



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM

LENGUA

DOCUMENTO DE TRABAJO N°4

**E.
G.
B.**

**ACTUALIZACIÓN
CURRICULAR**



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM

JEFE DE GOBIERNO
Dr. Fernando de la Rúa

VICEJEFE DE GOBIERNO
Dr. Enrique Olivera

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
Dr. Horacio Sanguinetti

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
Prof. Mario Giannoni

DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
Prof. María Luisa Lemos

DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM
Lic. Silvia Mendoza

1997

EQUIPO DE PROFESIONALES DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM

Asesora de Currículum: Flavia Terigi

Coordinación de EGB: Cristina Armendano, Guillermo Micó

EGB

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui , Silvia Alderoqui, Clarisa Alvarez, Claudia Broitman, Andrea Costa, Graciela Domenech, Adriana Elena, Daniel Feldman, Silvia Gojman, Sergio Gutman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Estela Lorente, Liliana Lotito, Susana Muraro, Nelda Natali, , Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, Abel Rodríguez de Fraga, Patricia Sadovsky, Graciela Sanz, Analía Segal, Isabelino Siede, Mariana Spravkin, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy.

Lengua
Documento de trabajo nº4

PRÁCTICA DE LA LECTURA, PRÁCTICA DE LA ESCRITURA
UN ITINERARIO POSIBLE
A PARTIR DE CUARTO GRADO

Delia Lerner
Hilda Levy
Liliana Lotito
Silvia Lobello
Estela Lorente
Nelda Natali

ÍNDICE

A. Presentación general (Véase Textos que enmarcan...)

B. Presentación

C. De la práctica social a la práctica escolar

Lectura, escritura y escuela: una relación paradójica

Lectura, escritura y tecnología: una contradicción aparente

D. De la práctica escolar a la práctica social

1. Un lugar para la literatura en la escuela

Introducción

- *Conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio (lectura de novelas)*
- *Escribir para convencer (producción de reseñas literarias)*
- *Seguir a un autor*
- *Internarse en el lenguaje poético*
- *Contar historias... como lo hacen los escritores (producción de cuentos)*

2. Preparar para la vida académica a través de la lectura y la escritura

Introducción

- *Resumir para estudiar, para dar a conocer lo que se ha leído*
- *Leer textos difíciles*
- *Escribir para comunicar una experiencia (producción de un informe)*

3. Una contribución para la formación del ciudadano

Introducción

- *Escribir para hacer oír la propia voz (producción de una carta de lector)*

E. Palabras finales

F. Referencias bibliográficas

G. Anexo

H. Palabras finales (Véase Textos que enmarcan...)

A. PRESENTACIÓN GENERAL (Véase Textos que enmarcan...)

B. Presentación

De la práctica social a la práctica escolar, de la práctica escolar a la práctica social... Formar lectores y escritores es recorrer permanentemente estos dos trayectos.

Analizar el quehacer de los lectores y escritores tal como él se concreta cotidianamente en diferentes espacios sociales es necesario para definir cuáles son las condiciones que deben crearse en la escuela para que estos quehaceres puedan nacer y crecer. Preguntarse, al planificar cada situación didáctica, en qué medida y en qué sentido ella favorece el progreso de los alumnos como lectores y escritores autónomos y críticos es imprescindible para lograr que la práctica escolar se oriente hacia la formación de los alumnos como personas capaces de integrarse activamente [más allá de la escuela] a la cultura escrita, como sujetos que comparten y hacen suyo el patrimonio cultural encarnado en los textos y en las múltiples interacciones que se hacen posibles con ellos y acerca de ellos.

Este documento intenta contribuir a hacer realidad estos dos movimientos y es por eso que sus dos partes llevan por título "De la práctica social a la práctica escolar" y "De la práctica escolar a la práctica social". En la primera de ellas, se analizan las dificultades confrontadas por la institución escolar para hacer una presentación de la lectura y la escritura fiel a lo que son en tanto prácticas sociales y para evitar desvirtuar el valor y el sentido que tienen fuera de la escuela. En la segunda parte, se describe un conjunto de proyectos y situaciones didácticas [cuya efectividad ha sido probada en el marco de diversas experiencias e investigaciones] que están agrupados tomando en cuenta los propósitos educativos hacia los cuales se orientan: incorporar a los alumnos a la comunidad de lectores asiduos de literatura, prepararlos para la vida académica y contribuir a su formación como ciudadanos.

C. De la práctica social a la práctica escolar

Para que nuestros alumnos lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita [decíamos en nuestro documento anterior]¹ es imprescindible preservar en la escuela el sentido social de las prácticas de lectura y escritura. Hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos... Hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír... Hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir.

¿Es posible para la institución escolar enfrentar semejante desafío?, ¿puede la escuela recrear las condiciones necesarias para que lectura y escritura logren sobrevivir en ella conservando los rasgos que las caracterizan como prácticas sociales?

Y además, ¿vale la pena intentarlo? Si, como algunos lo pretenden, la lectura y la escritura han retrocedido hoy frente a otros medios de comunicación y si [por otra parte] se aspira a construir una práctica escolar cercana a la práctica social, ¿no sería mejor hacer énfasis en otras cuestiones más acordes con el avance tecnológico que caracteriza nuestra época?

Lectura, escritura y escuela: una relación paradójica

Lectura y escritura se cuentan entre los contenidos esenciales cuya enseñanza asume la escuela y el lugar que ocupan en la institución es tan privilegiado que resulta difícil imaginar un aula en el que esas prácticas no estén presentes.

Sin embargo, una mirada atenta nos develará que las necesidades de la escuela no siempre coinciden con las de la lectura y la escritura (o con las de los lectores y escritores). La mirada penetrante de un escritor nos mostrará un ejemplo de lo que queremos decir:

Yo le pregunto: ¿Te leían historias en voz alta cuando eras pequeña? Ella me contesta: Jamás. Mi padre viajaba con mucha frecuencia y mi madre estaba demasiado ocupada.

¹ Ver Actualización Curricular, área de Lengua: Documento de Trabajo N° 2.

Yo le pregunto: Entonces, ¿de dónde viene ese gusto por la lectura en voz alta? Ella me contesta: De la escuela.

Contento de oír que alguien reconoce un mérito a la escuela, exclamo, lleno de alegría: ¡Ah! ¿Lo ves?

Ella me dice: En absoluto. En la escuela nos PROHIBÍAN la lectura en voz alta. La lectura silenciosa ya era el credo de la época. Directo del ojo al cerebro. Transcripción instantánea. Rapidez, eficacia. Con un test de comprensión cada diez líneas. ¡La religión del análisis y del comentario desde el primer momento! ¡La mayoría de los chicos se morían de miedo, y solo era el principio! Todas mis respuestas eran exactas, por si quieres saberlo, pero, de vuelta a casa, lo releía todo en voz alta.

-¿Por qué?

-Para maravillarme. Las palabras pronunciadas comenzaban a existir fuera de mí, vivían realmente. Y, además, me parecía que era un acto de amor. Que era el amor mismo. Siempre he tenido la impresión de que el amor al libro pasa por el amor a secas. Acostaba mis muñecas en mi cama, en mi sitio, y yo les leía. A veces me dormía a sus pies, sobre la alfombra. (...) (Daniel Pennac, 1993)²

Extraño dilema el de la escuela. Si se centra en la lectura en voz alta, los niños se sienten juzgados, temen hacer el ridículo, intentan evitarla y en algunos casos llegan a aborrecerla. Si, en cambio, es la escuela la que escapa de la lectura en voz alta, entonces los niños □o algunos de ellos- la añoran, la buscan, la ejercen... En esto reside precisamente la paradoja: lo que se quiso enseñar no fue enseñado, lo efectivamente enseñado no es lo que se quiso enseñar.

¿Cuál es el origen de esta aparente contradicción? Proviene en parte del conflicto entre lo obligatorio y lo electivo:

El verbo leer no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo “amar”..., el verbo “soñar”... Claro que siempre se puede intentar. Adelante: “Amame”, “Sueña”, “Lee”, “¡Lee!” “¡Pero lee de una vez, te ordeno que leas, caramba! (Pennac, 1993)

Y en la escuela... es difícil escapar al imperativo. Es difícil porque la institución escolar tiene la responsabilidad social de enseñar a leer y escribir, y es por eso que leer y escribir son actividades obligatorias en la escuela. La paradoja entonces puede reformularse así:

- como la escuela tiene la responsabilidad de comunicar las prácticas de lectura y escritura, éstas se transforman en su ámbito en tareas escolares obligatorias cuyo único propósito es aprender a leer y escribir;

- esta transformación cambia el sentido de la lectura y la escritura, las convierte en algo muy diferente de lo que ellas son fuera de la escuela: actividades fuertemente cargadas de sentido para el lector o el escritor, insertas en proyectos vitales y orientadas a cumplir propósitos con los cuales están comprometidos.

² En este documento citamos varias veces a Daniel Pennac. Lo hacemos como lectoras, y como tales también recomendamos a los docentes la lectura de su libro *Como una novela*.

Por otra parte, la responsabilidad social de la institución genera una fuerte necesidad de control: la escuela necesita conocer los resultados de su accionar, necesita evaluar los aprendizajes. Esta necesidad [completamente legítima] suele tener consecuencias no deseadas: los aspectos más controlables [la ortografía de las palabras o la lectura en voz alta, por ejemplo] se transforman insensiblemente, y en general sin que se tome conciencia de ello, en los más importantes y se les dedica gran parte del tiempo previsto para Lengua, en detrimento de otros que son prioritarios desde el punto de vista de los propósitos educativos pero que son menos controlables. El tiempo escolar [siempre tan escaso] no es entonces suficiente para leer muchos libros, para comentarlos o discutir las interpretaciones divergentes que generan, para seguir leyendo a los autores favoritos, para explorar a fondo los temas que resultan desafiantes, para leer juntos textos difíciles pero apasionantes, para llevar a cabo los procesos de planificación, textualización y revisión que implica la producción de buenos textos, para enfrentar los múltiples problemas que la escritura plantea reflexionando acerca de ellos y buscando recursos para resolverlos, para analizar críticamente la información periodística, para pronunciarse a través de una carta de lector sobre algún hecho de actualidad que se considera injusto o llamativo... Se plantea así, inadvertidamente, un conflicto de intereses entre la enseñanza y el control: si se pretende enseñar mucho, resulta imposible controlarlo todo; si se intenta controlarlo todo, entonces se opera una fuerte reducción de los contenidos y se renuncia a aquellos cuyo control resulta más complejo. Si se permite que triunfen los intereses del control, entonces las prácticas de lectura y escritura se alejan de la escuela y las posibilidades de los alumnos de apropiarse de esas prácticas se reducen considerablemente.

La necesidad de controlar el aprendizaje tiene además otra consecuencia: como el que ejerce el control es el maestro, es él quien asume la responsabilidad de evaluar y no se requiere que los alumnos se hagan cargo de ella. Si bien esta distribución de roles es natural [tan natural que puede parecer absurdo considerar la cuestión como objeto de análisis], hay que reconocer también que puede entrar en contradicción con los propósitos de la escuela en relación con la formación de lectores y escritores: si siempre es el maestro quien decide cuál es la interpretación correcta de los textos que se leen, ¿podrán los niños construir criterios para decidirlo por sí mismos?; si siempre es el maestro el que toma decisiones acerca de lo que está bien o lo que está mal en los escritos de los chicos, ¿aprenderán éstos a revisar sus propios textos? La práctica escolar se aleja, también en este sentido, de la práctica social: fuera de la escuela, los lectores y escritores tienen que tomar por sí mismos decisiones acerca de sus propias interpretaciones o producciones; dentro de la escuela no es habitual que lo hagan porque su rol de alumnos los libera de esa responsabilidad, que está exclusivamente asignada al maestro. La paradoja en este caso podría expresarse así: si evalúa siempre y si comunica su juicio de inmediato a los niños, el maestro puede estar seguro de que los alumnos no aprenderán todo lo que él desea (y debe) enseñar; si no evalúa siempre, el maestro no puede estar seguro de que los alumnos hayan aprendido realmente lo que él ha querido enseñar.

Para resolver las paradojas

a) Crear un nuevo equilibrio entre enseñanza y control

No se trata, por supuesto, de renunciar al control. Controlar el aprendizaje [ya lo hemos dicho] es una necesidad inherente a la escuela, una necesidad que se deriva directamente de la responsabilidad social de enseñar a leer y escribir. Se trata más bien de no supeditar la enseñanza al control, de intentar [cuando hay que elegir entre ambos] que prevalezcan las necesidades de la enseñanza: abrir espacios para que los alumnos puedan leer mucho y dar un lugar importante [tan importante como el que tiene fuera de la escuela] a la lectura para sí mismo, aunque esto reduzca las posibilidades de controlar la comprensión de todo lo que han leído; compartir la función evaluadora, brindando a los alumnos oportunidades de autocontrolar lo que están comprendiendo al leer y de generar estrategias para comprender cada vez mejor, aunque esto haga más difícil conocer los aciertos y errores que pudieran haber tenido en su primera lectura; delegar (provisoriamente) en los niños la responsabilidad de revisar sus escritos [permitiendo así que se enfrenten con problemas de escritura que no podrían descubrir si el rol de corrector fuera asumido siempre por el docente, que elaboren soluciones o detecten la necesidad de construir nuevos conocimientos para poder resolverlos], aunque esto impida conocer los errores o dificultades que aparecieron en la primera versión...

Se generarán así nuevos aprendizajes y aparecerán [novedosa paradoja] nuevas posibilidades de evaluación. En efecto, al disminuir la presión del control, se hace posible evaluar aprendizajes que antes no tenían lugar, situaciones que antes no se presentaban: como el maestro no comunica de inmediato su opinión, los alumnos expresan sus interpretaciones, las confrontan, buscan en el texto indicios que les permitan verificarlas o rechazarlas, detectan errores en sus producciones, buscan información para corregirlos, ensayan diferentes soluciones... y todas estas acciones proveen nuevos indicadores de los progresos que los niños están realizando como lectores y escritores.

Ahora bien, para resolver las paradojas planteadas no es suficiente con evitar que las necesidades de la enseñanza (y del aprendizaje) se subordinen a las del control, es necesario además compatibilizar lo que será valioso para el futuro ciudadano y lo que es significativo para el alumno actual, es necesario crear condiciones para que lectura y escritura sean actividades plenas de sentido desde la perspectiva de los niños.

b) Dar sentido a la lectura y la escritura

*Se ha enseñado tantas veces a leer bajo el apotegma de **algún día vas a necesitar esto...** Una buena enseñanza de la escritura es aquélla en la que permitimos que los niños descubran el lugar que ella ocupa en sus vidas, aquí y ahora, no en algún abstracto futuro. (D. Graves, 1992)*

La escuela ha sido creada [es cierto] para que los niños se apropien de conocimientos que les serán necesarios cuando sean adultos. Sin embargo, este sentido futuro no es suficiente, porque los niños [como todos los seres humanos] sólo pueden aprender aquello que está revestido de un sentido actual para ellos.

