

La didáctica de la lengua en la encrucijada de los manuales escolares. Trazos de un largo camino de reflexión e investigación.

Gustavo Giménez*

Resumen

Desde hace tiempo ya, quienes integramos el equipo de investigación que coordino¹ nos interesamos por indagar la articulación entre determinados contenidos lingüísticos y su transposición didáctica a partir de los manuales escolares, e intentamos comprender la efectividad de esta relación para abordar lo que consideramos la problemática medular del campo de la didáctica de la lengua: enseñar a interpretar y producir textos. Nuestro campo de indagación lo constituye, por cierto, la enseñanza de la lengua propuesta por los manuales escolares que produce la industria editorial, en particular la enseñanza de la argumentación y la gramática, y sus articulaciones posibles con la formación de lectores y escritores, objetivo declarado por los documentos curriculares y por especialistas, investigadores, profesores, capacitadores, etcétera.

Palabras clave: *enseñanza, lengua, manuales escolares, discursos argumentativos, gramática escolar*

The didactics of the language at the crossroads of school manuals. Traces of a long road of reflection and research.

Abstract

For some time now, those of us who make up the research team that I coordinate have been interested in investigating the articulation between certain linguistic contents and their didactic transposition from school manuals, and we try to understand the effectiveness of this relationship to address what we consider to be the core problem from the field of language teaching: teaching to interpret and produce texts. Our field of inquiry is constituted, by the way, the teaching of the language proposed by the school

*Profesor en Letras Modernas. Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Profesor Adjunto a cargo del Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia (área de Letras) y del Seminario de Enseñanza de la Lengua I del Profesorado en Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Profesor regular de las carreras de Especialización y Maestría en Didácticas de la Lengua y la Literatura. Secretaría de Posgrado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

gimenezg63@gmail.com

Aceptado 18/10/2020

manuals produced by the publishing industry, in particular the teaching of argumentation and grammar, and its possible articulations with the training of readers and writers, objective declared by curricular documents and by specialists, researchers, teachers, trainers, etc.

Keywords: *teaching, language, school manuals, argumentative speeches, school grammar*

¿Por qué estudiar los manuales escolares?

En una indagación de hace varios años que desarrolló el mismo equipo antes referido y que recuperaba recorridos investigativos y discusiones anteriores, destacamos el valor de los manuales escolares de Lengua y Literatura como objeto y corpus de interés. En ese trabajo reconstruimos algunos de los siguientes tópicos que consideramos como suelo común y de sostén para el trabajo de estos años:

La reforma educativa y curricular de los años de 1990 había significado un verdadero “acontecimiento discursivo” en tanto implicó la irrupción de un conjunto de enunciados que en ese momento alcanzaron cierto grado de coherencia y organización, y que construyeron un dominio de saber más o menos diferenciado y autónomo (Albano, 2003); ello impactó de manera decisiva en el conjunto de las prácticas educativas, no solo en las que desarrollan los profesores en sus aulas sino también otros actores (especialistas, investigadores, productores de materiales, etc.). Una serie de discusiones, planteos y cuestionamientos en torno a los saberes lingüísticos que se enseñaban y la manera en que se lo hacía había provocado (sin dudas, desde mucho tiempo antes de los años noventa) cierto estado de tensión y fragmentación del campo de la didáctica de la lengua. La mencionada reforma educativa permitió, en tanto acontecimiento discursivo como arriba la designamos, organizar y dar formas a una nueva serie de prácticas y enunciados sobre la enseñanza de la lengua.

Un problema nodal para las didácticas específicas resulta siempre el análisis de las relaciones entre determinados objetos de conocimiento generados en el ámbito científico y difundidos en medios académicos especializados, y su transformación en determinados objetos de enseñanza transmitidos en la escuela. Para Chevallard (1991) los contenidos escolares no constituyen una simple derivación o simplificación de conceptos científicos construidos en un ámbito legitimado sino una reconstrucción muchas veces compleja que reformula los saberes de la ciencia y los pone a circular en redes discursivas ajenas a sus campos disciplinares de origen. Los objetos de conocimiento se redefinen y transforman en contenidos de enseñanza a partir de un complejo proceso que Chevallard (1991) ha designado como “transposición didáctica”. En sentido coincidente con lo ya señalado, resulta pertinente también la idea de Bernstein (1993) acerca del discurso pedagógico que se construye necesariamente en relación con otros discursos a los que “descoloca” de sus funciones y prácticas originarias y los “recoloca” en otros contextos de significación.

Desde siempre, y quizás aún más en contextos de reforma, los manuales escolares de circulación usual en las escuelas han determinado buena parte de lo que los profesores seleccionan para enseñar y la manera en que lo hacen. En el sentido que plantea Foucault, los manuales escolares constituyen un “espacio discursivo”; en otras palabras,

un espacio de “articulación y aglutinación de discursos, prácticas, saberes y reglas que pasan de su estado de dispersión a un estado de organización coherente y se precipitan en cierto grado de unidad” (Albano, 2003 p. 36). Podríamos decir que los manuales escolares ayudaron a ordenar la dispersión disciplinar que se produjo tras el arribo del llamado “enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua” (Marín, 1999).

El enfoque comunicativo entró en clara tensión con la tradición escolar centrada en la enseñanza de la gramática estructural o de sus versiones escolares y se enarbó como paradigma dominante en la enseñanza de la lengua. La llegada del mencionado enfoque fue anunciada como un cambio de paradigma didáctico que podría encauzar cierto “fracaso” que la enseñanza de la gramática escolar había experimentado como epicentro de la enseñanza de la lengua en la escuela; en efecto, tras años de enseñanza centrada en la descripción y la comprensión de las unidades morfológicas y sintácticas del sistema lingüístico, los estudiantes no parecían demostrar una mejora sustantiva en sus habilidades para hablar, escuchar, leer y escribir textos.

