



*Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula*

Lengua

Documento de trabajo n° 5

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

**Jefe de Gobierno
Dr. FERNANDO DE LA RÚA**

**Vicejefe de Gobierno
Dr. ENRIQUE OLIVERA**

**Secretario de Educación
Prof. MARIO A. GIANNONI**

**Subsecretario de Educación
Dr. ROGELIO BRUNIARD**

**Directora General de Planeamiento
Lic. MARGARITA POGGI**

**Directora de Currícula
Lic. SILVIA MENDOZA**

Como es de conocimiento público, durante el año 1998 se ha iniciado en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires el proceso que culminará con la sanción por la Legislatura de la Ley de Educación de la Ciudad. Esa ley establecerá el marco normativo para la organización y el funcionamiento del sistema educativo en esta jurisdicción. Hasta entonces, el proceso de actualización curricular se enmarca en la normativa que ha venido definiendo la implementación gradual y progresiva de la Educación General Básica (EGB):

Resolución N° 2846/95.	Primer ciclo de EGB.
Resolución N° 336/96 (15/10/96).	4° grado (1° año del segundo ciclo de EGB) para Escuelas de Gestión Privada.
Resolución N° 746/96 (4/12/96).	4° grado (1° año del segundo ciclo de EGB).
Resolución N° 15/98 (9/1/98).	5° y 6° grados (2° y 3° años del segundo ciclo de EGB).

En consecuencia, hasta la sanción de la mencionada ley, se dará continuidad a la denominación en uso.



Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula

Lengua

Documento de trabajo n°5

Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar

Autoras: Delia Lerner, Hilda Levy y Silvia Lobello.
Revisión crítica: María Elena Rodríguez.
Colaboraron en la elaboración de este documento:
Estela Lorente, Liliana Lotito y Nelda Natali.

DIRECCIÓN DE CURRÍCULA

**Equipo de profesionales
a cargo de la actualización curricular del Nivel Primario**

Asesora: Flavia Terigi.

Coordinadora: Ana Dujovney.

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Álvarez, Paula Briuolo, Claudia Broitman, Andrea Costa, José Chelquer, Graciela Domenech, Adriana Elena, Daniel Feldman, Claudia Figari, Silvia Gojman, Mariela Helman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Liliana Lotito, Gabriel Marey, Guillermo Micó, Susana Muraro, Nelda Natali, Alberto Onna, Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, María Elena Rodríguez, Abel Rodríguez de Fraga, Patricia Sadovsky, Graciela Sanz, Analía Segal, Isabelino Siede, Mariana Spravkin, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy.

ÍNDICE

Presentación

1. La oralidad y su lugar en la escuela. Una redefinición
2. Hablar en la escuela: un quehacer que atraviesa el trabajo en todas las áreas
 - 2.1. La escuela como contexto comunicativo
 - 2.2. Condiciones didácticas
 - 2.3. Las funciones de la comunicación oral en el aula
 - 2.4. Hablar en situaciones de lectura y escritura (*Un ejemplo de interacción oral en el marco de actividades centradas en el aprendizaje de otros contenidos*)
3. Situaciones didácticas y contenidos en acción
 - 3.1. Actividades habituales
 - Narración de historias tradicionales
 - Escuchar radio
 - 3.2. Situaciones didácticas enmarcadas en proyectos de trabajo
 - La entrevista
 - La exposición
 - De la discusión al debate
4. Reflexionar sobre el lenguaje
 - 4.1. Observaciones sobre los diversos usos del lenguaje
 - 4.2. Análisis de las relaciones entre lengua oral y lengua escrita

Palabras finales

Referencias bibliográficas

Presentación

Formar hablantes capaces de tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar es hoy un propósito esencial de la institución escolar, un propósito indisolublemente unido al de formar lectores y escritores autónomos y críticos.

Es por eso que, después de haber intentado plasmar en documentos anteriores los conocimientos didácticos actualmente disponibles acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, enfrentamos un nuevo desafío: se trata ahora de redefinir el papel de la oralidad en la escuela, de explicitar las condiciones y describir las situaciones que pueden contribuir de manera decisiva a la formación de los alumnos como hablantes.

Redefinir el papel de la oralidad en la escuela es imprescindible porque, aunque la lengua oral está presente en ella desde siempre como vehículo privilegiado de comunicación y de elaboración del conocimiento, es muy reciente su incorporación como objeto explícito de enseñanza y aprendizaje. Formular las condiciones didácticas en las cuales es posible lograr que los niños se atrevan a tomar la palabra y puedan actuar como interlocutores activos es igualmente esencial cuando se aspira a ofrecer a todos los alumnos iguales oportunidades para desarrollarse no sólo como hablantes y oyentes sino también y ante todo como personas.

La concepción de la oralidad que se despliega en este documento se nutre en los aportes de diversas ciencias del lenguaje. Están muy presentes en particular las contribuciones de la sociolingüística y de la etnografía de la comunicación, que han sido decisivas para configurar la definición actual de la lengua como conjunto de variedades adecuadas a diversos usos sociales –y ya no como una unidad monolítica–, para entender que todas las variedades son lingüísticamente equivalentes y que ninguna puede ser considerada superior o inferior a otra, para poner en evidencia que las valoraciones acerca del lenguaje están ligadas al prestigio social de los hablantes, para poner en primer plano el desarrollo de la competencia comunicativa ...

Ahora bien, si se aspira a lograr que todos los alumnos puedan poner en acción los usos del lenguaje requeridos por las diversas situaciones de comunicación que deberán enfrentar en el futuro, si se pretende que todos los alumnos lleguen a ser capaces de tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar, ¿cuáles son las condiciones que la escuela tiene la responsabilidad de asegurar y cuáles son las situaciones didácticas que es imprescindible presentar para hacer posible el cumplimiento de estos propósitos?

Para que los alumnos puedan llegar a posicionarse efectivamente como hablantes responsables, eficaces y críticos, es necesario que se apropien de una gama importante de variedades y usos del lenguaje. Podrán apropiarse de ellos en la medida en que tengan ocasiones de ponerlos en acción, en la medida en que se les brinden múltiples oportunidades de participar en una diversidad de situaciones de comunicación. Aprenderán así en la práctica que son muchas las situaciones comunicativas a las que las personas se enfrentan en su vida y que las maneras más eficaces de conducirse varían en función de las características de la situación, lo que les permitirá ubicarse cada vez más adecuadamente en esas diversas situaciones.

Aprender a usar una lengua –afirma Halliday (1982)– consiste también en aprender a liberarla de las restricciones del entorno inmediato: aprender a “separar” las palabras de los contextos en los que son producidas, de los objetos a los que refieren, de las personas a las que aluden. Aprender a librarla de las miradas, los gestos, los sonidos y lograr así que las palabras sean autosuficientes, autónomas, explícitas...

En las conversaciones familiares, en general el tema está implícito en la situación. Cuando un sujeto toma por primera vez contacto con interlocutores a quienes no le tiene ninguna experiencia previa, el primer gran esfuerzo consiste en encontrar el espacio virtual en el cual se ha de desarrollar la comunicación y encontrarlo no es algo que las personas “sepan” hacer, es algo que **aprenden** a hacer a lo largo de sucesivas (y a veces problemáticas) situaciones nuevas.

Cuando una persona cuenta en su vida con muchas posibilidades de interactuar con diferentes interlocutores, en diferentes situaciones, con diferentes propósitos, va incorporando –como parte de su competencia comunicativa– la posibilidad de entablar y sostener el diálogo con menor esfuerzo. Cuando –en cambio– una persona interactúa cotidianamente con un mismo grupo humano, a propósito de los mismos temas, en contextos por todos conocidos, tiene oportunidades frecuentes de utilizar el lenguaje para cumplir ciertos propósitos –para pedir, para dar instrucciones, para brindar información nueva–, pero en general le resulta innecesario utilizarlo para presentarse, para expresar su opinión, para hacer preguntas... y le resulta innecesario porque todos sus interlocutores habituales lo conocen, todos saben lo que piensa, todos tienen conocimientos equivalentes a propósito de las mismas cosas... Cuando se participa en contextos más formales de comunicación, cuando se sostienen intercambios con personas ajenas al círculo inmediato, con las que no se comparte idénticas presuposiciones, resulta necesario usar el lenguaje para una mayor diversidad de funciones. Son también estos intercambios los que requieren un uso más descontextualizado del lenguaje y más explícito referencialmente y es precisamente este uso el que la escuela tiene la responsabilidad de poner en primer plano constituyéndose en un ámbito propicio tanto para la práctica de la oralidad en los más diversos contextos como para la reflexión acerca de ella.

La lengua oral se incluye en la vida escolar de dos maneras diferentes pero difíciles de separar: como instrumento de comunicación que atraviesa todas las interacciones sociales y todas las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en el aula y, al mismo tiempo, como objeto de enseñanza. Es también de estas dos maneras como hemos intentado incluirla en este documento y es por eso que, después de haber explicitado la concepción desde la cual se aborda la lengua oral y de haber analizado su papel en el ámbito escolar, dedicaremos el segundo capítulo –*Hablar en la escuela*– a las múltiples situaciones de comunicación oral que se producen “naturalmente” mientras se están enseñando contenidos de diferentes áreas y consagraremos el tercero –*Situaciones didácticas y contenidos en acción*– a desarrollar un conjunto de situaciones didácticas que no forman parte de la cotidianeidad escolar y que es necesario presentar para ofrecer a los niños oportunidades de desarrollar quehaceres del hablante que sólo se ponen en acción en el marco de contextos comunicativos más públicos y formales, cuando es necesario preparar cuidadosamente las intervenciones y cuando los interlocutores son menos conocidos o más numerosos de lo que es habitual en la escuela.

Finalmente, en el último capítulo, se proponen situaciones centradas en la reflexión sobre el lenguaje. Estas reflexiones –sobre la diversidad lingüística y sobre los usos del lenguaje en diferentes espacios de la comunidad, así como sobre las diferencias entre lengua oral y lengua escrita– están fuertemente ligadas a la práctica: se sustentan en las múltiples reflexiones que tienen lugar tanto en la conversación cotidiana como en las situaciones comunicativas formales, tanto cuando se sostiene una discusión como cuando se escribe –y hay que decidir entonces, por ejemplo, cuál es el registro lingüístico más

apropiado o qué expresiones de la oralidad coloquial pueden incluirse y cuáles es mejor descartar–, tanto cuando se planifica una exposición o un debate, como cuando se prepara una entrevista con una personalidad...

1. La oralidad y su lugar en la escuela, Una redefinición.

*“Conquistadores y conquistados necesitaron comprenderse mutuamente, en todos los lugares y todas las épocas. El drama de la conquista de nuestra América también tuvo una dimensión lingüística. Como los más necesitados para hacerse entender eran los conquistados, fueron ellos quienes manifestaron un mayor ‘don de lenguas’. (...) El conquistador necesita hacer valer sus derechos sobre los conquistados, **en un acto lingüístico de toma de posesión.**”*

Emilia Ferreiro (1994)

“Imaginen una amplia casa victoriana en el centro de Cheltenham: tres pisos y un sótano. Hay una familia viviendo allí. El padre se casó dos veces, tiene dos hijas de su primer matrimonio y una hija menor del segundo. Desgraciadamente, su segunda esposa falleció. El padre viaja mucho por negocios y son las dos hijas mayores las que se encargan de llevar la casa, obligando a su hermana menor a hacer todas las tareas desagradables. Las dos hermanas mayores salen, participan en reuniones sociales y son invitadas a distintos acontecimientos, mientras la hermanita se queda en casa. La llaman ‘la hermanita parlanchina’ porque siempre está murmurando, cantando canciones, recitando poesías, hablando con los vecinos a través de la verja; sin embargo, nunca es invitada a ninguna reunión. Llamemos a las dos hermanas mayores la Señorita Lectura y la Señorita Escritura y, por supuesto, ustedes ya saben lo que sucedió: las tres fueron invitadas al baile de la Reforma Curricular. Las invitaciones cayeron en el buzón y la hermanita abrió la suya, loca de contenta, diciendo: ‘¡fui invitada al baile!; ¡por fin!, ¡por fin me reconocieron!’. ‘Oh, es ridículo. Debe haber un error de computadora’ -le dijeron las dos hermanas mayores- y ella contestó: ‘No, es cierto. Acá dice que vaya al baile’. ‘Bueno, de todas maneras’ -le replicaron- no podés venir, porque no tenés nada para ponerte’.

Y ustedes ya saben lo que sucedió. Se fueron al baile y dejaron a la hermanita desesperada. Pero entonces llegó un hada madrina, la transformó y ahora tiene ropa para vestirse. Llegó tarde al baile curricular. Entró por la gran puerta, caminó hacia el centro y el príncipe la vio. Pensó: ‘¿Quién es? Nunca antes la ví, es hermosa. Debo conocerla’. Caminó hacia ella, la miró a los ojos y dijo: ‘No sé quién eres. Eres hermosa. Debes bailar conmigo’. Ella lo miró y respondió: ‘Sí, bailaré contigo, pero no olvides que deberás evaluarme’. ‘Bien, estoy preparado para evaluarte, contestó el príncipe, pero no olvides que deberás satisfacer mis criterios(...)’.

Cenicienta fue invitada al baile. La pregunta que corresponde hacer ahora es: ¿qué pieza le van a pedir que baile?”

Alan Howe (1994)

Comentario sobre el nuevo status conquistado por la lengua oral
en el curriculum inglés. (Traducción libre)

¿Es justo concebir el papel de la lengua oral como análogo al de la pobre Cenicienta?

Si bien es cierto que el lugar que ha ocupado en la escuela no es comparable al ocupado por la lengua escrita, hay que reconocer que –contrariamente a lo sugerido en una de las citas que encabezan estas líneas- la lengua oral siempre ha tenido un lugar de importancia en la escuela:

- En tanto objeto de enseñanza, ha estado presente en objetivos curriculares como *enriquecer el vocabulario* o *desarrollar la capacidad de expresar las propias ideas* y, en el

caso de la Ciudad de Buenos Aires, ha conquistado ya un lugar entre los contenidos desarrollados por el DC '86.

- En tanto instrumento de comunicación, la lengua oral ha tenido siempre –aunque de manera implícita– una fuerte presencia en la escuela:

*Porque su rol en la enseñanza y el aprendizaje es fundamental, aunque se manifieste de manera diferente en diferentes modelos didácticos: en el modelo tradicional se apela a la transmisión oral, en particular a través de la explicación y la interrogación; en el modelo que enfatiza la construcción escolar del conocimiento, el papel central que se asigna a la cooperación cognitiva entre niños hace entrar en escena la interacción social –y por lo tanto lingüística– no sólo entre el maestro y los alumnos sino también entre los alumnos mismos.

*Porque la escuela es uno de los espacios sociales donde se habla y la lengua oral ha tenido allí siempre “en acto” un rol crucial. En la escuela coexisten diversas formas de habla, que están cargadas de diferentes grados de prestigio y, por ende, de poder. De este modo, la sociedad atraviesa la escuela, la penetra. Sucede en ella lo que en toda institución social. Pero la escuela tiene un rol enseñante: frente a la diversidad, no permanece impasible, interviene de algún modo y afecta el comportamiento lingüístico de los alumnos.

Ahora bien, mientras que escuela y alfabetización están identificadas, la adquisición de la lengua oral se vincula con procesos sociales más amplios. La lengua escrita es concebida como adquisición escolar, la lengua oral no lo es. Aunque el aprendizaje de la oralidad y el de la escritura tienen lugar tanto dentro como fuera de la escuela, es indudable que la cuota de responsabilidad que le corresponde a la institución escolar es muy diferente en uno y otro caso: mientras que la responsabilidad social de la escuela frente a la alfabetización es central, es la familia el agente más importante en la adquisición del lenguaje oral. Por eso resultó históricamente difícil para la escuela definir cuál debía ser su intervención en este aprendizaje.

Al igual que en la historia de la Cenicenta, la lengua oral está presente en la vida social de los niños –ya que en su casa ellos conversan, protestan, canturrean, recitan, escuchan relatos, argumentan para obtener lo que desean–, entonces... ¿para qué pedirle que asista a la escuela?

Tomar conciencia de que la escuela puede contribuir a evitar la discriminación lingüística es lo que nos lleva a acentuar el lugar de la lengua oral como objeto de enseñanza. ¿En qué sentido y de qué manera puede la institución escolar hacer esta contribución?

Entre los alumnos de una clase, es posible reconocer distintas variedades lingüísticas –distintas formas de hablar–. Frente a esta diversidad, pueden tomarse posiciones diferentes: o bien se interpreta que alguna de esas variedades es superior o más valiosa que las otras o bien se piensa que todas son equivalentes pero no gozan de la misma valoración social. Las decisiones didácticas que se derivarán de una u otra de esas interpretaciones serán muy diferentes y tendrán consecuencias también muy distintas para los alumnos. La primera puede llevar –como de hecho ha llevado– a pensar que es función de la escuela enseñar el lenguaje “correcto” e incluso a intentar que los alumnos descarten aquellas formas lingüísticas consideradas “incorrectas”; la segunda conduce tanto a reconocer la validez de la lengua materna de los niños –de esa manera de hablar que han aprendido en su hogar– como a producir intervenciones didácticas que permitan a todos apropiarse también de las variedades lingüísticas prestigiosas en su comunidad y utilizar las

diversas variedades –todas, también la adquirida en su grupo de pertenencia– en forma adecuada a las diferentes situaciones comunicativas en las que se encuentren inmersos.

Desde la perspectiva lingüística, la noción de corrección ha sido sustituida por la de **adecuación**.

“Desde estas concepciones –señalábamos en el Documento de Actualización Curricular N° 1 (p.4)–, un hablante competente será aquel que tenga capacidad para construir, en diferentes situaciones, textos adecuados y eficaces (orales o escritos). Esto implica ubicar en primer plano algunas nociones fundamentales: competencia, adecuación, eficacia, texto (...).

Competencia entendida no sólo como competencia lingüística, es decir como conocimiento por parte del hablante de las reglas lingüísticas que le permiten producir oraciones gramaticalmente correctas, sino como competencia comunicativa, que supone también el manejo de las reglas sociales que hacen que el hablante pueda ubicarse de manera adecuada en situaciones comunicativas variadas.

La noción de **adecuación** pone en primer plano la cuestión de la variedad lingüística y la capacidad del emisor para ubicarse ante esa variedad: para elegir, según la situación comunicativa, una entre otras. Reemplaza así la noción tradicional de ‘corrección’, que supone un modelo lingüístico único a imitar (en la escuela, muchas veces, aquel ofrecido por los libros de texto).

El concepto de **eficacia** se refiere a los efectos logrados. Un enunciado es eficaz cuando el emisor logra con él lo que se propuso: por ejemplo, hacer reír a otro con un relato o dar a alguien una información que necesitaba. Si un enunciado es ‘inadecuado’ (porque no tiene en cuenta la edad o la posición del receptor al que va dirigido, las características formales o informales de la situación en que se ubica, el tema del que se está hablando), seguramente será también ‘ineficaz’.”

Sustituir la tradicional distinción entre lo “correcto” y lo “incorrecto” por la distinción entre lo “adecuado” y lo “inadecuado” supone dejar de concebir el espacio escolar como aquel en el que debe instalarse una única variedad lingüística –la más prestigiosa en la comunidad particular a la que pertenece la escuela– dentro de una situación comunicativa también única -la situación escolar- para emprender la tarea de configurarlo como un ámbito que abre las puertas a las más diversas situaciones comunicativas y permite, por lo tanto, poner en acción y reflexionar sobre las variedades más adecuadas para cada una de esas situaciones. Es esta opción la que orienta las diferentes situaciones didácticas propuestas en el presente documento.

Renunciar a la distinción entre lenguaje correcto y lenguaje incorrecto no es fácil para la institución escolar, ya que ha sido tradicionalmente responsable de la conservación de esa variante de la oralidad que nos hemos acostumbrado a considerar como “correcta”. Sin embargo, además de la necesidad de orientar el trabajo en función del eje adecuación / inadecuación, hay argumentos de peso que fundamentan esa renuncia.

En efecto, incluso una mirada superficial sobre la cuestión nos obliga a hacer constataciones y plantear interrogantes que ponen en tela de juicio esa noción tan arraigada en la institución escolar: lo que es considerado como “correcto” por una comunidad lingüística no siempre lo es para otra comunidad de hablantes de la misma lengua. No hay forma de establecer qué es lo correcto. ¿Podría considerarse acaso que la forma de hablar de los madrileños es más correcta que la de los porteños o la de los correntinos?. Dentro de la ciudad de Buenos Aires, ¿quién habla más correctamente?: ¿los jóvenes o los ancianos,

los médicos o los maestros, los políticos o los profesores? Y si pensamos en cada uno de nosotros: ¿cuándo hablamos mejor: cuando conversamos informalmente con un amigo o cuando participamos en un curso de capacitación docente?

Pero además –y sobre todo– hay argumentos sociolingüísticos e históricos muy fuertes para convencernos de que no es lícito permanecer aferrados a la noción de “corrección” en relación con el lenguaje.

Argumentos sociolingüísticos

El aporte de los estudios sociolingüísticos es esencial cuando se trata de definir la función de la escuela en relación con el lenguaje oral. Estas investigaciones –entre las cuales se destacan los trabajos de W. Labov– **demonstraron que las diferentes variedades de una lengua son equivalentes en su estructura profunda, que no existen variedades lingüísticamente superiores y que, sin embargo, están cargadas de diferentes grados de prestigio social y poder.** Es por eso que, aunque aquellos que no hablan las variedades más prestigiosas son también expertos hablantes, emplear una u otra no habilita equitativamente para el éxito en la vida académica o laboral.

Estas investigaciones han mostrado también que los usos del lenguaje pueden ser diferentes en diferentes grupos sociales, que las diferencias no radican en la calidad de las relaciones sintácticas o semánticas establecidas, sino en la actuación lingüística en relación con las exigencias del entorno comunicativo (M.E. Rodríguez, 1988). Las diferencias en el uso del lenguaje están vinculadas con la cultura propia de cada comunidad y no hay razones para considerarlas como desigualdades.

Labov ha aportado elementos de peso para refutar la teoría del déficit cultural y lingüístico de los niños pertenecientes a grupos socialmente desfavorecidos. Sus estudios, basados en observaciones realizadas en situaciones reales de habla, pusieron en evidencia la gran valoración que las comunidades estudiadas –los ghettos negros de Harlem, entre otras– acuerdan al lenguaje: “Vemos un niño inmerso en estímulos verbales desde la mañana hasta la noche. Vemos muchos actos de habla que implican la exhibición competitiva de habilidades verbales, los insultos rituales, el cantar, el hacer brindis, los duelos verbales, las bravatas: toda una gama de actividades en las cuales el individuo gana prestigio mediante su uso del lenguaje. Vemos que el niño pequeño trata de adquirir esas habilidades de los niños mayores permaneciendo en la periferia de los grupos de sus semejantes un poco superiores en edad, e imitando esta conducta al máximo de sus habilidades. No vemos ninguna conexión entre la habilidad verbal en estos eventos de habla característicos de la cultura de la calle y el éxito en el salón de clase” (Labov, 1969).

Estos trabajos demostraron también –y esto es fundamental cuando se piensa en el contexto escolar– que las características de la situación en la que se recogen los datos influye de manera decisiva en los resultados que se obtienen: cuando el entrevistador pertenece a la comunidad o está muy cerca de ella –en lugar de ser un extraño perteneciente a un grupo social más favorecido–, cuando sabe lo suficiente sobre los niños como para elegir temas que suscitan su interés y sobre los cuales desean hablar, cuando la entrevista se hace con por lo menos dos niños (lo que compensa de algún modo la asimetría en relación con el adulto), cuando se hace sentir a los niños que está realmente permitido hablar de temas que los movilizan (aunque no estén usualmente permitidos en el ámbito escolar)..., entonces los mismos niños que, entrevistados en la modalidad tradicional, se habían mostrado “monosilábicos, ineptos, ignorantes, vacilantes”, compiten por tomar la palabra y se dirigen tanto el uno al otro como al entrevistador. “El hablante

monosilábico que no tenía nada que decir sobre ningún tema y no podía recordar lo que había hecho ayer ha desaparecido. En su lugar, tenemos dos muchachos que tienen tanto que decir que se interrumpen constantemente el uno al otro, que no parecen tener ninguna dificultad en el uso del idioma para expresarse (...) (Esto) significa que **la situación social es el determinante más importante de la conducta verbal**, y que un adulto debe entrar en la relación social adecuada con el niño si quiere descubrir lo que éste es capaz de hacer.” (Labov, 1969)

Investigaciones realizadas en nuestra ciudad han mostrado la vigencia que estas conclusiones tienen aquí y ahora. La población escolar de Buenos Aires puede caracterizarse como multilingüe, no sólo en el sentido de que incluye alumnos cuya lengua materna no es el castellano sino también en el sentido de que está integrada por niños cuyas familias provienen de diferentes lugares de nuestro país así como de países limítrofes y hablan, por lo tanto, diversas variedades del castellano. Un estudio antropológico en curso (R. Feldsberg, 1997) –centrado en el análisis de la problemática enfrentada en el marco escolar por alumnos que pertenecen a comunidades migrantes y realizado en una escuela que atiende una cantidad importante de niños de origen boliviano– revela que los docentes caracterizan a estos niños como “muy introvertidos” y “poco comunicativos” y señalan entre los factores que obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje “la dificultad en la comunicación de los alumnos, tanto en la expresión oral como escrita; pobreza de vocabulario; las diferencias en los usos del lenguaje oral y el acento de los alumnos (...)”. Los mismos docentes afirman, sin embargo, que estos niños actúan de una manera muy diferente cuando se encuentran en contextos en los que se sienten más valorados: portadores de una cultura de gran tradición artesanal, tienen oportunidad de destacarse en la clase de plástica –instancia en la que sus conocimientos previos resultan especialmente compatibles con las expectativas escolares– y en ese ámbito se comunican oralmente con mayor espontaneidad e incluso producen escrituras –al hacer historietas, por ejemplo– que evidencian un buen manejo del lenguaje, tanto de la estructura sintáctica como del léxico. Por otra parte, la investigadora hace notar que la actuación de los chicos en el recreo y en particular las interacciones sostenidas con ella revelan posibilidades lingüísticas muy diferentes de las que se ponen de manifiesto cotidianamente en el aula: “Cierta día decidí caminar por el patio. Estaba muy concentrada en mi rol de observadora tomando fotos cuando de pronto me di cuenta de que la situación se había revertido y que yo me había transformado en la observada. Alrededor mí comenzó un alboroto: chicos y chicas de diferentes edades me rodeaban y me perseguían pidiéndome por favor si podían ver, tocar, usar y mirar a través de la máquina de fotos. Querían saber cómo funcionaba y hacían mil preguntas. ¿Qué había pasado? Aunque eran los mismos alumnos que había observado en el aula, su conducta era radicalmente diferente: demostraban curiosidad, interés y poca o ninguna timidez.”(Feldsberg, 1997 a).

El desempeño lingüístico está fuertemente determinado por las condiciones de la situación en que se produce. Si un niño permanece callado o muestra dificultades para expresarse en el aula, esto sólo significa que él actúa de ese modo en el marco de esa situación social –en la cual puede sentirse desvalorizado, inhibido o evaluado– y esto no nos habilita para inferir que ése es el único comportamiento lingüístico posible para ese niño. Cuando se encuentran en un terreno en el que priman variedades y usos del lenguaje diferentes de los propios, los alumnos enfrentan un problema difícil de resolver: lo que es aceptado o prestigioso en su comunidad de origen deja de serlo en la escuela. Modificar las condiciones en que se desarrollan las interacciones en el ámbito escolar permitiría

seguramente que se manifestaran otras posibilidades de desempeño verbal, otras maneras de usar el lenguaje.

Por otra parte, **hay muchas más semejanzas que diferencias entre las variedades de habla**. Si bien la variación es inherente a la lengua, el campo de lo que varía es bastante restringido: hay zonas estables y zonas inestables de la lengua y es en estas últimas donde se producen las variaciones, es también en relación con esas “zonas inestables” que son elaborados los juicios sociales en el interior de una comunidad (Boutet, 1989, citado por Berenblum, 1996).

Los datos aportados por las investigaciones realizadas en la ciudad de Buenos Aires permiten confirmar que son muy pocos los rasgos señalados por los docentes como diferentes de su propia forma de habla y propios de las comunidades de las que provienen los niños. “Los maestros definen como ‘modismos’ –señala Feldsberg (1996) en relación con la escuela a la que asisten muchos niños bolivianos– el uso de las siguientes construcciones lingüísticas: ‘en aquí’, ‘en allí’, ‘en arriba’, ‘en abajo’, ‘es de mí’, ‘es de vos’. También aluden al empleo de algunos verbos cuyo uso es común en otros países latinoamericanos, pero no en la Argentina, como ‘botar’ y ‘jalar’”. En el marco de otra investigación realizada en nuestra ciudad, en varias escuelas que atienden alumnos de diferentes sectores sociales, en general de origen argentino (A.S. Berenblum, 1996), los ejemplos proporcionados por los maestros cuando se trata de explicitar cuáles son los rasgos lingüísticos que ellos consideran como diferentes de los usualmente aceptados en la escuela son escasos: omitir la “s” del plural, anteponer artículo al nombre propio, decir “haiga” y pronunciar “mal” (de lo cual se dan sólo estos ejemplos: “comerse las ‘s’ o las ‘c’” y “yelo”).