La lectura y la escritura adquieren sentido cuando se ejercen en función de propósitos que se consideran valiosos, cuando forman parte de proyectos en los cuales los lectores-escritores están auténticamente implicados. Es por eso que en la escuela resulta fundamental conciliar los propósitos didácticos (referidos al aprendizaje de la lectura y la escritura y a logros que tendrán lugar en el largo plazo) con los propósitos inmediatos propios de la práctica de la lectura y la escritura y alcanzables en el corto plazo; es por eso que los proyectos orientados a la realización de propósitos tangibles y cercanos constituyen una modalidad particularmente productiva de organización del trabajo, tal como ocurre con proyectos como los que presentamos en este documento: seleccionar poemas para una antología que se quiere compartir con otros, elaborar reseñas literarias para recomendar libros que se consideran interesantes, producir informes con el objeto de dar a conocer informaciones útiles para determinados destinatarios...

La lectura y la escritura adquieren sentido [por otra parte] cuando los textos que se leen o se escriben versan sobre temas relevantes desde el punto de vista de los chicos, sobre problemas que ellos necesitan dilucidar, sobre aspectos de la realidad con los cuales están comprometidos.

Al referirse a esta cuestión, Graves (1992) cuenta que en una clase de New Hampshire (USA) los chicos estaban leyendo acerca de Pizarro en sus libros de texto de ciencias sociales y un niño, que a duras penas podía contener su irritación, gritó:

¿Qué clase de libro es ése, qué clase de autores son éstos que se quedan callados cuando cuentan injusticias de este tipo?. En ninguna parte dice aquí que lo que Pizarro hizo a los incas estuvo mal. -Bueno, entonces -respondió su maestro- ¿cómo lo escribirías?, ¿qué información necesitarías para hacer un texto que estuviera bien?

Lo que interesa subrayar en relación con esta anécdota es que la actitud del maestro está guiada por un criterio didáctico: como sabe que la escritura es productiva sólo cuando se refiere a cuestiones apasionantes para el escritor, se mantiene en estado de alerta para registrar manifestaciones que ponen en evidencia las preocupaciones de los niños y convertirlas en propuestas de escritura. En lugar de preguntarles sobre qué les interesa escribir, el maestro intenta descubrirlo por sí mismo en el curso de otras actividades; en lugar de limitarse a tomar en cuenta los intereses preexistentes de los chicos [cuyo origen es generalmente extraescolar], el maestro propone escribir sobre cuestiones polémicas que se plantean en el marco del trabajo escolar en relación con contenidos de diversas áreas del conocimiento. No pregunta a sus alumnos sobre qué quieren escribir porque sabe que esta pregunta crearía una situación muy diferente de lo que es habitual en la práctica social de la escritura y produciría seguramente un efecto contrario al deseado. Los adultos escribimos cuando tenemos fuertes motivos para hacerlo, cuando nos proponemos producir determinados efectos en ciertos destinatarios, y nunca nos dispondríamos a escribir sin saber de antemano sobre qué y para qué lo estamos haciendo, ¿por qué esperar entonces que los chicos puedan escribir sobre un "tema libre"?, ¿por qué suponer que podrán pensar en una cuestión verdaderamente apasionante para ellos cuando este pedido se hace fuera de contexto y después de haber dado la consigna de escribir?. En estas condiciones, lo más probable es que los niños permanezcan con la mente en blanco o bien que escriban "por

compromiso”, es decir, sin comprometerse realmente con la tarea escolar que se les propone.

Hacer propuestas de escritura sobre temas convocantes no significa entonces dejar librada la situación didáctica a los deseos de los alumnos. Muy por el contrario, significa ofrecerles oportunidades de ampliar sus intereses y de comprender mejor diversos contenidos [muchos de ellos vinculados con otras áreas], significa plantear cuestiones polémicas acerca de las cuales ellos pueden elaborar una posición propia y escribir para profundizar sus reflexiones y para compartirlas con otros. Como el interés de los chicos por los temas suele ser entonces producto del trabajo didáctico, es posible lograr en muchos casos que los mismos temas resulten apasionantes para todos y que cada niño o cada grupo escriba sobre el aspecto o subtema que le interese particularmente; en otros casos [cuando la naturaleza de los contenidos que se están trabajando lo permite] se generan las condiciones para que cada niño (o grupo) se especialice en un tema que lo apasiona. Se coordinan así las necesidades didácticas relativas a la enseñanza de determinados contenidos con las necesidades de los escritores.

En relación con la lectura, resulta también esencial que los textos que se leen y las situaciones que se plantean susciten la implicación de los lectores, que éstos se sientan involucrados de alguna manera en la temática tratada en el texto. La implicación del lector puede expresarse de diferentes maneras: los niños pueden identificarse con un personaje de una novela o con una posición expuesta en una carta de lector, indignarse por un hecho reseñado en el diario o por la neutralidad del autor de un texto histórico frente a una injusticia (como ocurre en la anécdota referida al material sobre Pizarro), emocionarse ante la belleza de un poema o asombrarse ante el inesperado rumbo que toman los hechos en un cuento de ciencia-ficción que los tiene “con el alma en un hilo”, sentirse sacudidos por un editorial en el que se devela una cara desconocida de hechos conocidos, impactados ante una nota de enciclopedia que les revela algunos de los misterios del funcionamiento del cuerpo humano o de la difícil supervivencia de los animales autóctonos, sorprendidos ante un artículo de divulgación científica que informa sobre recientes avances en materia de vacunación o preocupados al enterarse de la insuficiencia de estos avances frente a los males actuales, esperanzados por una noticia del periódico barrial que informa sobre la apertura de un nuevo centro cultural o desilusionados por el anuncio de que tal promesa no será cumplida... Implicarse en lo que leen de estas y otras muchas maneras es lo que permite que actúen como lectores, que leer sea para ellos una manera de adentrarse en la realidad o de evadirse (provisoriamente) de ella, que la lectura y lo leído comiencen a formar parte de su vida... “Así, [dice Graves (1992)] la maestra de lectura enseña a los alumnos a leer el mundo, y el libro es apenas una fracción de ese mundo. Cualquier noción de lectura que no trate simultáneamente de entender un texto-mundo [o un texto humano] y un texto escrito, no está entendiendo para qué se lee y para qué se piensa”.

En segundo grado, leí una versión del Robinson Crusoe adaptada para niños. Me fui a las barrancas del río Hudson a tratar de construir una choza como la de Crusoe, rodeada por una empalizada como la que yo veía en las ilustraciones. Quería revivir los sentimientos que había experimentado al leer el libro. (...) Los libros me provocan eso. Me mueven a probar cosas nuevas, a adoptar otras vidas a través de la biografía y la autobiografía, a viajar hacia atrás en la historia o a

trasladarme a un lugar lejano, a convertirme en detective y resolver un complicado crimen. (Graves, ibid.)

Orientar las situaciones de lectura y escritura de tal modo que los niños se sientan realmente implicados en ellas, que las conciban como valiosas en sí mismas y no sólo como recursos para el aprendizaje, que las consideren significativas y no puedan permanecer indiferentes ante ellas... Éste es uno de los grandes desafíos que enfrentamos cuando intentamos que lectura y escritura asuman en la escuela una forma cercana a la que las caracteriza como prácticas sociales. Y es este desafío el que nos lleva a proponer en este documento que los niños compartan la lectura de novelas que les permitirán ingresar en otros mundos posibles, que elijan aquella que les ha resultado más significativa para producir sobre ella una reseña literaria y reflexionar entonces sobre el valor de esa obra, sobre su vinculación con la vida cotidiana, sobre los sentimientos que genera en el lector..., que sigan la obra de un autor que los ha impactado, que discutan temas polémicos y escriban cartas de lector para pronunciarse sobre ellos, que lean diversos textos para profundizar sus conocimientos sobre contenidos que les interesan especialmente y tomen notas o elaboren resúmenes para sí mismos o destinados a dar a conocer a sus compañeros la información recogida durante la lectura, que puedan seleccionar [entre múltiples poemas que han leído] aquellos que más los conmueven, que representen mejor la cultura en cuyo interior han sido creados...

c) Hacer confluir lo obligatorio y lo electivo

Retomemos, finalmente, la paradoja planteada al comienzo de este punto: si los niños huyen de aquello que la escuela presenta como obligatorio, ¿es posible evitar que la inevitable obligatoriedad de la lectura y la escritura produzca el indeseado efecto de alejar a los niños de esas prácticas? Además de invertir esfuerzos en hacer de la lectura y la escritura actividades plenas de sentido [lo cual contribuye significativamente a contrarrestar los efectos de la obligatoriedad], es importante abrir espacios en los que la elección de los alumnos ocupe el primer plano, es conveniente hacer confluir lo obligatorio y lo voluntario. Un recurso para lograr esta confluencia es la realización de actividades que pueden calificarse como “permanentes” [porque se desarrollan durante un período prolongado (un cuatrimestre o un año lectivo), una vez por semana o por quincena] y que se consagran a la lectura de un determinado género: en un grado [por ejemplo] se leen poemas y, para cada sesión, hay un niño encargado de elegir aquellos que prefiere para compartirlos con sus compañeros; en otro grado, el género elegido es la noticia y cada niño se encarga entonces de seleccionar aquella que más le ha interesado en el curso de la semana para comentarla con sus compañeros; en otro grado, cada niño elige cuentos de ciencia-ficción, de aventuras o de suspenso y decide cuál de los que ha leído compartirá con sus compañeros cuando le toque el turno de participar en la actividad permanente...

De este modo, si bien la actividad conserva rasgos de obligatoriedad [hay un marco establecido por el docente: la periodicidad de la actividad, la participación de todos los niños en forma rotativa y el género que se toma como eje], se deja también un margen considerable a la elección por parte de los niños.

Estas actividades permiten además ampliar el panorama lector de los chicos [familiarizarlos con diferentes géneros, hacerles conocer nuevos autores], generar nuevos intereses como resultado del sistemático intercambio de impresiones con otros lectores y construir progresivamente criterios para elegir aquello que se desea o se necesita leer.

Hemos reseñado así algunos aspectos de la necesaria articulación entre las necesidades de la institución escolar y las necesidades de los lectores y escritores. A partir de esta articulación, es posible establecer las condiciones que hay que ofrecer a los niños para que ellos puedan llegar a ser lectores y escritores competentes y críticos. Como estas condiciones han sido formuladas ya en el Documento N°2 que nuestros lectores pueden consultar, nos limitaremos [a título de apretada síntesis] a recordar algunas de ellas, con palabras de Donald Graves, que tanto nos ha ayudado en el transcurso de este punto:

Los niños aprenden leyendo y escribiendo en la escuela durante una cantidad extensiva de tiempo. Si no escriben y leen de verdad, no entenderán para qué son la lectura y la escritura ni adquirirán las habilidades necesarias para aprender en forma independiente. Los niños aprenden el significado de los textos cuando comparten su trabajo con los demás, con la intención de recibir ayuda, descubrir las reacciones de su auditorio o someter a prueba sus realizaciones. Aprenden cuando resuelven diversos tipos de problemas en función de transmitir claramente sus intenciones. Los niños aprenden en un ambiente donde hay interpelación y desafío, donde abundan los cuestionamientos (¿por qué él hizo eso?, ¿qué prueba tenés de esto? Mostrame exactamente cuáles son las palabras que dicen eso). Los niños aprenden de nuestras demostraciones de lectura, escritura y aprendizaje: nosotros les mostramos cómo leemos, escribimos y resolvemos problemas. Eso significa que regularmente leemos y escribimos con los niños. Los niños aprenden porque toman un papel activo: aprenden cómo evaluar su propio trabajo, proyectar nuevos aprendizajes y realizar elecciones eficaces en los temas sobre los cuales escriben y en los libros que leen.

Si se crean estas condiciones, si se logra resolver las paradojas, si se desarrollan proyectos que permitan preservar la naturaleza social de las prácticas de lectura y escritura y dotarlas de sentido desde la perspectiva de los alumnos, entonces parece posible hacer de la escuela la comunidad de lectores y escritores que perfilamos en el primer párrafo de esta introducción.

Ahora bien, ¿vale la pena esforzarse por lograrlo?, ¿la lectura y la escritura no han caído acaso en desuso frente al auge tecnológico que caracteriza nuestra época? Importa dar respuesta a estas preguntas porque será posible así comprender mejor las características actuales de la lectura y la escritura tal como ellas existen en la sociedad y comprenderlas mejor es fundamental ya que la versión actual de la lectura y la escritura es el marco de referencia imprescindible para definir los aspectos esenciales de esas prácticas, esos aspectos que la escuela no puede dejar de comunicar a los alumnos.

Lectura, escritura y tecnología: una contradicción aparente

La afirmación de que la imagen está desplazando a la escritura es casi un lugar común. Desde que la televisión existe, se ha sostenido que conspira contra la lectura, que el número de lectores disminuye a medida que se acrecienta el de televidentes. McLuhan había pronosticado ya el fin de “la Galaxia Gutenberg” [de la cultura basada en la imprenta] como consecuencia de la aparición de nuevos medios de comunicación masiva, más visuales que verbales. Más recientemente, el arrollador avance tecnológico que hace posible trasladarse a los lugares más lejanos del mundo en unos instantes, sin abandonar el hogar y haciendo algo tan simple como apretar un botón del control remoto o como teclear una dirección electrónica, produjo en un principio la impresión de que lectura y escritura estaban al borde de la agonía.

Sin embargo, un análisis más riguroso de la cuestión muestra que la realidad actual no coincide con esos temibles vaticinios, que lectura y escritura siguen estando muy presentes en la sociedad y, en particular, en el ámbito laboral.

En relación con los efectos de la televisión, la situación debe ser enfocada desde diferentes perspectivas. La escasa calidad de muchos programas y la preocupación por el tiempo que los chicos pasan frente a la pantalla no pueden impedirnos reconocer su alcance como vehículo de difusión de la información, su importancia [sobre todo a partir del advenimiento de la comunicación por satélite] como puerta de acceso a otras culturas y, en la medida en que permite conocer la diversidad, su valor como fuente de reflexión sobre la relatividad de las propias pautas culturales, como generadora de interrogantes e intereses que muchas veces desembocan en la lectura, en la búsqueda de fuentes de información escrita. En el caso de la información periodística, la gran difusión de las noticias a través de la televisión ha generado un cambio de función de la prensa escrita: ya no se recurre al diario para enterarse de las novedades [en general, uno se ha enterado ya de ellas por televisión o, en algunos casos, por radio], se recurre a él en busca de análisis sobre la actualidad que permitan comprenderla mejor. Por otra parte, la televisión brinda a adultos y chicos oportunidad de tener acceso a obras literarias [novelas o piezas teatrales] que no habían tenido posibilidades de leer (o que jamás se les hubiera ocurrido leer) y es muchas veces gracias a ese primer contacto que se despierta la inquietud por leer la misma obra que se ha visto o bien otras del mismo autor, de la misma época o del mismo género. Los reportajes a escritores provocan a menudo interés por leer algunas de sus obras, los documentales suelen despertar intereses que llevan a consultar luego bibliografía especializada ...

En cuanto a la computación, la realidad resulta poco menos que alucinante para la generación que ha nacido y crecido usando lápiz y papel o máquina de escribir y que ha sido testigo del nacimiento de la informática [generación a la que pertenecemos casi todos los autores de este trabajo y seguramente también muchos de los lectores]. En efecto, diversos estudios han puesto en evidencia que en el ámbito laboral, lejos de disminuir, el uso de la escritura se ha incrementado: la computadora ha facilitado la función de regulación y control que la escritura cumple desde épocas muy antiguas (Teberosky, 1995). Los informes, contratos, actas de reuniones, expedientes, certificados y, en general, todos los formatos necesarios para la comunicación en el campo del trabajo son ahora producidos

con increíble celeridad y archivados fácilmente en pequeños disquetes cuyo tamaño parece estar en contradicción con la gran cantidad de información que pueden guardar. La información ya almacenada es reutilizable con sorprendente facilidad: se puede recurrir a diversos archivos al mismo tiempo, entrecruzar informaciones provenientes de diversas fuentes, producir nuevos textos reorganizando en función de un nuevo propósito otros textos previamente archivados.

