

Libros de **Cátedra**

Experiencias en Prácticas del Lenguaje

El día a día en el jardín y en la escuela

Gabriela Hoz, Sara Bosoer y María Claudia Molinari
(coordinadoras)

ESCUELA GRADUADA JOAQUÍN V. GONZÁLEZ

C
colegios


EduLP
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

EXPERIENCIAS EN PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

EL DÍA A DÍA EN EL JARDÍN Y EN LA ESCUELA

Gabriela Hoz
Sara Bosoer
María Claudia Molinari
(coordinadoras)

Escuela Graduada Joaquín V. González



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Índice

Introducción	4
 Capítulo 1	
Lecturas y diálogos literarios en el Nivel Inicial.....	6
<i>María Claudia Molinari y Patricia Garelli</i>	
 Capítulo 2	
Consignas diversificadas de lectura y de escritura en 1er grado	21
<i>Claudia Bulacio, Yanina De La Fuente, Valeria Giambruni, Verónica Lorenzo y Gabriela Hoz</i>	
 Capítulo 3	
El lugar de la reflexión en la enseñanza del sistema de escritura.....	35
<i>Mariana Anastasio, Tamara Ardizolli, Adelina Bauger, Gilda Cebrian, Natalia Moyano, Lourdes Tardío y Gabriela Hoz</i>	
 Capítulo 4	
Escribir y revisar textos ficcionales en 2do grado	59
<i>Marcela Anastasio, Cecilia Diez, Lorena Paoletta, Agustina Peláez y Gabriela Hoz</i>	
 Capítulo 5	
Abrir camino al lenguaje poético	84
<i>María Fabiana Bilyk, Beatriz de la Canal Paz, Karina Dellerba, Nadia Morúa, María Virginia Pichel, Flavia Reszes y Roxana Scaglia</i>	
 Capítulo 6	
“Vos leés y yo paso las páginas”: el intento de construir una (gran) ocasión.....	104
<i>Guadalupe Goldar</i>	
 Capítulo 7	
Reescribir la lectura.....	114
<i>Sara A. Bosser, Ma. Fernanda Carattoli y Justina Ordoqui</i>	
 Las autoras	132

Introducción

Para saber lo que ocurre en una escuela es preciso entrar en una, y quedarse. Habrá que recorrer los pasillos, estar en un aula, pasar por el buffet en un recreo, visitar la biblioteca o pararse en el patio. Escuchar cómo cambian los sonidos cuando toca el timbre que llama al recreo o atender a cómo la postura de los cuerpos, durante el transcurso del día, se modifica. Será necesario también conversar con quienes vayan apareciendo en el camino: alumnos y docentes, secretarías o porteros, padres o abuelos. Quienes estén leyendo esto, ahora, como seguramente por lo menos alguna vez habrán pasado por una escuela, saben que esta lista de cosas para conocer podría extenderse al infinito.

En este libro van a encontrar un modo más de acercarse, pero a través de lo que puede pasar en un aula de prácticas del lenguaje. Esto es: un aula en la que maestros y niñas escriben, leen y piensan juntas cómo funciona el mundo cuando está atravesado por el lenguaje. Y cómo funciona el lenguaje que usamos para construir mundos. Desde el nivel inicial hasta el 6to grado, cada capítulo comparte una experiencia llevada adelante en la escuela, junto con la reflexión y el análisis que la escritura de esa experiencia provocó. El capítulo 1 ofrece una síntesis del trabajo con literatura en el jardín, desde la conversación literaria hasta algunas situaciones de escritura. Los capítulos 2, 3, 4 y 5 relatan experiencias del primer ciclo y el 6 y el 7 del segundo. En los capítulos 2 y 3 compartimos experiencias de alfabetización inicial. Los capítulos 4, 5 y 7 expanden diferentes situaciones de lectura y de escritura en torno a la literatura. El capítulo 6, por su parte, relata una experiencia de inclusión.

La intención del libro fue, por lo menos, doble. Por un lado, sabemos que escribir nos ayuda a pensar porque nos impulsa a volver con profundidad sobre eso que hicimos, a conocerlo más y mejor. Durante la escritura aparecieron nuevas preguntas, otros problemas y la posibilidad de volver sobre las intervenciones planificadas. Por otro lado, esto implicó transformar las secuencias y proyectos planificados en textos para compartir con quienes estén interesados en seguir pensando el aula. Por eso este libro puede leerse como una conversación. Una conversación que empezó muchísimo antes tal vez, en una clase; siguió con un grupo de maestros en reunión para elaborar una planificación; se alimentó en una charla en la sala de docentes o el encuentro en un pasillo; continuó en un grupo de wasap; volvió al aula y siguió el recorrido hasta llegar a este libro. La conversación ahora tendrá más interlocutores y, esperamos, empiece a volverse como la escuela, infinita.

Sara Bosoer

Advertencia

Este libro de cátedra da cuenta de la pluralidad de voces que forman parte del colectivo docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González.

Dicha pluralidad se hace presente en los modos de nombrar, de contar, de enunciar y, por ello, este libro aloja las diversas formas de realizar las marcas de género presentes en la actualidad en nuestra región. En tanto adoptamos una concepción política del lenguaje -y, por ende, ideológica y personal-, en la escritura del libro se encontrarán diferentes decisiones de quienes escriben los capítulos, distintas formas de nombrar y nombrarse.

Pretendemos que esa diversidad de marcas de género sea un reflejo de la construcción de un texto polifónico, tal como lo son nuestras conversaciones en la escuela.

CAPÍTULO 1

Lecturas y diálogos literarios en el Nivel Inicial

María Claudia Molinari y Patricia Garelli

En el Jardín de Infantes sostenemos en cada año lectivo diversas situaciones didácticas de lectura literaria, algunas de las cuales incluyen escrituras o intercambios verbales entre salas y con las familias. El propósito es que los lectores participen de variadas interacciones en tanto comunidad interesada en explorar, sorprenderse y reencontrarse en mundos de imágenes y palabras. Niñas y niños necesitan “mundos en plural para vivir, y oscilan entre sus propias creaciones y las que les acercamos quienes las y los acompañamos, más los que proveen los libros, cuando están presentes” (López, 2021, p.17).

En las salas de 3, 4 y 5 años leemos con continuidad diversidad de géneros. La planificación de las propuestas literarias son decisiones institucionales y atienden a la trayectoria escolar de niños y niñas en cuanto a sus experiencias lectoras en el jardín. Los registros de estas decisiones son consultados cada año para decidir qué proponer al mismo grupo escolar. Del mismo modo, los materiales producidos en algunas situaciones son analizados entre docentes a fin de conocer las experiencias de sus nuevos alumnos y así planificar qué obras y propuestas didácticas serán revisitadas o no en cada ciclo escolar. Conocer el recorrido lector del nuevo grupo favorece los diálogos con las nuevas docentes, habilita a las relecturas de algunas obras favoritas y abre a otras opciones desconocidas. En tal sentido, la continuidad de las propuestas literarias, las previsiones en cuanto a su progresión y diversidad se articulan año a año a favor de las trayectorias literarias desde el ingreso al jardín.

En todas las salas las propuestas didácticas son similares: sesiones simultáneas de lectura en dos o tres períodos al año, en las que los pequeños escogen qué obras quieren compartir junto a otros compañeros en grupos multiedad; situaciones de lectura a través de las docentes en las que muchas veces se abren espacios de intercambio para conversar sobre los libros o jugar con el lenguaje cuando nos invita a jugar (en las salas y en la biblioteca del jardín); situaciones de préstamo de libros entre las bibliotecas de cada sala en las que es necesario seleccionar algunos materiales y conversar por qué como lectores los queremos compartir; exploración de libros y lectura por y entre niños y niñas que interactúan con apoyo de las docentes.

Algunas situaciones se sostienen durante todo el ciclo lectivo y otras en ciertos períodos. Vale destacar que varias propuestas didácticas se desarrollan en simultáneo a lo largo del año y en

todas las salas. Esta decisión favorece una amplia e intensa experiencia literaria en el jardín que en muchas oportunidades se entrelaza con otras expresiones estéticas.

Cuando alumnos y alumnas dialogan sobre libros y lecturas podemos observar cómo se van apropiando del lenguaje escrito, así como del bagaje de situaciones imaginarias que nutren sus fantasías con personajes sorprendentes en espacios más o menos desconocidos (López, 2021). Como lectores atentos y curiosos ensanchan su experiencia con los libros y descubren algunas de sus complejidades, tal como ocurre cuando comentan, por ejemplo, algunos libros-álbum.



(Tobías toma “Hansel y Gretel” y comienza a hojearlo)

Docente: Esta es una versión muy especial de “Hansel y Gretel” porque la ilustró...

Tobías: Anthony Browne (busca la imagen donde los personajes están solos en el bosque y cerca de una fogata)

Magui: Una fogata y unos nenes perdidos. En “El bosque” también hay unos nenes perdidos...

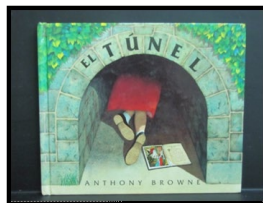
Docente: (Busca la imagen a que hace referencia Magui y la muestra) Qué interesante, la misma imagen en los dos libros.



Magui: Para que nos demos cuenta.

Tobías: Es para que nos demos cuenta de “Hansel y Gretel”

Seba: En “El túnel” también hay una fogata (buscan la imagen y la muestran).



Tobías: Qué interesante, el mismo autor pone las mismas pistas en tres libros para que pensemos en los tres.

(...)

Sala de 5 años.

Docentes: Graciela Brena, Micaela Paladino, Gabriela Fernández

La producción de este tipo de registros que recuperan las interacciones en el aula, aportan datos de interés para analizar algunos itinerarios formativos en las salas. En este caso, acerca de la intencionalidad del autor de poner “las mismas pistas en los tres libros para que pensemos en los tres”. Un hecho que se comenta como muy “interesante”, por adopción de la misma expresión ofrecida por la maestra. La idea de que en estas producciones literarias un mismo autor

-Anthony Browne- nos invita a pensar sobre el sentido de las imágenes, si bien no se interpreta, se señala como un hecho intencional dirigido al lector (“para que pensemos en los tres”).

La interacción entre lectores está presente en cada situación. Hablar sobre los libros o jugar con el lenguaje junto a otros constituye a niños y niñas como lectores y lectoras, amplía sus miradas, se apropian y diversifican sentidos posibles, dudan de algunas interpretaciones, redescubren con otros en una obra huellas de otras ya conocidas, adoptan expresiones del mundo de lo escrito o lo recrean desde su experiencia. (Colomer, 2005; Bajour, 2016)

En palabras de Cecilia Bajour (2009)

Construir significados con otros sin necesidad de cerrarlos es condición fundamental de la escucha y esto supone una conciencia de que la construcción de sentidos nunca es un acto meramente individual.

Esta concepción dialógica de la escucha forma parte de todo acto de lectura donde se busque abrir significados y expandirlos cooperativamente. (parr.13)

Ello sucede con los más pequeños cuando la selección de los materiales y las intervenciones de las docentes lo propician, tal como ilustramos en el siguiente fragmento:

Finalizada la lectura de “El corazón y la botella” de Oliver Jeffers, niños y niñas dialogan sobre el cuento.



Francisco: El otro día el abuelo murió,

Isabel: Porque está vacío el sillón, se fue a hacer algo

Isabella: La niña le hizo un dibujo y cuando se lo llevó no estaba (...)

Dante: La nena se sacó el corazón porque quería ir con su abuelo.

Docente: La nena habrá puesto el corazón en la botella...

Alma: A veces cuando uno casi se muere le abren la panza y le sacan el corazón.

Isabel: Es una forma de decir. Se rompe el corazón cuando uno está triste. Tal vez no quiso usar más sus sentimientos porque quería estar con el abuelo.

Niño: Una nena lo ayudó a sacarlo.

Dante: Es una manera de decir poner el corazón en la botella.

Isabel: Para protegerlo porque estaba triste, porque el abuelo no estaba. (...)



Sala de 5 años.

Docentes: Laura Pereyra y María Eugenia Sánchez

En este breve pasaje se advierte la posibilidad de enunciar distintas interpretaciones en un proceso colaborativo de construcción de significados, interpretaciones que se expresan en la sala pues la docente escucha y facilita tales intercambios. Así, el sillón vacío se interpreta como muerte o como ausencia momentánea (“se murió” / “fue a hacer algo”); la literalidad de la imagen y del texto (*Así, lo metió en una botella y se lo colgó del cuello. Con esto las cosas parecieron mejorar*) en oposición al sentido metafórico propuesto por el autor, promueve también un contrapunto de significados que se explicitan y amplían cooperativamente. En estas interacciones verbales y con el libro, alumnos y alumnas crecen como lectores.

En algunas oportunidades proponemos a los pequeños producir algunos escritos y materiales en torno a lo literario, sea por sí mismos o por dictado de textos a las docentes. Comentan obras de algún autor o autora que han leído, compilan en un catálogo los títulos preferidos en torno a algún personaje, recopilan poemas preferidos o formas versificadas breves -como por ejemplo- adivinanzas con sus respuestas poco visibles para el lector.

La creación de algún parlamento o diálogos entre personajes nos ha resultado muy interesante para explorar en el Jardín. Reconocer las particularidades de estos personajes a través de sus voces e ilustraciones complejiza la tarea, más allá de su descripción. ¿Cómo dar cuenta de que nuestro lobo es muy distraído y un poco tonto? ¿Qué puede decir y cómo será su imagen para enterarnos que es muy malvado? Algunos ejemplos dan respuestas muy elocuentes a estas preguntas, tanto con escrituras silábicas como alfabéticas.



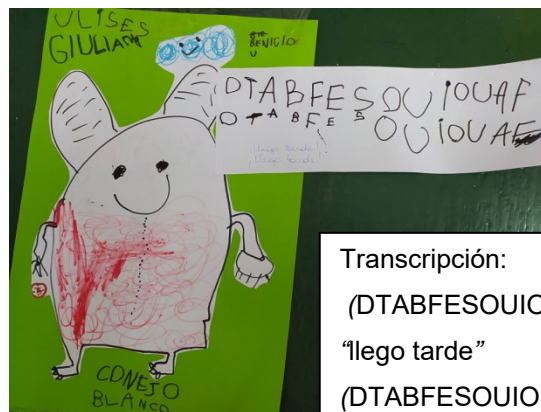
LOS LOBOS CUENTAN COSAS

Transcripción del parlamento de la izquierda: Me voy a comer (EOIA OEE) a Caperucita y a (ACPUIA IA) todos (OOS).

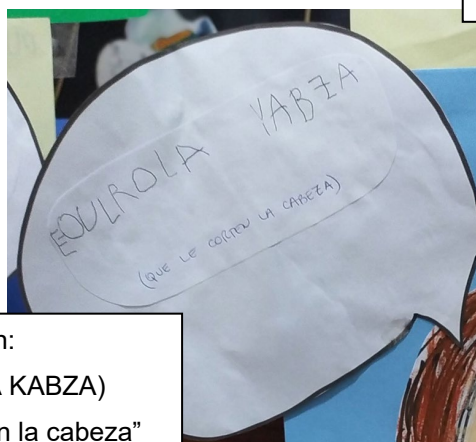
Transcripción del parlamento de la derecha: Un día caminaba distraído por el bosque y me tropecé con una hormiga

Sala de 5 años.
Docentes: Micaela Paladino y Yanina Romero.

Realizamos producciones similares a partir de la lectura de alguna novela pero con propósitos diferentes: publicar una galería de personajes. En “Alicia para los pequeños”, por ejemplo, el conejo blanco repite una misma frase (¡producida con una cuidadosa escritura fonetizante que conserva las mismas letras para que diga lo mismo!) o la Reina de Corazones grita enérgicamente su deseo (una producción en la que se reconoce un segmento escrito de manera silábico-alfabética). Las relecturas del texto son una condición importante para recuperar sus voces y decidir sobre ellas.



Transcripción:
(DTABFESOUIOUAF)
“¡lego tarde”
(DTABFESOUIOUAF)
“¡lego tarde”



Transcripción:
(EOULROLA KABZA)
“que le corten la cabeza”



Sala de 5 años.
Docentes: Georgina Ferella, Micaela Paladino, Natalia González, Natalia Ramundo

En las salas de 5 años también proponemos itinerarios de lectura en torno a algunos personajes con rasgos similares y distintivos a fin de favorecer comentarios sobre los mismos. Así, las docentes de cada grupo y en forma simultánea seleccionan y leen a sus alumnos -por ejemplo- textos con personajes femeninos: Natacha de Luis Pescetti, Emita de Graciela Montes o Fefa de Istvansch. En el Taller de Biblioteca¹ participan al mismo tiempo de una propuesta similar con cuentos de Ian Falconer sobre Olivia y su familia. Se ofrecen así diversas experiencias literarias desde la perspectiva de estos personajes de corta edad.

En el siguiente apartado Patricia Garelli analiza el proyecto que ella misma coordinó y registró en el Taller de Biblioteca. El desafío para niños y niñas fue la recreación de diálogos posibles entre personajes a partir de sus experiencias lectoras y la escritura colaborativa con algunos recursos de la historieta y de acuerdo a sus conocimientos sobre el sistema de escritura.

Lecturas y lectores en el mundo de Olivia

En este apartado nos interesa analizar algunos intercambios y producciones realizadas por alumnos de salas de 5 años en el marco del proyecto de lectura de cuentos de Ian Falconer en torno al personaje Olivia y su familia.

Olivia es un personaje muy atractivo para todos. En palabras de Cecilia Bajour:

Olivia es una niña-cerdita especialmente intensa. En la contratapa, un asterisco aclara al pie que "es muy buena para cansar a la gente". Todo es llevado a las últimas consecuencias por ella. La vida no tiene límites cuando se trata de moverse, probarse ropa, jugar, gozar del arte (música, plástica, libros, hasta castillos de arena) ... Y sus padres-cerdos la dejan hacer, a pesar de su agotamiento, o negocian a favor de su sensibilidad, cuando su derroche de libertad tiene consecuencias sobre su vida infantil o familiar.

(...)

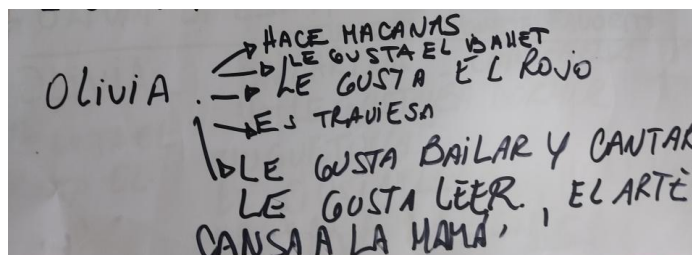
Como un simpático contrapunto, detrás de Olivia, hay un hermanito-cerdo menor que queda en segundo plano, mientras se dedica a imitarla, a admirarla, o a perderse en su mundo todavía demasiado pequeño como para comprender los desbordes artísticos de su hermana (Bajour, 2022, párr.4)

Como hemos expuesto en el apartado anterior, la propuesta didáctica se inicia con la lectura de los cuentos de la serie: "Olivia", "Olivia y las princesas", "Olivia y su banda", "Olivia salva el circo", "Olivia y el juguete desaparecido". Finalizada cada lectura abrimos un espacio de intercambio con el grupo, leemos algunos pasajes que los niños señalan como de mayor interés,

¹ Al taller de Biblioteca los niños y niñas concurren en grupos de quince integrantes. Esta modalidad de agrupamiento es consensuada con las docentes de la sala.

proponemos que observen algunas ilustraciones que en relación con el texto invitan a otros comentarios o a dudar de algunas interpretaciones, procuramos que establezcan algunas relaciones con otras aventuras de Olivia que habíamos leído.

En las sucesivas lecturas, niños y niñas se aproximan cada vez más al mundo de Olivia comprendiendo su modo de actuar y su modo de decir frente a diversas situaciones. Algunos comentarios que registramos en los intercambios:



En el transcurso de las lecturas establecen comparaciones entre acciones del personaje Olivia y su vida personal, así como comparaciones entre Olivia y otros personajes femeninos que sus maestras leen en las salas. Por ejemplo, comentan: “Yo soy como Olivia, me encanta probarme ropa”; “Olivia tiene mascotas como Natacha”; “Olivia es medio loca y desordenada como Natacha”; “Vuelve loca a la mamá”. Otro tanto sucede con sus maestras en las salas.

En pequeños grupos también exploran los libros de forma individual y los comentan con compañeros y compañeras. En estas situaciones interpretan algunos pasajes, imágenes, frases u onomatopeyas. Así, al releer, advertimos huellas de otras lecturas.

Discusiones sobre la escritura

Para la propuesta de recreación de diálogos y pensamientos del personaje tomamos algunas decisiones en cuanto a qué ilustraciones ofrecer a cada grupo. Consideramos que la recomposición de las imágenes conocidas en nuevas escenas gráficas podía resultar una decisión didáctica importante a favor de que autores y autoras pudieran recrear y no solo evocar lo leído.

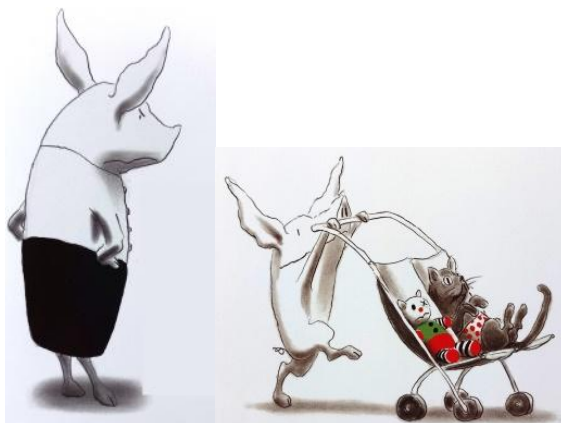
Frente a la propuesta de recrear voces de los personajes analizamos con niños y niñas las imágenes a fin de constatar que eran de distintos libros y que estaban reeditadas para crear otras escenas del mundo de Olivia y su familia. Dado que las producciones se publicarían en el jardín, era necesario pensar en otras escenas para sorprender a los destinatarios. Con este propósito iniciamos la tarea.

De forma colectiva comentamos el sentido de cada escena y coordinamos la creación de diálogos posibles. En este proceso, por momentos observamos que niños y niñas solicitan la relectura de algunos diálogos para recordar “cómo decían” los personajes y adecuar a ellos su producción.

Algunos problemas surgen ante la solicitud de composición de los diálogos, motivo por el cual, retomamos el trabajo de las maestras con respecto a la lectura de historietas. Intervenimos también para confrontar algunas de las propuestas enunciadas por niños y niñas, a fin de pensar con ellos las diferencias entre “contar o narrar” y enunciar diálogos para que los personajes “digan”.

A medida que las ideas acerca de qué escribir parecían satisfactorias para el grupo las registramos para poder recordarlas, pues en otra clase, comenzará la producción infantil. Como vemos, se trata de un proceso de escritura complejo con instancias de anticipación, revisión de lo anticipado y escritura de lo enunciado por alumnos y alumnas a través de la maestra. En otra clase leeremos a cada pequeño grupo sus decisiones, pensarán cómo producirlo en el papel, quiénes escribirán y quiénes colaborarán.

Exponemos algunos fragmentos de registros grabados y transcritos que corresponden a momentos de la clase en los que observan imágenes y anticipan los textos. En cada caso, analizamos las intervenciones de niños, niñas y docentes.



Docente: ¿Qué piensan ustedes que puede suceder entre Olivia y su mamá? ¿Qué piensan que le puede decir la mamá a Olivia?

N: ¡Que deje el cochecito!

Emilio: La mamá la está retando porque tiene cara de enojada.

N: Yo pienso... pienso que la está retando porque es el coche de su hermanito.

Gaspar: ¡Sí, la mamá está enojada porque lleva al gato!

Docente: ¿Cómo se lo diría la mamá?

N: Se lo diría con cara de enojada y con voz de mala

Docente: Pero... ¿Cómo se lo diría la mamá con voz de mala?

Emilio: (Con cara de enojado) ¡Estás retada!

N: Yo digo que le hablaría así (elevando el tono de voz) ¡Estás castigada!

Docente: Pero según lo que vemos en la imagen ¿le podrá decir eso la madre?

N: ¿No te diste cuenta que Olivia está desnuda? ¡Yo creo que es por eso que se enoja la mamá!

N: Entonces la mamá puede decirle (elevando su voz y señalando con el dedo) ¡Andá a cambiarte!

Docente: ¿Y Olivia qué le diría?

Varios: ¡No! ¡No!

Docente: Pero vamos a hacer como que son los personajes los que hablan y contestarle a la mamá como si fueras Olivia.

N: ¿A dónde vas Olivia?, puede decir la mamá.

Varios: ¡Sí! ¡Sí!

Docente: Bueno, sí, puede ser eso lo que le dice la madre. ¿Cómo respondería Olivia a esa pregunta?

N: ¡A pasear a mi muñeco y mi gato!

Docente: ¿Sólo eso respondería? ¿Puede quedar así la respuesta?

N: ¡Porque están aburridos!

N: ¡A pasear a mi muñeco y mi gato porque están aburridos!
(...)



Transcripción del parlamento de la izquierda (madre): “¿A dónde vas Olivia?”

Transcripción del parlamento de la derecha (Olivia): “A pasear a mi muñeco y a mi gato porque están muy aburridos.”

La docente inicia el intercambio solicitando al grupo que piensen qué sucede en la escena y la expresión verbal de la madre (“¿Qué piensan ustedes que puede suceder entre Olivia y su mamá? ¿Qué piensan que le puede decir la mamá a Olivia?”). Los niños responden solo a la primera pregunta, es decir, a los hechos que se observan en la imagen (¡por ejemplo, “Que deje el cochecito!” / “La mamá la está retando porque tiene cara de enojada”).

Es necesario retomar la segunda pregunta de forma más explícita (“¿Cómo se lo diría la mamá?” / “¿Cómo se lo diría la mamá con voz de mala?”) para que logren probar algunas opciones de lenguaje escrito en estilo directo acompañado con gestos y tono de voz (“Con cara de enojado ¡Estás retada!” / “Elevando el tono de voz ¡Estás castigada!”).

Ante las primeras respuestas la maestra propone seguir pensando en este parlamento y -entre otras opciones- finalmente la pregunta de la madre queda formulada (“¿A dónde vas Olivia?”). La invitación a pensar en la respuesta de Olivia da lugar a que niños y niñas enuncien dos opciones interesantes (“¡A pasear a mi muñeco y mi gato!” / “Porque están aburridos”) que luego otro alumno coordina en un solo enunciado (“¡A pasear a mi muñeco y mi gato porque están aburridos!”).

En este proceso de composición, las preguntas formuladas por la docente apuntan a que niños y niñas logren transformar los comentarios acerca de la imagen en opciones de diálogos directos para ser escritos, es decir, en formulaciones orales de “textos intentados” (Camps y otros, 2007). Es en este diálogo en donde reencontramos a Olivia y a su madre.



Docente: ¿Qué le podrá decir su mamá? (Al ver que Olivia ha roto su juguete).

Rosario: (Exclama) ¡Ay Olivia!

Catalina: Le puede decir “¡Qué hiciste!”

N: “¡Hiciste una cagada!”

Docente: ¿Esas palabras usa la mamá en el cuento?

Varios: ¡No!

Docente: Algunas mamás pueden decir así... pero la mamá de Olivia...

Varios: ¡No!

Docente: ¿Entonces cómo dice la mamá?

Cata: “¡Ay Olivia qué hiciste!” (Gesticulando con sus manos)

Docente: Bueno ¿qué le respondería Olivia?

N: Del juguete...

Docente: ¿Qué le diría del juguete?

N: ¡Mi juguete!

Cata: ¡Se ha roto!

Juana: ¡Ay no mi juguete se rompió!

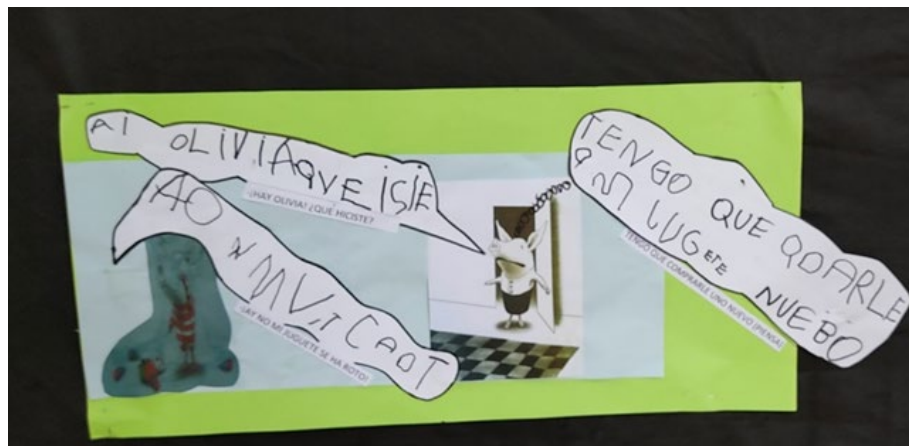
Docente: ¿Algo más le podrá decir?

Cata: ¡Ay no mi juguete se ha roto!

N: ¡Ay no mi juguete está rotísimo!

Docente: ¿Hay alguna otra cosa que le puede haber respondido la mamá? ¿O podrá pensar algo después de esa respuesta?

(...)



Transcripción del parlamento de la izquierda arriba (madre): “¡Ay Olivia, qué hiciste!”

Transcripción del parlamento de la izquierda, abajo (Olivia): “¡Ay! ¡No, mi juguete se ha roto!”

Transcripción del parlamento de la derecha (madre): (Pensando) “Tengo que comprarle un juguete nuevo”

En este pasaje resulta muy interesante advertir la manera en que niños y niñas – a solicitud de la maestra- proponen y ajustan algunos diálogos. Cuando la madre descubre que Olivia ha roto el juguete, las sucesivas propuestas se reformulan hasta encontrar aquella que como lectores consideran que puede ser dicha por este personaje (“¡Ay Olivia!”/ “¡Qué hiciste!”/ “¡Hiciste una cagada!”/ “¡Ay Olivia qué hiciste!... gesticulando con sus manos”). Otro tanto sucede cuando componen entre varios la respuesta de Olivia y deciden conservar la que les parece mejor (“¡Mi juguete!” / “¡Se ha roto!” / “¡Ay no, mi juguete se rompió!” / “¡Ay no mi juguete se ha roto!” / “¡Ay no mi juguete está rotísimo!”). En ambos casos podemos observar cómo algunos niños logran retomar las propuestas de otro y expandirlas o ajustarlas –es decir- por momentos logran producir de forma colaborativa.



Docente: En esta imagen Olivia está sola. ¿Podemos imaginar que dialoga con algún personaje?

(Varios no aceptan esta idea)

Docente: ¿Podríamos imaginar que le habla a alguien que no está en la escena? ¿O qué piensa?

(Varios proponen que está pensando)

Docente: ¿Qué pensará?

Catalina: Que para Halloween se va a disfrazar de Caperucita Roja

Docente: ¿Cómo lo pensaría ella?

Catalina: ¡Ay para Halloween quiero disfrazarme de Caperucita Roja!

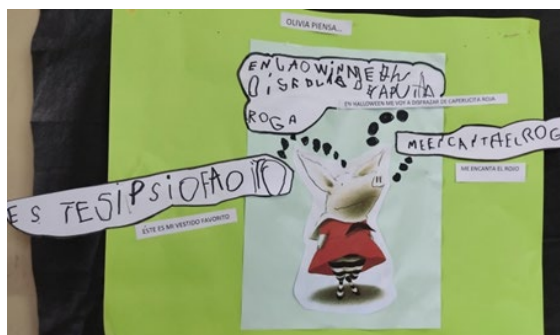
Nina: Puede pensar “¡Este es mi vestido favorito!”

Docente: ¿Se les ocurre otra cosa que pueda pensar Olivia?

Lucio: Que le gusta el rojo.

Docente: ¿Cómo sería que ella lo piensa?

Emilia: “¡Me encanta el Rojo!”



Transcripción de parlamento superior: (Pensando) “En Halloween me voy a disfrazar de Caperucita Roja.”

Transcripción de parlamento de la izquierda: “Este es mi vestido favorito”

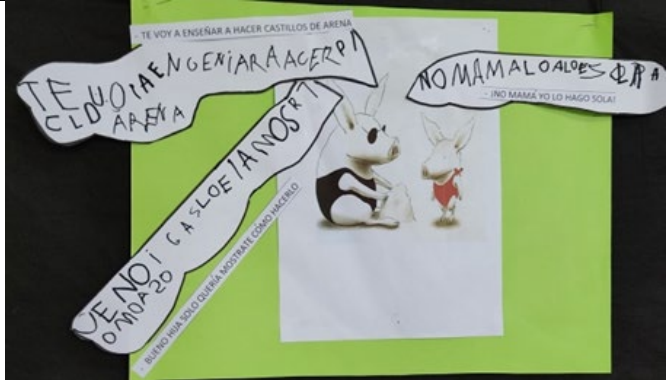
Transcripción de parlamento de la derecha: “Me encanta el rojo”

A diferencia de los fragmentos anteriores, Olivia aquí piensa. Los enunciados que proponen escribir expresan las preferencias del personaje. En el caso de la elección del disfraz (“¡Ay para Halloween quiero disfrazarme de Caperucita Roja!”) evocan uno de los cuentos (“Olivia y las princesas”). Allí, la cerdita se disfraza en Halloween pero en esta oportunidad imaginan otro personaje que- por sus preferencias- también se viste de rojo. Olivia piensa también sobre sus gustos por la ropa (“¡Este es mi vestido favorito!”) y por su color preferido (“¡Me encanta el rojo!”) hecho que infieren pues nunca se explicita por escrito en los cuentos.

Discusiones en la edición


Cuando los textos correspondientes a cada imagen están escritos, proponemos a sus autores y a los otros compañeros decidir su ubicación para que puedan leerse tal como han sido pensados.

Compartimos un registro para ilustrar esta situación. En este caso, la edición final es la siguiente:



Docente: En esta imagen que ustedes habían seleccionado, ¿Cuál es el personaje que habla primero?

Varios: ¡La mamá!



Docente: ¿Qué le decía?

N: Te voy a enseñar a hacer un castillo de arena.

Docente: Bueno, vamos a pegarlo. ¿Dónde lo pegamos?

N: Desde la mamá.

Docente: A ver, ¿Cómo iría pegado?

N: ¡Yo lo pego! ¡Acá! (señalando la parte inferior de la imagen donde está la mamá)

Docente: Si lo dice la mamá ¿el globo de diálogo podrá estar ahí?

(Varios indican que no va allí, sino arriba)

Emma: ¡Pégalo ahí! ¡Lo dice la madre!


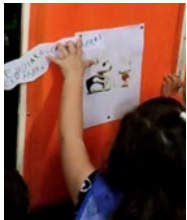
-

Docente: ¿Ahora cómo seguimos?

Emma: Ahora hay que pegar “¡No mamá yo lo hago sola!”

Docente: ¿Dónde?

Teo: Yo lo pego (Lo pega en la parte superior a la derecha a continuación del otro globo de diálogo).

Docente: ¿Entonces queda así? (lee)
N: ¡No! ¡Desde Olivia! (señalando a Olivia en la imagen)
Docente: Teo fíjate lo que te dice tu compañero ¿Lo querés arreglar?
 (Teo lo despega y lo pone más abajo, cerca de Olivia)

(Una compañera “lee” señalando con el dedo)
Docente: ¿Cómo continuamos?
Varios: “¡Bueno hija, solo te estaba mostrando!”
Docente: ¿Dónde lo ponemos a ese globo de diálogo? ¿Del lado de Olivia o de su mamá?
 (Varios responden de forma correcta)
Docente: Bien ¿Arriba o debajo del otro globo?
Varios: ¡Arriba!
Docente: Entonces si lo ponemos arriba quedaría así (lee) “¡Bueno hija, solo te estaba mostrando!”, “Te voy a enseñar a hacer un castillo de arena”. ¿Lo dice primero o después? ¿En ese orden queda el diálogo?
Emma: ¡No, va abajo! ¡Lo dice después!
N: ¡Lo pego yo!
 (Para finalizar la docente lee el diálogo completo y con ayuda de varios niños)
 (...)



La propuesta de edición pone en primer plano el sentido de aquello que se quiere comunicar. La lectura de la docente colabora para que niños y niñas puedan probar, revisar y decidir la ubicación de los globos de diálogo para preservar su sentido. En esta situación, comprenden aún más su importancia. Luego de los primeros intentos, en general, la edición no presenta mayores dificultades para ellos.

Para finalizar, publicaron y compartieron con las familias y la institución otros momentos de la vida de Olivia, su personaje favorito.

Comentarios finales

Hemos expuesto algunos pasajes de un proyecto documentado y analizado con el propósito de poner de relieve las decisiones de enseñanza y las posibilidades de alumnos y alumnas cuando se les ofrecen experiencias de lectura literaria y -desde ellas- aproximarse a algunas producciones.

En este relato no hicimos referencia al proceso de escritura infantil desde los problemas que enfrentan y resuelven en torno al sistema de escritura. Nos propusimos centrar la exposición en las prácticas de producción entrelazadas con la lectura literaria y advertir aquí algunos problemas y soluciones al ingresar al mundo de un personaje y su entorno para recrearlo.

Algunas decisiones didácticas favorecieron estas producciones: la reorganización de las ilustraciones; las relecturas en el proceso de creación de nuevos parlamentos al estilo de los personajes; las intervenciones de la docente acompañando y sosteniendo tanto la generación de ideas como el pasaje de dichas ideas al lenguaje escrito bajo formas de diálogos o pensamientos; la invitación a producir de manera colaborativa en base a las propuestas de otros para generar

diversas opciones de escritura (muchas veces, con reformulaciones que complejizaban los diálogos); el diseño de una secuencia de producción que prevé un proceso redaccional complejo y en etapas -es decir- un tiempo para anticipar y componer lo que se va a escribir y un tiempo para su escritura.

Leer para escribir como lectores es una propuesta en la cual niños y niñas a través de la escritura profundizan y reorganizan sus conocimientos sobre el escribir, al mismo tiempo que se constituyen en lectores curiosos e interesados en explorar una y otra vez los textos, en descubrir relaciones entre los mismos, en hablar sobre ellos junto a otros.

Referencias bibliográficas

- Bajour, C. (2009). "Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura". *Lecturas*. N° 253. Imaginaria, Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Disponible en: <https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- Bajour, C. (2016) *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros- álbum*. Buenos Aires: Comunicarte.
- Bajour, C. (2002) "Sobre el primer libro de la serie". Reseñas de libros N° 69, *Imaginaria*, Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Disponible en: <https://revistababar.com/wp/>
- Camps, A.; Guasch, O.; Millan, M.; Rivas, T. (2007) "El escrito en la oralidad: el texto intentado". *Archivos de Ciencias de la Educación*. Departamento de Ciencias de la Educación. FaHCE, UNLP, año 1, no 1.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica: México.
- López, M. E. (2021). *Nidos de lecturas*. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación Argentina.

Libros literarios

- Browne, A. (2004) *En el bosque*. Los especiales de a la orilla del viento México: Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (1999) *El túnel*. Los especiales de a la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carroll, L. (2017) *Alicia para los pequeños*. Adaptación de Las aventuras de Alicia en el País de las Maravillas por el autor. España: Grupo Editorial Luis Vives.
- Falconer, I. (2001) *Olivia*. Los especiales de a la orilla del viento. México, Fondo de Cultura Económica.
- Falconer, I. (2002) *Olivia salva el circo*. Los especiales de a la orilla del viento. México, Fondo de Cultura Económica.
- Falconer, I. (2004) *Olivia... y el juguete desaparecido*. Los especiales de a la orilla del viento. México, Fondo de Cultura Económica.

- Falconer, I. (2007) *Olivia y su banda*. Los especiales de a la orilla del viento. México, Fondo de Cultura Económica.
- Falconer, I. (2012) *Olivia y las princesas*. Los especiales de a la orilla del viento. México, Fondo de Cultura Económica.
- Grimm, W.; Grimm, J.; ilus. de Anthony Browne (2004) *Hansel y Gretel*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jeffer, O. (2010) *El corazón y la botella*. Los especiales de a la orilla del viento. México: Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO 2

Consignas diversificadas de lectura y de escritura en 1er grado

Claudia Bulacio, Yanina De La Fuente, Valeria Giambruni, Verónica Lorenzo y Gabriela Hoz

Hace tiempo que se reconoce que las aulas son heterogéneas (Ferreiro 1995; Anijovich, 2004; Lerner, 2007; Terigi, 2010) y que cada niña/o posee una trayectoria educativa particular pero ¿cómo se aborda esta heterogeneidad desde la enseñanza? Si cada niña/o posee diferentes saberes sobre la lengua y el sistema de escritura ¿Cómo hacemos para que todas/os se alfabeticen? ¿Cómo podemos intervenir para acompañar cada proceso? ¿Cómo podemos lograr que todas/os y, a la vez, cada una/o aprenda algo sobre la escritura (al leer o al escribir) en las clases? ¿Cómo promover la reflexión sobre el sistema de escritura cuando en el aula hay niñas/os lejos de alcanzar la alfabetización y otras/os ya alfabetizadas/os? ¿Cómo dar lugar a lo singular y a lo común? En este capítulo reconstruimos algunas escenas que dan cuenta de cómo enseñar a leer y a escribir en dicha diversidad.

En este capítulo nos detendremos exclusivamente en el análisis de algunas situaciones de lectura y de escritura en el contexto del trabajo con coplas y canciones de estructura acumulativa en 1er año de la Unidad Pedagógica. Abordamos, precisamente, aquellas situaciones en las que niñas y niños deben leer o escribir por sí mismas/os (aunque las secuencias en las que se inscriban contemplen también otras situaciones de lectura y/o escritura a través del docente o aquellas vinculadas a la reflexión sobre el lenguaje). En ese sentido, es necesario aclarar que en estas secuencias se articulan las situaciones didácticas fundamentales (Kaufman y Lerner, 2015) y que, a partir de dicha articulación algunas veces a la semana se desarrollan situaciones en las que las/os niñas/os deben resolver problemas vinculados al sistema de escritura. Es decir, se proponen estos desafíos con continuidad y sistematicidad y ello permite, por un lado, que cada niña/o pueda ir construyendo sus saberes con progresión creciente y, por el otro, que las docentes tengan información actualizada sobre el conocimiento disponible de las/os chicas/os.

Las situaciones didácticas que analizaremos a continuación se desarrollan en el marco de la secuencia de trabajo con coplas y canciones de estructura repetitiva y resultan ejemplos posibles entre otros que se pueden realizar en el aula.

Las coplas, canciones repetitivas y acumulativas (y otras formas versificadas) son un marco óptimo para el trabajo con el sistema de escritura. Al ser textos que se aprenden de memoria permiten que los niños puedan afrontar los desafíos de resolver problemas vinculados a las letras; no es necesario reponer lo que dice el texto (el contenido) y pueden centrar su atención en las letras poniendo en correspondencia eso que saben que dice el texto -porque lo saben de memoria- con lo que está escrito o con lo que tienen que escribir.

Consignas diversificadas de lectura

La clase que vamos a desarrollar en este apartado es una situación de lectura con *consignas diversificadas*, entendiéndolas como propuestas que nos permiten atender la diversidad de estrategias de lecturas adquiridas por los/as niños/as. Para ello, planificamos una clase en la cual niñas y niños debían enfrentarse a un texto conocido y elaborar anticipaciones sobre lo que podría estar escrito, verificar o descartar esas anticipaciones a partir de los índices que muestra el texto y de otra información disponible en el aula o a partir de la intervención docente².