Aunque seguramente sería posible –si se hiciera un estudio centrado en esta cuestión– encontrar otros ejemplos de diferencias en el habla, no cabe duda de que lo compartido por los hablantes de una misma lengua es mucho más que lo diferente, no cabe duda de que la variación se produce sobre todo a nivel lexical o fonético y es muy reducida a nivel sintáctico. **Es por eso que todos los hablantes de una lengua pueden comunicarse, es por eso que la diversidad en el habla nunca es obstáculo para entender al otro y para hacerse entender por él**. Sin embargo, esas diferencias han sido suficientes para anclar prejuicios sociales, han sido utilizadas para estigmatizar a unos hablantes y valorizar a otros. Como señala Boutet (op. cit.), **cuando se emite juicio en relación con los sonidos vocálicos o el estilo expresivo, se está haciendo una apreciación sobre la estructura social, no sobre el sistema lingüístico**.

La necesidad de superar una situación que plantea dificultades serias para muchos alumnos y de que los maestros cuenten con mayor información sobre la diversidad lingüística para intervenir de manera más efectiva es señalada por varios docentes de nuestra jurisdicción (Berenblum, op.cit.), una de las cuales señala: “Creo que tiene que cambiar la manera de transmisión de la lengua, donde tendría que quedar claro para un maestro de lengua si la lengua que habla –la modalidad de la lengua– es la misma que habla su grupo y **estar preparado para intentar integrar estas dos modalidades** y no poner una como ‘la lengua’ y lo otro como lo que no existe o no se valora. Esto puede pasar también para un chico que viene de Córdoba, también tiene su modalidad de lengua, una tonada diferente... En general son chicos muy marginados, un chico chileno, un chico boliviano... en general la gente se ríe de cómo habla o dice ‘es un bolita’ ”.

Efectivamente, durante mucho tiempo hemos creído que se trataba de enseñar la lengua y esa lengua concebida como monolítica coincidía con la variedad lingüística considerada prestigiosa en nuestra comunidad, con la lengua “oficial”. ¿Cuáles son las razones que llevaron a imponer esta concepción? ¿Cuál es el proceso a través del cual cierta variedad de lengua se constituye en “lengua oficial”? Es precisamente en este punto donde resulta importante hacer intervenir los argumentos históricos.

Argumentos históricos

“El desconocimiento social de los verdaderos procesos de instalación de una determinada variante de lengua como lengua oficial –señala Berenblum (1996) al exponer la hipótesis central que orienta su trabajo– conduce a su progresiva naturalización como única variante legítima”. Por eso, recordar la historia de esa instalación es también una manera de combatir la discriminación.

Unas breves pinceladas –tomadas del trabajo de Berenblum– bastarán para hacer presentes aquí algunos hitos decisivos:

- En la época de la colonia, el modelo de prestigio idiomático y cultural es –por supuesto– España, que regula el comportamiento lingüístico de los habitantes de América, principalmente a través de la lengua escrita.

- La lengua oficial regida por el modelo español se perpetúa mucho más allá de la Independencia. Quedan nítidamente separadas dos lenguas: una pública, utilizada en las ceremonias civiles y religiosas, basada principalmente en la norma escrita, y otra popular y cotidiana, usada en la vida privada. El uso de la norma culta, urbana y peninsular –tanto por los españoles como por los criollos– marginaba a la población campesina, establecía jerarquías sociales.

- La voluntad de crear una identidad americana llevó a plantear la necesidad de **independizar también la lengua**, ya que la independencia cultural es concebida como correlato imprescindible de la independencia política. Sarmiento –así como Simón Rodríguez en Venezuela y Andrés Bello en Chile– se transforma en adalid de una reforma americana que aspira a constituir una norma diferente de la española, reforma que se expresa sobre todo en la propuesta de modificar la ortografía haciéndola corresponder a la pronunciación de los sectores cultos urbanos de la sociedad americana.

- En 1837, en respuesta a un proyecto de la Academia Española, en el que se propone la creación de una comisión para “reparar y defender el idioma castellano en América”, Alberdi escribe: “Hay que saber si ese proyecto, acordado para América sin la participación de América, tendrá aceptación y aprobación de las Repúblicas de este continente que asumieron, junto con su soberanía política, la de su educación y cultura literaria, incluso en su lengua, naturalmente, que sirve de expresión a los actos de su soberanía política (...). Si hay un terreno en el cual el dogma de la soberanía del pueblo haya existido, desde que existen sociedades, éste es el del idioma. La lengua es de tal modo la obra inmediata y directa de la nación que constituye, de cierto modo, su mejor símbolo. (...) No puede un país soberano dejar en manos del extranjero el magisterio de su lengua. Sería entregarle la interpretación y la suerte de sus leyes fundamentales, de sus códigos, de sus tratados, escritos en su lengua nacional (...)”.

- A partir de 1870, son creadas las Academias de la Lengua en casi todos los países americanos. En la misma época, la afluencia masiva de inmigrantes a nuestro país lleva a atribuir a la educación y a la lengua nacional un papel fundamental para inculcar un

sentimiento nacional a los extranjeros establecidos en el país, así como a sus hijos nacidos en la Argentina. Esta tendencia se refleja claramente en la Ley 1420.

Se intenta incorporar así a los inmigrantes, que provenían en su mayoría del sur de Italia y de España, habían llegado en busca de trabajo, y eran culturalmente desvalorizados por la élite argentina. La situación lingüística de la nueva sociedad urbana de Buenos Aires es descrita por Juan María Gutiérrez –en 1876, en su Carta de renuncia al cargo de Académico Correspondiente Extranjero de la Academia Española de la Lengua–, quien se refiere a la existencia de dos lenguas, una popular y otra culta. La “ley suprema del lenguaje” es para él “el uso de las personas que cultivan con esmero la inteligencia”.

La historia podría remontarse hasta mucho antes y proseguir hasta la actualidad. La distinción entre una lengua “culta” y otra “vulgar” existía ya en latín. Las lenguas romance – el español entre ellas– deben sostener una prolongada batalla para lograr sustituir al latín – lengua del Imperio Romano– en las actividades consideradas como “elevadas”. El castellano es sólo uno de las variedades utilizadas en España y su triunfo sobre las otras está vinculado con el poderío de Castilla. Entre nosotros, el lugar prestigioso acordado a la variedad de habla de la clase media alta porteña está seguramente relacionado con el poderío conquistado por Buenos Aires a través de los conflictos entre unitarios y federales...

Esta mirada retrospectiva pone de manifiesto que es la lucha entre diferentes intereses o poderes –y no la “corrección”– lo que define cuál es la variedad lingüística que se constituye como lengua “oficial”.

¿Cuál es y cómo se gesta la posición de la escuela frente a esta cuestión?

La institución escolar hace suya la lengua oficial por razones que, como hemos señalado en relación con la sanción de la Ley 1420, están también arraigadas en nuestra historia e indudablemente vinculadas con la democratización de la educación: “La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX –nos recuerda E. Ferreiro (1994) refiriéndose a un proceso que trasciende ampliamente las fronteras de nuestro país– es heredera de la del siglo pasado, la cual fue encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante de la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales ante la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales. (...) Esta escuela luchó no sólo contra las diferencias de lenguas sino también contra las diferencias dialectales en el habla como parte de su misión, contribuyendo así a generar el mito de un único dialecto patrón para tener acceso a la escritura.”

Pero la heterogeneidad cultural y lingüística se resistió a los esfuerzos homogeneizadores de la institución escolar y la escuela pública de los países latinoamericanos pasó “de la heterogeneidad negada a la heterogeneidad reconocida como un mal inevitable.” (Ferreiro, 1994). Pertenecer a una cultura diferente, hablar una variedad de lengua diferente de la prestigiosa comenzaron a constituirse en obstáculos para culminar con éxito la escolaridad (y esto ocurrió y ocurre no sólo en Latinoamérica, como lo muestra la extensa bibliografía europea y norteamericana sobre el fracaso escolar). Fue así como ‘diferencia’ pasó a ser sinónimo de ‘déficit’.

De la ‘teoría del déficit’ a la ‘teoría de la diferencia’

Hoy sabemos –la Antropología cultural y la Sociolingüística lo han demostrado con creces– que la “teoría del déficit” se deriva de una concepción etnocéntrica que valoriza o desvaloriza los rasgos de las otras culturas -o de las otras variedades de una lengua- en función de su cercanía o su distancia con los rasgos de la propia; hoy sabemos que las diferencias culturales y lingüísticas no son en sí mismas signos de desigualdad, que es la asociación con el poder o con el prestigio lo que hace aparecer a unas como “superiores” y a otras como “inferiores”.

La diversidad lingüística es una manifestación de la riqueza cultural producida por la especie humana y –seguimos apegados a la argumentación de Ferreiro, 1994– es tan merecedora de ser preservada como la diversidad biológica. Sin embargo, limitarse a elogiar la diversidad puede ser tan peligroso como intentar negarla: no se puede ignorar que lo diferente (de la cultura dominante, de la lengua prestigiosa) suele ser considerado como deficitario y convertirse en objeto de estigmatización; no se puede ignorar que para la escuela –institución de tradición homogeneizadora– trabajar con la diversidad constituye un fuerte desafío.

Después de señalar que la diversidad cultural puede estar en riesgo de extinción en esta época de globalización, Ferreiro plantea: “¿Cómo concebir la misión de la escuela pública en este contexto? Ya no puede pretender homogeneizar, porque otras fuerzas, mucho más poderosas, están consiguiendo en menor tiempo y de manera más eficaz lo que la escuela pretendió hacer sin conseguirlo. La TV transnacional ha logrado que niños, jóvenes y adultos deseen poseer los mismos objetos, que aspiren al mismo modo de vida, que compartan las mismas informaciones y que ignoren otras informaciones, que tengan las mismas figuras de identificación.(...) Por el contrario, creo que el modo de existencia de la TV en el mundo contemporáneo nos da una ocasión privilegiada para **repensar** la escuela y para descubrir otra misión (quizás igualmente utópica que la del siglo pasado, pero también igualmente necesaria): **la de ayudar a todos los niños del planeta a comprender y apreciar el valor de la diversidad.**”

La escuela actual, frente al desafío de la diversidad

¿Cómo enfrentar el desafío planteado por la diversidad? ¿Cómo contribuir a evitar la discriminación lingüística?

Un primer paso necesario es reconceptualizar la práctica de la oralidad que tendrá lugar en la escuela, lo que implica:

- Entender que la variación es inherente al lenguaje, que la lengua no puede ser ya concebida como una unidad monolítica –como **la lengua**– sino como **un conjunto de variedades que corresponden a distintos usos sociales.**

- Tomar en consideración que estas variedades son objeto de valoraciones sociales, que algunas de ellas son más prestigiosas que otras en ciertos contextos y que la manera en que los hablantes las usan influyen en la valoración que se hace de ellos y pueden llevar al reconocimiento social o a la estigmatización.

- Reconocer que la enseñanza de la oralidad sólo puede tener lugar en el marco de la participación en una diversidad de situaciones comunicativas, que la apropiación de los diversos usos del lenguaje sólo es posible cuando los niños tienen oportunidad de participar como hablantes y oyentes en situaciones auténticas y, en particular, en situaciones formales en las que la vida cotidiana no les ofrece muchas ocasiones de participar.

Una aclaración acerca del concepto de “lengua estándar”

Hemos optado por una definición de la práctica de la oralidad en la escuela que enfatiza las variedades -así como sus usos y las valoraciones que están asociados a ellos- en lugar de postular la enseñanza de la “lengua estándar”. ¿Cuáles son las razones de esta elección?

*En primer lugar, si bien hubiéramos podido utilizar la expresión “lengua estándar” a la manera de los sociolingüistas, para referirnos a las variedades prestigiosas en un momento dado y en una comunidad específica, hemos temido que esta denominación sugiriera que se trata de enseñar **una** lengua, lo que fácilmente podría retrotraernos a enseñar **la** lengua.*

En segundo lugar, definir la “lengua estándar” no es tarea fácil. Aparecen, en las diferentes definiciones que se encuentran en la bibliografía, dos rasgos destacados: un criterio cuantitativo, en base al cual se concibe como “estándar” aquella variedad de lengua que es utilizada por la mayoría de los hablantes de una comunidad lingüística y un criterio cualitativo, según el cual se la define como la variedad de lengua utilizada por los hablantes nativos educados.

*Ambos criterios resultan problemáticos. Si adoptáramos el cualitativo, correríamos el riesgo de entender “lengua estándar” como sinónimo de “buen castellano”, lo cual nos retrotraería al concepto de corrección. Por otra parte, habría que pensar en una lengua estándar para cada lugar donde se habla el castellano y -en nuestro caso- para cada región del país. Además -como lo ha señalado Perera (1994)-, esta caracterización de la lengua estándar peca por su circularidad: por una parte, se dice que la lengua estándar es aquella variedad que emplean los hablantes nativos educados y, por otra parte, se considera que un hablante es educado porque emplea esa variedad de lengua. Finalmente, un hablante nativo educado usa -en un encuentro informal con un familiar, por ejemplo- formas coloquiales que podrían ser consideradas como no-estándar, en tanto que no emplearía esas formas en un encuentro académico o laboral, **todo lo cual pone de manifiesto que existe una gran variedad interna al uso del lenguaje también entre los hablantes educados (y que, como ya señalamos, el concepto realmente importante es el de adecuación a la situación comunicativa).***

La definición “estadística” de la lengua estándar es también cuestionable, ya que resulta difícil establecer en qué consiste la uniformidad de una lengua, qué es lo que se conserva como común a diferentes hablantes de una comunidad lingüística. En efecto, hay variaciones en el tiempo, en el espacio y en el estilo. Como las lenguas son vivas, formas que son consideradas no estándar en un momento histórico pueden pasar a serlo tiempo después y viceversa; en relación con el espacio, la “lengua estándar” no es la misma -ni siquiera si pensamos en los hablantes nativos educados- en diferentes países o regiones donde se habla nuestro idioma. De este modo, no habría una sino muchas “lenguas estándar” y, en el caso del español -idioma hablado en tantos países- puede ser realmente difícil saber cuántas son.

Por todas estas razones, la aplicación del concepto de “lengua estándar” a la oralidad está fuertemente cuestionada. Sería, además, particularmente difícil determinar cuál es la “lengua estándar” en una ciudad como la nuestra, habitada por una población heterogénea, multicultural, proveniente de distintas corrientes de inmigración interna y externa.

En segundo lugar, es necesario enfocar el trabajo desde una perspectiva que permita conciliar dos exigencias aparentemente contradictorias: reconocer como hablantes competentes a todos los alumnos y brindar oportunidades para que **todos se apropien de las formas y usos del lenguaje que les permitirán comunicarse de manera adecuada y eficaz en cada una de las situaciones en las que participen en el futuro.**

Ambas exigencias son irrenunciables:

- Reconocer que los niños son hablantes competentes no es más que aceptar un hecho que –además de ser evidente– ha sido ampliamente corroborado por los estudios psicolingüísticos: en los primeros cinco años de vida los niños reconstruyen las reglas sintácticas y morfológicas básicas de su lengua y el conocimiento (implícito) que tienen de ellas les permite comunicarse con fluidez con las personas que los rodean, en contextos familiares para ellos y en situaciones más bien informales. El lenguaje adquirido en el seno de la familia constituye para cada ser humano un elemento central de su propia identidad. Renunciar a la lengua materna sería renunciar a ser uno mismo.

- Preparar a los alumnos para enfrentar eficazmente las diversas situaciones comunicativas que la vida adulta les plantee, habilitándolos para desempeñarse lingüísticamente de manera tal que no puedan ser discriminados por su forma de hablar y puedan hacer oír su voz en todas las situaciones que así lo requieran -por más formales que éstas sean y a pesar de la distancia social que pueda existir con los interlocutores- significa contribuir a una participación más equitativa de todos los ciudadanos en la vida social y constituye, por lo tanto, una responsabilidad ineludible de la escuela en una sociedad democrática.

¿Cómo conciliar estas dos exigencias?

“En los trabajos con lengua oral en la escuela –señala M.E. Rodríguez (1995)– así como en los trabajos con lengua escrita, es de fundamental importancia tomar en cuenta los saberes previos de los alumnos, pero no para enfatizar sus carencias, sino para planificar situaciones de uso de la lengua que permitan reflexionar sobre formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social para poder desenvolverse en contextos más amplios y más formales (la misma escuela, las oficinas públicas, las empresas, otros vecindarios). No subestimar la lengua del niño no quiere decir que dejemos de lado la intervención pedagógica en este campo. Significa promover la capacidad de reflexión sobre el lenguaje como forma de **actuación social** y dejar de lado la tendencia prescriptivista que consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es según el contexto de comunicación”.

La escuela es una comunidad lingüística compleja que ofrece múltiples escenarios para la comunicación verbal. Por el solo hecho de ir a la escuela, desde el primer saludo del primer día de clase, los chicos empiezan a participar en situaciones comunicativas más formales, aprenden nuevas formas de usar el lenguaje. Por otra parte, al ampliar el campo de conocimientos, se adquiere progresivamente un nuevo léxico vinculado con el lenguaje de la ciencia, la técnica y el arte. El ingreso en la cultura escrita genera tanto un nuevo empleo de la oralidad como una mayor conciencia acerca del lenguaje.

La escuela es también, en el caso particular de nuestra ciudad, un espacio donde interactúan hablantes de diferentes provincias y de otros países. Esta interacción es fuente de enriquecimiento lingüístico y punto de partida para la reflexión acerca del lenguaje: por una parte, al interactuar con hablantes que utilizan otras variedades del castellano en el marco de contextos compartidos, se hace posible para los alumnos comprender palabras o expresiones de nuestro idioma que ellos no producen –porque no son usadas en la capital o en la región de la que provienen–, lo cual contribuye a ampliar su competencia lingüística; por otra parte, la diversidad genera comparaciones que no tendrían lugar si no estuvieran presentes en el aula diferentes variedades y esas comparaciones expresan reflexiones de

los niños acerca del lenguaje y originan en algunos casos “traducciones” de una variedad a otra. Se abre así un espacio privilegiado para desarrollar un trabajo didáctico de reflexión acerca del lenguaje.

Ahora bien, como la escuela es sólo uno de los muchos contextos en los que los niños necesitarán desempeñarse en el futuro, es imprescindible que en ella aparezcan no sólo las situaciones que se producen necesariamente por tratarse de un contexto de enseñanza y aprendizaje, sino también una diversidad de situaciones comunicativas –con distintos propósitos, con múltiples interlocutores, con diversos grados de formalidad– en las cuales los niños no tienen oportunidades de participar fuera de la escuela pero que necesitan estar preparados para enfrentar en su vida futura.

De este modo, la tensión entre las dos exigencias mencionadas se resuelve asumiendo simultáneamente que:

-la lengua materna de los niños es siempre la más adecuada para ser utilizada en los contextos más informales -en el marco de la familia, cuando se conversa con compañeros o amigos- así como en las conversaciones cotidianas que se sostienen en el aula;

-si se aspira a lograr que los alumnos respondan con éxito a los requerimientos de las situaciones más formales de comunicación que se plantean tanto dentro como fuera del aula, es necesario brindarles en la escuela la oportunidad de apropiarse de las diversas formas y usos del habla que resultan más adecuados y eficaces en cada una de esas situaciones.

No se trata entonces de sustituir una manera de hablar por otra, no se trata de ninguna manera de que los niños renuncien a su lengua materna. Se trata de que dispongan de diferentes variedades, registros y estrategias discursivas y puedan discriminar cuándo conviene utilizar cada uno de ellos, se trata también de asumir que los niños “necesitan **adquirir poder sobre el lenguaje** para poder aprender a discutir, argumentar, negociar, persuadir, para responder en una discusión, para resistir y desafiar argumentos espúreos, para aprender a preguntar, a comprometerse críticamente con la realidad”.(A. Howe, 1994).

Adquirir poder sobre el lenguaje significa re-posicionarse frente al mundo y frente a los otros, adquirir mayor autonomía, tener más recursos para hacer oír su voz aún desde la desaventajada posición de niño. Dominar la lengua oral no es solamente enriquecer el vocabulario: no se trata solamente de conocer más palabras, se trata de poder **tomar la palabra**.

Tomar la palabra en la escuela habilita a los alumnos para hacer oír su voz más tarde, como ciudadanos:

-Participar en debates en el ámbito escolar –elaborar argumentos a favor de la propia posición, anticipar los del adversario e intentar refutarlos, resistir frente a argumentos falaces o renunciar a uno propio si se descubre que no es válido– brinda al futuro ciudadano herramientas para ejercer su derecho a la palabra y defender sus convicciones.

-Tener ocasiones de protestar como alumnos, desde la protesta dirigida a la maestra por una calificación que se considera injusta o a los compañeros por haber sido excluido de un juego hasta el reclamo formal en una emisora barrial con respecto a un problema que afecta a la escuela, prepara al futuro adulto para atreverse a reclamar en defensa de sus derechos y los de sus grupos de pertenencia.

-Enfrentar el desafío de interactuar con figuras de autoridad –al entrevistar en el curso de la escolaridad a personajes famosos o distantes socialmente– habilita para enfrentar más tarde desafíos similares, para correr el riesgo de expresar las propias opiniones, de hacerse escuchar aún cuando se ocupe la posición menos poderosa en una relación asimétrica –laboral, por ejemplo– y a pesar de las inhibiciones que esto pueda generar.

-Actuar como conferencista o expositor, prepararse para elaborar un discurso capaz de concitar la atención de un auditorio –los compañeros, otros miembros de la comunidad educativa o personas ajenas a la escuela (maestros y alumnos de otras escuelas, por ejemplo)– prepara a los niños para organizar y sostener un discurso monologal coherente así como para enfrentar preguntas más o menos inesperadas y construir respuestas pertinentes, todo lo cual favorecerá un mejor desempeño en su vida académica futura.

Formar hablantes capaces de hacer oír su voz supone también **preparar a los oyentes para escuchar las voces de aquellos que están usando la palabra**. Formar al oyente es mucho más que enseñar a los alumnos a respetar el turno de habla, formar al oyente es prepararlo para **desempeñarse como escucha atento, como interlocutor válido, como espectador crítico**.

Escuchar al otro intentando comprender lo que quiere decir –más allá de lo que textualmente dice–, intentando ponerse en su punto de vista y elaborar una respuesta que tienda a relacionarlo con el propio punto de vista o hacer las preguntas necesarias para recibir información suplementaria y entender mejor la posición del hablante. Escuchar al otro tratando de seguir el hilo de su discurso pero preguntándose al mismo tiempo en qué medida se comparte lo que el hablante dice, qué argumentos podrían agregarse para fundamentar mejor la posición que expone, cuáles son las objeciones que podrían hacerse a su razonamiento, qué contraejemplos podrían encontrarse... **escuchar pensando con el otro, ayudándole a desarrollar sus ideas sin dejar de lado las propias**.

Escuchar las protestas o reclamos de los otros intentando comprender su posición y revisando la propia; escuchar –desde la posición de expositor, por ejemplo– las preguntas que otros hacen tratando de comprender su sentido, solicitando las aclaraciones necesarias y estableciendo relaciones entre las inquietudes de los otros y las afirmaciones propias que dieron lugar a esas preguntas. Escuchar, cuando se forma parte de un auditorio -ya sea en el marco de una conferencia o de una emisión de radio o televisión-, intentando desentrañar las intenciones del emisor, entablando con él un diálogo o una controversia, estableciendo lazos o distancias entre su posición y la propia, apoyando o refutando íntimamente sus aseveraciones...

Resumiendo, ¿cuáles son los **propósitos** hacia los cuales se orienta el trabajo didáctico con la lengua oral? Se trata de **formar hablantes versátiles y dúctiles de la lengua -que la empleen en forma adecuada y eficaz en las más diversas situaciones comunicativas-, que no discriminen ni sean discriminados por la manera en que usan el lenguaje; se trata de formar hablantes que sostengan verdaderos diálogos en cuyo transcurso se esfuercen por comprender la línea argumentativa del otro y desarrollen consistentemente la propia, que puedan tomar la palabra para exponer sus puntos de vista, para preguntar, pedir o reclamar -aún en situaciones comunicativas donde resulte difícil hacerlo-; se trata de formar expositores capacitados para elaborar y sostener un discurso autónomo -sin contar con las intervenciones de los**

interlocutores para desarrollar sus ideas- ante auditorios diversos; se trata de formar personas que puedan adoptar una posición crítica frente al discurso del otro -aunque el otro sea un emisor prestigioso- y asumir el riesgo de exponer sus ideas, defenderlas e incluso de renunciar a ellas por convicción.

Diversidad de propósitos, diversidad de situaciones comunicativas, diversidad de estrategias discursivas, diversidad de posiciones del hablante y del oyente... Incluir la diversidad como participante necesario y fecundo en el trabajo didáctico es crucial cuando se concibe el aprendizaje de la lengua oral en la escuela como una herramienta para combatir la discriminación lingüística.

2. Hablar en la escuela: un quehacer que atraviesa el trabajo en todas las áreas

La utilización de la lengua oral como **instrumento de comunicación** en las diversas interacciones que tienen lugar en el contexto escolar y, en particular, como instrumento al servicio de la enseñanza y el aprendizaje en todas las áreas constituirá el eje de este capítulo.

Analizaremos en primer lugar las características peculiares de la escuela en tanto contexto comunicativo, características que determinan un cierto comportamiento del hablante, diferente del que asumiría en otros contextos. Sostendremos, en segundo lugar, que es necesario crear ciertas condiciones didácticas generales –que deben estar presentes en todas las áreas y en la actividad escolar en general– para que sea posible contribuir desde la escuela al desarrollo de la oralidad. Finalmente, intentaremos mostrar que, si esas condiciones están creadas, los niños avanzan como hablantes y oyentes no sólo en el marco de las situaciones didácticas específicamente creadas para desarrollar la lengua oral –situaciones que serán objeto del próximo capítulo– sino también en el curso de muchas de las situaciones didácticas dirigidas a enseñar otros contenidos, tanto en Lengua como en otras áreas del conocimiento.

2.1. La escuela como contexto comunicativo

Utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación es una característica común a todas las instituciones: “Desde un punto de vista lingüístico –señala Halliday (1982)–, podemos concebir una institución social como una red de comunicación; su propia existencia implica que en ella se produzca la comunicación: habrá participación en la experiencia, expresión de solidaridad social, toma de decisiones y planificación (...)”. En la escuela, el lenguaje ocupa un lugar aún más relevante que en otras instituciones, ya que es un instrumento esencial para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, en tanto que –como también hace notar Halliday– un hospital o un correo no dependen tanto del lenguaje para cumplir su función.

La institución escolar se distingue de otros contextos comunicativos porque constituye –según la expresión de B. Bernstein (1993)– un **contexto instruccional**, es decir:

-Un contexto donde se realizan interacciones cognitivas, con el objeto de reconstruir saberes social y culturalmente validados.

El lenguaje desempeña un papel fundamental en la construcción de conocimientos en todas las áreas: hablar con otros permite desplegar lo que uno está pensando, desarrollar conocimientos que uno apenas había comenzado a esbozar. Cuando uno intenta comunicar a otro lo que sabe o piensa, necesita hacer explícitos ciertos argumentos, establecer relaciones entre ideas, ejemplificar para aclarar lo que quiere decir... Complementariamente, escuchar al otro permite conocer lo que no se sabía o considerar los problemas desde otra perspectiva.

Plantear problemas, formular interrogantes y elaborar respuestas, discutir con otros diversas interpretaciones posibles de un texto que se ha leído o de una experiencia que se ha realizado, intercambiar informaciones, narrar, describir, exponer, explicar, confrontar ideas y argumentar para sustentarlas o refutarlas... son actividades esenciales para la

construcción y comunicación del conocimiento que se ejercen hablando y escuchando a los otros.

-Un contexto caracterizado por la asimetría, dada la participación fundamental de una figura de autoridad –el maestro– **y por un interjuego de cooperación y competencia entre pares**, en el cual se aprende con los otros y de los otros.

La autoridad de la que está investido el maestro se refleja en el uso del lenguaje, ya que es él quien controla gran parte de la conversación que tiene lugar en el aula: decide cuál es el tema del que se hablará –ya sea porque lo propone o porque lo acepta–, quién va a hablar y durante cuánto tiempo, cuándo corresponde que un alumno intervenga, cuáles intervenciones son pertinentes...