De este modo, todas las actividades laborales que implican manejo de documentos se han visto enormemente facilitadas. Nadie que los haya vivido olvidará los sufrimientos experimentados y el tiempo perdido [antes y después del corrector líquido] al pasar a máquina documentos legales o cartas formales en los que no se acepta ninguna corrección, ¿cómo no reconocer entonces [aunque todavía nos cueste manejarlos] que los procesadores de texto actuales han transformado la escritura en una actividad mucho menos traumática, que nos han dado permiso para equivocarnos con toda tranquilidad al transformar la corrección en algo tan sencillo que muchas veces uno no llega a tomar conciencia de que ha cometido un error y lo ha corregido? Nadie que se haya sentido [o aún se sienta] invadido de papeles y obligado por el constante avance de los invasores a refugiarse en un rincón cada vez más pequeño del cada vez más irremediamente desordenado escritorio dejará de apreciar la perspectiva de desalojar los biblioratos y convertirlos en disquetes. Todos aquellos cuyo trabajo requiere la utilización reiterada de los mismos formatos [o de fragmentos de ciertos textos] experimentan un gran alivio ante la posibilidad de delegar la copia en la computadora, de recuperarlos rápidamente apretando sólo algunas teclas en lugar de emplear largo rato en copiarlos.

El impacto de estas nuevas posibilidades en el campo académico ha sido también enorme. El acceso inmediato a bibliografía producida o archivada en casi cualquier lugar del mundo, la discusión por correo electrónico de trabajos que están en proceso de producción con colegas de otros lugares y, en general, la apertura de diversas y hasta hace poco tiempo insospechadas posibilidades de comunicación entre científicos han cambiado sustancialmente las oportunidades de acceder a... lo que otros leen o escriben.

Todo lo anterior muestra con claridad que, al menos en el campo laboral, la lectura y la escritura están muy lejos de haber perdido terreno. Las nuevas tecnologías han contribuido, por el contrario, a facilitarlas y a ampliar sus horizontes. Pero, al mismo tiempo, las han modificado notablemente, han cambiado el marco en el que estas prácticas tenían lugar. El uso del tiempo y del espacio en relación con la escritura y la lectura [como hemos visto en varios de los ejemplos anteriores] ha variado radicalmente.

Y entonces... la respuesta no deja lugar a dudas. Sí. Vale la pena. Vale la pena enfrentar el desafío de constituir en la escuela esa comunidad de lectores y escritores de la que hablábamos en el primer párrafo. Vale la pena también que esa comunidad ponga al alcance de los alumnos los medios tecnológicos actuales, que pueda brindarles oportunidades de ejercer la lectura y la escritura tal como ellas se practican hoy en día, de tal modo que la versión escolar de la lectura y la escritura sea lo más cercana posible [en todo sentido y también en el "tecnológico"] a la versión social actualmente vigente.

En el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires resulta factible comenzar a plantearse el desafío de incorporarse al mundo de la computación porque existe la posibilidad [que en muchos casos es ya realidad] de que nuestras instituciones dispongan de los recursos materiales y humanos necesarios para enfrentarlo. Este desafío es además particularmente importante en la escuela pública, ya que ofrecer a todos los alumnos oportunidades de apropiarse de las prácticas de lectura y escritura tal como hoy existen en la sociedad es una manera de contribuir a evitar [o, al menos, a aminorar] la discriminación educativa.

Sabemos que las prácticas de lectura y escritura [no sólo las “novedosas” que están ligadas a la computadora, sino también aquellas que se realizan con libros, con lápiz y papel] siguen estando desigualmente distribuidas en diferentes grupos sociales: aunque es innegable que la escritura se ha apoderado de muchos espacios urbanos, que está muy presente en la televisión (medio ampliamente difundido) y que las tiradas de los diarios siguen siendo importantes, es también indudable que tanto el acceso a otros portadores de texto (libros, revistas, y ahora CD ROM) como las maneras de leer o de escribir y el lugar que ocupan en la vida cotidiana la lectura y la escritura son distintos en diferentes medios sociales. Las oportunidades que se les presentan a los niños de aprender a leer participando de la lectura de los adultos parecen ser también desiguales, ya que dependen casi totalmente del contacto familiar con la lengua escrita: la relación con lo impreso ha perdido el carácter colectivo, público y callejero que tenía en la época que sucedió a la invención de la imprenta (Chartier, 1993); la lectura compartida sigue existiendo, pero se desarrolla en ámbitos más privados que en el pasado: tiene lugar no sólo en el hogar, también en el café o en la biblioteca, pero los que se reúnen alrededor del libro, la revista científica o la computadora forman parte de grupos ya constituidos, no es la lectura la que los hace existir.

La diferenciación social ya establecida en relación con la mayor o menor participación en la cultura letrada se ve actualmente agravada por el acceso desigual al uso de los medios tecnológicos. Hoy en día, las posibilidades laborales son ya diferentes para aquellos que pueden manejarse con la lengua escrita en procesadores de texto y para los que no han aprendido a hacerlo. Fuera del ámbito escolar, en tanto que algunos niños se han convertido en usuarios notablemente eficaces de la computadora [a menudo mucho más eficaces que sus padres, ya que han nacido después que la computadora y la usan desde muy pequeños], otros no han tenido nunca acceso a ella. Para tender un puente sobre el abismo que se crea entre unos y otros, la escuela tiene que ser el lugar donde todos tengan esta posibilidad.

Los argumentos para enfrentar el desafío son fuertes. ¿Cómo hacerlo? Sospechamos que algunos de nuestros lectores pueden estar considerando con escepticismo el ingreso de la escuela al mundo de los procesadores de texto, del correo electrónico, de las enciclopedias en CD ROM y de los viajes por Internet. ¿Acaso nosotros (los docentes) conocemos lo suficiente ese mundo como para introducir en él a nuestros alumnos?

Sabemos [por experiencia no demasiado lejana] que esa introducción puede costar trabajo, pero que el esfuerzo resulta recompensado con creces. Y además, quizá podamos, en lugar de introducir en ese mundo a nuestros alumnos, introducirnos en él **con** ellos. (No

sería la primera vez que aprendemos algo porque tenemos que enseñarlo; tampoco sería la primera vez que aprendemos de nuestros alumnos y junto a ellos.) Podremos también recurrir a colegas que estarán en condiciones de ayudarnos porque han empeñado sus esfuerzos en dominar la cuestión, tal como lo muestra la carta que transcribimos a continuación.

LA BIBLIOTECA VIRTUAL. EL CD ROM Y SUS VICISITUDES III

Gracias nuevas

Nosotras nacimos antes que la televisión, antes que la vacuna antipolio, las comidas congeladas, los aviones jet, las copadoras Xerox, los plásticos, el fax, los cierres velcro, la píldora anticonceptiva y la Internet.

Nosotras primero tramitábamos el pasaporte, sacábamos el pasaje y después, recién, viajábamos. Era imposible “viajar” quedándose en casa; la memoria era recordar la lección o la receta de cocina y no algo medido en megas que nos podían preguntar los amigos: -Susy, ¿vos cuántos megas tenés en la tuya?

Mensaje era algo que te dejaban en el imán de la heladera o sobre el combinado y no unas líneas de un científico ruso o un adolescente canadiense en tu e-mail. (...)

(...) Nosotras aprendimos a escribir dibujando palotes y en los bancos había un agujero para meter el tintero, no sabíamos que sin saber inglés seríamos analfabetos hoy y que el teclear no sería sólo para los que salían de la Pitman.

Tuvimos que aprender -como se decía antes- a los “ponchazos” y esto de la Internet nos movió la estantería, o sea el modular que antes hubiéramos llamado ropero. Tuvimos que incorporar la “tele”, la computadora, el fax, el modem, la PC, la virtualidad, y ahora tenemos que sumergirnos a navegar en la Internet. (...)

Este mundo interconectado, cercano, próximo, accesible, ese mundo que está tan a mano merced a las nuevas tecnologías, nos impuso volver a algo que no estaba en nuestros planes: nos mandó de nuevo a los libros, a las anotaciones. Cuando ya teníamos planeado no aprender nada más, tuvimos que enfrentarnos a esto. Y si bien dicen que “perro viejo no aprende gracias nuevas”, todas estas “viejas” bibliotecarias cincuentonas que somos le hemos logrado torcer el brazo a esta famosa Internet.

Susana L. Díaz y María Mercedes Mac Lean

Maestras Bibliotecarias, Esc. N° 23, DE 9°

Boletín Informativo para Maestros Bibliotecarios - Año I N° 4 (1996) M.C.B.A

Secretaría de Educación - Dirección General de Planeamiento-Educación

Volvamos también nosotros a los libros y a las anotaciones. Porque escribir con procesador de texto sigue siendo escribir, porque leer textos en CD ROM sigue siendo leer... Y también porque de ningún modo renunciaremos a los libros (todavía no nos imaginamos cómo llevarnos un CD al baño, a la cama o al colectivo) ni a los diarios, ni a las revistas, porque seguiremos usando el lápiz y el papel [además del pizarrón y la tiza], que aún pueden seguir prestándonos buenos servicios en algunas situaciones.

D. De la práctica escolar a la práctica social

Si intentamos reproducir en la escuela las condiciones que hacen posible el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en la sociedad es porque aspiramos a lograr que todos nuestros alumnos se incorporen a la cultura escrita, porque no nos conformamos con producir “alfabetizados” [sabemos que correrían el riesgo de convertirse pronto en “analfabetos funcionales”], sino que aspiramos a formar lectores y escritores en el sentido más amplio que puede asignarse a esos términos. Pretendemos que los niños que pueblan nuestras aulas empiecen a operar desde ya, sin haber dejado de ser alumnos, como personas letradas. Y lo pretendemos porque estamos convencidos de que ésta es la única manera de asegurar que seguirán siendo lectores y escritores más allá de la escuela. Pero ¿cómo lograrlo?

Ya hemos planteado en el documento anterior las condiciones que es necesario asegurar en el curso del primer ciclo. ¿Cuáles son los aspectos que se enfatizan de cuarto grado en adelante?

Hacia la autonomía del lector-escritor (propósitos)

En tanto que en los primeros grados el desafío didáctico fundamental es el de superar la tradicional centración en la alfabetización en sentido estricto [es decir, en la enseñanza del sistema alfabético de escritura] concibiéndola como parte integrante de un proceso más amplio orientado a formar lectores y escritores, el problema esencial que se enfrenta a partir de cuarto grado podría formularse así: ¿cómo lograr que las prácticas de lectura y escritura ejercidas en el contexto escolar lleguen a ser prácticas libremente asumidas por cada sujeto?. Es decir: ¿cómo hacer para que los chicos pasen de ser alumnos-lectores a ser, simplemente, lectores?, ¿cómo hacer para que pasen de ser alumnos-que-escriben a ser personas que recurren a la escritura y la utilizan con eficacia cada vez que lo necesitan?

Recorrer el camino que lleva hacia la autonomía es condición necesaria para que los chicos se asuman como miembros activos de la comunidad de lectores y escritores, para que la práctica escolar [esa práctica que intenta preservar el sentido social de la lectura y la escritura] contribuya efectivamente a formar practicantes de la cultura letrada. Recorrer ese camino es, además, especialmente importante en esta etapa en la que los lectores empiezan a perfilarse como tales, en la que se definen temas favoritos sobre los cuales los niños están interesados en aprender y en escribir, en la que se esbozan o consolidan intereses perdurables y se afirma el compromiso con valores que impulsarán a elegir ciertas obras o autores y desechar otros, a producir escritos para compartir con los demás las propias ideas.

El trabajo didáctico está orientado entonces a ampliar y profundizar las posibilidades de los alumnos como lectores y escritores [ya que sólo un lector-escritor cada vez más competente puede ser cada vez más autónomo] y las metas esenciales que intenta llevar a la práctica pueden delinarse de la siguiente manera:

En relación con la práctica de la lectura, se trata de:

*Progresar hacia una autonomía creciente del alumno como lector, tanto con respecto a la búsqueda y elección de los textos [posibilidad de localizar y seleccionar aquellos que son pertinentes para resolver un problema, de optar por tal o cual libro en función del conocimiento previo que se tiene del autor o del género...] como con respecto a la construcción del sentido del texto que se lee, a la formación de una posición independiente de la del maestro y la del autor, al autocontrol de la coherencia del significado que se va construyendo y a la autocorrección de interpretaciones que no pueden verificarse.

*Avanzar en la formación de los alumnos como lectores competentes, ofreciéndoles textos cuya comprensión constituya un desafío para ellos: textos cada vez más extensos, más complejos, más técnicos. En algunos casos, el desafío está vinculado con la introducción de géneros que no se han trabajado sistemáticamente en los primeros grados: una novela es más extensa y muchas veces más compleja que un cuento, una nota de opinión o un artículo de divulgación científica pueden resultar complejos porque requieren mucha información previa... En otros casos, los textos presentados pertenecen a un género sobre el cual ya se ha trabajado mucho, pero plantean otras dificultades: se alejan notoriamente de los cánones típicos del género o ponen en acción recursos estilísticos novedosos; no están escritos especialmente para niños y presentan entonces un léxico especializado, conectores o construcciones sintácticas poco conocidos por los alumnos; se trata de textos cuya comprensión requiere que el lector consulte otros libros para esclarecer aspectos que no entiende o bien que apele a cuadros, diagramas, tablas u otros elementos paratextuales y que coordine las diversas informaciones procesadas al interactuar con ellos...

*Incrementar la confianza que los niños tienen en sí mismos como lectores, creando un clima que les permita atreverse a emprender la lectura de textos difíciles para ellos y asegurando las condiciones didácticas necesarias para que elaboren estrategias aptas para abordarlos.

*Intensificar la lectura de textos que los alumnos necesitan manejar para progresar en el aprendizaje de otras áreas del conocimiento.

*Avanzar en la lectura crítica de los mensajes de los medios de comunicación o de las diferentes manifestaciones de la cultura urbana.

*Introducir a los alumnos en la literatura universal y en la lectura de textos que respondan a sus inquietudes sobre el mundo (informática, electrónica, ecología, etc.), ofreciéndoles un amplio panorama de lecturas posibles y promoviendo sus elecciones.

En relación con la práctica de la escritura, se trata de:

*Intensificar la producción de textos cuyo manejo será imprescindible para los alumnos como futuros ciudadanos: solicitudes, cartas de lector, formularios, etcétera.

*Requerir el empleo progresivo de la escritura como herramienta para organizar el conocimiento, proponiendo la producción de textos necesarios para desarrollarse con éxito en la vida académica (informes, resúmenes, artículos).

*Enfrentar a los alumnos con situaciones de escritura que supongan una mayor complejidad del proceso de planificación: producir, por ejemplo, textos cuya elaboración requiera la lectura de varios materiales y el resumen de los mismos, así como la reorganización de la información en un nuevo texto.

