nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

6

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA

Lengua

SEGUNDO
CICLO EGB /
NIVEL PRIMARIO

MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

6

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA

Lengua

SEGUNDO
CICLO EGB /
NIVEL PRIMARIO

MINISTERIO de EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

cfe Consejo Federal de Educación

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación
Cuadernos para el aula: Lengua 6. - 1a ed. - Buenos Aires:
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
264 p.; 22x17 cm.

ISBN 978-950-00-0627-9

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Presidente de la Nación
Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología
Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación
Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaria de Equidad y Calidad
Lic. Alejandra Birgin

Directora Nacional
de Gestión Curricular y Formación Docente
Lic. Laura Pitman

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

Área de producción pedagógica *Cuadernos para el aula*
Coordinación y supervisión pedagógica general
Adela Coria

Equipo del Área de Lengua de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
Supervisión pedagógica y coordinación
María del Pilar Gaspar

Autores
Fernanda Cano
María del Pilar Gaspar
Silvia M. González
María Isabel Latronche
Beatriz Masine

Área de producción editorial
Coordinación de Publicaciones
Raquel Franco

Brenda Rubinstein, *Asistencia de coordinación*
Ruth Solero, *Edición*
Guillermo Toscano y García, *Corrección*
Carolina Mikalef, Alejandro Luna, *Dirección de arte*
Geni Espósito, *Coordinación gráfica*
Gustavo González, *Diagramación*
Mey, Mariana Pereyra, *Ilustración*
Miguel Forchi, *Cartografía*
María Celeste Iglesias, *Documentación*

Agradecemos especialmente a las editoriales que han autorizado en forma gratuita la reproducción de las imágenes y textos incluidos en esta obra.

Presentación

En las décadas pasadas, diversos procesos económicos, sociales y políticos que tuvieron lugar en nuestro país pusieron en crisis el sentido de nuestra democracia. Aún la sociedad argentina es profundamente desigual a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio. Estamos realizando importantes esfuerzos en materia de políticas públicas que revelan indicios alentadores en el proceso de contribuir a revertir esas desigualdades. Pero ello no ha sido hasta ahora suficiente. Niñas, niños y jóvenes son parte de una realidad donde la pobreza y la exclusión social expresan todavía de manera desgarradora la enorme deuda que tenemos con ellos y con su futuro.

Las brechas sociales se manifiestan también en la fragmentación de nuestro sistema educativo, en la desigualdad de trayectorias y aprendizajes, y en las dificultades que enfrentan los docentes al momento de enseñar.

En las circunstancias más difíciles, las escuelas se sostuvieron como uno de los lugares en los que se continuó albergando un sentido de lo público, resguardando las condiciones para que hayamos podido volver a pensar en la posibilidad de un todos. Maestros y maestras redoblan sus esfuerzos, persisten en la búsqueda de alternativas, y todos los días ponen en juego su saber en la construcción de nuevas prácticas.

Al reasumir desde el Estado la responsabilidad de acompañar el trabajo cotidiano de los docentes, buscamos recrear los canales de diálogo y de aprendizaje, afianzar los espacios públicos y garantizar las condiciones para pensar colectivamente nuestra realidad y, de este modo, contribuir a transformarla.

Creemos que es preciso volver a pensar nuestra escuela, rescatar la importancia de la tarea docente en la distribución social del conocimiento y en la recreación de nuestra cultura, y renovar nuestros modos de construir la igualdad, restituyendo el lugar de lo común y de lo compartido, y albergando a su vez la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen.

Transitamos una época de incertidumbre, de cuestionamientos y frustraciones. No nos alcanza con lo que tenemos ni con lo que sabemos. Pero tenemos y sabemos muchas cosas, y estamos vislumbrando con mayor nitidez un horizonte alentador.

Como educadores, nos toca la inquietante tarea de recibir a los nuevos alumnos y de poner a disposición de todos y de cada uno de ellos nuestras mejores herramientas de indagación, de pensamiento y de creación. En el encuentro que se produce entre estudiantes y docentes reside la posibilidad de la transmisión, con todo lo que ello trae de renovación, de nuevos interrogantes, de replanteos y de oportunidades para cambiar el mundo en el que vivimos.

Lo prioritario hoy es recuperar y consolidar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro.

Frente a ese desafío y el de construir una sociedad más justa, las escuelas tienen encomendada una labor fundamental: transmitir a las nuevas generaciones los saberes y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural. Educar es un modo de invitar a los niños y a los jóvenes a protagonizar la historia y a imaginar mundos cada vez mejores.

La escuela puede contribuir a unir lo que está roto, a vincular los fragmentos, a tender puentes entre el pasado y el futuro. Estas son tareas que involucran de lleno a los docentes en tanto trabajadores de la cultura. La escuela también es un espacio para la participación y la integración; un ámbito privilegiado para la ampliación de las posibilidades de desarrollo social y cultural del conjunto de la ciudadanía.

Cada día, una multitud de chicos y chicas ocupa nuestras aulas. Cada día, las familias argentinas nos entregan a sus hijos, porque apuestan a lo que podemos darles, porque confían en ellos y en nosotros. Y la escuela les abre sus puertas. Y de este modo no solo alberga a chicos y chicas, con sus búsquedas, necesidades y preguntas, sino también a las familias que, de formas heterogéneas, diversas, muchas veces incompletas, y también atravesadas por dolores y renovadas esperanzas, vuelven una y otra vez a depositar en la escuela sus anhelos y expectativas. Nuestros son el desafío y la responsabilidad de recibir a los nuevos, ofreciéndoles lo que tenemos y, al mismo tiempo, confiando en que ellos emprenderán la construcción de algo distinto, algo que nosotros quizás no imaginamos todavía.

En la medida en que nuestras aulas sean espacios donde podamos someter a revisión y crítica la sociedad que nos rodea, y garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a los saberes que, según creemos, resultan imprescindibles para participar en ella, podremos hacer de la educación una estrategia para transformarla.

La sanción de la Ley de Educación Nacional inscribe en el plano legal ese sentido de apuesta por un futuro más justo, y plasma en sus principios y

decisiones fundamentales, un fuerte compromiso de los Estados nacional y provinciales por construir ese horizonte de igualdad al que aspiramos como ciudadanos. La definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios forma parte así de una política educativa que, en la firme perspectiva de un mediano plazo, busca garantizar una base común de saberes para todos los chicos del país. Detrás de esta decisión, existe una selección deliberada de conocimientos fundada en apreciaciones acerca de cuáles son las herramientas conceptuales que mejor condensan aquello que consideramos valioso transmitir en la escuela. También, una intención de colocar la enseñanza en el centro de la deliberación pública sobre el futuro que deseamos y el proyecto social de país que buscamos.

Es nuestro objetivo hacer de este conjunto de saberes y del trabajo en torno a ellos una oportunidad para construir espacios de diálogo entre los diversos actores preocupados por la educación, espacios que abran la posibilidad de desarrollar un lenguaje y un pensamiento colectivos; que incorporen la experiencia y los deseos de nuestros maestros y maestras, y que enfrenten el desafío de restituir al debate pedagógico su carácter público y político.

Lic. Alejandra Birgin
Subsecretaria de Equidad
y Calidad Educativa

Lic. Daniel Filmus
Ministro de Educación,
Ciencia y Tecnología

Para dialogar con los Cuadernos para el aula

La serie *Cuadernos para el aula* tiene como propósito central aportar al diálogo sobre los procesos pedagógicos que maestros y maestras sostienen cotidianamente en las escuelas del país, en el trabajo colectivo de construcción de un suelo compartido y de apuesta para que chicos y chicas puedan apropiarse de saberes valiosos para comprender, dar sentido, interrogar y desenvolverse en el mundo que habitamos.

Quienes hacemos los *Cuadernos para el aula* pensamos en compartir, a través de ellos, algunos "hilos" para ir construyendo propuestas para la enseñanza a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Así, estos Cuadernos buscan tramar algunos saberes priorizados en múltiples itinerarios de trabajo, dejando puntas y espacios siempre abiertos a nuevos trazados, buscando sumar voces e instancias de diálogo con variadas experiencias pedagógicas. No nos mueve la idea de hacer propuestas inéditas, de "decir por primera vez". Por el contrario, nos mueve la idea de compartir algunos caminos, secuencias o recursos posibles; sumar reflexiones sobre algunas condiciones y contextos específicos de trabajo; poner a conversar invenciones de otros; abrir escenas con múltiples actores, actividades, imágenes y lecturas posibles.

Con ese propósito, el Ministerio Nacional acerca esta serie que progresivamente se irá nutriendo, completando y renovando. En esta oportunidad, damos continuidad a la colección presentando un nuevo libro para el Nivel Inicial y uno para cada campo de conocimiento priorizado para el Segundo Ciclo de la EGB/Nivel Primario: uno de Lengua, uno de Matemática, uno de Ciencias Sociales y uno de Ciencias Naturales para cada año/grado. En tanto propuesta abierta, los *Cuadernos para el aula* también ofrecen aportes vinculados con otros saberes escolares. En esta oportunidad, se suma una propuesta para trabajar en los dos primeros ciclos de la escolaridad primaria en el área Tecnología. En todos los casos, siempre incluyendo reflexiones que traman los aspectos específicos de las disciplinas escolares con reflexiones sobre temas pedagógico-didácticos que constituyen renovadas preocupaciones sobre la enseñanza.

Sabemos que el espacio de relativa privacidad del aula es un lugar donde resuenan palabras que no siempre pueden escribirse, que resisten todo plan: espacio abierto al diálogo, muchas veces espontáneo, otras ritualizado, donde se condensan novedades y rutinas, silencios y gestos, lugar agitado por preguntas

o respuestas impensadas o poco esperadas, lugar conocido y enigmático a la vez, lugar de la prisa. En esos vaivenes de la práctica, paradójicamente tan reiterativa como poco previsible, se trazan las aristas que definen nuestra compleja identidad docente. Una identidad siempre cambiante -aunque imperceptiblemente- y siempre marcada por historias institucionales del sistema educativo y sociocultural más general; una identidad que nos hace ser parte de un colectivo docente, de un proyecto pedagógico, generacional y ético-político.

Desde los *Cuadernos para el aula*, como seguramente podrá ocurrir desde muchas otras instancias, nos proponemos poner en foco las prácticas desplegadas cada día. En ese sentido, la regulación y el uso del tiempo y el espacio en el aula y fuera de ella, las formas que asumen la interacción entre los chicos y chicas, las formas en que los agrupamos para llevar adelante nuestra tarea, la manera en que presentamos habitualmente los conocimientos y las configuraciones que adopta la clase en función de nuestras propuestas didácticas construidas para la ocasión son dimensiones centrales de la vida en el aula; una vida que muchas veces se aproxima, otras niega y otras enriquece los saberes cotidianos que construyen los chicos en sus ámbitos de pertenencia social y cultural.

Queremos acercarnos a ese espacio de las prácticas con una idea importante.

Las propuestas de los *Cuadernos para el aula* dialogan a veces con lo obvio, que por conocido resulta menos explorado. Pero al mismo tiempo parten de la idea de que no hay saberes pedagógico-didácticos generales o específicos que sean universales y por tanto todos merecen repensarse en relación con cada contexto singular, con cada historia de maestro y de hacer escuela.

Este hacer escuela nos reúne en un tiempo en el que subsisten profundas desigualdades. Nuestra apuesta es aportar a superarlas en algún modesto sentido, con conciencia de que hay problemas que rebasan la escuela, y sobre los cuales no podemos incidir exclusivamente desde el trabajo pedagógico. Nuestra apuesta es contribuir a situarnos como docentes y situar a los chicos en el lugar de ejercicio del derecho al saber.

Desde ese lugar hablamos en relación con lo prioritario hoy en nuestras escuelas y aulas; desde ese lugar y clave de lectura, invitamos a recorrer estos Cuadernos. Sabemos que es en el patio, en los pasillos, en la sala de maestros y maestras y en cada aula donde se ponen en juego novedosas búsquedas, y también las más probadas respuestas, aunque las reconozcamos tentativas. Hay siempre un texto no escrito sobre cada práctica: es el texto de la historia por escribir de los docentes en cada escuela.

Esta serie precisamente pretende ser una provocación a la escritura. Una escritura que lea y recree, una escritura que discuta, una escritura que dialogue sobre la enseñanza, una escritura que seguirá agregando páginas a estos Cuadernos.

El equipo de *Cuadernos para el aula*

Índice

12 Enseñar Lengua en el Segundo Ciclo
16 El lenguaje en la escuela
17 Lo que hoy sabemos, lo que hoy proponemos
17 En cuanto a la oralidad
19 En cuanto a la lectura
22 En cuanto a la escritura
27 En cuanto a la literatura
31 En cuanto a la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos
34 Comprensión y producción oral
36 Los saberes que se ponen en juego
37 Propuestas para la enseñanza
37 *¿Me permite algunas preguntas?*: las entrevistas
39 *El tema que preparamos es…* La exposición oral en grupos
40 Renarrar la novela
41 Relatar la biografía del autor
45 Una exposición sobre el mundo de los piratas
55 Acuerdos y desacuerdos: los refranes
56 ¿Qué me está diciendo?
58 Poner en tela de juicio los refranes
59 Refranes tergiversados
60 Martín Fierro
64 Lectura y producción escrita
66 Los saberes que se ponen en juego
68 Propuestas para la enseñanza
70 A. El universo de los libros: las bibliotecas
74 Comentar el texto
74 Preguntarse cómo está escrito el texto
75 Detenerse en las palabras
75 Resumir y ampliar
78 Los textos expositivos y la comparación
81 B. Los relatos de vida: las biografías
85 Cronología y toma de notas
86 Biografías apócrifas
86 C. Las lenguas
88 En el origen…
91 Las lenguas en el mundo
93 Las familias de lenguas en el mundo
94 Para comparar
95 ¿Por qué hay tantas?
97 Para comprender la situación de las lenguas americanas: la Conquista
98 Las lenguas durante la Conquista española
99 El español de América I y II
100 Las lenguas de América en la actualidad
101 “Llevar un objeto en tzeltal” y “A cuatro voces”
105 Las lenguas que se hablan en la Argentina
106 Jerigonzas
107 “La Torre de Babel” y “Un intento por remediar Babel: el esperanto”
108 “Mensajes para otros mundo: misión Voyager”

111 Cuadernillo “Las Lenguas”
150 Literatura
152 Los saberes que se ponen en juego
153 Propuestas para la enseñanza
154 La aventura de leer y los relatos de aventuras
156 Las aventuras de Huckleberry Finn
160 “Manteniendo el aliento”
161 Capítulo a capítulo
169 Otras novelas, otros viajes
171 Novelas de aventuras y cine
171 Novelas policiales
173 La aventura de escribir cuentos
180 Entre bambalinas
183 La leyenda de Robin Hood en escena
188 Preparándose para salir a escena
191 ¡Arriba el telón!
192 Más obras de teatro
192 La literatura en imágenes: las historietas
198 Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos
200 Los saberes que se ponen en juego
202 Propuestas para la enseñanza
204 Los vericuetos de la narración
204 Las voces: un tema a revisar
205 El tiempo
205 La organización temporal y causal
207 El aquí y ahora del narrador
209 Explorando las oraciones
209 El verbo, un director de orquesta
210 Los participantes que el verbo necesita
211 Con seguridad… es un verbo
212 Las oraciones “por dentro”
221 Clases de palabras
221 Los adverbios bajo la lupa
222 Decir cómo lo hizo: los adverbios de modo
223 Decir el cuándo y el dónde: adverbios y algo más
226 Palabras y más palabras
226 Palabras para aprender
227 Lo mismo, lo contrario
231 Palabras que incluyen a otras (hiperónimos)
236 Vamos por partes (familia de palabras)
241 El diccionario
243 Ortografía
244 ¿Con tilde o sin tilde?
246 Con igual sonido y distinto significado (los homófonos)
251 En diálogo siempre abierto
252 El hombre es un viviente de palabra
255 Bibliografía

Enseñar Lengua
en el Segundo Ciclo

Enseñar Lengua en el Segundo Ciclo

El hombre es un viviente de palabra. Y eso no significa que el hombre tenga la palabra, o el lenguaje, como una cosa, o como una facultad o como una herramienta, sino que el hombre es palabra, que el hombre es en tanto que palabra, que todo lo humano tiene que ver con la palabra, se da en la palabra, está tejido de palabras, que el modo de vivir propio de ese viviente que es el hombre se da en la palabra y como palabra. Por eso actividades como atender a las palabras, criticar las palabras, elegir las palabras, cuidar las palabras, inventar palabras, jugar con las palabras, imponer palabras, prohibir palabras, transformar palabras, etc., no son actividades hueras o vacías [...]. Cuando hacemos cosas con las palabras, de lo que se trata es de cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, de cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, de cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos, y de cómo vemos o sentimos lo que nombramos.

Jorge Larrosa, Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.

En muchas escuelas, en el Segundo Ciclo los chicos y las chicas se encuentran con prácticas novedosas. Se inician en "rutinas" que, de una manera u otra, comunican significados, tal como la partición marcada del horario escolar en función de una clasificación explícita de los saberes escolares. Algo semejante ocurre con las prácticas de escritura y la materialidad en que estas se despliegan. Aunque parezca secundario, el habitual pasaje del soporte cuaderno al uso de la carpeta, que suele darse en este momento, implica prácticas identitarias, de cuidado, de orden, de separaciones temáticas y correlativos usos del tiempo escolar, que se relacionan con los procesos de escolarización y del "ser estudiante", al tiempo que marcan hitos en el complejo proceso de construcción de la autonomía. "Ya son más grandes" y se los desafía a seguir conquistándola progresivamente: recorrido paulatino que reclama nuestra posición como adultos que incentivamos, apoyamos y enseñamos.

En buena medida, el logro de esa autonomía por parte de los niños y las niñas está ligado a la continua ampliación de sus posibilidades como lectores y escritores; pero, a su vez, esta ampliación requiere que su experiencia anterior con respecto a la lectura y la escritura haya sido profunda.

En el transcurso del Segundo Ciclo, este proceso de conquista de la autonomía puede vislumbrarse a partir de ciertos indicios, por ejemplo, en el creciente entusiasmo que los chicos y las chicas manifiestan por la lectura de ficción y la escritura de textos personales, o bien en su deseo de intercambiar opiniones fundadas sobre lo que leen y escriben. Otro indicio significativo es que en esta etapa participan con mayor confianza y sentido crítico en las conversaciones sobre distintos temas (tomando una posición, buscando y expresando justificaciones a esas opiniones) y a la vez manifiestan mayor fluidez y corrección en la lectura y la escritura. Y uno de los aspectos centrales en este proceso es que los chicos desarrollan sus posibilidades de desnaturalizar su relación con el lenguaje, es decir, de tomar alguna distancia de él, ya sea a través de conversaciones sobre los sentidos y formas de las palabras, expresiones y textos, o de su implicación cada vez más consciente y libre en la escritura. Tal como sugiere Larrosa, piensan "cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, cómo nombramos lo que vemos y sentimos, cómo sentimos lo que vemos y nombramos" (Larrosa, 2003 pág. 167).

Si todo lo humano está tejido de palabras, también estas se van tramando en nuestra relación con los otros. Esto se observa en los intercambios sociales en general, en los que se manifiesta de modo más o menos espontáneo. Y la escuela, en particular, constituye un ámbito privilegiado para que los niños reflexionen sobre su propia relación con el lenguaje. En este sentido, la presencia del adulto es crucial; en efecto, los niños necesitan el acompañamiento de otros, tanto para construir mayor confianza y sentido crítico como para tomar distancia respecto de las palabras y reflexionar sobre el lenguaje. En la escuela, el docente es quien cumple la función de acompañarlos, pues pone sus saberes y su aliento a disposición de los chicos a través del diálogo. "Tramarse" en diálogo significa tener en claro que las historias, las opiniones y los razonamientos de los chicos, las formas en que los expresen, los disensos que manifiesten y las preguntas que formulen no solo tienen ingreso autorizado sino que son bienvenidos. Significa, asimismo, que en el aula se producen intercambios de ideas, convicciones y emociones diferentes (en los diálogos "verdaderos" los participantes desconocen lo que el otro tiene para decirles). Significa que debe ser posible hablar cuando se quiera, pero sin que la impaciencia por participar atente contra la escucha. Significa, por último, que se debe estar dispuesto a cambiar o ampliar lo que se pensaba al comienzo de la conversación, pero sin que la prepotencia de una voz o del "lugar que ocupa" obligue a nadie a decir lo que no piensa.

El lenguaje en la escuela

Tal como señalan diversos filósofos,[1] somos seres de lenguaje. Somos conscientes de nuestro yo porque podemos nombrarnos; revisitamos nuestra historia personal, la de nuestro grupo y la de otros por medio de las narraciones que hemos escuchado y que podemos contar; nos proyectamos en el futuro y podemos imaginar alternativas porque tenemos lenguaje y hemos leído y escuchado historias; conocemos el mundo desde muy diversas experiencias, entre las que leer y escuchar son centrales.

La escuela es un lugar de lenguaje, en tanto que este es la vía privilegiada de transmisión cultural. En todas las áreas los chicos y las chicas narran historias; describen; dan sus opiniones; ensayan explicaciones sobre los fenómenos del mundo natural, sobre los sujetos y las sociedades; expresan sus emociones, sus inquietudes, sus preocupaciones. En todas hablan, escuchan, leen y escriben apropiándose de términos especializados y formas específicas de describir, explicar y argumentar. Efectivamente, el desarrollo del lenguaje oral y escrito en todas las áreas debe constituirse en uno de los ejes del proyecto escolar; solo así el proceso de alfabetización iniciado en el Primer Ciclo continúa y se afianza, y de esta manera sigue garantizando la distribución del conocimiento y se relaciona cabalmente con la igualdad de posibilidades para todos los chicos dentro y fuera de la escuela.

Ahora bien, ¿esto significa que Lengua es transversal? En el sentido de que el lenguaje oral y escrito es un instrumento privilegiado y común a todos los campos de conocimiento, sí. Pero entonces deberíamos preguntarnos cuál es la especificidad del área. Creemos que hay consenso en que el espacio de Lengua tiene como tarea fundamental poner a disposición de todos unos bienes culturales específicos: la literatura y la reflexión sobre la lengua y los textos, ambos centrales en la desnaturalización de la relación con el lenguaje. Al mismo tiempo, Lengua asume con énfasis la enseñanza de la producción y comprensión de textos orales y escritos; de ahí la presencia de los Ejes "Comprensión y producción oral" y "Lectura y escritura", cuyos aprendizajes se presentan de manera explícita en el área.

---

[1] Entre otros: Cassirer, Gadamer, Ricœur, Wittgenstein, Derrida y Rorty, con distintos énfasis y para búsquedas filosóficas diferentes.

Lo que hoy sabemos, lo que hoy proponemos

El lenguaje, la lectura y la escritura han sido temas de reflexión en muy diversos campos del conocimiento que asumen perspectivas diferentes entre sí. Desde siempre, pero con más énfasis durante los últimos veinte años, la didáctica de la Lengua ha integrado estas reflexiones, en un intento –muchas veces logrado y otras no– de conjugarlas para pensar la enseñanza. Por lo demás, como en cualquier campo de conocimiento, las afirmaciones didácticas se van modificando a lo largo del tiempo, en reconstrucciones sucesivas que también asumen un "aire de época", porque se relacionan con las ideas pedagógicas de orden más general, que también varían en el tiempo.

De ahí el título: "Lo que hoy sabemos...", porque queremos enfatizar la idea de que lo que hoy se sabe o se piensa puede modificarse en el futuro. Sin embargo, esto no implica que no contemos con varias certezas y convicciones, y mucho menos que todas las de otras épocas hayan perdido validez. Hacia ellas vamos.

En cuanto a la oralidad

Los chicos que inician su recorrido en el Segundo Ciclo ya han aprendido a desenvolverse en el espacio escolar, cuyas formas de comunicación son diferentes de las de otros ámbitos. Durante los primeros años, la escuela ha asumido la responsabilidad –y, por lo tanto, la tarea– de lograr que se apropien de nuevas palabras, temas y formas de decir, que en algunos casos pudieron entrar en conflicto con sus saberes extraescolares. Por eso, la escuela siempre ha buscado tender puentes con los saberes que cada niño trae consigo al comenzar su itinerario educativo formal. Sin embargo, la institución escolar también les brinda la posibilidad de acercarse a nuevos conocimientos y afianzar lo que ya saben. Esto no solo les permite conversar con personas fuera de su círculo familiar o barrial, sino también usar la lengua para informarse, aprender, expresar ideas y sentimientos, inventar nuevos mundos; aprender a contar y a describir mejor, a explicar, a opinar.

Por consiguiente, nuestro objetivo en Segundo Ciclo es ahondar en esos saberes, conjugando espacios de **conversación a propósito de lo que se lee y escribe** con momentos destinados específicamente a que los chicos aprendan a desenvolverse frente a nuevos interlocutores, por ejemplo, en las **entrevistas** y en formatos no dialógicos como la **exposición oral**. Es importante recordar que esta última supone su formación como estudiantes: la escucha de exposiciones a cargo del docente y de sus compañeros se articula necesariamente con la conversación y con formas de registro de lo escuchado (por ejemplo, la toma de notas); estas formas, aún incipientes en los primeros años, permiten que desarrollen prácticas de escucha cada vez más reflexivas. Si bien el

desarrollo de la oralidad en la escuela está muy imbricado con los textos escritos (véanse los *Cuadernos para el aula* de Primer Ciclo), los géneros orales que se suman en Segundo Ciclo (la entrevista y la exposición oral) requieren aún más esta interrelación, en tanto suponen numerosas e intensas articulaciones con la lectura y la escritura. De ahí que estos géneros orales sean abordados de manera sistemática en este ciclo, pues se considera que los niños ya han desarrollado cierta autonomía y fluidez para leer y escribir, y que ya son capaces de tomar cierta distancia crítica frente a los textos. Por ejemplo, las entrevistas requieren informarse sobre un tema, preparar las preguntas y tomar notas; todas acciones para las que se lee y escribe. De la misma manera, el trabajo con la exposición oral requiere momentos de escritura (por ejemplo, tomar notas al escuchar o para preparar la exposición) y de lectura (en los momentos de preparación).

La presencia de nuevos géneros orales no implica que dejemos de lado aquellos focalizados en Primer Ciclo: descripciones, instrucciones y, sobre todo, narraciones. Si bien la **narración** es central en el Primer Ciclo, su tratamiento no se limita a esta etapa. Por el contrario, la narración se trabaja a lo largo de toda la escolaridad, con niveles de complejidad creciente: renarraciones de historias leídas, escuchadas o presentes en el cine o la televisión, invención de narraciones a partir de diferentes consignas lúdicas, reformulaciones de relatos a partir del cambio de narrador, alteraciones en el orden cronológico, etc. De la misma manera, las conversaciones que se producen en el aula van asumiendo diferentes niveles de complejidad a lo largo de toda la escolaridad, ya que progresivamente estos intercambios se basan en temas más alejados de la realidad cotidiana y suponen mayores niveles de abstracción. Además, porque el docente propicia que los niños realicen aportes más extensos y que incluyan procedimientos lingüísticos particulares (comparar, ejemplificar, justificar, etcétera).

En un aula donde hay espacio para distintas conversaciones, para el cuchicheo, para el intercambio, para la duda y para las objeciones, se crea un clima que permite que los chicos desarrollen su oralidad. Sin embargo, sabemos que la abundancia de intercambios no basta: también es fundamental la intervención del docente que atiende al grado de participación de cada niño o niña, a la comprensión que van alcanzando y a la calidad de sus producciones; es importante, asimismo, que desarrolle estrategias variadas para que las producciones de los chicos sean cada vez más ricas, complejas y precisas. Por consiguiente, el maestro no es simplemente alguien interesado en lo que sus alumnos dicen (claro que sin un interés genuino cualquier intervención carece de sentido), sino que es alguien que les enseña a “decir” más y mejor.

En cuanto a la lectura

A lo largo del Primer Ciclo, los niños van logrando desenvolverse como lectores, en un doble sentido: por un lado, comienzan a incorporar las convenciones de lo escrito para leer de forma autónoma; por otro, van aprendiendo a moverse con mayor autonomía en la biblioteca, a conversar con cierta desenvoltura sobre lo que se lee y a elegir lecturas que los desafían y les interesan. En cuanto a los textos literarios, en esta etapa los niños no solo reparan en "lo que dice" el texto, sino que además comienzan a prestar atención a ciertos juegos del lenguaje, a algunos personajes típicos y a las convenciones de los géneros literarios.

Así pues, de acuerdo con la perspectiva asumida en los *Cuadernos para el aula* de Primer Ciclo, el proceso de alfabetización no consiste en pasar de las letras a las palabras, y de las palabras a las oraciones hasta llegar a los textos. Por el contrario, un genuino proyecto alfabetizador debe incluir a los niños desde un principio como lectores de textos completos. A tal efecto, el maestro de Primer Ciclo organiza situaciones de exploración del material escrito, de lectura en voz alta y de lecturas compartidas, en las que asume la lectura de unas zonas del texto y los niños leen otras por sí mismos. A través de estas situaciones, los chicos van ganando autonomía, ya que los docentes les van delegando paulatinamente responsabilidades sobre la lectura, y la conquista de esa autonomía los entusiasma para seguir leyendo, porque la lectura es más placentera cuando se presenta un desafío que podemos sortear.

Ahora bien, esta conquista paulatina de la autonomía no supone que en el Segundo Ciclo se abandonen ciertas prácticas habituales del Ciclo anterior como, por ejemplo, la lectura en voz alta por parte del maestro. La **voz del maestro que lee en el aula** es quizá uno de los modos más poderosos para instaurar una comunidad de lectura. Si ser-lector-en-comunidad es participar activamente de un grupo en que la lectura es objeto de deseo, de intercambio, de goce y de desafío compartido, esa voz del docente que lee es uno de los ejes alrededor de los cuales circula la palabra leída. El docente de Segundo Ciclo, como lector entusiasta que en cada acto de lectura pone en juego toda su pasión, puede transmitir sentidos con los tonos de voz, con los ritmos (lee más rápidamente unas zonas, en otros casos lo hace detenidamente), con los silencios. Al leer para los niños, el maestro también relee o comenta lo que lee cuando advierte que hay alguna zona especialmente interesante (por su contenido o por la manera en que está expresada o porque simplemente le gustó mucho) o bien cuando considera que resulta más difícil de comprender; y, por supuesto, también acepta y valora las interrupciones de los chicos que preguntan o comentan algo respecto de lo que se lee. Esas decisiones durante la lectura no solo colaboran para que todos se sumerjan en el texto y lo vayan comprendiendo, sino que también resultan un modelo de cómo los lectores vamos

tomando distintas decisiones cuando leemos (por ejemplo, leemos más pausadamente una definición o un ejemplo, porque necesitamos darnos más tiempo para entender). En otras palabras, que los niños puedan leer textos de manera autónoma no significa que deba interrumpirse la lectura en voz alta por parte del maestro. Por el contrario, justamente es en esas lecturas compartidas donde se juega la posibilidad de seguir construyendo una comunidad de lectores, y es en esos momentos cuando se les acercan textos más complejos que los que pueden leer solos.

El desarrollo de la afición o el gusto por la lectura descansa, en gran medida, en la participación asidua en situaciones que permiten compartir lo leído, las emociones que la lectura produjo y las opiniones y comentarios que genera. Como señala Graciela Montes: "El lector busca al lector, y los vínculos entre lectores generan lectura; hay que habilitar la construcción de redes y ciudades lectoras, ricas, variadas y flexibles, siempre en obra" (Montes, 2001, pág. 79).

Se trata, entonces, de generar **espacios de diálogo sobre lo que todos van leyendo** en el aula o en la biblioteca, espacios que no necesariamente parten de una pregunta formulada por el docente, sino de las asociaciones que los propios chicos van realizando. Esos momentos provocan la lucidez lectora solo cuando se ofrecen buenos textos, literarios o no, que plantean desafíos a la inteligencia y a la imaginación. Además de estas conversaciones sobre los textos que se leen en el marco de la escuela, es importante hablar de otros libros, películas, historietas, series, que los chicos o el docente quieran comentar. Compartir lo que "estoy leyendo..." y hacer referencia, aun de manera fragmentaria, a cuentos, poemas, novelas, obras de teatro, películas, historietas, series, muestra la vastedad del universo de lecturas posibles y convoca a los chicos desde la pasión por el conocimiento, por la ficción, por la lectura, por la palabra.

Cuando afirmamos que los niños deben continuar con el aprendizaje de la lectura, queremos decir que ese aprendizaje también implica, por ejemplo, que comiencen a **moverse con mayor soltura en las bibliotecas**. En otras palabras, el progreso de los chicos y las chicas en la autonomía lectora supone que dispongan de mayor cantidad de saberes para la búsqueda y elección de materiales escritos. En este sentido, es interesante continuar en Segundo Ciclo con las "mesas de libros", es decir, momentos en los que el maestro y sus alumnos van a la biblioteca o solicitan un importante número de libros, con el propósito de explorar libremente los materiales. De esta manera, los chicos tienen la oportunidad de hojear libros, leer y dejar de leer, comentar, elegir uno para leer allí o en sus casas. Si tenemos en cuenta que es probable que la mayoría de los niños que ingresan a Segundo Ciclo no se mueve aún con la suficiente solvencia en este espacio, es conveniente que el docente y el bibliotecario continúen oficiando de mediadores y de guías. Esto supone, entre otras cosas, ayudarlos a manejar principios básicos de clasificación de los textos (por géneros, por áreas de conocimiento, por temáticas, por autores, etc.) y

conocer el acervo. Además, la orientación brindada por el maestro o por el bibliotecario les transmite la seguridad de que en el futuro, cuando tengan que consultar materiales o quieran leer en bibliotecas dentro y fuera de la escuela, podrán contar con alguien que oficiará de mediador.

La frecuentación asidua de la biblioteca de la escuela o de otra biblioteca cercana y la participación en las mesas de libros se asientan en el convencimiento de que **es fundamental la lectura de libros**. El trabajo con libros supone una relación diferente con lo escrito, ya que el lector necesita moverse entre índices, títulos y subtítulos, y así toma conciencia de que cada libro es una "totalidad" que lo está esperando para seguir leyendo. Además, la lectura no es ajena a la corporeidad, a las texturas de las hojas y de las tapas, a los colores y a los matices, al abrir, cerrar y hojear de contrabando. Un libro permite ser escudriñado, abierto al azar... El libro conserva cierto aire de "cofre", de enigma que promete ser descubierto.

Además de la lectura frecuente de muchos y variados textos, es importante generar situaciones que permitan que los niños desarrollen **habilidades lectoras estratégicas**, tales como la construcción de inferencias, la consideración de los paratextos, la consulta a otros materiales (por ejemplo, los diccionarios), las maneras de inferir el significado de las palabras nuevas para ellos, el detenimiento en las connotaciones y en distintas operaciones retóricas de los textos (definiciones, metáforas, etc.), entre otras. Asimismo, si bien no es el único signo de progreso en la lectura, es importante que al finalizar el Ciclo todos logren leer de manera fluida y con entonación. A tal efecto, el docente selecciona textos y actividades para que los chicos pongan en juego distintas estrategias lectoras. Recordemos que el Segundo Ciclo es un momento de amplias posibilidades para el desarrollo de la lectura, siempre y cuando se presenten cada vez nuevos desafíos.

Por último, recalcamos la enorme **potencialidad de la literatura**, y por tanto su centralidad dentro del universo de lecturas que se proponen en el área. Por muy obvia que parezca, esta afirmación es necesaria puesto que a veces la inclusión de textos literarios en la escuela suele reducirse a unos pocos y pálidos cuentos por año.

La literatura ha sido definida como un género secundario,[2] no porque sea un género "de segunda categoría", sino porque es un discurso que reelabora todas aquellas formas del lenguaje presentes en los llamados "géneros primarios", es

[2] Véase Mijaíl Bajtín (1989), "El problema de los géneros discursivos", en: *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

decir, en los textos usuales de la comunicación cotidiana. Por su particular trabajo con el lenguaje, los textos literarios son sin duda alguna un trampolín para la lectura de textos correspondientes a cualquier género discursivo. Un lector que busca construir sentido, que necesita, que desea leer, se constituye en una relación asidua con los textos literarios.

En cuanto a la escritura

Si los primeros años de la escolaridad han sido potentes en cuanto al desarrollo de la escritura, en 4° año/grado los niños ya escriben de forma autónoma textos que pueden ser comprendidos por ellos y por otros. Esto significa que ya han alcanzado los conocimientos iniciales sobre el sistema de escritura y la normativa, y también cierta conciencia acerca de las diferencias entre los estilos de comunicación oral cotidiana y los de los textos escritos. Por consiguiente, los niños suelen elegir intencionadamente algunas "formas de decir" que consideren más adecuadas para sus textos, en especial cuando trabajan con ciertos géneros discursivos. Una trayectoria alfabetizadora exitosa supone que la escritura de textos, en colaboración con el docente, en pequeños grupos y autónoma, ha sido una práctica habitual desde el primer año de la escolaridad.

Cuando decimos que los chicos deben seguir aprendiendo a escribir durante el Segundo Ciclo, nos referimos a la posibilidad de que escriban **textos más demandantes** por su extensión, por las características del género que enmarca la escritura, por el tipo de temas sobre los que se escribe, por los recursos que se ponen en juego (inclusión de diálogos, descripciones, fundamentaciones, comparaciones, ejemplos, etc.). Al mismo tiempo, a lo largo del Segundo Ciclo, van desarrollando las posibilidades de revisar sus propios textos, es decir, no solo consolidan la práctica de la relectura y de la corrección de los escritos (que comienza ya en el Primer Ciclo), sino que lo pueden ir haciendo de manera más consciente, es decir, apelando a los aspectos de la normativa que van aprendiendo.

Con estos fines, en un aula de Lengua se entrecruzan **diversas formas de trabajo** –escritura colectiva, en pequeños grupos, individual– al mismo tiempo que se profundiza en el sentido de la escritura, en términos de la valoración de los procesos además de los productos, y la vivencia del desafío que constituye poner en texto las ideas, sensaciones, sentimientos, deseos. Las prácticas de lectura se entrecruzan también con las de escritura, y constituyen así un disparador potencial del deseo de escribir.

En toda situación de escritura se ponen en juego saberes de distinto tipo. Esquemáticamente, diríamos que ese esfuerzo se orienta a resolver "qué digo" y "cómo lo digo". En términos un poco más complejos, Maite Alvarado plantea esta cuestión con respecto a la enseñanza:

El desafío, en una situación de escritura, puede plantearse tanto desde el contenido (una tarea que demande un cruce inesperado o una relación nueva entre conceptos conocidos) como desde las restricciones retóricas (la exigencia de producir un texto que se encuadre en un género distinto a los habituales o se dirija a un auditorio nuevo, por ejemplo). En este último caso, se plantea un problema retórico al escritor, y la restricción que el problema implica lo obliga a buscar recursos, modos de decir, lo que incide a su vez en la representación del contenido.

La enseñanza de la escritura entendida como desafío y basada en la resolución de problemas requiere un cuidado especial en la formulación de las consignas, esos enunciados que circunscriben el problema que el alumno deberá resolver escribiendo.

Maite Alvarado, "La resolución de problemas", en: El desarrollo de capacidades para enfrentarse y resolver problemas: una prioridad pedagógica, *Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2002 (Fragmento).*

Así pues, toda **consigna de escritura** debe permitir que los niños reflexionen acerca de para qué se escribe, para quién (aunque esto no sea pertinente para todos los géneros), quién escribe (en el caso de las consignas de simulación de situaciones comunicativas, por ejemplo en las cartas literarias), qué temas o aspectos es necesario incluir y de qué modo. Esto significa orientar a los chicos de manera "natural" hacia ciertas elecciones de contenidos, formas y recursos que resuelvan el problema retórico planteado. Por eso, es muy importante que pongamos especial cuidado en la forma en que se presentan las consignas de escritura: debemos plantearlas de manera tal que se pueda comprender con claridad lo que estamos solicitando; en este sentido, deben ser lo suficientemente abiertas como para que permitan resoluciones diferentes y, al mismo tiempo, lo suficientemente cerradas como para que todos puedan representarse qué se espera. Al contrario de lo que muchas veces se supone, es fundamental que las consignas de escritura presenten restricciones (relativas al tema, al destinatario, a la voz del enunciador, a los recursos que se incluyen, etc.); estas limitaciones permiten que los niños se representen con mayor claridad la tarea y el texto que van a escribir. Por lo demás, desde un punto de vista operativo, las consignas permiten que en el momento de socialización de los escritos se comenten los textos en función de estas restricciones iniciales, es decir, permiten que se pueda dialogar entre todos y analizar si el texto se acerca, se aleja, transgrede o resignifica lo solicitado.

Si queremos que los chicos avancen en su escritura, no basta con disponer de una interesante batería de consignas o con involucrarlos en proyectos de escritura más amplios (revistas escolares, carteleras, diarios de lector, correspondencia frecuente con niños de otras escuelas o con personas a quienes se

informa, solicita o consulta, etc.). También es importante **ir sistematizando logros y problemáticas** de distinto tipo. Para eso, una situación privilegiada es aquella en que, con la coordinación del docente, los niños revisan en el pizarrón fragmentos de textos escritos por ellos (o por otros niños que no pertenecen al grupo), con el fin de escribir nuevas versiones de un texto o de un fragmento de texto. Entre otras cosas, esta tarea supone conversar sobre aspectos referidos al vocabulario, a la puntuación, a la organización de las oraciones, a la adecuación del registro al género al que pertenece el texto, etc.; no debemos olvidar que todas estas son cuestiones específicas que suelen ponerse en juego a la hora de escribir y revisar.

Corregir o no es un tema de discusión que recorre el campo disciplinar de la didáctica de la lengua y la literatura, la pedagogía y la didáctica, no solo en el área sino también en otros espacios curriculares. La mirada pedagógica reconoce en el centro de ese debate problemas vinculados, entre otras cosas, con la construcción de la autoridad en el aula, la referencia de los adultos, la perspectiva de los sujetos, su construcción identitaria subjetiva o grupal, el reconocimiento o no de sus historias culturales; las huellas que vamos dejando a través de las marcas en los cuadernos no son ajenas a nuestra consideración de su subjetividad y a nuestra percepción respecto de la posibilidad de su aprendizaje, entre otros tópicos relevantes. La tarea del docente implica posicionarse ante estas cuestiones al mismo tiempo que tener en cuenta que los maestros también somos depositarios de demandas familiares, demandas que condensan expectativas heredadas o novedosas en relación con el lugar de la escuela. Aun cuando intentemos posicionarnos en un lugar equidistante, de una manera u otra siempre tomamos alguna decisión sobre la manera en que debemos intervenir en los textos de los chicos. Para hablar de posiciones extremas, por momentos oscilamos entre no corregir, suponiendo que eso puede desalentarlos, y abarrotar sus textos con marcas que dan cuenta de nuestra presencia y de parámetros de valoración más o menos canónicos.

A nuestro juicio, es posible construir un enfoque de la **corrección** que nos corra de un planteamiento dilemático de la cuestión, para asumirla como un **medio para orientar la reescritura**. Por cierto, adoptar esta perspectiva constituye un verdadero desafío. Ahora bien, solicitar la reescritura de un texto no significa borrar las huellas de los procesos de construcción de los chicos; por el contrario, este tipo de "corrección" significa ponerlos en situación de reconocer la provisionalidad de cualquier texto, haciendo transparentes diversas formas posibles de resolución.

Para esto, el docente puede acordar con los niños algún código de corrección compartido, que dé pistas suficientemente claras para que ellos puedan resolver de forma autónoma los problemas señalados (por ejemplo, uso de mayúsculas, ortografía, signos de puntuación). Sin embargo, un código de corrección compar-

tido no alcanza para comunicar todas las sugerencias necesarias. De hecho, ciertas cuestiones no se pueden subsumir en ningún código: cuando les formulamos preguntas sobre algún dato que falta (por ejemplo, la causa por la que ese personaje estaba "justo ahí", la referencia de algún pronombre) o cuando sugerimos ampliaciones (incluir un parlamento en un diálogo o algunos adjetivos para calificar algún personaje, desarrollar más la resolución del conflicto para que la historia no termine abruptamente, etc.). En esos casos, es preferible que hagamos nuestros comentarios en forma oral o por escrito (por ejemplo, en forma de nota al pie, para no interrumpir el texto del niño y hacer más claras las sugerencias).

Como todos sabemos, cuando escribimos vamos haciendo distintas **versiones** antes de llegar al texto definitivo. Es muy interesante conservarlas y volver a ellas cada tanto, como hacen los escritores de oficio; y al releerlas sin duda reviviremos con cierto asombro las variaciones del proceso de escritura. A veces ciertos papeles sueltos que abrochamos, un cuaderno provisorio o un anotador que actúa como soporte de nuestro bosquejo o "borrador" nos permiten guardar trozos de nuestras escrituras, de nuestras memorias de escritores. En este sentido, es interesante que esos borradores no se rompan una vez que se ha llegado a la versión final, sino que se conserven no solo para contrastar las versiones de los trabajos, sino para que cada tanto los chicos como el docente puedan observar las idas y vueltas –progresos, marchas y contramarchas– en la escritura.

Al comienzo de este apartado nos referimos a las **formas de agrupamiento** posibles para la escritura (colectiva, grupal, individual). El docente de Segundo Ciclo puede proponer actividades de **escritura colectiva** con su coordinación cuando el propósito es que los chicos escriban dentro de un género discursivo que no se ha abordado previamente o bien cuando se pretende trabajar focalizando algún procedimiento particular (por ejemplo, comparación, inclusión de diálogos), o incluso cuando se propone la escritura sobre un tema de cierta complejidad. Todas estas situaciones nos brindan la oportunidad de ir modelando la tarea, haciendo preguntas y comentando las decisiones que se toman entre todos. Por ejemplo, si nunca antes han trabajado con la escritura de cartas formales, al escribir entre todos podemos ir señalando que estos textos requieren una forma particular de referirse al destinatario y al remitente; que tienen un formato específico y unas frases convencionales, mientras vamos eligiendo el orden que damos a las ideas, las palabras, la puntuación. Al proponer una actividad de escritura colectiva, es conveniente que primero se promueva un diálogo entre todos, pues las ideas sobre lo que queremos escribir a menudo surgen en el marco de una conversación. Este pensar "colectivo" constituye una suerte de "borrador oral" del que podemos ir tomando notas en los cuadernos, en las carpetas o en el pizarrón, de modo que en el momento de la redacción podamos volver a ellas.

Ahora bien, en estas situaciones de escritura colectiva, la palabra del docente tiene un lugar especial, específico. Podemos ir verbalizando los hallazgos (un giro inesperado en una historia, un nombre musical para el personaje de un cuento, una réplica desopilante en un diálogo, una palabra lo suficientemente formal para una carta que requiere ese tipo de registro, etc.) y también preguntar y repreguntar para que ese borrador se vaya enriqueciendo con los aportes de todos.

En cuanto a la **escritura en pequeños grupos**,[3] la riqueza de esta modalidad radica en que los chicos necesitan ponerse de acuerdo sobre lo que van a escribir y sobre cómo hacerlo. Esto genera conversaciones muy interesantes en torno del tema elegido, la coherencia del texto, el estilo y también en relación con el vocabulario, la ortografía y la puntuación. Se trata de momentos productivos, en los que los chicos necesitan releer permanentemente en voz alta para "no perder el hilo", para acordar el texto y para ir revisando a medida que escriben. En estos casos, el docente es la persona a quien espontáneamente consultan cuando tienen dudas. En ciertas ocasiones, los docentes observamos que esta modalidad de trabajo puede generar que uno de los niños tome la voz cantante del grupo y que otros se desvinculen de la tarea. Esto puede ocurrir en cualquier trabajo grupal: rápidamente hay alguien que toma la lapicera y asume el lugar de coordinador. En principio, esto no quiere decir que los otros chicos no estén participando y aprendiendo. Sin embargo, para lograr la implicación de todos los miembros de un grupo de escritura es preferible optar por parejas o tríos, de manera que todos sean protagonistas, que todos puedan aportar algo a la tarea y que la voz de ningún chico se pierda en "la muchedumbre"; esta suele ser una estrategia que nos ayuda a resolver ese centramiento en uno o en pocos. Otro camino sería adjudicar diferentes tareas a cada uno de los miembros del grupo. Por ejemplo, cada vez que proponemos una consigna, podemos pedir que uno de los niños escriba todas las sugerencias de sus compañeros. Esto requiere que ese chico lea en voz alta aquello que escribe a medida que los otros le dictan, siempre recordando que es conveniente un primer momento de discusión grupal para lograr acuerdos generales. Para otras tareas de escritura, el docente puede pedirles que roten los roles que han asumido en situaciones de escritura grupal anteriores.

Por otra parte, el trabajo en grupos pequeños también permite la socialización de los textos, dado que reduce el número de textos para leer y para comentar. Aquí nuestro desafío es alentar la participación, ayudarlos a interpretar, repreguntar,

[3] En el caso de los plurigrados, la escritura en pequeños grupos es una forma interesante de que los más chicos puedan implicarse en situaciones de escritura con sus compañeros de años superiores.

sugerir y, frente a los comentarios de los chicos que escuchan la lectura de los textos producidos, organizar la puesta en común, "suavizar" los comentarios excesivamente categóricos, reestructurar, destacar alguna zona del texto en función de los distintos aportes. Por lo demás, esta puede ser una buena oportunidad para que el señalamiento del error no sea el único propósito de la socialización de los textos ni el único lugar que ocupe el docente.

En cuanto a la **escritura individual**, sabemos que para los chicos la posibilidad de contar sus propias historias o de expresar sus puntos de vista en situaciones de escritura personal constituye un verdadero desafío, que supone que cada uno "luche por encontrar su voz propia"; y esa es, sin duda, una cuestión nada menor en los procesos de conformación de la subjetividad. Como sabemos, esa voz propia siempre incluye ecos de las voces de otros: la familia, los pares, los medios de comunicación, las lecturas que los han atrapado, etc. La escritura individual no supone una clase silenciosa y un orden imperturbable: cuando los chicos escriben, juegan con el lenguaje, aprenden y reflexionan. Lo habitual es, entonces, el murmullo de ese releer en voz baja para sí mismos cuando quieren regodearse con sus propias palabras o controlar lo que escribieron. También se escuchan las voces de los que le preguntan al compañero o al maestro alguna expresión o palabra que "tienen en la punta de la lengua", o de quienes consultan alguna duda ortográfica. Son frecuentes y bienvenidos los movimientos de aquellos que van a consultar los diccionarios o a mirar o a leer algún libro de la biblioteca del aula para buscar algún dato o para "inspirarse" tomando "de contrabando" ideas o frases de algún texto, o quienes se acercan a los carteles donde figuran ayudas para escribir.[4] Esto es lo que hace cualquiera que escribe, cuando consulta libros de ficción, enciclopedias, prensa y diccionarios, y también cuando da a leer sus escritos a otros para que se los comenten.

En cuanto a la literatura

La literatura brinda un espacio protegido para vivir alternativas frente a los límites de la propia vida; incita a la reflexión acerca de la propia experiencia; amplía la mirada y la comprensión de los otros y de otras culturas al sumergirnos en otras maneras de sentir, de pensar, de decir; expande las posibilidades sobre las formas de ver y de contar la realidad; permite, más que otros discursos,

[4] Véanse los Ejes "Lectura y escritura" y "Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos" de *Cuadernos para el aula: Lengua 4, 5* y *6*.

detenerse en el espesor de las palabras; nos sumerge en paisajes y tiempos a los que no accederemos por experiencia directa; nos convoca como miembros de una tradición cultural.

La literatura es un discurso, una práctica cultural milenaria que mira la realidad y la afronta sin obviedad. La literatura como escritura es el lugar donde los hombres reflexionan profundamente sobre los orígenes y misterios de la vida y del mundo en clave de ficción, de simbolización, vale decir de desplazamiento. Y esas formas especiales de trabajar el lenguaje requieren una forma de leer en la que el lector se compromete integralmente. La literatura pide un lector que se emocione, que reflexione, que suelte su imaginación para la construcción de mundos posibles, que se detenga a interrogar y disfrutar las palabras.

Desde la modernidad, la familia ha sido una de las primeras instituciones en configurar las prácticas vinculadas con la literatura. Al respecto, Yolanda Reyes, escritora y mediadora cultural colombiana, ha dicho que la familia es como un "nido de lectura".[5] Ella es la encargada de poner en contacto a los niños con el mundo simbólico de la literatura, desde las nanas, corros y retahílas hasta los cuentos narrados antes de dormir o a la luz de las fogatas. Es en un espacio íntimo, próximo, y rodeados de afecto y contención, donde niños y niñas descubren que existen juegos de lenguaje e historias que se apartan de la "premura del día". Y, en ocasiones, también en el hogar cuentan con la posibilidad de recluirse, a solas, con un libro.

La segunda institución social encargada de formar lectores es la escuela, que desde las salas de Jardín y el Primer Ciclo ofrece oportunidades para la escucha y la lectura de narraciones y poemas, así como para la participación en situaciones con juegos de lenguaje. En Segundo Ciclo se trata, entonces, de **profundizar la formación de los niños como lectores de literatura**.

Una escuela que se propone esta formación ofrece continuas oportunidades para que los chicos lean **gran cantidad de textos literarios**. El número de obras leídas es fundamental, porque permite construir un horizonte de expectativas contra el que se proyecta cada nueva lectura. Algunos ejemplos: al leer "había una vez" en el comienzo de un relato, el lector que haya leído numerosos relatos maravillosos reconocerá de inmediato que se le propone un pacto de lectura específico; solo es posible advertir los desvíos que propone la parodia, y por lo tanto leer desde esa clave, si se han leído textos no paródicos del mismo género; las palabras "pirata" o "bucanero" despiertan resonancias solo cuando el lector se ha "embarcado" en varios viajes de las novelas de aventuras.

---

[5] Véase Yolanda Reyes (2001), "La bebeteca. Un nido para la formación de primeros lectores", en: *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*, N° 16, pág. 4. En algunos de sus textos, la autora hace referencia a la noción de "nido de lectura" o "nido para la lectura".

La modalidad de lectura extensiva de literatura incluye textos seleccionados por el docente y de libre elección. En cuanto a los primeros, es el maestro, conocedor de la literatura y de su grupo, quien selecciona aquellos textos que considera fundamentales, por iniciadores, para que los chicos amplíen ese horizonte de expectativas ya mencionado. Además, como no todos tenemos los mismos intereses, es conveniente que el maestro promueva las elecciones personales. A tal efecto, puede propiciar instancias en las que los chicos se pongan en contacto con el acervo de la biblioteca de la escuela o de las bibliotecas de la zona. Solo si les facilitamos el libre acceso a muchos y variados libros, los chicos podrán realizar verdaderas elecciones; en caso contrario, muchos verán reducidas sus posibilidades de conocer títulos que no se encuentran a su disposición. Ahora bien, el maestro, en tanto mediador, no es un mero espectador de esas elecciones, sino alguien que orienta, sugiere, relata partes de la historia de una novela, cuenta anécdotas sobre el autor, lee las primeras líneas de un libro para sus alumnos, comenta sus lecturas, propicia momentos de conversación acerca de lo que cada uno está leyendo; en otras palabras, brinda pistas para que cada uno encuentre qué leer.

Para que la escuela se convierta en una comunidad de lectura, no alcanza con que todos lean de manera aislada. Tanto en el aula como en la biblioteca, es importante que el maestro o la maestra abran el espacio de lectura de literatura para un abordaje específico de textos seleccionados de manera meditada, en una forma de trabajo que pone el foco en la construcción de sentido de los textos.

La lectura en el aula supone una cuidadosa **selección**: en el siempre escaso tiempo escolar, solo vale la pena detenerse en **textos que sean potentes** por su calidad literaria y por las resistencias que oponen a la lectura. No todos los libros para niños tienen estas características. De hecho, se encuentran en el mercado editorial abundantes ejemplos de materiales que recurren a estereotipos en las imágenes y en las historias, y que no tienen una ambición estética. En consecuencia, hallar un libro para niños que valga la pena supone descartar muchos en el camino. En esa selección, el docente pone en juego tanto su conocimiento sobre títulos, autores y editoriales como sus saberes acerca de la literatura, que le permiten juzgar de manera consciente los méritos de unas obras por sobre otras.

En este sentido, la lectura colectiva de un texto literario es verdaderamente interesante solo cuando ese texto provoca cierta **resistencia**, es decir, cuando es un poco más difícil que lo que los chicos pueden leer solos. En otras palabras, los textos a explorar en clase son aquellos que incitan a conversar porque no todo ha quedado claro.

¿Qué tipo de trabajo en el aula focaliza la construcción del sentido de los textos? Básicamente, la **conversación sobre lo que se lee**, en la medida en que los intercambios permiten ampliar lo que cada uno piensa al escuchar lo que comentan los compañeros. Y en estas conversaciones el maestro es quien va

abriendo posibilidades para que los chicos expresen lo que piensan y lo justifiquen "texto en mano". Al mismo tiempo, el docente ayuda a que los chicos vayan haciendo preguntas y comentarios cada vez más complejos, es decir, los ayuda a que las búsquedas de sentido vayan más allá de lo que cada uno pueda pensar solo y a que lo expresen de manera más fundada. Como señala Teresa Colomer, "compartir la lectura significa socializarla, o sea, establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural que la interpreta y valora. La escuela es el contexto de relación donde se tiende ese puente y se brinda a los niños la oportunidad de cruzarlo" (Colomer, 2005, pág. 199).

En esas conversaciones, detenerse en el significado de las palabras o expresiones, en los recursos propios del lenguaje poético, en la voz del narrador, en el género literario o en tantos otros aspectos propios de la comprensión y análisis de textos es pertinente en el marco de la búsqueda de sentido del texto y de la experiencia de leerlo. La identificación de metáforas o la reflexión acerca de las partes de las narraciones no pueden ser, entonces, el punto de partida; estos conceptos solo cobran sentido en situaciones de conversación, en las que estas y otras nociones teóricas permiten echar luz sobre lo que se está leyendo. Y todo lo que se diga en esos diálogos constituirá un vocabulario compartido, que puede ser útil en el futuro, para otras conversaciones sobre otros textos.

Por otra parte, promover la **escritura** de los niños a partir de textos literarios también permite que se acerquen al sentido de esos textos y a sus modos de construcción. De hecho, escribir provoca habitualmente una mayor lucidez lectora. Como sabemos, la escritura es una herramienta intelectual que propicia el desarrollo del pensamiento, pues promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso. En este sentido, las consignas de escritura inspiradas en textos literarios leídos permiten que los chicos se tomen un tiempo para reflexionar acerca de lo que ese texto les hace imaginar y pensar. Cuando hablamos de escritura a partir de textos literarios no nos referimos a que los chicos respondan preguntas. Muy por el contrario, hablamos de tareas de escritura de textos completos. En el caso de los textos ficcionales, se trata de desplegar algún aspecto que se presenta en los textos leídos o por leer "jugando su mismo juego"; por ejemplo, combinar nombres de animales para crear animales inexistentes, desnaturalizar metáforas muertas, incluir determinados personajes o motivos, implicarse en algún género particular.

Así como la lectura de literatura "ofrece un espacio de ensayo para la vida", la propuesta de que los chicos escriban textos ficcionales corre en el mismo sentido. Como señala Gianni Rodari en el prólogo de su ampliamente citada *Gramática de la fantasía*:

Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. "El uso total de la palabra para todos" me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.

Gianni Rodari, Gramática de la fantasía**,** *Buenos Aires, Colihue, 1997 (fragmento).*

Urdir historias que permitan poner en jaque a la imaginación, desembarazarse de las reglas habituales del mundo y del lenguaje, preguntarse sobre las causas, ponerse en el lugar de un narrador y contar la historia desde su perspectiva, entre otras posibilidades, son exploraciones que solo pueden darse en el marco de la escritura de textos literarios. Por eso, a lo largo del Segundo Ciclo, se deben ofrecer frecuentes instancias de escritura de textos narrativos ficcionales y también de textos de invención.

En cuanto a la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

Los chicos reflexionan sobre el lenguaje en situaciones específicas en las que el foco de atención está puesto en la lengua o en los textos. Para que esas situaciones sean productivas, es indispensable que los maestros y las maestras trabajen a partir de la **intuición** lingüística de los alumnos, pues constituye una forma de conocimiento que procede de su carácter de hablantes nativos de una lengua y de su contacto con textos diversos. Por ejemplo, intuitivamente los chicos saben que el verbo de una oración concuerda en número y persona con la construcción que funciona como sujeto, aunque no manejen los términos "sujeto", "construcción", "concordancia", "persona", "número" y "verbo". También saben que en las narraciones hay una situación inicial, una ruptura del equilibrio y una serie de acciones que tienden a reestablecerlo, aunque no utilicen esta terminología. En otras palabras, los niños tienen un conocimiento de tipo intuitivo, un conocimiento de uso, sobre su lengua y sobre los textos (orales y escritos) con los que se hayan enfrentado, aun cuando desconozcan términos técnicos que los especialistas acuñaron para hacer referencia a ellos.

En este sentido, desarrollar la posibilidad de **reflexionar sobre el lenguaje** quiere decir pensar sobre los sonidos (conciencia fonológica), las palabras (conciencia léxica), las estructuras de las palabras y las de las oraciones (conciencia morfológica y sintáctica), la ortografía (conciencia ortográfica), el uso de la lengua en relación con las situaciones comunicativas (conciencia pragmática) y la reflexión y uso de los distintos formatos textuales (conciencia metatextual).

Este conjunto de posibilidades conforma el **conocimiento metalingüístico**, que es la habilidad de prestar atención al lenguaje y de convertirlo en objeto de análisis.

En el Primer Ciclo, la reflexión acerca de la gramática de la lengua y de los textos no implica necesariamente la incorporación de términos especializados, sino la actividad de pensar sobre el lenguaje y los textos. Ahora bien, esa **terminología** comienza a ser necesaria en Segundo Ciclo, ya que es conveniente que paulatinamente los niños empiecen a hablar sobre la lengua y los textos utilizando un vocabulario compartido y con cierto grado de precisión. Por esa razón, es recomendable que el maestro no solo defina y dé ejemplos de los términos introducidos, sino que además los utilice una y otra vez en distintas situaciones y con distintos propósitos. De este modo, si se ha estado trabajando con la noción de "verbo" en una clase destinada a la gramática, es pertinente que el docente incorpore el término "verbo" en situaciones de lectura y escritura; por ejemplo, durante la lectura de un texto sobre la evaporación del agua, puede preguntar: *Acá dice que 'el agua se evaporó': ¿alguien sabe qué quiere decir el* verbo *'evaporar'*?

Al mismo tiempo, en Segundo Ciclo es importante que los niños vayan comprendiendo que los conceptos gramaticales conforman un **sistema**, lo que supone relaciones de distinto tipo. Esto implica que no es posible trabajar de manera aislada los conceptos, sino que es necesario ir tejiendo una red conceptual. Por ejemplo, cuando se aborda el tema de las clases de palabras, es conveniente que el maestro no organice primero una unidad de trabajo sobre el sustantivo, luego otra sobre el adjetivo, y otra sobre el verbo, sino que parta de la multiplicidad de las palabras para ir viendo cómo estas se pueden agrupar, y luego abordar sus particularidades.

Por otra parte, con respecto a la **normativa** (por ejemplo, la ortográfica), dado que por lo general se trata de convenciones que en la mayoría de los casos son arbitrarias, para aprenderlas los chicos necesitan variadas y sistemáticas situaciones de enseñanza a lo largo de toda la escolaridad, en las que puedan prestarle atención, preguntarse por la ortografía, confrontar sus escrituras con las escrituras correctas, aprender algunas reglas.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Segundo Ciclo retoman los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Primer Ciclo y parten del supuesto de que los niños han vivido una trayectoria escolar rica en experiencias alfabetizadoras, como las propuestas en los *Cuadernos para el aula: Lengua 1, 2* y *3*. En función del diagnóstico que los docentes de Segundo Ciclo hagan respecto de los aprendizajes logrados por su grupo de alumnos, se recomienda revisar esos *Cuadernos para el aula* de Primer Ciclo, dado que allí pueden encontrar un desarrollo más extenso de lo que para nosotros constituye una experiencia alfabetizadora integral y, al mismo tiempo, propuestas para diseñar secuencias didácticas que permitan retomar aspectos de la alfabetización inicial en diversas situaciones.