Al asumir la responsabilidad de la enseñanza, el maestro asume también la necesidad de controlar las interacciones verbales de tal modo que éstas favorezcan el aprendizaje. “Los profesores tienen que dedicar mucho tiempo y esfuerzo a mantenerse en contacto con sus alumnos, no sólo por las condiciones de comunicación en el aula media – que distan mucho de ser ideales– sino también por la propia naturaleza de la enseñanza. Tienen que atraer y mantener la atención de los alumnos, hacer que hablen o estén callados, que sean más precisos en lo que dicen y escriben, e intentar establecer algún tipo de comprobación y llevarla a cabo para asegurarse de que la mayor parte de los alumnos están siguiendo lo que dicen (...)” (Stubbs, M.; 1983, p.56).

Asegurar que los niños interactúen de manera productiva para el aprendizaje de todos requiere también que el maestro ejerza un control sobre las interacciones. Dar la palabra a aquellos que aún no llegaron a producir el conocimiento al que el maestro apunta –aunque otros alumnos ya lo hayan hecho– es posibilitar que los primeros expliciten lo que han comprendido y abrir espacio para una discusión que no tendría lugar si siempre se diera la palabra a los que están más cerca de la respuesta esperada; organizar en algunos casos los grupos de trabajo de tal modo que puedan interactuar niños que habitualmente no trabajan juntos pero que están en condiciones de hacerse aportes recíprocos es abrir posibilidades de enriquecimiento para el aprendizaje que no se darían si la constitución de los grupos fuera siempre espontánea...

Como el maestro tiene el control de las interacciones, tiene también el poder de ceder la palabra a los niños por períodos prolongados. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando se trabaja en pequeños grupos o cuando el maestro plantea un problema para discutir en grupo total y decide adoptar el rol de moderador. En estas situaciones, las oportunidades de participar como hablantes y como oyentes se distribuyen de manera más equitativa. Como todos los miembros del grupo tienen iguales oportunidades de participar – a diferencia de lo que ocurre cuando el maestro asume el rol de expositor–, todos están involucrados en esa cooperación activa entre hablantes y oyentes que caracteriza cualquier conversación... y se les presentan entonces problemas similares a los que se plantean en el curso de cualquier conversación.

En efecto, como ocurre en otras situaciones de comunicación fuera de la escuela, la cooperación entre hablantes y oyentes no está dada de antemano: los hablantes tienen que lograr que los oyentes cooperen con ellos, tienen que conquistar su atención –anunciando de qué van a hablar, compartiendo interrogantes o adelantando informaciones interesantes, mostrando la utilidad de conversar o discutir sobre la cuestión que proponen. Los participantes en la conversación no siempre encuentran espacio para presentar o desarrollar lo que quieren decir; a menudo tienen que esforzarse por conservar su turno de habla, tienen que solicitar a los oyentes que les permitan terminar antes de responder,

mientras los oyentes –a su vez– dan muestras de su deseo de intervenir y se esfuerzan por encontrar el momento oportuno para incluir sus respuestas, sus preguntas, sus objeciones... "Incluso en situaciones de enseñanza en clase, que se consideran normalmente como actividades instrumentales para desarrollar una tarea y que se focalizan en la transmisión de información objetiva, lo que ocurre efectivamente en la conversación depende del uso que hagan los participantes de estrategias de señalización para establecer contextos favorables a la efectividad de la comunicación" (J. Gumperz, 1988, p. 82).

Sin embargo, aunque las situaciones centradas en el intercambio entre pares se parezcan más a las conversaciones que podrían tener lugar en un ámbito no escolar, también están marcadas por el contexto comunicativo en el que se producen: aunque esté actuando sólo como moderador, el maestro podrá decir "no veo ninguna mano levantada" y la respuesta que obtendrá será muy diferente de la que podría darse en otro contexto: ningún alumno le contestará "yo tampoco", porque todos se darán cuenta de que esta frase no debe ser interpretada como una descripción de lo que el maestro tiene ante su vista sino como una incitación a participar en la discusión. Del mismo modo, si el docente le pregunta "¿qué quisiste decir?" a alguien que acaba de participar, el destinatario entenderá que esa pregunta no tiene el mismo significado que tendría en otras situaciones: no indica que el maestro no ha comprendido su intención, sino que la explicación que ha dado es insuficiente o errónea y debe ser ampliada o rectificadas. Éstas son sólo algunas de las expresiones que adquieren en la escuela un sentido muy diferente del que tienen fuera de ella; los niños pueden interpretarlas y responder de la manera esperada en el contexto escolar porque han descubierto ya algunas de las normas implícitas que rigen en este contexto. Tomar conciencia de la existencia de estas normas es útil para comprender el esfuerzo que seguramente demanda a los niños ir comprendiendo cuáles son las intenciones subyacentes a tales expresiones y cuáles son las respuestas adecuadas en cada caso.

Además de contribuir a esclarecer el sentido de sus consignas, preguntas o indicaciones –lo cual puede ser necesario sobre todo para los niños que acaban de ingresar a la escuela, o para los que provienen de otras regiones o países donde algunas normas pueden ser diferentes–, el maestro ayuda a los niños a distinguir qué es lo adecuado y qué es lo inadecuado en el contexto escolar, en función del lugar, el momento o el interlocutor – una expresión puede ser adecuada en el recreo y no serlo en la clase, puede ser adecuada cuando se trabaja en pequeño grupo pero no cuando se realiza una discusión colectiva, puede ser adecuada en clase e inadecuada cuando uno se dirige a un miembro del personal directivo...

Ahora bien, en tanto contexto de enseñanza y de aprendizaje, la escuela es también **un ámbito de relaciones interpersonales**. Durante el desarrollo de las actividades didácticas, pueden producirse conflictos, un niño puede monopolizar el uso de la palabra, a veces se generan discusiones que resulta difícil resolver... Pero el proceso no concluye con la elaboración de un producto: en la escuela se actúa y también se reflexiona sobre la acción. Después de la tarea, los chicos analizan, discuten, revisan su propia participación con el objeto de flexibilizarla, corregirla, enriquecerla, hacerla más equitativa... Y el canal para hacerlo es la palabra.

Porque es un contexto instruccional, las relaciones se tejen en el marco de las actividades compartidas y éste es el trasfondo en el que se inscriben los otros vínculos que ligan a las personas. Si se logra que el aula funcione como un ámbito de trabajo

cooperativo, si en el marco de las situaciones didácticas los alumnos pueden –porque se sienten autorizados a hacerlo– expresar sus ideas, reflexionar sobre su propia actuación y reorientarla cuando es necesario, analizar con los otros los problemas cognoscitivos que se están enfrentando y acordar soluciones, entonces será posible que las interacciones personales entre los miembros del grupo adopten esta misma modalidad. Si, en cambio, ese ámbito no está creado desde el punto de vista estrictamente referido a la enseñanza y el aprendizaje, será muy difícil crearlo en relación con las interacciones personales.

Finalmente, señalemos que, al relacionar las características del contexto escolar – tanto el papel crucial de los intercambios orales para la enseñanza y el aprendizaje como la asimetría maestro-alumnos y la naturaleza de las interacciones entre pares en el aula– con los propósitos planteados en el capítulo anterior, resulta evidente que el cumplimiento de estos últimos requiere la creación de condiciones que permitan concretarlos.

2.2. Condiciones didácticas

Para que los alumnos se sientan convocados a intervenir y se comprometan activamente con los temas que tratan en las diferentes áreas del conocimiento, para que la lengua oral –lejos de ser una barrera– constituya un puente entre los miembros de la comunidad escolar, para habilitar a los futuros ciudadanos a tomar la palabra, es necesario crear en la escuela condiciones como las siguientes:

-Los chicos participan de redes variadas de comunicación: con uno o más interlocutores, con pares o con adultos, tanto en parejas como en grupos pequeños o en el grupo total. Experimentar estas distintas formas de organización de la tarea permitirá a los chicos desempeñar diferentes roles y desarrollar diferentes estrategias. Al trabajar en pareja, se relacionan con un compañero cooperativamente, discuten, dudan, preguntan a terceros; uno hace y el otro asiente, uno decide y el otro acata... En un pequeño grupo, cada chico reconoce qué integrantes piensan como él y cuáles no, se ubica frente a un líder o desempeña el papel de líder... En el grupo grande, al ser más importante la intervención del maestro, cada niño interactúa con él: acepta que el docente coordine los intercambios, que funcione como mediador y acerque posiciones encontradas en una discusión...

Estas variadas redes permiten que todos los niños puedan incluirse en la tarea, ya que algunas serán más apropiadas que otras para que diferentes niños se atrevan a participar. Para algunos resulta sencillo desde el primer día de clase hablar en público frente al grupo total, otros se sentirán menos expuestos al interactuar con unos pocos compañeros y sólo cuando se sientan seguros en el pequeño grupo se animarán a participar en el grupo total.

Al establecer esta diversidad de propuestas de organización de la tarea, también la comunicación del maestro con los niños se desarrolla en diversos circuitos: se ve menos limitada a la situación de clase frontal y adopta formas mucho más personalizadas, ya que con frecuencia el docente conversa con un pequeño grupo de niños y con cada uno en particular. En todos los casos el maestro abre espacios para la participación de aquellos que espontáneamente hablan menos, alentándolos a hablar, dándoles tiempo para organizarse, ayudándolos a elegir o preparar lo que van a decir.

-Todos los alumnos están y se sienten autorizados a expresar sus ideas aún cuando su opinión sea diferente de la del maestro o de muchos de sus compañeros, saben que el disenso está permitido en el marco del aula y que es a menudo el punto de partida de discusiones que obligan a fundamentar las ideas.

Hacer efectivo en la clase el derecho a la palabra requiere que las ideas que cada chico expresa sean realmente tomadas en cuenta por el maestro y por los compañeros, que se les responda considerando el contenido de su intervención y se evite interrumpirlos para hacer correcciones referidas a aspectos superficiales del discurso.

El aula se configura así como un ámbito de trabajo en el que todos participan, en el que todos están habilitados para opinar, disentir, proponer, argumentar, preguntar, reclamar...

-Los temas o problemas sobre los cuales se habla son relevantes para el grupo que participa en el intercambio –trátase de un pequeño grupo o de la clase total–, ya sea porque se conecta con aspectos de la vida personal, escolar o comunitaria o porque la conversación gira alrededor de contenidos que se están aprendiendo y sobre los cuales es necesario hablar para ponerse de acuerdo, para ampliar lo que se sabe, para confrontar ideas.

-El maestro alienta a todos los alumnos a tomar la palabra, pone límites a la participación de cada uno para hacer posible la de todos, interviene para evitar que unos pocos monopolicen el uso de la palabra mientras otros permanecen en silencio e intenta que los primeros aprendan a escuchar y los últimos se atrevan a hacer oír su voz.

Al decidir sus intervenciones, el docente toma en cuenta que el desempeño lingüístico de los niños en el aula puede ser muy diferente del que ellos mismos tienen en otros contextos: niños que son muy comunicativos con su familia o con sus compañeros en el recreo pueden ser muy silenciosos o limitarse a dar respuestas monosilábicas cuando están en clase. En el contexto escolar, algunos chicos pueden sentirse intimidados porque están incursionando en un terreno que aún sienten como extraño, porque todavía no advierten cuándo se espera que hablen y cuándo se espera que hagan silencio en la escuela, porque saben que lo que dicen será evaluado y optan por exponerse lo menos posible o por medir cuidadosamente lo que dicen y cómo lo dicen para no correr el riesgo de producir un efecto no deseado en el maestro... Puede ocurrir también que no se atrevan a abrirse paso entre las voces de los otros, que teman ser objeto de crítica o burla por parte de sus compañeros.

Interrogarse sobre las razones que llevan a algunos niños a limitar su participación – o por el contrario, en otros casos, a constituirse en el centro de la atención– lleva al docente a acercarse a cada uno de sus alumnos, a entenderlos mejor y, por lo tanto, a intervenir de manera más acertada. Estar atento a la inquietud que puede generar en los niños el desconocimiento de algunas de las normas que rigen las interacciones en la escuela, así como al temor o al desconcierto que puede ocasionarles la ruptura involuntaria de alguna de ellas y ayudar a descubrir cuáles son los comportamientos lingüísticos más adecuados, cuáles son las respuestas esperadas en distintas situaciones, frente a diferentes consignas o intervenciones... todo esto favorece que los alumnos adquieran mayor confianza en sus propias posibilidades de usar adecuadamente el lenguaje en la escuela y hace posible incorporarlos con mayor rapidez al funcionamiento normal de la clase.

Además, el maestro está atento a sus propias intervenciones: se pregunta si los alumnos interpretaron una pregunta, una afirmación o una información suya en el mismo sentido que él le atribuyó y, si es necesario, la reformula; analiza la interacción grupal preguntándose si todos los niños tuvieron tiempo suficiente para reflexionar, si cada uno dispuso del espacio necesario para intervenir y, en caso de considerarlo pertinente, replantea la situación controlando más rigurosamente las condiciones en que ella se desarrolla.

De este modo, la acción del maestro tiende en todo momento a crear un marco de comprensión y aceptación recíproca, en el cual sea posible para todos tomar la palabra y ser escuchados.

2.3. Las funciones de la comunicación oral en el aula

Entre las diversas funciones que cumplen los intercambios orales realizados en el aula cuando se están enseñando y aprendiendo diferentes contenidos, destacaremos aquí dos que revisten particular importancia: hablar para tomar decisiones y para organizar la experiencia.

Hablar para tomar decisiones

Tanto en la escuela como en otras instituciones sociales –lo hemos señalado ya citando a Halliday–, hablar es un instrumento esencial para planificar y tomar decisiones. En la vida cotidiana es frecuente que los intercambios orales supongan algún tipo de negociación: acordar el lugar de una cita, fijar criterios para la realización de un trabajo, decidir la actividad del fin de semana o determinar cómo se distribuyen las tareas en el grupo familiar o laboral son instancias en las que el lenguaje es usado para negociar.

Negociar supone, fundamentalmente, escuchar y argumentar. Escuchar y argumentar son comportamientos que se adquieren en ciertas condiciones: cuando existe tanto la posibilidad del disenso como la disposición para el acuerdo. Las experiencias previas de los niños en este sentido son sin duda muy diversas, ya que los márgenes de discusión permitidos en sus familias pueden diferir considerablemente.

Ahora bien, en la escuela no todo es objeto de negociación. Hay, como en cualquier otra institución, normas que están fijadas y no pueden ser cuestionadas, pero también hay decisiones en las que los niños pueden intervenir.

La distribución interna de las tareas en un pequeño grupo de trabajo, la elección del cuento que leerá el maestro o la planificación de un texto que se producirá colectivamente son algunas de las muchas situaciones en las que los alumnos se enfrentan a la tarea (y la responsabilidad) de usar el lenguaje para negociar, lo que implica aprender a escuchar y aprender a argumentar. Son aprendizajes que los niños hacen usando el lenguaje, son conocimientos que adquieren sobre el uso de la lengua y que muchos de ellos sólo pueden adquirir en la escuela.

Cuando el grupo está planificando una tarea –definiendo el producto que espera elaborar y los pasos a seguir para lograrlo, seleccionando los materiales a utilizar o distribuyendo responsabilidades–, hay que ofrecer oportunidades para que todos opinen aunque no siempre lo hagan con propiedad, para que formulen propuestas aunque no puedan fundamentarlas y sugieran alternativas aunque no resulten viables.

En estas situaciones la pregunta del maestro, el pedido de justificación de una idea, la síntesis parcial, la interpretación explícita para verificar la comprensión de la propuesta, se convierten en el estímulo para la apropiación progresiva del lenguaje como herramienta para la discusión, el acuerdo, el disenso, la negociación. Que esta herramienta esté al alcance de los alumnos en la actividad cotidiana es condición necesaria para que ellos puedan luego encarar situaciones de debate formal (Ver Capítulo 3). Es así como se va creando en el aula el espacio adecuado para que los alumnos aprendan –poco a poco– a argumentar con mayor precisión, a opinar de modo pertinente, a escuchar para reforzar su propuesta con nuevos argumentos...

La participación de los niños en la planificación de la tarea y en la toma de decisiones se ve muy favorecida en el marco del trabajo por proyectos. Al hacer posible conciliar los propósitos didácticos (sólo realizables a largo plazo y vinculados con las necesidades futuras de los alumnos) con objetivos inmediatos y valiosos desde la perspectiva actual de los niños, los proyectos permiten –además de preservar el sentido de la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales, como lo hemos señalado en nuestros documentos anteriores– involucrar a los alumnos en las decisiones que es necesario tomar para desarrollarlos, ofrecen múltiples oportunidades para que ellos tomen iniciativas y asuman responsabilidades de manera cada vez más autónoma.

Hablar para organizar la experiencia

El lenguaje es una herramienta fundamental para organizar la propia experiencia. Desde muy temprana edad y a lo largo de toda la vida, es a través del lenguaje como estructuramos nuestra propia historia; son las exigencias del lenguaje las que nos llevan a organizarla en “episodios”, “anécdotas” o “secuencias” y es a través de él como, al relatar nuestra historia, le otorgamos continuidad y sentido para nosotros mismos y para los otros.

Como sostiene Bruner (1995), el relato es la forma en que “naturalmente” los humanos organizamos la experiencia. Decir que la estructura del relato permite otorgar sentido a los hechos de nuestra vida equivale a decir que las exigencias planteadas por la organización del relato nos llevan a organizar también los sucesos que relatamos: seleccionamos un momento particular (inmediato o remoto) para dar inicio al relato; elegimos personajes, diálogos, sensaciones; seleccionamos episodios que se unen causalmente; escogemos también un momento culminante que opera como cierre del relato. Ese inicio, esos detalles, esas relaciones entre los sucesos, ese final son también el tejido de nuestra interpretación de esos hechos, del significado que les atribuimos, del modo en que nos apropiamos de nuestra propia historia, del modo en que nos hacemos protagonistas de ella.

La función narrativa del lenguaje se despliega muy tempranamente en los niños y continúa desarrollándose en la medida en que los contextos en los que habita lo favorezcan. La escuela es –cuando los docentes crean las condiciones que así lo propician– uno de los contextos privilegiados para ese desarrollo, ya que es posible ofrecer a los chicos numerosas oportunidades para relatar sucesos de su vida cotidiana, así como para reconstruir experiencias de aprendizaje realizadas en la escuela.

A través de sus relatos, las vivencias extraescolares penetran en el aula: a alguien se le cayó un diente y recibió un regalo, en una familia se produjo un nacimiento, un compañero se va de la escuela porque su familia se muda, una prolongada amistad se quiebra, los padres de un niño se divorcian, muchos chicos están preocupados porque sus

padres no encuentran trabajo... A veces por iniciativa propia y otras veces a solicitud del maestro, los niños suelen contar episodios o películas que han visto por televisión, así como hechos sorprendentes de los que se han enterado a través de algún medio de comunicación.

Al abrir espacios para compartir experiencias extraescolares, se hace posible también que los niños reconstruyan las experiencias culturales de las que participan y las compartan con sus compañeros. La cultura propia es un aspecto central de la identidad: cuando un niño da a conocer algún aspecto de su cultura, está dándose a conocer a sí mismo y, cuando está conociendo la del compañero, lo está comprendiendo mejor. La lengua oral es, sin duda, un vehículo privilegiado para conocer y darse a conocer.

Al narrar a los chicos de otro grado o de otra escuela el proceso que el grupo llevó a cabo para organizar un debate, para preparar una antología, para hacerse experto en un tema, para elaborar la biografía de una personalidad o para hacer un experimento, al reconstruir el itinerario recorrido en el curso de una visita, los niños reorganizan también sus experiencias escolares.

Desempeñarse como “narradores” enfrenta a los niños con un desafío: tanto para narrar una experiencia vivida como para renarrar –un cuento que se ha escuchado o leído, una anécdota, una película o una noticia–, es necesario reconstruir la serie de acontecimientos, interrogarse sobre las relaciones temporales y causales entre ellos, pensar sobre las características de las personas o personajes que intervienen en la historia y la manera en que se interrelacionan...; es necesario también interesar a los oyentes, encontrar y poner en acción recursos para capturar su atención durante cierto tiempo. Mientras están contando, las preguntas del maestro y los compañeros permiten a los niños darse cuenta de que han trastocado el orden de algunos acontecimientos y entonces resulta difícil para los oyentes comprender la relación existente entre ellos; descubren también en algunos casos que hacen intervenir en los hechos a un personaje que no habían presentado previamente... Cuando el “público” da muestras de inquietud, los narradores comprenden que su relato se está prolongando innecesariamente e intentan acortarlo... Estas experiencias van permitiéndoles tomar conciencia de muchos de los problemas involucrados al narrar y –guiados por la intervención del maestro y de sus compañeros– encontrar algunas soluciones.

Es así como la narración se incluye –cuando resulta pertinente– en la conversación cotidiana del aula y esta inclusión puede dar lugar, en algunos casos, a la organización de situaciones didácticas específicas dirigidas a desarrollar las posibilidades de los niños como narradores (Ver punto 3.1.).

2.4. Hablar en situaciones de lectura y escritura (*Un ejemplo de interacción oral en el marco de actividades centradas en el aprendizaje de otros contenidos*).

Hablar es –ya hemos insistido en ello– un instrumento fundamental en toda interacción cognitiva y, en esa medida, cumple un papel relevante para el aprendizaje en todas las áreas. Mostrar en qué consiste ese papel en el caso de la lectura y la escritura permitirá ilustrar –sin salir del ámbito de nuestra área– cómo interviene la oralidad en el aprendizaje y cómo se progresa en el dominio de la lengua oral mientras se aprenden otros contenidos.

Las situaciones de lectura y escritura desarrolladas en nuestros documentos anteriores³ incluyen momentos en los que aparecen en primer plano los intercambios orales entre los chicos o entre éstos y el maestro. Focalizamos entonces los aprendizajes referidos a la lectura y a la escritura; intentaremos mostrar ahora **qué aprenden los chicos sobre la oralidad al mismo tiempo que aprenden sobre la lectura y la escritura.**

-Lectura y oralidad

Para formar lectores competentes, autónomos y críticos –decíamos en el Documento de Actualización Curricular N° 2–, es necesario “crear las condiciones para que los niños participen frecuentemente en situaciones típicas del intercambio entre lectores, que les permitan poner en juego y apropiarse progresivamente de aspectos fundamentales del quehacer del lector, tales como: **leer para otros** en forma cada vez más comunicativa, **contar** o **explicar** lo que han leído a personas interesadas en conocerlo, **comentar** con otros los textos leídos y **recomendar** (o no) su lectura; **opinar** sobre lo leído y **confrontar las propias opiniones** con las de otros lectores que han leído el mismo libro, noticia o artículo.”

Compartir la lectura y discutir acerca de lo que se está leyendo supone una intensa interacción oral, tanto en la práctica social como en la práctica escolar. Es por eso que, al mismo tiempo que se apropian de quehaceres del lector, los niños van desarrollando sus posibilidades como hablantes y oyentes:

***Las situaciones de lectura literaria**, orientadas a lograr que los chicos se aproximen a los comportamientos habituales de los lectores de literatura, enfrentan a los niños con la necesidad de **renarrar** un cuento que están leyendo –cuando los demás niños no lo han leído–, de **argumentar** para fundamentar o rebatir una opinión o una interpretación (propia o de otro lector) o para convencer a otro de que lea el libro que le están recomendando, de **escuchar activamente** las historias contadas por sus compañeros, así como las diversas interpretaciones o puntos de vista expuestos en el aula...

Mientras se van formando como lectores “literarios”, como las situaciones didácticas los obligan a intentar que los oyentes comprendan sus intervenciones y se mantengan pendientes de sus palabras, los chicos van aprendiendo también a contar con coherencia creciente la historia que están leyendo, son cada vez más capaces de centrarse en los acontecimientos fundamentales y de evitar digresiones, van logrando crear intriga en los que escuchan... A medida que avanza su experiencia en la discusión de interpretaciones y en la elaboración de recomendaciones, se sienten cada vez más comprometidos a fundamentar sus opiniones; las reacciones que perciben en sus interlocutores así como las sugerencias, objeciones y preguntas del maestro y de sus compañeros los ayudan a ir superando algunos usos de expresiones coloquiales no siempre adecuados o cierta tendencia a las reiteraciones innecesarias. Es así como los criterios que usan para hablar de los textos se hacen cada vez más precisos y los argumentos con que fundamentan opiniones, más eficaces.

La práctica permanente de la conversación acerca de lo que se lee y el esfuerzo por producir los efectos deseados en sus interlocutores van haciendo posible que los niños desarrollen un metalenguaje oral para hablar acerca de los textos, de las intenciones de sus autores, de su interpretación. Se apropian también progresivamente del lenguaje literario

³ Documentos de Actualización Curricular en Lengua N° 2 y N° 4.

cuando al renarrar lo que leyeron intentan reproducir ante otros expresiones encontradas en cuentos leídos o, al hablar sobre los textos, necesitan citar lo que dicen los personajes o reproducir textualmente expresiones que aparecen en ellos. Encuentran así que en una misma página de un cuento se alude a un mismo referente de varias maneras diferentes seguramente para evitar repeticiones que aburran al lector, pero también reparan en que a veces una misma palabra se repite y que eso da fuerza a lo que el texto dice.

Por otra parte, el texto literario –al ser integrador de múltiples variedades lingüísticas, aun de las consideradas menos prestigiosas– no sólo pone en contacto a los niños con el lenguaje “poético” sino también con registros lingüísticos coloquiales o formales, con diferentes variedades dialectales. Esto favorece un tipo particular de reflexión sobre el lenguaje: por ejemplo, sobre las “voces” diferentes que dialogan en un mismo texto o sobre distintas maneras de decir lo mismo que pueden resultar más o menos adecuadas en diferentes situaciones comunicativas.

***Las situaciones de lectura orientadas hacia la preparación de los alumnos como estudiantes** (Documento de Actualización Curricular N°4) muestran claramente la intervención de la lengua oral –y también de la escritura– como herramienta de construcción del conocimiento. Por otra parte, estas situaciones plantean a los chicos desafíos que favorecen avances en relación con la oralidad: ellos tienen oportunidad de ir desarrollando sus quehaceres como hablantes a medida que van resolviendo los problemas que se les plantean cuando **intercambian información** o la **organizan para compartirla con otros**; cuando **exponen** para comunicar lo que leyeron; cuando, al intentar hacer más comprensibles sus ideas o convencer a otros, **ejemplifican** o **explican**, agregan información suplementaria o tratan de expresar de otro modo algo que ya dijeron; cuando **parafrasean** partes de los textos que consultan; cuando **reformulan** preguntas en relación con el tema sobre el que leen o agregan información pertinente al notar que el que tiene que contestarlas no las entiende; cuando **discuten** sobre el sentido que puede atribuirse al texto o sobre significados de palabras desconocidas... Al mismo tiempo, y a medida que progresan en la lectura de textos expositivos y en la discusión sobre ellos, los niños van apropiándose de léxico especializado y entran en contacto con diferentes modos de organizar la información y de hacerla avanzar, modos de organización a las cuales podrán volver a recurrir cuando planifiquen situaciones de exposición oral (Ver punto 3.2.). Parafrasear, reformular preguntas, ejemplificar, explicar... Ejercer quehaceres como éstos permite a los alumnos desarrollar nuevas posibilidades en su desempeño como hablantes, posibilidades que se enriquecerán al participar en situaciones formales de comunicación oral, tal como se verá en el próximo capítulo.

***Las situaciones centradas en la interpretación de los textos que circulan a través de los medios -y orientadas hacia la formación del ciudadano-** contribuyen al desarrollo de la oralidad, ya que también en este caso los niños tienen que esforzarse por elaborar un mensaje que pueda ser comprendido por los interlocutores y por producir en éstos los efectos deseados cuando comentan las noticias que han leído y comparan la información ofrecida en diferentes diarios sobre un mismo hecho, cuando opinan sobre una película o un programa periodístico vistos en televisión o sobre los propósitos que persigue una campaña publicitaria y las razones por las que está llamando la atención de la gente, cuando toman posición ante ciertas informaciones de los medios y discuten para acercar las diferentes posiciones que coexisten en el grupo... Es así como, además de contribuir al desarrollo de los quehaceres del hablante y el oyente, estas situaciones constituyen un aporte a la formación del espectador crítico.

Cabe señalar, finalmente, que al leer textos periodísticos o literarios, se encuentran transcripciones del habla de personas o personajes en las cuales se hacen presentes diversas variedades lingüísticas del castellano. Estas situaciones constituyen una excelente oportunidad para compartir con los alumnos el respeto por las variedades utilizadas por otros hablantes de nuestra lengua, así como la valoración del conocimiento de esas diversas variedades que enriquecen la competencia lingüística de todos.

