para andar por atajos donde aparece la diferencia circulando subrepticamente. Sus movimientos se des/ubican en el tiempo indicial de las escaramuzas, en la hibridez de los signos, que puestos y dispuestos tácticamente, potencian su carácter de habilitantes de pasajes y favorecedores de expansiones. Van y vienen, se desbordan y derivan en relieves sobreimpresos, modifican contornos, inauguran territorios sobre mapas no autorizados, desdibujan y amenazan certidumbres. Rapidez para el cambio organizacional del espacio, las relaciones entre momentos sucesivos y simultáneos, los cruzamientos posibles de duraciones y de ritmos. El desafío táctico de pensar y traer sentidos de manera no prevista pero sí pertinente y oportuna habilita en los niños, despegues que no tienen retorno. En este momento de la turbulencia, del aparente caos es cuando los ritmos se muestran diferentes, irregulares, en movimientos incoativos pero siempre performativos. La semiosis se agita. Algunos se sueltan a escribir, otros insinúan escrituras, al día siguiente pareciera que

¹¹ Cfr. ANEXO: registro de escenas alfabetizadoras en plano detalle

retrocedieron y hay que volver a empezar. Pero no, en los tiempos no lineales ni sumativos, hay descansos, aquietamientos, se acomodan, se reinstalan.

En el acompañamiento *in situ* hemos podido observar disímiles ritmos en los grupos de niños guiados por la misma alfabetizadora y movimientos diferentes y discontinuos en los procesos de un mismo niño. En un esfuerzo por explicarlos se nos agolpan imágenes y configuraciones sólo posibles de poner en discurso a través de la metáfora: antes de hervir a borbotones, el agua tomó temperatura, pasó de un estado a otro, se revolvió en sí misma, solapa estados (líquido-gaseoso); la aparición de una planta en el jardín se gestó en una explosión oculta; el proceso del preparado y del cebado de un buen mate anticipa en la espuma surgente el momento crucial del goce de saborear y despuntar el vicio. Estas evidencias no son el efecto de una causa sino que ellas mismas son un punto de la posibilidad infinita de seguir gestando complejidades. No se explica por la lógica del consecuente ni del antecedente, es un momento, un punto que prolifera en infinitos despliegues, una duración de paso, un temblor que se hace sucesión. Una cita para la abducción (Peirce).

.- Escribir en los bordes de la oralidad:

En la praxis de la vida cotidiana las situaciones estables poseen y se producen en determinados protocolos en cuanto a una determinada organización del auditorio y al repertorio de géneros cotidianos que se determinan por la fuerte fricción de la palabra sobre el medio extralingüístico y sobre la palabra ajena. Tal contacto inmediato con lo extraverbal otorga relevancia a las tonalidades, los gestos, los acentos, la musicalidad, los ritmos, los desplazamientos, los silencios. Estos signos no verbales, en el discurso oral, no se limitan a la función expresiva sino que poseen una posición social activa y material; son tan sociales como la palabra y resultan sensibles a las variaciones en el contexto, por ello, en el pasaje a la escritura habría que considerar sus deslizamientos, sus traducciones.

Escribir la oralidad, mecanismo paradójico en tanto moviliza el pensamiento para pensar a la escritura como un complemento, un suplemento de la voz, experiencia de entramado textual donde “todo artificio vale”: impresiones en cualquier superficie donde puedo dejar marcas o huellas (el pizarrón, tablillas, el piso del patio, papeles de todo tipo, arena húmeda, tierra, masa, cáscaras, la mesa, etc.) con materiales que permitan trazos: tizas, los dedos, palitos, tintas vegetales, materiales en contraste -plastilina, papel, recortes, telas, lanas-, además de los clásicos y habituales de la tecnología de la escritura-, y los sentidos expandiéndose en constelaciones, diagramas, números, dibujos, primeras letras –hechas por el docente y por los niños-. La superficie marcada no es otra cosa que huellas, vestigios, pliegues de otras telas y otros sentidos que se completan y se enriquecen con la conversación (o el recuerdo de otras experiencias).

Empezar a escribir ha de ser entonces, **continuar diciendo**, significando, simbolizando, con un nuevo juego que tiene sus propias reglas lingüísticas, discursivas y semióticas.

.- Lector en los bordes, intérprete-traductor

El niño inaugura la escritura mediante un ingreso balbuceante y de pruebas así como ingresó en el diálogo primario y familiar. En la intimidad de esos primeros intentos era un festejo cada posibilidad de nombrar en media lengua, con predominio absoluto de lo fático, del contacto indicial, de lo gestual y corporal; de igual modo, consideramos que tal actitud

amigable, íntima, paciente y estimuladora ayuda a crear un clima productivo para la alfabetización inicial.

El niño se va familiarizando con el mecanismo de construcción de sentido de la escritura en la medida en que se entrena en la práctica desde su decir oral hacia los intentos, pruebas, ensayos, reiteraciones. Y frente a esos primeros textos balbuceantes, una buena interpretación festeja, contrafirma y refrenda. No le teme a la traducción del sentido, prohíbe la censura. Es testigo alegre de la *atestación* de quien está escribiendo, dejando huellas de memoria. Acepta la invitación de cada texto a desbordar y bordar de nuevo. Destapa, busca lo que respira por debajo. Suplementa. Apuesta a la sobrevivencia errante de los primeros trazos. Raspa, injerta en la superficie escrita, reescribe. Y lo hace sobre el riel de la conversación con el niño. Es lector, intérprete, traductor. Va tras la sobrevivencia errante de acontecimientos de lengua que se presentan como enigmas (*atestación*) adonde sobrevienen otras inclusiones: geográficas, históricas, culturales, que aseguran el clima, que traen olores de otros bordes instaurando un cara a cara, un cuerpo a cuerpo, un voz a voz y letra a letra con (la lengua de) el otro.

Cuando el alfabetizador comprende que hay una fuerza potente y en constante movimiento en los aparentes silencios y hojas en blanco o renglones empobrecidos y espera paciente el retorno del movimiento perpetuo y su manifestación material entonces es un navegante de la continuidad y puede operar en discontinuos y en diferencias, puede situarse entre mundos, en fronteras lábiles, en terceras orillas nunca imaginadas donde todo es confín y principio, el margen es separación y contacto, enseñar es aprender y en la experiencia y la acción se amalgaman sentidos, se mixturan maneras, la vista se acostumbra poco a poco a claroscuros, el oído se domestica a los tonos dialectales, los pasos se avienen al equilibrio inestable y la escuela poco a poco se amiga con la vida cotidiana.

2.4.- Enseñando a los futuros formadores

En las tareas de extensión y transferencia nos encontramos con graduados que se desempeñan en los institutos de formación docente y tienen a su cargo las cátedras relacionadas con los contenidos de alfabetización inicial, los cuales no habían tenido un tratamiento en profundidad en la formación del grado. En las cátedras de Lingüística y Semiótica se estudian algunos de los teóricos que sustentan la propuesta; en Didáctica de la Lengua, hacemos referencias muy generales a los procesos de adquisición de la escritura.

Estas demandas sumadas a la presencia en los currículos de formación docente de espacios dedicados a la alfabetización inicial y a los procesos de revisión y autoevaluación de las carreras universitarias de formación docente nos llevaron a buscar formas de incluir tales contenidos en el plan de formación del profesor y licenciado en letras.

En función de nuestros recursos y las condiciones de trabajo proponemos: un Seminario de alfabetización inicial para los alumnos avanzados; la inclusión en la Práctica Profesional de observaciones, prácticas de ensayo y residencia en los IFDC en las cátedras de alfabetización inicial y didáctica de la alfabetización; alentar el desarrollo de investigaciones en la temática en los espacios de Teoría y metodología de la investigación.

Preparar formadores en letras supone contribuir a la comprensión de una política lingüística que considere a la *lengua del otro* como apoyo de toda emancipación y a la alfabetización como práctica semiótica hospitalaria.

3. Pliegue ¿final?

Tras el punto final, amigos míos, asoma una sucesión de puntos, una invitación a espiar más allá de lo que muestra la trama del discurso, a sospechar de las palabras, a correr tras el sentido que asoma en una chispa, en un velo levantado, a descubrir por detrás del tapiz la desnudez que no ha encontrado aún formas de exhibición para estos escenarios. Hay mucho más en los pliegues no mostrados, en los dobladillos, entre palabra y palabra furtivos ecos pivotean. Hay ahí un “atrevimiento inaudito” para no parar de pensar, de estudiar, de investigar, enseñar y compartir.

Bibliografía

- Alarcón M. Raquel** (2010) “Alfabetización semiótica en los umbrales. *Cita en sitios de borde*” Tesis doctoral, CEA, UNC, Córdoba.
- Bauman Zygmunt** (2001) *Identidad*, Buenos Aires, Losada. Tr. Daniel Sarasola
- Camblong, Ana María** (2005) *Mapa Semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. UNAM, Secretaría de Investigación y Posgrado, Programa de Semiótica, Posadas, Mnes.
- De Certau M.** (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Univ Iberoamericana. Inst Tecnol y de Est Sup de Occid
- Derrida, Jaques** (1996a) *Aporías. Morir-esperarse (en) los “límites de la verdad”*, Barcelona, Paidós, 1998
- (1996b) *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*, Bs. As., Manantial.
- (1987) “Torres de Babel”, en Larrosa y Skliar (comp.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes, 2001
- Gerbaudo, Analía:** (2007) *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Universitas y Santiago Editor.
- Grimson A.** (2000) (comp.) *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*, Bs. As. CICCUS – La Crujía.
- Gruzinski, Serge** (2000). *El pensamiento mestizo*, Bs.As., Paidos.
- Heidegger Martín** (2008) *Estancias*, España, Pre-textos
- Laplantine Francois- Nouss Alexis** (2007), *Mestizajes. De Archimboldo a Zombie*, Argentina FCE.,
- Larrosa, Jorge** (2001) “Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión”, en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Larrosa y Skliar (comp.), Barcelona, Laertes, 2001
- Michaelsen Scout y Jonson David** (2003). *Teorías de la frontera*, Barcelona, Gedisa
- Peirce, Charles Sanders** (1988) *Escritos lógicos*, Madrid, Ed. Alianza
- Skliar C. y Frigerio, G.** (2005) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Bs. As.: Del estante Editorial.

ANEXO

1.- Constelación conceptual



2.- Escena alfabetizadora

Escena alfabetizadora en “plano detalle”: entre continuos y discontinuos

Observemos la dinámica de una instalación áulica particular donde los niños en proceso de adquisición exhiben momentos o estadios diferentes de aprendizaje: cada grupo trata de armar con letras sueltas (de sus “cajas de letras”) algún enunciado, unos intentan, otros copian, arman y desarman, se prestan letras. El de al lado curiosear en la mesa vecina y opina o hace hipótesis de *con cuál* (letra) va.

Otra niña quiere escribir “comemos polenta”, observa un cartel con una imagen en la pared, se acerca a la imagen y pregunta (a una asistente de investigación) si en el paquete donde está escrito “vitina”, dice *polenta*. La reflexión guiada detenida, analítica y minuciosa en la construcción/ de-construcción de la palabra lleva a la niña a “descubrir” que ahí no dice polenta e inmediatamente va a su mesa, busca las letras y arma la palabra (POLENTA), la lee, mira alternadamente su palabra y la de la imagen, coteja diferencias y, finalmente decide escribir los dos enunciados: comemos polenta/ comemos vitina e ilustra con un plato de polenta y el paquete de vitina. Ha dado un gran salto en su desarrollo, en su aprendizaje y en su inteligencia.

Simultáneamente, otro niño juega con las letras, de pronto advierte que ha escrito “PIS”, copia en su mano la palabra y se la muestra a hurtadillas, de manera pícaro y cómplice a la maestra. Ésta suspende lo que estaba haciendo con un grupo de tres alumnos en el pizarrón y ante el asombro del niño, escribe en el centro de la pizarra la palabra PIS. Pide atención a toda la clase y propone el siguiente trabajo de reflexión:

A ver, miren todos, ¿qué dice acá?

Toda la clase observa, leen y sonríen.

Luego la maestra compara: PIS – POS- PUS

Leemos (lee, mientras señala con el dedo) *¿qué cambia? ¿y si agregamos otra letra? A ver:*

PISO / PISA

¿Y otra sílaba?: PISAMOS,

¿Qué cambió? Todos opinan, hipotetizan...

Vean, si saco- MOS (tapa con la mano, luego borra) *vuelve a quedar PISA. Y si saco A, vuelve a ser PIS* (todos ríen).

Luego pregunta: *¿alguno se anima a escribir algo usando estas palabras?*

Ella les dicta y los niños escriben (dos en la pizarra y los demás con las letras en sus mesas): ME PISA EL PIE // NO ME PISES. (...)

4.-

VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado “Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)” -Facultad de Humanidades- UNMDP- 12-13 y 14 de mayo 2011

Comunicación:

Entramados transdisciplinarios en la formación docente. Nuevos territorios

Autoras: Raquel Alarcón - Rosa di Módica

randi1@arnet.com.ar

rodimodica@ yahoo.com

Profesoras regulares de la cátedra Didáctica, Currículum y Aprendizaje

Universidad Nacional de Misiones

Facultad de Humanidades y Cs. Sociales

Eje 1: políticas y currículum

Resumen

El espacio de la formación de profesores (en Letras, Portugués, Historia, Cs. Económicas) en las carreras de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales de la Universidad Nacional de Misiones se construye sobre la base de algunas **articulaciones** fundantes: un Área pedagógica o de formación docente general, común a todos los profesorado y un recorrido disciplinar y de didácticas y prácticas profesionales específicas. En estos trayectos (de los “generalistas” y los “específicos”) venimos desde hace varios años trazando caminos **transdisciplinarios** que se llevan a cabo a través de una propuesta curricular que integra equipos docentes del campo de la Pedagogía y de las ciencias particulares; grupos de alumnos de varios profesorado; un currículum que abreva tanto en los contenidos del campo de ciencias de la educación como en las particulares maneras que estos se resignifican para pensar la enseñanza de las “materias escolares”.

En el Trayecto de Fundamentación del Ciclo de Formación Docente, la cátedra Didáctica, Currículum y Aprendizaje (dos cuatrimestrales) problematiza los planteos de la **didáctica crítica** y del **currículum** entendido como “matriz abierta” poniéndolos en tensión en el diseño de propuestas o **planes de intervención reflexiva** (planificaciones- proyectos- guiones conjeturales- etc).

La configuración de estas **fronteras** posibilita nuevas indagaciones que nos llevaron a la articulación de la **investigación** con los procesos áulicos y las prácticas profesionales, poniéndolos en conexiones novedosas.

Palabras clave: formación docente – articulaciones-intervenciones didácticas - fronteras -traducciones-investigación

Comunicación:

Entramados transdisciplinarios en la formación docente. territorios e itinerarios

Autoras: Rosa Di Modica - Raquel Alarcón

I. Primera frontera, ¿de dónde venimos?

Como trabajadoras en el campo de la formación docente compartimos equipos de cátedra, de capacitación en la extensión universitaria y de investigación, además de otros espacios de la vida social y familiar, donde las experiencias consolidan interacciones y amenizan la nada fácil tarea de “formar enseñantes”, mientras vamos revisando nuestras propias formaciones.

Compartimos el proyecto de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (que surge con la creación del Área Pedagógica 1984/85) consolidado a partir de decisiones político- académicas a partir de una propuesta que tiene como marca de origen una perspectiva interdisciplinaria y organiza su itinerario formativo como área. Durante el periodo de normalización de las Universidades Nacionales instaurada ya la democracia política en la Argentina, la recuperación de las carreras docentes sobre la base de las Licenciaturas de Letras e Historia, exigió organizar un curriculum que pusiera en debate la crisis de los paradigmas de las Ciencias de la Educación. Es así que la problematización de la integración entre las Ciencias de la Educación y los campos disciplinares específicos fue la constante que atravesó el proyecto desde su gestación.

De allí en más, hemos priorizado ejes de análisis que ubicaron los procesos pedagógicos en los contextos sociales, en un juego constante entre los principios dominantes y la distribución de los saberes, a los que sumamos además la importancia de los procesos comunicacionales y la problematización de los dominios propios de cada campo de conocimiento.

En el marco curricular de la formación docente para los profesorados, la cátedra Didáctica, Currículum y Aprendizaje inicia el Trayecto de Fundamentación y comprende los campos de la formación general y especializada, en donde se articulen los aspectos generales de la intervención docente con las áreas específicas: Ciencias Económicas, Letras, Portugués e Historia.

En estos 25 años (y un poco más) el desarrollo del Área Pedagógica fue acompañando los ritmos sociohistóricos de la educación en sus cambios y exigencias tanto

como de las particulares experiencias regionales. Los ajustes curriculares, las innovaciones, las actividades de extensión y de investigación nos mantuvieron y mantienen en constantes interacciones participando en foros, debates, congresos, etc.

Así es que en el 2008 asistimos a un Congreso Nacional de Formación Docente organizado por la UNNE en Resistencia para el cual escribimos dos trabajos integrados en una misma mesa que titulamos “**Entre lo general y lo específico**”. En ese entonces, desde la visión “generalista” se desplegaron argumentaciones en torno de las “**Fronteras de un nuevo territorio**”¹² y desde la Didáctica específica del Profesorado en Letras se trazaron algunas coordenadas en ese “**Territorio para el profesor de Letras**”¹³.