El arribo del enfoque o paradigma comunicativo en la enseñanza de la lengua trajo aparejado un notable cambio de teorías de referencia: así como la enseñanza centrada en la gramática escolar se abastecía de los desarrollos de la gramática tradicional y estructural, y de sus subcampos (la morfología, la sintaxis y la semántica), la perspectiva sobre “la comunicación” abrió el espacio a un extenso abanico de disciplinas de distinta procedencia y desarrollo: estudios sobre la oralidad, sobre la conversación, sobre el discurso, gramáticas y lingüística textuales, pragmática discursiva, sociolingüística, etc. Los profesores debieron resolver con celeridad la producción de planes, programas, proyectos, actividades didácticas, etc. con nuevos objetos —los textos o discursos sociales— que poco o nada conocían.

Las novedades disciplinares y curriculares propuestas por la reforma educativa en los Contenidos Básico Comunes (CBC) no fueron sistemática y procesualmente presentadas a los docentes, sino que se instalaron abruptamente en la agenda educativa (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004). La mayoría de los profesores en ejercicio durante la implementación del nuevo enfoque habían sido formados bajo la dominancia de la perspectiva estructural antes que en las cuestiones funcionales, textuales o discursivas del lenguaje. Parte importante de esta ausencia formativa fue cubierta por los manuales escolares, cuyas definiciones y desarrollos teóricos y didácticos alimentaron los saberes de los docentes y determinaron mucho de lo que los docentes piensan, conocen y hacen en sus aulas para enseñar a hablar, a leer o a escribir textos o discursos.

Los manuales constituyen un insumo escolar que permite comprender determinadas formas estandarizadas del trabajo que usualmente profesores y estudiantes realizan en las aulas, modos de enseñanza y tipos de aprendizaje frecuentemente propuestos y desarrollados en las clases y, en general, formas de comprender y transmitir determinados contenidos; resultan un dispositivo clave para estudiar las maneras en que se concibe y se instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos. Por lo tanto, estudiar y analizar los manuales escolares posibilita una comprensión significativa de aquello que los docentes conocen sobre los textos, discursos y sobre el lenguaje en su uso social, sobre las habilidades comunicativas y lingüísticas básicas de sus estudiantes, y sobre lo que hacen y proponen en sus clases como contenidos y formas de enseñanza. Los manuales aparecen, entonces, como un espacio discursivo digno de estudio y análisis para la comprensión de los saberes que se transmiten en la escuela y de la forma en que se lo hace.

Estas ideas alimentaron entonces, los dos grandes tramos que organizó y dio perspectiva al trabajo del equipo que he coordinado en los últimos años; el primero lo

constituyó el interés por comprender la enseñanza de los “discursos de razonamiento” (en particular, el discurso argumentativo) a través de los manuales escolares de Lengua que la industria editorial produce para la educación secundaria. El segundo, el afán por comprender la enseñanza de la gramática en esos mismos materiales. De un lado y de otro, el discurso argumentativo y la gramática constituyeron los dos grandes horizontes que guiaron nuestras búsquedas e intereses: por un lado, un contenido que apareció con una particular fuerza en los nuevos lineamientos curriculares tras el objetivo de formar intérpretes y productores de argumentos que puedan participar crítica y autónomamente en la arena social; por el otro, el contenido quizás más tradicional y estable de viejas y nuevas agendas en la enseñanza de la lengua: la gramática escolar.

Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares

Tal como decíamos anteriormente, la enseñanza de la lengua ha experimentado a partir de la reforma educativa de los años noventa una radical transformación en cuanto a los objetos o contenidos específicos propuestos para la transmisión escolar. Los objetos tradicionales de enseñanza anclados en estructuras “menores” del lenguaje (morfemas, palabras y oraciones) dejaron el lugar protagónico a nuevas unidades del lenguaje como son los textos. A diferencia de aquellas, los textos no representan sólo unidades puramente gramaticales sino, y antes que nada, unidades del intercambio lingüístico, y básicamente formas que organizan y posibilitan la discursividad social.

En el universo de los textos, los narrativos y los argumentativos han suscitado un extenso desarrollo y tratamiento, en tanto modalidades hegemónicas de los discursos sociales: la de organizar la experiencia subjetiva e histórica (las narraciones), la de opinar, juzgar, intentar convencer, etc. (las argumentaciones). La escuela ha reconocido desde siempre a las narraciones como objetos de enseñanza a partir, principalmente, del trabajo con relatos literarios. La argumentación, a pesar de su fuerte presencia en la Antigüedad y Edad Media con el *trivium* (gramática, retórica y lógica), no formaba parte sin embargo de la tradición más reciente en el ámbito de la enseñanza de la lengua (concentrada en los desarrollos de la gramática estructural y la normativa, ante todo). Sin embargo, en la nueva “tradición” curricular para la formación lingüística inaugurada por la reforma educativa de los noventa y los Contenidos Básicos Comunes, se observa un interés particular por los textos argumentativos. Estos parecen concentrar en sí las expectativas de formar estudiantes que puedan sostener una idea, una posición ideológica o reconocerla en otro, defenderla o entender la forma en que otro lo hace, etc. Desde esta nueva perspectiva, la formación lingüística en general y la enseñanza de los textos argumentativos en particular están ligadas a la obligación democratizadora de la escuela.

Desde esta referencia, se exponen a continuación las principales conclusiones a las que arribó el trabajo en torno a la enseñanza de los discursos argumentativos a través de los manuales escolares.

Un rasgo que marca de manera llamativa la transposición de la argumentación al campo de su enseñanza, al menos en las versiones que circulan en los manuales escolares, radica en el predominio de aquello que aparece explícito o explicitado en el texto, y que por lo tanto es objeto de reconocimiento o identificación, en relación con aquello que está implícito y que el intérprete debe inferir o deducir. De hecho, es frecuente encontrar consignas que solicitan este tipo de operaciones:

- ¿Cuál es la tesis? Subrayen lo correcto (Aprendamos Lengua 3 ES, editorial Comunicarte, 2010).