En las clases previas, la maestra había propuesto jugar y aprenderse de memoria la siguiente copla:

EN EL MEDIO DE LA MAR
SUSPIRABA UN MARCIANO
Y EN EL SUSPIRO DECÍA
ME GUSTA TOCAR EL PIANO

Para favorecer las condiciones didácticas necesarias para plantear situaciones de lectura de los niños por sí mismos la docente lee en voz alta la copla, señala mientras lee para hacer explícita la correspondencia de la oralidad con la escritura, demostrando dónde dice aquello que van recitando.

Los alumnos se disponen en el aula en grupos de 3 o 4 niños, organizados según la diversidad de estrategias de lecturas. Cada grupo posee estrategias cercanas de lectura³ de manera que su conocimiento sobre la escritura permita una interacción productiva al tener que leer.

La maestra entrega un texto escrito en letra imprenta mayúscula con el texto alineado a la izquierda para que todos los grupos realicen una situación de lectura. Sin embargo, cada equipo posee una consigna acorde a sus saberes y resuelve problemas que permiten avanzar en sus interpretaciones sobre el sistema de escritura. A su vez, explicita que la copla que les entrega es

² En este apartado analizamos la clase desarrollada por una de las autoras del capítulo -Verónica Lorenzo-, sin embargo, estas clases también se realizaron en las aulas correspondientes a las otras autoras.

³ Este criterio de reagrupamiento es posible debido que se desarrollan evaluaciones periódicas -algunas planificadas y otras informales- que permiten dar cuenta sobre cómo están pensando la escritura en ese momento, qué estrategias poseen y a qué fuentes de información recurren.

la que dice “EN EL MEDIO DE LA MAR / SUSPIRABA UN MARCIANO / Y EN EL SUSPIRO DECÍA / ME GUSTA TOCAR EL PIANO”; solicita que señalen el texto a medida que lo van recitando de manera de comenzar a ajustar lo que saben que está escrito con el texto mismo.

En un primer momento, la docente solicita a todos los grupos que marquen “¿dónde dice EN EL MEDIO DE LA MAR?”, de este modo se asegura que los niños comiencen a trabajar y que contará con el tiempo para acercarse, intervenir y explicar la propuesta planificada para cada grupo.

Encontrar dónde dice “mar” en la copla

La maestra se acerca al primer grupo que cuenta con una copia en la que solo está la copla recitada.

Maestra: Ahora vamos a leer la copla señalando con el dedo. *En el medio de la mar / suspiraba un marciano / y en el suspiro decía / me gusta tocar el piano.* Señalen ¿dónde dice “En medio de la mar”?

N1: En la primera, acá en el de arriba

N2: Donde empieza la copla...

M: Bien, entonces, ¿dónde dirá “mar”?

(Los niños se miran, señalan todo el renglón).

M: ¿Dónde empieza y dónde termina la palabra “mar”?

(Silencio)

M: Pensemos palabras que comienzan como “mar”

N1: Mamá

N2: Mate

N3: Martín

Benja: Martes

M: ¿Están escritas esas palabras por acá?

N1: Sí, allá está el cartel de “MARTES” (señala el calendario del aula)

M: ¿Querés ir a buscarlo? y ¿qué otro cartel nos puede ayudar?

N3: El de MARTÍN (refiriéndose al nombre de un compañero)

M: ¿Lo traes?

(Vuelven los niños con ambos carteles)

M: ¿En qué parte de MARTES y MARTÍN dirá “mar”?

(La maestra le entrega 1 cartel cada dos niños)

N2: Esta es “mar” (señalando MAR en la copla) porque empieza igual.

(...)

M: Muy bien, ahora busquen la palabra “marciano”.

Como se puede observar en el fragmento del registro de clase anterior, el trabajo con fuentes disponibles en el aula para apropiarse de información segura que permita leer es parte de la cotidianeidad del aula. Los niños no solo solicitan estas ayudas, sino que también las utilizan con precisión creciente cuando están leyendo por sí mismos. Este uso cada vez más preciso, puede considerarse como un indicador de avance, así como la aparición de preguntas cada vez más específicas que revelan la adquisición y utilización de conocimientos también específicos acerca de los quehaceres propios del lector.

El registro muestra cómo rápidamente resuelven un problema de lectura, encontrar dónde dice “mar” en un texto continuo no resulta una tarea sencilla: para lograrlo hay que desarmar el todo-verso “en el medio de la mar”. Sin embargo, a medida que leen por sí mismos se acrecientan sus posibilidades de localizar palabras o frases cuya escritura es conocida entre otras que no lo son tanto, al mismo tiempo que pueden apoyarse en las partes conocidas de una escritura conocida (MARTES y MARTÍN) para desentrañar la escritura de otra desconocida (MAR).

Encontrar dónde dice “en el medio de la mar” entre tres coplas

El segundo grupo está conformado por niños que ya coordinan índices cualitativos, es decir, pueden identificar los inicios y finales de las palabras, reparando con cuáles letras empiezan y con cuáles terminan las palabras. Sin embargo, aún la búsqueda de dónde dice una palabra escrita todavía resulta una situación desafiante. A este grupo, la maestra le había entregado una hoja con 3 coplas diferentes; por ello, la consigna inicial de encontrar dónde dice “en el medio de la mar” resultaba un problema más complejo que el que debió enfrentar el grupo anterior.

POR ARRIBA DE LAS NUBES
UN PEZ VERDE VA A REMAR
PORQUE PENSÓ QUE EL CIELO
ERA DE PURA ESPUMA DE MAR

EN EL MEDIO DE LA MAR
SUSPIRABA UN MARCIANO
Y EN EL SUSPIRO DECÍA
ME GUSTA TOCAR PIANO

A LA VUELTA DE MI CASA,
EL GATO DE MI VECINA
A SU LOMO LO TRANSFORMA
EN COLECTIVO PARA HORMIGAS.

Veamos qué sucede en el intercambio de este grupo:

M: ¿Encontraron donde dice “En el medio de la mar”?

N2: Todavía no

M: ¿Por qué?

N1: Yo sé que acá dice “mar” (señala MAR), para mí acá dice “En el medio de la mar” (señala ERA DE PURA ESPUMA DE MAR)

Lolo: “En el medio de la mar” empieza con la de Elena, así se llama mi hermana.

M: Miremos lo que dice él, ¿dónde empieza la copla y dónde termina?
(Los niños señalan los inicios y los finales de una copla)

N3: No puede ser esta porque no empieza con la de Elena, tiene que ser la segunda... (señalando la copla POR ARRIBA DE LAS NUBES)

M: ¿Qué piensan ustedes?

N1: ¡Sí! Acá también dice “mar”.

M: A ver, leamos el segundo verso, ¿cómo dice?

Es interesante observar que, aunque este grupo está formado por niños que coordinan índices cualitativos, el problema de encontrar dónde dice “en el medio de la mar” no es sencillo de resolver. El conjunto de coplas seleccionado por la docente apuntó a problematizar la información que ellos tenían disponible -MAR como palabra conocida- a partir de agregar una copla que también la contuviera.

En ese sentido, el registro muestra cómo los niños interactúan entre sí, aportando información que les permite construir sentido sobre la copla que están leyendo: uno identifica MAR entre la totalidad de palabras escritas, otro reconoce los inicios compartidos entre una palabra segura (ELENA) y el inicio de la copla (EN EL MEDIO DE LA MAR), otro verifica la hipótesis elaborada por su compañero (“No puede ser esta porque no empieza con la de Elena”), otro confirma la anticipación elaborada por su par al encontrar MAR en la copla señalada. Coordinan información diversa y, así, pueden reparar en los inicios y finales con mayor precisión que al inicio del intercambio, aceptan y descartan opciones, verifican anticipaciones en interacción.

Encontrar cuál es “la del marciano” entre cuatro coplas similares

El tercer grupo de estudiantes se conforma con niños que ya leen convencionalmente. Para que la situación de lectura resulte desafiante para ellos, la docente les presenta una hoja con cuatro coplas que comienzan con el mismo verso.

EN EL MEDIO DE LA MAR,
SUSPIRABA UNA ARAÑITA,
Y EN EL SUSPIRO DECÍA
¡ESTO ESTÁ LLENO DE OLITAS!

EN EL MEDIO DE LA MAR
SUSPIRABA UN CALAMAR
Y EN EL SUSPIRO DECÍA
¿DÓNDE ESTÁ EL TAPÓN DEL MAR?

EN EL MEDIO DE LA MAR

SUSPIRABA UN MARCIANO
Y EN EL SUSPIRO DECÍA
ME GUSTA TOCAR EL PIANO

EN EL MEDIO DE LA MAR
SUSPIRABA UN MOSQUITO
Y EN EL SUSPIRO DECÍA
¿POR QUÉ SOY TAN CHIQUITO?

Este grupo tiene, inicialmente, la misma consigna que el resto de los grupos: encontrar dónde dice “en el medio de la mar”. Veamos cómo la maestra complejiza la situación de lectura con una nueva consigna.

- M:** ¿Marcaron “En el medio de la mar”?
N: Sí
M: ¿Cuál es la copla que estamos leyendo entre todos?
 (Los niños señalan la correcta)
M: ¿Les resultó difícil encontrarla?
N1: Al principio pensábamos que eran todas, porque empiezan igual.
N2: Sí, todas empezaban con “En el medio de la mar”
M: Bien y ¿cuál es la del marciano?
N4: La marcamos, es la tercera.
N3: Pero hay otra que habla del mar.
M: ¿Cuál es la otra que habla del mar?
N3: La segunda, que habla del calamar.
M: ¿Me la lees?
N3: Sí

En este registro se aprecia que leer convencionalmente no es sencillo cuando la información abunda y, además, la estructura de las coplas es muy cercana. Este grupo de niños tuvo que leer todas las coplas presentadas para localizar cuál es aquella sobre la cual están trabajando entre todos. Asimismo, la maestra recupera los hallazgos de los niños y solicita la lectura en voz alta de una copla.

La clase de lectura, consiste principalmente en el trabajo de los grupos a partir de estas tres consignas diversificadas. Comienza, por un lado, con una consigna común (encontrar dónde dice “en el medio de la mar”); continúa con consignas diferenciadas según los procesos de interpretación de la escritura de los diversos grupos de niños (encontrar dónde dice “mar” en una copla, encontrar dónde dice “en el medio de la mar” en un conjunto de tres coplas, y encontrar la copla del marciano entre cuatro coplas que comenzaban con el mismo verso) y finaliza con una vuelta a lo colectivo, a compartir estrategias de lectura que los distintos grupos realizaron. La puesta en común como momento de cierre de esta clase resulta un tiempo específico para comunicar a otros las diferentes experiencias vividas por los grupos aunque el trabajo de todos en el aula haya girado en torno a una misma copla.

Como menciona Castedo (2021), podemos pensar en la clase donde se desarrolla una situación de lectura por sí mismos/as como una unidad integrada por tres momentos. En el primero, que se trata de una escena colectiva, se plantea el problema de lectura (¿dónde dice?, ¿cuál es cuál? o ¿qué dice?), qué texto leer o releer y bajo qué condiciones (formas de agrupamiento, consulta de fuentes, materiales...). En el segundo, se desarrollan varias escenas simultáneas: los grupos de trabajo (equipos con saberes próximos) resuelven el problema, es decir, intentan leer lo mejor que pueden coordinando información o consultando escrituras seguras, con la ayuda del docente (en algunos grupos la docente interviene más y en otros menos). En el tercer momento, se regresa a una escena colectiva para poner en común el saber que circuló entre pares durante el trabajo en equipos.

En este apartado hemos intentado exponer el trabajo de acompañamiento y de intervención de la maestra durante el segundo momento, de resolución de problemas de lectura por parte de los grupos. Un momento en el que

ayudar para que chicas y chicos aprendan a leer por ellos mismos no significa darles la respuesta directamente, sino hacerles notar indicios cualitativos y cuantitativos del texto o recordarles información del contexto para que ellos mismos hagan el esfuerzo de coordinación, aunque al principio muchas veces la respuesta del niño o la niña resulte aproximada.

La intervención apunta a que los conocimientos sobre el sistema de escritura que las niñas y los niños ponen en juego al leer se hagan **objeto de reflexión**. Se trata de **problematizarlos, promover su explicitación** y la **argumentación de las anticipaciones realizadas, brindar contraejemplos** que permitan hacer visible la necesidad de construir nuevos conocimientos, **socializar estrategias**, brindar información segura y directa. Es decir, resulta central que las y los docentes intervengan para promover avances (Silberstein, Hoz, Wallace y Castedo, 2023, p.13)

Consignas diversificadas de escritura

En este apartado vamos a detenernos en una situación de escritura con *consignas diversificadas* en tanto propuesta que nos permiten resguardar -y al mismo tiempo problematizar- los saberes que poseen los niños sobre el sistema de escritura. En el marco de la secuencia con coplas y canciones, planificamos una clase en la cual niñas y niños debían enfrentarse a una canción conocida y resolver problemas de escritura a partir de la intervención docente⁴.

⁴ En este apartado analizamos la clase desarrollada por una de las autoras del capítulo -Valeria Giambruni- junto a su pareja pedagógica -Estefanía Alemán-. Sin embargo, estas clases también se realizaron en las aulas correspondientes a las otras autoras del capítulo.

En las clases previas, la maestra había propuesto jugar y aprenderse de memoria la canción “Sal de ahí, chivita chivita”, la habían cantado y memorizado; también niñas y niños participaron de diferentes situaciones de lectura, buscaron dónde decía chivita/palo/fuego, desde dónde hasta dónde decía un verso o una estrofa, cuántas veces decía chivita... entre otras situaciones de lectura. En esta oportunidad, las maestras proponen volver sobre la canción para resolver problemas de escritura.

Para favorecer las condiciones didácticas necesarias para que las situaciones de escritura sean posibles de resolver por los niños, la docente enmarca el trabajo, recuerda la canción y la cantan entre todos. De esta manera se asegura que cada niño recuerda el contenido de lo que tendrá que escribir y se convierte en una ayuda para centrarlos en la reflexión sobre el sistema de escritura.

En esta situación, también disponen a los alumnos en grupos de 3 o 4 niños, organizados por saberes próximos de conceptualización de la escritura de manera que esta decisión didáctica permita una interacción productiva al tener que escribir. La decisión docente de diversificar la consigna forma parte de la mediación necesaria para garantizar las condiciones que permitan a los niños participar en la construcción del conocimiento a partir de sus propias conceptualizaciones.

La maestra explicita que todos los grupos estarán escribiendo pero que cada equipo posee una consigna diferente de escritura. A su vez, comenta que al final de la clase van a compartir el trabajo hecho por los grupos. Lo realizado en este primer momento de la clase, se observa en el video editado que se expone a continuación hasta el minuto 1:42 (correspondiente a los primeros 6.32 minutos de la clase).



Escribir en torno a una canción, Sal de ahí, chivita



Escuela Graduada Joaquín V. González
975 suscriptores



Suscribirse



14



Compartir



Descargar



<https://youtu.be/pWBBhgdsGpl>

Avancemos con el trabajo en grupos, correspondiente al segundo momento de esta clase. Las consignas se diversifican en relación a los tres problemas relativos a la escritura: calidad, cantidad y orden. Asimismo, nos detendremos a analizar el trabajo registrado en uno de los grupos.

Escribir nombres de elementos ordenando las letras

La maestra se acerca al grupo de niños que se encuentra más alejado de la convencionalidad del sistema de escritura. Son cinco niños que tendrán que armar los nombres de los elementos con las letras que ella les da. A una pareja les solicita que armen “palo” con las letras que les entrega. Al trío restante les pide que armen “fuego”.

Una vez que escribieron estas dos palabras, agrega el trabajo de ordenar las letras de “agua”, “lobo” y “vaca”, de a una palabra a la vez.

La decisión didáctica de ofrecer las letras móviles exactas que permiten construir el nombre de los elementos se constituye en una condición que hay posible esta tarea ya que los niños deben centrarse en uno de los problemas relativos a la escritura -el orden- mientras tienen resueltos los otros dos -cuáles y cuántas letras se necesitan para escribir esas palabras-.



Escribir nombres de elementos ordenando letras y sacando las que sobran

La maestra se acerca a otro grupo de niños cuyas escrituras son no convencionales; algunos realizan escrituras silábicas aunque pueden hacer un análisis intrasilábico al inicio de las palabras, sobre todo cuando lo ponen en relación con otras palabras conocidas. Son nueve niños que tendrán que armar los nombres de los elementos con las letras dadas pero, en este caso,



tienen letras de más en el conjunto ofrecido por la maestra. A una pareja les solicita que armen “palo”, a otra que armen “lobo”, a otra que armen “vaca” y al trío restante les pide que armen “fuego”.

En todos los casos, la cantidad de letras dadas superaba las necesarias para construir el nombre del elemento, por lo cual los niños debían resolver cuántas letras lleva la palabra y cuál era la sobrante, además de en qué orden colocarlas para que diga aquello que pretendían escribir.

Vamos a detenernos en el trabajo que realiza uno de los grupos de trabajo. Focalizaremos el análisis en el grupo que tiene que ordenar letras identificando la que sobra para armar “fuego”.

(La maestra entrega las letras F E G A O U a tres niños y les dice que tienen que armar “fuego”. Benja toma rápidamente la F y la coloca en posición inicial. Luego agarra la E y la coloca en segundo lugar, queda FE).

Lolo: fu (señala la F), e (señala la E), ¡go! la O (ubica la O al final. Queda FEO).

(Lolo observa que le sobran espacio en la hoja y letras para completar la palabra, hace una expresión de sorpresa. Agarra la A para colocarla al final. Queda FEOA).

Benja: Fuego... fue... go... Va otra (toma la G y la pone antes de la O pero saca la E. Queda FGOA).

Lolo: ¡No! Fuego, ¡la E va! (coloca la E nuevamente. Queda FGEOA) (Interviene una niña de la pareja de enfrente, que terminaron de armar LOBO, leyendo FGEOA)

Niña: ¡Fuegoal!

(Rien. Cambian algunas veces las letras de lugar pero vuelve a quedar FGEOA y la U afuera de la palabra)

Benja: ¡Ayúdame a leer!

Niña: Fu (señala la FG) e (señala la E), go (señala la O), a ¡esta no va!

Benja: ¡Ah! (saca la A y corre la O hacia el final. Queda FGE_O. Mira la palabra y vuelve a poner la A en el espacio vacío. Queda FGEAO)

Niña: (lee) Fue (FGE), a (señala la A), o (señala la O)...

Lolo: Pará (saca la A y se la da a Benja. Toma la U, la da vuelta y la coloca en el lugar que estaba la A. Queda FGE_O). Fue (señala FGE), gooooo (señala _ O).



Benja: Sobra ésta (con la A en la mano. No parece conforme. Cambia la U de lugar y queda FGUEO)

(Se acerca la maestra)

M: ¿Cómo van? Vamos a pensar ¿cómo termina fuego?

Lolo: Con la O

M: ¿Qué pensas vos? (refiriéndose a N3)

N3: Sí, termina con O.

M: Bien, entonces esta va acá (señalando la O al final de la palabra). ¿Cómo empieza fuego?

Benja: Con ésta (señala la F).

M: ¡Bien! entonces fuego empieza con F y termina con O ¿adónde dice “fue”?

(Los niños miran las letras y las cambian de lugar. Queda FEGUO)

M: Miren, ahí dice feguo ¿qué están escribiendo?

Lolo: ¡Fuego! hay que cambiarlas.

M: Claro, hay que cambiarlas pero esperen, todavía no muevan nada ¿cómo hacemos para que diga fuego?

N3: Go, la G y la O.

(N3 toma la G lentamente y la cambia de lugar. Queda FEUGO)

M: Muy bien, la G y la O, Ahí dice “go” (tapando la primera parte de la palabra). Pero miren cómo dice en toda la palabra, dice feugo...

Lolo: ¿Feugo?

(Benja toma la U y la cambia de lugar. Queda FUEGO).

M: ¿Vamos a leer a ver si así queda?
(Leen mientras señalan, “fuego”).

M: Y si tapo acá (tapa GO), ¿qué dice?

Lolo: Fue.

M: ¿Y si tapo acá (tapa FUE)?

N3: Go

M: ¿Y si tapo acá (tapa FU)?

Lolo: Ego

M: Muy bien, ahí dice fuego.



Como puede analizarse en el registro, la tarea de ordenar letras no resulta sencilla para los niños sino que conduce a tomar múltiples decisiones y a poner en juego sus saberes sobre la escritura. Resolver qué letra es la que queda afuera y establecer el orden de las que quedan, implica a los niños realicen un análisis minucioso de las partes del todo-palabra y establezcan correspondencias entre oralidad y escritura.

Asimismo, el trabajo con letras móviles permite que el mismo dispositivo de trabajo sea el que devuelva el problema para que sigan pensando, como cuando ya habían “resuelto” fuego con FEO y les sobraban letras o cuando colocan la U al revés porque no saben exactamente qué hacer con ella. Sin embargo, también se hace evidente que la intervención docente resulta fundamental para colaborar a que terminen de resolver el orden cuando evidencia que lo que estaban escribiendo no se correspondía con lo que querían escribir.

Por último, el trabajo en grupo favorece la interacción entre pares que es beneficiosa, no solo desde un punto de vista vincular sino también cognitivo. Son pares con conceptualizaciones próximas (por eso no resolvieron rápidamente el problema de escritura) pero no idénticas, lo que conlleva a la confrontación de ideas sobre cuáles y su orden.

Escribir las estrofas de la canción

Finalmente, la maestra se acerca al grupo de los niños cuyas escrituras son alfabéticas o muy próximas a ellas. Son trece niños que tendrán que escribir las estrofas de la canción para dejarla disponible para el grado para futuras clases. Asigna una estrofa a cada pareja en función del elemento correspondiente: “ustedes escriben la estrofa del fuego”, “ustedes escriben la del palo”... Simultáneamente, les recuerda que pueden ir cantándola para recordar lo que tienen que escribir y para que no les falte ninguna parte.



De lo grupal a lo colectivo: reflexiones compartidas

En el último momento de la clase, se destina tiempo didáctico a poner en común los problemas que resolvieron y los descubrimientos que hicieron sobre la escritura. De esta puesta en común participaron los tres grupos de niños, más allá de la consigna con la que trabajaron.

Durante el intercambio los distintos niños comparten sus procesos de pensamientos, las discusiones que tuvieron al interior de los equipos, fuentes de información en las que se apoyaron (LOLA para LOBO, FELIPE para FUEGO, LOLO para LOBO y PALO, GUADA para AGUA), las estrategias que encontraron para resolver el orden al interior de la sílaba, etc.

Se trata de una escena colectiva donde se interactúa solidaria y colaborativamente, se permite y habilita la discusión para enriquecer las conceptualizaciones individuales en pos de avanzar en reflexiones colectivas.

La gestión de una puesta en común trata de compartir el conocimiento construido en torno al lenguaje, sostener la interacción sobre el lenguaje con otros con los que conversamos, a los que escuchamos, para los que escribimos, a los que corregimos, etc. Consiste en poner en palabras la toma de conciencia sobre algunas estrategias, es decir, conceptualizar un saber sobre el lenguaje o sobre una manera de resolver un problema con el lenguaje. Además de “saber hacer” (hablar/leer/escribir) sabe “por qué hace” o sabe “cómo hace”. Es decir, sabe más, sabe algo que antes no sabía (Castedo, 2012). Por lo tanto, en las puestas en común también hay enseñanza. Se enseña a reflexionar sobre el lenguaje que es algo más que conversar sobre lo que se hizo.

Palabras finales

Considerar las condiciones que se crean desde la enseñanza con secuencias que, desde la planificación contemple la diversificación de consignas, como hemos expuesto en este capítulo, permiten que los niños se enfrenten a problemas relativos a las prácticas de escritura y a familiarizarlos con las formas competentes y establecidas por comunidades de lectores y escritores.

Habilitar los intercambios al interior de cada grupo, respetando la intimidad de las reflexiones, favorece el posicionamiento de los distintos integrantes o participantes, que al sentirse acompañados y próximos en las reflexiones de sus pares ganan confianza y se deciden a escribir seguros, asumiendo un rol activo y crítico sobre lo que se está escribiendo.

Los problemas de lectura y de escritura a los que se enfrentan los niños en las situaciones como las que hemos expuesto, les permiten reconocer cualidades comunes en palabras diferentes, es decir, abstraer y categorizar.

Para poder pensar acerca de las relaciones entre habla y escritura es preciso realizar una compleja operación psicológica de objetivación del habla (y en esa objetivación la escritura misma juega un rol fundamental). El niño adquirió la

lengua oral en situaciones de comunicación efectiva, en tanto instrumento de interacciones sociales. Sabe para qué sirve la comunicación lingüística. Pero al tratar de comprender la escritura debe objetivar la lengua, o sea, convertirla en objeto de reflexión: **descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias en el significante no son paralelas a las semejanzas y diferencias en el significado, descubrir que hay múltiples maneras de “decir lo mismo”, tanto al hablar como al escribir**; construir un “meta-lenguaje” para hablar sobre el lenguaje, convertido ahora en objeto. (Ferreiro, 2004, p. 12)

En las situaciones como las presentadas enseñamos a reflexionar al enseñar a leer y a escribir, ya que es innegable que los problemas de los niños deben resolver son ofrecidos y propuestos como objetos de reflexión por las maestras. Eso no quiere decir que todos construyan lo mismo al mismo tiempo, pero sí se trata de ofrecer las mismas oportunidades de reflexión a todos, de manera que el punto de llegada de todos “se parezca un poco más”.

Bibliografía

- Anijovich y otros. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires: Paidós.
- Castedo, M. y Hoz, G. (2021). “Criterios para organizar una propuesta de alfabetización en enseñanza bimodal”. Conversatorio organizado por el equipo Jurisdiccional de Lengua y Literatura de los IFDC. Ministerio de Educación de Río Negro. Junio de 2021. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cHcoChoDIQM&t=5332s>
- Castedo, M. (2012). “Tema 3: Qué es y cómo se reflexiona sobre el lenguaje cuando aún no se lee y escribe convencionalmente”. En *Módulo II: Detenerse a reflexionar sobre el lenguaje, también con los más pequeños*. Curso de Especialización Culturas escritas y alfabetización inicial. Organización de los Estados Iberoamericanos, República Dominicana.
- Ferreiro, E. (1995). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Revista de ciencias sociales*, (2), 9-19.
- Ferreiro, E. (2004). “Uma reflexao sobre a lingua oral ea a aprendizagem da lingua escrita” em *Patío*, VII (29), 8-12.
- Lerner, D. (2007) “Enseñar en la diversidad”. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, Argentina: “Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos”. Dirección de Educación Intercultural, La Plata, Argentina, 28 de junio de 2007.
- Molinari, C. y Castedo, M (2008). *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. Dirección general de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. La Plata.

- Silberstein, S.; Hoz, G.; Wallace, Y. y Castedo, M. (2022). Clase Nro. 1: Situaciones de lectura de los niños y las niñas por sí mismos. *Situaciones e intervenciones para centrar a los/as niños/as en el aprendizaje del sistema de escritura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.

CAPÍTULO 3

El lugar de la reflexión en la enseñanza del sistema de escritura

*Mariana Anastasio, Tamara Ardizolli, Adelina Bauger,
Gilda Cebrian, Natalia Moyano, Lourdes Tardío
y Gabriela Hoz*

En este capítulo focalizamos en situaciones de aula y en las intervenciones docentes que promueven **la reflexión sobre el sistema de escritura** a partir del trabajo con palabras que forman parte del ambiente alfabetizador en el ámbito cotidiano⁵. Específicamente, nos detendremos en situaciones de enseñanza que se generan a partir de la construcción del abecedario, en tanto portador de fuentes seguras de información para otras situaciones. Situación que tiene sentido para las chicas y los chicos porque saben qué dice y para qué están leyendo o escribiendo y saben que las palabras sobre las que están reflexionando serán, luego, fuentes de información seguras en otras instancias.

Hacemos un especial énfasis en las concepciones de sujeto que aprende y objeto de enseñanza, en las decisiones didácticas que los docentes toman en tanto profesionales de la educación, en las condiciones didácticas que generan y en las intervenciones docentes que promueven para que niñas y niños se alfabeticen porque entendemos la acción didáctica como una acción política. Porque sabemos que desde hace décadas, muchos trabajos de investigación y sistematización didáctica realizados desde la perspectiva constructivista sobre la alfabetización en los inicios de la escolaridad han dado cuenta de la relevancia del docente en la enseñanza de estos conocimientos, sin embargo, esto suele ser relativizado y cuestionado.

⁵ No desconocemos que las situaciones en las que niñas y niños leen y escriben a través del docente ofrecen el contexto de sentido imprescindible para las situaciones en las que las niñas y los niños leen o escriben por sí mismos en el ámbito literario. La selección del tema que se profundiza en este capítulo se relaciona con la posibilidad de promover instancias de reflexión de las prácticas docentes en torno al fortalecimiento del ambiente cotidiano.

Construir un abecedario como parte del ambiente alfabetizador

Un ambiente letrado es una de las condiciones indispensables para el ingreso de las y los chicos a la cultura escrita. Si queremos que las y los niños empiecen a construir conocimiento sobre la lengua escrita, ésta tiene que existir dentro del aula en diversos formatos. Sin embargo, como se ha mencionado insistentemente, un ambiente portador de cultura escrita es condición necesaria pero no suficiente para favorecer los procesos de alfabetización. Es imprescindible el uso intenso de estas u otras escrituras para que se transformen en fuentes “seguras” de información para interpretar/leer y producir/escribir nuevas escrituras; por ello, el docente enseña a recurrir a ellas.

Las escrituras convencionales que pueden operar como fuentes de información segura presentes en el aula son múltiples. Las más frecuentes en las aulas son la lista de nombres de las y los chicos, los días de la semana y los meses del año, los nombres de los personajes de los cuentos leídos, la lista de nombres de libros de la biblioteca y las palabras –nombres propios y comunes– asociadas a un abecedario. Sobre esta propuesta nos centramos en este capítulo y sobre las reflexiones sobre el sistema de escritura que puede derivar de su construcción junto a los chicos.

La utilidad del abecedario depende de cómo se lo construya (Silberstein, Hoz, Castedo, 2022). Por ello, enunciaremos las condiciones que fueron consideradas en la elaboración de esta propuesta para los 2ºs grados de la escuela⁶.

Sobre el diseño del material

Considerar el diseño del material implica una serie de decisiones que remiten a diversas variables didácticas (Hoz y Castedo, 2021). En este caso en particular, por tratarse de un abecedario para trabajar en segundo grado con niños y niñas con escrituras muy cercanas a las alfabéticas, tuvimos en cuenta las siguientes decisiones:

- Disposición de carteles con palabras acompañadas de imágenes. Las palabras en mayúscula y en minúscula.
- Selección cuidadosa de qué palabra se utiliza para cada letra, evitando reiterar inicios que aparecen en otras fuentes de uso frecuente como, por ejemplo, los nombres propios.
- Decisión de que las palabras asociadas al abecedario incluyan sílabas compuestas conteniendo sílabas con coda (como el caso de la palabra BARCO) o sílabas con ataque complejo (como en la palabra DRAGÓN) ya que pueden originar una mayor reflexión en niñas y niños que están avanzados en la adquisición de la base alfabética.

⁶ La mención al grado es relevante puesto que si se tratara de un abecedario para 1er grado o 3er grado, las decisiones que se tomarán serían parcialmente diferentes.

- Inclusión de palabras que permitan el trabajo reflexivo sobre regularidades ortográficas y sobre parentescos léxicos (como el caso de BARCO, NUBE).
- Organización del abecedario como un portador abierto (Sepúlveda y Teberosky, 2008) que permite la incorporación de otras escrituras que amplíen el repertorio para cada letra inicial a medida que se va trabajando con distintos temas (por ejemplo, en la C estará inicialmente CRAYÓN pero también CERDITOS y CABRITAS).



Sobre su construcción y uso

Se planifica una secuencia didáctica al inicio del ciclo lectivo para la construcción del ambiente en conjunto con las niñas y los niños. Es decir, cuando inician las clases, las paredes del aula están vacías y se van completando con distintas fuentes de información segura a medida que avanza el período de clases.

En la secuencia didáctica diseñada nos proponemos, por un lado, construir entre todos el abecedario del aula y, por el otro, favorecer situaciones de intercambio que permitan analizar y discutir la conformación de las palabras. En ese sentido, el trabajo de armado de los carteles requiere ser compartido con niñas y niños y por ello, se incorporan entre 3 y 4 carteles de letras y palabras por día. Se organiza bajo diferentes modalidades de trabajo: algunos se realizan en situaciones de lectura por sí mismos de palabras, otros en situaciones de escritura por sí mismos. También se elaboran variantes en las situaciones de escritura, en algunos casos, los niños arman las palabras con letras móviles, mientras que en otros casos las escriben a partir de las imágenes que la maestra coloca en el pizarrón. En todos los casos, luego de que los niños -solos o en pequeños grupos- escribieran o leyeran las palabras se promovió una puesta en común y reflexión compartida sobre las palabras trabajadas. En este capítulo nos focalizamos en analizar las situaciones de escritura por sí mismos y las reflexiones sobre el sistema de escritura que provoca el trabajo con las palabras que conforman el abecedario.

Por último, es necesario aclarar que el abecedario se utiliza con frecuencia en el aula porque solo su empleo intenso y con múltiples propósitos favorece que chicas y chicos acudan a las escrituras sin necesidad de que la o el docente lo indique. No nos detenemos en este punto en el documento por razones de extensión, sin embargo es preciso mencionar que la consulta permanente de esta fuente de información requiere profundización y análisis.

Situaciones de escritura y reflexión sobre el sistema de escritura

Para iniciar el análisis de algunas de las situaciones didácticas antes mencionadas tomamos como objeto de estudio las grabaciones del trabajo realizado por niñas y niños en situaciones de escritura por sí mismos ya sea mediante el armado de palabras con letras móviles o la escritura de listas de palabras a partir de imágenes.

En primer lugar, expondremos tres ejemplos de trabajos con letras móviles en los cuales los niños reflexionan sobre el orden de las letras, teniendo aseguradas cuántas y cuáles letras van en las palabras. Aquí analizaremos las producciones de NUBE, ORCA y TECLADO. Luego, nos introduciremos en el análisis de registros en los cuales los niños reflexionan sobre los tres problemas relativos a la escritura: cuáles y cuántas letras poner y en qué orden hacerlo. En ese caso, observaremos los intercambios grupales o colectivos a partir de la escritura de ESTRELLA, PLUMA y ÑOQUIS.

Reflexionar sobre el orden de las letras

Para que las y los pequeños estudiantes puedan escribir alfabéticamente, por sí mismos, no solo hace falta escribir mucho, sino también, es necesario proponer situaciones de escritura donde niños y niñas puedan reflexionar sobre las unidades que integran las escrituras (las marcas, las letras), las relaciones que se establecen entre sí y, progresivamente, con las partes de la oralidad. Para aprender a escribir, deben resolver problemas de cuántas, cuáles y en qué orden poner las marcas.

El armado de palabras con las letras móviles exige al niño o niña el análisis pormenorizado de la palabra. Decidir en qué orden poner las letras para que diga aquello que pretendemos que diga (y no otra cosa), requiere de una deliberación intrasilábica exhaustiva.

A continuación, se presenta la situación de trabajo con letras móviles donde los niños y niñas reflexionan en el orden de las letras que deben colocar en el armado de las palabras NUBE, ORCA Y TECLADO. En esta situación el problema de cuántas y cuáles está resuelto con letras móviles que entrega la maestra y se deja a cargo de las y los estudiantes resolver el orden.

En las tres situaciones la docente hace explícito el propósito de la clase, armar las palabras que luego formarán parte del abecedario. Entrega a los diferentes grupos de estudiantes las letras que corresponden a cada palabra de manera desordenada, solicita que las ordenen, aclarando que no falta, ni sobra ninguna letra.

La escritura de NUBE

Con respecto a los niños y las niñas que participan en esta situación, es necesario mencionar que Zoe y Salvador se encuentran en un nivel silábico⁷, donde a cada sílaba le corresponde una

⁷ Para profundizar en las diferentes conceptualizaciones que las niñas y los niños atraviesan para comprender el sistema de escritura alfabético, ver Ferreiro (1991).

marca escrita, además, cuentan con buen repertorio de letras y palabras conocidas. Cuando se realiza esta situación, Salvador ya identificaba las relaciones entre algunas letras y su valor sonoro convencional.

Leamos el intercambio que se produce entre Salvador y Zoe a partir de la solicitud de armar la palabra NUBE.

Docente: Esas son las letras justas de nube, tienen que usar todas las letras. (Les entrega las letras N - B - U - E)

Zoe: Yo creo que es así, este primero (B) y este después (U)
(Zoe coloca BU y luego agrega las otras dos, queda BUEN)

Docente: A ver qué opinas Salvador, ¿vamos a leerlo?

Zoe: (lee señalando) nu (BU) be (EN)

Salvador: No, no es así. Nu... (toma la U la mueve al primer lugar y luego toma la E y la coloca al lado. Queda UE, las otras dos letras quedan a un lado)

Docente: ¿Qué opinás vos?

Zoe: Sí, va la U primero

En el inicio del fragmento se observa que Zoe toma decisiones a partir de su hipótesis silábica: para “nu” usa la B y para “be” recurre a la U. Luego agrega las otras dos letras que le sobran sin asignarle un valor, sin embargo, al leer su producción las integra. Salvador, que también posee una hipótesis silábica de la escritura pero ya establece relaciones con el valor sonoro convencional de algunas letras, está en condiciones de refutar el orden en que su compañera coloca las letras; él centra su atención en el valor sonoro del núcleo vocálico de la sílaba y, por ello, decide ubicar la U para “nu” y la E para “be”. Sin embargo, la deliberación no concluye:

Salvador: Primero va esta (U), ésta (E) y esta acá (coloca la B) y esta acá (toma la N y la coloca al final. Queda UEBN)

D: Bueno, leela Salvador.

Salvador: (lee, señalando) ue...guen... ene.

D: ¿Ene?

Salvador: Sí

D: ¿Termina en ene, nube? ¿qué opinan ustedes?

(Zoe toma la E y la cambia al final. Queda UBNE)

Salvador: Con la E

D: ¿Qué opinás Salvador? Ella dice que termina con la E

Salvador: Nubeeee, E, con la E, sí.

D: Y ahora leelo, a ver. (refiriéndose a Zoe)

Zoe: (lee y señala) nu (para UB) be (para NE)

Salvador: Yo tenía razón que esta es primera (señala la U)

D: Y Zoe tiene razón, nube termina con E.

En este fragmento se observa que la intervención de la docente solicitando la relectura de la producción conduce a que Salvador y Zoe puedan analizar en detalle la palabra. Zoe toma una decisión importante, cambia la E de posición para que coincida con el final de nube. Aunque la niña no lo verbaliza, parecería que atendió al valor sonoro del final de la palabra (y esto es un indicador de avance en su comprensión del sistema de escritura). Por otro lado, la maestra invita a su compañero a pensar si está de acuerdo con el cambio realizado por Zoe y, de esta manera, promueve la reflexión de Salvador sobre el final de “nube”. Como se puede apreciar también, la validación de la maestra (“nube termina con E”) aparece una vez que la pareja está de acuerdo y luego de que lo confirmaron a través de la relectura. Sin embargo, la palabra “nube” todavía no está armada, así que el intercambio continúa.

D: ¿Y si la lees despacito?

Salvador: U (señala U) be (señala BNE)

D: Él leyó U primero, U dijo porque empieza con U

Salvador: Ube...

D: ¿Y nube empieza con U? Nube...

Salvador: Nuuuube, no...

D: ¿Y cómo pueden hacer?

(Zoe toma la B y la coloca delante de la U. Queda BUNE)

D: ¿Esa cuál es?

Zoe: La B.

D: La B de bueno... Entonces, ¿ahí cómo dice? ¿vamos a leerla? a ver...

Salvador: (lee) Nu (para BU) be (para NE)

D: ¿Qué letra dijiste que era ésta? (Señala la B)

Salvador: La B

D: ¿Y acá dice “nu”? (tapa las últimas dos letras y queda BU)

(Silencio)

Zoe: Yo creo que sonaría esta es así... (mueve la N al primer lugar y la B al tercero. Queda NUBE)

Como se puede observar la maestra interviene devolviendo el problema de escritura a sus autores: Salvador y Zoe tienen que poner en orden las letras para que diga “nube” y la forma de comprobarlo es leyendo, es decir, estableciendo relaciones con la oralidad.

Asimismo, se pueden apreciar dos aspectos interesantes. En primer lugar, el conocimiento de las letras (el nombre de las letras) no resulta ser una información suficiente para tomar decisiones sobre la escritura, es necesario sostener el análisis de las relaciones con la oralidad. Por ello, se introduce una intervención vinculada al tapado de partes, para promover la atención focalizada en una porción del todo (“¿dice ‘nu’?”). También se observa que Zoe reflexiona intensamente sobre la escritura aunque no lo verbaliza, cada acción que la niña realiza responde a atender a los valores sonoros de las letras. A partir del último aporte de Zoe, queda armada la palabra NUBE, sin embargo, en tanto el interés de la maestra radica en sostener la reflexión sobre la escritura, ella sostiene la intervención:

D: ¿Por qué pusiste esa ahí? (refiriéndose a la N)

Zoe: Porque nu (estirando el sonido inicial), porque es la de naranja.

D: Mirá, dice Zoe que va primero la N porque suena como la de naranja
¿qué opinás vos, Salvador?

Salvador: No, no suena

D: ¿Vamos a leerlo? A ver ¿cómo se lee así?

Salvador: (lee y señala) Nu (para NU) be (para BE)

D: ¿Y?

(Salvador asiente con la cabeza)

D: ¿Tenía razón?

Salvador: Sí. Tenía razón

D: Muy bien, ahora sí dice nube (lee mientras señala)

La maestra sostiene la intervención de solicitar la lectura de la propia producción para establecer relaciones con la oralidad. Asimismo, solicita a Zoe que explicita lo que pensó para tomar la decisión de cambiar de orden una de las letras (y eso condujo a que arme “nube”). Por primera vez en todo el intercambio, Zoe verbaliza lo que está pensando sobre la escritura y allí se puede ver que establece relaciones con el valor sonoro de las letras y que, además, se apoya en otras escrituras conocidas que le sirven de información segura para la toma de decisiones. Por último, las intervenciones de la maestra apuntan a sostener los acuerdos entre pares. Salvador acuerda con Zoe y confirma la escritura de la palabra NUBE.

La escritura de ORCA

En esta ocasión, Sarah y Luciano -y algunas parejas más del aula- están encargados de armar la palabra ORCA para agregar al abecedario. Veamos la situación:

(La maestra les entrega las letras móviles: R - C - A - O)

Docente: ¿Cómo van a armar la palabra orca?

Sarah: or ca... ca...

Luciano: Esa es la R

Sarah: ¿Está va así o así? (coloca la C inclinada como U o como C)

Docente: Esa es la C de casa.

(Sarah la coloca al derecho, como C)

Sarah: Ya sé, esto es así (pone OCAR)

Luciano: Ya terminamos re rápido.