Con esta introducción pretendemos mostrar que esta comunicación se inscribe en una búsqueda sin solución de continuidad, que posibilita respuestas y a la vez que nos invita a transitar nuevos desafíos. En aquella oportunidad nos interesó profundizar las articulaciones construidas y los modos de (des)encuentro entre fronteras que conllevan las prácticas de la enseñanza. Es imposible ubicarnos en ese *interregno* sin aceptar de antemano la movilidad y el dinamismo perpetuos, el *continuum mobile* de las fronteras (mesopotámicas), donde los bordes nos indican que todo está empezando y terminando al mismo tiempo. En este caso, para repensar juntas –y junto a ustedes-, un nuevo pliegue

¹² Di Mónica Rosa (2008) “Entre lo general y lo específico. Fronteras de un nuevo territorio” “En el espacio educativo se juegan dos campos de relaciones fundamentales: la relación entre el contenido de la enseñanza y la relación pedagógica.(...) El enfoque crítico pone en tela de juicio los planteamientos positivistas que niegan la complejidad y privilegian la descripción y las nociones científicas de explicación, predicción y control. Entiende que lo educativo se encuentra atravesado por una “polifonía de voces,” en diferentes estratos de la realidad, y en constante interacción de formas dominantes y subordinadas del Poder. ... se requiere una práctica interdisciplinaria que articule los aspectos generales de la intervención docente con las áreas específicas disciplinares. Nos planteamos un quehacer Didáctico - curricular en el marco de una propuesta de intervención que ponemos a andar, centrada en el debate, la puesta en común, los acuerdos y los disensos, la reflexión constante, el esfuerzo por establecer articulaciones entre teoría-práctica; todo ello con la convicción de que en el intercambio dialógico se exponen y expresan las contradicciones y tensiones propias del juego de fuerza que atraviesan las prácticas educativas actualmente.” (Abstract Ponencia)

¹³ Alarcón Raquel (2008) “Entre lo general y lo específico. Territorio para el profesor de Letras”, Ponencia en cuyo abstract expresa que “Los problemas que intentamos resolver pasan por cómo articular los planteos de la **didáctica crítica** con el juego de fuerzas en el campo de enseñar -aprender lengua y literatura; de qué manera operar sobre un **currículum** específico entendido como una matriz abierta, ordenadora de la praxis y expuesta al escrutinio reflexivo; qué estrategias y tácticas se pueden pensar en el campo disciplinar apoyados en el conocimiento de las teorías de **aprendizaje** sociocognitivas. Por otra parte, desafiamos a la didáctica general a problematizar y revisar algunos planteos con aportes de nuestro campo, por ejemplo: la cultura, el lenguaje, el discurso, el poder, las interacciones, la dialogicidad, y fundamentalmente la construcción de significados”.

sobre la arqueología de anteriores construcciones a partir del intento de generar una producción conjunta (general y específica) exponiendo la posibilidad de *otro* diálogo nuevo y paradójico, es decir distinto siempre, habitual y a la vez preñado de la novedad inesperada, la reverenda rutina junto a la irreverencia del azar colándose por los intersticios.

Comenzaremos comentando de modo sintético cuáles son los problemas teóricos metodológicos y las estrategias de trabajo que llevamos adelante para ofrecer a nuestros alumnos un espacio de formación crítica. Luego y como cierre, compartiremos los planteos y las preguntas que continúan azuzando nuestras agendas cotidianas y que nos encuentran hoy trabajando con los equipos de cátedra en el campo de la investigación educativa.

II. Segunda frontera: Entre voces

En este segundo itinerario que hemos bautizado *Entre voces* trataremos de plantear algunas de las múltiples encrucijadas multidireccionales en las que nos movemos en el amasado cotidiano de enseñar el *oficio* a nuestros jóvenes alumnos. Daremos cuenta de las categorías teóricas más potentes que sostienen el andamiaje del pensamiento y la acción en el campo de la intervención didáctica; en segundo término haremos un breve relato de cómo el mismo dispositivo teórico nos obliga y nos ayuda a instalar un *modus operandi* colaborativo entre los profesores de la didáctica general y de la didáctica específica (el equipo está constituido por cuatro profesores generalistas y cinco que corresponden a las áreas disciplinares). Sobre esta base común construimos instalaciones que ponen en escena *estrategias y tácticas* que en el transcurrir del tiempo vamos probando, reajustando, y adoptando como preciados tesoros de nuestra *caja de herramientas*, y como tales, los queremos compartir con ustedes.

II.1. Andamiajes conceptuales

Ubicados en la trama de las articulaciones hemos elegido un tríptico¹⁴ conceptual que justifica nuestros andares (pensamiento, experiencia y acción), a saber:

¹⁴ Esta elección se basa en la teoría triádica del signo (Peirce), según la cual “primero, es signo *para* algún pensamiento que lo interpreta; segundo, es signo *por* [en lugar de] un cierto objeto del que es equivalente en este pensamiento; tercero, es un signo *en* algún respecto o cualidad, que lo pone en conexión con su objeto”. (1868: 49) movimiento que permite correlacionar progresiva y recursivamente nuevos conceptos, dispositivos y operadores para enriquecer, engrosar y fortalecer la trama de nuestras reflexiones teóricas y la producción infinita de sentidos.

- conversación en las fronteras
- construcción de la tercera zona
- estrategias y tácticas de intervención

Deslindes éstos, que pueden articularse entre ellos y/o con otras dimensiones dando lugar a correlatos cada vez más complejos. A continuación trataremos de desandar breve y sucintamente cada uno de ellos.

- **Conversación en las fronteras**

Constelación:

frontera- continuidad- diferencia- traducción- diálogo- conversación- interculturalidad- mestizaje-

El concepto teórico de **frontera**, en su más amplia acepción, permite asociar la problemática que nos interesa con otras esferas: fronteras geopolíticas, ideológicas, disciplinares, tecnológicas, teóricas, prácticas, locales, globales, temporales y suponer a los bordes como espacios de permanente conversación, negociación, corrimientos de sentidos, virtualidad de cambios, replanteos, transgresiones, resolución diferente del problema de lo correcto, trazos de nuevos límites; en fin, la posibilidad de “otro” u “otros” modelo/s.

En este caso en particular las fronteras entre las cuales nos ubicamos son: didáctica general – didácticas específicas. Los universos delimitados por estas fronteras porosas son en sí mismos completos e íntegros pero están conectados, articulados, contactados en una real y posible **continuidad de sentidos**. La descripción y explicación de estos espacios como universos con sus propios objetos, lógicas y lenguajes las podemos realizar desde el concepto de **semiosfera**¹⁵ propuesto por I. Lotman, ya que ésta presupone la noción de **frontera**, a la vez que la de **traducción**:

...la frontera semiótica es la suma de los traductores ‘filtros’ bilingües pasando a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada. (Lotman, 1996: 24)

¹⁵ La semiosis “respira” en una atmósfera haciendo posible la existencia cultural de un grupo. “A ese *continuum*, por analogía con el concepto de biosfera introducido por V.I Vernadski, lo llamamos semiosfera.” (Lotman; 1996; 21-42); concepto que acentúa el arranque teórico desde lo integral y desde la continuidad, para luego introducir otros deslindes y definiciones.

La traducción es practicada por todos, está presente en cada encuentro comunicativo, en cada diálogo. Zygmunt Bauman (2001) la explica como una resultante de la polivocalidad “lo que equivale a decir que los límites de establecimiento del sentido siguen dibujándose de manera descoordinada y dispersa, en ausencia de una oficina cartográfica suprema y de una versión oficial y autorizada de los mapas en uso”. (210)

El concepto teórico e instrumental clave que asegura estos complejos procesos de pasajes y traducción es para nosotros: la **conversación**. Ya lo dice la sabiduría popular que *conversando se entiende la gente*, haciendo referencia a esta vieja y *ninguneada* práctica de la buena conversación (buena enseñanza) como dispositivo para movernos, sobrevivir, crear y resistir en las fronteras.

La conversación en tanto concepto teórico, procedimental y estratégico, para la investigación, el aula y otras alternativas responde a reglas y convenciones que *se dice fácil*:

- 1) predisponerse a la escucha, al intercambio con el otro –el diferente-;
- 2) cuidar el clima de la interacción;
- 3) valorar los componentes de la dinámica conversadora: gestos, miradas, distancias, tonos, posturas;
- 4) dar lugar a las historias de la vida cotidiana, al humor, al sentido común sin desentender el metalenguaje, la rigurosidad y la sistematización que exigen las reflexiones teóricas.

La **conversación** como praxis que prioriza la palabra del otro significativamente tiene un impacto político e ideológico ya que el individuo no delega su palabra ni su responsabilidad en los valores de las instituciones, en los absolutos de la cultura hegemónica, de clase, sino que los somete al tamiz de sus valores particulares. Y en ese movimiento intersubjetivo, en el encuentro con el otro/ los otros se va delineando la nueva frontera del nosotros.

- **Construcción de la tercera zona**

Constelación:

cultura – experiencia- desclausuramiento- ZDP- interacción- juego

También podemos pensar la **frontera** como un espacio intermedio que entrelaza aquello compartido culturalmente expresable y lo inefable de la interioridad individual (Winnicott 1971) en esta tercera zona se ubica la experiencia cultural como lugar de transición (dialógica/conversacional) y a la vez en permanente construcción, espacio creativo y vital con límites móviles que en su hacer se libera tanto de los condicionamientos y las demandas propias como de los límites del afuera. Usando categorías de Angenot, podemos decir que es un lugar de *desclausuramiento*.

También podemos establecer puntos de encuentro con la categoría vigostkiana de Zona de Desarrollo Próximo¹⁶, Recordemos que para este autor la inteligencia humana es una creación cultural y en este sentido, se ocupa de analizar el interjuego dinámico entre lo que denomina el desarrollo real y el potencial; es decir, a través de complejos procesos de internalización los sujetos hacemos nuestro lo recibido en los diversos contextos culturales de interacción. Entonces, la ZDP se expone y expresa en la construcción dialógica en donde se producen los procesos posibles de ser materializados gracias a otros, hace referencia al intercambio transformador y al espacio de producción con otros en donde se definen las funciones potencialmente posibles. Y en este sentido, la consecuencia de ese encuentro es siempre novedosa, una suerte de tercera zona en donde posible aproximar mundos lejanos, desarrollar potencialidades ocultas, exhibir diferencias, en fin, jugar acorde con la perspectiva crítica pretende resignificar los principios normativos universales, y coloca a la enseñanza en una zona heterogénea excediendo el mero procedimiento técnico. Desde una visión instrumental, esta zona de tensiones es negada, legitimándose una visión monológica que enajena y esclerosa los procesos de enseñanza.

- **Estrategias y tácticas de intervención**

Los sentidos se encuentran en los signos con los cuales comprendemos el mundo y lo mantenemos o lo modificamos. Y con ellos y entre ellos andamos ejerciendo nuestra capacidad de intérpretes ofreciendo nuestra colaboración interpretativa, “como navegantes

¹⁶ “(...) la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (L. Vigotsky: 1978: 133)

más o menos hábiles en el agitado mar de la significación”¹⁷, buscando y propiciando **oportunidades** para encontrar sentidos plurales. Así es que nos movemos en ese “agitado mar” entre las coordenadas del tiempo y del espacio.

Moverse y accionar en el territorio de las teorías de la enseñanza nos desafía a trazar una cartografía tensionada entre las prescripciones de las tradiciones, la habilidad para ceder turno y “dar la palabra” a otras voces, para ensayar movimientos prestos, suspicaces, oportunos, contingentes; para detectar y cazar lo inesperado, lo discontinuo, la diferencia.

Según apostemos sobre el lugar o sobre el tiempo, estaremos apelando a “estrategias”¹⁸ o a “tácticas”. El teórico Michael de Certau (2000) llama “táctica” a las especulaciones y cálculos que no cuentan con un lugar propio, ni tienen una frontera visible, discreta y homogénea que permita separar al otro y visualizarlo como una totalidad. En ese “lugar del otro” se desdibuja el dominio panóptico, se socava el poder, todo se insinúa fragmentariamente y se vuelve necesario hacer de los acontecimientos, “ocasiones” para enseñar a jugar el azaroso juego del aprendizaje.

Las tácticas nos ponen en el lugar del *prestidigitador* que abre alternativas de conversación, habilita la entrada de lo cotidiano, de lo oculto, de lo que bulle por debajo. Nos demanda una actuación para “aprovechar” la ocasión, para combinar inteligentemente elementos disímiles y heterogéneos, moviéndose con los azares del tiempo, tomando al vuelo las posibilidades que ofrece el aquí y ahora.

Sobre la base de estas conceptualizaciones consideramos que nuestra tarea en la formación docente es colaborar en el perfil de un **estratega táctico**. Convencidos de que lo que acontece en el aula excede la simple transmisión y recepción de información, en ese intercambio estratégico se entrelazan generaciones y sobre todo se reconstruye críticamente la cultura (Bixio, C. 2003).

¹⁷ Andacht Fernando “Elementos semióticos para abordar la comunicación visual e indicial de cada día “, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, UNISINOS, s/f

¹⁸ “Llamo “*estrategia*” al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un “ambiente”. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar *propio* y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta”.XLIX-L

II.2. Acuerdos. Modus operandi

A lo largo de estos años y de acuerdo con Diker, G y Terigi F (2005), consideramos para el desarrollo de la cátedra el carácter político/pedagógico de la enseñanza y a partir de allí pudimos establecer algunos acuerdos, como por ejemplo, considerar que en los modos de prefiguración (o no) de lo dialógico se expresan las contradicciones y tensiones propias del juego de fuerzas que atraviesan los discursos educativos.

En el marco de la Pedagogía Crítica, los recorridos transitados nos permitieron establecer articulaciones teóricas entre los planteos pedagógicos didácticos generales y la problemáticas de la enseñanza de los saberes específicos en aspectos tales como:

- a) presentar ambos espacios teóricos desde el debate, la reflexión y la necesidad de esfuerzos conceptuales, metodológicos y diferentes formas de intervención,
- b) problematizar la relación educación- cultura- poder;
- c) colocar en el centro de la escena pedagógica al lenguaje y a la dimensión dialógica de los procesos de construcción de conocimientos;
- d) acordar un núcleo o puñado de postulados comunes y respetar la especificidad y diferencias de cada campo;
- e) diseñar proyectos en conjunto, ejecutarlos, revisarlos y reajustarlos: las planificaciones, los recursos, las evaluaciones.

Así, la perspectiva social del discurso pedagógico sustentada por la obra de Bernstein, Basil (1993) se constituyó en una bisagra fundamental para ligar un posible entramado, ya que propone categorías que permiten interpretar las complejas relaciones entre el poder político, el discurso pedagógico de la reproducción y la distribución de las formas de conciencia. El dispositivo pedagógico se organiza a partir de la intervención del campo internacional en las políticas educativas del Estado que debe decidir qué principios dominantes deberán ser tenidos en cuenta en la organización del campo recontextualizador del discurso a ser reproducido. Estas decisiones teóricas permitieron establecer nexos teóricos y metodológicos que abren espacios para la comprensión de las complejas articulaciones entre la didáctica general y los campos especializados.

Es evidente que no pensamos en los procesos de cooperación como simples asimilaciones, sino como espacio de debate e interpelación continua entre ambos ámbitos del saber pedagógico.

Desde el punto de vista práctico transitamos dichos procesos de múltiples y variadas maneras, por ejemplo compartimos trabajo en equipo, participamos en toma de decisiones, realizamos mesa de debates, intercambiamos bibliografía, compartimos el dictado de las clases y de los exámenes, diseñamos las consignas de evaluación, mantenemos aceptada la comunicación. Así, esta presencia compartida se materializó en la elaboración de una propuesta de la cátedra en su conjunto titulada “Conversaciones en torno de nuestro objeto”. Dicha producción colectiva plantea lo dialógico desde una doble perspectiva: desde el punto de vista teórico se destaca la preeminencia de la dialogicidad en la búsqueda de respuestas a la problemática de la Didáctica y, la conversación (en equipo) como escenario de producción.

Trascribimos a continuación una cita del texto acordado en donde se establecen los puntos de acuerdo mas salientes respecto de la problemática de la articulación de los campos *generales y específicos*

(...) “Todos estamos de acuerdo en poner en cuestión la visión parcializada de la didáctica y en cambio explicitar la importancia del sentido y la presencia de los aspectos generales y disciplinares involucrados en los procesos de e aprender y enseñar. La mirada parcializada empobrece la interpretación de nuestro objeto de estudio. Entonces un punto en común en nuestro equipo es esta necesidad de dialogo de entender que la complejidad de la enseñanza no se agota desde una mirada solamente, sino que se involucran las unos a las otra. Tratamos de encontrar conciliaciones en ese camino manteniendo nuestra propia identidad. La didáctica general se encarga de armar ese entretejido, es esa red contenedora, que permite el diálogo.”(Material de cátedra. Equipo de cátedra. Área Pedagógica. 2006)

II.3. Acertijos y revueltas

A continuación desplegaremos algunas experiencias que dan cuenta de los modos en que trabajamos la “traducción” del marco teórico general de las didácticas a los espacios de las aulas; cómo “traducimos” el lenguaje científico de los contenidos disciplinares a “lo enseñable” en los diferentes niveles del sistema educativo (secundario, superior). De la amplia gama de estrategias compartidas, aludiremos brevemente a tres: los juegos, el trabajo con la argumentación y las estrategias de evaluación integradora.

Dale qué...

Las estrategias lúdicas son una constante puesto que el juego incursiona en una zona de frontera que garantiza continuidades, especialmente en tres sentidos: como experiencia cultural, como acción y lenguaje y como herramienta didáctica. Sobre todo por la estrecha relación entre las prácticas lúdicas, la función imaginativa y el desarrollo de la inteligencia de los niños y adultos (Bruner J.:1995). Sumando su particular referencia a la generación de un espacio vital e imaginario siempre asociado al placer y a la posibilidad de alterar libremente los límites convencionales de la realidad. La experiencia lúdica despliega necesariamente un territorio potencial y compartido que abre espacios a infinitas transformaciones establecidas de común acuerdo y asociadas a la fantasía potenteciadora de Zona de Desarrollo Próximo, pues el sujeto que juega participa de las significaciones construidas y a la vez produce nuevas construcciones.

La instalación del “dale que”, sin censuras ni sanciones, despliega temporalidades no convencionales permitiendo establecer entre los sujetos un vínculo que excede el orden cotidiano. En este sentido, la libertad imaginativa del juego abre espacio a infinitas combinaciones, acarreado el despliegue de procedimientos socio cognitivos que facilitan el camino hacia la adquisición nuevos saberes más complejos y sofisticados. La recreación lúdica es infinita, pues no solo invita a la recreación no solo verbal sino también mediante la expresión gráfica, gestual y corporal, etc; siempre sin perder de vista condición esencial: el placer, la libertad y la imaginación.

En nuestro caso los juegos están al servicio y consideración de nuevos problemas y espacios imaginarios sin dejar de lado el placer y la exploración ingeniosa siempre con otros. Por mencionar algunos ejemplos citamos lo juegos dramáticos, simulaciones, juegos de imitación, juegos de socialización como “La Pecera”, de construcción como el juego de “La Torre” o juego de competencias como el “Juego de Cartas”.

La **Pecera**, para el análisis e interpretación de un texto que hacia referencia al la problematización del objeto de estudio de la Didáctica.¹⁹

¹⁹ Dinámica

Texto: “Conversaciones en torno de nuestro objeto”.