-Escritura y oralidad

Para formar a los alumnos como escritores, es imprescindible ofrecerles múltiples oportunidades de escribir con otros y discutir acerca del texto que están produciendo. Esto significa que no sólo se aprende a escribir escribiendo, también se aprende a escribir **hablando** sobre el texto que se va a producir, se está produciendo o ya se produjo.

Múltiples intercambios orales tienen lugar cuando los chicos escriben cooperativamente. La producción en pequeños grupos hace posible –como puede verse en los Documentos N° 2 y N° 4– que ellos verbalicen sus reflexiones mientras planifican, escriben y revisan sus textos -reflexiones que no se explicitarían en un trabajo solitario de escritura. Cuando se trata de una producción colectiva, cuando todos los niños participan en la composición del texto con la orientación del maestro, muchas opiniones se hacen oír en relación con cómo comenzar, cómo ordenar las ideas, qué escribir y cómo expresarlo... Para tomar decisiones, los participantes se ven obligados a **desplegar sus argumentos** a favor o en contra de tal o cual propuesta, a poner en acción diferentes estrategias para convencer a los otros miembros del grupo de la conveniencia de adoptar la versión que les parece mejor... Cuando la producción es individual, se la somete a la consideración de algunos lectores y se discute con ellos la pertinencia de las modificaciones que sugieren.

Es así como, mientras planifican, escriben o revisan sus textos, los niños **discuten** porque tienen que tomar decisiones sobre la información que es necesario incluir para que el lector comprenda o sobre la forma en que expresarán una idea para producir un impacto en los destinatarios, **argumentan** para convencer a los compañeros de que su propuesta es la más adecuada, **exponen** ante otros -por ejemplo- qué organización imaginan para el texto que van a escribir, **narran** oralmente para ir reconstruyendo el proceso acerca del cual están escribiendo, **renarran** el argumento de una novela leída, porque es necesario incluirlo en una reseña que van a escribir...

Lo que los chicos dicen en esas situaciones, al compartir sus dudas y también sus certezas, permite al maestro advertir sobre qué reflexionan y de qué modo avanzan en sus reflexiones sobre el lenguaje. Es así como, al escuchar las discusiones que los chicos sostienen mientras escriben, se constata que hablar con los compañeros permite explicitar los problemas que se enfrentan y desplegar las propias ideas, que el lenguaje oral funciona como instrumento de interacción cognitiva también en el marco de la escritura.

Además, como ocurre en el caso de la lectura, al escribir se hacen aprendizajes que contribuyen también al desarrollo de la oralidad. Gracias al distanciamiento del texto que la escritura hace posible, los niños pueden tomar conciencia al escribir de algunos problemas que también se les plantean al comunicarse oralmente, y pueden generar algunas soluciones. Por ejemplo, cuando un niño lee un texto de otro para ayudarlo a revisar, se producen intercambios como los siguientes: el lector señala al autor algunas ambigüedades y, al discutir posibles soluciones, deciden agregar algunos conectores -“es así como”, “sin embargo”, “por eso”- para mostrar mejor qué quieren decir; al revisar un diálogo entre varios

personajes que está incluido en la narración, el lector detecta que “dijo” se repite muchas veces y los dos niños deciden sustituir esa palabra por otros verbos –como “interrumpió”, “respondió” o “exclamó”– que aluden con mayor precisión a las intervenciones de los personajes... Mientras producen juntos un texto, dos niños se preguntan si deben narrar en primera persona o en tercera y esgrimen diversos argumentos al intentar convencerse mutuamente de las ventajas de una u otra opción. Los miembros de otro grupo se dan cuenta, al releer un relato que han escrito, de que “se llega demasiado rápido al final” y deciden entonces agregar descripciones y diálogos para “detener” la acción, cambiar el ritmo y crear suspenso... Las soluciones que van encontrando para el texto escrito podrán ser utilizadas también al hablar, al menos en situaciones formales que requieren y hacen posible –como la escritura– una cuidadosa preparación previa (Ver Capítulo 3).

Cuando el texto que se produce está dirigido a un destinatario socialmente distante – cuando se escribe, por ejemplo, un informe dirigido a la directora de la escuela, una solicitud de donación que se enviará al gerente de una editorial o una carta de lector– una parte importante de la discusión se centra en el registro lingüístico: al revisar, los niños sustituyen ciertas palabras y expresiones que –aunque son muy usadas en la conversación cotidiana– no les parecen adecuadas para el texto en cuestión.

Además de ayudarles a distinguir cuál es el registro lingüístico más adecuado para diferentes situaciones, las actividades de escritura ponen en primer plano la reflexión sobre las diferencias entre escritura y oralidad: los niños van detectando algunas expresiones propias de la oralidad coloquial que en muy pocos casos resultan adecuadas al escribir, a evaluar si una expresión perfectamente adecuada en una conversación amistosa –que incluso podría utilizarse al citar lo dicho por un personaje en un cuento– puede emplearse también o debe descartarse cuando se escribe una carta que reviste cierta formalidad... Además de contribuir al avance de los niños como escritores, estas reflexiones constituyen aportes importantes para el desarrollo de los niños como hablantes: al actualizarlas cuando participen en situaciones comunicativas formales, los niños tendrán muchos elementos para decidir qué expresiones coloquiales dejar de lado y qué formas de la escritura pueden pasar a la oralidad porque son adecuadas a la formalidad de determinada situación.

A lo largo de este punto, hemos intentado mostrar la riqueza de los intercambios orales que pueden generarse en el aula en el marco de situaciones de lectura y de escritura, así como cuánto se aprende acerca de la oralidad mientras se lee y se escribe. Parece necesario señalar que este enriquecimiento mutuo de los dos términos en juego –la oralidad por un lado, la lectura y la escritura por el otro– no se produce de manera espontánea, que se hace posible sólo cuando se cumplen dos requisitos: por una parte, las condiciones didácticas creadas en el aula aseguran que los chicos tengan oportunidades de escuchar y ser escuchados y promueven que se sientan autorizados a opinar o a no saber algo, a dudar y por lo tanto a preguntar; por otra parte, las propuestas planteadas a los niños están sustentadas en una concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales que involucran una red de interacciones entre lectores, escritores y textos, en una concepción de la lectura que pone en primer plano la construcción de sentido por parte de quien lee y la discusión de diferentes interpretaciones, en una concepción de la escritura que pone en primer plano el laborioso proceso de producción de textos y la discusión de los escritores acerca de los textos que están produciendo.

Hemos mostrado hasta aquí cómo opera la oralidad y qué se aprende acerca de ella en situaciones orientadas hacia el aprendizaje de otros contenidos. Pasemos ahora a considerar las situaciones didácticas específicamente dirigidas a la formación de hablantes cada vez más competentes y eficaces.

3. Situaciones didácticas y contenidos en acción

Para formar hablantes capaces de tomar la palabra y hacer oír su voz en diferentes contextos –no sólo en los conocidos y privados, sino también en los menos conocidos y más públicos–, para formar oyentes dispuestos a comprender el punto de vista de sus interlocutores, a cooperar activamente con ellos y –al mismo tiempo– a posicionarse críticamente frente a sus discursos, es necesario generar en la escuela situaciones didácticas específicamente orientadas hacia el logro de tales propósitos.

Aunque la conversación que tiene lugar cotidianamente en la escuela en el marco del aprendizaje de otros contenidos puede contribuir mucho –como hemos visto– a la formación de los alumnos como hablantes y oyentes, el cumplimiento de los propósitos planteados requiere que se lleven a cabo otras situaciones que no tendrían lugar en el contexto escolar si no se planificaran especialmente.

En tal sentido, es esencial brindar a los alumnos oportunidades de participar como hablantes y oyentes en situaciones auténticas, sobre todo en situaciones formales en las que la vida cotidiana no les ofrece muchas oportunidades de participar. Es esta opción la que permite al alumno apropiarse de aquellos usos del lenguaje que no tienen oportunidad de ejercer fuera de la escuela, ya sea porque no son habituales en su comunidad o, simplemente, porque se trata de situaciones en las que usualmente no participan los niños.

En tanto hablantes y oyentes, los niños que hoy están en nuestras aulas tienen que estar preparados para enfrentar en el futuro los requerimientos de una diversidad de situaciones comunicativas: al proseguir sus estudios, necesitarán escuchar y hacer exposiciones prolongadas así como argumentar para sustentar las posiciones de los autores estudiados o su propia posición acerca de los problemas tratados; al solicitar un trabajo, necesitarán elaborar una presentación de su propia formación y experiencia previas que impresione bien al interlocutor; como ciudadanos, necesitarán comprender las informaciones que les llegan a través de los medios de comunicación y ser capaces de analizarlas críticamente, así como hacer solicitudes o reclamos y lograr que éstos sean escuchados; tendrán que enfrentar en muchos casos –y en diferentes ámbitos sociales– a interlocutores en relación con los cuales se sienten en situación de inferioridad... Para salir airoso de estas situaciones futuras, es imprescindible que los alumnos hayan tenido en la escuela experiencias variadas, en el marco de situaciones comunicativas formales –con interlocutores distantes socialmente o con un auditorio más amplio y menos conocido que el habitual–, que les planteen el desafío de sostenerse en el uso de la palabra durante un tiempo más prolongado que en la conversación cotidiana y sin la apoyatura de las intervenciones de los demás, que generen la necesidad de discutir sobre los mensajes recibidos a través de los medios, que les permitan ir conociendo las reglas implícitas que rigen en diferentes contextos comunicativos y los inciten a apropiarse de las estrategias discursivas y recursos lingüísticos más adecuados para cada contexto.

En las situaciones didácticas que se describen a continuación, veremos a los niños progresar como hablantes y oyentes al asumir los más diversos roles: el de narrador de cuentos, el de expositor o entrevistador, el de moderador o participante en un debate, así como el de miembro comprometido de un auditorio o el de oyente crítico de radio. Las situaciones propuestas están enmarcadas en dos modalidades organizativas diferentes: actividades habituales y proyectos de trabajo.

3.1. Actividades habituales

Desarrollar habitualmente –por ejemplo, una vez por semana durante un período de varios meses– actividades que favorecen una intensa interacción con algunos géneros de la oralidad hace posible que los niños se familiaricen con ellos, que desarrollen nuevas estrategias discursivas, que comiencen a reflexionar sobre algunos usos de la lengua oral.

Así como, para formar lectores y escritores, se desarrollan actividades habituales que permiten a los niños una interacción especialmente frecuente con ciertos géneros de la lengua escrita –cuando se decide dedicar algunas horas semanales a la lectura de noticias, cuentos o curiosidades científicas, por ejemplo–, para formar hablantes y oyentes es importante instituir actividades habituales dedicadas ya sea a escuchar y comentar emisiones radiales o televisivas, ya sea a interactuar con manifestaciones de la tradición oral tales como refranes, coplas, payadas, leyendas... –y también, aunque durante períodos más cortos, con chistes o colmos.

Intentaremos perfilar aquí de qué modo se desarrollan y qué contenidos permiten trabajar dos actividades habituales: la narración de cuentos o leyendas pertenecientes a la tradición familiar de los niños y la interacción con emisiones radiales.

Narración de historias tradicionales

En nuestra jurisdicción –como ya hemos señalado– las aulas están pobladas de niños que provienen de un amplio abanico multicultural. Aún cuando ni ellos mismos ni sus padres sean los migrantes, seguramente muchos de ellos encontrarán en sus raíces abuelos o bisabuelos que sí lo fueron. La escuela debiera tomar en cuenta esta diversidad y aprovecharla para ofrecer a todos los alumnos la oportunidad de conocer algunos aspectos del caudal cultural que las familias poseen: los diversos usos y costumbres, las variadas lenguas y las variedades regionales de la nuestra, las múltiples expresiones literarias y artísticas. Los maestros pueden capitalizar la diversidad cultural de sus alumnos promoviendo situaciones en las que los chicos narren para sus compañeros los cuentos o leyendas que se cuentan en sus familias.

Al alentar estos intercambios, el docente estimula una actitud respetuosa e interesada hacia la diversidad, al mismo tiempo que brinda a sus alumnos la oportunidad de organizar un relato frente a sus compañeros, de desarrollar estrategias narrativas cada vez más ricas.

Los niños comienzan desde muy pequeños a escuchar narraciones y a narrar. Lo hacen cuando cuentan sus propias experiencias, cuando renarran un cuento que han escuchado o leído para compartirlo con otros y cuando narran lo que han visto en televisión, en teatro o en cine. Estos relatos suelen aparecer espontáneamente también en el aula, forman parte de la conversación sostenida entre los alumnos, así como entre ellos y el docente. La gran experiencia previa de los niños con respecto a la narración constituye un punto de partida fundamental al emprender la actividad habitual que aquí se propone.

Narrar los cuentos tradicionales implica para los chicos el desafío de generar el interés, la curiosidad, la simpatía o la intriga de sus oyentes. Implica también resolver una tensión entre su propia interpretación y la fidelidad a la historia original: al contarla, los chicos harán una reinterpretación propia de la historia pero, como en este caso se trata de

transmitir un cuento que se ha conservado a través de las generaciones, resulta necesario respetarlo al menos en su estructura general.

Después de haber contado y escuchado muchas historias tradicionales, además de haber progresado como narradores, los chicos se habrán conocido mejor, habrán aprendido que el paisaje que enmarcó la infancia de las familias de unos y otros ha sido distinto. Es posible que hayan comenzado también a descubrir que la vida y las tradiciones de sus familias son a la vez parecidas y distintas: tienen en común que los mayores cuentan cuentos a los pequeños para hacerlos dormir, para tranquilizarlos o entretenerlos, aunque difieran en el contenido, en los personajes, en los escenarios elegidos. Al escuchar las experiencias de los compañeros, al conocer historias tradicionales de otras culturas, se hace posible para los niños reconocer y apreciar la riqueza inherente a la diversidad cultural, resignificar su propia experiencia –situándola en contextos más amplios– y construir así sobre ella una mirada nueva.

Desarrollo

*La actividad puede iniciarse con una situación protagonizada por el docente: puede ser él quien relate algunos cuentos que escuchaba cuando era pequeño, en su familia. Comienza reconstruyendo para los chicos la situación: quién se los contaba, dónde, con qué frecuencia, cuáles eran sus preferidos. Los niños escuchan los relatos, formulan preguntas y los comentan.

A partir de esta situación, el docente propone a los alumnos una indagación en sus hogares. Cada niño preguntará a sus padres cuáles eran los cuentos que a ellos les contaban sus propios padres o abuelos cuando eran pequeños. Los niños escucharán esos cuentos y tratarán de recordarlos. Quizás observen y escuchen cómo sus padres recurren a su vez a los abuelos para reconstruirlos.

*El docente podrá invitar a concurrir a la escuela en alguna ocasión para narrar cuentos a todo el grupo a aquellos padres de alumnos o abuelos dispuestos a hacerlo. Resultará también interesante invitar un día a un narrador o a algún maestro de la escuela aficionado a narrar.

Grabar programas de televisión donde se cuenten cuentos es un medio para enriquecer la actividad. En efecto, después de haber escuchado el relato por primera vez, los chicos pueden volver a escucharlo para prestar atención, con la guía del docente, a los recursos empleados por el narrador para atraer a los oyentes: diferenciar los personajes imitando sus voces, crear suspenso lentificando el relato, interpelar a la audiencia con expresiones tales como “Y... ¿saben qué ocurrió/ vio/ encontró...?”. De este modo, los niños tienen oportunidad de aprender algunos recursos que podrán utilizar cuando se desempeñen como narradores.

*Antes de que los chicos inicien la indagación en sus hogares, conversarán en clase y el maestro les sugerirá pensar acerca de la mejor manera de registrar el o los cuentos que escuchen para no olvidarlos. Todos –alumnos y maestro– harán propuestas: pedir a los padres que les cuenten el cuento una y otra vez, tomar algunas notas o grabar el relato para ir escuchándolo lentamente, retrocediendo y avanzando.

*Una vez recogidos los relatos, se podrá establecer en la agenda mensual un momento para los cuentos. Cada uno de los días previstos, otro alumno podrá narrar a sus compañeros los cuentos de su familia. El maestro los alentará a narrar expresivamente, tratando de captar el interés del auditorio, recordando cómo escucharon hacer a los narradores expertos.

Es probable que en los relatos aparezcan expresiones, escenarios o personajes ligados a cada región que resulten desconocidos para la audiencia o incluso novedosos también para el narrador. Anticipando esta situación, el docente propondrá al narrador de turno investigar previamente (preguntando a sus familiares), acerca de algunas expresiones regionales o informaciones que probablemente puedan resultar poco familiares para sus compañeros.

Si los familiares del alumno no conocieran o no recordaran “los cuentos de los abuelos”, el docente podrá ofrecerles algunos cuentos tradicionales de la región de donde provienen para que ellos los lean y luego los narren a la clase.

Es así como, durante el desarrollo de esta actividad, los niños habrán tenido ocasión de escuchar narraciones, de desarrollar estrategias para tratar de evocarlas, de narrar frente a un auditorio amplio tratando de captar su interés, de contextualizar el relato tomando en cuenta los conocimientos de la audiencia. Como oyentes, habrán tenido ocasión de escuchar cuentos narrados por otros niños. Al mismo tiempo, se habrán conocido mejor, habrán aprendido que el paisaje que enmarcó la infancia de las familias de unos y otros ha sido distinto. Es posible que hayan comenzado a descubrir que la vida y las tradiciones de sus familias son a la vez parecidas y diferentes: tienen en común que los mayores cuentan cuentos a los pequeños, para hacerlos dormir, tranquilizarlos, entretenerlos, transmitirles tradiciones y difieren en el contenido, en los personajes, en los escenarios elegidos.

Contenidos trabajados en el curso de la actividad

Quehacer del oyente

-Escuchar atentamente narraciones para tratar de evocarlas, la primera vez globalmente y luego empleando diferentes estrategias: pedir al narrador que repita un fragmento o toda la narración para poder prestar atención a los detalles, preguntar al narrador por aquello que no se está seguro de haber comprendido bien, tomar notas de algunos pasajes clave para poder reconstruir la totalidad del relato. (Escuchar para tratar de evocar es una forma de escucha muy atenta, comprometida, en la que el oyente mismo se esfuerza por ejercer un control que le permita tanto comprender el sentido global del relato como no perder ningún detalle).

Quehacer del narrador

-Graduar el volumen de la voz para ser escuchado por todos.
-Contextualizar el relato tomando en cuenta los probables conocimientos de la audiencia, anticipando sus lagunas y ofreciendo la información necesaria.
-Utilizar diferentes estrategias para interesar al auditorio: acelerar o lentificar el relato con la intención de crear suspenso o generar sorpresa, variar los tonos de voz de acuerdo al sentido de lo que se dice y al efecto que se quiere provocar en los oyentes, agregar u omitir detalles para hacer más entretenido el relato, caracterizar los personajes imitando con la voz o la entonación su forma de hablar...
-Reconocer que en distintas regiones se emplean giros diferentes, identificar algunos, compararlos con la manera propia de expresar una idea similar, hallar semejanzas entre algunos personajes arquetípicos de distintas culturas (como el embustero, por ejemplo), analizar la vinculación entre los personajes y el paisaje.

Escuchar radio

Escuchar semanalmente –o diariamente, si esto resulta pertinente en relación con los contenidos que se están trabajando y si el tiempo lo permite– un programa de radio puede ser una de las actividades habituales a realizar en un año escolar. Ese programa puede ser siempre el mismo –un noticiero, por ejemplo– o puede ir variando en función de los temas que se estén abordando en las clases de otras áreas, de los intereses que vayan apareciendo en el grupo y, sobre todo, de los aspectos de la comunicación en los que el maestro decida centrar la escucha y la reflexión.

¿Para qué escuchar radio en la escuela?

Escuchar noticieros o programas de opinión y tener oportunidad de analizarlos en la clase permite a los alumnos expresar sus propias opiniones acerca de hechos relevantes de la actualidad, confrontarlas con las de los demás e ir formando posiciones propias. Seguir las noticias referidas a ciertos acontecimientos a través del tiempo les permitirá comenzar a descubrir que algunos de ellos siguen vigentes durante períodos prolongados, en tanto que otros son rápidamente olvidados, y hará posible también que comiencen a preguntarse sobre las razones de estas diferencias. Comparar cómo relatan distintas emisoras un mismo hecho los llevará a intuir la existencia de estilos periodísticos diferentes –y a detectar algunas de las características que los diferencian–, así como a analizar las posiciones que se expresan a través de cada uno. Llamar a la emisora cuando el tema que se discute afecta particularmente a los niños puede ser una ocasión para hacer oír públicamente su voz y para ir aprendiendo a adecuar su discurso a una situación comunicativa en la que el auditorio es muy amplio, en la que es necesario hacerse entender por personas que pueden tener conocimientos muy diversos acerca del tema y en la que es importante dar una buena imagen de sí mismo a través de lo que se dice y de la manera en que se expresa.

Comparar el tratamiento que diferentes medios –radio, televisión, diarios– hacen de un mismo hecho favorece que los niños vayan descubriendo recursos específicos que cada uno de ellos utiliza para impactar al oyente, al televidente o al lector.

A través de las discusiones sostenidas en clase y gracias a las reflexiones realizadas en el curso de diferentes encuentros, los niños irán construyendo criterios de selección que les permitirán ir definiendo preferencias y comenzar a tomar en consideración al elegir la calidad de los programas, el estilo periodístico que adoptan, la temática predominante que abordan, la posición que asumen frente a la información. La confrontación de diferentes medios les permitirá además detectar algunos mensajes implícitos tanto en la información que se selecciona como en la manera de comunicarla y podrán así tomar distancia e ir construyendo posiciones propias –personales o compartidas con todo el grupo– sobre algunos aspectos que fueron objeto de discusión. Se irán formando así como espectadores críticos.

La actividad habitual puede incluir también la interacción con otros géneros radiofónicos: anuncios publicitarios, críticas artísticas, entrevistas, debates... Al reflexionar sobre diversos anuncios publicitarios, será posible analizar cuánta publicidad tiene como destinatarios a los niños, de qué modo se intenta persuadirlos de la conveniencia de consumir ciertos productos, cuáles son los recursos utilizados para atraer su atención... Irán descubriendo así la importancia de tomar distancia de los textos publicitarios, de analizarlos críticamente y evitar ser manipulados en tanto consumidores. El análisis de algunas

entrevistas y debates, además de contribuir a la formación de los espectadores, aportará elementos relevantes para la realización de estas situaciones en el aula (Ver punto 3.2.).

Contenidos trabajados en esta situación

- Comparar noticieros o programas de opinión para seleccionar uno que se escuchará a menudo.
- Comentar con otros una noticia escuchada por la radio.
- Vincular una noticia con otras escuchadas en días anteriores por radio o conocida a través de los otros medios de comunicación.
- Seguir una noticia por la radio.
- Opinar sobre una noticia, un anuncio publicitario o un programa radial de otro tipo. Justificar la opinión propia. Argumentar para aceptar o refutar puntos de vista del interlocutor.
- Identificar ciudad de procedencia de la noticia y agencia.
- Establecer relaciones entre lo que se escucha y la experiencia propia de cada uno, del barrio, de la escuela.
- Formar opinión acerca de lo que se escucha.
- Reconocer la opinión del periodista a través de sus comentarios.
- Seguir una discusión radial tratando de entender las posiciones de los participantes.

3.2. Situaciones didácticas enmarcadas en proyectos de trabajo

Las situaciones que se proponen en este apartado –situaciones formales, como la entrevista, el debate o la exposición- están enmarcadas en proyectos de trabajo que pueden ser propios de un grado, compartidos por los grados de un ciclo o incluso comunes a toda la escuela.

Cuando de lengua oral se trata, son particularmente relevantes los proyectos que involucran a la institución en su conjunto, así como los que se dirigen a toda la institución –padres incluidos– y a otros sectores de la comunidad aunque sean realizados sólo por uno o dos grupos, porque hacen posible que los alumnos –en tanto expositores, en tanto participantes en una mesa redonda– se dirijan a un público amplio y menos conocido que los propios compañeros. Aunque son muchos y muy productivos los proyectos que tienen lugar en el aula, hay que tomar en cuenta que no siempre es posible generar en ese espacio situaciones comunicativas en las que sea pertinente una variedad formal de habla, en las que sea necesario –porque así lo exigen la situación y los participantes– utilizar géneros de la comunicación oral adecuados a los contextos más públicos.

La organización por proyectos hace posible lograr que la actividad escolar se aproxime a la práctica social. Como ocurría en el caso de la lectura y la escritura (Ver Documentos N° 2 y N° 4), los proyectos permiten acercar también las prácticas orales que tienen lugar en la escuela a las que se producen en contextos extra-escolares. Además, por estar orientados hacia propósitos comunicativos tan válidos en la escuela como fuera de ella –dar a conocer a otros un tema que se ha estudiado profundamente, discutir cuestiones polémicas y arribar a algunos acuerdos, recabar informaciones que no se encuentran en los textos (entrevistando expertos), etc.–, los proyectos permiten también en el caso de la lengua oral coordinar los propósitos didácticos, cuya concreción es siempre mediata, con

otros que revisten un gran interés para los alumnos porque tienen sentido desde su perspectiva actual y no sólo en relación con su buen desempeño futuro.

Las situaciones didácticas que se presentarán están orientadas hacia el desarrollo de estrategias discursivas que no son habitualmente exigidas en los contextos de producción cotidiana y que requieren la re-creación en la escuela de condiciones particulares en el marco de las cuales esas estrategias sean pertinentes. Al participar en estas situaciones, los alumnos aprenderán progresivamente a adecuar su discurso a los contextos de mayor formalidad, a realizar intervenciones previamente planificadas, a manejarse en situaciones de mayor asimetría que las habituales, a producir un discurso cuidado, supervisado y autocontextualizado... Aprenderán, en síntesis a **autocontrolar su discurso**.

La exposición, la entrevista y el debate son géneros de la oralidad que recurren a la lengua escrita: leer, tomar notas, fichar, resumir, hacer esquemas de la argumentación que se va a desarrollar... son actividades constitutivas de las situaciones que se desarrollan a continuación.

La entrevista

La entrevista conserva, en términos generales, la apariencia del diálogo. En una conversación informal, cotidiana, las intervenciones de los interlocutores se van sucediendo en la producción de un texto "a dos voces". Es frecuente que las voces de los interlocutores se superpongan, los temas acerca de los cuales se habla van surgiendo espontáneamente y ambos tienen libertad para cambiarlos en el curso del diálogo, por no estar de acuerdo con el rumbo que está tomando e incluso para proponer (explícita o implícitamente) dar por finalizado el encuentro.

En la entrevista, bajo esta misma apariencia de intercambio verbal entre dos personas, una de ellas hace las preguntas y la otra responde, el tema está previamente acordado y ambos deben ajustarse a él, es una de ellas quien decide cuándo se da por finalizada y la otra (por lo general) acata la decisión. La entrevista es, por ello, una modalidad de interacción verbal pautada que, a diferencia del diálogo coloquial, espontáneo, responde a una convención que, por un lado, requiere determinadas condiciones para ser llevada a cabo y, por el otro, supone un propósito específico. Es pues una actividad que se desarrolla en lengua oral, pero por sus características resulta especialmente pertinente en el ámbito escolar porque se combina con actividades de lectura y escritura.

La entrevista supone, por parte del entrevistador, la realización de actividades previas de investigación y planificación de las cuales depende en gran parte el logro de los objetivos propuestos. Sea que desee conocer más en profundidad la opinión de su entrevistado sobre un tema en particular, o que le interese averiguar cuestiones referidas a su vida o a su obra, o que se proponga a través de este medio obtener datos para algún trabajo ulterior, el entrevistador deberá informarse previamente y tomar notas, en base a las cuales diseñará el cuestionario-eje de la entrevista. Asimismo, durante su desarrollo, el entrevistador deberá estar atento con el objeto de repreguntar si la respuesta obtenida no se ajusta a su propósito o si se da cuenta de que su pregunta no fue adecuadamente interpretada, de retomar lo dicho antes si advierte alguna contradicción, de establecer comparaciones entre varias respuestas para intentar conclusiones parciales, de incluir

preguntas que no había previsto si aparece algún tema interesante que considera oportuno desarrollar...

Los chicos están habituados a trabajar en la biblioteca del aula o de la escuela para buscar información que necesitan para sus actividades escolares, pero puede suceder que requieran alguna información que no encontrarán en los libros y a la que podrán acceder consultando directamente a quien puede proporcionarla. La entrevista es una herramienta útil para que los chicos puedan saber más sobre algún tema que les interesa, conocer mejor a un escritor cuya obra han leído o dialogar con el artista luego de haber visitado una muestra de pintura o escultura, o presenciado una obra de teatro.

