

## La construcción de un diccionario juvenil: hacia formas de aprendizaje y de difusión colaborativa de la lengua

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Andrea Steiervalt (\*) y Alexis Tagliavini (\*\*)

**Resumen:** Explorar y caracterizar las posibilidades pedagógicas de actividades que, en la Escuela Secundaria, abordan los procesos neológicos de la variedad juvenil rioplatense ha sido un descubrimiento. A su vez, asumimos que toda lengua es esencialmente dinámica por lo que su estudio en el aula requiere de una perspectiva que permita analizar tanto propósitos pragmáticos como los procesos formantes de términos y giros propios de dicha variedad juvenil en el marco de la lingüística aplicada. La dinámica de la actividad consistió en que los estudiantes de cuarto año de la Escuela de Educación Secundaria N° 34 recopilaran términos, giros y expresiones que entendían como propios de su idiolecto y/o del cronolecto utilizado en la comunicación cotidiana con el objetivo de conformar un diccionario juvenil en versión tradicional y en versión audiovisual para difundir en YouTube.

**Palabras clave:** Diccionario - jóvenes - escuela - aprendizaje colaborativo - nuevas tecnologías

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 240]

### Introducción

Esta consigna permitió el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes dado que el conocimiento que como usuarios competentes de la variedad tienen los estudiantes se enlazó solidariamente con el conocimiento del docente sobre aspectos formales de la lengua para describir los rasgos morfológicos, semánticos y pragmáticos de las diversas entradas enlistadas. Estas formas de apropiación colaborativa se profundizaron aún más al conformar los dos soportes del repertorio colectado - el tradicional formato Word y el formato audiovisual- dado que, para el primer caso, la actividad remite a los diccionarios tradicionales y, por ello, posiciona al docente como sujeto del saber; contrariamente, para confeccionar el segundo formato, los conocimientos prácticos de los jóvenes acerca de la tecnología resultan esenciales y democratizan la circulación del saber. Entre los resultados obtenidos podemos mencionar, por un lado, el descubrimiento por parte de los alumnos del saber que poseen sobre los usos de la lengua y de la necesidad de la gramática formal para describir ese conocimiento; por otro, el acercamiento por parte del docente de formas lingüísticas y de su difusión, que constituyen la identidad de sus estudiantes. En definitiva, el funcionamiento lingüístico real parece tener potencialidad no solo pedagógica sino también relacional en tanto y en cuanto promueve formas colaborativas de aprendizaje en el aula.

Las lenguas, los dialectos y las variaciones lingüísticas son signos identitarios de ideología, cultura, posición social. Cada idioma estructura el conocimiento de la realidad y genera un sistema de ideas y fundamentos que dan cuenta de las cosmovisiones de una población, de una nación, de la historia de un pueblo. Por eso, se considera que las lenguas son patrimonio de la humanidad. (Marco General de Política Curricular de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires)

Los seres humanos, bajo condiciones relativamente adecuadas, logramos desempeñarnos de manera solvente como usuarios de la lengua. En efecto, nacemos provistos del llanto como mecanismo de resguardo y, poco a poco e inmersos en situaciones sociales de interacción, incorporamos el lenguaje a nuestro repertorio de posibilidades comunicativas. Sin embargo, sabido es que el lenguaje no es solo un instrumento de interacción que nos inscribe socialmente, sino que, a la vez, es una herramienta cultural que, desde el punto de vista ontogénico, hace posible el desarrollo de procesos psicológicos de orden superior los que, de suyo, nos definen filogenéticamente (Vigotsky, 1988).

Ahora bien, podemos aprender ese lenguaje de manera más o menos espontánea y esto depende, entre otros tantos múltiples factores, del momento histórico en el que un cachorro humano nazca: por estos días y en las urbes, los recién nacidos pueden ser incorporados a instituciones de enseñanza sistémica a partir de los 45 días. Lo cierto es que, si bien esta no es regla general, a los cuatro años, la mayoría de los niños ha recibido instrucción sistemática en algún aspecto del lenguaje. Esta fuerte institucionalización de la lengua nos lleva a pensar en los propósitos de enseñanza y de aprendizaje que pueden registrarse en los inicios de la escolaridad masiva en Argentina. Nos despierta especial atención cómo en todos los niveles educativos hallamos contenidos referidos al lenguaje y qué concepciones subyacen a esas inclusiones. En ese sentido, concebimos la lengua y su uso como manifestaciones sociohistóricas de la humanidad por lo que asumimos la curiosidad por aquello que la defina y por la defensa de la enseñanza reflexiva de este instrumento cultural como fenómeno social y como objeto teórico en la escuela.