Se colocan en círculos concéntricos a la manera de pecera y cada círculo discute un problema y el resto mira y escucha.

Círculo 1: Debate sobre cómo fue la organización para la producción del texto. Porqué se plantea la conversación en un doble sentido.

Círculo 2: Porqué alude a la teoría de la intervención y no la intervención sola.

Círculo 3: Cuáles son las diversas aristas del diálogo y porqué pone en cuestión el monólogo encantado.

El **Juego de la Torre** lo pusimos en práctica para abordar la complejidad de los procesos de construcción²⁰.

Para el tercer juego diseñamos varios juegos de **cartas** con definiciones de estrategias didácticas (desde las formas básicas hasta las más complejas)²¹.

¿Y... por qué? Enseñando a argumentar

Una *marca* decisoria del discurso crítico es la capacidad de dar razones fundadas de cada decisión asumida, del uso reflexivo del lenguaje, de la toma de postura. Y la forma discursiva que da cuenta de ello es precisamente la **argumentación**. Por eso, ésta tiene un lugar de relieve en nuestras clases. Así, un nuevo cruce de fronteras nos permite traer desde el campo de las ciencias del lenguaje y del análisis del discurso los fundamentos teóricos y las operaciones prácticas para fundamentar los planes didácticos, los recortes de contenidos, los recursos mediatizadores, los cambios de rumbo sobre la marcha, los modos de abordaje, los procesos metarreflexivos, en fin cada hilo arbitrario o no que sostiene el tejido de las tramas didácticas.

Con el soporte de fichas de cátedra sobre la argumentación como estrategia discursiva en la práctica docente, los alumnos elaboran ejemplos y realizan ejercitaciones prácticas para responder a preguntas sobre *¿para qué me sirve esta materia?, ¿cómo defender posturas teóricas y epistemológicas ante colegas, de qué manera me ofrezco a cubrir una suplencia ante un/a director/a, puedo “vender” mi disciplina como objeto de deseo, cuál sería una buena pregunta de investigación*. El lenguaje se transforma así la mezcla que semantiza nuestras articulaciones.

Saquen una hoja... (y háganla volar...)

Por su parte, las estrategias evaluativas dan cuenta, también de un intento de articulación pues se plantean como bisagras/ umbrales / pasajes/ diálogo entre la teoría y la futura práctica desafiando a los alumnos a diseñar y recrear propuestas argumentativas en múltiples y variadas versiones.

²⁰ Consiste de dividir al grupo total en grupos de no más de 10 personas. Consigna: Construir una TORRE lo más alta posible utilizando solamente los elementos que se tienen a disposición. Luego se analiza en conjunto cómo se produjo y materializó el proceso de construcción compartida por el grupo.

²¹ Cada grupo recibe unas 20 tarjetas y en el reverso tiene que escribir el nombre de la estrategia definida. Cumplido el tiempo, se controlan las respuestas, se puntúa y el grupo ganador ¡tiene premio!

Un ejemplo que resultó sumamente constructivo fue un examen integrador en formato de **conversación** en pareja pedagógica²². Verlos y oírlos conversar entre ellos, dejándonos a los profesores como observadores atentos “desde afuera”, ¡fue maravilloso!

Otra instancia de evaluación (en pareja pedagógica) consistió en analizar e interpretar un **caso** de enseñanza de sus disciplinas (propuesto por los profesores de cada profesorado). El ejercicio de articulación de aportes teóricos, las lecturas y reflexiones individuales y grupales realizadas, los procesos de los semianrios generales y específicos apuntaban a desnaturalizar la configuración didáctica y disponer de modo no lineal de las herramientas de análisis e interpretación de la compleja problemática de la intervención docente. El trabajo los puso en más de una situación de conflicto.

II.- Otra frontera se avizora...

Vivir la práctica de la enseñanza y las reflexiones teóricas sobre ella como espacio de problematización, como un hacer que permite recrear las teorías, producir nuevos conocimientos, situarse en una tercera zona, nos llevó a todos los profesores de las cátedras general y específica a iniciar un proyecto de investigación titulado provisoriamente “*Traducciones y deslizamientos en la construcción de las didácticas*”.

La pregunta – problema que nos nuclea es: Qué movimientos de sentido y de apropiación se habilitan en los distintos cruces o colaboraciones (de campos disciplinares, de dimensiones teórico-prácticas, de enfoques, etc.) cuando se enseña didáctica en las carreras de formación docente de la FHyCS.

Nos proponemos, entre otras metas:

.- Configurar un espacio de problematización del campo de las didácticas sobre la base de las múltiples articulaciones que ello implica/supone.

²² Consigna: Tomando como referencia la experiencia transitada durante el desarrollo de la cátedra (general y específica), las instancias de metarreflexión, los apuntes de clases, los marcos teóricos desarrollados, las intervenciones didácticas realizadas por los grupos, etc. elaboren un **diario de ruta** en donde queden registradas las claves principales del **recorrido teórico** que pudieron construir en el cursado de la materia en relación con la **enseñanza de la disciplina** (historia, letras, ciencias económicas, portugués). Tendrán que señalar las características del camino/ruta, los procesos de aprendizajes vividos, sus momentos, los autores y conceptos que les permitieron avanzar, las postas principales, los atajos, los pantanos, los obstáculos, los aprendizajes logrados, etc. Es importante que en dicho recorridos se incluya “la memoria” de las **estrategias didácticas** desarrolladas y compartidas en la cátedra. Incluir en la **conversación** los aspectos trabajados sobre currículum.

Para facilitar la producción dialógica conversacional, pueden utilizar los recursos que consideren más apropiados, por ejemplo afiches, láminas, filminas, dibujo,s redes conceptuales, etc.

.- Revisar las líneas teóricas (políticas, pedagógicas, psicológicas y didácticas) que han tenido más impacto en el campo educativo en relación con la didáctica.

.- Reconstruir críticamente los procesos de intervención en las cátedras de didáctica I y II de los profesorados de la Facultad de Humanidades y Cs. Soc.

.- Proponer estrategias de acción para el proyecto de formación docente como una proyección de la investigación.

Esperamos que los resultados obtenidos colaboren con la resignificación del andamiaje teórico y la mejora de nuestras estrategias para formar docentes y sobre todo que abran nuevos espacios de indagación.

Alarcón M. Raquel

di Módica Rosa María

Bibliografía

- Alarcón Raquel (2008) “Entre lo general y lo específico. Territorio para el profesor de Letras”, Congreso Nacional de Formación Docente - UNNE- Resistencia octubre 2008.
- - - - - (2010) “Alfabetización semiótica. Cita en sitios de borde”, Tesis doctoral, CEA, UNC, sept. 2010
- Bernstein, Basil (1993) *La estructura del discurso pedagógico* Madrid, Edit. Morata..
- Bixio, Cecilia (2003) *Como Planificar y evaluar en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.
- Bruner, Jerome (1995) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid , Ed. Alianza.
- Camblong Ana María (2005) *Mapa Semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. UNAM, Secretaría de Investigación y Posgrado, Programa de Semiótica, Posadas, Mnes.
- Camilloni, Alicia(2000): *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- De Certau M. (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Univ Iberoamericana. Inst Tecnol y de Est Sup de Occid
- de Haro y otros (2005) “Una propuesta didáctica sociocrítica para la formación docente de la FHyCS “ en *Revista: Estudios Regionales*. Secretaría de Investigación y Post grado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM
- Diker, Gabriel, Terigi, Flavia (2005): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Edit. Paidós.
- di Módica Rosa María (2008) “Entre lo general y lo específico. Fronteras de un nuevo territorio”, Congreso Nacional de Formación Docente- UNNE- Resistencia: 30 y 31 octubre 2008.
- Material de cátedra: “Conversaciones en torno de nuestro objeto” (2006). Equipo de cátedra. Área Pedagógica. Fac. de Humanidades y Ciencia Sociales.
- Peirce, C. S. (1988) *Escritos lógicos*, Madrid, Ed. Alianza
- Schön Donald (1994) *La formación de profesionales reflexivos* Bs.As. Paidós
- Vigotski, Lev S.(1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica grupo Editorial Grijalbo. Barcelona. .
- Vigotski, Lev S(1997) *La imaginación y el arte en la infancia*. Red Federal de Formación Docente Continua. Material de distribución del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.
- Winnicott, D. W.(2005): *Realidad y Juego*. Ed. Gedisa

5.-

VII CONGRESO NACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Facultad de Humanidades- U.N.Sa. Salta, 22, 23 y 24 de septiembre de 2011

Ponencia:

Conversaciones sobre experiencias de evaluación. Construcción de la Didáctica en el profesorado en Letras.

Autoras: Raquel Alarcón (Prof. titular)

Gabriela Román (Graduada adscripta)

FHyCS – Universidad Nacional de Misiones

randi1@arnet.com.ar

gabyrom84@hotmail.com

Resumen

A partir de una reciente experiencia de evaluación integradora en la cátedra de Didáctica del profesorado en letras, pretendemos realizar algunas reflexiones sobre los modos de construcción de las **articulaciones** en los trayectos de formación pedagógica de la carrera. Las cátedras de Didáctica, Curriculum y Aprendizaje I y II son los espacios donde comienza a configurarse un tejido particular entre el campo de la pedagogía general y sus anclajes en la enseñanza de Lengua y Literatura. Los aportes de la didáctica en tanto teoría de la intervención crítica interjuegan en la formación articulando teoría y práctica, provocando conexiones significativas, recuperando las biografías personales, generando preguntas, desplegando estrategias lúdicas, etc. En esta oportunidad queremos presentar una reciente experiencia de evaluación integradora que tuvo como formato discursivo de presentación la **conversación** en pareja pedagógica. De esta manera se puso en escena de modo procedimental el postulado teórico de la dialogicidad, fundante de la didáctica crítica y de la actividad interaccional. Además, el espacio de evaluación permitió la reconstrucción crítica del proceso, la valoración de los aprendizajes y una nueva vuelta a la complejidad; aspectos que intentaremos mostrar desde las voces de los protagonistas de la escena.

Desarrollo de la ponencia

Encuadre

En el marco curricular de la formación docente de nuestra facultad (FHyCS-UNaM), los profesados (de Ciencias Económicas, Portugués, Historia y Letras) comparten los trayectos del área pedagógica (contextualización, fundamentación, prácticas profesionales). La cátedra Didáctica, Curriculum y Aprendizaje I (ubicada en tercer año de la carrera) inicia el Trayecto de Fundamentación y comprende los campos de la formación general –que su nombre indica- y especializada o de la especificidad en donde se articulan los aspectos generales de la intervención docente con los modos de enseñar las áreas particulares, en nuestro caso, Lengua y Literatura. La cátedra se cursa durante un cuatrimestre: cuatro horas semanales de D.G., con un equipo de cátedra interdisciplinario de perfil pedagógico-histórico-comunicacional y dos horas de seminario-taller con profesoras de letras (la titular y una egresada adscripta).

Consideramos de acuerdo con Diker, G y Terigi F (2005), el carácter político/pedagógico de la enseñanza y a partir de allí pudimos establecer algunos acuerdos y **articulaciones** en la construcción de este espacio formativo para darle coherencia a los

programas, las estrategias, los contenidos, las intervenciones, considerando que en los modos de prefiguración (o no) de lo dialógico se expresan las contradicciones y tensiones propias del juego de fuerzas que atraviesan los discursos educativos. Algunos acuerdos fundantes de estas interacciones son:

- poner en el centro de las clases el debate, la reflexión y la resignificación de la historia;

- problematizar la relación educación- cultura- poder;

- dar relieve en la escena pedagógica al lenguaje y a la dimensión dialógica de los procesos de construcción de conocimientos y la perspectiva social del discurso pedagógico sustentada por la obra de Berstein, Basil (1993);

- acordar un núcleo o puñado de postulados comunes y respetar la especificidad y diferencias de cada campo;

- preocupar-nos por diseñar, ejecutar, revisar y reajustar proyectos colaborativos que atiendan al sujeto y al contexto de frontera intercultural que habitamos.

Así, por ejemplo todo el equipo de cátedra ha compartido una discusión acerca del objeto de la didáctica y pudimos traducir los pensamientos en una ficha titulada “Conversaciones en torno de nuestro objeto”. Dicha producción colectiva plantea lo dialógico desde una doble perspectiva: desde el punto de vista teórico se destaca la preeminencia de la dialogicidad en la búsqueda de respuestas a la problemática de la Didáctica y, la conversación (en equipo) como escenario de producción²³.

En esta oportunidad focalizaremos las reflexiones en torno de las prácticas de evaluación considerando un caso recientemente llevado a la práctica por el grupo de alumnos que cursó en el primer cuatrimestre de este año 2011.

La evaluación es un componente sumamente delicado en los procesos de enseñanza que adquiere además un *plus* de complejidad en la Didáctica. Es quizás el punto de inflexión en donde se juega la coherencia y la continuidad ideológica de toda la propuesta. Constituye una instancia de síntesis y revisión tanto para alumnos cuanto para docentes.

Las consignas se construyen en conjunto y en su realización reciben apoyos y tutorías presenciales y virtuales de ambas cátedras (que se *vive* como una sola). Se espera que los alumnos expliciten una postura pedagógica poniendo en juego las articulaciones y las tensiones de la teoría y la práctica, de los campos disciplinares recorridos y

²³ (...) “Todos estamos de acuerdo en poner en cuestión la visión parcializada de la didáctica y en cambio explicitar la importancia del sentido y la presencia de los aspectos generales y disciplinares involucrados en los procesos de aprender y enseñar. La mirada parcializada empobrece la interpretación de nuestro objeto de estudio. Entonces un punto en común en nuestro equipo es esta necesidad de dialogo de entender que la complejidad de la enseñanza no se agota desde una mirada solamente, sino que se involucran las unas a las otras. Tratamos de encontrar conciliaciones en ese camino manteniendo nuestra propia identidad. La didáctica general se encarga de armar ese entretejido, es esa red contenedora, que permite el diálogo.”(Material de cátedra. Equipo de cátedra. Área Pedagógica. 2006)

fundamentalmente de un planteo argumentativo de las decisiones y propuestas didácticas que elaboraron en una extensa, agotadora pero placentera jornada.

En el caso particular, la consigna presentada a los alumnos ha sido la sgte.

Cfr. CONSIGNA

La estrategia evaluativa da cuenta, también de un intento de articulación pues se plantea como bisagras y diálogo entre: esta cátedra y las anteriores del área pedagógica; la formación pedagógica y los recorridos disciplinares; la teoría y la práctica de la enseñanza; los procesos de sus biografías escolares y las referencias teóricas que los explican; las propuestas de cursado y sus posturas axiológicas.

La conversación en tanto concepto teórico, procedimental y estratégico, para la investigación, el aula y otras alternativas asegura estos complejos procesos de pasajes y traducción. Responde a reglas y convenciones que *se dicen fácilmente*:

1) predisponerse a la escucha, al intercambio con el otro, al reconcimimiento del diferente-;

2) cuidar el clima de la interacción;

3) valorar los componentes de la dinámica conversadora: gestos, miradas, distancias, tonos, posturas, silencios;

4) dar lugar a las historias de la vida cotidiana, al humor, al sentido común sin desatender el metalenguaje, la rigurosidad y la sistematización que exigen las reflexiones teóricas. (Camblong, s/f)

La **conversación** como praxis que prioriza la palabra del otro significativamente tiene un impacto político e ideológico ya que el individuo no delega su palabra ni su responsabilidad en los valores de las instituciones, en los absolutos de la cultura hegemónica, de clase, sino que los somete al tamiz de sus valores particulares. Y en ese movimiento intersubjetivo, en el encuentro con el otro/ los otros se va delineando la nueva frontera del nosotros.

El formato de **conversación** en pareja pedagógica, nos pone a los docentes como observadores atentos “desde afuera”.

Considerar el aprendizaje como *experiencia* involucra un protagonismo vital en el cual se requiere pensamiento, decisión y acción. La metáfora del recorrido/el tránsito/la ruta/ el camino despliegan una topografía/mapa que se ven obligados a atrapar, a cartografiar temporalmente (en un diario de ruta), aunque no sucesivamente. Es decir, cada uno o cada pareja construye un crono-topo en el cual guionan y juegan sus propias *performances*. El eje sobre el cual hacen girar –avanzar, retroceder- lo aprendido es la *enseñanza de la disciplina*.

Particularizar el camino con postas, señales, hitos, etc. que les permiten transformar el espacio en lugar transitado los sitúa semióticamente en la dinámica del proceso y sociocognitivamente en el trabajo de metarreflexión.

A diferencia de años anteriores en los cuales teníamos matrículas de 25 o 30 alumnos, el cuatrimestre pasado cursó la cátedra un grupo reducido de 13 alumnos, los cuales se organizaron en 5 parejas y un trío.

La presencia de la profesora adscripta y una alumna de práctica profesional que actuaron como observadoras no participantes y registradoras de la experiencia, nos

posibilitó tener a mano los registros en los cuales nos apoyamos para referir a algunos aspectos de manera muy acotada (dadas las restricciones de esta ponencia).

Los alumnos y sus voces en escena

Este trabajo reconoce su análisis -como mencionamos anteriormente- en la experiencia de evaluación de los alumnos de Didáctica, Currículum y Aprendizaje I que se realizó en nuestra facultad a fines del mes de junio. Espacio donde el diálogo teórico, vivencial y metarreflexivo evidenció el proceso de preparación de un examen cargado de ansiedad, nervios, preguntas, respuestas y creatividad en la exposición y en el empleo de recursos. Desde nuestra mirada como evaluadora -en el papel de la titular de la cátedra- y en el rol de adscripta graduada, pudimos observar cómo en cada exposición los alumnos fueron tejiendo líneas de trabajo comunes.