Incluir una entrevista en el marco de un proyecto, o elegir la entrevista como herramienta para la búsqueda de información que el grupo requiere, supone no solamente poner a los alumnos en situación de planificarla, realizarla y eventualmente transcribirla, sino sobre todo lograr que, a través de la lectura y la observación de entrevistas realizadas por otros, adquieran la posibilidad de ser intérpretes críticos de los medios, lleguen a advertir las estrategias utilizadas por los conductores televisivos para acorralar a sus entrevistados y las que éstos utilizan para evadir las preguntas comprometedoras, puedan encontrar la opinión del periodista “disfrazada” en la respuesta atribuida al entrevistado en el periódico, descubran la modalidad generalizada en los medios de hacer preguntas cerradas con las que ponen en boca del entrevistado opiniones que, en realidad, éste no sostiene...

Trabajar en el diseño de una entrevista; anticipar los problemas, las respuestas, las dificultades; transcribir luego eligiendo qué conservar literalmente y qué parafrasear, permite a los alumnos ver una entrevista “desde adentro” para luego ser lectores críticos de entrevistas.

Concretar una entrevista supone también ofrecer a los alumnos la posibilidad de interactuar con personas ajenas al ámbito escolar, supone brindarles un contexto de interacción más formal así como una ocasión para adquirir y desplegar estrategias discursivas adecuadas a situaciones de mayor distancia social que aquellas a las que están habituados.

1. La preparación

La entrevista como medio para obtener información

La utilización de la entrevista, desde el primer ciclo, como fuente más o menos habitual de obtención de información constituye una de las formas de preparar a largo plazo su inclusión en un proyecto determinado.

Desde muy pequeños los chicos pueden participar directamente de entrevistas que hacen alumnos de otro grado, de la proyección de una entrevista televisiva, de la lectura de una entrevista. Los temas son múltiples: la conservación de las especies, el cuidado de la salud, las novedades en el zoológico, en un museo, en otros lugares públicos, la opinión de artistas o políticos, de deportistas o personas que resultaron de algún modo partícipes o testigos de algún hecho importante. La biblioteca escolar reúne poco a poco materiales en

videos, cassettes o diversos medios gráficos a los que el maestro puede apelar en el desarrollo de distintos proyectos.

En estos acercamientos, el docente orienta la escucha o la lectura:

-Chicos, como estuvimos estudiando algo acerca de las especies en peligro, grabé una entrevista a una persona de Greenpeace... La verdad es que me enteré de la extinción de algunas especies que no pensé que se estuvieran extinguiendo..., algunas por culpa del hombre y otras por desequilibrios naturales. Vamos a mirar unos minutos, anoten lo que puede servirnos para nuestro tema...

-¿Alguien escuchó por la radio la entrevista que le hicieron al consejero escolar...? Habló de nuestra escuela, por las reformas que se hicieron en el laboratorio... Escuchen un fragmentito que grabó la directora...

-¿Vieron que Bornemann estuvo en la Feria del Libro...? Le hicieron una entrevista y justo dijo algo del libro que estamos leyendo... Acá tengo dos o tres diarios donde está la entrevista. Fíjense qué dice que es muy divertido.

La frecuentación intencional del género, –para buscar información, “para enterarse”, porque es interesante– contribuye a orientar la escucha o la lectura y a develar el valor y la funcionalidad de la entrevista.

Paulatinamente diversas características contextuales y estructurales de la entrevista van haciéndose observables para los chicos:

*¿En qué programa se habló de las causas de la extinción de algunas especies...? ¿Se invitó al entrevistado para hablar de ese tema? ¿Se le preguntó sobre eso? **¿Quién instala, generalmente, el tema alrededor del cual girará la entrevista?***

¿Se preguntó por nuestra escuela en el programa, o se hablaba de las reformas a varias escuelas...? ¿Estaba previsto que se hablara de nuestra escuela y por esa razón la directora lo grabó...?

*¿Le preguntaron específicamente a la autora acerca del libro que estamos leyendo o lo nombró en relación con algo especial que la une a él o en relación con alguna otra de sus obras que en ese caso sería interesante conocer? **¿Por qué se interrumpen las preguntas y respuestas y el lector se encuentra con un párrafo que dice: “La autora no espera a que le preguntemos por su primer libro; recuerda su adolescencia en la provincia, los años difíciles de la dictadura, el exilio y ...”?***

La estructura básicamente dialógica de la entrevista, el encadenamiento entre la pregunta y la respuesta, las características de las preguntas –muy abiertas como para dar lugar a..., muy cerradas...– son conceptos que se abstraen cuando se adquiere una cierta experiencia como espectador, oyente o lector. Estos son los conocimientos que el docente recupera como contenidos en el momento de planificar puntualmente la realización de una entrevista.

La entrevista como momento específico de un proyecto

Algunas veces, en el marco de proyectos que se está desarrollando en el aula o en la escuela, los alumnos necesitan obtener información sobre una persona o sobre un tema que no puede hallarse fácilmente en los materiales impresos de los que disponen. En esos casos, los chicos pueden realizar ellos mismos una entrevista.

Una vez que se ha establecido la pertinencia de la realización, será necesario que los alumnos vuelvan a ponerse en contacto con las entrevistas que ya conocen. Analizando las intervenciones del entrevistador advertirán que *es necesario realizar una cuidadosa búsqueda y selección de información previa*, pues esto les permitirá diseñar un cuestionario adecuado (al tema, al propósito y al personaje entrevistado). Los chicos necesitan saber que es el entrevistador quien propone el eje temático en torno del cual gira la entrevista – muchas veces, de hecho, se puede observar que el entrevistado empieza a hablar sobre algo y quien lo entrevista lo interrumpe para reiterar una pregunta que no fue respondida, o explícitamente le señala que sólo le interesa que hable sobre algo en particular.

Si se trata de entrevistar a un autor cuya obra se está siguiendo o al director de la obra de teatro que se ha visto, el objeto de interés es el entrevistado mismo y se le pedirá entonces que hable de sus propias experiencias.

En este caso, cuando el entrevistado es el autor de muchos cuentos que los niños han leído –como se anuncia en el Documento N° 4–, la entrevista se centrará en aspectos como los siguientes: los personajes que aparecen, las similitudes que los lectores creen haber encontrado entre ellos, las diferentes estrategias usadas para producir los desenlaces, etcétera. También será pertinente, porque se trata de un escritor, preguntarle a qué edad comenzó a escribir, si ha escrito otras cosas además de cuentos, a qué hora suele trabajar, si lo hace todos los días o cuándo le surgen las ideas, si tiene amigos que también son escritores y hasta si tiene hijos a quienes leerles sus cuentos. Sin embargo, el entrevistador –los chicos, en este caso– deberá ser especialmente cuidadoso en el respeto por la intimidad; evitará formular preguntas que puedan incomodar al entrevistado y éstas se referirán más a su obra que a su vida privada.

Si, en cambio, la entrevista se realiza con el objeto de saber más sobre un tema y se decide entrevistar a alguien que es experto en la cuestión –por ejemplo, a un odontólogo, cuando se trata de profundizar el conocimiento sobre la salud bucal en el marco de una campaña escolar de prevención de caries (Ver Documento de Actualización Curricular N° 2) –, entonces lo central será el tema y no la persona.

En este caso, la información previa será obtenida consultando material bibliográfico pertinente y el entrevistado será cualquier experto en el tema que esté dispuesto a ello. Como el foco de la entrevista es el tema que se desea profundizar, será adecuado pedirle, por ejemplo, que explique aquellas cuestiones cuyo sentido los chicos no hayan captado completamente en el material impreso consultado (el significado de algunas palabras técnicas, las causas de un problema mencionado pero no explicado en los textos leídos, etcétera).

En ambos casos, habrá que realizar averiguaciones con respecto al entrevistado: averiguar si vive en la ciudad, si está dispuesto a visitar la escuela y si le agradecería ser entrevistado por los chicos; de qué modo se puede hacerle llegar la invitación. Para estos

aspectos “organizativos” seguramente necesitarán la colaboración de su maestro o del bibliotecario.

La preparación del cuestionario

Una vez que los chicos comienzan a profundizar en el tema de la entrevista, se irán presentando aspectos acerca de los cuales será interesante preguntar. La entrevista da una oportunidad de objetivar diferentes aspectos de la cuestión tratada para preguntar sobre ellos.

*En los tres cuentos que leímos aparece un chico de poco más de diez años..., los tres son bastante parecidos entre ellos...(se trata de un **descubrimiento** que los chicos han podido realizar con la ayuda de su maestro: ¿qué puede preguntarse al autor después de haberlo observado...?) Este parecido entre los personajes ¿existe en realidad, o nos parece a nosotros?, ¿es una casualidad?, ¿es a propósito?, ¿por qué?. Usted imaginó un único personaje y le puso distintos nombres, ¿en quién se inspiró para crearlo, son anécdotas que usted mismo vivió en su infancia, se enteró de ellas a través de un amigo, las inventó todas...?*

El trabajo grupal orientado por el maestro pone en circulación entre los chicos nuevos contenidos: comparación de los personajes, aspectos de los argumentos que podrían ser autobiográficos, paisajes que se reiteran, épocas, similitudes con obras de otros autores o alusiones a otras lecturas... Cada pequeño grupo entonces puede ocuparse de formular las primeras preguntas.

Luego será el momento de analizarlas y de organizar el cuestionario definitivo.

- *Leer las preguntas de todos los grupos y anotarlas en el pizarrón*
- *Tratar de descubrir, bajo apariencias distintas, preguntas repetidas*
- *Pensar cuál va primero y cuál después*
- *Analizar cada pregunta en sí misma: ¿qué información se puede obtener?, ¿está la información contenida en la pregunta y el entrevistado sólo necesitará responder “sí” o “no”?, ¿qué característica tienen las preguntas que no serán contestadas con “sí” o “no”? (Los chicos podrán descubrir la aparición de palabras interrogativas y de expresiones equivalentes –en qué momento, de qué manera... –)*
- *¿Puede pensarse en una “invitación” –en lugar de una pregunta– a que el entrevistado hable sobre un tema, como: “Háblenos acerca de su infancia...”, “Cuéntenos acerca de sus primeros cuentos...”?*

El entrevistador, al planificar sus preguntas, realiza anticipaciones acerca de las respuestas que recibirá: puede suponer que hay preguntas que no necesita hacer porque están implícitamente incluidas en otras, y el entrevistado las responderá sin necesidad de que le sean formuladas, pero debe tenerlas en reserva por si esto no sucede. Por ejemplo, si a un escritor se le pregunta en qué lugar de su casa escribe y cómo lo hace, se espera que en la respuesta haya indicaciones acerca de si escribe en una computadora o en un cuaderno, en cuyo caso no será necesario preguntarlo explícitamente, pero si de su respuesta (“tengo una piecita en la terraza donde me encierro todas las mañanas y mientras

escribo escucho música”) no se deriva lo que se desea saber, habrá que formular una pregunta más directa acerca de los medios que emplea para escribir.

Otros momentos de la preparación

Cuando los chicos son más pequeños, como parte de la actividad preparatoria de la entrevista, para evitar que la falta de experiencia atente contra el éxito de la tarea encarada, el maestro puede sugerir que ensayen antes de realizarla, con el objeto de anticipar posibles dificultades. El docente puede ofrecerse él mismo como conejillo de Indias o planificar que los chicos, por grupos, entrevisten a diferentes personas de la escuela: el maestro bibliotecario, el profesor de educación física... Podrán para ello diseñar una única entrevista referida a temas de interés para la comunidad escolar y luego, tras haber hecho las transcripciones también por grupo, todos podrán saber qué respondió cada entrevistado a las preguntas que entre todos decidieron hacer.

Durante el ensayo, los chicos usan un grabador; al escuchar la grabación descubren aspectos que no habían previsto y toman entonces algunas decisiones:

- *las voces de los chicos impiden entender lo que se dice; es necesario que haya silencio en el ambiente porque si no el grabador registra todo y no se escucha nada;*
- *para evitar la superposición de voces resulta conveniente que cada chico formule una pregunta y que se planifique el orden de las intervenciones, o que sea uno solo (a lo sumo dos) quien tenga a su cargo la formulación de las preguntas.*

El ensayo permitirá a los chicos familiarizarse con algunas estrategias como la eventual supresión de preguntas que quedan respondidas en una intervención previa del entrevistado o la repregunta en caso de que la respuesta no haya resultado satisfactoria... Pueden descubrir también, cuando escuchan la grabación, que han previsto tantas preguntas que la entrevista resulta larguísima y esto les servirá para seleccionar con más cuidado las que harán al escritor. Otra de las cuestiones que necesitarán debatir con el maestro se referirá al modo de comportamiento verbal que han elegido para establecer la conversación con su entrevistado durante el ensayo. ¿Se dirigieron a él del mismo modo en que hablan con un compañero en el recreo? ¿Qué diferencias descubrieron al escuchar la grabación? ¿A qué se deben estas diferencias?

La competencia comunicativa adquirida por los chicos se pone de manifiesto en el momento de realizar la entrevista: quién puede hablar, cuándo, cómo se puede hablar a personas de diferentes status y roles, cuál es el grado de formalidad que requiere cada situación comunicativa.

2. Desarrollo

La entrevista puede hacerse en presencia de todos los chicos del grado (o del ciclo) y en este caso todos (o algunos) pueden tomar notas que servirán luego como material complementario para la tarea de transcripción.

Entre los chicos más grandes, es posible planificar que sólo dos o tres alumnos realicen la entrevista (por ejemplo, en un ámbito diferente a la escuela) y en este caso la transcripción que ellos realicen será la única fuente de información con la que contará el grupo para avanzar en el trabajo que han encarado sobre un tema determinado.

Como los alumnos han definido cuál es el propósito que guía su entrevista, han leído y visto varias e incluso las han realizado ellos mismos a personas de la escuela y también saben de las dificultades que la tarea de transcripción encierra, podrán estar atentos durante el desarrollo de la entrevista para asegurarse de que las preguntas están siendo respondidas, de que las respuestas que obtienen no son confusas y, en este caso, repreguntarán para evitar la ambigüedad, estarán pendientes de las intervenciones del entrevistado para no preguntar lo que ya ha sido dicho, buscarán formas alternativas de preguntar en caso de que éste no comprenda el sentido de lo que se le requiere, estarán abiertos para incluir preguntas nuevas a partir de alguna intervención de su entrevistado que resulta interesante pero también tendrán presentes sus propios objetivos para evitar que se desvíe del tema...

Advertir que, en medio de una intervención a veces prolongada, el entrevistado dio ya la información sobre la que se había decidido interrogar no es tarea fácil, forma parte de la formación de los niños como *público*...

En alguna de las ocasiones el maestro puede intervenir. “Sobre esto Ricardo ya nos respondió... ¿Se acuerdan que nos habló de Pringles, el pueblo donde nació...?” Seguramente el interlocutor, que se sabe ante un público muy joven, no se va a sentir molesto por la repetición; los chicos, por su parte, descubrirán la reiteración y recordarán en qué momento el entrevistado dio la información que “se les escapó”.

Tampoco es sencillo *repreguntar*... Sólo alguien muy experto en el tema que se trata puede intentar profundizar sobre la respuesta obtenida, lograr que la información sea ampliada o relacionarla con otras informaciones. Algunas veces, la repregunta puede estar prevista; en otras, será el maestro el que promueva una nueva intervención del entrevistado.

Algunas veces, cierto “desorden” en la formulación de las preguntas durante el desarrollo de la entrevista –los chicos se salen de lo planificado, agregan preguntas, se superponen al hablar-, es un indicador del interés que el tema o la presencia del invitado despierta en ellos. El maestro puede intervenir para retornar a lo previsto o descubrir que las nuevas preguntas nacen a partir de datos obtenidos de boca del entrevistado demostrando, en consecuencia, una escucha atenta y un auditorio consciente de la finalidad por la cual se realiza la entrevista.

3. La transcripción

La tarea de transcripción es muy productiva, pero suele ser larga y engorrosa. Es necesario disponer de tiempo para ella y es aconsejable que los chicos se organicen en pequeños grupos (o parejas) para realizarla.

La transcripción de una entrevista no consiste simplemente en ir escribiendo “al dictado” lo que está registrado en la cinta. Es necesario revisar luego estas notas para que se convierta en un verdadero texto: eliminar todas las repeticiones y las muletillas tan propias de la lengua oral, pero también agregar todas aquellas cosas que se dieron por sobreentendidas durante la entrevista mediante gestos, risas, silencios, exclamaciones, etcétera; decidir, por ejemplo, si representan los silencios mediante puntos suspensivos o si escriben un texto en el que describen la situación en la cual el entrevistado dudó largamente antes de responder; si utilizan signos de admiración para señalar el énfasis en

las respuestas o, entre la transcripción de la pregunta y su correspondiente respuesta, hacen mención a la actitud entusiasta con que el escritor abordó el tema propuesto; si reemplazan un término que resulta excesivamente coloquial o genérico por otro más adecuado o preciso. Estas y otras decisiones serán sin duda diferentes a medida que los alumnos estén más familiarizados con la tarea de transcripción.

Los chicos descubrirán al transcribir algunas cosas que seguramente no habrán advertido durante la entrevista: que las personas suelen repetir palabras, titubear, usar muletillas, vacilar cuando no “encuentran” una palabra o señalar algo en lugar de nombrarlo... De hecho, la transcripción consiste en un complejo trabajo de traducción de la lengua oral a la lengua escrita, que el maestro puede transformar en una situación interesante para reflexionar acerca de las características particulares de cada una, sus diferencias y sus exigencias. Estas diferencias requieren, entre otras cosas, tomar decisiones referidas a la necesidad de “reemplazar” con palabras escritas aquellos elementos extralingüísticos (la presencia de las personas, los objetos, la situación misma) y los rasgos paralingüísticos (el tono de voz, la expresión del rostro, el movimiento de las manos) que aportan significación y favorecen la comprensión en los intercambios orales.

Si se decide publicar la entrevista, por ejemplo, en el periódico escolar, el docente orientará la construcción del texto ya que, probablemente, será necesario:

- *elaborar una presentación del entrevistado para que los lectores sepan de quién se trata;*
- *señalar brevemente los propósitos que llevaron a realizar la entrevista;*
- *comentar el contexto en el que se llevó a cabo y el “ambiente” que se generó durante el encuentro;*
- *seleccionar los momentos más importantes para transcribirlos textualmente;*
- *decidir si toda la entrevista se transcribe en forma de diálogo, si se relatan algunos momentos o si algo deja de ponerse;*
- *decidir si se indican transiciones entre las partes que se transcriben y las que se comentan;*
- *pensar de qué manera se señalan las emociones y los tonos*

A modo de conclusión

La planificación de una entrevista, su concreción y la tarea posterior de síntesis o transcripción tendrán características particulares dependiendo de la experiencia que los chicos tengan en esta tarea. Sin duda no es posible centrar la atención simultáneamente en todos los múltiples y complejos problemas que una entrevista supone, pero sí es posible hacer una primera experiencia hacia el final del primer ciclo y avanzar en el aprendizaje a lo largo del segundo ciclo escolar, seleccionando diferentes personas para ser entrevistadas y focalizando la atención en la tarea previa de investigación y diseño, en la realización de la entrevista y en su transcripción, en función de los propósitos didácticos que el maestro defina y que comparta con sus alumnos.

En el Documento de Trabajo N° 4 (página89) también hay una sugerencia para la realización de entrevistas en el marco de situaciones de “Participación activa en relación a temas de interés general”, donde se propone entrevistar a personajes públicos.

Si, por ejemplo, llega a la escuela una visita imprevista (consejero vecinal, legislador de la ciudad o algún otro funcionario), y si los alumnos poseen cierta experiencia previa, resultará factible planificar rápidamente una situación de entrevista, solicitarla, realizarla y luego difundir en la escuela el contenido de la misma. Familiarizar a los chicos con esta modalidad particular de los intercambios en lengua oral les permitirá, en suma, dar respuesta rápida y eficaz a situaciones que, de otro modo, no podrían aprovechar. Asimismo, les permitirá afrontar otras situaciones que en la vida cotidiana requieren “darse permiso” para formular preguntas o saber responder apropiadamente a ellas: la consulta a un médico sobre un problema de salud personal o de un familiar; la contratación de un servicio de reparaciones domésticas o la apertura de una caja de ahorro; la entrevista para acceder a un puesto de trabajo...

Si bien la estructura general de la entrevista, su preparación, la realización y la transcripción posterior presentan siempre aspectos comunes, las estrategias de planificación, realización y transcripción serán particulares en cada caso, dependiendo del propósito y de quién sea el entrevistado. Y, como ya ha sido dicho, el proceso de aprendizaje y familiarización de los chicos con el uso de la entrevista como estrategia para obtener información, sólo será eficaz si la realización de las mismas resulta pertinente en el marco de un proyecto que se viene desarrollando.¹

La exposición

La exposición supone un modo de comunicación oral en el cual hay un hablante individual y un interlocutor colectivo; en clase, la exposición reúne a un alumno que expone con un público de alumnos que escuchan, aprenden algo sobre un tema, adquieren o enriquecen un saber. El alumno que expone toma momentáneamente el lugar del maestro; la situación lo lleva a preguntarse acerca de la organización y de la manera de transmitir el saber. La exposición representa, por lo tanto, una herramienta privilegiada de adquisición de conocimientos, tanto para el expositor como para el auditorio.

Los chicos están habituados a sostener diálogos y también conversaciones en las que los roles de los sucesivos interlocutores son intercambiables. En la exposición oral, en cambio, quien habla lo hace para un conjunto de personas y no se producen intercambios durante su transcurso. Quien habla debe, pues, haber preparado cuidadosamente toda su intervención porque sabe que no contará con el apoyo que en un diálogo o en una conversación brindan las intervenciones de los otros. Por ello su discurso debe ser explícito, autosuficiente. Para asegurarse la comprensión por parte de los oyentes es necesario que siga un orden argumental (que puede ser lógico o cronológico, dependiendo del tema), también es preciso que enuncie en su presentación el tema sobre el que disertará y luego se apegue al mismo, evitando digresiones que podrían confundir a su auditorio, finalmente tendrá que hacer un cierre para sintetizar los contenidos expresados a fin de favorecer la interpretación de quienes lo escucharon.

¹ Ver en el *Boletín para Maestros Bibliotecarios* N° 5, Dirección de Planeamiento, MCBA, el desarrollo de un proyecto en cuyo marco fue entrevistada la escritora Emma Wolf por alumnos de tercer grado de la Escuela N° 17, Distrito Escolar 14.

Pero la situación de exposición oral también supone otro aprendizaje para los chicos: en ella aprenden a comportarse como auditorio. Así como estamos habituados a hablar con una persona, o con varias, en intercambios fluidos que van produciendo un “texto colectivo”, también estamos habituados a que nuestro interlocutor nos hable, nos mire, nos interroge con la mirada, nos escuche, nos responda... Formar parte de un auditorio supone colocarse en el lugar de interlocutor aunque quien habla no nos habilite individualmente a ello. Quien expone “habla para todos” pero quienes escuchan son “cada uno”, y colocarse en este lugar individual en el conjunto del auditorio supone una abstracción de la situación concreta, y esto es también producto de un aprendizaje.

De hecho, el comportamiento de auditorio es una adquisición tardía en la vida de los chicos y está fuertemente determinada por su escolaridad. Desde su ingreso en la escuela los alumnos empiezan a habituarse a ser auditorio en el aula: el maestro da explicaciones, formula consignas, hace preguntas al conjunto, da instrucciones... Al comienzo, cada uno requiere que la pregunta, la explicación, la consigna, le sea dicha en forma individual; poco a poco van empezando a comportarse como auditorio, como interlocutor colectivo cuyo uso de la palabra está más restringido que el del expositor. Pero este “poco a poco” no siempre es un proceso guiado, ni siquiera observado por los adultos que rodean al niño. Llegar a ser miembro activo de un auditorio implica haber descubierto que el mensaje dirigido en forma colectiva debe ser recibido en forma individual, haber logrado sentirse interpelado como sujeto en el plural de los enunciados del hablante. Para que esto se logre, es necesario que el maestro sea un modelo de auditorio desde el comienzo mismo de la escolaridad: en los primeros años es su escucha atenta, interesada, capaz de sostener la disposición de sus alumnos a hablar sobre un tema ocasional o programado la que favorecerá en los chicos el camino hacia sus propias posibilidades de constituirse en auditorio atento e interesado de los otros (sus compañeros y el propio maestro).

A lo largo del año escolar, durante el desarrollo de proyectos de Ciencias Sociales o Naturales, el maestro puede proponer a los alumnos la preparación y realización de exposiciones en el aula; también puede sugerir la invitación a un experto o realizar él mismo exposiciones ante el grupo. De este modo, los chicos tienen ocasión de asistir a exposiciones “reales”.

Para los alumnos es tan importante aprender a desarrollar un tema como participar en calidad de auditorio. Ser auditorio no significa escuchar pasivamente al expositor sino hacerlo organizando internamente la información nueva que se recibe, “discutiendo” o “acordando” con lo que se escucha, preparando preguntas sobre lo que no se entiende y sabiendo que, en muchos casos, algunas serán respondidas en el curso mismo de la exposición sin que sea necesario formularlas al final. Las intervenciones del maestro contribuyen a la formación de sus alumnos como auditorio; él puede orientar de distintas maneras la escucha de los chicos:

- comentando previamente con ellos aspectos del tema que se va a tratar en la exposición que realizará un experto especialmente invitado a la escuela;
- dejando planteadas preguntas que se espera que sean respondidas en el desarrollo de la exposición;
- solicitando que tomen apuntes sobre algún aspecto específico del tema a tratarse;

- debatiendo y preparando junto con los alumnos una guía que permita tener en cuenta la aparición de subtemas dentro de la exposición que van a escuchar.

Los chicos pueden empezar a reparar también en algunas características específicas del género al adquirir una cierta experiencia como auditorio: cuándo y de qué manera el expositor presenta su tema, cómo introduce los ejemplos, cómo logra hacer entender al público algunos términos muy técnicos, cómo da por terminada la exposición, de qué manera da paso a las preguntas del auditorio...

La relación entre expositor y auditorio es una relación asimétrica también desde el punto de vista de las exigencias de cada rol. En efecto, cada miembro del auditorio debe hacer el esfuerzo de colocarse en el lugar de un interlocutor individual, pero la exigencia para el expositor es enorme: debe esforzarse por lograr la atención de todos sus interlocutores, y para ello debe ser claro para evitar ser mal interpretado, debe ser ameno para evitar aburrir a quienes lo escuchan, debe ser breve para evitar cansarlos, debe ser explícito para evitar que su atención decaiga. Hacer todo esto no es fácil ni se logra en un primer intento ni todo el mundo lo hace siempre bien. Pero se puede aprender. "Hacerlo bien" o intentarlo es, entre otras cosas, anticipar la situación imaginando alguna manera eficaz de captar la atención del auditorio.

Antes de que los niños asuman el rol de expositores, el maestro puede hacerlos participar en situaciones en las que él mismo prepara una exposición, de tal modo que ellos vayan familiarizándose no sólo con la exposición tal como se presenta al auditorio, sino también con el proceso de producción necesario para llegar a ese resultado.

La exposición grupal o individual puede realizarse en el aula a lo largo del año escolar. Las ferias de ciencias que se realizan habitualmente en las escuelas, por ejemplo, son una ocasión para que los alumnos expongan ante el público acerca de los materiales que usaron, los conceptos científicos y los procedimientos implicados en su producción, el resultado obtenido y sus eventuales aplicaciones. Cuando los alumnos empiezan a enfrentarse ellos mismos con la tarea de exponer, es aconsejable que el maestro los acompañe paso a paso en las diferentes etapas. Hay que empezar por vencer su timidez, su temor a olvidar lo que quieren decir, la dificultad que supone "ganarse el derecho" a ser escuchado. El maestro sabe cuáles de sus alumnos pueden ser los primeros en realizar la experiencia de enfrentar como expositores a un auditorio colectivo; sabe quiénes se animarán más tarde, quiénes prefieren trabajar siempre en grupo y también esperará a que otros se propongan ellos mismos como expositores para algún tema que conocen o acerca del cual pueden reunir mayor información que sus compañeros. Una vez que todos hayan descubierto que no son juzgados, que todos están aprendiendo, que a algunos les resulta más fácil pero que para todos es posible, poco a poco disfrutarán de enfrentarse a un auditorio con la seguridad de tener algo nuevo e interesante para decir.

1. Preparación

Para que una exposición sea pertinente y eficaz es condición necesaria que el tema de la misma sea de interés para el auditorio y que su contenido resulte realmente novedoso. La preparación lleva a reunir la información disponible acerca de un tema, a ponerla en orden, a reagrupar y jerarquizar las ideas de acuerdo al propósito, garantizando la progresión

temática, la claridad y la coherencia en función de la conclusión a la que se quiere llegar. Se trata de una situación privilegiada para trabajar la planificación de un texto relativamente largo.