- Subrayen en la tira las expresiones que remarcan la falta de conciencia crítica (Aprendamos Lengua 3 ES, editorial Comunicarte, 2010).
- Señalen en “La altura de la discriminación” las oraciones que reflejen la estructura de la argumentación (Logonautas. Prácticas del lenguaje 1, Puerto de Palos, 2008).

En relación con esta tensión explícito/implícito, es posible señalar dos cuestiones: la totalidad de los textos seleccionados para el trabajo escolar presentan tesis y argumentos visibles a primera vista en oraciones o enunciados explícitos y, por lo tanto, no es necesario inferirlas; por otro lado, las cuestiones muchas veces “no dichas” en los textos argumentativos pero claves para su interpretación (como por ejemplo, el marco ideológico del enunciador, el marco discursivo en el que se instala, las posiciones con las que se enfrenta, el auditorio al que hace llegar lo que dice, etc.) no resultan motivos u objetos de tratamiento didáctico; en los manuales analizados, estas cuestiones “implícitas” no parecen representar un núcleo significativo para la enseñanza del discurso argumentativo. Ello se refleja en el predominio de consignas de trabajo como las siguientes que tienen por objeto el reconocimiento de elementos explícitos en el texto:

- Señalen la conclusión e indiquen si retoma la tesis (Aprendamos Lengua 3 ES, editorial Comunicarte, 2010).
- Marquen en el texto con llaves las siguientes partes: planteamiento del problema de don Juan; tesis de Patronio sobre el problema de don Juan; relato del ejemplo por parte de Patronio; moraleja sobre la historia escuchada (Lengua y Literatura. Prácticas del Lenguaje 3, Kapelusz, 2010).
- Descubran los siguientes procedimientos argumentativos: ejemplificación, analogía, causa-consecuencia y envuelvan en un círculo los conectores (Aprendamos Lengua 3 ES, editorial Comunicarte, 2010).

El análisis de los manuales nos permitió advertir que los marcos ideológicos desde los que hablan los argumentadores, en tanto aspectos casi siempre implícitos e “invisibles” a primera vista en los textos, no ameritan un tratamiento didáctico particular ni específico. Tampoco se constituyen en objeto de tratamiento didáctico las reglas del razonamiento discursivo que hacen que determinados argumentos “funcionen” para determinadas tesis, pero no para otras ni para cualquiera. A manera de ejemplo, una tesis del tipo “los docentes no pueden dar clases como debieran” puede ser compatible con argumentos causales del tipo “los alumnos son dispersos, no respetan la autoridad del maestro, se resisten a aprender y pensar, etc.” siempre y cuando el marco desde el que se enuncia sea “es necesario el orden y el control estrictos para el trabajo escolar”; pero esos argumentos no funcionarían para sostener una tesis del tipo “es necesario dejar que los alumnos tomen la iniciativa del trabajo y escuchar detenidamente los significados que ellos le otorgan a la práctica escolar”. Los argumentos no son ideas neutras y simples que “sirven para todo”, sino ideas entramadas en marcos ideológicos.

Desde otro punto de vista, en las propuestas de los manuales los razonamientos que se presentan en el discurso periodístico acerca de la educación, la sexualidad, la democracia o cualquier otro tópico están asegurados por reglas ideológicas que no se explicitan y que hacen aceptar determinados argumentos como válidos para todos los lectores de esos medios. En otras palabras, los supuestos ideológicos desde los cuales se construyen esas argumentaciones no se identifican y menos se critican, tampoco se constituyen en objeto del trabajo escolar, sino que se toman como naturales y

universales “para todos”. Desde esa perspectiva, si no se discute el marco desde el que se habla, tampoco hace falta evaluar qué argumentos serían mejores que otros para tal o cual objetivo argumentativo: uno u otro, este o aquel, pueden confirmar esto o aquello que no discutimos.

Así, la tarea de producción de textos argumentativos —que de por sí tiene un lugar subsidiario en las propuestas de los manuales— se restringe a operaciones como las siguientes: se invita a los alumnos a redactar la segunda parte de una proposición dada, a “expresar su opinión” sobre alguno de los temas que tratan los textos incluidos o a agregar —sin otra especificación ni contextualización— argumentos y contraargumentos para la tesis de uno de los artículos leídos y escritos por otros. En las consignas en las que se solicita una opinión personal, muchas veces se presenta la actividad de modo tal que el alumno es invitado a pensar de determinada manera y se dirige explícitamente el sentido de su intervención hacia la reafirmación de lo que otros dicen. En ningún momento, se hacen visibles ni se reflexiona acerca de los marcos ideológicos desde los que se afirman determinados enunciados y se pone al alumno en el lugar de adscribir a ciertas posturas que no se discuten:

- Escriban un texto breve en el que incluyan algunos consejos para usar el celular evitando conductas desconsideradas con el prójimo (Aprendamos Lengua 3 ES, editorial Comunicarte, 2010).
- ¿Están de acuerdo totalmente en que se deja idiotizar solamente el que quiere? ¿Y los niños, la gente sin formación crítica? (Aprendamos Lengua 3 ES, editorial Comunicarte, 2010).
- Los invitamos a organizar una campaña en contra de la “televisión basura”. Piensen qué tesis van a defender y con qué estrategias argumentativas intentarán convencer. Les proveemos:
Algunos argumentos para que ustedes los desarrollen:
 - A los chicos les hace falta una brújula. Ellos no ven solo programas para su edad, sino que miran de todo y con su falta de madurez son incapaces del discernimiento valorativo que se necesita para ver TV. De ahí que los chicos aprenden pronto que se gana más dinero robando bancos que trabajando honestamente, que la fidelidad no es un valor, etc.
Algunas citas de autoridad:
 - “La televisión es democracia en el peor sentido de la palabra” (Paddy Chayefsky) (Aprendamos Lengua 3 ES, editorial Comunicarte, 2010).

Así, la presentación de actividades didácticas centradas en el reconocimiento de esquemas, secuencias, estructuras, partes, enunciados, figuras, tropos, etc. presentes y visibles en los textos más que en el estímulo de procesos interpretativos de lo que “no está dicho” configuran un punto de indagación interesante para estudiar la enseñanza de la argumentación en los manuales escolares y su implicancia en la formación de lectores críticos. De igual manera, aquellas que realmente dan la voz a los destinatarios de la propuesta antes que convocarlas a reafirmar el pensamiento de otros.