En cada instancia evaluativa, los alumnos resignifican el papel de la didáctica puesta en acción en los procesos de adquisición de conocimientos. En este sentido, sus discursos se sustentan con el empleo de estrategias como Power Point- Diagrama y Síntesis impresa que reconstruyen colectivamente en el Pizarrón- diálogo entre dos muñecos (Freire y Schön)- dramatización, filmina- una caja con recuerdos- afiches.-

La noción de **reflexión** fue una de las aristas más utilizadas por los alumnos. De esta manera, Franco y José estructuraron la conversación a partir de preguntas que les permitieron hilvanar sus recuerdos, sus lecturas teóricas y las situaciones vividas en cada instancia de aprendizaje. Esta pareja pedagógica destacó la importancia del diálogo entre lo anecdótico y sus posibles implicancias teóricas; del mismo modo, lo trabajaron Liliana y Paola, quienes apelaron a la ejemplificación en cada instancia de reflexión. En cambio, Romina, María Eugenia y Gonzalo -por un lado- y Janet y María Gabriela -por otro- sostuvieron las exposiciones en las teorías; los primeros repasaron lecturas realizadas; utilizaron citas textuales al interior de su discurso, revisaron las tradiciones -normalizadora, academicista y tecnocrática (Davini)- e introdujeron otras lecturas mechadas con las propias de la cátedra.

Otro de los ejes más analizados en esta evaluación fue la figura del docente de lengua. Para pensar este abordaje veamos la dramatización antes dicha, representada por María Eugenia y M. Elda, quienes iniciaron su discurso con este recurso:

(dos muñecos de varilla aparecen en escena y comienzan a dialogar)

Freire: _ Estuve leyendo estas carpetas y este parcial de chicos que se están preparando para la profesión docente, y cuando la profesora les pregunta que piensan al respecto de qué es “Enseñar” lo primero que se le viene a la cabeza es la palabra “trasmisión”.

Donald: _ ¿Cómo? ¿Estos se creen que estamos en la época en que se veía al alumno como un simple receptáculo del saber al que solo había que llenar?

Freire: _ Yo pensé lo mismo, por eso me indigné. Pero... no es todo... para ellos todos es “Aplicar”... creen que tooodo se aplica como si fueran enfermeros... Se aplica el currículum, se aplica el conocimiento en la cabeza del pobre chico que viene a la clase. Todo se aplica como una simple inyección. (...) De que sirvió que Don Basil se pase aaaños analizando el dispositivo pedagógico para que estos futuros “profesionales del currículum” digan cosas como estas.

Donald: _ Bueno... pero démosle una oportunidad más... quizá después de reflexionar un poco se hayan dado cuenta que no todo es transmitir, y aplicar, y transmitir y aplicar de manera mecánica.

Freire: _ (...) yo se que están por venir ahora, mejor nos quedamos acá y dejamos que ellas conversen. Y si siguen igual las mandamos a escribir trescientos renglones... de la frase “Deben ser reflexivos y críticos, Deben ser reflexivos y críticos, Deben ser reflexivos y críticos...”

La elección de los teóricos que ponen a conversar es toda una definición de la construcción de su postura. Los cruces con las voces de Berstein instalan el carácter político y discursivo del campo pedagógico.

En la evaluación fluyen los recuerdos de un pasado marcado por ciertas tradiciones que organizaron sus modos de aprendizaje en una dinámica del “deber ser” de aquel maestro y posterior profesor normativo y regulador de sus primarias y secundarias. En la prescripción final hay una recuperación de lo planteado por Davini y el solapamiento de los modelos en las formas no consolidadas de la crítica. De esta manera, José y Franco -por un lado-, Liliana y Paola -por otro-traen al presente situaciones áulicas de aquellos docentes que los formaron en el régimen normalizador y conductista, cuyas marcas encuentran en algunos profesores universitarios.

La imagen de profesor de letras aparece en estos exámenes como los primeros pasos de un alumno avanzado de letras que reconoce la importancia de transformar los conocimientos científicos -adquiridos en las cátedras específicas de la carrera- en nociones y contenidos significativos para sus futuros alumnos; esto nos conduce a aquello que dice González Nieto sobre la función del profesor de lengua como aquel que *transforma los conocimientos científicos de la disciplina en conocimientos pedagógicamente adecuados a las capacidades de sus alumnos y a unos fines definidos socialmente... preguntarse para qué enseña su materia, cómo la aprenden sus alumnos y qué conocimientos son o no son relevantes para ello... (s/d).*

Las preguntas de *qué, para qué, cómo, por qué, a quién...*, ayudan a cada pareja pedagógica a replantearse un horizonte de expectativas sobre el quehacer profesional, como profesores de letras.

A partir de esta postura, los grupos revalorizaron los aportes y la articulación de la Didáctica General (DG) y la Didáctica Específica (DE), señalando la relectura y revisión de los temas abordados de DG en DE; desnaturalizaron el ejercicio del juego -estrategia empleada en DG- y pudieron significarlo para sí mismos y para la disciplina a través de “juegos del lenguaje”; pusieron énfasis en el ejercicio de elaborar sus autobiografías ya que esta tarea les permitió mirar el camino escolar transitado hasta el momento, sus alegrías y tristezas, sus victorias y fracasos, aquellas personas que le dieron la mano y los condujeron y aquellas que no, las instituciones donde asistieron, en fin, la historia de aprendizaje personal de la lengua sosteniendo la de-construcción de procesos sociohistórico-políticos globales. Y por último -y no por eso menos significativo- analizaron el papel que tienen los manuales escolares en la definición curricular, la diversidad e importancia de las editoriales; el modo en que estos textos son utilizados por los docentes hoy y el por qué de esta práctica.

Para cerrar

Esta práctica de evaluación se complementa luego en Didáctica II con otra estrategia evaluativa muy potente como lo es el análisis argumentativo de casos de buena enseñanza. En la reconstrucción de esta experiencia destacamos la posibilidad que hemos tenido como cátedra de registrar las conversaciones y de transformar la experiencia misma

en un nuevo caso para revisar las prácticas de enseñanza y las instancias de evaluación en los procesos de formación docente que día a día protagonizamos.

De este modo la evaluación se convierte en un foro (Bruner) adonde la cultura que pretendemos mediar ya no es nuestra, se ha modificado y es de todos.

Alarcón Raquel

Román Gabriela

Bibliografía

Alarcón Raquel (2008) “Entre lo general y lo específico. Territorio para el profesor de Letras”, Congreso Nacional de Formación Docente - UNNE- Resistencia octubre 2008.

Alarcón R. y Di Mónica Rosa (2011) “Entramados transdisciplinares en la formación docente. Nuevos territorios” Ponencia en *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado “Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)” -Facultad de Humanidades- UNMDP-*

Alvarado Maite (Coord.) (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes Editorial,

Bombini, Gustavo (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Bs. As., Libros del Zorzal,

Bruner, Jerome: Acción, Pensamiento y Lenguaje. Alianza editorial. Madrid.1995.

Freire, Paulo: Cartas a quien pretende enseñar.. Siglo XXI Editores. Argentina. Buenos Aires.1998

Diker, Gabriel, Terigi, Flavia (2005): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Bs. As., Paidós.

Di Mónica Rosa María (2008) “Entre lo general y lo específico. Fronteras de un nuevo territorio”, Congreso Nacional de Formación Docente- UNNE- Resistencia: 30 y 31 octubre 2008.

Giroux, Henry (2003) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI editores. México.

González Nieto Luis (2001) *Teoría lingüística y enseñanza de la Lengua. (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra,

Material de cátedra: “Conversaciones en torno de nuestro objeto” (2006). Equipo de cátedra. Área Pedagógica. Fac. de Humanidades y Ciencia Sociales, en Revista AULA HOY. 2006. Edit. Homo Sapiens

Vigotski, Lev S.(1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Editorial Grijalbo.

ANEXO. Consigna.

Cátedra: DIDÁCTICA, CURRÍCULUM Y APRENDIZAJE I

Año: 2011

Evaluación Final Integradora: En pareja pedagógica.

CONSIGNA:

Tomem como referencia la **experiencia** transitada durante el desarrollo de la cátedra (general y específica), las instancias de **metarreflexión**, los apuntes de clases, los marcos teóricos desarrollados, los videos, las biografías, los distintos trabajos del portafolios o la carpeta proceso, etc. y elaboren **un diario de ruta** en donde queden registradas las claves principales del **recorrido teórico** que pudieron **construir** en el cursado de la materia en relación con la **enseñanza de la disciplina** (historia, letras, ciencias económicas, portugués).

Tendrán que señalar las **características del camino/ruta**, los **procesos** de aprendizaje vividos, sus momentos, los autores y conceptos que les permitieron avanzar, las postas principales, los atajos, los pantanos, los obstáculos, los aprendizajes logrados, etc. Elijan del portafolios la “mejor” experiencia o producción y realicen una reflexión didáctica valorativa de la misma.

MODALIDAD DE PRESENTACIÓN: La **Conversación**

PARA FACILITAR LA PRODUCCIÓN DIALÓGICA-CONVERSACIONAL PUEDEN UTILIZAR LOS RECURSOS QUE CONSIDEREN MÁS APROPIADOS (AFICHES, LAMINAS, FILMINAS, DIBUJOS, REDES CONCEPTUALES, ETC.)

TIEMPO: 20´

FECHA DE PRESENTACIÓN: Martes 5 de Julio. **Hora:** 8 hs. **Lugar:** 3º PISO. ANEXO.

6.-

Panel: La enseñanza de la lengua y la literatura

Panelistas: profs. Victoria Tarelli, Sebastián Franco, Raquel Alarcón

Destinatarios: alumnos de la Práctica III del Profesorado en Letras.

28 de abril. 14hs a 16,30h Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Aula 4 del 4 piso.

Enseñar gramática

Profesora Raquel Alarcón

Me convocaron a este panel para *casi-profesores* de Letras que tiene por objetivo: “Problematizar sobre la importancia del conocimiento de las teorías y los enfoques disciplinares que inciden tanto en el currículum como en la práctica de enseñanza.”

Iniciemos transformando el objetivo en pregunta:

¿Es importante **conocer las teorías y los enfoques disciplinares** para enseñar LyL?

Partamos de que no sólo es importante sino condición *sine qua non* para un docente crítico, tener un conocimiento certero y profundo de los saberes disciplinares y de los modos de mediarlos para transformarlos en saberes enseñados y saberes aprendidos, esto es, de cómo articular los conocimientos del área pedagógica (general y específica) con los propios del campo de las letras.

Ser practicante es un rol interesante y muy intenso cuando uno lo mira desde *otro* lugar y *otro* rol (ya sea como docente de la práctica o como profesor graduado/recibido), pero mientras lo están viviendo/transitando es más bien traumático y conflictivo porque el doble ejercicio (de enseñar como profesor y de aprender como alumno avanzado)²⁴ significa caminar en zonas de pasaje, movedizas, turbulentas, inciertas... Uno comienza a darse cuenta de aquello que nos decían en la Didáctica acerca de que “el saber científico sufre adecuaciones, traducciones cuando pasa al escenario del aula”. Traduzco: las 30 y tantas materias que cursaron en su carrera: las lingüísticas, las gramáticas, las literaturas (argentina, española, de lengua inglesa, grecolatina, etc.), las metodologías, las semióticas, los idiomas instrumentales, etc. no tienen un equivalente especular en las escuelas, donde el currículum ha procesado esos saberes en la materia Lengua y Literatura. Tamaña síntesis. Otra diferencia: los alumnos con quienes van a trabajar, a quienes va a enseñar, con quienes van a aprender, no son ni quieren ser (seguramente) especialistas en letras. Sin embargo, conocen la lengua como expertos usuarios de ella, y esto si bien tiene un aspecto positivo porque conocen el objeto con el cual vamos a trabajar, por otro lado, ese carácter familiar y “natural” de su uso, hace que sea más complejo y difícil desnaturalizarlo para operar y reflexionar sobre él.

Entonces, volviendo al rol de practicante, decía que ustedes están atravesando la etapa final de su carrera profesional (son alumnos avanzados y se supone que dominan ya ciertos conocimientos específicos) y por otro están iniciando, poniendo los pies en los umbrales de la carrera laboral (son casi profes, están en condiciones de empezar a *dar clases*, de hecho para los alumnos van a serlo).

Se estuvieron preparando para el ejercicio del juego de tomar decisiones acerca de: cómo hacer para enseñar de la mejor manera a los púberes, adolescentes, adultos, sujetos en contextos urbanos, rurales, de encierro, más o menos vulnerables, etc.; cómo hacer para que

²⁴ Aunque Freire expresa que a lo largo de toda la carrera docente el que enseña siempre aprende.

mi trabajo en el aula tenga algún sentido para sus vidas; cómo pensar estrategias y tácticas que transformen mi materia, mis clases, mis propuestas en reales y efectivas prácticas de comprensión y producción que los ayuden a mejorar sus prácticas comunicativas. He ahí el meollo de la cuestión: hacer que los estudiantes hablen, escuchen, lean y escriban. Y que esto no sea sólo un enunciado prescriptivo, un cliché de moda, sino un estilo de acción; una postura de enseñante que transforme nuestra disciplina en objeto de deseo.

Imaginemos la dinámica del aula de lengua como un complejo sistema de engranajes en el cual los ejes rectores son: hablar, leer, escuchar, escribir, reflexionar. Estos componentes conforman el mecanismo de la *alfabetización permanente*. Los engranajes que van a hacer girar, avanzar, crecer estos procesos son los contenidos del curriculum. Uds saben que están organizados por campos, áreas o dimensiones: oralidad- escritura/lectura- literatura- gramática (sistema). Estos elementos funcionan íntimamente articulados, imbricados entre sí y con los otros cinco mayores, de modo que el más mínimo movimiento de una pieza hace mover todo el conjunto. Quien aceita, controla, monitorea, el estado y el ritmo de esta maquinaria poderosa y sofisticada es el docente por medio de sus estrategias. Claro que este escenario, el aula, no es neutro ni mucho menos; está absolutamente atravesado y teñido por las historicidades de los sujetos, por las dinámicas y estilos de las instituciones, por las condiciones político culturales, por las luchas de poder.

Explico la analogía por si no resulta clara (para reforzar mi argumentación): los contenidos de cada dimensión de la L y L se tienen que aprender en función de las prácticas discursivas de comprensión y producción oral y escrita, esto es en función de textos ficcionales y no ficcionales. Si hiciéramos zoom por ejemplo en un contenido cualquiera: clases de palabras, el adjetivo (semántica) o formación de palabras (morfología y lexicología), relatos fantásticos, textos expositivos, etc, la enseñanza de estos contenidos adquiere sentido si los alumnos que los aprenden mejoran sus desempeños comunicativos lingüísticos. Y así con cualquier contenido de cualquiera de los ejes organizadores del curriculum.

Hecho este planteo general, voy a focalizar un poco más lo que me compete en este panel: enseñar gramática.

Nuevamente recurro a la pregunta para seguir pensando: ¿Gramática sí o gramática no? Muchas neuronas se quemaron últimamente en esta querrela. Como bien lo explican Otañi y Gaspar (*Entre líneas*) la relación entre gramática y escuela ha pasado en los últimos años por distintos grados de acercamiento estrecho, de odiosas distancias, indiferencia absoluta o de respetuosas relaciones amistosas. Recomiendo releer ese texto.

Hoy día prefiero decir que ya no es un debate, partamos de la afirmación (subrayada y en negrita) **gramática sí**. ¿Por qué y para qué? Razones podemos encontrar muchas y variadas en los especialistas de gramática; en los profesores, no tantas y en los alumnos, ninguna. El *quid* de la cuestión para nosotros sería: gramática, cómo?

Volviendo a la metáfora de mi engranaje voy a tratar de mostrar unos ejemplos para ir desovillando la madeja:

Supongamos una clase de lengua donde presentamos algunos problemas gramaticales para la reflexión:

Caso a)

Ejemplos:

Este panel terminó felizmente. // Este panel terminó, felizmente.

Camino solo.// Caminó solo.// Sólo camino.

- ¿qué le pasa al gurí?
- y...está reeeeeepichado porque perdió su celular...
- angá, el pobre...

Entre todos analizamos las posibilidades de abordaje interfaz que ofrecen estos ejemplos.

Caso b)

Me voy a meter en un terreno conflictivo que es la relación de la gramática con la literatura. ¿Es posible tal conexión? Acuerdo en que la literatura es un objeto para la lectura y el gusto estético y no para ser sometida al destripamiento del mero ejercicio mecánico. Pero, si coincidimos en que la función poética es un modo particular de “volcar el paradigma en el sintagma” (Yakobson); estamos diciendo que el artista que produce literatura, hace un uso y un trabajo artesanal de *juego del lenguaje* operando atrevidamente con las posibilidades y opciones que la lengua le habilita. Entonces, la idea es que ante un texto literario, además de emocionarnos y extrañarnos, podamos detenernos un momento a develar el “fondo del tapiz”, a desmontar el mecanismo gramatical que el poeta echa a andar en el despliegue discursivo. Y es el profesor de lengua quien conoce profesionalmente este mecanismo y puede orientar ese levantamiento de algunos velos. Veamos qué podríamos mostrar en un poema de Girondo.

Espantapájaros 18

Llorar a lágrima viva. Llorar a chorros. Llorar la digestión. Llorar el sueño. Llorar ante las puertas y los puertos. Llorar de amabilidad y de amarillo.

Abrir las canillas, las compuertas del llanto. Empaparnos el alma, la camiseta. Inundar las veredas y los paseos, y salvarnos, a nado, de nuestro llanto.

Asistir a los cursos de antropología, llorando. Festejar los cumpleaños familiares, llorando. Atravesar el África, llorando.

Llorar como un cacuy, como un cocodrilo... si es verdad que los cauiés y los cocodrilos no dejan nunca de llorar.

Llorarlo todo, pero llorar bien. Llorarlo con la nariz, con las rodillas. Llorarlo por el ombligo, por la boca.

Llorar de amor, de hastío, de alegría. Llorar de frac, de flato, de flacura. Llorar improvisando, de memoria. ¡Llorar todo el insomnio y todo el día!

Oliverio Girondo, *Espantapájaros*

En la secuencia de una clase no hay recetas taxativas. Cada uno la va configurando desde particulares modos de toma de decisión y de contingencias propias del grupo y del contexto.

Algunas alternativas serían:

Instalar la **conversación** para poner a andar el texto en el tobogán de la semiosis: sobre el tema y sus alrededores.

Lectura: contextualizar, describir la situación de enunciación, quién es el autor, qué sabemos de él, en qué época vivió, qué estética caracteriza su producción, etc.

Proponer lecturas con diversos tonos: lloroso, risueño, rápido, lento, a gritos, en susurro, con música, con gestos...

Reflexiones gramaticales que sostienen los recursos poéticos: acá se podría analizar el léxico, la colocación, las construcciones sintácticas reiteradas, los efectos que producen (absurdo, humor, extrañamiento, sorpresa, etc). En este punto seamos cuidadosos para no

llegar a la saturación, al activismo sin sentido. El propósito es descubrir el idiolecto vanguardista de Girondo como producto de una época y como productor de sentidos de la misma.