*Lograr una autonomía creciente de los alumnos en todo el proceso de producción de sus textos: recurrir a diversas fuentes cuando es necesario completar la información o buscar respuestas a las dudas generadas durante la producción, releer críticamente el texto que se está escribiendo para ir controlando su adecuación al propósito que se persigue y al destinatario, detectar eventuales problemas y encontrar vías para resolverlos (consultar con pares, ensayar diferentes alternativas y seleccionar la mejor, etc.), poner en acción □al revisar las producciones□ los instrumentos gramaticales y ortográficos de que se dispone.

*Desarrollar la capacidad de los alumnos de anticipar los problemas que pueden presentárseles en el curso de la producción y de encontrar alternativas económicas para resolverlos o evitarlos.

*Brindar a los niños oportunidades para escribir en procesador de textos e ir adueñándose de las nuevas posibilidades que éstos ofrecen.

*En relación con los géneros textuales,*³ pueden hacerse algunos señalamientos que se refieren tanto a la lectura como a la escritura: a partir de cuarto grado se vuelve sobre géneros ya trabajados en los grados anteriores, con la intención de que los alumnos amplíen su conocimiento acerca de ellos (por ejemplo en el caso del cuento se avanza en el conocimiento de diferentes subgéneros); se accede a géneros sobre los cuales no se ha trabajado sistemáticamente en el ciclo anterior (novela, artículo de divulgación científica); se propone la escritura de géneros que los alumnos sólo conocían como lectores (reseña literaria, por ejemplo).

¿Cómo se reflejan estas metas en la realidad cotidiana del aula?

Intentaremos mostrarlo describiendo el funcionamiento de varios proyectos y secuencias de situaciones que han sido reiteradamente probadas en el curso de diversas experiencias e investigaciones didácticas. La manera en que estas propuestas aparecen agrupadas expresa su vinculación con los propósitos didácticos que las inspiran: *incorporar a los niños a la comunidad de lectores asiduos de literatura, contribuir a prepararlos para la vida académica y a formarlos como ciudadanos conscientes, reflexivos y críticos*. En tanto que el primero de estos propósitos es específico de Lengua, los otros dos son compartidos con otras áreas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Formación Ética y Ciudadana) y suponen una estrecha interacción con ellas.

Estos tres grandes propósitos tendrían que estar presentes en la vida del aula en todos y cada uno de los grados. Una modalidad organizativa que permite lograrlo es la siguiente: en cada grado se desarrollan, en el curso del año lectivo, dos proyectos de larga duración □de tres o cuatro meses, por ejemplo□, uno antes y uno después de las vacaciones de invierno, y una “actividad permanente” (que a pesar de su nombre puede no durar todo el año sino realizarse una vez por semana durante tres o cuatro meses). De este modo es posible hacer combinaciones que permiten atender, en el curso del año, tanto a lo literario como a lo académico y a lo cívico.

³ Cuando hablamos de “géneros textuales” nos referimos a los textos que circulan socialmente y a los que -por convención socialmente aceptada- conocemos con determinados nombres: novela, cuento, carta, artículo de divulgación, nota de opinión, informe...

Por ejemplo, en cuarto grado, se podrían leer novelas en la primera parte del año (como “actividad permanente”), al mismo tiempo que se está llevando a cabo un proyecto de producción de notas periodísticas (sobre un problema del barrio o de la escuela) que se enviarán como colaboración al diario barrial y, en el segundo cuatrimestre, se podrían producir informes sobre las experiencias realizadas en Ciencias Naturales o sobre una visita particularmente interesante que se ha realizado como parte del estudio de un tema histórico.

Del mismo modo, en sexto grado el primer proyecto podría ser el de producción de reseñas literarias, el segundo podría implicar la producción de artículos sobre un tema apasionante (de Ciencias Sociales o Naturales) y, simultáneamente con uno de ellos podría realizarse una actividad permanente de lectura de noticias.

Esta forma de organizar las actividades □que se complementa, por supuesto, con otras situaciones cuyo desarrollo es de menor duración□ permite, además de atender en todo momento a los propósitos centrales del área, conciliar dos necesidades: presentar a los niños una amplia gama de géneros textuales y profundizar el conocimiento de algunos de ellos. Permite también intensificar el trabajo sobre un género en un determinado período y volver a él en otro grado, retomándolo desde otra perspectiva (por ejemplo, centrándose en un subgénero distinto o introduciendo otros autores, en el caso del cuento o la novela).

Para ofrecer a los alumnos un panorama amplio y al mismo tiempo una visión profunda de los textos y de las múltiples posibilidades que ofrece la práctica de la lectura y la escritura, es de gran importancia coordinar las acciones que se realizan en los diferentes grados de la escolaridad.

Las situaciones didácticas que se describen a continuación y las secuencias que en algunos casos se proponen reflejan la aspiración de colaborar con el trabajo del equipo de docentes de cada escuela.

1. Un lugar para la literatura en la escuela

Introducción

Desde los tiempos en que la especie comenzaba a emitir sus primeros sonidos significativos, las familias y las tribus necesitaron de los viejos. Quizá primero no servían y eran desechados cuando ya no eran eficaces para la caza. Pero con el lenguaje, los viejos se convirtieron en la memoria de la especie: se sentaban en la caverna, alrededor del fuego, y contaban lo que había sucedido (o se decía que había sucedido, ésta es la función de los mitos) antes de que los jóvenes hubieran nacido. Antes de que se comenzara a cultivar esta memoria social, el hombre nacía sin experiencia, no tenía tiempo para forjársela, y moría. Después, un joven de veinte años era como si hubiese vivido cinco mil. Los hechos ocurridos antes que él naciera, y lo que habían aprendido los ancianos, pasaban a formar parte de su memoria.

Hoy los libros son nuestros viejos. No nos damos cuenta, pero nuestra riqueza respecto del analfabeto (o del que, alfabeto, no lee) consisten en que él está viviendo y vivirá sólo su vida y nosotros hemos vivido muchísimas. Recordamos, junto a nuestros juegos de infancia, los de Proust; sufrimos por nuestro amor, pero también por el de Píramo y Tisbe; asimilamos algo de la sabiduría de Solón; nos han estremecido ciertas noches de viento en Santa Elena y nos repetimos, junto con la fábula que nos ha contado la abuela, la que había contado Scheherezade.

Umberto Eco, "Por qué los libros prolongan la vida", *La Nación*, 1991

El hombre construye casas porque está vivo, pero escribe libros porque se sabe mortal. Vive en grupos porque es gregario, pero lee porque se sabe solo. Esta lectura es para él una compañía que no ocupa el lugar de ninguna otra pero que ninguna otra compañía puede sustituir. No le ofrece ninguna explicación definitiva sobre su destino pero teje una apretada red de connivencias que expresan la paradójica dicha de vivir a la vez que iluminan la absurdidad trágica de la vida. De manera que nuestras razones para leer son tan extrañas como nuestras razones para vivir.(...) Así descubrió la paradójica virtud de la lectura que consiste en abstraernos del mundo para encontrarle un sentido.

Daniel Pennac, *Como una novela*, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 1993

No hay dudas de que la lectura es uno de los modos más apasionantes de acceder al conocimiento del mundo. La lectura literaria lo permite de manera muy especial: ofrece el acceso a "otros mundos posibles". Permite vivir muchas vidas, diría Eco, y comprender la propia vida desde el conocimiento de otras, diría Pennac. En esta posibilidad están el placer y la riqueza de la lectura literaria. El que lo descubrió alguna vez va a seguir buscándolo a lo largo de su vida.

También hay otras razones que fundamentan el valor de la literatura y el valor de ser lector de literatura: "...múltiples disciplinas han coincidido recientemente en considerar a la

literatura, y especialmente a la narración literaria, como un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia entidad como personas y como miembros de una colectividad.” Es decir que no sólo por su importancia en la formación de cada individuo es valiosa la literatura sino fundamentalmente porque “constituye un instrumento esencial en la construcción del espacio más amplio que denominamos cultura” (Colomer Martínez, 1996).

¿Qué esperan los lectores de los textos literarios? ¿Una utilización particular del lenguaje? ¿Usos sorprendentes de recursos? ¿Transgresiones o rupturas de las convenciones? ¿Esperan originalidad? O mucho más que eso. Esperan historias que les permitan repensar sus propias historias de vida. Historias que les permitan reconocerse como integrantes de una comunidad.

Más allá de las diferencias entre lectores, el placer de leer literatura está en muchas de estas cosas que los lectores esperan y encuentran en los textos literarios, lo que les permite entrar en el juego que cada autor les propone.

No es fácil definir el concepto de **literatura**. Literatura es el conjunto de textos literarios, es la historia de la producción de esos textos. Es todo aquello que en determinada época [y tal vez en otra no] se lee como literatura. Tampoco es fácil recortar la especificidad de lo literario, aunque algunos conceptos parecen permitir una aproximación a ella.

Uno de esos conceptos es el de **ficción**. Decir que la literatura es ficción es decir que es creación de realidad con lenguaje. De esto se habla cuando se dice que la literatura crea “mundos posibles”. Los hechos y los personajes literarios son ficticios, lo que significa que no son reales, aunque lo parezcan, y no son reales porque están creados con lenguaje. Borges llegaba al extremo de incluirse “como Borges” en sus cuentos: de ese modo se ficcionalizaba, perdía existencia real para adquirir existencia literaria.

Se puede también intentar definir esa especificidad por un uso lingüístico supuestamente “literario”. Cuando se va a los textos, esta forma de definición tiene una dificultad: no existe una variedad lingüística que pueda definirse como “literaria”. El texto literario se caracteriza por una preocupación por el lenguaje pero que se manifiesta de diferentes formas. Tanto aprovechando al máximo las posibilidades de connotar del lenguaje (de sugerir significados ocultos aparte de los significados directos de las palabras) como dando cabida a las más diversas variedades lingüísticas en un mismo texto.

Otro concepto fundamental para pensar la literatura (y el arte en general) es el de **transgresión**, que alude a la particular libertad del autor de literatura para cumplir o no con las normas de la lengua y de los textos. Como nada escapa más a las generalizaciones que la obra artística, no todos los artistas buscan la originalidad por la vía de la transgresión. Por dar un ejemplo: la crítica cinematográfica dice a veces de una película que es un “magnífico film clásico”, como una forma de decir que [a pesar de no registrar nada demasiado novedoso en materia de recursos] tiene calidad. La historia de la literatura muestra permanentes fluctuaciones entre una tendencia hacia lo clásico, lo canónico y otra que

pretende sorprender con la ruptura. Lo importante es que las posibilidades de creación de la obra literaria y de la obra artística en general parecen inagotables.

Todas estas ideas construidas alrededor del hecho literario no hacen más que mostrar su complejidad, su riqueza y a la vez la imposibilidad de definirlo de un solo modo. Pero en esto radica el desafío de ser lector de literatura.

¿El placer de leer literatura o el placer de leer narrativa literaria?

En el capítulo 2 del libro de Pennac que ya nombramos, el autor se refiere al desinterés (él habla de “aversión”) por la lectura de los jóvenes actuales y se remite a la época en que él era chico (hace alrededor de cuarenta años) y le prohibían leer porque jugar era más sano o porque había poca luz. La prohibición, para Pennac lector, había funcionado como incentivo:

*(...) De manera que en esos días leer era un acto subversivo. Al descubrimiento de la novela se añadía la excitación de la desobediencia familiar. ¡Doble esplendor! ¡Qué recuerdo el de esas horas robadas de lectura bajo las cobijas a la luz de una linterna! ¡Cuán rápido galopaba Ana Karenina hacia su Vronski a esas horas de la noche! Se amaban esos dos, y eso de por sí era bello, pero se amaban contra la prohibición de leer y eso era aún mejor. Se amaban contra padre y madre, se amaban contra la tarea de matemáticas por terminar, contra la composición que había que entregar, contra el cuarto que había que arreglar, se amaban en lugar de pasar a la mesa, se amaban antes del postre, se preferían al partido de fútbol o a la recolección de setas... Se habían escogido y se preferían a todo... Dios mío, ¡qué bello amor!
Y cómo era de corta la novela.”*

Si se conecta lo que escribe Pennac con lo que dice Eco, se ve de qué modo habitualmente se asocia la idea de placer lector a la lectura de narrativa literaria.

Abstraernos del mundo, olvidarnos de todo por leer una novela... En relación con lo mismo, Jill Fitzgerald (1994) se pregunta: “...¿cómo, cuándo y por qué se produce esa misteriosa atracción al leer y escribir historias?”

Es innegable la seducción que la narración ejerce sobre el lector. En la práctica social, “ser lector” es en general ser lector de narrativa literaria. Este hecho, unido al de que el “impulso de narrar” parece estar ligado a la naturaleza humana, (White, 1981) explica la fuerte presencia de la narrativa literaria también en la escuela.

Literatura y escuela

Todos los docentes acordamos en que un propósito fundamental de la escuela ha sido siempre que los alumnos descubran el valor de la lectura literaria. Aunque no es fácil para la escuela lograrlo, existen fundamentos muy fuertes que justifican que este propósito se haya sostenido a través del tiempo. Los chicos [como los grandes] tienen derecho a ser

lectores de literatura, a descubrir por qué vale la pena leer, a descubrir [como diría Eco] “por qué los libros prolongan la vida”. Además, la práctica de lectura literaria, que va mucho más allá de la adquisición de conocimientos sobre la literatura, permite acceder al conocimiento y a la comprensión de la realidad, a la construcción del individuo, a la interpretación de la cultura.

Es mucho lo que la escuela puede hacer en función de esos propósitos: puede acercar a los chicos a todos los géneros, hacerles conocer diversos autores, abrirles un abanico importante de propuestas de lectura, para que después ellos puedan elegir desde su gusto personal pero también desde el conocimiento de que las posibilidades de elección son muchas. “Ayudarlos a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas”, es decir más elaboradas y menos ingenuas. Permitir que construyan interpretaciones personales de lo que leen pero “prever un itinerario de progreso a lo largo de la escolaridad” (Colomer Martínez, 1996) para ellos.

¿Qué significa esto en el espacio del aula y a nivel del trabajo del maestro? Entre otras cosas, supone un maestro que lee literatura con sus alumnos, que comenta con ellos sus lecturas, que les recomienda libros que él leyó y le gustaron, que presta atención a las recomendaciones de los chicos. Que acepta a veces que los chicos lean libros que él no conoce y escucha lo que le dicen de ellos o que critiquen sus elecciones y digan que no les gusta lo que les sugirió leer. Que acepta la crítica pero que puede defender y fundamentar esas elecciones, que fueron hechas desde sus preferencias de lector y no al azar.

El espacio del aula es un espacio privilegiado para poner en escena la particularidad de la lectura literaria que supone, simultáneamente, una implicación personal del lector y su compromiso en un hecho comunicativo del que participan otros con los que integra una misma comunidad de lectores.

¿Cómo lee literatura un lector en la práctica social y qué pasa cuando esa actividad se convierte en práctica escolar?

Nos referiremos aquí a ciertas tensiones que se generan cuando entra en conflicto lo que significa ser lector de literatura (lo que remite a un sujeto que decide, que elige qué y cuándo leer) y el propósito didáctico de “formar lectores de literatura”. Algunas de esas tensiones podrían definirse así:

1) Tensión entre el placer de leer y la obligatoriedad de la tarea escolar.