La participación asidua en **conversaciones**, en colaboración con el docente, sobre temas de estudio, de interés general, de lecturas compartidas. Esto requiere sostener el tema de conversación, realizar aportes que se ajusten al contenido y al propósito (narrar, describir, ejemplificar, dar su opinión y defenderla, solicitar aclaraciones, formular preguntas y respuestas, pedir opiniones, entre otros), incluyendo ejemplos, explicaciones y un repertorio léxico acorde al tema de conversación como también las expresiones lingüísticas pertinentes para manifestar opiniones, acuerdos, desacuerdos o justificar las afirmaciones realizadas. Recuperar el o los temas sobre los que se ha estado conversando. Supone informarse previamente a través de la exposición del maestro y de otros adultos, de las lecturas seleccionadas o de la información aportada por el alumno.

La participación en **entrevistas** para profundizar un tema de estudio o de interés general, en compañía de sus pares y con la colaboración del docente, lo que supone prepararse para ese momento (elegir el tema y la persona a entrevistar, informarse; elaborar el cuestionario previendo fórmulas de tratamiento, apertura y cierre y pautando el orden de las intervenciones) y realizarla teniendo en cuenta que podrá tener adaptaciones o reajustes; utilizar un vocabulario acorde al tema tratado. Tomar notas durante la entrevista (en lo posible grabarla), recuperar, luego la información más relevante y reflexionar acerca del proceso llevado a cabo.

La **escucha comprensiva** de textos expresados en forma oral por el docente, sus compañeros y otros adultos. Esto requiere, en el caso de la narración, identificar las personas, el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, así como las acciones, su orden y las relaciones causales, incorporando –para emplear en situaciones de producción– las palabras que hacen referencia al transcurso del tiempo y a las acciones realizadas (verbos). En el caso de la descripción, identificar aquello que se describe, las partes, sus características básicas y los momentos del proceso que se describe, incorporando –para emplear en situaciones de producción– las palabras que hacen referencia a esas características básicas; en las instrucciones seriadas, el objetivo, el orden y la jerarquía de las acciones. En todos los casos, solicitar información adicional y aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas y recuperar la información relevante de acuerdo con los propósitos de la situación comunicativa.

La escucha comprensiva de exposiciones orales realizadas por el docente y sus compañeros, lo que implica identificar, con la colaboración del docente cuando la situación lo requiera, el tema, los subtemas y los recursos propios de la exposición tales como ejemplos, definiciones y comparaciones; solicitar aclaraciones, reiteraciones y ampliaciones cuando se necesiten; registrar por escrito, en colaboración con el docente y/o con sus compañeros, lo esencial de lo que se ha escuchado. Recuperar en forma oral la información relevante de lo que se ha escuchado, a partir de lo registrado por escrito.

La producción de narraciones y renarraciones de historias no ficcionales que ambienten las acciones caracterizando el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, que presenten el orden de las acciones y las relaciones causales que se establecen entre ellas, y que incluyan diálogos directos e indirectos –empleando adecuadamente los pronombres y los tiempos verbales–, y **descripciones** de lugares, objetos y personas. Requiere, en ambos casos, la utilización de un vocabulario apropiado que incluya palabras y expresiones que se refieran a las características de aquello que se nombra, que den cuenta del transcurso del tiempo y de las acciones.

La **producción**, con la colaboración del docente o de manera autónoma, **de exposiciones individuales y grupales** referidas a contenidos estudiados y a temas de interés tratados en el aula, a partir de la lectura de diversos textos provenientes de distintas fuentes (enciclopedias, internet, documentales, entre otras), teniendo en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre), realizando la selección, análisis, contrastación de distintas perspectivas y ordenamiento de la información, y atendiendo a la distribución de los subtemas y al tiempo de la exposición del que se dispone. Empleo de un vocabulario acorde al tema tratado que incluya vocabulario específico. Elaboración de materiales de apoyo.

Comprensión y producción oral

Comprensión y producción oral

No se trata solo de hablar una o más lenguas, sino de saber escucharlas, empezando por la propia, que hemos aprendido a desatender a fuerza de su desgaste por el uso y abuso. Pero además hay que hacerlas dialogar entre sí, del mismo modo que los anfitriones presentan a los amigos para alcanzar la diversidad y la plenitud de la fiesta.

Ivonne Bordelois, La palabra amenazada.[1]

Los saberes que se ponen en juego

Varios de los saberes priorizados para trabajar con los alumnos durante este año/grado suponen la continuidad de tareas que los docentes vienen realizando desde los primeros años del Ciclo. La participación asidua en conversaciones, vinculadas a temas de estudio o a lecturas compartidas, por ejemplo, es uno de ellos. Para retomar y profundizar ese trabajo es necesario destinar o crear espacios con el propósito de desarrollar esas conversaciones, en las que se privilegie la toma de la palabra por parte de todos.

Esto significa, por un lado, atender al modo en que es posible sostener el tema durante una conversación, a las formas adecuadas para introducir ejemplos, para desplegar una explicación, para sostener opiniones o fundamentarlas, para formular preguntas o narrar un cuento. Por otro lado, implica una escucha genuina y comprensiva de las producciones orales tanto del maestro como de los compañeros, que puedan registrar la información por escrito, tomar notas; solicitar que un tema sea ampliado, que un concepto sea aclarado; atender y seguir la secuencia narrativa de una historia, la presentación de personajes o la identificación de lugares u objetos a partir de descripciones orales.

[1] Las citas completas de todos los textos mencionados en este Eje se encuentran en la "Bibliografía", al final de este *Cuaderno*.

Por otra parte, ya sea en conversaciones, entrevistas, renarraciones o exposiciones, el trabajo con la oralidad está necesariamente vinculado al resto de los ejes. En este sentido, las propuestas para el aula que se desarrollan a continuación pretenden poner en relación los ejes que se han priorizado para este año/grado con propuestas vinculadas al Eje "Lectura y producción escrita" y Eje "Literatura".

Propuestas para la enseñanza

Dado que el trabajo con el modo oral en el aula supone un ida y vuelta entre la lectura, la escritura y la oralidad, la mayoría de las propuestas que se incluyen en este Eje se encuentran íntimamente relacionadas con las presentes en otros ejes de este *Cuaderno*. De allí que, en cada caso, se incluyen notas al pie para facilitar la búsqueda de las propuestas y textos en los otros ejes.

Las propuestas que siguen apuntan al diseño y elaboración de **entrevistas**, que ponen a los alumnos en contacto con otros y los llevan a intercambiar con personas, por lo general, ajenas al ámbito escolar; el desarrollo de **exposiciones orales**, en las que ellos deben transmitir algunos saberes y conocimientos; por último, se presenta una propuesta para el desarrollo de **conversaciones** sobre temas controvertidos.

Se trata de propuestas que, para que resulten significativas, se realizan como parte de un trabajo que les confiera sentido: entrevistar a un bibliotecario, por ejemplo, en el marco de una investigación sobre las bibliotecas; realizar una serie de exposiciones orales que funcionen como cierre o actividad de síntesis de lecturas específicas sobre un género literario, en este caso, las novelas de aventuras; conversar para expresar la propia opinión sobre distintos temas del área.

¿Me permite algunas preguntas?: las entrevistas

Como se verá en el desarrollo del Eje "Lectura y producción escrita", uno de los temas vinculados al área y seleccionado para trabajar este año es "Las bibliotecas".[2] Una vez que los alumnos hayan leído algunos artículos sobre la historia de las bibliotecas más famosas del mundo y que hayan conversado sobre los modos de organizar los materiales, los libros y las revistas en alguna biblioteca, la propuesta es entrevistar a bibliotecarios.

[2] Ver apartado "El universo de los libros: las bibliotecas", pág. 70 de este *Cuaderno*, en el que se proponen diversas lecturas y actividades. En particular, en la pág. 76 se presenta una serie de guías específicas para la entrevista a bibliotecarios.

La entrevista es un género en el que la oralidad se pone en juego en forma central. Así como los conocimientos sobre el tema le permitirán a los chicos contar con más saberes, de manera que puedan diseñar preguntas más específicas con el objetivo de obtener información que necesitan, también es conveniente reflexionar sobre la situación comunicativa que la entrevista supone.

La entrevista no es un inocente *intercambio de preguntas y respuestas. Es una situación de comunicación donde se intercambian bienes lingüísticos, donde uno de los participantes pretende apropiarse de ciertos saberes y conocimientos del otro.*

Laura di Marzo, "De la pregunta al relato". En Pampillo, G. y otros, Permítame contarle una historia, *Buenos Aires, Eudeba, 1999.*

¿Qué información desean obtener de la entrevista? ¿Cuáles son las preguntas adecuadas para obtener esa información? ¿Cómo las formularían? ¿En qué orden? El **diseño de la entrevista** en forma grupal y a partir de la guía del docente puede ser discutido en el aula, teniendo en cuenta tanto la información que buscan como los diversos modos de dirigirse a otro.

Una vez que hayan diseñado algunas preguntas, pueden hacer un "simulacro", donde el docente o alguno de los alumnos oficien de bibliotecario. Sabemos que, por lo general, las entrevistas no se desarrollan exactamente como han sido planeadas: pueden surgir nuevas preguntas en el momento de hacerlas, a partir de una respuesta del entrevistado; puede haber repreguntas si el entrevistado no responde con la información que buscamos o bien si aporta datos interesantes que estimulan formular nuevos interrogantes; o incluso el entrevistado puede a veces transmitir una inquietud propia, incluir alguna opinión o bien preguntar a los entrevistadores sobre algún aspecto relacionado. Un ensayo previo de la entrevista a realizar será útil, entonces, para atender a las posibles variaciones de lo ya diseñado y también para hacer los ajustes que se consideren necesarios a las preguntas ya planificadas, pues se trata de un intercambio vivo y se intenta que resulte fluido.

Por otra parte, es conveniente que la serie de preguntas se inicie con la **formulación del objetivo de la entrevista**, esto es, una instancia de apertura de la conversación que van a mantener, en la que los alumnos puedan comunicar al entrevistado por qué y para qué lo entrevistan.

Cuando ya hayan concertado el día de la entrevista y dispongan de las preguntas, es necesario reunir los elementos que van a requerir al momento de llevarla a cabo: en lo posible, disponer de un grabador y, por supuesto, contar con hojas para **tomar notas**. Si bien el grabador es sumamente importante, pues les permitirá luego no perder información de la entrevista, esto no significa que no tomen apuntes mientras la realizan. Teniendo en cuenta el carácter vivo de la conversación, esas notas pueden ser útiles para la **formulación de nuevas preguntas** durante la misma entrevista y para ir recabando lo que les parece cen-

tral de lo que van escuchando. Cuando escuchen luego la entrevista grabada, les servirá tener en cuenta esas notas, dado que transcribir una entrevista completa puede resultar farragoso.

Una vez realizada la entrevista y cuando los alumnos hayan desgrabado la parte del material que les parezca más importante, el docente puede organizar una ronda de comentarios grupal en torno a la actividad. Por un lado, para sistematizar la información obtenida en función de la investigación sobre las bibliotecas; por otro, para analizar el modo en que se llevó adelante la entrevista, para discutir si las preguntas fueron adecuadas, si hubiera sido necesario modificarlas, qué nuevas preguntas aportaron información o no condujeron a ninguna parte, si omitieron formular algunas preguntas que podían resultar importante y en el devenir de la charla fueron olvidadas. Se trata de un análisis que puede enriquecer la elaboración de futuras entrevistas y también para reflexionar acerca de por qué en las conversaciones muchas veces se generan malentendidos.

El tema que preparamos es… La exposición oral en grupos

La exposición oral es uno de los saberes que se ha priorizado en los años anteriores. La diferencia en 6º año/grado es que se propone una exposición en forma grupal, lo que exige para los alumnos una dinámica de trabajo más compleja que la que se despliega en una exposición individual, dado que implica investigar y preparar el tema a exponer junto con otros, acordar con ellos el desarrollo de ese tema y organizar su distribución entre los integrantes del grupo. Para el resto de los compañeros, que asisten a esa exposición grupal, se trata de una actividad que supone la **escucha atenta a la palabra del otro**, una escucha comprensiva que puede concretarse en la **toma de apuntes durante la exposición**, como una instancia previa a una ronda de comentarios grupal posterior a la exposición.

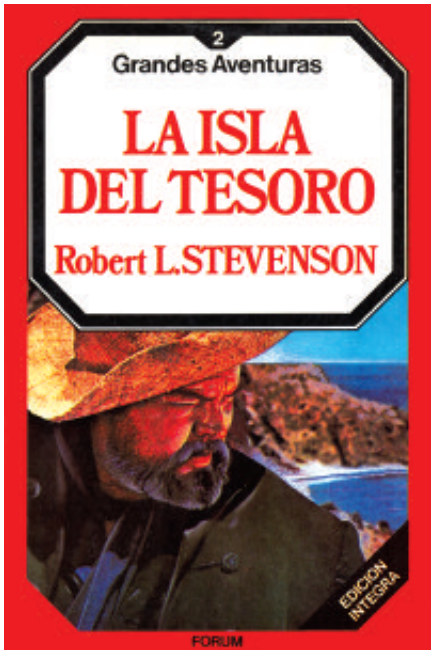
Se trata de una secuencia de trabajo que supone momentos bien diferenciados, que se desarrollan en un tiempo limitado. Por eso, para quienes preparan la exposición, es necesario conocer de antemano cuál es el tiempo aproximado que se le destinará, así como también cuál será el tiempo previsto para la ronda de comentarios posterior. Del mismo modo que el desarrollo de un tema en una producción escrita requiere conocer la extensión aproximada del texto a escribir, en la exposición oral ese desarrollo tendrá en cuenta el **tiempo destinado**.

Una vez **definido el tema** y acordados los tiempos de la exposición, los integrantes de cada grupo comienzan la investigación: se **consultan distintas fuentes bibliográficas**, se leen artículos de enciclopedias, manuales, novelas o cuentos, biografías de autores, etc. y se **toman notas** o apuntes. Es ideal que, si los chicos no tienen experiencia previa, el docente converse con ellos acerca de la mejor manera de llevar a cabo esas notas: no olvidarse de consignar la fuente (lo que les permitirá de manera rápida volver a consultar el texto leído), ir

resaltando algunas palabras clave para luego enlazar los temas de distintos textos, transcribir textualmente alguna frase que les parezca especialmente potente, anotar si alguna imagen brinda información adicional o resulta particularmente adecuada para mostrársela a los compañeros.

Al igual que en el caso de las entrevistas, si los temas elegidos para la exposición se vinculan a las propuestas ya trabajadas en otros ejes, la exposición oral se convierte en una tarea de cierre en la que se sintetiza lo trabajado entre todos y se va más allá. De esta manera, los alumnos pueden compartir con otros una investigación que han realizado a la vez que ponen en juego estrategias de comunicación propias de la oralidad. También es posible que la exposición esté destinada a otros: familias, chicos de otros cursos o incluso que forme parte de algún evento escolar. De acuerdo con los destinatarios será importante el uso de recursos diferentes para sostener la atención del público y un recorrido específico por los temas, que permita atraer el interés de cada grupo de destinatarios en particular y lo haga comprensible para quienes no estuvieron implicados en todo el itinerario de trabajo.

En este sentido, las siguientes propuestas, que giran en torno a la novela *La isla del tesoro*, del escritor escocés Robert L. Stevenson, se relacionan con uno de los temas comentados en las propuestas del Eje "Literatura" (las novelas de aventuras)[3] y, también, con el Eje "Lectura y producción escrita" (biografías y textos expositivos). Cada grupo puede elegir una novela diferente para iniciar su investigación (en el Eje "Literatura" de este *Cuaderno* se presentan sugerencias de lecturas posibles), lo que supone no solo leer la novela, sino también investigar datos sobre la vida del autor y sobre temas vinculados a la obra. También es posible tomar como eje una misma obra, para que cada grupo se centre en preparar algún aspecto en particular.



[3] Recomendamos revisar el apartado "La aventura de leer y los relatos de aventuras", en el Eje "Literatura", pág. 154, y en particular "Otras novelas, otros viajes", pág. 169 del mismo Eje.

Renarrar la novela

En el caso de que cada grupo de chicos haya leído una novela diferente, puede destinarse un tiempo a que compartan esas lecturas (si todo la clase leyó la misma, de más está decir que esta tarea no puede tener como destinatarios a los compañeros, puesto que ya la conocen). La exposición puede iniciarse con la presentación de la novela. Algunos chicos pueden hacer circular algún o algunos ejemplares en el aula, mientras uno se encarga de presentarla. En este caso, la exposición estará centrada en la renarración de la historia que se relata (que puede ser más o menos extensa según el tiempo destinado a la exposición), y la presentación de los principales personajes y del tiempo y lugar donde transcurre la historia.

Desde el punto de vista expositor, se trata de narrar la historia de manera que motive el interés en sus compañeros y que estimule el deseo de leer la novela. Desde el punto de vista de los alumnos que asisten a la exposición, se trata de una escucha que pondrá énfasis en una trama narrativa, lo que los obligará a identificar los personajes que se mencionan, el tiempo y el espacio en los que transcurren los hechos, así como las acciones, su orden y las relaciones causales. En el caso de los personajes, por ejemplo, atenderán a los rasgos principales que los caracterizan y a los roles que cumplen en el desarrollo de la acción.

La renarración de la novela puede, a su vez, complementarse con el resumen de películas que narren esa historia. Se trata, sin duda, de momentos de intercambio en los que las recomendaciones de lecturas, de películas y de libros en general adquieren un valor que trasciende los saberes puestos en juego, pues se vincula con el modo en que compartimos en una sociedad los bienes artísticos y culturales que se producen. En este sentido, estimular y crear espacios donde esos intercambios sean posibles es también uno de los propósitos para tener en cuenta.

Relatar la biografía del autor

De manera similar a la renarración de una novela, el relato de la vida de un autor[4] constituye una exposición en la que predomina la trama narrativa. Esto supone el relato de una serie de hechos que se encadenan en el tiempo y a través de relaciones causales. Sin embargo, en este caso, la cantidad de datos (fechas, nombres de localidades, de obras, etc.) puede dificultar la exposición, en tanto implique retener demasiada información que distraiga de las formas que se usan para exponerla.

---

[4] Recomendamos revisar el apartado “Los relatos de vida: las biografías” en el Eje “Lectura y producción escrita”, pág. 81 y siguientes, en el que se presentan textos y propuestas de trabajo sobre este género y sobre Mark Twain y Robert Stevenson, en particular.

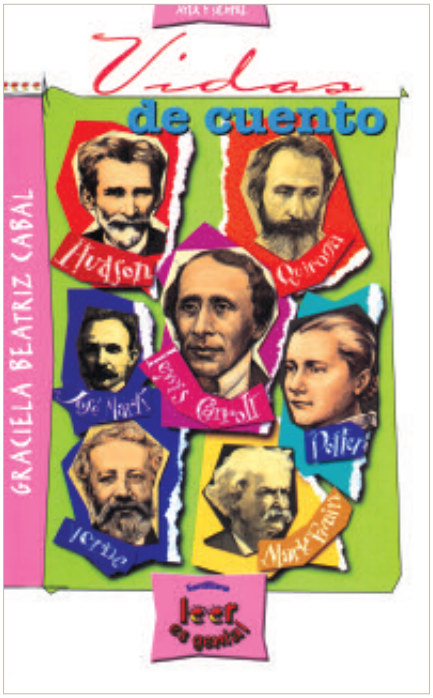
Para atender a esas posibles dificultades, los alumnos pueden **confeccionar fichas** que, a modo de ayudamemoria, les permitan recuperar datos con facilidad. En el caso de la exposición oral de una biografía, también pueden preparar una lámina con una cronología (ver Eje "Lectura y producción escrita" de este *Cuaderno*), que incluya fundamentalmente aquellos datos que consideren necesario mencionar y cuya omisión empobrecería la exposición (generalmente, se trata de datos vinculados a las fechas de nacimiento y muerte del escritor, de publicación de las principales obras así como sus títulos, de nombres de personas o lugares relacionados con la vida del autor). Con esas fichas o **láminas** a modo de **textos de apoyo**, la exposición tenderá a ampliar los datos que allí se encuentran, los encadenará a través de un relato y, para los oyentes, les permitirá, por ejemplo, en el caso de la lámina, contar con más tiempo para la toma de notas o apuntes de datos precisos.

La exposición sobre la vida del autor puede complementarse, según el tiempo destinado, con información sobre otras obras escritas o bien sobre otros escritores que, por algún motivo, puedan vincularse.

El siguiente texto de Graciela Cabal sobre el escritor irlandés Robert Louis Stevenson puede complementar la exposición de su biografía, ya que presenta situaciones que resultarán especialmente cautivantes para quienes quieran conocer su vida.

Robert se despierta gritando en medio de la noche: de nuevo ha tenido una horrible pesadilla en la que ve al demonio.
Se tapa la cabeza con la manta pero no quiere volver a dormirse. Tiene miedo de que se le aparezcan de nuevo esas imágenes de pecadores condenados al fuego eterno de los que habla su madre.
El niño piensa que al otro día tiene que ir a la escuela. Y la idea lo intranquiliza todavía más...
La verdad es que él no entiende el mundo de los grandes.
A veces, observando a sus maestros o a sus padres, se pregunta: "¿Por qué no podemos ser todos felices y dedicarnos a jugar?".
El sí quiere ser feliz. "Entonces, seré contador de historias. Seré escritor".
Y se queda dormido.

Sin embargo, el destino de Robert Louis Stevenson, hijo único de Thomas Stevenson y Margaret Balfour, parece que ya fue decidido por la familia: será ingeniero, especializado en construir faros en las costas de Escocia, como su padre, como su abuelo, como sus tíos.



Pero Robert es un rebelde. "El perezoso", lo llaman los maestros. El siempre está ocupado, pero solo que en leer y escribir (y eso para algunos no es una ocupación verdadera). Y prefiere vagabundear por la ciudad, o, mejor, irse a orillas del río, a pensar. Allí se sienta, saca el libro que siempre lleva consigo y se pone a leer. Y cuando un texto le parece bello, trata de imitarlo, escribiendo en su libreta.
También le gusta acostarse sobre la hierba e imaginarla como una selva poblada de seres extraños y peligrosos...
No estudiará ingeniería sino abogacía, aunque su verdadera vocación es cada vez más evidente: la literatura. Y eso a su padre lo enoja.

En 1873 conoce a la que sería su primer amor, Fanny Sitwell. Tiempo después, Fanny se casa con el gran amigo de Robert.
Enfermo de tuberculosis desde joven, permanentemente cambia de residencia, tratando de recuperar la salud y por espíritu de aventura.
En 1876 conoce a otra Fanny, Fanny Ousborne, de la que se enamora. Norteamericana, casada, bastante mayor que Robert, ella no es lo que una madre desearía para su único hijo...
Mientras Fanny va a los Estados Unidos a tramitar su divorcio, él escribe su primer libro: Viaje al continente*. Y luego hace una travesía a pie y con la burrita "Modestine" a través de las montañas Cévennes, Francia, experiencia que deja escrita en otro libro.*
Robert, que extraña muchísimo a Fanny, va a buscarla a los Estados Unidos, se casa con ella y, después de un tiempo, ante el recrudecimiento de su enfermedad, se traslada con ella a los Alpes suizos.
En 1881 regresa a Escocia. Y en una de las tantas crisis, un temporal de lluvia lo obliga a alojarse en Braemer, en una casa de extraño nombre: "La Cabaña de Fuego Miss McGregor". En algún momento, Robert comienza a dibujar. Uno de estos dibujos es el mapa colorido y detallado de una isla con puertos y caletas.

–La isla del tesoro –se dice Robert mientras contempla absorto su mapa. Y siente que una historia, una gran historia empieza a crecer con él. Y ya están ahí los personajes. Aunque él intente apartarlos, algunos vuelven a aparecer, exigiendo sus derechos de entrar en el relato.
–Escribiré mi primera novela. Y será para niños...
Está fresca la mañana. Y llueve. Frente a un buen fuego, Robert Louis Stevenson comienza a escribir La isla del tesoro:

> El caballero Trelawney, el doctor Livesey y los otros señores me han pedido que escribiera todos los detalles referentes a la Isla del Tesoro, desde el principio hasta el fin, sin ocultar nada, porque todavía quedan allí restos del tesoro que no han sido recogidos...

La obra que lo hará más famoso empieza a aparecer por entregas y firmada con seudónimo –capitán George North– en 1881.
Y en 1883 aparece en libro, con un texto inicial dedicado:

Al comprador indeciso
Si las historias y canciones marineras
tempestades y aventuras, calor y frío,
si goletas, islas y náufragos,
y bucaneros y tesoros enterrados...

Sus problemas de salud lo obligan a seguir con su vida nómade, pero no le impiden escribir. Entre otras muchas obras, publica: Jardín de versos infantiles; El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde *(escrito después de una pesadilla causada por la fiebre);* El señor de Ballantrae; La flecha negra.

En 1887 viaja a los Estados Unidos, y al año siguiente se embarca hacia las islas del sur del Pacífico, de donde nunca retornará.
En 1890 se instala definitivamente en Apia, capital de las islas Samoa, donde ha hecho construir una casa a la que pone de nombre Vailima (que quiere decir "cinco ríos") y donde pasa los años más felices de su vida, junto a su familia. Muy querido por los nativos, es apodado Tusitala*, que en samoano significa "el contador de cuentos".*

El 3 de noviembre de 1894, Robert Louis Stevenson muere de un ataque cerebral.
Toda la noche los nativos rezan y cantan alrededor de su cadáver, al que cubren con la bandera del Reino Unido.
Al día siguiente es llevado al monte y es enterrado en el lugar que él había elegido. En su tumba puede leerse el siguiente epitafio:

Bajo el inmenso y estrellado cielo,
cavad mi fosa y dejadme yacer.
Alegre he vivido y alegre muero,
pero al caer quiero haceros un ruego.
Que pongáis sobre mi tumba este verso:
"Aquí yace donde quiso yacer;
de vuelta del mar está el marinero,
de vuelta del monte está el cazador".

Graciela Cabal, Vidas de cuento, Buenos Aires, Santillana, 2001.

Una exposición sobre el mundo de los piratas

A diferencia de las propuestas anteriores, en el caso de una exposición sobre el mundo de los piratas[5] (por ejemplo, sobre las diferencias entre los corsarios y los filibusteros), el desarrollo del tema es claramente expositivo. Si bien los alumnos pueden contar con información histórica que les permita situar el tema en un marco temporal, se trata de exponer un tema que incluirá definiciones precisas, descripciones de los principales rasgos que caracterizan y diferencian a cada uno, comparaciones entre ellos. El tema propuesto, en este caso, parte de un uso habitual que hacemos de la palabra "piratas", englobando a la mayoría de los personajes famosos por atracar barcos para hacerse de un cuantioso botín. Sin embargo, existían entre ellos claras diferencias que, seguramente, ofenderían a quien se tomara por un pirata cuando, en realidad, se trataba de un corsario.

En este caso, y como material de apoyo, los alumnos pueden confeccionar fichas o láminas que resuman a través de esquemas conceptuales los principales conceptos a desarrollar; también pueden utilizar mapas para mostrar los lugares a los que refieren durante la exposición. En los esquemas, la información aparece vinculada y relacionada entre sí por medio de flechas, lo que permite comprender cómo se relacionan las ideas. Se trata, además, de información que los compañeros podrán transcribir con facilidad y completar con las explicaciones que la exposición del alumno incluya.

[5] Traemos a colación este tema, debido a que en el Eje "Literatura" de este *Cuaderno* se propone abordar relatos de aventuras y, en particular, novelas de R. Stevenson.

"Piratas y contrabandistas", el texto que se presenta a continuación, es un ejemplo de texto que puede funcionar como fuente bibliográfica para esa exposición, que puede complementarse con información que obtengan de artículos de enciclopedia sobre cada uno de los piratas mencionados (piratas, corsarios, filibusteros), comparando las distintas definiciones que los diccionarios brindan sobre todos ellos.

Por otra parte, cada uno de los piratas puede ejemplificarse a través de la breve presentación de la biografía de algún pirata famoso (a continuación, se propone la biografía del corsario inglés Francis Drake y en otras páginas encontrarán referencias a otros personajes similares). En las biografías, seguramente encontrarán caracterizaciones del personaje y de sus principales actividades, que podrán cotejar con las que encuentren en los textos expositivos (esto es, en qué sentido usan la terminología "piratas", "corsarios" o "filibusteros").

En las próximas páginas, se presentan algunos textos, similares a los que los alumnos pueden encontrar en su investigación. El primero expone las diferencias entre los distintos tipos de piratas, mientras que el segundo describe distintos aspectos de la vida de los bucaneros. En el tercero aparecen otras biografías. Los siguientes, que presentan interesantes ilustraciones, desarrollan la composición de la tripulación de un barco pirata. El último narra la biografía de un famoso corsario inglés, Francis Drake; este texto se puede poner en relación con el tercero. En relación con las biografías, en el Eje "Lectura y producción escrita", cuentan con la cronología de la vida del autor, Stevenson.[6]

Piratas y contrabandistas

La piratería era una actividad tan frecuente que, durante varios años, las mercancías que entraban por este concepto a las plazas podían superar, o al menos igualar, a aquellas declaradas en las aduanas. No era extraño que en esa época se bebiera, en algunos lugares de la Península de Yucatán, ron jamaiquino o que el azúcar para el chocolate proviniese de Barbados o que en algunas casas se tuvieran vinos franceses, quesos holandeses o botellas de cerveza inglesa, productos prohibidos para la importación a no ser que pasaran por el sistema de comercio monopólico español, que los encarecía notablemente y hacía que algunas veces alcanzaran precios absurdos.
El contrabando ha sido siempre considerado una actividad delictiva y a él fueron rápidamente asociados los nombres de piratas, corsarios, bucaneros

[6] "Piratas y contrabandistas" y la biografía de Francis Drake corresponden a una secuencia didáctica destinada a alumnos del Segundo Ciclo, que pueden consultar en forma completa en www.educ.ar.

y filibusteros, aunque con frecuencia tan mezclados que parecían significar lo mismo, en parte porque se dedicaban, además, al comercio ilegal. Debemos recordar que los piratas eran "bandidos" que se apoderaban de las mercancías que transportaban otras embarcaciones sin dar a ese hecho una justificación política. Los corsarios, en cambio, tenían una patente de "corso", una especie de permiso de su gobierno para apoderarse de las naves y mercancías de potencias enemigas (generalmente las víctimas eran las naves españolas). Sostenidos por sus países, no tardaron en caer en la anarquía, al atacar a cualquier embarcación y regresar así, en la práctica, a la piratería. Muchas veces los corsarios trataban de obligar a las plazas que citaban a negociar; cuando se negaban, eran obligadas por la fuerza a entregar mercancías almacenadas.

Los bucaneros deben su nombre, en cambio, a la voz del caribe "boucan", que designa la forma de preparar la carne ahumada, actividad a la que se dedicaban en un principio. Su modo de vida se basaba en la cacería de puercos salvajes y la venta de las carnes preparadas a las embarcaciones que transitaban por la costa deshabitada de Santo Domingo. Fue hasta después de varios años, cuando los españoles destruyeron los bosques en los que operaban los bucaneros con el propósito de echarlos definitivamente de la Isla, que estos cazadores comenzaron a atacar embarcaciones transformándose en "filibusteros".

Los filibusteros no reconocían pertenecer a ningún país europeo y se organizaron en una sociedad, "La Hermandad de la Costa", ubicada en la legendaria Isla de la Tortuga, cofradía que llegó a miles de miembros y que se hizo famosa en el orbe. El núcleo de esta colonia se formó con los sobrevivientes de las persecuciones españolas en Santo Domingo, a los que se fueron agregando, poco a poco, aventureros llegados de todas partes, náufragos, marineros víctimas de ataques piráticos y cientos de perseguidos europeos que veían en la Tortuga y su Hermandad la única manera de alcanzar la libertad. Es así como el comercio ilegal llegó a ser el medio de redistribución de los bienes en todo el Caribe y el Golfo, además de la forma más barata de intercambio de productos, negociación ilícita que se prolongó aún mucho tiempo después de la apertura comercial de fines del siglo XVIII.

http://www.uacam.mx./campeche/actual/piratas.htm (fragmento).
[Consulta: 12 de enero de 2006].

LOS BUCANEROS no eran hombres de mar, sino cazadores que vivían en pequeños grupos en medio de la selva. Ocultos a lo largo de la costa, aguardaban a los navíos holandeses, ingleses o franceses para intercambiar con ellos sus productos (por lo general cuero y carne ahumada) a cambio de vino, ron, ropa, armas, pólvora, municiones...

Piratas buenos
Bien entrenados y alimentados, los bucaneros constituían la principal fuente de reclutamiento de las expediciones piratas. Por ello, con el tiempo, la palabra «bucanero» pasó a ser un sinónimo de «pirata».

Un bucanero con su perro

Las armas de los bucaneros
Todo bucanero contaba con dos inseparables compañeros: un **fusil** y un **perro**. Tanto los fusiles, de gran calibre, como la pólvora necesaria se fabricaban especialmente para los bucaneros en la ciudad francesa de Cherburgo. Eran más potentes y tres veces más rápidos de recargar que los otros tipos de fusiles.

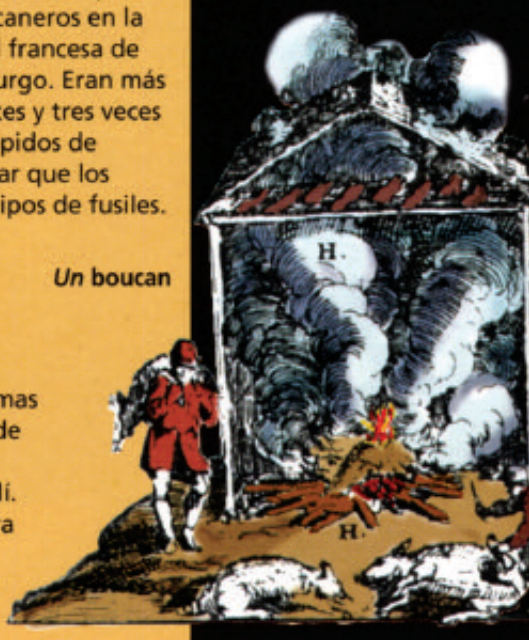
El estilo de vida de los bucaneros
Organizados libremente, rechazaban toda disciplina y arreglaban sus diferencias en **duelos**.

El *boucan*
Es un recinto de pequeñas dimensiones construido con ramas en cuyo interior hay un fuego de leña verde encima del cual se ahúma la carne de buey o jabalí. Una vez ahumada, la carne dura mucho. Las pieles, a su vez, se frotan con sal gorda y se dejan secar al sol.

Asado de la carne

Duelo entre bucaneros

Caza



***Un* boucan**

Los bucaneros se alimentaban de tortugas marinas

“El campamento de los bucaneros se compone de unas cuantas cabañas.”

Los animales del Nuevo Mundo
Una fauna muy diversa vive en la densa selva: animales peligrosos como los cocodrilos, las serpientes, todo tipo de insectos venenosos..., pero también una gran variedad de aves y pájaros que se solían cazar para comer, periquitos, garzas, flamencos...

La selva
Pinos, cedros, acacias, tecas, hayas..., todos ellos se utilizaban para construir los navíos. La fruta era muy abundante: guayabas, naranjas, limas, caquis, mangos...

Fuente: T. Aprile, y F. Place, en: *Tras los pasos de los piratas*, Barcelona, Blume, 2003, págs. 54 y 55.

EN LAS EXPEDICIONES PIRATAS participaban formidables aventureros, decenas de hombres unidos entre sí por juramentos de fidelidad que los convertían en «hermanos de la costa». Todos soñaban con hacer fortuna... y estaban dispuestos a emplear cualquier medio para lograrlo.

Grammont
Noble francés que tomó varias poblaciones españolas. En 1686, se le nombró lugarteniente del rey en Santo Domingo.

Henry Morgan (1635-1688)

El caballero de Grammont (1650-1691)

Henry Morgan
Tras llegar a Port Royal, Jamaica, con sólo veinte años, organizó diversas expediciones victoriosas contra las colonias españolas. Fue, además, un hombre de negocios astuto, y con el dinero de sus botines compró plantaciones y esclavos. En 1674, fue nombrado gobernador de Jamaica para que él mismo fuese quien diese caza a sus antiguos cómplices.

Mary Read

Mary Read
Inglesa que se enroló en la armada disfrazada de hombre. Se convirtió en una de las escasísimas mujeres pirata. Cayó prisionera en 1720.

Las banderas
Las de los piratas causaban pavor entre la tripulación de los barcos atacados. La más célebre era la *Jolly Roger*, que llevaba una calavera y dos tibias entrecruzadas de color blanco sobre un fondo negro. La bandera de color rojo significaba que no habría prisioneros...

> “Son personas rudas, conscientes de que están arriesgando su vida continuamente...”

El Olonés
Originario de Sables-d'Olonne, de donde tomó el nombre, llegó a las Antillas en calidad de «enganchado». Se convirtió en filibustero, y en 1666 organizó con el Vasco una expedición victoriosa contra Maracaibo. Adquirió triste celebridad por su crueldad hacia los españoles. Murió devorado por unos indios antropófagos después de naufragar junto a una isla.

El Olonés (1630-1671)

Piezas francesas y españolas

El cofre
Se guardaba en el camarote del capitán y era la caja fuerte en la que se guardaban documentos, objetos preciosos y dinero.

Los cofres estaban provistos de un complejo sistema de cierre

Fuente: T. Aprile, y F. Place, en: *Tras los pasos de los piratas*, Barcelona, Blume, 2003, págs. 66 y 67.

Intendente

El intendente se ocupaba de castigar a los hombres si desobedecían, por lo general flagelándolos con un azote (un palo de madera con nueve cuerdas con nudos). También estaba a cargo de las provisiones de comida y agua, de repartir el botín y de pagar a la tripulación.

Piloto

El piloto era un marinero experimentado. Dirigía el rumbo del barco utilizando las cartas de navegación, una brújula e instrumentos de navegación como el astrolabio o la ballestilla. Este aparato se utilizaba para medir la altura del sol o de la estrella Polar, y así poder trazar la ruta del barco.

Capitán

El capitán pirata, a menudo escogido por su coraje y su don de mando, castigaba a quien desobedeciera sus órdenes durante una persecución o un abordaje. También podía castigar o ejecutar a los prisioneros. Sin embargo, la tripulación podía destituirlo si abusaba de su autoridad. Por eso tenía que ganarse el respeto de la tripulación, pues de ella dependía su reelección. Durante el asalto de un barco enemigo, el capitán ejercía un poder absoluto sobre sus hombres.

Contramaestre

El contramaestre tenía que repasar las velas y las jarcias del barco cada mañana y disponer las reparaciones necesarias. Además, estaba a cargo de ciertas provisiones (como la brea y el sebo, una especie de grasa) y de las actividades de cubierta, entre ellas llevar y soltar anclas e izar y arriar velas.

Maestro artillero

El maestro artillero era el responsable de la artillería y la munición del barco. Entre sus tareas se incluía tamizar la pólvora para mantenerla seca y bien mezclada. También tenía que asegurarse de que las balas de los cañones no se oxidaran y de que todas las armas estuvieran en buen estado.

Marinero

Los marineros llevaban una vida a veces excitante, pero a menudo aburrida y en condiciones poco higiénicas. Entre la tripulación había veleros y cocineros. Los piratas solían resultar heridos en combate, por lo que, si no había un cirujano a bordo, el carpintero del barco amputaba los miembros insalvables.

Fuente: K. Davis, *Cita con los piratas*, Barcelona, Océano, 2005, pág. 11.

Drake, Francis

Retrato de Francis Drake.
K. Davis, Cita con los piratas, *Barcelona, Océano, 2005.*

Vencedor de la Armada Invencible y azote de las posesiones españolas en América, Francis Drake fue también el primer navegante, después de Juan Sebastián Elcano, que circunnavegó la Tierra. Su intrepidez y audacia lo han convertido en uno de los mayores héroes del Reino Unido.

Drake nació entre 1540 y 1543 en Devonshire, Inglaterra. Siendo casi un niño se alistó como aprendiz en un pequeño barco que recorría los puertos del mar del Norte, lo que le permitió adquirir experiencia náutica. A los 25 años se unió a la flotilla de un pariente suyo, John Hawkins, que traficaba con esclavos en el Atlántico.

Durante un viaje a las Indias occidentales, los españoles, que prohibían el comercio a todo navegante extranjero, sorprendieron a los ingleses y los mataron casi en su totalidad. Drake se salvó milagrosamente y juró vengarse de los españoles. En 1572, contando con el beneplácito de la reina Isabel I de Inglaterra, partió con dos pequeños bajeles y saqueó Nombre de Dios (Panamá) y Cartagena de Indias (en lo que sería Colombia), obteniendo grandes riquezas.

En 1577, Drake emprendió el que sería su viaje más famoso. Al mando de cinco navíos, zarpó rumbo al río de la Plata, de allí pasó al estrecho de Magallanes y luego se abrió paso a través de las costas americanas del Pacífico, cobrando valiosísimas presas. Alcanzó California, que recibió el nombre de Nueva Albión, y, desde allí, completando la circunnavegación del globo, retornó a Inglaterra en 1580.

A pesar de las protestas españolas, fue nombrado caballero por la reina, quien, en 1585, le confió el mando de una flota de 25 barcos con la misión de saquear las posesiones de España en las Indias occidentales. Ciudades como Cartagena de Indias y San Domingo (Santo Domingo) sufrieron el ataque del corsario inglés, quien se hizo con un botín tan considerable de oro y plata que las finanzas españolas se vieron amenazadas.

En 1587, enviado de nuevo a hostilizar los puertos españoles, Drake incendió la mayor parte de los buques que se hallaban en la bahía de Cádiz. Cuando, en 1588, Felipe II envió la Armada Invencible para conquistar Inglaterra, Drake, en su cargo de vicealmirante, contribuyó a la ruina de la flota española.

Las últimas expediciones del marino inglés terminaron en el fracaso. Tras un fallido ataque, en 1589, a las ciudades de La Coruña y Lisboa, Francis Drake emprendió el que sería su último viaje de saqueo a las Indias occidentales, en 1596, durante el cual murió, enfermo de fiebres, a la altura de la ciudad de Puerto Bello (posterior Portobelo, Panamá), el 28 de enero de ese mismo año.

Enciclopedia Hispánica, *Tomo V, pág. 225, en educ.ar:http://www.educ.ar/educar/docentes/lengua/egb2 [Consulta: 15 de enero de 2006].*

Según el tiempo que se destine a las exposiciones orales, los temas presentes en los textos pueden ser ejes que asuman los integrantes de un mismo grupo (esto es, en el caso de que la exposición sea más extensa) o bien posibles temas para que cada grupo se encargue de uno (en ese caso, pueden ser o bien exposiciones más breves, o bien cada uno de esos ejes puede expandirse).

Sabemos que una exposición oral comprende la presentación del tema, su desarrollo y un cierre. Definir la organización de la exposición, teniendo en cuenta los distintos subtemas, es una de las tareas fundamentales que los integrantes del grupo deberán llevar adelante. Se trata de una planificación que debe ser acordada y, una vez definida, distribuida entre los compañeros de manera que cada uno tenga la oportunidad de exponer alguna información. Sin embargo, el hecho de que la exposición sea compartida y que cada alumno sea responsable de desarrollar algún aspecto del tema no significa que el resto de los compañeros deba desentenderse de esa parte de la exposición. Por el contrario, así como la investigación requiere un desarrollo conjunto, también deben preparar los temas de manera grupal. Esto es sumamente útil, pues si el compañero que está exponiendo se "pierde" u olvida alguna información importante, cualquiera de los compañeros puede agregar esa información. De ese modo, se logra que la exposición sea fluida, que no haya "baches" o "vacíos" y que el resto de los compañeros pueda seguir la clase sin perder el interés.

Teniendo en cuenta la propuesta en torno a una novela de aventuras, se pueden considerar tres ejes en la exposición, cada uno de los cuales supone distintas estrategias. Si bien se trata de temas posibles de exponer en forma oral, en algunos predomina la narración, mientras que en otros la exposición.

Acuerdos y desacuerdos: los refranes

Esta propuesta tiene como finalidad plantear un tipo de conversación en el aula a través de la cual se puedan poner en evidencia puntos de vista diferentes, a partir de un tema provocador, es decir, un tema en que las opiniones que los chicos presenten impliquen una importante toma de posición. A diferencia del **debate** (género oral abordado en los NAP de Tercer Ciclo), las **opiniones** que se socializan en la discusión no van acompañadas de un fundamento extenso y previamente preparado, y tampoco de un orden o un tiempo preestablecidos para la toma de la palabra. Es importante no confundir "dar la propia opinión" con "argumentar" (la argumentación es también un NAP de Tercer Ciclo): si bien la primera resulta una vía necesaria para la construcción de textos argumentativos, en estos últimos la toma de posición implica la exploración de diversos argumentos y contraargumentos y la presencia de recursos retóricos que se orientan a convencer o persuadir al destinatario, es decir, aprendizajes de un importante grado de complejidad.

En el aula, una discusión puede hacerse efectiva cuando existe un tema que moviliza el interés tanto del maestro como de los chicos y las chicas. Con este fin, en los Ejes "Literatura" y "Lectura y producción escrita" se proponen una serie de tópicos posibles. Aquí se presenta un itinerario más detallado que apunta no solo a abrir temas de debate, sino también a que los chicos amplíen las formas de expresar sus propias perspectivas.

En el *Cuaderno para el aula* de 5° año/grado se propone un itinerario de discusión alrededor de las fábulas, género sobre el que se puede seguir trabajando en sexto. A continuación presentamos una propuesta de este mismo tenor alrededor de los refranes.

¿Qué me está diciendo?

Como sabemos, los **refranes**, pequeños enunciados de circulación oral, no siempre son fáciles de comprender, en parte por la condensación conceptual y por los usos del lenguaje particulares que suponen, pero también porque muchas de sus "verdades" forman parte del pasado. ¿Quién podría estar hoy de acuerdo con: "El que nace para pito nunca llega a ser corneta" o con "No hay mal que por bien no venga"?

Dada esta doble dificultad de los refranes, proponemos comenzar por algunos que, si bien presentan formas distintas, conllevan a conclusiones semejantes.

Refranes con sentido parecido

Se pueden presentar un conjunto de refranes escritos en tarjetitas, para que los chicos encuentren las parejas o grupos de refranes que tienen el mismo sentido (aquí figuran agrupados) o que incluso son variantes de un mismo refrán (como se verá, los primeros reiteran incluso la estructura formal del refrán):

A caballo regalado, no se le miran los dientes.
A borrico regalado, no le mires el dentado.
Caballo regalado: tenlo por bueno aunque sea malo.

Cuanto más tienes, más necesitas.
Cuanto más se tiene, más se quiere.

A palabras necias, oídos sordos.
A palabras locas, orejas sordas.

El que nace para pito nunca llega a ser corneta.
Al que nace barrigón es al ñudo que lo fajen.

Buenas cuentas conservan amistades.
Cuentas claras conservan la amistad.

Con quien te vi te comparé.
Dime con quién andas y te diré quién eres.

Lección bien aprendida nunca o tarde se olvida.
Lo bien aprendido nunca es perdido.

Amigo en la adversidad, es amigo de verdad.
En prisión y enfermedad, se conoce la amistad.
En la necesidad, se conoce la amistad.

Cual es el padre, así los hijos salen.
De tal palo, tal astilla.
De padres cantores, hijos jilgueros.

De tus hijos solo esperes lo que con tus padres hicieres.
Lo que con tus padres hagas con tus hijos lo pagas.

Buenas palabras y buenos modales todas las puertas abren.
Con buenas palabras y mejores hechos conquistarás el mundo entero.

Quien mucho habla mucho yerra.
En boca cerrada no entran moscas.

El que las hace las paga.
A cada chancho le llega su San Martín.

Cuando en la vida cotidiana traemos a colación un refrán, habitualmente es porque esa sentencia popular funciona como una conclusión posible de una situación que estamos viviendo o sobre la que estamos conversando. En otras ocasiones, apelamos a ellos para dar un consejo sobre un camino a seguir.

De allí que una vía posible para continuar comprendiendo refranes y también para comenzar a "sospechar" sobre sus "verdades" es imaginar la situación en que alguien lo diría.

Imaginar la situación

Para imaginar esa situación, se pueden plantear una serie de preguntas: *¿quién lo dice? ¿A quién? ¿Qué pasó para que lo diga? ¿Para qué lo dice?* Algunos refranes especialmente potentes para resolver estas cuestiones son:

El hombre es como el oso: cuanto más feo más hermoso.
El pez por la boca muere.
A palabras necias, oídos sordos.
Perro que ladra no muerde.
Más vale tarde que nunca.
Más vale pájaro en mano que cien volando.
A lo hecho, pecho.
Mal me quieren mis comadres porque digo las verdades.
Yerba mala nunca muere.

Poner en tela de juicio los refranes

Para continuar este itinerario con los refranes, proponemos ponerlos en tela de juicio. Seguramente, en las actividades de búsqueda de refranes con el mismo sentido o de invención de situaciones hayan aparecido este tipo de discusiones, pero es importante destinar un tiempo específico a esta tarea crítica.

Una estrategia posible es que los chicos realicen una pequeña investigación en sus hogares, el barrio o la escuela, para recopilar refranes.

En el aula, será importante ponerlos en común, conversar sobre sus significados plantear acuerdos y desacuerdos sobre lo que sentencian, imaginando las situaciones en las que se dicen. También se los podrá calificar de sexistas (muchos refranes suelen desvalorizar a la mujer, como “La mujer que no se casa, se seca como una pasa” o “Cada hombre lleva un loco adentro; cada mujer, ciento”); de conformistas (tienden a conservar el orden de las cosas, como “Bien está el pájaro en su nido” o “Más vale ser cabeza de ratón que cola de león”); de deterministas (no suponen que la gente pueda imaginar alternativas diferentes a su vida, como “De tal palo, tal astilla”); de acalladores (son los que inducen a no expresar la propia opinión, como “El pez por la boca muere”); de prejuiciosos (“La belleza y la tontería van siempre en compañía” o “Barbero/peluquero que no sea parlero, no hay en el mundo entero”).

En esas conversaciones para poner en tela de juicio los refranes, será interesante revisar las encuestas o entrevistas que hayan realizado cuando recopilaron refranes, para sumar a la discusión las opiniones de otros (adultos y chicos).

Un listado posible de refranes controvertidos, para sumar a aquellos que los chicos hayan recopilado, es el siguiente:

Aunque la mona se vista de seda, mona queda.
Cuanto más se tiene, más se desea.
El hombre, como el oso, cuanto más feo más hermoso.
Más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer.
Más vale solo que mal acompañado.
No hay mal que por bien no venga.
Quien bien te quiere te hará llorar.
A quien vive pobre por morir rico, llámale borrico.
Quien mucho abarca poco aprieta.
Nadie diga: "de esta agua no he de beber".
Bicho malo nunca muere.
De esperanza también se vive.
Mala hierba nunca muere.

Refranes tergiversados

Si bien los refranes no tienen hoy en día la vitalidad de la que gozaban en el pasado, muchos de ellos siguen apareciendo de vez en cuando en las conversaciones cotidianas. Y de tanto en tanto, se escuchan o leen por ahí versiones trastocadas de ellos, es decir, parodias.

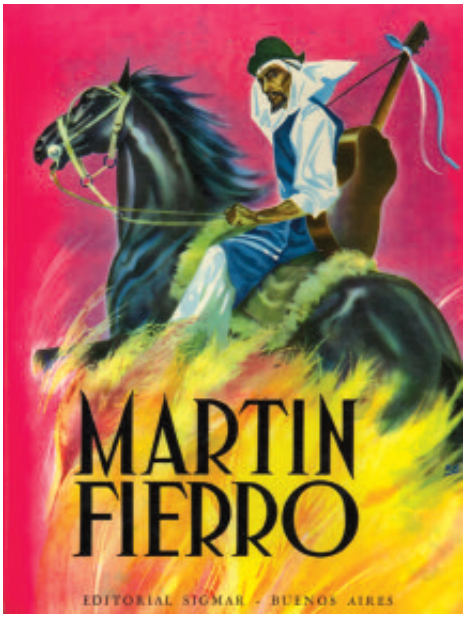
La propuesta, es, entonces, que los chicos usen su ingenio para inventar nuevas tergiversaciones de otros refranes que ya conocen. Antes de realizar esta propuesta, se pueden leer algunos como los siguientes, para disfrutar un rato y para conversar acerca de los mecanismos puestos en juego, que en general constituyen la literalización del refrán original.

A caballo regalado, *no se le miran los dientes.*	*A caballo regalado,* *quítale el envoltorio.*
A río revuelto, ganancia de pescadores.	*A río revuelto, peces mareados.*
Cría cuervos y te sacarán los ojos.	*Cría cuervos y tendrás más.*
Cuando el río suena, *agua lleva.*	*Cuando el río suena,* *es que no estamos sordos.*
Dime con quién andas *y te diré quién eres.*	*Dime con quién andas* *y te diré con quién vas.*

Martín Fierro

Si bien el *Martín Fierro* es una obra compleja para ser abordada completa en 6º año/grado, es posible concluir este itinerario de trabajo indagando algunas de sus partes relacionadas con esta temática: los consejos de Martín Fierro y del Viejo Vizcacha, presentes en la segunda parte de la obra, "La vuelta de Martín Fierro".

Antes de sumergirse en su lectura, el docente puede narrar a los chicos la historia o bien leer con ellos algún resumen de la obra, presente en muchos libros o en alguna página de Internet.



Martín Fierro se reencuentra con sus hijos luego de diez años. En ese encuentro, los hijos narran lo que vivieron en esos tiempos; el menor había vivido con un viejo, al que llamaban el Viejo Vizcacha, y en un momento de su historia da cuenta de los consejos que ese personaje le daba.

Por otra parte, hacia el final de "La vuelta de Martín Fierro", el protagonista se despide de sus hijos y les da una serie de consejos.

Sería interesante leer con los chicos estos consejos, trabajando especialmente sus sentidos, estableciendo acuerdos y desacuerdos sobre lo que proponen, y también para caracterizar de manera intuitiva y contrastiva al Viejo Vizcacha y a Martín Fierro, personajes que seguramente revisitarán en la escuela media.

Consejos del Viejo Vizcacha
(en boca del segundo hijo
de Martín Fierro)

No andés cambiando de cueva;
hacé las que hace el ratón.
Conservate en el rincón
en que empezó tu esistencia:
vaca que cambia querencia
se atrasa en la parición.

Y menudiando los tragos
aquel viejo, como cerro,
"No olvidés", me decía, "Fierro,
que el hombre no debe crer
en lágrimas de mujer
ni en la renguera del perro."

El que gana su comida
güeno es que en silencio coma;
ansina, vos, ni por broma
querás llamar la atención:
nunca escapa el cimarrón
si dispara por la loma.

A naides tengás envidia:
es muy triste el envidiar;
cuando veás a otro ganar,
a estorbarlo no te metas:
cada lechón en su teta
es el modo de mamar.

Los que no saben guardar
son pobres aunque trabajen;
nunca, por más que se atajen,
se librarán del cimbrón:
al que nace barrigón
es al ñudo que lo fajen.

Donde los vientos me llevan
allí estoy como en mi centro;
cuando una tristeza encuentro
tomo un trago pa alegrarme:
a mí me gusta mojarme
por ajuera y por adentro.

José Hernández, Martín Fierro,
Canto XV (fragmentos).

Consejos de Martín Fierro

Un padre que da consejos
más que padre es un amigo.

Hay hombres que de su cencia
tienen la cabeza llena;
hay sabios de todas menas,
mas digo, sin ser muy ducho:
es mejor que aprender mucho
el aprender cosas güenas.

Las faltas no tiene límites
como tienen los terrenos;
se encuentran en los mas güenos,
y es justo que les prevenga:
aquel que defetos tenga,
disimule los ajenos.

Al que es amigo, jamás
lo dejen en la estacada,
pero no le pidan nada
ni lo aguarden todo de él:
siempre el amigo más fiel
es una conducta honrada.

Debe trabajar el hombre
para ganarse su pan;
pues la miseria, en su afán
de perseguir de mil modos,
llama en la puerta de todos
y entra en la del haragán.

Muchas cosas pierde el hombre
que a veces las vuelve a hallar;
pero les debo enseñar,
y es güeno que lo recuerden:
si la vergüenza se pierde,
jamás se vuelve a encontrar.

Los hermanos sean unidos
porque esa es la ley primera;
tengan unión verdadera
en cualquier tiempo que sea,
porque, si entre ellos pelean,
los devoran los de ajuera.

Respeten a los ancianos:
el burlarlos no es hazaña;
si andan entre gente estraña
deben ser muy precavidos,
pues por igual es tenido
quien con malos se acompaña.

La cigüeña, cuando es vieja,
pierde la vista, y procuran
cuidarla en su edá madura
todas sus hijas pequeñas:
apriendan de las cigüeñas
este ejemplo de ternura.

Estas cosas y otras muchas
medité en mis soledades;
sepan que no hay falsedades
ni error en estos consejos:
es de la boca del viejo
de ande salen las verdades.

José Hernández, Martín Fierro*, Canto XXXII (fragmentos).*

Es conveniente no perder de vista que un trabajo con la oralidad supone reflexionar sobre las formas de comunicarnos con otros, sobre los modos en que un tema puede exponerse, sobre las posibles maneras de formular una pregunta, sobre las maneras de expresar opiniones o comparaciones. Por eso, cada una de esas propuestas podría complementarse con una instancia de reflexión compartida sobre esos aspectos. En el caso de una exposición oral, por ejemplo, si los alumnos se sintieron cómodos o nerviosos al exponer, si consideran que les faltaron materiales de apoyo o fueron suficientes, si la distribución de temas resultó interesante para los alumnos que escuchaban la clase o hubiera sido más atractivo presentar la información en otro orden. En el caso de una entrevista, si obtuvieron la información que buscaban, si se animaron a formular preguntas que no estaban previstas de antemano, si lograron tomar notas o transcribir la entrevista realizada. Para el debate, resulta interesante tener en cuenta las distintas formas de expresar la propia opinión, de presentar objeciones a las de los demás, de llegar a acuerdos o de mantener desacuerdos en situaciones de confrontación de ideas.

Una reflexión de esta naturaleza puede servir para realizar los ajustes necesarios en nuevas situaciones donde se ponga en juego la oralidad, para prever y mejorar las formas en que nos comunicamos en situaciones concretas en las que es necesario obtener información, transmitirla a otros, discutir de un modo apasionado pero respetuoso de los demás o entretener a un auditorio a través de un relato.

nap

La participación asidua en situaciones de lectura con propósitos diversos (leer para aprender, para informarse, para hacer, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos, por goce estético) de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares; ferias del libro, entre otros). Esto requiere poner en juego, con la colaboración del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura (consultar algunos elementos del paratexto; reconocer la intencionalidad del texto; relacionar los datos del texto con sus conocimientos; realizar inferencias; detectar la información relevante; establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo; inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda –por ejemplo, campos semánticos o familias de palabras– y la consulta del diccionario, determinando la acepción correspondiente); reconocer procedimientos propios del texto leído y emplear diversas estrategias para recuperar posteriormente la información relevante de manera resumida según el propósito. Reformular el texto utilizando expresiones más generales y conectando adecuadamente las ideas. Monitorear los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y la relectura. Leer con fluidez frente a un auditorio en situaciones que le den sentido a esta práctica.

La búsqueda y consulta de materiales en la biblioteca de aula, escolar, popular y de otras instituciones, con asiduidad y variedad de propósitos. Búsqueda y localización de la información, con la colaboración del docente y/o el bibliotecario, utilizando los índices y otros elementos paratextuales (solapas, tapas y contratapas de los libros, primera página, entre otros), del manejo de los criterios básicos de clasificación o catalogación y de la consulta de fichas bibliográficas.

La escritura de textos en el marco de condiciones que permitan conjuntamente con el docente, sus pares y/o de manera individual, planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y, de ser necesario, consultar material bibliográfico, vincular la información presente en los textos de consulta, seleccionando de cada uno lo relevante o distintivo, tomar notas jerarquizando la información e identificando las fuentes de consulta; redactar realizando por lo menos un borrador del texto previamente planificado; revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos (organización de las ideas, desarrollo del/de los tema/s, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de la oración, puntuación, ortografía, empleo de conectores). Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, sus pares o en forma individual, a partir de las orientaciones del primero.

La escritura de textos no ficcionales con un propósito comunicativo determinado: **narraciones**, presentando las personas, respetando o alterando intencionalmente el orden cronológico (temporal), presentando causalidad de las acciones e incluyendo, si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren, diálogos y descripciones que permitan caracterizar animales, lugares, personas a través de sus atributos más significativos y que den cuenta de las cualidades de objetos atendiendo a forma, color, tamaño, textura, brillo; exposiciones de más de tres párrafos que incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre, ejemplos, comparaciones, definiciones, como así también integren cuadros, esquemas, organizadores gráficos al texto escrito; cartas formales con distintos propósitos y destinatarios, respetando el registro formal y utilizando las frases de apertura y cierre adecuadas al mismo. Para todos los textos supone mantener la idea expresada, controlar la ortografía, utilizar los signos de puntuación correspondientes (punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos para el estilo directo y para los textos epistolares, paréntesis para las aclaraciones, guión con valor de paréntesis, puntos suspensivos), emplear los conectores apropiados, ajustarse a la organización propia del texto e incluir el vocabulario aprendido que refiera al tema tratado, evitando repeticiones innecesarias.

Lectura
y producción escrita

Lectura y producción escrita

Si todavía se lee, si todavía existen consumos culturales tan esotéricos como los libros, es precisamente porque en los libros se busca además del placer, algo del orden del saber: saber cómo se imagina el mundo, cuáles son los deseos que pueden registrarse, qué esperanzas se sostienen y qué causas se pierden.

Daniel Link, El juego de los cautos.[1]

Los saberes que se ponen en juego

La lectura y la escritura son herramientas potentes para el acceso al conocimiento, la comunicación con los otros y el disfrute de la experiencia literaria. Se trata de continuar un camino ya iniciado que, progresivamente y a partir de lo que los chicos ya saben, los lleva a ampliar y profundizar su experiencia como lectores y escritores.

En 6º grado, entonces, se propone como desafío la lectura de textos más extensos, más complejos y variados, que demandan otras formas de leer (más rigurosas, más atentas, más minuciosas). Por ejemplo, lecturas que exigen la consulta a otros textos para completar la información o para ampliarla (mapas, cuadros, diccionarios, enciclopedias, etc.); que requieren el empleo de estrategias para considerar la información paratextual, para superar las dificultades que plantea el vocabulario técnico de una disciplina, para deducir lo que no está dicho y construir interpretaciones más elaboradas.

De idéntico modo, el docente genera condiciones para que los niños puedan planificar sus producciones, escriban textos en los que necesiten acudir a fuentes en busca de datos, relean y revisen sus propios textos teniendo en cuenta el propósito y el destinatario, dispongan de variadas estrategias y tomen decisio-

[1] Las citas completas de todos los textos mencionados en este Eje se encuentran en la "Bibliografía", al final de este *Cuaderno*.

nes para identificar y resolver las dificultades que se les presentan (consultar a sus pares, el diccionario, el fichero de palabras, etc.). Además, el docente propone el abordaje de géneros ya conocidos por los chicos, focalizando la atención en aspectos nuevos e incorpora, además, otros que no han sido trabajados durante los años anteriores.

En todas estas situaciones, el docente acompaña y orienta a los alumnos de manera constante para que descubran cómo la lectura estimula su curiosidad –y por ende, su interés por el conocimiento–, amplía su universo cultural y genera experiencias de pensamiento cada vez más ricas y complejas; para que compartan lo aprendido con sus pares y con los adultos; para que la escritura los lleve a entablar un diálogo con otros y con sus propios mundos imaginarios... En fin, para que lean y escriban en la escuela tal como se lee y escribe en la vida.

Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura. Y eso no es limitarse a una posición pasiva, no es meramente administrar el acto de lectura durante la clase. No es solo dejar que los alumnos lean sino hacer que la experiencia de la lectura sea posible. La función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación. Y eso no significa producir eruditos, o prosélitos o, en general, personas que saben, sino mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud.

Jorge Larrosa, La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación, México, FCE, 2004

Como señala Jorge Larrosa, es importante tener en cuenta que la lectura y la escritura se construyen y se enriquecen con la presencia de otros: compartir, aprender, discutir, explorar en compañía los textos que resultan desafiantes, leer juntos para conversar y confrontar las interpretaciones, escribir y reescribir para lograr producciones más interesantes, buscar recursos para resolver los problemas que surgen y ponerlos en práctica para analizar los resultados.

Esto significa que en las clases de Lengua los alumnos se apropian de estrategias valiosas para trabajar y compartir con los otros, para transformar su conocimiento a través de la lectura y la escritura; para convertir a esta última en un desafío, en una aventura, en un recorrido personal y compartido. Se trata de la apropiación de la cultura letrada y con ella de la posibilidad de descubrirse a sí mismo y al otro; de estimular deseos, preferencias, búsquedas, pasiones; de abrir nuevos horizontes.

Por otra parte, pensar en la formación de lectores y escritores del siglo XXI impone la necesidad de tener en cuenta los avances tecnológicos que han determinado variaciones en los modos de organizar, modificar y enviar textos así como de acceder y disponer de la información. La escuela no puede permanecer ajena a estos cambios y, en la medida de lo posible, debe propiciar que todos los chicos entren en contacto con esos nuevos modos de leer y escribir que constantemente se van modificando, ampliando, y que –como docentes– tenemos la suerte de ir descubriendo junto con nuestros alumnos.

En las nuevas pantallas –las de las computadoras– hay muchos textos, y existe una posibilidad cierta de una nueva forma de comunicación, que articula, agrega y vincula textos, imágenes y sonidos. Así pues, la cultura textual resiste, o mejor dicho se fortalece, en el mundo de los nuevos medios de comunicación.

Roger Chartier, "¿Por qué la historia del libro?", en: Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier, *México, FCE, 1999 (fragmento).*

Propuestas para la enseñanza

A continuación se presentan secuencias de trabajo con la lectura y escritura de distintos textos no ficcionales. Como ya se planteó en *Cuadernos para el aula: Lengua 4* y *Lengua 5*, la intención es ilustrar un tipo de trabajo posible que evite la fragmentación de actividades, que no se agote en la lectura de un único texto (tanto sea que se lo elija por el tema que aborda o como ejemplo de cierto género textual). En función de los criterios expresados más arriba, hemos seleccionado los siguientes temas:

A. La biblioteca. Con el objetivo de continuar indagando la historia que comprende el universo de los libros, se presentan dos textos, que suponen tareas de lectura y producción de resúmenes a partir de más de un texto. Esta propuesta se vincula, además, con el Eje "Comprensión y producción oral" y, como veremos más adelante, puede servir para profundizar el trabajo que se viene realizando desde los años anteriores en relación con la búsqueda y consulta de materiales en la biblioteca, a través de la exploración de los criterios de organización y clasificación de los libros.

Biblioteca Nacional de Maestros

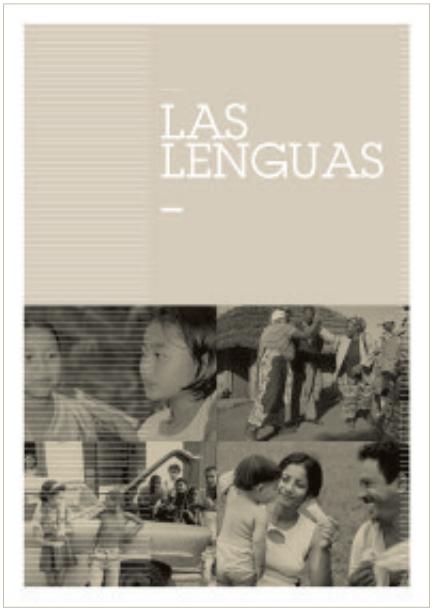
Biblioteca Nacional de Maestros.

Robert L. Stevenson.

Mark Twain.

B. Biografías. Se trata de una secuencia de lectura y escritura sobre este género narrativo no ficcional. En este caso, la propuesta es trabajar comparativamente las biografías con las cronologías, ya sea a través de operaciones de textualización (de la cronología a la biografía) como de esquematización (de la biografía a la cronología). Por otra parte, en la escritura de narraciones se puede respetar o alterar el orden cronológico (véase el Eje "Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos"), por lo que esta propuesta atiende a un trabajo específico sobre la temporalidad. En ambos casos, se presentan propuestas a partir de la vida de los autores de las novelas cuya lectura se propone en el Eje "Literatura".

C. Las lenguas. En este caso, se presenta una secuencia de actividades de lectura y escritura de diferentes textos que abordan la temática de las lenguas, que se encuentra estrechamente relacionada con el primer NAP enunciado en el Eje "Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos". Recordemos que valorar la diversidad lingüística es un propósito fundamental del ciclo, pero esta valoración solo puede asentarse en un conocimiento fundado acerca de las lenguas y sus hablantes; de allí que esta temática se haya elegido para la presentación de actividades de lectura y escritura en este eje. Por otra parte, existen pocos materiales destinados a chicos que aborden estos temas, por lo que se ha producido un material específico para ellos, un cuadernillo que se presenta al finalizar las propuestas de este Eje y que lleva por título "Las lenguas". En este hay distintos textos de diferente extensión; en la mayoría de los casos, se incluyen imágenes que ilustran los textos o brindan nueva información que los chicos podrán relacionar con lo que están leyendo.



Entendemos que, en el caso de que se cuente con información relacionada con la temática, estos materiales pueden constituirse en una fuente de consulta adicional; y, en el caso de no contar con otro material, puede resultar la lectura de base para que los chicos se acerquen al tema. Recomendamos a los docentes la lectura completa del cuadernillo "Las lenguas" antes de revisar las propuestas de actividades.
De este modo, en este año/grado, las propuestas que siguen se plantean como una vía para promover la lectura y escritura de textos no ficcionales de mayor extensión, que utilizan procedimientos propios, profundizando aquellos saberes ya trabajados en años anteriores (tales como la definición, el uso de ejemplos, la secuencia narrativa no ficcional, la interpretación y producción de mapas y gráficos) y, a su vez, presentando nuevos saberes (el uso de las comparaciones en los textos expositivos, la alteración del orden cronológico en las narraciones y la comparación de puntos de vista sobre un tema, entre otros).

A. El universo de los libros: las bibliotecas

Para comenzar con las propuestas de aula vinculadas a la lectura de textos sobre el tema **bibliotecas**, puede ser interesante compartir algunas palabras del semiólogo italiano Umberto Eco, quien estuvo presente en la reapertura de la milenaria Biblioteca de Alejandría en noviembre del 2003:

Durante siglos, las bibliotecas fueron la manera más importante de guardar nuestra sabiduría colectiva. Fueron y siguen siendo una especie de cerebro universal donde podemos recuperar lo que hemos olvidado y lo que todavía no conocemos.

Si me permiten la metáfora, una biblioteca es la mejor imitación posible de una mente divina, en la que todo el universo se ve y se comprende al mismo tiempo.

Umberto Eco, "Resistirá", en: "Radar", Página/12.

Luego de comparar la memoria orgánica de los seres humanos (aquella que administra nuestro cerebro) con la memoria vegetal (aquella que nos permite guardar información en un papel), Umberto Eco define a la biblioteca como "un templo de la memoria vegetal". Sin duda, docentes e investigadores sabemos de la importancia de conservar los saberes y conocimientos, de preservar y mejorar las condiciones y posibilidades de acceso a esos saberes. También, muchos alumnos conocen el valor de las bibliotecas, visitan o consultan libros tanto en las bibliotecas escolares como en las barriales. Ahora bien, *¿cuándo comenzaron a construirse? ¿Siempre fue posible conservar los libros a lo largo de la historia? ¿Se perdieron muchos libros? ¿Cómo se guardaban?*

Preguntas similares a estas pueden servir para abrir este apasionante tema, para despertar en los chicos nuevas preguntas e incentivar la formulación de otras inquietudes que, con la lectura de artículos de enciclopedia, la búsqueda de información y la visita a bibliotecas puedan ir respondiéndose. Luego de realizar ese comentario en forma grupal, pueden comenzar con la lectura en voz alta y para todo el grupo de un artículo enciclopédico vinculado al tema.

Para eso, les proponemos leer "La biblioteca de Alejandría". Se trata de un texto de divulgación, que relata la historia de la famosa biblioteca, sus pormenores y avatares. Teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y para permitirles ubicarse en el contexto tanto temporal como espacial, sería conveniente introducirlos al tema a través de la ubicación geográfica de la ciudad de Alejandría en un mapa, así como también comentar el marco histórico que rodeó su fundación. Brevemente, puede presentarse a Alejandro Magno, quien fundó la ciudad y de quien proviene nada menos que su nombre, y a la civilización griega que, durante su gobierno, conoció una época próspera.

A continuación, veremos algunas actividades y sugerencias para trabajar distintas estrategias de lectura que se pondrán en juego, tales como el reconocimiento de la intencionalidad del texto, de la información relevante de cada uno de sus apartados, el uso de título y subtítulos, la relación que el texto central mantiene con la información adicional que aparece en los recuadros o plaquetas laterales, así como también entre el texto y la imagen.

LA BIBLIOTECA DE ALEJANDRÍA

La ciudad de Alejandría
Alejandría fue fundada por el emperador griego Alejandro Magno en la costa mediterránea de Egipto. Su deseo era convertirla en un centro mundial del comercio, de la cultura y del saber. Tenía avenidas de 30 metros de ancho, un magnífico puerto y un gigantesco faro, guía de los marinos que allí se dirigían. El faro fue una de las siete maravillas del mundo antiguo.

En Alejandría, Ptolomeo I (362-283 a. C.) mandó construir un gran palacio que serviría de alojamiento. Al otro lado del jardín y conocido desde el principio con el nombre de Museo se edificó otro gran monumento. Lo llamaron así porque lo consideraban un santuario consagrado a las Musas, las diosas de las artes y de las ciencias. El edificio constaba de varios departamentos donde se reunían los sabios de esa época. Un departamento se destinó a la biblioteca y terminó siendo el más importante. Los sucesivos reyes de la dinastía de Ptolomeo mantuvieron la biblioteca y dedicaron gran parte de su inmensa fortuna a la adquisición de libros que engrosaran los estantes con obras de Grecia, Persia, India, Israel, África y otros países.

La biblioteca del Museo constaba de diez grandes salas para investigación, cada una de ellas dedicada a una disciplina diferente. Una comunidad de poetas y eruditos era la encargada de mantener el buen nivel y trabajaban en ello con total dedicación.

Grabado de la antigua biblioteca de Alejandría.

EL TRABAJO EN LA BIBLIOTECA

Ptolomeo I encargó la tarea de catalogar todos los volúmenes y libros al poeta y filósofo Calímaco, quien se convirtió así en el primer bibliotecario de Alejandría. Las obras, que llegaban al medio millón, se presentaban en rollos de papiro o pergamino, denominados "volúmenes"; otras, en hojas cortadas, que formaban lo que se llamaba "tomos". Cada una de estas obras podía dividirse en "partes" o "libros".

Las personas encargadas de la organización de la biblioteca y que ayudaban a Calímaco buscaban nuevas obras de otras culturas y escritas en diversas lenguas. Enviaban negociadores para comprar bibliotecas enteras o para pedirlas en préstamo y, luego, las copiaban a mano. También los grandes buques que llegaban al famoso puerto de Alejandría, cargados de mercancías de otros pueblos, eran inspeccionados en busca de libros. Así, cuando encontraban algún rollo, lo confiscaban y lo llevaban en depósito a la biblioteca. Los amanuenses se encargaban de copiarlo. Una vez hecha esa labor, el rollo era devuelto a sus dueños, aunque existen varios testimonios que atestiguan que muchos no se devolvieron jamás.

De este modo, la biblioteca de Alejandría se convirtió en la depositaria de las copias de todos los libros del mundo antiguo. Tantos eran los volúmenes que fue necesario destinar otro edificio, un antiguo templo erigido en honor al dios Serapis ubicado en una colina, que se conocía como Serapeo o biblioteca hija. Hacia el año 48 a. C., se calcula que contaba con 700.000 volúmenes.

INCENDIOS Y DESTRUCCIONES

En el año 48 a. C., durante la guerra entre Roma y Egipto, tuvo lugar una terrible batalla en el mar entre las flotas de ambos reinos. Julio César comandaba la flota romana y Cleopatra, quien gobernaba Egipto, se refugió en la ciudad de Tarso (en la actual Turquía) junto con Marco Antonio. El ataque originó un espantoso incendio que afectó a casi toda la ciudad, incluyendo el edificio del Museo donde estaba la gran biblioteca. Casi todos los volúmenes se quemaron y solo algunos rollos pudieron salvarse. Para compensar las pérdidas, Marco Antonio hizo traer 200.000 manuscritos desde la biblioteca de Pérgamo (ubicada en Asia Menor) y se los obsequió a Cleopatra para la biblioteca del Serapeo.

Pero las tragedias y la destrucción continuaron. En el siglo III d. C., el emperador Diocleciano, al parecer muy supersticioso, ordenó que se destruyeran todos los libros relacionados con la alquimia. Más tarde, en el año 391, un nuevo ataque encabezado por el cristiano Teófilo destruyó el Serapeo, que fue demolido piedra a piedra para edificar, sobre sus restos, un templo cristiano. Finalmente, hacia el año 619 los persas acabaron con los pocos libros que quedaban.

LA BIBLIOTECA EN EL SIGLO XX

Mil seiscientos años después de la desaparición definitiva de la biblioteca, en el año 1987, salió a la luz un ambicioso proyecto cultural: construir una nueva biblioteca –la Bibliotheca Alexandrina– en la ciudad de Alejandría. Para llevar a cabo semejante proyecto se unieron los esfuerzos económicos de diversos países europeos, americanos y árabes, más el gobierno de Egipto y la Unesco. Las obras comenzaron en mayo de 1995 y terminaron en diciembre de 1996.

El nuevo edificio es un enorme cilindro de cemento, cristal y granito, de 33 metros de altura, situado a pocos metros del lugar donde se supone que se encontraba la antigua biblioteca. Su cubierta es cilíndrica, en homenaje al dios egipcio Ra, el dios del Sol. Está pensada de tal manera que la combinación de vidrio y aluminio controla la luz dentro del espacio, mientras que por fuera se proyecta hacia el Mediterráneo, como un recuerdo del famoso faro de Alejandría.

"La biblioteca de Alejandría", en: http://es.wikipedia.org/wiki/Biblioteca_de_Alejandría (fragmento adaptado). [Consulta: 15 de enero de 2006].[2]

Préstamos no devueltos

Muchas anécdotas y curiosidades circulan en torno a la historia de la biblioteca de Alejandría. Entre ellas, cuentan que, durante el reinado de Ptolomeo II, Demetrio de Falerio estaba a cargo de la biblioteca. Deseoso de aumentar la cantidad de libros, convenció a los atenienses para que enviasen a Alejandría los manuscritos del poeta Esquilo (que estaban depositados en el archivo del teatro de Dionisos en la ciudad de Atenas) para ser copiados. En aquel entonces, la costumbre era depositar una elevada cantidad de dinero hasta la devolución de los textos. Los manuscritos llegaron al Museo, se copiaron, pero nunca regresaron a su lugar de origen pues solo devolvieron las copias. De esta manera, Ptolomeo II perdió la gran suma del depósito, pero prefirió quedarse con los originales.

Fotografía de la actual biblioteca de Alejandría.

[2] En este sitio se puede consultar la versión completa del artículo, que incluye información sobre los sabios que se reunieron en la famosa biblioteca y posee vínculos con la actual biblioteca de Alejandría (http://www.bibalex.org).

Comentar el texto

Del mismo modo que los textos ficcionales, los artículos de enciclopedia, los libros de textos y las notas de divulgación pueden transmitir información interesante y rica, que valga la pena comentar con los alumnos. En este sentido, no es conveniente que los intercambios a propósito de lo leído se circunscriban exclusivamente a los textos literarios. Algunas preguntas del docente pueden incentivar los comentarios de los alumnos sobre la información que les sorprendió de un texto, sobre aquellos datos que les resultaron de interés. Los interrogantes que los alumnos tienen son similares a los que el texto nos provoca a todos los lectores.

¿Cuál será el tamaño de un lugar destinado a guardar 700.000 volúmenes? ¿Cuánto tardarían los copistas que trabajaban con Calímaco para copiar un libro? ¿Por qué Marco Antonio le habrá regalado 200.000 libros a Cleopatra? ¿Estaría enamorado de ella? ¿Por qué Ptolomeo II prefirió perder el depósito de dinero pero quedarse con los originales? ¿Qué valor pueden tener los originales? Las preguntas pueden ser diversas; incluso, a veces, inesperadas. Pero siempre son aperturas a nuevos mundos, a otros saberes y a nuevas lecturas.

Preguntarse cómo está escrito el texto

Por otra parte, sabemos que la lectura de textos no ficcionales requiere del desarrollo de una serie de estrategias que, en principio, precisan ser trabajadas con la colaboración del docente. Luego de los primeros comentarios sobre el artículo leído, les sugerimos algunas preguntas a modo de guía para comenzar a trabajar esas estrategias:

- *¿Cuál es el propósito del autor? ¿Informar, convencer al lector? ¿Entretenerlo?*
- *¿Cómo se distribuye la información en el texto? ¿Qué nuevos datos brinda cada parte del texto?*
- *¿Cómo se relaciona esa distribución de la información con el título y los subtítulos?*
- *¿Qué relación se establece entre las imágenes y el texto? ¿Alguna imagen ilustra un fragmento en particular o se vincula con él?*

Si se trata del primer artículo que trabajan con los alumnos, quizás estas preguntas puedan resolverse en forma colectiva. Luego, reunidos en grupos reducidos y una vez releído el texto, puedan responderlas por escrito y, a partir de ellas, escribir un pequeño párrafo que permita presentar el texto a otros lectores. A medida

que los alumnos vayan adquiriendo un manejo más fluido y espontáneo de esas estrategias, el docente puede profundizar en algunas y, según la complejidad del texto elegido, detenerse a analizarlas. Así, por ejemplo, en este caso:

- *¿Qué información aportan los recuadros laterales?*
- *¿Con qué fragmento del texto se vincula cada uno? ¿Cuál es la relación con ese fragmento: ampliar información, criticarla, contrastar con otros datos?*
- *¿Incluirían esa información dentro del artículo? De ser así, ¿dónde o para ampliar qué datos?*

Detenerse en las palabras

Sabemos que es necesario trabajar el vocabulario utilizado en los textos. El significado de algunas palabras desconocidas, a veces, puede inferirse estableciendo relaciones con otras palabras de la misma familia o con aquellas cercanas ("santuario" puede relacionarse con "santo"; el santuario, a su vez, se dice que se destina a los "dioses"). En ocasiones, el contexto puede ser útil para un primer acercamiento al significado de las palabras (los alumnos pueden desconocer qué significa "alquimia", pero el texto dice que la persona que mandó destruir los libros de alquimia era "supersticioso". *¿Qué relación puede haber entre ser supersticioso y la alquimia?).*

Resumir y ampliar

Una vez realizadas estas actividades, o algunas de ellas, los alumnos pueden elaborar un resumen del texto. Se trata, sin duda, de una actividad habitual en el área de Lengua y que también requiere del desarrollo de una serie de estrategias. Permite, a su vez, que tanto el docente como los chicos puedan tomar conciencia acerca de si se ha comprendido el texto, si hay zonas que pueden haber resultado más difíciles y requieren una relectura, entre otras cuestiones.

Pero también es una actividad que necesita ser contextualizada, esto es, que se presente de manera tal que los chicos puedan darle un sentido a la elaboración de un resumen. En ocasiones, se trata de hacer resúmenes o tomar notas que, luego, permitan estudiar. Esta es una práctica imprescindible que puede combinarse con otras: elaborar resúmenes para organizar una futura exposición oral; o para iniciar un trabajo de investigación, que requiere leer una serie de textos e ir recopilando la información obtenida, por ejemplo.

En este sentido, y para continuar indagando en el tema de las bibliotecas y vincularlo, tal como mencionamos al inicio, con la **búsqueda y consulta de materiales en la biblioteca**, el artículo "La biblioteca de Alejandría" presenta información que puede guiar algunas actividades; sobre todo en relación con la

figura de Calícamo, el primer bibliotecario. En el artículo se mencionan varias de las tareas que, en aquella época, llevaba adelante como responsable de la biblioteca, pero sin duda, hoy en día, las funciones, tareas y actividades serán otras (de allí la propuesta de entrevistar a un bibliotecario). Por otra parte, después de la lectura del texto, sabemos que la biblioteca contaba con diez salas en las que se distribuían los volúmenes, cada una destinada a una disciplina distinta.

Entrevistando a un bibliotecario

En grupos, pueden diseñar una entrevista para realizar al bibliotecario de la escuela o de una biblioteca barrial, con el objetivo de obtener más información, por ejemplo:

- ¿Cuáles son las tareas de las que se encarga el bibliotecario?
- ¿Cómo se consiguen los libros para la biblioteca? ¿Se compran? ¿Se reciben en donación?
- ¿Cómo se distribuyen o con qué criterios se clasifican?
- ¿Todas las bibliotecas, usan los mismos métodos de clasificación y organización?
- ¿Cómo funciona el préstamo de los libros? ¿Cuáles son los plazos para su devolución?
- ¿Hay que pagar por los préstamos? ¿Qué sucede si los libros no se devuelven?
- ¿Todos los libros se prestan? ¿Cuáles no? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los libros más leídos?
- ¿Quiénes leen más: los grandes, los chicos, las chicas, los ancianos?

Biblioteca Nacional de Maestros

Bibliotecario colaborando con las búsquedas de una lectora en la Biblioteca Nacional de Maestros.

Biblioteca Nacional de Maestros

Los bibliotecarios asesoran y orientan a los lectores en el uso de los catálogos y ficheros. También sugieren obras de consulta.

La visita a la biblioteca los pondrá en contacto con una herramienta básica en la búsqueda de materiales bibliográficos: las fichas. Como sabemos, las fichas se organizan por autor, por título del texto o por tema. Para que los alumnos se familiaricen con el uso de esas fichas, pueden diseñar una para el artículo que leyeron (o para otros vinculados al tema). Esa actividad les permitirá, a su vez, discutir nociones como el tema del texto (que en los artículos de divulgación o los libros de texto, por lo general, se menciona en el título) y los subtemas (casi siempre explicitados en los subtítulos).

La información obtenida en esa entrevista puede reformularse para que los alumnos escriban un artículo sobre las bibliotecas en general. En ese caso, la información de "La biblioteca de Alejandría" puede servir para agregar información adicional o recuadros laterales. De este modo, las relaciones que se establecen entre la información que un texto brinda en el cuerpo central y en los recuadros laterales se trabaja no solo desde el punto de vista de la lectura, sino también como una estrategia de escritura, que nos permite distribuir los datos en un texto según la relación que mantienen con el tema central.

Un texto no ficcional puede, a su vez, manejar mucha información que es necesario ampliar. Si el texto resulta de interés, algunos temas para continuar investigando a partir de este artículo pueden distribuirse en pequeños grupos

para, luego, hacer una puesta en común con la información obtenida. Si tomamos como ejemplo "La biblioteca de Alejandría", y siguiendo la misma propuesta de bibliotecas, los alumnos pueden investigar sobre la biblioteca de Pérgamo. A continuación, desarrollamos esta propuesta para trabajar la escritura de textos no ficcionales y, en particular, detenernos en las comparaciones que aparecen en los textos.

También, y como suele sucedernos a los adultos, la lectura de este texto puede significar la apertura a otros temas, como por ejemplo, las siete maravillas del mundo, entre las que se menciona el Faro de Alejandría. Además, pueden indagar en la vida de algunos personajes históricos mencionados, tales como Ptolomeo I, Ptolomeo II, Calímaco, Alejandro Magno, Julio César, Marco Antonio o Cleopatra. Esta última investigación nos conducirá, además, a otro de los géneros seleccionados para trabajar la escritura de textos no ficcionales: la biografía.

Por último, no está de más aclarar que las propuestas hasta aquí presentadas (en relación con la colaboración del docente para el desarrollo de estrategias lectoras; la formulación de preguntas; la escritura de resúmenes o el diseño de una entrevista, entre otras) si bien se basan en una lectura puntual (el artículo "La biblioteca de Alejandría"), se ponen en práctica en diversas instancias durante el año (tales como las biografías, por ejemplo).

Los textos expositivos y la comparación

La propuesta para el siguiente texto es continuar con el desarrollo de estrategias de lectura, deteniéndonos en el reconocimiento de procedimientos propios de los textos (la definición, la comparación) y abordar otro de los saberes priorizados para este año: la escritura de textos no ficcionales, en este caso, las **exposiciones**.

"La biblioteca de Pérgamo" es un breve artículo de enciclopedia que continúa el desarrollo del tema "bibliotecas" y organiza una secuencia posible de trabajo. En este sentido, y dado que los alumnos ya están familiarizados con el tema, puede ser útil para profundizar en el empleo de algunos procedimientos propios de las exposiciones.

El texto está acompañado de una serie de recuadros con definiciones que amplían algunos temas: la ciudad de Pérgamo, el pergamino y el papiro. El primero de esos temas permite la ubicación geográfica de la ciudad; los dos últimos, por su parte, recuperan información ya trabajada en relación con la historia de la escritura.

La biblioteca de Pérgamo

La biblioteca de **Pérgamo** fue en la Antigüedad la segunda en importancia después de la de Alejandría. Ambas compitieron por un tiempo en calidad, número de volúmenes e importancia. Lo poco que se conoce sobre esta biblioteca es lo que aportó el escritor y viajero romano Plinio el Viejo en su obra *Historia Natural*.

Los reyes de Pérgamo fueron coleccionistas de arte y, sobre todo, bibliófilos. Tuvieron una gran preocupación por la cultura, tal como los reyes ptolemaicos en Egipto. Su gran preocupación fue convertir su capital, Pérgamo, en una ciudad como Atenas.

El rey de Pérgamo Atalo I Sóter fue el fundador de la biblioteca y su hijo Eumenes II fue el que la amplió. Llegó a acumular hasta 200.000 volúmenes; otras versiones hablan de 300.000.

Los volúmenes de Pérgamo eran copiados en un material llamado "**pergamino**" porque fue inventado y ensayado precisamente en esta ciudad. Al principio los libros eran de **papiro** pero, según una leyenda, Alejandría dejó de abastecer a Pérgamo de este material por cuestiones políticas y de rivalidad. Pérgamo tuvo que ingeniárselas de otra manera. Los historiadores aseguran que la elección de pergamino fue completamente voluntaria y por el hecho de ser este un material más duradero.

En el año 48 a. C. ocurrió el incendio de Alejandría y parte de su biblioteca se perdió. Más tarde, y como recompensa, Marco Antonio mandó a Alejandría los volúmenes de la biblioteca de Pérgamo, que ya había sido saqueada con anterioridad a causa de luchas políticas en Asia Menor. Y ese fue el fin de la segunda gran biblioteca de la Antigüedad.

La antigua ciudad de Pérgamo.

"La biblioteca de Pérgamo", en: http://es.wikipedia.org/wiki/Biblioteca_de_Pergamo (fragmento adaptado). [Consulta: 15 de enero de 2006].

La antigua ciudad de **Pérgamo** se hallaba situada en el noroeste de Asia Menor (en la actual Turquía), a 30 km de la costa del mar Egeo, frente a la isla de Lesbos, en la región llamada Misia. Sus ruinas rodean la actual ciudad de Bergama, construida sobre los cimientos de lo que fue Pérgamo.

El **pergamino** es un material hecho a partir de la piel de una res, especialmente fabricado para poder escribir sobre él. La piel requiere que se elimine el vello y se la estire para obtener unas láminas. Con esas láminas, se elaboraban los rollos en la Antigüedad. El origen de su nombre es la ciudad de Pérgamo, donde se producía gran cantidad de ese material y de gran calidad.

El **papiro** es el nombre de una planta acuática común en Egipto, utilizada para la fabricación de objetos de cestería y para la elaboración del soporte de los manuscritos. Los tallos se cortaban verticalmente en cintas y se pegaban unos sobre otros, cruzando las fibras. La hoja obtenida era aplastada y secada para prepararla antes de su uso. Los rollos se elaboraban atando varias hojas de papiro.

Luego de la lectura grupal del texto y de la puesta en común de los **comentarios** que surjan, pueden trabajar el **vocabulario** que resulta desconocido y, en algunos casos, deducir los significados a partir de otras palabras: "bibliófilos" (biblioteca), "ptolemaico" (Ptolomeo).

Una posible propuesta es la **reescritura del texto** incluyendo la información que aparece en los recuadros. El trabajo, que es conveniente realizar con la guía del docente, requiere analizar qué información es pertinente agregar en el texto. En este sentido, las siguientes preguntas pueden orientar la discusión sobre ese tema:

- *¿En qué párrafo agregarían la información sobre Pérgamo? ¿Cuando se menciona la biblioteca de Pérgamo o cuando se hace referencia a la capital de Pérgamo? ¿Por qué?*
- *Los recuadros sobre el pergamino y el papiro desarrollan muchos datos sobre su fabricación. ¿Incluirían todos esos datos? ¿Cuáles seleccionarían?*

Sería interesante detenerse en la discusión en torno a las últimas preguntas. En el artículo, "pergamino" y "papiro" se mencionan en el mismo párrafo. Dado que la rivalidad entre ambas bibliotecas es un tema instalado desde el inicio, en ese párrafo el contraste se establece entre los materiales que utilizaban para escribir y la aparente rivalidad que se manifiesta incluso en el uso de esos materiales. Si se agrega toda la información de los recuadros, el párrafo puede resultar demasiado largo y, por otro lado, se puede perder de vista el tema de la competencia entre las bibliotecas. Por eso, será conveniente seleccionar qué información incluida en las plaquetas puede integrarse al texto.

Una vez definida la información a integrar, es necesario realizar una serie de reformulaciones de las frases para conectar las ideas con el texto central de manera adecuada. Para eso puede trabajarse el uso de los paréntesis, en el caso de Pérgamo, y las aposiciones en el caso de "pergamino" y "papiro", entre otras opciones de reescritura.

Las comparaciones bajo la lupa

Para focalizar en el uso de las **comparaciones**, pueden analizar con los alumnos la siguiente frase: "Tuvieron una gran preocupación por la cultura, *tal como* los reyes ptolemaicos en Egipto", y ensayar otros modos de establecer la comparación entre los Ptolomeos, por un lado, y Atalo I Sóter, por otro. Por ejemplo: "Al igual que los reyes ptolemaicos… Del mismo modo que los reyes…". Se trata de puntualizar cuáles son los conectores (*tal como, como*) o los giros y frases que permiten explicitar las relaciones entre dos elementos de una comparación.

Con la información de ambos textos, los alumnos pueden **escribir una exposición** sobre las dos bibliotecas más famosas de la antigüedad. Para eso, es necesaria la relectura de los textos, la selección de la información teniendo en cuenta el nuevo texto que van a escribir y la comparación de los datos que se reiteran en ambos textos.

Luego, reunidos en grupos pueden discutir:

- *¿Cómo presentar el tema?*
- *¿Cómo organizar el texto en su desarrollo? Una estructura posible sería: ubicación - fundación - características - destrucción o fin de la biblioteca.*
- *¿Utilizarían subtítulos para organizar los subtemas anteriores?*
- *¿Cómo cerrar el texto?*
- *¿Qué comparaciones introducir? ¿Cómo?*

El título, por otro lado, es también un tema a discutir. No necesariamente debe ser: "Las dos bibliotecas más famosas de la antigüedad". Pueden ensayar en forma grupal otras opciones: "Alejandría vs. Pérgamo", por ejemplo, o "Alejandría, primera; Pérgamo, segunda".

Para acompañar el texto y aligerar información, se les puede solicitar que incluyan un cuadro de doble entrada con algunos datos. Por ejemplo: Fundador - Cantidad de volúmenes - Año de destrucción, entre otros.[3]

B. Los relatos de vida: las biografías

Para continuar con la lectura y escritura de textos no ficcionales, esta propuesta gira en torno a las **biografías**. Como narraciones de vida, son textos que presentan los hechos principales, los acontecimientos más destacados que ocurrieron en la vida de una persona, siguiendo por lo general un orden cronológico, desde su nacimiento hasta su muerte. Ya en los años anteriores, los alumnos han leído y escrito narraciones no ficcionales, de manera que se trata de profundizar en las estrategias de lectura y escritura de textos organizados a partir de secuencias temporales y causales.

---

[3] Para obtener más información sobre el tema bibliotecas, pueden consultar:
- Svend Dahl (1996), *Historia del libro*, Madrid, Alianza Universidad.
- http://www.luventicus.org/articulos/02Tr001/index.html
- http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/conciencia/fisica/medicion/bibalejandria.htm

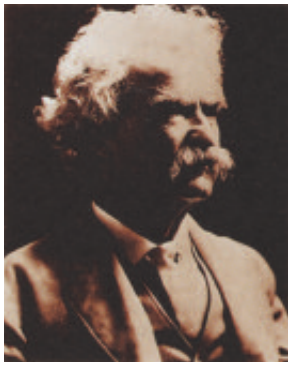
Sin duda, las biografías posibles para leer en el aula son numerosas, por eso se sugiere seleccionar aquellas que narren la vida de personas vinculadas con algún tema que se esté trabajando, de manera que su lectura resulte significativa. Por ejemplo, si se deseara ampliar alguno de los artículos presentados en la propuesta anterior, los alumnos podrían investigar la vida de Cleopatra, Julio César, Marco Antonio o los reyes Ptolomeo I y Ptolomeo II.

En este sentido, también se recomienda la lectura de biografías de algunos escritores, cuyas novelas, cuentos y poesías los chicos hayan leído, pues les permitirá conocer otros textos escritos por ese autor y también internarse en aspectos de sus vidas que puedan resultar curiosos, conmovedores, graciosos, etc. Esto no implica necesariamente que los alumnos deban leer todas las biografías de escritores, sino elegir aquellas que, por los hechos que relatan por el modo en que están escritas, resultan particularmente interesantes.

Muchas biografías, por otra parte, aparecen en las solapas de algunos libros. En ese caso, su lectura puede realizarse en forma previa, como un modo de explorar el paratexto del libro, que estimule su interés, pueda despertar inquietudes, a la vez que contribuya al desarrollo de hábitos de lectura.

A continuación les presentamos una biografía del escritor norteamericano Mark Twain, autor de novelas de aventuras, uno de los géneros literarios sugerido en el Eje "Literatura". En este sentido, las actividades mencionadas a continuación pueden realizarse en forma previa a la lectura de alguna de las novelas del autor.

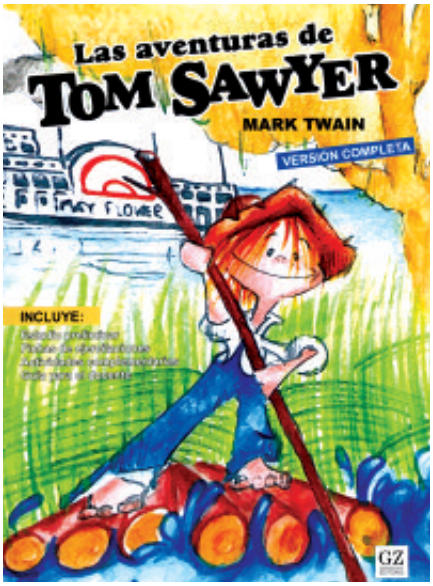
Mark Twain

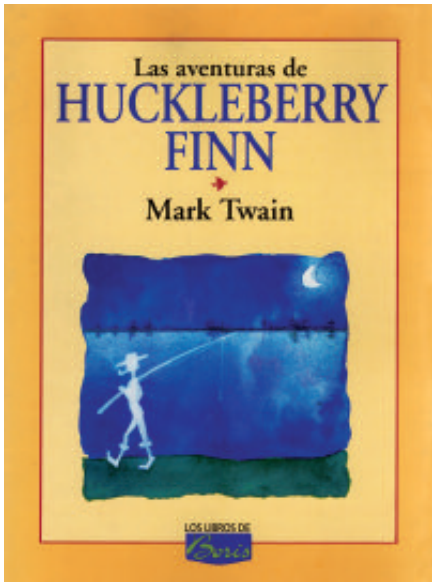


Mark Twain nació en Florida, Estados Unidos, el 30 de noviembre de 1835 (el año que pasó el cometa Halley). Fue bautizado como Samuel Langhorne Clemens. A los cuatro años, se trasladó con su familia a Hannibal, un pequeño pueblo costero en el río Mississippi. En 1847, después de la muerte de su padre, abandonó los estudios y trabajó como aprendiz en una imprenta. Más adelante, se ofreció como piloto de un barco de vapor y, en 1861, se alistó por un breve tiempo como voluntario del ejército. Ese mismo año, con su hermano, trabajó como minero en Nevada, y a partir de 1862 como periodista. Fue entonces cuando comenzó a firmar sus artículos con el seudónimo "Mark Twain", una expresión utilizada en el río Mississippi que significa "dos brazas de profundidad" (es decir, el calado mínimo necesario para navegar).

En 1864, publicó un cuento, "La famosa rana saltarina del condado de las Calaveras", a partir de una historia que había oído contar en las minas.

En 1870 se casó y, algunos años después, publicó la novela que lo lanzaría a la fama, Las aventuras de Tom Sawyer *(1876). Luego, siguieron* Un vagabundo en el extranjero *(1880),* Príncipe y mendigo *(1882) y* Vida en el Mississippi *(1883).*
El mismo año que publicó Las aventuras de Huckleberry Finn*, 1884, fundó una editorial, Charles L. Webster and Company, en la que publicó numerosos libros, suyos y de otros autores. Pero diez años después, a causa de una mala inversión, se endeudó. Inició entonces una gira de conferencias por todo el mundo para obtener dinero y salvar su empresa. A su regreso publicó* Viajes alrededor del mundo siguiendo el ecuador *(1897),* Un yanqui en la corte del Rey Arturo *(1889) y* Wilson *(1894), entre otras obras.*
Murió el 21 de abril de 1910, en Nueva York, el año en que el mismo cometa volvió a pasar.





Una vez leído el texto en forma grupal, pueden organizar una ronda de **comentarios** sobre aquellos hechos de la vida del escritor que les hayan resultado de interés, por ejemplo, la variedad de oficios a los que se dedicó, el seudónimo que eligió para firmar sus textos y por el cual es conocido, la coincidencia entre los años de nacimiento y muerte y el cometa Halley.

Luego sería conveniente **analizar** la organización temporal de los hechos narrados, indicada a través de la mención de fechas, el uso de conectores temporales (*después de, más tarde, más adelante*) o frases que sirven para indicar el lapso de

tiempo transcurrido entre dos acontecimientos (*a los cuatro años, a su regreso*), así como las relaciones causales (*viajó por el mundo para dar una serie de conferencias porque se había endeudado*). El uso de los tiempos verbales más frecuentes, el pretérito indefinido, por ejemplo, y su distinción con el pretérito pluscuamperfecto es otro de los procedimientos a través de los cuales el texto organiza los hechos (*En 1864, publicó un cuento, "La famosa rana saltarina del condado de las Calaveras", a partir de una historia que había oído contar en las minas*).

Una vez analizados los saberes y procedimientos propios de las biografías, pueden proponerse actividades de **escritura** en las que los alumnos deban ponerlos en juego. Una posibilidad es reescribir la biografía anterior, reorganizando los hechos a partir de algún criterio. Por ejemplo, *Contar la vida de Mark Twain a partir de:*

- la publicación de la novela que lo hizo famoso;
- la publicación de la novela que los alumnos hayan leído;
- su muerte.

En este caso, el relato de la vida del autor alterará el orden temporal de los hechos, de manera que los alumnos deberán prestar especial atención al uso de los recursos antes analizados.

Otra consigna posible es partir de una **cronología** y reescribirla como una biografía. Para eso, será necesario comparar ambos géneros y analizar sus diferencias (uso de tiempos verbales, por ejemplo). En la cronología, que menciona los hechos a la manera de un listado, se eliminan los encadenamientos propios de las frases, los conectores que hilvanan los hechos, los giros y locuciones que van formando el entramado de las biografías. De ahí que sea particularmente importante detenerse en esos encadenamientos, en las distintas maneras posibles de ir reponiendo esos enlaces en la escritura.

Por otra parte, los alumnos pueden seleccionar los hechos a incluir en la biografía y reservar algunos, por ejemplo el listado de obras publicadas, como información que acompañe la biografía en un recuadro lateral.

A continuación, a modo de ejemplo, les proponemos la lectura de una cronología del escritor escocés Robert Louis Stevenson.

Robert Louis Stevenson

1850 *Nace en Escocia, Edimburgo, el 13 de noviembre. Sus padres fueron Thomas (constructor de faros) y Margaret Balfour Stevenson.*

1866 *Publica cien ejemplares de* La revuelta de Pentland*, una novela histórica de 22 páginas.*

1867 *Se inscribe en la Universidad de Edimburgo para estudiar Ingeniería.*

1871 *Abandona la carrera de Ingeniería y comienza a estudiar Derecho.*

1872 *Por motivos de salud viaja a Francia.*

1875 *Termina su carrera de Derecho.*
1876 *Su salud empeora. Viaja nuevamente a Francia y conoce a la norteamericana Fanny Osbourne de la que se enamora.*
1879 *Se casa con Fanny Osbourne. Por su salud, se trasladan a los Alpes suizos.*
1883 *Publica* La isla del tesoro. *Nuevamente su salud lo obliga a buscar un clima más cálido. Viaja a Hyeres. Publica* La flecha negra.
1885 *Luego de una pesadilla provocada por una enfermedad, comienza a escribir* El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde.
1886 *Publica* El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde.
1887 *Muere su padre. Viaja a Escocia, a Nueva York. Publica* Markheim.
1888 *Publica* La flecha negra.
1889 *Viaja a Honolulú. Luego, a las Islas Samoa, donde compra un terreno y construye una casa a la que le da el nombre de* Vailima.
1890 *Se instala definitivamente en Vailima. Entre los nativos de la islas, lo conocen con el nombre de "Tusitala" (el que cuenta cuentos).*
1892 *Publica* El náufrago.
1893 *Publica* El diablo en la botella y otros cuentos.
1894 *Muere el 3 de noviembre. Los nativos escriben en su lápida, en samoano: "Esta es la tumba de Tusitala".*

La reescritura de esta cronología como biografía requiere que los alumnos utilicen una serie de estrategias y de procedimientos, por lo que quizás convenga sugerir su escritura respetando el orden cronológico de los hechos.

Cronología y toma de notas

El trabajo con las cronologías y las biografías puede ser útil para el desarrollo de otras estrategias de escritura. Por ejemplo, a partir de la lectura de una biografía publicada en una enciclopedia u otro libro de consulta, se puede pedir a los alumnos que escriban una cronología como un modo de tomar notas. Las características de las mismas cronologías suponen una forma de registrar información resumida y ordenada por fechas. A la inversa, la reescritura de cronologías en forma de biografías requiere el uso de estrategias de ampliación de un texto y de conexión entre ideas.

Biografías apócrifas

También, para profundizar los conocimientos del género biografías, otra propuesta es la escritura de **biografías apócrifas**, es decir, relatos basados en la vida de un personaje real, que entremezclan datos ficcionales, expanden detalles o acontecimientos de manera exagerada (por ejemplo, la biografía de un viajero que cuenta su vida en el barco, extremando esa característica al punto que nunca pisa tierra cuando la nave recala en algún puerto) o bien combinando datos reales con características de un personaje ficcional (relatar la vida de Daniel Defoe, mezclando hechos narrados en su novela *Robinson Crusoe*).

En estos casos, los textos producidos propician el juego y la imaginación a la vez que respetan las convenciones del género. De ahí que resulten una ocasión para discutir y recuperar características propias de las biografías (su organización narrativa, la sucesión cronológica de hechos, el uso de los tiempos verbales), en el marco de una actividad vinculada al disfrute. Compartir esas lecturas puede ser motivo para que el resto de los compañeros, lectores atentos al seguimiento de la vida de una persona, descubran qué elementos ficcionales se han incorporado en cada relato de vida.[4]

C. Las lenguas

Una forma posible de comenzar a trabajar sobre este tema es comentar frente a los chicos algunas expresiones acerca de las lenguas para que las discutan en clase. Proponemos las siguientes:

- Algunas lenguas son mejores que otras.
- En América Latina solo se habla español. Son muy pocos los hablantes de otras lenguas.
- La lengua que se habla más en el mundo es el inglés.

---

[4] Para aquellos docentes interesados en continuar leyendo sobre el género biografía, les recomendamos:
- Maite Alvarado y Jacobo Setton (2000), *Vidas posibles*, Buenos Aires, Eudeba.
- Leon Edel (1990), *Vidas ajenas,* México, FCE.
- Marcel Schwob (1980), *Vidas imaginarias*, Buenos Aires, CEAL.

Varias colecciones de novelas y relatos se acompañan de biografías interesantes para leer: tal la colección de relatos *Los grandes para los chicos*, editada por *Página/12*, que incluye cuentos como "El billete de un millón de libras esterlinas", de Mark Twain, entre otros. También resulta muy interesante el libro *Vidas de cuento*, de Graciela Cabal, que incluye relatos sobre algunos momentos de la vida de autores de clásicos juveniles junto con sus biografías más convencionales.

A partir de la conversación que surge sobre estas expresiones, se puede tomar notas en el pizarrón de las afirmaciones y de las preguntas que los chicos van enunciando. Luego, conviene que pasen en limpio estas notas para que las puedan revisar al finalizar el itinerario de lectura y escritura, para corroborar y ampliar, tachar y corregir, verificar si fue posible responder a algunas preguntas y enunciar vías alternativas para encontrar respuestas a otras que hayan quedado sin resolver.

Por supuesto, también será interesante detenerse en los paratextos del cuadernillo "Las lenguas": título, índice, agradecimientos. En cuanto a estos últimos, será posible conversar acerca de a qué textos del cuadernillo (cuyos títulos figuran en el índice) hacen referencia los distintos agradecimientos.

Luego será el momento de analizar el índice con más detenimiento.

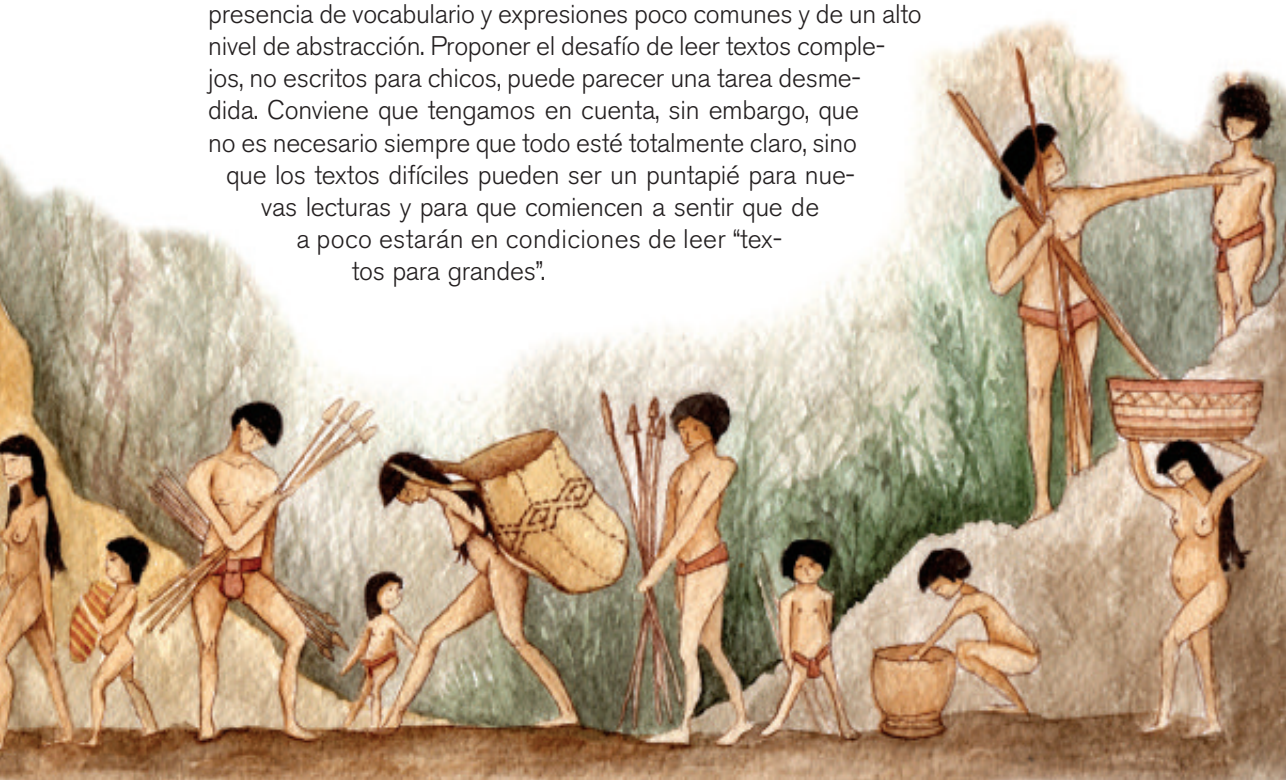
ÍNDICE

EN EL ORIGEN	IV
El lenguaje	IV
El animal que habla	V
EN LA ACTUALIDAD	VI
Las lenguas del mundo	VI
Las familias de lenguas en el mundo	VIII
Para comparar	X
VOLVEMOS AL ORIGEN	XI
¿Por qué hay tantas?	XI
MUCHOS AÑOS DESPUÉS...	XIV
Para comprender la situación de las lenguas americanas: la Conquista	XIV
Las lenguas durante la Conquista española	XV
Los intérpretes o lenguaraces	XV
Malintzin (1502-1529)	XVI
Los misioneros	XVII
El español de América I	XVIII
El español de América II	XIX
Broma	XIX
LAS LENGUAS AMERICANAS EN LA ACTUALIDAD	XXI
Llevar un objeto en tzeltal	XXIII
A cuatro voces	XXIV
LAS LENGUAS QUE SE HABLAN EN LA ARGENTINA	XXVIII
Lenguas no vernáculas	XXVIII
Lenguas vernáculas	XXIX
Una leyenda a dos voces	XXX
Palabras dibujadas	XXXI
Jerigonzas	XXXII
OTRAS LENGUAS, OTROS MUNDOS POSIBLES	XXXIII
La torre de Babel	XXXIII
Un intento por remediar Babel: el esperanto	XXXIV
Mensaje para otros mundos: Misión Voyager	XXXV
CURIOSIDADES SOBRE LA COMUNICACIÓN ANIMAL	XXXVI
Cosa de elefantes	XXXVI
El baile de las abejas	XXXVI
¿Diálogos delfinescos?	XXXVI
Voces de los animales	XXXVII
¿Y nosotros?	XXXVII
¿Los animales hablan?	XXXVIII
EPÍLOGO	XXXIX

En este análisis se pueden tener en cuenta las jerarquías de los títulos, que en parte dan cuenta de un itinerario temporal y también de una suerte de organización espacial. Otros temas, como la torre de Babel o la Misión Voyager, son textos relacionados en general con toda la temática del cuadernillo. Si bien es probable que muchos títulos no sean transparentes para los chicos, siempre es productivo detenerse algunos momentos para conversar sobre lo que estos les sugieren y también alentarlos a estar atentos para ir buscando información relacionada con los diversos temas. También puede resultar productivo hacerlos indagar en sus hogares y en su barrio si hay hablantes de distintas lenguas, conversar con ellos acerca de cómo las aprendieron, para qué las usan actualmente, y averiguar un poco "cómo se dicen" algunas cosas que ellos quieran saber, entre otras cuestiones que puedan hacer que cada uno se comprometa con el tema de acuerdo con sus intereses.

En el origen...

Bajo este subtítulo se presentan dos textos: un mito guaranítico sobre el origen del lenguaje, en versión de Eduardo Galeano, y un fragmento de un texto ensayístico del escritor Anthony Burguess. Ambos textos merecen ser leídos lentamente, en voz alta, deteniéndonos en las palabras, releyendo los textos completos y también por partes. Ambos son bastante complejos, fundamentalmente por la presencia de vocabulario y expresiones poco comunes y de un alto nivel de abstracción. Proponer el desafío de leer textos complejos, no escritos para chicos, puede parecer una tarea desmedida. Conviene que tengamos en cuenta, sin embargo, que no es necesario siempre que todo esté totalmente claro, sino que los textos difíciles pueden ser un puntapié para nuevas lecturas y para que comiencen a sentir que de a poco estarán en condiciones de leer "textos para grandes".



La versión estilizada por Galeano del mito guaranítico es un texto narrativo con abundantes reiteraciones (de palabras y estructuras sintácticas). Es interesante entonces, recuperar colectivamente **la historia** relatada (puede ser complejo comprender la relación entre el Padre Primero y "las divinidades", así como las causas de la creación de los hombres y las mujeres). También, desde el punto de vista de **cómo está escrito** el texto, es fundamental conversar sobre cómo las reiteraciones conllevan nuevos sentidos a medida que las expresiones y formas se repiten.

Varias **palabras** importantes para comprender el texto pueden presentar complejidad de interpretación: "irguió", "encomendó", "redimió". Es necesario, por lo tanto, conversar sobre sus significados e incluso solicitar a los chicos que las busquen en el diccionario; en esta búsqueda se encontrarán con que el verbo "irguir" (que suele ser la regularización que los chicos proponen) no existe, sino que se trata del irregular "erguir". Si bien puede no resultar el momento para detenerse en ello, es posible explicar que hay muchos verbos cuya raíz cambia según los modos y tiempos, incluso verbos tan comunes como "decir", "poder" y "deber".

El fragmento del texto de Burguess es una explicación sobre el origen del lenguaje, ya no en clave narrativa, sino de cierto tenor ensayístico: se asienta sobre datos pero al mismo tiempo hay una fuerte presencia de opiniones y una búsqueda particular en relación con el lenguaje.

Luego de una lectura completa del texto y del **comentario** de ciertas expresiones y palabras complejas ("sistema de signos audibles", "mímicas parciales", "profiriendo", "bronca melodía", "balbuceo", entre otras), vale la pena detenerse con los chicos en cada uno de los párrafos por separado, a partir, por ejemplo, de la pregunta: *¿Por qué el texto está dividido en dos párrafos?*, que incita a analizar que en cada uno se desarrolla un tema y una idea fuerza.

Con respecto al primero, se puede ir a la nota al pie para conversar un poco más acerca de a cuál de las tesis sobre lo que diferencia a los hombres de los animales adscribe el autor.

En relación con el segundo párrafo, resulta interesante detenerse en la expresión con la que comienza la tercera oración ("Ha de haber comenzado...") y preguntarse por qué se la incluye. Así, podrá aclararse que si bien el texto parece expositivo y podríamos leerlo como un texto que "da cuenta de una verdad", en realidad está proponiendo una posibilidad. De hecho, se puede ver cómo esa expresión indica un grado menor de certeza que si estuviera omitida (no es lo mismo decir: "Ha de haber comenzado como un balbuceo incesante" que decir: "Comenzó como un balbuceo incesante"). En este sentido, resulta interesante conversar sobre otras **expresiones lingüísticas** que señalan también un **menor grado de certeza**: "seguramente", "sin duda" (curiosamente, a pesar de que estas expresiones parecen señalar certeza, lo cierto es que permiten ser leídas o escuchadas como maneras de introducir opiniones), "es probable", "tal vez", "quizá", "en general, se opina que...", y ver cuál o cuáles podrían reemplazar a la presente en el texto.

Este puede ser el momento de proponer una primera **tarea de escritura**, que puede atender a distintos aspectos, según los propósitos que los docentes planteen. Si se quiere trabajar una **reflexión sobre las diferencias y similitudes** entre los textos, y al mismo tiempo promover la escritura de resúmenes, sería posible proponerles a los chicos un comentario sobre ambos textos:

Comparar dos textos

La tarea consiste en comparar los dos textos leídos. Para ello, es necesario indicar qué es cada uno (un mito, un texto de opinión) y por qué, reseñar el contenido de cada uno y finalizar con un pequeño párrafo que contenga las palabras "lenguaje" y "soledad" (ambos textos hablan de cómo el lenguaje sirve para sentirse menos solo).

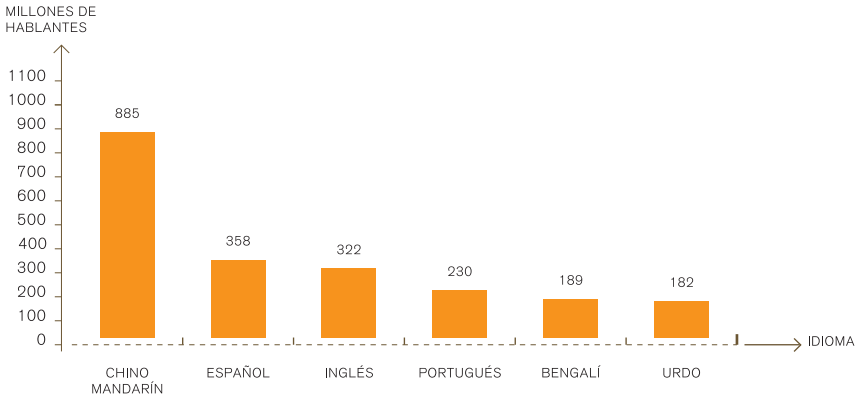
Algunas expresiones que les pueden resultar útiles:

- mientras el texto "El lenguaje".... el texto "El animal que habla"...
- se trata de una historia sobre... que relata....
- el autor sostiene que / postula que / considera que
- ambos / los dos textos

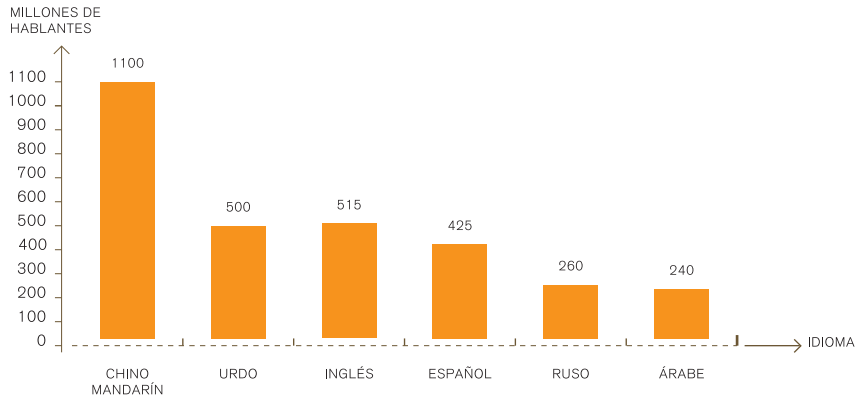
Si el propósito de la tarea es que los chicos se adentren en una **investigación breve**, es decir, atender a la consulta de materiales con el propósito de buscar información, se puede proponer como objetivo la ampliación del primer párrafo del texto "El animal que habla". La tarea comienza por **buscar materiales** que contengan información sobre los distintos modos de comunicación de los animales. Algunos que pueden resultar interesantes son: las abejas, los elefantes, los delfines, los loros, los chimpancés. Se les puede solicitar que realicen esta búsqueda en grupos y luego plantear una **escritura colectiva** en términos de "ampliación" de ese primer párrafo del texto leído.

Las lenguas en el mundo

CANTIDAD DE HABLANTES DE LAS LENGUAS MÁS HABLADAS EN EL MUNDO (DATOS APROXIMADOS). Solo se consigna el número de personas que aprendió cada una de esas lenguas como **lengua materna**.



CANTIDAD DE HABLANTES DE LAS LENGUAS MÁS HABLADAS EN EL MUNDO (DATOS APROXIMADOS). Solo se consigna el número de personas que la hablan (es decir, quienes la usan como **lengua materna** y **como segunda** lengua).



Este texto expositivo atiende a información de orden muy general sobre el tema que está sintetizado en su título. Antes de leerlo, podría preguntársele a los chicos, a manera de juego, cuántas lenguas les parece que puede haber en el mundo, anotar en el pizarrón las cantidades que ellos postulen y luego contrastarlas con la información que figura al comienzo del texto.

En el texto se presentan dos **gráficos de barras**. Sería importante conversar acerca de **cómo se leen** esos gráficos y proponerles copiar el primero y completarlo con los siguientes datos, de manera de comprender más cabalmente la **forma en que se construyen**.

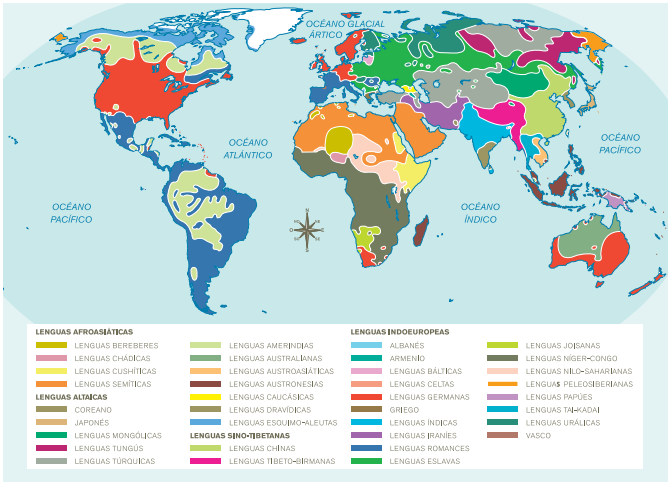
Ruso: 165.000.000 de hablantes
Árabe: 193.000.000 de hablantes
Japonés: 125.000.000 de hablantes
Francés: 75.000.000 de hablantes

Claro que para esta tarea será importante considerar cuestiones matemáticas, ya que los gráficos de barras requieren realizar aproximaciones a "grandes números".

Luego, resulta pertinente detenerse en los epígrafes, que permiten comprender las diferencias entre ambos gráficos. Allí aparecen dos términos especializados, señalados en negrita y cuyas definiciones figuran debajo. Será importante releerlas varias veces y poner en común su sentido por medio de ejemplos particulares de personas que conozcan y que hablen más de una lengua, para luego conversar acerca de por qué los gráficos presentan cantidades diferentes. En esta conversación, se puede ayudar a los chicos a tener en cuenta que la gente puede hablar más de una lengua (de allí las cantidades mayores en el segundo gráfico).

Por otro lado, conviene ayudarlos a que adviertan que algunas lenguas suelen funcionar como modo de comunicación entre los hablantes de distintas lenguas (esto es, "lenguas francas" o "lenguas generales"), y que se enseñan en países que hablan otras lenguas, como es el caso del inglés en nuestro país. En este sentido, será interesante hacerles comparar las lenguas una a una y ver cuál o cuáles presentan mayores diferencias en ambos gráficos; esas desigualdades se calculan mediante porcentajes que surgen de calcular la diferencia entre la cantidad de hablantes que figuran en ambos gráficos. Apelando entonces a sus saberes matemáticos,[5] los chicos podrán concluir que la lengua que tiene mayor diferencia entre ambos gráficos es el inglés, dato a partir del cual la conversación puede tomar nuevos rumbos.

[5] Véase el destacado que figura en la página 154 del *Cuaderno para el aula: Matemática 5,* Eje: "Número y operaciones".