Escritura: producir un texto individual o grupal al modo de Girondo o en estilo vanguardista.

Conexiones: con la música, los video clips, el dibujo, otros ultraistas (Neruda, Lorca, Vallejos), los caligramas, etc.

Esta ejercitación apunta, no a enseñar un determinado contenido gramatical sino a ayudar la comprensión de los fenómenos del lenguaje que hacen al estilo y la estética de determinando autores y movimientos. Es decir, estamos creando y recreando un enfoque funcional de la lengua y de los textos.

La función profesional de la enseñanza de L y L exige un conocimiento teórico que supere la intuición que como hablantes nos permite *saber hacer* enunciados y textos con las opciones de la lengua. Sólo el conocimiento de los saberes científicos nos va a permitir pensar estrategias para mostrarle al otro/ alumno/a cómo funciona la lengua, por qué una manera es más adecuada que la otra, cómo se construyen los significados, cómo resolver la ambigüedad de una construcción, cómo operar con los textos, cómo argumentar, en fin cómo ser un buen jugador en el campo del lenguaje.

Para terminar, algunos postulados que considero oportunos para re-pensar la enseñanza de la gramática.

1°.- buscar buenos textos, ficcionales y no ficcionales

2°.- estimular, provocar conversaciones

3°.- alentar las ganas de escribir

4°.- desmontar el mecanismo del lenguaje para descubrir sentidos

5°.- experimentar con los alumnos los procesos

6°.- involucrarse apasionadamente en la tarea, pero mantener la distancia para la intervención apropiada, regular los ritmos, monitorear, respetar los tiempos, esperar...

7°.- ayudar a la metarreflexión, explicitar, develar porque estamos trabajando con un objeto que el alumno ya tiene, ya sabe usar, lo atraviesa. Desnaturalizar no es fácil.

8°.- considerar a la gramática como un corpus de conocimientos abierto, no acabado, una posibilidad de opciones que se va realizando cuando construimos/deconstruimos enunciados. Esto es, mostrar cómo se va eligiendo, desechando, borrando, rearmando, según alternativas posibles, criterios para la mejor elección, probar, cambiar, sacar, poner, reformular, comparar, en fin... "jugar" (juego del lenguaje s/ Wittgenstein)

9°.- entender a la oración y al texto como construcciones multiniveles, es decir que abarcan desde lo fonológico, notacional y lexical hasta lo pragmático. Por eso hablamos de un abordaje interfaz/ces.

10°.- traer a la situaciones de reflexión los casos del uso cotidiano, las formas gramaticales del dialecto regional: qué particularidades lexicales, morfológicas, fonéticas, sintácticas, fraseológicas, tiene la lengua que usamos los misioneros. (recuerden el asperón y basáltico de Camblong)

11°.- no olvidar un ingrediente que hace más llevadero el esfuerzo de estudiar: el humor, la risa. En un aula donde la gente se divierte se aprende mejor.

Que la gramática y su enseñanza entren como tema en un panel de futuros profesores de letras es ya un buen augurio y una invitación a continuar pensando... Muchas gracias.

7.-

VII CONGRESO NACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Facultad de Humanidades- U.N.Sa. Salta, 22, 23 y 24 de septiembre de 2011

Ponencia: “Un espacio para la práctica universitaria: la cátedra de Gramática”

Autoras: Liliana Coutto

Silvia Cukla

Asesoramiento: Prof. Alarcón Raquel

FHyCS – Universidad Nacional de Misiones

Resumen

Las prácticas profesionales docentes constituyen una instancia de la formación que es vivida por los “practicantes” como una situación de umbralidad, en la cual se pone a prueba y en cuestión “lo aprendido para enseñar”. Tanto en las aulas del nivel secundario como en las del nivel superior la experiencia de practicar requiere adecuaciones institucionales, curriculares, epistemológicas y didácticas que sitúan al alumno “casi profesor” en las incertidumbres de la topografía pantanosa (Schön).

Habiendo pasado recientemente por tales terrenos, queremos recuperar en este breve relato nuestro “aprender-haciendo” como practicantes en la cátedra de Gramática II de la carrera de Letras de la FHyCS de la Universidad Nacional de Misiones, cuya titular es la Dra. Raquel Alarcón, y los particulares modos en que fuimos construyendo el rol profesional en la toma de decisiones y en las intervenciones tratando de enseñar a nuestros propios compañeros de carrera.

Por otra parte, el acompañamiento en la función de docencia desde la tarea de adscripción, nos abrió las puertas a la investigación y a la extensión como posibilidad de continuar profundizando el estudio de temas y problemas gramaticales.

Desarrollo Ponencia

Introducción/ Preparativos

Ser profesoras en letras recientemente graduadas -y aún alumnas de la Licenciatura- nos coloca en una distancia con límites poco precisos -como los bordes y las fronteras de nuestro territorio provincial-. Y desde ahí nos posicionamos para contar un relato de la Práctica Profesional como cátedra clave de la formación docente adonde se pone en juego todo lo aprendido y adonde caemos en la cuenta de cómo se materializa la complejidad de las teorías y de las metodologías en las dinámicas institucionales y del aula.

La cátedra Práctica Profesional III está ubicada curricularmente en el 4to año de la carrera, es de dictado anual y comprende espacios de formación general y de formación específica en los cuales se reciben orientaciones para la entrada en territorio de las intervenciones áulicas (de escuelas secundarias del medio y de cátedras universitarias de la facultad).

El Departamento de Letras ha tomado la decisión de permitir o habilitar la práctica a alumnos que hayan realizado adscripciones en las cátedras adonde solicitan practicar, con lo cual existe un requisito que por un lado restringe posibilidades y por otro asegura cierto dominio del espacio curricular en el cual se interviene (acorde a los modos de ingreso a la carrera docente universitaria).

La articulación realizada por los docentes del área pedagógica (general y específica) y de las cátedras de la disciplina se constituye en un andamiaje que soporta y acompaña las contingencias del estudiante/docente /practicante cuyo pasaje por esta instancia colabora en su futuro desempeño profesional. Contar con el acompañamiento de los docentes del Área Pedagógica y de la docente tutora de la cátedra aumentó nuestra confianza al tener una suerte de red ante posibles caídas en la práctica.

Otro componente de la dinámica de la Práctica Profesional de los profesorados en nuestra facultad es el trabajo en parejas pedagógicas, situación que favorece la construcción colaborativa de los procesos y la consideración del “otro” desde las primeras instancias y ensayos para la intervención.

En este encuadre institucional, y de historias formativas personales, pudimos llevar adelante la práctica profesional en la cátedra de Gramática II de los Profesorados Letras y

Portugués de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (en la cual una de nosotras estaba realizando el segundo año de adscripción).

Ya habíamos realizado las intervenciones en el nivel medio y estábamos medianamente entrenadas. Sin embargo el escenario era distinto: debíamos dar clases a alumnos universitarios que recorrían un tramo en su trayectoria específica y ya contaban con cierto entrenamiento académico. El reto de lograr una práctica docente exitosa nos obligó a revisar y ajustar conceptos referidos a la didáctica de la lengua y al campo epistemológico de la gramática desde los enfoques de la cátedra. Tuvimos que recargar nuestras mochilas, preparar el arsenal y templar los ánimos para entrar en esa nueva “zona de prueba”.

Zona de prueba

Para la descripción de la experiencia tomamos la propuesta de Steiman (2008)²⁵ quien analiza la actividad de docencia superior según cuatro componentes del marco referencial: el **institucional** (que de algún modo ya lo comentamos en la introducción), el **curricular**, el **epistemológico** y el **didáctico**.

En relación con el **curricular**, los temas que acordamos con la profesora de Gramática II fueron lexicología y lexicografía, correspondientes la IV y última unidad del programa²⁶. El momento de la intervención tuvo que ver con nuestra entrada en la escuela media en los meses de junio, julio y agosto luego tuvimos cuatro semanas de observación y acompañamiento en las clases de Gramática II.

Las observaciones de las clases previas (sumadas a las tareas de adscripción) nos permitieron tener un diagnóstico del grupo clase y de los contenidos que se venían trabajando previamente. Así que pudimos capitalizar estos conocimientos en la selección de los textos, los agrupamientos propuestos, las consignas, la bibliografía, etc., conectándolos con los temas enseñados.

²⁵ Steiman Jorge (2008) *Más didáctica (en la educación superior)*, Bs. As., Miño y Dávila srl

²⁶ UNIDAD IV: Dimensión Lexicológica y Lexicográfica. Relaciones con la Morfología. Origen y procedencia de los vocablos de nuestra lengua. Breve recorrido diacrónico (latinos, griegos, árabes, lenguas americanas, etc.). Situación lingüística en zona de frontera. Rasgos y particularidades del castellano en Misiones. Formación de palabras. Derivación regular de palabras. Casos particulares de formación ocasional. Diccionarios: propiedades, tipos y usos. (Cfr. Programa Gramática II- año 2009)

En cuanto al **marco referencial epistemológico** fue necesario profundizar la lectura del programa y la bibliografía sugerida para comprender el enfoque y ajustar nuestra propuesta didáctica al mismo.

Así pudimos advertir entre los objetivos, el propósito de *“Describir y explicar el sistema lingüístico y operacionalizar sus categorías y dimensiones en producciones modélicas y en corpus de uso cotidiano y literario”* en el cual se daba cuenta de un paradigma apoyado en la búsqueda reflexiva de descripción y explicación en la construcción de una gramática funcional.

La reflexión sobre el uso quedaba explícita en el objetivo:

“Reflexionar acerca de las particularidades gramaticales de la lengua de la región y su posición fronteriza en relación con la lengua general estándar”.

Por otra parte, la fundamentación del programa de cátedra expresaba la necesidad de *“reforzar la construcción de un marco referencial conceptual que sustente realizaciones discursivas y reflexiones sobre las producciones propias y de otros”*, con lo cual nos demandaba un despliegue de marco conceptual del tema asignado y sus conexiones con realizaciones discursivas concretas.

Se describe a la Gramática como una disciplina *“que se ordena en diferentes modelos de descripción”* de los cuales el lexical constituye solo uno de ellos. En relación con esto, otro principio que tuvimos en cuenta es *“el abordaje interfaz propuesto como un núcleo importante de la formación del especialista en Letras y de los futuros profesores de Lengua extranjera (Portugués) que cursan esta asignatura como parte del Plan de estudios”.*

Con este encuadre general pudimos construir un marco conceptual disciplinar de la lexicología y la lexicografía entendiendo coincidentemente con Giammatteo y Albano (2009) la estrecha correlación del dominio léxico con la comprensión y producción textual y con el desarrollo de las competencias lingüísticas y sociosemióticas.

Para tomar las decisiones del **cómo**, es decir de la dimensión o **marco referencial didáctico** fuimos construyendo el montaje de la propuesta de enseñar junto a las reflexiones y dudas que nos acuciaban en el rol de alumnos practicantes:

¿Qué enseñamos en lengua y literatura? ¿Cuál es el rol del docente/practicante en la universidad? ¿Cómo enseñar lengua en la universidad? ¿Cómo pensar la enseñanza de la

gramática de modo que se convierta en el objeto de deseo de nuestros alumnos y no sea tan solo una materia que aprobar?

Al manejo de las teorías o del "corpus teórico" adquirido a lo largo de la carrera, era hora de "ponerle el cuerpo y la voz" frente a los alumnos estudiantes universitarios, algunos avanzados.

Al planificar las intervenciones sentíamos la situación de umbralidad e indefensión en que se halla el practicante y tratábamos de acentuar la mirada en nuestra propia práctica con una actitud autorreflexiva.

Entendemos que la educación es un encuentro entre generaciones en el que convergen paradigmas, cosmovisiones, costumbres, creencias y afectos, y que estamos en una tarea de carácter social, cultural, histórico, político y ético. Como docentes en formación sabemos que cada clase es una instancia única e irrepetible en la que se ponen en juego una serie de factores asociados con tal multidimensionalidad.

Estos conocimientos agolpaban más preguntas: ¿cómo pensar la enseñanza de lo lexical de modo que se integre a la trama cultural de los alumnos?, ¿cómo abordarlo en nuestro medio, Misiones, en su peculiar situación de frontera donde la convivencia con otras lenguas es un tema de todos los días?, ¿cómo hacer una clase de gramática entretenida?, ¿es posible problematizar el canon/ el estándar desde los usos de la región?

La relación alumnos/docentes practicantes, que se dio en nuestras clases, no fue tan asimétrica como en el nivel medio. Aquí entró en juego, la mirada o la percepción que tenemos de ese "otro". ¿Cómo nos ven? ¿Cómo vemos a los estudiantes de esta materia? ¿Tomarán con seriedad las estrategias propuestas? ¿Estarán predispuestos a la participación e interacción en nuestras clases? Son algunos interrogantes que nos planteamos en el instante de seleccionar los modos de abordaje a los temas que debíamos "dar".

Apelamos al capital de habilidades y posibilidades aprendidas durante el cursado de la carrera. Contábamos con dos clases. Una decisión importante fue el diseño de las estrategias: para una clase propusimos un juego (la búsqueda del tesoro), convencidas de que el espacio lúdico desacomoda algunos hábitos, rompe con algunas reglas o pautas de actuación para luego reacomodarlas con significaciones nuevas o por lo menos enriquecidas. En la otra clase incorporamos entrevistas grabadas (a docentes investigadores de nuestra carrera). Con éstas pudimos valorar la palabra y los conocimientos de nuestros

docentes de larga trayectoria y poner sus voces en un rico intercambio intergeneracional con los estudiantes en formación.

La profesora tutora en su informe de evaluación destacó estas intervenciones como innovadoras en tanto:

“La estrategia lúdica de búsqueda del tesoro (actividad inicial propuesta por Liliana) movilizó y tuvo atento al grupo a la vez que los puso en tema a partir de la resolución de las pistas y de los acertijos de formación de palabras.

El recurso utilizado por Silvia: entrevistas grabadas (con su correspondiente versión escrita) mantuvo atenta la escucha y el acercamiento al tema a la vez que muestra un camino posible de investigación y de conexiones de estos campos de la gramática con otros enfoques de la carrera. Por otro lado, lo considero un aporte muy valioso para el material bibliográfico de la cátedra.”²⁷

Como pareja pedagógica vivenciamos la instancia de intervención como practicantes en la cátedra de Gramática II de una manera diferente y gratificante, el contexto requirió mayores exigencias respecto a la planificación y al trabajo en equipo. El "público" al cual debíamos dirigirnos, la cátedra elegida y el contenido requerían una preparación académica, teórica y metodológica más amplia que las de escuela media. Sin embargo, los alumnos, quienes eran compañeros en otras cátedras, nos vieron como a sus pares y nos ayudaron a desarrollar las clases participando y aceptando las propuestas "como si fuésemos" los docentes a cargo. Quizá para ellos éramos un anticipo de la posibilidad de verse a sí mismos en esa instancia.

Un punto sobre el cual hemos reflexionado intensamente fue la construcción del conocimiento en el alumno adulto de la universidad. Sabíamos o suponíamos que la transposición didáctica en este nivel podría ser "riesgosa" porque las prácticas académicas responden a formas y tradiciones más bien rutinarias y pautadas por estructuras poco flexibles. El "hacer saber" al otro exige la presentación de varias líneas de análisis, la problematización de fuentes, el cotejo con ejemplos, las relaciones con la enseñanza y la investigación, es decir, varias alternativas para llegar a la construcción del conocimiento. Desafío mayor en una cátedra considerada por la mayoría del alumnado como una de las "duras" de la carrera.

Nos propusimos diseñar secuencias y estrategias que articularan teoría-práctica y un equilibrado abordaje de las dimensiones disciplinares: lecturas teóricas, exposiciones,

²⁷ Informe de la prof. Raquel Alarcón, titular de la cátedra de Gramática II

consignas lúdicas, resolución de problemas lexicológicos y lexicográficos, exploración de diccionarios, escrituras.

Los recursos didácticos utilizados fueron: pizarrón, filminas, afiches, grabaciones, textos, juegos, tarjetas, que funcionaron como mediadores en la construcción del conocimiento. En especial, los trabajos en grupo y los plenarios fueron los puntos de contacto más interesantes, puesto que en esas instancias tuvimos un acercamiento personalizado con la mayoría de los alumnos, el cual nos permitió escuchar sus voces y conocer las conclusiones y síntesis a las que arribaron.

Después de todo... // Zonas de estancias

Las “exigencias sociales sobre el papel del docente, sin duda se proyectan en las del estudiante practicante, por lo que obligan a volver la mirada sobre la Práctica Profesional y la función que esta realmente cumple en el proceso de formación docente”. (Escobar, 2007, pp182-193).

Como practicantes consideramos que la práctica universitaria fue una habilitación que nos permitió: buscar estrategias creativas, aunque no desconocidas, para acompañar las exposiciones dialogadas y las otras formas típicas de intervención pedagógica; incorporar con las entrevistas una forma de entrenar la escucha, contenido de la oralidad que no podemos perder de vista quienes enseñamos lengua; realizar un escrutinio del léxico local, reivindicando la variedad dialectal desde los diccionarios regionales y la producción de entradas para un lexicón personal; aportar modos de intervenir que consideramos estratégicos y significativos porque en la experiencia de alumnos nos resultaron útiles y significativos en el aprendizaje de la lengua; ensayar prácticas dialógicas y metarreflexivas.

Sonia del Luján de la Barrera²⁸ argumenta a favor de las prácticas de lectura y escritura en la universidad en tanto favorecen *“instancias en las que también nos consolidemos como personas y educadores autónomos, creativos y críticos con prácticas ajustadas a los alumnos y contextos particulares, basadas en la cooperación, el respeto y la solidaridad, en las que se tornen en centrales el leer, escribir, hablar y escuchar en un marco de enseñanza y de aprendizaje universitarios”.*

²⁸ Especialista en Docencia Universitaria. Jefe de Trabajos Prácticos. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto

Sin duda, las competencias gramaticales colaboran en estos desarrollos.