El maestro puede debatir con sus alumnos cuál es el contexto en el que tendrá lugar la exposición, a quién está dirigida y qué es lo que se desea hacer conocer. Una vez elegido el tema, puede solicitar a los chicos que consignen, individualmente o en pequeños grupos, lo que saben sobre él. A partir de este primer acercamiento, los orientará para que exploren la biblioteca, revisen los materiales que encuentren en ella y hagan una primera selección. En esta etapa es importante que el maestro promueva que los chicos discutan acerca de las fuentes disponibles para decidir cuál de los materiales resulta más apropiado e interesante de acuerdo con el auditorio y los propósitos de la exposición. También es el momento para comenzar a trabajar en relación con la toma de notas.

Una vez reunida la información, resultará interesante volver a oír las grabaciones –o a ver los videos– de aquellas exposiciones a las que se ha asistido por el genuino interés de conocer más acerca de algún tema y, esta vez, focalizar la atención de los alumnos en la forma en que los expositores organizaron su discurso.

Los chicos verán en la práctica, orientados por su maestro, que una exposición supone casi siempre tres momentos:

- En el primero, el expositor se presenta justificando las razones que lo autorizan a abordar el tema y hace una exposición sumaria del mismo tratando de despertar el interés del auditorio.

“Estuvimos investigando últimamente diversos aspectos muy interesantes acerca de los animales silvestres de la zona mesopotámica y queremos presentarles...”

Advertirán que en la presentación se pone en evidencia la característica interactiva de la exposición; generalmente, el expositor incluye al público (“queremos presentarles...”) y trata de captar su interés mediante el planteo de cuestiones polémicas, la formulación de algunas preguntas que se suponen compartidas por el auditorio o la presentación sintética de lo que es conocido por todos, abriendo luego a los aspectos nuevos que se van a presentar.

El maestro también puede brindar algunos ejemplos en los que el expositor presenta al auditorio el esquema de su discurso:

“En primer lugar, trataré de presentarles las características del clima y el paisaje de la Mesopotamia. Les hablaré luego de las especies que habitaban en la zona cuando llegaron los conquistadores para centrarme, por último, en las que han logrado sobrevivir hasta nuestros días pero...”

- El momento central es el desarrollo de la exposición. El maestro puede intentar que los alumnos observen el modo en que se presentan los distintos aspectos del tema, la manera en que estos se vinculan entre sí, los ejemplos y explicaciones que se incluyen, el modo en que el expositor procura que su auditorio distinga las ideas principales

(sobre todo, especialmente... influyó en la desaparición de estas especies...) de las menos importantes. En esta parte de la exposición el gran reto es, sin duda, mantener el interés del público recurriendo a analogías, compartiendo argumentos, contrastándolos, descubriendo lo nuevo, señalando disidencias, haciendo síntesis parciales.... Quien expone incluye aquí materiales gráficos, proyecciones, cuadros, que favorecen la comprensión al tiempo que ayudan a mantener el hilo de la exposición.

- En un tercer momento, el expositor reúne los principales contenidos abordados realizando una síntesis final y dando al auditorio la posibilidad de realizar preguntas. El maestro ayuda a los chicos a descubrir de qué manera se llega a la conclusión, ya que el encadenamiento de ideas necesario para llegar al cierre es, probablemente, uno de los procesos más complejos involucrados en la exposición.

Algunos ejemplos de trabajo en el aula

A partir del segundo ciclo, es posible programar exposiciones grupales e individuales de los chicos cuando aparecen en el aula temas de debate originados en el trabajo permanente con los medios de comunicación. Un tema interesante puede ser -por ejemplo- “Los niños que trabajan en la Argentina”, que da lugar a analizar la legislación vigente en relación a los derechos del niño y las convenciones internacionales al respecto. Otro tema posible para realizar una indagación y posterior exposición en el aula, en relación con temas de educación vial, puede ser “Los accidentes automovilísticos en las rutas y la publicidad para el consumo de naftas”... Y muchos más, que pueden no estar contemplados entre los contenidos curriculares pero sin duda resultan de interés para ser trabajados en el aula. En estos casos, el maestro orientará la búsqueda de información de sus alumnos pues es posible que el material no se encuentre en la escuela y supervisará el proceso de indagación y preparación de la exposición con el objeto de permitir al conjunto del grado construir un conocimiento adecuado sobre el tema en cuestión.

Cuando el tema de la exposición coincide más puntualmente con contenidos escolares es necesario diferenciarla de la “lección oral”; la conciencia que el expositor tiene del auditorio colabora con la diferenciación. En la exposición los alumnos estudian y aprenden, pero sobre todo tienen presente el propósito de *hacer saber*, de informar, de hacer interesante. La conciencia del auditorio y el propósito de *enseñar* atraviesan progresivamente la exposición de los alumnos y dejan en ella marcas lingüísticas:

*“Como han visto se fueron extinguiendo varias de estas especies mesopotámicas ; podemos pensar **por ejemplo** en la palomita parda...”*

*“La explosión urbana, **es decir**, el gran desarrollo de las ciudades, en esta época...”*

El esfuerzo por hacer transmisible y comprensible el contenido se hace evidente no sólo en la profundización del tema sino también en la reflexión sobre los procedimientos lingüísticos y discursivos (*ejemplificación, reformulación* de expresiones o términos “difíciles”...) que permiten hacerlo comunicable.

En el trabajo escolar muchos momentos dan lugar a que un alumno o un grupo de alumnos prepare una exposición. Cuando los chicos estudian, por ejemplo, los animales de la selva, pueden organizarse en pequeños grupos; uno de ellos se “hace experto” en los felinos, otro en los pequeños mamíferos, otro en las aves... Una vez que han reunido la información necesaria, el maestro trabaja con cada grupo para organizar los datos de acuerdo con determinados ejes: el hábitat, las características físicas, el comportamiento de las distintas especies, su alimentación. Cada grupo toma nota de los diversos aspectos del tema, el maestro interviene en la planificación de la exposición propiamente dicha.

Una de las intervenciones más importantes en esta etapa de preparación consiste en instalar en cada grupo la preocupación por la organización:

*¿De qué manera **se puede relacionar** lo que explicaron acerca de estos grandes claros que hay en la zona con los hábitos alimentarios del puma...?*

*“**Es por eso que – por lo tanto, en consecuencia, entonces-** el puma, cuando ve a su presa desde lejos, puede desplazarse a gran velocidad...”*

Al interrogarse acerca de la organización y la transmisión de los temas los alumnos van empezando a incluir diversas “marcas” que estructuran su discurso; estas marcas pueden jerarquizar ciertas ideas, presentar un ordenamiento cronológico o indicar etapas de la exposición (**principalmente** viven en esta zona...; **en la época de la llegada de los españoles abundaban...**; **a continuación** les hablaremos de uno de estos pequeños mamíferos de la Mesopotamia: el coatí...). Van articulando así las diferentes partes y tomando en cuenta los diversos mecanismos lingüísticos propios de una exposición (dar ejemplos, definir, dar sinónimos...).

Los chicos pueden realizar notas para guiarse en el momento de la exposición con el objeto de no olvidarse de decir todo lo que prepararon y para conservar el orden previsto.

El ensayo de la exposición ante uno o varios compañeros, apoyándose incluso con un grabador, les permite detectar dificultades: la necesidad de hablar en voz más alta y clara, de evitar superponerse cuando son más de uno, de corregir la pronunciación de algunas palabras –uno de los chicos descubre, por ejemplo, que tiene problemas para decir “predadores”, ¿lo ensaya varias veces o busca un sinónimo que no le produzca problemas?

Los comentarios de los compañeros que participaron del ensayo y los señalamientos del maestro pueden ayudar a realizar ajustes, a agregar datos en las notas que les sirven de guía, a replanificar, incluso, algunos aspectos de la exposición.

El maestro mismo, al finalizar las distintas exposiciones, puede tomar a su cargo la conclusión, retomando algunos de los aspectos comunes que él mismo ha previsto para que cada grupo expusiera.

“Ustedes han visto que en las zonas selváticas hay extensiones ocupadas por árboles muy altos donde los pequeños mamíferos encuentran su alimentación y tienen posibilidad de refugiarse y reproducirse. Lo mismo

ocurre con las aves... En cambio, los grandes claros que también existen en las zonas selváticas...”

De este modo, la estructura de la exposición –presentación, desarrollo y síntesis– se realiza tanto en cada una de las exposiciones de los subgrupos como en la suma de todas ellas.

Otras situaciones pueden plantearse cuando los chicos ya han logrado cierto dominio de la exposición, y en ese caso es posible que se presenten ante un público externo al aula (los padres o los alumnos de otros grados)

En séptimo grado, por ejemplo, los alumnos estudian el origen de la Tierra y sus características geológicas. El grado entero realiza un trabajo de búsqueda de información en distintos materiales; un grupo prepara una cartelera para dar a conocer a todos los chicos de la escuela los datos que les resultaron más curiosos; otro, elabora un artículo reseñando para el periódico escolar distintas teorías acerca del origen del planeta; un tercer grupo indaga acerca de los volcanes y, teniendo en cuenta que este tema resulta apasionante, la maestra los invita a organizar una exposición dirigida a los chicos de quinto y sexto.

Cada grupo debe buscar información y trabajar sobre ella tratando de volcarla en una cartelera, un artículo o una exposición. Todos, por lo tanto, “comunican” parte de los temas sobre los que han estudiado.

Los alumnos que preparan la exposición discuten mientras analizan junto con su maestro el material del que extraen la información que necesitan: se preguntan de qué manera articular las partes de la exposición para aprovechar la curiosidad que despierta el tema.

La decisión la toman, por último, orientándose por los aspectos que a ellos mismos les resultaron más sorprendentes:

- *comentan, **a modo de presentación**, la sorpresa que se llevaron al descubrir qué gran cantidad de bibliografía habla acerca de los volcanes y cuántos especialistas, de un modo u otro, se dedican al tema;*
- *informan empleando gráficos y algunas diapositivas acerca de la estructura de un volcán y muestran por medio de un planisferio cuáles son las zonas volcánicas*
- *uno de los chicos plantea luego: “**En primer lugar** es necesario tener en cuenta las graves consecuencias que provoca la actividad volcánica...”; en este punto, cada miembro del grupo ofrece un ejemplo: la destrucción de Pompeya, las erupciones en el noroeste de América del Sur y la lluvia de ceniza en el sur argentino*
- *“**pero aunque ustedes no puedan creerlo** la actividad de los volcanes también produce grandes beneficios...”, esta introducción reanima la atención del auditorio que nunca había pensado en las consecuencias positivas...*
- ***la conclusión** los lleva a señalar la necesidad de multiplicar la instalación de grupos de vulcanólogos con sus equipos de detección de movimientos para asegurar que las erupciones no provoquen daños humanos.*

Para exponer ante otros los chicos necesitan, en primer lugar, hacerse de algún modo “expertos” en el tema: esta posición asimétrica en cuanto a los saberes entre el expositor y su auditorio es una de las condiciones de este particular contexto comunicativo.

En segundo lugar, el trabajo didáctico acerca de la exposición como género debe ayudarles a encontrar una estructura lingüística que les permita informar, aclarar, modificar los conocimientos de su auditorio con respecto al tema en el que son “expertos”.

2. Desarrollo

Son pocas las novedades que se producen entre la preparación y la realización misma de la exposición.

El orador desarrolla la exposición animando las palabras que pronuncia. Se trata del momento en que un escrito largamente preparado llega al auditorio generando una ilusión de espontaneidad.

Al exponer, los chicos pueden:

- leer su texto, intercalando comentarios y anécdotas, deteniendo la lectura para señalar o explicar gráficos o esquemas y para proyectar diapositivas o mostrar otro tipo de imágenes,
- hablar espontáneamente apoyándose en una guía de notas que ellos mismos han elaborado seleccionando “palabras claves” e intercalar en su exposición la lectura de citas o resúmenes de aquellos pasajes particularmente importantes del tema que también han elegido previamente.

Estas situaciones pueden alternarse en distintas oportunidades según los objetivos del maestro. En ambos casos se trata de exposiciones mixtas que –combinando la lectura con la “palabra hablada”– hacen que el público reciba la impresión de espontaneidad, característica de los géneros orales.

La exposición termina de estructurarse en el momento de la presentación. El texto que llega al auditorio se completa con diversos signos prosódicos: la voz por medio de la entonación y las pausas marca los cambios del nivel del texto –como la introducción de un ejemplo o de una explicación–. Al hablar, el expositor intenta captar la atención del auditorio y favorecer la comprensión del contenido. Del mismo modo, los gestos y hasta la postura que adopta responden a su propósito de “hacerse entender”.

En el desarrollo de la exposición el único momento imprevisible puede presentarse cuando el auditorio comienza a formular sus preguntas. Este momento siempre se ajusta a reglas convenidas de antemano: hay que decidir en qué momento se abrirá la posibilidad de preguntar –sólo después de finalizada la exposición o también en algún momento de su desarrollo–, de qué modo podrán formularse (oralmente o por escrito), cuánto tiempo podrá durar cada intervención. En las primeras experiencias que se realizan en el aula, es conveniente que las reglas que se fijen faciliten el trabajo de los expositores principiantes: las preguntas pueden realizarse, por ejemplo, en forma escrita de tal modo que el maestro pueda actuar como coordinador, reuniendo las preguntas por sub-temas, leyéndoselas él mismo a los expositores, orientándolos para comenzar a responderlas...

Captar y sostener la atención del grupo durante el desarrollo de la exposición no es tarea fácil para los chicos. No obstante, constituye una instancia de aprendizaje insoslayable tanto en relación con los contenidos particulares sobre los que estén centradas las

exposiciones como en lo referido a la modalidad particular de lengua oral involucrada, pues se trata de un aprendizaje útil en el proceso de preparación para la vida académica y para la vida social en general. En efecto, todos nos enfrentamos con frecuencia a situaciones en las que es necesario explicar ante un jefe o los compañeros de trabajo el proceso y el producto de una tarea que nos ha sido encomendada, dar cuenta de las ventajas y desventajas de un determinado procedimiento, proponer un plan de acción... Esto supone –para quien lo hace– organizar previamente lo que desea explicar o proponer, seleccionar la información o los argumentos pertinentes y exponerlos de modo claro para asegurar la eficacia del discurso, y todo esto muchas veces hay que hacerlo mentalmente, “sobre la marcha”. Informar, explicar, argumentar, son estrategias discursivas que los alumnos podrán adquirir en el contexto de situaciones en las que expongan ante un auditorio; escuchar, contraargumentar, esperar a que el interlocutor complete su razonamiento, precisar el tema central, descubrir las estrategias del otro serán comportamientos adquiridos en situaciones en las que los alumnos ocupen el lugar del auditorio.

De la discusión al debate

Las discusiones sobre diversos temas son habituales en la escuela. Muchas veces, mientras trabajan en grupo, los alumnos discuten sobre la tarea que están realizando: cómo será el final del cuento que están escribiendo, la puntuación que deben utilizar en el texto, la conveniencia de usar material gráfico para la exposición oral que están preparando. Otras veces, la discusión proviene de algún hecho de la vida cotidiana escolar: conflictos por la exclusión de algunos alumnos en los juegos, por el resultado de un partido en el que participaron, normas escolares que consideran injustas, etc. En ocasiones, la discusión sirve para pasar a la acción, para tomar alguna decisión acerca de la tarea o de la regulación de la convivencia. También un tema polémico de actualidad puede ser objeto de discusión: la reelección del presidente, el destino del edificio de la ESMA, las causas de las inundaciones en nuestra ciudad. En estos casos no se pretende modificar los hechos, sino solo comprenderlos, analizarlos críticamente, profundizar los fundamentos de las posturas que pueden tomarse frente al tema. En el intercambio, a través de la exposición y defensa de los de las propias opiniones, de la consideración del punto de vista de los otros, la posición tomada inicialmente se consolida o cambia por influencia de la argumentación de los demás.

Debatir implica discutir con fundamentos, con una preparación previa de las intervenciones y con la presencia de un moderador que regula la discusión. Cuando alguien va a participar de un debate prepara sus intervenciones siguiendo un hilo argumentativo, jerarquizando los diferentes argumentos e hipotetizando las posibles respuestas del “adversario” al que intenta convencer. En un debate los participantes no solo demuestran conocer el tema a fondo (condición insoslayable para la discusión), sino que discuten empleando diversas estrategias argumentativas para tratar de producir cambios en la opinión de los demás.

Dadas las características antes señaladas, es pertinente preguntarse si es posible debatir en la escuela con alumnos del 2º ciclo. Es cierto que en este ciclo los alumnos no son expertos en un tema, tampoco articulan sus argumentos organizándolos jerárquicamente como los adultos en un debate; y aunque pueden utilizar algunas estrategias argumentativas que comparten con los adultos, seguramente no podrán usar

otras como la ironía; por otro lado, la posibilidad de anticipar las objeciones de los demás supone un esfuerzo de descentración para considerar el punto de vista del otro que los niños no realizan espontáneamente. ¿Estas dificultades que deben afrontar los niños implican la renuncia a debatir y discutir en la escuela? Si así fuera ¿cómo podrían aprender los alumnos a participar en debates y discusiones si no tienen la posibilidad de hacerlo?

Discutir en la escuela representa un desafío para docentes y alumnos. En una discusión o en un debate la posición que tenemos frente al tema deja de pertenecer a nuestro ámbito privado para hacerse pública, deja de estar protegida por el silencio para estar expuesta al cuestionamiento de los demás, la certidumbre de las propias convicciones da paso a la incertidumbre que produce la diferencia de puntos de vista. Los alumnos pueden sentirse inseguros frente a la posibilidad de confrontar sus opiniones con sus compañeros, pero sobre todo resulta difícil exponerse frente al maestro. “¿Qué pensará la maestra si le digo que no tiene razón?”, “Yo estoy de acuerdo con la maestra pero la mayoría no piensa como yo, mis amigos van a decir que quiero quedar bien con ella”. Para el docente, implica saber de antemano que su palabra no tiene el mismo peso que la de los alumnos, que no es “uno más” del grupo, que en algunos casos, dependiendo del tema, podrá decidir mantenerse neutral en la discusión y en otros deberá sentar claramente su posición. No tiene la misma connotación discutir sobre los derechos humanos o el valor de la democracia; temas en los que se ponen en juego valores éticos socialmente compartidos, que hacerlo sobre cuestiones que pueden representar valores solo para un grupo (la ideología de un partido político, creencias religiosas); o sobre tópicos que no involucran aspectos éticos².

Creemos que vale la pena aceptar el desafío, porque aprender a discutir forma parte de la preparación para la vida del ciudadano. ¿Qué puede hacerse en la escuela cuando un debate con todas las características formales no es todavía posible? En el 2º ciclo pueden realizarse algunas situaciones intermedias entre discutir y debatir, con el propósito de iniciar a los alumnos en discusiones más formales que las habituales. En dichas situaciones, a semejanza de lo que ocurre en los debates, los alumnos prepararán previamente sus intervenciones y utilizarán durante la discusión ciertas estrategias argumentativas: ejemplificar, recurrir a una autoridad para respaldar su punto de vista, establecer relaciones causales entre los hechos, ofrecer contraejemplos para refutar argumentos de los “adversarios”. Se conservarán también algunos principios organizativos de los debates, pues contarán con la presencia de un moderador y un relator o secretario.

Condiciones didácticas de la situación

- El tema sobre el que se va a debatir es un tema polémico frente al cual pueden tomarse diversas posturas.
- Los alumnos están familiarizados con el tema que se va a debatir, saben cuáles son sus aspectos controvertidos y se sienten implicados en la polémica.
- Los alumnos saben como espectadores qué es un debate. En algunas ocasiones, el docente les sugirió que vieran debates televisivos relacionados con algunos temas de estudio. Eso dio lugar a realizar un análisis crítico sobre el tratamiento que los participantes hicieron del tema.

² Trilla, Jaume (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Paidós, 1992

- Se dedica el tiempo que sea necesario a la preparación del debate, tanto a la investigación o profundización del tema en cuestión como a la elaboración de las intervenciones. El tiempo de la preparación podrá distribuirse entre el trabajo que los alumnos realizan en la clase y el que pueden hacer solos en su casa o en la biblioteca.

Contextualización

El docente trae a la clase las declaraciones de García Márquez aparecidas en periódicos de 1997 acerca de la conveniencia de “jubilar la ortografía”. Cree que la cuestión puede comprometer a los alumnos porque es usual que muchos de ellos cuestionen reiteradamente las normas ortográficas y porque ya tienen ciertos conocimientos previos sobre el tema que pueden constituirse en argumentos para el debate: relaciones entre ortografía y significado, entre ortografía y morfología, entre ortografía y etimología. Considera que puede ser una buena oportunidad para que los alumnos adquieran más información: otros intentos de reforma ortográfica, los cambios ortográficos ocurridos a lo largo de la historia, la razón de algunas normas ortográficas que los alumnos consideran arbitrarias, etc. Si bien la reflexión ortográfica es habitual en la clase y los alumnos han conceptualizado que la ortografía está vinculada con el significado de las palabras, la conciben como un objeto estático. La nueva información sobre los cambios ortográficos y la polémica suscitada por las opiniones de García Márquez podrían aproximarlos a la idea de la ortografía como un objeto cambiante, que tiene un desarrollo histórico, y al mismo tiempo llevarlos a reflexionar sobre las ventajas o desventajas de tener una ortografía unificada entre los países hispanohablantes.

Para mostrar más claramente cómo puede llevarse a cabo esta situación en el aula hemos optado por describir el momento de la preparación e incluir un fragmento del desarrollo de la discusión entre los alumnos.

Algunas informaciones sobre los intentos de reforma ortográfica que debe tener en cuenta el docente para planificar esta discusión

¿Cuáles son en este tema las posiciones opuestas?

Ya en el siglo pasado hubo propuestas de reforma ortográfica (Andrés Bello en Chile y Sarmiento en nuestro país). La propuesta de reforma de Sarmiento consistía en crear un sistema ortográfico muy simplificado basado en la pronunciación americana. Su intención era que el uso de este nuevo sistema se extendiera a todos los países hispanoamericanos e imaginaba consecuencias importantes en la alfabetización que, al verse aliviada de la enseñanza de una ortografía compleja, se realizaría en mucho menos tiempo.

Las críticas a esta postura señalan que este nuevo sistema ortográfico privilegiaría la representación de los aspectos sonoros dejando de lado la función de la ortografía de representar semejanzas o diferencias en el significado. Una de las dificultades fundamentales para llevar a cabo la reforma propuesta por Sarmiento es la siguiente: ¿cuál es la pronunciación americana?. Cada país tiene una pronunciación diferente y dentro de él también variedades regionales, entonces ¿cuál es la pronunciación que se representará?. Por otro lado, si cada región utilizara una ortografía adecuada a su pronunciación, habría un número importante de alternativas de representación de una misma palabra, lo cual dificultaría la comunicación a través de la escritura. Justamente lo que la escritura permite es una comunicación mediatizada en el tiempo y en el espacio: a pesar de las diferencias dialectales, todos los hablantes de una lengua podemos entendernos. La palabra que es escrita de la misma manera por toda la comunidad hispanohablante es leída de maneras diferentes según la pronunciación del lector. Romper esa unidad implicaría afectar la comunicación, la lectura se dificultaría (como cuando leemos un texto con la ortografía del siglo XVIII) y podrían producirse ambigüedades que obligarían al lector a realizar más esfuerzos buscando en el texto información adicional que le permitiera estar seguro del significado de lo que lee. ¿Esto significa que la ortografía no debe cambiar? Claro que no, la ortografía ha cambiado de hecho, pero esos cambios han sido lentos y no han afectado simultáneamente a varios elementos del sistema, son producto de una evolución histórica y, cuando se han generalizado, la Real Academia Española los ha legitimado. Eso es algo muy diferente de producir artificialmente numerosos y simultáneos cambios en el sistema que van en contra del uso que muchas personas hacen de él.

1. Preparación de la situación

¿Qué hacen el docente y los alumnos antes de llegar a la discusión?

Leen y comentan tanto las opiniones de García Márquez como las respuestas que provocaron en el mundo de la cultura. Algunos alumnos recuerdan que el tema tuvo mucha repercusión en los medios y aluden a las opiniones de otras personas que leyeron las declaraciones del escritor (los padres, la maestra).

El tema comienza a suscitar la discusión: algunos alumnos se sienten desconcertados por el hecho de que sea un escritor famoso el que propone reformar la ortografía: “Yo creía que es necesario aprender a escribir bien, cada uno no puede escribir

como quiere, no se entendería nada”; otros dicen “Si no escribís bien sos un ‘burro’, no podés encontrar trabajo”; otros creen que “sería más fácil escribir las palabras como suenan, es imposible aprender todas esas reglas que te enseñan en la escuela ”; para contradecir a los que creen que es conveniente para la vida futura tener una buena ortografía, algunos alumnos cuentan que tienen familiares “que escriben que es un desastre, por ejemplo mi tío ¡y es médico!” y se preguntan “¿por qué tenemos que escribir bien nosotros?”

El docente les propone discutir formalmente sobre los fundamentos de la propuesta de García Márquez y sobre las razones por las cuales valdría o no valdría la pena aprender ortografía. Aunque los alumnos ya tienen opiniones frente al tema, el maestro pospone la discusión para que se documenten, puedan preparar sus intervenciones y discutir sobre bases más sólidas.

Durante algunos días, los alumnos se informan y profundizan sobre el tema. El docente aporta el material: las notas periodísticas aparecidas en ese momento y fragmentos de bibliografía sobre la propuesta de reforma ortográfica de Sarmiento. El material seleccionado presenta las dos posiciones, se trata de textos complejos que requieren ser leídos con el maestro para que pueda guiarlos en la construcción del significado y proporcionarles toda la información que necesiten³. Además, el maestro ha decidido hacer algunas breves exposiciones para sintetizar información de difícil acceso. El sentido de que haya una información compartida por todos es permitir la anticipación aproximada de los argumentos de los otros.

El docente solicita luego a los alumnos que se reúnan en grupos por opiniones afines y pone a disposición de cada grupo material bibliográfico suplementario más acorde con la posición hacia la que se han inclinado.

Una vez que los alumnos han profundizado sobre el tema, empieza la preparación de las intervenciones, que también llevará varios días. Se trata de elaborar los argumentos para la discusión, basándose en la información recogida y previendo las posibles contestaciones del “adversario”. Por supuesto, los niños pueden tener a mano los textos y también las notas que tomaron.

El docente les sugiere a algunos alumnos que hagan un sondeo de opiniones entre personas cercanas de su barrio o su familia para investigar qué piensan sobre la posibilidad de reformar la ortografía y por qué y para qué sirve escribir sin errores ortográficos. A otros les recomienda entrevistar a un profesor de Lengua –como experto en el tema– para conocer su opinión. Aunque las opiniones recogidas sean disímiles, piensa que pueden ser muy útiles en el transcurso de la discusión como fuente para elaborar las propias intervenciones o para anticipar más ajustadamente los argumentos contrarios.

Cuando trabaja con los grupos que defienden la posibilidad de simplificar la ortografía, el docente encuentra que los alumnos centran sus argumentos en la comodidad del que escribe, sostienen que sería más fácil escribir dejando de lado la preocupación ortográfica. Les advierte entonces, poniéndose en la posición contraria, que sus compañeros pueden argumentar (porque han leído algunas críticas que él mismo les proporcionó) que se dificultaría la lectura y que podría haber confusiones en el significado de los mensajes escritos, especialmente cuando aparezcan palabras homófonas (ola/hola). Luego de discutir entre ellos, le responden que eso no es cierto, que un texto puede

³ Ver “Leer textos ‘difíciles’”. *Actualización curricular. Lengua. Documento nº 4* pág. 65.

entenderse aunque no esté escrito con la ortografía correcta. El maestro les pide entonces que piensen cómo harían para demostrarles a los demás que la alteración ortográfica no incide en la comprensión del significado. Los alumnos buscan en sus carpetas palabras homófonas con diferente ortografía –contenido que había sido trabajado unos meses antes– y preparan una lista de frases con las que piensan mostrar que el significado puede inferirse a partir del contexto y que no es necesaria una diferencia ortográfica para señalar la diferencia semántica. Como contrapartida, el docente les recuerda que han estudiado también que hay palabras con idéntica ortografía y significado diferente (por ejemplo “llama”) y eso puede usarse como argumento para confrontar con la idea anterior. Les sugiere que busquen en sus carpetas otros ejemplos similares o que consulten libros de Lengua y que hagan una lista que podrán usar durante la discusión para ejemplificar que la ortografía no siempre se relaciona con el significado. Uno de los miembros del grupo piensa que ambas listas deben ser extensas porque si dan muchos ejemplos van a demostrarles a los compañeros que sus opiniones están apoyadas en los hechos. También deciden copiar citas de Bello o García Márquez para utilizarlas en las discusiones y dar a sus argumentos el respaldo de una autoridad.