La producción de esta escritura revela que estos niños poseen una hipótesis silábica respecto de la escritura y que se apoyan en el núcleo vocálico. Es por eso que ponen la O como comienzo de la palabra. Como el inicio de la palabra que arman es pertinente, la maestra decide iniciar su intervención por el final.

Docente: Mira Lu, si yo lo leo (tapa las primeras dos letras, queda AR)
¿cómo termina orca?

Luciano: Ca...

Docente: ¿Ahí dice ca?

(Luciano toma la C y la coloca en el lugar de la A. Queda OACR)

Docente: ¿Dónde dice ca?

Luciano: Ahora sí

Docente: ¿Cómo se pone CA?

Sarah: Ca, ca... con la A.

Luciano: Yo ya puse la A.

Sarah: Or (señala la O inicial), ca ca ca... es la de casa

Docente: Bueno, ponela.

(Sarah mueve la A detrás de la C. Queda OCAR)

En esta ocasión se acercan a la escritura convencional, pero aún prevalecen algunos problemas de orden. Se puede observar cómo los diferentes saberes que portan Sarah y Luciano, se complementan para un propósito compartido. A su vez, se ve que Luciano quiere resolver la situación de trabajo (“terminamos re rápido”, “Ahora sí”), mientras que Sarah se detiene a atender a lo que la maestra pretende hacerles observar y a comparar con otras palabras conocidas (“es la de casa”). Continúa el intercambio:

Docente: ¿Y qué pasa? ¿Acá dice or (señala OC) ca (señala AR)?

¿Acá dice ca? (señala AR)

(Luciano intenta cambiar de lugar las letras. Sarah no parece conforme.

Deja OCA y saca la R)

Sarah: Or ca (enfatisa la ca al pronunciarla), or ca (estira la sílaba inicial) or or

(Toma la R).

Sarah: ¡Acá! (hace un lugar entre la O y la CA, coloca la R)

Docente: ¡Muy bien, Sari! Orca termina como dijo Sarah. Or (señala OR) ca (señala CA). ¡Excelente!

Las intervenciones de la docente apuntan a ayudar a las y los niños en el avance de su escritura. Cuando la docente solicita la relectura con señalamiento, Luciano toma la letra C y la acomoda por delante de la A, recuperando la información que había dado Sarah y colaborando con la escritura. Dicho reordenamiento vuelve a generar un problema, dónde ubicar la R. De esta manera, Sarah, realiza un análisis minucioso intrasilábico que le permite identificar la posición de la letra que les faltaba.

La escritura de TECLADO

Analizaremos a continuación el trabajo realizado por Salvador, Zoe, Guadalupe y Sebastián cuando tienen que armar otra palabra -TECLADO- (unos días después del intercambio antes expuesto de NUBE). Es importante mencionar que Sebastián y Guadalupe se encuentran en una conceptualización presilábica de la escritura, esto quiere decir que aún no han advertido que existe una relación entre lo que se dice y lo que se escribe. Cuando se les pide que lean su producción señalando con el dedo cómo dice, realizan un señalamiento continuo para cada enunciado desde el principio al fin de cada escritura.

Leamos, a continuación, los fragmentos que muestran el intercambio.

Docente: Ahora vamos a formar la palabra teclado que corresponde a este dibujo del abecedario. ¿Estamos de acuerdo?

Niños: Sí

Docente: Les voy a dar todas las letras de teclado, pero desordenadas y ustedes la tienen que ordenar. Recuerden que no puede faltar ni sobrar ninguna, tenemos que ubicarlas a todas para formar la palabra teclado. Va a empezar Sebas y Guada.

Sebastián: (repite la primera parte de teclado), te te teclado, teclado empieza como trencito

Docente: Lo escribo (escribe la palabra TRENCITO). Dice Sebas que teclado y trencito empiezan iguales.

Guadalupe: Va esta (señala la letra T en la palabra TRENCITO).
(Guadalupe pone la letra T)

Docente: Ahí Guada puso una ¿Qué dirá hasta ahí? ¿Cómo seguimos?

Salvador: Empieza con la E, teclado

Docente: Ya sabemos que al comienzo no puede ir porque dijimos que teclado empezaba como trencito. Pero ¿dónde podría ir?

En el inicio de este intercambio, la maestra establece el problema de escritura a resolver: poner en orden las letras, sabiendo que no puede sobrar ninguna. Esta aclaración es importante porque los niños que poseen una conceptualización silábica suelen usar las letras que consideran necesarias (una letra por cada sílaba) y el resto las descartan. Por otro lado, asigna a Guada y Sebas la responsabilidad de iniciar la escritura. La maestra conoce lo que cada uno piensa y decide que deben empezar aquellos que más alejados están de considerar las relaciones entre oralidad y escritura para que las intervenciones de Salvador problematiquen la producción.

Sebastián toma la primera decisión importante: recurre a una palabra conocida para establecer comparaciones con la palabra que deben construir. Halla que trencito y teclado empiezan igual y la docente se las escribe para favorecer el análisis, validando indirectamente el hallazgo de Sebastián. La escritura de TRENCITO permite que Guada identifique el inicio y la ponga en relación con las letras disponibles en la mesa. Encuentra la T y la ubica en primera posición de la palabra. Sin embargo, Salvador no está de acuerdo. Su hipótesis silábica apoyada en el núcleo vocálico (tal como vimos en NUBE), problematiza la decisión de Guada. Entonces, la maestra decide volver a validar la decisión de Guada y Sebas y, al mismo tiempo, afirma que la E es una letra pertinente, solo hay que pensar dónde colocarla, es decir, le devuelve a Salvador el problema del orden. Veamos cómo continúa el intercambio:

Salvador: ¿Ahí? (coloca E al lado de T)

Docente: Mira, Sebastián, el compañero Salvador, puso esta letra que cree que va en teclado... ¿Están de acuerdo?

Estudiantes: Sí

Docente: ¿Cómo dice hasta ahí, Salva? Lee cómo dice...

Zoe y Salvador: (leen) TE

Docente: Los compañeros dicen que hasta ahí dice TE. ¿Estás de acuerdo Guada?

Guadalupe: Sí

Docente: ¿Cómo seguimos Sebastián? Hasta ahí dicen los compañeros que dice TE

Sebastián: (lee) te (para TE), cla, cla, como claro.

Docente: Como claro, como Clara, como clavo... se acuerdan del trabalenguas 'Pablito clavó un clavito', ¿se acuerdan?

Estudiantes: Sí

Docente: Lo voy a escribir claro, clavo (escribe la palabra CLARO y CLAVO y señala con el dedo mientras las lee). Dice Sebas que claro nos sirve para formar TECLADO. Miren, ¿qué nos sirve de CLARO, Guada? (muestra con su dedo mientras lee la palabra CLARO)

Guadalupe: Esta (señalando la C en claro)

El intercambio entre pares con ideas diferentes sobre la escritura resulta productivo para comenzar a analizar la palabra teclado. Salvador agrega la E a continuación de la T, sabe que no va en la primera posición porque ya se validó la T pero la pone en segundo lugar. La maestra interviene solicitando la lectura ("¿hasta ahí qué dice?") pero en esta ocasión, no espera a que los niños usen todas las letras, sino que promueve la reflexión de las partes desde el inicio. Nuevamente se puede ver que la escritura de otras palabras conocidas permite la comparación y la toma de decisiones sobre las partes que sirven para la propia producción, por eso, la docente escribe palabras como CLARO, CLAVO a las cuales las y los niños pueden recurrir para pensar el problema de qué letras sirven para escribir "cla", como sostiene Sebastián. Luego, lee mientras señala con su dedo cómo dice, de esta manera está invitando a las y los pequeños estudiantes a pensar las correspondencias entre oralidad y escritura.

El intercambio entre Sebastián, Guadalupe, Salvador y Zoe continúa intensamente. Sebastián y Guadalupe aportan sus saberes: apoyarse en palabras conocidas para pensar otras. Salvador y Zoe agregan las relaciones con los valores sonoros que conocen. La maestra interviene para que releen lo que van escribiendo focalizando en la lectura por partes; a su vez, les escribe las palabras que le solicitan o recurre a ellas cuando forman parte de los portadores del aula (como es el caso de DONATO y SOLEADO). El trabajo con estas fuentes seguras de información, que fueron construidas previamente en conjunto en el aula, permiten que los chicos y las chicas no dependan exclusivamente de las respuestas de la docente, sino que puedan acudir con autonomía a escrituras en dónde buscar y encontrar respuestas a algunas preguntas que se formulan mientras están escribiendo. Luego de varios minutos, llegan a armar TECADO y, como les sobra una letra, la ubican al final. Queda TECADOL. Veamos cómo continúa la deliberación.

Docente: (armaron TECADOL) Miren, soleado y teclado terminan iguales, si soleado termina así (lee mientras señala DO en soleado) ¿cómo va terminar teclado?

Salvador: Con ésta (señalando DO en soleado)

Docente: A ver, ordenalas
(Salvador ordena DO)

Docente: Estas dos, este pedacito ¿cómo dice?

Estudiantes: do (para DO)

Docente: Dice DO, como el final de SOLEADO y como empieza DONATO (lee mientras señala con su dedo DO en SOLEADO y en DONATO) Ahora la leemos ¿hasta acá? (tapa CALDO y queda a la vista TE)

Estudiantes: (leen) te

Docente: Acá dijeron que decía... (queda a la vista CA)

Estudiantes: (leen) ca

Docente: ¿Y estas dos?

Estudiantes: (Leen) DO

Nuevamente, se puede ver que el orden de las letras no es un problema sencillo de resolver y que requiere de mucho trabajo reflexivo de parte de las niñas y los niños, quienes están muy comprometidos con la tarea. Sin embargo, aún no logran armar teclado, sus aproximaciones son pertinentes y sus discusiones dan cuenta de un arduo proceso de pensamiento. Por ello, es necesario que la docente realice una intervención más:

Docente: (señala mientras lee) Y ahora ustedes cambiaron y pusieron esta letra (refiriéndose a la L) acá y nos queda así TECALDO. Y nosotros, queremos armar teclado

Salvador: Está mal, no dice

Docente: Vamos a leer por partecitas, vamos a leer el comienzo de la palabra teclado, ¿estas dos cómo decían? (muestra solo TE)

Estudiantes: (Leen) Te

Docente: Bien, teclado tiene te. Vamos a leer el final de teclado (muestra DO) ¿cómo decía? Que dijimos que terminaba como soleado

Guadalupe: Do

Docente: Muy bien. Si el principio está bien y el final está bien ¿qué tenemos que acomodar?

Salvador: En el medio

Docente: Bien, la del medio ¿cómo la acomodamos la del medio para que diga teclado?

(Los niños miran la palabra armada en silencio)

Docente: Hoy Sebastián dijo que claro servía para teclado y yo después les dije clavo (señala las dos palabras escritas CLARO y CLAVO) ¿quién me dice hasta dónde dice CLA en CLAVO?

(Salvador lee y señala CLA en clavo)

Docente: Miren, el compañero dice que hasta acá dice CLA (señalando en la palabra CLAVO)

(Guadalupe marca CLA en CLARA)

Docente: ¡Bien! Entonces ¿cómo tenemos que acomodar nuestras letras para que diga CLA?

Salvador: Tenemos que poner estás bien (refiriéndose a la sílaba CAL que armaron con las letras móviles)

Docente: Bueno, acomodalas

(Salvador reordena las letras de la sílaba del medio, queda CLA)

Docente: ¿Están de acuerdo cómo acomodo el compañero? ¿Dice CLA? Hasta ahí, ¿estas tres dicen CLA?

Estudiantes: Sí

Docente: Ahora, vamos a leer a ver si realmente nos quedó teclado bien formado

Estudiantes: (Leen) TE (en TE), CLA (en CLA) DO (en DO)

Docente: ¿Dice teclado?

Estudiantes: Sí

Docente: ¡Muy bien!

Dos intervenciones permiten que Guadalupe, Sebastián, Salvador y Zoe puedan -finalmente- resolver la escritura de la palabra teclado. Por un lado, la maestra lee la producción escrita (TECALDO) y de ese modo les devuelve el problema: en lo que está escrito no dice teclado, dice otra cosa; entonces hay que cambiar algo. Esta intervención es fructífera en este momento del intercambio; probablemente, si se hubiera hecho antes, podría haber conducido a un “juego de adivinación” de parte de los niños. La otra intervención valiosa que permitió resolver definitivamente la sílaba problemática fue recuperar las escrituras convencionales que habían utilizado previamente. Indicar en qué parte de CLARA dice CLA exige de los niños un trabajo intelectual de partición del todo (nombre propio) que no es sencillo. Este reconocimiento del orden de las letras para que diga CLA permitió advertir que del orden interno de las letras en la sílaba devienen cambios que transforman la palabra. Finalmente, la docente vuelve a pedir relectura de las partes de la palabra, de manera que los niños establezcan correspondencia entre la emisión oral y la emisión escrita y validen su escritura.

Reflexionar sobre cuántas, cuáles y en qué orden poner las letras

En el marco de la secuencia de construcción del abecedario, la maestra organiza la clase a partir de momentos que requieren diversas condiciones didácticas e intervenciones específicas para cada uno. Comienza compartiendo la consigna, es decir, contextualiza la actividad que les va a proponer que es continuar con la construcción colectiva del abecedario del aula. En el segundo momento plantea un trabajo en parejas con el propósito de que las niñas y los niños puedan discutir sobre el problema de escritura. La maestra es quien conforma las parejas de acuerdo a saberes semejantes para posibilitar que la confrontación de ideas promueva el aprendizaje; a su vez, cada pareja debe compartir el lápiz y papel, buscando así que ambos se comprometan con la escritura de la palabra. Niñas y niños trabajan de esta manera a lo largo del año por lo que se constituye en un acuerdo colectivo. Por último, el tercer momento consiste en una instancia de puesta en común para reflexionar colectivamente sobre las distintas formas de escritura que aparecieron entre las parejas.

Este trabajo docente pensado en momentos, da cuenta de acciones planificadas y sistemáticas por parte de la maestra para la enseñanza de la escritura, que incluye desde las condiciones que debe tener el abecedario en su aula hasta la conformación de las parejas. Su propósito principal es promover en las niñas y los niños, reflexiones sobre el sistema de escritura y su relación con la oralidad. Se trata de un principio -planificar intervenciones y prever condiciones- que siempre estuvo presente en las propuestas constructivistas y que sin embargo, muchas veces se ha relativizado o puesto en duda (Puertas, 2017). En este segmento del capítulo analizaremos cómo los pequeños estudiantes resuelven los tres problemas a los que se enfrentan niñas y niños al escribir (cuántas y cuáles y en qué orden hacerlo), cómo reflexionan sobre las relaciones entre oralidad y escritura y entre las partes de las palabras, y cuáles son las estrategias puestas en juego para escribir.

La escritura de ESTRELLA

La situación de trabajo consiste en que las y los estudiantes escriban la palabra ESTRELLA proponiéndoles resolver los problemas de cuáles, cuántas y en qué orden escribir las letras. Gonza y Dylan poseen una hipótesis silábica de la escritura, sin embargo, Dylan posee un repertorio mayor de letras que se evidencia cuando entra en conflicto con el intercambio, tal como analizaremos.

Dylan: Es tre lla, la lla

Gonza: La A

Dylan: No, la lla (pronunciando la LL como i)

Gonza: ¿La i?

Dylan: ¡No!

Docente: A ver, escribirla vos

Dylan: Yo escribo (toma el lápiz y agrega una E, queda ETE), lla, la lla... es muy difícil

Gonza: (toma el lápiz nuevamente) Es con la A y con la E (agrega AE al final, queda ETEAE)

(...)

Gonza: No, voy a borrar porque va la T de nuevo.

Dylan: No, la T no, la lla... falta

En el marco de esta clase, la maestra recorre las mesas escuchando las discusiones de las parejas y realizando algunas intervenciones con el fin de provocar momentos de reflexión. Una de ellas es la lectura con señalamiento de lo escrito buscando que las niñas y los niños ajusten su escritura y puedan seguir reflexionando sobre la misma (como hemos expuesto en los ejemplos anteriores).

Docente: A ver, ¿leen cómo escribieron?

Gonza: Es (señala ETE) te (señala A) lla (señala E). No. Es (señala E) tre (señala TE) lla (señala globalmente el final, AE).

Docente: ¿Hay alguna otra palabra que te sirva para la 'lla' de estrella?

Gonza realiza una lectura de la producción que no le convence. Intenta de nuevo y hace ajustes a su lectura, logrando mayor conformidad con las dos primeras sílabas pero hacia el final realiza un señalamiento global. Parecería que la escritura de la palabra le está dejando un problema sin resolver: la "lla". Por otro lado, el intercambio entre esta pareja es muy interesante. Gonza no entiende el conflicto de Dylan, considera que el "lla" es la "ea" y para Dylan la "lla", no era la "ea" ni la "ia". Como no pueden resolverlo, momentáneamente, pasan a la otra palabra.

La maestra, por otro lado, sostiene la incertidumbre teniendo en cuenta el objetivo de la clase. No buscaba que ellos escribieran convencionalmente la palabra estrella, sino que pudieran discutir y tomar decisiones en torno a su escritura. Le interesa que aparezca el error, para poder pensarlo colectivamente en la puesta en común. Por ello deja esa pregunta y se va con otro grupo. En el marco de otra consigna, tal vez la maestra optaría por escribir una serie de palabras como: "llave", "llavero", "frutilla" como apoyo para reflexionar sobre las partes de lo escrito.

La situación no termina, no queda cerrada con la resolución del problema sino que las producciones escritas se presentan como respuestas provisionales que serán revisadas, en este caso de manera colectiva.

Puesta en común de la escritura de PLUMA

La maestra propone la escritura en parejas de la palabra “PLUMA” que incluye una sílaba consonante/consonante/vocal (CCV). El propósito de esta clase es reflexionar sobre las sílabas complejas. Escribir este tipo de palabras es una situación desafiante para las niñas y los niños que si bien han descubierto la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, aún continúan en proceso de alfabetización, ya que se les sigue presentando el problema de identificar todas las partes (y su valor sonoro) al interior de las sílabas, especialmente en aquellas palabras con sílabas complejas.

En este apartado nos dedicaremos a analizar el tercer momento de la clase correspondiente a la puesta en común. La maestra tiene pegados en el pizarrón varios carteles con dibujos del abecedario y en este caso, propone trabajar primero con la palabra PLUMA. Para esto, separa el cartel con el dibujo correspondiente y escribe en el pizarrón -en forma de lista- todas las maneras en que las y los pequeños estudiantes escribieron PLUMA⁸.

Docente: Estuvimos viendo que muchas palabras pluma aparecen [escritas] de diferentes formas y encontramos así (escribe PUMA en pizarrón), otros escribieron así (escribe PULUMA debajo), otros escribieron así (escribe PULMA) y otros así (escribe PLUMA). Y alguien escribió así (escribe BLUMA), ¿puede ser Valen y Keila?

Valen: Sí.

Docente: ¿Qué pasó acá?

Valen: Nos equivocamos los dos.

Docente: Se equivocaron los dos, claro porque dice...

Valen: Porque estábamos haciendo cada uno, una.

Docente: Ah... y no la relejeron. BLUMA y era PLUMA. Esta ya sabemos que no va (la tacha) pero todas estas son muy parecidas, todas empiezan con la P, tienen la U, tienen la L, todas terminan con (subraya la MA finales en las palabras) ¿con qué?

Estudiantes: ¡Con MA!

Como se puede ver, se trata de escrituras aparentemente alfabéticas que presentan algunas omisiones (PUMA) en sílabas complejas y/o desorden⁹ (PULMA) en las letras que integran las

⁸ La puesta en común que se analiza a continuación y la de la palabra ESTRELLA se pueden visualizar en el siguiente video: <https://www.youtube.com/watch?v=ZMIAUtO001s&t=372s>

⁹ “Omisiones y desorden, dos elementos clásicos del diagnóstico de dificultad de aprendizaje. Pero estos niños son perfectamente normales (...) Para comprender lo que hicieron, es evidente que no basta con analizar el producto final. Es preciso comprender el proceso y saber con precisión qué dicen mientras agregan, borran, sustituyen o intercalan letras. Hemos observado que, si no se interviene adecuadamente, estas escrituras perduran bastante tiempo, inclusive en niños de segundo ciclo. Estos alumnos corren el riesgo de ser derivados a consultorios psicopedagógicos por suponer que sus escrituras son patológicas. En realidad, se trata de producciones normales correspondientes a la transición entre

palabras. Corresponden a ese momento de la construcción de la escritura donde las aparentes sustituciones (BLUMA) responden a la exigencia de representar cada sílaba con el patrón gráfico consonante/vocal cuando todavía no se tiene conocimiento certero o inestable acerca del valor sonoro convencional de todas las consonantes.

En las palabras en castellano, las sílabas responden frecuentemente al patrón consonante/vocal por eso las/os pequeños estudiantes suelen transformar las sílabas complejas -que no corresponden a ese patrón- a sílabas consonante/vocal. De este modo la sílaba PLU de la palabra PLUMA suele ser escrita como PULUMA. La maestra reconoce en las escrituras de sus estudiantes, este tipo de producciones, por ello, decide problematizar para avanzar en la reflexión intrasilábica. “Dicha reflexión descansa sobre una decisión sostenida del maestro que no la deja librada a la ‘oportunidad’, sino que la provoca cuando toma al lenguaje como objeto, normalmente, después de ponerlo en escena en el contexto de la práctica” (Castedo y Torres, 2013, p. 36). En el momento de la puesta en común, la maestra da como válidas todas las escrituras, para luego ir analizando cada una de ellas. Busca que la mayor cantidad de niñas y niños se involucren con la actividad, dando la palabra sin invalidar las diferentes escrituras presentadas.

Docente: Tenemos muchas partes parecidas y después tenemos diferencias en los comienzos (subraya los inicios). A ver, vamos a preguntarle a Guada (que tiene la mano levantada), ¿qué querés decir Guada?

Guada: (pasa al pizarrón para señalar) Acá dice PUMA, le faltaría la L.

Docente: Bueno, Guada dice que ahí dice PUMA, ¿Matías?

Guada: En el medio de la P y la U.

Docente: Ella dice que acá (y escribe en esa palabra) iría la L y que si no está la L ¿qué dice?

Estudiantes: ¡PUMA!

Docente: Vamos a ver si es verdad que dice *puma*. Vamos a leer. Si yo tapo ahí (tapa MA) ¿qué dice?

Estudiantes: PU

Docente: (subraya MA) ¿Y acá?

Estudiantes: MA.

Docente: Claro, tiene razón. No dice pluma. Vamos a agregarle la L (la agrega en la palabra)

Benito: Como la marca Puma.

Docente: Claro como el animal, como la marca Puma... Gracias Guada (se sienta). Pedro, ¿podemos pensar qué dice acá? (señala PULUMA), lo va a leer con el dedito señalando, a ver...

Pedro: (pasa al pizarrón y señala con el dedo mientras lee) Puluma.

Docente: ¿Cómo?

Pedro: Puluma.

Docente: ¿Qué pasó? Porque acá dijo Guada que va la L (señala en la palabra con la que trabajaron antes) y acá está la L (señala la nueva palabra que están analizando).

las escrituras silábicas y las alfabéticas (razón por la cual las denominamos cuasi-alfabéticas) que son superadas rápidamente con intervenciones didácticas oportunas” (Kaufman y Lerner, 2014, p. 53).

Pedro: Pero la L tiene que ir acá (señala el lugar detrás de la P) y la u (la segunda U) no tiene que estar.

Docente: Pedro dice que esta L acá no va (tacha la L de “pul” y la agrega adelante de la U). Voy a escribir de vuelta acá (escribe al lado) la P, la L, tengo la U, tengo esta U... (escribe PLUUMA). Cambié de lugar la L.

Pedro: (señala la segunda U) Entonces esta no tiene que estar.

Docente: (tacha esa u) Esta no tiene que estar.

Pedro: Y ahí dice pluma.

Docente: Bien, saco una U (escribe la palabra PLUMA al lado) (...)

Beni: La última es la correcta (señala en el pizarrón PLUMA)

Con el objetivo de avanzar en la reflexión intrasilábica, van pasando al pizarrón para marcar, señalar sus descubrimientos y los “errores”. Presentar a las niñas y los niños escrituras no convencionales permite reflexionar acerca de cómo se pensaron esas escrituras, qué tuvo en cuenta cada autor/a, cuál sería la manera correcta y por qué (lo cual discute con la idea de que “se fija el error” sino que, por el contrario, se vuelve objeto de reflexión).

En el transcurso de la puesta en común, la maestra despliega diferentes intervenciones: solicita a las niñas y los niños justificaciones a sus respuestas, aun cuando estas coinciden con la palabra correctamente escrita; no valida inmediatamente interpretaciones acertadas; repregunta y solicita que expliciten sus análisis; problematiza algunas escrituras o proporcionar contraejemplos que permiten la problematización. En todas las intervenciones, sostiene el problema y la reflexión por un tiempo más prolongado con el propósito de lograr que se involucren más estudiantes y que reflexionen sobre sus respuestas, asegurando de este modo una mayor comprensión.

Poner en común lo aprendido al menos por varios -seguramente no todos- es una oportunidad para que cada uno se acerque a más formas de resolver las situaciones o a informaciones y saberes que están circulando. Del mismo modo, es el momento donde se interviene para ayudar a establecer relaciones entre lo nuevo y lo ya construido, algo que parecen hacer solos aquellas chicas y chicos que mejor avanzan pero que no hacen espontáneamente todos (Castedo y Hoz, 2021).

Una vez que deliberaron sobre todas las alternativas que habían producido para la palabra PLUMA y que identificaron la correcta, la docente promueve un tiempo de reflexión más que permite avanzar en la sistematización de una de las características de nuestro sistema de escritura (como son las combinaciones de letras permitidas y con un uso frecuente).

Docente: Ahora quiero que pensemos otras palabras que tengan este pedacito de PLU (señala en el pizarrón), que empiecen como plu. A ver Santi... alguna palabra que tenga este pedacito PLU o que empiece con la P y la L.

Santi: PLAYA.

Docente: Vení a escribirlo. ¿Mati vos tenés otra?

Mati: Sí, yo tengo otra, PLANTA.

Docente: Planta, muy bien. Momento, momento (varios piden pasar al pizarrón), que vamos a ver si las escriben bien, eh. A ver si caen en la trampa de esa partecita (...)

Jose: PLATO

(Van diciendo y pasando a escribir otras palabras en el pizarrón: PLAN-CHA, PLAZA, PLAN)

Docente: Pero miren, ustedes me están diciendo todas con esta (escribe en el pizarrón PLA) ...

Emilia: No, pero puede ser PLA, PLE, PLI, PLO, PLU.

Docente: ¿Puede ser alguna con PLU, como PLUMA o con otra letra?

Emi: PLUTO

Este momento de sistematización de “otras palabras que tengan las de PLUMA”, deriva en la escritura de muchas otras palabras que vuelven a ser sometidas a discusión del grupo. Así, queda un pizarrón lleno de palabras con sílabas complejas que pueden ser tomadas como información segura al momento de tener que escribir otras palabras. Por último, la maestra les propone a chicas y chicos escribir en sus cuadernos otras 3 palabras que empiecen como PLUMA, instalando nuevamente un problema de escritura por sí mismos, solo que -en esta oportunidad- con mucha más información a disposición.

Puesta en común de la escritura de ÑOQUIS

A continuación, presentamos fragmentos de la puesta en común donde la maestra propone discutir colectivamente la comparación y el análisis de varias opciones de la escritura de la palabra ÑOQUIS que surgieron en la producción inicial por grupos. El propósito de la situación es comenzar a reflexionar sobre la arbitrariedad del sistema de escritura y su ortografía.

Docente: Acá está puesto (señalando el pizarrón) todas las formas en las que escribieron ñoquis (en el pizarrón se halla en lista ÑOCIS, ÑOKIS, ÑOCSI ÑOQUI, ÑOQUIS). Si ustedes miran bien son todas escrituras diferentes. Ahora tenemos que decidir dónde dice ñoquis y cómo nos damos cuenta.

Donato: Es re fácil dónde dice ñoquis.

Docente: Ahora vamos a ver, no sé si es tan fácil, vamos a tener que decidirlo entre todos.

Donato: Yo digo que es el primero (se refiere a ÑOCIS).

Docente: Me dijo Donato que esta palabra (subrayando ÑOCIS). Él dice que dice ñoquis.

Las primeras intervenciones de la maestra ponen en duda la facilidad para identificar la escritura correcta como establece Donato. Es interesante apreciar que Donato manifiesta que es “re fácil dónde dice ñoquis” y eso podría llevar a pensar que su respuesta será sobre la última opción. Sin embargo, es importante abrir al intercambio, atender a las respuestas y lógicas infantiles y ponerlas en diálogo con la enseñanza. La maestra reconoce estas ideas infantiles por ello sostiene la incertidumbre y no valida o corrige la respuesta del niño. Devuelve el problema al resto del grupo para seguir pensando de manera colectiva.

Donato: Porque tiene la C.

Alumno: Dice la C de casa.

Docente: La C de casa, la C de Camilo (nombre de un compañero).

(Escribe CASA, CAMILO en el pizarrón)

(Los estudiantes siguen diciendo otras palabras que empiezan con C).

Donato y otros niños del aula escribieron ÑOCIS y por ello, el niño sostiene que esa es la respuesta correcta. La idea que subyace a estas producciones es que si CASA y CAMILO llevan C y suena a /k/, tiene que servir para escribir QUI. Veamos cómo avanza el intercambio.

Docente: Dale Doni, ahora vamos a leer esta palabra (señalando ÑOCIS)

Donato: Dice Ñoquis.

(La docente va marcando las partes que va leyendo)

Docente: Donato vamos a volver a leer (la docente tapa las partes de la palabra).

Donato: ño (cuando ÑO queda a la vista) cis (cuando CIS queda a la vista).

Docente: ¿La C con la I cómo suena?

Estudiantes: /Ci/

Docente: /Ci/, dicen los compañeros, ¿están seguros de que suena /ci/?

Estudiantes: Sí.

Docente: Como CINTO, CINTIA, CINCO (escribe en el pizarrón).

Donato: Pero en algunas palabras la CI suena /ci/.

Docente: Bueno sí, la C con la I suena /ci/, (señalando la palabra) ¿cómo dice? Va marcando las partes de la primera palabra (ÑOCIS)

Estudiantes: ño cis. (Dicen varios)

Docente: Ñocis, claro, la C con la I suena /ci/ (encierra CI en ÑOCIS).

Vamos a necesitar otra letra para que suene QUI.

La mediación de la docente pidiendo que vayan leyendo por partes, mientras tapa los otros fragmentos de la palabra, permite que luego de algunos intentos puedan detenerse en el segmento CIS y leer que suena distinto a como suena CASA. La docente procura sostener el intercambio y empezar a problematizar las complejas relaciones entre las letras y sus valores sonoros en función de la posición con las otras letras. Por un lado, retoma información que da Donato y aporta palabras que permiten analizar cuándo la C toma el valor sonoro de /k/ (“La C de CASA, CAMILO...”). Por el otro, agrega palabras que pretenden contraargumentar y hacer explícita una de las arbitrariedades del sistema de escritura: algunas letras representan dos fonemas diferentes según la letra a la que anteceden (en CASA la C suena a /k/, en CINTO, CINTIA y CINCO suena a /s/). Finalmente, aporta información y devuelve nuevamente el problema para seguir buscando respuestas.

Estudiante: La segunda, la segunda... (haciendo referencia a la palabra ÑOKIS)

Docente: Dice Lautaro que es la segunda y Romeo también me dice que es la segunda (ÑOKIS). Vamos a leer para ver si dice ñoquis.

(Todos juntos leen Ñoquis)

Docente: Pero les propongo leer otra, miren (señala ÑOQUI).
(Todos juntos leen ñoquis)

Docente: ¿Qué pasó acá? (Señalando QUI) ¿Cómo suena?

Eva: QUI, le falta la S.

Docente: Dice Eva que le falta la S. Pero ésta de acá abajo tiene S (señalando ÑOQUIS)
(Leen juntos ñoquis)

Lautaro: Pero tiene la Q.

Docente: Tiene la Q dice Lautaro. Entonces, ustedes leyeron acá (señalando ÑOKIS) y dijeron ñoquis. Y leyeron acá (señalando ÑOQUIS) y dijeron ñoquis. Voy a escribir esas palabras acá (escribe en un margen del pizarrón ÑOQUIS- ÑOKIS)

Romeo: No nos confundamos que ñoquis tiene la Q (acercándose al pizarrón). Porque la K es para palabras cortitas y la Q es para palabras con más letras.

Docente: ¿Por qué decís que tiene más letras la Q?

Romeo: Porque tiene tres letras.

Docente: ¿Ésta decís vos? (señalando QUI de la palabra ÑOQUI), la de QUIERO (escribe quiero en el pizarrón)

Estudiantes: La de queso
(La docente escribe QUESO en el pizarrón)

Docente: ¿Y porque decís que tiene más letras?

Romeo: Lo que pasa es que la Q, si la dejamos sola va a sonar /k/

Docente: La Q de queso, de quiero, aparece siempre con una letra más, para que diga qui o que.

Niña: La U.

Docente: La U... ¿y la U ustedes la escuchan cuando yo digo QUIERO? ¿Se escucha la U?

Estudiantes: ¡No!

Niño: Es una letra muda

Docente: No es muda. Cuando está sola, sí suena. Pero acá, con la Q, no suena. Para que suene QUI tiene que estar la U.

En este fragmento la intervención docente apunta a despejar opciones para evitar confusiones (por eso vuelve a escribir las dos palabras que pretende discutir en un margen), así como plantea nuevamente el problema a resolver (cómo decidir cuál es la correcta). Entonces, Romeo afirma que “ñoquis tiene la Q” y agrega que es así porque “la K es para palabras cortitas”, indicando la presencia de una explicación que ha encontrado a la arbitrariedad del sistema de escritura (idea creada a partir de sus observaciones). En consecuencia, la maestra retoma el aporte de Romeo e invita al resto de los niños del aula a participar del trabajo de reflexión. Pone en evidencia un nuevo conflicto: aquello que la mayoría de las niñas y los niños del grado ya aprendieron -el principio de representación alfabética de nuestro sistema, es decir, una letra, un sonido- no es suficiente para resolver la escritura de todas las palabras porque ese principio alfabético no siempre se cumple. Algunas letras tienen el mismo valor sonoro, como es el caso de C antecediendo algunas vocales (pero no junto a otras), como la K y como la QU¹⁰. El intercambio que

¹⁰ La combinación “qu” es un dígrafo, pues la unión de esas dos letras es fija y solo aparece para indicar /k/ ante “e” e “i”. (Zamudio, 2022).

se habilita lleva a que se incorporen dos palabras más al pizarrón y se sumen al conjunto de escrituras que se están analizando.

Docente: Entonces ¿Cómo decidimos en cuál dice Ñoquis? (Señalando ÑOQUIS y ÑOKIS del pizarrón).

Niño: Con las dos.

Docente: ¿Se puede escribir con las dos?

Estudiantes: Nooo.

Como se puede apreciar, volver a plantear el problema de escritura, conduce a que otro niño diga que se puede escribir “con las dos”. Resulta interesante observar que la maestra propone analizar esa respuesta entre todos.

Docente: A ver... ¿Por qué no pasa alguien que sepa una palabra que tenga la QUI de ñoqui?

(Pasa Mati y escribe KILO, KILOGRAMO)

Docente: Éstas empiezan como este ñoquis (señalando en el pizarrón la escritura ÑOKIS) ¿Alguien puede agregar otra palabra que empiece o tenga QUI (señalando la escritura ÑOQUI). Como QUIERO, por ejemplo (señalando QUIERO escrita en el pizarrón) y como QUESO (señalando QUESO)

(Mati pasa y escribe QUINOTO)

Pedro: Quinta

(La docente escribe QUINTA en el pizarrón)

Niño: QUINTO

(La docente escribe QUINTO en el pizarrón)

Niña: Quince

(La docente escribe QUINCE en el pizarrón)

(continúan agregando palabras que contienen K y QU)

Docente: Bueno, ¿cómo lo resolvemos?

(Silencio)

Docente: Es muy difícil este problema porque ambas letras suenan igual y podríamos confundirnos. Pero ñoquis se escribe con la Q como QUIERO, QUINTO, QUESO... (saca el cartel que dice ÑOQUIS, lo pega junto a la imagen y lo agregan al abecedario).

El aula se convierte en un espacio de discusión y de duda, se escriben otras palabras sobre las cuales también se dialoga, se crea un momento de mucha reflexión sobre el sistema de escritura - ¿cómo suenan las letras?, ¿todas suenan igual?, ¿qué características tienen junto a otras?, ¿qué recaudos hay que tener al escribir? -. Por ello, una vez que la duda ortográfica circuló en el aula se vuelve necesario validar una escritura y avanzar en la situación: intervenir aportando información directa que permite dilucidar la cuestión y explicitar una de las arbitrariedades de nuestro sistema de escritura y de su ortografía. En este caso, no es suficiente la discusión para llegar a un acuerdo y decidir cómo se escribe ñoquis; es necesario comenzar a reconocer que en algunas palabras rigen otras decisiones y que la ortografía se impone muchas veces sobre el principio alfabético de una letra-un sonido.

Conclusiones

Este capítulo asume una mirada de la enseñanza desde una perspectiva constructivista. Eso quiere decir que las propuestas de enseñanza contemplan los modos de construcción del conocimiento por parte de las niñas y los niños. Eso también quiere decir que tomamos el mundo escrito como objeto de enseñanza. Lo cual no quiere decir que sólo propongamos situaciones enmarcadas en la práctica social. La responsabilidad escolar no termina con promover el uso de las prácticas de lectura y escritura, también debe responsabilizarse por la reflexión sobre el lenguaje y el sistema de escritura. Estudiar y entender mejor los problemas de la escritura, en tanto objeto cultural, tiene un alto sentido significativo puesto que permite que niñas y niños se posicionen de otra manera frente al mundo. Por lo tanto, reflexionar sobre el lenguaje no es sólo “saber hacer cosas con el lenguaje” sino también reconocerse como practicantes de la cultura escrita que saben por qué el lenguaje funciona de la manera que funciona.

Hemos planteado que pueden planificarse clases con puro propósito didáctico y que por eso, no las hacen menos significativas. Son situaciones que parten siempre de lo que las y los chicos saben para que avancen en su proceso de aprender a escribir convencionalmente pero también que puedan avanzar en la reflexión y la comprensión sobre el sistema de escritura.

“Concebir que la reflexión sobre las unidades menores de la escritura -palabras y letras- y su relación con la oralidad puede resultar de procesos de reflexión progresiva del alumno, a través de transitar por situaciones propuestas por el docente con intervenciones específicas para propiciarla, es un principio básico de la enseñanza desde una perspectiva constructivista en sentido estricto que toma la teoría psicogenética de la adquisición de la escritura como disciplina de referencia.” (Castedo, 2014, p. 43)

Por lo tanto enseñar a reflexionar sobre el lenguaje es algo más que solo brindar oportunidades para usarlo.

Una cuestión a considerar es que el saber que se pone en común en nuestra perspectiva de enseñanza no son las letras aisladas. Aquello sobre lo que reflexionamos y sobre lo que ponemos en común es cómo desentrañar las regularidades del sistema de escritura, cómo se hace para escribir, con qué letras, con cuántas letras, en qué orden tengo que ponerlas para escribir algo, para que diga algo, qué letras suenan de determinada manera y cómo debo combinarlas (o no debo hacerlo); en síntesis, cómo construir y comprender la convencionalidad de la escritura.

La comprensión del sistema de escritura exige un primer nivel de reflexión sobre la lengua, porque la lengua fue aprendida en contextos de comunicación, pero para comprender la escritura hay que considerarla como un objeto en sí y descubrir algunas de sus propiedades específicas, que no resultan evidentes en los actos de comunicación. Gran parte de esa reflexión tiene que ver con

las posibilidades de segmentación del habla, o sea, descubrir que lo que decimos es analizable en partes, y que esas partes pueden ser comparadas entre sí, ordenadas y reordenadas, clasificadas como semejantes o diferentes. (...) la relación entre niveles de segmentación del habla y escritura es una relación dialéctica y no lineal. O sea, en interacción con la escritura, los dos niveles de análisis cruciales (el análisis de palabras gráficas y el análisis de las palabras en segmentos no-significativos) se hacen relevantes. (...) No hay una relación directa entre un análisis de la emisión sonora que precedería a la escritura, sino una relación de ida y vuelta, para la cual el término 'dialéctica' es el que mejor conviene. Un nivel mínimo de reflexión sobre la lengua es exigido por la escritura, la cual, a su vez, provee un 'modelo' de análisis que exige refinamientos sobre la reflexión inicial, y así siguiendo". (Ferreiro, 2004, pp.1-3)

Estas actividades no se presentan como aisladas, sino que forman parte de una propuesta que tiene continuidad, teniendo en cuenta que se aprende por aproximaciones sucesivas. Como afirma Castedo:

"Podemos decir que los niños logran comenzar a pensar que hay partes en la escritura sobre las cuales pensar, a las que se aproximan en varios intentos y con mucho esfuerzo. (...) la vuelta sobre lo escrito y un clima general que va instalando el "pensar más" sobre cómo escribir parece favorecer que se ponga de manifiesto esta incipiente conducta analítica que seguramente estaba disponible en los chicos pero que no poseen en acción espontáneamente" (Castedo 2014, p. 38).

Como hemos intentado exponer a lo largo de este capítulo, no es suficiente con promover que las chicas y los chicos escriban como puedan o lo mejor que puedan y que estén inmersos en un ambiente letrado. Es necesario crear situaciones para que las ideas infantiles se manifiesten, que las pongan en discusión y que permitan a todas y todos avanzar desde las propias conceptualizaciones. Partimos de la certeza de que niñas y niños son sujetos cognoscentes, que piensan, actúan, construyen interpretaciones y no como un sujeto reducido a un par de ojos, oídos, una mano y un aparato fonatorio (Ferreiro, 1997).

Las oportunidades de enfrentarse a problemas propios de la escritura promueven que se destabilicen las ideas que niñas y niños han construido sobre el objeto (el sistema de escritura, en este caso). Algunas de esas ideas provienen de las propias escrituras convencionales que están disponibles en el aula y que enseñamos a usar como escrituras estables o fuentes de información segura. Otras reflexiones provienen de las interacciones con la forma de reflexionar de las y los otros, cuando se escribe entre varios, incluido la propia maestra.

El docente instaura una situación de respeto colectivo, pero no se limita a observar lo que los niños producen: comenta, compara, atiende a problemas específicos, trata de que todos tomen en cuenta el hacer o el decir de sus compañeros, pero sabe también que no todos podrán hacerlo al mismo nivel. Eso

lleva tiempo. El tiempo de la construcción de un saber que será punto de partida para otros saberes. El tiempo necesario para comprender cómo funciona un sistema alfabético de escritura (Castedo y Molinari, 2008, p.52).