Las familias de lenguas en el mundo

En esta página se presenta un mapa con las lenguas del mundo, agrupadas en familias. Cabe señalar que será importante revisar previamente con los chicos los nombres de los continentes y de los océanos, y también contar con un mapa político, para que puedan ubicar en paralelo los nombres de los países.
Leer un mapa como este merece bastante detenimiento y, fundamentalmente, conviene acercarse a él por medio de preguntas; de lo contrario, solo serán un conjunto de datos sin interés. Será interesante plantear entonces algunos problemas que se resuelven por medio de **la lectura del mapa y sus referencias**, pero también apelando a otros saberes. Las siguientes son algunos ejemplos (se presentan en orden creciente de complejidad):

- *¿Por qué habrá zonas en color gris claro al extremo norte del mapa?*
- *En nuestro país se hablan otras lenguas (ver mapa de la página XXIX), ¿por qué no figurarán en este mapa?* Para responder a esta pregunta se puede recurrir a la noción de "escala" como proceso de selección de los datos que se incluyen en determinado mapa, según la superficie real del terreno que se está representando.
- *¿Qué familias de lenguas se repiten en Europa y en América? ¿Por qué será?*
- *¿Por qué en América Latina las familias de lenguas amerindias se encuentran, en general, rodeadas por lenguas romances?* Este problema puede trabajarse en paralelo con la lectura del texto: "Para comprender la situación de las lenguas en América: la Conquista".
- *El español y el portugués son las lenguas romances dominantes de América Latina, España y Portugal. Comparen la cantidad de hablantes que suman estas dos lenguas (figuran en el gráfico de barras de la página VI) con el territorio que ocupan. Luego comparen la cantidad de hablantes del chino mandarín que figurar en el gráfico de barras de la página VII con el territorio ocupado por las lenguas chinas. ¿A qué conclusión pueden llegar?*

En este caso se trata de reflexionar sobre la densidad de población, en términos geográficos, y sobre el concepto matemático de proporcionalidad.

También será interesante que **los chicos formulen preguntas o consignas** para que sean respondidas por sus compañeros. Pueden ser consignas tan simples como ubicar algunas familias de lenguas en algún lugar, ver cómo las familias a su vez se dividen en otras familias y preguntar cuáles se incluyen en determinada gran familia o viceversa. También se pueden formular preguntas más complejas en las que tengan que apelar a otros saberes, es decir, preguntas similares a las que se proponen más arriba.

Para comparar

Este cuadro, como indica su epígrafe, permite ver cómo son algunas palabras en distintas lenguas indoeuropeas. Así como se planteó una lectura del mapa que atendiera a preguntas, la lectura de este cuadro solo será interesante si se lo indaga en determinadas claves de lectura.

Para comparar

Español	mes	madre	nuevo	noche	nariz	tres
Irlandés	mí	máthair	nua	oíche	srón	trí
Galés	mis	mam	newydd	nos	trwyn	tri
Inglés	month	mother	new	night	nose	three
Griego	men	meter	neos	nítta	míti	treis
Italiano	mese	madre	nuovo	notte	naso	tre
Portugués	mês	mãe	novo	noite	nariz	três
Francés	mois	mère	nouveau	nuit	nez	tríos
Alemán	Monat	Mutter	neu	Nacht	Nase	drei
Holandés	maand	moeder	nieuw	nacht	neus	drie
Sueco	månad	mamma (mor / morsa)	ny	natt	näsa	tre
Islandés	mánuður	móðir	nýr	nótt	nef	þrír
Checo	měsíc	matka	nový	noc	nos	tři
Rumano	lună	mamă	nou	noapte	nas	trei
Polaco	miesiąc	matka	nowy	noc	nos	trzy
Ruso	mesyats	mat'	Novy	noch'	nos	tri
Sánscrito	maasa	maataa	naviinam,h	nakt **	nās	trayas
Persa	māh	mādar	Nau	shab	bini	se
Lituano	mėnuo	motina	naujas	naktis	nosis	trys
Albanés	muaj	mëmë	i ri	natë	hundë	tre, tri
Armenio	amis	mayr	nor	kisher	kit	yerek

En este cuadro se comparan algunas palabras en distintas lenguas indoeuropeas.

En este caso, proponemos el camino de **la comparación**, esto es, del descubrimiento y formulación de similitudes y diferencias. Así, puede solicitarse a los chicos que realicen afirmaciones a partir del cuadro, para, entre todos, corroborarlas y reconstruir la pregunta que guió dicha conclusión. Por ejemplo: *la palabra "mes" es mucho más diferente en rumano que entre el resto de las lenguas indoeuropeas; las palabras del cuadro se parecen más entre el español y el italiano que entre el español y el islandés, una de las mayores similitudes entre las palabras de las distintas lenguas es la letra inicial*, entre tantas otras posibilidades.

Si se cuenta con diccionarios bilingües o con conexión a Internet, es posible realizar **búsquedas de otras palabras** cuya traducción a otras lenguas les interese conocer a los chicos. Y si alguno habla otra lengua o es posible pedirle a algún hablante de otra lengua que participe de una entrevista en el aula, será sumamente interesante no solo preguntar "cómo se dice", sino también enterarse de cómo las aprendieron y qué usos le dan a cada lengua que hablan.[6]

¿Por qué hay tantas?

Este texto expositivo sobre el origen del lenguaje parte de la pregunta por la cantidad y la diversidad de las lenguas. En las dos primeras páginas, luego de una introducción, se formulan dos hipótesis, presentadas en dos grandes bloques de párrafos; la primera comienza por "Algunos científicos opinan que..." y la segunda por "Otros científicos...". En la tercera página, se aborda el problema de la similitud de las lenguas y las hipótesis que permiten justificarla.

Una primera lectura del texto, entonces, supone **conversar acerca de lo leído**, de manera que los chicos expresen lo que piensan sobre los temas del texto. En la medida en que se trata de un texto que trata varios temas y presenta distintas perspectivas, es probable que esa conversación apunte más a los detalles que les resultan más curiosos (por ejemplo, que en el cerebro tenemos un órgano del lenguaje, o que el lenguaje sirve para contarnos historias) que a los "grandes temas" del texto. Está muy bien que así sea, dado que de esta manera los chicos asumen una **perspectiva personal** con respecto a un tema complejo y se les da espacio para que, simplemente, expresen sus sorpresas, confusiones y hallazgos.

---

[6] Para consultar en línea diccionarios bilingües mapuche-español, quechua-español, aymara-español, español-tehuelche, en el CD Nº 9 de la Colección educ.ar, "Educación intercultural bilingüe: Debates, experiencias y recursos", se propone visitar la página http://www.aborigenargentino.com.ar/modules.php?name=Encyclopedia.

Para una comprensión más profunda, es necesario realizar una relectura de la totalidad, y proponerles que tomen notas o señalen en el texto aquello que no comprenden. **Preguntarse por lo que se entiende y por lo que no se entiende** resulta una vía fundamental para el desarrollo de la lectura. Cuando se les hace este pedido, los chicos suelen decir que lo que no entienden son algunas palabras, seguramente debido a que el vocabulario es una de las cuestiones relativas a la comprensión que suele advertirse con mayor rapidez. Frente a sus señalamientos, el docente puede colaborar con ellos en el **descubrimiento de los significados de esas palabras por distintas vías**: releer el fragmento del texto donde se encuentra la palabra para ver si por contexto se puede comprender su significado, apelar a la morfología (ver si la palabra se puede descomponer en partes o si al formular otras de la familia es posible descubrir lo que significa), consultar el diccionario e incluso preguntar y conversar con otros.

Una vez trabajado el vocabulario, será el momento de revisar cómo se da la **conexión** entre las ideas, la **organización** del texto, y algunos procedimientos específicos de los textos expositivos como las enumeraciones o los ejemplos. Es importante dar cabida a todas sus preguntas, reformularlas en caso de que no estén claras (esta tarea se hace de manera colectiva: no se trata de que el maestro "corrija" lo que dicen) e intentar vías alternativas para resolverlas. Con el fin de responderlas, será importante apelar a una lectura más minuciosa, que tenga en cuenta, por ejemplo, los conectores, el hecho de que una expresión sea aclaración de otra ("inventaron el lenguaje al mismo tiempo o más o menos al mismo tiempo"), o de que una oración o un párrafo constituyan ejemplos de otra cuestión ("todas las lenguas son parecidas… En todas, hay palabras para cuestiones tan fundamentales como 'yo', 'vos' y 'nosotros'" o las relaciones de causa y consecuencia ("como cada uno de esos grupos no sabía cómo el otro nombraba a las cosas, les fueron poniendo nombres diferentes").

Finalizada esta tarea, que puede llevar más de una sesión de lectura, será el momento de proponerles que formulen cuáles son las dos grandes preguntas a las que responde el texto, en este caso, cuáles son los **temas generales**. A partir de esto, se puede construir un mapa o esquema, a manera de **toma de notas**. Es decir, se les puede solicitar a los chicos que, en grupos, armen un esquema con el contenido del texto. Estos esquemas pueden trabajarse en el pizarrón: un grupo de chicos puede pasar a transcribir el suyo, y luego los otros grupos expresan qué le agregarían y qué le quitarían a ese esquema original.

Como actividad de cierre, se les puede solicitar una **textualización** escrita del esquema (es decir, un resumen). Primero se puede realizar de forma oral colectivamente para luego pasar a la escritura en grupos de un **borrador**. Este borrador es **socializado** por medio de la lectura en voz alta o bien cada grupo lo **revisa** con el docente, que puede anotar indicaciones en forma de preguntas y sugerencias y/o por medio de una clave de corrección compartida.

Para comprender la situación de las lenguas americanas: la Conquista

Una primera aproximación al texto puede ser la lectura de su título en el índice del cuadernillo y su abordaje por medio de la estrategia "Y con un título podemos pensar las palabras", que figura en el Eje "Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos", página 227, donde se presenta un trabajo sobre este título en particular.

Luego, ya con el texto en mano, vale la pena detenerse en la relación entre este título y el título que figura más arriba: "Muchos años después...". Detenerse en la relación entre ambos títulos permite recuperar la ilación entre los textos del cuadernillo. Claro que se puede jugar un poco con los números, solicitando a los chicos que calculen a grandes rasgos cuántos años pasaron desde el origen del lenguaje (que figura en el texto anterior) y la fecha del inicio de la Conquista de América, que figura en este texto. Es interesante plantearles solo la pregunta, de manera que tengan oportunidad de realizar una **lectura rápida** (también llamada lectura "por barrido") de los textos (para resolverla no es necesario que lean los textos de manera completa). Esta "lectura de un vistazo" es una estrategia que apunta a la búsqueda de información concreta con un objetivo definido. Y, por supuesto, es deseable demostrar sorpresa frente a la rapidez de las respuestas, preguntarles cómo hicieron para encontrar "tan rápido" los años, validar la estrategia de lectura "por barrido" que utilizaron y comentar otras situaciones en las que leemos de la misma manera (la guía telefónica, el diccionario, los textos de estudio cuando se busca un término y se hipotetiza que está escrito en negritas, y tantas otras de la vida cotidiana y escolar).[7]

Seguramente la lectura del texto permitirá contrastar las palabras que los chicos propusieron al comienzo con las que efectivamente figuran allí, de manera de tomar conciencia de lo que ya sabían en relación con los aspectos que les resultaron novedosos.

Por otra parte, será importante destinar un tiempo extenso de conversación a poner en común sus propias opiniones sobre un tema de la historia tan conflictivo y doloroso.

---

[7] Recomendamos la lectura de la propuesta "Leer de un vistazo", en: *Propuestas para el aula EGB2*, Segunda serie, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.

Por supuesto, como todo texto a su vez despierta nuevas preguntas, será una interesante oportunidad para que las planteen, y por tanto se planifiquen algunas sesiones de trabajo para encontrar respuestas en obras de referencia (enciclopedias y diccionarios enciclopédicos en formato papel o digital, si se cuenta con conexión a Internet) sobre el tema, lo que supone buscar y consultar materiales en la biblioteca.

Las lenguas durante la Conquista española

Bajo este título se presentan dos figuras emblemáticas del contacto de lenguas durante la Conquista: los lenguaraces –de los cuales Malintzin es un ejemplo– y los misioneros.

Recordemos que **la lectura de los textos puede abordarse de muchas maneras**: lectura en voz alta por parte del docente o los chicos, silenciosa, en pequeños grupos. No es necesario que todos los textos sean trabajados con el mismo grado de profundidad. Consideramos que, en este caso, los tres textos pueden ser leídos y comentados, y luego seguir avanzando con otros. También es posible establecer alguna relación entre ellos (por ejemplo, proponiendo a los chicos que construyan un cuadro de doble entrada en el que señalen las similitudes y diferencias entre los lenguaraces y los misioneros). La figura de la Malinche con sus muchos nombres y su historia (que aún hoy sigue despertando opiniones encontradas) puede ser un buen punto de partida para conversar y también para trabajarla de manera similar a lo que se ha propuesto en el apartado “Biografías” de este Eje.

Todas estas y otras opciones alternativas son posibles.

El español de América I y II

En este caso, dos textos, uno expositivo con abundantes ejemplos y uno narrativo, con un resaltado que brinda también una lista de ejemplos, permiten conversar acerca de cómo una lengua no permanece estable en el tiempo, sino que va cambiando por diferentes motivos, uno de los cuales es el contacto con otras culturas (aquí podría recordarse lo leído en el texto "¿Por qué hay tantas?", en el que también se trata el tema del contacto con grupos que utilizan otras formas de habla, aunque en términos más generales e hipotéticos).

Sería interesante detenerse en las **palabras** que aparecen enumeradas en ambos textos, para que los chicos recuperen sus **significados** y formulen hipótesis sobre sus **formas** (por ejemplo, muchas de las palabras de origen náhuatl terminan en *-ate* porque en lengua náhuatl terminaban en *-atl* y los españoles cambiaron esa terminación para introducir esas palabras en su lengua).

Una tarea interesante es proponerles que, a partir de los pequeños vocabularios de palabras del español que tienen su origen en palabras de distintas lenguas americanas, formulen hipótesis acerca de las características del lugar donde vivía o vive la gente que utilizaba o utiliza esas lenguas y luego contrasten lo que imaginaron con información sobre los pueblos que puedan recabar (una aclaración: el taíno es una lengua que se hablaba a la llegada de Colón en las Antillas Mayores: actuales Puerto Rico, República Dominicana, Haití y Cuba).

Con respecto a los marinerismos, cuya lista figura en el destacado de la página XX, resulta posible plantearles una **tarea de escritura de invención** grupal o individual.

Inventando historias marineras

En primer lugar, cada grupo o cada chico selecciona una palabra o expresión de la lista de marinerismos. Luego, se les propone que la busquen en el diccionario –si seleccionaron una expresión deberán realizar esa búsqueda y ampliarla por medio de un diccionario de usos (como el *Diccionario de uso del español* de María Moliner) o frases hechas o bien solicitar colaboración para ajustar su sentido–. A continuación, pueden dividir una hoja en dos partes: una destinada al "mar", otra a la "tierra", para que anoten todas las palabras e ideas asociadas a la palabra en cuestión para cada uno de esos ámbitos. A partir de esas notas, se les propone inventar una historia en la que algún personaje use esa palabra cuando está en un barco y cuando llega a tierra.

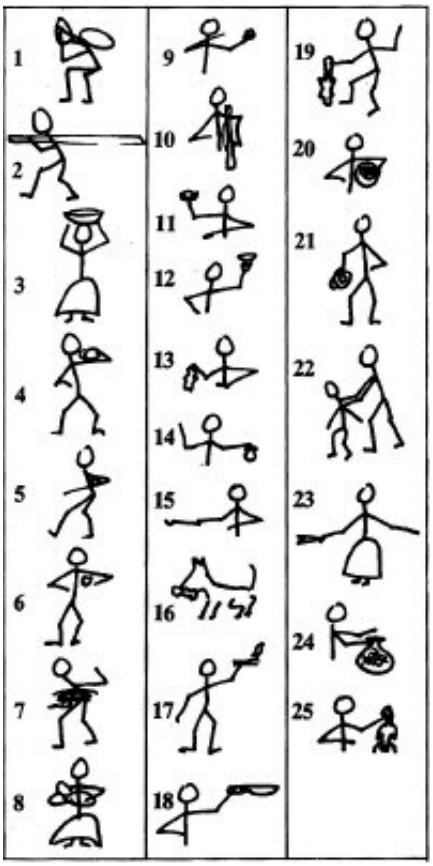
Las lenguas de América en la actualidad

¿Cuántos hablantes de español hay en América? En los Estados Unidos no solo se habla inglés, ¿por qué será? ¿En cuáles países de América hay más de una lengua oficial? ¿En las escuelas de nuestro país solo se habla español?[8] *¿En las grandes ciudades de la Argentina solo se habla español? ¿A dónde hay que ir si se quiere aprender mapuche o guaraní como segunda lengua? ¿Por medio de qué lenguas se suele comunicar la gente en distintos puntos de la frontera entre la Argentina y el Brasil? ¿Cómo hacen para entenderse los presidentes de dos países en los que se hablan lenguas distintas? ¿Cuáles son los nombres de todas las lenguas mayas? ¿Hubo o hay prohibición de hablar alguna lengua en América?*

Estas y otras preguntas que surgen a partir de una lectura del texto pueden ser el punto de partida de pequeñas investigaciones. Seguramente, de acuerdo con la realidad lingüística de la comunidad escolar, podrán surgir otras.

[8] Para esta cuestión se puede trabajar con el CD N° 9: *Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos*, producido por Educar y el MECyT, de distribución gratuita.

"Llevar un objeto en tzeltal" y "A cuatro voces"



La lectura de "Llevar un objeto en tzeltal" permite deslumbrarse con la cantidad de verbos de esa lengua que expresan variantes de "llevar". Luego de una primera lectura del texto y sus referencias en las imágenes, podría realizarse una breve actividad de **lectura rápida** en la que, a partir de la expresión en español (por ejemplo, "llevar en un recipiente") dicha por el docente o por un compañero, los chicos busquen el verbo correspondiente en la lengua tzeltal. Esta tarea, como dijimos, debería ser breve, porque puede tornarse repetitiva, pero al mismo tiempo resulta potente ya que favorece la lectura rápida, que muchos chicos de sexto aún no han logrado desarrollar completamente.

También sería interesante detenerse en el verbo "llevar", verbo que requiere dos constituyentes (argumentos, participantes) para completar su significado: un sujeto y un objeto (ver "El verbo, un director de orquesta", en Eje "Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos" de este *Cuaderno*). En este caso, sería interesante ver cómo las circunstancias del verbo en español ("a la espalda", "en los hombros", etc.) restringen los objetos posibles (no puede ser llevada cualquier cosa de cualquier manera).

En relación con los textos de "A cuatro voces", sería posible conversar con los chicos acerca de la pertinencia del título y luego leerles los siguientes fragmentos que abren el libro *Los hilos que nos tejen*, del que fueron extraídas las dos páginas que se ofrecen en el cuadernillo:

En este libro las palabras juegan y las imágenes brincan. Si lo lees, ya estás caminando; si lo miras, ya estás viajando.
Al mirar una imagen verás que dice más de lo que puedes ver, y al leer un texto notarás que las letras saltan a la foto que tienen enfrente. Imágenes y textos se van juntando, enredando para hacer hilos. Los hilos parecen caminos y por esos caminos tú puedes viajar y conocer gente que trabaja, juega, ríe, se pregunta y te pregunta cosas. Si sabés díidxzaá (zapoteco), saan savi (mixteco) o mè'phàà (tlapaneco), podrás recorrer más caminos, pues disfrutarás viendo cómo fueron traducidos los juegos de palabras a tu lengua.
Y si además comparás los tres idiomas con tu lengua, podrás apreciar más cosas: tendrás muchos hilos en tus manos.
Este libro puedes leerlo despacio, y luego rápido. Te toca a ti encontrar lo que se esconde en cada texto. Léelo en voz baja, luego en voz alta o a los gritos, y descubrirás mejor los juegos escondidos.
Puedes mirar y descubrir que también las fotos juegan. Juegan ellas solas y también juegan con los textos. Mira la foto y lee otra vez el texto, y luego vuelve a mirar la foto: descubrirás los hilos que hay entre los dos. Si no sabes ningún idioma originario de México, comienza a conocerlos y a llamarlos por su nombre.
Gabriel Quiroz tomó las fotografías y pensó y escribió mirando las fotos. A él le gusta trabajar de muchas maneras las imágenes. Este libro es una muestra de ello. […]
En México no solo se habla el español. Se hablan muchos otros idiomas: 63 según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). En este libro encontrarás tres de esos idiomas: el maya, el tzeltal y el tzoltzil. Así como México es un país con una diversidad biológica muy grande, tiene también una gran diversidad de lenguas. México es el tercer país con lenguas vivas en el mundo.

Gabriel Quiroz, Los hilos que nos tejen.

Proponemos una lectura en voz alta de los textos en español que figuran en el cuadernillo, y, a quien se anime, la lectura de sus traducciones. En relación con el primero, sería posible rastrear el verbo "llevar" en la traducción en tzeltal (con la ubicación de la palabra en el verso y la ayuda del texto "Llevar un objeto en tzeltal" la tarea se hará posible, aunque es necesario inferir que hay que buscar una forma de "llevar" que se parezca en su significado a "por aquí y por allí"). Lo cierto es que los chicos se encontrarán con que el verbo que aparece en el poema no es "bal", como figura en el cuadro, sino "beibal". Será el momento, entonces, de discutir por qué (*¿será porque el verbo en el cuadro está en infinitivo y aquí conjugado?*). Claro que no se llegará a una conclusión fehaciente, pero un diálogo como este (y otros que se puedan dar intentando buscar algunas correspondencias entre los textos) será sumamente interesante y resultará una profunda reflexión sobre el lenguaje.

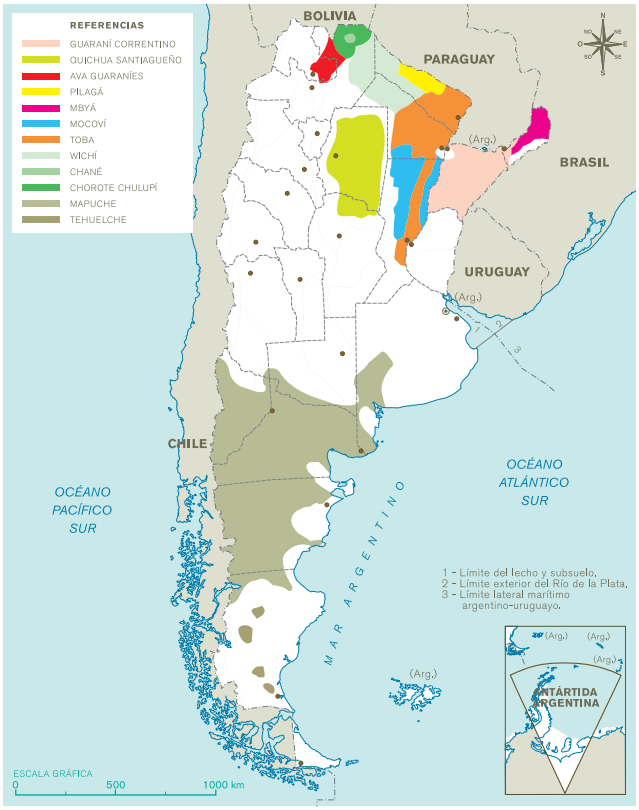
Gabriel Quiróz, *Los hilos que nos tejen*, México, Libros del rincón-SEP, 2004.

En cuanto al otro texto, de profundo contenido lírico, se puede proponer a los chicos buscar la expresión que a cada uno le parezca más bella, y compartir sus **valoraciones y asociaciones** con sus propias experiencias.

Poemas con imágenes

Para llevar a cabo una actividad de escritura de invención a partir de imágenes, puede releerse el fragmento de "Los hilos que nos tejen", para rever el modo en que trabajó el autor. ¿Y si los chicos hacen lo mismo? La propuesta será entonces llevar al aula fotografías de paisajes, personas, situaciones, animales (incluso en la forma de recortes de revistas o diarios) y formar un montón para que cada uno elija una para escribir; nadie puede elegir la que llevó, pues la intensidad de la escritura seguramente dependerá de poder verla desconociendo el contexto del que fue recortada, es decir, con una mirada extrañada. Cuatro versos serán suficientes, siempre y cuando cada uno haya mirado mucho la imagen y elegido algo en particular (un gesto, la forma en que da la luz sobre un objeto, una postura, un adorno), sobre lo que tenga algo para decir. No se trata de que el poema rime ni de que describa la totalidad de la imagen, pero sí de que contenga una pregunta, al principio o al final. Porque la poesía es siempre un texto que deja algo en cuestión, y las preguntas son una buena manera de lograrlo.

Las lenguas que se hablan en la Argentina



En este apartado se presenta una distinción entre lengua vernácula y lengua no vernácula, diferencia que a su vez organiza el resto del texto: las lenguas no vernáculas se enumeran, en tanto que las lenguas vernáculas se presentan en un mapa.

Con respecto a las primeras, será interesante recuperar entre todos los lugares (en la mayoría de los casos, países) de los que provienen los inmigrantes que hablan cada una de esas lenguas y ubicarlos en un mapa.

La pregunta que puede abrir la discusión es la de si el español es o no una lengua vernácula y (si no lo es) proponer que infieran por qué es actualmente la lengua mayoritaria en nuestro país. También será interesante comentarles que el abultado número de hablantes del italiano (lengua no vernácula más hablada luego del español) en realidad es menor, *comparativamente*, que a principios del siglo XX: en aquel momento se estima que en Buenos Aires los hablantes de italiano (en sus diversas variantes) constituían la tercera parte de la población.

Jerigonzas

En esta página figuran ejemplos de frases hechas en distintas jerigonzas. La conversación, por supuesto, puede girar alrededor de cuáles son las que ya conocían y acerca de este juego del lenguaje y las situaciones en que a veces se lo utiliza.

Además de "traducirlas", es decir, descubrir las frases escondidas, será interesante proponerles a los chicos hacer la tarea inversa: decir por medio de alguna jerigonza otros refranes o frases hechas que conozcan.

La tarea de escribir los instructivos para usar esas jerigonzas puede ser un camino para que inventen alguna propia. Para escribir los instructivos de las que se presentan en el cuadernillo, necesitarán reflexionar acerca de algunos conceptos del área propios de años/grados anteriores: sílaba y sílaba acentuada.

Y, por supuesto, cuando socialicen sus jerigonzas inventadas, se les puede pedir o bien que lean los ejemplos de frases que tradujeron a las jerigonzas de su autoría, o bien que lean los instructivos que pensaron, para que los compañeros realicen una u otra tarea (es decir, sigan el instructivo que idearon para traducir alguna frase o intenten traducir la frase para ver si los instructivos son coherentes con el mecanismo que se debe seguir).

"La Torre de Babel" y "Un intento por remediar Babel: el esperanto"

El mito de Babel merece ser visitado como tema para ir concluyendo este itinerario sobre las lenguas. Seguramente, la lectura del pasaje bíblico generará más de un comentario y hará ingresar la palabra "Babel", de amplio uso.

La referencia al esperanto (palabra que, se puede aclarar, proviene del seudónimo que utilizó el creador de esa lengua: Doktoro Esperanto, es decir, Doctor

Esperanzado) resulta una vía posible para hablar de las distintas formas de "resolver" la intercomprensión entre los hablantes de distintas lenguas, problema al que, obviamente, se puede atender con otras alternativas que los chicos propongan.

En relación con la página del *Curso práctico de la lengua internacional*, será divertido intentar una lectura compartida del texto. En esa lectura es importante detenerse en algunas pistas que permitirán comprenderlo: las reiteraciones de palabras, las palabras que pueden resultar ciertamente transparentes (*en, estas, kato, elefante, libro, papero*, entre otras) y, por supuesto, la organización de las oraciones, además de la indagación permanente de la ilustración.

Para realizar esta tarea, se puede comenzar por una lectura total del texto, para luego concentrarse en la oración: *Sur la tablo estas libro, papero, plumo kaj floro*, porque la enumeración de objetos al leerse de forma paralela al dibujo puede ayudar a descubrir el significado global de la oración, y en particular el de las palabras *tablo* (mesa), *sur* (sobre) y *kaj* (y). A partir de ella, es posible leer las dos siguientes: *Sur la seĝo estas kato. La kato dormas*. Si *kato* es *gato...* entonces no será tan complejo descubrir el significado de *sego* (silla). Y a partir de estas lecturas, se podrá hipotetizar sobre el significado de los dos primeros párrafos.

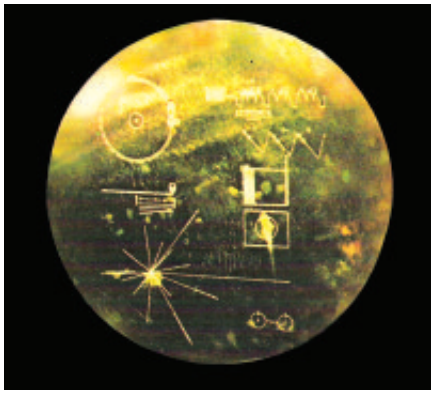
Si se desea, se puede avanzar con otras oraciones, para las que vale la pena aclarar que en muchas lenguas no se distinguen los verbos "ser" y "estar", sino que son uno solo (por ejemplo, en inglés "ser" y "estar" son un solo verbo: "to be"). Así será más fácil intentar una traducción de: *Tablo estas meblo. Seĝo ankaŭ estas meblo. ¿Meblo* será "mueble"?

Y luego se puede seguir con el párrafo siguiente. De ser necesario, se les puede recordar que en el texto de Anthony Burgess leyeron la palabra "bestia" para hacer referencia a "animal". Con todas estas ayudas, entonces, se podrán aproximar al sentido de: *Kato* ***ne*** *estas meblo. Kio estas kato? Kato estas besto. Ĉu elefanto estas besto?* ***Jes****, elefanto ankaŭ estas besto.*

Y si se animan, podrán seguir leyendo...

Esta tarea, al igual que otras planteadas en este itinerario supone un alto grado de reflexión sobre el lenguaje que, guiado por la curiosidad, ayudará a refrescar algunos conceptos del último Eje de este *Cuaderno*.

"Mensajes para otros mundo: misión Voyager"



El texto que figura bajo este título, como dice en su referencia, es un fragmento del Prefacio del libro *Murmullos de la Tierra*, escrito por Carl Sagan y otros científicos que colaboraron en la ideación y construcción del disco que fue enviado al espacio en las naves Voyager I y II.

En principio, luego de leer el texto, será interesante hacerles notar a los chicos que el texto en español fue publicado en el año 1981, aunque su original del inglés es de 1978 y... ¡ya han pasado 30 años! De esta manera, será posible conversar acerca de que actualmente las naves Voyager ya han traspasado el sistema solar y se encuentran surcando el espacio mucho más allá de él. De hecho, las naves han enviado muchísima información, sobre la que, si se cuenta con conexión a Internet, podrán curiosear en la página de la Nasa.[9] Esta página corresponde a todo el proyecto Voyager y se encuentra en inglés, pero aunque los niños no dominen este idioma ni lo conozcan de oídas, podrán ver las imágenes y navegar por la página a partir de un puñado de palabras clave: *earth*: Tierra; *solar system*: sistema solar; *images*: imágenes (por medio de esta página accederán a las imágenes del proyecto y las tomadas por las sondas Voyager).

Será interesante comentar a los chicos que, cuando los científicos diseñaron las sondas, advirtieron que existía la posibilidad de incluir algo más (siempre que no superara el peso que limitaba lo que podía llevarse); por otra parte, dado que las sondas continuarían su viaje hacia el espacio, muchísimo más allá del sistema solar (hasta que se destruyeran, lo cual puede llevar miles y miles de años), sería posible enviar un mensaje a seres que tal vez habiten algún lugar desconocido del universo. Entonces, le encomendaron a Carl Sagan, un prestigioso científico, que diseñara un posible "mensaje". En el texto que tienen los chicos podrán leer qué es lo que se envió. Aquí nos interesa en particular el tema de los saludos en casi sesenta lenguas del mundo. Podría aclarárseles que no están

[9] http://voyager.jpl.nasa.gov/spacecraft/index.html.

todas representadas (como ellos muy bien sabrán luego de leer el cuadernillo), sino que se realizó una selección a partir de las lenguas oficiales de todos los países del mundo.

Y luego, sugerimos leer el siguiente fragmento del libro:

Si tuvieras la oportunidad de enviar un saludo a otro ser sensible que viviese en un mundo diferente, ¿qué transmitirías en los breves segundos que te darían para hablar? ¿Tendría tu mensaje un carácter general, expresando buenos deseos a todos ellos de parte de todos nosotros, o sería un mensaje de ti mismo como individuo? ¿Sonaría como los recuerdos que uno envía a un pariente lejano o tendría un tono cálido y efusivo? Quizá te resultase más cómodo un saludo formal, de aquellos tradicionales, o cumplirías con lo mínimo: "¡Eh, vosotros, que no mordemos! ¿Qué aspecto tiene todo eso? Afectuosamente, la Tierra".

Todas las posibilidades mencionadas aparecen básicamente en las cincuenta y cinco salutaciones, cada una en un idioma distinto. Los hablantes se eligieron por la fluidez de su lenguaje, no porque poseyeran ningún conocimiento científico especial. No recibieron instrucciones sobre lo que tenían que decir, tan solo que se trataba de saludar a posibles extraterrestres y que debían ser breves.

Algunas de las lenguas, como el sumerio, el acadio y el hitita, ya no se oyen en nuestro mundo moderno, y aunque el latín sí, se usa principalmente en ocasiones religiosas y ceremoniales; pero la importancia histórica de esas lenguas ha justificado que se las saque de la vitrina, se las desempolve y se las permita resplandecer por sus propios méritos, como en el casi bíblico mensaje latino: "Os saludamos, quienquiera que seáis: tenemos hacia vosotros buenas intenciones y llevamos la paz a través del espacio". El mensaje sueco fue personal: "Saludos de un programador de computadoras de la pequeña ciudad universitaria de Ithaca, en el planeta Tierra". Me gusta en especial el saludo en chino mandarín, su aire tranquilo me recuerda a una postal dedicada a unos amigos: "Esperamos que estéis todos bien. Pensamos mucho en vosotros. Por favor, venid a visitarnos en cuanto tengáis tiempo".

Algunas personas pedían a los extraterrestres que se pusieran en contacto, como el indio que hablaba en guajarati: "Saludos de un ser humano de la Tierra. Por favor, contactad". Otro indio que habló en rajasthani manifestó sentimientos distintos: "Saludos a todos. Nosotros somos felices aquí, vosotros sedlo también allí".

Carl Sagan y otros, "Prefacio", en: Murmullos de la Tierra.

Por supuesto, luego de comentar los mensajes que figuran transcriptos en este fragmento, la tarea está planteada: *Si tuvieras la oportunidad de enviar un saludo a otro ser sensible que viviese en un mundo diferente, ¿qué transmitirías en los breves segundos que te darían para hablar?* Grabar los mensajes de los chicos o escribirlos resultará una interesante forma de que cada uno elija qué decir y cómo hacerlo.

Hasta aquí hemos tratado de ilustrar un tipo de trabajo posible para la organización de secuencias de trabajo de la lectura y escritura de textos no ficcionales cuyo contenido sea culturalmente valioso; claro está, este trabajo puede variar según los temas, los textos seleccionados y los saberes de los chicos, entre otros aspectos. Recorriendo los NAP del Eje, hemos propuesto una secuencia de actividades para que participen en situaciones de lectura con propósitos diversos, en el aula y en la biblioteca; para que ganen autonomía como lectores; para que relacionen, con ayuda del docente, la información que brindan los textos con sus conocimientos, detecten la información relevante, realicen inferencias, recuperen y organicen la información, empleen y profundicen lo que saben sobre las características de los textos; establezcan relaciones entre los textos y las imágenes que los acompañan, entre otros saberes. Asimismo, propusimos actividades para que los chicos, con ayuda de sus docentes, escriban nuevos textos en los que pongan en juego lo aprendido e imaginen nuevas alternativas. En este sentido, propusimos variadas actividades en las que los chicos puedan participar, junto con su docente, sus pares y de manera individual, en el proceso de composición de los textos; lo que supone la planificación, redacción y revisión de distintos aspectos. Asimismo, en todos los casos, intentamos mostrar el lugar central que tiene la conversación en el aula como posibilidad de intercambio de saberes, de ideas, de interpretaciones y de sentidos.

LAS LENGUAS

Donde hay gente, hay palabras. Donde hay palabras, hay Historia y también historias.

Este cuadernillo habla sobre las lenguas y sobre la gente, sobre cómo se dicen algunas cosas en otros idiomas, sobre el origen del lenguaje y sobre lenguajes inventados.

Lo escribimos especialmente para vos, y también tomamos prestadas palabras e historias que escribieron otros.

Dicen por ahí que a las palabras se las lleva el viento. Y eso no quiere decir que desaparecen, sino que son viajeras que nacen en nuestro aliento y recorren grandes distancias, de boca en boca de hombres, mujeres y chicos. Y trascienden el espacio y también el tiempo.

Dicen que con palabras podemos inventarnos mundos enteros y que son los hilos con que tejemos nuestros sueños sobre los mundos que vendrán.

Dicen también que las palabras no son de nadie, porque son de todos.

Hubo gente que nos ayudó a encontrar las palabras justas para escribir sobre estas cosas. Gracias a Mabel Scaltritti, Gabriela Novaro y Daniel Bargman, quienes leyeron todo este cuadernillo y nos ayudaron a pensar un poco mejor cómo hablar de la gente y de la Historia. Gracias a Jazmín Chao que se zambulló en más de diez diccionarios para revisar las palabras en un montón de idiomas. Gracias a Jorge Petrosino y Horacio Tignanelli, que nos dieron pistas para saber más sobre algunas aventuras espaciales.

Y como se dice siempre: cualquier error presente en estas páginas corre por nuestra cuenta...

ÍNDICE

EN EL ORIGEN IV
El lenguaje IV
El animal que habla V
EN LA ACTUALIDAD VI
Las lenguas del mundo VI
Las familias de lenguas en el mundo VIII
Para comparar X
VOLVEMOS AL ORIGEN XI
¿Por qué hay tantas? XI
MUCHOS AÑOS DESPUÉS... XIV
Para comprender la situación de las lenguas americanas: la Conquista XIV
Las lenguas durante la Conquista española XV
Los intérpretes o lenguaraces XV
Malintzin (1502-1529) XVI
Los misioneros XVII
El español de América I XVIII
El español de América II XIX
Broma XIX
LAS LENGUAS AMERICANAS EN LA ACTUALIDAD XXI
Llevar un objeto en tzeltal XXIII
A cuatro voces XXIV
LAS LENGUAS QUE SE HABLAN EN LA ARGENTINA XXVIII
Lenguas no vernáculas XXVIII
Lenguas vernáculas XXIX
Una leyenda a dos voces XXX
Palabras dibujadas XXXI
Jerigonzas XXXII
OTRAS LENGUAS, OTROS MUNDOS POSIBLES XXXIII
La torre de Babel XXXIII
Un intento por remediar Babel: el esperanto XXXIV
Mensaje para otros mundos: Misión Voyager XXXV
CURIOSIDADES SOBRE LA COMUNICACIÓN ANIMAL XXXVI
Cosa de elefantes XXXVI
El baile de las abejas XXXVI
¿Diálogos delfinescos? XXXVI
Voces de los animales XXXVII
¿Y nosotros? XXXVII
¿Los animales hablan? XXXVIII
EPÍLOGO XXXIX

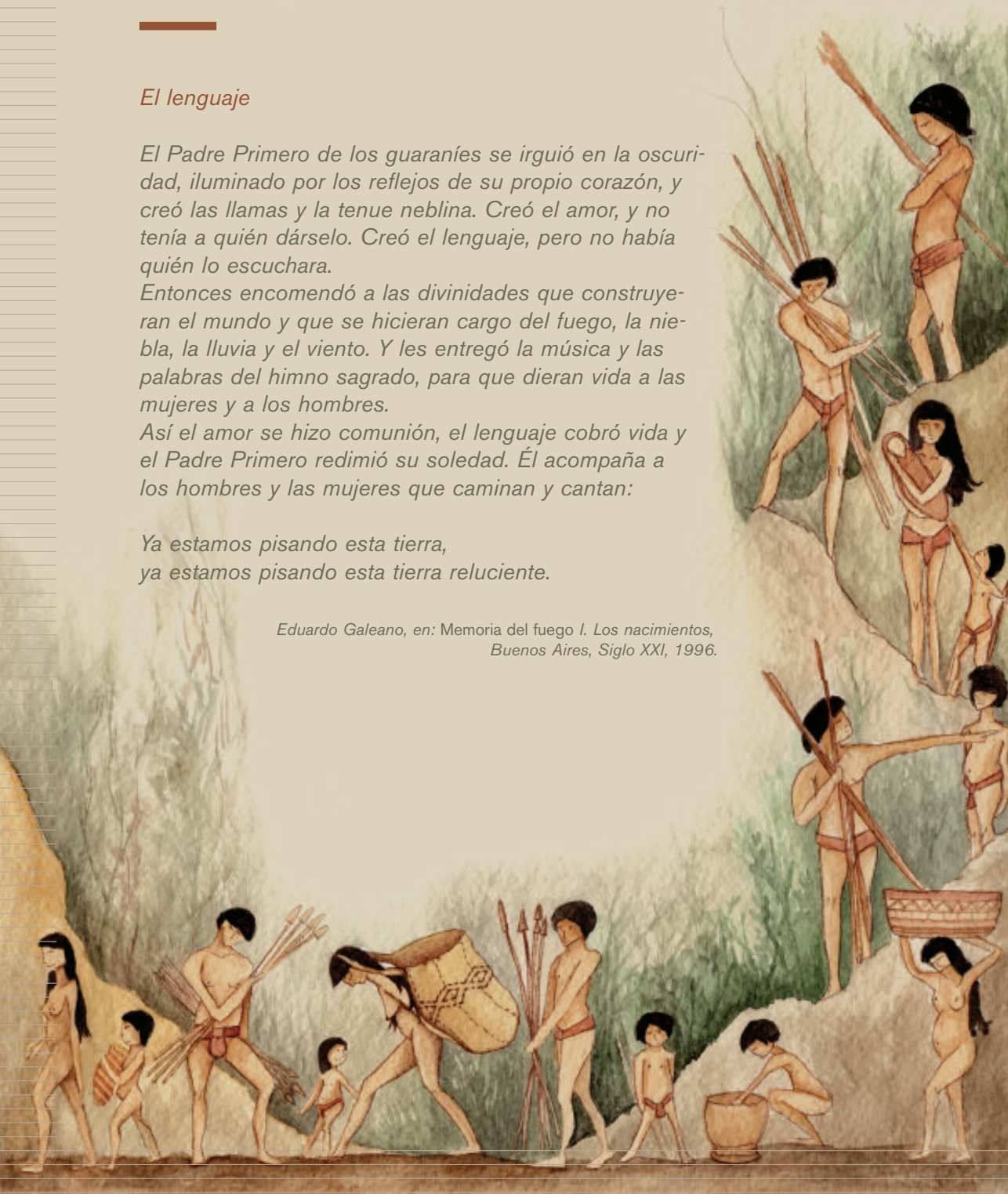
EN EL ORIGEN

El lenguaje

El Padre Primero de los guaraníes se irguió en la oscuridad, iluminado por los reflejos de su propio corazón, y creó las llamas y la tenue neblina. Creó el amor, y no tenía a quién dárselo. Creó el lenguaje, pero no había quién lo escuchara.
Entonces encomendó a las divinidades que construyeran el mundo y que se hicieran cargo del fuego, la niebla, la lluvia y el viento. Y les entregó la música y las palabras del himno sagrado, para que dieran vida a las mujeres y a los hombres.
Así el amor se hizo comunión, el lenguaje cobró vida y el Padre Primero redimió su soledad. Él acompaña a los hombres y las mujeres que caminan y cantan:

Ya estamos pisando esta tierra,
ya estamos pisando esta tierra reluciente.

Eduardo Galeano, en: Memoria del fuego *I. Los nacimientos, Buenos Aires, Siglo XXI, 1996.*



El animal que habla

Al hombre se le llama en griego zoon phonanta*, animal que habla. Lo que diferencia a la humanidad de las bestias es su capacidad de crear un sistema de signos audibles capaces de representar no solo sus pensamientos y sensaciones sobre el mundo exterior, sino también ese propio mundo.*[1]

Ustedes me dirán que existen aves que hablan y que algunas, como las cotorras, llegan a hablar muy bien. Los chimpancés pueden aprender ciertas palabras y estructuras de un lenguaje sencillo. Pero solo los seres humanos tienen la capacidad de crear una lengua completa, que no consista únicamente en mímicas parciales o en unos pocos nombres o verbos.

Todos tenemos una idea vaga –completamente falsa, por lo demás– de un primer hombre primitivo profiriendo gruñidos y aullidos como Tarzán y acompañando la bronca melodía de esos vocablos con un redoble de golpes en su pecho. Pero puede afirmarse con seguridad casi plena que el lenguaje de los hombres no comenzó así. Ha de haber comenzado como un balbuceo incesante, seguramente en la oscuridad. La oscuridad es siempre aterradora, especialmente para el que está solo: muy temprano el hombre aprendió a apreciar la sensación de sociedad, lo tranquilizador de no estar solo después que el sol se ha puesto, cuando la luna no se ha levantado todavía y la caverna carece de luz.

Anthony Burgess, "El animal que habla", en: El Correo de la UNESCO*, julio 1983, (fragmento).*

Fotograma del filme La guerra del fuego*, dirigida por Jean-Jacques Annaud y basada en la novela del mismo nombre escrita por Rosny Aîné. El escritor Anthony Burguess, que además es lingüista, asesoró al director en relación con el lenguaje de los personajes.*

[1] Hay muchas interpretaciones sobre cuáles son los factores que diferencian a las sociedades humanas de los animales: las destrezas para modificar la naturaleza, el trabajo cooperativo, la capacidad intelectual, la formación de agrupamientos más o menos permanentes, el lenguaje. Este último es un elemento fundamental para todas las interpretaciones; en particular, por las capacidades asociadas a él de incrementar los conocimientos sobre el mundo y de transmitir experiencias y aprendizajes a las nuevas generaciones.

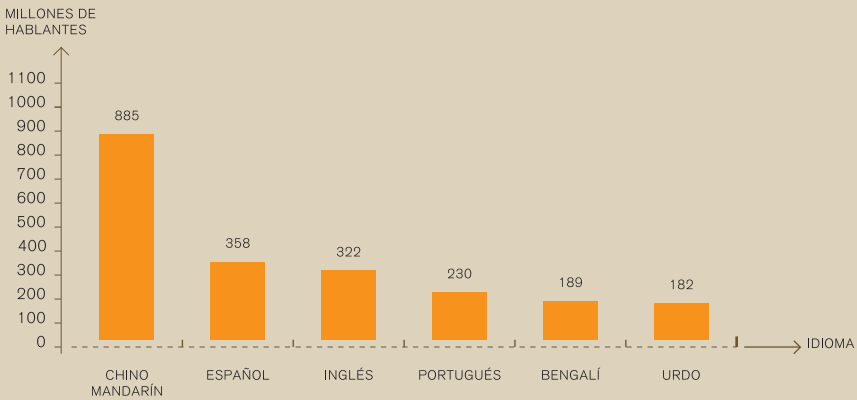
EN LA ACTUALIDAD

Las lenguas del mundo

En el mundo hay más de 6000 lenguas.[2] Muchas de ellas tienen millones y millones de hablantes. Otras, solo unos pocos, tan pocos que se consideran lenguas en peligro de extinción, porque solo las hablan los ancianos.

CUADRO I

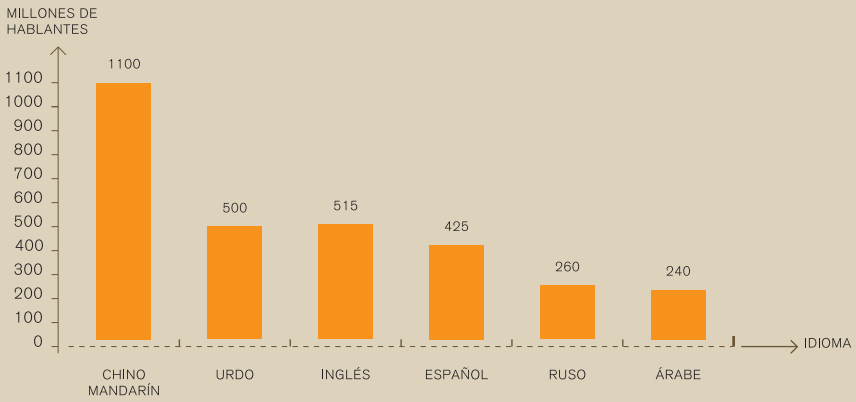
CANTIDAD DE HABLANTES DE LAS LENGUAS MÁS HABLADAS EN EL MUNDO (DATOS APROXIMADOS). Solo se consigna el número de personas que aprendió cada una de esas lenguas como **lengua materna**.



[2] Los datos numéricos de este cuadernillo fueron reconstruidos a partir de diversas fuentes, entre ellas: *The Ethnologue: Languages of the world* (http://www.ethnologue.com), *World Almanac* (http://www.worldalmanac.com) y *Wikipedia* (http://es.wikipedia.org).

CUADRO II

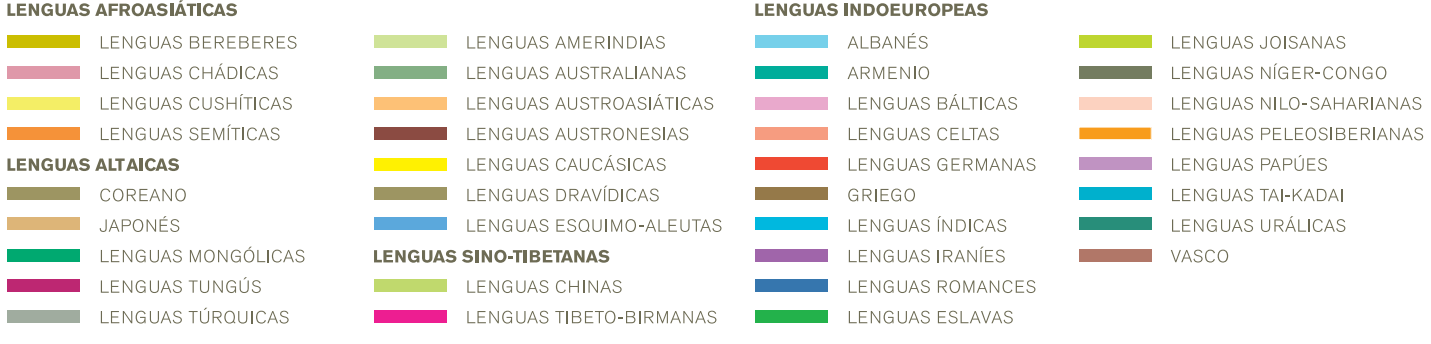
CANTIDAD DE HABLANTES DE LAS LENGUAS MÁS HABLADAS EN EL MUNDO (DATOS APROXIMADOS).
Solo se consigna el número de personas que la hablan (es decir, quienes la usan como **lengua materna** y como **segunda lengua**).



Lengua materna: es la primera lengua que adquiere una persona, porque es la que hablan en su hogar. Si a un bebé se le habla en dos lenguas o más, puede tener más de una lengua materna.
Segunda lengua: es cualquier idioma que una persona aprende luego de que adquirió su lengua materna. Hay gente que aprende la segunda lengua porque ha migrado a un lugar donde se la habla. También se puede aprender en la escuela o con alguien que se dedica a enseñarla.

Las familias de lenguas en el mundo

En este planisferio figuran solo las grandes familias de lenguas, porque si quisiéramos que entraran todas, ese mapa de todo el mundo debería ser enorme.
Una familia de lenguas es un grupo más o menos importante de lenguas que provienen de una más antigua, es decir, que son como "hijas" de una lengua que ya no existe. Para poner un ejemplo: el español y el inglés pertenecen a la misma familia de lenguas, las indoeuropeas.



OCÉANO GLACIAL ÁRTICO
OCÉANO ATLÁNTICO
OCÉANO PACÍFICO
OCÉANO ÍNDICO
OCÉANO PACÍFICO
N
NO
NE
O
E
SO
SE
S

Para comparar

Español	mes	madre	nuevo	noche	nariz	tres
Irlandés	mí	máthair	nua	oíche	srón	trí
Galés	mis	mam	newydd	nos	trwyn	tri
Inglés	month	mother	new	night	nose	three
Griego	men	meter	neos	nítta	míti	treis
Italiano	mese	madre	nuovo	notte	naso	tre
Portugués	mês	mãe	novo	noite	nariz	três
Francés	mois	mère	nouveau	nuit	nez	tríos
Alemán	Monat	Mutter	neu	Nacht	Nase	drei
Holandés	maand	moeder	nieuw	nacht	neus	drie
Sueco	månad	mamma (mor/morsa)	ny	natt	näsa	tre
Islandés	mánuður	móðir	nýr	nótt	nef	þrír
Checo	měsíc	matka	nový	noc	nos	tři
Rumano	lună	mamă	nou	noapte	nas	trei
Polaco	miesiąc	matka	nowy	noc	nos	trzy
Ruso	mesyats	mat'	Novy	noch'	nos	tri
Sánscrito	maasa	maataa	naviinam.h	nakt"	nās	trayas
Persa	māh	mādar	Nau	shab	bini	se
Lituano	mėnuo	motina	naujas	naktis	nosis	trys
Albanés	muaj	mëmë	i ri	natë	hundë	tre, tri
Armenio	amis	mayr	nor	kisher	kit	yerek

En este cuadro se comparan algunas palabras en distintas lenguas indoeuropeas.

VOLVEMOS AL ORIGEN

Los científicos no están de acuerdo sobre los motivos de que haya tantas lenguas.[2] Lo que se sabe con certeza es que las lenguas actuales provienen de otras, más antiguas, que ya nadie habla. Por ejemplo, sabemos que el español derivó del latín y este último del indoeuropeo. Lo que no está claro aún es si los primeros seres que hablaron de manera parecida a la nuestra usaron una sola lengua o más de una.

¿Por qué hay tantas lenguas?

Para contestar esta pregunta, primero es necesario recordar algunas cosas. El lenguaje comenzó a evolucionar hace uno o dos millones de años y recién hace 100.000 años, los *homo sapiens sapiens* (*homo*: "hombre"; *sapiens*: "que piensa") tenían un lenguaje similar al nuestro. Esos *homo sapiens sapiens* vivían en pequeñas comunidades, separadas entre sí.

Algunos científicos opinan que el lenguaje fue inventado solo por una de esas comunidades. Imaginemos lo siguiente: un pequeño grupo de *homo sapiens sapiens* comenzó a hablar. Hablar les permitía hacer cosas fundamentales para la supervivencia (avisar a los otros cuando venía una fiera; planificar actividades compartidas como ir de caza juntos; sentirse unidos; transmitir experiencias a los jóvenes).

Con el tiempo, aumentó mucho el número de miembros de esa comunidad. Entonces, los recursos (comida, agua) que tenían alrededor del lugar donde vivían comenzaron a escasear. Y ese grupo, que ya no era tan pequeño, se dispersó: unos viajaron hacia un lugar y otros hacia otro.

La gente de esas comunidades iba conociendo en su viaje nuevas cosas (animales, ríos, plantas, fenómenos meteorológicos), y para hablar de ellas les fueron poniendo nombres. Pero, claro, como cada uno de esos grupos no sabía cómo el otro nombraba esas cosas, utilizaron palabras diferentes.

Esto volvió a ocurrir muchas veces: cada uno de esos grupos volvió a separarse y también volvieron a viajar y a ponerle nombres diferentes a las cosas. Y así.

Esa es una explicación.

---

[2] Es muy difícil obtener y sistematizar información sobre un tema tan complejo como este, porque las investigaciones se realizan generalmente sobre restos materiales (vasijas, "cementerios", herramientas, etc.) a partir de los cuales se formulan hipótesis sobre las creencias, los conocimientos y el lenguaje de grupos humanos que existieron hace muchos miles de años.

Cuando aparece el hombre es cuando encontramos por primera vez indicios de actividad artística.

"Ronda de los toros", pintura rupestre de la sala principal de la cueva de Lascaux.

Otros científicos dicen que los *homo sapiens sapiens* de distintas comunidades inventaron el lenguaje al mismo tiempo (o más o menos al mismo tiempo), sin conocerse. Cada uno de esos grupos utilizaba formas diferentes de nombrar a las cosas. Y lo mismo que antes, esos grupos se separaron y fueron poniendo nombres distintos a las cosas. Esto explicaría por qué hay tantas lenguas diferentes.

Si bien las lenguas son diferentes, tienen algunas cosas en común. En todas, por ejemplo, usamos oraciones, y esas oraciones tienen sujeto y predicado, sustantivos y verbos. En todas hay palabras para cuestiones tan fundamentales como "yo", "vos" y "nosotros", aunque las palabras con que las digamos sean distintas; en todas distinguimos los objetos y los animales, y en todas tenemos maneras de nombrar el sol, el fuego, la naturaleza. Todos los seres humanos también usamos el lenguaje para estar juntos y contarnos lo que nos pasó, planificar actividades, guardar memoria de las historias de los abuelos de los abuelos de nuestros abuelos…

Y esas similitudes entre todas las lenguas son tan difíciles de explicar como las diferencias. Todavía los científicos no llegaron a un acuerdo, pero hay distintas hipótesis.

Casi todos coinciden en pensar que en nuestro cerebro tenemos una especie de órgano (como el estómago o el corazón, pero que no se distingue tan fácilmente) que funciona para que podamos hablar. Así como en todas las culturas la gente se alimenta con comidas distintas pero en todos los casos el sistema de nutrición funciona de la misma manera, las lenguas que hablamos pueden parecer diferentes, pero el órgano del lenguaje que se encuentra en el cerebro impone algunas limitaciones al lenguaje humano (por ejemplo, el hecho de que usemos oraciones con sujeto y predicado, sustantivos y verbos).

Además (como ya vimos), algunos estudiosos explican las semejanzas diciendo que la razón es que todas las lenguas del mundo provienen de una misma comunidad, aunque hayamos ido agregando palabras y formas de hablar diferentes.

Otros sostienen que los seres humanos de esas pequeñas comunidades se iban encontrando en sus largos viajes y se fueron comunicando, como podían, y en esos intentos "se prestaban" palabras y formas de hablar.

En realidad, la primera y las dos segundas hipótesis no son incompatibles.

MUCHOS ANOS DESPUÉS

Para comprender la situación de las lenguas americanas: la Conquista

La Conquista de América se inició en 1492, con la llegada de Cristóbal Colón al Caribe, y se extendió durante los siglos XVI, XVII y XVIII, aunque continúan algunos enclaves coloniales en el presente. Las naciones europeas que exploraron y se apropiaron de las tierras americanas fueron España, Portugal, Inglaterra, Francia y Holanda.

Durante ese período, la mayoría de los pueblos americanos fueron sometidos por los europeos. Los grandes imperios (azteca e inca) cayeron rápidamente en poder de los españoles, pero un número importante de pueblos resistieron exitosamente a los europeos e incluso a algunos nunca los pudieron sojuzgar. De hecho, los tehuelches y los araucanos de la Patagonia, los pueblos de la llanura pampeana y chaqueña, los del Mato Grosso, la región Amazónica y los de las grandes praderas norteamericanas no fueron dominados hasta el siglo XIX.

Esto quiere decir que, en realidad, la conquista de los territorios indígenas no terminó con la independencia de los países americanos, sino que los grupos que construyeron las nuevas naciones continuaron la expropiación de las tierras y el exterminio de sus habitantes originales. Por ejemplo, en los Estados Unidos se llevó a cabo la llamada "Conquista del Viejo Oeste" y en la Argentina la "Conquista del Desierto". Hasta el día de hoy todavía existen colonos blancos que continúan expulsando a los pueblos aborígenes de sus territorios de manera violenta o por medio de engaños.

Actualmente, la organización continental de los pueblos indoamericanos continúa denunciando, entre otras cosas, expropiaciones de tierras y sometimiento a formas de trabajo esclavo o semiesclavo.

Embarque de 500 indios hacia Sevilla para ser vendidos como esclavos. Grabado de Théodore de Bry, 1594.

Este grabado de Théodore de Bry (1594) ilustra el encuentro de Colón con los habitantes del Caribe. Tal vez algunos de los caballeros que se acercan por la costa son los lenguaraces que vinieron con Colón.

Las lenguas durante la Conquista española

Los intérpretes o lenguaraces

Cuando Colón llegó a América, en nuestro continente se hablaban cerca de mil lenguas. Por supuesto que ni los españoles entendían esas lenguas ni los americanos entendían la de los conquistadores.

Cuando Colón emprendió su primer viaje, llevó con él a dos intérpretes: Rodrigo de Jerez (que dominaba algunas lenguas de Oceanía) y Luis de Torres (que hablaba hebreo, latín, griego, armenio y árabe). Pero ni las lenguas que hablaba Rodrigo de Jerez ni las que dominaba Luis de Torres les sirvieron para comunicarse con los americanos. De hecho, al retornar a España, Colón llevó a Europa a diez americanos, con el propósito de que aprendieran el español y sirvieran de intérpretes en futuros viajes. Y lo mismo continuó haciendo en los viajes siguientes, al igual que otros colonizadores posteriores.

Así que los primeros intérpretes (también llamados ***lenguas, lenguaraces, farautes*** y ***trujamanes,*** entre otras denominaciones) fueron aborígenes americanos sometidos por los españoles. Pero también hubo españoles que habían llegado a América en los primeros viajes y que por una u otra razón habían compartido la vida y la cultura de alguno de los pueblos indígenas, habían aprendido su lengua y se transformaron en muchos casos, también, en lenguaraces.

Malintzin (1502-1529)

Se la conoce por distintos nombres: Malintzin, Malhalinali, Malinche o La Malinche; también con nombres españoles: doña Marina o Martina.

Era hija de un cacique azteca. Algunos dicen que su padre la vendió a los mayas, otros dicen que la entregaron como esclava al perder una guerra. Lo que sí se sabe es que en ese momento era niña y, por eso, cuando llegaron los españoles hablaba tanto la lengua náhuatl (de los aztecas) como el maya yucateco.

El 15 de marzo de 1519 (se supone que tenía 17 años), sus amos mayas la regalaron al conquistador Hernán Cortés, junto con otras 19 mujeres, oro y mantas. Los españoles la bautizaron con el nombre de Marina.

Como Malinche sabía náhuatl y maya, sirvió de intérprete para los conquistadores. Hasta que aprendió castellano (parece que fue bastante pronto), realizaba la tarea de intérprete junto con el español Jerónimo de Aguilar. Imaginemos la escena: Cortés hablaba en castellano, Jerónimo de Aguilar traducía al maya, la Malinche traducía al náhuatl, y así se comunicaban con los aztecas. Y al revés.

Se sabe que Malinche no solo hacía de intérprete, sino que también asesoraba a los españoles sobre las costumbres de su gente y les servía de espía, por lo que muchos consideran que fue una de las grandes traidoras de los pueblos americanos. En cambio, otros dicen que en realidad lo que hizo fue vengarse de los maltratos que había recibido al ser vendida y tratada como esclava. En estas dos interpretaciones (traición o venganza) vemos una vez cómo incide el punto de vista cuando se juzga a las personas: en este caso, como en tantos otros, el comportamiento de la mujer es juzgado por los hombres.

La historia de Malintzin o Malinche es otro ejemplo de la figura de caciques y mestizos que funcionaron de "bisagra" entre las sociedades americanas y la europea.

La visita del gobernador a San Ignacio Miní. *Léonie Matthis (1883-1952).*

Los misioneros

Los sacerdotes españoles llegaron junto con los conquistadores para cumplir la tarea de convertir al catolicismo a los "infieles" americanos.

Como la misión de estos sacerdotes era evangelizar a los aborígenes, necesitaban aprender sus lenguas para poder comunicarse con ellos. Pero como esas lenguas eran muchas, los misioneros eligieron las que esas comunidades entendían por mantener relaciones con los grandes imperios azteca e inca y con otros pueblos muy numerosos.

Las lenguas elegidas fueron el náhuatl, el quechua, el chibcha y el guaraní. Así, curiosamente, esas lenguas que habían estado reducidas a algunos territorios se extendieron durante la Conquista a grandes áreas de América.

De todos modos, muchos sacerdotes misioneros se abocaron a estudiar otras lenguas de América. Y fue así que durante la conquista y colonización los misioneros jesuitas, franciscanos y jerónimos (entre otros) escribieron importantes gramáticas y diccionarios que les permitían comunicarse con otros pueblos aborígenes en sus propias lenguas.