Si nos remontamos un siglo atrás, estaríamos presenciando momentos fundantes de la tradición educativa del país: tres décadas de educación común, gratuita y obligatoria, ¿en qué medida las políticas lingüísticas de

la época se continúan bajo conceptualizaciones perennes de la lengua y de las lenguas? ¿En qué medida han cambiado? Para desandar estos interrogantes nos resulta productiva la noción de cultura escolar (Chervel, 1990) que concibe la escuela como un lugar de producción de saber debido a la interacción entre estructuras perennes y estructuras cambiantes. Así, las representaciones de la buena expresión en español que siguen vigentes se pueden entender a la luz de la idea de lo perenne, es decir, como reflejo de la matriz homogeneizante que vertebró los propósitos de las primeras escuelas normales; sin embargo, de esa fuerte idea del proceso educativo como rasero igualador y promotor de identidad nacional hasta estos días en la escuela media podemos dar evidencia de procesos de cambios fuertes, como la obligatoriedad del nivel imbricada con la inclusión y, en definitiva, la aceptación de la heterogeneidad lingüística en las aulas. Parece atinado señalar en este punto que la igualdad en la diferencia y la diferencia en la igualdad han vertebrado los estudios de la antropología desde su origen. Esta estructuración acerca de los hombres y de la forma que tienen de socializar y, por ello, de ser hacedores de cultura, no es ajena a la escuela como sistema educativo: si las corrientes antropológicas miraron con detenimiento y de manera crítica la colonización y conquista de territorios desconocidos; el escenario escolar parece haber sido conquistado y colonizado por sectores que antes quedaban fuera: antes eran lo desierto, el territorio indómito, el desierto, la barbaridad. En efecto, analógicamente puede decirse que el espacio conquistado por la Ley Nacional de Educación del año 2006, que determina la obligatoriedad de la Escuela Secundaria, ha sido el territorio escolar. Esa escena de democratización del nivel medio es la que nos convoca a pensar nociones como la otredad y la alteridad; nos invita, además, a reflexionar sobre la tensión entre cambio y continuidad en las presuposiciones acerca de la lengua en el seno de un dispositivo cambiante y, finalmente, nos desafía a proponer también cruces lingüísticos y pedagógicos en las aulas.

Al amparo de una reflexión nocturna en torno de lo versado líneas arriba, afloran las primeras intenciones de la secuencia que presentamos: recopilar desde el lugar legítimo de la escuela los usos lingüísticos de los jóvenes, describirlos con ayuda de herramientas gramaticales, recurrir a formas colaborativas de aprendizaje y socializar los resultados por fuera del espacio del aula.

### Una secuencia didáctica entre manos

Pensar una secuencia implica trabajar con aspectos relativos a la comunidad de destino, a la formación personal, a los propósitos de la actividad en el sistema de interacción del que formaremos parte e, incluso, a los presupuestos ideológicos sobre la idea de educabilidad. Por ese motivo, en este apartado focalizaremos en el relato de la experiencia de construcción, de implementación y de evaluación de la secuencia que nos convoca. En relación con la construcción, podemos mencionar que la reflexión teórica fue anterior al diseño y revistió la forma del diálogo cotidiano: dos colegas conversando sobre la naturaleza variante de la lengua y sobre la legitimidad de los usos. En efecto, el Anexo 2: Sujetos

en diálogo intercultural del Marco General de Política Curricular de la Escuela Secundaria que enmarca la tarea docente en la provincia de Buenos Aires - el acápite recupera un fragmento significativo de este texto— hilvanaba la idea rectora de la futura secuencia: “no existen fundamentos lingüísticos para alegar que una lengua o idioma, dialecto o variación lingüística es mejor que otras. No hay ninguna razón intrínseca a las propias lenguas para establecer diferencias entre ellas” (p. 44). Con esta afirmación, la ocurrencia de recopilar usos lingüísticos juveniles se imbuía de legitimidad política.

No solo eso, luego de haber transitado algunas lecturas sobre la compleja definición de comunidad de habla entendíamos que los estados nacionales europeos se consolidaron bajo la convicción de que la identidad, cual garante, permitía la conformación de una representación de comunidad. En términos de Anderson (1983), dichas comunidades son *comunidades imaginadas*: *imaginadas* en relación con su potestad soberana, con sus límites geográficos, con el conocimiento que presupone entre todos sus integrantes y con la idea de fraternidad comunitaria que obtura las situaciones de explotación y de desigualdad. Esa definición de Estado-nación propuesta por el autor resultaba útil para entender no solo el funcionalismo de una lengua nacional instaurada como tal tomando modelos de usos hegemónicos por procesos de normalización lingüística, sino también para reflexionar sobre la legitimidad de usos catalogados como incorrectos. Asimismo, nos permitía abordar las representaciones sobre la formación del ciudadano en el devenir del sistema escolar desde sus orígenes hasta la actualidad.