Las reflexiones que logran clase a clase generan avances -ni lineales ni acumulativos- provocados por el diseño de las situaciones didácticas y por las intervenciones docentes que ocupan un lugar central en la enseñanza. No es suficiente que puedan “visualizar” un ambiente alfabetizador lleno de palabras, no alcanza con conocer muchas palabras. No es solo por ese contacto que las y los chicos van a escribir bien. En la escuela, no es suficiente con que lean y que escriban. Es necesario dar una mirada a lo que se aprende leyendo y escribiendo; cuando esa mirada es colectiva, abre nuevas posibilidades para que más chicos se impliquen en los saberes y en los conocimientos que circulan en el aula se ponen en juego porque en el aula empieza a circular algo que de otro modo sería privado. Son momentos de las clases en que se asume un objeto de enseñanza, se identifica lo aprendido y se indica qué pueden ser reutilizado en otras situaciones (Castedo y Hoz, 2021). En este sentido, las puestas en común son muy necesarias porque son el lugar y el espacio donde se hace explícito lo general y reutilizable de los problemas planteados, aunque la reutilización resulte diferente para niñas y niños con diferentes aproximaciones.

Es la intervención docente y la intensa reflexión a partir de la interacción con la escritura lo que favorece que niñas y niños avancen en la comprensión del sistema de escritura.

Bibliografía

- Castedo, M. (2012). “Tema 3: Qué es y cómo se reflexiona sobre el lenguaje cuando aún no se lee y escribe convencionalmente”. En *Módulo II: Detenerse a reflexionar sobre el lenguaje, también con los más pequeños*. Curso de Especialización Culturas escritas y alfabetización inicial. Organización de los Estados Iberoamericanos, República Dominicana.
- Castedo, M. (2014). Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (67), pp. 35-44.
- Castedo, M., & Torres, M. (2013). Teorías de la alfabetización en América Latina, un panorama desde 1980-2010. En R. Cucuzza, & R. Spregelburd, *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editora del Calderón.
- Castedo, M. y Molinari, C. (2008): *La lectura en la alfabetización inicial*. La Plata, Dir. General de Cultura y Educación de la Prov. de Bs. As.
- Castedo, M. y Hoz, G. (2021). “Criterios para organizar una propuesta de alfabetización en enseñanza bimodal”. Conversatorio organizado por el equipo Jurisdiccional de Lengua y Literatura de los IFDC. Ministerio de Educación de Río Negro. Junio de 2021. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cHcoChoDIQM&t=5332s>

- Ferreiro, E. (1991) “Desarrollo de la alfabetización, psicogénesis”. En Goodman, Y. M. *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires. Aique.
- Ferreiro, E. (1997) “La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización”. En: *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI, (pp. 13 a 17).
- Ferreiro, E. (2004). “Uma reflexao sobre a lingua oral ea a aprendizagem da lingua escrita” em *Patio*, VII (29), 8-12.
- Hoz, G. y Castedo, M. (2021). “Ambiente alfabetizador. Experiencias en tiempos de distancia”. En *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol. 1 Núm. 2 (2021): Educación, futuro y utopías. Disponible en [Ambiente alfabetizador](#)
- Kaufman, A.M. y Lerner, D., Castedo, M. (colab.) (2014): *Documento transversal N°3. Escribir y aprender a escribir*. Material producido para el Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires, Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (Páginas 24 a 58).
- Puertas, R. (agosto, 2017) Intervenciones docentes. Y reflexión sobre el sistema de escritura. *Quehacer Educativo*, Año XXVII (144), 41-47.
- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2008). “Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito”. En: *Lectura y Vida*, 29 (4), 6-19.
- Silberstein, S.; Hoz, G. y Castedo, M. (2022). Clase Nro. 1: Situaciones de lectura de los niños y las niñas por sí mismos. *Módulo 5: Situaciones e intervenciones para centrar a los/as niños/as en el aprendizaje del sistema de escritura*. Actualización Académica Lecturas y Escrituras en la escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Zamudio Mesa, C. (2022). Clase Nro. 4: La complejidad de los sistemas de escritura. *Módulo 5: Situaciones e intervenciones para centrar a las niñas y a los niños en el aprendizaje del sistema de escritura*. Actualización Académica Lecturas y Escrituras en la escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

CAPÍTULO 4

Escribir y revisar textos ficcionales en 2do grado

Marcela Anastasio, Cecilia Diez, Lorena Paoletta,

Agustina Peláez y Gabriela Hoz

Enseñar a escribir en la escuela es imprescindible

porque contribuye en la formación del lector.

Se aprende a leer, leyendo.

Y agrego: se aprende a leer, escribiendo.

Delia Lerner, ¿Es posible escribir en la escuela?

Distintas investigaciones y experiencias didácticas coinciden en señalar, entre otros aspectos, que el saber escribir puede ser objeto de enseñanza y de aprendizaje introduciendo en la escuela situaciones de producción escrita, que promuevan la socialización de los escritos producidos y la fuerte interacción entre lectura y escritura. Desde esta posición, niñas y niños son autores de sus textos con capacidad para desarrollar progresivamente la planificación, el control, la evaluación y la rectificación de sus producciones, con una aproximación creciente a la conciencia de los destinatarios, en función de los cuales van ajustando su producción, con intervención docente, pero en un proceso donde la revisión también le pertenece (Castedo, 2004).

En este contexto, la revisión ocupa un lugar central en estas prácticas de enseñanza. Por ello, en este capítulo nos detenemos a analizar en profundidad los textos producidos por dos parejas de niñas y sus sucesivas revisiones. Intentaremos dar cuenta en el análisis, de las íntimas relaciones entre lectura y escritura y entre enseñanza y aprendizaje.

Leer para escribir en la escuela

La lectura compartida fue la antesala de la propuesta de escritura que aquí nos proponemos desarrollar. Leer entre todos en el aula un clásico de la literatura infantil como *El mago de Oz*; leer y compartir capítulo a capítulo las aventuras de estos ingeniosos personajes; vivir con ellos sus desilusiones e ilusiones, sus añoranzas, sus tropiezos, sus persistentes disparates y enseñanzas. La frecuencia y continuidad de estos encuentros a propósito de la lectura, es una de las

condiciones didácticas necesarias para asegurar que la escritura de textos narrativos se haga presente en las aulas de la escuela primaria.

Es preciso hacer una breve mención a las características del género leído de manera compartida, ya que la elección de un texto literario extenso como la novela plantea enormes desafíos para los jóvenes lectores. Como señala Torres (2015)

En una novela se construyen mundos en los cuales ocurren sucesos en forma paralela o interrelacionada. Se llega, de ese modo, a un relato complejo en el que se introducen historias cruzadas o dependientes unas de otras. Pueden participar gran cantidad de personajes con distintas problemáticas, pero con un enlace progresivo entre ellos a lo largo de la obra (p. 19).

Los conocimientos que adquieren en las sucesivas situaciones de lectura e intercambio, no solo fortalece a niñas y niños como lectores sino que favorece que, al proponer escrituras sobre las historias leídas y comentadas, se enfrentan a la tarea sabiendo qué escribir (Torres, 2015). Tienen contexto y conocimientos sobre los personajes y sus características, sus rasgos de personalidad, las relaciones entre ellos, los escenarios en los que se desencadenan las historias, las formas en que el autor describe los personajes y los eventos que les suceden, los modos de hacer avanzar la acción o de presentar la simultaneidad, etc.

Así es como, a partir de la novela, niñas y niños de 7-8 años ponen en marcha una lectura atenta, capaz de establecer distintas relaciones, detenerse en las particularidades de los personajes que aparecen con gran cantidad de matices dando paso a historias secundarias o complementarias. Este contexto de lecturas ofrece un marco para la escritura de textos narrativos. Como afirma Delia Lerner:

Escribir no es inventar, toda escritura hunde sus raíces en la herencia cultural. Para escribir es, entonces, ineludible adentrarse en la cultura escrita. Por eso sostenemos que escribir en la escuela es posible si -y sólo si- tomamos como punto de partida la estrecha relación que es indispensable asegurar entre lectura y escritura. (...) La escritura no sale de la nada. Supone una reelaboración de lo que conocemos, de la realidad y también de lo que otros han escrito. (...) Escribir es, en muchos casos, reescribir. Conocemos historias que han sido escritas y reescritas una y otra vez con y sin variaciones (...) Para quienes enseñamos a escribir es fundamental que pongamos en primer plano la relación entre lo que proponemos escribir y lo que hemos leído. La intención de que los alumnos conozcan bien el contenido sobre lo que van a escribir, la seguridad de que el texto se va construyendo mientras se escribe a lo largo de sucesivas revisiones y la certeza de que la escritura es una actividad que contribuye a profundizar el conocimiento. (2022).

La propuesta de escritura y de revisión que compartimos en este capítulo, invita a chicas y chicos a asumir la posición de autores creando sus propios fanfictions y ofreciendo, al mismo tiempo, la posibilidad de que pudieran continuar en el maravilloso mundo de F. Baum, recreando nuevos escenarios y aventuras del país de Oz. La consigna de escritura requiere que niñas y niños

recuperen sus conocimientos sobre la obra pero también posee nuevas pretensiones puesto que apela a la construcción de un texto con transformaciones: la producción de *fanfiction*¹¹.

El *fanfiction* es “la escritura no profesional de relatos basados en ficciones audiovisuales o novelas, que continúan las tramas originales o extrapolan personajes y situaciones para insertarlos en nuevos destinos” (Borda, 2012, p. 211). Dichos textos circulan en las redes desde hace más de veinte años, a través de foros donde *fans* publican textos ficcionales que han adquirido con el correr de los años sus propias reglas. Producto de esa apropiación, de ese reciclaje de ideas que surgen a partir de leer a otros es que podemos encontrar *apps*, *blogs* y foros dedicados a estas publicaciones, textos que proponen una alternativa o variación de la trama de algún momento en particular de la “obra madre”, reescritura de capítulos con finales alternativos, cruces de personajes de una obra con otra, textos breves o hasta novelas enteras dependiendo el caso.

Las chicas y los chicos de primaria, en especial en Primer Ciclo, suelen consumir este tipo de historias a través de *Youtube* donde se publican *fanfics* narrados por un *youtuber* mientras un video se reproduce con imágenes de su serie animada favorita o dibujos¹² hechos por niñas, niños o adolescentes que, de algún modo, grafican y acompañan la narración. Las historias que circulan pueden identificarse con variedad de categorías según la temática que despliegan y algunas de esas categorías son reconocidas con facilidad. Reyes Pérez Silva (2021) toma las categorías de *fanfiction* de Pugh (2005) y realiza una descripción de las categorías más populares de *fanfics*, las mismas sirven para que quienes leen puedan identificar qué tipo de relato leer o no. Del mismo modo, las y los escritores suben sus textos aclarando e identificando sus *fanfics* con las mismas. Para la escritura de *fanfiction* en este proyecto didáctico tuvimos en cuenta la producción de *fanfiction closed* (of canon) y de *fanfics* de *missing scenes*. En el primer caso, la historia creada no puede traspasar los límites del canon en el cual está basado; mientras que, en el segundo caso, la producción se centra en relatos de momentos del canon que no fueron mostrados por el autor de la “obra madre”- F. Baum, en este caso- pero que, de acuerdo al *fandom*, pudieron o deberían de haber pasado.

Escribir fanfics de El Mago de Oz

En este apartado haremos una breve descripción del proyecto llevado a cabo en 2do grado de la Unidad Pedagógica, sobre la producción -en parejas-, de *fanfiction* de algunos personajes después de leer y comentar la novela “El mago de Oz”.¹³

¹¹ La palabra *fanfiction* puede encontrarse expresada en distintos sitios y escritos de diferentes maneras: las formas *fanfiction*, *fan-fiction*, *fan fiction* son las más frecuentes y hemos registrado que se utilizan para referirse al fenómeno, mientras encontramos que el término *fanfic* es usado para aludir a las obras en particular. (López Corral, M., 2020).

¹² A estos dibujos se los conoce como *FanArt* (Arte realizado por un fan).

¹³ Para profundizar en la propuesta de escritura de *fanfiction* que se realiza en la escuela, se puede leer el capítulo “Tunear a Pinocho: escrituras de *fanfiction* en 2º grado” (Hoz, Bulacio, Diez y Pérez, 2022). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/139479>

Como hemos mencionado, la lectura de novelas en la escuela primaria tiene como propósito ampliar el universo de lecturas, acercar un texto clásico de la literatura universal y profundizar la formación del lector literario. “El mago de Oz”, de Lyman Frank Baum, es una novela clásica de la literatura norteamericana¹⁴ que narra las aventuras de la niña Dorotea en el reino de Oz en la búsqueda de una forma de regresar a su casa, en Kansas, con sus tíos Enrique y Ema. En dicha búsqueda, Dorotea conoce otros personajes que acompañarán su camino: el Espantapájaros, el León y el Hombre de Hojalata.

Entre los meses de agosto y octubre se compartieron lecturas y comentarios en torno a esta obra. Se realizó la lectura de los capítulos a través de la maestra, uno o dos por semana, y su posterior espacio de intercambio entre lectores. Allí, niñas y niños comentaron sobre lo leído, se relevaron fragmentos, se atendió a las formas de expresarse de los personajes o pasajes descriptivos de ciertos escenarios que resultan novedosos, se reparó en las características de los personajes, sus motivaciones, sus transformaciones. De esta manera, se analizaron las relaciones entre los personajes y la construcción de la trama, los escenarios y los momentos claves de la historia. Al finalizar la lectura y el intercambio de los distintos capítulos y a medida que se iba avanzando sobre el desarrollo de la historia, las niñas y los niños pudieron conocer más a los personajes que iban apareciendo: su forma de actuar, sus sentimientos, sus necesidades, sus angustias, sus alegrías. Todo eso fue puesto en discusión en los distintos intercambios orales desarrollados.

Una vez finalizados estos espacios de intercambio, se propuso a las y los estudiantes que escriban en su diario lector o en sus cuadernos agendas¹⁵ aquello que les pareció más interesante de lo conversado, algo que pensaron a partir de la lectura o que imaginaron sobre los personajes que iban apareciendo. Estos escritos se recuperaron, posteriormente, al producir los *fanfiction*. Además, las maestras, propusieron la construcción de portadores colectivos, en los cuáles fueron registrando los nombres de los personajes y algunas características de ellos, tanto físicas como emocionales. Ese material guarda memoria de todo lo conversado en los espacios de intercambios a lo largo de las semanas de lectura.

Concluida la lectura de la novela, se les propuso a niñas y niños escribir sus propias historias contando cómo continuó la vida de algunos personajes. En este momento, hubo que atender a dos aspectos. Por un lado, el reconocimiento del género que debían elaborar ya que nunca habían producido textos con dichas características en la escuela y, por ello, esta escritura resultaría novedosa. Por el otro, el grupo de niñas y niños que se enfrentaría a esta tarea se estaba incorporando a la presencialidad plena después de un año y medio de trabajo a distancia, período en el cual las prácticas de enseñanza más afectadas fueron las situaciones de escritura de textos completos. Es decir, la situación de escritura representaba un gran desafío para las niñas y los niños de 2do grado.

Si bien dicho capítulo hace referencia a la escritura de *fanfics* de Pinocho (mientras que aquí hablamos de El mago de Oz), permite recuperar la centralidad de la propuesta didáctica.

¹⁴ “El mago de Oz”, de L. Frank Baum. Adaptación de Germán Vives. Editorial Vicens Vives.

¹⁵ La propuesta del cuaderno-agenda es una práctica que niñas y niños sostienen desde el nivel inicial y es sostenida en algunas aulas de 2do. En otras aulas, se implementa el Diario Lector como un espacio en el que cada lector deja huellas de su proceso de lectura de las obras.

Para que esta producción resultase posible, se aseguraron algunas condiciones didácticas.

En primer lugar, introducir el género a partir de la lectura de un relato que narra el nacimiento del Rey Mono alado¹⁶, de Adolfo Cordova; si bien este texto no se trata de un *fanfic* sino que es un texto de autor, el relato cumple con las características del género. También incluimos la lectura de un *fanfic* del Espantapájaros (*If you stay*) publicado en un sitio web de *fanfics* de Italia¹⁷. Estas situaciones permitieron que niñas y niños puedan hacer observables los rasgos centrales de estas historias y se representen la tarea a realizar.

En segundo lugar, seleccionamos tres personajes que aparecen en la obra con características bien diferentes, intentando favorecer recorridos diversos para sus distintas preferencias como lectores. Los personajes escogidos permitían crear historias posteriores al final de la obra dentro del reino de Oz, con el Hombre de Hojalata o el Espantapájaros, o fuera de él con el Mago como protagonista. Las tres posibilidades de escritura presentaban el desafío de narrar un nuevo episodio que no es parte de la novela respetando la verosimilitud literaria de la obra de L.F. Baum. Por otro lado, las niñas y los niños poseían mucha más información del Espantapájaros y del Hombre de Hojalata que del Mago; sabían sus historias de vida, conocían su forma de pensar ante ciertas eventualidades, reconocían sus emociones o motivaciones a lo largo de la novela, identificaban su vida interior, por lo cual, el grado de conocimiento de estos personajes es profundo. Mientras que el Mago es un personaje del cual se sabe menos y, a su vez, en tanto engaña voluntariamente a todo el pueblo de Oz durante muchos años -y luego también a los personajes centrales de la novela-, no genera empatía en las y los lectores.

En tercer lugar, se decidió que las producciones de los fanfics se realicen en parejas de niñas o niños que escojan sobre qué personaje crear su historia. En tanto la situación de escritura requería la producción de textos extensos y con rasgos de invención, es decir, textos desafiantes para chicas y chicos que estaban transitando el 2do grado, el agrupamiento se realizó por conocimientos de escritura distantes. La conformación de las parejas se organizó para que cada dupla contuviera un niño o niña con escritura convencional o muy próxima a ella, la propuesta consistió en que pudieran concentrar su atención en la producción de un texto con trama propia y que, a su vez, resguarde características próximas a la novela original. Asimismo, se consideró en el armado de parejas ciertos rasgos de personalidad de algunos niños (por ejemplo, niños con gran desarrollo oral pero aún sin alfabetizar con niños alfabetizados pero muy tímidos) y los vínculos socioafectivos entre ellos como aspectos relevantes al momento de pensar en una tarea de corresponsabilidad.

¹⁶ Cordova, A. (2016). *El dragón Blanco y otros personajes olvidados*. Colección A la orilla del viento. Editorial Fondo de Cultura Económica.

¹⁷ Il tuo sito di fanfiction: web de fanfiction italiana, el autor/a publica *If you stay* en 2012 bajo un seudónimo; escribe en la plataforma desde 2008, actualmente no está activa su cuenta.

Por último, cada producción se inició con la elaboración de un plan de escritura colectivo para cada personaje. Todas las niñas y todos los niños del aula colaboraron con ideas para la construcción del plan de los tres personajes. Veamos cómo concluyeron los planes de escritura para el *fanfic* del Leñador de Hojalata y del Mago de Oz¹⁸.

Leñador de hojalata (nuevo Rey de los guiñones)
<ul style="list-style-type: none"> Leñador de Hojalata → Governa el país de los guiñones Glinda → hada del sur le dice que se quede en el país de los guiñones. Se enoja (el leñador) porque quería gobernar ciudad Esmeralda. <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">*Siente envidia del Espantapájaros *Se le oxida el corazón (endurece)</p> <ul style="list-style-type: none"> Ordena a los guiñones que ataquen al Espantapájaros. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">↓ ¿Cuál sería el ataque?</div> <div style="text-align: center;">↓ Organización</div> </div> <ul style="list-style-type: none"> Capturan al Espantapájaros. Encuentro del Espantapájaros con el leñador. Discusión. Llega Glinda con la Mascona. Encuentro con la Mascona → se le ablanda el corazón.
Mago de Oz
<ul style="list-style-type: none"> Se va en globo a Omaha Se rompe el globo → ¿Cómo se rompe? se acaba el combustible / un tornado / pájaros picotean el globo / un rayo <p style="text-align: center;">¿Qué hace el mago? ¿Qué siente?</p> <ul style="list-style-type: none"> Cae en Kansas Encuentro con los tíos de Dorotea, le cuentan que tienen una sobrina que se perdió. Llega Dorotea, se sorprenden todos. Arman un circo para alegrar a la gente.

Luego de esta escritura colectiva, cada pareja optó por uno de los personajes y comenzó su producción.

¹⁸ Es preciso aclarar que exponemos solo estos dos planes por ser los dos personajes sobre los cuales centraremos el análisis de las producciones y por cuestiones de extensión del capítulo.

Escribir y revisar: el análisis de dos producciones

Para este capítulo hemos seleccionado los textos escritos por dos parejas. Por un lado, Benita y Catarina, y por el otro, Nina y Amelie. Ambas producciones comparten dos características que nos resultan indispensables a la hora de analizar las escrituras. En ambos casos, las niñas revisan sus textos incorporando modificaciones a partir de las intervenciones y comentarios de las docentes y hacen uso del lenguaje propio de la novela. Estos dos aspectos resultan muy valiosos por considerarse una situación de escritura compleja para estudiantes de 2do grado. Sin embargo, también poseen rasgos diferenciados en relación al personaje escogido y sobre las modificaciones que le realizan al texto.

Con el propósito de profundizar el análisis, escogimos dos producciones de todas las que se realizan en el aula. Sin embargo, estas escrituras son representativas del resto de los textos escritos por el grupo. En el análisis que se expone en este capítulo presentaremos las modificaciones que realizan las parejas en las distintas versiones de sus textos, así como de las relaciones entre la escritura y la revisión, y las situaciones de enseñanza en las que se revisan algunas dimensiones de los textos.

Para el análisis se resolvió organizar las producciones infantiles atendiendo a cada instancia nueva de escritura propuesta en clase. Los sucesivos borradores de cada pareja los llamaremos versiones. La versión inicial es la versión 1 (en adelante, V1). La primera versión corresponde a la textualización de cada pareja, la segunda (V2) a la revisión atendiendo especialmente a qué se está contando en función del plan colectivo elaborado, la tercera versión (V3) también es de revisión, pero focalizando en la expansión o en aclarar ciertos aspectos del relato, por último, la cuarta versión (V4) implicó revisar repeticiones, sobre todo de conectores. El análisis de las producciones de cada pareja cuenta, de esta manera, con cuatro versiones hasta alcanzar la producción final. A su vez, dentro de cada versión se procedió a un análisis de acuerdo a episodios y enunciados tomados de la investigación de Pontecorvo y Ferreiro (1996). El texto se divide considerando que un episodio se define a partir de la introducción de un nuevo personaje y/o cambio de escenario y cada episodio está compuesto por enunciados, entendidos éstos como “una unidad organizada que tiene como centro un verbo conjugado” (p. 27). Ambas unidades de análisis permitieron hacer comparaciones entre versiones, pudiendo mirar aquello que las autoras deciden conservar y aquello que modifican (quitan, agregan o reemplazan) de versión en versión hasta la producción final.

Por último, a propósito de este trabajo de análisis, es necesario explicitar que se trabajó con la distinción que realizan Labov y Waletzky (1967) sobre la narración en dos funciones diferentes: la función referencial y la función de evaluación. La función de referencia atiende a aquellas cláusulas que responden al cuándo y cómo tienen lugar los eventos. Es decir, corresponde con los enunciados que hacen avanzar la historia en tanto plantean una sucesión de hechos. Por su parte, la función de evaluación atiende a los aspectos valorativos que tienen que ver más con el narrador y su perspectiva que con la narración misma (Pontecorvo, 2009). Estas funciones son organizadoras del análisis textual.

Benita y Catarina escogieron escribir la historia del Hombre de Hojalata. Como hemos mencionado, la escritura sobre este personaje era más sencilla puesto que, a lo largo de la novela, hay numerosas ocasiones en las que se repone la interioridad del personaje (sabemos lo que siente, lo que piensa, sus temores, sus anhelos, sus preocupaciones) y esto permite crear un marco de posibilidades más acotado para construir una historia. El saber disponible sobre el personaje -otorgado por las situaciones de lectura compartidas- da un contexto de certezas para la tarea de escritura de un texto con invención. Por otro lado, las niñas contaban con el plan de texto producido colectivamente y, a partir del cual, fueron tomando decisiones para incorporar en su relato.

El *fanfic* sobre el Leñador de hojalata podía contener, guiados por el plan, nueve episodios¹⁹.

Episodios del plan de escritura

N°	Descripción del episodio	Leñador de hojalata (nuevo Rey de los guiñones) Plan de escritura colectivo del aula 2° A
1	Presentación del protagonista.	• Leñador D.H → Governa el país de los guiñones
2	El hada Glinda le dice que se quede gobernando el país de los Guiñones.	• Glinda → hada del sur le dice que se quede en el país de los guiñones.
3	El Leñador se enoja (siente envidia/ se le endurece u oxida el corazón)	• Se enoja (el leñador) porque quería gobernar Ciudad Esmeralda. ↓ *Siente envidia del Espantapájaros *Se le oxida el corazón (endurece)
4	Ordena a los Guiñones que ataquen/ capturen al Espantapájaros	• Ordena a los guiñones que ataquen al Espantapájaros. ↓ ¿Cuál sería el ataque? Organización
5	Los Guiñones capturan a los espantapájaros.	• Capturan al Espantapájaros.
6	Los Guiñones llevan al espantapájaros ante el Leñador.	• Encuentro del Espantapájaros con el leñador.
7	Discusión (con diálogo directo o indirecto)	• Discusión.
8	Llegada del hada Glinda con la Mascona	• Llega Glinda con la Mascona.
9	Encuentro con la Mascona que le ablanda el corazón.	• Encuentro con la Mascona → se le ablanda el corazón.

¹⁹ Distinguimos episodios definidos a partir de la introducción de un nuevo personaje y/o cambio de escenario (Pontecorvo y Ferreiro 1996, p.31)

Benita y Catarina en su primera versión del texto (V1) se distancian del plan de texto que se había elaborado de manera colectiva. Veamos lo que escriben:

EL HOMBRE DE HOJALATA ES EL NUEVO REY DE LOS GUIÑONES. UNA NOCHE EL LEÑADOR DE HOJALATA ESTABA CAMINANDO TRANQUILO EN LA NOCHE PERO ÉL SIEMPRE TENÍA EL CORAZÓN DURO ENTONCES VIÓ UNA MASCONA CON SU NOVIO. ENTONCES EL LEÑADOR DE HOJALATA ESTABA FURIOSO PORQUE ESTABA ENAMORADO. ENTONCES EL LEÑADOR LLAMA A LOS GUIÑONES Y LE DICE QUE A SU NOVIO Y LOS GUIÑONES SE NIEGAN A MATARLO ENTONCES ÉL SE DIJO QUE LO MATARÍA SOLO SIN AYUDA. Y UNA MAÑANA. SE LEVANTÓ MUY TEMPRANO ENTONCES FUE A LA CASA DE LA MASCONA. TODAVÍA LOS DOS ESTABAN DURMIENDO ASÍ QUE EL LEÑADOR AGARRÓ A SU NOVIO Y LO ARRASTRÓ DE LA PIERNA HASTA SU REINO Y LO DEJA EN EL PISO DURMIENDO HASTA DE DÍA. SE LEVANTA Y SE PREGUNTA DÓNDE ESTABA. Y VE AL LEÑADOR DE HOJALATA. MIENTRAS SE DESPERTÓ LA MASCONA Y SE PREGUNTA DÓNDE ESTABA Y LO BUSCÓ POR TODA LA CASA Y NO LO ENCONTRÓ LE PREGUNTÓ A LOS VECINOS SI LO HABÍAN VISTO Y DIJERON QUE NO VIERON ENTONCES FUE A LA CIUDAD Y LES PREGUNTÓ A TODOS. LA RESPUESTA ERA NO

En esta V1 la pareja toma algunos aspectos del plan de texto elaborado colectivamente y otros no. En su versión, las niñas cambian las motivaciones por las cuales el Hombre de Hojalata siente envidia y se le endurece el corazón. De acuerdo al plan colectivo, los motivos se relacionaban con que Glinda, el hada buena, le dice que se quede en el reino de los Guiñones a gobernar, pero siente celos del Espantapájaros que gobierna Ciudad Esmeralda. En su texto, las niñas escriben cierta motivación que lleva a desarrollar la historia a partir de que el Leñador ve a la Mascona -personaje de quien antes de ser embrujado había estado enamorado- con un novio. Dado este cambio de contrincante, el relato tiene derivas y se distancia del plan. El texto se concentra en la búsqueda del novio de la Mascona, a quien el leñador decide secuestrar por sí mismo pues no consigue la ayuda de los Guiñones para tal fin. Así como también en la búsqueda de la Mascona de su novio secuestrado.

Es interesante notar que, aunque deciden un cambio de rumbo, la pareja sostiene siete episodios de los que son parte del plan. Los episodios que no escriben son el segundo, luego de la presentación, ya que es dónde aparecían las motivaciones de la envidia hacia el Espantapájaros; tampoco el episodio nueve, el último, porque el tiempo disponible en la clase destinada a la textualización no les resulta suficiente para evocar las razones por las cuales, finalmente, al Hombre de Hojalata se le ablanda el corazón. Así, podemos apreciar que Be-

nita y Catarina producen un texto muy elaborado para una primera instancia de textualización. Las niñas escriben en su V1 un relato ficcional bastante extenso, con 27 enunciados en total²⁰.

Un segundo aspecto a destacar es que ya desde la V1 la pareja de autoras escribe 12 enunciados referenciales y 15 enunciados evaluativos. Es decir, hay un desarrollo de la historia -a partir de los enunciados referenciales- pero acompañado de enunciados que se caracterizan por dar sentido e ingrediente a lo narrado, puesto que el narrador suspende la sucesión de acciones para dar paso a los estados mentales o emotivos de los personajes o dar lugar a vínculos causales -a partir de los enunciados evaluativos-. Esto significa que la pareja de escritoras parte de una producción muy rica desde el punto de vista narrativo, retomando para su versión elementos propios de los textos ficcionales, como se puede apreciar cuando escriben: “UNA NOCHE EL LEÑADOR DE HOJALATA ESTABA CAMINANDO TRANQUILO EN LA NOCHE PERO ÉL SIEMPRE TENÍA EL CORAZÓN DURO” o “ENTONCES EL LEÑADOR DE HOJALATA ESTABA FURIOSO PORQUE ESTABA ENAMORADO”.

Ahora bien, ¿qué sucede en las sucesivas instancias de escritura propuestas por las docentes?

Entre versión 1 y versión 2

Luego de la V1 las docentes normalizan los textos²¹ y proponen una clase colectiva para continuar con el texto pero atendiendo al plan colectivo. Transcribimos un breve fragmento de la clase:

Docente: escuchen, todo eso que ya sabemos, que vamos a escribir un fanfiction, que es de alguno de los personajes del Mago de Oz, que es una ficción de los fan como dijo Anto, con todo eso que estuvimos leyendo, con todo este cuadro que estuvimos trabajando de las características de estos tres personajes hicimos los planes de escritura. ¿alguien se acuerda que son los planes de escritura? ¿por qué escribimos esto?

N6: es como para saber ideas para cuando tengamos que escribir

Docente: ideas para cuando tengamos que escribir el cuento, Nina (...)

N7: para armar...

Docente: Claro, escribimos nuevas ideas para después armar una nueva historia ¿alguien quiere decir algo más de los planes de escritura? (...)

²⁰ Cabe señalar que el promedio del grupo clase fue de 22 enunciados. El texto con menor cantidad de enunciados fue de 7 y con mayor número de enunciados fue de 43.

²¹ Esta operación fue tomada de Pontecorvo y Ferreiro (1996) quien opta por una “intervención mínima” con respecto al texto original, “hacer corresponder cada palabra del niño con la forma convencional más próxima, evitando la introducción de elementos (p. ej. proposiciones) en cualquier caso, inclusive en casos de omisiones evidentes”, por lo tanto la normalización opera en la ortografía de las palabras, y al buscar la forma convencional se toma en cuenta el significado y la trama conocida de la historia.

Las docentes normalizan desde el inicio cada uno de los textos que escriben las niñas y los niños con la intención de que les resulte más clara la lectura.

N: ponen las características de las historias y cómo va la historia y los nombres que se pueden poner...

Ns: el Hombre de hojalata... (nombran a los personajes)

Docente: dijo las características de la historia o sea de que se trata la historia. Recordemos que tiene un orden, el plan tiene un orden ¿cierto? (...) Las ideas que ponemos en el plan de escritura, esas ideas que aparecen en el plan de escritura que son la ideas que ustedes pensaron para que pasen en la historia tiene un orden; comienza, todo lo que pasa en medio y el final. (...) Tenemos entonces los tres planes de escritura. Ustedes podían elegir sobre qué personaje querían hacer el fanfiction y estuvieron trabajando. Lo que estuvimos haciendo con la seño (se refiere a otra maestra de la pareja pedagógica) fue ir leyendo y encontramos que algunos cambiaron todo el plan. Y a otros les costó seguir las ideas que ustedes mismos habían delineado.

Las docentes repasan los planes de escritura que están dispuestos en el aula en afiches, episodio a episodio retoman las ideas que había delineado para los *fanfics*. Al finalizar el repaso colectivo entregan a las parejas de escritores/as sus versiones.

Benita y Catarina leen su *fanfic* y revisan en función al plan eliminando gran parte de lo escrito, es decir, en su versión inicial escriben 7 de los 9 episodios propuestos y al ajustarse al plan, eliminan los enunciados donde aparece el novio de la Mascona. Reescriben luego los episodios atendiendo al plan y completan el total de los 9 episodios propuestos.

Su V2 finaliza con 25 enunciados, una cantidad similar de enunciados que en la primera textualización. Sin embargo, en esta ocasión, los enunciados son en su mayoría referenciales, es decir, enunciados que se caracterizan en contar el devenir de la historia (qué pasó primero, qué pasó después) haciendo que la historia avance y finalice.

En tanto práctica escritural que ponen en ejercicio, las niñas se concentran, en primer lugar, en tachar todo enunciado que alejaba la V1 del plan de texto colectivo. En segundo lugar, las niñas agregan enunciados que permiten completar la narración. Esto resulta muy interesante ya que se animan a tachar gran parte de su texto original y luego volver a escribir. Claramente están dispuestas, no solo a jugar el juego didáctico -un juego de aprendizaje que se centra en el saber-, a asumir la resolución de un problema (Sensevy, 2007) y a ejercer su rol en tanto escritoras; sino que también están dispuestas a “perder” el juego o, mejor dicho, a considerar que jugar su rol implica un movimiento de pérdida si se quiere narcisista al punto de poder asumir el desafío de eliminar casi por completo su primer texto. Dice Jitrik (2000) “los borradores literarios importantes son tan valiosos porque al advertirse el proceso de corrección, se termina por entender el proceso de la escritura y del escritor mismo” (p. 85). Y más adelante señala “la idea de ‘borradores’ implica que no sólo lo primero que se ha escrito no es definitivo, sino que la visión misma de la definitividad se aleja tantímicamente y con ella, toda idea de escritura definitiva” (p. 87). En el trabajo que estas niñas ponen en ejercicio se asume una posición en la que escribir un texto ficcional involucra revisar al punto de desmoronar sus ideas primogénitas.

Entre la versión 2 y 3

Las docentes vuelven a normalizar el texto de esta pareja y entregan la V2 con algunas preguntas escritas en lápiz marcando aquellos enunciados donde consideraban que hacía falta detenerse a revisar. Recuperamos aquí sólo algunas preguntas que aparecieron en la producción de Benita y Catarina.

A los fines de la presentación de estas intervenciones docentes exponemos en la columna izquierda el texto producido por las niñas y subrayamos la palabra desde la cual se deriva la pregunta, y en la columna derecha introducimos la intervención realizada por las docentes:

EL HOMBRE DE HOJALATA ES EL NUEVO REY DE LOS GUIÑONES. UNA NOCHE EL LEÑADOR DE HOJALATA ESTABA CAMINANDO TRANQUILO EN LA NOCHE PERO ÉL <u>SIEMPRE</u> TENÍA EL CORAZÓN DURO	¿Siempre? ¿Lo conocíamos así?
(...) Y APARECIÓ GLINDA Y LE DICE A EL HOMBRE DE HOJALATA -QUEDATE EN EL PAÍS DE LOS GUIÑONES- Y ÉL SE ENOJA Y SE LE OXIDA EL CORAZÓN	¿Por qué se enoja?
LUEGO VAN A EL REINO Y LO DEJAN CON EL ESPANTAPAJAROS Y DISCUTIERON.	¿Qué se dijeron?

Estos son solo algunos de los interrogantes que introducen las maestras en la producción de Benita y Catarina.

Las niñas leen su fanfic y deciden agregar en el mismo texto enunciados que responden a algunas de estas preguntas brindando mayores detalles o información al lector. Sin embargo, no responden a todas las preguntas e incluso realizan agregados en lugares donde las docentes no le habían hecho señalamientos.

A primera vista, resulta muy interesante ver que los enunciados que agregan son esencialmente evaluativos. En este sentido, ese tipo de interrogantes opera como una práctica acerca de qué se puede revisar en ese momento. Se trata de preguntas que apuntan a brindar cierta información relevante, significativa al lector. Y esto, parecería ser una buena guía acerca de qué mirar en su propio texto. Algunos de los agregados que realizan:

- Y ÉL SE ENOJA PORQUE QUERÍA GOBERNAR CIUDAD ESMERALDA
- EL LEÑADOR LLEGÓ A SU REINO , **EL PAÍS DE LOS GUIÑONES**

- ENTONCES LES DICE QUE ATACARAN AL ESPANTAPÁJAROS Y LO TRAJERAN A SU REINO
- Y EL ESPANTAPÁJAROS ABRIÓ LA PUERTA Y LO ATRAPAN AL ESPANTAPÁJAROS AGARRÁNDOLO CON LAS MANOS”

Entre la versión 3, la versión 4 y la versión final

Las docentes deciden realizar una clase colectiva con el propósito de expandir un episodio del texto. Se trata de focalizar la mirada en el encuentro entre el Hombre de Hojalata y el Espantapájaros que deriva en una discusión. La decisión de centrar la revisión en la incorporación de voces de los personajes (un rasgo propio de la novela leída, con gran cantidad de diálogos entre los personajes, incluso diálogos interiores) se relaciona con que la mayoría de las parejas de trabajo hacían uso del estilo indirecto para la incorporación de voces de los personajes y no brindaban muchos detalles al respecto.

Transcribimos un breve fragmento de la clase:

Docente: Ahora lo que vamos a hacer es copiar una partecita para ver cómo lo vamos a expandir, agregarles detalles lo vamos a hacer entre todos para que, teniéndolo como ejemplo, cada pareja pueda volver a su texto. (La docente copia un fragmento en un afiche para expandir) “LUEGO VAN AL REINO Y DEJAN AL ESPANTAPÁJAROS CON EL LEÑADOR Y DISCUTIERON”

(...)

Docente: (señala el plan de escritura) dice que discutieron... ¿qué hacemos ahí? ¿Qué se dijeron? ¿Sobre qué discutieron? ¿qué le dijo uno, qué le respondió el otro? Imagínense la escena... Llegan (al reino) los guiñones con el Espantapájaros... ¿Qué relación había entre ellos?

Ns: Amistad.

N1: Glinda le dice que iba a gobernar el país de los guiñones y el leñador se pone celoso.

Docente: (señala el afiche) ¿qué creen que se dijeron?

N1: ¿Por qué me hiciste esto yo quería ser el rey?

N2: El espantapájaros le dice al leñador.

N3: Tenemos que poner una rayita.

Ns: Para decir quién habla. El Espantapájaros.

Docente: ¿Cómo se lo dice? ¿con bronca? ¿con miedo? ¿con alegría, con tranquilidad?

N1: Por qué me hiciste esto querido amigo...

Ns: Nooo

N4: Nervioso

Ns: (aportan varias ideas que se superponen en el audio) Por qué me has hecho esto viejo amigo / Enojado / El narrador lo dice

Docente: ¿Dónde agregamos cómo se lo dice? ¿Lo ponemos en lo que él dice o lo dice el narrador, el que está contando?

N3: Después de la pregunta podemos poner con voz... Con voz temblorosa

N: El espantapájaros asustadizo.

A medida que avanza la clase, las docentes van agregando al texto aquellos enunciados que niñas y niños deciden incorporar. Al finalizar la clase de expansión colectiva queda en un afiche a la vista el siguiente texto que se convierte en portador:

LUEGO VAN AL REINO Y DEJAN AL ESPANTAPÁJAROS CON EL LEÑADOR Y DISCUTIERON.
EI ESPANTAPÁJAROS LE DICE AL LEÑADOR:

- ¿POR QUÉ ME HICISTE ESTO?- CON VOZ TEMBLOROSA Y ENOJADA
- ¡YO QUERÍA GOBERNAR CIUDAD ESMERALDA!- LE RESPONDIÓ EL LEÑADOR ENOJADO.

Luego de la clase colectiva las docentes entregan la V3 a cada pareja. Benita y Catarina se apropian de las estrategias de revisión puestas en juego en la clase colectiva y expanden la discusión entre sus personajes, agregando enunciados evaluativos con diálogo directo. También expanden dentro de esos mismos enunciados con descripciones de los sentimientos de los personajes. A su vez, atienden y pueden incorporar signos de exclamación para enfatizar los tonos en los que los personajes se comunican y, al releer su texto, cambian con pertinencia dos tiempos verbales en algunos enunciados, sin ser una indicación de las docentes.

-¿POR QUÉ ME TRAJISTE HASTA AQUÍ?- DIJO EL ESPANTAPÁJAROS.

LUEGO EL LEÑADOR LE DICE AL ESPANTAPÁJAROS: - NO TE SIRVE EL CEREBRO ERES UN TONTO.

¡NO SOY TONTO! DIJO EL ESPANTAPÁJAROS.

EL LEÑADOR DICE RESPONDIÓ: -¡ENTONCES ERES UN COBARDE!-

ENTONCES EL ESPANTAPÁJAROS FURIOSO LE DIJO -¡ERES UN IDIOTA!-

Por último, entre la V3 y la V4, las docentes proponen que revisen algunas repeticiones para que las reemplacen o bien para eliminarlas atendiendo a su intención. Es de destacar nuevamente la posición que asumen las niñas como escritoras y, fundamentalmente, como revisoras. Hasta la última versión encuentran en su texto aspectos a revisar. A partir del análisis y la relación entre las sucesivas versiones de las niñas y las situaciones didácticas generadas en el aula las niñas se colocan como ciudadanas de la cultura escrita, ejerciendo su responsabilidad en cada borrador y su derecho como autoras.

EL HOMBRE DE HOJALATA ES EL NUEVO REY DE LOS GUIÑONES. UNA NOCHE EL LEÑADOR DE HOJALATA ESTABA CAMINANDO TRANQUILO PERO ÉL TENÍA EN CORAZÓN DURO PORQUE QUERÍA GOBERNAR CIUDAD ESMERALDA Y SENTÍA ENVIDIA DEL ESPANTAPÁJAROS. EL LEÑADOR LLEGÓ A SU REINO: EL PAÍS DE LOS GUIÑONES Y APARECIÓ GLINDA Y LE DIJO AL HOMBRE DE HOJALATA: - QUÉDATE EN EL PAÍS DE LOS GUIÑONES- Y ÉL SE ENOJA PORQUE QUERÍA GOBERNAR CIUDAD ESMERALDA Y SE LE OXIDA EL CORAZÓN DE BRONCA. ENTONCES EL LEÑADOR LES DICE A LOS GUIÑONES QUE ATACARAN AL ESPANTAPÁJAROS Y LO TRAJERAN AL REINO. LOS GUIÑONES LLEGARON A LA CIUDAD ESMERALDA TOCARON LA PUERTA Y ESPANTAPÁJAROS ABRIÓ Y LO ATRAPARON AGARRÁNDOLO CON LAS MANOS. LUEGO LOS GUIÑONES LLEGARON A LA CIUDAD DEL LEÑADOR. Y DISCUTIERON EL ESPANTAPÁJAROS Y EL LEÑADOR: - ¿POR QUÉ ME TRAJISTE HASTA AQUÍ? DIJO EL ESPANTAPÁJAROS. LUEGO EL LEÑADOR LE DICE AL ESPANTAPÁJAROS: -NO TE SIRVE EL CEREBRO ERES UN TONTO. - ¡NO SOY UN TONTO! DIJO EL ESPANTAPÁJAROS. EL LEÑADOR RESPONDIÓ: ¡ENTONCES ERES UN COBARDE! EL ESPANTAPÁJAROS FURIOSO LE DIJO: -¡ERES UN IDIOTA!