Desde otro punto de vista, también resulta significativo destacar que en las indagaciones realizadas, se ha detectado que los propios manuales no reconocen una orientación ideológica manifiesta sino que se presentan superficialmente como “independientes” de una tendencia ideológica determinada; muchas de sus tesis aparecen como desligadas de supuestos ideológicos explícitos y, en muchos casos, se invita a discutirlos y contraargumentarlos. Esto se monta sobre la supuesta matriz pedagógica vehiculizada por la reforma educativa y las propuestas curriculares particulares para la enseñanza de la lengua que promueven el tratamiento de estos

discursos (los argumentativos particularmente) como elementos para la formación de sujetos-ciudadanos críticos en un contexto de democracia y diversidad.

Ocurre que a pesar de su aparente neutralidad, y en virtud de ella, conforman ideología desde la legitimación que les ofrece su posición “no marcada” dentro del medio escolar. La supuesta asepsia o pluralidad de ideas y opiniones que promueven los manuales les permitiría una mayor acomodación al contexto y a las ideas que circulan en el discurso socialmente dominante; al representarse como políticamente desvinculados, sus estrategias resultan más sutiles y, también, más ocultas en el campo de la ideología de grupo; sin embargo es este un efecto ilusorio: el uso indirecto, no explícito, de las estrategias ideológicas por parte de los manuales (algunas de las cuales desarrollamos anteriormente) es el que contribuye directamente a la reproducción de las ideas dominantes en tanto son las editoriales a través de esos materiales que definen qué es lo opinable, cuáles son las posibilidades de valorización de objetos y eventos en un sentido positivo o negativo y, en general, orientan a los destinatarios a pensar que los medios que ellos difunden transmiten “lo real” a partir de saberes y datos objetivos pero “no construyen opinión” ni modelizan la interpretación del mundo.

Los manuales escolares (en particular los de Lengua que enseñan a argumentar) parecen ubicarse como correas de transmisión entre el pensamiento hegemónico y los sujetos escolares. Sin desconocer que también otros discursos extraescolares llegan a los alumnos reproduciendo ese discurso dominante —considérese como ejemplo clave el televisivo— el espacio privilegiado del manual lo signa como un “instrumento” clave para la educación y la formación del pensamiento crítico. En síntesis, es posible concluir entonces que, si bien los manuales escolares que produce la industrial editorial organizan la enseñanza de la argumentación como una exigencia curricular para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, la selección discursiva que presentan ofrecen un recorte parcializado de ideas, actores y eventos sociales. De este modo exponen una visión de mundo muchas veces estática y reproductora del discurso hegemónico; asimismo, las actividades y tareas que promueven refuerzan dicha reproducción en tanto naturalizan los presupuestos exhibidos por ese corpus y eluden su cuestionamiento.

Si se procurara la construcción de un pensamiento crítico, sería necesario que los alumnos desarticulen los propios presupuestos y los de los textos ofrecidos, los cuestionen y reconozcan el efecto retórico en la manipulación intencionada de esos textos. Sin embargo, los manuales escolares no parecen contribuir en este sentido, sino que sus propios textos y consignas mantienen en pie esos elementos implicados. Comprender un discurso constituye una tarea algo más compleja que reconocer expresiones o responder preguntas acerca del plano literal de un texto. El sentido de los discursos sociales no se devela mediante la aplicación mecánica de reglas a un texto — sean de reconocimiento de partes, de coherencia o cohesión, de búsqueda de palabras o cualquier otra receta disponible— sino en conjunto con la manipulación de las formas lingüísticas que construyen y orientan el sentido.

El matiz ideológico de los discursos argumentativos como expresión de la confrontación social y la polémica se pierde de manera visible en el proceso de transformación que experimenta ese saber para ser enseñado. Se puede advertir que el matiz más significativo para la formación de ciudadanos activos y críticos, tal como está propuesto en los documentos curriculares, queda diluido en el proceso de su transmisión; los manuales escolares desplazan u ocultan la complejidad discursiva, ideológica y confrontativa que caracteriza a los discursos argumentativos, y desaprovechan así la auténtica posibilidad de incidir en el pensamiento crítico de los estudiantes.

Enseñar gramática en la escuela; una visión desde los manuales escolares de Lengua

Tal como se expuso anteriormente, otro camino en el derrotero investigativo que coordiné se abocó a la comprensión de la enseñanza de uno de los contenidos de lengua más tradicionales en casi todas las agendas escolares, las viejas y las nuevas; se trata de la enseñanza de la gramática. El inicio de esa labor estuvo marcado por dos interrogantes que resultaron claves: ¿Qué relaciones se establecen en el seno de la Didáctica de la Lengua (DL) entre los conocimientos comunes que los hablantes/escritores tienen sobre el lenguaje por el simple hecho de ser usuarios del lenguaje y el conocimiento especializado que proviene de campos disciplinares específicos (la lingüística, en general, o la gramática, en particular)? ¿Qué articulaciones se proponen entre los conocimientos lingüísticos y gramaticales que se enseñan y las prácticas efectivas de leer y escribir textos?