Para cerrar, citamos a Escobar quien expresa que:

La Práctica Profesional del Docente, constituye un proceso complejo en el que confluyen múltiples factores que van a incidir en la concreción de teorías, lineamientos, políticas; es decir, en el logro de los fines educativos. En tal sentido, el docente como centro del proceso de la Práctica, debe lidiar con múltiples y simultáneos elementos en su hacer pedagógico. Por una parte, debe demostrar dominio conceptual sobre los contenidos de cada una de las áreas curriculares del nivel donde se desempeñará; liderazgo, traducido en autoridad moral y cognitiva que genere el trabajo cooperativo; el respeto hacia los otros y disposición para la toma de decisiones conjunta. Al mismo tiempo, debe evidenciar el dominio de estrategias, técnicas y habilidades que favorezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; así como un desempeño personal y profesional sustentado en valores éticos y morales.(Escobar, 2007, pp182-193).

Creemos que en nuestra experiencia ha quedado expuesta, en algún aspecto, esta complejidad.

Y la zona de riesgo y de prueba se fue transformando poco a poco en un lugar amigable y contenedor, porque nos permitió incursionar en el camino de la extensión universitaria y de la investigación en un proyecto que articula la docencia con acciones de formación destinadas a docentes de lengua y con la producción de conocimientos, mientras seguimos siendo *practicantes de la enseñanza*.

Cuotto Liliana

Cukla Silvia

Bibliografía

Alvarado Maite (Coord.): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Bs. As., FLACSO Manantial, 2001

----- (Coord.): *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs. As., Universidad Nacional de Quilmas Editorial, 2004

Bixio, Cecilia: Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de aprendizaje. Ed. Homo Sapiens. 2002

de la Barrera, Sonia del Luján, Trabajo Final de la carrera de posgrado *Especialización en Docencia Universitaria*, dirigido por la Mgter. Ana Vogliotti y Co-dirigido por la Mgter. Gisela Vélez. Fue presentado oralmente en Julio de 1999, con el título: Práctica docente y pedagógica en la universidad: Fundamentos de una Docencia Compartida.

Di Tullio Ángela L. “Una receta para la enseñanza de la lengua: una delicada combinación entre el léxico y la gramática” en *Lingüística en el Aula* N° 4 (2000) P 7-28

Escobar, Nancy: “*La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes..*”, en *Acción pedagógica*, n° 16 / e n e r o - diciembre, 2007 - p p.182-193

Freire, Paulo: *La naturaleza política de la educación. Temas de educación*. Paidós. España. 1990.

Giammatteo M. y Albano H. (Coord) *Lengua. Léxico, gramática y texto*, Bs. As., Editorial Biblos, 2009

González Nieto Luis: *Teoría lingüística y enseñanza de la Lengua. (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra, 2001

Halliday, M.A.K.: *El Lenguaje como Semiótica Social*, México Fondo de Cultura Económica.- . 1982

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

Montes, Graciela: *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica.1999

Sanjurjo L. y Vera M. T.: *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 1994

Sanjurjo, L: *Volver a pensar la clase.*. Homo Sapiens. 2003

Steiman Jorge *Más didáctica (en la educación superior)*, Bs. As., Miño y Dávila srl (2008)

8.-

VII CONGRESO NACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Facultad de Humanidades- U.N.Sa. Salta, 22, 23 y 24 de septiembre de 2011

Ponencia:

“Pedregales: de retos, derrotas y victorias” (Relatos gramaticales)

Autores: Alcaráz, Juan José

Pérez Campos, Juan Ignacio

Institución: Universidad Nacional de Misiones

Estudiantes de letras

jualjo2@hotmail.com

juanipcbv@hotmail.com

Resumen

El relato autobiográfico nos permite recuperar nuestras experiencias como alumnos de la carrera de Letras (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, FHycS- UNaM) en las cátedras de Gramática I y II, desde donde miramos retrospectivamente los azarosos caminos de la gramática en la escuela secundaria y nuestros recorridos posteriores en la formación de grado desempeñándonos actualmente como adscriptos de dichas cátedras y como auxiliares de investigación en un proyecto que articula el metalenguaje con los discursos y la semiosis de la región.

A partir de la revisión de nuestros encuentros y desencuentros con la gramática, intentamos hacer una descripción de los diferentes paradigmas científicos que la estudian como disciplina y la cambiante posición que ha tenido como contenido escolar, en los últimos años. En el nivel secundario su lugar aparece cada vez más relegado y su planteo se aleja de la reflexión para caer en lo mecánico y en la automatización lo cual ensombrece el objetivo de la reflexión metalingüística que permite vislumbrar los usos, modos y posibilidades que brinda nuestra lengua como opción de interacción a cada individuo dentro de su historia.

Las cátedras de Gramática I y II de la Facultad, también se han visto envueltas en los debates teóricos y metodológicos de los distintos enfoques, a los que se suman hechos azarosos de modificaciones curriculares, de cambios de equipos docentes y de procesos institucionales.

En este marco se inscriben nuestras breves experiencias de formación y nuestros intentos de reflexión acerca de cómo construimos la episteme de este aspecto de la lengua y de qué manera vamos comprendiendo su enseñanza en el futuro campo laboral docente.

Relato 1. Espejo de la comadreja

Por Juan José Alcaráz

*“Pensando en el alma que piensa,
Y por pensar no es alma.
Desarma y sangra.”
C.G.*

Es imposible pensar y reflexionar sobre un trayecto de aprendizaje sin plantearnos como un pequeñísimo punto en un inconmensurable rizoma; como parte de uno de muchos vericuetos posibles dentro de un laberinto.

“... la re-figuración mediante el relato pone de manifiesto un aspecto del conocimiento de sí que supera con mucho el marco del relato. A saber: que el sí mismo no se conoce de un modo inmediato, sino indirectamente, mediante el rodeo de toda clase de signos culturales, que nos llevan a defender que la acción se encuentra simbólicamente mediatizada.” (Ricoeur, 1999: 227)

Esta metarreflexión intenta ser un espejo donde no sólo yo puedo mirarme, sino que –humildemente- los invito a mirarse y re-pensarse. Propongo un relato con aire de río que inicia navegando con la pregunta: ¿cuál es el comienzo del trayecto gramatical?

Podría pensarse desde un enfoque funcionalista²⁹, que el lenguaje materno es la primera aproximación a la lengua, desde una tímida, luego fuerte y, finalmente, casi absoluta función fática de una madre y su hijo, pero la gramática en tanto sistema de descripción y explicación es impensable –para el niño- en esos primeros “juegos lingüísticos”.

En mi experiencia, sucedió mucho tiempo después. La primera aproximación con la *lengua* –esa sombra- la tuve al ingresar en la escuela media. Eran años oscuros de transformación educativa y fuimos una de la primeras generaciones arrojadas a los porvenires del entonces novísimo EGB. La gramática era para mí, un espacio de cajas chiquitas, y personas desconocidas que hacían tal o cual cosa. Imperaba en esos días, un modelo estructuralista, que llevaba aún la profunda marca inquisidora de la tradición³⁰.

²⁹ La lingüística sistémico-funcional desarrollada por Halliday supone que el propósito de los estudios de la lengua es (o debiera ser) la explicación de cómo se construyen significados en los intercambios verbales.

³⁰ A modo de chisme literario: Borges en 1933 nombra en un ensayo a los gramáticos españoles (que respondían a la gramática tradicional –tal vez-: “*La gramática –que es el presente sucedáneo español de la*

“Durante los años setenta y a partir de la reforma que se inicia con la promulgación de la Ley General de Educación, el estructuralismo pasa a los libros de texto de la Enseñanza General Básica, de la Formación Profesional y del Bachillerato.” (AAVV; 1993: 24)

Según Lomas (1993), este modelo, puesto que excluye el *habla* de su ámbito de estudio, ha descuidado las variaciones particulares, el *uso*, por lo que deja de lado uno de los objetivos fundamentales de la gramática: proporcionar instrumentos para que el alumno desarrolle destrezas comunicativas.

La gramática era ese espacio lejano -irremediablemente lejano- donde a veces todo se reducía a un soslayado análisis sintáctico, que –según Giammatteo y Albano- terminará por instalarse en el “imaginario colectivo” de varias generaciones como el modelo gramatical por “autonomasia”.

“... la orientación textualista (...) a partir de la década del ochenta, se fue imponiendo poco a poco, sobre todo en el nivel medio de la enseñanza secundaria.” (Albano, Giammatteo; 2004: 138)

Se suponía que desde los ochenta, la unidad de estudio había dejado de ser la oración, para expandirse a un nivel textual, sin embargo, no recuerdo de la escuela secundaria más que oraciones sueltas, guirnaldas blancas en el pizarrón verde y la ejercitación mecánica.

A diferencia de las corrientes anteriores, la transposición didáctica del enfoque textual no fue realizada por figuras tan destacadas –según las autoras-, y por ello sus conceptos poseen menos claridad y no tuvieron un tratamiento sistemático.

Habían pasado unos años del nuevo milenio, cuando cursé la cátedra de gramática en la facultad. La universidad –supongo que para algunos al menos- es un despertar abrupto, un “umbral” a nuevas formas de contacto con el conocimiento. Mientras me pienso en ese pasado, se me presenta a la memoria, inabarcable –como si fuera un libro de arena- “La Gramática moderna del español”; y con mis lecturas cortadas, el esfuerzo. Recuerdo el peso fatal de la hoja al volver hacia atrás, el sinfín de la carilla, y la

inquisición- se ha identificado con el Quijote, nunca sabré por qué. (...) Contra la burda calidad de esta fama, un solo medio de defensa es posible. Leer el Quijote.” (Borges; 2005: 34)

recompensa invisible, al ver cómo se consumía el grosor de los capítulos. He leído. He tratado de explicar con esfuerzo y con categorías metalingüísticas el devenir discursivo.

Quizás –pienso ahora- la gramática es la comadreja de la lingüística, con sus vueltas caprichosas, ese carácter cambiante -distante a veces-, y ese continuo mirar acechante.

La cátedra de Gramática II –sucesora y correlativa con la anterior- se convirtió en un recuerdo permanente de mis falencias, a diferencia de la instancia primera, donde –al menos- pude asirme de ciertos conocimientos, cierta familiaridad, que aunque dudosa a veces, era un reencuentro de extraños.

Mi fragilidad de huesos ante las oraciones simples, hicieron de las oraciones compuestas y complejas laberintos intransitables. Y aunque la soledad de la lectura a veces es necesaria, esta dificultad, que descubrí compartida con otros alumnos, dio lugar a tardes -ahora que las pienso- por lo menos extrañas. Estábamos ahí, en algún aula vacía, con tererés y mates, libros³¹ y chistes³², frente a un pizarrón inmenso con oraciones complejas. La idea de ayudar en la cátedra –quizás- tenga que ver con esa experiencia tan grata.

En paralelo con mis andanzas de formación en la carrera – y desde hace aproximadamente cinco años-, comenzaron a realizarse cambios institucionales en las cátedras: jubilaciones, retiros, cambios de equipos docentes y de enfoques, una masividad de alumnos inverosímil de atender: esta comadreja en estos años ha devenido en lo lejano, la cosa temerosa que nadie puede atrapar, y sigue siendo aún hoy para los estudiantes, esa alimaña entre extraña y cercana, difusa y argel, que nos mira tímidamente.

A pesar de ello, creo que el enfoque que hoy se intenta brindar desde las asignaturas de Gramática I y II, y desde el proyecto de investigación del que formo parte, configuran una complejización mayor en la comprensión y el estudio de la gramática asociada a las formas discursivas que no son aquellas -abstractas-, sino éstas, las cotidianas, cercanas y nuestras.

Sobre esta orientación funcional de la lengua Albano y Giammatteo dicen que:

³¹ Seguramente habrá sido el Dios y santo -que es dos y uno- de la gramática: San... chéz Márquez (voz recogida en los pasillos).

³² Para los curiosos escribo un buen chiste gramatical que otro elucubró:

-Mamá, mamá, en la escuela me dicen nexo coordinante copulativo...

- ¿Y?

Y otro más para los todavía más curiosos:

- Mamá, mamá en la escuela me dicen nexo coordinante adversativo...

- Peero...

“...propone la correlación con otras áreas de la comunicación y la incorporación de géneros discursivos cotidianos, más cercanos a la experiencia de los alumnos, como la conversación...” (Albano, Giammatteo; 2004: 138 - 139)

La incursión en este campo (como becario auxiliar en un proyecto de investigación que se propone –entre otras metas- estudiar la gramática de la variedad de la región) es una oportunidad grata e interesante al ubicarse en este enfoque, que me permite ser partícipe y observador de mi propia identidad, riquísimamente misionera, para comenzar a plantear –y vislumbrar- un recorrido hacia mi trabajo de tesis.

“La gramática (...) nunca llega a ser un producto acabado. En el transcurso de su formulación surgen nuevas relaciones con otros fenómenos de la misma lengua o de otras lenguas y se plantean nuevas cuestiones que ni siquiera se habían hecho explícitas previamente. Entendemos, pues, su elaboración como una labor constante de descubrimiento y de (re) formulación explícita.” (Di Tullio; 2005: 25)

Este abordaje socio-semiótico que planteamos como grupo de trabajo, nos presenta a la gramática, como una reflexión, como un metalenguaje que busca a un hablante consciente de que los problemas y las realidades son construcciones del lenguaje, de las que –irremediamente- somos parte.

Quizás Kafka dibuje una última estela en este río. En uno de sus relatos, se les inquiera a los sabios por no ayudar en los problemas cotidianos y prodigar parábolas indescifrables; inútiles al fin.

“Refiriéndose a esto, dijo una vez un hombre:

- *¿Por qué tanta reserva? Si ustedes sólo se limitaran a obedecer las parábolas, terminarían por volverse parábolas ustedes mismos, y de esa manera se librarían de todas sus preocupaciones diarias.*

A lo que otro repuso:

- *Apuesto a que esa afirmación también es una parábola...”* (Kafka; 2004: 18)

En este espacio de lo propio, de la vida cotidiana –*que es la única que poseemos* según Kafka- la gramática debe ayudar a comprendernos, y a pensar el lenguaje –esa sombra que nos inquiera- como lo abismalmente cercano.

Relato 2. El retroscopio gramatical

Por Juan Ignacio Pérez Campos

*“Nosotros crearemos los ríos
para que nuestros niños naveguen”*

Proverbio de origen incierto

Antes de desembocar en la corriente narrativa de mi experiencia gramatical, quisiera descubrir un meandro previo pensado como dispositivo que me llevó a estas reflexiones a partir de la relectura que –nobleza obliga- nos sugirieron como posible canal de recorrido para esta instancia de exposición. He apelado a la configuración del retroscopio para iniciar la *performance* discursiva, pensando este “artefacto” como invención para ver los surcos de esta incipiente navegación en un *perpetuum mobile* por ríos gramaticales.

Como un argonauta, mi periplo gramatical comprende un recorrido que se inicia en el puerto del colegio secundario donde fui instruido en lenguas clásicas, latín y griego clásico, a las cuales atribuyo una sólida base que me permitió emprender con confianza el viaje por el torrencioso río de nuestra lengua y sortear –no sin teórico y metodológico esfuerzo- toda clase de rocas errantes que se me presentaban.

Personalmente puedo afirmar que durante mi educación secundaria fui destinatario y partícipe de un “buen trabajo” en lo que respecta a la lengua castellana cuyos contenidos estuvieron propulsados por un fuerte viento tradicionalista en lo concerniente, por ejemplo, a la tan mentada clasificación de las palabras, que seguían a las categorías aristotélicas:

“Constaba de ocho clases: nombre, verbo, participio, artículo, pronombre, preposición, adverbio y conjunción; cada clase se dividía, a su vez, en subclases (...). Las definiciones eran normalmente nocionales (a partir de conceptos tales como “cosa”, “propiedad”, “acción”).” (Di Tullio, 2005: 48-49)

Estos contenidos conformaron las primeras brazadas y proveyeron de insumos, para mí –entonces- difuso futuro que se definió en un trayecto universitario donde no pude continuar con el estudio de lenguas clásicas, ya que no están contempladas en la cartografía curricular de la carrera de Letras cuyos ejes orientadores están diseñados desde la perspectiva lingüística y semiótica. De modo que el latín y el griego clásico representaron

una primera aproximación –la salida de un puerto, poco consciente y con mínimos instrumentos de navegación- a la reflexión sobre mi propia lengua.

Una vez río arriba, la gramática universitaria me desafió a dejar de lado el simple señalamiento de cajas y verbos para comenzar a mirar a la gramática castellana con ojos metalingüísticos (de descripción y explicación). Al final del cursado de Gramática I fui partícipe de un juego metalingüístico con tintes evaluativos de nombre *coloquio* cuya consigna consistía en la explicación oral, por parte de los participantes, de oraciones súbitamente repartidas con el objetivo de construir en diálogo grupal una reflexión.

Diferente fue el planteo al año siguiente. Sin el aspecto dialógico y mucho menos el lúdico, el profesor memorioso a cargo de la segunda instancia de la gramática universitaria nos instruyó sobre la amplitud del campo de la fonética, algo de sintaxis generativa³³ e ideas sueltas al por mayor sin destino y, en el más triste de los casos, sin tino para los alumnos.

Ahora, en esta reconstrucción reflexiva, puedo darme cuenta de que estas experiencias desconectadas entre sí y los métodos distanciados entre cátedras, poco ayudan al acto de aprendizaje que faculta a los sujetos, al cual refiere un representante del paradigma crítico:

“Por este acto de facultarse me refiero al proceso gracias al cual los alumnos adquieren los medios para apropiarse críticamente de conocimientos que existen fuera de su experiencia inmediata (...) las facultades se obtienen a partir de conocimientos y de relaciones sociales que dignifiquen la historia, la lengua y las tradiciones culturales de cada persona.” (Giroux, 2003, 286)

Los vientos institucionales cambiaron inesperadamente y junto con ellos la tripulación docente que debió adaptar la cátedra a las corrientes científicas de ese momento ensamblándolas a los contenidos que históricamente se dictaban. Así fue como para el año 2006, cuando tomé la decisión de aventurarme nuevamente en la materia, me encontré con

³³ Enfoque chomskiano cuyo carácter **mentalista**, **modular** e **innatista** explica el funcionamiento de un conjunto de elementos y reglas finitos y universales que hacen posible la **generación** de infinitas oraciones gramaticales. (Gaspar y Otañi, 2004: 94 y 95)

oraciones complejas, formación de palabras anexadas a la lexicografía y la gramática textual. Nuevas corrientes y renovados paisajes.