LUEGO LLEGÓ GLINDA CON LA MASCONA ENTONCES LA VE EL LEÑADOR LA ABRAZA Y SE LE ABLANDA EL CORAZÓN.

FIN

La versión final es un texto que termina muy enriquecido. Contiene 36 enunciados, es decir, añaden diez enunciados a lo largo de las sucesivas versiones, 15 de los cuales son enunciados referenciales y 21 son evaluativos. Vale decir que el relato se arma en ese interjuego de enunciados. Las sucesivas instancias de revisión y, especialmente, los aspectos que se abocaron a revisar ya sea por las situaciones de revisión colectiva (que modelizan la propia práctica de revisión) o bien a partir de las intervenciones docentes singulares en el texto favorecieron una producción rica en aspectos valorativos.

Nina y Amelie

Nina y Amelie eligen escribir sobre el Mago de Oz.

La escritura sobre el Mago fue una situación de mayor complejidad ya que la información disponible en la novela de este personaje es escasa. Como lectores y lectoras sabemos que el Mago llegó a Ciudad Esmeralda en una situación semejante a Dorotea, que decidió engañar a todo el pueblo por años aun sabiendo que confiaban en él, y que -en cuanto se supo su verdad- opta por abandonar el lugar. Podemos presuponer o crear hipótesis sobre sus intenciones o motivaciones, pero no hay marcas de interioridad del personaje en los pocos capítulos en los que aparece. La imagen creada del Mago en niñas y niños, en general, no es positiva. Asimismo, aunque el Mago no vuelve a aparecer en la historia el universo de posibilidades que abre es

enorme y eso puede ser un problema de escritura. Lo que le suceda al Mago después de abandonar Oz puede ser diverso, pero debe conservar verosimilitud y semejanza con la novela original, puede guardar rasgos de un universo fantástico, pero no debe romper el pacto ficcional. La propuesta de pensar qué hizo el Mago una vez que sale de Ciudad Esmeralda resulta atractiva para Nina y Amelie.

Recuperemos el plan de escritura producido colectivamente para el *fanfic* del Mago de Oz, que consta de siete episodios.

Plan de escritura

N°	Descripción del episodio	El Mago de Oz. Plan de escritura colectivo del aula 2° A
1	El mago de Oz se va en globo a Omaha.	• Mago de Oz → Se va en globo a Omaha.
2	El globo se rompe (se acaba el combustible /producto de un tornado o rayo/ picoteado por pájaros)	• Se rompe el globo → ¿Cómo se rompe? se acaba el combustible / un tornado / pájaros picotean el globo / un rayo ¿Qué hace el mago? ¿Qué siente?
3	El globo cae en Kansas.	• Cae en Kansas
4	Encuentro entre el mago y los tíos de Dorotea.	• Encuentro con los tíos de Dorotea.
5	Conversación (diálogo directo o indirecto)	• Le cuentan que tienen una sobrina que se perdió.
6	Llegada de Dorotea a Kansas.	• Llega Dorotea, se sorprenden todos.
7	El mago y Dorotea arman un circo para alegrar a la gente.	• Arman un circo para alegrar a la gente

Nina y Amelie son una pareja de escritoras que, desde el inicio de la propuesta, han participado activamente. Desde la V1 pueden producir un texto con rasgos del lenguaje escrito que no es el mismo que usan en sus intercambios orales y logran respetar los 7 episodios que contiene el plan de escritura realizado de forma colectiva. Podemos apreciar que Nina y Amelie producen un relato ficcional muy elaborado con 36 enunciados en total, de los cuales solo 11 hacen avanzar la acción (son referenciales) mientras que los 25 restantes corresponden a enunciados evaluativos.

A continuación, las maestras proponen destinar un tiempo para detenerse a observar la propia escritura y su relación con el plan de texto, para evaluar si contiene todos los enunciados que se habían planteado. A diferencia de Benita y Catarina, que tuvieron que hacer grandes ajustes en esta instancia, Nina y Amelie no encuentran dificultades para realizar esta revisión; desde la V1 incorporaron todos los núcleos narrativos, manteniendo el orden previsto. Este proceso lo hacen explícito en el siguiente fragmento de clase:

Docente: Santino dijo que se trata la historia... Recordemos que tiene un orden, el plan tiene un orden ¿cierto? No podemos empezar poniendo que, por ejemplo, que el Mago de Oz, que ustedes habían pensado que una vez que el Mago se cae, él pensaba ir a Omaha y se cae en Kansas, arman un circo. Cuando arman un circo no lo ponemos arriba, lo ponemos en el final y si es en el final va abajo. Entonces los planes de escritura además de lo que dijo Santino, hay un orden, la historia tiene un orden y ese orden está puesto en el plan de escritura. Las ideas que ponemos en el plan de escritura, esas ideas que aparecen en el plan de escritura, que son la ideas que ustedes pensaron para que pasen en la historia tienen un orden; comienza, todo lo que pasa en medio y el final.

Nina: Por ejemplo, nosotras elegimos el Mago de Oz, ponemos la nueva historia del Mago de Oz pero teníamos que acordarnos del plan de escritura. Fuimos poniendo cosas que tenían que estar sí o sí.

En el momento en que las maestras destinan un tiempo para revisar la adecuación del texto al plan de escritura, Nina y Amelie observan que todos los núcleos narrativos estaban en su escritura y entonces deciden avanzar en otras dimensiones, toman decisiones para revisar el relato. Entonces, realizan las siguientes acciones:

- Incorporar voces de personajes en estilo directo, ya sea del Mago o de la Tía Emma o el Tío Enrique:
 - “NO TE ASUSTES CHIQUILLA ENCONTRARÁS LA MANERA DE VOLVER A CASA GRITABA EL MAGO DE OZ”
 - “HOLA SEÑOR HA VISTO A UNA CHIQUILLA RUBIA Y ÉL LE DICE SÍ POR QUÉ ¡PORQUE ELLA ES MI SOBRINA ¡Y ÉL LE RESPONDE AH QUE SUERTE EMMA”!
- Diversificar los verbos declarativos utilizados, evitando la repetición de “dijo”:
 - GRITABA EL MAGO DE OZ
 - LE DICE SÍ POR QUÉ
 - LE RESPONDE AH QUE SUERTE
- Expresar los estados emocionales de los personajes:
 - “MIENTRAS EL MAGO DE OZ SE DESPEDÍA DE SUS AMIGOS DOROTEA DESESPERADA GRITABA ¡TOTÓ TOTÓ VENÍ AQUÍ!
- Utilizar un lenguaje literario propio de la novela, semejante al que usa el autor en la historia leída:
 - "NO TE ASUSTES CHIQUILLA"
 - "VIEJECILLO"
 - “UN GATITO DORMIDO A LOS BRAZOS DE UNA JOVEN MUCHACHA”
- Introducir un fragmento descriptivo para pausar la acción:
 - "LAS LÁGRIMAS CAÍAN EN EL ROSTRO DE DOROTEA"
 - “CAE Y CAE POCO A POCO AL LADO DE UNA CASITA DE MADERA”

En síntesis, en la V2 se concentran en agregar algunos enunciados referenciales (“EL COMBUSTIBLE DE GLOBO SE ACABA Y SE CAE”) pero centran su atención en la incorporación de enunciados evaluativos (“POCO A POCO CAYENDO EN KANSAS AL LADO DE UNA CASITA DE MADERA” / HOLA SEÑOR HA VISTO A UNA CHIQUILLA RUBIA Y EL LE DICE SÍ POR QUÉ ; PORQUE ELLA ES MI SOBRINA ; Y ÉL LE RESPONDE AH QUE SUERTE EMMA LE DICE A DÓNDE ESTÁ EL MAGO DE OZ LE DICE EN EL PAÍS DE OZ”). Mientras escriben, vuelven al plan de texto una y otra vez para corroborar que todo lo planificado quede textualizado y componen la historia sin olvidarse de ninguno de los núcleos narrativos. En la V2 dan por finalizada la escritura. Sin embargo, hacia el final del texto pierden el foco y la atención sobre la incorporación de motivaciones o vida interior de los personajes y elaboran un final abrupto. Aun así, el texto es muy logrado.

Veamos cómo es el texto que producen Nina y Amelie luego de dos sesiones de escritura (V1 y V2):

MIENTRAS EL MAGO DE OZ SE DESPEDÍA DE SUS AMIGOS DOROTEA DESESPERADA GRITABA ¡TOTÓ TOTÓ VEN AQUÍ! MIENTRAS TOTÓ HABÍA VISTO UN GATITO DORMIDO EN LOS BRAZOS DE UNA JOVEN MUCHACHA CUANDO DOROTEA LO ENCONTRÓ DIRECTAMENTE FUE AL GLOBO PERO CUANDO LLEGÓ DE REPENTE SE SOLTARON LAS CUERDAS NO TE ASUSTES CHIQUILLA ENCONTRARÁS LA MANERA DE VOLVER A CASA GRITABA EL MAGO DE OZ LAS LÁGRIMAS CAÍAN EN EL ROSTRO DE DOROTEA UNAS HORAS DESPUÉS EL COMBUSTIBLE DE GLOBO SE ACABA Y SE CAE POCO A POCO EN KANSAS CAYENDO AL LADO DE UNA CASITA DE MADERA EL MAGO FUE A VER POR LA VENTANA A VER QUE SUCEDÍA A UNA SEÑORA QUE ERA LA TÍA EMMA. LA TÍA EMMA VIENDO A UN VIEJECILLO ESPIANDO POR LA VENTANA FUE A PREGUNTARLE HOLA SEÑOR HA VISTO A UNA CHIQUILLA RUBIA Y EL LE DICE SÍ POR QUÉ ; PORQUE ELLA ES MI SOBRINA! Y ÉL LE RESPONDE AH QUE SUERTE EMMA LE DICE DÓNDE ESTÁ EL MAGO DE OZ LE DICE EN EL PAÍS DE OZ. Y EMMA LO INVITA A TOMAR UN CAFÉ PARA VER CÓMO ESTÁ DOROTEA VIENDO UN INTEGRANTE MÁS LE DICE HOLA CÓMO ESTÁS SOY ENRIQUE Y YO SOY EL MAGO DE OZ Y UNAS HORAS MÁS TARDE DOROTEA APARECE Y PASAN UNOS MESES Y EL MAGO Y DOROTEA VAN AL PUEBLO Y VEN QUE TODOS ESTÁN TRISTES Y ENTONCES SE LES OCURRE ARMAR UN CIRCO Y SE DIVIERTEN PASANDO POR CIUDADES Y CON LA AYUDA DE DOROTEA ARMABA LAS CARETAS LOS TÍOS EN CAMBIO HACÍAN PIRUETAS UN DÍA VINIERON LOS AMIGOS COMO SE IBAN A QUEDAR UNOS DÍAS ESOS DÍAS LOS IBAN A PASAR EN EL CIRCO CADA DÍA HABÍA NUEVOS PERSONAJES.

Si bien las niñas realizan, desde el comienzo, una versión muy lograda, entre la V1 y la V2 realizan transformaciones asociadas al lenguaje escrito que no son en absoluto superficiales. Su texto, demuestra una gran sensibilidad sobre *cómo* contar la historia, probablemente por haber

sido foco de intercambio durante la lectura de la novela. Recuperan distintos aspectos que fueron planteados por las maestras como una trama enriquecida con bellas expresiones (“CAE Y CAE POCO A POCO”), guardar mayor cohesión del texto con el uso de diversos marcadores temporales que estaban disponibles en portadores del aula (“UNAS HORAS DESPUÉS”, “HORAS MÁS TARDE”, “PASAN UNOS MESES”), proveer anticipaciones al lector dándole información necesaria para que comprenda los hechos.

Entre la versión 2 y 3

Como mencionamos para el análisis de Benita y Catarina, las maestras discuten con el grupo total un fragmento de un texto que seleccionan previamente, el propósito es que las niñas y los niños puedan observar la ausencia de detalles descriptivos, sentimientos de los personajes, explicaciones de la acción que permitan expandir el texto considerando que sea atractivo para sus potenciales lectores. El fragmento elegido para discusión colectiva es un fanfic del Espantapájaros, otro de los personajes elegidos para escribir. Por lo tanto, esta situación es más compleja para Nina y Amelie puesto que requiere que se descentren de la revisión colectiva y puedan transferir a su propio *fanfic* las discusiones alcanzadas en el grupo. Algunos de los intercambios de esa clase fueron los siguientes:

Docente: Entonces teníamos 3 planes de escritura que, en función de sus ideas, fuimos escribiendo.

Emi: Sí, que la señora Marce dijo que tenían que estar sí o sí.
(La docente lee)

Docente: Por ejemplo, en este caso, el Espantapájaros iba a gobernar Ciudad Esmeralda, iba a recorrer los campos y ¿con quién se encontraba? ¿Cómo se encuentran? ¿Cómo estaba? ¿Qué le había ocurrido?

(intercambian sobre ideas para dar respuesta a dichas preguntas)

Docente: Estuvimos revisando los borradores para ver si se ajustaban a los planes de escritura.

Todos: Síiii

Nina: Fuimos poniendo cosas que tenían que estar sí o sí.
(...)

Nina: Hay que hacer una historia verdadera. ¿Quién se casa?
¿Dónde? ¿Cómo?

Docente: Por ejemplo, en el Mago de Oz, se rompe el globo...pero ¿Cómo? ¿Qué le ocurre?

Benita: ¡Se acabó la gasolina!

Isabella: ¡Con un trueno!
(...)

Docente: Todo iba acompañado de detalles, cómo iban ocurriendo las cosas, qué sentían los personajes. La idea es volver a ver esas escrituras para agregar detalles. Nosotras (refiriéndose a las maestras) fuimos haciéndoles unas preguntas en los textos.

Las docentes vuelven a entregar el texto normalizado a cada pareja (V2) con algunas preguntas escritas en lápiz marcando aquellos enunciados donde consideraban que hacía falta detenerse a revisar. Es interesante observar que aun cuando el texto está muy bien logrado, a Nina y Amelie también se les propone avanzar en la revisión. Recuperamos aquí algunas preguntas que las maestras hicieron en su producción.

PERO CUANDO LLEGA DE REPENTE SE SOLTARON LAS CUERDAS NO TE ASUSTES CHIQUILLA ENCONTRARÁS LA MANERA DE VOL- VER A CASA GRITABA EL MAGO DE OZ	¿Habla un perso- naje? ¿Cómo lo marcamos?
EL MAGO FUE A VER POR LA VENTANA DE LA CASA A VER QUÉ SUCEDÍA UNA SEÑORA QUE ERA LA TÍA EMMA	¿Sabía quién era?
EMMA VIENDO A UN VIEJECILLO ESPIANDO POR LA VENTANA	¿Qué ve por la ventana?
UN DÍA VINIERON LOS AMIGOS COMO SE IBAN A QUEDAR UNOS DÍAS ESOS DÍAS LOS IBAN A PASAR EN EL CIRCO O SEA HABÍA NUEVOS PERSONAJES.	¿Qué amigos? ¿A dónde llegaron?

Las niñas revisan teniendo en cuenta la situación previa de expansión colectiva del texto del Espantapájaros y las sugerencias realizadas a cada pareja de escritoras. Así, Nina y Amelie introducen modificaciones a su versión como las rayas de diálogo para las voces de los personajes y la aclaración de qué miraba por la ventana la Tía Emma; sin embargo, también deciden no dar respuesta a otras intervenciones realizadas por la docente asumiendo el carácter de autoras de su texto.

Entre la versión 3, la versión 4 y la versión final

Tal como sucedió con el caso de Benita y Catarina, las docentes desarrollaron una clase colectiva con el propósito de expandir un episodio del texto, se trata de la revisión en la incorporación de voces de los personajes. Sin embargo, como hemos comentado antes, Nina y Amelie ya habían comenzado a incorporar diálogos en su producción escrita; por lo cual, cuando las maestras les proponen volver a sus textos para hacer esta revisión, esta pareja decide realizar otras modificaciones.

- Revisan algunos diálogos entre personajes, específicamente, parlamentos entre el Tío Enrique y el Mago que se encuentran en la mitad de la historia:
 - “ENRIQUE LE DICE -HOLA COMO ESTAS Y EL MAGO LE RESPONDE BIEN”
- Ajustan los tiempos verbales utilizados:

CUANDO DOROTEA LO ENCONTRÓ A
TOTO FUE AL GLOBO PERO CUANDO
LLEGÓ DE REPENTE SE SUELTAN
LAS CUERDAS



CUANDO DOROTEA ENCUENTRA A
TOTÓ VA AL GLOBO PERO CUANDO
LLEGA DE REPENTE SE SOLTARON
LAS CUERDAS

- Expresan los estados emocionales de los personajes:
 - “EL MAGO SE SENTÍA MAREADO”.
 - “EL MAGO Y DOROTEA VAN AL PUEBLO Y VEN QUE TODOS ESTÁN TRISTES”
 - “EMMA MUY EMOCIONADA LE DICE QUÉ EMOCIÓN”
- Utilizan un lenguaje literario propio de la novela, recuperando menciones o referencias a la historia:
 - “SE DIVIERTEN PASANDO POR CIUDADES HERMOSAS CONSIGUIENDO MUCHA FAMA POR EL HOMBRE DE LAS MIL CARAS”
- Evitan repeticiones:
 - de conectores y marcas de temporalidad (como “MIENTRAS” e “Y”), incorporando marcas de puntuación (comas y puntos seguidos);
 - de nombres propios (EMMA, MAGO), reemplazándolos por otros (TÍA, EL HOMBRE DE LAS MIL CARAS) u omitiéndolo.
- Incorporan marcas de puntuación para delimitar los parlamentos y signos de exclamación e interrogación para indicar énfasis en las palabras de los personajes:
 - DOROTEA DESESPERADA GRITABA -¡TOTÓ TOTÓ VEN ¡AQUÍ!
 - DE REPENTE SE SUELTAN LAS CUERDAS - ¡NO TE ASUSTES CHIQUILLA ENCONTRARÁS LA MANERA DE VOLVER A CASA! - GRITABA EL MAGO DE OZ.
 - FUE A PREGUNTARLE: - HOLA SEÑOR ¿HA VISTO A UNA CHIQUILLA RUBIA?- Y ÉL LE DICE: - SI ¿POR QUÉ? - ¡PORQUE ELLA ES MI SOBRINA! Y EL MAGO LE RESPONDE: - ¡AH QUE SUERTE! EMMA LE DICE ¿A DÓNDE ESTÁ?

En los ejemplos anteriores, Nina y Amelie hacen modificaciones que podrían parecer pequeñas pero que aportan detalles e información sobre los personajes en los enunciados evaluativos. A su vez, remiten permanentemente a la novela y a cómo lo dice el autor; tejiendo una fuerte trama entre las situaciones de lectura y la producción del nuevo texto.

Encontramos que el diálogo es un recurso disponible para todos desde el inicio como modo de contar, sin embargo, su incorporación no resulta tan accesible para niñas y niños. La inclusión de las voces de los personajes, requiere que el autor -las autoras en este caso- tome decisiones sobre la voz narrativa, dejando la posición del narrador omnisciente (más frecuente en las historias clásicas) y asumiendo la posición de los personajes y todo lo que contemplan (sus rasgos de personalidad, la vida interior, sus perspectivas ante los eventos de la historia). Por otro lado, los diálogos entre personajes generan reacciones, es decir, lo que un personaje diga desencadenará una reacción en el otro personaje (que puede afectar la historia). Entonces, la introducción de conversaciones entre los personajes es un recurso

narrativo complejo que agrega densidad al relato, ya que algunos de los episodios que Nina y Amelie priorizan para introducir la voz de los personajes son los que permiten hacer visible su vida interior: la preocupación de Dorotea por Totó, las formas de expresarse del Mago, la desazón de la Tía Emma, la sorpresa del Tío Enrique.

Podríamos afirmar que las niñas entraron en el juego de pensar en las palabras adecuadas, no solo en “decir”, sino en “cómo decir”. Asimismo, se puede ver que las sucesivas versiones de Nina y Amelie están entramadas con las intervenciones docentes provenientes tanto de la revisión colectiva como de los interrogantes singulares que se incorporan al texto. Las condiciones didácticas generadas en el aula permitieron que pudieran concentrarse en aspectos significativos vinculados a la producción del texto.

MIENTRAS EL MAGO DE OZ SE DESPEDÍA DE SUS AMIGOS DOROTEA DESESPERADA GRITABA: - ¡TOTÓ, TOTÓ VEN AQUÍ! TOTÓ HABÍA VISTO UN GATITO DORMIDO EN LOS BRAZOS DE UNA JOVEN MUCHACHA CUANDO DOROTEA ENCUENTRA A TOTÓ VA DIRECTAMENTE AL GLOBO PERO CUANDO LLEGA DE REPENTE SE SUELTAN LAS CUERDAS DICE EL MAGO DE OZ: - ¡NO TE ASUSTES CHIQUILLA ENCONTRARÁS LA MANERA DE VOLVER A CASA! - GRITABA EL MAGO DE OZ. LAS LÁGRIMAS CAÍAN EN EL ROSTRO DE DOROTEA. UNAS HORAS DESPUÉS EL COMBUSTIBLE DEL GLOBO SE ACABA Y SE CAE POCO A POCO. EL MAGO SE SENTÍA MAREADO Y CAE Y CAE POCO A POCO AL LADO DE UNA CASITA DE MADERA. EL MAGO FUE A VER POR LA VENTANA DE LA CASA A VER QUÉ SUCEDÍA. UNA SEÑORA QUE ERA LA TÍA EMMA HABÍA IDO A REGAR LAS PLANTAS. EMMA VIENDO A UN VIEJECILLO ESPIANDO POR LA VENTANA FUE A PREGUNTARLE: - HOLA SEÑOR ¿HA VISTO A UNA CHIQUILLA RUBIA? Y EL LE DICE: - SI ¿POR QUÉ EMMA? -PORQUE ELLA ES MI SOBRINA ¡Y EL MAGO LE RESPONDE: - ¡AH QUE SUERTE! EMMA LE DICE ¿A DONDE ESTÁ? Y EL MAGO DE OZ LE DICE EN EL PAÍS DE OZ. Y EMMA LO INVITA A TOMAR UN CAFÉ PARA VER COMO ESTÁ DOROTEA. ENRIQUE LE DICE: - ¡HOLA! ¿CÓMO ESTÁS? Y EL MAGO LE RESPONDE: - BIEN.

Y PASAN UNAS HORAS Y DOROTEA APARECE.

PASAN UNOS MESES EL MAGO Y DOROTEA VAN AL PUEBLO Y VEN QUE TODOS ESTÁN TRISTES Y ENTONCES SE LES OCURRE UNA GRAN IDEA ARMAR UN CIRCO Y SE DIVIERTEN PASANDO POR CIUDADES HERMOSAS CONSIGUIENDO MUCHA FAMA POR EL HOMBRE DE LAS MIL CARAS SIENDO EL MAGO DE OZ Y CON LA AYUDA DE DOROTEA ARMABA LAS CARRETAS. LOS TÍOS EN CAMBIO HACÍAN PIRUETAS. UN DÍA VINIERON LOS AMIGOS COMO SE IBAN A QUEDAR UNOS DÍAS ESOS DÍAS LOS IBAN A PASAR EN EL CIRCO O SEA HABÍA NUEVOS PERSONAJES.

Nina y Amelie concluyen su texto con un *fanfic* de 44 enunciados de los cuales solo 11 son referenciales, que se definen desde la V2. A lo largo de las distintas situaciones de revisión logran incrementar 9 enunciados evaluativos y expandiendo notoriamente los que ya se habían escrito desde la V1. En consecuencia, podemos afirmar que la pareja asumió el proceso de composición

de un relato ficcional con revisiones recursivas que pusieron en diálogo el trabajo didáctico que medió a sus quehaceres de escritoras para construir un texto enriquecido donde la vida interior y los estados emocionales de los personajes tuvieron presencia.

Escribir y revisar en la escuela

Para quienes enseñamos a escribir, es fundamental poner en primer plano la relación entre lo que proponemos escribir y lo que hemos leído; tanto como lo es asegurar que el texto se va construyendo mientras se escribe, a lo largo de sucesivas revisiones (Lerner, 2022).

Como menciona el epígrafe del inicio de este capítulo, habilitar, promover y desarrollar situaciones de escritura es imprescindible no solo por su relevancia para aprender a escribir sino, también, porque contribuye de manera decisiva a la formación del lector, ya que al escribir sobre lo leído se profundiza la interpretación del texto.

Niñas y niños son puestos a ejercer una práctica de escritura en el trabajo de producción de un texto ficcional, aun en los inicios de la escolaridad, como se trató de plasmar en este capítulo. No se trata solo de una instancia en las que simplemente escriban, sino que la secuencia didáctica apunta a que puedan poner en acción todos esos quehaceres del escritor involucrados en dicha práctica. En este sentido, resulta indispensable involucrar los subprocesos de planificación y revisión. Uno y otro suponen generar ciertas ideas, intentar organizarlas en un texto en función de lo que se desea narrar atendiendo al mismo tiempo a una serie de condicionamientos; como la adecuación al género, a las intenciones de lo que se quiere contar y a cómo contar, atendiendo también a un posible lector y a los saberes del mismo a la hora de leer ese escrito, a las relaciones intertextuales y también a las intratextuales. La revisión supone una relectura y puesta a punto del texto. Como hemos observado en los análisis de los textos de Benita y Catarina y de Nina y Amelie (y si ampliáremos el análisis a otras producciones sucedería lo mismo), la revisión se imbrica en todo el proceso de escritura, es decir, no se trata de revisar el texto final sino de “ir revisando el texto producido hasta el momento” (Castedo, 2003, p.12). Los aportes de la crítica genética permiten entender la revisión como una práctica que enriquece el proceso de escritura en la que la búsqueda es hallar la precisión para expresar lo que se propone el autor.

Por último, quisiéramos resaltar un aspecto importante en el resguardo de condiciones didácticas para la práctica de revisión. Como afirma Peláez (2016) expandir el texto parece ser un efecto de la situación de revisión. La revisión en los inicios de la escolaridad supone agregar nuevos enunciados que constituyen nuevos episodios o nuevos enunciados evaluativos que episodios ya existentes. La expansión del texto, que –entre otros aspectos permite completarlo, es algo que hemos apreciado en los textos analizados (y en otros producidos por niñas y niños).

Por eso, escribir, reescribir y revisar mucho en torno a la producción de textos narrativos extensos es un contenido de enseñanza central y se refleja en el tiempo didáctico destinado a esta propuesta. Sin dudas, un componente fundamental en la posición asumida respecto de la

enseñanza de la composición escrita, son las intervenciones docentes. En las distintas situaciones didácticas, las intervenciones constituyen el nexo entre la situación de escritura y lo que la situación provoca en las niñas y los niños, y resguardan un propósito: crear las mejores condiciones para avanzar desde un estado de menor conocimiento hacia un estado de mayor conocimiento (Castedo, 2003) otorgando un rol protagónico a niñas y niños como escritores, como autores de sus escritos.

Bibliografía

- Borda, L. (2012). *Bettymaníacos, luzmarianas y mompirris. El fanatismo en los foros de telenovelas latinoamericanas* (Tesis de Doctorado). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Tesis de posgrado. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. México. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf>
- Castedo, M. (2004). Situaciones de revisión de textos y disciplinas de referencia : Algunas relaciones entre las situaciones de revisión de textos en contexto escolar y las disciplinas tomadas como referencia para su diseño y análisis. I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, 1 al 3 de julio de 2004, General Pico, Argentina. Tensiones educativas en América Latina. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13812/ev.13812.pdf
- Castedo, M., Kaufman, A., Lerner, D. (2022, 15 de febrero). Mesa IV ¿Es posible escribir en las escuelas?. (Conferencia). Jornadas Libros para Aprender, Dirección Nacional de Educación Primaria. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=oeO-2S_TkqE&ab_channel=MinisteriodeEducaci%C3%B3n
- Cordova, A. (2016). *El dragón Blanco y otros personajes olvidados*. Colección A la orilla del viento. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir* (pp. 165- 201). Barcelona: Gedisa.
- Hoz, G.; Bulacio, C.; Diez, C.; Pérez, L. (2022). "Tunear a Pinocho: escrituras de fanfiction en 2do grado". En: *Escribir el hacer. La enseñanza en la escuela primaria*. Hoz, G. y Carli, M.C. (coord.). EDULP: La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/139479>
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Ediciones Manantial.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. En J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: U. of Washington Press, 12-44.
- López Corral, M. (2020). *Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares consumos culturales juveniles* (Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

- Peláez, M.A. (2016) La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales. Fahce, UNLP, Argentina. En Sedici. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56143>
- Pontecorvo, C.; Morani, R. y Rossi, F. (2009) Altro che storie. Ediciones Infantiae.org. Roma.
- Reyes Pérez Silva, L. M. (2021) "Internet y Fanfiction: la práctica de la (hiper)lectura y la (hiper)escritura", en: *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* [Ensayos] Año 24 N° 124. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires.
- Sensevy, G. (2007) *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. En: Sensevy, G. y Mercier, A. (2007) *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR.Rennes.
- Torres, M. (2015) Lectura literaria. Producciones escritas en torno a lo literario. Módulo 3. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Ministerios de Educación de la Nación.

CAPÍTULO 5

Abrir camino al lenguaje poético

*María Fabiana Bilyk, Beatriz de la Canal Paz,
Karina Dellerba, Nadia Morúa, María Virginia Pichel,
Flavia Reszes y Roxana Scaglia*

*No existen lectores sin camino y existen pocas personas
que no tengan un camino empezado aunque no lo sepan.
Es importante reconocer la existencia de los textos internos:
todo lo que uno percibió, escuchó, recibió por distintos medios,
cantó, copió en cuadernos, garabateó, etcétera...
Laura Devetach, LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMINO LECTOR*

¿Qué puede hacer la escuela con la lectura? ¿De qué manera puede contribuir con la formación de lectores? ¿Cómo alentar sus audacias y acompañarlos en sus dudas? ¿De qué manera contribuir con su poética? ¿Cómo fortalecer y ayudar a ampliar la experiencia de lectura? ¿De qué manera facilitar su ingreso al gran tapiz cultural y darles confianza en sus posibilidades para entretenerse en la trama? ¿Es enseñable esa experiencia de lectura en el aula? ¿Cómo puede intervenir para favorecerla, ensancharla y enriquecer su trama? Estas y otras preguntas se realiza Graciela Montes en su reconocido texto *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Y luego afirma que “lo primero que puede hacer un maestro que quiere ‘enseñar a leer’ es crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión de lectura” (Montes, 2006, p.17).

En este capítulo compartiremos una experiencia de lectura en torno a Laura Devetach que permitió crear la gran ocasión de explorar el lenguaje poético en las aulas de 3er grado.

¿Por qué seguir a una autora?

La lectura en el aula de varios títulos de un mismo autor posibilita la reflexión compartida de un corpus literario y, al mismo tiempo, instala un modo de interactuar con los textos, un desafío que contribuye con la interpretación de textos literarios cada vez más complejos en la formación del lector.

Seguir la obra de un autor supone la lectura de muchos textos, su comparación, el reconocimiento de recursos que el autor utiliza en la mayoría de sus títulos, la consideración de temáticas que aborda en diferentes momentos de su obra, la posibilidad de establecer relaciones entre sus textos y la de otros autores... (Cuter y Kuperman, 2012, p. 120).

Además de trazar líneas comunes con relación a lo que cuenta -los temas que traman sus historias- y cómo lo cuenta -las particularidades de la escritura en su universo literario-, permite también interiorizarse en los cambios, en las transformaciones, los distintos grados de complejidad en las tramas, los diferentes usos del lenguaje, etc. Analizar en extenso la obra de un mismo autor permite descubrir su impronta, identificar regularidades y contrastar, al mismo tiempo, diversos usos del lenguaje poético entre y a lo largo de los textos que integran el corpus de lectura.

En este sentido, comprender esta dinámica de constantes con variaciones permite definir un estilo de producción del autor que va delineando el recorrido de la propuesta e introduce contenido al intercambio entre lectores.

La lectura en aula de varios títulos de un mismo autor abre, además de la posibilidad de reflexionar de manera conjunta sobre su universo literario, la oportunidad de instalar un modo de hablar sobre los textos que implica un importante trabajo de reconocimiento de rasgos, elaboración de parámetros y, primordialmente, acuerdos colectivos sobre las obras. (Paz, 2012, p.55).

Seguir la obra de un autor es un comportamiento lector habitual, una práctica recurrente fuera de la escuela y por lo tanto valiosa como estrategia de enseñanza dentro de ella. Por ello, en primer lugar, se define la construcción de una propuesta de enseñanza de seguimiento de una autora que nos permite sostener un proyecto literario con los alumnos de 3er grado.

Devetach y su poética

¿Quién no soñó con cometer actos poéticos?

Laura Devetach, LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMINO LECTOR

Laura Devetach es una escritora versátil. En su vasta obra se hallan novelas, cuentos y poesías, relatos de tradición oral y relatos regionales que pone por escrito con su propio estilo. Tiene producciones escritas para un destinatario infantil y también algunas obras para lectores adultos, incluyendo ensayos literarios. Es decir, las características y recursos que presentan sus producciones, los géneros literarios que aborda y la variedad de temáticas

que, presentes en la extensión de sus obras, marcan un estilo muy personal. A su vez, recurre al lenguaje poético y permite al lector viajar a mundos imaginarios, historias cotidianas, familiares, cercanas. El juego, la música, la fantasía y la poesía son propios de su obra. Por otro lado, es una de las autoras argentinas cuya obra fue censurada durante la última dictadura militar; esta relación entre literatura, ideología e historia se constituye en una dimensión de debate interesante entre lectores.

En las aulas de 3er grado por las que circula este proyecto, entonces, se escucha leer la obra de Laura Devetach. Se lee junto a la maestra, se lee individualmente y con pares, se conversa, se discute y también se escribe sobre lo leído y lo pensado. En sucesivas reuniones, el grupo docente de 3er grado comparte y selecciona los textos que se incluyen en la propuesta, construye un trayecto de lectura (Devetach, 2008) un camino que propone la escuela y que tiene como propósito ensanchar el equipaje poético de niñas y niños, toma decisiones en términos de producción y evaluación en cada secuencia didáctica. En otras palabras: diseña el proyecto que guía la tarea en el “aula de literatura” de acuerdo con los desafíos planteados y replantea situaciones mientras transcurre (Gerbaudo, 2013).

Se comparte la lectura a través de la maestra de la novela “El hombrecito verde y su pájaro” y de los cuentos “Monigote en la arena”, “El garbanzo peligroso”, “El paseo de los viejitos” y “Cositos”; mientras que en sesiones de lectura individual y a elección (originado en una mesa de libros), niñas y niños pueden leer distintas historias de los libros “La torre de cubos” y “Un cuento puajjj y otros relatos”, o el cuento ilustrado “Del otro lado del mundo” o poesías de “Canción y pico” y “Los Pomporerá”. Por otro lado, una vez que se hubo iniciado el camino de lecturas de Devetach, se realizan talleres poéticos en los cuales se leen distintas poesías -un corpus seleccionado de poesías de “los viejitos”, de bichos pequeños, de dudas y de pregones- y se conversa sobre ellas, sobre lo que provoca a los lectores, sobre el uso de ciertos sonidos o imágenes y los efectos que generan, etc. Es decir, hay lugar para vivenciar la literatura. Se lee y se escribe, jugando con los sonidos y con los sentidos, construyendo hipótesis de lectura, poniéndolas en tensión, volviendo sobre algún personaje, imaginando otros posibles destinos, reparando y disfrutando del contenido y de la forma (Bosoer, 2015). Se trata de propiciar la formación del lector literario y brindar oportunidades de participar en una comunidad de lectores y escritores, al mismo tiempo que ahondar en la reflexión sobre el lenguaje poético.

Lenguaje poético en el Primer Ciclo

La palabra poética no se conforma con los primeros sentidos. Dice más.

Derriba muros y así engrosa el lenguaje y renueva la realidad

Liliana Bodoc, LOS CONFINES DE LA PALABRA: LO POÉTICO

Elegimos leer y escribir poesía en primer ciclo -aunque en este capítulo nos referimos específicamente al 3er año de la escuela primaria-, porque creemos que es una práctica social valiosa y una buena oportunidad para ingresar al mundo de la cultura escrita. Leer poemas y apreciar su lenguaje brinda oportunidades de ir más allá de lo literal para experimentar la ambigüedad, lo metafórico, lo simbólico, el sinsentido pleno de sentido (Dirección de Tecnología Educativa dependiente de la Subsecretaría de Educación, 2022).

Acercarles a niñas y niños momentos para leer poesía, conversar con otros acerca de ella y tener un repertorio compartido, además de posibilitar integrarlos a una comunidad de lectores, hace posible tejer el juego con el pensamiento y la imaginación, permite conciliar los sentimientos y las sensaciones con la palabra, logrando entrar a un lenguaje que permite el decir de forma personal y creativa. Como nos dice Laura Devetach en esta extensa cita:

Hablo desde la valoración de la sensibilidad y la libertad de lenguaje como posesiones valiosas, que hay que conquistar, capitales estos -la sensibilidad y la libertad del lenguaje- desdeñados o falseado en los tiempos que corren. (...) Lo poético como forma de estar en el mundo, como forma de conocimiento. Que sería un estar abiertos, el ampliar las propias disponibilidades hacia los aspectos artísticos que la realidad nos brinda y hacia el arte en general, con menos prejuicios y encasillamientos.

(...)

Me gusta referirme a uno de los aspectos de lo poético como el ejercicio de la libertad del lenguaje para expresar nuestras cosas: las que sabemos, las que sentimos, las que no sabemos, las que sentimos y no tienen palabra para ser explicadas.

(...)

Entrar en poesía por la capacidad de aceptar la existencia de un ritmo interno, de la propia respiración (...) Entrar en los ritmos y mensajes misteriosos que se encontrarán en algún momento con el ritmo del poeta al que leemos o escuchamos. Entrar en poesía tal como alguien se tira al agua o toma sol. Y permanecer allí, en una inmersión en el lenguaje-agua, lenguaje-sol, lenguaje-juego, lenguaje-mirada, sonido, textura, donde nada quede reducido únicamente a la comunicación racional. Así se consolida la creatividad personal y se construye el imaginario. Por eso hay que defender el estado poético, el estar en poesía, el estado de lectura y de escritura.

(2008, pp. 51-53, las cursivas son del original).

En este sentido, la escuela propone un trayecto de lectura literaria como *abridora de caminos*, como medio para identificarse, para reencontrarse con otras lecturas y vivencias personales, como también para disfrutarla y recrearla. Dice nuestra autora: “*Hay maestras que no se privan de nada...*”; ellas que escuchan y montan los puntos en la aguja para empezar a tejer, que enlazan e invitan a enlazar y dan continuidad a la trama colectiva e individual. Generadoras de en-

cuentros para leer juntos, de emocionarnos e identificar qué es lo que nos conmueve, de reflexionar a partir de ideas o matices en los que antes no habíamos reparado, de intercambiar acerca de lo que los poemas despiertan en cada uno y en nosotros.

Abrir sentidos a la libertad del lenguaje

*La poesía es inútil y qué libres somos más allá de lo urgente,
o de lo necesario o de lo útil.*

Liliana Bodoc, MEMORIAS DE UNA MAGA: POESÍA PARA VIVIR

En la educación literaria del primer ciclo de la escuela primaria es fértil, en relación a las posibilidades formativas que brinda, el lugar que se abre a la poesía sabiéndose el desafío que implica al lector en formación por la multiplicidad de dimensiones que el discurso poético conlleva. En tal sentido, el documento "Leer literatura en la Escuela Primaria: propuestas para el trabajo en el aula" menciona:

La lectura de poesía se puede presentar como una actividad bien diferente de cualquier otra situación de lectura por el detenimiento que la brevedad requiere, la frecuencia con que es posible la vuelta atrás en el texto, las hipótesis que se mantienen suspendidas, los diálogos inusuales que se establecen entre sus partes; en fin, la búsqueda de sentidos que vacilan entre estabilizarse y fugarse, la cooperación de los elementos formales y semánticos (Paz, 2012, p. 96).

Podemos expresar aquí que la poesía propicia encuentros, mediados por docentes, donde los niños pueden vincularse y adentrarse en el lenguaje poético de modo interactivo haciendo circular: sus palabras, sus puestas en voz, sus sensibilidades, sus decires, sus cuerpos, sus gestos, sus miradas, sus silencios; construyendo a la vez sus subjetividades al compartir reales experiencias del aprender y disfrutar de las lecturas de las poéticas.

En cada encuentro se propone a los chicos y chicas sentarse en semicírculo alrededor del docente. Al leer en voz alta, el docente asume una actitud protagónica y lo compromete en su condición de lector y de coordinador del intercambio entre los lectores. Para ello, debe generar condiciones que posibiliten construir un vínculo con el discurso literario, buscando fortalecer estas situaciones de lectura con la escucha y el seguimiento atento de los lectores, como instancias productivas de diálogo con el texto y con las diferentes interpretaciones que surgen a partir del intercambio entre los alumnos y alumnas y el/la docente. Por ejemplo: destina un tiempo adecuado y suficiente para poder leer, observar y comentar, crea y mantiene un clima especial antes, durante y después de la lectura, aporta información acerca de

las razones por las cuales eligió cada obra y comparte sus datos y otras informaciones complementarias que puedan contextualizar la lectura.

Asimismo, la propuesta para la conversación literaria se arma de manera artesanal, como describe Analía Gerbaudo (2013), a partir del corpus y de lo que se escucha que dicen niñas y niños dentro del aula. Es posible hacer algunas anticipaciones sobre los efectos que provocará tal o cual aspecto del lenguaje poético, pero otros serán “levantados” *in situ*, para proponer leer desde otros lugares: ¿en qué reparan?, ¿se entablan conversaciones sobre qué aspectos de los textos?, ¿atienden a lo que se repite?, ¿advierten intencionalidad?, ¿encuentran posibles explicaciones en esa figura retórica²²?, ¿atienden a lo literal?. La intervención de la maestra propone pensar en frases que puedan interpretarse más allá de lo literal, que puedan tener más de un sentido, “abrir sentidos” (Barthes, 2004) y también detenerse en esas particularidades de la lengua escrita que conmueven de algún modo a los lectores, esa manera de contar, ese “cómo lo dice” y “por qué lo dirá de esa manera” el autor o la autora. Una invitación a atender a esas “creaciones poéticas que nos hacen penetrar la realidad con agudeza y nos dan una muestra del ejercicio de la libertad del lenguaje y - lo más importante-, de la libertad en las actitudes”. (Deve-tach, 2008, p.61).