Cual eslabón de una cadena, la idea de incorrección nos resonaba en *Los jóvenes hablan cada vez peor* (Kuguel, 2004), un artículo en el que la lingüista citada, con atino despliega las razones por las que la afirmación que titula el texto no es más que una robusta representación social sin sustento teórico que resulta eficaz tanto para fines políticos como comerciales. Este texto sumado a los trabajos actuales y locales de neología y productividad léxica (Adelstein, 2008; Berri y Bohn, 2007; Adelstein y Kuguel, 2008; Adelstein y Berri, 2011) nos abrían el campo para asignar un lugar legítimo a la variedad juvenil en las aulas y para incorporar significativamente conceptos instrumentales para la descripción gramatical de las expresiones y vocablos recopilados.

Evidentemente, si nos proponíamos trabajar con parte del léxico cotidiano de nuestros estudiantes, los fines educativos nos interpelaban: ¿cuál era la potencialidad de esta actividad? La pregunta era una pregunta por la apropiación de saberes de orden disciplinar, pero era, además, una pregunta epistémica dirigida a nosotros. Ante esa necesidad de adscripción a una perspectiva teórica que pudiera responder a nuestros desafíos en el aula, encontramos puntos de contacto entre nuestras concepciones tanto intuitivas como teóricas en los trabajos sobre el léxico como interfaz realizados en Argentina y vinculados con la educación sistemática (Giammateo, 2013, Giammateo y Albano, 2006, 2012 a, 2012 b; Giammateo, Albano, Trombetta y Guio, 2009).

A partir de ese marco de referencia, podemos afirmar que el léxico posee un estatus doble: como interfaz que

establece entrecruzamientos con otros niveles de representación de la lengua –fonológico, sintáctico y conceptual- y como módulo que se relaciona tanto con la situación comunicativa como con el conocimiento del mundo. Tal como se aprecia, desde la perspectiva mencionada en primer lugar, aprender una lengua implica la adquisición de principios fonológicos, morfológicos, semánticos y sintácticos (Jackendoff, 1997); sin embargo, esta perspectiva de análisis no excede el nivel oracional por lo que será necesario incorporar conceptualizaciones de la pragmática para reflexionar sobre los contextos de uso de las unidades léxicas rastreadas. A partir de dichas cavilaciones, la secuencia cobró forma y destinación: los estudiantes de un cuarto año de Escuela Secundaria del conurbano bonaerense. Era el momento de echar manos a la obra.

### A rodar mi amor

La E.E.S Nº 34 perteneciente al Barrio Santa María de la localidad de San Miguel nos abrió sus puertas para *poner a rodar* el proceso al que denominamos *colaborativo de la lengua*. Esta Institución ofrece la orientación en Arte y Literatura razón por la cual el Taller de Lectura Literaria y Escritura nos aseguraba un espacio para trabajar fenómenos y objetos lingüísticos. En relación con los datos relativos a las características socioeducativas de los estudiantes, las realidades son diversas, aunque coinciden en algunos aspectos tales como las carencias de bienes de consumo básicos, la falta de nutrientes debido a la mala alimentación, la escasez de fuentes de trabajo estables en el seno familiar, el padecimiento de violencia familiar y/o barrial, por mencionar algunos aspectos generales. Estas cuestiones sociales afectan la manera en que los jóvenes interactúan en la escuela y, en ocasiones, entran en tensión con las prácticas y las normas de una institución escolar que son coherentes con las representaciones que entiende bajo la todavía perenne matriz homogeneizante.

Quizá esa representación, conjuntamente con otras causas, nos puso frente a una constante del sistema: la deserción escolar. En efecto, al momento de comenzar el ciclo lectivo 2017, el 4º año estaba compuesto por 19 estudiantes; sin embargo, el número se redujo a 15 para el mes de junio. En cuanto al espacio curricular, la materia Taller de Lectura Literaria y Escritura tiene una carga de 4 módulos semanales que el grupo de estudiantes y un docente durante seis jornadas destinó al trabajo tanto individual como colectivo debido a que el objeto colectivo se presentaría en la Feria de Arte y Comunicación. No resulta un dato menor que en un contexto de deserción y problemáticas particulares de la escuela, el director propuso socializar los trabajos de los grupos con la aprobación y el compromiso unánime de los respectivos departamentos disciplinares.