De lo que se trata es [como hemos señalado] de conciliar la lectura de literatura, que por definición tendría que ser voluntaria y libre, con la situación escolar en que toda propuesta de lectura parece estar condicionada siempre por la obligatoriedad de enseñar (y aprender) algo. Resolver la tensión permitiría balancear el tiempo dedicado a leer literatura a la manera en que lo hacen los lectores de literatura con el dedicado a enseñar a leer literatura. Para esto, habría que crear por un lado situaciones en que se lea nada más y en que se comente lo que se lee y, por otro, habría que generar [siempre a partir de la lectura] situaciones en que, además de leer, se haga alguna reflexión sobre el texto leído: se intente focalizar un recurso particularmente interesante y se discuta acerca de qué aporta

al sentido del texto; se establezcan relaciones entre textos, lo que en algún punto llevará a los chicos a descubrir [a partir de ver de qué modo cada texto remite a otros] sus infinitas interconexiones; se discutan diferencias y relaciones entre autores y entre textos distintos de un mismo autor.

2) Tensión entre la posibilidad de que los alumnos elijan lo que quieren leer y la responsabilidad de la escuela de ponerlos en contacto con variedad de textos de calidad literaria.

Otra vez aquí aparece la necesidad de balancear. Dar lugar, por un lado, a que los chicos propongan desde sus preferencias. Hacerles, por otro, una oferta de lectura organizada con criterios de selección amplios, que incluya:

- textos de literatura infantil, pero también textos no especialmente escritos para chicos;
- textos de autores de distintas nacionalidades (entre ellos los considerados clásicos);
- textos de diversos géneros;
- textos que den posibilidades de establecer relaciones con otros textos leídos (también con el cine o con otras expresiones artísticas);
- textos especialmente abiertos, que obliguen a un trabajo activo del lector y que lleven a la confrontación de interpretaciones;
- textos de autores ya conocidos y preferidos por el grupo y de otros que aún no conocen.

3) Tensión entre la decisión de darle a la literatura el lugar que tiene por su valor intrínseco y la de usarla como pretexto para enseñar gramática o para dejar “enseñanzas”.

Sobre esta tensión, sólo dos palabras. Reconocer el valor intrínseco de la literatura implica no utilizarla nunca como excusa.

4) Tensión entre el oficio de lector y el oficio de docente.

De lo que venimos diciendo parece deducirse que la mejor manera de asumir el rol docente en relación con la lectura es funcionar como lector: hablar de lo que se está leyendo o se acaba de leer, tratar de hacer conocer a los otros el efecto que lo que leyó le produjo, mostrar el valor que se le da al objeto llamado libro... Funcionar de este modo como lector es también ejercer el oficio de docente. Elegir libros para los chicos, coordinar comentarios sobre lo leído, señalar cosas de los textos que los chicos no pudieron ver por ellos mismos es a la vez mostrarse como lector y enseñar a otros a ser lectores.

Hay maestros que eran grandes lectores antes de ser maestros. Hay otros que se hacen lectores porque son maestros. No se es lector de una vez y para siempre: los lectores nos vamos haciendo día a día de la mano de otros lectores.

Es posible pensar que, si la escuela logra resolver estas tensiones, habrá empezado a dar respuesta a una pregunta que aparece formulada frecuentemente y con bastante angustia por los docentes: ¿qué hacer para que a los chicos les guste leer?
--

A continuación presentamos varias situaciones didácticas construidas alrededor de la literatura, que pretenden ser un aporte en la formación en la escuela de lectores competentes de textos literarios.

Conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio (Lectura de novelas)

Desde el inicio de su escolaridad los niños han comenzado a familiarizarse con la narrativa literaria a través de la lectura directa o mediada: seguramente han tenido muchas oportunidades de leer cuentos y también obras de teatro. Y además es probable que algunos hayan tenido contacto con novelas, a través de la lectura del maestro o en sus casas.

A partir de cuarto grado, resulta fundamental abordar [si no se ha comenzado antes] abordar en forma sistemática y progresiva este género literario (sin que esto implique, por supuesto, abandonar la lectura de otros géneros).

La lectura de novelas supone para los alumnos, entre otros desafíos, franquear el límite de la brevedad del cuento y sostener la lectura de un texto bastante más extenso a lo largo de varias sesiones, tener presentes a varios personajes que aparecen y desaparecen en diferentes momentos del relato, considerar los múltiples conflictos que pueden suscitarse en el desarrollo de la acción, recrear los escenarios y atmósferas que el autor describe, relacionar sucesos simultáneos que aparecen sucesivos en el texto, articular causalmente situaciones que están desarrolladas en diferentes partes del texto...

La lectura de novelas puede realizarse como una actividad permanente, sin otro propósito para los alumnos que la lectura misma (aunque por el hecho de estar en la escuela, ellos sepan que algo están aprendiendo). Para el docente, en cambio, la lectura de novelas tiene un claro objetivo didáctico: se trata de que los alumnos accedan a un nuevo género textual así como a nuevos autores, se trata de contribuir a la formación de lectores asiduos de novelas.

Una posible secuencia de situaciones

La familiarización de los alumnos con este nuevo género supone un largo proceso que, en la escuela, puede desarrollarse en tres tipos de situaciones didácticas sucesivas cuyo propósito es lograr que los alumnos vayan adquiriendo una creciente autonomía como lectores.

1. el maestro lee en voz alta una novela, durante varias sesiones (puede también llegar a leer varias sucesivamente si el tiempo así lo permite);
2. en un segundo momento se puede proponer que toda la clase lea individualmente una misma novela;
3. posteriormente, se seleccionan dos o tres novelas [de las que se pueden conseguir varios ejemplares] que son leídas por varios niños. Luego de esto los alumnos ya estarán en condiciones de leer cada uno una novela diferente.

Aunque estas situaciones podrían sucederse a lo largo de un año lectivo, como no es conveniente dedicar todo un año a un solo género [es más productivo alternar el trabajo sobre lo literario y sobre lo no literario] es preferible que se desarrollen en el curso de diferentes grados (o bien 1. y 2. en un grado y 3. en el siguiente, o 1. en un grado y 2. y 3. en el siguiente)

1. *Compartir la lectura de una novela*

Dada la complejidad que supone este género, comenzar por situaciones donde se comparte la lectura del mismo texto permite una mayor intervención del docente y favorece una progresiva apropiación por parte de los niños de estrategias de lectura adecuadas. Esto sucede porque hay mayores posibilidades de comentar entre todos la lectura y también porque el maestro, al conocer más en profundidad la obra, puede orientar la actividad de sus alumnos pues él mismo se ofrece como modelo de lector competente de novelas, interviene activamente en las rondas de debate y realiza comentarios pertinentes sobre el texto.

En el *Documento de Trabajo N°2* del área de Lengua, se han desarrollado situaciones didácticas en las cuales los niños leen cuentos con asiduidad, adquieren el hábito de comentar y analizar lo que han leído, eligen obras y autores y fundamentan los motivos de su elección. Es a partir de esta experiencia que se propone el inicio de la lectura de una novela por parte del maestro.⁴

Para ello, el maestro selecciona la novela que leerá a sus alumnos a lo largo de varias sesiones. Al anunciarles que va a compartir con ellos esa lectura, no solo lee el título de la obra, presenta al autor y les muestra el ejemplar, sino también les explica los motivos por los cuales seleccionó esta novela: se la recomendaron, la recuerda de cuando él era niño, leyó otras obras del autor que le gustaron mucho, la encontró en una librería y le interesó al ver la contratapa...

Algunos niños preguntan si esta novela es como las novelas de la tele, y el maestro aprovecha para decirles que se parecen porque cuentan historias largas y hace falta mucho tiempo para leerlas, pero que son diferentes porque uno las puede leer en el momento y el lugar que quiera (en la plaza, en la cama, en el colectivo, en el baño, en el recreo, en la biblioteca...).

El maestro crea expectativas acerca de la historia o los personajes e inicia la lectura. Lee el o los capítulos iniciales e intenta ir transmitiendo el efecto que el texto le produce como lector. Como ya conoce la novela, prevé dónde (al final de qué capítulo) interrumpir la lectura, buscando hacerlo en un momento que genere en los alumnos el deseo de continuar leyendo.

Estas sesiones de lectura de una novela tienen, como ya se dijo, el propósito de despertar en los niños el placer de la lectura de este nuevo género, por ello es importante la selección que se haga así como la creación de un ambiente propicio para la lectura

⁴ Tener experiencias con cuentos parece necesario antes de emprender la lectura de novelas. Esto no significa, por supuesto, que cualquier novela sea más compleja que cualquier cuento -hay muchos ejemplos de lo contrario-. Tampoco significa que haya que esperar a cuarto grado para iniciar la lectura de novelas. Se puede empezar antes y, como ya se ha dicho, es posible que algunos niños sean ya lectores de novelas cuando en la escuela se inicie esta actividad.

compartida. En esta etapa de familiarización de los alumnos con la novela, es posible que en ocasiones los chicos pidan releer alguna secuencia anterior, o recordar la descripción de un personaje o una situación que luego adquiere relevancia en el relato; también el maestro puede intervenir en estos momentos previos a la continuación de la lectura preguntándose en voz alta en qué episodio se interrumpió la lectura, cómo fue que apareció algún personaje en la trama o cuáles fueron las palabras que pronunció al despedirse dos capítulos atrás.

Una vez que se ha logrado instalar la práctica de la lectura colectiva de novelas en el aula, el maestro puede comenzar a alentar a los niños a comentar lo leído, les pide justificaciones de sus opiniones, les relee pasajes que ejemplifican lo que están diciendo y también les hace notar aquello que pueda haber pasado desapercibido: vuelve a leer una expresión particularmente hermosa y comenta por qué lo impactó; o alguna descripción de lugares y personajes, mostrando qué pasajes del texto hacen que él pueda imaginarlos tan bien; señala la originalidad de la historia o de algunos recursos utilizados por el autor.

Cada vez que interrumpe la lectura el maestro coloca un señalador en el libro, o pliega una esquina de la hoja, para asegurarse de no olvidar el lugar en que lo hizo; de este modo si alguno de los chicos no recuerda los últimos episodios leídos puede fácilmente identificarlos para releerlos, o él mismo puede “echar un vistazo” rápido rememorándolos en voz alta.

En las sesiones siguientes, antes de comenzar la lectura, el maestro puede eventualmente preguntar “¿dónde habíamos quedado?” para que alguno de los chicos sintetice lo último que se leyó o facilita el libro a un alumno para que vea por sí mismo los últimos párrafos y haga sus comentarios en voz alta. Como puede verse, el propósito de esta actividad previa a la lectura es poner en acto y en palabras un comportamiento habitual de los lectores de novelas: al retomar el texto mentalmente reviven el momento del relato en que interrumpieron la lectura, hojean las páginas anteriores para refrescar en su memoria algún diálogo o vuelven al comienzo del capítulo para contextualizar la continuación de la historia; es por esto que no se trata de una actividad evaluativa sino que consiste en una intervención de enseñanza orientada a mostrar un comportamiento lector del cual los alumnos se irán apropiando progresivamente. Justamente por tratarse de un texto extenso, la recuperación de los momentos más relevantes del relato permite mantener el hilo narrativo (especialmente en el caso de que no todos los alumnos hayan estado presentes). La síntesis debe ser acotada, lo que obliga a los niños a seleccionar lo fundamental del texto leído, y es al mismo tiempo una actividad que puede servir al maestro para ir monitoreando la lectura de los chicos y ayudándolos a centrar la mirada en los episodios más relevantes de la historia.

A medida que transcurre la lectura, el relato se complica. A veces se hace necesario que el docente vuelva algunas páginas para localizar datos cuyo olvido obstaculiza la comprensión. Varios niños se sienten atrapados por la historia y a menudo le piden al maestro que lea rápidamente los pasajes descriptivos "porque queremos ver cómo sigue", en otras ocasiones pueden [por el contrario], pedir que se relea una descripción pues ello les permite imaginar más acabadamente el escenario donde se desarrollan los hechos o visualizar la ubicación de los personajes en el mismo.

Los intercambios también se vuelven más complejos a medida que la lectura avanza. El maestro trata de focalizarlos tanto sobre la historia como sobre la manera en que está

narrada. Él y sus alumnos, como todo lector de una novela que habla con otro que también la ha leído, conversan sobre los personajes: cómo y en qué momento de la narración aparecen, cómo evolucionan; cuál es el clima del relato, si cambia o no, cómo hace el autor para crearlo; quién cuenta la historia; qué efecto crea el punto de vista elegido; cómo secuencia el autor los acontecimientos; si el lector "se pierde" en algún momento y por qué.

Es probable que la novela no les guste a todos los niños. En este caso el docente considera que esto puede volver más interesantes las discusiones ya que se hará necesario fundamentar las propias opiniones para convencer a los otros.

Si hay más ejemplares disponibles en la biblioteca de la escuela [o si es posible conseguirlos de algún otro modo], los chicos los piden prestados y pueden seguir con la vista la lectura en voz alta del maestro (o de un compañero) y localizar en el texto pasajes que puedan ser leídos durante las discusiones para dar más fuerza a sus argumentos.

Durante estas sesiones de lectura y discusión pueden también aparecer referencias a otros textos, a películas, así como a experiencias propias que se relacionan con las relatadas en la novela que están leyendo. También ésta es una situación habitual: los lectores suelen establecer relaciones entre diferentes textos así como entre ellos y sus concepciones acerca de diferentes temas que aparecen como ejes de los relatos. La lectura en la escuela es, siempre, ocasión para adquirir saberes acerca de la lectura y de los textos, esto es, saberes acerca de las modalidades de lectura adecuadas al tipo de texto de que se trate y a los propósitos de lectura que la guíen. No obstante, los niños encuentran personajes heroicos, temerosos, generosos, abnegados, y egoístas; situaciones ambiguas, trágicas, felices o injustas y episodios cuya resolución se aleja de sus expectativas o contraría sus deseos y otros que confirman sus anticipaciones. En todos estos casos los alumnos [y el maestro] emiten opinión, se solidarizan con uno u otro personaje, justifican o condenan un comportamiento y debaten acerca de los motivos por los que a alguno de ellos siempre todo le sale mal aunque en el fondo [todos lo saben] tiene un gran corazón. Estos debates, a veces tan complejos como inevitables, constituyen también un momento en que los chicos se comportan como lectores: se identifican con algún personaje, cuestionan al autor o lo defienden, ejemplifican sus puntos de vista con casos que consideran semejantes y que conocen directamente o "de oídas" y, en definitiva, van tejiendo sus vidas con las vidas creadas por la literatura y ampliando su mundo con los mundos que solo hacen posibles los textos.

2. ¿Cómo continuar?

Una vez que los alumnos ya están habituados a que se lean novelas en la clase y a comentarlas, conocen varios autores, han aportado criterios para la selección de alguna de ellas, incluso algunos han buscado un ejemplar en la biblioteca y han avanzado solos en la lectura, el maestro, en cooperación con el bibliotecario, puede seleccionar alguna novela de la que haya varios ejemplares para que los chicos la lean individualmente y vayan haciéndolos circular a medida que acaban su lectura; de este modo toda la clase lee la misma novela, en un lapso razonable de tiempo. Que todos lean la misma novela, aunque ahora lo están haciendo individualmente, conserva algunas de las ventajas de la situación anterior: todos están en condiciones de opinar y debatir acerca de ella y el maestro aprovecha esta situación

para que sus intervenciones continúen siendo guía de dicha lectura y de la construcción de sentido que cada alumno hace; que la lean en momentos sucesivos introduce algunas variaciones: el tiempo destinado a esta actividad en el aula ya no es para la lectura sino para los comentarios, y éstos están condicionados por el ritmo de lectura de cada chico lo que abre la posibilidad de nuevas y más variadas anticipaciones por parte de los que van conociendo la trama a través de los relatos de sus compañeros, previos a su propia lectura.