Veamos un fragmento de clase en la cual niñas y niños se encuentran conversando con sus maestras, Virginia y Fabiana, a partir de la lectura de un capítulo de la novela “El hombrecito verde y su pájaro”:

Bruno: Hay que usar la imaginación.

Docente 1: Hay que usar la imaginación y yo te pregunto “para qué”

Bruno: Para ver todos los colores con mi imaginación y así los ves... la imaginación es para... para que pienses.

Docente 1: La imaginación es para que pienses y que puedas ver los colores, porque ¿de qué color están los dibujos en este libro?

Varios: Blanco y negro

E1: Hay gris

Docente 1: Exacto. Entonces Brunito... Escucharon que Brunito dijo que hay que usar la imaginación para ver los colores de los dibujos.

E2: Pero es 99% imposible.

Docente 1: ¿Por qué 99% imposible?

E2: ¡Hay que cerrar los ojos para eso!

Docente 1: En el cuento dice que es el hombrecito verde, de la casa verde, del país verde, que se tapó la cara con la almohada verde de la cama verde... ¿De qué color se van a imaginar ese dibujo?

Todos: Verde

Docente 1: ¿Y por qué se lo imaginan verde?

E3: Porque dijo que era verde.

Docente 1: ¿Y era todo verde?

Varios: No, la letra.

²² Repetición: Figura retórica consistente en la reiteración de palabras u otros recursos expresivos, procedimiento que genera una relevancia poética. En todo poema aparecen elementos reiterativos con esa función: ya sea el acento, las pausas, la aliteración, el isosilabismo, la rima o el estribillo, etc.

Docente 2: Algo está pasando... Algo está pasando porque yo escuché un montón “el color verde”, pero ahora escucho otros colores en la historia... algo está ocurriendo...

E5: Dorado...

Docente 2: Cuando termina la historia, habla del color dorado, pero antes... No nos vamos a olvidar, lo vamos a tener en cuenta [al dorado]. Pero antes... ¿Qué pasa antes?

Docente 1: Tenía verde miedo. ¿Qué será eso? ¿Por qué el hombrequito verde tenía “verde miedo”?

Varios: Porque...

Docente 1: A ver... ¿Sofí?

Sofí: Porque... como él era verde, estaba acostumbrado a la... “verde miedo” es porque... como que el pájaro antes cantaba su verde canto, volaba verde... Lo mismo que con el hombrequito, porque estaban acostumbrados a lo verde (se ríe), todo era verde... hasta la semilla...

Docente 1: Hasta la semilla que comía el pájaro, sí. Y la jaula y todo lo que había era verde.

E6: ¡¡¡Oh!!!

Docente 1: Y ahora..., ahora sintió un verde miedo. ¿Cibe?

Cibe: Que él estaba acostumbrado a las cosas verdes, como su cama, su casa, su país...

Docente 2: ¿Y por qué tendría miedo? ¿Por qué un verde miedo? ¿Qué les parece? ¿Qué sentiría?

Benicio: Ya lo dijo, un verde miedo...

Docente 2: ¿Beni?

Benicio: Un miedo a los colores.

Docente 2: Benicio dice que este hombrequito sintió miedo a los colores. (...)

Al inicio de este fragmento de clase, Bruno afirma que hay que usar la imaginación. Pareciera que el verde mundo que propone esta novela, le resulta un desafío imaginativo. Entonces, la maestra invita a salir de ese verde repetido para explorar otras posibilidades, a pensar otras posibilidades y relaciones entre los verdes y los mundos. Pareciera que Bruno da un lugar a la imaginación y otro al pensamiento, no son lo mismo; parece que es necesario “imaginar” para ver ese verde mundo y que el pensar fuese más restringido.

Las maestras retoman, postergan intencionalmente la discusión sobre el color dorado y buscan profundizar las nociones mencionadas, para detenerse en las nociones imaginar - pensar. Vuelven sobre ese 99% imposible al que refiere el E2 y sostienen la conversación en torno de esa idea que circula sobre lo que se dice verde, que parece no ser tan verde en realidad, sino sólo una manera de ver los objetos que rodean al hombrequito por costumbre, por miedo, un miedo a los colores, como señala Sofí y completa Benicio.

En otro grupo de clases, luego de la lectura del cuento “Monigote en la arena”, la maestra - Karina- propone la siguiente conversación:

Docente: ¿Por qué subían? [refiriéndose al fragmento del cuento que dice “El agua tendió lejos su cama de burbujas para no mojarlo. Las nubes se fueron hasta la esquina para no rozarlo. Las hojas no hicieron ronda. La lluvia no llovió.”]

Niña 1: Porque... porque las nubes fuerzan lluvia y la lluvia es agua y la moja a la arena y se borran todos los dibujos... ¡todo! Y el agua, cuando se hace una ola, el agua chiquitita viene y lo desarma todo. Y... y el viento lo podía borrar.

Docente: ¿Y qué le pasaba a Monigote?

Niña 1: Se sentía solito.

Docente: ¿Qué querías decir, Caetano?

Caetano: Que se hacía un remolino y el mar ya estaba como lleno de burbujas.

Docente: ¡Ay, me muero! ¡Qué hermosa esa parte que se grabó! ¿Escucharon lo que dijo?

Varios: ¡No!

Docente: [Tomando el libro entre sus manos y buscando...] Vuelva a decir, escuchen, decí de nuevo...

Caetano: Que había un remolino... y el agua caminaba llena de burbujas.

Docente: ¿Y qué es eso?

Caetano: Como que había un remolino interrumpiendo todo.

E2: Para que el agua no se vaya a bañar.

Docente: Dice... dice así [Relee] Las hojas voladoras se colgaron del viento para dar vueltas. El agua se acercó tocando su piano de burbujas. Las nubes bajaron un poquito enhebradas en rayos de sol. ¿Para qué hicieron eso?

E3: Para cuando... Mirá, se aburren... y mientras, que jueguen.

Docente: ¿Por qué?

(Varios hablan a la vez)

E3: Quería jugar antes de que se borre.

Docente: ¡Quería jugar...!

E4: Estaría aburrido.

E5: Y no importa, dijo, jugaré pero no me importa si me borra...

Docente: ¿Y qué quiere decir eso?

(Muchos levantan la mano)

Docente: ¿A ver, Thiago?

Thiago: Dijo por lo menos me borraré jugando.

Docente: ¡Ay! Esa parte... Porque, claro, todos se alejaban, como dijeron ustedes, para cuidarlo, pero se alejaban tanto que él se sentía...

Todos: Solo.

(Varios hablan)

Docente: Esperen, de a uno. ¿Antonio?

Antonio: Ah, ya sé por qué lo estaban cuidando, porque la nena o el nene le dijo que era un regalo para la arena.

Docente: Era un regalo para la arena... Esa parte es la del principio, cuando Laurita...

Antonio: Eso quería decir.

Docente: Miren lo que dice Antonio [relee] La arena estaba tibia y jugaba a cambiar de colores cuando la soplaban el viento. Laurita apoyó la cara sobre un montoncito y le dijo... ¿A quién le dijo?

Varios: A la arena.

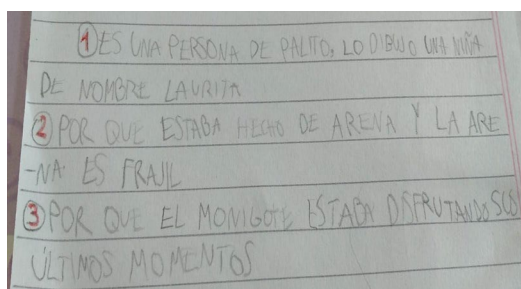
Docente: Miren lo que le dijo [Sigue leyendo] Por ser tan linda y amarilla, te voy a dejar un regalo. Y con la punta del dedo, dibujó un monigote de seda y se fue.

Los niños inician la conversación sobre lo que interpretan desde el conocimiento del mundo que tienen (Carattoli, 2019): las nubes en relación con el ciclo del agua en la naturaleza; sin embargo, rápidamente se suben al juego poético al “aceptar sin objeciones” los objetos personificados en el texto como la arena, las nubes, el agua, el viento y el mismo monigote que Laurita dibuja en la arena de seda.

Los niños incorporan en su conversación los comportamientos de esos objetos en la naturaleza y los relacionan con las intenciones de no borrar a Monigote, como dice la Niña 1 cuando afirma “y la lluvia es agua y la moja a la arena y se borran todos los dibujos... ¡todo! Y el agua, cuando se hace una ola, el agua chiquitita viene y lo desarma todo. Y... y el viento lo podía borrar”. Es preciso mencionar (para quienes no conozcan el cuento) que las intenciones de los personajes-objetos que se acercan o se alejan del Monigote no están explícitamente dichas en el texto, sino que los niños las advierten en la lectura, aun cuando el lenguaje poético las difumina.

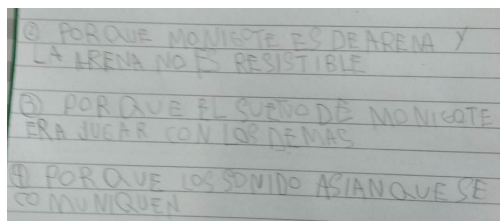
El fragmento seleccionado también muestra que el lenguaje poético que la autora hace presente en este cuento permite que los niños “entren en estado poético” y se apropien de algunas expresiones para explicar el sentido construido a partir de lo leído. Así encontramos que dicen que “el agua caminaba llena de burbujas” o que “un remolino interrumpiendo todo”, “y no importa, dijo, jugaré pero no me importa si me borra”, “dijo, por lo menos, me borraré jugando”; expresiones que escapan los usos coloquiales de los niños y en las cuales se pueden identificar recursos literarios.

Luego de la lectura y la conversación, la maestra y los chicos recuperan una consigna de escritura que se plantea desde sus primeros contactos con la literatura y que se sostiene con continuidad a lo largo de la escolaridad. Consiste en escribir, a modo de registro lector: “¿Qué sentiste, pensaste, imaginaste o recordaste mientras leíamos?”. Algunos niños avanzan con estas escrituras y pueden hacerlo espontáneamente a partir del intercambio; mientras que otros necesitan alguna intervención didáctica más precisa que “les dé letra” para escribir, por ejemplo, se les pregunta ¿Cómo nació Monigote?, ¿Por qué el agua, las nubes y las hojas voladoras dirán que Monigote “es cosa que dura poco”?, ¿Por qué crees que la autora decide escribir ese final tan bonito aunque Monigote se borraba?, ¿Por qué te parece que el agua, las nubes y las hojas voladoras repiten sonidos? ¿Qué harán esos sonidos? Veamos algunas escrituras que exponen reflexiones que los niños tienen y que no fueron mencionadas en el intercambio colectivo.



Transcripción (Tr.):

1. ES UNA PERSONA DE PALITO LO DIBUJÓ UNA NIÑA DE NOMBRE LAURITA.
2. PORQUE ESTABA HECHO DE ARENA Y LA ARENA ES FRÁGIL.
3. PORQUE EL MONIGOTE ESTABA DISFRUTANDO SUS ÚLTIMOS MOMENTOS.



Tr.:

2. PORQUE MONIGOTE ES DE ARENA Y LA ARENA NO ES RESISTIBLE.
3. PORQUE EL SUEÑO DE MONIGOTE ERA JUGAR CON LOS DEMÁS.
4. PORQUE LOS SONIDOS HACÍAN QUE SE COMUNICARAN.

En estas breves líneas, el niño que escribe este comentario realiza una mención a las características del personaje protagonista. Hace equivaler “monigote” a “es una persona de palito” y cuenta su origen.

A continuación, aprecia un rasgo constitutivo del protagonista y parece dar cuenta de su propia conciencia de finitud del monigote: “porque estaba hecho de arena y la arena es frágil” entonces “estaba disfrutando sus últimos momentos”. Y allí radica lo reconfortante de esta historia.

En este caso, el autor de estas palabras registra sobre este hombre de arena, dibujado, frágil, con sueños. Quien escribe acepta todas estas características que exceden a los seres inanimados y asocia a las onomatopeyas que se presentan en el cuento con las voces de los distintos personajes, “Los sonidos hacían que se pudieran comunicar”.

Abrir sentidos a la libertad del lenguaje no es sencillo y requiere, antes que nada, mucho ejercicio reflexivo. Necesita, sobre todo, de una lectura por parte de los adultos “con la suficiente libertad -o deseo de libertad- para arriesgar, construir y arrojar hipótesis de lectura” (Paz, M.A. (coord.), 2012, p.100). También requiere habilitar el juego, dar diversas oportunidades de interpretar, de acercarse a las obras; requiere conocer los diversos modos de lectura que pueden estar circulando en el aula. Se trata de prestar atención a qué y cómo leen los alumnos, situación que permitirá producir intervenciones que movilicen hipótesis, que incentiven nuevos modos de leer y que permitan apreciar la belleza del lenguaje poético.

Abrir caminos a creaciones poéticas

*¿Existe alguna manera mejor de llamar viento al viento
que no sea reproduciendo el golpeteo de las persianas?*

Sergio Mansur, ELLAS

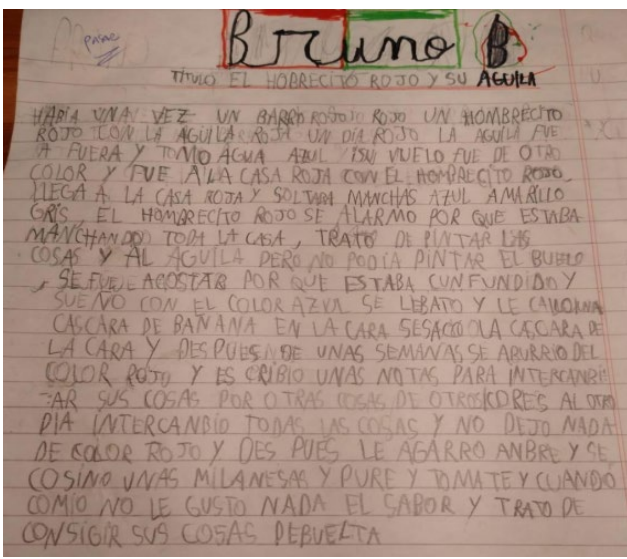
Con la exploración del lenguaje poético, los chicos aprenden a descubrir y a construir nuevos sentidos, a sumergirse en originales relaciones de significado, a decir de manera diferente lo que quieren, lo que les falta, lo que sueñan. Proponer simultáneamente actividades de lectura y de escritura permite que los chicos experimenten con las palabras nuevas combinaciones para expresar lo que sienten y piensan. Ofrece la oportunidad de ensanchar el equipaje poético, de crear expresiones nacidas -quizás- en la falta de palabras, propias de la infancia y del juego.

Abrir un espacio para disfrutar de autores que incluyan en sus poemas, relatos, cuentos, novelas, el uso de un lenguaje desnaturalizado, es oportunidad para explorar un mundo repleto de asociaciones nuevas y abierto al juego. En el marco del seguimiento de la obra de Laura Devetach, encontramos mucha arena y tierra, juegos de chicos en un mundo repleto de naturaleza, cantos, colores, texturas, rimas, ritmo y cadencia, oralidad y sonoridad, tonadas, interjecciones, exclamaciones... Muchas construcciones de figuras poéticas que traen de la mano objetos que antes no existían, mundos posibles a partir de las palabras, imágenes y asociaciones nuevas que ponen en cuestión los significados habituales. Se inaugura, en muchos casos, el juego con el sinsentido y el absurdo.

El trabajo con esos usos del lenguaje es una gran oportunidad para invitarlos a la escritura. Chicas y chicos se suben al juego de la autora y escriben coloridos sueños del Hombrecito Verde, nuevas historias de Hombrecitos o Mujercitas azules, rojizos o violáceos -incluso multicolor-, nuevas aventuras para el Garbanzo Peligroso, nuevos integrantes en la familia de Los Pomporerá. Y también leen y escriben breves poesías de animales pequeñitos, pregones disparatados y dudas filosóficas. En todos los casos, inician junto a la maestra; leen, comentan, intercambian, se alienta la apreciación de la belleza de una expresión (sus metáforas, el juego con las palabras, maneras de decir, volver y visitar sus sentidos y poética), se atiende a algunos rasgos generales de leído. Luego, continúan solos o en parejas. Imaginan nuevos personajes, crean mundos, se detienen en la vida interior de cierto personaje, expresan su asombro por la vida cotidiana. Y lo escriben.

Al leer extensivamente la obra de la autora, niñas y niños identifican algunas recurrencias que son parte del estilo de Devetach y afirman: "Usa onomatopeyas para describir ruidos, sonidos", "Hay repeticiones en las respuestas (no, no)", "Usa muchos colores", "colores en sentimientos", "Hay diálogos para que los personajes se comuniquen", "Hay partes disparatadas en poesías", "Tiene imaginación y creatividad". Entonces, al asumir la tarea de escribir diferentes textos al estilo de la autora, recuperan esos saberes en sus producciones. Veamos algunos ejemplos de diferentes escrituras de distintos niños en el contexto de trabajo con Laura Devetach.

Escribir una nueva historia del Hombrecito

 <p> Bruno TITULO EL HOMBRECITO ROJO Y SU ÁGUILA HABIA UNA VEZ UN BARRIO ROJO ROJO UN HOMBRECITO ROJO CON LA ÁGUILA ROJA UN DÍA ROJO LA ÁGUILA FUE FUERA Y TOMO AGUA AZUL SU VUELO FUE DE OTRO COLOR Y FUE A LA CASA ROJA CON EL HOMBRECITO ROJO. LLEGA A LA CASA ROJA Y SOLTABA MANCHAS AZUL AMARILLO GRIS. EL HOMBRECITO ROJO SE ALARMO POR QUE ESTABA MANCHANDO TODA LA CASA, TRATO DE PINTAR LAS COSAS Y AL ÁGUILA PERO NO PODIA PINTAR EL VUELO. SE FUE ACOSTAR POR QUE ESTABA CONFUNDIDO Y SUEÑO CON EL COLOR AZUL SE LEVANTO Y LE CAYO UNA CÁSCARA DE BANANA EN LA CARA SE SACO LA CÁSCARA DE LA CARA Y DESPUES DE UNAS SEMANAS SE ABURRIÓ DEL COLOR ROJO Y ES CRIBIO UNAS NOTAS PARA INTERCAMBIAR SUS COSAS POR OTRAS COSAS DE OTROS COLORES AL OTRO DÍA INTERCAMBIO TODAS LAS COSAS Y NO DEJO NADA DE COLOR ROJO Y DESPUES LE AGARRÓ HAMBRE Y SE COCINO UNAS MILANESAS Y PURÉ Y TOMATE Y CUANDO COMIO NO LE GUSTO NADA EL SABOR Y TRATO DE CONSEGUIR SUS COSAS DE VUELTA. </p>	<p>Tr.: El hombrecito rojo y su águila</p> <p>Había una vez un barrio rojo rojo un hombrecito rojo con la águila roja un día rojo la águila fue afuera y tomó agua azul y su vuelo fue de otro color y fue a la casa roja con el hombrecito rojo, llega a la casa roja y soltaba manchas azul amarillo gris, el hombrecito rojo se alarmó por que estaba manchando toda la casa trató de pintar las cosas y al águila pero no podía pintar el vuelo.</p> <p>Se fue acostar porque estaba confundido y sueña con el color azul se levantó y le cayó una cáscara de banana en la cara se sacó la cáscara de la cara y después de unas semanas se aburrió del color rojo y escribió unas notas para intercambiar sus cosas por otras cosas de otros colores al otro día intercambió todas las cosas y no dejó nada de color rojo y después le agarró hambre y se cocinó unas milanesas y puré y tomate y cuando comió no le gustó nada el sabor y trató de conseguir sus cosas de vuelta.</p>
--	--

Aunque algunos pasajes del texto no son completamente claros para un lector que no conoce la historia original y que se aprecia un incipiente manejo de puntuación, el relato de Bruno (recordemos que es un niño de tercero que está escribiendo una nueva historia completa) toma en gran parte, la idea de un mundo originalmente monocromo que se ve alterado por otros colores, tal como sucede en la historia original de Devetach.

Presenta el escenario (“un barrio rojo rojo”) y los personajes (“un hombrecito rojo”, “la águila roja”). Enseguida detiene ese tiempo durativo para marcar uno puntual (“un día”) en el que uno de los personajes hace algo inusual (“y tomo agua azul”) que tiene una consecuencia trascendental para el desarrollo de la historia (“su vuelo fue de otro color”) y que resulta ser la causa que imposibilita volver al estado inicial. El regreso del águila a la casa roja supone entonces un hecho disruptivo tal como lo es el canto del pájaro verde para el Hombrecito Verde. El águila roja ahora “soltaba manchas azul amarillo gris” y el protagonista se alarma porque altera su mundo rojo manchando “toda la casa”. Su primera reacción es pintar las manchas, ocultar el problema. Sin embargo, fracasa porque no puede modificar el origen de las mismas que es el vuelo del ave. Su frustración lo sumerge en la confusión y abandona el intento, y al igual que el Hombrecito Verde “se fue a acostar”. A continuación, el protagonista despierta con una cáscara de banana en la

cara y, aunque no se menciona, pareciera que eso se relaciona con la aparición de otro color, el amarillo. En el final, la escritura parece concluir sin un desenlace, algo bastante usual en las escrituras infantiles (un inicio muy detallado, reacciones encadenadas de los personajes y un final abrupto). Sin embargo, el conjunto del texto evidencia tanto la apropiación como la reconstrucción de ideas que emplea esta autora en el texto fuente y sostiene el estilo del relato.

Luego de unas clases de revisión de los textos en las que se trabaja la incorporación de repeticiones y exageraciones de colores, la inclusión de onomatopeyas y la cohesión en la transformación del Hombrecito rojamente rojo en un nuevo Hombrecito no tan rojo, Bruno logra la siguiente producción:

EL HOMBRECITO ROJO Y SU ÁGUILA

Había una vez en un barrio rojamente rojizo un hombrecito rojo con su mascota, un águila roja. Un día rojo el águila fue volando hasta un lugar secreto donde había agua color azul y la tomó porque no encontró agua color roja que era la que tomaba siempre y su vuelo fue de otro color, color azul. La mascota fue a la casa roja del hombrecito rojo, llegó a la casa roja y cuando entró soltaba manchas azulamarillogris. El hombrecito rojo se alarmó porque estaba manchando toda la casa con gotas de agua color azul que le caían del pico al ave, entonces trató de pintar las cosas y al águila pero no pudo pintar el vuelo. Se fue acostar porque estaba confundido y soñó que todo el barrio y su mascota eran color azul.

Se levantó de su cama roja porque pafff le cayó una cáscara de banana en la cara del barrio de al lado que era color amarillo.

Después de unas semanas aparecieron cosas de otros colores y se aburrió del color rojo y escribió unas notas para intercambiar sus cosas por otras cosas de otros colores.

Al otro día intercambió todas las cosas y no dejó nada de color rojo y después le agarró hambre y sintió que le crujía la panza grrrrr Se cocinó unas milanesas con puré y tomate pero cuando vio el color blanco de la milanesa se asustó porque era un color diferente al que él tenía siempre que era el rojo. Cuando comió no le gustó nada el sabor y sintió un asco color verde y dijo buaaaaa y trató de conseguir sus cosas de vuelta.

En esta versión final, se aprecia con mayor claridad la utilización de recursos poéticos al estilo de la autora:

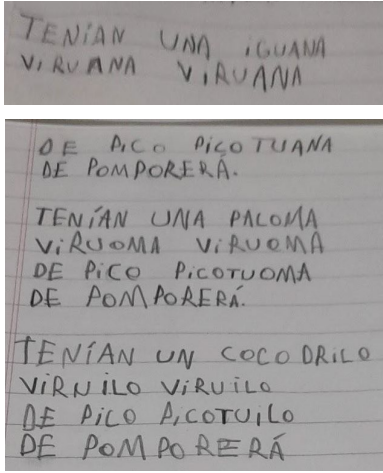
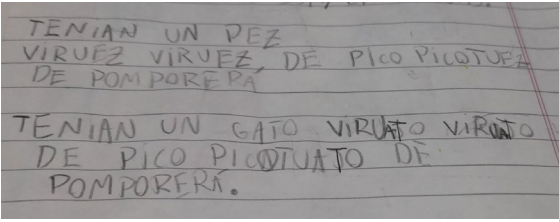
- el énfasis inicial de la monocroma (y monótona) vida del Hombrecito con el uso de hipérbole (“un barrio rojamente rojizo”, “un día rojo”, “fue a la casa roja del hombrecito rojo, llegó a la casa roja”);
- la condensación de significaciones a través de la invención de palabras, como en el caso de “azulamarillogris”, y del uso de onomatopeyas para representar eventos o escenas, como “porque pafff le cayó una cáscara de banana” o “sintió que le crujía la panza grrrrr” y “y dijo buaaaaa y trató de conseguir sus cosas de vuelta”
- la relación entre sentimientos y colores, como “vio el color blanco de la milanesa y se asustó” o “y sintió un asco color verde”

Una vez que ha construido la historia, Bruno se concentra en “entrar en poesía” al estilo de Devetach. Puede hacerlo porque tiene a disposición el lenguaje poético sobre el cual se ha reflexionado a lo largo de las clases. Otros ejemplos como el de Bruno, son posibles de encontrar en el marco de esta propuesta de Seguimiento de Laura Devetach.

Escribir nuevas poesías

Las escrituras en torno a los textos conocidos, permite a los niños apropiarse de las formas del decir y de organizar los textos que son específicas del lenguaje que se escribe.

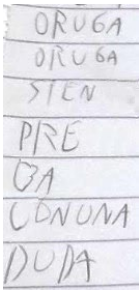
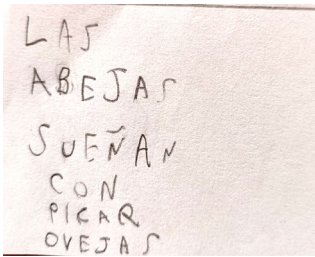
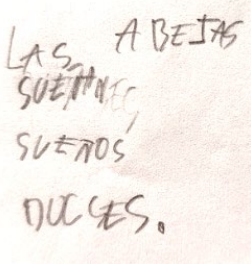
En este sentido, “Los Pomporerá” es una historia rimada, escrita en versos. A través de la participación activa en instancias de lectura e intercambios sobre lo leído, los niños reparan en la forma, en las repeticiones, la musicalidad y la presencia de palabras “inventadas”. Es una lectura que disfrutan mucho porque invita a jugar y a su vez, permite aprenderla de memoria rápidamente. Este contexto lúdico y de estar explorando un texto con una estructura narrativa repetitiva crea el escenario ideal para proponer la escritura de una nueva estrofa de los Pomporerá que continúe la historia y conserve la musicalidad, la invención y los sentidos que ofrece la poesía. Veamos qué producciones realizan los niños:

	<p>Tr.:</p> <p>TENÍAN UNA IGUANA VIRUANA VIRUANA DE PICO PICOTUANA DE POMPORERÁ.</p> <p>TENÍAN UNA PALOMA VIRUOMA VIRUOMA DE PICO PICOTUOMA DE POMPORERÁ.</p> <p>TENÍAN UN COCODRILO VIRUILO VIRUILO DE PICO PICOTUILO DE POMPORERÁ</p>
	<p>Tr.:</p> <p>TENÍAN UN PEZ VIRUEZ VIRUEZ DE PICO PICOTUEZ DE POMPORERÁ</p> <p>TENÍAN UN GATO VIRUATO VIRUATO DE PICO PICOTUATO DE POMPORERÁ</p>

Los niños se suben al juego poético y agregan nuevos integrantes de la familia Pomporerá y elaboran las rimas correspondientes, sin perder la estructura repetitiva. Crear sus propias estrofas de los Pomporerá también permite reubicar el valor de la rima como un recurso del lenguaje, entre otros, pero sobre todo como un ejercicio lúdico que puede abrir otros caminos (Devetach, 2008).

En la mayoría de los textos de Devetach se recrean elementos cotidianos, pero con una nueva mirada. La autora, nos propone alejarnos de representaciones realistas y someternos a un proceso de extrañamiento. Esta invitación a encontrar lo literario en lo cotidiano suele ser compleja para los adultos, pero no resulta así para los niños, quienes rápidamente comprenden cómo algo tan pequeño e inofensivo como un garbanzo puede ser una gran amenaza o cuáles son las preocupaciones de la lombriz.

Veamos qué escriben luego de leer el cuento “Cositos” y varios poemas que tiene como protagonistas a pequeños animales como lombrices, bichos bolita, luciérnagas y hormigas.

 <p>Tr.: ORUGA ORUGA SIEM PRE VA CON UNA DUDA</p>	 <p>Tr.: LAS ABEJAS SUEÑAN CON PICAR OVEJAS</p>	 <p>Tr.: LAS ABEJAS SUEÑAN SUEÑOS DULCES.</p>
---	---	---

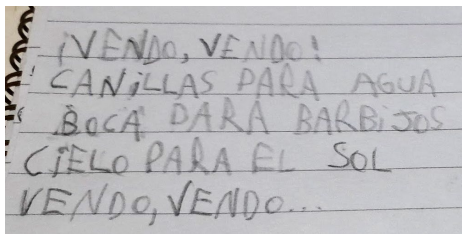
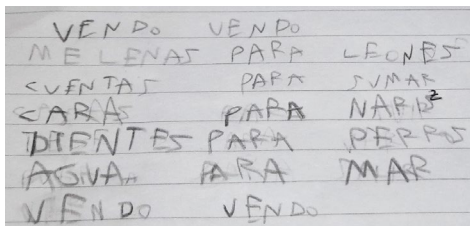
Como vemos en estos ejemplos hay textos que toman el poema original (Los bichos bolita / sueñan sueños / acurruados) y se apropian de él para su propia creación poética.

La propuesta de crear sus “Cositos” al estilo de Laura Devetach, convida a los niños a imaginar y escribir sus propias ideas acerca de qué le pasa a ese “Cosito”, qué problema cotidiano deberá enfrentar, qué ruiditos produce y, como dice en el cuento “(...) en días de cositos, siempre pasa algo maravilloso” (Devetach, 2016, p.30) ¿Qué podría pasarle a ese “Cosito” en esos días? Es interesante observar que no solo se atreven a tener “ocurrencias poéticas” (Paz, 1992) sino que también experimentan con el nivel de lo gráfico, como el poema “oruga / oruga” que juega con la separación gráfica de la palabra “siem / pre” condensando su significado.

Cuando la propuesta consiste en la lectura de pregones, el propósito es descubrir la obviedad y hacer encastres en esa estructura que comienza y termina con la frase: ¡Vendo, vendo...! Se trata de anuncios que llevan a desplegar un abanico infinito de posibilidades en ese camino de descubrir el mencionado recurso. Los pregones de Laura Devetach nos introducen en un mundo absurdo y disparatado en el cual los perros pueden llegar a necesitar ladridos; las empanadas, repulgues; los cocodrilos, lágrimas; y los libros, hojas.

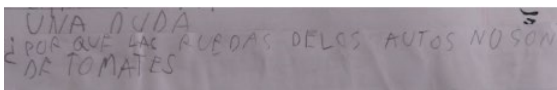
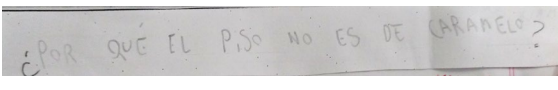
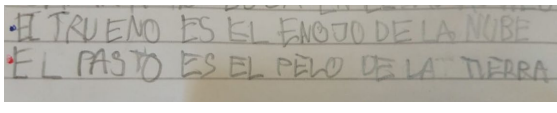
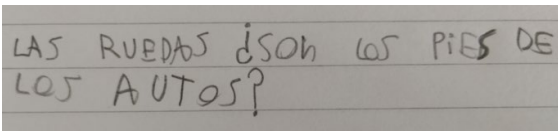
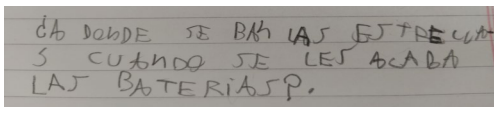
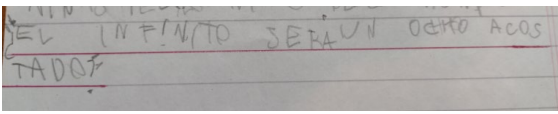
En la situación de escribir pregones al estilo Devetach, el reto implica adentrarse en la exploración de esas precisiones que brinda el lenguaje para lanzarse a la escritura, hacer la elección más adecuada para que resulte gracioso y, de esta manera, provocar el efecto risa en quien escucha.

Veamos algunos ejemplos:

	<p>Tr.:</p> <p>¡VENDO, VENDO!</p> <p>CANILLAS PARA AGUA, BOCA PARA BARBIJOS, CIELO PARA EL SOL.</p> <p>¡VENDO, VENDO...!</p>
	<p>Tr.:</p> <p>¡VENDO, VENDO!</p> <p>MELENAS PARA LEONES, CUENTAS PARA SUMAR, CARA PARA NARIZ DIENTES PARA PERROS, AGUA PARA MAR.</p> <p>¡VENDO, VENDO...!</p>

La imaginación, el juego y el extrañamiento de lo cotidiano, al estilo Devetach, se hacen presente en estos pregones inventados por los niños. Finalmente, la propuesta concluye poniéndose a prueba compartiendo la experiencia de leer sus producciones, jugar con la entonación y divertirse siendo un pregonero, siendo un otro.

Por último, compartimos algunas producciones realizadas en la propuesta de escribir “Dudas” al estilo de Laura Devetach, que convoca a los niños a pensar y crear sus propias poesías que interrogan el mundo luego de explorar y disfrutar de las lecturas e intercambios de análisis realizados con poemas de la autora.

 <p>Tr.: ¿POR QUÉ LAS RUEDAS DE LOS AUTOS NO SON DE TOMATES?</p>	 <p>Tr.: ¿POR QUÉ EL PISO NO ES DE CARAMELO?</p>
 <p>Tr.: ¿EL TRUENO ES EL ENOJO DE LA NUBE? EL PASTO ES EL PELO DE LA TIERRA?</p>	 <p>Tr.: LAS RUEDAS ¿SON LOS PIES DE LOS AUTOS?</p>
 <p>Tr.: ¿A DÓNDE SE VAN LAS ESTRELLAS CUANDO SE LES ACABA LAS BATERÍAS?</p>	 <p>Tr.: ¿EL INFINITO SERÁ UN OCHO ACOSTADO?</p>

Las escrituras producidas reflejan la particularidad que sostienen en común esas poesías: expresan ideas e interrogantes al mundo cotidiano con sentido filosófico. Así, podemos observar poemas que absorben el estilo de las inquietudes de Laura Devetach (¿Por qué las veredas / no se asfaltan con turrón?) y toman otros objetos sobre los que preguntarse, las ruedas o el piso, por ejemplo. En otros poemas, los chicos utilizan el recurso de personificación muy presente en la obra de la autora y, así, encontramos tierra con pelos, nubes con enojos y autos con pies. Sin embargo, en algunos otros casos, se evidencia una expresión poética en el decir de la duda que invita al lector a asumir una actitud filosófica.

Como afirman Cañón y Stapich (2011, p.69), Devetach nos invita a atravesar un proceso de extrañamiento, de perturbación de lo cotidiano. Su obra y las ocurrencias poéticas de los chicos después de leerla, nos permiten afirmar que “lo literario se esconde en lo más cotidiano”.

Andar y construir caminos poéticos

¿Por qué leer y escribir poesía en la escuela? A través de sus recursos, la poesía (a la vez metáfora, absurdo, organizaciones inesperadas de palabras) desacomoda al lector y pone en crisis su relación con el lenguaje. Un texto poético es un territorio verbal diferente. Desde las nanas hasta las poesías más narrativas, el lector o el escucha es interpelado desde su emotividad, a través de la melodía de las palabras, de la sonoridad propia de la poesía, que siempre es variable. Así, la poesía interpela a niños, niñas y adolescentes en tanto sujetos receptores capaces de atravesar experiencias estéticas durante su trayecto formativo. Puede decirse que las

representaciones que el texto poético conlleva, puestas en juego con el imaginario de la comunidad lectora y escritora, producen en ellos modificaciones, ya sea porque los llevan a identificarse o a confrontar con aquello que leen.

Como dijo Laura Devetach, leyendo poesías...

absorbí la vida a través de los sentidos. Creo que cada mínima cosa que existe tiene su palabra, su nombre, su voz. Todo lo pequeño es lo que enriquece las lenguas, lo que se sale de las cajitas, de los moldes, los garbanzos peligrosos, el juego libre de los chicos, sus palabras nuevas, sus puntos de vista, las actitudes y sonidos y colores de los artistas, la risa de los pueblos, los olores y sonidos de la vida.

Tenemos dentro un reservorio —que no todo el mundo reconoce— de elementos misteriosos que en algún momento van encontrando su palabra. Es el propio espacio poético, desconocido, descalificado y temido. Cuando este espacio poético se va enriqueciendo, es muy fácil engancharse con la literatura y el arte. Por eso creo que además de bregar por comida para más niños debemos bregar a la par por alimentar estos espacios poéticos con libros y arte en general. Esto nutre, motiva y da autonomía y libertad de conciencia.

(Klibanski, 2015, párr.15-16)

En todos los espacios hay poesía, sólo hay que hallarla. Se trata de habilitar espacios poéticos, pensados como verdaderos encuentros con la poesía: habilitarlos, habitarlos, recibirlos, jugarlos, escribirlos, lloverlos, reírlos, bailarlos, compartirlos. Se trata de abrir el camino al juego del lenguaje, empaparnos de usos poéticos, sorprendernos con sus sonidos, encandilarnos con sus brillos y colores y convidar a otros del camino. Algunos espacios posibles para intervenir con poesías:

- en el patio de la escuela: colocando tarjetas poéticas en los árboles, creando poesía de cordel, pregonando o gritando poesía en altavoz;
- en los pasillos y en las paredes: pegando poemas que encuentren en libros o que les reciten sus familias, haciendo volar avioncitos con tripulación poética;
- en las puertas y ventanas: colocando algunos versos de sus autores favoritos;
- en los pisos: colocando barcos de papel en cuyo interior haya textos poéticos, escribiendo con tizas en las baldosas algunas poesías breves seleccionadas.

En las aulas es donde democratizamos la cultura. Si la lectura es una práctica habitual, bastará que alguien abra un libro e invite a leer para que la magia ocurra. Pero esta disposición es un trabajo progresivo, que debe sostenerse en el tiempo: “un docente propiciador del encuentro entre un signo y una multiplicidad de significados” (Scaglia, 2019, p.186) y niños que van formando su camino lector con pequeños gestos, con degustaciones de textos que los docentes consideramos valiosos, con frecuentes lecturas en voz alta y en silencio, con la disponibilidad de libros en el aula.

La poesía puede ser una actitud de vida, una forma de mirar el mundo, de conocerlo y apropiarse de él. No es solo esa cosa 'toda flaquita y p'bajo' (...) No es la palabra en función puramente ornamental sino una forma diferente de decir las cosas que abarca la existencia toda (Devetach, 2008, p.118).

Cada experiencia de lectura poética que nos ofrece Laura Devetach nos permite volver al lenguaje cotidiano, como algo que conocemos pero que, a la vez, se hace nuevo. La poesía nos permite seguir construyendo colectivamente nuevas miradas del mundo. La construcción del camino lector se inicia en y con otros. Siempre es el resultado de un acto de compartir, de dejarse descubrir y sorprender.

Bibliografía

- Agüero, C. y Levin, G. (Directoras); Bodoc, L. (Guionista) (2017). *Los confines de la palabra: lo poético*. (Temporada 1, Episodio 1) [Serie de televisión]. Canal Encuentro; Ministerio de Educación de la Nación y el Generador.
- Agüero, C. y Levin, G. (Directores); Bodoc, L. (Guionista) (2020). *Memorias de una maga: poesía para vivir*. (Temporada 1) [Serie de televisión]. Canal Encuentro; Ministerio de Educación de la Nación y el Generador.
- Barthes, R. (2004). *S/Z*, Siglo XXI Editores, Bs. As., Argentina.
- Bosoer, S. (2015). Enseñar Literatura: hacia la construcción de algunos problemas didácticos en la enseñanza de la lectura y la escritura. (Programa) UNLP, FaHCE, Secretaría de Posgrado.
- Cañón, M. y Stapich, E. (2011). Laura Devetach y la poética de lo cotidiano: una lectura desafiante. En Blake, C.; Sardi, V. (Comp.). *Una literatura sin fronteras. III Jornadas Poéticas de la Literatura Argentina para Niños, Colección Poéticas de la literatura argentina para niños*. (pp. 68 - 77). Artdigital ediciones. La Plata, <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61495>
- Carattoli, M. F. (2019) *Modos de leer literatura en situaciones de enseñanza en el último año de la educación primaria* (Tesis de posgrado). Presentada en UNLP, FaHCE para optar al grado de Magíster en Escritura y Alfabetización. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1789/te.1789.pdf>
- Cuter, M. E. y Kuperman, C.(coord.) (2012). *Prácticas del lenguaje. Material para docentes. Primer ciclo, educación primaria*. IIPE - Unesco. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunic-Arte. Córdoba.
- Dirección Provincial de Educación Primaria (2022). Cuando la palabra se viste de poema. Sugerencias para planificar situaciones de lectura de poemas a partir de la selección Versos en juego. Continuemos estudiando. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en: [Cuando la palabra se viste de poema - Continuemos estudiando](#)
- Gerbaudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. Álabe 7. [www.revistaalabe.com].

- Klibanski, M. (5 de octubre de 2015). *Laura Devetach: "Hay que alimentar los espacios poéticos con libros y arte"*. Portal Educ.ar, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/113214/laura-devetach-hay-que-alimentar-los-espacios-poeticos-con-l>
- Mansur, S. (2004). *Ellas*. EDUCC, Córdoba, Argentina.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura.
- Paz, M. A (coord.). (2012). *Leer literatura en la Escuela Primaria: propuestas para el trabajo en el aula*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.
- Paz, O. (1992). *El arco y la lira: el poema, la revelación poética, poesía e historia*. Fondo de Cultura Económica, México, D.F.
- Scaglia, R. (2019) *Tramas que traman: Hacia una propuesta de análisis de textos literarios producidos al finalizar la escuela primaria* (Tesis de posgrado). Presentada en UNLP, FaHCE para optar al grado de Magíster en Escritura y Alfabetización. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87709>

CAPÍTULO 6

“Vos leés y yo paso las páginas”: el intento de construir una (gran) ocasión

Guadalupe Goldar

*“Lo primero que puede hacer un maestro que quiere “enseñar a leer”
es crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios,
un estado de ánimo y también una especie de comunión de lectura.”*

Graciela Montes, LA GRAN OCASIÓN

Contextualización de la propuesta

Esta experiencia se llevó adelante en el área de Prácticas del Lenguaje en 4° año de la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP)²³. El equipo de trabajo de 4° año estuvo conformado por docentes que están a cargo de cada uno de los grupos y docentes que se desempeñan como MAP (Maestra de Acompañamiento Pedagógico) que se reúnen periódicamente con la Coordinadora del área y una Coordinadora académica de la escuela. Las MAP trabajan junto a las maestras de grado en la planificación y puesta en marcha de las propuestas, poniendo el foco en el acompañamiento de algunas trayectorias en particular. El rol se construye en ese ir y venir entre compartir la tarea con las maestras a modo de pareja pedagógica, siendo maestra también de todos y de todas; y al mismo tiempo atendiendo de manera particular las condiciones didácticas que se necesitan para que todos y todas puedan participar. La apuesta consiste en que, si bien cada rol tiene su especificidad, se pueda construir en equipo una propuesta en la que estén convocados/as e incluidos/as todos/as los/as estudiantes.