Esas dos grandes preguntas movieron nuestro interés en el análisis nuevamente de los manuales escolares que produce la industria editorial para enseñar lengua en la escuela secundaria. En el nuevo rumbo que tomó la enseñanza de la lengua tras la hegemonía del llamado “enfoque comunicativo”, las unidades lingüísticas que se ofrecen para la enseñanza (los morfemas, los sintagmas o los textos) y las perspectivas de abordaje (estructural, formalista o pragmática y funcional) han constituido un motivo permanente de discusión y debate. En esa tensión entre dos lógicas disciplinares —una estructural y formalizante, y otra pragmática y funcional— interesa comprender qué papel o en qué lugar ha quedado uno de los contenidos más perdurables de la enseñanza de la lengua: la gramática; además, si la enseñanza de la gramática continúa siendo un objeto de tratamiento “inmanente” (es decir, proponiéndose como un conocimiento sobre las estructuras del lenguaje tal como lo idean y construyen los gramáticos y lingüistas especializados), o si está articulado con las necesidades y conocimientos propios de los usuarios del lenguaje (los lectores y escritores). En otras palabras, la pregunta de base era si, desde la perspectiva de los manuales escolares, la enseñanza de la gramática constituye un objeto de enseñanza descriptivo del sistema lingüístico o si se ha constituido en un “saber técnico”, es decir un conocimiento sobre formas o procedimientos para que los hablantes, lectores o escritores puedan hacer cosas con el lenguaje (expresarse o comprender y producir textos, básicamente).

La gramática en un nuevo contexto de enseñanza

Algunos autores interesados en la lingüística aplicada o la didáctica de la lengua (Charolles, 1999) han analizado el nuevo vigor teórico devuelto a la reflexión didáctica tras la asunción —desde las décadas de los setenta u ochenta— de nuevos objetos de enseñanza (los textos o los discursos) y nuevas metas educativas (formar usuarios competentes para usar y producir textos). Ello implicó, tal como dijimos anteriormente, una tarea revitalizadora de ampliación del repertorio teórico de base de la didáctica hacia nuevas teorías y enfoques que priorizaron el estudio del uso lingüístico (el habla, la lectura y a la escritura): la sociolingüística, la lingüística del texto, la pragmática, el análisis del discurso, etc. La sensación de “estar más cerca” de objetos reales de la comunicación como los textos o discursos generó entusiasmo en los profesores, aunque también desconcierto e incertidumbre: no solo porque se abría un panorama más amplio de teorías y paradigmas lingüísticos que no conocían en detalle sino también por la

naturaleza misma de esos nuevos objetos (objetos de la comunicación y uso social, antes que objetos abstractos y formales).

Ese pasaje de una enseñanza centrada prioritariamente en el estudio y descripción de objetos como los morfemas, palabras u oraciones a otra interesada en los textos/discursos generó muchos debates acerca de categorías y teorías para el aprendizaje y la enseñanza específica. Ello generó, sin dudas, no poca incertidumbre o desconcierto, no solo en especialistas sino también en los profesores implicados; también, ciertas vacilaciones y desorientaciones de la producción editorial de materiales para el aula, o de la producción curricular en la escala de que se trate (oficial, institucional, áulica, etc.).

En ese contexto particular, la gramática quedó también en un lugar vacilante en tanto contenido de enseñanza: si bien pareciera compartirse la idea de que “es necesario enseñar gramática”, como dicen muchos profesores (y muchos manuales que no dejan de incluirla en sus volúmenes), todavía ni especialistas ni capacitadores han encontrado la clave para transformar o refuncionalizar su enseñanza en un nuevo contexto didáctico: el de la enseñanza de la lengua orientada a formar lectores y escritores de textos. Aun cuando cada vez más estudios en el campo de la didáctica de la lengua bregan por articular la enseñanza de la gramática con la interpretación y producción de textos (Ciapuscio, 2002, 2009; Otañi y Gaspar 2001, 2003), la cuestión acerca de qué gramática, para qué y cómo enseñarla en la escuela todavía no se ha constituido, a nuestro entender, en un suelo de conocimientos desarrollados, disponibles y compartidos entre los profesores de Lengua que reconstruya las viejas matrices estructuralistas que signaron la enseñanza de la gramática escolar y la reorienten hacia la formación de mejores lectores y escritores.

Laiza Otañi y Pilar Gaspar (2001) ilustran el papel que tuvo la enseñanza de la gramática en la enseñanza de la lengua. Plantean un significativo ciclo que comenzó con una etapa de “deslumbramiento” inicial en la enseñanza del lenguaje identificada casi plenamente con la enseñanza de la gramática: enseñar lengua era enseñar su gramática. Esta sintonía constituyó la médula del llamado enfoque estructuralista en la enseñanza de la lengua (Marín, 1999) que centró su impulso en la descripción y análisis del sistema y las unidades lingüísticos, en su clasificación y reconocimiento como actividades escolares prioritarias y en la desconsideración de los conocimientos y prácticas lingüísticos de los sujetos.

Este modelo generó, al decir de Marín (1999), cierta “ilusión” de que esas aptitudes para describir y analizar el sistema lingüístico producirían naturalmente en los estudiantes las habilidades para que construyeran su propio lenguaje y se constituyeran en usuarios hábiles y competentes. Sin embargo, esa ilusión comenzó a desvanecerse tras la constatación de que las habilidades escolares para analizar y clasificar elementos lingüísticos (palabras y oraciones) no derivaban en las aptitudes esperadas para leer y escribir los textos que la cultura social demanda; de allí deriva el sentido de “engaño” y “traición” con que Otañi y Gaspar (2001) caracterizan el fin del dominio de la perspectiva estructural y el nacimiento del llamado enfoque “comunicativo” (Marín, 1999) en la enseñanza de la lengua. Este nacimiento estuvo acompañado por el auge, tal como ya dijimos, que otras perspectivas lingüísticas comenzaron a ganar en el terreno de la lingüística científica (la lingüística del texto, la sociolingüística, la etnografía del habla, la pragmática) y que rápidamente generó un nuevo entusiasmo en el campo de la didáctica de la lengua.

Volviendo al ciclo que describen Otañi y Gaspar (2001) entre el deslumbramiento y el desengaño y que marcan el inicio y el fin de la ilusión estructuralista en la escuela, es posible identificar hoy algunas vinculaciones significativas entre la enseñanza de la

lengua y la enseñanza de la gramática: en algunos casos hay una adopción acrítica de la gramática como contenido de enseñanza (“solo hay que enseñar gramática” o “hay que enseñar gramática porque sí”); en otros, se promueve su abandono (“hay que desterrar la enseñanza de la gramática de las aulas”). Hay, sin embargo, un interesante punto medio entre ambos extremos (“hay que seguir enseñándola pero...”); sin embargo, esta posición está aún marcada por un vacilante papel que, podríamos decir, se le asigna a la enseñanza gramatical en las actuales discusiones.