Considero interesante resaltar el abordaje de estudios sobre realidades lingüísticas de Misiones con investigaciones de autores como Hugo Amable y Ana Camblong reencauzando mi viaje para llevarme a través del caudaloso río de la lingüística misionera, no sin antes anoticiarme sobre las particularidades del nuevo camino a recorrer:

“Por este corazón del Mercosur (...) La lengua oficial argentina (español estandarizado), juega sus prácticas fronterizas en directo intercambio con el guaraní y con el brasilero (portugués estándar), a la vez que se encuentra con el alemán, el polaco, el ucraniano, el sueco y el italiano.” (Camblong, 2003, 5)

A bordo de esta barca de múltiples texturas lingüístico-culturales la curiosidad por navegar estas aguas fue acrecentándose. La interacción con otros compañeros de viaje tornó a este camino cada vez más claro e interesante haciéndonos conscientes a cada paso del valor de encarar nuestra incursión metalingüística guiados por la brújula dialectal misionera hacia las plurales islas de otras variedades:

“Hay personas, de no escasa cultura, que temen que sus expresiones autóctonas sean incorrectas, y procuran ocultar los usos de su habla corriente toda vez que se hallan entre gente entendida. Hacen mal. Doblemente mal, porque a la vez que se inhiben, privan a la conversación de color local, que es lo que distingue, precisamente, un habla de otra. Si la gente entre la que se encuentran es realmente entendida, no se escandalizará de advertir en su conversación usos regionales.” (Amable, 1975, 12)

De la efusividad de las reuniones de intercambio gramatical con mis pares nació la decisión de sistematizar mi viaje, con una bitácora que habilite a profundizar en las teorías, así como a reflexionar sobre las propiedades de los usos lingüísticos conversacionales, tanto en el plano local cuanto en el global (las tecnologías y los nuevos géneros discursivos).

Es así como actualmente, mi travesía por los ríos gramaticales sigue en curso con la tarea de adscripción, donde contribuyo con instancias de tutoría y la confección de apuntes de cátedra. Además de emprender un proyecto de investigación enfocado en el análisis y el despliegue de la configuración del dialecto misionero en distintas esferas de la cotidianeidad, sin soslayar las obligadas lecturas de la “Nueva Gramática de la Lengua

Española” de la RAE. De estos acercamientos iniciales al campo de la investigación irán esbozándose los primeros trazos de mi futuro trabajo de tesis de licenciatura a la vez que me dan herramientas para orientar la enseñanza en la práctica docente.

Afrontar esta posibilidad investigativa no representa únicamente un paso más en mi viaje por la gramática, sino implica un compromiso con una identidad lingüística misionera que entra en diálogo con la región y con la historia-memoria, tanto como lo hacen los ríos que demarcan (y permiten navegar) nuestras fronteras: desde mi posición ideológica sostengo que voy a asumir este compromiso como un viajero –y no un ingenuo turista- que desea inmiscuirse en las aguas gramaticales.

Mi retroscopio gramatical comenzó a marcar no ya los “pasos perdidos” de un derrotero dramático, sino el itinerario “gramático” en el cual los obstáculos y la incertidumbre, seguramente, tendrán más presencia que los puertos seguros. Pero estas tempestades, lejos de ser motivos de resignación, habrán de convertirse en propulsores para continuar la desafiante expedición en la que el esfuerzo, la solidaridad y el trabajo comprometido encuentran su grata recompensa: este es apenas el inicio de un viaje del que estoy agradecido de emprender, para decir con el griego: *nadie navega dos veces por el mismo río*.

Bibliografía:

- Alarcón, Raquel (2010) “Encrucijadas gramaticales. Metadiscurso y semiosis”, en ENTRELETRAS, Año1, N°1, Depto. Letras, FHyCS, UNaM, Posadas, Mnes. (9-16)
- Albano, Hilda; Giammatteo, Mabel (2004): “Según pasan los años” en *RASAL*. Buenos Aires. 2004. N°1, Mayo 2004
- Amable, Hugo: Las figuras del habla misionera. Santa Fe. Ed. Colmegna. 1975
- Borges, Jorge Luis (2005): “Cervantes y el Quijote (Compilado)”. Buenos Aires. Emecé.
- Camblong, Ana: “Palpitaciones cotidianas en el corazón del Mercosur”. En: *Revista Aquenó* N°1. Misiones, s/d, 2003. P. 5
- Di Tullio, Angela: *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Editorial La isla de la luna, 2005. Pp. 25 y 48-49
- Gaspar, María del Pilar y Otañi, Laiza (2004): Cap. III “La gramática” en Alvarado, Maite (Coord.): Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Giroux, Henry: *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI editores, México, 2003. P. 202
- Kafka, Franz (2004): “Parábolas y paradojas”. Buenos Aires. Longseller.
- Lomas, C. (1993): “Estructuralismo, generativismo y enseñanza de la lengua” en Lomas, Carlos, Osoro, Andrés y Tusón, Amparo (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires. Paidós.
- Ricoeur, Paul (1999): “Historia y narratividad”. Barcelona. Paidós.

9.-

Título: **JUEGOS ALETÚRGICOS. Verdades y sospechas educativas en las fronteras mestizas.**

Autora: Raquel Alarcón- Posadas, marzo 2012

Instalada en mi antiguo y siempre renovado interés por los cruces epistemológicos y prácticos, me dispongo a “trebejar”³⁴ con ciertas categorías semióticas de base pragmática (de Certau, Foucault, James, Peirce) respecto de la *construcción del discurso veraz*, para invitarlas a conversar en entredichos con algunas “verdades” del *campo educativo* expresadas por Ana Camblong en una serie de ensayos³⁵.

Las experiencias de *pensar, creer y hacer* -en correlatos con otros tópicos contiguos y no tanto- se escenifican en los discursos entramando dinámicas heterogéneas adonde pensamiento y escritura irán discurriendo en torno de una constelación arbitrariamente recortada:

creencias- modos de veridicción – formas aletúrgicas- prácticas parresiásticas- pactos- alteridad- mestizajes- pragmatismo- educación- biopolítica- ethos-

Construcción de la veridicción

El trabajo se limitará a deslindar y analizar algunos aspectos de la construcción del decir veraz en las formaciones discursivas de un pensamiento mestizo situado en el “aquí y ahora” de las fronteras misioneras.

En el arranque de nuestras reflexiones consideramos conveniente buscar puntos de partida que nos amarren a la dinámica de la *continuidad*. Adherimos a la propuesta de Camblong y tomamos como sustento de base a las *creencias*, las que nos remiten:

... al gran bagaje de supuestos, de puntos de partida, al conjunto intrincado de hábitos que damos por aceptados, que tomamos como “lo dado”, que se han incorporado a nuestra memoria, que “anidan” y “anudan” nuestra conciencia semiótica. (2012:61)

Actos, pensamientos, operaciones complejas, comunicación con los otros, todo ello entramado en la urdimbre de las creencias, asiento de la fe, la confianza, la garantía, el pacto fiduciario que adquieren su estatus en discursos veraces.

¿Cómo se movilizan los discursos en las modalidades de veridicción? ¿Cuáles son las condiciones de producción y de consumo de lo veraz? ¿Podemos leer en ellos procedimientos de un juego parresiástico, bajo qué condiciones? ¿Cómo contribuyen los *conversadores* desde diferentes posiciones en un acuerdo-contrato de veridicción?

³⁴ Verbo derivado de *trebejo*, utilizado en el sentido de elemento útil, instrumental metodológico para el juego intelectual abductivo que permite movilizar el sentido de los textos en cruces donde las significaciones fluyen.

³⁵ Se trabajará sobre una serie de cuatro conferencias emitidas en eventos educativos:

-2005: Conferencia de apertura del Primer Congreso del Mercosur

-2008: Conferencia de apertura del Programa Articulación en educación

-2009: Exposición en Panel sobre Investigación en Formación Docente- Programa Articulación Universidad/IFD

-2010: Conferencia Congreso Educativo – ADOSAC- Sta. Cruz

Con estos interrogantes operando como (des)orientadores en las fricciones lectoras desandaremos –una vez más- por los textos que siempre nos provocan.

1- Pactos de enunciación

El yo enunciativo se instala en el centro de las paradojas para definirse situado, histórico, comunitario entendiendo la *experiencia* como posición política y ética:

“Soy apenas un *animal conversador* y paradójico que viene a compartir con ustedes algunos relatos de experiencias e interpretaciones..., como quien habla desde un lugar, una historia y una *enunciación situada* en la apretada trama de posiciones políticas y regida por una brújula ética que persiste en marcar los rumbos interpretantes” (2010: 63) destacado nuestro

La presentación en primera persona subraya el deber de situar su enunciación: “hablo aquí y ahora, desde el sitio del dolor acumulado por la historia”, “me hallo pues en este sitio provincial...” (2005:2), “enuncio desde esta desubicación” (2010:2- 2005:12).

Coincidentemente con De Certeau, quien explica el funcionamiento social del creer a partir de “el reconocimiento de la alteridad” y el establecimiento de “un contrato” (1992: 49), Camblong dice: “sólo puedo tener idea de mí misma si existe otro, de lo propio si está lo ajeno, de mi tribu si experimento lo extranjero.” (2008: 45)

Los interlocutores –en el caso de estos textos- del campo educativo (alfabetizadores, formadores, alumnos, docentes, funcionarios, etc.), nos vemos interpelados por quien viene a “tomar la palabra” y “dar la palabra” fundando en tales actos “la expectativa de que haya quien responda” (de Certeau: 52) quien se implique en la conversación, quien colabore en el empeño manifiesto de “dejar constancia de mi creencia en pactos discursivos...” (2010:63). Estos comprometen acción desde la experiencia vital: “soy *testigo* de parte en esta querrela (...) y “se impone dar *testimonio*...” (2005:6) de los “dichos y hechos” que va a relatar-denunciar; “...pretendo *atestiguar* algunos avatares paradójicos... algunas versiones de las peripecias”. Tales avatares y peripecias “encarnadas en *nuestro* cuerpo, en *nuestra* memoria y en *nuestro* parsimonioso aguante” (2010:66), hacen que el yo enunciativo se vuelva plural, comunitario. Somos “nosotros”, los de la misma la tribu, encontrándonos en un discurso cómplice para desnudar y enfrentar a “otro” a un “ellos” que nos desconoce.

Presentados los actores de la escena avancemos en las discursividades tras los juegos aletúrgicos del “aquí y ahora”, de un lugar y de una historia.

2.- Un lugar, una historia

M. Foucault (2010) entiende el “decir la verdad” como “acto mediante el cual el sujeto... *se manifiesta*,...se representa a sí mismo y es reconocido por los otros como alguien que dice la verdad” (19). Las *manifestaciones* de estos actos bajo ciertas condiciones y formas que elige el individuo para autoconstituirse y ser constituido por los otros como productor de discursos de verdad, son las *formas aletúrgicas*, en cuyo marco podemos estudiar la *parrhesía* como un modo de veridicción –a veces combinado con las modalidades del profeta, del sabio y del pedagogo- articulado con las relaciones de *poder* y las prácticas de sí (intersubjetivas), lo cual subraya la implicancia *política* y la derivación *ética* de esta modalidad.

En el acto de *decir* la verdad encontramos las condiciones del mismo: -constituye la opinión personal de quien habla; -también compromete el *pensar* y el *creer* estableciendo un lazo fuerte y constitutivo con lo que dice ligándose y obligándose a la verdad que

enuncia; y finalmente -el decir veraz supone *coraje* puesto que corre riesgos, puede incomodar, “pone el dedo en la llaga”, socava un *estatus quo* y encierra la posibilidad del cambio.

El discurso de Camblong presenta marcas de construcción parresiasta en tanto se propone explícitamente “decir la verdad sin disimulación ni reserva, ni cláusula de estilo ni ornamento retórico que pueda cifrarla o enmascararla.” (Foucault: 29)

Situada la enunciación como pacto discursivo, treparemos por las coordenadas de la estancia y de la historia, el *aquí* y *ahora*, dos componentes del pensamiento camblogniano que instalan el escenario de la veridicción.

El *animal conversador* de la enunciación es también un *animal territorial* que traza nuevos mapas, que marca nuevas lindes y toma posesión en un enclave geopolítico signado por el *perpetum mobile* de los paisajes heteróclitos. La veracidad de los discursos encarna en bordes fronterizos, en límites donde todo se mezcla y se confunde: un “allá ité” para algunos, para otros un “acá nomás” tan cercano y familiar que nos cuesta desnaturalizar en las barrocas y abigarradas tramas de descripciones y relatos contados en “asperón y basáltico”, dialecto que -junto al guaraní, al portuñol, al español más catizo, a las expresiones en latín, a los clichés posmodernos, a la oralidad cotidiana- va configurando una *frontera que nos atraviesa*, nos desborda y nos contiene en la supervivencia y la resistencia ante las ocurrencias del poder.

El lugar se vuelve *estancia* para el pensamiento filosófico agudo, certero, insistente, combativo de todo idealismo metafísico y desbaratador de todo razonamiento lineal. Estancia para un permanente apoltronarse en el *estaaaar nomás pensaaaando*, haciendo zancadillas a cualquier lógica racionalista que ante el desparpajo, la irreverencia y el sarcasmo sutil se “guarda doblada” en prolijos y ordenados compartimentos antes de salir desbarrancada por los abismos.

Otra “piedra de toque” en la escritura-pensamiento de Camblong que hace juego con la estancia es la recurrencia al análisis crítico de la *historia* a través de una proyección de sucesos que orientan a la distinción o diferencia en la valoración de los hechos acaecidos en estas tierras: las acciones y atropellos del coloniaje español; la impronta de la intervención jesuítica; el proyecto ideológico de la generación del ’80 con las corrientes colonizadoras y el proceso educativo normalizador; los gobiernos militares; las acciones democráticas de las últimas décadas, etc. En el encuadre general de cada época, detiene en la frontera que habitamos, un *zoom* muy sensible sobre cómo se dieron-vivieron las decisiones impuestas por el poder central en cada uno de los momentos históricos. Los hechos se singularizan en instituciones (Estado, Iglesia, Ejército, Medios de comunicación), en situaciones (colonización, provincialización, área de frontera, reformas, contrarreformas) y en personajes históricos, con nombres propios, en determinados casos (presidentes, ministros, técnicos). Historia general, universal, oficial, poderosa y en paradójica simultaneidad -el mismo *zoom*- recrea las historias mínimas, los relatos de la vida cotidiana con personajes de carne y hueso, la gente y sus costumbres viviendo sus propios tiempos.

El “ahora” adonde se/nos sitúa está volcado hacia un pasado y unos hechos que se recuperan en la memoria colectiva y en las marcas de las historias particulares -en este caso- del campo educativo, para denunciar sin subterfugios, sin rodeos, los desatinos del poder: *demandas, sempiternos apurones de las bajadas de línea y los implantes políticos a cualquier precio, proyectos, instructivo, formulario, licitación, forzada carrera hacia ninguna parte, las fiestitas tecnológicas, los fuegos fatuos de programas nacionales proliferantes e inconexos,...*

“... tras tanto ninguneo, vino aquella ola reivindicativa en la atolondrada década de los noventa, - le dice a Doña Investigación Docente en íntima charla epistolar- cuando de golpe y porrazo te convirtieron en función obligatoria, una consagración intempestiva que sorprendió a todos completamente desarmados”.(2009)

Todo ello hace síntesis en el obligado indicador del *impacto*, “palabreja” que suscita una catarata de preguntas retóricas:

“¿Desde qué paradigma hemos convertido a la educación en una máquina agresiva de impactos a repetición?¿Desde qué filosofía desaprensiva e intolerante nos damos el lujo de convertir a nuestros alumnos en oscuro blanco de tantos impactos? Estamos completamente impactados por la manipulación que exigen los créditos financieros que solicitan impactos ciertos y concretos.”(2009)

Y señala los efectos de tal violencia *impactera* que “nos acribilló la reflexión, nos fusiló el pensamiento y desalojó la sensatez y la templanza pedagógicas.”(2010: 71)

El análisis del impacto permite re-leer, volver a pensar y a recolocar las interpretaciones históricas en el escenario de la lógica del mercado y de la espectacularidad mediática.

3.- Juegos aletúrgicos del hacer

El pensamiento pragmático que desborda en los textos analizados da cuenta de la presencia de una teoría que *actúa* y que conduce procesos de *verificación* concretados en la *experiencia* y la utilidad de “ lo que vale la pena”, perturbando lo menos posible al sentido común y a las creencias previas (James, 1961: 179).

W. James entiende que “la posesión de pensamientos verdaderos significa...la posesión de unos inestimables instrumentos de acción...” (169). Tal planteo del pragmatismo se hace explícito cuando A. Camblong expone su intención discursiva de “hacer visible la posibilidad de experimentar la acción” (2005:1).

En tal sentido exhibe propuestas, trabajos, estudios, resultados de investigaciones propias y de sus equipos que datan de hace tres décadas. Denuncia ninguneos, atropellos, olvidos, despropósitos. Insiste en atender las necesidades de los más vulnerables: los niños demandantes, los jóvenes rurales, los maestros, los colegas de los IFD, los alumnos universitarios. Enumera enunciados biopolíticos de un mapa activo y experimental (2005:11) de acciones referidas a alfabetización, formación docente, curriculum, investigación.

“Propongo un mapa biopolítico en que *vida* y *política* anudan sus enredos simbólicos con miras a diseñar una estrategia orientada a la *modificación* de los sempiternos diagnósticos y a hacer visible la posibilidad de *experimentar la acción*.” (2005:1) destacado nuestro

La acción se justifica en la necesidad, el sentido práctico y la prudencia para “acompañar las condiciones y ritmos reales de producción que tienen los docentes en sus respectivos lugares de trabajo...”. En la necesidad del otro aparece claramente recortada y atendida la diferencia, la discontinuidad particular que corre según el ritmo de cada tiempo y de cada lugar.

Muestra en la base pragmática de las operaciones del trabajo intelectual e investigativo que realiza y recomienda, el mismo instrumental metodológico de los trebejos. Aboga por una investigación que se resuelve no desde el balcón de la academia sino desde un

“trabajo (...) en el día a día, en la intimidad productiva del aula, en el continuo goteo del estudio, de la escritura, de la constante conversación, en la meditación rumiante de nuestras lecturas y nuestras prácticas y en el buen humor para resistir a tanta balacera absurda” (2010: 71)

Contraataca a la balacera discursiva devolviendo algunos golpes con *joyitas* y *chafalonías* sospechosas (y por ello condenables): “el falaz respeto a la diversidad”; “la idolatría multicultural”, “la implementación errónea del biligüismo”, “la hipócrita manera de reconocer al otro” (op.cit.:71).