²³ Gracias a las conversaciones y trabajo compartido con el equipo docente, especialmente Sara Bosoer y Cecilia Diez. Y gracias a la lectura y aportes de Fernanda Caratolli y Analía Trezza.

Las preguntas que vuelven sobre la enseñanza

Compartimos aquí algo de lo que fue el recorrido en el área de Prácticas del Lenguaje de Milena²⁴, una estudiante con PAP (Plan académico particular) que cursó su 4° año de primaria durante el ciclo lectivo 2022 y que se encuentra en proceso de aprender a leer y escribir de manera convencional. Se trata de algunas pruebas y preguntas con las que fuimos construyendo una propuesta de enseñanza y acompañamiento, así como también de algunos registros sobre lo que fue aconteciendo.

Durante nuestro recorrido como docentes hemos podido aprender y posicionarnos con respecto a, entre otras cosas, la importancia de que en la escuela se preserve el sentido social de las prácticas de lectura y escritura, que justamente esas prácticas son los contenidos a enseñar y que no podemos pensarlas de manera simplificada o fragmentada sino que se aprende por aproximaciones sucesivas al objeto de enseñanza presentado de manera compleja (Lerner, 2004). Sin embargo, hay situaciones que nos presentan desafíos, nos permiten pensar y repensar nuestras prácticas y seguir aprendiendo.

Milena compartía todas las clases en el aula junto al resto de sus compañeros y compañeras, excepto en algunos momentos (dos encuentros de 40 minutos por semana) en los que se propuso un espacio individual para trabajar en torno al sistema de escritura. Para ello, comenzamos con el armado de un abecedario con nombres de animales en el que se iban incluyendo diferentes palabras, muchas de ellas relacionadas con temas que fueran de su interés y también con los temas que se iban trabajando en las diferentes materias. Nos encontramos con que Milena mostraba una gran resistencia a estas actividades de lectura y escritura. La sensación siempre fue que ella sabía más de lo que decía o mostraba. Entonces la pregunta fue cómo hacer para encontrarnos con eso que sabe y, desde allí, proponer cómo seguir.

En nuestros intercambios como equipo docente nos hicimos preguntas como: ¿Por qué Milena no se apropia de los materiales y de la propuesta? ¿Qué sentido tienen para ella las situaciones de lectura y escritura que estamos proponiendo? ¿Tiene sentido este trabajo llevado adelante de manera individual, sin otros/as pares interlocutores/as? ¿Con qué propósito la invitamos a leer y a escribir? ¿Alcanza con decir “hacemos estas tareas para aprender a leer y a escribir”? ¿Qué ideas sustentan estas prácticas? ¿Son ideas que tienen que ver con nuestro modo de pensar la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje? ¿Por qué será que “nos corrimos” de ese posicionamiento? ¿Tal vez pensando en que de ese modo se iba a avanzar más rápidamente para luego poder proponer situaciones más complejas? Pudimos darnos alguna explicación acerca de lo que sucedió con esta primera propuesta de trabajo en el espacio individual. Lerner (2003) advierte que uno de los desafíos con el que nos enfrentamos al enseñar es cómo distribuir los contenidos en el tiempo sin que se pierda el sentido de lo que se está enseñando. En el afán

²⁴ Hemos decidido no compartir el nombre real de la estudiante entendiéndolo como un modo de preservar su intimidad.

por intentar que avance en su alfabetización, terminamos fragmentando el objeto de enseñanza de tal modo que las prácticas que proponíamos dejaron de tener sentido para la estudiante.

En este sentido, la decisión pedagógico didáctica fue repensar la propuesta, para poder presentar un contenido complejo que permitiera recuperar el sentido de las prácticas de lectura y escritura para ella, más allá del propósito didáctico que nosotras teníamos de que pueda aprender a leer y escribir por sí misma. Además de volver a pensar la distribución en el tiempo del contenido conservando el sentido, sin fragmentarlo. En palabras de Lerner “(...) si se intenta parcelar las prácticas, resulta imposible preservar su naturaleza y su sentido para el aprendiz; si no se las parcela, es difícil encontrar una distribución de los contenidos que permita enseñarlas” (Lerner, 2003, p.30).

Mostrale algo interesante, algo lindo²⁵: algunas decisiones didácticas

La propuesta del área de Prácticas del Lenguaje contemplaba momentos de **lectura literaria por parte de la maestra y por sí mismos**, así como situaciones de intercambio posterior a la lectura.

La literatura se enseña cuando se la lee, cuando se discuten opiniones y pareceres sobre los sentidos de la obra, cuando se abren espacios de reflexión a partir de ella, cuando se entretienen diferentes miradas sobre los textos, cuando se habilita la propia palabra para la producción de textos de ficción o de ponderación sobre las obras” (DGCyE, 2008, p.97)

Se trata de ofrecer diversas oportunidades de acercarse a textos variados que amplíen las experiencias lectoras de los chicos y las chicas conformando una comunidad de lectores, en las que se intercambian interpretaciones y se produce el sentido en torno a lo leído en un ida y vuelta con el texto. También se incluyeron **situaciones de escritura** en torno a lo literario tomando como disparador algo de lo conversado en esos intercambios. En ese marco, las propuestas de escritura cobran sentido: si, por ejemplo, los lectores quedan “enojados” con un final, tiene sentido proponer que escriban otro. Estas escrituras se realizan de manera acompañada, planificando, haciendo borradores, revisando, compartiendo con otros y otras el proceso.

De modo que, en el espacio de trabajo individual con Milena, se decidió trabajar el abordaje de los mismos contenidos y situaciones fundamentales ofreciendo nuevas situaciones de lectura y escritura en torno a lo literario. La selección del corpus de textos se hizo en base a algunos criterios: que tuvieran imágenes e ilustraciones bellas estéticamente, que fueran historias interesantes que abrieran diversos mundos de sentidos y que hubiera pasajes con y sin texto escrito.

²⁵ Conversaciones con Sara Bosoer, coord. de Prácticas del Lenguaje.

Todos estos textos, muchos de ellos libros álbum en los que las imágenes tienen una presencia fundamental, lejos de ser "más sencillos" implican desafíos muy interesantes para quienes leen. El diseño de las propuestas de enseñanza también contempló que hubiera opciones para elegir qué leer, de modo que se seleccionaron varios ejemplares para hacer mesa de libros y dar espacio a la exploración y la selección por parte de la estudiante.

Situaciones de lectura

*Hay un momento de perplejidad, de sorpresa, de desconcierto...
pero enseguida el lector acepta el reto
(...)
Y, si nos dan la palabra, todos podemos sentirnos, al menos por
un rato, "el dueño del cuento
Graciela Montes, LA GRAN OCASIÓN*

Mesa de libros álbum²⁶

Durante algunos encuentros se propuso trabajar con mesas de libros en las que se ofrecieron algunos títulos²⁷ y se propuso a la estudiante momentos de exploración y selección acerca de cuáles leer en cada oportunidad. Las situaciones comenzaban con una breve presentación de los libros que se iban incorporando.

Registro de la primera situación de mesa de libros:

Durante el primer encuentro Milena exploró varios de los libros de la mesa. Luego eligió dos de los libros para leer más detenidamente. Primero tomó **Cosita linda** de Anthony Browne²⁸ y me propuso "Vos lees y yo paso las páginas" Leímos juntas, ella sostuvo la lectura demostrando interés. Cuando terminó me pidió leerlo de nuevo. En una página marqué con el dedo mientras leía y ella hizo lo mismo ("yo quiero amigo") leyendo y poniendo el dedo para leer esa frase. Se detuvo en una parte, como preguntándose por qué Linda se había echado la culpa de romper el televisor. Si bien no avanzamos en ese intercambio quedó planteada la pregunta, que nos permitió saber algo en relación con el modo de leer de Milena, quien reparó en las motivaciones de

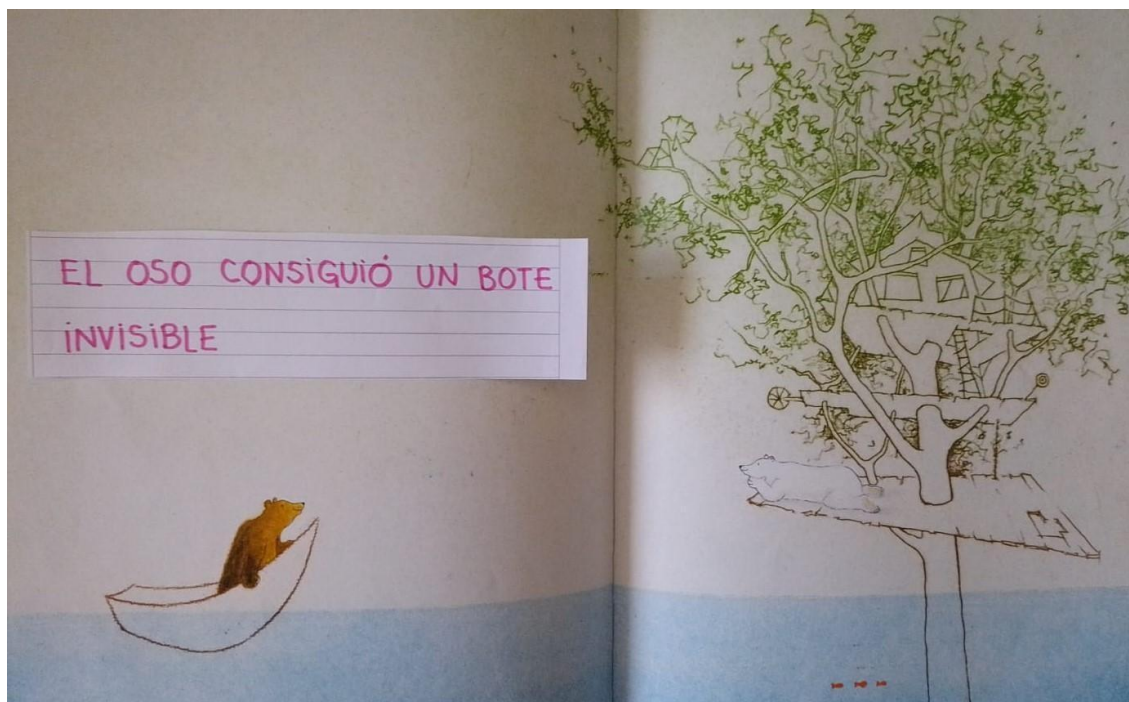
²⁶ Agrupamiento: trabajo individual a cargo de la MAP.

²⁷ Algunos de los títulos que se incluyeron fueron: **Cosita Linda** - Anthony Browne (Fondo de Cultura Económica); **La casa del árbol** - Marije Tolman y Ronald Tolman (Editorial Pícala), **Del otro lado del árbol** - Mandana Sadat (Editorial Kókinos), **Eloísa y los bichos** - Jairo Buitrago y Rafael Yockteng (CalibroscoPIO), **El discurso del oso** - Julio Cortázar - Emilio Urberuaga (Zorro Rojo), **Botánica poética**. Juan Lima (CalibroscoPIO), **El bosque dentro de mí** - Adolfo Serra (CalibroscoPIO), **¿Qué crees?** - Mem Fox y Vivienne Goodman (Fondo de Cultura Económica), **Caperucita Roja** - Adolfo Serra (Narval)

²⁸ Se puede acceder al texto completo en el siguiente enlace https://www.youtube.com/watch?v=leEtX3ITNok&ab_channel=BlancaLozanoC%C3%A1psulaCultural

los personajes y en lo que no está dicho directamente en el texto escrito. Esto es muy interesante ya que posibilita intercambiar con otros/as y hacer inferencias.

Luego eligió **La casa del árbol**²⁹, un libro en el que la historia es contada a partir de imágenes sin texto escrito. Lo miró y me dijo “*ahora yo lo cuento y vos pasas las páginas*”. Milena comenzó a narrar a partir de lo que iba viendo en las imágenes entonces fui anotando esas frases en papelitos y después los colocamos dentro del libro.



Inicio de la historia inventada por Milena sobre las imágenes de “La casa del árbol”

*Registro de la situación de lectura e intercambio*³⁰:

En el marco de las lecturas de la **Colección Caballeros de la Mesa Redonda de Graciela Montes (Gramon-Colihue)** se realiza la lectura a través de la maestra de **Tristán e Isolda** y espacio posterior de intercambio.

La situación de lectura se realizó en biblioteca, todos los niños y las niñas se ubicaron en una ronda. En un primer momento, Milena se interesó por ir a buscar otros libros a los estantes de la biblioteca. No sin resistencia, logramos llegar a un acuerdo en el que primero participaría de la lectura propuesta para la clase y luego tendría un momento para explorar otros libros. Si bien no quiso sentarse en la ronda, nos sentamos juntas en una mesa cercana con un ejemplar de Tristán e Isolda en el que la iba ayudando a seguir la lectura marcando con el dedo. Ella siguió la lectura y cuando terminó volvió a la parte en la que la madre de

²⁹ Se puede acceder al libro en el siguiente enlace https://www.youtube.com/watch?v=wA7azPsU_2c

³⁰ Agrupamiento: grupo total. A cargo de la docente de Prácticas del Lenguaje y MAP

Isolda le entrega la pócima de amor: *¿Qué dijo la madre en esa parte?*, preguntó. Una vez más Milena reparó en lo no dicho en el texto vinculado a las motivaciones de los personajes. Al hacer la relectura quedó en evidencia que el texto no incluía un diálogo en esa parte.

Situaciones de escritura

*Cada persona, desde que nace, “lee” el mundo, infatigablemente busca sentidos.
Y, del mismo modo, si le dan la ocasión, también puede “escribir”,
o “inscribir” en palabras, ese mundo que ha leído. Puede contarlo.*

Graciela Montes, *LA GRAN OCASIÓN*

Escritura a través de la maestra de una historia contada a partir de la lectura de *La casa del árbol*.

Para dar continuidad a la situación de la primera mesa de libros, comenzamos por leer las frases que habían quedado dentro de las primeras páginas del libro *La casa del árbol* y proponer si quería seguir escribiendo³¹.

Registro de clase:

Milena recordaba de memoria las frases que había escrito, esto permitió llevar adelante una situación de lectura por sí misma en la que el desafío era ir ajustando lo que sabía que decía al texto escrito. Luego continuó escribiendo por dictado a la maestra, decidiendo en qué páginas quería incluir texto y en cuáles no. Les puso nombre a los osos, comenzamos a nombrar ese texto como “El libro de los osos”.

El oso consiguió un bote invisible
Los osos están juntos
Hay una avalancha de flamencos
Borni y Moui están leyendo un libro
Los osos están juntos con los animales
Están haciendo una fiesta
Y se van los animales a la jungla.

³¹ Agrupamiento: trabajo individual a cargo de la MAP

Escrituras en torno a Tristán e Isolda³²

Se propuso a las niñas y los niños escribir en parejas en función de algunas inquietudes surgidas en el espacio de intercambio. A partir de haber compartido entre las docentes lo que había sucedido durante la situación de lectura en la mesa en la que trabajó Milena, se incluyó la inquietud que ella había tenido imaginando el momento en el que la madre le da el filtro de amor a Isolda y particularmente el diálogo entre ellas como opción para la escritura. Entonces, las opciones acordadas con todo el grupo fueron:

- Escribir en torno a la muerte de Tristán e Isolda.
- Escribir en torno al filtro de amor que prepara la madre de Isolda.

Registro de clase:

Para enlazar la escritura con el momento de lo sucedido en el intercambio, la intervención con Milena fue: Te acordás que te preguntaste qué le dijo la mamá de Isolda en el momento en que le dio la pócima, pero cuando leímos esa parte no decía en el libro eso, no estaban las palabras que le dijo a Isolda. ¿Querés escribir vos esa parte?

Milena comenzó a dictar.

Isolda ¿dónde estás?

Isolda no responde

¿Por qué no estás en la boda, Isolda?

Porque no quiero casarme

¡Vamos, cástate!

¡No, no lo haré! ¡No me casaré con ese tonto rey!

Tienes que casarte para que seas reina. Voy a hacerte una pócima de amor para que te enamores. Para ir al barco con el rey y van a tomar la pócima de amor y se van a casar.

Isolda tomó la pócima de amor y se casó.

Estoy enamorada contigo - le dijo al rey.

Revisión del propio texto³³

En la clase que se destinó a la revisión del texto, se puso en común una pregunta en el grupo de quienes estaban escribiendo acerca de la escena de Isolda y la mamá: ¿Cómo sabía la mamá de Isolda hacer pócimas? Quedó como posibilidad para la revisión de la escritura agregar algo sobre eso.

³² Agrupamiento: grupo total. A cargo de la docente de Prácticas del Lenguaje y MAP

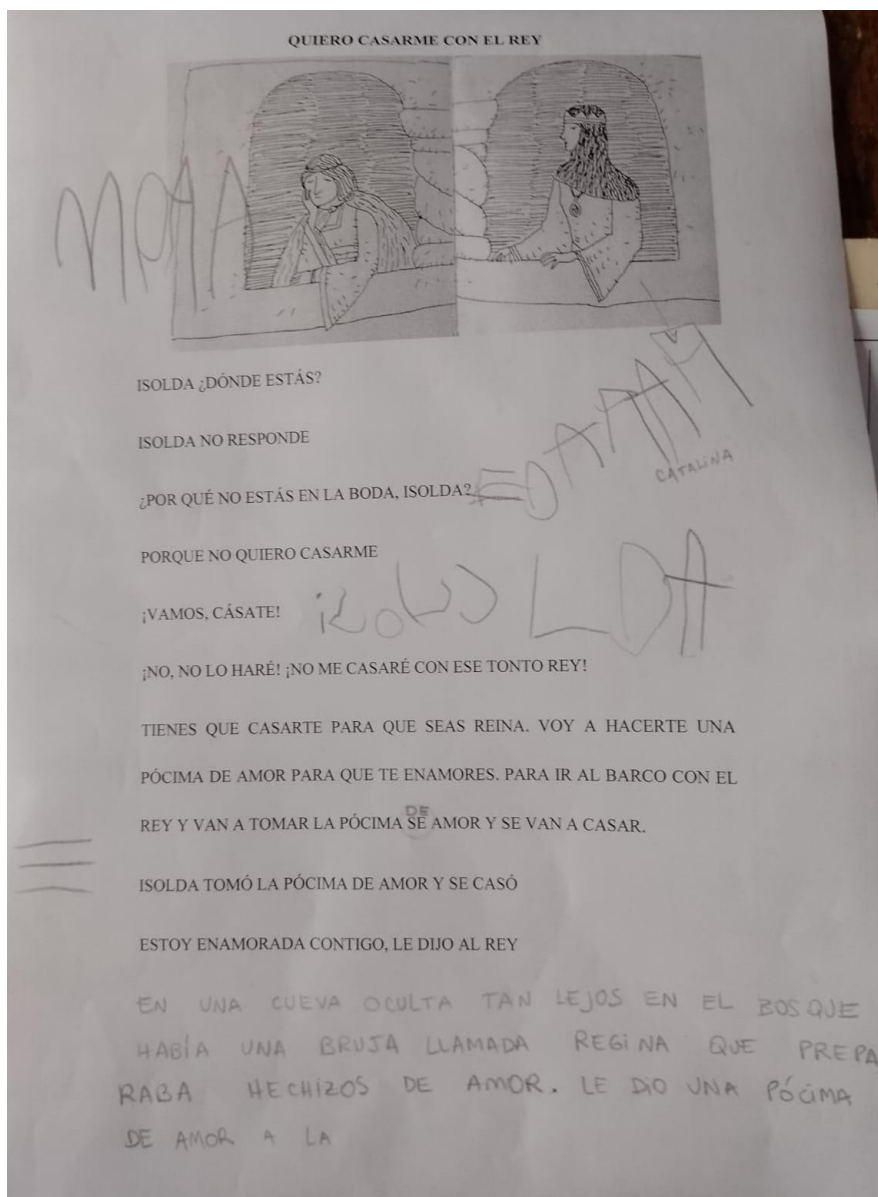
³³ Agrupamiento: grupo total. A cargo de la docente de Prácticas del Lenguaje y MAP

Registro de clase:

Milena no quiso escribir en pareja, prefirió hacerlo sola, pero en el momento de revisar hubo una interacción interesante. La clase comenzó con ella dictando:

En una cueva oculta tan lejos en el bosque había una bruja llamada Regina que preparaba hechizos, le dio una pócima de amor a la mamá de Isolda.

Una pareja de compañeros/as se acercó para decir que no se les ocurría qué escribir, entonces le propongo a Milena si quiere ayudarlos. “No, no necesito ayuda” dijo. Entonces le digo que son ellos quienes necesitan ayuda porque no se les ocurre qué escribir y que ella podría leerles su texto para darles ideas. Milena se sentó con su texto y miró a sus compañeros a quienes les leímos lo que ella había escrito. Ellos tomaron su idea modificando algunas partes. Este intercambio fue sumamente valioso tanto para los compañeros como para Milena, que pudo vivenciar ponerse en el lugar de quien ayuda y aporta a otros/as.



La primera versión se le entregó tipeada, luego en lápiz lo que cambió durante la revisión.

Revisión del propio texto³⁴

Para revisar el texto escrito, con el propósito de escribir su propia historia y confeccionar un libro, algunas de las intervenciones fueron:

- Releer todo lo escrito abriendo la posibilidad de hacer cambios.
- Hacer algunas preguntas que permitieran ampliar la historia, buscando profundizar los aspectos que ya había planteado tomando especialmente la motivación de los personajes. Por ejemplo: *¿por qué el rinoceronte está golpeando el árbol?, ¿qué pensaron los osos ahora que el rinoceronte subió?*

Registro de clase:

Durante la revisión, que fue en una clase posterior a la de la revisión del texto sobre Tristán e Isolda, Milena decidió por sí misma incluir diálogos entre los personajes. En negrita se incluyen los cambios que decidió hacer en su texto mediante el dictado a la maestra.

El oso **tuvo** un bote invisible

Los osos están juntos

Hay una avalancha de flamencos

Borni y Moui están leyendo un libro

Los osos están juntos con los animales

El rinoceronte empujó el árbol porque no lo dejaban pasar por ser tan enorme.

Los osos tenían miedo de sus cuernos

-Deja de golpear el árbol o si no nuestra casa va a destruir- dijo Borni.

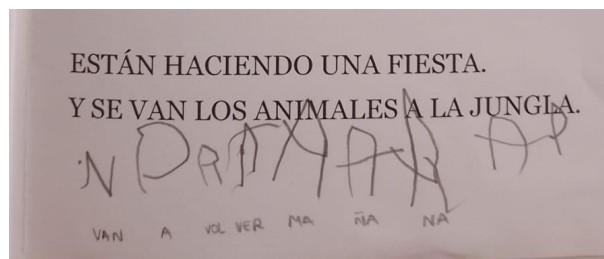
-Lo siento, no quiero romper tu árbol-dijo el rinoceronte.

Se quedaron en la casa y lo dejaron subir al rinoceronte.

Están haciendo una fiesta

Y se van los animales a la jungla.

Y van a volver mañana.



Escritura por sí misma del final de la historia en la clase de revisión: Y van a volver mañana.

³⁴ Agrupamiento: trabajo individual a cargo de la MAP

Algunas reflexiones

*“Y la escuela es la gran ocasión ¿quién lo duda?
La escuela puede desempeñar el mejor papel
en esta puesta en escena de la actitud de lectura,
que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo,
una aceptación de “lo que no se entiende” y, sobre todo, un ánimo constructor,
hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos”*
Graciela Montes, LA GRAN OCASIÓN

Pensar en cómo ofrecer oportunidades para aprender a leer y a escribir en el segundo ciclo de la escuela primaria -cuando ya todos sus compañeros y compañeras se encuentran alfabetizados- hizo que nos planteemos muchas preguntas y que volvámos a algunas reflexiones fundamentales acerca del objeto de enseñanza como también acerca de cómo construir propuestas inclusivas. Fuimos probando y evaluando distintas situaciones, trabajando de manera colectiva, compartiendo momentos de incertidumbre y búsqueda. El título de este trabajo remite a un momento clave en el que hubo un cambio de actitud notorio por parte de Milena: “*Vos leés y yo paso las páginas*” marcó un inicio. En ese camino se posicionó como lectora y escritora tanto a través de la maestra como luego por sí misma en diversas oportunidades. Si bien no es posible establecer una relación de causalidad, nos gusta pensar que algo de ese interés que ella manifestó tuvo que ver con los movimientos que pudimos realizar en la propuesta de enseñanza. Fundamentalmente se trató de sostener un fuerte diálogo con los contenidos que nos habíamos propuesto trabajar con todo el grupo -sin desconocer la necesidad de trabajar con el sistema de escritura-, con el enfoque desde el que nos posicionamos para pensar la enseñanza de esos contenidos y en sostener propuestas que resulten interesantes, en tanto la invitación a leer y a escribir tuviera un propósito y un sentido.

Bibliografía

- Dirección General de Cultura y Educación (2008). Diseño Curricular para la Educación Primaria. Provincia de Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. México.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. CABA.

CAPÍTULO 7

Reescribir la lectura

Sara A. Bosoer, Ma. Fernanda Carattoli y Justina Ordoqui

Para comenzar...

*Donde el saber no aparece,
se mueve el afecto*

Werner Hamacher, 95 TESIS SOBRE LA FILOLOGÍA

La experiencia de lectura y escritura de poesía que narramos en este capítulo forma parte de un proyecto anual que elaboramos para sexto grado las y los docentes del equipo de Prácticas del Lenguaje³⁵ durante el año 2021³⁶.

³⁵ Equipo docente de Prácticas del lenguaje de sexto grado, año 2021: Sara Bosoer (coordinadora), Justina Ordoqui, Mariel Ferreyra, Mauro De Marzo, Ma. Fernanda Carattoli, Alejandra Omelusik, Analía Trezza.

³⁶ La enseñanza bimodal durante el transcurso de la pandemia transitó diferentes etapas. Para comprender de una forma más clara las particularidades de esta coyuntura necesitamos señalar la organización propia de la escuela Anexa. Esta institución consta, en el segundo ciclo, en época de escolaridad presencial, de dos equipos docentes. Uno formado por dos grados a cargo de dos docentes que se desempeñan en dos áreas cada una (Matemáticas y Ciencias Sociales; Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales). El otro equipo está conformado por tres docentes a cargo de tres grados. En este caso, cada docente se desempeña en una de las áreas (Prácticas del Lenguaje, Matemáticas y ambas Ciencias). Cabe aclarar que cada curso está formado por 30 alumnos/as. Esta estructura, que además cuenta con otras/os docentes (de acompañamiento pedagógico, de apoyo areal, adjunta, coordinadoras para cada área, etc.) durante la pandemia modificó su organización para poder abordar la complejidad que significó repensar y ejercer la enseñanza en este periodo. En un comienzo, cada grado se encontraba dividido en dos burbujas reducidas de 15 alumnos/as cada una, a cargo de una docente por área. Por ejemplo, en el caso del dúo, cada burbuja tenía una docente para Prácticas del Lenguaje y Naturales y otra para Matemáticas y Sociales, mientras la burbuja restante tenía clases con otros dos docentes. La propuesta se sostenía en la plataforma de aula virtual de la UNLP y encuentros sincrónicos semanales. Esta primera etapa se desarrolló hasta el comienzo del invierno, cuando se decidió regresar a las aulas de forma escalonada. Siguiendo con el ejemplo del "dúo", una burbuja de 15 chicos comenzó a asistir a la escuela con sus docentes para tener clases presenciales, mientras la otra burbuja tenía clases virtuales y, a la inversa, la semana siguiente. Esta organización buscaba garantizar el cuidado de la salud de los/as niños/as y los/as trabajadores/as de la enseñanza, respetando los protocolos vigentes. Con el correr de los meses y los cambios de la situación epidemiológica (avance en el plan de vacunación, mayor conocimiento sobre el virus, mayor regulación de los protocolos) se decidió nuevamente modificar la organización escolar unificando las burbujas en una sola. De esta manera, cada grado vuelve a formarse por el grupo completo de 30 alumnos/as, pero con la decisión de mantener a todos/as sus docentes en las mismas áreas y en los mismos grupos. Cada área, entonces, contaba ahora con dos docentes trabajando en parejas pedagógicas. Se intentaba, así, poder dar continuidad al trabajo escolar, al seguimiento de los/as alumnos/as, a un proyecto pedagógico y al vínculo forjado durante todo ese tiempo convulsionado.

El proyecto incluye la lectura de textos narrativos que permiten reflexionar acerca del concepto de ficción y su vínculo con una idea de realidad. De esta manera, previo al desarrollo de la secuencia de poesías, leímos: “La sogá” de Silvina Ocampo, “El corazón delator” de Edgar Allan Poe y “La conferencia” de Juan José Saer. Las conversaciones posteriores a estas lecturas giraron en torno a comentarios de los y las estudiantes relacionados con el concepto de realidad: “¿es un sueño que se hizo realidad?”, “parece un truco”, “¿cómo tenía la foto si era un sueño?”, “es muy confuso, sueña y sueña algo muy raro que no tiene nada que ver con la realidad” (*La conferencia*); “¿era una sogá o una serpiente?”, “capaz estaba soñando”, “puede ser una pesadilla”, “el final no es literal, quiere decir otra cosa” (*La sogá*). A partir de las conversaciones que se generaron en torno a la lectura de estos cuentos, comenzamos a pensar en incorporar otros textos, en este caso poéticos. Buscamos poner en tensión las ideas que se estaban discutiendo en relación a un uso del lenguaje particular, diferente al narrativo.

Por otra parte, otro de los criterios que tuvimos en cuenta para seleccionar los textos del corpus se vincula con la idea de *escritura en tanto reescritura*. En este sentido, sobre todo debido a su extensión, algunos poemas favorecen que ese vínculo con los materiales pre-existentes se explicita y por eso, nos ofrecen la posibilidad de profundizar las prácticas en torno a este concepto.

Así como los textos narrativos producían cierto efecto de duda, rareza, confusión, los poemas elegidos nos brindaron otro modo de aproximarnos a la perturbación que puede producir el lenguaje en sus usos literarios.

La experiencia en el aula

De acuerdo con las decisiones didácticas que explicitamos antes, las poesías seleccionadas para leer con las y los chicos son reescrituras de otros poemas. Comenzamos la secuencia con la lectura de “Reflexión de pequeñas partículas en un espejo” (1980) de Leónidas Lamborghini³⁷ y continuamos con “Acerca de su propio rostro reflejado en un espejo” (1908) de Ezra Pound³⁸.

³⁷ Leónidas Lamborghini (1927-2009) trabajó explícitamente con la noción de reescrituras. Por ejemplo, hizo reescrituras de tangos, del Martín Fierro, del himno, etc. Pound fue uno de los poetas que más le interesó reescribir.

³⁸ Ezra Pound (1885-1972) fue una figura destacada de los principios de la poesía modernista.

Reflexión de pequeñas partículas en un espejo.	
<p>Reflexión I</p> <p>Como el que asoma su rostro al espejo.</p> <p>Como el que se asoma al rostro del espejo.</p> <p>Como el que desde el rostro del espejo asoma un rostro.</p> <p>Reflexión II</p> <p>Como el que desde ese rostro de espejo asoma a un rostro.</p>	<p>Como el que desde un rostro asoma al espejo de un rostro.</p> <p>Como el que asoma el espejo de un rostro -ese rostro de espejo- desde el rostro de el espejo.</p> <p>Reflexión III</p> <p>Como el que en ese rostro de el espejo asoma desde un rostro.</p> <p>Como el que desde un rostro en el espejo asoma un espejo de rostro.</p>

Acerca de su propio rostro reflejado en un espejo.
<p>¡Oh extraño rostro ahí sobre el espejo! Oh blasfema compañía, oh santo anfitrión, Oh mi tonto rostro barrido por la tristeza, ¿Cuál es la respuesta? ¡Oh tú, mirada que te esfuerzas y vagas y por la que pasan la burla, el desafío, la sinceridad! ¿Yo? ¿Yo? ¿Yo? ¿Y tú?</p>

El primero es un poema que no responde a los parámetros de la lírica tradicional, es complejo en cuanto a su sintaxis y su morfología, y desarma la idea de verso como unidad significativa equiparable a la oración. Por eso, requiere de un trabajo de lectura minucioso que dé lugar a la construcción de sentidos, aunque no buscamos que se terminen de estabilizar. En línea con lo que dice el epígrafe a este trabajo, no se trata de explicar todo sino de aprender a reparar en lo que produce la experiencia atravesada por esos usos del lenguaje que difieren de la comunicación cotidiana. Partimos de eso que les llama la atención a las y los estudiantes al leer con el objeto de interrogarlo, ponerlo en diálogo y así favorecer la construcción colectiva de interpretaciones. En cambio, en el segundo poema, el de Pound, el corte de verso mantiene la unidad de sentido y responde una forma estable que propicia otros problemas de lectura.

La lectura del poema de Lamborghini se realizó de manera sincrónica, por eso fue compartida en pantalla y también copiada en el chat para garantizar su disponibilidad durante la conversación. Al igual que en el aula presencial, las y los docentes leímos la poesía completa y sin interrupciones. Luego se conversó a partir de los primeros efectos y de las observaciones e hipótesis que fueron expresando las chicas y los chicos. En todos los cursos los comentarios iniciales giraron en torno a la “rareza” o “dificultad” que observaron respecto a la manera en que está escrita:

<p>Curso 1:</p> <p>Julián: Me pareció muy raro. Hay una cosa que yo siempre la sostengo que es que cada uno puede entender lo que quiere porque son raros. Yo estoy de acuerdo con Agus que es un poema. Pero no sabría cómo descifrar el poema. No sé, como que me vuelve loco, me mareo con lo del espejo y cómo asoma el rostro y eso es muy confuso.</p> <p>Maestra: Es como que intentás buscar un significado y no lo encontrás.</p> <p>Victoria: Es un poema muy raro.</p> <p>Francisco: Profe, a mí se me vino algo a la cabeza como que es de distintas perspectivas, porque en una parte dice “reflexión I” (la lee) Siento como que es la mirada desde la perspectiva del espejo y de la persona. Como que se mira desde distintas perspectivas.</p> <p>Maestra: ¿Qué te hace pensar que hay distintas perspectivas?</p> <p>Francisco: Algunas palabras me llevan a pensar eso: asoma al rostro, asoma un rostro, desde ese rostro.</p>	<p>Curso 2:</p> <p>Theo: Para mí es un poco difícil discutir esto porque es demasiado raro este... como cuento. Porque ¿sobre qué vamos a discutir, sobre cuántas veces dice rostro o cuántas veces dice espejo?</p> <p>Maestra: Tal vez no sea muy interesante discutir sobre la cantidad de veces que repite esas palabras, pero podríamos pensar qué nos hace imaginar esa repetición o por qué estará escrito así, por qué estarán esas palabras repetidas tantas veces. Antes ustedes decían que se repetía lo mismo pero diferente</p> <p>Theo: Claro, las distorsiona.</p> <p>Lucía: Capaz que está corrigiendo su poema.</p> <p>Maestra: ¿Qué te hace pensar que está corrigiendo o revisando su poema?</p> <p>Lucía: Porque dice “reflexión I, reflexión II y reflexión III” y va agregando palabras.</p> <p>Maestra: ¿Como si cada reflexión fuera un borrador nuevo donde va revisando la escritura?</p> <p>Lucía: Sí</p>
--	--

En estos primeros comentarios se evidencia la preocupación por “no entender” el poema. Simultáneamente, hacen observaciones acerca de la organización y la repetición de palabras. En el fragmento citado, puede notarse que las y los chicos expresan sus ideas respecto a la lectura y a la escritura de literatura: “*cada uno puede entender lo que quiera*”; “*capaz que está corrigiendo o revisando su poema*”. Queda claro que estas niñas y estos niños saben que esos usos del lenguaje propician diferentes interpretaciones válidas y que es necesario explicar los efectos que produce el encuentro con esos escritos. En esas explicaciones, intentan formular hipótesis de lectura.

En otra clase leímos -también de manera virtual- el poema de Pound. En algunos de los cursos surgieron comentarios en los que vincularon este poema con el de Lamborghini:

- “No entiendo qué está pasando, en el otro sí lo entendía. Eran tres reflexiones: en la primera explicaba que había una persona que se miraba al espejo... en este no lo entiendo.”
- “Dos cosas: tiene un parecido con el otro poema y también que tal vez podría estar hablando con su propio reflejo o con él mismo.”

Como podemos ver, fueron los mismos niños y niñas quienes establecieron una relación entre los dos poemas. Es pertinente señalar también que a pesar de que el poema de Pound responde a una forma más convencional, provocó mayores dificultades en la lectura que el poema de Lamborghini que presenta una sintaxis aparentemente más compleja y un sujeto dislocado.

La siguiente clase -esta vez presencial- retomamos estos comentarios y les propusimos la lectura de un fragmento de la entrevista que el escritor Sergio Raimondi -un poeta que van a leer más adelante- le hace a Lamborghini. Les pedimos que, en pequeños grupos, registren *¿qué les parece que está diciendo acerca de la escritura y la lectura?*:

“(...) El poeta no crea: suma, reorganiza, resta, monta y yuxtapone materiales existentes. (...) El lenguaje es como una cárcel. El poeta lo siente así en un momento dado. Y empieza a romper barrotes y entonces ocurren cosas: el lenguaje muestra todas sus posibilidades de locura. Porque se saca el corset de la sintaxis y se ve la posibilidad de una nueva combinatoria. (...) El sistema dominante es la sintaxis dominante. Entonces vos operás sobre la sintaxis del sistema dominante y ahí empieza la ruptura necesaria. Yo en *carroña última forma* jugué con eso también: un poema que no se pudiera leer. O que se fuera armando, que el lector lo fuera armando a medida que lo lee.”

“(...) Acá entramos al otro tema, de la lectura. Como lees, escribís. Por ejemplo, yo he vuelto ahora con Garcilaso. Porque les hago a los sonetos una lectura que, detrás de ese lirismo gentil con la dama y qué sé yo, lo que yo descubro es que hay un terror a la hembra humana. Terror. Ahora, ¿cómo? Yo lo veo así, lo leo así. Y entonces ahí me pongo a re-escribir. (...)”

Estos son algunos de los comentarios que surgieron en la conversación, posterior a este momento de reflexión en grupos:

- “Cuenta cómo escribe, lo que le pasa a él”
- “¿Por qué dice reescribir?, ¿qué es reescribir?”

- “Está encerrado en el lenguaje, hay un límite para expresar las ideas que se nos ocurren, entonces hay que romper las barreras”

Para intentar responder a estas preguntas y seguir reflexionando acerca del uso del lenguaje les propusimos volver a leer el texto. Es así como comenzaron a pensar en la idea de reescritura desde diferentes ángulos: como reescritura de los poemas de otros escritores o de los propios y como revisión de la propia escritura -algo que ellos y ellas hacen habitualmente con las producciones escolares-. Además, algunos de los chicos y de las chicas, prestaron atención a la parte de la entrevista donde dice “El poeta no crea: suma, reorganiza, resta, monta y yuxtapone materiales existentes”. Relacionaron esta descripción con lo que estaban pensando: *“entonces eso es lo que hace con las palabras al escribir: toma palabras que ya existen y las pone como él quiere; no es original”*.

Las escrituras en las carpetas luego de la conversación evidencian la manera en que estos niños y estas niñas, sin una formación literaria específica, producen elaboraciones conceptuales que son el núcleo de un pensamiento teórico complejo sobre lo literario. Por ejemplo, Renata escribe:

	<p>Lamborghini lee los poemas de Garcilaso e interpreta que se refiere a la mujer de una manera dulce y piensa que detrás de eso hay temor o más bien terror.</p> <p>“yo me pongo a re-escribir”</p> <pre> graph TD A[poemas] --> B[de otros] A --> C[sus propios poemas] B --> D[toma ideas] </pre> <p>En el primer párrafo habla de su experiencia como escritor. Por lo que entendí él dice que el lenguaje “común” es como una cárcel y cuando “rompe” los barrotes es cuando escribe usando el “lenguaje de poeta” y puede romper la sintaxis.</p>
--	--

En la siguiente clase retomamos las hipótesis que surgieron sobre lo que dice Lamborghini acerca de la lectura y de la escritura con el propósito de seguir profundizando en la idea de escritura como reescritura de materiales ya existentes. Para eso, propiciamos dos momentos.

En primer lugar, para retomar la hipótesis de reescritura pensada como revisión de los propios escritos, les mostramos otra publicación del poema en *carroña última forma* (2001):

-como	co
el	mo
q	el
ue	que
a	des
so	de
ma	ese
su	ros
ros	tro
tro	del
al	es
es	pe
pe	jo
jo.	se
co	a
mo	so
el	ma
que	a
se	su
a	ros
soma	tro
a	de
ese	es
ros	pe
tro	jo.
del	
es	
pe	
jo.	

Luego de leer, las y los niños relacionaron esta escritura con la parte de la entrevista en la que Lamborghini dice: “Yo en *carroña última forma* jugué con eso también: un poema que no se pudiera leer. O que se fuera armando, que el lector lo fuera armando a medida que lo lee.”

A continuación, les contamos que este poeta, en otra parte de la entrevista cuenta que efectivamente, leyó a Ezra Pound. Entonces, les propusimos releer ambos poemas para conversar a partir de esto que dice Lamborghini y de la hipótesis que surgió en el intercambio acerca de la noción de reescritura como “copia” de otros materiales.

En otra clase, retomamos lo que veníamos conversando para proponerles la reescritura del poema de Lamborghini. En uno de los cursos, uno de los niños (de esos que nos preocupan porque no sabemos bien cómo incluirlos) se para, dice “yo sé” y escribe en el pizarrón al lado del poema de

Pound que estaba en un afiche: “YO Y TÚ”. La intervención del niño anticipó la consigna que estaba planificada y resultó muy estimulante para sus compañeros y compañeras, lo que nos permitió explicitar la consigna para todos: *¿Cómo reescribirían ustedes el poema de Lamborghini pensando en lo que les generó su lectura?* En los demás cursos la propuesta de escritura no surgió de las y los niños, sin embargo, fue recibida con el mismo entusiasmo.

La secuencia continúa con la lectura de una selección de poemas de Martín Gambarotta en los que se puede observar un uso particular del recurso de *corte de verso*. Algunos los leímos nosotras, otros los escuchamos en la voz del poeta. Mientras conversábamos sobre cada uno, registramos en el pizarrón las observaciones e hipótesis que propusieron las y los estudiantes para luego profundizar en algunas de ellas, en especial las relacionadas con el uso del lenguaje.

Lo que decía no era lo que pensaba hasta que cortó un pomelo por la mitad y expuso el centro de ese mundo a la luz entonces sí, con la fruta una vez partida lo que pensaba era lo que decía.	No está dado el contexto para cortar un pomelo pero igual corta el pomelo y así cambia el contexto dado con un ademán ficticio produce y no produce una alteración momentánea que oblitera el único dato cierto nunca hubo fruta por cortar.
Cuando se corta por primera vez un pomelo en un lugar desconocido con un cuchillo de punta redonda y poco filo, más apto en realidad para untar manteca, el pomelo se vuelve más extraño que el mundo que lo rodea de modo que mirarlo detenidamente por demasiado tiempo antes de partirlo es una invitación al pánico.	Cortó el pomelo transversalmente, partió la mañana en gajos raros, la carne rosada expuesta por primera vez hirió con énfasis su mundo intraducible generando una pausa acá en el contexto de la fruta acuchillada.