Tal es así que en muchos trabajos se le asigna a la gramática el rol de un contenido auxiliar, satelital, y de aparición ocasional, que se convoca al servicio de la revisión y corrección de textos escritos; la gramática pareciera ser un instrumento para otros contenidos más relevantes. Sin embargo en otros que cobran cada vez más fuerza, se revaloriza el papel de la gramática como un contenido necesario para la enseñanza de la lengua aunque no suficiente per se (De Gregorio de Mac, 2000); su presencia debe ser activa y organizada para la comprensión y utilización del lenguaje aun cuando necesariamente deba combinarse con otros tipos de saberes (sociales, pragmáticos, funcionales, etc.); en este caso, se considera que la gramática es la base para la reflexión metalingüística y para la producción y uso del lenguaje.

En consonancia con esta perspectiva, Ciapuscio (2009) destaca el papel que tiene la gramática en la enseñanza escolar y establece que la oposición radical entre gramática y prácticas de producción y comprensión es una de las principales razones que llevaron a la postergación y a una nueva reducción de la gramática en la escuela; de igual manera, enfatiza que tal oposición debería ser revisada en tanto la gramática es un instrumento esencial para la construcción, interpretación y evaluación de los textos, y es necesario volver a pensar su papel en la organización y formulación del pensamiento. Desde la perspectiva de esta autora, las clases de Lengua deberían dedicar un espacio importante al trabajo con el léxico y la semántica de las palabras, a la enseñanza de la morfología y la sintaxis elementales ya que no son contenidos gratuitos sino sustanciales en tales procesos. En definitiva, ella plantea que la gramática escolar debería iniciar a los alumnos en el trabajo progresivo, organizado, coherente y adecuado de contenidos propios del campo gramatical articulado con el trabajo con ejemplares textuales organizados también en complejidad creciente.

Las ideas expuestas precedentemente constituyen, por cierto, el suelo fértil sobre el que asentamos nuestra indagación sobre la enseñanza de la gramática desde la perspectiva de los manuales escolares de Lengua que produce la industria editorial. En ese sentido, en varios proyectos y líneas de trabajo nos propusimos analizar el modo en el que se incluyen los conocimientos lingüísticos en los manuales escolares de Lengua y Literatura; de igual manera, los dispositivos que construyen estos materiales para enseñar gramática a los estudiantes. En otras palabras, nos propusimos particularmente reconocer qué articulaciones se establecen entre ciertos conocimientos gramaticales y los procesos de escritura y de lectura; nos preguntamos si los contenidos y actividades propuestos contribuían a la complejización de estos procesos o redundaban en la conformación de saberes prácticos para leer y escribir mejor.

La primera constatación surgió al analizar el índice de esos manuales: allí comprendimos que la gramática no es en sí un criterio ordenador (un área de conocimiento lingüístico que titule algún capítulo del manual) sino que se incluye o subordina a un conjunto mayor de contenidos definido, generalmente, por algún tipo de texto; son los textos o discursos sociales los contenidos que organizan mayormente las unidades, capítulos y propuestas de enseñanza de la lengua en los manuales escolares.

En segunda instancia, resultó significativo constatar que la gramática aparece escindida de las prácticas de escritura y de las prácticas discursivas, al menos tras el

análisis de su aparición en los índices de los manuales; no se ha podido evidenciar la presencia de la gramática como un contenido procedimental o técnico relevante y sustancioso para optimizar los procesos de interpretación y producción de textos de los estudiantes. En general, se entiende por procedimiento un “método o modo de tramitar o ejecutar una cosa”; un procedimiento lingüístico es una manera o modo de expresar algún significado, y en el caso que estamos planteando la gramática podría representar, desde el punto de vista de su enseñanza y desde la perspectiva de algunos autores, un contenido procedimental de enseñanza en tanto modo de resolver la forma en que algo puede ser dicho o escrito; en un sentido análogo, Daniel Feldman (1999) plantea que no cualquier teoría tiene una relación inmediata con la práctica, aunque tenga relación con la realidad; por lo general, las teorías son iluminadoras en tanto permiten mejorar la comprensión sobre ella, pero hay algunas que particularmente influyen en la práctica en tanto de ellas pueden derivarse tecnologías, es decir, un conjunto de técnicas que permiten la reutilización en la práctica del conocimiento científico. Desde ese punto de vista, podríamos pensar que la gramática debería constituir una “tecnología para interpretar y producir hechos de lenguaje”.

Tras el análisis de los manuales escolares se ha podido constatar que mayoritariamente los contenidos gramaticales se postulan como elementos autónomos, con valor en sí mismos y no en entornos lingüísticos y discursivos que potenciarían su validez como recurso, como técnica, o como forma significativa para la expresión y la interpretación de textos; en otras palabras, los contenidos gramaticales aparecen desvinculados de la especificidad de los discursos en los cuales se sustenta la comunicación social.

El trabajo en torno a los manuales escolares de Lengua que produce la industria editorial ha arrojado cierta evidencia acerca de la enseñanza de contenidos gramaticales que nos parece interesante destacar no solo como rasgos de tales materiales sino como horizontes para reorientar la discusión especializada acerca de la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria. Por un lado, es posible advertir que los contenidos de enseñanza propuestos por los manuales parecen adscribirse fácilmente a disciplinas o subdisciplinas reconocibles de la lingüística, la teoría literaria, o emparentadas con estas: la lingüística del texto, la pragmática, la gramática textual, los estudios sobre los géneros discursivos, la morfología, la sintaxis, la normativa, etc. Los índices de los manuales seleccionan y, por lo tanto, jerarquizan contenidos referidos principalmente a tipos de textos o a géneros discursivos (la crónica periodística, la editorial, la publicidad, el informe, etc.), generalmente desarticulados de otros contenidos lingüísticos que articularían esos textos o discursos con las actividades y prácticas lingüísticas típicas: hablar, leer y escribir. En otras palabras, los contenidos dominantes son contenidos signados por la lingüística o la teoría de los discursos (conceptos, categorías, nombres, etc.); no articulados con otros conocimientos “técnicos” que servirían para mejorar la performance de lectores y escritores en relación a los textos y discursos.