Que toda la clase lea una misma novela supone una situación en la que se comenta un texto en común. La lectura se hace individualmente, pero hay siempre un espacio para el intercambio, la contrastación, las preguntas al maestro o a los otros lectores, el debate. Y esta situación permite el pasaje de la lectura sostenida por el maestro a una lectura sostenida por los propios niños: esto implica un desafío en la medida en que los niños toman bajo su responsabilidad ciertas actividades que estaban hasta ahora a cargo del maestro.

Se trata de leer un texto tan largo que no se puede leer de una sola vez y por ello ahora es el niño (y no el maestro) quien decide el momento de la lectura y el de la interrupción de la misma; es un texto que requiere del lector que recuerde por sí mismo lo que ha leído para retomar la lectura; un texto que le exige una atención especial a las características de los personajes porque es sobre la base de ellas que podrá prever sus acciones; un texto frente al cual debe contener su ansiedad por conocer el desenlace □ aunque ahora puede permitirse “espíar” la última página.

Se trata también de dedicar el tiempo que viene destinándose a esta actividad en el aula ya no a la lectura sino sólo al intercambio de comentarios sobre la novela que los alumnos están leyendo, comentarios que muchas veces conducen a reflexionar sobre la obra de un escritor determinado.

Como puede observarse, si se quiere que estas situaciones de lectura se asemejen a las situaciones sociales de intercambio entre lectores, habrá ciertas reglas a introducir que permiten respetar el momento de lectura del otro: los comentarios no están necesariamente referidos al desarrollo de la trama en la medida en que se considera que cada uno tiene derecho a tener su propio ritmo de lectura, esto es, nadie cuenta el final o un desenlace sorprendente si el otro aún no ha leído el libro o no sospecha lo que sucederá en la historia.

Situaciones como ésta contribuyen a que el lector adquiera mayor control sobre su producción de sentido. La intervención del maestro no solamente está orientada a la reconstrucción del hilo narrativo sino que también se detiene sobre algunos rasgos de los personajes que permiten establecer relaciones con otros textos (intertextualidad) o relaciones entre el mundo ficcional y el mundo real de los niños, al tiempo que puede focalizar la mirada en aspectos formales del texto: cómo está escrita la novela, de qué modo se encadenan o superponen los tiempos de la acción y los tiempos del relato, las características de los recursos empleados por el autor en la descripción tanto de las situaciones como de los personajes así como los que utiliza para generar efectos en el lector...

Cuando hay varios chicos leyendo la misma novela, no es necesario esperar a que todos se encuentren en un mismo punto de lectura para iniciar la actividad de intercambio y discusión. Hay que tener en cuenta que, aunque haya un tiempo límite de finalización de la

lectura, cada niño decide cuánto lee y en qué momento lo hace, por lo tanto nunca habrá una absoluta coincidencia en los ritmos de lectura aunque haya un plazo acordado para esta actividad. De hecho, como ya se dijo, la lectura no se realiza en la clase; ahora los chicos leen como los grandes: en el colectivo, por la noche antes de dormir, en la sala de espera del dentista... y también en el aula si ya han terminado la tarea.

3. Varias novelas en un grado...

También es posible, en una situación similar a la anterior, que de dos o tres novelas haya varios ejemplares en la biblioteca, y los alumnos se las distribuyan para leerlas; de este modo habrá varios niños leyendo una misma novela, por grupos, pero la clase en su conjunto está leyendo varias novelas al mismo tiempo, lo que también favorece las posibilidades de intercambio y contrastación de opiniones e interpretaciones (por ejemplo, cuando varios alumnos están leyendo novelas de un mismo autor o cuando el maestro aprecia al escritor en cuestión y le parece importante que todos los niños lo conozcan). A partir de estos comentarios se empiezan a generar situaciones en las que los niños recomiendan lecturas y escuchan críticas que inciden en su elección cuando tienen que decidir cuál es la segunda o la tercera novela que van a leer.

Estas clases dedicadas a compartir impresiones sobre las novelas que se están leyendo son importantes también por otro motivo: constituyen el ámbito fundamental de intervención del docente en la lectura que los alumnos están llevando a cabo. Podrá aquí detectar de qué manera está leyendo cada uno, cuál es la interpretación que ha construido cada alumno de la obra que está leyendo, qué aspectos son relevantes para cada niño... y podrá entonces sugerir a alguno que relea determinado capítulo, pedir a otro que busque pruebas en el texto de la interpretación que ha hecho, recomendar a alguien que vuelva al principio de la novela para localizar la descripción de cierto lugar o personaje y encontrar así una clave que está buscando... De este modo, el maestro irá orientando a los alumnos que lo necesiten y ayudándolos a dar el salto hacia la lectura autónoma. Y podrá, también, tener algún control sobre una situación que no es fácil controlar □lo cual puede generar bastante ansiedad- precisamente porque está dirigida a favorecer la autonomía de los alumnos como lectores y requiere que el maestro vaya delegando progresivamente en ellos el control de la comprensión.

Una vez que se ha instalado en el aula la práctica de la lectura grupal o individual de novelas y el espacio permanente de intercambio, se conversará mucho sobre las preferencias de cada uno como lector (de los alumnos y también del docente) y se harán muchas reflexiones sobre las obras leídas. A partir de esto, y con el propósito de iniciar la confección de un "fichero" de recomendaciones de lectura, el maestro puede sugerir que los chicos comiencen a registrar por escrito sus impresiones acerca de los textos leídos y los motivos por los cuales los consideran recomendables, éste será el fichero al que los propios alumnos podrán recurrir para sus sucesivas selecciones, para elegir y leer por sí mismos las novelas que deseen, a su propio ritmo, y para generar en el aula nuevas y más ricas situaciones de intercambio y debate.

Estas propuestas de lectura de novelas, desarrolladas en las tres situaciones didácticas mencionadas, intentan resolver la tensión entre una práctica que supone un

absoluto control por parte del docente y otra de abandono del alumno en su aprendizaje lector. La primera conlleva el riesgo de no propiciar la autonomía del alumno como lector y la segunda el de no favorecer el avance en su aprendizaje, en la medida en que el niño sólo contaría con sus propios recursos y no tendría oportunidad de confrontarlos con un lector más experto. Las situaciones didácticas ofrecidas intentan, por el contrario, que el maestro guíe este aprendizaje y contribuya con su práctica sostenida a la formación de lectores, a lo largo de un proceso que dura tanto como la escolaridad.

En efecto, estas situaciones demarcan el camino que recorre el niño en la adquisición de una cada vez mayor competencia como lector y el camino inverso que recorre el maestro desde un mayor control de la situación y explicitación de su propio comportamiento lector hacia una delegación progresiva de dicho control en beneficio de la autonomía de sus alumnos; autonomía que se hace posible justamente porque el maestro ha intervenido activamente en el comienzo y ha creado las condiciones que permiten a los alumnos asumir una responsabilidad creciente como lectores de novelas.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del lector

- Ajustar la modalidad de lectura al tipo de texto: leer el texto a lo largo de varias sesiones de lectura.
- Leer durante un período prolongado, interrumpir la lectura y retomarla uno o varios días después, localizar el lugar en que se interrumpió, releer algunos de los párrafos anteriores para recordar los últimos acontecimientos.
- Volver atrás para recuperar aspectos relevantes del relato o al descubrir que no se ha prestado atención a una información importante o que se ha malinterpretado alguna situación.
- Compartir con otros el efecto que produce la novela.
- Comentar con otros lo que se está leyendo (qué se cuenta y cómo está contado) y relacionarlo con otros libros leídos.
- Confrontar opiniones e interpretaciones.
- Releer algunas partes de la novela.
- Recomendar a otros una novela.
- Comparar con otros personajes, otras novelas, otros autores.
- Establecer relaciones entre el mundo ficcional y el real.
- Seleccionar una novela tomando en cuenta el autor, las recomendaciones de otros lectores, las impresiones que se tienen al hojearla.
- Localizar los pasajes del texto que no se está seguro de entender y releer para detectar su relación con el resto del texto.

Características de los textos

- La novela: secuencia narrativa. Componentes de la narración: hechos, personajes, espacio y tiempo.
- Historia y procedimientos narrativos.

Escribir para convencer (producción de reseñas literarias)

Producir reseñas literarias es una actividad que establece un fuerte lazo entre lectura y escritura: escribir sobre un material que se ha leído obliga a volver sobre él, a hacer una reflexión más profunda sobre su contenido, a reparar en detalles formales que no se habían detectado en la primera lectura, a evocar otros textos y hacer comparaciones; escribir supone mirar con ojos de autor las reseñas producidas por críticos profesionales, descubrir indicadores que éstos usan para evaluar las obras y comenzar entonces a apreciar aspectos que habían pasado inadvertidos al leer el libro que se va a comentar. Escribir sobre lo leído es releer desde una nueva perspectiva, es repensar, es descubrir relaciones insospechadas en la primera lectura.

Producir reseñas literarias es también tender un puente entre la literatura y el discurso periodístico, no sólo porque se trata de informar sobre una obra literaria, sino también porque la reseña misma puede incluir una búsqueda estética, tal como suele ocurrir cuando el crítico es también un escritor.

Al escribir reseñas, los alumnos se enfrentan con problemas cuya resolución exige que realicen avances importantes como productores de textos: tendrán que decidir cuáles son los aspectos que es conveniente poner de relieve para convencer al lector, cuáles deben ser incluidos para lograr que el lector entienda de qué se trata y cuáles deben ser silenciados para intrigarlo e incitarlo a leer el libro recomendado; tendrán que descubrir cuáles son las restricciones del género para lograr que su texto sea efectivamente una reseña literaria; deberán enfrentar también desafíos que no son específicos de este género sino que aparecen en cualquier situación de escritura (elaborar un comienzo impactante, sostener el interés del lector, evitar repeticiones o ambigüedades, organizar y reorganizar la información para configurar un texto coherente...) y enfrentarlos ya sea apelando a estrategias y conocimientos lingüísticos ya elaborados o recurriendo a la interacción con el maestro, con los compañeros y con los textos disponibles para construir otros nuevos.

Las reseñas literarias que se producen en la escuela pueden referirse a obras pertenecientes a cualquiera de los géneros sobre los cuales es habitual encontrar reseñas en los diarios: teatro, novela, poesía, cuento, etc. Escribir reseñas sobre textos no literarios es también fructífero: pueden referirse a libros informativos sobre diversos temas de interés de los niños o a libros de instrucciones (magia, juegos, construcción, jardinería) e incluso crítica de espectáculos cinematográficos o teatrales. La producción de estas diferentes reseñas puede distribuirse en los diferentes grados del ciclo, en función de su pertinencia para los proyectos de lectura-escritura que se estén llevando a cabo.

La secuencia que se propone a continuación está pensada para sexto grado y se refiere a un género específico [la novela], pero provee un esquema básico que puede aplicarse a la producción de reseñas en otros grados del ciclo y en relación con cualquiera de los géneros antes mencionados.

Condiciones didácticas

- Los niños han leído en años anteriores reseñas literarias con el mismo propósito que habitualmente persiguen los lectores cuando recurren a ellas: elegir, entre los libros que han aparecido, algunos que les parece interesante leer.

- Cada alumno ha seleccionado varios libros, los ha leído y ha elegido uno de ellos como objeto de la reseña por considerar que es suficientemente valioso como para recomendarlo a futuros lectores.

- El maestro ha seleccionado varias reseñas literarias sobre libros infantiles, algunas de las cuales están escritas para lectores adultos (los padres), en tanto que otras se dirigen a los niños.

- Las reseñas elegidas son diferentes, como para que los alumnos conozcan la diversidad de textos posibles dentro del género.

- El tiempo destinado al proyecto es suficiente para desarrollar con profundidad las situaciones de lectura y escritura en él involucradas (dos horas semanales, durante aproximadamente tres meses).

- Los niños saben desde el comienzo de la actividad que los textos que produzcan tienen que parecerse lo más posible a las reseñas “de verdad”.

- Las sucesivas revisiones de los textos que tienen lugar en el curso de la producción se realizan en algunos casos en forma individual y en otros en forma grupal, para favorecer tanto la responsabilidad del autor sobre su escrito como la incorporación del punto de vista del lector.

- Los instrumentos utilizados para escribir son aquellos que facilitan la permanente revisión y autocorrección de lo que se va produciendo: cuando es posible, se trabaja con procesador de texto; cuando no lo es, la goma de borrar o el corrector líquido están siempre al alcance de los alumnos.

- Durante la escritura, los niños pueden consultar las reseñas leídas, así como cualquier otra fuente de información que requieran.

- Aunque la producción es individual, los alumnos saben que están autorizados a hacer consultas y comentarios con sus compañeros.

- El maestro se acerca a cada uno de los “escritores”: atiende consultas, sugiere estrategias para resolver problemas cuya solución los niños no saben cómo encontrar, señala otros problemas que los niños no han detectado, explicita su interpretación de lo escrito para que el autor descubra una expresión confusa o poco precisa, formula preguntas que el futuro lector podría hacerse frente al texto, remite a otras fuentes de información...

Contextualización de la situación

La escritura de reseñas puede estar enmarcada en un proyecto del grado o en una actividad desarrollada regularmente en la escuela y de la cual se responsabilizan rotativamente diferentes grupos. El proyecto puede ser el de producir un boletín literario que constituirá una colaboración con la biblioteca, ya que todos sus usuarios podrán consultarlo cuando necesiten orientación para elegir la próxima novela que van a leer; si en la escuela se ha establecido, por ejemplo, una “cartelera del lector” en cuya elaboración participan tanto los maestros y padres como los niños, las reseñas se escribirán para ser publicadas en esa cartelera, durante el período que está bajo la responsabilidad del grupo.

Reseñas literarias y novelas son géneros conocidos por los alumnos. Aún no han escrito reseñas, pero [como ya se ha dicho] las han leído muchas veces. Han tenido también, en grados anteriores, reiteradas oportunidades de leer novelas: para introducir el género, se ha planteado una actividad permanente de lectura compartida por toda la clase (ver situación de lectura de novelas); en otro momento, se han elegido algunas novelas que todos los niños leyeron, pero en este caso cada uno lo hacía individualmente y la actividad grupal se dedicaba a comentar y discutir sobre diversos aspectos de las obras que se estaban leyendo, así como a releer juntos pasajes que habían resultado especialmente impactantes, difíciles, divertidos. Así las cosas, es posible proponer en sexto grado una situación que lleva a los alumnos a hacerse cargo de una responsabilidad mucho mayor como lectores: cada niño, orientado por la bibliotecaria y la maestra, elige y lee sucesivamente varias novelas. Se trata de incitar a los alumnos a elaborar criterios para seleccionar sus lecturas, de generar condiciones para que ellos puedan recomendarse libros entre sí [ya que están leyendo novelas diferentes y no todos la misma, como ocurría en años anteriores] así como contar los “últimos acontecimientos” de la historia que están leyendo o comentar sus impresiones sobre los personajes y sus acciones. Es así como, por primera vez, se hacen presentes en la clase diferentes “mundos posibles” en los que los alumnos se han introducido. Algunos de ellos habían leído ya algunas novelas por su cuenta, unos pocos han leído muchas (son ya empedernidos lectores), pero es la primera vez que **todos** los alumnos se encuentran comprometidos en el desafío de leer “solos” una novela.