Los que no acuerdan con una reforma ortográfica como la propuesta por García Márquez elaboran sus argumentaciones –tomando en cuenta tanto ideas que han encontrado en la bibliografía provista por el docente como algunas reflexiones hechas en clase sobre las funciones de la ortografía– en torno a las consecuencias que una simplificación ortográfica podría tener en la lectura. Para mostrar estas consecuencias, elaboran una serie de preguntas que tratan de ilustrar la situación: “¿Cómo harías para escribirle a un chico que vive en México o en Jujuy? ¿Te va a entender si le escribís como pronunciamos en Buenos Aires?” El maestro les indica que los otros grupos pueden contestar que un chico de Jujuy podría entender perfectamente a otro que escribe de una manera diferente a la suya. Como los alumnos dan ejemplos de escritura que tratan de representar las diferentes pronunciaciones de nuestro país, el maestro les sugiere que ésa es una buena estrategia, ya que mostrar reiteradas variaciones en la escritura de un mismo texto permite llevar al extremo el argumento en cuestión. Los chicos aceptan la idea, producen escrituras variando la ortografía y las copian en un afiche para presentarlo durante la discusión. Están seguros de que cuando todos lo lean, les darán la razón. Para apoyar sus argumentos toman nota de las opiniones de algunas personas del mundo de la cultura que disintieron con García Márquez, sabiendo que sus compañeros también apelarán a citas de otros autores. El maestro juega el papel de “abogado del diablo” y les dice, anticipándoles las objeciones de los demás, que aun esos textos escritos de diferentes maneras pueden comprenderse y les da ejemplos de ello. Les pide que piensen contraejemplos para rebatir esa afirmación. Los alumnos consultan listas de palabras que han elaborado en otras clases y encuentran algunas (“cayó” y “calló”). Como no se les ocurren muchas más, el maestro les sugiere otras. Por ejemplo, los alumnos tienen en su lista “bote” y “vote”, pero les parece que no hay confusión posible en el significado; si alguien escribe “Vote a Pérez” con “b”, difícilmente se piense que están hablando de un barco. El docente les explica que en otros países latinoamericanos “botar” significa arrojar y que entonces si en Colombia o Venezuela escribieran eso podrían creer que se trata de una ironía de la oposición.

Uno de los chicos, muy compenetrado en el tema de la discusión, trae varios chistes del diario que, porque imitan la manera de hablar del Presidente, alteran la ortografía adecuándola a la pronunciación. “¿Qué les contestamos si nos dicen que si un diario

escribe mal por qué nosotros vamos a escribir bien?”. El maestro les hace notar que es una buena observación y que además puede ser un argumento usado por los otros grupos para mostrar que todos pueden comprender el chiste a pesar de la ortografía no convencional. Les recuerda que ellos ya han leído otros textos con la ortografía alterada (algunos fragmentos del Martín Fierro) y que piensen por qué y para qué están escritos de esa manera. Les pide también que busquen ejemplos de cambios ortográficos aceptados: tienen experiencia de algunos recientes (la posibilidad de eliminar la tilde en los demostrativos cuando funcionan como pronombres y en el adverbio “solo” si no hay riesgo de ambigüedad⁴); de otros más antiguos (“oscuro”, “setiembre”) vieron ejemplos en libros que él les mostró. Considera que esos ejemplos pueden servirles para mostrar que los cambios autorizados son mínimos y graduales y legitiman lo que el uso ha generalizado.

Mientras la mayoría de los chicos elabora sus intervenciones para el debate, un grupo se prepara para llevar a cabo la tarea de moderador. Aunque solo un alumno cumplirá esa función, como es una tarea bastante compleja, recibirá la ayuda de algunos de sus compañeros. El moderador y sus asistentes no solo han investigado sobre el tema como el resto de la clase, también han recibido la información que el docente preparó especialmente para cada grupo. Los miembros de este equipo se han distribuido en los grupos que sostienen posiciones diferentes y han participado de la elaboración de las intervenciones, por lo tanto conocen los argumentos que los participantes utilizarán durante la realización del debate. Dos miembros del grupo oficiarán como secretarios y ayudarán al moderador a elaborar las síntesis parciales y la conclusión final.

La preparación de las argumentaciones implica poner en juego el conocimiento sobre el tema, pero no se trata solamente de que los alumnos digan “lo que saben”. Para componer este texto oral necesitan organizar el contenido de tal modo que resulte convincente y para ello pondrán en acción las diferentes estrategias argumentativas antes mencionadas.

Ahora bien, aunque hayan preparado muy bien sus intervenciones, los niños tendrán que enfrentar las dificultades propias de la comunicación oral: en una discusión o un debate la respuesta del interlocutor es inmediata y puede no ser coincidente con las previsiones y expectativas del productor. Esto implica un desafío para los participantes: deben reaccionar con rapidez para responder, reelaborar los propios argumentos a medida que escuchan a los otros, pensar contraejemplos que no estaban previamente preparados para refutar una opinión...

En síntesis, durante la preparación de las intervenciones, el docente orienta la elaboración de los argumentos: incita a los alumnos a revisar las fuentes de información si considera que el contenido está tratado de manera superficial o errónea, los ayuda a encontrar una línea argumental, a evaluar la pertinencia de los ejemplos, a ponerse en el lugar del otro y prever las posibles respuestas.

Una vez que los alumnos han preparado sus intervenciones, el docente da espacio para que se acuerde la organización del debate: quién oficiará como moderador y quién será el secretario que tomará notas de la discusión.

La discusión se desarrollará de manera sensiblemente diferente de lo que es habitual en las discusiones que se producen en el marco de la conversación cotidiana, ya

⁴ Real Academia Española (1999) *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid, Espasa, 1999; cap. 4, págs.49-50.

que ha sido cuidadosamente preparada y está permanentemente apoyada en la consulta o la cita del material bibliográfico al que los alumnos han recurrido. El registro lingüístico tenderá a ser formal, cercano a la escritura: como ocurre en toda situación de exposición, el que habla lo hace "tomando prestadas" palabras y expresiones de los textos consultados al prepararla.

2. Desarrollo de la situación

La discusión (fragmento)

Docente:- Antes de empezar a discutir les quiero recordar para qué hacemos este debate. A raíz de las opiniones de García Márquez empezamos a investigar sobre la ortografía. Varios de Uds. tienen opiniones diferentes: algunos piensan que debería simplificarse la ortografía porque es muy difícil de aprender y coinciden con García Márquez y con otros autores que leímos, en tanto que otros no están de acuerdo con esa postura. Lo que vamos a discutir aquí no es para cambiar la ortografía realmente, aunque la mayoría adhiriera a esa posición. ¿Se acuerdan de que vimos en televisión varios debates sobre la posibilidad de modificar algunas leyes? En el debate no se decidió ninguna modificación, eso lo van a hacer los parlamentarios en el Congreso. Los participantes discutieron para dar a conocer el tema, sus posiciones, promover la discusión y la toma de posición entre los ciudadanos. Nosotros vamos a discutir para tratar de entender mejor las diferentes opiniones de los autores, por qué opinan a favor o en contra de una reforma, y qué pensamos nosotros acerca de si vale la pena aprender ortografía. ¿Está claro? Le cedo la palabra al moderador.

Moderador: Un autor muy famoso, Gabriel García Márquez, dijo el año pasado en una conferencia que era hora de modificar la ortografía. No es el primer escritor que piensa eso y en este grado los alumnos tenemos nuestras propias opiniones sobre el tema. (Empieza a leer) ¿Por qué algunos proponen reformar la ortografía y otros no? ¿Qué pasaría si se hiciera lo que García Márquez propone? ¿Es necesario respetar la ortografía? Nosotros le dedicamos mucho esfuerzo a aprenderla, ¿vale la pena? Le cedo la palabra a Adrián.

Adrián:- Nosotros pensamos que es muy difícil aprender la ortografía y estamos de acuerdo con García Márquez. (Mirando sus notas) La ortografía es muy difícil porque hay muchas letras que suenan igual y otras como la "h" que no suena. Entonces ¿cómo se puede saber cuándo hay que poner "b" o "v"; "s", "c" o "z" si todas suenan igual? Ni hablar de la "h". Ustedes me dirán que hay reglas ortográficas, pero son tantas que es imposible acordarse de todas. Las cosas deberían ser más simples, escribir como pronunciamos y el tiempo que le dedicamos a aprender la ortografía podría usarse para otra cosa.

Moderador:- Tu turno, Estela.

Estela:- Nosotros no estamos de acuerdo porque si todos escribimos de diferente manera, o si cada país que habla castellano tuviera sus propias reglas ortográficas, sería muy difícil entendernos entre los que hablamos el mismo idioma. Aunque tengamos diferentes maneras de hablar es muy importante escribir igual. La ortografía es difícil de aprender pero

creemos que es necesario hacer el esfuerzo porque si no la escritura va a dejar servir para comunicarse.

Moderador:- Esta es la síntesis de las dos posiciones frente al tema. Ahora abrimos la discusión para que todos puedan opinar. Sí...Adriana...

Adriana:- Yo estoy de acuerdo con Adrián. Miren el tiempo que perdemos aprendiendo las reglas y corrigiendo un texto cada vez que escribimos. Es algo de nunca acabar. Nosotros leímos a Sarmiento que decía que los países latinoamericanos tienen que escribir como pronuncian ellos y no como los españoles, de esa manera sería más fácil. ¿Por qué si podemos hablar de diferente manera no vamos a poder escribir de diferente manera también? Les quiero leer algo de lo que él pensaba "(...) veinte millones de americanos no pueden, no deben perder tiempo en consagrar su atención a asunto tan mezquino"⁵.

Claudia:- Bueno, pero imagináte que yo le escribo una carta a mi primo que vive en México, todos escucharon cómo hablan en "El Chavo", bueno... ¿cómo le escribo? Si pongo "ayer yobió" (copiándolo en el pizarrón de una ficha que tiene preparada), a lo mejor no me entiende...

Adrián:- (Escribe en el pizarrón) "yubia" ¿ vos no entendés lo que dice? Se puede entender igual.

Carlos:- Entender se entiende, pero queda mal. No sé ...cuando leo algo escrito así me molesta.

Adriana:- Vos porque escribís bien (enojada)

Carlos: - No creas, tengo faltas... (visiblemente molesto).

Moderador: -(Un miembro de su equipo⁶ le hace notar que Adriana y Carlos pueden terminar peleando, que se están yendo del tema y le sugiere que intervenga)
Bueno, acá no estamos discutiendo quién sabe escribir mejor, sino si se entendería si en cada país se escribiera diferente. Claudia dice que no y Adrián piensa que aunque se escriba "en argentino" un mexicano te entiende igual. Vamos a seguir discutiendo eso.

Alberto: -Vos hablás de escribir "en argentino", yo no hablo como Uds., yo hablo como el presidente (risas) porque soy de La Rioja. Mirá si yo escribo en "riojano", ni Uds. que también son argentinos me entenderían. Les voy a mostrar (copia en el pizarrón). "lo yecoyí todo el país" "Mi yegla se yompió" (risas). Parece otro idioma.

Gabriela:- No, la "r" no habría que cambiarla...

Alberto:- ¿Por qué no? Si vamos a escribir como se dice... yo digo así. Ahora pensá qué pasaría si en los diarios se escribiera así y vos leés un diario riojano todo escrito así ¿estás

⁵ Rosemblat, Angel. *Las ideas ortográficas de Bello*.

⁶ El moderador es asistido por un grupo de alumnos que no participa en la discusión, sino que observa el desarrollo de la misma. (ver el momento de preparación).

segura de entender? Estela dijo al principio que si cada país o provincia va escribir diferente, no nos vamos a poder comunicar y creo que es verdad.

(El moderador llama al orden a Tomás que intentó interrumpir a Alberto, lo anota en una lista para que intervenga después)

Adrián:- Los chistes del diario sobre el presidente están escritos así y se entienden.

Estela:- Sí, pero son un chiste, están escritos así para imitar al presidente y para que te rías. ¿Te acordás de cuando leímos el “Martín Fierro”? También estaba escrito imitando cómo hablaban los gauchos, y entonces vos te podés imaginar cómo eran, cómo hablaban, pero si todo estuviera escrito así ni te vas a reír ni te vas a imaginar nada...

Moderador: - ¿Qué querías decir Tomás hace un rato?

Tomás:- Yo soy correntino, y en mi provincia dicen “lluvia”. Yo fui allá a la escuela hasta 3º grado, entonces... si acá se escribiera como pronuncian ustedes, cuando me cambié de escuela tendría que haber aprendido a escribir de nuevo. Todo sería muy complicado cuando un chico se cambia de escuela.

(La discusión continúa en esa línea con más ejemplos de textos escritos imitando otras variedades regionales. El equipo de moderadores considera conveniente hacer una síntesis de lo dicho hasta el momento para relanzar la discusión que parece estancada en ese punto)

Moderador:- Por favor, Mario, vos que sos el secretario, ¿podés leer lo que se discutió hasta ahora? Lo que se habló solamente, porque los ejemplos ya están en el pizarrón.
(El secretario lee)

Maestro: (dirigiéndose al moderador) ¿Me permitís un momentito? Me parece que sería bueno recapitular. Hasta ahora discutimos qué ventajas o desventajas tendría escribir como se pronuncia en cada país o provincia. Algunos piensan que eso tendría más desventajas porque dejaríamos de entendernos entre los que hablamos castellano y dieron muchos ejemplos. Hay otros que piensan que se podría entender igual y que sería más fácil escribir, pero la verdad es que hasta ahora hay más ejemplos que escribir de manera diferente complicaría mucho las cosas. Acá tenemos ejemplos de una palabra escrita de muchas maneras diferentes, parece que trae más problemas que soluciones...aunque lo diga Sarmiento...¿qué piensan?

Fabián:- Yo quiero decir algo sobre Sarmiento. (Leyendo sus notas). Nosotros hicimos una entrevista a un profesor de castellano que nos explicó que en la época de Sarmiento hubo otras personas, que sabían mucho de lengua, que quisieron hacer lo mismo que él. Uno de ellos fue Andrés Bello. Bello escribió un libro de gramática española y fue Ministro de Educación en Chile. Sarmiento pensaba que si teníamos una escritura diferente a la española era una manera más de ser independientes, que así cada país iba a tener más poder de decisión. El profesor nos explicó que en ese tiempo pensaban que la ortografía solo tenía que ver con la pronunciación, y por eso Sarmiento proponía escribir como se

pronunciaba. Después, la gente que estudia la lengua se dio cuenta de que la ortografía tiene que ver también con el significado de las palabras (por eso las familias de palabras se escriben parecido) y también con el origen de las palabras. Entonces, ellos tuvieron buenas intenciones, creían que tenían razón pero ahora es diferente. También nos dijo que ninguno tuvo éxito en su proyecto. Entonces, si no se pudo hacer antes me parece que ahora menos.

Verónica:- Hay otra cosa importante. Hoy Adrián dijo que “lluvia” y “yubia” se entiende igual, puede ser... Pero aunque ahí se entienda, eso no pasa siempre. ¿Se acuerdan de que estudiamos que hay palabras que suenan igual pero como no quieren decir lo mismo se escriben distinto?, por ejemplo “tuvo” del verbo tener y “tubo” el sustantivo. Si se escribiera de cualquier manera, podría confundirse una palabra con la otra.

Carmen:- Si yo escribo “Carlos tubo frío” (lo escribe) ¿alguien puede pensar que estoy hablando de un caño?

Sandra: - No, pero es más complicado.

Ricardo:- ¿Qué es más complicado? García Márquez dice que no, que no se puede confundir, escuchá lo que dice (lee): “(...) al fin y al cabo nadie ha de leer *la grima* donde diga *lágrima* ni confundir *revólver* con *revolver*”⁷. Sarmiento, bueno... Uds. dicen que eso es del siglo pasado, pero García Márquez no.

Fabián:- Aunque sea García Márquez me parece que no es así. Yo te voy a explicar por qué es más complicado. (Escribe “Carlos se cayó” y “Carlos se calló”). Si no es por cómo se escriben las palabras, yo no sé si Carlos está tirado en el suelo o no habla. Para saberlo tendría que seguir leyendo lo que viene después y así sería más trabajo, más difícil.

Ricardo:- Sí, pero ¿te acordás de que cuando estudiamos eso también vimos este ejemplo (escribe “Pedro cuida la llama”), si no lees el resto del texto, no sabés si está cuidando el fuego o al animal. La ortografía no te ayuda para nada ahí, eso que vos decís no pasa siempre.

Estela:- Yo creo que eso es raro y en ese caso sí tenés que leer el resto del texto, pero hay muchos ejemplos que muestran que palabras que son de la misma familia, se escriben igual. Por ejemplo, “hijo lleva “h”, entonces “ahijado” o “hijastro” también.

Tomás: - Claro, si no te acordás de cómo se escribe una palabra, podés pensar cómo se escribe la palabra madre y listo.

Gabriela: - ¿Y eso qué tiene que ver? Si se puede escribir como lo decís, no tenés que acordarte de nada...

Tomás: - No entiendo.

⁷ Diario *Clarín*, martes 8 de abril de 1997, pág. 40.

Moderador: - Claro, Uds. están diciendo que si sabemos escribir una palabra, podemos saber cómo se escriben las otras de la misma familia, pero ellos dicen que eso no es ninguna ventaja, que sería más fácil escribir las palabras como suenan.

Estela:- Sí pero mirá... el otro día yo estaba leyendo y encontré una palabra “herraje” que no sabía qué quería decir. Entonces yo pensé “debe ser como herradura, debe ser de la familia porque lleva “h” y empieza como “herradura”, así que debe ser algo de “hierro” y así pude tener una idea de qué era.

Luis: -Pero eso de la familia de palabras no siempre se cumple. Mirá ... “huevo” se escribe con “h”, pero hay otras palabras de la familia que no: “óvalo”, “ovalado”, y eso ¿por qué?

Marcelo: -En el ejemplo que diste con “hierro”, también tenés “ferretería”...y habíamos visto que la “h” y la “f” tienen algo que ver...

(Siguen dando ejemplos de familias de palabras con y sin regularidad ortográfica. Los asistentes del moderador vuelven a recomendarle que intervenga. El secretario hace una síntesis y le cede la palabra a Fabián que tiene aportes que pueden servir para despejar la discusión).

Fabián: Sobre ese tema yo quiero hacer algunas aclaraciones. Uds. dan ejemplos de familias de palabras donde todas se escriben de la misma manera y también dan ejemplos donde hay excepciones. Bueno... eso no es porque sí y en mi grupo lo investigamos. (Tiene en la mano algunas notas que mira durante la explicación) ¿Se acuerdan de que la maestra nos explicó que el castellano viene de otra lengua, del latín, que era el idioma del Imperio Romano? Del latín vienen el castellano, el portugués, el francés, el italiano y el catalán. Pero cuando ya la gente hablaba castellano había algunos problemas para escribir las palabras, porque se seguía usando el alfabeto de los romanos. Tuvieron que inventar la “ñ”, porque ese sonido no existía en latín, entonces no tenía una letra, la “u” y la “v” eran iguales, no en cómo sonaban, sino en cómo se escribían, entonces para que la gente no leyera “vevo”, le pusieron una “h” adelante para que se dieran cuenta de que era una “u”. Después ya había dos letras diferentes, pero eso quedó como regla y por eso las palabras que empiezan con “hue- hui” se escriben con “h”. Lo que Marcelo dijo de “hierro” es cierto, porque en ese caso se mantiene la “f” que tenía en latín, la palabra es “ferrum” en latín.

Adrián: -¿Entonces para escribir en castellano hay que saber latín? Mejor me voy de la escuela... (risas).

Gabriela: Está bien, vos estás diciendo que las cosas tienen un por qué, pero si hoy hay letras diferentes para la “v” y la “u”, ¿por qué hoy no se acepta que las palabras con “hue- hui” se escriban sin “h”? Hoy nadie se confundiría.

(El moderador y sus asistentes se consultan en voz baja.)

Moderador:- ¿Qué piensan de lo que dice Gabriela? ¿La ortografía puede cambiar? ¿Cambió en la historia?

Fabián:- Sí que hubo cambios, pero son cambios que se hicieron poco a poco y nadie dijo “desde mañana hay que escribir así”. Nosotros leímos que cuando la mayoría de la gente escribía las palabras de una manera, se estudiaba y se autorizaba. Pero eso no lo hace una sola persona, sino la Real Academia. ¿Vieron que en la biblioteca está el diccionario que ellos hacen?. (Mientras habla, Estela pega en el pizarrón algunas palabras que ejemplifican cambios ortográficos aceptados por la Real Academia). Ahí hay ejemplos, “oscuro/oscurio”, “septiembre/setiembre”. También hay palabras que se puede elegir entre ponerle el acento o no “solo”, “este”, “ese”...

Gabriela: -¿Para qué cambiar todo tan lentamente? Mejor decir “de ahora en adelante se escribe así” y listo, se podrían hacer más cambios y más rápido...

Tomás: -No, sería un lío bárbaro, nadie se acordaría de qué está permitido y qué no y ya nadie sabría cómo escribir.

(Siguen discutiendo sobre si los cambios ortográficos pueden realizarse por decisión previa o si es mejor legitimar los que ya ocurrieron. Los argumentos de ambos grupos están agotados. El moderador y sus asistentes leen las notas del secretario que también colabora para hacer la síntesis final)

Moderador:- Creo que nadie tiene ya algo diferente para decir. Lo que discutimos hasta hoy muestra que hay muchos más argumentos para demostrar que si cada uno escribe como pronuncia, entendernos por escrito entre los que hablamos el mismo idioma va a ser muy difícil porque va a haber muchísimas maneras diferentes de escribir una palabra. Ustedes también mostraron que la lengua y que la ortografía cambian poco a poco y que la Real Academia aceptó los cambios que la gente hizo, así se puede seguir manteniendo que todos escribamos de la misma manera. Pero si muchos cambios se quieren hacer de un día para otro nadie puede seguirlos, entonces lo que Sarmiento y García Márquez propusieron no va a traer soluciones al problema de la ortografía porque la gente va a seguir escribiendo como escribió siempre.

Docente: En esta discusión se plantearon diferentes argumentos acerca de las ventajas y desventajas de simplificar la ortografía. Los que no están de acuerdo con “jubilar” la ortografía plantearon fundamentalmente cómo se dificultaría la lectura y por lo tanto la comunicación a través de la escritura si en cada provincia o región se escribiera como se pronuncia, también señalaron que se perdería una de las funciones de la ortografía, la de mostrar el parentesco entre las palabras. Mostraron que una simplificación ortográfica hecha “por decreto” traería más dificultades que soluciones y que intentos similares en el pasado, como el de Bello y el de Sarmiento, no tuvieron éxito. Argumentaron que hubo cambios ortográficos a lo largo de la historia, pero que estos han sido graduales y han reflejado el modo en que ya escribía la gente y no al revés.

Los que sí están de acuerdo con una reforma que simplifique la ortografía trataron de demostrar que no se dificultaría la comprensión del significado de las palabras aunque se alterara la escritura, dieron varios ejemplos de cómo la diferenciación ortográfica no siempre está en relación con una diferencia en el significado de las palabras. De acuerdo con los autores que proponen la simplificación, argumentaron que sería más fácil escribir si la

ortografía se adecuara a la pronunciación y que de esa manera la gente podría alfabetizarse más rápido.

Quedaron algunos temas pendientes para otra discusión, algo que Uds. dijeron al principio pero que después no retomaron: ¿qué pasa en la vida si uno escribe mal? ¿Eso me afecta para encontrar trabajo o para seguir estudiando? ¿Simplificar la ortografía va a solucionar los problemas de la escritura? ¿Es una buena solución hacer una reforma ortográfica antes de que los cambios sucedan en la realidad?

Ustedes no han llegado a un acuerdo. Algunos chicos que al principio del debate sostenían la simplificación ortográfica siguen manteniendo su posición, otros están dudando un poco, los que estaban en contra de la simplificación que propone García Márquez siguen manteniendo sus opiniones. Quedan cuestiones abiertas para seguir pensando, estudiando y discutiendo.

Algunas reflexiones sobre la discusión

La discusión formal que hemos presentado aquí gira alrededor de un contenido de Lengua, pero ya hemos señalado que la materia de una discusión puede provenir de los contenidos de otras áreas. Hemos dicho también que los propósitos de una discusión pueden ser muy variados: a veces sirve para tomar decisiones sobre una tarea que se está ejecutando o sobre la convivencia en la escuela, pero en este caso se trata de profundizar sobre un tema de estudio (ortografía) y de aprender a confrontar con otras opiniones.

En el transcurso de la discusión los alumnos ponen en acción algunas estrategias discursivas que han aprendido como participantes en otras discusiones menos formales y como espectadores de debates radiales o televisivos. Durante la preparación de la discusión la intervención del docente ha apuntado también a mostrar el uso de algunas de esas estrategias o a sugerir otras. Hemos podido ver que para convencer a los demás los alumnos ejemplifican lo que están sosteniendo, contraejemplifican para refutar, redundan en las ejemplificaciones cuando quieren llevar al extremo un argumento o mostrar que lo que están sosteniendo no es un hecho aislado o fortuito, apelan a una autoridad (García Márquez, Bello, Sarmiento), anticipan las consecuencias de los argumentos que están desplegando, toman en consideración las intervenciones de los compañeros para reforzarlas cuando acuerdan, establecen relaciones causales entre diferentes aspectos de la cuestión.

Hemos mostrado también cómo interviene el docente durante la preparación de la discusión, poniendo en acto algunas estrategias discursivas, sugiriendo a los alumnos que las usen, mostrando cómo independientemente de cuál sea su opinión, puede ponerse en el lugar de los oponentes y anticipar las objeciones que le harán. El docente se propone que los alumnos, al ver estas estrategias en acción, se apropien de algunas de ellas. Su intervención apunta a enseñar a argumentar con efectividad, a saber abandonar una posición cuando nos demuestran que estamos equivocados, a cuestionar las ideas y no a las personas. La posición que asume sobre el tema es explícita: en este caso en particular, no es necesario que exprese su opinión en voz alta, ya todos saben que el docente cree que hay que escribir correctamente, tal vez por eso resulta un aprendizaje muy provechoso para todos el "espectáculo" del maestro que se descentra de su opinión y puede considerar los argumentos contrarios.

Contenidos trabajados en la situación

Quehaceres del hablante

- Prepararse para el debate leyendo para seleccionar la información útil para apoyar ciertos argumentos o refutar otros.
- Tomar notas que se revisarán al elaborar los argumentos y/o se utilizarán para leer en voz alta durante la discusión (citando textualmente al autor).
- Establecer las premisas a partir de las cuales se va a debatir y proponer criterios sobre los cuales centrar la discusión.
- Tomar en consideración los argumentos de los otros para reforzarlos ofreciendo justificaciones o pruebas, ejemplificando, señalando una relación causal o citando una autoridad.
- Refutar argumentaciones justificando su rechazo, ofreciendo contraejemplos, rechazando los principios de autoridad mencionados, contraargumentando.
- Sintetizar los conceptos sobre los que hay acuerdo para avanzar sobre los próximos temas de discusión estableciendo relaciones de afinidad o contraposición entre los argumentos vertidos.
- Evaluar la propia participación y la de los otros.

Estos contenidos se ponen en juego en la situación **en acción, y pueden permanecer implícitos durante el desarrollo de la misma.**

Ortografía

- Relación ortografía –significado, ortografía- morfología, ortografía- etimología.
- Valor social de la ortografía
- El cambio ortográfico: reforma ortográfica vs cambio gradual.

Estos contenidos se ponen en juego en la situación como **objeto de reflexión** y se explicitan en el desarrollo de la situación.

4. Reflexionar sobre el lenguaje

La reflexión sobre el lenguaje aparece en el contexto de la acción, forma parte del ejercicio de las prácticas, tal como pudo observarse en las situaciones didácticas planteadas en el punto anterior. Anticipar el tratamiento que se le dará a un entrevistado (si se lo tuteará o se lo tratará de usted, por ejemplo); elegir entre varias posibilidades la mejor

formulación de una pregunta (la más clara, la que permite evitar el riesgo de ofender o invadir la privacidad del otro); tomar decisiones acerca de la puntuación o lexicalizar lo que no está expresado con palabras al transcribir un fragmento de entrevista; elegir entre diversas expresiones la que refleja con mayor precisión el contenido acerca del que se va a hablar o adecuar el léxico a la edad de los destinatarios cuando se prepara una exposición dirigida a los más pequeños, buscar ejemplos para sustentar la posición que se está sosteniendo acerca de la ortografía y su posible reforma, comparar diferentes expresiones que tienen el mismo significado en diferentes variedades del castellano... todo esto es reflexionar sobre el lenguaje.