Los contenidos específicamente gramaticales no son contenidos organizadores de unidades o capítulos del manual, sino que son subsidiarios —en el mejor de los casos— de otros o simples agregados o apéndices que se ubican generalmente al final de cada capítulo o unidad, nunca encabezándolo/a. Es visible, por tanto, una fragmentación entre unas teorías y perspectivas ancladas en el estudio del uso del lenguaje (los textos, los discursos, las variaciones lingüísticas, los géneros discursivos, los actos de habla, etc.) y otras teorías y perspectivas ancladas en la descripción estructural de algunas unidades (morfemas, palabras, oraciones, etc.) con poco o ningún diálogo o entrecruzamiento entre ellas. Los apéndices sobre gramática que exponen los manuales

escolares de Lengua se asemejan más a “manuales de gramática para novatos” que explican conceptos tradicionales propios del campo gramatical, pero sin articulaciones claras, productivas y precisas entre esos conocimientos y su uso en condiciones y contextos particulares.

La sintaxis oracional y la morfología con el estudio de sus unidades típicas (la descripción y clasificación de oraciones, de componentes oracionales y de palabras, principalmente) tienen una dominancia marcada entre los temas o contenidos específicamente gramaticales. Contenidos vinculados a una “gramática del discurso”, es decir al estudio de expresiones o construcciones que orientan la enunciación y la recepción de los textos/discursos (relacionados, por ejemplo, con “cómo afirmar con contundencia y no dejar asomo de dudas” o “qué formas verbales permiten expresar algo que no se sabe con certeza si pasó o pasará”) no forman parte de la agenda de enseñanza; esta agenda aparece dominada por la descripción interna de las categorías gramaticales con casi ninguna proyección en sus efectos discursivos. La enseñanza de la gramática propuesta por los manuales escolares refuerza una perspectiva inmanentista cuyo fin es la descripción de las unidades gramaticales en y por sí mismas, sin evidencia de que los conocimientos gramaticales se pudieran organizar en un repertorio de “conocimientos procedimentales o técnicos”; ello es, que los conocimientos gramaticales seleccionados y propuestos permitieran ayudar a los lectores y escritores a mejorar sus prácticas de comprensión y producción de textos. Desde esta perspectiva, los conocimientos gramaticales traspuestos parecieran incrementar los conocimientos que los aprendices tienen sobre el sistema gramatical, pero sin ayudarlos necesariamente a resolver muchos de los problemas prácticos que los lectores y escritores experimentan cuando leen y escriben textos.

Se observa que las principales recurrencias que presentan las actividades o tareas didácticas propuestas a los estudiantes para aprender gramática en los manuales escolares refieren principalmente a identificar o reconocer una categoría gramatical (p. ej., las oraciones unimembres o bimembres), ya sea en ejemplares lingüísticos sueltos (oraciones sueltas) o en ejemplares integrados en textos; a clasificar unidades gramaticales según un parámetro (en otras palabras, reconocer elementos que pertenecen a una clase definida y no a otra); a comparar un tipo de esas categorías gramaticales (OU) con el otro tipo (OB); a transformar (reescribir) una categoría en otra (OU en OB, por ejemplo). Otro tipo de actividades que llevarían a analizar los efectos discursivos que tendría la utilización de una u otra categoría gramatical son escasas o están ausentes en los manuales (p. ej.: reflexionar junto con el profesor acerca del efecto enunciativo particular que tendría utilizar oraciones unimembres en lugar de bimembres; o “manipular” una categoría para analizar y comparar con el conjunto de escritores noveles sobre posibles efectos discursivos de una u otra forma).

Los textos o discursos aparecen solo como entornos lingüísticos de oraciones que permiten reconocer las categorías o formas que se estudian; no se articulan con la gramática como entidades vinculadas al uso efectivo del lenguaje; en ese sentido, no se ofrecen variantes significativas entre identificar oraciones sueltas e identificar oraciones que están integradas en un texto.

En algunos casos minoritarios y excepcionales la gramática aparece como un conocimiento auxiliar para “corregir” algunas imperfecciones de los textos; como un protocolo de uso de las normas el sistema lingüístico. En otras palabras, como un dispositivo instrumental para reparar algunas incorrecciones que atentan contra ciertas normas antes que como un dispositivo tecnológico para inventar, planear, manipular y reflexionar intervenciones lingüísticas efectivas, realizadas para fines comunicativos y discursivos específicos.

Las actividades o tareas didácticas que se proponen a los estudiantes son principalmente las de reconocer y clasificar elementos (textos, elementos en textos, clases de palabras, etc.); en este sentido, el trabajo propuesto a los alumnos se asemeja más al de un analista gramatical (alguien que analiza unidades gramaticales o lingüísticas) que a los de un lector o un productor de lenguaje o textos (un usuario del lenguaje). Se nota una ausencia significativa de actividades didácticas que articulen conocimientos lingüísticos o gramaticales para “leer mejor” o “escribir mejor”. Si bien son visibles algunas articulaciones entre categorías de la lingüística/gramática textual con la lectura o la producción de escritura (reconocer marcas de cohesión en textos, producir un texto para tal o cual fin, etc.), la articulación entre las unidades “menores” (oraciones, palabras, morfemas, etc.) con la lectura o la producción de escritura es casi nula.