En la arena de esta lucha verbal y de acción, el decir se planta en la “otra” vereda adonde “nuestras ideas fueron condenadas a la hoguera de la inexistencia”. La inexistencia sentida y denunciada, paradójicamente adquiere entidad, visibilidad en el discurso mismo, que se refrenda con ironía desde el lugar del “Yo, la peor de todas”, haciendo explotar asociaciones de sentidos.

Estos textos producidos en el pensar-escribiendo para ser comprendidos en un pensar-leyendo/escuchando en escenarios educativos trenzan hilos del mundo académico y de la vida cotidiana. Por ejemplo, cuando presenta y comparte datos y resultados de sus investigaciones y sus registros científicos del trabajo de campo en el cotidiano local: estadísticas, porcentajes, encuestas, sistematizaciones, al mejor estilo de la más limpia metodología cuantitativa, pero inmediatamente descrea del dato: “En el corazón del dato, cierto y tramposo al mismo tiempo, anida la ebullición perpetua del continuo intercultural” (2005: 10). La ebullición continua pide “otra lectura”, “otras cartografías”, nuevos mapas que surgen de los cruces y operaciones con el sentido común, la sensibilidad, la alegría, la imaginación, el humor, el desparpajo, el azar. Escandalosa postura científica: “quedamos algunos supersticiosos que seguimos sosteniendo que somos animales paradójicos (2005: 4) y “no tenemos porqué privarnos de lecturas supersticiosas...” (2005:11). Adhiere entonces al postulado abductivo de Peirce de que la única regla en la investigación es la libertad.

En las salideras de sus alocuciones suele aparecer el *animal apasionado* en una síntesis de la fuerza de la *pasión* y el refuerzo del compromiso y el pacto discursivo:

”vengo a ofrecer mi *corazón* gramatical y discursivo, intelectual y *apasionado*, conversador y discutidor, latiendo al pulso de nuestro dialecto con una fe inquebrantable en la sabiduría de los *lenguajes cotidianos* y de la *vida práctica*.” (2008:10) destacados nuestros

El trebejo gramatical se anuda también en el pacto enunciativo: “...desde mi dialecto digo...” (2005:2) para proponer la construcción de la veridicción en el particular uso del lenguaje y en la permanente consideración del valor del metalenguaje, aspecto sobre el cual realiza un extenso desarrollo en la conferencia (2008), que si bien alude a la gramática, muestra procedimientos reflexivos que pueden ser aplicados a cualquier disciplina.

Queda pendiente en la continuidad del pensar, el análisis de la dimensión del lenguaje dialectal y su tratamiento, del lugar que asigna a la gramática y a los metalenguajes en general. Dejaré esta inquietud para próximas incursiones.

El estilo discursivo apoyado en la ironía, la paradoja, el humor juega con una fraseología que apela ya al dialecto, ya al latín, ya a las arcaicas formas castizas en una sintaxis barroca

y densa con desparramos semánticos que arrastran sentidos y explotan los márgenes del texto siempre desbordado, descuajado, saliéndose de límites, inventando otras maneras, otros textos, otras respuestas, otros injertos, dando pie a intentos como este que se sitúan en la continuidad infinita de una siempre-otra-posibilidad de lectura y de interpretación.

Los modos de construcción de la veridicción fueron en “algún aspecto” comprendidos desde: las dinámicas de enunciación que instala el discurso, el lugar como estancia del vivir y del pensar; la historia, como hilo de la continuidad y el pragmatismo de base, operaciones que derivan de y hacia dimensiones políticas y éticas configurando un pensamiento mestizo.

Estas conversaciones desde el momento en que “nos contienen, nos atañen y nos afectan”, en un territorio, una historia y un lenguaje común, se convierten en excusas para seguir pensando, estudiando, escribiendo sin dejar por ello de “salir a la vereda a respirar y conversar con gente de sentido común bien plantado” (2008:9).

BIBLIOGRAFÍA:

Camblong A. y Fernández F. (2012) *Alfabetización semiótica en las fronteras. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Volumen I. Editorial Universitaria

Foucault M (2010) *El coraje de la verdad*. Buenos aires: FCE

De Certau (1992) “Crear: una práctica de la diferencia” en *Descartes* N° 10, Buenos Aires: Anáfora Ed.

James W. (1961) *Pragmatismo*. Buenos Aires: Aguilar

Peirce Ch. S. (1988) *El hombre es un signo*. Barcelona: Ed. Crítica

Corpus de ensayos de **Ana Camblong**

“Dicho y hecho en políticas educativas de borde” (2010), en *Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza*, Sta. Fe, Homo Sapiens

“El lugar de la investigación en la formación docente” (2009) Conferencia de cierre Programa de Articulación Universidad-IFDC, Posadas, Mnes.

“Lenguaje y metalenguajes” (2008), Conferencia de apertura Programa Articulación en Educación Posadas, Mnes.

“Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones” (2005) Conferencia en Primer Congreso del Mercosur, Posadas, Misiones

10.-

Proyecto para admisión a Ciclo de Posdoctorado

Centro de estudios avanzados

Universidad Nacional de Córdoba

Posdoctorado del CEA (ciclo lectivo 2012 – ¿Qué es un autor?)

Aspirante: Dra. Mirta Raquel Alarcón

AUTORA ELEGIDA: ANA MARÍA BARRENECHEA (1913- 2010)

PROPUESTA DE TRABAJO

Objetivos:

Ordenar y sistematizar la producción intelectual de Ana María Barrenechea en el campo de la lingüística, de la crítica literaria y de la crítica genética.

Analizar marcas de su discursividad que signifiquen incidencias en el pensamiento del campo disciplinar en nuestro país.

Reconstruir redes de contactos intelectuales referidos tanto a su formación cuanto a su intervención como “maestra” de distintas generaciones.

Desentrañar mecanismos transdiscursivos en itinerarios posteriores y actuales del campo de la lingüística y de la enseñanza de la lengua.

Justificación de la elección:

La trayectoria académica y la producción de A. M. Barrenechea constituyen una fuente insoslayable para comprender los derroteros y los cambios que se dieron en nuestro país en el campo de la lingüística y de la crítica literaria en el siglo pasado. Así lo confirman las referencias y alusiones a su obra en la mayoría de las investigaciones y de los textos destinados a reseñar o analizar la historia de dichas áreas en el siglo XX.

Su sólida formación disciplinar fundada en el ejercicio permanente de la investigación y la docencia universitaria se alimentó además en el contacto y las conversaciones con maestros como Amado Alonso y P. Enríquez Ureña, con equipos de colegas y en el asesoramiento a jóvenes alumnos y graduados.

La cátedra de Gramática de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1958) fue el espacio en el cual comenzó a difundir los principios y fundamentos de

la lingüística estructural, corriente teórica de gran productividad que se instala primero con la difusión del *Curso de lingüística general* de de Saussure –traducido por A. Alonso- y luego con producciones para sus cátedras (*Guía de Gramática Castellana*, 1962) en las que expone un sistema de postulados teóricos y metodológicos de un modelo para el estudio científico, formal y sistemático de la gramática. Inmediatamente se producen las transferencias al campo educativo a través de la prolífica producción de textos y propuestas para la enseñanza de la lengua con la cual introduce en las escuelas primarias y secundarias una metodología cuya fuerza y contundencia perviven como vestigios en las didácticas actuales.

La docencia en la cátedra de Introducción a la literatura colaboró a sostener la convicción programática de Barrenechea de abordar los problemas literarios estrechamente articulados con los problemas del lenguaje. Desde su trabajo de tesis (*La expresión de la irrealidad en la obra de Jorge Luis Borges*, 1957) - estudio fundacional de la crítica moderna-, podemos rastrear un desarrollo en el estudio crítico que va de la filología a la crítica de la recepción, a las corrientes de los estudios de semántica y pragmática, y hacia el final de su extensa carrera se dedicó a la crítica genética, campo en el que formó recursos humanos y desplegó una eficaz actividad en el rescate y ordenamiento del epistolario y otros documentos de D.F. Sarmiento.

La obra de la autora se ha de leer sesgada por el contexto histórico y político del país y de la Universidad en la 2da mitad del siglo XX y los sucesos que motivaron su accionar en otros centros y ámbitos académicos del exterior.

Su actividad en la Asociación Internacional de Hispanistas, en la Real Academia Española en la Argentina (1984) como miembro correspondiente, en el Comité Científico Internacional de la “Colección Archivos” (Paris X, Nanterre, Francia), en la Dirección del Instituto de Filología y fundamentalmente en las cátedras universitarias la sitúan en una dinámica de permanente búsqueda de renovación para "establecer puentes entre tendencias tradicionales y tendencias innovadoras" (discurso de apertura del *VII Congreso de la AIH* de Venecia, 1980) en el campo de los estudios hispánicos.

Asediar a esta autora en profundidad desafía a un trabajo riguroso pero sumamente interesante en algunos cruces: gramática y crítica literaria; campo disciplinar específico y campo de la didáctica; escuelas o enfoques tradicionales y tendencias innovadoras;

gramática estructural y gramática textual o discursiva; filología y crítica genética; enseñanza/ investigación y transferencia; entre otras; encrucijadas donde la discursividad tensa sentidos de alta riqueza heurística. El estudio de su obra se verá favorecido por el hecho de poder trabajar en idioma original evitando los recaudos de las traducciones.

Por otra parte, su producción juega en estrecha relación con los temas e intereses de mis prácticas de investigación y de docencia universitaria, de modo que el “asedio” de su pensamiento en el orden de los discursos, en sus funciones y en sus reglas resultará en una semiosis enriquecedora.

Plan de trabajo:

- Búsqueda de la producción teórica de la autora mediante visitas al Instituto de Filología y a la Biblioteca de Ffía y Letras (UBA) donde se conservan publicaciones y textos inéditos.
- Entrevistas a personas que testimonien su dimensión como "maestra" y formadora.
- Elaboración de redes de contactos intelectuales que permitan ponderar su inserción en los distintos ámbitos académicos en los que actuó.
- Recorte de un corpus pertinente y profundización de los textos relacionados con el campo de la lingüística y la enseñanza con miras a la construcción de itinerarios categoriales.
- Propiciar una publicación con materiales de su producción, hoy disperso y de difícil acceso.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS



CERTIFICO que la **Dra. Mirta Raquel Alarcón** ha sido admitida para participar del noveno ciclo del *Programa Multidisciplinario de Formación Continua para Doctores en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes* (Posdoctorado del CEA; noveno ciclo – “¿Qué es un autor?”– Coordinadores: Pampa Arán / Alicia Gutierrez / Eduardo Grüner), que dirige el Dr. Francisco Delich y que desarrollará su actividad presencial en este Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, entre los días 16 y 21 de abril del año en curso. -----
Se extiende el presente en Córdoba, Argentina, a los veintinueve días del mes de febrero de 2012.-----

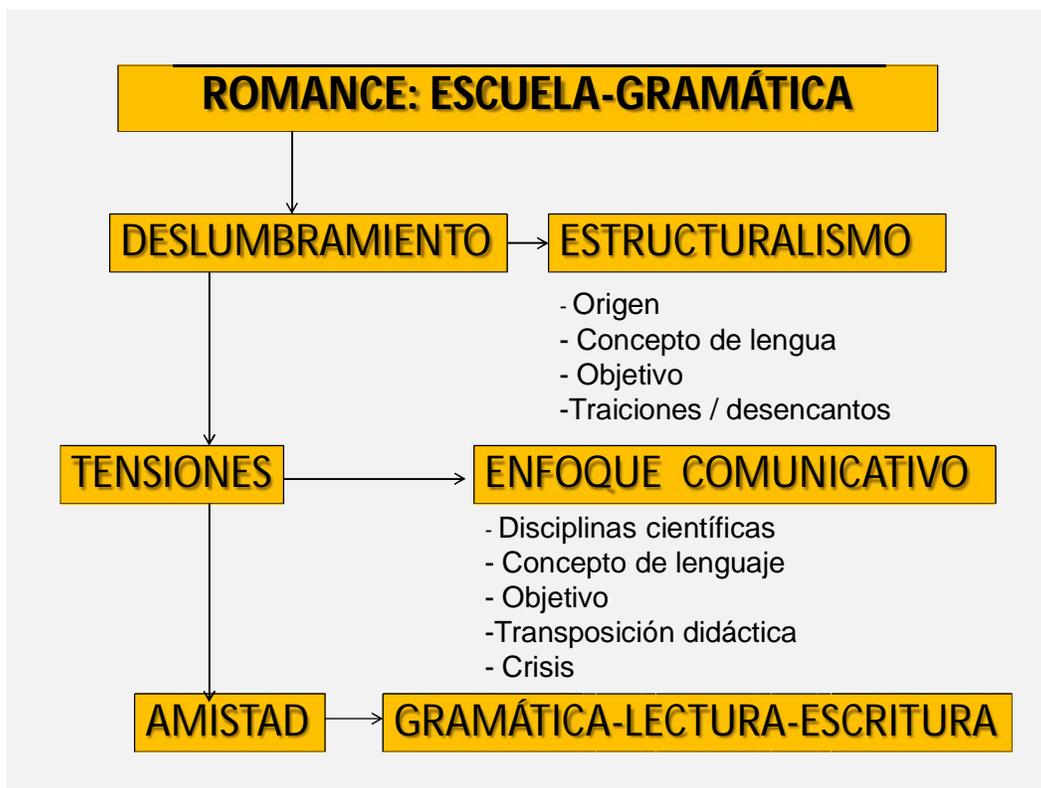
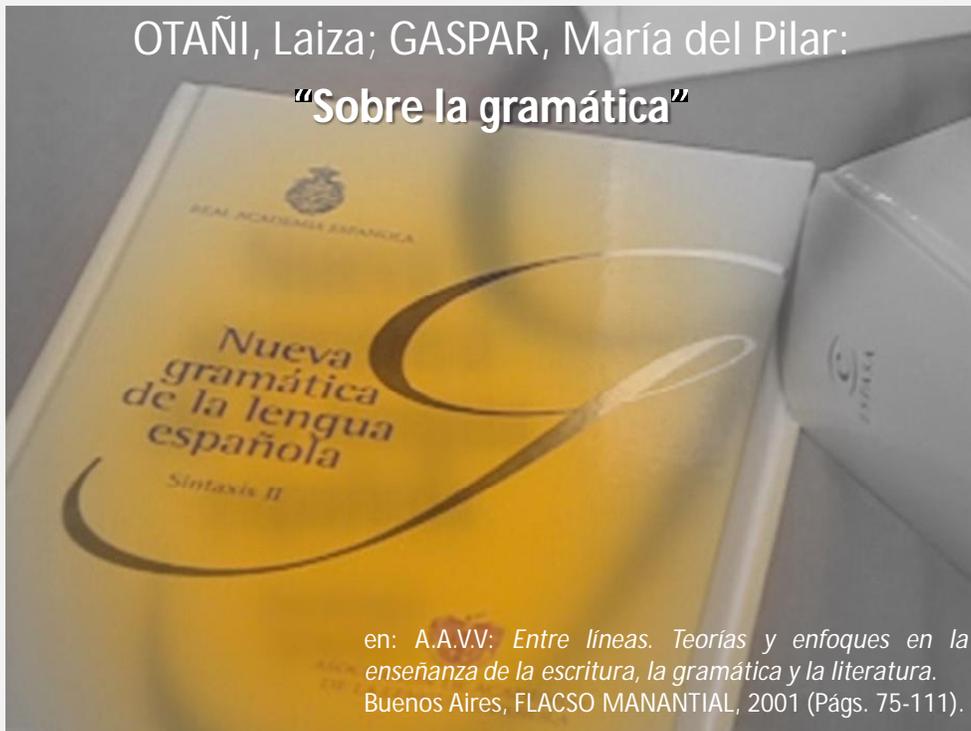


Centro de Estudios Avanzados
Universidad Nacional de Córdoba

DR. MARCELO CASARR,
COORDINADOR ACADÉMICO
PROGRAMA POSDOCTORAL
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Centro de Estudios Avanzados – Universidad Nacional de Córdoba
Av. Vélez Sarsfield 153 – Córdoba (5000) – Teléfonos: xx-351-4332086/87
Fax: xx-351-4332086 – e-mail: centro@cea.unc.edu.ar

OTAÑI, Laiza; GASPAR, María del Pilar:
“Sobre la gramática”



1º ROMANCE Escuelas-teorías lingüísticas

El estructuralismo en la escuela.

- Contenidos curriculares vinculados al sistema de la lengua.
- Destitución de la gramática tradicional-normativa.
- Mito: La reflexión sobre la lengua llevaría “naturalmente” a hablar y escribir mejor.

Las traiciones del estructuralismo a la escuela:

- Promesa: los alumnos se expresarán mejor. Traición: no mejoraron sus habilidades.
- Conceptos no asequibles para los alumnos. Saber formulístico e irreflexivo.
- Reduccionismo: sintaxis x análisis sintáctico. Abordaje mecánico.
- Pérdida de vista del destinatario y del contexto institucional.

2º ROMANCE Enfoque comunicativo-Escuela

Confluencia de la antropología lingüística, etnografía de la comunicación, análisis de la conversación, etnometodología, sociología del lenguaje, sociolingüística, pragmática, gramática textual, lingüística del texto, análisis del discurso y psicolingüística.

Finalidad del área de lengua: el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, bagaje de conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación.

Competencia comunicativa	Comprender textos orales y escritos propios de una situación comunicativa específica.
	Saber cómo, dónde, cuándo y a quién hablar o escribir.
	Evaluar adecuadamente la actuación de los otros participantes de la situación.

Situaciones comunicativas reales	Formatos y tipos textuales
• Situaciones auténticas	• Correspondencias, anuncios, encuestas...
• Situaciones del ámbito escolar	• Diario escolar, murales...
• Situaciones de ficcionalización	• Simulaciones, juegos de roles

<p style="text-align: center;">GRAMÁTICA en el ENFOQUE COMUNICATIVO</p>	<p>No ocupa un lugar protagónico, es un conjunto de reglas a seguir para producir textos correctos y adecuados,</p>
	<p>La reflexión no solo incluye saberes gramaticales sino reconocer la estructura de los textos, cohesión, coherencia, progresión de la información, diferencias entre escritura y oralidad,</p>
	<p>La reflexión gramatical al servicio de la escritura. Sobre los textos producidos por los alumnos.</p>