En concreto, entusiasmados por este desafío, propusimos a los estudiantes de 4º año una actividad que consistió en tomar la palabra: a partir de la recopilación de las expresiones lingüísticas que utilizan a menudo tanto dentro como fuera de la escuela y que resultaran propias de la variedad juvenil, intentar describirlas para que otros que no las conocen – o las registran con poca precisión- las pudieran comprender. Algunos estudian-

tes, en principio, no creyeron que la actividad resultaría interesante para las exigencias de la feria, porque suponemos que eran conscientes del prejuicio sobre las “oscuras”, “carentes” y “excesivas” formas de expresión que utilizan (Kuguel, 2014). En otros, en cambio, surgió la expectativa de saber hasta dónde nos conduciría la actividad, cuál sería la importancia de que ellos nos enseñaran a los adultos las palabras que usan. A partir de esas reflexiones, cuestionaron la división de tareas: ¿los estudiantes están habilitados en la escuela para transmitir saberes?, ¿quién transmite el contenido escolar desplegado en el currículum? Estas primeras apreciaciones de los estudiantes nos permitieron ir delimitando afirmaciones como las que siguen:

- La dinámica del lenguaje es parte de la dinámica de la conciencia del ser humano hablante, es decir, el lenguaje es expresión de nuestra conciencia, no es un fenómeno externo que se ubica en nuestra mente y se disponible simplemente como un código. Es una estructura del pensamiento, un vehículo de identidad e instrumento de comunicación que resulta individual y social.
- El significado de expresiones como no, manzana no se puede definir de una vez y para siempre: relacionar un conjunto de sonidos y significados de manera acabada como un listado no es posible porque un sistema de reglas no es suficiente para entender significaciones. Si bien se puede establecer el significado convencional que le otorga la comunidad juvenil a esa expresión, la arbitrariedad opera como un estabilizador: es manzana, podría haber sido pera, sin embargo, es manzana.
- Lo que interesa es hablar de los sentidos que estas palabras adquieren en un evento comunicativo. Cada una de las expresiones que utilizan reafirma a los hablantes juveniles como sujetos sociales que transgreden las prácticas discursivas normativizadas que instituciones como la escuela se esmeran en legitimar.
- Es posible sistematizar los procedimientos de construcción que subyacen para cada expresión, así como las restricciones semánticas y sintácticas, es decir, los límites que ellos mismos marcan al momento de aceptar algunas construcciones y rechazar otras. El habla es un objeto susceptible de ser estudiado sistemáticamente.

Luego de reflexionar sobre los repertorios lingüísticos dominantes y los periféricos, con la intención de inducir un primer contacto entre el saber manifiesto de los estudiantes y los contenidos formales, les propusimos que recopilaran palabras y expresiones características en sus intercambios lingüísticos cotidianos, especialmente, entre el grupo de amigos de la escuela, del barrio, de los clubes. Así, fructíferamente, consignamos un total de 34 expresiones y términos que los estudiantes estimaban propios – algunos de ellos habían sido arcaísmos reflatados-. Ante nuestro escaso o nulo conocimiento sobre el significado contextual y la dinámica pragmática de las palabras que propusieron, surgió el interés grupal por delimitar los alcances gramaticales de esos neologismos. Cuando nos referimos a neología entendemos que es un “fenómeno que consiste en introducir en una lengua una unidad léxica u otro recurso lingüístico nuevo, que puede haber sido creado aprove-

chando los recursos internos de la propia lengua o bien tomado prestado de una lengua foránea” (Cabré 2002). Tal como podemos apreciar, el sujeto hablante de la variedad juvenil puede abreviar en repertorios pasados por lo que el préstamo tiene ocurrencia en otra comunidad de habla, aunque ambos sean hablantes del mismo dialecto – el español rioplatense en este caso-.

A esta altura del desarrollo de la secuencia, la presencia de los diccionarios se hizo ineludible porque representan los contenidos primarios y esquemáticos de las categorías y, por lo tanto, posibilitan explorar la evolución semántica de una palabra (Fernández Jaén, 2016). Entendimos este momento como un instante de hibridación de saberes que podía *traccionar* contenidos institucionalizados a la esfera cotidiana de los alumnos y, a su vez, en ámbito escolar albergar saberes domésticos: el diccionario como género nos permitía organizar esos cruces. Así, tanto bajo su formato papel como en su versión en línea, el diccionario se volvía instrumento de definición, de caracterización y de organización de nuestro repertorio. Seguidamente, verificaron que, en el género discursivo *entrada de diccionario*, lo habitual es la adopción de un criterio para la identificación de las palabras en categorías o clases que, en los manuales escolares, por convención, suelen ser siete, a saber: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, conjunción y determinante. Estas categorías semánticas y el orden alfabético comenzaron a dar forma a nuestro diccionario de aula. Es en este punto donde intervenimos para explicar que los diccionarios toman un criterio distribucional, es decir, todas las palabras incluyen la clase a la que pertenecen en base a los diferentes contextos sintácticos compartidos por una determinada cantidad de piezas léxicas (Rodríguez Ramalle, 2005).