Lamentablemente, muchas de esas obras cayeron en el olvido, nunca fueron impresas y algunas fueron quemadas, porque el gobierno de la Península consideraba que los americanos debían aprender el castellano.

El español de América I

Las lenguas de las naciones conquistadoras también se modificaron durante el contacto con las lenguas de los pueblos conquistados.

Era lógico, entonces, que muchas palabras de las lenguas americanas pasaran a formar parte del español. A continuación, algunos ejemplos:

Taíno: maíz, canoa, tabaco, bohío, ají, macana, barbacoa.
Náhuatl-azteca: cacao, chicle, chocolate, tomate, tiza, tocayo, hule, jícara, petate, petaca, tamal, patata.
Quechua: caucho, coca, chicha, llama, cóndor, vicuña, pampa, papa, cancha, charqui, chacra, garúa, parca, poroto, humita, choclo.
Tupí-guaraní: jaguar, ananás, yacaré, tapioca.
Mapuche: minga, malón.

Enciclopedia Didáctica de Gramática Océano, Barcelona, 2001

La palabra "chocolate" es de origen náhuatl, como la bebida preparada a base de semillas de cacao que están tomando estos personajes del cuadro.

El español de América II

Broma

El viento hinchaba las velas, el mar estaba tranquilo, las bodegas de la nave estaban vacías y, sin embargo, el barco avanzaba despacio, despacio.
El capitán, el timonel y el contramaestre no entendían qué pasaba. Al final, el capitán mandaba al timonel que corrigiera el rumbo del barco. El contramaestre dirigía a los marineros en la maniobra y… nada. El barco seguía avanzando lento y pesado, como si el viento no soplase y las bodegas estuviesen llenas hasta el tope.
–Es la broma, capitán, es la broma –decía un viejo marinero.
Nadie se reía.
Detenían entonces la nave. Un marinero se ataba la soga y bajaba por uno de los costados del barco. Cuando llegaba a la superficie del agua, observaba la madera del casco. Después rascaba el casco con un cuchillo y desprendía unos caracolitos chiquitos, oscuros, que estaban pegados a la madera. Miraba a través del agua transparente y veía que todo el casco estaba cubierto por los mismos caracolitos.
–La broma es, truenos y centellas –decía.
Tampoco el marinero se reía.
Pero… ¿qué era la broma?
La broma era y es un molusco lamelibranquio.
Y claro. De un molusco lamelibranquio, ¿quién va a reírse?
Nadie. Y menos que nadie la tripulación del barco. El molusco lamelibranquio los tenía embromados.
Yo, a ustedes, ¿también los embromé con el lamelibranquio?
Bueno, solo un poco, no se ofendan. Era solo para que entendieran mejor la palabra "broma". Ahora sigo contando.
*La broma era un caracolito chico (*molusco lamelibranquio *es su nombre científico) que se pegaba en grandes cantidades al casco y la quilla de los barcos. El barco se volvía pesado (¡también, con centenares de lamelibranquios abajo!), no se deslizaba bien por el agua y avanzaba muy poco. Por eso los marineros no se reían de la broma. Querían volver pronto a sus casas.*

Sucedió que, con el tiempo, esa palabra, "broma", empezó a usarse para decir que algo era pesado *o* molesto*. Cuando alguien encontraba un sapo en un zapato, o un vacío donde debía estar una silla, o le hablaban un rato de unos lamelibranquios que no conocía ni por las tapas, decía:*
–¿Qué broma, eh? Vaya, qué broma.
Después, las bromas dejaron de ser pesadas. Se volvieron alegres y divertidas. Ya con las bromas podían reírse todos: el embromado y los bromistas. La gente decía, riéndose:
–¡Qué broma divertida! Es bastante lógico, ¿no? O acaso iban a decir:
–¡Qué lamelibranquio más divertido!

Gloria Pampillo, en: Avestruces y piratas, *Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1988.*

La palabra "broma" es un **marinerismo**, es decir, una palabra de origen marinero que comenzó a usarse para hablar de algo que no es propio del mar. El español de América tiene muchos marinerismos, entre otros: "balde", "bandearse", "jalar", "rancho", "rebenque", "rumbo", "virar", "zafar", "chusma", "boyar", "calma chicha" y "viento en popa".

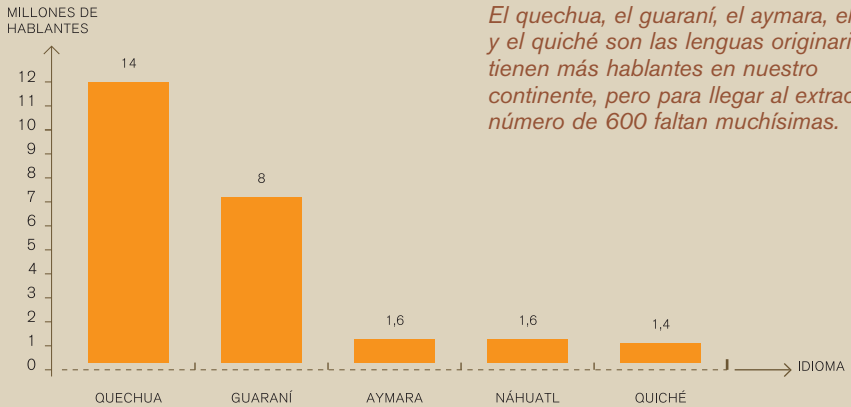
Las lenguas americanas en la actualidad

Hoy en día, las lenguas dominantes en América son tres: español, portugués e inglés, es decir, las lenguas de los conquistadores. Estas son las que habla la mayoría de los americanos, como lengua materna o como segunda lengua.

El uso de las lenguas americanas no solo no se fomentó en los distintos países hasta hace muy poco (y solo en algunos), sino que en muchos se prohibió hablarlas, y hasta se lo castigó. Hasta hace poco, incluso, la escuela fue un espacio donde se intentó imponer como única lengua al español. En los últimos tiempos, esto ha comenzado a modificarse al incorporar la enseñanza bilingüe en muchas escuelas.

Las lenguas de los pueblos originarios que sobrevivieron a la conquista y posterior acción de los países independizados son 600, que son habladas por 18 millones de personas. Solo 17 de esas 600 lenguas tienen más de 100.000 hablantes. El resto de las lenguas es hablado por menos del 10% de la gente que habla lenguas americanas.

De todas las lenguas vernáculas de América, la que tiene más hablantes en nuestros días es el **quechua**, hablado por 14.000.000 de personas (Perú, Bolivia, Ecuador, norte de la Argentina, y algunas zonas del Brasil y Bolivia). En segundo lugar se encuentra el **guaraní**, con 8.000.000 de hablantes (Paraguay, varias regiones de la Argentina y enclaves del Brasil y Bolivia). Alrededor de 1.600.000 personas hablan el **aymara**, sobre todo en Perú y Bolivia. En México y en El Salvador hay 1.600.000 de personas que hablan **náhuatl**. Y el **quiché** tiene en Guatemala 14.000.000 de hablantes.[3]



El quechua, el guaraní, el aymara, el náhuatl y el quiché son las lenguas originarias que tienen más hablantes en nuestro continente, pero para llegar al extraordinario número de 600 faltan muchísimas.

[3] Las cifras soon aproximadas.

Entre otras lenguas, en América Latina se hablan las siguientes: arawá, maipureano, maipúre, aruák, arutani, sapé, aymara, jaqaru, jebero, chaima, cumanagoto, caribe, tamanaco, matipuhy, yukpa, itene, oro win, torá, arhuaco, kogui, damana, tunebo, chimila, barí, kuna, embera, wounan, tehuelche, guajibo, guayabero, iguanito, macaguán, amarakaeri, huachipaeri, hibito, cholón, achwarshiwar, jaguaruna, lule-vilela, borôro, kaingang, chiquitano, krenak, cacua, nukak, hupda, yuhup, nadëb, düw, toba-maskoy, sanapaná, lengua, pirahã, nambikwará, sabanês, kaxararí, isconahua, matsés, sharanaua, nocamán, araona, tacana, cavineña, yagua, yameo, piaroa, maco, sáliba, tucano, guanano, arapaso, desano, cubeo, siona, uru, chipaya, bora, münüka, murui, ocaina, nononota, yanomámi, sanumá, ayoreo, zamacoco, andoa, arabela, iquito, záparo, abishira, tzeltzal, agavotaguerra, amikoana, andoque, canichana, kaimbé.

Y con esta lista… ¡solo llegamos a nombrar 100!

Es muy común que las personas hablen más de una lengua. Hay mucha gente que utiliza una con su familia y comunidad, otra para comunicarse con otras comunidades e incluso otra u otras para realizar actividades como trabajar o comerciar. En realidad, en el mundo, lo más habitual es que la gente utilice varias lenguas, de acuerdo con las distintas situaciones de comunicación.

PARAGUAY

HABLANTES MONOLINGÜES DE GUARANÍ
HABLANTES MONOLINGÜES DE ESPAÑOL
HABLANTES BILINGÜES ESPAÑOL-GUARANÍ

PERÚ

HABLANTES MONOLINGÜES DE QUECHUA
HABLANTES MONOLINGÜES DE ESPAÑOL
HABLANTES BILINGÜES ESPAÑOL-QUECHUA

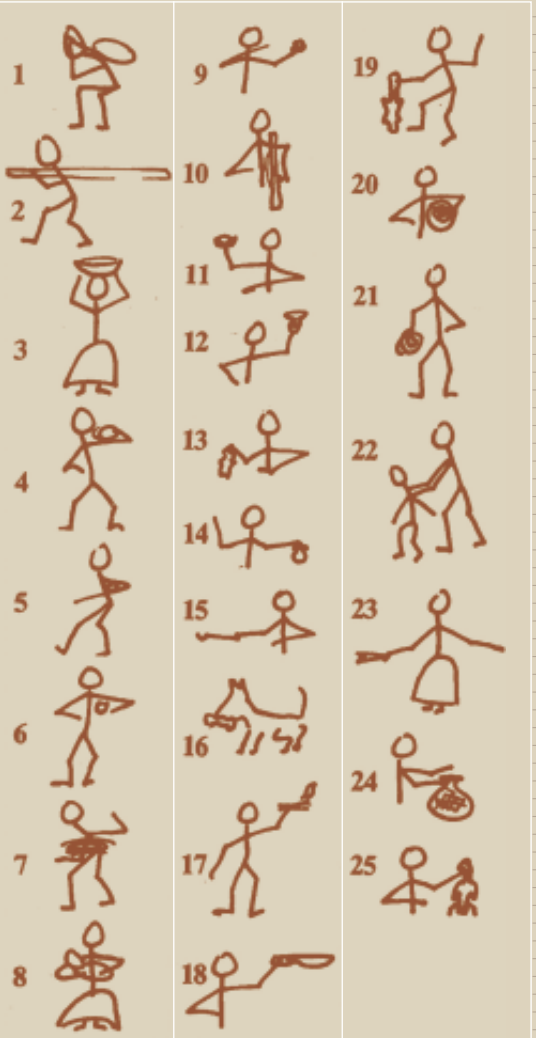
En estos gráficos se puede observar cómo en Paraguay y en Perú la mayoría de la gente es bilingüe (y tengamos en cuenta que solo se nombran dos lenguas, cuando en ambos países hay varias más).

Llevar un objeto en tzeltal

Existen muchas maneras de "llevar" un objeto. La mayoría de las lenguas occidentales utilizan circunloquios o recurren al empleo del complemento directo o indirecto en cada caso. El tzeltal, lengua maya de México, cuenta con veinticinco términos diferentes que indican las diversas maneras de "llevar".

1 — a la espalda **(cuch)**
2 — en los hombros **(q'uech)**
3 — en la cabeza **(pach)**
4 — sobre el hombro **(cajnuc'tay)**
5 — bajo el brazo **(lats')**
6 — en el bolsillo **(chup)**
7 — en lío o envoltorio **(tom)**
8 — en los brazos **(pet)**
9 — en la mano **(nol)**
10 — atravesando el hombro **(jelup'in)**
11 — en el puño **(nop')**
12 — en un recipiente **(lat')**
13 — por un extremo del objeto **(lip')**
14 — en un saco **(chuy)**
15 — en una cuchara **(lup)**
16 — entre los dientes **(cats')**
17 — hacia arriba **(tuch)**
18 — sosteniéndolo en el aire **(toy)**
19 — dejándolo colgar **(lic)**
20 — un objeto en espiral **(bal)**
21 — un objeto enrollado **(ch'et)**
22 — con ambas manos **(chech)**
23 — con pinzas o tenazas **(lut')**
24 — varios objetos juntos **(yom)**
25 — por el cuello **(pich')**

(Fuente: **Who brought the Word (Quién trajo la palabra)**, The Summer Institue of Linguistics, Santa Ana, California, 1963).



El Correo de la UNESCO, julio de 1983, pág. 13.

Todas las lenguas permiten que hablemos de todo lo que queramos. En algunos casos, podemos buscar algunas correspondencias exactas entre las palabras de distintos idiomas. Por ejemplo, "zorro" se dice aguara *en guaraní,* nouguayaga *en toba y* yonish *en chulupí. Pero también hay veces que en una lengua existen vocablos para los que en otras lenguas hace falta decir varias palabras, como vemos en este ejemplo del tzeltzal, lengua mexicana de la gran familia de lenguas mayas.*

A cuatro voces

Los mismos poemas en cuatro lenguas.

Entre la palma y con calma,
entre la risa y con prisa,
así se camina por aquí.
¿A ti qué caminos te llevan por aquí y por allí?
Respóndeme despacio, recuerda antes de decir:
que el camino no es el surco, sino las ganas de ir.

Je' bix u xaanil ik' ichil xa'an,
u yuuchul che'ej, u seebil che'ej.
bey u xinbali uayé.
¿Teeche ba'ax beeji bisikech te'la tak te'ló?
Ma' séeban nuktikten, tuklej, k'ajaktech:
bejé ma' lete t'olent'olo, bejé lete u jul ólil bin.

Ta yojlil xanetik sok ta k'unk'un,
ta yojlil tse'ejil sok ta ajnumaltik,
jich ay beumal li'i.
¿Te ja'ate bitik beibal ya yik'atal li'i sok lumbael ine?
K'unax x-ajak'bon, na'ame k'alal ya awal:
te bee maba ja'uk te bin cholole, ja' te yipal o'tanil ay baele.

Te ta yolon xan xchi'uk ta k'unk'un,
te kapal tse'imol xchi'uk anil,
ja' jech ti xanovel li'e.
¿K'usitik beal chatam batel bu yalel muyelot ti vo'ote?
K'unk'un xatak'bun, k'alal mu to xatak'e t'abaluk ta vo'on:
ti bee mu ja'uk ti bu lek tuk'e, ja' me skotol ko'ontik chijbate.

Fuente: Gabriel Quiroz, *Los hilos que nos tejen*, México, Libros del Rincón-SEP, 2004.

Los mismos poemas en cuatro lenguas.

¿Por qué llora ese niño?
¿Se quiere ir y no lo dejan?
¿O quiere quedarse y lo echan?
¿O llora sólo por llorar,
para ensayar la tristeza?

Ba'ax ku yok'tike chan paalo?
Tak ua u bin ba'le ma' tu chaba?
U k'at ua p'ata ba'le tu tojoch'inta?
¿Ua chen tak u yok'ol
tiólal u sukinsik u ok'om ólal?

¿Binti yu'un ya x-ok' te kerem ine?
¿Yawan sk'an xbajtix axan maba ya yak'ik?
¿O yawan sk'an jilel axan ya snutsik k'axel?
¿O yakalnax ta ok'el yu'un jich ya sk'an,
yu'un ya sk'ainix sba sok te mel o'tenile?

¿K'u yu'un ta x-ok' le' kereme?
¿Ta sk'an xbat ja' no'ox ti mu x-ak'ee?
¿Ta sk'an xkom ja' no'ox ti chich' nutsele?
¿Me sk'an no'ox yo'on ta x-ok'
k'uchal sta ta na'el ti yatel yo'one?

Fuente: Gabriel Quiroz, *Los hilos que nos tejen*, México, Libros del Rincón-SEP, 2004.

Las lenguas que se hablan en la Argentina

En la Argentina, la lengua dominante o mayoritaria es el español. Además, es la lengua que se usa en los trámites usuales de la vida ciudadana: desde la inscripción en el registro civil hasta las argumentaciones de un proceso judicial.

Sin embargo, en la Argentina, como en todos los países, se hablan muchísimas lenguas, vernáculas y no vernáculas (también llamadas lenguas de inmigración).

Las **lenguas vernáculas** son las que existían antes de la colonización, aunque actualmente los hablantes no las utilizan exactamente igual que cuando llegaron los colonizadores, porque todas las lenguas varían con el tiempo.

Las **lenguas no vernáculas** son las de quienes han decidido venir a vivir a nuestro país.

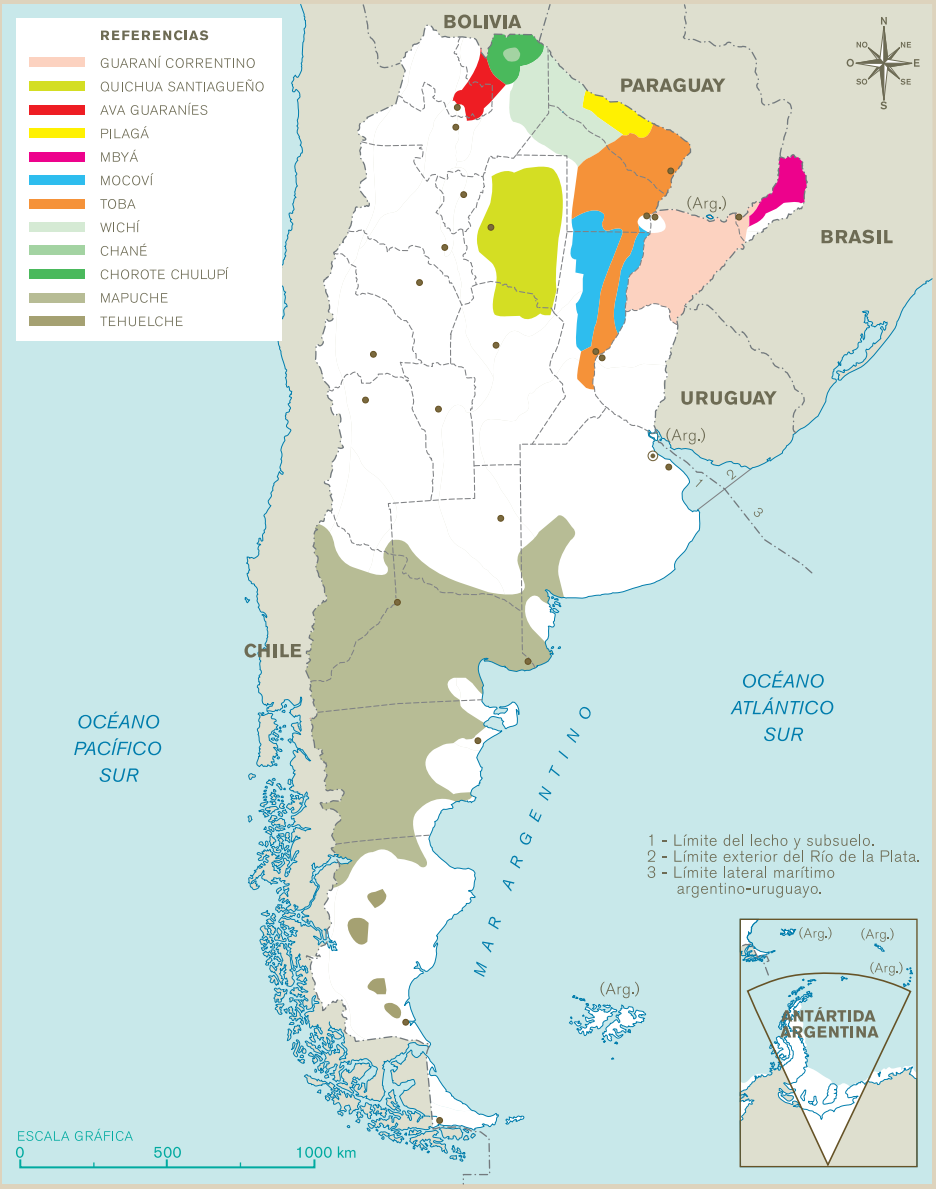
Lenguas no vernáculas

Entre los grupos más importantes de hablantes de lenguas no vernáculas en la Argentina, además del español, se encuentran quienes hablan alemán, árabe, catalán-valenciano-balear, croata, esloveno, euskera, sueco, francés, guaraní paraguayo, gallego, inglés, yiddish oriental, italiano, chino, coreano, japonés, lituano, ucraniano y romaní vlax (lengua de los roma, llamados vulgarmente “gitanos”).

Además, en la frontera con el Brasil, se utiliza el “portuñol” (palabra que deviene de la combinación de portugués-español).

Los inmigrantes trajeron sus historias, sus lenguas, sus comidas, sus fiestas y su música.

Lenguas vernáculas



Mapa de las lenguas indígenas de la Argentina actual. En: Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos (adaptación), *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-educ.ar, 2005.*

Una leyenda a dos voces

La que sigue es una leyenda contada por un niño wichí que vive en la Comunidad Misión Chaqueña, con su traducción al español.

Hop Chánhu

iche phante hop tres noftsas tha lhaphunwas, iche hop wuala thá ihoyhey tañhi tha koylhihen, ichi el tha ni chotu hop chuwej, wet hop nofwaj tick shakhampho, hop nofwaj el iwuat lho lhachta tha inheyhat pho tha ihiehuwej tich yhaka lhi, fwithaj itsock hop lhakuey hop nofwaj nhi chotey, wit el thanhisej mat hip tres ihaphunwas ihi tres wualas tha phaj lhaywuelten tha hop chanhú.

La leyenda del quirquincho

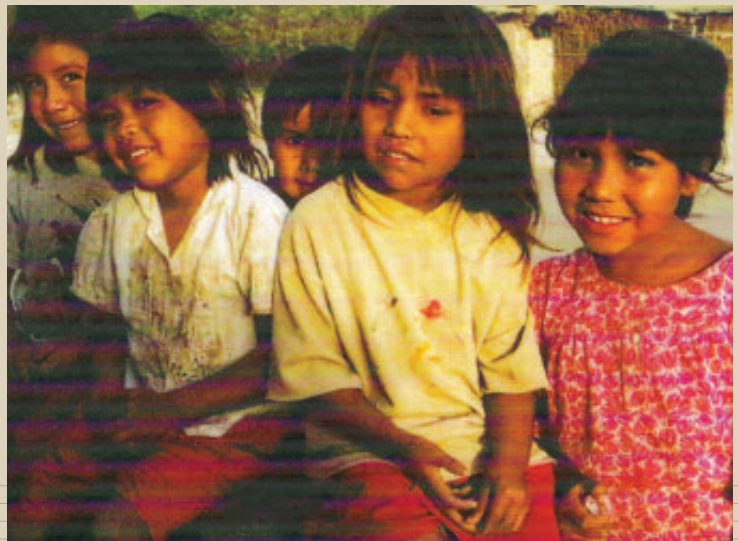
Cuenta la leyenda que había tres niños que eran hermanos y que un día iban a jugar al monte y uno se cayó a un hoyo y no podía salir y uno de ellos trató de ayudarlo agarrándolo de la mano y no pudo. Y se cayó también el tercero. Los tres hermanos se quedaron en el hoyo como tres días y desde allí se convirtieron en quirquinchos.

Te contamos de nosotros. Narraciones de niños aborígenes salteños, *Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación y Organización de Derechos Humanos Cháguar, 2005.*

Ilustración de un niño de la Comunidad wichí Kilómetro 1, provincia de Salta.

Palabras dibujadas

Ilustración que representa una escena de la vida cotidiana en la Comunidad La Bolsa, provincia del Chaco, con palabras escritas en español y en chorote-chulupí.



Chicos de la comunidad La Bolsa, Salta.

Te contamos de nosotros. Narraciones de niños aborígenes salteños, Buenos Aires, MECyT, 2005.

Jerigonzas

Jerigonza del PA
Upunapa ipimapagenpe vapalepe máspa quepe milpi papalapabraspas.

Jerigonza del CÓSORO
Ásara lásara pásara lásara brásaras sérese lásaras llésere vásara élsere viénsere tósoro.

Jerigonza del CHI
Chia chibuen chien chiten chide chidor chipo chicas chipa chila chibras.

El rosarigasino es una jerigonza que tuvo su origen en la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe). Hay quienes dicen que fue creado a inicios del siglo XX por los presos, para hablar entre ellos sin que los guardias los comprendieran.
Para hablarlo, se le agregan dos sílabas a cada palabra. Después de la sílaba acentuada se añade la sílaba gas*, luego se repite la vocal de esa sílaba y se completa la palabra. El nombre de esta jerigonza es, justamente, la palabra "rosarino", en rosari**gas**ino.*

Otras lenguas, otros mundos posibles

La torre de Babel

La construcción de la Torre de Babel, *de Brueghel el Viejo (1525-1569, pintor florentino).*

Todo el mundo hablaba una misma lengua y empleaba las mismas palabras. Y cuando los hombres emigraron desde Oriente, encontraron una llanura en la región de Senar y se establecieron allí. Entonces se dijeron unos a otros: "¡Vamos! Fabriquemos ladrillos y pongámoslos a cocer al fuego". Y usaron ladrillos en lugar de piedra, y el asfalto les sirvió de mezcla. Después dijeron: "Edifiquemos una ciudad, y también una torre cuya cúspide llegue hasta el cielo, para perpetuar nuestro nombre y no dispersarnos por toda la tierra".

Pero el Señor bajó a ver la ciudad y la torre que los hombres estaban construyendo, y dijo: "Si esta es la primera obra que realizan, nada de lo que se propongan hacer les resultará imposible, mientras formen un solo pueblo y todos hablen la misma lengua. Bajemos entonces, y una vez allí, confundamos su lengua, para que ya no se entiendan unos a otros". Así el Señor los dispersó de aquel lugar, diseminándolos por toda la tierra, y ellos dejaron de construir la ciudad. Por eso se llamó Babel: allí, en efecto, el Señor confundió la lengua de los hombres y los dispersó por toda la tierra.

Génesis, 11: 1-9.

Un intento por remediar Babel: el esperanto

En julio del año 1887 se publicó la *Gramática del esperanto*. Durante cerca de diez años el oftalmólogo polaco Ludovic Lazarus Zamenhof había estado ideando una lengua, con el propósito de que fuera usada en todo el mundo como segunda lengua y como lengua internacional. Rápidamente, se la comenzó a aprender en muchos lugares del mundo, pero ese crecimiento se detuvo a finales de la década de 1930.

Actualmente aún se sigue hablando y enseñando. No se sabe muy bien cuántos hablantes tiene, pero se estima que hay entre 1.000.000 y 3.000.000 en todo el mundo.

Dicen que el esperanto es la lengua más fácil de aprender. Y justamente, su inventor quiso que fuera así, por eso su gramática es muy sencilla y su léxico es una combinación del vocabulario de distintas lenguas indoeuropeas. ¿Será cierto?

1-a LECIONO

En la ĉambro estas tablo.
En la ĉambro estas ankaŭ seĝo.
En la ĉambro estas tablo kaj seĝo.
Sur la tablo estas libro, papero, plumo kaj floro.
Sur la seĝo estas kato.
La kato dormas.
En la ĝardeno estas birdo.
La birdo kantas.

Tablo estas meblo. Seĝo ankaŭ estas meblo.
Kato **ne** estas meblo.
Kio estas kato? Kato estas besto.
Ĉu elefanto estas besto? **Jes,** elefanto ankaŭ estas besto.
Ĉu en la ĉambro estas elefanto?
Ne, en la ĉambro ne estas elefanto.
Kio estas en la ĉambro?
En la ĉambro estas tablo, . . .
Ĉu la kato estas en la ĝardeno?
Ĉu la kato kantas?
Ĉu la birdo dormas?
Kio estas sur la tablo?
Ĉu la libro estas sur la seĝo?

17

Jorge Hess, *¿Sabe usted esperanto? Curso práctico de la lengua internacional*

Primera lección del libro de Jorge Hess, profesor de la Liga Argentina de Esperanto.

Fotografía del disco adosado a las naves Voyager I y II.

Mensaje para otros mundos: Misión Voyager

El 20 de agosto y el 5 de septiembre de 1977 fueron lanzadas a las estrellas dos extraordinarias naves espaciales. Estos vehículos del espacio, después de haber llevado a cabo una exploración que promete ser detallada y realmente espectacular del sistema solar exterior desde Júpiter hasta Urano entre 1979 y 1986, abandonarán lentamente los sistemas solares convirtiéndose en emisarios de la Tierra al reino de las estrellas.

Cada nave Voyager lleva adosado un disco fonográfico de cobre recubierto de oro como mensaje para las posibles civilizaciones extraterrestres que la nave pudiera encontrar en algún lugar y tiempo remotos. Cada disco contiene 118 fotografías de nuestro planeta, de nosotros mismos y de nuestra civilización; casi 90 minutos de la mejor música del mundo; un ensayo evolucionario en audio sobre "Los sonidos de la Tierra"; y saludos en casi sesenta idiomas humanos (y en un lenguaje de ballenas), incluyendo los del presidente de los Estados Unidos y del secretario general de las Naciones Unidas.

Carl Sagan y otros, "Prefacio", en: Murmullos de la Tierra, *Barcelona, Planeta, 1981.*

CURIOSIDADES SOBRE LA COMUNICACION ANIMAL

Cosas de elefantes

Los científicos han descubierto que los elefantes emiten hasta 30 sonidos diferentes, algunos tan agudos como el canto de una soprano, otros tan graves que ningún oído humano los puede percibir.

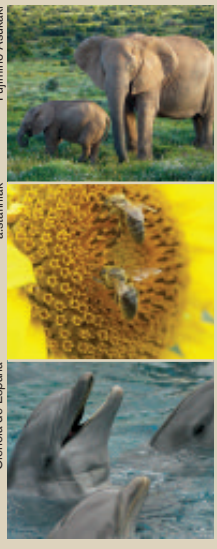
Esos bufidos, gruñidos y bramidos están cargados de sentidos y se acompañan con movimientos. Por ejemplo, si un elefante abanica lentamente sus orejas mientras gruñe, está diciendo algo así como "vamos". Si está enojado, levanta la cabeza, empina las orejas y barrita.

Se ha descubierto que los elefantes también "escuchan" a través de sus patas. Cuando un elefante quiere alertar a otros sobre la presencia de un peligro, envía un "mensaje" que viaja por la tierra hasta la increíble distancia de 12 km que sus congéneres perciben a través del suelo.

El baile de las abejas

Si descubren a una abeja haciendo un baile extraño frente a otras que están en la colmena, no están viendo una simple danza de alegría. O sí. Lo que sucede es que esa abeja vio una fuente de alimento y les está avisando a sus compañeras.

Los científicos descubrieron que a través de los ochos que dibuja una abeja mientras baila está indicando la dirección en la que se encuentra una mata de flores. Pero no solamente les dice para dónde volar: les comunica la distancia que deben recorrer.



Fujimino Asukaki

a.stafiniak

Ministerio de Educación y Ciencia de España

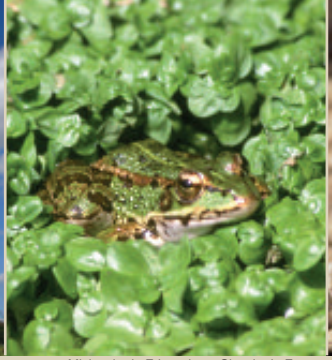
¿Diálogos delfinescos?

Los delfines emiten sonidos muy variados: silbidos, ronquidos, gruñidos, tintineos, tamborileos. Muchos de esos sonidos no son perceptibles para el oído humano.

Algunos investigadores sostienen que los delfines "dialogan", y que en sus "conversaciones" es posible hasta distinguir entre preguntas y respuestas. ¿Será cierto?

Lo que sí se ha comprobado es que los delfines se pueden comunicar con sus congéneres, para alertarlos frente a un peligro, darles muestras de alegría, o incluso enseñarles algo a las crías.

Pia Gaarslev



Ministerio de Educación y Ciencia de España

Ministerio de Educación y Ciencia de España

Jorge Martínez Huelves/Ministerio de Educación y Ciencia de España

Voces de los animales

Tenemos muchas palabras para nombrar los sonidos de la comunicación animal. Aquí van algunas:

abeja	zumba
búho	ulula
caballo	relincha, piala, bufa
cabra	bala
canario	trina, gorjea
cerdo	gruñe
ciervo	brama
chicharra	carraca, chilla
codorniz	canta, cuchichía, grita
gallina	cloquea, cotorrea
gato	gruñe, ronronea, maúlla
golondrina	chilla, gorjea, grita
grillo	grilla
langosta	estridula
león	ruge, brama
lobo	aúlla
mosca y mosquito	zumban
oveja	bala
paloma	arrulla, zurea
pato	parpa, grazna
perdiz	castañetea, cuchichía, piñonea, silba
perro	aúlla, ladra, gruñe
rana	croa
serpiente	silba
vaca	muge
pantera	himpla

¿Y nosotros?

Nosotros susurramos, murmuramos, gritamos, cuchicheamos. Y también afirmamos, interrogamos, inquirimos, remarcamos, nos disculpamos, prometemos, sugerimos, contamos, explicamos, describimos, ordenamos, repetimos, anunciamos, aseguramos, indicamos, declaramos, confirmamos, alabamos, citamos, y más, mucho más…

¿Los animales hablan?

Todo depende de lo que queramos decir cuando decimos “hablar”. Si pensamos que “hablar” quiere decir “comunicarse”, no nos caben dudas de que los animales “hablan”.

Ahora bien, “hablar” quiere decir también “usar un lenguaje”. Y aunque podemos pensar que los distintos tipos de ladridos, gruñidos, silbidos y cantos de los animales son una especie de lenguaje, el de los seres humanos es muchísimo más complejo.

El lenguaje humano está formado por sonidos. Los sonidos se combinan entre sí y se asocian a significados; entonces aparecen las palabras. Las palabras se combinan entre sí (de acuerdo con un conjunto de reglas llamado *sintaxis*) para formar oraciones.

Las oraciones no son solo conjuntos de palabras, porque de acuerdo con el orden de las palabras, decimos cosas bien distintas. No es lo mismo decir: “Pedro observaba al perro” que decir “El perro observaba a Pedro”... ¡y solo estamos hablando del lugar en que aparecen dos palabras!

EPÍLOGO

Los seres humanos tenemos muchos idiomas, e incluso lenguas que no tienen sonidos (como las lenguas de señas).

Los seres humanos usamos las palabras no solo para hablar de lo que nos pasa ahora y aquí, sino también para recordar lo que nos ha pasado y para imaginar nuestro futuro.

Los seres humanos nos peleamos por cómo hablar de algunas cosas y nos peleamos a veces, también, por hablar y por ser escuchados. O no nos peleamos, pero nos gusta hablar y que nos escuchen, porque sí, porque eso nos hace sentirnos verdaderamente humanos.

Los seres humanos podemos contar lo que les pasó a otros, podemos hacer chistes, contar chismes y decir mentiras. O podemos decir piropos y cosas lindas, porque las palabras también pueden ser caricias.

Los seres humanos inventamos con las palabras los mundos de la literatura, y también inventamos palabras nuevas para las cosas que vamos creando y descubriendo. Y usamos metáforas, comparaciones, inventamos palabras raras por puro gusto.

Porque las palabras también son un juego con el que nos gusta jugar.

UNESCO/Cécile Nirrengarten

UNESCO/Victor Manuel Camacho Victoria

UNESCO/Evan Schneider

nap **La lectura** (comprensión y disfrute) de **obras literarias de tradición oral** (relatos, cuentos, fábulas, leyendas, romances, coplas, rondas, entre otras) y de **obras literarias de autor** (novelas, cuentos, relatos, poesías, canciones, obras de teatro, de títeres, entre otras) para descubrir y explorar –con la colaboración del docente– el mundo creado y recursos del discurso literario, realizar interpretaciones personales teniendo en cuenta los indicios que da el texto y las características del género al que pertenece la obra, expresar las emociones, construir significados con otros lectores (sus pares, el docente, otros adultos); formarse como lector de literatura.

La **producción de textos orales y escritos**, de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual: **relatos ficcionales** y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas, modificando la línea argumental, las características de los personajes, el tiempo y/o el espacio del mundo narrado, incluyendo diálogos, descripciones, personajes y/o sus características, entre otras posibilidades; **textos de invención** orientados a la desautomatización de la percepción y del lenguaje, priorizando el juego con la palabra y los sonidos. En todos los casos supone la inclusión de recursos propios del discurso literario.

Literatura

Literatura

La función principal de la obra poética, al modificar nuestra visión habitual de las cosas y enseñarnos a ver el mundo de otro modo, consiste también en modificar nuestro modo usual de conocernos a nosotros mismos, en transformarnos a imagen y semejanza del mundo abierto por la palabra poética.

Paul Ricoeur, "Filosofía y Lenguaje".[1]

Los saberes que se ponen en juego

La literatura –"la obra poética" en palabras de Paul Ricoeur– ocupa un lugar central y privilegiado en el área de Lengua. A través de ella, los chicos entran en contacto con otros mundos posibles, aquellos que habilita el universo de la ficción, y con otros modos de percibir el lenguaje, pues la literatura es, entre todos los discursos, el que explora y trabaja el lenguaje en forma privilegiada. Y el que posibilita "el encuentro con las grandes preguntas, aquellas que estimulan el pensamiento y ponen al hombre frente a cuestiones que hacen a su propia humanidad".[2] De ahí, entonces, la importancia que adquiere el trabajo sostenido con la literatura, la continuidad y la profundización en el desarrollo de las prácticas de lectura y de escritura literarias.

En los primeros años/grados del Ciclo, en el marco de la lectura y el disfrute de obras literarias de tradición oral y de autor, los saberes priorizados hicieron hincapié en el descubrimiento y la exploración entre los mundos creados por la literatura y los recursos propios de ese discurso. Este año, el trabajo profundiza esa exploración estableciendo vínculos entre las lecturas programadas y otras obras con las que estén conectadas de algún modo, ya sea otros relatos y novelas escritos por el mismo autor, otros textos inscriptos dentro del mismo género, o bien que reformulen con otros lenguajes historias narradas en la literatura, como la historieta o el cine. Se trata, en este caso, de promover la formación de lectores,

[1] Las citas completas de todos los textos mencionados en este Eje se encuentran en la "Bibliografía", al final de este *Cuaderno*.

[2] Abelardo Castillo (2006), en *La Nación*, lunes 27 de noviembre de 2006.

ampliando el horizonte cultural de los alumnos y vinculando la literatura a otras formas de expresión artística. En este sentido, los objetivos siguen siendo incentivar a los alumnos a la formulación de interpretaciones personales, la expresión de las emociones y sentimientos que las lecturas generan, así como compartir significados con sus compañeros y con el docente.

Uno de los géneros literarios propuesto este año para profundizar esos saberes es el relato de aventuras, que permite el vínculo antes señalado entre novelas de un mismo autor, de diferentes autores, entre novelas e historietas y también con películas que puedan enmarcarse dentro del género. Continúa en este sentido el trabajo con la narración, con los personajes y con el narrador; y se explora, en particular, el análisis de las formas de organización del relato desde el punto de vista temporal.

En relación con la producción de textos, las propuestas continúan y profundizan la escritura de textos ficcionales así como de textos de invención que recuperen procedimientos que los alumnos hayan trabajado en sus lecturas. De ese modo, las prácticas de escritura y de lectura literarias se potencian una a la otra, se retroalimentan y encuentran un sentido que las resignifica como prácticas valiosas.

Propuestas para la enseñanza

En 6º año/grado proponemos un recorrido por los **relatos de aventuras**. Elegimos esas novelas que sin duda todos consideramos "clásicas" y que Aidan Chambers denomina "transformacionales" porque "enriquecen en algún grado nuestra imagen del mundo y su existencia [...] tienen múltiples niveles, múltiples temas, son lingüísticamente conscientes, densas".[3] En los últimos tiempos, el cine y las series televisivas ocuparon ampliamente el espacio tradicional de la lectura de relatos de aventura. Por otra parte, la supuesta complejidad de este tipo de relatos, su extensión y sus contextos alejados de lo cotidiano fueron motivos para no recomendarlas. Como resultado, los que han salido perdiendo son, indudablemente, los chicos.

La novela clásica que elegimos para estas propuestas es *Las aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain. También recomendamos otras de distintos autores. Con ellas los chicos iniciarán ese camino por viajes y peripecias que los distancian de lo habitual, de lo literal; los invitan a pensar cómo podrían ser las cosas, a inventar modos alternativos de resolver desafíos y problemas.

[3] Aidan Chambers (1985), *Booktalk. Ocasional writing on literature and children*. Woodchester, Thimble Press.

La imaginación es la capacidad de concebir cómo podrían ser las cosas; es un acto intencional de la mente; es la fuente de la invención, la novedad y la generatividad; [...] no es algo distinto de la racionalidad, sino, antes bien, una capacidad que enriquece mucho al pensamiento racional.

Kieran Egan, La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años *intermedios de la escuela, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1999, p. 215.*

Del mismo modo que en otros años, escribir y leer literatura a partir de consignas que invitan, en este caso, a inventar **cuentos** permite explorar la creatividad y profundizar el desarrollo de estrategias de escritura vinculadas al manejo de algunos de los procedimientos que han sido analizados en los textos.

El **teatro** es otro de los géneros que se abre en este Eje. Se trata de que los chicos se aproximen a las piezas teatrales, las lean en voz alta haciendo uso de las indicaciones que las acotaciones van dando y también de que se animen a representarlas. Para esto se brinda una serie de juegos teatrales con el objetivo de animarlos a "subir a escena".

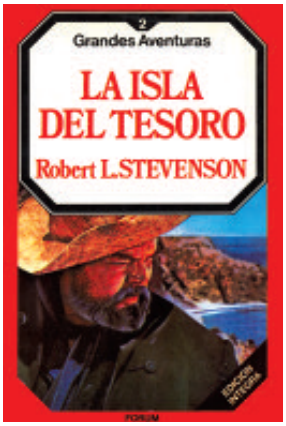
La **historieta** es otro de los géneros que se trabaja. Se trata de un género que, erróneamente, muchas veces se considera simple, pero cuya lectura, por el contrario, implica el despliegue de una serie de estrategias en las que se combinan la lectura de las imágenes (en sus múltiples dimensiones, dado que el lenguaje de las imágenes de las historietas responde también a códigos que es necesario ir aprendiendo) y del texto, que puede ser más o menos elíptico, más o menos complementario de las imágenes.

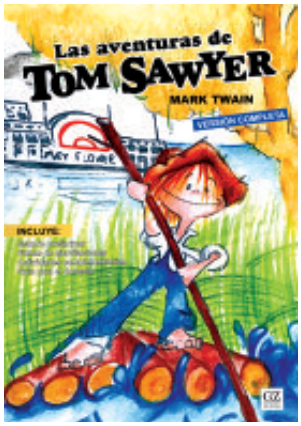
La aventura de leer y los relatos de aventuras

Leer es aventurarse. Cada nueva novela, cada relato nos permite el encuentro con personajes desconocidos o revisitados, con escenas que van encadenando una serie de acontecimientos inesperados, a veces desopilantes, otras veces inquietantes, pero que siempre mantienen en vilo al lector por lo que sucederá. Y una aventura es eso: la expectativa por las cosas y los hechos que vendrán.

A los libros de aventura les debo mi condición de lectora. Eran libros de conocimiento. Manuales para asomarse por primera vez al mundo [...]. En los libros de aventuras estaban también las palabras más hermosas. El repertorio de la marinería, del desierto, del tocador de las damas francesas, de la jungla, de los ladrones de caminos. Nadie había expurgado esas páginas de palabras difíciles. Estaban todas al alcance de la mano, como pequeñas cajas cerradas, secretas, valiosas. No necesitábamos diccionarios: las atrapábamos en su propia guarida.

Ema Wolf, "Literatura y oxígeno" en: Imaginaria, *N° 9, 6 de octubre de 1999, http://imaginaria.com.ar/00/9/wolf5.htm.*





Las novelas de aventura son relatos que, por lo general, suponen un viaje, peligros y misterios, personajes que abandonan la rutina para vivir nuevas experiencias. En este sentido, los chicos se zambullen en ellas como lectores aventureros, para compartir las emociones, los miedos, la curiosidad por los hechos que se presentan. Y los textos pueden constituirse, entonces, como un momento de goce en el aula, un encuentro particular con sus compañeros y con el docente.

A lo largo del tiempo, son numerosas las novelas que se han escrito y diversas las historias que nos abren las puertas a la aventura: *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe; *La vuelta al mundo en 80 días* y *Cinco semanas en globo*, de Julio Verne; *Las aventuras de Huckleberry Finn* y *Las aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain; *La isla del tesoro* y *Flecha negra*, de Robert L. Stevenson o *Sandokán*, *Los tigres de la Malasia* y *El corsario negro*, de Emilio Salgari[4] son solo algunos ejemplos. Estas novelas clásicas no solo interesan a los chicos de hoy, sino que también permiten el vínculo con generaciones anteriores de lectores; de allí también su potencia.

Para iniciar a los alumnos en su lectura y compartir en forma grupal el análisis del género, en principio sería conveniente que toda la clase leyera una misma novela. Más adelante y en una segunda instancia, los alumnos (en forma individual o distribuidos en grupos reducidos) pueden leer otras novelas de aventuras, ya sea del mismo autor o que relaten una temática similar. En ese caso, las diferentes lecturas realizadas pueden ser una ocasión para diseñar una exposición oral,[5] cuyo objetivo sea dar a conocer a sus compañeros lectores otros textos y, al mismo tiempo, estimular o recomendar su lectura.

---

[4] De todos estos libros existen varias ediciones y se consiguen versiones electrónicas en diversos sitios de Internet. Uno de ellos es http://www.zonagratuita.com/a-cursos/libros o http://www.elaleph.com/libros.cfm?item=906&style=biblioteca.

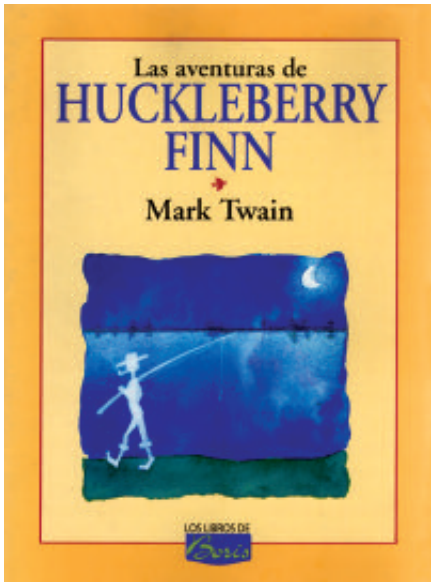
[5] Recomendamos revisar el apartado “Una exposición sobre el mundo de los piratas”, en el Eje “Comprensión y producción oral”, pág. 45.

Organizar rondas de comentarios de nuestras lecturas literarias, contar a otro cuál es la historia que se relata en una novela, sin anticipar el final pero generando intriga, y recomendar lecturas que se han disfrutado especialmente, contribuyen con la formación de lectores.

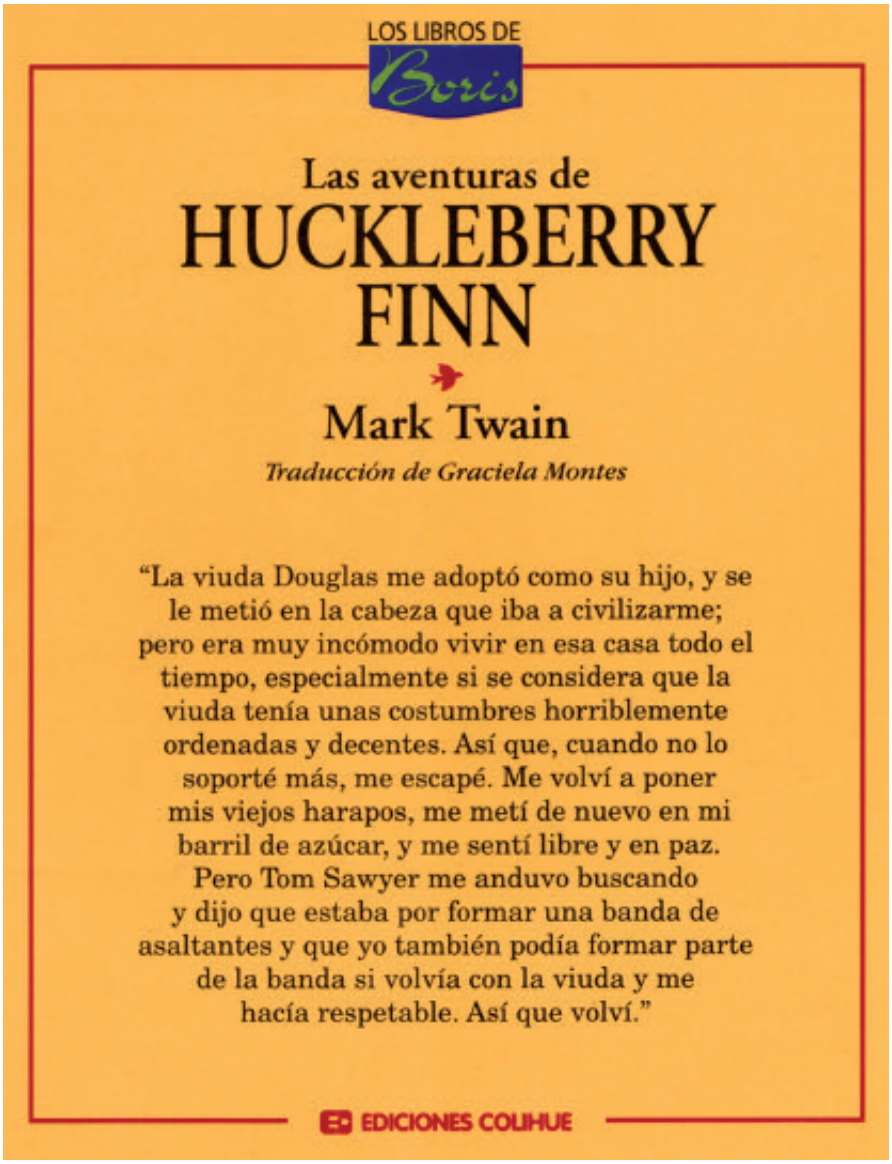
Las novelas de aventuras relatan historias extensas que suponen una multiplicidad de acontecimientos que se van encadenando en el tiempo. Desde el punto de vista narrativo, sabemos que se trata de una trama compleja, con numerosas secuencias divididas, por lo general, en capítulos que orientan y guían la lectura a través de títulos muchas veces temáticos. Teniendo en cuenta la extensión, el trabajo con una novela es una tarea que conviene organizar en relación con los tiempos destinados tanto a la lectura grupal como a la individual.

Las aventuras de Huckleberry Finn

Como decíamos, la novela que hemos elegido para presentar esta propuesta es *Las aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain. En principio, será necesario presentar la lectura a través de alguna actividad que permita la exploración del paratexto: las **solapas**, por ejemplo, que suelen contener información sobre el autor y sobre otras novelas del mismo género; su **contratapa** que, en ocasiones, presenta en forma resumida la historia de la novela o sus personajes y suele incluir juicios de valor que fundamentan y estimulan su lectura. Esa exploración servirá para "hacer los preparativos" antes de iniciar la aventura que los chicos van a compartir cuando lean el texto. A continuación, se presentan algunos elementos paratextuales de la novela.



Las imágenes que ilustran las tapas de los libros también sugieren sentidos que pueden explorarse antes de la lectura.



Mark Twain, *Las aventuras de Huckleberry Finn*, Buenos Aires, Colihue, 1997 (fragmento).

Esta **contratapa** presenta algunos datos interesantes: el nombre del autor, que probablemente desconozcan pero cuya mención puede ser el puntapié necesario para indagar sobre su vida, para averiguar de quién se trata, en qué época vivió y dónde; y el nombre de la traductora, que seguramente les resulte familiar por algún cuento o relato que hayan leído en años anteriores. Integrar esos comentarios en la exploración de los elementos que rodean el libro permite que los alumnos vayan conectando las lecturas que, a lo largo de los años, van realizando, que se familiaricen con los escritores, con sus vidas, con los textos que produjeron o, incluso, con los que tradujeron.

El texto central que se desarrolla en la contratapa es, en este caso, un fragmento de la novela. Reconocerlo por las marcas de su enunciación (está escrito en primera persona, por un personaje que habla de sí mismo y del que podemos suponer que es chico pues menciona que lo adoptaron como hijo, por ejemplo), y por los signos que remiten a una cita textual (las comillas) es, también, una instancia a partir de la cual los alumnos pueden comenzar a elaborar sus primeras hipótesis sobre la historia que se narra en la novela.

Sería interesante que, para trabajar con algunas anticipaciones, el docente organice una serie de preguntas que recorran cuestiones diversas respecto del protagonista, por ejemplo: *¿Por qué habrán querido "civilizarlo"? ¿Cómo se relaciona la "civilización" con tener "costumbres horriblemente ordenadas y decentes"? ¿Por qué usaría harapos? ¿Quién será Tom Sawyer? ¿Les resulta un nombre familiar? ¿La novela contará la historia de los asaltantes? ¿La historia se relacionará con el escape de la casa de la viuda?*

El texto que acompaña la **solapa** también agrega algunos comentarios que, compartidos en el aula, pueden dar más pistas y, sobre todo, generar más intriga antes de iniciar la lectura de la novela:

La edición de Las aventuras de Huckleberry Finn*, hoy, significa un acontecimiento. Porque es un libro sabroso y hondo, porque propone una hazaña lectora de largo aliento y porque, gracias al encuentro feliz entre Mark Twain y Graciela Montes –autor y traductora–, su lectura provoca un placer constante. Una tras otra fluyen las aventuras de Huck como las aguas del Mississippi, río "terriblemente grandioso", verdadera patria del muchacho-niño y del autor. Y es inevitable dejarse llevar por la maestría con que Mark Twain nos conduce de turbulencia en turbulencia, de remanso en remanso. Como Huck y Jim sobre la balsa, en persistente búsqueda de la libertad. Libro para grandes y para chicos, atrapa, divierte, espabila, alivia.*
En todo esto tiene que ver, y mucho, quien traduce. Graciela Montes traductora no es menos rigurosa y ocurrente que Graciela Montes escritora. Su palabra facilita el vínculo entre los chicos de hoy y esta novela escrita para los muchachitos de hace cien años. De la mano de Graciela, Huck ocupará

un lugar especial entre los amigos del chico actual, así como años atrás nos acompañó en una edad en la que uno se siente, por momentos, desconsoladamente solo. De allí la sabiduría del humor que llena este libro, un humor que sacude y consuela.

Mercedes Mainero, texto de solapa, en: Las aventuras de Huckleberry Finn, *op. cit.*

Luego de su lectura, los chicos saben ya que el libro fue escrito hace tiempo, para chicos de otros tiempos. ¿Quién fue entonces este "Mark Twain"? ¿Qué tiene que ver el río Mississippi? La biografía, ya fue dicho, servirá para disipar esas preguntas.[6]

Un río, entonces, una balsa, un tal Huckleberry al que, familiarmente, llaman Huck, un tal Jim. La búsqueda de libertad y el humor. Estos son algunos de los ingredientes que, mencionados en las solapas, empiezan a reunirse a modo de preparativos para la lectura mientras continúa la exploración. Algunas novelas, lo sabemos, cuentan con otros elementos a los que ningún lector podrá resistirse, si de generar intriga se trata. *Las aventuras de Huckleberry* se abren con un "Aviso" que dice así:

> *Los que busquen una motivación en esta historia serán enjuiciados; los que busquen una moraleja serán desterrados, y los que busquen un argumento serán ajusticiados.*
>
> *Por orden del autor.*
>
> *Firmado: G. G., Capitán de Artillería.*

El humor característico de Twain se entremezcla con el tono de amenaza de este "aviso". *¿Qué sensaciones provoca su lectura?, ¿qué sugiere?* son posibles interrogantes que el docente puede compartir con los chicos.

"Una hazaña lectora de largo aliento", dice el texto de la solapa. Una novela larga que requiere el acompañamiento del docente, podría agregarse, en el marco de su lectura en la escuela. Las novelas largas, los relatos extensos, a veces, suelen desestimarse para leer en el ámbito escolar y los intercambios se reducen a textos breves, cuentos, leyendas, mitos, poesías, que se prefieren por su extensión. Sin embargo, la lectura de novelas pone en juego una serie de estrategias diferentes. La narración se complejiza, los acontecimientos se ordenan en secuencias más extensas (capítulos, partes) que exigen del lector un seguimiento a través de los días, de los detalles de una historia que irán hilvanándose poco a poco.

---

[6] Recomendamos revisar el apartado "Los relatos de vida: las biografías", en el Eje "Lectura y producción escrita", pág. 81.

"Manteniendo el aliento"

¿Cómo distribuir su lectura? ¿Cómo organizarla para que –siguiendo la metáfora– el aliento no se acabe sino, por el contrario, pueda nutrirse de expectativa por continuar? Luego de la exploración inicial, el docente puede comenzar la lectura del primer capítulo de la novela en voz alta.

Una primera ronda de comentarios puede llevarlos a conversar sobre algunas características de la historia, entre ellas:

La novela se divide en 43 capítulos numerados y cada uno tiene un título. El primero es "Me entero de lo de Moisés y los Juncales". Dada la extensión de la novela, atender a esas breves frases puede ser útil para que los chicos se ubiquen en qué momento de la historia se encuentran o busquen un capítulo en particular del que recuerdan algún acontecimiento que les llamó la atención. De ese modo, funcionan como guías de la narración y caracterizan, a la vez, las novelas y relatos del siglo XIX.

Distinguir la diferencia entre el autor y la voz que relata los hechos. La novela comienza así:

No creo que me conozcan si no leyeron un libro que se llama Las aventuras de Tom Sawyer*, pero no importa. Lo escribió un tal señor Mark Twain, y lo que dice es más o menos verdad. […] El libro termina más o menos así: resulta que Tom y yo encontramos el dinero que habían escondido los ladrones en la cueva, y entonces nos volvimos ricos. ¡Seis mil dólares a cada uno nos tocaron! ¡Y en oro! Era impresionante ver toda esa plata junta.*

Mark Twain, Las aventuras de Huckleberry Finn*, op. cit (fragmento).*

En este breve fragmento inicial se presentan varias cuestiones para conversar con los alumnos. En principio, si ya leyeron la biografía, es posible que conozcan otros títulos de novelas del mismo autor. Y que ya sepan que, en ocasiones, algunos autores escriben varias novelas en las que reaparecen algunos personajes: en este caso, Tom Sawyer y Huckleberry Finn. Algo similar ocurre con otras novelas e, incluso, con las historietas, que nos permiten seguir los pasos de algún héroe entrega tras entrega.

También se puede conversar sobre la **distinción entre el narrador, la voz que relata la historia, y el autor**. En este caso, el narrador, el pequeño Huck, será quien cuente los hechos de su vida en primera persona. Los escritores a veces parten de aspectos de la vida que conocen: en esta novela, por ejemplo, la presencia del río Mississippi. Aun cuando el narrador diga que lo que se cuenta "es verdad", el lector reconoce que se trata de una ficción, de una historia

inventada por el autor, situada, en este caso, en una geografía que le es familiar. Huck, en este sentido, narrará episodios de su vida, anécdotas vinculadas a sus andanzas fuera de la casa de la viuda, escenas vividas con su inseparable compañero Jim a bordo de la balsa mientras navegan. Pero esa vida, a diferencia de las biografías que los alumnos ya han trabajado, no es real.

Comenzar a incluir estas discusiones en el aula no significa que los docentes deban desarrollar un concepto tan complejo como la noción de ficción. Pero sí son intercambios que, sin duda, servirán para que, en Tercer Ciclo, puedan empezar a definir el concepto de ficción a partir de algunas ideas ya elaboradas en los años anteriores.

Establecer el marco temporal y espacial donde transcurre. El río es, probablemente, el escenario privilegiado en esta novela. Por lo general, en los relatos de aventuras el espacio donde transcurren los acontecimientos es central: una selva, una isla, un continente que hay que recorrer, el mundo. Porque las aventuras se vinculan con los viajes y estos, evidentemente, traen espacios nuevos, rincones del mundo desconocidos, lugares inhóspitos y senderos peligrosos. En este sentido, esta primera ubicación espacial puede servir de marco para que, a medida que leen, vayan discutiendo sobre ese espacio, sobre las novedades, los cambios, los tránsitos que cada viaje trae consigo.

En relación con el marco temporal de la historia, esto es, la época en la que transcurren los acontecimientos relatados, ya en los primeros capítulos aparecerá un personaje particular: Jim, el esclavo negro que trabaja en la casa de la viuda Douglas. Jim, luego de oír una conversación de la que deduce que van a venderlo por un buen precio, decide escapar de la casa y, en el viaje de huida, se encuentra con Huck, con quien remontará el río. Este es un dato esencial para ubicar la historia, pues la esclavitud aún no ha sido abolida. Y se trata, además, de un signo de la época a partir del cual se establecerán ciertas relaciones entre los personajes.

Capítulo a capítulo

Una vez presentada la novela, la historia a relatar, los principales personajes que aparecen en el primer capítulo y, fundamentalmente, una vez sembrada esa intriga inicial que será nada menos que el motor de la lectura, el docente puede acordar con sus alumnos la **lectura autónoma de algunos capítulos** para una fecha determinada. Llegado ese momento y luego de comentar los episodios leídos en forma individual, pueden destinar un tiempo a la lectura compartida de un nuevo capítulo. Para pensar esta distribución entre lo que leen por su cuenta y lo que se lee en clase, es conveniente que el docente considere la extensión de los capítulos; la significación de los hechos que se relatan, ya sea porque resultan clave dentro de la historia, porque permiten mantener la intriga o porque, por los pro-

cedimientos utilizados, resulta interesante compartir su análisis. En estos casos será conveniente la lectura compartida.

Así, por ejemplo, luego de haber leído el primer capítulo, pueden acordar leer en forma individual hasta el capítulo VII. Después de una ronda de comentarios y actividades, pueden leer en forma grupal el capítulo VIII, que lleva por título "Lo perdono a Jim, el de la señorita Watson".

¿Qué sucedió en esos primeros siete capítulos? ¿Cuáles les resultaron más interesantes y por qué? ¿Qué nuevos personajes aparecieron? ¿En qué anda nuestro Huck? Una ronda de intercambios permite que esos comentarios circulen y, al mismo tiempo, que el docente pueda advertir si los alumnos están siguiendo, en forma individual, los acontecimientos clave de la historia.

Huck, a quien habíamos dejado viviendo en casa de la viuda (en el primer capítulo), se reencuentra con su padre, un personaje muy particular y que, sin duda, dará lugar a interesantes comentarios. En principio, su irrupción en la historia genera intriga, pues se lo daba por muerto. Sin embargo, Huck creía que estaba vivo y temía que apareciera en cualquier momento. ¿Por qué ese temor? Se trata de un personaje que ha abandonado a su hijo, que cada vez que se encuentra con él solo quiere que le consiga un poco de dinero para emborracharse otra vez, que lo maltrata y lo obliga a obtener alimentos y, además, que no desea que su hijo vaya a la escuela, pues no quiere que aprenda a leer y escribir. Así, en el momento del encuentro, mantienen el siguiente diálogo:

"*Dijo que iba a molerme a rebencazos hasta llenarme de moretones si no le conseguía la plata*" (Capítulo V).