En el marco de las actividades habituales, la sorpresa producida por un nuevo anuncio publicitario que pone en boca de un niño afirmaciones propias de una persona mayor, la reacción –poco previsible para los niños– de un político frente a la forma en que un periodista radial formula sus preguntas o la carcajada de un entrevistador frente a un chiste del entrevistado que los niños no han comprendido, los refranes que se están coleccionando y que nunca quieren decir lo que textualmente dicen... son oportunidades en las que el lenguaje se constituye en objeto de análisis.

En la conversación cotidiana en el aula –al igual que en otros contextos– tienen lugar también múltiples reflexiones: sobre los conflictos que pueden suscitarse cuando la forma en que un alumno se dirige a otro no es la esperada –“no tenés por qué decirme ‘*abrí la ventana*’; ¿quién sos vos para darme una orden? ‘¿*podrías abrir la ventana, por favor?*’, así me tenés que decir”–, sobre la manera en que conviene iniciar una conversación difícil que se sostendrá con representantes del grupo que ocupa el aula en el otro turno, sobre los malentendidos que se generan cuando el hablante atribuye equivocadamente al oyente conocimientos de los que éste no dispone y da por sobreentendido algún aspecto que hubiera debido explicar, sobre los lapsus que uno comete cuando “lo traiciona el inconsciente”, sobre chistes lingüísticos que juegan con el doble sentido de algunas palabras o expresiones, sobre las diferentes maneras en que algunos niños interpretaron una consigna dada por el maestro...

Por otra parte, como también hemos visto (en el punto 2.4.), muchas reflexiones sobre el lenguaje tienen lugar en el marco de situaciones de lectura y de escritura, cuando se leen cuentos de autores españoles o de otros países latinoamericanos y las diferencias dialectales se hacen evidentes, cuando se trata de decidir sobre la conveniencia de incluir o no en el texto que se está produciendo tal o cual expresión de la oralidad, cuando se opta por introducir ciertos conectores para intentar asegurar que lector comprenda mejor la relación que se intenta establecer entre dos ideas...

Además de las reflexiones inherentes a la práctica de la oralidad, la lectura o la escritura, es importante generar en la escuela situaciones especialmente dirigidas a considerar de manera explícita algunos aspectos del lenguaje que tienen particular relieve para la formación del hablante, del lector o del escritor. Sugeriremos a continuación algunas situaciones orientadas hacia la reflexión sobre dos de esos aspectos: la diversidad lingüística y las relaciones entre lengua oral y lengua escrita.

4.1. Observaciones sobre los diversos usos del lenguaje

Estas situaciones toman como eje la observación de los usos orales que tienen lugar en diferentes espacios de la comunidad: ¿cómo hablan los adultos en el café, en una asamblea de la sociedad de fomento del barrio, en una reunión de padres en la escuela?, ¿cómo hablan los chicos en la escuela y cómo lo hacen mientras están jugando al fútbol en el baldío de la esquina?, ¿cuáles son las diferencias y a qué se deben? Es posible también observar usos del lenguaje diferentes en función de la edad de los hablantes o del género: ¿cuáles de las palabras o expresiones que usan hoy los jóvenes les resultan raras o chocantes a los abuelos?, ¿cuáles se usaban en la época de estos últimos y ya no se usan?; si se entrevista, por ejemplo, a niñas y niños de cierta edad sobre un mismo tema, ¿se encontrarán diferencias en la manera en que unas y otros hablan?. Finalmente, analizar series televisivas producidas en otros países latinoamericanos –los niños conocen muy bien algunas de ellas– permite a los niños especificar algunas de las diferencias existentes entre dialectos del castellano, así como tomar conciencia de que entienden lo que dicen los personajes aunque no conozcan algunas de las palabras que ellos utilizan... Al realizar pequeñas indagaciones a partir de problemas como éstos, los alumnos irán descubriendo que la variación es constitutiva de la lengua.

La observación de los usos orales apela (L. Nussbaum, 1995) fundamentalmente a tres procedimientos: la toma de notas, las grabaciones y las transcripciones.

Tomar notas del habla de otros, sobre todo cuando se trata de situaciones coloquiales y cuando el registro tiene que ser textual, no es fácil: no sólo porque el ritmo de la escritura es mucho más lento que el del habla, sino también porque, mientras el emisor habla sin interrupción, quien toma nota debe ir seleccionando cuál es el material que quiere registrar. Por lo tanto, este procedimiento podrá ser utilizado por los niños sólo cuando esté claramente predeterminado lo que se desea registrar, cuando se trate de una emisión no muy extensa y, sobre todo, sólo cuando los niños hayan tenido antes oportunidad de aprender a tomar notas en otras situaciones (al leer un texto del cual necesitan extraer lo fundamental para el propósito perseguido, mientras presencian una exposición –y el expositor habla más lentamente de lo que lo haría en una conversación–, cuando el maestro está explicando algo y es posible pedirle que vuelva atrás para rescatar una idea que no se ha logrado registrar). Tomar notas será, en cambio, un procedimiento recomendable cuando el material a registrar es escrito: por ejemplo, cuando se pide a los niños que recorran un centro comercial y anoten los textos de los carteles que se muestran en las vidrieras, con el objeto de detectar la invasión de palabras en inglés que se está produciendo en nuestra ciudad.

La grabación es un recurso privilegiado porque presenta grandes ventajas: permite registrar textualmente y con facilidad lo que los hablantes dicen así como oír en grupo lo grabado. Sin embargo, para comparar las emisiones de diferentes hablantes, será necesario transcribirlas. La transcripción es una actividad muy productiva para la reflexión sobre el lenguaje, porque permite tomar conciencia de fenómenos que no son perceptibles en la observación directa ni al escuchar la grabación –lo hemos visto en relación con la transcripción de la entrevista–, pero requiere mucho tiempo (aproximadamente una hora por cada cinco minutos grabados), por lo cual será conveniente definir cuidadosamente en qué momentos, con qué organización del grupo y en relación con qué objetivos se recurrirá a este procedimiento.

Como puede observarse, para tomar la oralidad como objeto de estudio es imprescindible recurrir a la escritura. Lengua oral y lengua escrita se entrelazan constantemente y ésta es una de las razones por las cuales tiene sentido analizar las relaciones entre ambas.

4.2. Análisis de las relaciones entre lengua oral y lengua escrita

Como se ha hecho notar reiteradamente en puntos anteriores, la práctica de la escritura genera múltiples reflexiones sobre las diferencias entre lengua oral (coloquial) y lengua escrita, diferencias que están estrechamente vinculadas con las existentes entre las situaciones comunicativas en el marco de las cuales se utilizan (Ver recuadro). En algunas ocasiones, puede resultar interesante capitalizar las reflexiones realizadas en situaciones anteriores o bien generar una secuencia de actividades orientada hacia el establecimiento de nuevas relaciones entre lengua oral y lengua escrita y la sistematización de las diferencias establecidas.

A diferencia de otras situaciones propuestas –en las cuales la reflexión está al servicio de la producción–, en la que se desarrollará a continuación la lectura, la exposición oral y la escritura están orientadas a brindar material para la reflexión y el análisis (claro que con el objetivo de mejorar producciones ulteriores). Es por eso que, además de invitar a los alumnos a exponer, conversar, leer y escribir, en este caso se los invita también a hacer explícitos sus conocimientos acerca de ambas formas de comunicación y a conceptualizar sus relaciones.

Reflexionar sobre textos instructivos orales y escritos.

Las consignas e instrucciones orales son –como es sabido– muy frecuentes en la comunicación cotidiana y cumplen la función regulativa del lenguaje. En muchas situaciones, estas consignas o instrucciones requieren ser escritas, ya sea por su extensión, para evitar que se olviden, porque el destinatario no está presente o bien porque han adquirido carácter legal, como en el caso de un reglamento deportivo.

Presencia de la oralidad en la escritura, acción de la escritura sobre la oralidad

Muchas veces los maestros se quejan de que los chicos escriben como hablan. En efecto, los niños son hablantes competentes cuando son apenas escritores principiantes. Es por eso que en su producción escrita se advierten muchas huellas de lengua oral, huellas que varían en los diferentes textos que producen. Estas marcas de la oralidad en la escritura se asocian, por una parte, con construcciones lingüísticas que son corrientes al hablar pero que en general no resultan adecuadas en la escritura (por ejemplo, al escribir un relato, los niños suelen conservar algunos conectores propios de la oralidad, como “Bueno” o “Aparte”) y, por otra parte, con el hecho de que el escritor principiante no toma suficientemente en cuenta cómo varía la situación comunicativa al pasar de la conversación a la producción escrita y escribe como si el lector pudiera actuar como un interlocutor presente.

“En el lenguaje oral -señala Vigotsky (1934)- no hay necesidad de crear la motivación del habla. En este sentido, el lenguaje oral está dominado por la situación dinámica. Se desprende por completo de ella y se desarrolla de acuerdo con un tipo de procesos situacionalmente motivados y condicionados. En el lenguaje escrito nosotros mismos nos vemos obligados a crear la situación, mejor dicho, a representárnosla en el pensamiento. En cierto sentido la utilización del lenguaje escrito presupone una actitud con respecto a la situación totalmente nueva en comparación con la del lenguaje oral, actitud que exige una mayor dependencia, una mayor voluntariedad, una mayor libertad respecto a ella”.

Los cambios que los niños deben aprender a tomar en consideración son diversos: por ejemplo, el habla se completa con gestos y señalamientos (“Éste es mi vestido favorito”, decimos mientras mostramos con un gesto a nuestro interlocutor de cuál estamos hablando). Otras veces, se recomienda: “Para hacer esta torta, te conviene usar un molde así de grande” y el tamaño adecuado se sugiere a través de un gesto. Al escribir, en cambio, tales gestos no son posibles y hay que reemplazarlos por una descripción más precisa: “... use un molde de 25 cm de diámetro”.

Al hablar, suelen emplearse expresiones vagas que en el diálogo van aclarándose: “Daban un coso espectacular”. Al escribir, será necesario precisar si se trata de un partido o de un programa. Algo similar ocurre con el empleo de los adjetivos y pronombres demostrativos: “cuando llegamos a la plaza, estaban esos de la otra cuadra”.

Al hablar, con el volumen de voz empleado, con sus matices, con la entonación, expresamos nuestra opinión, nuestro estado de ánimo, la importancia que atribuimos a lo que estamos diciendo... Al escribir, en cambio, debemos reemplazar por una mayor variedad de construcciones lingüísticas esos matices. Es el caso del énfasis: con el volumen de la voz subrayamos aquello que queremos destacar mientras que al escribir, son las variaciones en el orden de las palabras las que nos permiten poner de relieve lo que queremos acentuar.

Al conversar, solemos olvidarnos de incluir alguna información necesaria para que se comprenda lo que decimos y nuestro interlocutor nos lo señala pidiéndonos una aclaración. Al escribir, en cambio, debemos aprender a controlar que toda la información necesaria aparezca en el texto.

Las condiciones de la enunciación son también diferentes al hablar y al escribir. Cuando hablamos, decimos: “Ayer fui a la plaza”. Al relatar lo sucedido, en cambio, escribiremos “el día anterior” en lugar de “ayer” porque el tiempo de enunciación ha variado.

Mientras que al hablar repetimos y vacilamos, al escribir tenemos tiempo para elegir las palabras, para revisar lo escrito y modificarlo y este hecho cambia radicalmente el producto.

Al hablar (sobre todo en conversaciones informales), planificamos con mucha rapidez lo que diremos porque de lo contrario, aburriríamos a nuestro interlocutor y seríamos interrumpidos por él perdiendo nuestro “turno de habla”. Mientras que los escritores tienen, por lo común, posibilidad de realizar borradores, confeccionar un esquema previo de lo que van a escribir o tomar notas que

servirán como referente, un hablante hábil debe ser capaz de responder con cierta inmediatez -aún en intercambios muy formales, como el del juicio oral- y al mismo tiempo tomando en cuenta las intervenciones del interlocutor.

Ahora bien, al mismo tiempo que muchos rasgos de la oralidad son trasladados a la escritura y por eso progresar en la escritura implica establecer mayores diferenciaciones entre ambas, es necesario destacar que esto sólo se hace posible a través del contacto con la lengua escrita.

Cuando un niño se alfabetiza, toma mayor conciencia de la lengua y de cómo la emplea. Al poder comparar dos variedades de lengua, se hace más consciente de la lengua oral. Esto implica que, al aprender a escribir, el empleo que hace el niño de la lengua ya no será el mismo porque la escritura lo coloca en una situación de mayor conciencia, de mayor reflexión y exige que haga explícitos muchos conocimientos implícitos acerca del lenguaje.

La escritura –señala Olson (1995) es una actividad metalingüística.

La situación que se describirá surge a partir de las dificultades confrontadas por los niños al escribir instrucciones para juegos (en el marco de un proyecto dirigido a producir una antología colectiva sobre “Juegos y pasatiempos para los días de lluvia”, desarrollado antes de las vacaciones de invierno).

El docente observa que, a pesar de que los alumnos han tenido experiencia en años anteriores con este tipo de textos, no logran identificar y anticipar las instrucciones que serán necesarias para los lectores, que el lenguaje que utilizan no es suficientemente preciso. Constatan que en muchos casos las instrucciones escritas producidas por los chicos se parecen a las orales en la falta de rigor, en el abundante empleo de deícticos (expresiones tales como “este...”, “aquel...”, “acá...”, “allí...”, que señalan objetos o lugares presentes en el espacio donde se desarrolla la situación comunicativa) y de expresiones vagas tales como “la torta lleva harina y todo eso”. Es a causa de estas dificultades que el docente decide hacer un pequeño paréntesis en el desarrollo del proyecto y dedicar algunas clases a analizar las diferencias entre textos instruccionales orales y escritos.

Desarrollo de la situación⁸

*El propósito de la primera fase de la actividad es que los alumnos se enfrenten con obstáculos para el cumplimiento de una consigna causados por la imprecisión en la formulación de la misma. En un primer momento se les pide a los alumnos que hagan un plegado sencillo con papel, trabajando por parejas, basándose en instrucciones escritas muy escuetas que el docente presenta. Cuando empiezan a surgir los problemas en la realización del plegado (por la falta de precisión de las consignas, porque las indicaciones son demasiado generales, por omisión de un paso), y antes de que el nivel de frustración se eleve demasiado, el docente le pide a cada pareja que señale los problemas que tuvo y que intente justificarlos explicando de qué modo hubieran podido evitarse. Luego se intercambian estas respuestas en una reunión plenaria de todo el grado que se organiza al final de la clase y el docente explica que seguirán examinando más en detalle por qué no funcionaron las consignas escritas.

⁸ Esta situación es la adaptación de una propuesta de trabajo presentada en el artículo “La diferenciación en el conocimiento acerca del curriculum de lengua” (en inglés en el original), del libro “Mirando a través del lenguaje” (1992), editado por Bain, R. Fitzgerald, B. y Taylor, M., Londres, Hodder y Stoughton.

*En la clase siguiente, se le pide a cada alumno que prepare una explicación oral de alguna tarea sencilla, por ejemplo cómo hacer un truco con cartas. Para prepararla, los alumnos podrán consultar, por ejemplo, libros o revistas de pasatiempos. Cuando los chicos ofrecen sus explicaciones, surgen muy diversas reacciones en los oyentes: algunos interrumpen para hacer preguntas, otros muestran desacuerdos, piden aclaraciones o corrigen al que está hablando. Estas explicaciones son grabadas y analizadas. Luego, se les solicita a los alumnos que describan las características de una buena explicación oral, que señalen qué condiciones reunían aquellas que requirieron menos aclaraciones -por ejemplo, porque se anticiparon a las posibles preguntas del público o porque no omitieron información fundamental-. Cuando se analizan las producciones de los chicos, es importante que el docente intervenga ayudando a instalar un clima de respeto mutuo, que desaliente cualquier comentario descalificador de los compañeros, que aliente la cooperación, que permita que dejen avanzar al que está hablando...

*Una de las grabaciones señalada por los chicos como más clara es usada como base para la clase siguiente. El docente la transcribe, la reproduce en papel y les pide a los alumnos que, en parejas, subrayen todo aquello que indica que lo que están leyendo no es lengua escrita, sino una transcripción de lengua oral. Luego les propone que describan los rasgos de oralidad que hayan encontrado. Los niños señalan que hay muchas repeticiones, que cuando el que habla se equivoca, se corrige, que retrocede por momentos en la explicación para volver a avanzar luego.

*Para la clase siguiente el maestro copia de algún libro de pasatiempos la explicación de un juego y luego entrega una copia a cada pareja pidiendo a los alumnos que señalen las diferencias entre esta versión escrita y la transcripción hecha de las explicaciones orales para la clase anterior. Esto les permite consolidar y resumir lo que habían aprendido en la clase previa y hacer explícitas las diferencias. Al final de la clase los alumnos comparten lo que han aprendido y producen un resumen de este tipo:

Escrito	Oral
<ul style="list-style-type: none"> • no hay pausas • es más específico y descriptivo • no se usan expresiones coloquiales • no hay errores • las explicaciones están divididas en párrafos • se usa un vocabulario más amplio • suena como un robot • no hay muchos pronombres personales 	<ul style="list-style-type: none"> • hay pausas para pensar • es menos preciso, emplea expresiones tales como “saben”, “hagan así”, “esto” • usa expresiones coloquiales • duda, hace pausas para pensar, retrocede para corregirse. • Una explicación sucede a la otra. • Hay muchas repeticiones • se advierte quién es el que habla • hay muchos pronombres personales.

Luego el docente les pide que expliquen sus cuadros. Algunos dirán:

“Cuando escribís, tenés tiempo para corregir si te equivocaste”

“Cuando hablás, sabés si los demás te entienden o no, entonces podés volver a decirlo usando otras palabras”

“En las instrucciones orales, si no entendés podés preguntar. En las escritas, si están mal dadas, no podés hacer lo que te piden”

“Yo me iba por las ramas cuando me tocó explicar el juego porque estaba nervioso”

Como puede observarse, las reflexiones de los niños no se refieren sólo al producto, sino también al proceso de producción. Al hacer explícitos estos conocimientos, ellos articulan y construyen un conjunto de orientaciones para su propia escritura, cuyos efectos no tardan en hacerse notar: cuando, apenas elaborado el cuadro anterior, se retoma el proyecto, se hace evidente que la tarea de revisar y reescribir cooperativamente sus borradores resultará eficaz porque ya han construido un conjunto de criterios compartidos por medio de los cuales podrán evaluar sus producciones. Podrán así hacerse mutuamente sugerencias más productivas.

Contenidos que son objeto de reflexión:

- Reconocer algunos rasgos distintivos de los textos instructivos orales y escritos.
- Reconocer que los textos (orales o escritos) dependen de la situación comunicativa.
- Analizar la eficacia de diferentes consignas

La situación que se acaba de describir pone en evidencia –al igual que muchas otras consideraciones hechas en el curso de este documento– que concebir la oralidad como objeto de enseñanza no significa de ningún modo separarla del trabajo en lengua escrita. No se trata de distribuir el tiempo entre oralidad y escritura, no se trata de distribuir espacios entre ellas ni de poner límites precisos a esos espacios; se trata más bien de definir sus interrelaciones e intersecciones, de conservar en el marco escolar la solidaridad existente entre ellas fuera de la escuela.

Palabras finales

A lo largo de este documento, se ha intentado mostrar de qué modo puede concebirse hoy la práctica de la oralidad en la escuela y cuáles son los propósitos que la orientan, se ha puesto de manifiesto cómo se desarrolla la lengua oral cuando es utilizada como instrumento de comunicación –y de interacción cognitiva en particular–, se ha sugerido un conjunto de situaciones didácticas dirigidas a ofrecer a los niños oportunidades de participar como hablantes y como oyentes en contextos cada vez más públicos, se ha evidenciado hasta qué punto la práctica del lenguaje –no solo de la oralidad sino también de la escritura– es fuente de reflexión metalingüística y se han descrito situaciones específicamente orientadas a producir esta reflexión.

Recorrer un trayecto como el aquí planteado permite a los alumnos ejercer desde la escuela las prácticas de la oralidad que necesitarán ejercer como ciudadanos y les permite también tomar distancia de estas prácticas, constituir las en objeto de análisis. Es así como el lenguaje, que habitualmente es transparente –porque permite ver *a través* de él para comprender el sentido de lo que dicen los otros– se vuelve en algunos casos opaco, adquiere una presencia propia, se constituye en observable. Es así como los niños, además de desarrollar sus posibilidades de adecuar su lenguaje a las más diversas situaciones comunicativas, *aprenden a través del* lenguaje y *acerca del* lenguaje.

Las propuestas desarrolladas en estas páginas constituyen un paso hacia la conceptualización del lugar de la oralidad en la escuela, hacia la definición de las condiciones que es necesario crear y de las situaciones didácticas que es necesario ofrecer para que los alumnos puedan avanzar como hablantes y oyentes competentes, autónomos y críticos. Estas propuestas deben ser complementadas y enriquecidas por los aportes de los maestros –a partir de las experiencias que se lleven a cabo en las escuelas de nuestra ciudad– y su funcionamiento en el aula debe ser rigurosamente estudiado en el marco de futuras investigaciones.

A diferencia de lo que ocurre en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura, la investigación didáctica sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar de la oralidad es aún incipiente y es por eso que la perspectiva inmediata es realizar investigaciones en el aula que permitan validar, describir mejor, ampliar y enriquecer las situaciones que aquí se han planteado. A medida que la investigación avance, a medida que las experiencias se multipliquen y profundicen, será posible construir conocimientos didácticos que contribuirán a asegurar la calidad del trabajo con la oralidad en la escuela, de un trabajo que permita formar a los alumnos como estudiantes capaces de organizar exposiciones fundamentadas, coherentes e interesantes y de debatir con otros acerca del sentido de los contenidos estudiados, como personas capaces de argumentar en defensa de sus convicciones y también de esforzarse por comprender las de los otros, como interlocutores atentos y como espectadores críticos, como ciudadanos capaces de tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar.

Referencias bibliográficas

- Alberdi, Juan Bautista: Fragmento preliminar al estudio del derecho. Buenos Aires, Biblos, 1984. (Publicación original: 1837).
- Berenblum, Andrea (1996): Lenguaje y escuela. Para una desnaturalización de la lengua oficial. Disertación presentada en el Curso de Postgrado en Educación de la Universidad Federal Fluminense, como requisito parcial para la Maestría en Educación. Niteroi – Brasil.
- Bruner, Jerome y Weisser, Susan (1995): La invención del yo: la autobiografía y sus formas, en Olson, D. Y Torrance, N. (comps.) Cultura escrita y oralidad. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Documentos de Actuación Curricular en Lengua. Dirección de Curriculum de la Dirección de Planeamiento. Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (1996-1997).
- Ferreiro, Emilia: "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", en LECTURA Y VIDA, Revista de la Asociación Latinoamericana de Lectura, Año 15, N° 3. Setiembre de 1994.
- Feldsberg, Ruth: "Imaginario, subjetividad y discurso", ponencia presentada en la mesa del mismo nombre, en el marco de las XIV Jornadas de Historia de la Ciudad de Buenos Aires sobre "Migración y Multiculturalismo". Agosto de 1997 (a).
- Feldsberg, Ruth: "Fronteras socio-culturales: usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar", en LECTURA Y VIDA, Revista de la Asociación Latinoamericana de Lectura, Año 18 N° 3. Setiembre de 1997 (b).
- Gumperz, John (1988): La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización, en Jenny Cook-Gumperz (comp.): La construcción social de la alfabetización. Paidós /MEC, Barcelona.
- Halliday, M.A.K. (1982): El lenguaje como semiótica social. Fondo de Cultura Económica, México.
- Howe, Alan: "Perspectives on Oracy", en Teaching English, edited by Susan Brindley. The Open University, Gran Bretaña, 1994.
- Labov, William: "La lógica del inglés no-standard", en Georgetown Monographs on Language and Linguistics. Vol. 22, 1969. (Traducción de Gabriela Castellanos, autorizada por el autor).
- Nussbaum, Luci: "Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva", en "Hablar en clase", Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura N° 3. Ed. Graó. Barcelona, Enero de 1995.
- Olson, David (1995): "La escritura como actividad metalingüística", en Olson y Torrance, Cultura escrita y oralidad. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Ong, Walter (1987): "Oralidad y Escritura". Fondo de Cultura Económica, México.
- Perera, Katharine (1994): "Standard English: the debate", en Teaching English, edited by Susan Brindley. The Open University. Gran Bretaña.

- Rodríguez, María Elena: "Incidencia de las barreras sociolingüísticas en el fracaso escolar", Memorias del Seminario sobre "Fracaso escolar y lecto-escritura". Ministerio de Educación y OREALC-UNESCO. Buenos Aires, Setiembre de 1988.
- Rodríguez, María Elena: "Hablar en la escuela: ¿Para qué? ... ¿Cómo?", en LECTURA Y VIDA, Año 16 – N° 3. Setiembre de 1995.
- Stubbs, Michael (1983): Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural. Alianza Editorial. Madrid.
- Vigotsky, Lev: Pensamiento y Lenguaje. La Pléiade. Buenos Aires, 1977. (Publicación original: 1934)

CULTURA

CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA

García Márquez propuso "jubilar la ortografía"

Ante 200 especialistas, el escritor reclamó simplificar la gramática • Afirmó que las nuevas tecnologías de comunicación están potenciando las palabras

Zacatecas, México

EFE, AP y AFP

Simplifiquemos la gramática antes de que la gramática nos simplifique a nosotros", propuso ayer Gabriel García Márquez, en la primera jornada del I Congreso Internacional de la Lengua Española. El encuentro fue inaugurado por el presidente de México, Ernesto Zedillo, y el rey Juan Carlos de España.

El congreso reúne a centenares de escritores, lingüistas, periodistas, cineastas, académicos y profesionales de la comunicación, en representación de **400 hispanohablantes**. En el antiguo convento de San Agustín, hasta el viernes debatirán la valoración de la riqueza del español, su cuidado y su simplificación y, sobre todo, su **situación en los medios**, ante la aparición de nuevas tecnologías y palabras.

Dar libertad a la lengua

Doscientos especialistas aplaudieron a rabiar al escritor colombiano, tras un discurso que tituló "Botella al mar para el dios de las palabras".

Para el Premio Nobel de Literatura, si la lengua "hace tiempo que no cabe en su pellejo, nuestra contribución no debería

ser la de meterla en cintura, sino al contrario, **liberarla de sus fierros normativos** para que entre en el siglo XXI como Pedro por su casa. La lengua española tiene que prepararse para un oficio grande en ese porvenir sin fronteras -apuntó-. Es un derecho histórico. **No por prepotencia económica**, como otras lenguas hasta hoy, sino por su vitalidad, su dinámica creativa, su vasta experiencia cultural, su rapidez y su fuerza de expansión".

Ante los estudiosos del español de 21 países, el autor de **Cien años de soledad** llenó la sala de ejemplos. "¿Cuántas veces no hemos probado nosotros un café que sabe a ventana, un pan que sabe a rincón, **una cereza que sabe a beso?** -se preguntó-. ¿Y qué de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una?".

Al abogar por simplificar la gramática, García Márquez propuso: "**Jubilemos la ortografía**, terror del ser humano desde la cuna; enterremos las haches rupestres; firmemos un tratado de límites entre la ge y la jota; y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer **la grima donde diga lágrima** ni confundirá revólver con revolver".

Neologismos

"Asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren **sin digerir** -arengó el Nobel colombiano-. Negociemos el buen corazón de los gerundios bárbaros, los qués endémicos, el **dequeísmo parasitario** y 'devuélvamos' al subjuntivo presente el esplendor de las esdrújulas".

Y como el congreso aborda los desafíos del español ante las nuevas tecnologías en los medios, afirmó que "la humanidad en-

trará en el tercer milenio bajo el imperio de las palabras. No es cierto que **la imagen** esté desplazándolas ni que pueda extinguirlas. Al contrario, está **potenciándolas**".

"Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad -enumeró García Márquez-, habladas y cantadas por la radio, la televisión, el cine, el teléfono, los altavoces, **gritadas a brocha gorda en las paredes** de la calle o susurradas al oído en las penumbras del amor."

Otro Premio Nobel invitado, el mexicano Octavio Paz, no pudo concurrir por

"Asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir"

problemas de salud. Pero envió un video en el que señaló que "la lengua es de todos o de nadie, y las normas que la rigen son **reglas flexibles** y están sujetas al uso. El idioma que hablan los argentinos no es menos legítimo que el que hablan los españoles, los peruanos o los cubanos: el idioma vive en **perpetuo cambio** y movimiento, esos cambios aseguran su continuidad, y el movimiento, su permanencia".

Sí estuvo presente el Nobel español Camilo José Cela, quien señaló que "nuestra lengua común ha venido siendo ignorada, cuando no **zaherida**, oficial y administrativamente en no pocos países y desde que la memoria alcanza. Pido a nuestros gobiernos -reclamó- un poco de **dinero** para esta noble causa: la de la defensa de nuestra herramienta de comunicación". □