En el tiempo dedicado a comentar sobre las novelas que se están leyendo, se conversará mucho sobre las preferencias de cada uno como lector y se harán muchas reflexiones sobre los valores de cada una de las obras leídas, porque cada alumno tendrá que decidir sobre cuál de las novelas que ha leído versará su reseña.

Desarrollo

1. Lectura de reseñas publicadas en los diarios o en revistas literarias (actividad colectiva)

El docente anuncia que ha traído dos reseñas literarias que encontró en el suplemento cultural del diario y que esta vez van a leerlas no sólo para enterarse de la existencia de algunos libros que acaban de salir, sino también para recordar cómo son las reseñas e inspirarse para la escritura. Entrega a cada grupo de niños fotocopias de las dos reseñas y elige una de ellas [la que le parece más difícil porque está dirigida a lectores adultos] para leer en conjunto. El maestro comienza a leer y, cuando lo considera oportuno, cede el lugar a otro lector voluntario; todos los niños siguen el texto con la vista. Mientras leen, los alumnos hacen comentarios, algunos de los cuales se refieren a la obra reseñada: “parece que se trata de un viajero”, “qué lástima, no debe ser de misterio”, “eso de las comidas debe ser interesante, porque son diferentes en cada país”, “parece que en el libro hay palabras de diferentes países, ¿se entenderá?”, “bueno, menos mal que tiene una hija que se enamora de un desconocido, porque si no iba a ser muy aburrido”. Otros se refieren al género (“Seño, usted leyó que el protagonista escribe cartas donde hace observaciones sobre los países por los que viaja. ¿Puede haber cartas en una novela?”) y a algunos

escritores mencionados en la crítica ("A Cortázar ya lo conocemos, te acordás de que el año pasado leímos las instrucciones, esas tan graciosas...? Eran para subir una escalera, ¿cómo se llamaba el libro?", "Conan Doyle me suena, ¿qué escribió?"). Aparecen también algunas dudas sobre el formato de la reseña: "¿Cuál será el título del libro? No entiendo bien, porque acá hay tres títulos", "¿por qué dice 'Norma' abajo del nombre del autor?, ¿quién será Norma?" El docente alienta la conversación y da respuesta a aquellas preguntas sobre las cuales los niños no tienen información. No despeja, sin embargo, las dudas referidas al formato, porque piensa que los niños mismos podrán resolverlas en la actividad siguiente. Luego, pregunta si les gustaría leer el libro del que trata la reseña y, como los niños contestan con tono dubitativo, comenta: "parece que este crítico no logró convencernos... quizá, a pesar de todo, el libro sea interesante".

2. Comparación de reseñas (actividad en pequeños grupos)

El docente pide a los niños que lean en grupo la otra reseña entregada, que la comparen con la que han leído todos juntos y que anoten las semejanzas y diferencias que encuentran. Mientras los chicos leen, el maestro circula por los grupos explicando algunas expresiones cuya comprensión requiere mucha información ("Seño, ¿qué quiere decir 'el alcance internacional de su distribución?'"); incitando a los niños a releer el párrafo o [cuando la relectura no es suficiente] a establecer relaciones con otras palabras para descubrir por sí mismos el significado de algunos términos (recordando, por ejemplo que ellos conocen palabras como "extraterrestre" o "extraordinario" cuando se quejan de no haber visto nunca "extraliterario"); alentando a los niños a discutir cuando dos miembros del grupo han hecho interpretaciones diferentes y uno de ellos tiende a ceder sin estar convencido; pidiendo, cuando no comparte la interpretación de los niños, que le muestren en el texto "dónde dice" lo que ellos están afirmando; preguntando por qué aparecen en negrita ciertas expresiones [los títulos de otros libros del autor en un caso, el aspecto de la novela que el crítico parece considerar más atractivo para los niños en el otro caso] y dando la información pertinente si los niños no lo descubren por sí mismos... Durante la lectura, algunos alumnos empiezan a notar diferencias entre las dos reseñas leídas: "en esta hablan de los premios que recibió el autor, la que leyó la maestra no decía nada de premios"; "en esta nombran otras obras del mismo autor, en la otra hablaba de otros escritores"; "acá hay algunas palabras difíciles, pero otras que siempre decimos, como 'pichicho'"; "¡esta cuenta el final!, ¿cómo se le ocurre?, así nadie va a querer leer el libro..."

Cuando se centran en la comparación, descubren también semejanzas y resuelven algunas de las dudas que habían surgido al leer la primera reseña en relación con el formato: "Mirá, acá [en un recuadro, debajo del titular] está primero el nombre del libro, después el del autor y después la editorial. En la otra debe ser igual, porque acá [mostrando el recuadro de la primera reseña] está el nombre del libro, este es el autor... así que "Norma" no debe ser una persona, debe ser la editorial". Van anotando las semejanzas y diferencias que encuentran.

Finalmente, el maestro distribuye otras reseñas [varias para cada grupo] y pide a los niños que las lean en su casa y analicen las semejanzas y diferencias que tienen en relación con las leídas en clase.

3. Explicitación de pautas para la escritura de reseñas (actividad grupal, luego colectiva)

La maestra pide a los niños que se agrupen para definir, en base a las semejanzas y diferencias que encontraron entre las reseñas leídas, cuáles son los aspectos que tendrán que tener en cuenta al escribir la suya. Se producen discusiones interesantes en los grupos porque, como los niños han leído en su casa reseñas diferentes, no todos han sacado las mismas conclusiones. Algunos sostienen, por ejemplo, que el título de la reseña es el mismo del libro, otros dicen que es diferente; recurren a las distintas reseñas para dar pruebas de que tienen razón y se dan cuenta entonces de que ambas posibilidades existen y de que parecen depender del diario o revista en el que la reseña apareció. Analizan las dos opciones, para pronunciarse por la más conveniente.

Finalmente, cada grupo propone las pautas que ha elaborado y se llega a un acuerdo de toda la clase. Este acuerdo puede incluir, por ejemplo, indicaciones como éstas: el título no debe coincidir con el del libro, porque uno puede llamar la atención del lector poniendo un título bien atractivo; los datos del libro tienen que aparecer en forma clara, si es posible en un recuadro; hay que dar datos del autor (premios, otros libros); hay que dar información sobre el argumento, pero sin contar el final; es importante intrigar al lector, para que se interese por leer el libro... Los niños anotan las pautas acordadas para poder recurrir a ellas durante la escritura.

4. La escritura comienza (actividad individual)

Cada niño copia los datos del libro que va a comentar. Algunos no recuerdan el orden en que hay que anotarlos y se fijan en las reseñas leídas. Muchos chicos piensan cómo empezar y ensayan diferentes posibilidades, otros tratan de encontrar un título atractivo, otros se dedican a contar algunos aspectos del argumento de la novela. El maestro incita a todos a hacer un rápido punteo de los aspectos que van a abordar y atiende múltiples consultas: lee lo que los niños han escrito, sugiere que la elección del título puede hacerse cuando la escritura esté más avanzada, hace preguntas sobre el argumento o los personajes de la novela leída para ayudar a definir qué información conviene incluir, sugiere que se averigüen los nombres de otras obras del autor, observa que algunos chicos empezaron su texto con expresiones como "A vos te va a encantar este libro porque..." y remite a las reseñas para detectar si ese comienzo es posible en este género...

Los niños continuarán escribiendo en su casa.

5. Consultas con futuros lectores (actividad grupal)

El maestro propone que los niños se reúnan por parejas, que compartan la lectura de sus textos y que se ayuden mutuamente para lograr que las reseñas sean lo más claras y atractivas que sea posible. Se oyen comentarios como éstos: "esto está muy repetido, vamos a buscar un sinónimo", "no podés mezclar cosas de la vida del autor con la vida del personaje, mejor separálo", "¿quién se iba de viaje, el chico o la novia?, mejor repetí el nombre, porque así no se entiende", "te falta poner cuántas páginas tiene el libro, mirá si

piensan que tiene como doscientas y nadie lo lee", "sería bueno comparar con algún otro libro, ¿viste que en muchas reseñas hacían eso?", "este verbo queda raro en pasado, ¿no quedará mejor en presente?", "acá no sirve poner 'el', porque no se sabe si estás hablando del abuelo o del papá, vas a tener que poner 'el anciano' o algo así."

Cada chico hace en su texto las correcciones y agregados que considera pertinentes [ayudado, en algunos casos, por el compañero con el que está trabajando] y, cuando considera terminada la revisión de lo que ya había escrito, avanza en la escritura. El docente pide a los niños que sigan escribiendo en su casa, que revisen el texto pensando en el lector y que, unos días después, le entreguen sus borradores para que pueda leerlos con calma y hacer las sugerencias más adecuadas para cada caso.

6. Revisión a la luz de las observaciones del maestro

El maestro ha establecido, por escrito, un diálogo con cada niño. Ha hecho observaciones como las siguientes: "no hace falta que cuentes tanto, es importante crear un poco de suspenso", "¿los críticos escriben en primera persona?, fijáte en las reseñas, por las dudas", "hay muchos paréntesis en este párrafo, tratá de organizarlo de otra manera", "no se entiende de cuál de los personajes estás hablando aquí", "conviene explicar mejor por qué te pareció tan interesante esta novela", "¿se trata de una historia sorprendente?, ¿qué es lo que resulta sorprendente?", "sería bueno que dijeras algo sobre el estilo del autor"...

Los chicos revisan el texto y comienzan a hacer algunas modificaciones tomando en cuenta las observaciones del maestro. Éste se acerca a cada uno para explicarle mejor el sentido de sus notas y para ayudar, cuando es necesario, a buscar alternativas de solución. Los chicos se consultan entre sí, consultan la novela leída para revivir algún episodio importante o las características de algún personaje, recurren a las reseñas para buscar de qué manera el crítico da a conocer su opinión sobre la obra, deciden aludir a algún hecho significativo y citar algunos fragmentos para avalar sus argumentos...

Los niños continúan escribiendo y revisando el texto. Cuando la producción esté más avanzada, el maestro volverá a llevarse las reseñas de los niños y a hacer sus observaciones señalando otros problemas que han pasado inadvertidos para los niños. Éstos volverán a revisar tomando en cuenta las nuevas observaciones del docente.

7. Revisión final

Los niños han terminado de escribir su texto, cada uno lo ha sometido a la consideración de un lector cuya opinión respeta [uno de sus padres, un amigo, un compañero, un maestro] para dar respuesta fundamentalmente a una pregunta: ¿la forma en que esta reseña está escrita es adecuada para despertar el interés del lector? Tomando en cuenta algunas de las sugerencias del lector elegido, los niños hacen modificaciones: incluyen algún interrogante o una frase inconclusa para suscitar curiosidad, suprimen algunos adjetivos en una oración que incluía demasiados y los sustituyen por una alusión a las peligrosas aventuras corridas por los personajes de la novela, aligeran la presentación de algunos personajes utilizando aposiciones...

Finalmente, el docente les pide que vuelvan a revisar cuidadosamente la puntuación y que luego releen fijándose en la ortografía y especialmente en los acentos (sobre los cuales han estado trabajando mucho últimamente, dado que suelen ser olvidados).

El maestro hace las veces de corrector externo. Las reseñas están editadas. Se diseñan las tapas del boletín, se decide el orden en que figurarán las reseñas, se hace un índice.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del lector

- Averiguar datos sobre un escritor que hasta ese momento no se conocía.
- Reflexionar sobre los valores de una obra que se ha leído y compararla con otras.
- Leer reseñas para enterarse de las publicaciones más recientes.

Quehacer del escritor

- Leer para escribir.
- Escribir para cumplir un propósito definido.
- Enfocar la escritura como un desafío, como una actividad que plantea problemas y proporciona la satisfacción de superar dificultades.
- Puntear los aspectos que el texto incluirá y definir un ordenamiento posible.
- Buscar un título y un comienzo impactantes, ensayando diversas alternativas y acudiendo a otros textos como fuente de inspiración.
- Diferenciar la información que es imprescindible incluir de aquella que no es necesaria o que puede perjudicar la eficacia del texto para cumplir el propósito que se persigue.
- Revisar lo que ya se ha escrito adoptando el punto de vista del lector e introducir en el texto las modificaciones necesarias.
- Seleccionar el léxico más adecuado al género.
- Revisar reiteradamente, centrando la atención en diferentes aspectos:
 - coherencia global del texto y adecuación al propósito,
 - exactitud de las diferentes relaciones establecidas a lo largo del texto y representación de las mismas a través de conectores y signos de puntuación,
 - identificación de los referentes y posibilidades de retomarlos utilizando los recursos cohesivos más adecuados en cada caso [sinónimos o hiperónimos, sustitución por pronombres, omisión] para evitar repeticiones y ambigüedades,
 - cuestiones ortográficas.
- Someter lo que se ha escrito a la consideración de interlocutores cuya opinión se considera válida y revisar el texto tomando en consideración sus sugerencias.
- Asumir la responsabilidad de publicar un escrito que se ha producido.

Características de los textos

- Marcas del discurso periodístico (titular, volanta).
- Contenidos habituales del género: referencias al autor, a otros autores y a otros textos; mención de aspectos relevantes de la obra comentada, opinión del crítico y argumentos para fundamentarla...
- Disposición de la información en el espacio gráfico.

- Marcas superficiales que llaman la atención del lector: recuadros, negritas, puntos suspensivos.
- Variedad de textos dentro del género.
- Recursos cohesivos (comunes con otros textos).
- Coordinación verbal.

Sistema notacional

- Puntuación: comas que abren y cierran (en aclaraciones o aposiciones); paréntesis y guiones; puntos suspensivos.
- Ortografía de las palabras: marcas ortográficas representativas de parentescos lexicales, acentuación.

Seguir a un autor

Seguir a un autor es un comportamiento lector habitual. Remite a sujetos que, a través de sus lecturas fueron generando preferencias y que están, por lo tanto, en condiciones de hacer elecciones. Para poder elegir un texto entre otros, para reconocer a un autor entre otros, hay que tener un repertorio de lecturas hechas.

Los chicos generan también esas preferencias: ya las manifiestan desde chicos cuando le hacen leer al adulto reiteradamente un mismo cuento; después [ya más grandes] lo hacen ellos mismos. Muchas veces los chicos realizan espontáneamente recomendaciones de lectura, o buscan en la biblioteca [o piden que les compren] otros libros de un autor que ya conocen.

El valor didáctico de la situación que se va describir deriva de que el seguimiento de un autor supone la lectura de muchos textos, su comparación, el reconocimiento de recursos que aparecen en todos [o que el autor utiliza sólo en algunos], la consideración de las temáticas que aborda en diferentes momentos de su obra, la posibilidad de establecer relaciones entre sus textos y textos de otros autores... Al seguir a un autor, aparecen necesariamente también [porque se están leyendo cuentos y novelas] comentarios y discusiones que podrían tener lugar en el marco de otras propuestas de lectura de narraciones literarias.