–Conque ropita almidonada… Te creerás todo un personaje, ¿no?
–Puede que sí, puede que no –dije yo.
–No te hagas el gracioso conmigo –dice él–. Ya veo que te inflaste mientras yo no estuve. Pero ya te voy a desinflar de un tortazo. Y parece que te educaron también, según dicen… que te enseñaron a leer y escribir. Y ahora seguro que te creerás mucho más que tu padre, ¿no es cierto?, porque tu padre no sabe… Ya te voy a sacar yo esas ideas de la cabeza. ¿Quién te dijo que tenías permiso para hacer todas esas estupideces, eh? ¿Quién te dio permiso?
–La viuda. Ella me dijo.
–¿Conque la viuda, eh? ¿Y quién le dijo a la viuda que podía meter la cuchara donde no la tenía que meter?
–Nadie se lo dijo.
–Bueno, ya le voy a enseñar a no meterse en lo que no le importa. Así que vas a dejar de ir a la escuela desde mañana mismo, ¿entendiste? Ya le voy a enseñar yo a la gente a educar a un chico para que se haga el agrandado con su propio padre, para que se crea mejor que su propio padre. Y que no te vuelva a ver cerca de esa escuela, ¿me oíste? Tu madre no sabía leer, y tampoco sabía escribir. Se murió sin saber leer y escribir. Toda nuestra familia se murió sin saber leer y escribir. Yo tampoco sé leer y escribir, así que no voy a permitir que te des esos aires.

Mark Twain, Las aventuras de Huckleberry Finn, *op. cit. (fragmento).*[7]

¿Cómo describirían a este personaje? ¿Cómo reacciona Huck frente a las actitudes de su padre, a sus reproches y a las prohibiciones a las que lo quiere someter? Saber leer y escribir plantea, entre estos personajes, una diferencia fundamental, por la importancia que cada uno atribuye a ese saber. Es bastante probable que a los chicos les sorprenda la aparición de un personaje que no desea que su hijo vaya a la escuela, que aprenda a leer y escribir. Quizá sea conveniente contextualizar este hecho en la época en que fue escrita esta novela, esto es, en el siglo XIX, cuando la enseñanza de la escritura y de la lectura aún no había alcanzado la difusión que tendría en el siglo XX. Se trata, entonces, de una época en la que conviven en una misma sociedad algunas personas que han accedido a los libros y muchas otras que aún no. Y esta diferencia puede tener lugar en el seno de una familia y marcar una distancia notable entre padres e hijos.

[7] A partir de aquí, las indicaciones de páginas de la novela corresponden a la edición: Twain, Mark (1997), ***Las aventuras de Huckeleberry Finn,*** Colihue, "Los libros de Boris", Buenos Aires. En este caso, al Capítulo V, "Papá decide empezar una nueva vida", pág. 32.

Algunos fragmentos de los capítulos que los chicos leyeron en forma individual pueden releerse en forma grupal en el aula, ya sea para promover comentarios o para realizar algunas actividades. Si el fragmento anterior les resulta de interés, el docente puede proponer que, en forma grupal, redacten una descripción de este particular personaje, en la que incluyan sus opiniones.

El capítulo VII es, también, sumamente interesante para detenerse a comentarlo. Huck, aprovechando la ausencia de su padre, se escapa. Pero no se trata de una fuga cualquiera, pues el pequeño monta una escena para que todos crean que lo han asesinado. La habilidad y la imaginación del personaje se ponen en juego en este capítulo, un niño que es capaz de prever una serie de situaciones e, incluso, de provocarlas.

Antes de que papá llegara al otro lado del río, yo ya había salido por el agujero; el bote y la jangada eran apenas un puntito allá lejos en el agua. Saqué la bolsa de harina y la llevé adonde había escondido mi canoa. Aparté las enredaderas y los sauces y la metí adentro. Después hice lo mismo con la lonja de tocino y con el porrón de whisky. Me adueñé de todo el café y el azúcar que había y de todas las municiones; me llevé el tabaco; me llevé el balde y la cantimplora; me llevé un cucharón y un jarro de lata, mi viejo serrucho y dos mantas, y la sartén y la cafetera. Me llevé líneas de pesca y fósforos y muchas otras cosas… todo lo que podía valer algo. Y me mandé a mudar. Me habría hecho falta un hacha, pero no había ninguna, nada más la que estaba en la pila de leña y a esa la quería dejar, yo sabía por qué. Me agarré la escopeta ¡y listo!

Había gastado bastante el suelo de tanto entrar y salir del agujero con las cosas. Así que lo dejé lo mejor posible del lado de afuera esparciendo polvo para cubrir el apisonamiento y el aserrín. Volví a poner el tronco serruchado en su lugar y le puse dos piedras debajo y otra detrás para mantenerlo en su sitio, porque estaba un poco torcido y no se apoyaba bien en el suelo. Nadie que estuviese a uno o dos metros se hubiese dado cuenta de nada, salvo que ya supiese que lo habían serruchado; además, esto era en la parte de atrás de la cabaña y era muy raro que alguien anduviese por ahí. De ahí a la canoa había puro pasto, así que no dejé huellas, volví atrás para estar seguro. Me quedé un rato ahí en la orilla mirando hacia el río. Todo en orden. De modo que agarré la escopeta y me fui a cazar algo en el bosque, y en eso estaba, cazando pajaritos cuando vi un cerdo; los cerdos se vuelven salvajes en cuanto se escapan del chiquero. Le pegué un tiro y me lo llevé al campamento.

Después destrocé la puerta con el hacha. La tajeé y la golpeé todo lo que pude. Busqué al cerdo, lo llevé a la casa, lo puse cerca de la mesa y le di un hachazo en el cogote. Después lo dejé en el suelo para que se

desangrase. Y digo "suelo" porque era *suelo –tierra bien apisonada– y no piso, sin tablas. Después busqué una bolsa vieja y puse un montón de piedras adentro, todas las que pude cargar, y la arrastré hasta la puerta y después por el bosque hasta el río, y después la tiré al agua, y la bolsa se hundió hasta el fondo. Enseguida se notaba que habían arrastrado algo por el suelo. Me habría gustado que Tom Sawyer hubiese estado ahí conmigo; le habría interesado el asunto, y seguro que me habría podido dar algunas ideas geniales.*

Bueno, por último me saqué algunos mechones de pelo, embadurné con sangre el hacha y se los pegué, y después tiré el hacha en un rincón. Levanté el cerdo y me lo llevé envuelto en mi saco, para que no sangrase hasta que estuve a una buena distancia de la casa; después lo tiré al agua. De pronto se me ocurrió otra idea. Así que fui a buscar la bolsa de harina y mi serrucho, que estaban en la canoa, y los llevé a la casa. Puse la bolsa donde solía estar y le hice un agujero en la parte de abajo con el serrucho, ya que no había cuchillos ni tenedores (para cocinar nos arreglábamos con el cortaplumas de papá). Después cargué la bolsa unos doscientos metros por el pasto y a través de los sauces rumbo al este, hasta una laguna de unos ocho kilómetros de ancho, llena de juncos… y también de patos en esa época del año. Había una especie de canal que llevaba a algún otro sitio, a muchos kilómetros de allí. Adónde, no sé, pero lo que sí sé es que no iba hacia el río. La harina iba cayendo de la bolsa y formaba un caminito hasta la laguna. Dejé caer también la piedra de afilar de papá, para que pareciese que se había caído accidentalmente. Después anudé la bolsa para que no siguiera perdiendo y volví a llevarla, junto con mi serrucho, a la canoa.

Ya se había hecho de noche, así que metí la canoa en el río y la dejé escondida entre unos sauces, amarrada a un tronco, a la espera de que saliese la luna. Comí algo, y después me tiré en el fondo de la canoa para fumarme una pipa y terminar de organizar mi plan. Me dije que iban a seguir las huellas de la bolsa de piedras hasta el río, y que entonces lo que iban a hacer era buscarme en el agua. Y además iban a seguir el camino de la harina hasta la laguna y después iban a remontar el canal para buscar a los ladrones que me habían matado y habían robado todo. Jamás se les ocurriría buscar otra cosa que mi cadáver en el río. Se iban a cansar pronto, y al final iban a dejar de preocuparse por mí. ¡Fantástico!, así podía ir adonde se me ocurriese. La isla Jackson me gustaba bastante, la conocía bien, es un lugar adonde nunca va nadie. De noche, podría remar hasta el pueblo y escabullirme por ahí, y juntar las cosas que me hacían falta. La isla Jackson era el mejor lugar. [Capítulo VII, "Lo despisto a papá y me escapo", op. cit., págs. 47-49.]

El escape de Huck es, tal como él mismo lo define, todo un plan organizado. Desde el punto de vista narrativo, se trata de una secuencia de acciones perfectamente planeada. Es probable que, en la primera lectura, el lector intente por momentos develar para qué está haciendo cada acción, para qué mata a un cerdo, para qué se lleva el hacha. La escena está narrada sin darle esa información al lector y recién al final, cuando Huck se tiende a descansar y repasa su plan, sabremos de qué se trata. En este sentido, es un fragmento sumamente rico para releer, para comentar con los chicos qué hipótesis iban elaborando sobre el asunto que tenía tan ocupado a Huck. *¿Acaso había matado al cerdo para tener algo que comer más tarde? ¿Para qué trazaba deliberadamente dos caminos, por medio de señales que luego serían perseguidas? ¿Por qué uno conducía a la laguna y otro al río? ¿Para qué llenar una bolsa de piedras?*

Una vez comentados los capítulos ya leídos, la propuesta es reanudar la lectura compartiendo en voz alta el capítulo VIII. Huck ha logrado escapar de su padre y, luego de cruzar el río, se encuentra escondido en la isla Jackson. Su plan ya ha tenido éxito, pues ha visto pasar al ferry con todos a bordo buscando su cuerpo. Su padre, la viuda Douglas, la señorita Watson: todos lo creen muerto. Y ya en la isla, tendrá el encuentro con Jim: primero, verá un fogón; luego, verá un hombre tirado en el suelo y se pegará "un susto negro".

El encuentro tendrá momentos desopilantes, muchos de ellos vinculados a los rasgos que caracterizan al personaje de Jim, el esclavo negro que cree en la magia, en la mala suerte, en las supersticiones y en el mundo del más allá. Así, Huck será para él un "aparecido", pues también cree que ha muerto. Luego de las explicaciones necesarias y mientras comparten el desayuno, cada uno le

contará al otro cómo ha llegado hasta allí. Este es un momento del relato en el que el tiempo, en la medida en que se cuentan hechos que sucedieron antes, vuelve atrás. Sentados alrededor de un fogón y en un diálogo, Jim sabrá cómo hizo Huck para escapar y Huck, por su parte, se enterará del motivo que obligó al esclavo negro a huir de la casa de la viuda Douglas.

A través de fragmentos de la novela similares a este, la propuesta es detenerse a **analizar** el modo en que cada relato organiza **los acontecimientos desde el punto de vista temporal**. Sabemos que las historias que se relatan no siempre cuentan los acontecimientos en forma lineal, esto es, siguiendo el orden cronológico en el que sucedieron esos hechos. En este caso, por otra parte, sería imposible, pues la historia está narrada desde la perspectiva del pequeño Huck. Recién cuando tenga lugar el encuentro con Jim, y a través del diálogo que ambos mantienen, el protagonista se pondrá al tanto de lo que ha sucedido en la casa de la viuda Douglas durante su ausencia.

–Bueno, la cosa fue así. La vieja, quiero decir la señorita Watson, se pasa el día retándome, y me trata mal pero siempre dijo que no pensaba venderme en Orleáns. Pero el otro día vi que andaba rondando un negrero, y ahí empecé a preocuparme. Y bueno, a la noche me quedé escuchando detrás de la puerta y oí que la vieja le decía a la viuda que me iba a vender en Orleáns. Que ella no quería venderme, pero que le iban a dar ochocientos dólares y eso era mucha plata, que no podía decir que no. La viuda trataba de convencerla de que no me vendiese, pero yo no me quedé a escuchar lo que más decían. Me mandé mudar a los piques.
Bajé el cerro corriendo como un condenado, para ver si podía robarme algún bote en la costa, del otro lado del pueblo. Pero la gente estaba despierta todavía, así que me escondí en la vieja fábrica de barriles que hay en la orilla a esperar a que todos se fuesen. Y ahí me quedé toda la noche. Siempre había alguien dando vueltas. A eso de las seis de la mañana empezaron a pasar los botes y para las ocho o las nueve todos los que pasaban hablaban de que tu papá había venido al pueblo a decir que te habían matado. Y estos últimos botes iban llenos de señores y señoras que iban a ver el sitio. A veces se acercaban a la orilla y descansaban un rato antes de seguir, y así me enteré de cómo era que te habían matado, Huck. [Capítulo VIII, "Lo perdono a Jim, el de la señorita Watson, op. cit., págs. 60-61.]

Jim continuará relatando los hechos desde su escape hasta el encuentro con su compañero. Analizar y comentar con los alumnos estos fragmentos en los que **la historia presenta retrospecciones**, esto es, vueltas atrás en el tiempo, puede ser un momento para introducir el **uso de los tiempos verbales** en pasado, que posibilitan esos saltos temporales. Así, es útil ver cómo la narración que parte de un presente recuerda hechos anteriores en pretérito perfecto simple; o bien, si se inicia en ese tiempo, retrocederá a través del uso del pretérito pluscuamperfecto. (Véase el Eje "Reflexión sobre la lengua").

Esta situación se repite en varias oportunidades en la novela: el viaje es largo, de modo que Huck y Jim se separan por un accidente en la balsa, o porque Huck se aleja buscando alimentos o intentando averiguar cerca de qué pueblo se encuentran. Así, a esas separaciones les suceden los reencuentros en los cuales siempre se cuentan lo que cada uno hizo por su lado o lo que ocurrió mientras el otro no estaba presente. Por ejemplo, en el capítulo XII, Jim recupera la balsa perdida y le cuenta al asombrado Huck, que la creía destrozada, cómo hizo para encontrarla.

Para hacer un seguimiento de la lectura, si bien los alumnos pueden avanzar en forma individual, cada tanto es productivo convenir con ellos que lean hasta cierto capítulo para, en forma grupal, **retomar la lectura en voz alta en el aula**. Los criterios para seleccionar esos capítulos pueden ser diversos: la extensión y el tiempo destinado a su lectura es, sin duda, uno de ellos; pero no el único. El docente también puede elegir compartir la lectura de un capítulo para comentar algún tema específico ligado a la narración; la temporalidad del relato, el modo en que se organizan temporalmente los acontecimientos, es uno de ellos. De más está decir que aquellos capítulos que se consideren especialmente divertidos o sugerentes en relación con la aventura que se narra pueden servir para **mantener en forma compartida el interés por la historia, para que el aliento no decaiga y la intriga por los hechos que vendrán siga funcionando como motor de la lectura**.

Si bien ya desde los primeros grados/años del Ciclo los alumnos vienen trabajando la noción de **personaje**, se trata de un tema al que conviene volver toda vez que las historias, las novelas o los cuentos que leen presenten personajes singulares e interesantes que den lugar a intercambios, comentarios o, incluso, producciones escritas.

Un capítulo atrayente en este sentido para compartir es el XIX, cuando dos insólitos pasajeros se suben a la balsa de Huck y Jim y los acompañan durante un trayecto del viaje. Se trata de dos aprovechadores que dicen ser un duque y un rey. Su presencia genera una situación particular, pues Huck se da cuenta del engaño y, sin embargo, decide seguirles la corriente. Jim, en cambio, cree en las historias inventadas de linajes reales y pasados esplendorosos. Este encuentro genera cambios en la vida en la balsa y los comportamientos de los personajes resultan entonces significativos para comentarlos o, incluso, describirlos.

El rey pasa el sombrero entre los pobladores de Pokeville. Les ha contado una historia falsa, los ha conmovido y están dispuestos a darle dinero.

Otras novelas, otros viajes

Al inicio de este apartado, se han mencionado varias novelas de aventuras que el docente puede seleccionar para que los chicos lean. Si trabajan con *Las aventuras de Huckleberry Fynn* y la novela les resulta de interés, pueden leer *Las aventuras de Tom Sawyer*. Así podrán conocer momentos anteriores en la vida de Huck y también al tan mencionado Tom, al que siempre se refiere en cada situación en la que debe desplegar su imaginación y su ingenio y quien lo acompaña en los últimos capítulos.

Si el río es el escenario privilegiado en esas novelas, el mar es también otro lugar donde se desarrollan varias historias de aventuras, con personajes como piratas, corsarios, marineros; peligros tan temidos como tormentas, hundimientos y naufragios y, por supuesto, un tesoro que encontrar.

La isla del tesoro, del escocés Robert L. Stevenson, es, en este sentido, otra propuesta interesante. Además de relatar las peripecias que enfrentan los tripulantes del barco que sale en busca de un tesoro escondido, es, como muchas de estas novelas, un **libro de iniciación**. Los protagonistas son, por lo general, adolescentes que se alejan del mundo familiar y participan en expediciones, exploraciones y búsquedas. La piratería es, a la vez, un tema que puede dar lugar a investigaciones de nueva información, acercarnos a una época en que los barcos eran el modo de conocer y, las más de las veces, conquistar y apropiarse de territorios, botines y tesoros.

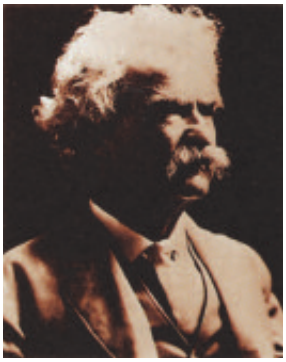
La vuelta al mundo en 80 días, de Julio Verne, es otra opción para un relato de aventuras. En esa novela, el viaje alrededor del mundo debe cumplirse en un tiempo ya fijado de antemano, sobreponiéndose o atravesando cualquier peligro, naufragio, avería o, incluso, mal tiempo que pueda demorarlo. Una apuesta que el protagonista, Phielas Fogg, hace a sus compañeros es lo que da origen al diseño de un viaje tan particular. Varias de las novelas de aventuras del mismo Verne trabajan en relación con un medio de transporte específico: el globo, en *Cinco semanas en globo*; el submarino, en *Veinte mil leguas de viaje submarino*, el relato en el que aparece el famoso e inolvidable capitán Nemo, quien comandaba la nave que supo adelantarse a la fabricación de los submarinos, el *Nautilus*.

Algunas ediciones de estas novelas que circulan actualmente son:

Robert L. Stevenson (2001), *La isla del tesoro.* Santillana, Buenos Aires. También circula una edición de la editorial Norma (1999), Buenos Aires.

Mark Twain (1997), *Las aventuras de Huckleberry Finn*, Colihue, "Los libros de Boris", Buenos Aires (traducción de Graciela Montes)

Julio Verne (1999), *La vuelta al mundo en 80 días*, Cántaro, Buenos Aires.



Mark Twain.

Robert Louis Stevenson.

Julio Verne.

Novelas de aventuras y cine

La lectura de algunas de estas novelas puede complementarse con la proyección de la película que, basada en ella, narra la historia sumando las imágenes y el sonido propios del lenguaje cinematográfico. Las versiones de esas historias son, también, variadas y, en ocasiones, presentan distintas reformulaciones de la historia narrada en la novela. Proyectar la película una vez leído el texto, analizar los cambios que se produjeron cuando la historia se narra en otro lenguaje o bien los que el director seleccionó contar son actividades sumamente interesantes, que pueden servir de cierre para las secuencias de trabajo organizadas en torno a la lectura de estas novelas.

Las siguientes películas son solo algunas de las versiones más famosas de las novelas que se han comentado:

- De *La vuelta al mundo en ochenta días*, hay una versión dirigida por Michael Todd, en 1956, en la que los roles protagónicos de Phielas Fogg y Passepartout, su criado, los interpretan David Niven y Cantinflas.
- Las novelas mencionadas de Mark Twain cuentan con cantidad de versiones. Las más recientes son *Las aventuras de Huckleberry Finn*, dirigida por Stephen Sommers, en 1993; y *Las aventuras de Tom Sawyer*, dirigida por Don Taylor, en 1973.

Novelas policiales

Las novelas policiales también convocan a viajar, pero por los senderos de la mente. El enigma que siempre aparece en ellas obliga al lector a recorrer junto al detective una serie de indicios que se van desgranando a lo largo del camino de la lectura; o también a ser testigos de una serie de peripecias

Para continuar con el trabajo de las novelas, entrando ahora a las aventuras policiales, son recomendables *Lucas Lenz y el Museo del Universo* (1994) y *Lucas Lenz y la mano del emperador* (2002), del escritor argentino Pablo De Santis. Marcela Carranza hace una excelente reseña de estas novelas de De Santis en la revista electrónica de literatura infantil y juvenil *Imaginaria*:[8]

[8] A propósito, esta revista que, como ya se habrá notado, aparece muchas veces citada en estos *Cuadernos*, es una muy buena fuente de información sobre los libros que se editan, sobre otros que se reeditan, sobre la vida de los escritores, sobre eventos culturales y, por supuesto, sobre el contenido de las obras literarias. En *Educared* (http://www.educared.org.ar/imaginaria/08/1/lenz.htm) se encuentra una serie de actividades para trabajar las novelas de Pablo De Santis que se han mencionado.

Lucas Lenz no es un detective común y corriente. Buscador profesional de cosas perdidas, es el primero y el único en su especialidad. Lejos del racionalista Sherlock Holmes o del detective duro de las películas (que trata de imitar), Lenz define su actividad en los siguientes términos: "No gané plata, no tuve éxito, recibí muchos golpes, tuve miedo más de una vez, pero, al menos desde que empecé a trabajar en serio, nunca me aburrí".

Si los detectives de películas y novelas policiales deambulan en bares, clubes nocturnos y callejones sin salida, la actividad de Lucas Lenz tendrá por escenario los altillos, sótanos y desvanes de casas abandonadas. Lugares propios más de fantasmas que de héroes policiales.

Lulú, la tortuga más grande y más vieja del mundo, es el primer objeto que Lenz tiene que recobrar para El Museo del Universo, por encargo de Raval, uno de sus miembros fundadores. El museo, nos describe el protagonista, es un lugar abandonado, destinado a una colección posiblemente infinita de objetos raros. Un lugar para locos que gastan su tiempo y dinero inútilmente. El Museo del Universo es una colección de cosas extrañas e inservibles organizadas según un criterio caprichoso. Ese orden se modifica continuamente, nos informa el guardián del museo. No hay leyendas, ni explicaciones que acompañen a los objetos, y "un mismo objeto, en un lugar distinto, es también un objeto distinto". A los extraños objetos reunidos en la oscuridad se les puede inventar un nombre, una historia, una función, y por qué no la historia de su búsqueda.

El museo es un rompecabezas sin sentido. Un juego fundado en el azar y en el capricho. También la búsqueda de los objetos es parte de ese juego interminable. En la búsqueda de los objetos Lenz juega, así como juegan los clásicos detectives del policial de enigma, o los duros del policial negro. Solo que en la parodia de Lucas Lenz, la razón no siempre resulta útil para dar respuesta a los interrogantes, ni las acciones son suficientes para resolver los problemas: "...Sé que la realidad tiene agujeros. Y que esa Piedra era uno de esos agujeros" –reflexiona el detective al final de una de sus aventuras–. En Lucas Lenz y la mano del emperador, *un solo objeto será el motivo de las peripecias del detective. Lenz narra su historia al guardián del museo durante las interminables horas de una noche lluviosa. Dentro de su relato aparece* Los cinco enviados del emperador, *la novela de cinco tomos de un tal Martín Gamma. La novela narra las aventuras de cinco enviados que tenían la misión de traer objetos raros desde los confines del mundo para las salas subterráneas del emperador. Será el relato de maravillas el que dará la pista para hallar la mano, o mejor dicho para que el poseedor de la mano del emperador halle a Lucas Lenz. El detective que juega*

a buscar, pasa a ser jugado, juguete a merced de otro que como él está acostumbrado a buscar y encontrar. Buscadores y coleccionistas de cosas inútiles, organizadas sin orden y sin sentido. Brujas que juegan a hacer magia y abandonan el juego cuando pierden el control. El antagonista del Museo del Universo, Maestro, un coleccionista que siente placer en ver deteriorarse lo que junta.

"Algunos hacen museos para que las cosas sean conservadas. A mí me gusta que las cosas más valiosas del mundo se gasten, sean consumidas por la humedad, se pudran y se disuelvan. Es hermoso ver cómo las cosas se terminan. Es un placer parecido a los finales tristes de las películas."

La figura del escritor aparece en ambos libros: Alcides Lancia, autor de El nictálope*, figura paródica del escritor que consume su vida en la obra; y Gamma, autor de un relato que cruza la maravilla con la vida real. También los lectores-admiradores de la obra literaria están tematizados: el dueño del cabaret decadente "El dragón rojo" que quiere adaptar la novela de Alcides Lancia a la realidad, Horowitz, el cerrajero y amigo de Alcides y Vidor, el siniestro editor-vampiro. Como en las historias de los duros del policial norteamericano, no faltarán los amores para Lenz. La chica que lo espera al finalizar el primer libro, y aquella mujer misteriosa que el detective deja escapar bajo el brillo de la luna. Los dos títulos, con sellos editoriales distintos, tienen al mismo protagonista y afortunadamente al mismo ilustrador. Desde diferentes planos y perspectivas Lenz y sus compañeros de aventuras son retratados por O' Kif. A menudo las miradas de los personajes se cruzan con la del lector, como sorprendidos por una cámara intrusa que viene a inmiscuirse en sus ruinosas y a la vez emocionantes vidas de antihéroes. Recomendados a partir de los 10 años.*

Marcela Carranza, en: Imaginaria*, N° 81, 17 de julio de 2002, http://www.imaginaria.com.ar/08/1/lenz.htm. [Consulta: diciembre de 2006]*

La aventura de escribir cuentos

1. Nuevas aventuras para personajes conocidos

De la aventura de leer es posible, también, pasar a la aventura de escribir. La escritura de cuentos en los que la aventura pueda desplegarse es, en este sentido, una opción que permite recuperar las lecturas que los chicos han realizado. También les permitirá profundizar el desarrollo de estrategias de escritura vinculadas, en este caso, al manejo de algunos de los procedimientos que hayan analizado en los textos.

Seguramente, luego de la lectura de un par de novelas, casi todos los alumnos tendrán **su personaje preferido**: el pequeño Huck, el supersticioso Jim, el intrépido Tom Saywer, el capitán Nemo o alguno de los aventureros que les haya resultado más admirable por las acciones que realiza o por su carácter. Teniendo en cuenta estas preferencias, los alumnos pueden agruparse según el personaje que elijan y diseñar en grupos una nueva historia solo para él.

Esta actividad puede requerir la **relectura de algunos fragmentos** de la novela, la **escritura de descripciones** del personaje, a través de las cuales todos acuerden las características principales. Elaborar una **nueva historia adecuada para ese personaje** supone, a su vez, poner en juego esas características, discutir y acordar con sus compañeros qué acciones puede realizar, en qué ambientes, qué actitudes tendría frente a un nuevo peligro. Huck, por ejemplo, suele precisar cada tanto un poco de hierba para tenderse, para reflexionar sobre los sucesos que ha vivido, para descansar y, de ser posible, escuchar el arrullo del agua. *¿Cómo se comportaría este personaje en un viaje en globo? ¿O trepando una montaña?*

A través de preguntas similares y definiendo el espacio donde se desarrollará la aventura, los alumnos pueden ir **planificando una secuencia narrativa posible a modo de borrador**. Esos borradores pueden comentarse en el aula, de manera que cada grupo pueda preguntar o enriquecer las historias que se van armando.

Una vez definida la historia que van a relatar, deberán acordar **quién narrará la historia** en cada grupo: si será relatada en primera persona por parte del protagonista o bien desde la perspectiva de un compañero de viaje; si será relatada en tercera persona desde un narrador omnisciente que sigue las aventuras de los personajes e, incluso, puede anticipar qué hechos tendrán lugar.

Al igual que en cada nueva situación de escritura, los textos pueden compartirse en el aula, **revisar los borradores guiados por algún objetivo**. Por ejemplo, detenerse en el uso de los tiempos verbales, para verificar que sean adecuados al desarrollo de la historia teniendo en cuenta cuándo tuvieron lugar los hechos; en el uso de los pronombres, en relación con la voz narrativa; el uso de los signos de puntuación necesarios para diferenciar las voces de los personajes en el diálogo y la voz del narrador; en las descripciones para analizar si el lector puede representarse el escenario de los hechos a partir de ellas o si necesitan ser ampliadas.

Una vez revisados los cuentos, pueden **armar una antología de relatos de aventuras**. Se trata de una actividad que los chicos ya vienen realizando y que en 6º año/grado podría organizarse alrededor de este tópico. Tendrán, entonces, que discutir y acordar: el orden en que aparecerán los cuentos, si habrá alguna organización interna teniendo en cuenta el espacio donde se desarrolla la historia (por ejemplo, agrupar los cuentos que transcurren en el mar, en el río, en la selva en secciones diferentes), los personajes que intervienen (cuentos de piratas, cuentos de vagabundos, etc.). La antología puede circular entre ellos de manera que “viaje” a cada casa y los alumnos puedan compartir su lectura con

sus familias. En ese caso, pueden destinar unas páginas en blanco al final del libro donde los lectores incluyan sus opiniones sobre los cuentos. Eso estimulará la **circulación de la antología**, provocará la espera de su regreso así como el intercambio de las propias producciones con nuevos lectores.

2. Extraordinarias aventuras cotidianas

Otra consigna de escritura posible es relatar un hecho cotidiano como si fuera una aventura. Por ejemplo, lavarse los dientes a la mañana, bañarse, viajar a la escuela, estudiar para una prueba, peinarse, cruzar la calle, hamacarse u otra actividad que deseen. ¿Cómo transformar un hecho cotidiano en una aventura? A continuación, les proponemos algunas opciones que pueden enunciarse explícitamente en la consigna o bien discutir y comentarlas en forma grupal con los alumnos.

- Ocurre un acontecimiento imprevisto que desencadena una extraña, desopilante, humorística aventura. Por ejemplo, ya dispuestos a lavarse los dientes, la pasta dentífrica puede transformarse en una serpiente venenosa que los obligue a escaparse del baño, en una soga que los transporta a otro mundo, a otra dimensión; o en una deliciosa y aparentemente inofensiva golosina que, luego, permitirá percibir algo sorprendente, no manifiesto a simple vista.

• Uno tras otro, se suceden peligros que es necesario superar y que van entramándose en una cadena de riesgos ininterrumpida.

Así, por ejemplo, al intentar cruzar una calle, un personaje se resbala del cordón, se cae en la zanja, el semáforo comienza a titilar, algún vehículo lo levanta en el capot y lo transporta a otro sitio, etcétera.

Si bien varios alumnos de un mismo grupo pueden planificar en forma compartida la historia que van a relatar, conviene que la escritura sea individual. De ese modo, a partir de una misma historia, pueden comparar diferentes versiones y cotejarlas teniendo en cuenta algunos criterios que permitan establecer sus diferencias: la voz narradora que eligió cada uno; la organización temporal de los hechos (que no necesariamente debe ser lineal, sino que pueden haber incluido alguna retrospección o vuelta atrás); las descripciones (ya sea que se destaquen, que sean particularmente interesantes, que no sean suficientes); los diálogos entre los personajes, entre otros aspectos.

3. Personajes que desencadenan historias: una experiencia

En 2004, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación invitó a todos los alumnos (desde el Segundo Ciclo de EGB/Primaria a Educación Media/Polimodal) de las escuelas públicas del país a participar de un Certamen de Escritura en el marco del III Congreso Internacional de la Lengua Española. La consigna para EGB2 proponía escribir un relato a partir de un personaje cuya "hechura" tenía sus complicaciones. Las opciones fueron las siguientes: niño de vidrio - hombrecito de helado - niña de chocolate - bruja de humo - perro de barro - fantasma de agua.

Para redactar la historia, los chicos debieron tener en cuenta que el material (vidrio, chocolate, humo, etcétera) con el que estaba "amasado" el personaje condicionaba no solo su nombre, sino también las acciones que realizaba, el medio en el que vivía, el modo de relacionarse con otros personajes, los peligros que corría, etcétera.

Esta consigna, inspirada en una propuesta del escritor y pedagogo italiano Gianni Rodari, autor de la insoslayable *Gramática de la fantasía*, desencadenó múltiples historias. Como en todo concurso, hubo un trabajo ganador. Su autor fue Gabriel Scelzo ("Colo"), un niño de 11 años del área rural de San Pedro, provincia de Buenos Aires. A continuación presentamos su historia.

EL PERRO DE BARRO

El perro de barro

Hace mucho tiempo, en un lejano lugar, al pie de una montaña, vivía un hombre, tenía una mula vieja, un perro negro, varias cabras y algunas ovejas. Todos los días bajaba al pueblo, vendía leche de cabra, cueros de algún animal que cazaba, corderos y cabritos en época de cría y la lana en época de esquila. Todas las tardes subía a la montaña montado en su mula, cubierto con un poncho de vicuña. Iba a juntar las ovejas y las cabras que trepaban buscando alimento entre las piedras. Al volver, las encerraba en el corral, metía la mula en un pequeño establo y junto con su perro que lo seguía a todas partes, entraba en la casa.

Por las noches leía un libro en voz alta, el perro escuchaba con las orejas paradas, echado frente a él. Por las noches dormía echado al pie de la cama.

Cuando se murió la mula, el hombre fue y compró otra. Pero, cuando se le murió el perro, se puso triste y se quedó solo. Un día, mientras miraba

Caer la lluvia, pensó: -Me gustaría tener un perro, aunque fuera un perro de barro. Yo sé que me haría compañía. Cuando dejó de llover, juntó barro, lo mezcló con un poco de paja, lo amasó y se puso a hacer un perro. Primero hizo las patas y el cuerpo, después la cola y la cabeza, por último el hocico y las orejas. Al verlo terminado pensó le falta algo. Entonces tomó dos balillos de vidrio, los puso en el lugar de los ojos, los undió un poco en el barro aún blando. Ahora sí pensó está terminado.

por las noches, con la luz del farol, los ojos de vidrio, brillaban como si tuvieran vida.

Así el hombre, se sentía acompañado.

Un día siendo ya anciano, se enfermó y decidió ir a la ciudad a vivir con su hija y sus nietos.

Vendió todo, juntó sus cosas, se acercó al perro de barro, lo miro con tristeza ¡Adiós amigo! dijo con lágrimas en los ojos y le pareció, qué el perro también lloraba. No podía dejarlo.

Envolvió al perro con su poncho, lo alzó, tomó su valija, montó en la mula y bajó al pueblo, al llegar, unos chicos que estaban jugando, al verlo, le preguntaron

-¿Qué llevas ahí?

Mi perro, dijo quitando el poncho, -

-¡Oh! un perro de barro, con ojos de vidrio-

¡qué hermoso! -

¿Es tuyo? - ¿Me lo das? -

¿Me lo vas a cuidar? le preguntó -

-sí, dijo el chico.

Deslizó el perro hacia abajo y el chico lo recibió, en sus brazos.

se alejó el hombre, al llegar a la estación desmontó, acomodó las riendas, le dio una palmada en el anca a la mula, para que caminara y volviese sola a la casa.
Luego subió al tren y se fue.
Los chicos jugaron un rato con el perro de barro.
Después se aburrieron y se fueron, dejando al perro abandonado al costado del camino.
La gente pasaba, lo miraba extrañado y seguía sin detenerse.
Alguien decidió hacer un pedestal con piedras y colocarlo allí arriba.
Como el pueblo no tenía nombre decidieron llamarlo "Perro de barro".
El anciano enfermo murió en la ciudad tiempo después.
Hay quienes dicen, en el pueblo, que en las noches de luna se ve a un anciano, envuelto en un poncho de vicuña, subir a la montaña, montado en una mula vieja, y que Perro de barro baja del pedestal y trota tras él, en silencio, hasta perderse entre las montañas y que al amanecer Perro de barro, sube nuevamente al pedestal de piedras y se queda mirando fijo el camino, con sus ojos de vidrio, inmóviles.
Tal vez esperando la llegada de algún chico amigo.

Tal vez esperando a su antiguo amo.
O quizas espera la llegada de la noche para trotar, libre, nuevamente, por las montañas.

Colo

El cuento de Gabriel es la evidencia de lo que los chicos pueden crear cuando les damos la oportunidad y un buen motivo que los desafíe a hacerlo.

Continuando con las propuestas de escribir relatos, podemos invitar a los chicos, entonces, a que de la misma manera que "El Colo" elijan una de las opciones de la consigna y armen una historia. Con los relatos ya escritos y revisados, los alumnos pueden seleccionar los más ingeniosos y organizar una ronda de lectura para compañeros de otro año/grado.

Entre bambalinas

Desde siempre, todos coincidimos en las ventajas que conlleva la lectura de piezas teatrales en el aula, que muchas veces vienen de la mano del deseo de representarlas. Tanto la lectura en voz alta de esas obras como su posible representación implican un trabajo compartido en el aula que –como señala Nora Lía Sormani– "favorece en los niños una positiva formación humanista, convirtiéndose en un poderoso instrumento de combate contra el escepticismo, la ignorancia y la mediocridad propiciados por este apabullante siglo XXI".[9]

Para realizar un trabajo con obras teatrales, se puede comenzar con una pieza breve de tono humorístico como *El invento maravilloso* (1977), del autor argentino César López Ocón, cuyo texto se transcribe a continuación. Se trata de una sencilla comedia cuyo tema es el engaño y que puede ser **leída en voz alta** por los chicos, jugando con los tonos de voz de acuerdo con las indicaciones que van dando las acotaciones. De este modo, vamos aproximando a los chicos a los dos textos que encierra siempre una obra de teatro: el **texto primario** y las **acotaciones**. Como sabemos, en todo texto teatral podemos distinguir el parlamento de los personajes o texto primario y las indicaciones (escritas en bastardilla y, a veces, entre paréntesis) llamadas *acotaciones*, que señalan descripción de decorados, de vestuarios, iluminación, entrada y salida de los personajes, sus gestos y modos de entonación, etcétera.

El invento maravilloso

Personajes*:*
El Inventor
El Dueño de casa
La Señora
La voz de María

[9] Lía Nora Sormani (2004), ***El teatro para niños***, Rosario, Homo Sapiens.

(Interior de la casa. Entran el Inventor y el Dueño de casa con el invento.)

Inventor. *–Pues sí, señor, con este maravilloso invento podrá comprobar cuándo tratan de engañarlo.*
Dueño. *–¡Ajá!, muy bien, y dígame, amigo, ¿cómo funciona este extraño aparato?*
Inventor. *–Funciona de la siguiente forma, señor. Cuando las ondas etéreas que funcionan en el éter al transmitirse y al estar en desacuerdo con las vibraciones emitidas por los sonidos que juntamente con los rayos cósmicos se diferencian fundamentalmente de la oposición que la provocan y la influencia cósmica en relación con los contactos que se mantienen en la capa atmosférica provocan el encontronazo y el aparato funciona… ¿Entendió?*
Dueño. –(Rascándose la cabeza.) *Este… ¡ni una palabra!*
Inventor. *–Bueno… vea, señor, es muy fácil… escuche bien: "Cuando alguien dice una mentira frente a este aparato, el globito que usted ve aquí, se infla"… y funciona entonces como detector de mentiras.*
Dueño. *–¡Muy bien, muy bien, entendido! Y dígame, ¿no podrá usted realizar una prueba para ver si funciona?...*
Inventor. *–¡Pero cómo no, señor! Preste usted mucha atención. Por ejemplo, ¿sabía usted, señor, que esta mañana compré vino común a 3,60 el litro?* (El globo se infla.)
Dueño. *–¡Maravilloso!... ¡Maravilloso!... ¡Extraordinario!*
Inventor. *–… Pero, señor, mi aparato es más extraordinario todavía. Escuche bien: ¿sabía usted que Colón cruzó los Andes?* (El globo se infla.)
Dueño. *–¡Maravilloso!... Estoy estupefacto… Y dígame, amigo inventor, ¿cuánto pide usted por este fantástico invento, eh?*
Inventor. *–… Y… yo pido, señor, nada más ni nada menos que 10 millones de pesos…*
Dueño. *–Uuuuuhhhh… me parece que es caro, ¿eh?*
Inventor. *–Pero tenga en cuenta, señor, que para construirlo he gastado en tornillos 20.000 pesos…* (El globo se infla.)*… este shhhshhh…ehhh… este no, quiero decir 20 pesos* (El Dueño intenta mirar el globo y el Inventor lo

tapa.) *Pero, señor, debe saber que he demorado para la construcción del aparato… seis años, señor.* (El globo se infla.) *Repito… este… quiero decir seis horas, seis horas, ¡puf!*
Dueño. *–Vea, amigo Inventor, usted es un mentiroso, el aparato lo demuestra, pero me quedo igual con el invento. Dígale a mi Secretario que le pague. Hasta luego.* (Saluda el Inventor y se va.) *Ahora sí… ahora voy a saber quién me engaña… si María, mi cuñada, cuando va a hacer las compras me engaña, si mi mujer cuando va tan coqueta de paseo, si mis chicos van a la escuela… ¡Aaaahhh! Que no me van a engañar ahora, con este aparato… y ya mismo lo voy a probar… María, dígame una cosa… ¿cuánto gastó usted en la feria?*
(Voz desde adentro.) *–¿Ehhh? Mil pesos, señor.*
Dueño. –(Mira el globo que no se infla.) *¡Ajá, parece que no me mintió!... y dígame, ¿es cierto que su novio me fuma los cigarros?...*
(Voz.) *–¡Qué esperanza!...* (El globo no se infla.)
Dueño. *–Si uno quiere, puede preguntar mentiras a los chicos, para ver si funciona… Oh, pero allí se acerca mi esposa Filatelia, sssshhh,… ahora… ahora sí… ssshhh… ¡Hola, querida Filatelia, cómo te va!...*
Señora. *–¡Hola, querido! Cómo te va a ti… ¿bien?, me alegro…*
Dueño. *–Dime, querida…* (Mira el aparato.) *¿Qué hiciste ayer?...*
Señora. *–¿Ayer?... ¡Ah!, sí, fui a casa de tía Anunciación, que está enferma de viruela boba…* (Él mira el aparato, que no se infla.)
Dueño. *–Bien… bien, y dime otra cosa… ¿Qué hiciste ayer tarde, eh?, que estabas tan coquetamente vestida… ¿eh?*
Señora. *–Ayer tarde… ¡Ah, sí!... Pero si estuve zurciendo tus calcetines que están tan rotos como si un perro rabioso los hubiera mordido.* (Él vuelve a mirar el aparato, que no se infla.)
Dueño. *–…¡Ajá!... y dime, ¿es cierto que andas diciendo por allí, por las calles, que yo soy un viejo idiota?... ¿Eh?*
Señora. *–¡Pero qué esperanza, querido! La que dice eso es mamá, tu suegra… Pero dime una cosa, querido, ¿qué aparato es este que miras con tanta insistencia, eh?; explícate… ¿quieres?*
Dueño. *–¡Cómo no, querida! Mira, este aparato es un detector de mentiras, y cuando alguien dice una mentira frente a él, este globo que está aquí se infla…*
Señora. *–… ¡Ah!... qué bien… qué bien… Dime, querido,…*
Dueño. *–Sí, querida…* (Se la ve venir.)
SEÑORA. –Dime… ¿Es cierto que tú trabajas mucho en la oficina?...
Dueño. *–¡Este… este… ehhh… como dos burros juntos, querida!*
(El globo se infla.)
Señora. *– …¡Ajá!... y dime… ¿qué hiciste con los 300 pesos que te di ayer, eh?*

Dueño. *–…Ehh… mira, se los presté a mi amigo Osvaldo que está en la miseria.* (El globo queda inflado.)
Señora. *–Así, ¿eh?... y dime por qué viniste a las cuatro de la mañana…*
Dueño. *–Mira, querida… estuve en el velorio de un amigo que murió de sarampión…* (El globo sigue inflándose.)*… y dejó una viuda inconsolable que llora su desesperación* (El globo sigue inflándose.), *muchos chicos solitos* (El globo sigue hasta que revienta. Ella sale y trae un garrote. Le pega y se va. Él toma el invento y lo tira.)
Dueño. *–¡Ayyy… al diablo con los inventos!...* (Se va.)

Telón

A. César López Ocón, en: Pablo Medina (compilador), Teatro de títeres. Antología, *Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1977.*

Luego de la lectura en voz alta de esta pieza, es posible conversar con los chicos sobre la "acción dramática" que desarrolla. Por ejemplo, conversar sobre los personajes, sobre el conflicto y la forma en que se resuelve. Seguramente, el hecho de que la engañada sea la mujer abrirá comentarios y discusiones interesantes.

Además de recuperar la historia, será importante trabajar lo que tiene de particular el texto teatral. Considerar, por ejemplo, el formato, las convenciones para la inclusión de los parlamentos[10], los tiempos verbales de las acotaciones (que se distinguen del pasado de la narración), los datos que se incluyen en las acotaciones (movimientos, expresiones, utilería, etc.). Tener en cuenta que la acción se desarrolla en un solo espacio también resulta un elemento importante para distinguirla de los textos narrativos (cuentos, novelas) y del cine, por otra parte.

La leyenda de Robin Hood en escena

Si los chicos han leído relatos de aventuras, una posibilidad es abordar la lectura de la comedia musical ***La leyenda de Robin Hood***, una versión libre de la leyenda de Robin Hood. Sería interesante que los chicos conozcan la historia de Robin Hood en alguna de sus versiones escritas o cinematográficas, por ejemplo: ***Robin y Marian***, dirigida por Richard Lester (1976) o ***Robin Hood, príncipe de los ladrones***, de K. Reynolds (1991).

[10] Para la cuestión de las voces, se recomienda revisar: "Las voces: un tema a revisar" en el Eje "Reflexión...", pág. 204.

Se trata de una pieza teatral extensa dividida en veinte escenas. Esta división nos permite, por un lado, ir leyendo el texto en forma fragmentada y, por otra, poner a los chicos en conocimiento de una de las convenciones de las obras de teatro. Una de ellas es la **división en escenas**, que está siempre regida por la idea de cambios de escenario y/o de personajes. Otra de las convenciones es la de enumerar, en las primeras páginas, todos los personajes que forman parte de la obra. En este texto, los personajes son muchos y van apareciendo según el momento en el que ingresan en la historia; por lo tanto, en una primera lectura solo podemos deducir, por el título, que el papel protagónico le corresponde a Robin Hood. El rol de los otros personajes lo iremos conociendo a medida que leamos el texto.

En la primera escena, los chicos se encontrarán con un personaje del que probablemente ya han oído hablar: el juglar (ver el Eje "Lectura y producción escrita" de *Cuadernos para el aula: Lengua 5*). Ahora, podrán "verlo" en todo su despliegue escénico, ya que es el que se encarga de contar la historia. El juglar irá dando una versión de los hechos favorable a Robin Hood, en contraposición a la versión de un trovador que apoya la ambición del noble Gisborne. Este enfrentamiento sobre la verdad de los hechos reaparecerá en otras escenas. Al final, será el juglar quien cierre la obra luego de haber contrariado al trovador, que se retira protestando.

Las otras escenas desarrollan la historia conocida de Robin Hood. Cuando este personaje justiciero regresa a su patria, en Sherwood, la encuentra bajo la tiranía de los nobles –encabezados por Gisborne– que hambrean al pueblo con impuestos altísimos. Poco a poco, y con la ayuda de los pobladores, restablecerá la justicia, logrará rescatar a Marienne de los hechizos de la bruja Mortiana y se casará con ella.

A continuación, reproducimos la Escena IX.

La leyenda de Robin Hood. Escena IX

(Jardín de Marienne. La muchacha juega melancólicamente con dos enormes perros mellizos a los que arroja una estaca que devuelven una y otra vez.)

Marienne. *–Si como el palo que mojado de rocío, cuando arrojo, me devuelven en mi mano...Si así mi amor que yo arrojase en un suspiro me devolviesen con noticias del que amo.... Robin, te extraño.... Han pasado tantos años....*

(Entra el ama conduciendo a Lady Carola, una dama muy emperifollada.)

Ama. –*Aguarde aquí Milady. Veré si mi señora puede recibirla.* (Va hacia Marienne.)
Lady Carola. –(Bajando la caperuza de su capa. Vemos que se trata en realidad de Robin vistiendo el traje que robara a la Archiduquesa.) *Maldito calor... ¡No sé cómo resisten las damas estos vestidos...! ¡A lo que llegamos los hombres por amor...!* (Vuelve a cubrirse apresuradamente.)
Ama. –(A Marienne.) *Hay aquí una señora que insiste en verla. Dice traer un encargo personal...* (Marienne observa a Lady Carola, que la saluda con discreta reverencia.)
Marienne. –*Acérquese por favor...* (Lady Carola lo hace.) *No tengo el gusto de conocerla, señora...*
Lady Carola. –(Aflautando la voz.) *Carola... Lady Carola... Y traigo para usted un recado de alguien que me ha pedido la mayor de las discreciones.*
Marienne. –*Adelante....*
Lady Carola. –(Por el ama.) *Debo hacerlo en privado...*
Marienne. –*En nadie confío más que en ella. Nada que deba yo saber tendría que ocultarle....*
Lady Carola. –*Es que usted comprenderá....*
Marienne. –*Su duda nos ofende, señora. Hable ahora o marche ya.*
Lady Carola. –(Se le escapa el vozarrón.) *¡Lady Marienne!* (Disimula con una tos. Vuelve a la voz femenina.) *¡Lady Marienne....! Cuando sepa el recado entenderá mis razones...*
Marienne. –*¡Hable o parta....!*
Lady Carola. –*Bueno... yo....*

(Se escucha el anuncio de unas trompetas y aparece Gisborne –engalanado con otro sombrero aparatoso– precedido por el pregonero que se adelanta obsecuente.)

Pregonero. –*Su excelencia el dignísimo, altísimo, reveren...*
Gisborne. –*Está bien... está bien... Nada de pompa... Es solo una visita informal.*
Lady Carola. –(Apresurado.) *Bueno, muy bien Lady Marienne.... Regresaré en otro momento....* (Intenta una salida veloz.)
Marienne. –*Oh, no... no se vaya ahora…*
Lady Carola. –*Es que usted tiene razón... Mejor...*
Marienne. –*Le pido por favor, señora...* (Robin accede temeroso.)
Gisborne. –*Lady Marienne.... Permítame besar su mano…* (Va a hacerlo. Los perros se le abalanzan ladrando furiosamente. El ama los detiene de las correas a duras penas.)

Ama. *–¡Quietos! ¡Quietos! No sé qué les sucede... Tal vez el sombrero de su señoría... Lo han tomado por una presa de caza....*
Gisborne. –(Aterrorizado, se saca el sombrero y lo esconde detrás. Nervioso.) *¿In... interrumpo...?*
Marienne. *–Manteníamos con Lady Carole una encantadora charla sobre temas femeninos...* (Gisborne besa la mano de Lady Carole, que agradece con graciosa reverencia.)
Gisborne. *–Serán solo unos instantes...* (Cuidándose de los perros, le extiende los dulces.) *Unas deliciosas confituras preparadas por el pastelero real para usted... Cuando las pruebe quedará... quedará... ¡Encantada! ¡Hechizada...! ¡Pruebe...! ¡Pruebe...!*
Marienne. *–Le agradezco, Alcalde Gisborne. Las gustaré en la merienda.*
Gisborne. *–Deléitese ahora con una...*
Marienne. *–Más tarde lo haré...*
Lady Carola. –(Tomando un dulce.) *Yo sí le haré los honores...*
Gisborne. *–¡¡No...!!* (Disimula.) *Lady Marienne tiene razón... MEJOR disfrutarlas acompañadas de un rico té.*
Marienne. –(Al ama.) *Que las dispongan para la merienda...* (Aparte.) *Nada que venga de este hombre se servirá en mi mesa... Que se las tire... O mejor... Que las coman los perros.*
Ama. *–Como ordene, señora...* (A los perros.) *Vengan cachorros... Vengan conmigo...* (Sale con los canes.)
Gisborne. –(Acomodándose como puede el sombrero.) *Mi bella y dulce Marienne ... ¿Gustaría dar una cabalgata por el prado?*
Marienne. *–Nada me haría más feliz, Alcalde, pero me temo que mi salud no está del todo bien...*
Gisborne. *–¿Enfermucha? Mi hermosa Marienne... Sin perder un instante mandaré a buscar a palacio a mi médica de cabecera...*
Marienne. *–¿Médica?*
Gisborne. *–Mortiana es capaz de aliviar cualquier dolor con sus brebajes...*
Marienne. *–¡Mortiana no...! No... No creo que haga falta, digo... Mi amiga Lady Carola justamente acaba de traerme unas hierbas del bosque que en unas horas me tendrán como nueva...*
Gisborne. *–¿Del bosque...?* (A Lady Carola.) *¿Se ha atrevido usted por el bosque en estos días?*
Lady Carola. *–... Soy una mujer audaz...*
Gisborne. –(A Marienne.) *De eso justamente quería alertarte, Marienne... Una pandilla de salteadores se ha escondido en los bosques de Sherwood y asalta a cuanto viajero se atreve por sus senderos... los capitanea un bandolero que se cree muy romántico robando a la gente de la corte para repartir el botín entre los pobres... Un truhán que creíamos muerto en la guerra y acaba de regresar...*

Marienne. –(Esperanzada.) *¿Muerto en la guerra...?*
Gisborne. *–Así es, un tal Robin de Locksley.*
Marienne. –(Sin poder reprimir su alegría.) *¡Alabado sea Dios!*
Gisborne. *–¿Qué cosa te hace tan feliz, Marienne...?*
Marienne. –(Disimula.) *Que su excelencia esté aquí para protegernos de ese vándalo...*
Gisborne. –(Fatuo.) *Claro, claro... tranquila...* (A Lady Carola.) *¿Conoce a ese forajido?*
Lady Carola. *–Me suena...*
Gisborne. *–Cuídese de él... yo no andaría tan suelta por ese bosque...* (A Marienne.) *Mi deliciosa Marienne... ¿No disfrutaré de tu compañía hoy, entonces...?*
Marienne. *–Tal vez mañana...*
Gisborne. *–Me retiro entonces... No dejes de saborear mis dulces.... Recuerda* (Se escuchan afuera unos fuertes ladridos y entra el ama arrastrada por los perros, que se abalanzan sobre Gisborne.)
Gisborne. *–¡¡Noooo!!* (Trata de huir. Les arroja su sombrero pero nada parece detenerlos.)
Ama. –(A Marienne.) *No sé qué sucede, mi señora... Comieron lo que... Lo que usted me ordenó y se han puesto como poseídos...*

(Los perros se arrojan violentamente sobre Gisborne, que cae al suelo, pero en cambio de atacarlo, comienzan a lambetearle románticamente la cara.)

Gisborne. *–¿Pero qué...? ¿Qué es esto...? ¡Sáquenme estos babosos de encima...!* (Huye.) *Sáquenmelos...* (Sale perseguido por los perros enamorados que arrastran a su vez al Ama.)
Marienne. *–Señora... permítame darle las gracias... Estoy... Dios mío... He recibido la noticia más feliz de mi vida... Tal vez alguna vez pueda explicarle.*
Lady Carola. *–No hay nada que explicar... Quizá el mensaje que traigo haga mayor aún su felicidad...*
Marienne. –(Recuerda.) *El mensaje...*
Lady Carola *–"Todavía te amo...".*
Marienne. *–¡Oh, Dios...! ¿Y quién lo envía?*
Robin. –(Descubriendo ahora su auténtica personalidad.) *Quien nunca te olvida, Marienne, Robin de Locksley.*

(Las luces y la música festejan el beso que –claro– desenlazará la escena en romantiquísimo epílogo.)

Marienne. *–Como la lluvia canta tras la sequía,*
y como el sol que canta tras el aguacero,
feliz festeja repicando así ligero
mi corazón en agitada melodía.
Robin. *–Marienne amada... soñaba con tu mirada...*

Mauricio Kartun y Tito Loréfice, en: Arreche, A. y otros, El teatro y los niños, *Buenos Aires, Atuel, 2006.*[11]

Del mismo modo que con *El invento maravilloso*, los chicos pueden distribuirse los roles, ensayar la lectura basándose en la información que dan las acotaciones, encontrar las voces y los tonos para los personajes; incluso pueden usar alguna prenda u objeto que sirva para identificarlos (sombreros, la caperuza de Lady Carola, una espada, etcétera). Además, teniendo en cuenta que en esta escena la identidad de Robin Hood aparece velada casi hasta el final, sería interesante que los chicos idearan algún artificio para mantener este ocultamiento y su posterior develación.

Preparándose para salir a escena

Un texto teatral se escribe para ser llevado a las "tablas", es decir, para ser representado (claro que hay algunos autores que se desvían un tanto de esta convención). En estos casos, además del texto escrito, aparecen otros lenguajes en escena, por ejemplo, el de la escenografía, el del sonido y el de la iluminación. La representación implica el trabajo en equipo de muchos participantes: los actores y el director; pero también el escenógrafo, el vestuarista, el maquillador, el sonidista y el iluminador. Se les puede pedir a los chicos que averigüen, en diversas fuentes de información, las tareas que realizan cada uno de ellos para la presentación de una obra teatral. Si fuera posible, también podrían realizar algunas entrevistas.

[11] Este libro tiene tres piezas más: *Doctor Fausto*, *Malas palabras* y *El árbol*. Estas cuatro obras, con diferente estilo y temática, son una buena contribución para incentivar la imaginación de los chicos desde el lenguaje teatral.

Cuando leemos con los chicos obras de teatro es habitual que surjan deseos de representar alguna escena o la obra completa. Es por eso que una buena manera de ponerlos en tema es invitarlos a realizar ejercicios teatrales previos. Al respecto, el escritor Larry Silberman en su libro *Cómo hacer teatro* (1999)[12] nos brinda una serie de juegos teatrales que es posible llevar a cabo en las escuelas, "para divertirse, para conocerse mejor y conocer mejor a los demás, para acercarnos al teatro y darnos cuenta de que la realidad no siempre es lo que parece ser, sino que también puede ser lo que queremos que sea". Como dice el autor, no se trata de que los chicos se conviertan en actores, sino de que descubran las cosas que pueden hacer y que se pongan "en la piel" de un personaje.

A continuación, reproducimos algunos de los juegos teatrales que propone este autor.[13]

a) ¿Quiúbole?

Para empezar, vamos a saludarnos como si acabáramos de llegar. Por ejemplo, como se saludan papá y el vecino, o una niña y un niño, como nosotros saludamos a mamá, o a una gente que no conocemos, como saludamos a un viejo amigo.

Ahora, vamos a inventar otras maneras de saludarnos. ¿Cómo sería un saludo con los hombros, con los ojos o con la espalda, o con las rodillas? Vamos caminando por el salón y cada vez que nos encontramos con otro nos saludamos de una manera diferente.

¿Cómo se saludarían en Marte?
¿Cómo saludarías al presidente?
¿Cómo se saludan los perros?
¿Cómo se saludan los alacranes?

[12] Larry Silberman y otros, ***Cómo hacer teatro (sin ser descubierto)***, Buenos Aires, Planeta, 1999. El libro completo puede consultarse en: http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/doctos/teatro.rtf.

[13] Se puede consultar el libro completo en: http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/doctos/teatro.rtf.

b) Botita - zapato

Se juega de dos en dos. Imaginen una situación, por ejemplo, un médico que atiende a un enfermo grave. Pero ellos no saben hablar muy bien en español, el médico solamente sabe decir "botita" y el enfermo "zapato". De modo que cada vez que habla el médico, dice lo que quiere repitiendo de varias maneras la palabra "botita", aunque trata de dar a entender su preocupación por la enfermedad del paciente. El paciente puede contestarle únicamente "zapato", aunque trata de explicar qué le duele, y así hasta que se despiden.

Se pueden imaginar otras situaciones:
Un vendedor y una compradora.
Un casamiento.
Un policía y un borracho.

c) ¿No sabés decir otra cosa?

Imagínense que solamente saben decir una frase. Una frase cualquiera, como por ejemplo: "La pared es blanca". Con esa frase tienen que decir todas las cosas, demostrar que están contentos o tristes, o enojados. Hagan la prueba. Solo vale decir "La pared es blanca" y mostrar que están cansados, aburridos, entusiasmados, etcétera. Piensen otros estados de ánimo y agréguenlos a la lista.

d) Cámara… acción

Tratemos de hacer las cosas que hacemos todas las mañanas al levantarnos pero en cámara lenta, por ejemplo, cepillarnos los dientes, peinarnos, lavarnos la cara, amarrarnos las agujetas [atarnos los cordones]… ¿Qué hacemos primero? ¿Nos mojamos las manos o tomamos el jabón? Después juguemos igual pero en lugar de la mañana, hagamos todo lo que hacemos en la noche, o en la escuela.

Tienen que ser cosas que hacemos tantas veces que nunca les prestamos atención.

e) Espejito, espejito

Ahora vamos a jugar a los espejos. Se hace de dos en dos. Uno es el espejo y el otro es el que se mira. El espejo solo refleja la cara, el pecho y las manos. El que se mira se mueve muy despacio, mientras el otro imita todos sus movimientos. Después, cambien de papeles: el que era espejo es ahora el que se mira en el espejo y al revés.
Aquí lo importante es que el que se mira lo haga lo suficientemente lento para que el otro lo pueda seguir.

f) El opuesto

Se trata de improvisar situaciones. Cada uno va a representar un personaje, que sea muy pero muy distinto a sí mismo. Por ejemplo, si alguien es muy inquieto, va a hacer de tortuga. Si alguien es muy parlanchín, va a hacer el papel de un mudo. Dentro de cada subgrupo se pondrán de acuerdo para designar qué papel le toca hacer a cada quien.

¡Arriba el telón!

Los chicos han leído obras de teatro, han explorado las distintas funciones que realizan quienes tienen a su cargo la puesta en escena de una obra, se han puesto en "la piel de algunos personajes", han realizado improvisaciones e imitaciones, han explorado las posibilidades de la voz. Ahora se trata de elegir una obra o una de las escenas de Robin Hood para representar.

Por supuesto, será necesario que se distribuyan las tareas, porque la empresa es ardua: algunos se ocuparán del vestuario, otros de diseñar los espacios y de imaginar los objetos necesarios para la ambientación, algunos buscarán el sonido adecuado, y habrá quienes luego de varios ensayos "serán los actores". Seguramente, muchas de estas tareas pueden trabajarse en áreas como Educación Física o Educación Artística. Finalmente... todo estará listo para salir a escena.

Más obras de teatro

El docente puede, obviamente, realizar las actividades anteriores u otras de su propia invención con diversas piezas teatrales. La conocida escritora Adela Basch es autora de varias obras de teatro, entre ellas, *Colón agarra viaje a toda costa* (2004) de la que se han publicado las dos primeras escenas del primer acto en *Imaginaria*, la revista literaria electrónica de literatura infantil y juvenil, (http://www.imaginaria.com.ar/00/9/basch.htm). Otras obras de teatro de la autora son: *Oiga, chamigo aguará* (1985), *Abran cancha, que aquí viene don Quijote de la Mancha* (1991), *Dos por cuatro, ¡teatro!* (1997), *Ulises, por favor, no me pises* (2000), *¡Que sea la Odisea!* (2003).

En la colección "Mascaritas", de editorial Colihue, especialmente dedicada a las obras de teatro, se han publicado: *Mi bello dragón*, de Enrique Pinti; *El gatito Cafetín* (2005), de Delia Maunás; *Leones, osos y perdices*, de Leonel Giacometto y Patricia Suárez. Y en *El teatro y los niños*, ya mencionado junto con "La leyenda de Robin Hood", se publicaron "El árbol", de Graciela Montes; "DoKtor Fausto", de Araceli Arreche; y "Malas palabras", de Perla Szuchmacher; todas obras que pueden ser leídas y trabajadas con los chicos, entre muchas otras.

La literatura en imágenes: las historietas

Otro de los géneros que podemos trabajar durante el 6º año/grado son las historietas. Se trata de un género narrativo en el que las secuencias se presentan a través de una serie de **viñetas** en las que se combinan palabras e imágenes. Considerado muchas veces un género menor, su lectura suele quedar excluida del aula. Sin embargo, además de despertar el interés de los alumnos y constituirse como un momento de disfrute, la historieta requiere el despliegue de una variedad de estrategias de lectura.