Para ejemplificar la metodología de trabajo nos valdremos de una situación concreta de reflexión lingüística. Los estudiantes verificaron que la palabra alto corresponde a la clase de adjetivo con función predicativa que acompaña a un número restringido de sustantivos (*probabilidad alta; camisa alta*); vimos, además, que solo en algunos casos se presenta en posición pre nominal (*altas tensiones, altas temperaturas*) por lo que los adjetivos seleccionan complementos nominales o adjetivos sustantivados cuando se ubican en posición pre nominal. A su vez, en conjunto, dilucidamos que la elipsis del verbo ser en oraciones copulativas del tipo *alta es la cumbre* resulta en oraciones similares a *alta casaca, altas zapas*, pero los sentidos de ambas formas son completamente distintos.

Asimismo, junto a los estudiantes notamos que una oración como *la rosa es roja* puede derivarse de *la rosa es de color rojo*, que es similar a *la rosa tiene la propiedad de ser de color rojo*, y en todos los casos, lo que se predica del sintagma nominal es una propiedad, por lo que la elipsis del verbo cópula es válida para estos casos, pero no para *tu camisa es alta o alta es la montaña* dado que no es posible interpretarlos como derivados de *alta camisa o alta montaña*, respectivamente. De esta manera, la intuición de los estudiantes les permitió distinguir que entre expresiones como *montaña alta y alta montaña*, la opción en la que se presenta el adjetivo en posición post nominal es la de uso corriente para

este caso, mientras que *alta montaña* debe interpretarse como una expresión con carga de valoración subjetiva, que expresa más que cualidades de una cosa, la actitud del hablante - en este ejemplo no surgió la posibilidad de significación vinculada con el deporte en altura -. La tarea siguiente de los estudiantes fue la de esclarecer las cualidades que pueden ser significados derivados de alta (espectacular, increíble, imponente, sorprendente) y de qué depende que esa expresión tenga un sentido concreto para un oyente en un contexto particular. Se concluyó en que ninguno de los adjetivos que caben en la interpretación de *alta* para el caso de *alta montaña* podrían ser válidos sin antes considerar la perspectiva del hablante.

La segunda cuestión suscitada en esta etapa tiene que ver con la restricción semántica impuesta por el adjetivo *alto*, que se verifica en la experiencia de los hablantes. En efecto, los estudiantes propusieron *alta* (adj) + adj sustantivado, es decir, determinaron que *alta* se comporta como un adjetivo que puede seleccionar complementos adjetivos sustantivados, no así nombres propios y lugares (*alto Pedro, alto Buenos Aires*). Si bien, desde el uso juvenil del adjetivo *alto* se observa una apertura de la restricción semántica, esta es relativa ya que *alto* no solo modifica a un sustantivo, sino que hasta puede seleccionarlo - esta información los estudiantes obtuvieron al poner en duda la aceptabilidad de algunas expresiones-. Profundizando en usos similares del habla corriente, se consignaron los casos de uso tales como *Alto Palermo, Alto Avellaneda* a partir de los que *alto* se interpretó como una característica determinada de algunos centros urbanos considerados importantes en términos de la cantidad de centros comerciales que posee, de la afluencia de consumidores, de la infraestructura edilicia y financiera, de la posición geográfica. En contraposición, los estudiantes aceptaron el uso de *bajo Flores*, pero, en su mayoría, rechazaron el de *alto Flores* y, cuando lo asumieron como posible, lo entendieron como una proyección subjetiva del hablante comparable con el caso *alta camisa*. La explicación que encontraron fue que *bajo Flores* no denota carga subjetiva del ego sino, antes bien, una referencia al mundo extralingüístico dado que el *Bajo Flores* es geográfica y socialmente identificable: se corresponde con uno de los barrios que habitan los sectores desfavorecidos de la Ciudad de Buenos Aires. Finalmente, no se registró ningún caso de expresiones en las que el antónimo *bajo* expresara con claridad la actitud subjetiva del hablante: expresiones como *bajo celular y baja gorra* fueron descartadas como parte del repertorio de usos juveniles. Amparados en un enfoque metodológico como el que enunciamos líneas arriba para el caso de *alto*, fuimos confeccionando las entradas de diccionario. Inmersos en esta tarea, resultó de suma importancia apelar a los contextos de uso que proponían los estudiantes a partir de sus saberes como hablantes reales para desplegar y restringir posibilidades de significación de los términos y expresiones. En ese sentido, tanto la búsqueda de las formas prototípicas del género a construir en los diccionarios utilizados como el debate sobre las congruencias e incongruencias entre la información del diccionario y el análisis del contenido manifiesto de las palabras

en eventos comunicativos concretos, sumado a la reflexión sobre las posibilidades de apropiación por parte de los estudiantes de herramientas metalingüísticas transforman esta secuencia en un sendero abierto a formas simbolizadas de la identidad de los adolescentes bonaerenses. Si bien el producto constituido colaborativamente es un diccionario de 34 palabras y expresiones del habla juvenil en el que se indica la pieza léxica, la categoría prototípica, el criterio pragmático - i. e., posibles situaciones de uso, interpretaciones, condiciones contextuales, tipo de relación entre interlocutores- y algunos ejemplos de utilización de las acepciones, su trascendencia radica en el proceso constructivo conjunto, es decir, en la apropiación de saberes que propicia colaborativamente.