En otras palabras, los conocimientos gramaticales necesarios para leer y escribir parecen agotarse en los insumos de la gramática textual (coherencia, cohesión, superestructuras, temas, párrafos, etc.) mientras que los propios de la gramática oracional, la morfología, la sintaxis y la normativa se resuelven en ejercicios menores y puntuales desvinculados de las unidades mayores (textos o discursos). Así, la enseñanza de la lengua pareciera estar inscrita en una doble agenda: la textual/discursiva a cuyo seno recurren disciplinas como la lingüística textual, la gramática textual, la pragmática, etc. que se articula, aunque débilmente, con los procesos de lectura y escritura; y la oracional, morfosintáctica, que poco o nada se articula con la lectura y la escritura.

La gramática (y la normativa también) se incorpora casi siempre al final de los capítulos (como un bien envejecido con el que no se sabe bien qué hacer, pero apenas tirarlo), y no específicamente en todos ellos. Los índices suelen presentar los contenidos de gramática o normativa bien diferenciados del resto (a veces, ocupando partes o mitades distintas y con color distintivo en los márgenes).

La agenda de contenidos gramatical es por demás ortodoxa: aborda principalmente las unidades estructurales clásicas: las palabras, las oraciones y los textos, con una lógica que va de lo micro (o unidades menores) a lo macro (unidades mayores) o, si se quiere, desde los niveles simples a los niveles más complejos. El primer contenido de esa escala es, casi siempre, el sustantivo como categoría morfológica básica; todos los ejercicios en torno a él apuntan a su reconocimiento (¿cuáles palabras son sustantivos o cuáles no?) y a su clasificación (¿cuáles son propios, cuáles comunes, cuáles abstractos, cuáles concretos, cuáles colectivos, etc.?). Las taxonomías están claramente presentes y dominan las actividades y tareas propuestas a los estudiantes.

Epílogo

El estudio de la enseñanza de los textos/discursos argumentativos y de la gramática escolar a través de los manuales que la industria editorial produce y distribuye para la educación secundaria ha sido el horizonte de nuestro trabajo investigativo; tal como dijimos anteriormente, nos mueve no solo el afán de comprender estos materiales (objetivos de por sí destacable por su presencia masiva en las aulas escolares) sino también para abrir y tensar algunas discusiones en el campo de la didáctica de la lengua.

El análisis de los manuales nos ha posibilitado instalar preguntas y debates que todavía hoy estamos transitando; también, nos ha permitido encausar una tarea que para quienes trabajamos en didáctica es imperiosa: producir materiales alternativos para la enseñanza de la lengua. En efecto, el largo proceso de trabajo en torno a la enseñanza de los discursos argumentativos concluyó con “Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la escuela”, un texto que combina las reflexiones sobre la

enseñanza de la argumentación con una propuesta concreta para su enseñanza y que está alojado en el repositorio de materiales educativos Ansenusa bajo el link <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/861>

Particularmente, este texto nos ha dejado muchas satisfacciones no solo por el mero hecho de escribirlo, que ya constituyó un placer en sí, sino también por la recepción que encontró entre muchos colegas profesores de Lengua de otros niveles del sistema educativo. En la actualidad, estamos diseñando un material análogo en torno a la enseñanza de la gramática desde la perspectiva cuya ausencia comprobamos en nuestra labor: una gramática que articule los conocimientos de los hablantes, lectores y escritores precisamente con esas prácticas: las de hablar, leer y escribir. Una gramática que no solo decante en clasificaciones y análisis muchas veces anodinos, sino que se constituya en un repertorio necesario de conocimientos para hablar, interpretar lo que los otros dicen y expresar lo que se quiere y de la manera que se quiere en los textos producidos. A ese fin estamos concentrando nuestros mejores esfuerzos.

Referencias bibliográficas

- Albano, S. (2003). *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Buenos Aires: Quadrata.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Charolles, M. (1999). Contribución para una historia actual del análisis del discurso. *Langue française*, (121), 76-116.
- Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Ciapuscio, G. (2002). El lugar de la gramática en la producción de textos. *Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos*, 17, 103.
- Ciapuscio, G. (2009). Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. *Alfabetización Inicial*, 183.
- De Gregorio de Mac, I. (2000). La gramática: condición necesaria pero no suficiente. En M. C. Rébola y M. C. Stroppa (Eds.), *Temas actuales de la didáctica de la lengua*. Rosario: Laborde.
- Herrera de Bett, G., Alterman N. y Giménez, G. (2004). Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos. En G. Edelstein y L. Aguiar (Comps.), *Formación docente y reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. En M. Alvarado (Coord), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura* (pp. 75-112). Buenos Aires: Flacso Manantial.
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2003). Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela. *Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos*, 4(5).
- Tolchinsky, L. (2008) "Usar la lengua en la escuela" En *Revista Iberoamericana de Educación*, enero-abril, nro. 046. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, Madrid.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1997). *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1988) *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.

- Barei, S. y Rinaldi, N. (1996) *Cuestiones Retóricas. Estética y Argumentación*. Córdoba: UNC.
- Bernárdez, E. (1982) *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bernárdez, Enrique (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Anaya-Spain.
- Bruner, J. (1991). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Buenos Aires, Gedisa.
- Ciapuscio, Guionar (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cortés, M. y Bollini, R. (1994). *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Di Tullio, Ángela. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Ducrot, Oswald (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Ducrot, Oswald (2004) en Arnoux y García Negroni (compiladoras) 2004. *Homenaje a Oswald Ducrot*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ferreiro, Emilia (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: FCE.
- Fowler, R. and Kress, G. (1993). *Language as ideology*. Londres: Routledge (traducción de Raiter, A. y equipo de cátedra de la FFyL, UBA).
- Fowler, R. and Kress, G. et al. (1979) *Lenguaje y control*. México: FCE.
- Jaeger, S. (2003) “Discurso y conocimiento”, en Wodak, R. and Meyer, M. (comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y Polimodal*. Argentina.
- Van Dijk, Teun (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Zamudio, Berta (1997) “Pragmática argumentativa” en Marafiotti, R. (Comp.) *Temas de Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

Notas

¹ Integran el equipo que coordino las profesoras Carolina Subtil, Candelaria Stancato, Clara Cacciavillani, Leticia Colafigli, Agostina Reinaldi, Mercedes Bosco, Laura Regis y Daniela Santochi.