Sabemos que cada viñeta puede ser una escena de la historia en la que se relata un hecho y cuya sucesión permite hilvanar esos hechos en el tiempo; pero esto no quiere decir que la historia relatada mantenga un mismo ritmo a lo largo de la sucesión de viñetas, puesto que en algunos casos la historia se ralentiza, por ejemplo, por medio de **cambios de plano** (desde planos generales a planos de detalle). De ahí que la lectura de una historieta exige respetar el orden en que se disponen las viñetas y, al mismo tiempo, comprender otros juegos visuales particulares. Este género requiere detenerse también en la lectura de los textos que corresponden a la voz del narrador (que casi siempre acompañan los recuadros en el borde superior o inferior y se denominan "**cartuchos**"), de los parlamentos o pensamientos de los personajes (que se ubican dentro de los globos) y de las imágenes mismas que, muchas veces, equivalen a una verdadera descripción de un personaje, tal como se hace con palabras en un cuento.

Las historietas que se pueden seleccionar para trabajar en el aula son innumerables. Es probable que el género se identifique en principio con los grandes superhéroes que, nacidos en las páginas dibujadas, se hicieron famosos por su amplia divulgación en series de televisión y películas. También se han llevado a la historieta clásicas historias de aventuras como las de Julio Verne, Emilio Salgari o R. L. Stevenson, entre otras.

Nuestra literatura cuenta con una gran cantidad de dibujantes y guionistas. Es el caso de Héctor Oesteheld quien escribió, entre otros textos, *El Eternauta* (1957), con dibujos de Francisco Solano López; *Sherlock Time* (1958), con dibujos de Alberto Breccia; *Mort Cinder* (1962), también ilustrada por A. Breccia, en la que el protagonista es un muerto que encarna distintos personajes. Otras célebres historietas son *Perramus*, con guión de Juan Sasturian y dibujos de Alberto Breccia; *Corto Maltés* (1967), de Hugo Pratt.

La historia *Corto Maltés* participa del género de aventuras, que los alumnos ya han trabajado a partir de la lectura de novelas. *Sherlock Time*, por su parte, combina los géneros del policial y la ciencia ficción. También, al igual que en las novelas, es posible analizar las relaciones que sus protagonistas entablan con otros personajes. Así, el Corto Maltés, un marino aventurero, se opondrá a Rasputín; Sherlock Time investigará casos extraños junto al jubilado Julio Luna, quien funcionará a la manera de Watson en relación con el famoso detective inglés. Estos géneros, que serán abordados con especificidad en el Eje "Literatura" del tercer ciclo de EGB/Nivel Medio, pueden, así, comenzar a introducirse a partir de la lectura de algunas historietas.

El Corto Maltés.

Una vez definida la historieta que leerán (que pueden ser varias para, luego, intercambiarlas con otros compañeros), se pueden organizar rondas de comentarios en los que cada alumno relata en forma oral la historia o partes de ella a sus compañeros. Además de estimular o fomentar la lectura de otros textos, esos relatos orales pueden servir para que el docente se detenga a explicar algunas características del género.

Las historietas se ajustan a una serie de convenciones que el lector experto maneja. Desarrollar estrategias de lectura de este género implica el conocimiento de esas convenciones, sobre todo en relación con la lectura de los **globos**, el uso de **onomatopeyas**, la observación de los **planos** de las imágenes y las **metáforas visualizadas**, como las estrellitas para los golpes, las lamparitas de ideas, el tronco con el serrucho para los ronquidos, etcétera.

En relación con los globos, es necesario leer la silueta que enmarca las palabras de los personajes, pues sus contornos varían según se trate de indicar cómo se pronuncian esos parlamentos: si el personaje habla, llora o grita; si está soñando, imaginando o pensando, por ejemplo.

En relación con las onomatopeyas, esto es, con las palabras que imitan los sonidos, también funcionan una serie de convenciones que exigen un modo de leerlas. Por ejemplo, siempre que aparezca "BANG" los chicos sabrán que debe entenderse que hubo un disparo; "CRASH", la rotura de un vidrio; "BOOM", una explosión o una caída; "ZZZZ", un personaje que duerme; "CRAAC", algo que se quiebra; "PAFF", un golpe en la cara o una bofetada; "BUAAA", el llanto de un personaje y "AAAT…CHISS", un personaje que estornuda. Todo esto lo saben muy bien los lectores asiduos de historietas, pero tal vez sea necesario aclarárselos si los chicos del grupo se acercan de manera inicial al género en este momento.

Por otra parte, y al igual que en el cine, el dibujante puede enfocar las imágenes que aparecen en las viñetas en distintos planos. Se llama "primer plano" al que muestra un personaje o un objeto de cerca; si el plano solo permite ver un detalle de una figura, se llama "plano de detalle". Un personaje puede aparecer mostrado hasta la cintura ("plano medio"), hasta las rodillas ("plano americano") o puede verse su imagen completa ("plano general"). Aprender a **leer las imágenes** supone, en este sentido, detenerse a observar los diferentes planos pues, en la mayoría de los casos, resultan significativos para entender la historia que se cuenta a través de ellas.

Plano general (*El Eternauta II*).

Primer plano (*El Eternauta II*).

Plano americano (*El Eternauta II*).

El comentario grupal acerca de estos aspectos de una historieta puntual puede implicar relecturas en las que los alumnos se detengan en el análisis del uso de esos recursos.

A partir de la lectura de historietas, se puede proponer la escritura de cuentos breves, que narren la historia que leyeron. O a la inversa, seleccionar cuentos que puedan ser transformados en historietas. Cualquiera de estas dos propuestas requiere considerar aspectos y procedimientos propios de cada uno de los géne-

ros. Así, **la escritura de un cuento a partir de una historieta** precisará el empleo de descripciones, tanto de personajes como de escenarios, que el género de partida resuelve a través de las imágenes. La elección de un narrador, que en muchos guiones queda a cargo del protagonista o de algún personaje, es también un aspecto a decidir. Por último, la secuencia de viñetas debe traducirse en una narración en la que las palabras establecerán las relaciones temporales entre los acontecimientos.

A la inversa, la **transformación de un cuento en una historieta** implica leer el relato teniendo en cuenta la adaptación que se solicita. Es necesario seleccionar fragmentos de la historia que serán presentados a través de las imágenes, mientras que otros lo serán a través de las palabras. ¿Qué hechos relatados pueden sintetizarse en una viñeta? ¿Cuántas viñetas puede precisar una secuencia narrativa? ¿Qué fragmentos del cuento pueden pronunciar los personajes a través de los globos? ¿Cómo reducir esos parlamentos que, por lo general, suelen ser breves? ¿Qué información conviene que el narrador brinde en los cartuchos? Este trabajo puede convocar también al docente de Plástica, quien se sumará para guiarlos en el diseño de los personajes y las situaciones.

Algunas historietas sugeridas para trabajar con los alumnos son:

Héctor Oesterheld y Solano López, *El Eternauta* (hay varias ediciones).

Héctor Oesterheld y Alberto Breccia (1997), *Sherlock Time*, Colihue, Serie del Aventurador, Buenos Aires.

Hugo Pratt (2004), *Corto Maltés*, Biblioteca Clarín de la Historieta, núm. 2, Buenos Aires.

Las propuestas presentadas hasta aquí, en relación con la lectura de novelas de aventuras, obras de teatro, historietas y la escritura de cuentos, tienen como propósito que los chicos y las chicas continúen su formación como lectores desarrollando estrategias de lectura y de escritura de textos ficcionales y profundizando algunos saberes vinculados con la narrativa. Se trata, como sabemos, de un camino que ya se ha abierto en los años anteriores y que continuará recorriéndose a lo largo de Tercer Ciclo. A través de consignas que incentiven el juego y la creatividad, es posible el trabajo sostenido con los saberes propios del área, al mismo tiempo que compartir el disfrute y el goce que propicia la literatura.

La Literatura, tal como se ha dicho al inicio, tiene un lugar privilegiado en el área, en la medida en que supone un acercamiento a las formas artísticas y explora, como ningún otro discurso, nuestro objeto de estudio en esta disciplina: la Lengua.

nap

El reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad y están presentes en la literatura y en los medios de comunicación.

La reflexión a través de la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos leídos y producidos en el año, lo que supone reconocer y emplear:
• formas de organización textual y propósitos de los textos;
• el párrafo como una unidad del texto;
• la oración como una unidad que tiene estructura interna;
• las diferencias entre la oración bimembre y la oración unimembre;
• sujeto expreso y sujeto tácito, y su uso según las circunstancias, para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo (por ej., omitir el sujeto para mantener la intriga acerca de quién es el personaje del cual se habla);
• algunos procedimientos de reformulación oracional: eliminación de elementos, expansión (por ej., del predicado por medio de circunstanciales), desplazamiento (por ej., del verbo al comienzo de la oración) y reemplazo de unidades (por ej., un o.d. o un o.i. por el pronombre correspondiente) en función de las variaciones de sentido que estos procedimientos provocan (por ej., focalizar una información) y de las exigencias de la cohesión textual (por ej., evitar repeticiones);
• sustantivos, adjetivos, artículos, verbos, adverbios y pronombres personales en caso nominativo. Algunas variaciones morfológicas principales tales como género, número, tiempo, modos (indicativo e imperativo) y persona, y las relaciones de algunos de estos cambios con la funcionalidad del texto;
• los tiempos verbales propios de la narración –pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto para dar cuenta de los hechos del relato; pretérito pluscuamperfecto para narrar los hechos anteriores al tiempo del relato; presente y pretérito imperfecto para presentar el marco o describir personajes u objetos, y presente para el diálogo– y los conectores temporales y causales relacionados usualmente con los distintos tiempos verbales;
• la estructura de las definiciones (verbo *ser* + construcción nominal) y los modos de expresar comparaciones;
• el presente para marcar la atemporalidad y los adjetivos descriptivos para caracterizar los objetos presentados en los textos expositivos;
• pronombres personales y posesivos como elementos de cohesión textual;
• relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión;
• familias de palabras (morfología derivativa: sufijación, prefijación y composición) para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra y/o para la ampliación del vocabulario (por ejemplo, el afijo “geo” en los textos de estudio).

El conocimiento de reglas de acentuación, uso de letras y puntuación, y de la ortografía correspondiente al vocabulario de uso lo que supone reconocer y emplear:[1]
• tilde diacrítica (por ej., *mi/mí, de/dé, si/sí*, entre otros);
• tildación de los adverbios terminados en “mente”;
• algunas reglas ortográficas básicas, por ejemplo, las referidas a los afijos vinculados con el vocabulario especializado: *hiper-, hipo-, hidro-, geo-, hema-, -logía*, entre otros;
• algunos homófonos, (por ej. *hecho/echo, raya/rallar, halla/ haya*, entre otros);
• signos de puntuación: coma para la aclaración y para la aposición;
• palabras de alta frecuencia de uso (por ej. las correspondientes al vocabulario especializado de las áreas curriculares, tales como *ciudadanía, fotosíntesis, descripción, tecnología*);
• mayúscula en tratamientos abreviados (por ej., *Dr./Sr.*) y en abreviaturas.

[1] El hecho de señalar en este Eje las nociones y reglas que deberán abordarse específicamente en cada año no significa que no deban recuperarse las trabajadas en años anteriores, en situaciones de comprensión y producción de textos.

Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

La lengua forma parte de nuestra vida cotidiana de una manera tan íntima que ingenuamente la consideramos como un objeto transparente del que podemos dar cuenta mediante el sentido común. Como hablantes nativos de una lengua, sabemos emplearla: conocemos las reglas que permiten formar palabras y oraciones, contamos con un léxico más o menos amplio, nos suenan mejor o peor las emisiones producidas por otros o por nosotros mismos y reconocemos las condiciones de la situación o del contexto lingüístico en que una cierta emisión es adecuada. Ese vasto conocimiento intuitivo, de naturaleza operativa es un saber hacer.
Para la función profesional de la enseñanza de la lengua no basta. Cualquiera sea el nivel en el que el docente se desempeñe, además de saber hacer, se requiere también un conocimiento –ya no intuitivo, sino consciente y fundamentado– de cómo funciona el sistema de la lengua, de qué factores intervienen en la construcción del significado de una oración y de cómo intervenir para que el aprendizaje sea más efectivo.

Ángela Di Tullio, "Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática".[2]

Los saberes que se ponen en juego

Como se ha señalado en el apartado "Enseñar Lengua en el Segundo Ciclo", el Eje "Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos" involucra un conjunto de saberes que tienen como rasgo común el hecho de poner el lenguaje (los sonidos, las palabras, las oraciones, los textos, la situación de comunicación, etc.) en el lugar de objeto de conocimiento y reflexión. Esto significa que, si bien en la

[2] Las citas completas de todos los textos mencionados en este Eje se encuentran en la "Bibliografía", al final de este *Cuaderno*.

enseñanza de la Lengua hay muchos momentos en los que los chicos escriben, leen, conversan, esto es, realizan prácticas de lectura, escritura y oralidad sin detenerse necesariamente en aspectos puntuales del lenguaje, hay otros en los que la lengua y los textos se convierten en el foco de atención y de sistematización, es decir, momentos en los que se realizan actividades metalingüísticas.

Los chicos hacen esta reflexión explorando textos, manipulando párrafos y oraciones, analizando y resolviendo situaciones de escritura, de interpretación, formulando preguntas y buscando respuestas acerca de los sentidos y las normas. Se trata de un "hacer" sobre la lengua para conocer sus posibilidades y restricciones y ser capaces de hablar sobre ella –como lo hacen con tantos otros temas– e ir progresivamente incorporando el vocabulario específico, al que se llega después de haber elaborado definiciones propias, construidas colectivamente con la ayuda del docente. De este modo, van construyendo saberes que resultarán fundamentales en esta etapa de su escolaridad y también al momento de afrontar los desafíos que implica el aprendizaje de la lengua en el Tercer Ciclo.

Buena parte de la reflexión metalingüística se relaciona con el aprendizaje de cuestiones acerca de la gramática, de la normativa y de los textos, que profundizan las posibilidades de leer y escribir mejor. Como se ve en las propuestas presentes en los distintos ejes de este *Cuaderno*, la reflexión sobre la lengua y los textos incide en la comprensión y producción de textos orales y escritos: ayuda a tomar decisiones durante la escritura y la revisión de textos, por ejemplo, a pensar y usar maneras alternativas y "nuevas" de decir lo mismo, a utilizar algunas estrategias de lectura. Pero, además de apropiarse de estos saberes, los chicos tienen que aprender a apelar a ellos en distintas situaciones. Por ejemplo, es importante que puedan formular que "el pretérito pluscuamperfecto sirve para dar cuenta de hechos anteriores al tiempo de los hechos centrales del relato". Pero esta es una frase vacía si no utilizan un abanico de tiempos verbales al escribir narraciones o si, frente a la lectura de narraciones en que hay retrocesos temporales, no advierten esos "saltos en el tiempo"; en otras palabras, si ese saber sobre el lenguaje se reduce a una fórmula memorística y sin sentido, desligada de los usos concretos.

Al mismo tiempo, algunas cuestiones de la reflexión metalingüística tienen el propósito de que los niños se inicien en la realización de una serie de operaciones como clasificar, comparar, buscar ejemplos y contraejemplos, identificar rasgos comunes, que son todas acciones propias de la indagación sobre el lenguaje.

Propuestas para la enseñanza

Es usual que la reflexión sobre algún aspecto en particular surja ocasionalmente en el marco de experiencias de lectura, de escritura o en interacciones orales, por ejemplo: cuando se discute cómo se escribe una palabra apelando a su morfología, se deduce el significado de otra a partir de su prefijo, se conversa acerca de cuál es la mejor manera de ordenar las partes de una oración en función de lo que se quiere decir o se descubren en un texto diferentes maneras de decir lo mismo.

Pero más allá de las situaciones en las que la reflexión sobre la lengua ingresa al aula de manera "ocasional", resulta necesario desarrollar momentos de trabajo en los que se focaliza la atención en determinados contenidos específicos de la lengua, de manera que los chicos amplíen su conocimiento y desarrollen su reflexión sobre las unidades que la componen y las reglas que rigen su funcionamiento. Estos momentos requieren que el docente planifique actividades puntuales y seleccione disparadores que produzcan un cierto extrañamiento, un interés por conocer y profundizar, por elaborar hipótesis y ensayar resoluciones.

Con la orientación del docente y la interacción con sus pares se busca que los chicos piensen sobre la lengua y que, desde lo que ya saben y también de su conocimiento intuitivo sobre el lenguaje como puntos de partida, continúen paulatinamente construyendo un saber consciente y reflexivo.

Cuando los alumnos se apropian de ciertos saberes sobre alguna unidad de la lengua (sonidos/grafías, morfemas, palabras, oraciones, textos), ese conocimiento les resulta útil para aprender sobre otras unidades y sus usos, porque todas están relacionadas y no funcionan aisladamente. Por esta interrelación propia del sistema de la lengua, hay distintos caminos para aproximarse a un determinado tema o problema: el punto de partida es, en algunas ocasiones, el texto; en otras, es el párrafo, la oración o las palabras.

Pongamos, por ejemplo, las tareas de indagación de los constituyentes oracionales. A veces, el docente propone la reflexión a partir de oraciones interesantes para pensar en todas las posibilidades de reordenamiento de los "grandes constituyentes" de la oración, y se conversa acerca de las diferentes focalizaciones que permiten los distintos modos de ordenamiento. En otras ocasiones, en el marco de situaciones de revisión de textos, estas reflexiones sobre las oraciones permitirán repensar las mejores formas de ordenar los constituyentes de una o varias oraciones en un texto; pero también es cierto que los chicos aguzan su mirada sobre las oraciones en términos más analíticos luego de haber participado en diversas situaciones de reformulación de textos. También es posible partir de un texto que se lee y que evidencia algún juego sintáctico específico, por

ejemplo, relativo al orden de los constituyentes, traer a colación cómo la elección presente en el texto supone justamente una decisión clara que orienta hacia determinada interpretación.

Lo mismo sucede cuando se trabaja acerca de los tiempos verbales en algunos textos. Pongamos por caso las narraciones: en un momento pueden abordar una narración en el que observan la presencia de un núcleo narrativo que implica retrospección respecto de la línea temporal básica (por medio del pretérito pluscuamperfecto); en otro momento pueden trabajar con el verbo como clase de palabra, estableciendo las distintas formas del pasado y sus implicancias en la construcción de relatos.

En las siguientes propuestas se intenta mostrar estos **caminos alternativos para indagar la lengua y los textos**. Y como ya se ha dicho, dado que todos los elementos de la lengua se encuentran interrelacionados, la organización de las propuestas no sigue uno a uno los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para este Eje, sino que unos se encuentran imbricados en los otros.

A lo largo de toda su escolaridad, los niños tienen contacto con distintas clases de texto a través de situaciones de lectura y escritura. También hay momentos en que la focalización de algunos aspectos colabora en la toma de conciencia sobre los textos, que potencia no solo la comprensión e interpretación, sino fundamentalmente las posibilidades alternativas para la producción de textos orales y escritos. En 6° año/grado es momento de sistematizar algunos de estos aspectos, ya que esto les permite asumir mejor los desafíos del Tercer Ciclo. Dado que la narración y la exposición constituyen los dos grandes tipos textuales del Segundo Ciclo, sobre cuyos aspectos se han presentado propuestas en los *Cuadernos para el aula: Lengua 4* y *Lengua 5*, a continuación se presentan algunas temáticas relativas propias de este año/grado escolar.

Los vericuetos de la narración

La narración es la forma básica que los seres humanos tenemos para pensar nuestras propias experiencias y las de otros; por otra parte, tal es su importancia que en el terreno académico ocupa un lugar central en los estudios de carácter literario y también lingüístico.

En palabras de Jonathan Culler: "Existe un impulso fundamental en el ser humano de escuchar y contar historias. Los niños desarrollan muy pronto lo que podría llamarse 'competencia narrativa': exigen historias y saben cuándo los mayores hacen trampa y paran antes del final".[3]

[3] Jonathan Culler, *Breve introducción a la teoría literaria*, Barcelona, Crítica, 2004.

Sabemos fehacientemente que al ingresar a 6° año/grado los chicos ya han desarrollado de manera potente su competencia narrativa. Sin embargo, en tanto tipo de texto que admite diversas complejidades, las narraciones siguen ocupando el centro de la escena en el área incluso hasta el nivel medio. Por otra parte, la narración es tratada a lo largo de todos los ejes del área.

En lo que a la reflexión se refiere, se trata entonces de "ponerles palabras" a sus intuiciones al leer o escuchar narraciones y también de ajustar ciertas cuestiones de normativa para la producción de textos narrativos.

Las voces: un tema a revisar

En toda narración, cualquiera sea su tipo, hay alguien que habla, esto es, un **narrador**. En algunas, este narrador es ficticio (por ejemplo, en los cuentos) y en otras es un sujeto que avala con su firma la realidad de lo relatado (en las crónicas, por ejemplo, o para ir al extremo, en una declaración judicial). Claro que siempre ese narrador es una construcción. Al contar una historia, siempre se asume un rol. Incluso aunque el narrador sea omnisciente, trata a sus "criaturas" (personajes o personas) de determinada manera y asume, entonces, una perspectiva acerca de ellas.

Es interesante, por tanto, indagar con los chicos textos que presenten **distintos tipos de narradores**, y especialmente trabajar textos que ponen en tensión la pregunta *¿Quién cuenta la historia*?, que a su vez lleva a la cuestión acerca de *¿Cómo sería este relato si lo contara otro narrador?* Esta pregunta no supone simplemente un cambio de persona gramatical, sino sobre todo tener en cuenta que un cambio de narrador implica otra perspectiva sobre los hechos relatados.

En ocasiones, es pertinente también preguntarse *¿A quién se le cuenta la historia?* Si bien muchas narraciones suponen un oyente o lector que solo está implícito, lo cierto es que en otros textos esos **destinatarios (narratarios)** pueden estar identificados explícitamente. Reflexionar con los alumnos acerca del narratario, entonces, supone tener en cuenta que en los textos hay elecciones respecto del contenido y las formas de decir en función de los destinatarios.

La reflexión sobre el narrador y en algunos casos sobre el narratario no se limita a situaciones de lectura: al escribir relatos o contarlos, es sumamente importante volver permanentemente sobre este tema y presentarlo con claridad en diversas consignas como un problema a ser resuelto. En otras palabras, es importante restringir elecciones (por ejemplo, indicarles en la consigna quién es el narrador) o bien solicitarles que escojan el narrador antes de lanzarse a idear el texto.

En términos de este Eje, esto supone ser coherentes con las elecciones gramaticales respecto de las personas a utilizar (primera o tercera, o incluso segunda) y también con la perspectiva que se asume (para volver sobre el caso judicial, si la historia la cuentan distintos testigos, algunos a favor y otros en contra de un determinado acusado).

Ahora bien, en las narraciones, además, suelen presentarse las voces de algunos o todos los personajes. En *Cuadernos para el aula: Lengua 4*, el problema de la normativa respecto de las voces de los personajes ha sido tratado con exhaustividad, así como la reflexión acerca de los usos del lenguaje esperados para los personajes (un niño hablará de una manera diferente de la de un adulto, un personaje fanfarrón utilizará maneras de referirse a sí mismo diferentes de las que usará otro menos pretencioso, etc.). De todos modos, en 6° año/grado es importante repasar estas cuestiones, ya que suponen una profunda reflexión acerca del lenguaje, que es de esperar que los chicos continúen desarrollando. En el Eje "Literatura" se presentan diversas propuestas que atienden a estos aspectos.

El tiempo

Una narración siempre supone un transcurrir temporal que es relatado, a su vez, desde un punto en el tiempo. Así, es pertinente deslindar en las narraciones dos cuestiones fundamentales respecto del tiempo: una, relativa a **la organización temporal de los acontecimientos**, y otra, que atiende a **la relación entre el tiempo de los hechos narrados y el presente en que se cuenta**.

La organización temporal y causal

Con respecto a la organización temporal, muchas narraciones suelen seguir en su relato el orden de los acontecimientos. Otras, en cambio, incluyen **anticipaciones y retrospecciones**. Es pertinente, entonces, focalizar en 6° año/grado el trabajo con aquellos textos cuyo **relato no sigue el orden temporal de la historia relatada**; esto implica desde la comprensión preguntarse por la sucesión de acontecimientos (esto es, por **recuperar la historia en su orden temporal** y, fundamentalmente, **recuperar la causalidad**, en la medida en que en la narración las causas y las consecuencias se relacionan con el tiempo) y, desde un punto de vista reflexivo, atender a los procedimientos específicos que permiten su alteración. En otras palabras, se trata de atender a las preguntas: *¿Qué ocurrió y en qué orden?* y *¿Cómo nos damos cuenta de que ese fue el orden en que ocurrieron los hechos?* Veamos un ejemplo.

Antes de ocuparse de las cuestiones de fondo, el Congreso tuvo que nombrar a un nuevo Director Supremo: después de la renuncia de Alvear se había hecho cargo del gobierno Álvarez Thomas pero sólo en forma provisoria; era fundamental nombrar un representante con el que todas las provincias estuvieran de acuerdo.
Ya ahí empezó a notarse la puja entre Buenos Aires y el Interior. El candidato de las provincias era un salteño, el coronel Moldes, y el de los porteños era Juan Martín de Pueyrredón.
Esta vez no les resultó fácil a los porteños imponer su candidato. Pueyrredón fue nombrado Director Supremo de las Provincias Unidas del Río de la Plata por muy pocos votos.
Una vez superado este tema tan urgente, los congresistas se ocuparon de la cuestión fundamental: la declaración de la independencia. Ahora que Fernando VII estaba de vuelta en el trono y mandaba un ejército contra el Río de la Plata, era ridículo seguir sosteniendo, como excusa, que se gobernaba en su nombre.

G. Montes y otros, Los tiempos de San Martín, *Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1989 (fragmento).*

En el primer párrafo se mencionan algunos hechos que sucedieron antes de que el Congreso declarara la independencia. En principio, es importante llevar a los chicos a señalar cuáles son los hechos mencionados, teniendo en cuenta que estos no solo se mencionan por medio de verbos conjugados. A partir de la identificación de estos hechos, resulta posible trazar una pequeña línea temporal para ubicarlos temporalmente, para lo cual ayudarán los tiempos verbales (el pluscuamperfecto, que indica pasado del pasado) y los conectores temporales (***antes*** y ***después***). A esta línea (que solo representa los hechos presentes en el primer párrafo) se pueden agregar los otros presentes en los párrafos siguientes.

Alvear renuncia.

Álvarez Thomas se hace cargo del gobierno.

Por otra parte, y en función de las tareas de resumen, resulta interesante proponer la **reescritura del texto**, atendiendo a que ese resumen siga el orden temporal. Para esto, a su vez, se les puede proponer utilizar una serie de conectores (por ejemplo: *así que, por lo tanto, pues, de esa manera, entonces*), que suponen recuperar la causalidad de las acciones.

Llegar al orden de los acontecimientos, entonces, supone en este caso una profunda reflexión acerca de los procedimientos que se utilizan en el texto para presentarlo de manera alterada. De la misma manera, se puede seguir trabajando el resto del texto. Por supuesto, un trabajo semejante solo es necesario con algunos textos, en función de su complejidad (solo los textos más "difíciles" requieren ser trabajados de esta manera) y del tipo de comprensión que sea necesario para abordar el tema que ocupa el centro de los propósitos de enseñanza.

El aquí y ahora del narrador

Toda narración supone una voz que relata en algún momento. En ocasiones, ese relato es vivido por el lector como anterior al tiempo de lectura (incluso cuando la historia está fechada de manera ficticia en el futuro). En otras ocasiones, el relato parece coincidir con el desarrollo de los sucesos, lo que nos hace verlos como "en marcha" (por ejemplo, en las novelas epistolares, la sucesión de cartas nos hace percibir los hechos que leemos como muy cercanos a su ocurrencia y, al mismo tiempo, participamos de la ficción de que los personajes no saben qué sucederá "luego"). También, por supuesto, es posible narrar los hechos en tiempo presente, para generar el mismo efecto, y encontramos ese tiempo verbal en textos históricos, en los que el **uso del presente** es una convención denominada "**presente histórico**".

Por otra parte, es interesante reflexionar, en algunos textos, acerca de la **distancia temporal entre lo narrado y el presente de la narración**. Pongamos por caso el inicio de la novela *La isla del tesoro*, de Stevenson, trabajada en el Eje "Literatura" de este *Cuaderno*. Tengamos en cuenta que esa distancia temporal es más claramente apreciable en el caso de los narradores en primera persona. Veamos el inicio de la novela, en que se ve con claridad cómo el narrador marca la distancia temporal entre el "presente" de la escritura y los hechos relatados, distancia que se puede evaluar con mayor claridad al concluir la lectura de la obra.

El Squire Trelawney, el doctor Livesey y los demás señores me han encargado de poner por escrito todo lo referente a la «Isla del Tesoro», de punta a cabo, sin dejar otra cosa en el tintero que la posición de la isla, y esto porque aún quedan allí riquezas que no han sido recogidas. Tomo, pues, la pluma en el año de gracia de 17... y ***retrocedo hasta el tiempo en que*** *mi padre era el dueño de la posada del «Almirante Benbow», y en que el viejo navegante, de moreno y curtido rostro, cruzado por un sablazo, se acomodó como huésped bajo nuestro techo.*

Lo recuerdo, como si hubiera sido ayer, tal como llegó, con torpe andadura, a la puerta del albergue, y tras él, siguiéndole en una carretilla, un cofre de marinero. Era un hombrazo alto, recio, pesado, de color de nuez; la coleta embreada le caía sobre los hombros de la casaca azul, cubierta de manchas; tenía las manos agrietadas y llenas de cicatrices, con las uñas negras y rotas; y la cuchillada, que cruzaba una de sus mejillas había dejado un costurón lívido, de sucia blancura. Paréceme que le estoy viendo mirar en torno de la ensenada, silbando entre dientes, y después tararear aquella antigua canción marinera, que cantaba luego tan a menudo.

Robert L. Stevenson, La isla del tesoro, *Buenos Aires, Santillana, 2001 (fragmento).*

Explorando las oraciones

En 6° año/grado los chicos van "afinando" progresivamente la posibilidad de tomar conciencia acerca de los distintos **constituyentes de la oración**. Este avance se potencia si desde el aula se les proporcionan experiencias en las que "entren" en la "cocina" de la lengua para trabajar con las oraciones y operar sobre ellas a través de distintos procedimientos (**suprimir**, **desplazar**, **ampliar**, **sustituir**) en búsqueda de respuestas y alternativas. Estas operaciones son parte de las **estrategias de reformulación** –"decir lo mismo de otra manera"– porque toman como punto de partida una oración sobre la que se deben producir algunos cambios para obtener otra versión. De este modo, los chicos van elaborando y poniendo a prueba sus hipótesis, descubren ciertas pruebas para identificar algunos componentes de la oración y, fundamentalmente, aprenden a concebir la lengua como un campo de conocimiento que se explora por medio de determinados procedimientos específicos.

En este apartado, la reformulación se utiliza exclusivamente en el abordaje de la oración, pero es un procedimiento que puede operar a nivel de las palabras, los párrafos o los textos. Por ejemplo, sustituir palabras por sinónimos a fin de evitar repeticiones innecesarias, insertar párrafos descriptivos en un texto narrativo, convertir un texto que solicita algo en un texto directivo, etcétera.

El verbo, un director de orquesta

Habitualmente, los hablantes de una lengua tendemos a considerar que las oraciones son, simplemente, "conjuntos de palabras"; sin embargo, las palabras en las oraciones no se encuentran "sueltas", sino formando bloques, a los que se denomina **constituyentes oracionales** o, en términos más comprensibles para los chicos, "grandes partes" de la oración.

Ahora bien, dentro de las oraciones, los **verbos** son centrales. ¿Por qué? Porque el verbo "dice" dos cosas. Por un lado, nos indica desde el punto de vista del significado qué necesita para formar una oración (en términos gramaticales: **argumentos oracionales**). Pongamos por ejemplo el verbo *dar*: nuestra intuición lingüística nos dice que, para formar una oración completa con ese verbo, necesitamos que *alguien* le dé *algo* a *alguien*; y que, si falta alguna de esas tres partes, o bien la oración está mal formada, o bien quienes la leen o escuchan deben recuperar esos datos del contexto en que aparece dicha oración.

Además, el verbo siempre proporciona **información sobre la persona y el número del sujeto**, incluso cuando este se encuentra tácito. Precisamente, la **desinencia** es la parte del verbo que presenta ese dato: en una oración como *Salieron apurados del cine*, la terminación *-eron* indica que el sujeto corresponde a una tercera persona del plural.[4]

En síntesis, el verbo es el "jefe" o "director de orquesta" o "el que pone las reglas del juego" de la oración, porque en torno de él se organiza su estructura interna, tanto desde el punto de vista semántico (los argumentos) como morfosintáctico (la concordancia con el sujeto). Resulta interesante, entonces, dedicarle un buen tiempo a esta clase de palabra, para indagar ambas cuestiones. El itinerario de actividades específicas que se presentan a continuación, entonces, atiende en primer lugar a los requerimientos semánticos del verbo; luego, a la identificación por medio de distintas estrategias de reformulación de los distintos constituyentes oracionales y, finalmente, al problema de la concordancia entre el verbo y el sujeto oracional.

Los participantes que el verbo necesita

Para poder hablar de nuestra intuición lingüística (es decir, de aquello que sabemos sobre el lenguaje, de manera más o menos inconsciente), resulta interesante concentrar la mirada en oraciones, palabras o textos que la transgreden. Esto es lo que hacen los gramáticos cuando manipulan las oraciones para encontrarse con algunas que consideran agramaticales y, a partir de ese hallazgo de oraciones "mal formadas", formulan las reglas ocultas que utilizamos para producir oraciones bien formadas. Para el aula, entonces, se puede partir de preguntas como las siguientes.

- *¿Por qué habitualmente no decimos "Él llueve"?*
- *¿Qué le falta a la oración "Matías puso en el estante"?*
- *¿Es lo mismo decir "Juan escribe" que "Juan escribe una carta"? ¿Entendemos en los dos casos que Juan es escritor?*

[4] Especialmente interesante en este sentido es la propuesta de Emilio Alarcos Llorach, quien señala que toda oración tiene sujeto; la desinencia verbal, que indica el número y la persona, indica lo que él denomina "sujeto gramatical". Lo que en nuestras escuelas se denomina "sujeto expreso", él lo llama "sujeto léxico". Es decir, este gramático propone que en los análisis se señale siempre el sujeto gramatical y, en caso de que aparezca, el sujeto léxico. No abundamos en su propuesta pues en verdad no ha circulado con amplitud en nuestro sistema educativo; pero recomendamos a todos los docentes interesados leer su *Gramática de la lengua española*.

- *¿Por qué nos suena mal "La nota depende"?*
- *Si escuchamos detrás de una puerta que alguien dice "María se arrepintió", ¿qué es lo que nos falta saber?*

Estas preguntas llevan a los chicos, en todos los casos, a reconstruir la estructura argumental de los verbos en cuestión: *llueve* no requiere un quién; *poner* necesita que alguien ponga algo en un lugar; el verbo *escribir* supone que hay algo que se escribe, pero si no decimos lo que se escribe, entonces normalmente suponemos que se trata de un escritor que escribe libros; los verbos *depender* y *arrepentirse* van seguidos por un constituyente que comienza con la preposición *de*.

A partir de esta toma de conciencia de que los verbos, para formar oraciones, necesitan ciertos constituyentes, pueden indagarse muchos otros, tarea que puede graficarse en algún cuadro como el siguiente, extraído del libro *El estante de las palabras*, de Hugo Carrara.

VERBO - JUEGO	Participantes que se requieren
abrir	Una persona (QUIÉN abre) Un objeto (QUÉ abre)
pintar	Una persona (QUIÉN pinta) Un objeto (QUÉ pinta)
poner	Una persona (QUIÉN pone) Un objeto (QUÉ pone) Un lugar (DÓNDE pone) (Sin un lugar, no nos podemos imaginar la situación)
recordar	Una persona (QUIÉN recuerda) Un objeto (QUÉ recuerda)

Hugo Carrara, El estante de las palabras*, Santa Fe, Sol es Ediciones, 2005.*

Con seguridad... es un verbo

Incluir una palabra como perteneciente a la clase verbo es un punto de partida ineludible para las tareas de revisión de textos escritos, ya que uno de los focos de 6° año/grado para la escritura es la correlación verbal en las narraciones.

Habitualmente, los chicos de 6° año/grado identifican rápidamente los verbos cuando los encuentran en su forma de infinitivo (para lo cual están usando criterios morfológicos); también, seguramente, reconocen a esta altura los verbos de acción y otros que hayan trabajado en años anteriores, o que su intuición lingüística no deje margen a dudas. Pero también es cierto que a veces tienen dudas y que vemos que incluyen en la categoría de verbos a sustantivos o adjetivos derivados de verbos, sobre todo cuando se trabaja con palabras aisladas y con verbos flexionados (es decir, no en infinitivo).

En verdad, lo importante es que puedan advertir que todos los **verbos** (sea cual sea su significado, desde verbos de acción como *caminar* hasta verbos más elípticos para ellos como *haber* e incluso *ser* en sus formas conjugadas) **flexionan en número**, **persona**, **tiempo y modo**.

Para reflexionar sobre qué es un verbo y revisar un poco lo que ya saben, el docente les puede proponer que lean un mensaje escrito en un idioma desconocido que hay que traducir. Para ello tendrán que ubicar dónde está el verbo en las oraciones y buscar equivalencias entre las palabras desconocidas y las que podrían proponer para que la oración tenga sentido, por ejemplo:

En el clanudo el tincludo sopapeaba imperadamente. La clueta le espeló un chinzón.
En el jardín el perro ladraba furiosamente. La dueña le tiró un hueso.
En el parque el niño lloraba desesperadamente. La madre le puso un chupete.

Con el docente pondrán en común las producciones y se podrá conversar sobre cómo se dieron cuenta de cuáles eran los verbos o de qué información podían poner en cada parte de la oración. Es posible que en este intercambio surjan como índices para el reconocimiento algunas cuestiones morfológicas como la **desinencia verbal** (*sopape**aba**-espel**ó***) o del adverbio (*imperada**mente***). También pueden surgir aspectos sintácticos como la presencia de una preposición que da ingreso a una cierta información (***en** el clanudo*) o la concordancia de número y persona entre el verbo y el núcleo del sujeto. Pueden aparecer criterios semánticos si confrontan qué construcciones usaron para reemplazar *en el clanudo* o *imperadamente* y analizan si se trata de datos sobre lugar, sobre modo o tiempo. Lo importante es generar estos intercambios entre los chicos para ayudarlos a pensar y a hablar sobre la función del **verbo como la palabra que determina las construcciones requeridas en la oración y organiza su estructura**.

Las oraciones “por dentro”

Se sabe que las oraciones poseen diversos constituyentes que se organizan alrededor del verbo, que, como dijimos, es el “director de orquesta”. A continuación, presentamos algunas propuestas para el trabajo sobre los constituyentes oracionales, en términos de **actividades de reformulación**.

Desplazar constituyentes

Una forma de ayudarlos a descubrir los constituyentes es proponerles que hagan cambios en oraciones, modificando el orden de las palabras, con la condición de que las oraciones resultantes estén bien formadas (que "les suenen bien"). Por ejemplo, el docente escribe una oración en el pizarrón (idealmente, relacionada temáticamente con los textos que se están leyendo en clase) y les solicita que la reescriban pero a partir de ciertos comienzos:

Tom y Huck, los dos grandes amigos, navegaban por el río.

Los dos grandes amigos.....
Navegaban.....
Amigos.....
Por el río.....
El río.....

Aquí puede suscitarse la discusión acerca de cuáles comienzos son posibles y cuáles no (en este caso, el tercero y el quinto) y que los chicos fundamenten sus elecciones. Con la orientación del docente podrán determinar cuántos constituyentes tiene esta oración (dos en este caso: los agentes y el lugar, puesto que si bien es posible alterar el orden de "Tom y Huck, los dos grandes amigos" y llegar a "los dos grandes amigos, Tom y Huck", no es posible separarlos incluyendo otros constituyentes entre estos dos, es decir: Tom y Huck, navegaban, los dos grandes amigos, por el río) y darse cuenta de que desplazar las "partes" que hay en una oración puede servir para comprobar si realmente se trata de un constituyente o no.

A este tipo de tareas se les pueden sumar otras, más habituales, que consisten en identificar cuántas partes se pueden reconocer en cada una de ellas:

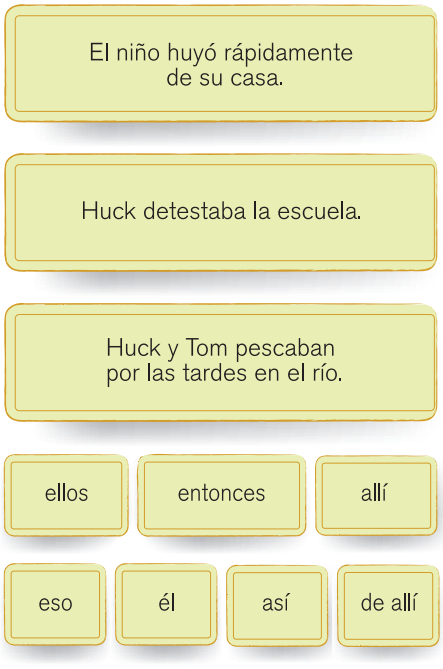
La tarde de enero caía lentamente.
Tom paseaba con su amigo Huck.
Navegaban en una canoa de madera.

Las dudas se pueden despejar si junto al docente "mueven" esas partes para darse cuenta de si, efectivamente, se trata de constituyentes de la oración o no. Además, se abre un buen espacio de discusión acerca de cómo se forman estos constituyentes: a veces con una sola palabra (como en *lentamente*) o con varias (*con su amigo Huck*). También se puede conversar acerca de que expresiones semejantes (*de enero/de madera*) en algunas ocasiones son constituyentes oracionales y en otros forman parte de constituyentes mayores.

Sustituir constituyentes

La pregunta acerca de si un conjunto de palabras forma parte de un constituyente se puede indagar de otras maneras. Una de ellas es sustituirlos por elementos más pequeños (palabras). Así, el docente puede distribuir tarjetas en las que hay oraciones y otras en las que hay palabras (figuran ordenadas):

La consigna es que los chicos lean y traten de sustituir las "partes" que distingan en la oración con alguna de las palabras que están en las tarjetas.



EL NINO HUYO RAPIDAMENTE DE SU CASA.

ÉL HUYO ASI DE ALLI

Se trata de que los chicos jueguen con las posibilidades de sustitución de los constituyentes de la oración. En esta búsqueda, el docente interviene permanentemente brindando apoyos *(¿Por qué palabras podríamos reemplazar "Huck" y "Tom"? ¿"Por las tardes"es un dato de lugar o de tiempo? ¿Por qué palabra nos conviene reemplazarlo?)*; promoviendo la reflexión *(¿Cuántas "partes" habrá en esta oración? ¿Cómo se dieron cuenta?)* e invitándolos a "meter las manos en la masa" *(¿Se animan a elaborar una nueva, sustituyendo "él", "así" y "allí" por otras palabras?).*

Claro que también resulta interesantísimo y sumamente productivo para la escritura partir de esta última cuestión, es decir, proponer oraciones en las que aparece un verbo y estas palabras (pronombres personales, demostrativos o posesivos, y adverbios pronominales) para sustituirlos por constituyentes de otro tipo. Por ejemplo: *¿Cuántas oraciones se les ocurren a partir de las siguientes oraciones?*

Ellos los tienen allí.
Entonces, ella dio le eso a él allí.
Él lo hizo entonces para eso.

Agregando datos importantes

En el diario se publicaron los actos de inauguración del club "Salud y entretenimiento", pero como no revisaron bien la versión impresa, le faltan algunos datos importantes para que quienes quieran participar del evento efectivamente puedan asistir. Los chicos tienen que leer el artículo y agregar la información que les parezca necesaria para los lectores y que no se puede obviar.

Domingo, 2

CULTURA Salud y entretenimientos

GRAN INAUGURACIÓN DE UN CLUB BARRIAL

Se llama "Salud y entretenimiento" y se encuentra en el Barrio Gaona.

Este fin de semana los vecinos del Barrio Gaona podrán disfrutar de las actividades organizadas para la inauguración del Club deportivo "*Salud y entretenimiento*". Esta institución ha sido creada merced al esfuerzo del Centro Vecinal y de la municipalidad del lugar.

Un extenso programa de acciones destinada a niños y adultos se llevará a cabo para deleite de quienes desean participar de estas actividades. Así los pequeños podrán asistir a un concurso de manchas y una tarde de juegos de mesa.

Por su parte, los adolescentes disponen de variadas actividades como una carrera de atletismo y una carrera de bicicletas. Finalmente, para los adultos se propone un partido de fútbol y un campeonato de sapo.

El broche de oro de la inauguración será una cena el último día. Se invita a todos los interesados a inscribirse y participar de las actividades para apoyar a la nueva institución de esta populosa barriada. ■

Para completar los datos faltantes, pueden fijarse en un programa del evento:

CLUB SALUD & ENTRETENIMIENTO

PROGRAMA DE ACTIVIDADES

→ DOMINGO 02/06

10.00 hs. • CARRERA DE BICICLETAS
Velódromo del Barrio Gaona.

15.00 hs. • CAMPEONATO DE SAPO
Salón del Club.

21.00 hs. • CENA-BAILE
Salón del Club.

→ SÁBADO 01/08

8.00 hs. • ATLETISMO
Pista de la Parroquia Santa Teresita.

10.00 hs. • PARTIDO DE FÚTBOL
Cancha de fútbol del Club.

15.00 hs. • JUEGOS DE MESA
Salón del Club.

18.00 hs. • CONCURSO DE MANCHAS
Salón del Club.

Como se ve, se trata en este caso de que los chicos incorporen, en las oraciones que corresponda, **complementos circunstanciales de lugar y de tiempo**, sobre los que cada docente definirá si vale la pena o no concentrar el análisis. Lo más importante es centrar la conversación en los "lugares" de las oraciones en los que resulta más operativo incluir esa información, y, en algunos casos, en la necesidad de separar esos complementos del "centro de la oración" por medio de comas.

Reponiendo información

Podemos continuar con la ficción iniciada en la tarea anterior de la siguiente manera: como la inauguración del club fue muy importante para el barrio, días después se publicaron fotos de ese evento en el diario local. El redactor colocó estos epígrafes, que generan algunas confusiones. Los chicos tienen que fijarse cuáles son los problemas que pueden causarle al lector y reescribir los epígrafes reponiendo los datos necesarios.

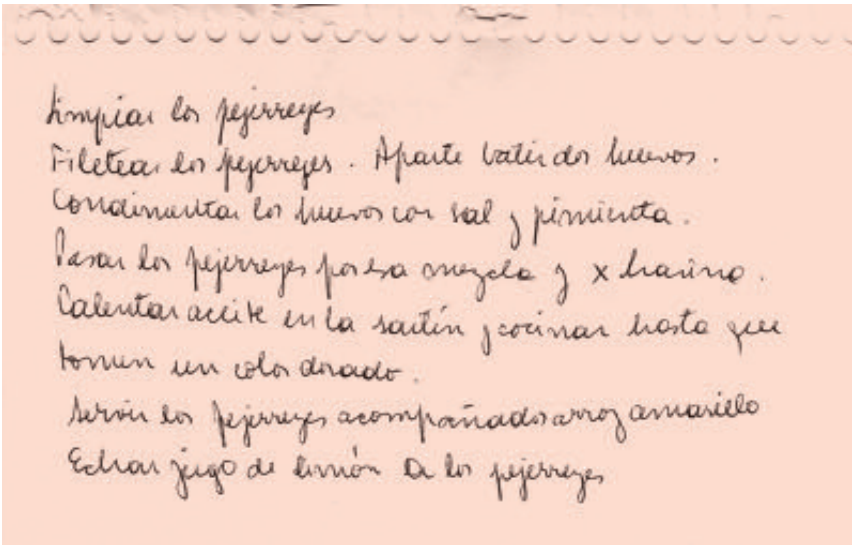
El Intendente de Gaona, a punto de cortarlas para dar por inaugurado el nuevo local.

Joaquín López, de seis años, lo ganó en el Concurso de manchas organizado por el Club.

En este caso, resulta divertido e interesante ver cómo los pronombres son ambiguos en algunas situaciones. De hecho, es un problema que suelen presentar muchos textos escritos.

Vamos por las repeticiones

Siguiendo con la misma ficción, el maestro o la maestra puede presentar esta situación: Doña Asunción fue la encargada de preparar el menú para la cena del club. Como tenía mucho trabajo, su sobrina Ágata la ayudó, a pesar de que no sabe cocinar. Tomó nota de la receta, pero como lo hizo muy apurada, el texto tiene algunos problemas. Se trata de identificar los problemas y corregirlo.
Por supuesto, la consigna se centra en el reemplazo de las repeticiones por las formas *lo, la, los, las, le, les,* además de otros cambios que serían necesarios.


Limpiar los pejerreyes
Filetear los pejerreyes. Aparte batir los huevos.
Condimentar los huevos con sal y pimienta.
Pasar los pejerreyes por la mezcla y x harina.
Calentar aceite en la sartén y cocinar hasta que
tomen un color dorado.
Servir los pejerreyes acompañados arroz amarillo
Echar jugo de limón a los pejerreyes

La idea es que los chicos analicen distintas posibilidades, es decir, no solo el reemplazo de las repeticiones por formas pronominales, sino también que realicen otros cambios para mejorar el texto. Por ejemplo, unir dos oraciones en una: *Limpiar los pejerreyes y filetearlos.*

Blablablá

Como última propuesta en este mismo universo de ficción, se propone lo siguiente: a la tía Carlota le encantan las palabras, por eso siempre "florea" sus discursos, que a veces resultan ser muuuuy largos y un poco "pesados". Esto le escribió en una carta a su hermano sobre la inauguración del club "Salud y entretenimiento".

Ahora la tía Carlota tiene que contarles lo mismo a sus sobrinos, pero como ellos siempre insisten en que sea breve, decidió poner en su texto solamente la información principal y omitir todos los detalles. Esto le cuesta muchísimo, amante como es de las palabras...
La tarea, por supuesto, es de los chicos de 6°. Para esto, será necesario conversar acerca de qué es lo que se debe suprimir (adjetivos, construcciones preposicionales, adverbios, etc.) dejando solo los datos relevantes.

> ¿Y qué mejor que seguirla, pidiéndoles a los chicos que se conviertan en locuaces tíos que hablan y cuentan agregando palabras incansablemente?

Clases de palabras

En 6° año/grado los chicos amplían y profundizan sus saberes sobre las distintas clases de palabras.[5] En este apartado se considerarán especialmente dos de ellas: **los adverbios y los pronombres posesivos**, para proponer alternativas de trabajo en el aula.

Los adverbios bajo la lupa

Si bien en escasas ocasiones los adverbios son la única clase de palabras requerida por el verbo (*Juliana se comportó... bien / mal / adecuadamente*), en la mayoría de los casos su uso es optativo, es decir, permite matizar, ampliar o precisar una expresión, en la medida en que suelen cumplir la función de adjuntos circunstanciales. En tanto permiten enriquecer los textos, es importante que los chicos reflexionen sobre esta clase de palabras, que en verdad es bastante compleja.

Algunas precisiones (para recordar algunas cosas de los adverbios, no para trabajar con los chicos): los adverbios son una clase de palabra que ha sido llamada, en ocasiones, el "cajón de sastre de la gramática" (ese lugar a donde van a parar todas las cosas mezcladas); de hecho, lo que tienen en común todos los adverbios es que **no flexionan** (al contrario de lo que sucede con sustantivos y adjetivos, que flexionan en número y género, o los verbos, que flexionan en tiempo, modo, persona, etc.).

Desde el punto de vista de los significados, es posible plantear **dos grandes clases de adverbios**:

- los llamados **adverbios léxicos**. Los más usuales son los derivados de adjetivos por medio del morfema *-mente* y los que indican lugar (*arriba, adentro, lejos*), tiempo (*antes, luego, temprano*) y modo (*bien, mal*).
- los llamados **adverbios pronominales**. Son aquellos que pueden reemplazar a otros adverbios o construcciones preposicionales, por ejemplo, y cuyo significado depende del contexto. Tenemos, así: adverbios espaciales (*aquí, ahí, acá, allá*), de tiempo (*ahora, entonces*), de modo (*así*), entre otros.

[5] El docente puede leer propuestas sobre sustantivos, adjetivos, verbos y pronombres personales en los *Cuadernos para el aula: Lengua 4* y *Lengua 5*.

Dado que en Segundo Ciclo no resulta central una sistematización de esta clase de palabras, las propuestas que siguen se relacionan con la posibilidad de indagar "formas de decir" nuevas o alternativas utilizando expresiones que amplían los constituyentes oracionales (trabajados en el apartado anterior). De allí que los abordajes propuestos lleven como títulos tareas posibles en relación con distintas subclases de adverbios.

Decir cómo lo hizo: los adverbios de modo

La presencia de adverbios de modo es bastante restringida en las producciones de los chicos, probablemente porque el foco está puesto en las acciones, y ellos no suelen considerar que a veces es necesario incluir, por ejemplo, matices. Veamos algunos ejemplos tomados de textos producidos por alumnos de 6° año/grado:

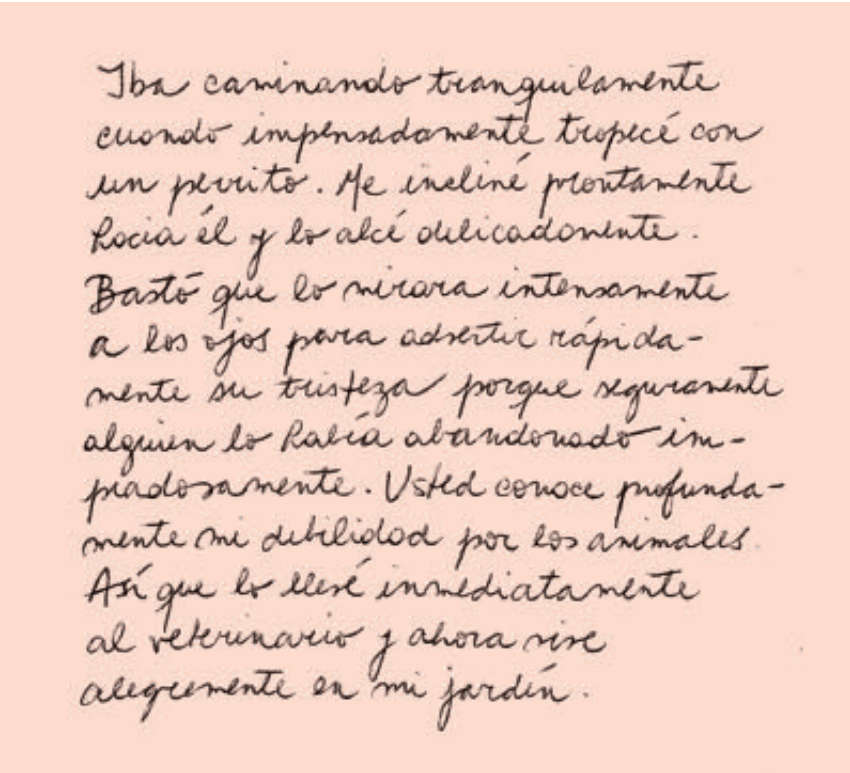
El árbol agachó sus ramas y sus hojas cubrieron a los dos jóvenes que se convirtieron en parte del tronco.
Entonces ella lloraba y le pedía a la Pachamama que la convierta en árbol.
Alexia se transformaba en flor.

El docente puede retomar fragmentos de este tipo para pensar en clase cómo la presencia de algunos adverbios sirve para expresar de una manera más acabada una idea. Por ejemplo, se pueden proponer algunos para decir el modo en que el árbol agachaba sus ramas: *protectoramente/abruptamente/silenciosamente/lentamente/violentamente*, y elegir el que resulte más conveniente al sentido del texto.

Esta instancia también posibilitaría recuperar algunos de los adverbios elegidos (los terminados en *-mente*) para detenerse a averiguar cuál es la clase de palabra que permite su formación agregando este sufijo. La observación puede extenderse hacia el uso de la tilde comparando los adjetivos y los adverbios derivados de ellos (*fácil-mente/dócil-mente/práctica-mente; alegre-mente/peligrosa-mente/sana-mente*) para analizar las particularidades de su uso.

Tenerlo en mente

Otra alternativa de trabajo es presentarles al Dr. Otto De Mente, que tiene la particular manía de escribir sus cartas usando siempre adverbios terminados en *-mente*. Por ejemplo, así le cuenta a una tía lejana su encuentro con un animalito.


Iba caminando tranquilamente cuando impensadamente tropecé con un perrito. Me incliné prontamente hacia él y lo alcé delicadamente. Bastó que lo mirara intensamente a los ojos para advertir rápidamente su tristeza porque seguramente alguien lo había abandonado impiadosamente. Usted conoce profundamente mi debilidad por los animales. Así que lo llevé inmediatamente al veterinario y ahora vive alegremente en mi jardín.

Como los niños coincidirán en que una carta escrita así es imposible, la propuesta es pensar formas alternativas para reemplazar algunos de los adverbios. Habrá entonces que pensar cuáles se reemplazan y qué se escribe en su lugar. Por ejemplo: *impensadamente: sin pensar; prontamente: con prontitud/con rapidez*, e incluso ver si algún adverbio puede tomar la forma del adjetivo correspondiente: *tranquilamente-tranquilo.*

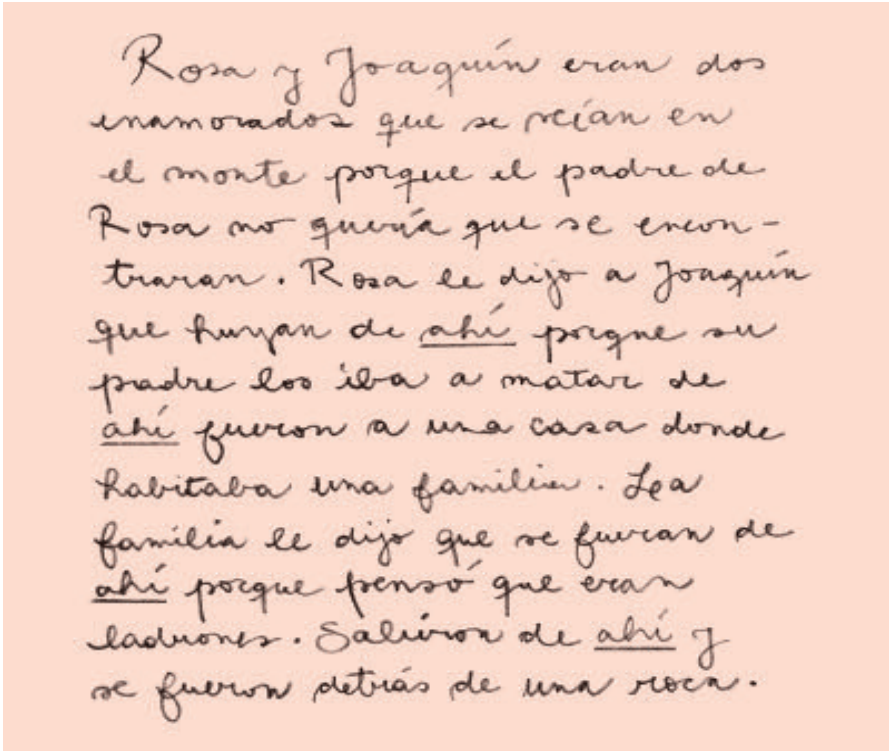
Decir el cuándo y el dónde: adverbios y algo más

Al contrario de lo que sucede con los matices de modo, las indicaciones de tiempo y lugar sí son habituales en las narraciones de los chicos. La propuesta es entonces analizar con ellos variantes posibles, para descubrir su referencia en la lectura y evitar repeticiones en la escritura.

Recordemos que los adverbios pronominales cumplen justamente con la función de evitar reiteraciones, es decir, son un recurso de cohesión, en tanto son sustitutos de otras.

Es importante que en situaciones de lectura el docente cada tanto haga preguntas como *¿dónde es "allí"?* o *¿a qué se refiere sentirse "así"?*, para que los chicos identifiquen la información a la que un adverbio está sustituyendo y se hagan en ocasiones estas preguntas como un modo de ir explicitando, cuando leen, lo que están comprendiendo.

En situaciones de escritura, los adverbios resultan un recurso muy útil para eliminar repeticiones, pero su uso adecuado implica un tiempo de reflexión y de trabajo en situaciones de redacción y revisión, para saber cuándo utilizarlos y no abusar de ellos. Por ejemplo:

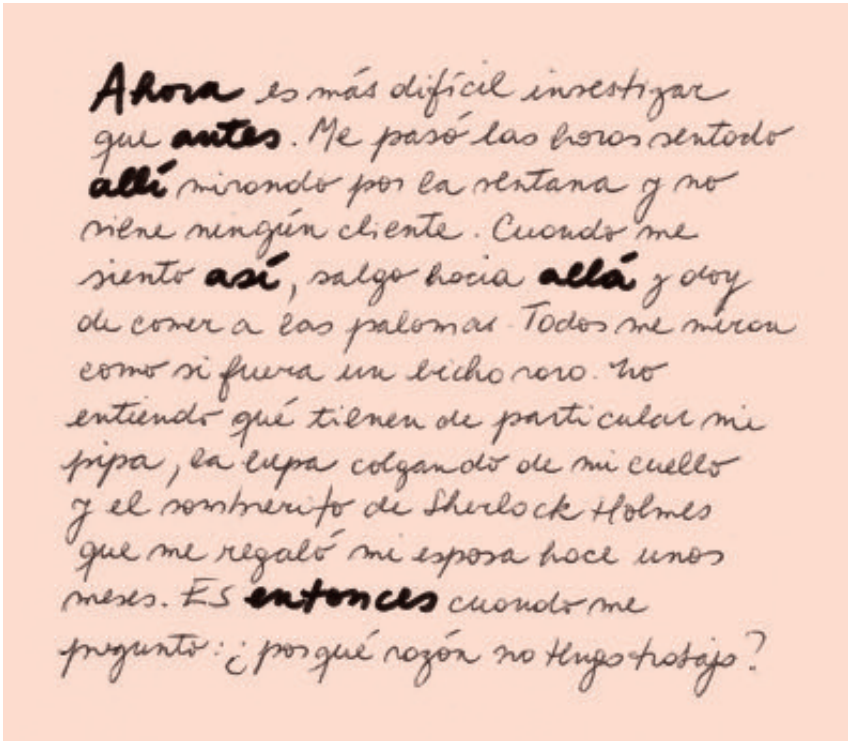


Rosa y Joaquín eran dos enamorados que se reían en el monte porque el padre de Rosa no quería que se encontraran. Rosa le dijo a Joaquín que huyan de ahí porque su padre los iba a matar de ahí fueron a una casa donde habitaba una familia. La familia le dijo que se fueran de ahí porque pensó que eran ladrones. Salieron de ahí y se fueron detrás de una roca.

A partir de este fragmento, en el que los chicos advertirán rápidamente el problema, se les puede proponer una reescritura, que suponga, entre otras cuestiones, identificar a qué distintos lugares remite el adverbio *ahí* empleado repetidas veces y analizar en qué partes podrían omitirse cuando se reescriba el texto. Estas revisiones colectivas permiten llegar a conclusiones de orden general que sirven al momento de revisar los propios escritos. La siguiente propuesta tiene el mismo objetivo.

El problema de Don Lupín

Don Lupín es un investigador privado muy eficiente, pero a veces se olvida de que no está trabajando y escribe todos sus mensajes en código. Dejó unas reflexiones que estuvo escribiendo sobre su mesa de luz y su esposa quiere saber qué es lo que escribió. La propuesta es, entonces, reemplazar los adverbios por las expresiones que correspondan:



- en los tiempos que corren
- hace unos años
- en el escritorio de mi oficina
- en ese preciso momento
- tan desanimado
- la placita de enfrente
- con curiosidad y cierta extrañeza

Sería interesante proponerles a los chicos que escriban otros mensajes como este, para que sus compañeros, luego, intenten dar “cuerpo” a los adverbios. De esta manera, suelen aparecer textos sumamente diversos que provocan más de una carcajada.