Parte de esa rica experiencia fue transmitida a la comunidad escolar mediante la proyección y los comentarios de los propios estudiantes el día de la Feria de Arte y Comunicación. Complementariamente, se espera poder anunciar a la brevedad la difusión de algunas descripciones audiovisuales de esos términos en las redes virtuales. Entendemos que esta circulación del trabajo nos permitirá validar nuevos códigos de presentación, de descripción y de visualización de los usos de la variedad juvenil del español rioplatense.

### Primeras reflexiones

Una de las primeras sensaciones que nos sobrevienen se enlazan con las posibilidades que ofrece la Universidad de Palermo para socializar experiencias de este tipo: Interfaces nos motivó a sistematizar la experiencia y, en consecuencia, a abstraer potencialidades y a pensar posibles ajustes a la secuencia diseñada. Lejos de leerse como un acto demagógico, creemos que organizar espacios gratuitos de intercambio sobre intervenciones educativas es un aporte valioso y una atinada lectura de las necesidades del público de destinación.

En ese sentido, las primeras conclusiones que presentamos son parte del trabajo colaborativo de personas preocupadas por los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contexto escolar. De allí que, más allá de la puesta en relieve de la construcción social del conocimiento sobre las lenguas y sus usos que ofrece una actividad como la que llevamos adelante-, valoramos especialmente el descubrimiento por parte de los alumnos del saber que poseen sobre los usos de la lengua y de la necesidad de la gramática formal para describir ese conocimiento. Es a partir de este dato que comprendimos que una actividad de esta índole posicionaba el uso y reclamaba instrumentos de la teoría gramatical por lo que, en algún sentido, convocaba dos exclusiones del sistema educativo: el uso y la lengua.

En efecto, el hecho de que los estudiantes sugieran la aceptabilidad para ciertos casos, pero no para otros, deja entrever que, desde la praxis cotidiana con las formas lingüísticas en combinación con la facultad biológica del lenguaje, los hablantes se apropian de usos particulares sobre los que poseen un conocimiento altamente preciso desde el punto de vista gramatical y del que no son conscientes. Un claro ejemplo de ello es la selección de verbos en expresiones como *corté para mi casa o anoche me la bajaste* que si bien implican la

semantización del léxico del español responden a reglas de formación de estructuras verbales que son coherentes con los nuevos significados puestos en uso.

Retomando la idea de exclusiones planteada líneas arriba, creemos que esa afirmación merece algunas aclaraciones dado que, a simple vista, puede resultar paradójica. Ciertamente, el uso lingüístico fue una de las incorporaciones en los diseños curriculares de las últimas décadas – la materia Prácticas del lenguaje encarna esa concepción-, sin embargo, como fenómeno *perenne* de la forma escolar, la tendencia es la priorización del español estándar en la escuela debido a que, excepcionalmente, se abordan fenómenos de la dialectología como contenido. Por otro lado, los estudios pormenorizados de los aspectos formales de la lengua fueron desplazados de los programas escolares por entenderlos insuficientes para dar cuenta de fenómenos contextualizados de uso: la insuficiencia no se tradujo en complementación sino en supresión de la enseñanza gramatical. Esta exclusión operada por el sistema puede leerse como fenómeno *cambiante* de la forma escolar que tuvo como consecuencia la marginalización de la enseñanza de un saber disciplinar que forma parte del cuidadoso estudio de la naturaleza de la cultura humana.

Como resultado de lo desplegado hasta ahora, entendemos que el cruce de exclusiones ha restringido el tratamiento reflexivo y contextualizado de los usos de la lengua, especialmente, de la variedad juvenil del Río de la Plata. A pesar de ello, la secuencia de actividades que presentamos es una humilde muestra de las oportunidades que ofrece la inclusión en un escenario escolar de exclusiones sistémicas. En algún sentido, parece pertinente inscribir nuestro trabajo en el marco de la innovación pedagógica debido a que las formas lingüísticas de uso juvenil parecen tener potencialidad no solo disciplinar sino también relacional. Esta aseveración se fundamenta en que incorporar en el espacio escolar estos repertorios juveniles promueve formas de trabajo en las que la colaboración emerge: los saberes del profesor resultan ineludibles para describir la propia palabra y la palabra no propia solo aflora si el docente se desplaza del lugar de conocedor a cognoscente. A su vez, metodológicamente, la construcción de un diccionario juvenil nos ofrece la oportunidad de incluir elementos marginales de los programas escolares: los repertorios lingüísticos de los jóvenes se erigen en objeto de estudio y las indagaciones del campo gramatical se transforman en instrumental teórico.