Todo lo que estuvo fuera de lugar vuelve a su lugar todo lo que estuvo fuera de lugar vuelve a su lugar todo lo que estuvo fuera de lugar vuelve a su lugar.	la cabeza entra en un hamacar paraguay se hamaca en lo verosímil se hamaca en lo verosímil
--	--

<p>La cabeza entra en un hamacar paraguayo</p> <p>la cabeza entra en un hamacar paraguayo</p>	<p>se hamaca en lo verosímil</p>
---	--

Varios alumnos y alumnas expresaron la gran incomodidad que les generaba el corte de verso. Uno de ellos manifestó no poder entender porque “de” se encontraba separado de “lugar”, “todo lo” separado de “que estuvo fuera”, “en lo” de “verosímil” y “se” de “hamaca”. Este análisis nos llevó nuevamente a la entrevista de Lamborghini para retomar uno de los conceptos enunciados por el autor: la ruptura de la sintaxis. Dicho concepto no resultaba ajeno para el estudiantado, ya que -simultáneamente- en las clases de reflexión sobre el lenguaje lo estábamos analizando en artículos de diarios. En esos textos estudiamos la construcción de oraciones a partir del verbo y su vínculo con otras clases de palabras, así como los cambios de sentido según la posición que una palabra ocupa. Pero en estos poemas, Gambarotta llega para tensionar esos esquemas y Lamborghini aporta un nombre posible al efecto desestabilizador que estaban experimentando. De manera que la discusión continuó con el análisis de la desvinculación de aquellas palabras que, según el sentido más corriente, deberían ir juntas, como en el caso de la frase “todo lo / que estuvo separado de / lugar”. Ese quiebre entre el artículo y el sustantivo que lo acompaña les resultaba “atroz”, como también en el caso de “se / hamaca en lo / verosímil”, donde se fragmenta la construcción pronominal. Dichas instancias promovieron la construcción de espacios de metacognición sobre las diferentes categorías de palabras a partir del uso de las mismas: los artículos, los pronombres, las frases verbales. El análisis sintáctico al servicio de la escritura -como veremos más adelante- les permitió, al momento de decidir qué efecto les interesaba generar con sus reescrituras, poder reparar en sus propios cortes de versos y construirlos a partir del orden que determina la “última” palabra.

Agamben (2016), en “El final del poema”, se pregunta “¿qué es el encabalgamiento sino la oposición entre un límite métrico y un límite sintáctico, entre una pausa prosódica y una pausa semántica?” (p.249). Como detallamos antes, las y los estudiantes perciben esta tensión entre sonido y sentido y reparan en los límites y las terminaciones “que definen, sin coincidir nunca completamente y casi en diálogo alterno, la unidad sonora (o gráfica) y la unidad semántica” (p.250). Por otra parte, en relación a la función del verso en la poesía moderna, Levertov, afirma que “no hay herramienta del arte poética más importante a nuestra disposición, ninguna que proporcione efectos más sutiles y precisos que la ruptura del verso” (2019:42). Esta forma, siguiendo su pensamiento, es la más apta para expresar el proceso de pensar/sentir, sentir/pensar. Su función más obvia es rítmica: el quiebre de las líneas

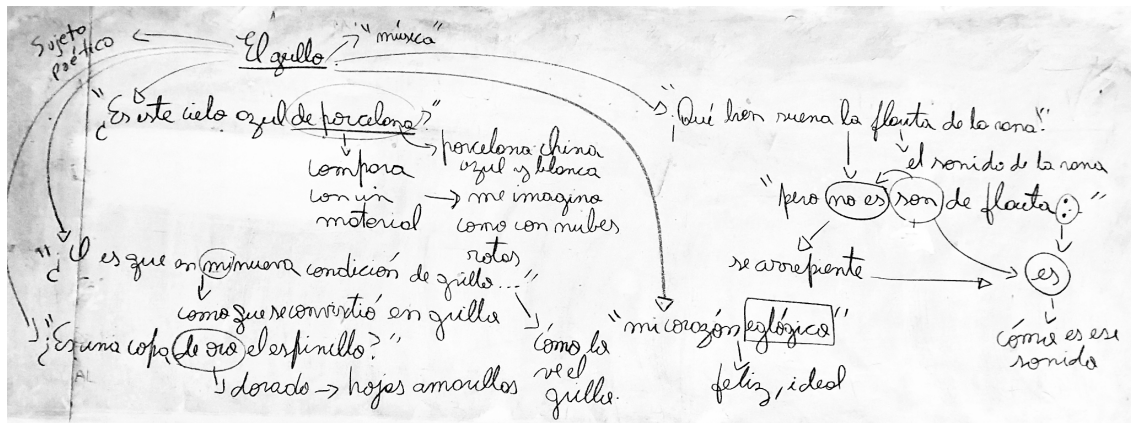
unidas al uso de sangrías y otros recursos de marcación, representan una puntuación que simboliza/encarna, de alguna manera, el discurso interior del lector con las dudas y pausas que producen los pensamientos, sentimientos y percepciones. A veces puede ser una pregunta no dicha, "¿un ¿qué? o un ¿quién? o un ¿cómo?" (2019:42-43) en espacios que no requieren un signo de puntuación según la lógica sintáctica. La lectura oral evidencia la incorporación de estas pausas en la estructura rítmica del poema y además, sostiene Levertov, "permite al lector compartir más íntimamente la experiencia que está siendo articulada" (2019:43).

Para profundizar en la idea de reescritura, en las siguientes clases propusimos la lectura de dos poemas: "El grillo" (1923) de Conrado Nalé Roxlo y "El grillo incomprendido" (2001) de Sergio Raimondi. El primero es un poema tradicional, referente del tipo de poesía que circulaba en ese momento por su musicalidad, el tema que aborda y una idea de poesía asociada a lo bello. En el segundo, observamos una ruptura de la "forma" de la poesía de Roxlo: aparece lo cotidiano, el error, una musicalidad más prosaica.

El grillo	El grillo incomprendido
Música porque sí, música vana, como la vana música del grillo, mi corazón eglógico y sencillo se ha despertado grillo esta mañana.	Como si se le hubiera hecho difícil soportar La fama de su cotidiana capacidad musical, el grillo que habita la casa desde hace días se niega a frotar la textura ondeada de un ala contra el afilado borde de la otra en el ejercicio que vaya a saber desde cuándo es conocido como "canto", y se vuelve así algo temerario, ya que por la semejanza de color, la inmovilidad al encenderse la luz del baño, la falta de lentes de quien se levanta en mitad de la noche y la ausencia, como decía, de su sonido habitual, se confunde con facilidad con una cucaracha
¿Es este cielo azul de porcelana? ¿Es una copa de oro el espinillo? ¿O es que en mi nueva condición de grillo veo todo a lo grillo esta mañana?	
¡Qué bien suena la flauta de la rana! Pero no es son de flauta: es un platillo de vibrante cristal que a dos desgrana gotas de agua sonora. ¡Qué sencillo es a quien tiene corazón de grillo interpretar la vida esta mañana!	

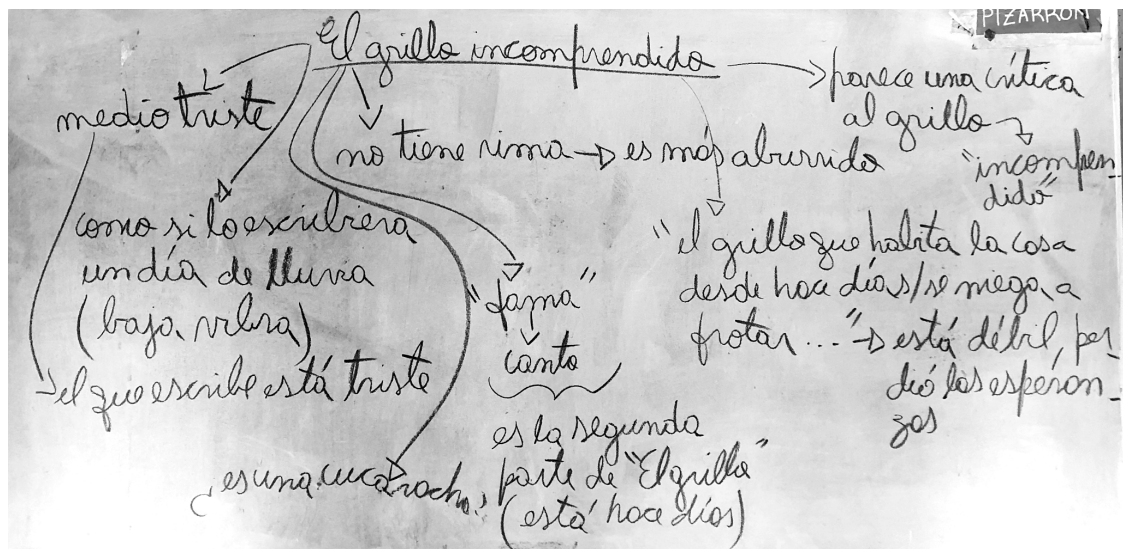
Luego de leer "El grillo" preguntamos *qué imaginaron mientras leían*. Esta intervención contribuye a la construcción progresiva de un modo de leer lo poético a partir de la imagen y sus diferentes funciones.

Estos son los registros que hicimos en el pizarrón de uno de los cursos durante la conversación:



En estos registros observamos que los y las niñas prestaron especial atención a los elementos descriptivos del poema y lo que imaginan a partir de ellos. Por ejemplo, cuando dice "¿Es este cielo azul de porcelana?" uno de los niños imaginó una porcelana china de color azul y blanca y una de las niñas pensó en un cielo con nubes "rotas". El verso "¿Es una copa de oro el espinillo?" les hizo pensar en hojas amarillas o doradas por el brillo del sol. Por otra parte, también conversaron acerca de quién está hablando, quién hace esas preguntas.

En otra clase leímos el poema de Raimondi y, como podemos observar en el registro del pizarrón, algunos niños y niñas lo relacionaron con el poema de Nalé Roxlo: la palabra "incomprendido" los llevó a pensar que podría ser una crítica a "El grillo"; otros pensaron que podría ser la segunda parte de ese poema.



En otra clase, antes de realizar la propuesta de escritura, retomamos la conversación acerca de lo que hacen los escritores. Es decir, de dónde sacan los temas/las ideas para realizar sus textos, como por ejemplo a partir de lo que leen de otros autores:

Consigna para escribir: “En esta oportunidad, ustedes son los escritores y las escritoras que tienen que tomar algo de los autores que leyeron para escribir sus propios poemas”. (Les recordamos sintéticamente lo que observamos a partir de la lectura de cada poema acerca del uso del lenguaje: orden de las palabras, la forma, corte de los versos, imágenes, tema). “Ahora, son ustedes los y las que van a tener que romper los barrotes, jugar con el lenguaje”

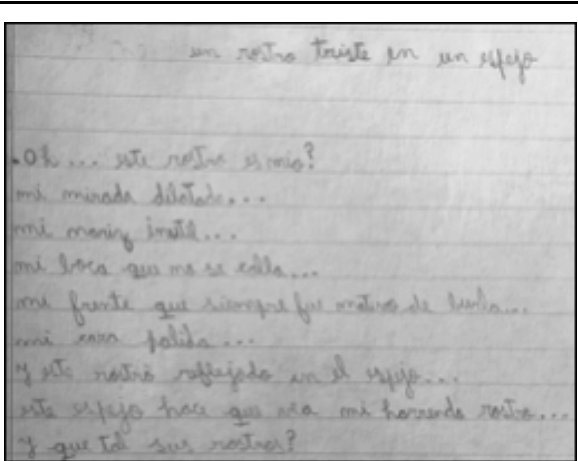
Reescribir, romper los barrotes

¿Un poema surge de una vez y para siempre (por obra y gracia de las Musas), o bien resulta de un trabajo obsesivo de repetición y elección? En esta dialéctica de opuestos, circula un tema esencial: se reescribe, siempre, para encontrar aquello que estaba desde el principio en el corazón del poema.

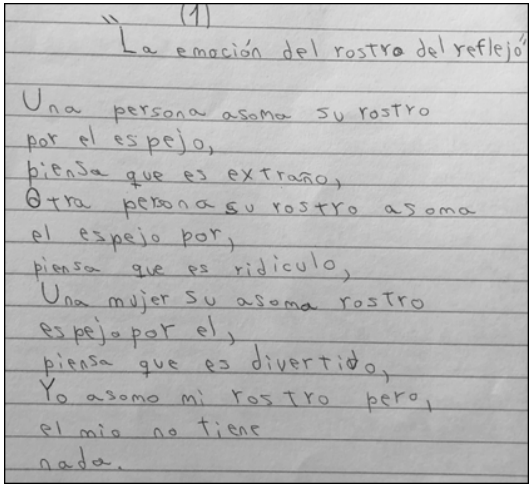
Denise Levertov, trabajo e inspiración: invitando a la musa

La manera en que los chicos y las chicas vivieron la experiencia de la lectura que acabamos de describir, dio lugar a otra experiencia, la (re)escritura.

A continuación, compartimos algunos ejemplos en los que podemos observar cómo la lectura está presente en cada escritura:

 <p style="text-align: center;">Jazmín</p>	<p>Transcripción normalizada:</p> <p style="text-align: right;">Un rostro triste en un espejo</p> <p>Oh... este rostro es mío? mi mirada dilatada... mi nariz inútil... mi boca que no se calla... mi frente que siempre fue motivo de burla... mi cara pálida... y este rostro reflejado en el espejo... este espejo hace que vea mi horrendo rostro... y qué tal sus rostros?</p>
---	--

En la conversación, luego de la lectura del poema de Pound, Jazmín comentó: “yo quería decir que en la parte que habla de la mirada, un poco más abajo decía ‘oh tú mirada que pasa’. Siento que a esa mirada le tocó pasar por burlas, desafíos... que algunas personas sean sinceras con esta persona.”

 <p style="text-align: center;">Tiziano</p>	<p>Transcripción normalizada:</p> <p style="text-align: center;">(1)</p> <p>“La emoción del rostro del reflejo”</p> <p>Una persona asoma su rostro por el espejo, piensa que es extraño, otra persona su rostro asoma el espejo por, piensa que es ridículo, Una mujer su asoma rostro espejo por el, piensa que es divertido, Yo asomo mi rostro pero, el mío no tiene nada.</p>
--	--

Tiziano expresó en varios momentos de la conversación sus ideas acerca del poema de Lamborghini:

- “Yo pienso que repite siempre las mismas palabras, pero en diferente orden. Entonces puede significar una cosa u otra, porque las va desordenando y es difícil de entender”.
- “Es como un relato que nos cuenta algo de un espejo y un hombre o un rostro. Algo pasa con un rostro”.
- “¿Puedo decir algo? En la primera parte de la Reflexión I está como ordenado y después de esa parte ya es como que se empieza a desordenar y después ya termina desordenándose todo en la Reflexión II y III. Se desordena todo menos el ‘como el que’”
- “En esa parte es como que deja de hablarle al rostro y sólo le habla a la mirada, no a los ojos, a cómo mira.”

Algunos chicos y algunas chicas, al momento de escribir, reparaban en qué efecto querían generar en el o la lectora. Volvían a pensar en qué era aquello que les generaba cierta sensación agradable, de tranquilidad, de incomodidad, de exaltación. Algunos y algunas volvían a reescribir un poema buscando generar el efecto contrario y otros deseaban mantener esa sensación de quiebre que les generaban algunas poesías. Otros y otras se focalizan y analizan las poesías leídas a partir de cómo están escritas: cómo pienso mi corte de verso, cómo cierto efecto puede ligarse a la sonoridad y cómo esa sonoridad impacta, crea sentido para quien interpreta.

Hoy como y subo
 ¿Hoy subo y como?
 No
 H
 O
 Y
 C
 O
 M
 O
 Y
 S
 U
 B
 O
 Santino

Santino manifiesta que el efecto que quiere generar está necesariamente ligado con su corte de verso, toma esta decisión porque cree que el sentido que le otorga al mismo no está en las palabras que escoja, sino en cómo decide organizarlas y en romper con la sintaxis. Santino vuelve a Lamborghini y a Gambarotta para pensar en cómo ellos escriben poesía y cómo él quiere hacerlo.

-Decisión Solemne-

1: ¡Oh! Pequeño animal, tan inocente como yo.
 ¡Oh! Animal
 tan, inocente
 pequeño
 como yo.

Animal
 inocente
 ¡Oh!
 Tan como,
 Yo

2: ¡Oh!
 Tan
 animal
 pequeño
 inocente, como
 Yo?
 ¿Cómo animal pequeño?
 ¿Tan inocente? Oh

3: ¿Yo tan inocente?
 Como pequeño animal? Oh...

4: NO.
 Danna

Danna también vuelve a Lamborghini para pensar en su poesía. Al igual que el autor, decide jugar con las mismas palabras cambiando su orden y agregando nuevas, para crear nuevos sentidos. También toma de Pound la pregunta como una manera de interpelar al lector.

-Simple Vista-
 ¡Oh luz, lamentadora!
 Oh simple vista, tal velocidad
 ¿Qué tienes en tu defensa?
 ¡Sigues sin nada!
 Esta es la respuesta:
 El miedo no es más que
 un recuerdo
 trabaja la mente después
 ahora
 ¡Solo tentaciones!
 Felicitas

Felicitas piensa su poesía desde la reescritura de Pound. Para ella hay algo en su comienzo, en la exclamación, en el lamento, en la pregunta, que genera determinado efecto, el cual toma, pero resignifica. Ya no es un espejo, ya nada se refleja, sin embargo, sigue existiendo un diálogo tanto con otro u otra como con uno o una misma.

“Donde están mis brazos”

Maneja borracho,
y le cortan los brazos.
En la calle, lentamente muere desangrado.
En el hospital despierta asustado.
Por la espalda siente un líquido raro,
por los lados le crecen los brazos.
Bruscamente aparece una luz.
no son los brazos que están creciendo.
En realidad,
lentamente se está muriendo.
Felipe

Felipe, en cambio, decide reescribir desde la poesía de Nalé Roxlo, donde manifiesta encontrar una forma de escritura más ligada a una “historia”, hay “algo que se narra”, que los y las niñas vinculan en una primera aproximación a la lectura de este autor con la estructura y la forma narrativa de un cuento. Para apropiarse de este estilo, Felipe, además, retoma uno de los textos leídos en la primera parte del año, “Acefalia” de Cortázar. Retoma esa historia, la reescribe y la “vuelve poesía”; piensa los cortes de versos como una manera de agregar esa sensación de rareza y malestar que también le generaba la historia en sí.

Para concluir...

... podemos afirmar que, estos niños y estas niñas aprendieron un uso particular del lenguaje a partir de la escritura que, como afirma Meschornic, “fue siempre y en todas partes una exploración del lenguaje” (2007:141). Aprendieron un uso del lenguaje en relación a la literatura:

- El corte de verso como productor de un efecto de sentido.
- El ritmo como organización de lo que está en movimiento, del continuo en el lenguaje, más evidente en la poesía, pero también presente en la narración.
- la construcción de un sujeto poético -quién habla-.

Al mismo tiempo, en relación a la reflexión sobre el lenguaje, avanzaron en la construcción de saberes sobre:

- la noción de sintaxis
- los efectos de la puntuación
- categorías de palabras

Por último, también en relación a la literatura, pero en este caso ligado a la práctica de la lectura, aprendieron a detenerse en la palabra como vínculo entre significante y significado, a partir de atender a los efectos de sentido que construye su sonoridad.

Finalmente, no queremos dejar de señalar que esto fue posible porque en nuestras aulas *la literatura* es un modo de leer y de escribir y, por lo tanto, enseñamos prácticas. El centro de las clases lo ocupan las y los sujetos que leen o que escriben, es decir, las y los sujetos que aprenden a partir de lo que la literatura *les hace* y de lo que pueden construir desde sus trayectorias particulares, en tanto lectores o escritores. De esta manera, en cada aula la idea de lo que es “literatura” se redefine a partir de las prácticas que se ponen en juego y del modo en que éstas se van desplegando, y no de un saber preestablecido por un único enfoque sobre lo literario.

En este sentido, uno de los propósitos principales de nuestras clases es formar lectores de literatura capaces de construir diferentes modos de leer³⁹ según el texto y según la trayectoria de cada uno de los lectores y las lectoras.

Para profundizar en la perspectiva de enseñanza que adoptamos tomamos el análisis que hace Analía Gerbaudo de las categorías de *herencia* y *fidelidad infiel* de Jacques Derrida porque nos permite pensar la enseñanza desde una ruptura con el origen (texto, autor, contexto, etc.) como garantía de un sentido único o hegemónico. Es *heredero* o *infidel* quien es capaz de apropiarse de aquello que recibió para desviarlo o hacer algo nuevo con ello. Es decir, enseñar para “hacer lugar a que el otro arme una respuesta o una nueva pregunta, no ‘dictada’ por quien la provoca que, a su vez, mientras enseña, recrea el legado recibido” (2011:13). La enseñanza entonces, desde nuestra perspectiva, consiste en proponer problemas que produzcan ciertas contradicciones o “conflictos cognitivos” que permitan a los niños confrontar sus propias hipótesis con las de otros lectores haciendo posible la reelaboración de ideas y de esta manera la construcción de conocimiento (Ferreiro, Teberosky, 1979; Lerner, 1992).

Por otra parte, y en relación a lo explicitado antes, subrayamos el valor epistémico de la escritura, esto es, la escritura como un proceso de construcción de conocimiento a partir de la experiencia singular con la lectura, que pone de manifiesto la voz de cada lector y cada lectora, producto de una construcción social e histórica (Giroux, 1996). Alejadas del paradigma de la *creación espontánea* que valora la *originalidad* de cada obra, pensamos la literatura como una reescritura de lo que ya se escribió. Por eso, en cada clase, proponemos una lectura intensiva del poema como punto de partida y el análisis de los modos de leer que los y las estudiantes ponen en juego como posibilidad de reflexión y construcción crítica y también teórica. En este sentido, tomamos como problema central para construir el corpus la heterogeneidad de materiales que emplean los y las poetas y/o los modos de escribir que permiten enlazar poemas entre sí *-reescritura-*.

Desde este posicionamiento político-pedagógico, planificamos y pusimos en práctica la secuencia de lectura y escritura que acabamos de describir brevemente.

³⁹ Con **modos de leer** nos referimos a las prácticas concretas de lectura de literatura que se hacen visibles en los comentarios de las y los lectores (orales o escritos) acerca de lo que están leyendo. Para identificarlos, podemos preguntarnos *qué está leyendo* este niño o esta niña, qué le llamó la atención en un sentido absolutamente material del texto: se lee, por ejemplo, el lenguaje, los personajes, algunas situaciones, relatos y/o descripciones, los valores de verdad; se lee un principio y un final, las tapas y contratas. Por otra parte, podemos preguntarnos *qué sentido se lee*, es decir, qué interpretación le da cada uno y cada una a eso que vio -si es que le atribuye algún sentido-. Además, los *modos de leer* se construyen desde el lugar que ocupa cada niño y cada niña en la escuela -desde la manera en que construye su rol de estudiante- y desde la trayectoria particular de cada lector y cada lectora: siempre se lee desde una idea de literatura, desde una época y desde alguna preferencia por un determinado tipo de literatura (Carattoli, 2019).

Bibliografía

- Agamben, G. (2016). El final del poema: estudios de poética y literatura. Adriana Hidalgo.
- Carattoli, M. F. (2019). *Modos de leer literatura en situaciones de enseñanza en el último año de la educación primaria* (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.
- Freidemberg, D., & Russo, E. (1994). *Cómo se escribe un poema: español y portugués*. El Ateneo.
- Frugoni, S. (2002). Escribir ficciones: un camino hacia la literatura. Ponencia presentada en las Jornadas de Enseñanza de la Literatura del Instituto del Profesorado Alicia Moreau de Justo. Buenos Aires.
- Gambarotta, M. (2004). *Relapso+Angola*. Buenos Aires: Vox Senda. <https://www.lyrikline.org/es/poemas/cuando-se-corta-por-primera-vez-4661>
- Gambarotta, M. (2013). *Seudo/Dubitación*. Bahía Blanca: Vox Senda.
- Gerbaudo, A. (2011). Precisiones categoriales (a modo de introducción). En *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Ediciones de la UNL.
- Giroux, Henry. (1996) Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. Barcelona: Paidós.
- Hamacher, W. & Carugati, L. S. (2011). *95 tesis sobre la filología; Para la filología*. Miño y Davila Editores.
- Lerner, D. ([1992], 2016). La enseñanza y el aprendizaje escolar: Alegato contra una falsa oposición. En *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-118). Paidós.
- Levertov, D. (1994). Trabajo e inspiración: invitando a la Musa. En *Freidemberg, D., & Russo, E. (Comp.) Cómo se escribe un poema (lenguas extranjeras)*. Ediciones El Ateneo.
- Levertov, D. (2019). Ensayos: Sobre la función del verso/Técnica y entonación.
- Meschornic, H. (2007). *La poética como crítica del sentido*. Buenos Aires: Marmol-Izquierdo Editores.
- Raimondi, S. (2004). Como leés, escribís: Entrevista a Leónidas Lamborghini. *Cuadernos del Sur. Letras*, (34), 217-230. Recuperado de: http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-74262004001100112&lng=es&nrm=iso

Las autoras

Coordinadoras

Hoz, Gabriela

Magíster en Escritura y Alfabetización (UNLP) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Ayudante diplomada en Didáctica en la carrera de Ciencias de la Educación (UNLP). Profesora de Jornada Extendida en la Escuela Graduada J. V. González (UNLP). Profesora de Taller de Alfabetización y de Ateneo de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura (ISFDyT N°9). Directora de los posgrados en Escritura y Alfabetización (UNLP). Coordinadora del área Prácticas del Lenguaje en Primer Ciclo de la Escuela Graduada J. V. González (UNLP). Asesora didáctica en instituciones educativas de educación inicial y primaria. Integrante del equipo de investigación “Debates en torno a la alfabetización”. Coautora de materiales curriculares y tutora en diversos proyectos y postítulos vinculados con la Alfabetización Inicial.

Bosoer, Sara

Maestra, profesora y doctora en letras (UNLP), coordina el 2do ciclo de Prácticas del lenguaje en la Escuela Graduada J. V. González y es profesora adjunta de Teoría de la crítica Literaria en la Facultad de Humanidades, ambas de la Universidad Nacional de La Plata. Publicó artículos de investigación y ensayos en revistas especializadas, dedicados en su mayoría, a la poesía argentina. Actualmente investiga sobre teoría y crítica de poesía contemporánea y en la enseñanza de la literatura, la lectura y la escritura en los últimos años del nivel primario. Tiene una extensa trayectoria en formación docente, integró los equipos de gestión de diversos programas de formación, entre ellos el Plan Provincial de Lectura. Dirigió el Proyecto de extensión Circo Poético en la FAHCE (2016 a 2018). También escribe poesía y dibuja.

Molinari, María Claudia

Magíster en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV, México). Coordinadora del área Prácticas del Lenguaje en el Nivel Inicial de la Escuela Graduada Joaquín V. González. Profesora Titular de la asignatura Didáctica de la Lectura y la Escritura en la carrera de Ciencias de la Educación, docente de posgrado y directora de proyectos de extensión e investigación en la FAHCE, UNLP. Asesora proyectos de investigación en la Universidad Federal da Bahia y proyectos de formación de formadores en diversas instituciones de Brasil. Ha

coordinado postítulos y seminarios en programas regionales y nacionales en Argentina y México. Cuenta con numerosas publicaciones en su especialidad.

Autoras

Anastasio, Marcela

Profesora en Educación Primaria (Escuela Normal Nacional N1). Profesora en Psicopedagogía. (IJN Terrero). Postítulo en Alfabetización inicial (INFD N56). Especialista en Escritura y Alfabetización (UNLP). Tutora en el Postítulo de Alfabetización en la UP (UNS). Docente desde hace 28 años; actualmente, maestra de grado en ambos ciclos en la Escuela Graduada J. V. González (UNLP). Alumna de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes (UNLP). Miembro del equipo de investigación: *Memoria oral y escrita de la trata esclavista de africanos en Argentina* (Cátedra libre de estudios afroamericanos y afroargentinos, UNLP). Coordinadora de tutores y tutora del curso Lecturas y Escrituras en Ciencias Naturales (Nuestra Escuela. INFoD). Participa del proyecto de extensión Punto Azul (UNLP).

Anastasio, Mariana

Soy maestra desde hace 33 años, casi siempre ejercí en primer grado. Me gusta decirme maestra por sobre docente porque es una profesión que suele tener una mirada desvalorizante. Estoy a punto de recibirme de Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Actualmente trabajo en la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires, en la propuesta a distancia “Actualización Académica en Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la escuela primaria” y como profesora del Campo de la Práctica en el ISFDyT N° 210. Tuve la oportunidad de ser co-autora de publicaciones en libros de cátedra de la Escuela Graduada “JVG”, en ponencias en el marco de la UNLP disponibles en Memoria Académica y en propuestas pedagógicas para la DPSyPC publicadas en el Portal ABC.

Ardizzoli, Tamara

Profesora de Educación Primaria (ISFD N°9 de La Plata). Docente del nivel primario en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde 2002, trabajando como maestra en ambos ciclos y como secretaria académica durante seis años. Actualmente se desempeña como docente de apoyo de 4to grado en el área de matemática en la misma institución.

Bauger, Adelina

Maestra de Educación Primaria (ISFD N° 17 de La Plata). Trabajo desde hace diez años en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP principalmente en primer ciclo. Tuve la posibilidad de desempeñarme como maestra de Prácticas del Lenguaje en una escuela en Santo

Domingo, República Dominicana durante cuatro años. He participado de dos proyectos de Extensión Universitaria: “Educación y Promoción de derechos en los barrios La Unión y El Mercado” y “Educación Popular en Contextos de Encierro” (UNLP). Obtuve los Postítulos de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” y “Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación” (FLACSO). Actualmente estoy cursando el segundo año de la Licenciatura en Educación (UNQUI)

Bilyk, Fabiana

Maestra Especializada en Educación Primaria (ISFD N°9 de La Plata), Postítulo de Actualización Académica para la Formación de Docentes de Primero y Segundo ciclo de la EGB. del régimen Especial de Adultos, I.S.F.D “Guido de Andreis” (2007). Trabajó en distintas escuelas públicas y de gestión privada. Participó en la escritura del libro “F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación” (EDULP) en el año 2017 y en el libro “Tejiendo sentidos. Escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural”, Capítulo 11 “Mujeres y guerra de Malvinas” (EDULP) en el año 2021. Cursó la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes (FaHCE, UNLP). Trabaja en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde 1999, donde actualmente es docente de primer y segundo ciclo.

Bulacio, Claudia

Profesora en Educación Primaria (ISFDyT N° 17). Docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP) desde el año 2016, desempeñándose como maestra de apoyo y maestra de grado. Actualmente se desempeña como Maestra de Grado en 2°. Maestra de apoyo en la E.P. Nro. 121. Estudiante de la Especialización en Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Ha realizado las Específicas Preparaciones dictadas por la UNLP en el área de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales como así también seminarios en el área de la Didáctica de la Matemática, fue participante expositora de charlas con extensionistas sobre alfabetización inicial en el marco del Proyecto de Extensión “La educación como herramienta emancipadora” (FaHCE, 2022).

Carattoli, María Fernanda

Profesora en Educación Primaria. Profesora en Educación Inicial (ISFD N°17). Magíster en Escritura y Alfabetización (UNLP). Actualmente, se desempeña como Secretaria académica y profesora de Taller Literario en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP.

Cebrian, Gilda

Profesora en Educación Primaria (ISFD N° 17) Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde 2012. Actualmente se desempeña como Maestra de Grado en 2do y 5to grado en la misma institución. Estudiante de la Especialización en la Enseñanza de las matemáticas para el nivel Inicial y nivel Primario (FaHCE, UNLP).

de la Canal Paz, Beatriz

Maestra Normal Superior y Profesora Especializada en Educación Preescolar, (ISFDyT N°17). Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Graduada en Diplomas Superiores del Área de Educación del Programa de Políticas, Subjetividades y Lenguajes, (FLACSO). Docente con funciones de apoyo académico y Profesora de Jornada Extendida en la Escuela Graduada J.V.González (UNLP). Estudiante en Especialización en Escritura y Alfabetización (UNLP). Evaluadora de Proyectos de Extensión Universitaria (UNLP). Fue Tutora de la Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos, (INFoD). Coautora en los libros “Enseñanza del pasado reciente: Experiencias pedagógicas en la escuela Graduada Joaquín V. González” (2018) y “Tejiendo sentidos: escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural” (2020).

De La Fuente, Yanina

Profesora en Educación Primaria (ISFDyT N°17). Docente de la Escuela Graduada Joaquín V. González desde 2016, en el cargo de Maestra de grado en el contexto de la Unidad Pedagógica. Actualmente se desempeña en 2do grado como MG. Ha concluido y aprobado Específica Preparación dictada por la UNLP en el área de Prácticas del Lenguaje como así también seminarios en el área de Ciencias Sociales. Estudiante de la Especialización en Escritura y Alfabetización (FaHCE-UNLP). Actualmente se desempeña como tutora en el Curso de Lecturas y escrituras en el ámbito literario 1 (primaria) del INFOD.

Dellerba, Karina

Profesora para la Enseñanza Primaria (Escuela Nacional Normal Superior de Quilmes). Especialista en Pedagogía de la Formación (FaHCE, UNLP). Terminó de cursar la carrera de Posgrado, Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes (FaHCE, UNLP). Realizó seminarios en La práctica de la Filosofía con niños y niñas tratando de que esto fuera un aporte para la construcción de comunidad basado en la reflexión y la búsqueda de sentido. Docente del nivel primario con 33 años de antigüedad. En la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde 2013, trabajando como maestra en ambos ciclos. Actualmente se desempeña como maestra adjunta en 4º grado y maestra de 3º grado en la misma institución.

Diez, Cecilia

Profesora en Educación Primaria (I.S.F.D.yT. N° 17 de La Plata). Desde 2017 Maestra de Grado en 1º y 4º año en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la Universidad Nacional de La Plata. Estudiante de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (U.N.L.P.). Actualmente realizando la tesis de Maestría sobre escritura de fanfiction en la Escuela Primaria.

Garelli, Patricia

Maestra Normal Superior. Instituto Superior de Formación Docente y/o Técnica N°6 (ISFDYT N°6 Chivilcoy). Profesora Especializada en Educación Preescolar Instituto Superior de Formación Docente y/o Técnica N°6 (ISFDYT N°6 Chivilcoy). Maestra de sección desde 1991 en la Escuela Graduada Joaquín V. González. Orden Técnico en la Dirección Provincial de Educación Inicial desde 2014 hasta 2019. Docente a cargo del Taller de Biblioteca del Nivel Inicial de la escuela Graduada Joaquín V. González desde el 2018 hasta la fecha.

Giambruni, Valeria

Maestra Especializada en Educación Primaria (1998). Maestra Especializada en Educación de Adultos (1998). Docente de la Escuela Graduada Joaquín V. González desde 2008, en los cargos de MG y Adjunta de 1º año en el marco de la Unidad Pedagógica. Actualmente se desempeña como Directora del Colegio Manantiales. Codirectora del Proyecto de Extensión “La educación como herramienta emancipadora” (FaHCE 2022/2023). Aprobó las Específicas Preparaciones en el área de Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (UNLP). Expositora del Proyecto de Seguimiento y Evaluación de línea de acción Acompañamiento a las trayectorias escolares” (UNLP). Miembro de la Comisión evaluadora de Proyectos de extensión 2021/2022. Estudiante de la Especialización en Escritura y Alfabetización (UNLP).

Goldar, Guadalupe

Profesora en Educación Primaria (ISFDyT N° 9). Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP) Trabaja en la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP) desde hace 11 años, actualmente en el cargo de maestra de apoyo de Prácticas del Lenguaje en 4° año. Dicta la materia Didáctica y curriculum en el Profesorado de Educación Inicial y en el Profesorado de Educación Especial (ISFDyT N°9)

Lorenzo, Verónica

Profesora de Primero y Segundo Ciclo de la E.G.B (I.S.F.D y Tec. N° 9). Docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP) desde el año 2015. Ha concluido y aprobado las Específicas Preparaciones de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales (UNLP). Ha aprobado diversos seminarios de Didáctica de la Matemática. Estudiante de la Especialización en Escritura y Alfabetización de la FaHCE-UNLP. Ha participado en el proyecto “Acompañamiento de las trayectorias escolares” durante los años 2017-2019 (Prosecretaría de Asuntos Académicos, UNLP). Co-autora del capítulo “Enseñanza del pasado y presente de los Pueblos Originarios en segundo año” (EDULP). Colaboradora en la producción de materiales para Continuemos Estudiando (2021) e INFoD (2022-2023). Tutora del curso: “La Lectura en la alfabetización inicial” (INFoD) e integrante del Proyecto de Extensión, Punto Azul (UNLP).

Morúa, Nadia

Profesora en Educación Primaria (ISFD N°17). Docente del nivel primario en la Escuela Graduada Joaquín V. González desde 2012. Actualmente se desempeña como Maestra de Grado en las áreas de Ciencias Naturales y Prácticas del Lenguaje en 4to grado en la misma institución. Ha participado en la escritura de capítulos en otros libros cátedra como: “Tejiendo sentidos: escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural” (2020) y Enseñanza del pasado reciente. Experiencias pedagógicas en la Escuela Graduada Joaquín V. González (2018). En la actualidad, participa del Proyecto de Extensión “Punto Azul con los más chicos” (UNLP).

Moyano, Natalia

Profesora en Educación Primaria. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde 2012. Actualmente se desempeña como Maestra de Grado en 1ro y 4to grado en la misma institución. Ha concluido tres específicas preparaciones dictadas por la UNLP. Participante en diversos cursos sobre temáticas del nivel. Estudiante avanzada de la Especialización en Escritura y Alfabetización (FaHCE, UNLP). Tutora del curso Lectura y escritura en Ciencias Naturales (2023), Nuestra Escuela INFOD.

Ordoqui, Justina

Profesora en Educación Primaria. Especialista en la Enseñanza de las matemáticas para el nivel Inicial y nivel Primario. Actualmente se desempeña como tutora dentro esta misma especialización y como maestra de grado en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales en la escuela Joaquín V. González de la UNLP. Además, es tutora del INFoD en la Actualización Académica en la Enseñanza de la Lectura y Escritura en la Escuela Primaria. También es estudiante de las carreras de grado Licenciatura en Sociología y de posgrado Maestría en Educación (UNLP).

Paoletta, Lorena

Profesora en Educación Primaria (IFD N° 6 Neuquén). Se desempeña en la docencia hace 19 años. Actualmente como maestra de grado en ambos turnos de la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Alumna de la Especialización en Escritura y Alfabetización, cohorte 9na. FaHCE; UNLP (en curso desde 2022). Tutora del curso Lectura y escritura en Ciencias Naturales (2022) y del módulo Lecturas y escrituras en el ámbito literario II (2022 – 2023) Nuestra Escuela INFOD. Participa en el proyecto de extensión Punto Azul (UNLP)

Peláez, María Agustina

Magíster en Escritura y Alfabetización y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente de la Facultad de Humanidades de la UNLP y directora de Formación docente de la Prosecretaría de Pregrado de la UNLP. Ha participado en distintos equipos de formación docente a nivel regional y a través de organismos internacionales en temas

de alfabetización y formación literaria para el nivel inicial y primario. Integra equipos de investigación y extensión orientados a la alfabetización inicial.

Pichel, María Virginia

Profesora en Educación Primaria. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde 2011. Ha realizado la Especial Preparación en Ciencias Sociales (UNLP) y el trayecto formativo “La enseñanza de la geometría para los niveles inicial y primaria”, coordinado por Claudia Broitman, en el marco de la específica preparación llevada a cabo en la Escuela Graduada Joaquín V. González. Estudiante de la Especialización en la Enseñanza de las matemáticas para el nivel Inicial y nivel Primario (FaHCE, UNLP). Participante en diversos cursos sobre temáticas del nivel.

Reszes, Flavia

Maestra de Educación Básica y Prof. En Ciencias de la Educación (UNLP). Docente del nivel primario en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde 1996. Ayudante diplomado de la cátedra “Fundamentos de la Educación” (UNLP) desde 2011. Profesora de Campo de la Práctica III desde el 2018 (ISFD N°17). Tutora en la Actualización en la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Educación Primaria 2023 (INFoD-Nación). Miembro del Proyecto de extensión “Punto Azul” de reciclaje con inclusión social (2022, UNLP). Estudiante de la Especialización “Pedagogía de la formación” (UNLP) y de la Maestría en Educación (UNLP). Mención especial por Mejor ponencia del eje Experiencias y resistencias socioeducativas en la categoría investigadora en formación (Jornadas CinIG) por su ponencia: “Enseñanza de la Guerra de Malvinas desde una perspectiva de género”.

Scaglia, Roxana

Profesora para la Enseñanza Primaria (ENNQ) y Docente en Lengua y Literatura (UNQ). Magíster en Escritura y Alfabetización (UNLP). Ha cursado la Específica Preparación en las diferentes Áreas del Conocimiento (UNLP). Se ha desempeñado como Profesora de Lengua y Literatura en el 3° Ciclo de la EGB, Maestra de 1° y 2° Ciclo de la EP, Auxiliar de Biblioteca, Profesora de Taller Literario y Maestra de Apoyo en diferentes escuelas privadas y públicas de la Provincia de Buenos Aires y en la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la UNLP. Participó del Proyecto de Extensión Universitaria de Alfabetización Barrio QOM. Es autora de publicaciones en el área de la enseñanza y en el área de la investigación: “Una calle nunca es una calle. Frigoríficos de Berisso” (2009) y “Tramas que traman. Hacia una propuesta de análisis de textos literarios producidos al finalizar la escuela primaria” (2020).

Tardío, Lourdes

Profesora de Primer y Segundo Ciclo de la EGB y Profesora de Educación Especial en Discapacidad Auditiva (ISFDyT N°9). Realizó estudios de Licenciatura en Matemática en la Universidad Nacional Pedagógica (UNPE). Cursó la Especialización en Didáctica de la matemática

en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Es docente de nivel primario en la Escuela Graduada Joaquín V González de la UNLP desde 2013, trabajando como maestra de ambos ciclos. Actualmente, se desempeña como maestra de 6to grado en el área de matemática, en la misma escuela. Ha sido maestra de inclusión en escuela de Educación Especial. En la FaHCE participó como colaboradora del proyecto de investigación sobre la enseñanza de la matemática en aulas inclusivas.

Hoz, Gabriela

Experiencias en prácticas del lenguaje : el día a día en el jardín y en la escuela / Gabriela Hoz ; Sara Bosoer ; María Claudia Molinari ; Coordinación general de Gabriela Hoz ; Sara Bosoer ; María Claudia Molinari. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2025.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-34-2613-5

1. Didáctica. 2. Lectura. 3. Escritura. I. Hoz, Gabriela, coord. II. Bosoer, Sara , coord. III. Molinari, María Claudia, coord. IV. Título.
CDD 370.711

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7050
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2025
ISBN 978-950-34-2613-5
© 2025 - Edulp