Palabras y más palabras

Las palabras son nuestra forma de hablar del mundo y de nuestra interioridad. Nos permiten aprehender la realidad y abarcarla en sus más ricos y variados matices. Generalmente, el conocimiento que se tiene sobre algo adquiere mayor precisión cuando disponemos de palabras para nombrarlo. Por ejemplo, en un paseo por el campo es altamente probable que denominemos *yuyos* a muchas plantas que vemos a nuestro alrededor, pero un conocedor de la zona logrará establecer unas diferencias: *ruda, diente de león, poleo, manzanilla*... allí donde solo percibíamos un todo homogéneo.

A medida que una persona incrementa su léxico tiene mayores posibilidades de expresar con justeza lo que percibe y siente, además de entender mejor a los demás. Por eso es importante que los chicos continúen construyendo un vocabulario amplio; la escuela cumple un rol fundamental en estas apropiaciones, ya que en ella aprenden un enorme bagaje de nuevas palabras a través de las conversaciones, de las explicaciones del docente, de los textos que se leen.

Cuando se conoce una palabra, se la vincula con la información que resulta familiar y se la inserta en un cierto lugar dentro del repertorio de palabras conocidas. De allí que sea conveniente evitar su tratamiento de manera aislada y favorecer la construcción y ampliación de las redes semánticas de las que disponen los alumnos, a través de una enseñanza que les permita visualizar las diversas formas en que los vocablos pueden relacionarse.

Palabras para aprender

En el Segundo Ciclo los chicos se inician sistemáticamente en la lectura de textos de estudio y en el conocimiento del vocabulario específico de cada espacio curricular, de modo que aumenta notablemente el número de vocablos nuevos. Si bien esto ocurre "naturalmente", también resulta pertinente diseñar algunas actividades que permiten focalizar el trabajo sobre el vocabulario, como las siguientes.

Las palabras nos hablan del tema

El docente propone una serie de palabras clave extraídas de un texto que trate un tema que han trabajado, al menos, en parte. La tarea de los chicos consiste en hipotetizar el tema del texto. Para ello, deberán poner en juego su conocimiento sobre el vocabulario, que nunca está desligado del saber sobre "el mundo", sea este el de la vida cotidiana o el de la ciencia.
Por ejemplo, tomando como punto de partida el texto "Para comprender la situación de las lenguas americanas: la Conquista" (en el cuadernillo "Las lenguas" de este *Cuaderno*), pueden extraerse palabras como: *Colón, imperio azteca, imperio inca, España, Holanda, Inglaterra*, para que los chicos sugieran temas posibles para un texto que contuviera esas palabras.

Y con un título podemos pensar las palabras

En este caso, se trata de la tarea inversa a la anterior: el docente refiere el título de un texto y los chicos proponen palabras que consideran que se encontrarán en ese texto. Esas palabras propuestas se escriben en el pizarrón y, finalmente, se comprueba entre todos si aparecen en el texto durante la lectura. Claro que, más allá de que las palabras se encuentren o no en el texto, lo más productivo de la tarea será la conversación acerca de por qué consideran que esas palabras que mencionan se encontrarán en ese texto. Por ejemplo, se puede tomar como punto de partida el título: "Las lenguas en América en la actualidad", para que los chicos sugieran palabras que un texto con ese título podría contener. Es probable que surjan nombres de lenguas y de países, así como palabras más generales como *hablantes* o *habitantes*.

Palabras clave

Luego de haber leído un texto, es oportuno proponerles la identificación de términos que consideran clave para relacionarlos entre sí y organizarlos de alguna manera en un mapa semántico. Esta forma de trabajo les resulta provechosa porque no aprenden términos aislados sino incorporados a una trama de relaciones.
En situaciones de escritura de textos informativos, estos esquemas con palabras resultan muy útiles para tenerlos en cuenta en el momento de planificar, ya que sirven como una guía donde se perciben las relaciones entre las ideas.

Lo mismo, lo contrario

En el trabajo con las palabras, los chicos no solo amplían su vocabulario sino que aprenden a descubrir cosas acerca de las palabras, a cuestionarse sus significados y sus usos. Por ejemplo, aprenden que algunas expresan ideas contrapuestas, que otras suponen significados similares, o que hay grados de una determinada calificación (*relleno, gordo, obeso*), que los opuestos en ocasiones son complementarios (*subir/bajar, abrir/cerrar*) y también que existen **prefijos**, es decir, partículas que se adosan antes de las palabras para dar esta idea de contraste (*peinado/despeinado, normal/anormal, útil/inútil*).

En este "bucear" entre las palabras y conocer sus formas de relacionarse, se les propone trabajar a partir de **antónimos que tienen una doble significación** y descubrir cuál será leyendo el texto.

a) Al frente de mi casa vive un tipo muy *fino*. Siempre que me ve me saluda amablemente. Es muy alto y *fino* como un fideo. Además, siempre está trajeado, lo que lo hace más distinguido. Nada que ver con mi vecino de al lado, un tipo *grosero* que se la pasa gritando. Además tiene unos bigotes *gruesos* y una mirada para nada amigable.
b) El perro estaba *muerto* cuando lo atropelló la bici. El accidente pasó cuando Lucho, haciéndose el *vivo* con la bicicleta, perdió el control y se fue encima del pobre animal. Dicen que si el perro llegaba *vivo*, lo mismo no se iba a salvar porque el veterinario es un *muerto*.
Se trata de que los alumnos barajen posibilidades, descubran los pares de antónimos que se oponen entre sí en los textos y discutan acerca de cuáles son los significados que se contraponen:

vivo/muerto: que tiene vida/que no tiene vida;
inteligente/tonto
fino/grueso: delgado/corpulento
fino/grosero: cortés, educado/vulgar, carente de educación

También es importante que el docente los ayude a darse cuenta de que *vivo* y *muerto* son antónimos que en los textos tienen dos significaciones, mientras que *fino* tiene como antónimos dos palabras distintas (*grueso* y *grosero*); también a pensar en que es importante conocer el contexto en el que se encuentran para poder deducir su significado y cómo además este significado depende de la intencionalidad que tiene el hablante.

Lo mismo ocurre con los **sinónimos**. De hecho, palabras que habitualmente pensamos como sinónimas adquieren otras significaciones cuando las usamos. Por ejemplo: *pedido* y *súplica* se pueden considerar sinónimos de manera aislada, pero, indudablemente, si vamos a escribir una solicitud de empleo, no usaríamos el segundo término. Los contextos de uso, es decir, los lugares, interlocutores y circunstancias en los que nos comunicamos, nos llevan a utilizar una u otra forma con el propósito de que el mensaje sea adecuado. Es bueno que los chicos sean capaces de advertir los **matices de significación** que se producen entre los sinónimos y también que aprendan a seleccionarlos conforme al contexto.

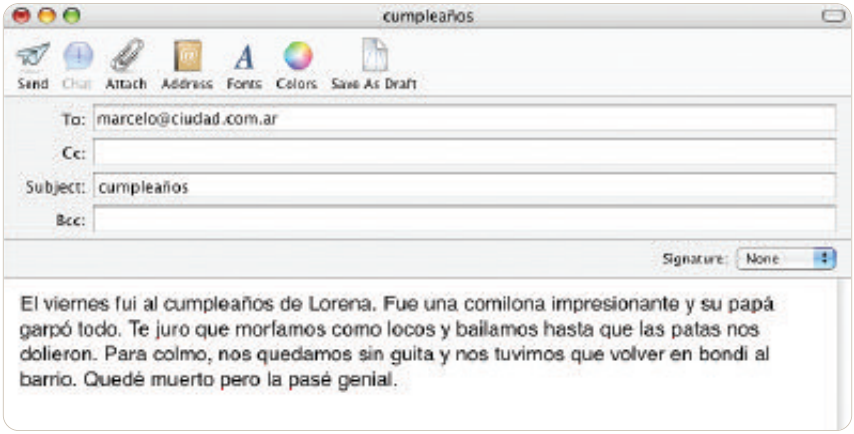
Mejor… esta

Una alternativa para suscitar esa reflexión es presentarles esta tapa de una revista femenina en la que tendrán que elegir los sinónimos que consideren apropiados y fundamentar sus opciones. Esta interacción seguramente dará pie para conversar no solo sobre la adecuación de las palabras seleccionadas según el portador y el destinatario, sino también para pensar en qué casos usarían los términos descartados.

ELLA
AÑO 2 - Nº 9 | JULIO DE 2008
LEO
LAVANGUARDIA
Y UN CUENTO
DE MIEDO/TERROR
CON PERSONAJES
FEOS/ HORRIPILANTES
QUE TE HARÁN
GRITAR/CHILLAR
COMO SIEMPRE,
CRUCIGRAMAS
Y ACRÓSTICOS.
¡DIVERSIÓN/FIESTA
TOTAL!
9
RECETAS
PARA UNAS TORTAS
EXQUISITAS/RICAS
LA DIETA DE LAS
MANZANAS
¡FUERA GORDURA/OBESIDAD!

No me hables así, nene

Otra actividad interesante para trabajar los aspectos que se vienen desarrollando es solicitar a los niños que lean el correo electrónico que Luciano escribió a su amigo Pepe:



La propuesta consiste en pedirles que reescriban el texto pensando en que Luciano se comunica ahora por carta con una tía mayor por la que siente un gran respeto. En este caso, el docente deberá escuchar las alternativas que los niños plantean, mostrar las **diferencias entre el registro formal e informal**, brindar posibilidades cuando no las haya en el grupo, intervenir cuando pueda enriquecer el repertorio infantil: "Comilona *también es sinónimo de* banquete y ágape" y crear contextos posibles para esas palabras: *¿Qué usaríamos si se tratase de la invitación para un cumpleaños familiar? ¿Y si fuera una tarjeta para una cena de empresarios muy importantes?*

En las situaciones de lectura y de escritura, los sinónimos son muy importantes porque pueden sustituir palabras o expresiones con las que tienen un significado equivalente. Esto significa que, en la escritura, permiten a los alumnos evitar las repeticiones y que, en la lectura, tienen que relacionar los sinónimos con las expresiones que reemplazan. Si no se dan cuenta de que se está hablando de lo mismo, les será difícil comprender lo leído. Este reconocimiento se puede propiciar a través de actividades específicas como la que figura en *Cuadernos para el aula: Lengua 4* en el apartado "Lo mismo, lo contrario".

Palabras que incluyen a otras (hiperónimos)

La relación de hiperonimia entre las palabras se establece a partir de que comparten algunos rasgos en común y se diferencian en otros. Por ejemplo, el hiperónimo ***médico*** incluye, entre otros, los hipónimos ***pediatra, geriatra, dermatólogo***, pero estas tres palabras presentan diferenciaciones entre ellas (el pediatra se encarga de tratar enfermedades de los niños; el geriatra, enfermedades de personas mayores; el dermatólogo, enfermedades de la piel).

Para descubrir los matices de significación que hay entre los vocablos y cómo cada uno de ellos posee sus propias particularidades a las que es necesario atender si se quiere ser preciso, puede trabajarse en términos de rasgos.[6]

Clasificadores empedernidos

Se les puede presentar a los chicos un grupo de palabras como las que siguen, que corresponden al hiperónimo ***deporte*** y sobre las que habrá que conversar por si hay alguna que no conozcan. En primer lugar, se les solicitará que las agrupen (*¿cuáles les parecen que van juntas?*) usando sus propios criterios:

fútbol - natación - handbol - atletismo - remo - boxeo - yudo - remo - tiro esgrima - equitación - gimnasia acrobática - hockey - patinaje - windsurf

Seguramente, los chicos ensayarán distintas formas de agrupamiento como, por ejemplo, los que se juegan solamente con pelota, los que usan otro elemento (como el tenis), los que no usan nada, los que se juegan individualmente o los que exigen un determinado número de jugadores, etcétera. En este momento, el aula se puede convertir en un ámbito de interacciones dinámicas donde se den a conocer los criterios que se han usado, se escuchen los que plantean los demás y se reformulen los agrupamientos iniciales. El docente los puede ayudar a organizar los datos en un cuadro como el siguiente, que ayudará a diseñar y completar.

---

[6] Según S. Pittelman, J. Heimlich y otros (1991), los rasgos semánticos son las notas características de cada una de las palabras, por ejemplo, ***silla*** posee como rasgos ***para sentarse, sobre patas, con respaldo, para una sola persona***. Cada palabra adquiere su valor por las relaciones de oposición con otras (***sillón, taburete, sofá***, etc.), con las que comparte o no algunos rasgos.

	Un solo jugador	Dos	Varios	Con pelota	Con otros elementos	Sin elementos
Fútbol						
Natación						
Tenis						
Atletismo						
Remo						
Boxeo						
Etc.						

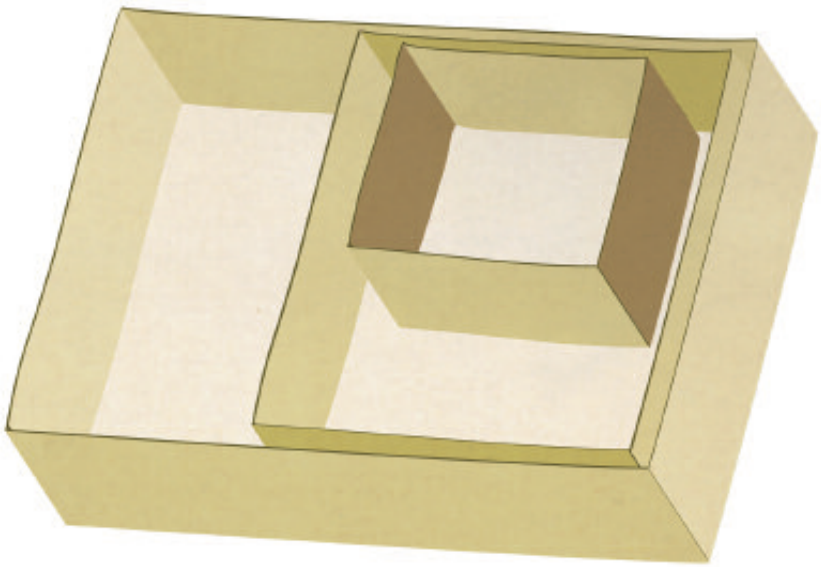
En todas estas actividades, la conversación es un medio fundamental para que los chicos comparen y confronten vocablos, enuncien sus diferencias, descubran relaciones, aporten lo que saben y se den cuenta de rasgos que no habían advertido antes y que se pueden agregar (por ejemplo, en qué lugares se practican estos deportes: en cancha, en pileta de natación, en pista, etc.). Además, los datos registrados en la grilla pueden ser útiles al momento de realizar producciones escritas como descripciones, adivinanzas, definiciones.

Por otra parte, las relaciones de inclusión que existen entre las palabras tienen distintos alcances. Un **hipónimo o subordinado de un hiperónimo** puede ser a su vez hiperónimo o superordinado de otras palabras. Por ejemplo, *vertebrado* es hiperónimo de *pez, ave, mamífero, reptil* y *anfibio*, pero a su vez cada uno de estos vocablos es superordinado de otros; así, *pez* tiene hipónimos como *bagre, salmón, pejerrey,* etc.; *aves* incluye a *gaviota, águila, paloma*, etc.; lo que ocurre también con el resto de las palabras mencionadas. Para reflexionar sobre estas relaciones, se propone a los alumnos trabajar con una suerte de “cajas chinas”:

Cajas chinas

La tarea consiste en ordenar un conjunto de palabras según incluyan otras o sean incluidas en otras (figuran ordenadas).

alimentos - lácteos - queso - yogurt - leche - frutas - manzana - moras banana - verduras -coliflor - nabo - puerro - minerales- metales- hierro cobre - plomo - piedras preciosas - rubí - diamante - topacio - combustibles carbón - petróleo



Establecer estas diferenciaciones ayuda a decidir con mayor claridad cuál es el término que conviene usar cada vez. En situaciones de escritura, estas reflexiones pueden ser muy productivas para dar cuenta de que algunos hiperónimos resultan muy generales en algunas zonas de un texto (por ejemplo, *hacer* y *dar*), por lo cual es conveniente precisar cuál es el hipónimo que responde mejor a lo que se quiere expresar.

Con precisión

El verbo *hacer* es el verbo de acción por antonomasia; en este sentido, funciona como hiperónimo de muchísimos verbos de acción. En este caso, se trata de sustituir las formas del verbo *hacer* por otros verbos de acción, más específicos.

Lucía hizo fideos y además hizo un hermoso vestido.

A Mariana su papá le hizo un carrito de madera.

El escenógrafo hizo una escenografía deslumbrante y los críticos hicieron un comentario excelente.

En los textos, las **relaciones de hiperonimia** ayudan a expandir la información o condensarla de acuerdo con la intención del usuario y con las características de la clase textual. Para reflexionar sobre estos usos, resulta interesante presentar enunciados que transgredan las reglas habituales de los géneros, como en la siguiente consigna.

¿No se puede "achicar"?

Se puede solicitar a los chicos que trabajen con los siguientes titulares de diarios para que digan qué les parecen.

Robaron aros, anillos, pulseras y gargantillas de oro en una joyería de Santa Fe

Rescataron un yaguareté, un tatú carreta y un tapir en el Chaco salteño

El docente escucha sus hipótesis y los ayuda a identificar la dificultad de estos titulares que transgreden la función de brindar una información condensada al lector para que tenga una idea del contenido del texto. Pueden pensar con qué **hiperónimos** reemplazarían estas listas de **hipónimos** y luego reescribir los titulares. Asimismo, aquí sería oportuno pensar que estos hipónimos serán utilizados en el cuerpo de la noticia cuando sea necesario darle mayores detalles al lector.

¿De qué me habla?

También podrían reflexionar sobre el siguiente titular si se les pide que cada uno piense en un término que se subordine a *desastre*.

Desastres en distintas partes del globo terráqueo

Probablemente, aparezcan palabras como *inundaciones, terremotos, maremotos, huracanes*, etcétera; esta es una buena oportunidad para hacerlos reflexionar sobre qué puede ocurrir cuando el diario proporciona una información tan general que dispara distintas interpretaciones de los lectores.

La condensación es muy importante cuando los chicos deben resumir textos, ya que una de las operaciones de reducción de información que deben realizar es **la generalización**, es decir, sustituir diversos elementos por un concepto más abstracto o general. Como sabemos, **el resumen** es la reformulación de un texto fuente que requiere la selección de la información relevante y la búsqueda de modos de decir de manera más acotada, ya que el texto resultante debe presentar brevemente el contenido del texto original. Cuando los chicos llegan al momento de producción del resumen, tienden a transcribir los términos sin darse cuenta de que pueden generalizar y consignar una sola palabra que los englobe. De allí que sea tan importante el apoyo del docente en tareas colectivas e individuales de producción de resúmenes, focalizando la atención en estos vocablos y solicitando alternativas para reducirlos a través de un superordinado, por ejemplo:

Los seres humanos parecen más débiles que muchos animales. Sin embargo pueden superar sus carencias inventando aviones, submarinos, tanques de guerra, aplanadoras y grúas.

medios de transporte - maquinaria - vehículos, etc.

Además de precisar o ampliar la información, los hiperónimos desempeñan una función de sustitución en los textos. La **hiperonimia** no solo posibilita, como en los ejemplos mencionados, la ampliación del vocabulario de los niños y el uso de otra forma de sustitución además de los sinónimos, sino que resulta muy importante al momento de asignar significado a una palabra desconocida durante la lectura. Por ejemplo, si en un texto aparece la palabra *grosellas*, es probable que los chicos desconozcan su significado, pero si se la menciona junto a *frutillas* y *moras*, les permitirá inferir que se trata de una fruta (aunque no tengan datos específicos sobre su aspecto).

Vamos por partes (familia de palabras)

En situaciones de lectura y de escritura, es habitual que surja de manera espontánea la referencia a la familia de palabras de algún vocablo. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando se está leyendo un texto en clase y aparece una palabra desconocida para los chicos como *hidroavión*, que el docente recupera para aclarar su significado, focalizando la atención en el prefijo y analizando el significado que aporta. También es frecuente la alusión cuando se desea resolver una duda ortográfica mientras escriben: *hojarasca viene de hoja y se escribe con h*. O cuando se barajan posibilidades para mejorar lo que se escribió: *pintarrajeaba un cuadro* o *pintaba un cuadro sin ningún cuidado*.

Además de estas circunstancias ocasionales, se generan en el aula momentos específicos de reflexión sobre estas relaciones entre las palabras. En esos momentos, se trata de ayudar a los chicos a pensar cómo funcionan los prefijos y sufijos que se agregan a las palabras modificando su forma y variando su significado. Por ejemplo, a partir de algunos datos, escribir qué significado tienen las palabras.

-fono: "voz o sonido"	teléfono: .....
-logía: "estudio"	fonología: .....
-metro: "medida"	fonómetro: .....
-teca: "lugar para guardar"	fonoteca: .....
tele-: "lejos"	teléfono: .....
a-: "falta de"	afónico: .....

Por supuesto, después de que hayan escrito el significado posible de las palabras, será el momento de mirar en el diccionario si las deducciones fueron acertadas y, si no lo fueron, conversar sobre ellas y rectificarlas.

Por otra parte, los alumnos en el Segundo Ciclo abordan de manera más sistemática y con mayor profundidad los textos de estudio, que incluyen un gran número de **vocablos técnicos** que corresponden a las distintas disciplinas (geografía, biología, física, matemática, etc.). Muchas de estas palabras están formadas por **prefijos y sufijos que provienen del latín y del griego**.[7]

Los chicos las recuerdan más y pueden utilizar este saber para descubrir el significado de palabras nuevas si se dan oportunidades en el aula para reflexionar sobre este proceso morfológico. A medida que estos términos surgen en clase, se puede detener la tarea para reflexionar sobre su forma y significado, y también es posible escribir una suerte de ayuda memoria con los prefijos y sufijos (y su significado), con ejemplos de los términos que se han encontrado con dichos usos. Por ejemplo:

Poli- : muchos

polígono: figura geométrica plana formada por líneas rectas y varios ángulos.
políglota: persona que habla varias lenguas.
polícromo: de varios colores.

[7] El docente puede leer propuestas de trabajo sobre el tema en *Lengua. EGB2. Para seguir aprendiendo. Material para alumno*, Ministerio de Educación de la Nación, 2001, pág. 5.

Se puede plantear a los chicos que, teniendo en cuenta ese registro, recuerden ciertas formas lingüísticas que corresponden a definiciones sobre temas conocidos por ellos, por ejemplo:

foto: luz	voro: que come	hidro: agua	logía: estudio, ciencia
geo: tierra	metro: medida	crono: tiempo	omni: todo

……: ciencia que estudia la forma exterior e interior del globo terráqueo.
……: seres vivos que se nutren con toda clase de sustancias orgánicas.
……: instrumento para medir la intensidad de la luz.
……: estudio de los mares y las corrientes de agua.
……: medición del tiempo con el cronómetro.

El bagaje lingüístico de los niños se amplía y enriquece con el aprendizaje de nuevos términos. Pero, además, se acrecienta cuando descubren que es posible derivar unas palabras de otras. Por ejemplo, el docente propone algunas palabras o las extraen de un texto leído en clase[8] a partir de las cuales los chicos tendrán que pensar y completar cada columna:

sustantivos	**adjetivos**	**preposiciones + sustantivos**	**sustantivos**
belleza	bello	con belleza	embellecer
	pequeño		
	pálido		
temblor			
llanto			
furia			
			esconder
			derramar
			imaginar

Cuando este tipo de tareas se realiza en grupos o en forma colectiva, el aula se convierte en un espacio de riquísimas interacciones sobre el lenguaje, y resulta interesante solicitar ejemplos de uso, que suelen resultar aclaratorios y también un buen punto de partida para la producción escrita. De hecho, usando el banco de palabras y construcciones resultantes, los niños pueden elaborar textos a partir de una frase, de una imagen o de un comienzo dado por el docente. Además, el

[8] Ernesto Camilli, en *Cómo enseñar a redactar*, propone trabajar con palabras (sustantivos, adjetivos y verbos) extraídas de poemas y otros textos.

maestro puede generar ámbitos de interacción en los que se converse acerca de cómo han formado otras **clases de palabras** agregando sufijos y cuáles son los que se usan en cada caso. De este modo, el conocimiento que tienen acerca de sustantivos, adjetivos y verbos se enriquece con la posibilidad de acrecentar ese bagaje a través de las **derivadas**. Por ejemplo, darse cuenta de que se pueden formar sustantivos a partir de adjetivos usando los sufijos *-eza* (*belleza*) o *-ez* (*pequeñez*, *palidez*), o adjetivos a partir de sustantivos agregando *-oso*, *-osa* (*tembloroso*), que de muchos verbos se pueden formar sustantivos y adjetivos por medio de los sufijos *-dor*, *-tor* (*colar* ➔ *colador*; *mirar* ➔ *mirador*), etcétera. Obviamente, este repertorio va ampliándose gradualmente a medida que los chicos participan en experiencias de este tipo.

Además de las **palabras que surgen por derivación** (por medio de **prefijos o sufijos**), los alumnos pueden explorar otro modo de formar palabras: la **composición**,[9] es decir, el mecanismo para la formación de vocablos como *tragaluz, telaraña, verdemar*, que se forman por la unión de dos o más palabras y adquieren significado propio.

A las doce del día Josefina salía de su trabajo ⟶ *mediodía*
Trabajaba en un hospital de niños ⟶ *casacuna*

Componer palabras

Se puede trabajar a partir de imágenes para que formen las palabras:

boca + calle: ..... lava + ropa: ..... mata + fuego: .....

[9] Sobre el tema se puede consultar "Palabras compuestas ¿o descompuestas?", en *Lengua. EGB2. Para seguir aprendiendo. Material para alumnos*, Ministerio de Educación de la Nación, 2001, pág. 11.

El docente además puede distribuirles tarjetas con palabras para que por grupos descubran **palabras compuestas**:

En el aula se pone en común lo que han hecho los grupos y con ayuda del docente se discute acerca de las clases de palabras que han unido, por ejemplo:

un sustantivo + un sustantivo: fotocomposición
un sustantivo + adjetivo: aguamarina
un verbo + sustantivo: saltamontes
un adjetivo + un adjetivo: agridulce

Es interesante que los alumnos piensen además a qué clase de palabra corresponde la palabra compuesta resultante, ya que no siempre es aquella a la que pertenecen sus componentes (por ejemplo, *vaivén* y *subibaja* son sustantivos).

Obviamente, es factible generar espacios para que los chicos jueguen a formar palabras nuevas a partir del procedimiento de la composición. Inventar criaturas y objetos insólitos que pueden describir oralmente o por escrito, dibujar, compartir con los compañeros y crear historias para ellos les resulta entretenido y les permite encauzar su poderosa creatividad: ¿qué será un *tigresapo*? ¿y un *limpiatristezas*? Ni hablar de un *sacadieces* o de un *pateapenales*…

El diccionario

Como se había señalado en el *Cuaderno* de 5º año/grado, el uso del diccionario supone ciertos conocimientos y habilidades que los chicos tienen que desarrollar, tales como hojear rápidamente, leer de un vistazo, reconocer el orden alfabético y el significado de las abreviaturas más usuales, identificar la forma de la palabra que hay que buscar y seleccionar la acepción más conveniente al sentido del texto.

Precisamente, uno de los primeros problemas a resolver cuando los chicos comienzan (en años anteriores) a relacionarse con el diccionario es la búsqueda de palabras, ya que no se incluyen las que presentan formas flexivas (por ejemplo, las desinencias de tiempo, modo, número y persona en los verbos). Esto provoca dificultades al momento en que los chicos tienen que encontrar el significado de palabras como *badenes*, *apañamos* o *metropolitana.* A través de la práctica y de la conversación con el docente, surgen los modos en que deben orientar la búsqueda, por ejemplo, teniendo en cuenta que es necesario buscar los verbos en infinitivo si están conjugados (*apañar*), los sustantivos en singular (*badén*) si se hallan en plural, o los adjetivos y sustantivos que flexionan en masculino si se encuentran en femenino (aunque se darán cuenta de que en algunos diccionarios la forma del femenino se menciona junto a la del masculino: *metropolitano, -na*).

Lo más complejo seguramente es elegir la acepción adecuada del término al texto que se está leyendo o a la situación comunicativa que se toma en cuenta. En el diccionario suelen aparecer palabras que tienen distintas **acepciones**, de las que solo una resulta conveniente en un determinado contexto. Los chicos pueden analizar esta variedad de significados a partir, por ejemplo, de imágenes: *¿qué tienen de parecido?*:

Una cocinera y un bebé

Una montaña y un pato

Un escritor
y un jardinero

Después de resolver el ejercicio, recurren al diccionario para buscar cuál de las acepciones que figuran son las que se actualizan en las imágenes.

Una montaña y un pato: en que los dos tienen *pico*.
Una cocinera y un bebé: en que los dos hacen *puchero*.
Un escritor y un jardinero: en que los dos *cultivan pensamientos*.

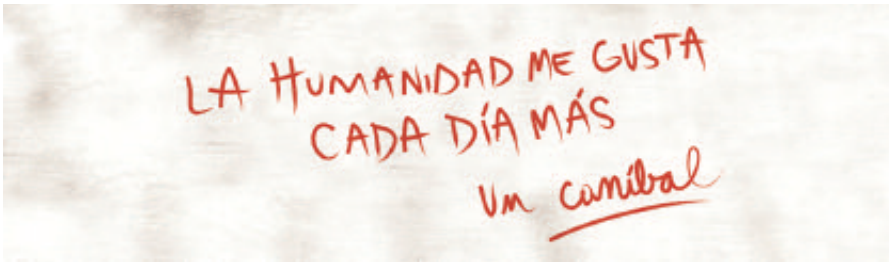
Además, hay palabras que tienen diferentes acepciones pero solo algunas de ellas figuran en el diccionario y otras aún no se han aceptado (recordemos que la Real Academia Española va incluyendo nuevas palabras) o no figuran en los diccionarios que tienen en el aula. Los chicos pueden buscar la que sí se menciona y luego hacer funcionar sus propios saberes para descubrir la otra acepción que está jugando en el texto:

La olla le dijo a la sartén: "Feliz de vos que tenés un mango".

El bombón le dijo al chocolate: "Vos te hacés el vivo porque venís en barra".

El papel le dijo al ovillo de hilo: "Vos siempre me empaquetás".

Otra alternativa es que descubran en estos graffitis cuál es la palabra que se está utilizando con dos sentidos diferentes si figuran en el diccionario y cuáles son las que se emplean para producir el chiste:



De más está decir que estas propuestas son un punto de partida para reflexiones sistemáticas sobre el problema de las acepciones. Lo cierto es que la discusión sobre la acepción adecuada a un contexto de uso de una palabra es una situación permanente en el aula.

Ortografía

*–Señorita, ¿*viernes *se escribe con "v" corta o con "b" larga?*
–Con "v" corta.
–¿Y sábado*?*
–Con "b" larga.
–¡Cómo cambia la ortografía de un día para otro!

Laura Devetach, "Dialoguitos", en Cura mufas*, Buenos Aires, Colihue, 1995.*

La reflexión sobre la ortografía aparece en distintos momentos del quehacer áulico. Por ejemplo, cuando los chicos escriben y revisan producciones propias y ajenas, cuando focalizan la atención en algún aspecto de un texto leído impulsados por su propia curiosidad o a instancias del docente, cuando analizan casos que presentan cierta regularidad, infieren reglas y las aplican.

En estas situaciones, es frecuente que los maestros y las maestras perciban modos diferentes de abordar la dificultad ortográfica: algunos chicos dudan y optan por recurrir a una fuente de información (el docente, un compañero, el diccionario, etc.), porque entienden que la escritura es convencional y que no es igual escribir *ojo* que *hojo* (es decir, tienen conciencia ortográfica). Otros, en cambio, conocen las reglas, pero, por falta de atención, no las actualizan; también están aquellos que se revelan ante su uso porque "si se entiende igual, señorita". Es importante que el docente los haga reflexionar acerca de cómo la ortografía los ayuda a comunicarse por escrito con claridad, superando las ambigüedades, y que además es un factor muy importante en la imagen que una persona da en los ámbitos sociales donde debe actuar.

Por otra parte, aunque les parezca "muy difícil" escribir respetando las convenciones establecidas, es bueno para ellos darse cuenta de que las palabras presentan ciertas regularidades que permiten predecir, cuando surge una duda, cuál puede ser la resolución adecuada. Veamos algunos ejemplos.

Durante una actividad de escritura colectiva, los chicos realizan aportes orales para armar un cuento que se escribe en el pizarrón. Uno de ellos dicta "Don José había tomado chicha". El alumno que escribe omite la tilde en *había*.
Un chico le señala que "se olvidó el acento". En este caso, la maestra opta por realizar una generalización, recurriendo a otros verbos en pretérito imperfecto: *salía*, *tenía* y pidiéndoles que lean esos verbos sin el acento, para actualizar el concepto de hiato.

En otro momento, Gonzalo escribe los síntomas de una enfermedad y debe consignar *hemorragia*. Dudan acerca de si se escribe con *h*.
La maestra interviene: *¿Qué significa esta palabra?* Los chicos, que conocen el significado, le responden que es la pérdida de sangre.
Ella indica: *¿Se acuerdan que hay una forma que significa sangre? Hemos visto una regla ortográfica que nos sirve. ¿Cuál será?*
Los chicos consultan carpetas y ficheros y recuerdan el uso del prefijo *hema-*. Utilizan entonces la regla para escribir *hemorragia*.

En el primer caso, la maestra opta por realizar una generalización, pues tiene conciencia de que habitualmente la mayoría de los chicos aún omite **la tilde en las desinencias del pretérito imperfecto**. En el segundo caso, trae a colación el significado, porque también funciona como una manera de recordar algo que ya han estado trabajando y que remite a la estrategia de encontrar regularidades en la formación de palabras para las dudas ortográficas. Así van construyendo un conocimiento ortográfico que les sirve como herramienta al momento de tomar decisiones. Además de estas intervenciones, es oportuno que elaboren materiales de apoyo (fichas, afiches con reglas y ejemplos, listas de palabras con dificultades que sean recurrentes en las producciones escritas, etc.), lo que les permitirá sistematizar los saberes adquiridos y al mismo tiempo les servirá como una fuente permanente de consulta.

¿Con tilde o sin tilde?

En el aprendizaje de los casos especiales de acentuación, los chicos han descubierto que las **palabras monosílabas** no se acentúan. Sin embargo, como en la mayor parte de las reglas de nuestro idioma existen las excepciones, es conveniente trabajar para que las descubran en este caso y comprendan la razón de su uso.

Una alternativa para lograr este propósito es brindarles un texto con una situación problemática que les demande reflexionar sobre el significado de las palabras y las diferencias que se establecen a partir de la presencia de la tilde.

¿Te…o té?

Pablo le dejó este mensaje a Susana:
Vuelvo a las cinco. Té quiero.

Susana quedó encantada con el mensaje y se lo contestó:
Yo también te quiero.

Cuando Pablo volvió, Susana estaba mirando la televisión y él se enojó con ella. ¿Qué pasó? ¿Qué quería Pablo? ¿Qué entendió Susana? ¿Por qué creen que se produjo esta confusión?

Opciones

Otra posibilidad para destacar las posibilidades de la tildación de monosílabos es presentar un texto en el que aparezcan monosílabos homófonos, unos con tilde y otros no, para que los chicos discutan el porqué de estas variaciones y seleccionen la opción correcta:

Él / El es un eterno enamorado. Para mí / mi tiene él / el corazón muy grande.

Se / Sé levanta muy temprano y va de aquí para allá. Lo miro todos los días por la ventana mientras tomo un té / te de rosas. Yo sé / se que es muy fino y hermoso, con ese porte dé / de gran señor que té / te impresiona.

Imagino que las flores sienten cosquillas cada vez que les roba un beso con su piquito fino como una aguja.

¿Tú / ¿Tu sabes de quién estoy hablando?

El docente escuchará las hipótesis de los chicos, intervendrá a través de preguntas como *¿Qué diferencias hay entre "el" y"él"?*, orientará para que descubran que cada monosílabo corresponde a una clase diferente de palabra (*"el" es un artículo, "él" es un pronombre*) y reflexionen acerca de la función de la **tilde** (**diacrítica**) que permite diferenciar significados.

Con igual sonido y distinto significado (los homófonos)

Además de relacionarse por su significado (como en el caso de los sinónimos), las palabras se vinculan por su forma. Cuando dos palabras tienen la misma forma o una forma parecida pero distinto significado, son homónimas. Hay dos clases de **homonimia**: vocablos que se escriben igual pero tienen significados diferentes (**homógrafos**) como *cabo* (punta de una soga) / *cabo* (grado militar) y palabras que se pronuncian igual pero se escriben diferente y aluden a significados distintos (**homófonos**) como en *sabia/savia*. Ocurre, además, que la homofonía no solo se produce entre una palabra y otra, sino que en algunos casos involucra a varias palabras como, por ejemplo, en *haber/a ver*; *hacer/a ser*.

Veamos específicamente este último caso, que es uno de los Aprendizajes Prioritarios para el 6° año/grado. Los homófonos suelen producir grandes dificultades a los chicos en el momento de escribirlos, ya que generalmente confunden una forma por otra y es frecuente que en sus producciones escriban *calló* donde debe decir *cayó* o *halla* por *haya*. De aquí que resulte conveniente plantear en el aula situaciones de reflexión en las que se promueva la interacción para que los chicos expliciten sus propias ideas, las confronten y tomen decisiones fundamentadas a partir de la búsqueda de significado. Veamos una situación de estas características en el siguiente registro.

Registro de clase

Maestra*: –Estuve revisando textos que escribieron y encontré algunas palabras que quiero mostrarles. (Escribe en el pizarrón)*
Julián abrazó fuerte a su papá.
El geranio se abrasó en el patio.
–¿Qué les parece si leen las palabras y me dicen qué piensan?
Matías*: –En donde dice* el geranio *está mal escrito porque es con zeta.*
Martín*: –No, yo a veces lo vi escrito con ese.*
Camila*: –Pero no, va con zeta porque no es de* brazo*.*
Maestra*: –¿Qué dicen los demás?*
(Hablan al mismo tiempo)
Yanina*: –El primer* abrazo *viene de* brazo *y ese se escribe con zeta.*
Nicolás*: –Pero el otro no habla de abrazo, dice abrasó, con ese.*

Camila*: –Son distintos porque el geranio no se abraza con nadie.*
Maestra*: –¿De qué palabra vendrá* abrasar*?*
(Silencio)
Maestra*: –A ver, yo los hago acordar, ¿qué usa el papá para hacer el fuego cuando hace un asado?*
Nicolás*: –Leña o carbón*
Maestra*: –¿Y cuando el carbón está prendido? ¿Cómo se llama?*
Varios chicos (gritan)*: –¡Brasa!*
Maestra*: –¿Cómo podemos saber qué significa* abrasar*?*
Tres chicos*: –Usamos el diccionario (algunos lo sacan y comienzan a buscar).*
Martín*: –Dice "quemar, reducir a brasas".*
Micaela*: –También "calentar demasiado".*
Gustavo*: –Y "secar al excesivo calor una planta o sus hojas".*
Maestra*: –Entonces, ¿cómo se entiende la última oración?*
Martín*: –Que el geranio se quemó.*
Yanina*: –Es porque estaba en el patio y capaz que le ha dado todo el sol.*
Daniel*: –Mi mamá dice que en el sol las plantas se le amortiguan y se le queman.*
Maestra*: –Y* abrazar *¿qué significa?*
Martín*: –Agarrar con los brazos a una persona.*
Camila*: –Eso es solamente para las personas que querés.*
Matías*: –Poner los brazos así, ¿ves? (abraza a un compañero).*
Maestra*: –Muy bien, es rodear con los brazos entonces. ¿Me dicen qué pasa con* abrazar *y* abrasar*?*
Martín*: –Que* abrazar *es con zeta. Y que* abrasar *con ese significa "quemar".*
Maestra*: –¿En qué se diferencian?*
Micaela*: –Son palabras parecidas pero no del todo.*
Yamila*: –Solamente en una letra: la zeta o la ese.*
Martín*: –Y entonces dicen cosas distintas.*
Maestra*: –Ahora les reparto por grupos estas palabras (son tarjetas con pares de palabras homófonas). Ustedes van a averiguar cuáles son las diferencias y después conversamos.*

La reflexión puede suscitarse también a través de una actividad como la que sigue, que demanda la atención de los niños y les plantea problemas.

Un barón desalmado

En el diario de Samborombón, un periodista publicó una noticia con este titular:

SUCESO EN SAMBOROMBÓN

EL BARÓN DEL CASTILLO MATÓ A UN SIERVO AL QUE ACECHABA DESDE HACÍA VARIOS MESES

Cuando la Baronesa lo leyó, se puso como loca e increpó a su marido. Pero él le explicó que era inocente. Inmediatamente, el Barón hizo un reclamo ante el Director del diario, quien ordenó al periodista modificar el titular. Al día siguiente, el diario publicó este titular:

SUCESO EN SAMBOROMBÓN

EL BARÓN DEL CASTILLO MATÓ A UN CIERVO AL QUE ACECHABA DESDE HACÍA VARIOS MESES

Se propone a los chicos observar los dos titulares y pensar: ¿qué diferencias hay entre ellos? ¿Por qué se produjo la confusión? Si el Barón hubiera sido un homicida ¿qué palabra tendría que haber puesto el periodista en el primer titular en lugar de *mató*? Y si le hubiera gustado la caza, ¿cuál hubiera escrito en el segundo? ¿Con qué palabras reemplazarían *suceso* en cada titular?

Una actividad interesante resulta analizar junto a los chicos algunos chistes en los que la gracia (que es el efecto de sentido buscado) se produce, precisamente, por el uso de homófonos. El docente deberá orientar la discusión para que los niños adviertan las coincidencias en la pronunciación y analicen los sentidos que están jugando en cada texto.

Un pozo chiquito le dijo a uno grande: –Me siento menoscabado.
Y el pozo grande le contestó: –¿Te sentís menos cavado? Bueno, pedí que te caven un poco más.

El libro de Lengua le dijo al cuaderno: –Salí de acá, rayado.

¿En qué se parecen una banana y un tren?
En que el tren no espera y la banana no es pera.

Otra posibilidad es que los chicos respondan a preguntas que demanden la búsqueda de información y la justificación de las elecciones adoptadas:

Una modista ¿coce o cose?
Un pez se atrapa ¿con sebo o con cebo?
Si me gusta la pesca submarina, voy a pescar ¿rayas o rallas?
Si mi primo sale a atrapar patos, ¿caza o casa?

También se puede proponer un trabajo a partir de historietas donde se les solicite que seleccionen opciones y completen las líneas de puntos.

OPCIONES: CASA/CAZA - OLA/HOLA

OPCIONES: SEPA/CEPA

Y, por supuesto, también es posible darles a los chicos palabras homónimas para que ellos construyan sus propios diálogos al estilo de estos.

A lo largo de estas páginas, hemos intentado mostrar diferentes vías de abordaje para la reflexión sobre distintas unidades de la lengua y de los textos. En todas ellas, se propone que se asuma en el aula un tipo de mirada sobre el lenguaje que permita convertirlo en objeto de indagación compartida, de modo de integrar esas reflexiones a las prácticas con el lenguaje. Se trata de desafiarnos a imaginar formas de trabajo para que los chicos discutan, confronten ideas, busquen sus propios ejemplos, intenten definiciones, jueguen y creen con el lenguaje.

Ya a fines del siglo XIX, Andrés Bello, notable gramático chileno, criticó las formas de hacer gramática en su época: “La gramática está bajo el yugo de la venerable rutina”. Más de un siglo después, nuestra tarea consiste en seguir intentando vías alternativas para negar la vitalidad de esa sentencia en nuestras aulas.

En diálogo
siempre abierto

El hombre es un viviente de palabra

En el apartado "Enseñar Lengua en Segundo Ciclo", al principio de este *Cuaderno*, Jorge Larrosa nos impulsaba a pensar en el lugar que tiene en la vida del ser humano hacer cosas con palabras, en "cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, [...] cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos, y [...] cómo vemos o sentimos lo que nombramos". Creemos que estas palabras de Larrosa nos permiten pensar, también, qué cosas con palabras hacemos en el ámbito de la escuela y qué sentido le conferimos a esas actividades. De distintas maneras, hemos intentado en este *Cuaderno* presentar propuestas que involucren a chicos y maestros en actividades con cantidad y variedad de textos para aprender, jugar, compartir, opinar y disentir, en las que la palabra oral o escrita tiene un lugar central.

Algunas veces los lectores llegamos al final de un libro luego de haber leído linealmente todas sus páginas; otras, "dando saltos", como quien no puede esperar al final de una novela para conocer su desenlace. Pero también sucede que recorremos los libros como quien se interna por un sendero, luego por otro, se distrae, vuelve, toma atajos. Este *Cuaderno* admite que cada docente pueda elegir diversos **recorridos de lectura** y encontrar aportes y sugerencias para los desafíos del trabajo cotidiano.

En ese sentido, se ha intentado que esos aportes y sugerencias den una pauta para pensar diferentes alternativas a partir de los temas y las lecturas que más interesen a cada docente, que sean una puerta abierta para recrear y rediseñar actividades, que permitan también recuperar algunas prácticas potentes que, por diferentes motivos, se han abandonado.

Cualquiera sea la lectura que se haga de este *Cuaderno*, en él se retoman algunos temas que refieren a preguntas clave en la enseñanza de la lengua, referidas al lugar de la palabra y del diálogo en la enseñanza y en el aprendizaje, a la necesaria interrelación entre los ejes y a las estrategias alternativas, meditadas y conscientes que escuela y docentes llevan adelante en función de su contexto de trabajo, de las características de cada grupo y de cada chico y su comunidad, del contenido a enseñar, de los propósitos de enseñanza y de los recursos con que se cuenta, entre otros.

Cuando nos referimos al **lugar del diálogo en la enseñanza y el aprendizaje** en el área de Lengua, queremos señalar que todas las propuestas de este material conciben que el aprendizaje solo es posible en el marco de ricas

interacciones orales. Estas interacciones se generan en aulas en las que se habla de temas no triviales y que son interesantes para los chicos, y se plantean diálogos genuinos en los que todos –alumnos y maestros– tienen una voz, algo para decir, para compartir, para acordar, para opinar.

En este *Cuaderno* se considera que, para que los chicos se entusiasmen por **continuar aprendiendo a leer y a escribir**, es necesario que encuentren nuevos desafíos para hacerlo. Los docentes sabemos que ese entusiasmo por aprender es fruto de la participación en situaciones en las que leer y escribir tienen sentido, pero que también depende del dominio progresivo que los chicos van adquiriendo. En un clima de respeto por ellos en tanto sujetos que piensan, imaginan, crean y recrean, sujetos sensibles ante las palabras y ante los otros, que tienen mucho por decir y mucho por aprender, debemos redoblar nuestros esfuerzos para que todos –y cada uno– puedan alcanzar los **aprendizajes previstos** más allá de la alfabetización inicial.

Las propuestas desarrolladas aquí han intentado mostrar cómo, a medida que los chicos participan en actividades potentes, significativas y culturalmente valiosas, van desarrollando y adquiriendo nuevos saberes en relación con el lenguaje oral y escrito. Para que ello ocurra, claro está, es necesaria la **mediación del docente**. Las propuestas desarrolladas en los distintos ejes, entonces, han intentado ilustrar el tipo de prácticas en las que el maestro continúa en Segundo Ciclo de EGB/Primaria colaborando con los chicos en la lectura y la escritura de textos cada vez más largos y complejos, en la oralidad y la reflexión sobre el lenguaje. También se ha intentado mostrar cómo el docente continúa delegando algunas de esas tareas a medida que crece progresivamente la autonomía de los chicos y cómo, al mismo tiempo, ellos continúan acrecentándola si el docente los desafía a asumir, solos o en grupo, algunas de esas tareas.

Otra lectura de este *Cuaderno* permite rastrear las necesarias **articulaciones entre los ejes del área** en el momento de organizar secuencias de trabajo. Como se vio, los *Cuadernos para el aula* de Lengua están organizados siguiendo los ejes acordados para los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Comprensión y producción oral; Lectura y producción escrita; Literatura; Reflexión sobre la lengua y los textos). Es decir, los aprendizajes están agrupados en función de un criterio organizador que permite presentar y ahondar cuestiones específicas de cada eje. Pero lo cierto es que los contenidos relativos a hablar, escuchar, leer, escribir y reflexionar sobre la lengua y los textos están íntimamente vinculados. Es por eso que muchas de las propuestas desarrolladas en cada eje se entrelazan con las de otros. Esto no quiere decir que cada situación de enseñanza suponga el tratamiento a través de todas estas modalidades, sino que las secuencias más amplias (unidades o secuencias didácticas, planificaciones semanales, proyectos, etc.) sí deben poner en juego algunos saberes de las otras. Se ha visto cómo muchas actividades de oralidad impulsan la escritura, que la exposición oral supone una

secuencia de lectura y escritura previa, que la lectura de literatura supone la conversación sobre lo leído y muchas veces culmina en la escritura de nuevos textos, que situaciones de escritura requieren momentos y saberes propios de la reflexión sobre la lengua (las palabras, sus significados y sus relaciones con otras palabras, su ortografía) y los textos.

Quienes ya leyeron los *Cuadernos* correspondientes a las otras áreas habrán advertido que en todas se pone en juego el lenguaje oral y escrito, se "hacen cosas con palabras". En los diversos campos del conocimiento escolar, los chicos participan en situaciones de conversación, de lectura y escritura de textos completos, con la mediación del docente. La exposición a los textos escritos en las distintas áreas contribuye con el desarrollo de la oralidad, ya que los chicos aprenden las formas de esos textos (por ejemplo, aprenden cómo se describe en Ciencias Naturales, cómo se narra en Ciencias Sociales), incrementan su conocimiento del mundo y, por lo tanto, de las palabras con que cuentan para pensarlo y hablar sobre él. En síntesis**, todos los campos del conocimiento contribuyen al desarrollo del lenguaje**.

La **Bibliografía** que se presenta a continuación puede colaborar con la construcción de nuevos itinerarios de lectura. Se han incluido textos que refieren a contenidos disciplinares y didácticos, a la historia de la lectura y la escritura y de su enseñanza, a materiales de desarrollo curricular y a la literatura. Confiamos en que su inclusión en este *Cuaderno* invitará a seguir leyendo esos y otros textos, y generará el deseo de continuar –o reiniciar– **itinerarios de lectura propios**. También esperamos que la lectura de estas páginas aliente a conversar con los colegas, a recuperar registros de experiencias que han quedado olvidados en un cajón, a escribir relatos de lo que va sucediendo, y que estimule el cuestionamiento sobre la práctica, la construcción de soluciones a problemas nuevos y antiguos y el encuentro de **mejores modos de enseñar para que todos los chicos puedan aprender**.

Bibliografía

De referencia y de consulta

AA.VV. (1966), *Monitor*. Enciclopedia Salvat Editores Argentina, Buenos Aires, Salvat.

AA.VV. (1989), *Enciclopedia Hispánica*, Tomo V, Barcelona, Espasa Calpe.

ALARCOS LLORACH, E. (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

ALVAR EZQUERRA, M. (1999), *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco Libros.

ALVARADO, M. (2000), *Estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

---------- (2001), *El lecturón dosmil*, Buenos Aires, Cántaro.

ALVARADO, M. (2002), "La resolución de problemas"en: *El desarrollo de capacidades para enfrentarse y resolver problemas: una prioridad pedagógica*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

ALVARADO, M. (COORD.) (2001), *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial.

ALVARADO, M. y H. GUIDO (1993), *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*, Buenos Aires, La Marca.

ALVARADO, M. y PAMPILLO, G. (1991), *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

APRILE, T. y PLACE, F. (2003), *Tras los pasos de los piratas*, Barcelona, Blume.

ARRECHE, A. y OTROS (2006), *El teatro y los niños, Cuatro piezas para títeres y actores*, Buenos Aires, Atuel.

BAJTÍN, M. (1989), "El problema de los géneros discursivos", en: *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

BERNÁRDEZ, E. (1995), *¿Qué son las lenguas?*, Madrid, Alianza.

BERTOCHI, D. (1997), "La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria", en: *Textos*, número monográfico: *La educación literaria,* Barcelona, Grao.

BORDELOIS, I. (2003), *La palabra amenazada*, Buenos Aires, Libros del zorzal.

BURGESS, A. (1983), "El animal que habla", en: *El Correo de la UNESCO*, julio, París, UNESCO.

CABAL, G. (2001), *Vidas de cuento*, Buenos Aires, Santillana.

CAMACHO, J. (DIR.), *Historia Universal. La huella del hombre 1*, Bogotá, Educar Cultural Recreativa.

CAMILLI, E. (1981), *Cómo enseñar a redactar*, Buenos Aires, CREA.

CARRARA, H. (2005), *El estante de las palabras*, Santa Fe, Sol es Ediciones.

CASTILLO, A. (2006), "La juventud necesita plantearse las grandes preguntas de la literatura", en: *La Nación*, lunes 27 de noviembre.

CENSABELLA, M. (1999), *Las lenguas indígenas de la Argentina*, Buenos Aires, Eudeba.

CHARTIER, R. (1999), "¿Por qué la historia del libro?" en: *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, México, Fondo de Cultura Económica.

CHARTIER, A. M. y HÉBRARD, J. (2002), *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Barcelona, Gedisa.

COLASANTI, M. (2004), *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura*, Colección Catalejo, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

COLOMER, T. (1998), *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

---------- (1999), "¿Cómo terminan los cuentos?", en: *Espacios para la lectura 2*, México, Fondo de Cultura Económica.

---------- (2005), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, Colección Espacios para la lectura, México, Fondo de Cultura Económica.

COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (1999), *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen-Hvmanitas.

CUESTA, C. (2001), "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura", en: *Lulú coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año1, N°1.

CULLER, J. (2004), *Breve introducción a la teoría literaria*, Barcelona, Crítica.

CHAMBERS, A. (1985), *Booktalk. Ocasional writing on literature and children*, Woodchester, Thimble Press.

DAHL, S. (1996), *Historia del libro*, Madrid, Alianza Universidad.

DAVIS, K. (2005), *Cita con los piratas*, Barcelona, Océano.

DEVETACH, L. (1995), "Dialoguitos", en: *Cura mufas*, Buenos Aires, Colihue.

DI MARZO, L. (1999), "De la pregunta al relato", en: PAMPILLO, G. y otros, *Permítame contarle una historia*, Buenos Aires, Eudeba (fragmento).

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

---------- (2000), "Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática", en: *Lingüística en el aula*, Año 4, Número 4, Córdoba, Centro de Investigaciones Lingüísticas Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, pág. 7.

ECO, U. (2003), "Resistirá", en: "Radar", *Página/12*, 7 de diciembre.

EGAN, K. (1999), *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (1987), *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*, Buenos Aires, Edicial.

CHAMBERS, J. K y TRUDGILL, P. (1994), *La dialectología*, Madrid, Visor.

GÓMEZ MANGO DE CARRIQUIRY, L. (1995), *El encuentro de lenguas en el "Nuevo Mundo"*, Córdoba, Cajasur.

GALEANO, E. (1996), *Memoria del fuego I. Los nacimientos*, Buenos Aires, Siglo XXI.

GASPAR, M. P. y OTAÑI, L. (1999), *El gramaticario*, Buenos Aires, Cántaro.

GISPERT, C. (DIR.), (1999), *Enciclopedia didáctica de gramática*, Barcelona, Océano.

HÉBRARD, J. (2000), conferencia "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas", Buenos Aires, Biblioteca Nacional.

HERNÁNDEZ, J. (2000), *Martín Fierro*, Buenos Aires, Eudeba.

HESS, J., *¿Sabe Ud. esperanto? Curso práctico de la lengua internacional*, 1-a Leciono, en: www.geocities.com/sue-hess. [Consulta: abril de 2005.]

JACKSON, R. (1986), *Fantasy: literatura y subversión*, Buenos Aires, Catálogos.

JUNCEDA, L. (2005), *Diccionario de refranes*, Madrid, Espasa Calpe.

LARROSA, J. (2003), *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona, Laertes.

---------- (2004), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Colección Espacios para la lectura, México, Fondo de Cultura Económica.

LINK, D. (2003), *El juego de los cautos*, Buenos Aires, La Marca.

LYONS, J. (1993), *Introducción al lenguaje y a la lingüística*, Barcelona, Teide.

LLUCH, G. (2004), *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, Colección Catalejo, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

MALDONADO, C. (1998), *El uso del diccionario en el aula*, Madrid, Arco Libros.

MEEK, M. (2004), *En torno a la cultura escrita*, Colección Espacios para la lectura, México, Fondo de Cultura Económica.

MOLINER, M. (2000), *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

MONTES, G. (1999), *La frontera indómita*, México, Fondo de Cultura Económica.

---------- (2001), "Mover la historia: lectura, sentido y sociedad", en: *Simposio de lectura*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

MONTES, G. y OTROS (1989), *Los tiempos de San Martín*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

PAMPILLO, G. (1988), *Avestruces y piratas*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

PETIT, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Colección Espacios para la lectura, México, Fondo de Cultura Económica.

---------- (2000), "Elogio del encuentro", Memorias de la Conferencia pronunciada en el 27° Congreso IBBY.

---------- (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, Colección Espacios para la lectura, México, Fondo de Cultura Económica.

---------- (2005), "Dar de leer a los niños", en: dossier "Creación de ambientes literarios", Buenos Aires, *Novedades Educativas*, Edición 177.

PITTELMAN, S., HEIMLICH, J. y OTROS (1991), *Trabajos con el vocabulario. Análisis de rasgos semánticos,* Buenos Aires, Aique.

QUIROZ, G. (2004), *Los hilos que nos tejen*, México, Libros del Rincón–SEP.

RAVINA, A. (DIR.), (1999), *Historia argentina, de la prehistoria a la actualidad*, Buenos Aires, Departamento de Historia del Colegio Nacional de Buenos Aires, U.B.A., *Página/12*.

REYES, Y. (2001), "La bebeteca. Un nido para la formación de primeros lectores", en: *La mancha. Papeles de Literatura infantil y juvenil*, N°16.

RICOEUR, P. (1999), "Filosofía y Lenguaje", en: *Historia y narratividad*, Barcelona, Paidós.

RIVERA, J. (1998), *El escritor y la industria cultural*, Atuel, Buenos Aires.

RODARI, G. (1997), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.

SAGAN, C. (1981), "Prefacio", en: *Murmullos de la Tierra*, Barcelona, Planeta.

SILBERMAN, L. y OTROS (1999), *Cómo hacer teatro (sin ser descubierto)*, Barcelona, Planeta.

SORMANI, L. (2004), *El teatro para niños*, Rosario, Homo Sapiens.

TOBELEM, M. y OTROS (1994), *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, Buenos Aires, Santillana.

VIGOTSKY, L. (2003), *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.

WOLF, E. (1997), "La literatura de aventuras. Literatura y oxígeno", en: *Contratapa*, Revista de literatura infantil y juvenil, Número VIII, Buenos Aires, Alfaguara.

Literatura

ALVARADO, M. y J. SETTON (2000), *Vidas posibles*, Buenos Aires, Eudeba.

BASCH, A. (1985), *Oiga, chamigo aguará*, Buenos Aires, Colihue.

---------- (1991), *Abran cancha, que aquí viene don Quijote de la Mancha*, Buenos Aires, Colihue.

---------- (1997), *Dos por cuatro, ¡teatro!*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

---------- (2000), *Ulises, por favor, no me pises*, Buenos Aires, Editora Estelar.

---------- (2003), *¡Que sea la Odisea!*, Buenos Aires, Alfaguara.

DE SANTIS, P. (1992), *Lucas Lenz y el Museo del Universo*, Buenos Aires, Alfaguara.

---------- (2002), *Lucas Lenz y la mano del emperador*, Bogotá, Norma.

DEFOE, D. (2002), *Robinson Crusoe*, Madrid, Valdemar.

DRENNEN, O. (1992), "Mejor me callo", en: *Sombras y Temblores*, Buenos Aires, Ediciones Quipu.

EDEL, L. (1990), *Vidas ajenas*, México, Fondo de Cultura Económica.

GIACOMETTO, L. y P. SÚAREZ (2005), *Leones, osos y perdices*, Buenos Aires, Colihue.

LÓPEZ OCÓN, C. (1977), en: MEDINA, P. (COMPILADOR), *Teatro de títeres. Antología*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas.

MAUNÁS, D. (2005), *El gatito Cafetín*, Buenos Aires, Colihue.

OESTERHELD, H. y BRECCIA, A. (2007), *Sherlock Time*, Buenos Aires, Colihue.

OESTERHELD, H. y SOLANO LÓPEZ (2004), *El Eternauta II*, Buenos Aires, Biblioteca Clarín de la Historieta.

PINTI, E. (2005), *Mi bello dragón*, Buenos Aires, Colihue.

PRATT, H. (2004), *Corto Maltés*, Buenos Aires, Biblioteca Clarín de la Historieta, Nº2.

SALGARI, E. (2000), *Los tigres de la Malasia*, Buenos Aires, ACME.

---------- (2000), *Sandokán*, Buenos Aires, ACME.

---------- (2001), *El corsario negro*, Buenos Aires, ACME.

SCHWOB, M. (1980), *Vidas imaginarias*, Buenos Aires, CEAL.

STEVENSON, R. L. (2001), *La isla del tesoro*, Buenos Aires, Santillana.

---------- (2002), *La flecha negra*, Madrid, Valdemar.

TWAIN, M. (1997), *Las aventuras de Huckleberry Finn*, Buenos Aires, Colihue.

---------- (2006), *Las aventuras de Tom Sawyer*, Buenos Aires, GZ Editores.

VERNE, J. (1999), *La vuelta al mundo en 80 días*, Buenos Aires, Cántaro.

---------- (2005), *Cinco semanas en globo*, Madrid, Grupo Anaya.

---------- (2005), *Veinte mil leguas de viaje submarino*, Madrid, Grupo Anaya.

Materiales de distribución gratuita

AA.VV. (2005), "Educación intercultural bilingüe: Debates, experiencias y recursos", CD Nº 9, *Colección educ.ar*, Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y educ.ar. También en: http://www.aborigenargentino.com.ar/modules.php?name=Encyclopedia.

ALVARADO, M. y OTROS (2001), *Propuestas para el aula. Lengua EGB 2*. Segunda Serie, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

ALVARADO, M. y GASPAR, M. P. (2005), *Trengania*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

CASTEDO, M. y OTROS (2000), *Propuestas para el aula. Lengua EGB 2. Primera Serie*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

GASPAR, M. y S. GONZÁLEZ (2006), *Cuadernos para el aula: Lengua 1, 2* y *3*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

---------- (2007), *Cuadernos para el aula: Lengua 4* y *5*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

FERNÁNDEZ, A. y OTROS (2005), *Te contamos de nosotros. Narraciones de niños aborígenes salteños*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Organismo de Derechos Humanos Cháguar.

MONTES, G. (2006), *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

OTAÑI, L. (2001), *Lengua. EGB2. Para seguir aprendiendo*. Material para alumnos. Ministerio de Educación de la Nación.

Páginas web

http://www.me.gov.ar/curriform/lengua.html
http://www.bnm.me.gov.ar
http://www.educ.ar/educar/docentes/lengua
http://www.imaginaria.com.ar
http://es.wikipedia.org.
http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/doctos/teatro.rtf
http://voyager.jpl.nasa.gov/spacecraft/index.html.
http://www.bibalex.org
http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturainfantil/fabulas/lafontaine.asp
http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm
http://www.edusalta.gov.ar/portal/descargas/planlectura/Algunas_reflexiones.pdf
http://www.elaleph.com/libros.cfm?item=906&style=biblioteca
http://www.ethnologue.com/
http://www.luventicus.org/articulos
http://www.uacam.mx./campeche/actual/piratas.htm
http://www.worldalmanac.com
http://www.zonagratuita.com/a-cursos/libros
http://www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/conciencia/fisica/medicion/bibalejandria.htm.

Antonio Berni, *Escuelita rural*.
Temple sobre tela, 1956

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

6

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA

MINISTERIO de EDUCACIÓN CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

cfe Consejo Federal de Educación