Finalmente, creemos que la secuencia expresa la división de tareas que, junto con la comunidad y las reglas sociales, es incorporada al triángulo de Vigotsky -sujeto, objeto e instrumento- para conformar el sistema de actividad (Engeström, Miettinen y Punamäki, 1999). Esta premisa, se consolida con la presentación en doble soporte material: el papel impreso de la versión tradicional y el audiovisual de difusión en redes sociales pondrán en escena la guía del docente para el primer caso y la de los estudiantes para el segundo. Así, la división de roles dinámica e intercambiable entre estudiantes y docente entendemos que responde a fines legítimos no solo de la escolarización sino también de la vida social: si bien existen lugares sociales relativamente estables

en la educación sistémica, en determinados momentos del devenir del sistema de actividad, todos con otros podemos aprender, todos con otros podemos enseñar.

### Referencias bibliográficas

- Adelstein, A. (2008). *Unidad léxica y significado especializado: Modelo de representación a partir del nombre relacional madre*. Tesis de doctorado, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Barcelona, España.
- Adelstein, A. y M. Berri (2011) Enseñanza del léxico: neología y lexicografía, en S. Ferreira & M. E. Fonsalido (Eds.) *Recorridos. Secuencias para la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. pp. 15-34.
- Adelstein, A. y I. Kuguel (2008) *De salarizado a corralito, de carapintada a blog: nuevas palabras en veinticinco años de democracia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento / Biblioteca Nacional. Colección: 25 años, 25 libros
- Berri, M. y A. Bohrn (2007) *La productividad del sufijo -ero en la formación de nombres y adjetivos en el dominio de la música, en Debate Terminológico, N° 5*.
- Cabré, M.T. et al. (2002) *Evaluación de la vitalidad de una lengua a través de la neología: a propósito de la neología espontánea y de la neología planificada, en Cabré, M. T. et al. Lèxic i neologia*. Barcelona: Observatori de Neologia. Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra. pp. 159-201.
- Chervel, A. (1991). *Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación*. Revista de educación, (295), 59-111.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marc General de Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo*. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/la-institucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R-L. (Eds) (1999), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Giammatteo, M. y H. Albano (2006) *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Littera Ediciones. Capítulo 1: Una clasificación integral de las palabras del español. pp. 15-22.
- Giammatteo, M. (2013). *¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas*. SIGNOS ELE 7. URL: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003/2454>
- Giammatteo, M. y H. Albano. (2012). La Gramática en la enseñanza de la lengua. En *Actas del Congreso de la delegación argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica Identidades dinámicas, variación y cambio en el español de América*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas/GiammatteoAlbano.pdf/view>
- Giammatteo, M. y H. Albano (2012), *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Bs. As.: Biblos.
- Giammatteo, M., H. Albano, A. Trombetta y A. Ghio (2009), El aprendizaje léxico: una propuesta de estrategias múltiples. En M. Giammatteo y H. Albano. *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 17-43.
- Jackendoff, R. (1990): *Semantic structures*. Cambridge: MIT Press.
- Jackendoff, R. (1997). *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge: MIT Press.
- Kuguel, I. (2014). Los jóvenes hablan cada vez peor. Descripción y representaciones del habla juvenil argentina. En Kornfeld, L. (comp.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Cuadernos de la Lengua. Buenos Aires: UNGS. Vol. 2, pp.81-101.
- Lara, L.F. (2006). *Introducción: el léxico y sus abordajes y La recolección de datos léxicos, en Curso de lexicología*. pp. 143-145 y 147-151. México D.F: El Colegio de México
- Lorente, M. (2003) La lexicología de encuentro: entre la gramática y la semántica, en Krieger, María da Graça & Negri, Aparecida (Eds.) *As ciências do Lexico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia* (vol. II). pp. 19-30. Porto Alegre: UFRGS.
- Vigotsky, L. (1988). Interacción entre aprendizaje y desarrollo, apartado Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Capítulo VI, México: Crítica Grijalbo
- Rodriguez Ramalle, T. M., (2005), *Manual de sintaxis del español*, Madrid, España: Castalia.
- Anderson, B., (1993), *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México DF, México: Fondo de cultura económica.
- Fernández Jaén, J. (2016). *Usos modales y epistémicos del verbosentir*. *Revista de investigación lingüística*. Universidad de Murcia, (19), p. 199-226.

**Abstract:** Exploring and characterizing the pedagogical possibilities of activities that, in the Secondary School, approach the neological processes of the River Plate juvenile variety has been a discovery. At the same time, we assume that every language is essentially dynamic, so its study in the classroom requires a perspective that allows us to analyze both pragmatic purposes and the formative processes of terms and turns characteristic of said juvenile variety within the framework of applied linguistics. The dynamics of the activity consisted of the fourth-year students of Secondary School No. 34 collecting terms, expressions and expressions that they understood as belonging to their idiolect and / or the chronolect used in daily communication in order to conform a juvenile dictionary in a traditional version and in an audiovisual version to broadcast on YouTube.

**Keywords:** Dictionary - young - school - collaborative forms of learning - new technologies

**Resumo:** Explorar e caracterizar as possibilidades pedagógicas de atividades que, na Escola Secundária, abordam os processos

neológicos da variedade juvenil do Río de la Plata tem sido uma descoberta. Podemos definir neología como um “fenômeno de introdução de uma unidade lexical linguagem ou outro recurso linguístico novo, que pode ter sido criado aproveitando os recursos internos do próprio ou emprestado de uma língua estrangeira linguagem” (Cabré 2002). Por sua vez, assumimos que cada língua é essencialmente dinâmica assim que seu estudo em sala de aula requer uma perspectiva que permite analisar ambos pragmáticos fins como formantes processa termos e rotações adequadas da referida variedade juvenil no âmbito da lingüística aplicada. A dinâmica da atividade foi que os alunos do quarto ano de Escola secundaria Nº 34 irão compilar termos, frases e expressões que viram como típica de seu idioleto e/ou cronoleto usado em comunicação diária com o objetivo de

formar um dicionário juvenil na versão tradicional e em uma versão audiovisual para transmitir no YouTube.

**Palabras clave:** Dicionário - jovens - escola - aprendizagem colaborativa - novas tecnologías

(\*) **Andrea Steiervalt.** Profesora en Lengua y Literatura y Magíster en Gestión Emprendedora en Lectura y Escritura. Doctoranda de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Docente e investigadora de UdeSA/UNGS.

(\*\*) **Alexis Tagliavini.** Profesor de Lengua y Literatura y estudiante de la Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje en Universidad Nacional de Rosario.

## Enseñar para Aprender a ser. Lenguaje, cuerpo y emoción para abrir nuevas y mejores posibilidades en la educación

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Verónica A. Tallarico (\*)

**Resumen:** Tomando como modelo de abordaje la ontología del lenguaje, analizaremos la relación docente-estudiantes-docente a partir de lo que sucede a diario en un aula, con el fin de hacer conscientes el modo de comunicar y sus implicancias, no solo en los resultados académicos sino fundamentalmente en las vidas de los docentes, de los estudiantes y en sus relaciones, tanto dentro del ámbito educativo como fuera de él. Los seres humanos somos seres lingüísticos, emocionales y corporales. Consideramos que, aprenderlo para enseñarlo, aprenderlo para salir de la automatización permitirá dar un salto de calidad en las relaciones interpersonales y en el desempeño escolar.

**Palabras clave:** Lenguaje – emoción – comunicación - aprendizaje – docente - estudiante

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 243]

### Introducción

¿Qué enseñamos para aprender? ¿Qué aprendemos cuando enseñamos?

Vamos a responder estas simples preguntas a partir del análisis de la relación básica que se entabla entre el docente y los estudiantes con el fin de achicar la brecha generacional, social, profesional, que existe entre ambas partes y así generar espacios no solamente de convivencia sino también de aprendizaje, no solo de conceptos académicos sino también de cómo somos en la vida, de cómo nos relacionamos con los demás, de cómo coordinamos acciones con los otros, de cómo generamos consensos con los otros en las decisiones que tomamos para poder desarrollarnos y desarrollar junto con los demás nuestras competencias humanas, más allá de las competencias escolares.

Tomaremos como modelo el coaching ontológico, que fundamentalmente considera al ser humano, durante todo el recorrido de su existencia, como un permanente aprendiz de la vida. Desde que nacemos y hasta que morimos aprendemos. Por eso, queremos evidenciar también nuestra capacidad de aprender, de hacer car-

ne, aquello que nos permite convivir pacífica e incluso con los demás.

Por ese mismo motivo, no podemos dejar de lado que durante la clase lo que se entabla es una relación de tipo humana, más allá de lo que impongan las autoridades, el Ministerio, la currícula. Lo que básicamente se da en un aula es una relación humana y conversacional entre el docente y sus estudiantes, y entre los estudiantes. Si el fin es lograr un equipo de aprendizaje, es necesario que quien tiene el liderazgo formal en sus manos (el docente) pueda arribar a resultados que necesariamente involucran a un grupo de personas unidas circunstancialmente con un objetivo en común: todos juntos aprender y, gracias al aprendizaje logrado, atravesar el desafío planteado y, como consecuencia, pasar el año. Nos gustaría detenernos en lo que sucede a diario en esa relación que se da mediante conversaciones que involucran el uso del lenguaje, un lenguaje que no solo es oral sino también gestual, corporal y emocional, que se evidencia en la interacción entre lo que decimos, lo que pensamos, lo que mostramos y lo que sentimos.