Contextualización de la situación

El proyecto que vamos a desarrollar surge [justamente] en un momento en que los chicos están leyendo mucho. A comienzo de año armaron la biblioteca del aula. Ellos ayudaron a seleccionar los materiales a conseguir. Hicieron una encuesta a diferentes lectores (chicos de otros grados, amigos) sobre libros que recomendarían, revisaron los catálogos de las editoriales que publican literatura u otro tipo de libros para niños, fueron a una librería y hablaron con el librero: le pidieron que les mostrara los estantes en que podían encontrar materiales para la edad de ellos, que les recomendara libros, que les informara sobre libros muy vendidos. Fueron también a la biblioteca de la escuela para ver qué títulos podían encontrar allí.

Se generó de este modo un contacto con los libros que luego [una vez armada la biblioteca] se tradujo en comportamientos que mostraban un interés por llevarse libros a la casa para leer, por anticipar qué libro se llevarían después, por preguntar a los compañeros qué libro estaban leyendo y qué les parecía. La organización de la biblioteca del aula es un proyecto que produce estos efectos si se sostiene el interés de los chicos con la rotación de bibliotecarios, la renovación periódica de los materiales, la utilización del espacio para realizar proyectos de distinto tipo: la lectura de cuentos a los más chicos, la producción de libros para la biblioteca, la elaboración de una cartelera de recomendaciones, la invitación a un escritor para entrevistarlos...

Desarrollo

En este contexto de trabajo empiezan a aparecer los comentarios de los chicos acerca de un determinado autor, la coincidencia de varios chicos en relación con la preferencia por un mismo cuento, la búsqueda de otros libros del autor de ese cuento, la lectura de otros cuentos y la confirmación de la preferencia. El maestro propone entonces la idea de “seguir a un autor” preferido de varios, que es resistida [por decirlo de alguna manera] por los que tienen otras preferencias. Finalmente se acuerda seguir a tres autores, que representan los gustos de todo el grupo. Es muy interesante la situación que lleva a la elección de los autores a seguir porque, a medida que los chicos manifiestan sus preferencias, el maestro va descubriendo las lecturas que los chicos han hecho “fuera de la escuela”, que no conocía y que en algunos casos lo asombran. Así, aparecen junto a nombres muy conocidos de la literatura argentina (Wolf, Walsh, Bornemann, Montes, Schujer, Mariño, Roldán, Devetach, Villafañe), elegidos por muchos, otro que es un clásico de la literatura argentina (Quiroga) y otros que no escribieron o escriben especialmente para chicos, clásicos de la literatura universal (Bradbury, Salgari, Verne, Twain), nombrados por pocos.

Se acuerda que se van a leer cuentos y novelas y que los chicos van a dividirse en grupos. Cada grupo (tal vez haya dos o más por autor) va a seguir a uno de los autores, lo que no quita que puedan hacerse recomendaciones de lectura entre grupos que siguen a autores diferentes.

A partir del acuerdo, se suceden los siguientes momentos en el desarrollo del proyecto:

1) *Búsqueda de libros de los tres autores y organización de los materiales conseguidos:*

Lo primero que van a hacer los chicos por grupos es armar una lista de los títulos de cada autor. Para eso recurren primero a la biblioteca del aula y a la de la escuela y toman nota de los títulos de los libros de cuentos o de las novelas que haya de ese autor. El maestro propone buscar también en los catálogos de las editoriales y en las biografías de los autores que puedan encontrarse. También en este caso se puede consultar con algún librero.

Una vez armadas las listas, la consigna es conseguir la mayor cantidad posible de los materiales incluidos en ellas (pedir libros prestados, sacarlos de bibliotecas municipales, comprarlos, fotocopiar alguno con el que uno no se puede quedar). Los libros, fotocopias, recortes de revistas o suplementos literarios (tal vez alguien encontró un cuento publicado en una revista o en un suplemento) se agrupan por autor. Los chicos, [aprovechando la experiencia adquirida al pautar el funcionamiento de la biblioteca del aula] se organizan para intercambiar el material: para leerlo en el aula o para llevarlo a la casa.

2) *Sesiones de lectura, comentarios y recomendaciones:*

Aparte de lo que cada chico lea en su casa, habrá espacios de tiempo en la semana destinados a leer en clase. Las actividades que el maestro proponga a lo largo del proyecto seguramente irán variando su organización. Puede leer el maestro a los chicos un cuento que a él le guste, fundamentando su elección. Puede proponer la lectura individual de diferentes textos y el comentario en pequeños grupos; la lectura de un cuento por grupo y el intercambio de opiniones entre los grupos; la lectura de un mismo cuento por todo el grado; la lectura en voz alta de un cuento elegido por cada grupo al resto de la clase; la invitación a otros grados a escuchar la lectura de cuentos o su narración [como hacen los narradores de cuentos] sin el texto a la vista, lo que supone ensayar en cualquiera de los dos casos. Los chicos, en definitiva, van a leer mucho y el maestro va a intentar con esas diferentes estrategias que el ritmo de lectura no decaiga.

La lectura de cuentos va a llevar a las recomendaciones: si el grupo ya tiene armada una cartelera, la utilizará. De lo contrario, se creará ese espacio para permitir un intercambio de recomendaciones (ver en este mismo documento la situación "Escribir para convencer") de las que participará también el maestro en su condición de lector.

Es posible establecer un mínimo de cuentos a leer (por ejemplo, ocho o diez por lector). Cada chico puede llevar una ficha personal de lectura, en la que vaya anotando los títulos de las novelas o de los cuentos leídos, los libros a los que pertenecen y alguna otra información que quiera recordar. En todo momento el propósito es que se genere una dinámica en que todos estén atentos a conseguir más cuentos del mismo autor, a leerlos, a compartir con otros los efectos de lectura de esos cuentos.

En el momento del intercambio y los comentarios, los chicos tienden a decir que lo que leen "les gusta" o "no les gusta" pero les cuesta fundamentar su opinión. En la medida en que tengan oportunidades de intercambiar ideas sobre sus lecturas literarias, con la participación del maestro que también aporta las suyas, ellos irán generando criterios que les permitirán comprender por qué ciertos textos generan ciertos efectos, qué cosas les van pasando a los lectores mientras leen, por qué distintos lectores reaccionan de maneras distintas ante un mismo texto.

A medida que los chicos hablan de lo que leen y escuchan los comentarios de los pares, van construyendo criterios que suponen mayores posibilidades de reflexionar sobre los textos y sobre el acto de leer. Es decir, más posibilidades de fundamentar comentarios y de hacer lecturas más ricas.

Cuando se sigue a un autor o a distintos autores, es posible reconocer en los textos que se leen características que se repiten, lo que lleva a la identificación del autor entre otros y de sus textos entre otros textos. Los lectores prefieren a un autor entre otros porque disfrutan especialmente de las historias que cuenta y de cómo las cuenta. Comportamiento de lectores adultos que los lectores chicos adquieren también a partir de situaciones de lectura como las que se proponen en este proyecto.

Al comparar textos de un mismo autor puede ser que los chicos lleguen a la conclusión de que todos sus libros se parecen mucho, de que los libros que leyeron podrían reunirse en dos o tres categorías, de que la última novela que escribió rompe totalmente con su estilo anterior... Puede que lleguen a evaluar que tal autor usa muy bien el diálogo, que en sus cuentos los diálogos “parecen más reales” que en los cuentos de otro autor. O que las historias de tal otro autor son demasiado disparatadas, o que son siempre disparatadas “y al final eso aburre”.

Los intercambios de comentarios entre los chicos acerca de lo que leen y los aportes del maestro tienden a hacer crecer la posibilidad y el deseo de leer textos muy diferentes y de valorar las diferencias, en lugar de convertirlas en razones para no leer ciertos textos.

Además, con la práctica intensa de lectura, al mismo tiempo que construyen su competencia lectora, en los textos que escriben empieza a notarse una mayor preocupación por el lector, por generar efectos en él a través de modos de contar más elaborados.

Lo que vamos a mostrar a continuación son algunas reacciones observadas en distintas situaciones de aula en relación con lecturas que los chicos estaban haciendo.⁵ Comentarios como estos que vamos a referir se registran habitualmente, cada vez que los chicos leen narraciones literarias y hablan sobre lo que leen (no sólo cuando están siguiendo a un autor).

Los chicos están leyendo una novela del autor elegido. En esa novela, el protagonista [también el narrador] es un chico de doce años (es sólo un poco mayor que los posibles lectores de cuarto o quinto grado), que tiene a su padre preso, aunque no sabe por qué. A lo largo de la novela se oculta ese dato. Lo desconoce el lector porque lo desconoce el personaje. El ocultamiento permite la creación de suspenso: el lector queda atrapado en la búsqueda. Pero, cuando termina la novela, ni el protagonista ni el lector descubren lo que buscaban.

¿Qué les pasa a los chicos con esta historia? Lo primero que preguntan, en general, cuando terminan de leerlas es: “¿Y por qué estaba preso el padre?” No les gusta que la novela llegue al final y esto no se sepa. Sienten que ese otro mundo posible que la novela fue creando ante ellos no termina de cerrarse y eso les provoca una cierta decepción. Descubren que tampoco los mundos de la literatura son perfectos y ello los lleva a reflexionar sobre sus propias experiencias, frustraciones e interrogantes no resueltos.

⁵ Las obras a las que hacemos referencia pertenecen a: Silvia Schujer, Peter Hartling, Graciela Montes, Laura Devetach, Ema Wolf.

Tal vez esto los lleva a recordar otra novela que les leyó la maestra: es una novela que cuenta la historia de un chico que queda huérfano y va a vivir con su abuela. A los dos les resulta difícil, en un comienzo, la convivencia pero terminan queriéndose y necesitándose. El planteo realista de la novela hace que no pueda leerse este final como “final feliz”. Nada más alejado de esto: cuando termina la novela, nieto y abuela toman conciencia de que esa convivencia no va a ser eterna.

Los protagonistas de ambas novelas son chicos y viven situaciones difíciles. En las dos el final solo resuelve una parte del conflicto. La comparación que establecen los lectores se funda en la semejanza aunque, en este caso, se trata de autores diferentes. Hay otras comparaciones que los lectores realizan ya no sobre la base de las semejanzas sino a las diferencias entre los textos. A los chicos les llama la atención, por ejemplo, encontrarse con dos obras muy distintas de un mismo autor. Si después de leer la novela realista leen otra con una marcada intención humorística, probablemente los comentarios van a tender a subrayar las diferencias, y tal vez manifiesten preferencias por la segunda.

La intervención del docente, en estos casos, apunta a que los alumnos comenten qué vieron ellos como lectores, qué les fue pasando mientras leían, qué cosas le parecieron especialmente valiosas de los libros, con el objeto de propiciar su reflexión acerca de los motivos que guiaron su preferencia, más allá de un primer “me gustó” o “no me gustó”.

De la misma manera, si se trata de la lectura de un texto con una marcada intención humorística, el docente promueve que los alumnos argumenten, mediante referencias al propio texto, su reacción frente a los recursos que el autor ha empleado para producir dicho efecto. Así, los chicos comienzan a descubrir cuáles son esos recursos y pueden luego establecer comparaciones con el uso que el propio autor realiza en otras obras o con las estrategias de otros autores que logran efectos humorísticos, a través de la creación de situaciones de absurdo y trabajando con recursos como la exageración y la ironía.

En otra ocasión leen un texto en el que un personaje “tejió un cubretetera, un cubrecama, un cubrevelador, un cubrecocina, un cubreheladera (...) y hasta cubreárboles...”, los chicos se ríen “porque se repite mucho” o “porque es exagerado”. Reconocen, aunque no sepan denominarlos, recursos como la enumeración y la reiteración, que en este caso desembocan en la exageración: el personaje llega a tejer un cubrecasa. También explican: “son palabras que no existen” cuando aparecen en el mismo cuento palabras como “mediarejas” o “mediarices”.

Descubren que también es la exageración de las historias que cuenta el protagonista lo que provoca la risa en varios cuentos del autor que están siguiendo, en los que el protagonista es un mentiroso que siempre inventa una historia (una mentira) distinta y en algún momento asocian ese recurso con el que aparece en otro cuento en el que leyeron: “Alfredo vio cómo se perdían su novia y sus diez mil rupias. Enseguida se puso a comer arena a cucharadas.”

En estos casos, el mundo creado es un mundo que no se parece al del lector sino que es casi un “mundo al revés”.

Estos momentos de lectura compartida e intercambio, en los que los chicos descubren sus preferencias, establecen comparaciones y descubren semejanzas y diferencias, son los momentos en los que, también, van construyendo su criterio para justificar las recomendaciones de lectura que harán.

3) *Derivaciones del proyecto:*

A partir del desarrollo de estas situaciones, es posible planificar la realización de entrevistas a alguno de los autores leídos, actividad que es bastante habitual en las escuelas y que en un caso como este permite un aprovechamiento especial. Cuando se genera un movimiento tan interesante alrededor de los libros y de los autores, aparecen oportunidades que tal vez no se previeron al planificar el proyecto. Muchas veces a través de los padres, que también se sienten movilizados por el entusiasmo de los chicos, se consiguen contactos con los autores que derivan en visitas de éstos a las escuelas. El seguimiento de un autor argentino contemporáneo ofrece este tipo de ventaja. Por otra parte, el correo electrónico abre posibilidades hasta hace poco tiempo inimaginables de comunicación con autores.

En este caso la entrevista se enriquece considerablemente: los chicos han leído a varios autores y tienen por ello posibilidad de elegir a cuál de ellos desean entrevistar; también leyeron muchas obras de los autores y pueden formular preguntas específicas, desde “¿por qué le puso tal título o tal final al cuento...?” o “¿por qué son tan diferentes tal cuento y tal otro?” hasta “¿por qué la mayoría de sus cuentos son humorísticos?” o “¿por qué en varios de sus cuentos aparece un mismo personaje?”.

En las preguntas que preparan para su entrevista, los chicos demuestran que además de lectores son escritores, porque al mismo tiempo que leían escribían cuentos⁶. Tienen ya cierta experiencia de escritura de cuentos adquirida y saben de las sucesivas reescrituras que requiere un texto. En función de este conocimiento sobre qué es escribir, muchas de las preguntas que los chicos van a formular apuntan a saber cómo ejercitan sus autores favoritos el oficio de escritores. “¿De dónde saca las ideas para sus cuentos?”, “¿cómo pensó tal historia?”, “¿tiró a la basura algún cuento que ya casi estuviera por terminar?”, “¿da a leer sus cuentos a otros antes de publicarlos?”, “¿corrige mucho?”, “¿escribe con lápiz o con computadora?”.

Otra pregunta que los chicos deciden hacer al autor es: “¿Qué es para usted un cuento?”. La respuesta que reciban □una definición del género discursivo que estuvieron trabajando especialmente□ será confrontada luego seguramente con sus propias hipótesis acerca del cuento.

Puede surgir también como derivación del proyecto inicial el armado de una antología de cuentos de los autores que han estado siguiendo. Ya hay cuentos leídos, el material está a mano y el trabajo que hay que hacer es acordar cuántos y qué cuentos de cada autor se van a incluir y armar el libro, lo que supone hacer prólogo, índice, tapa y contratapa.⁷

⁶ Ver en este mismo documento la situación “Contar historias... como lo hacen los escritores”.

⁷ Ver Documento de Trabajo Nº 2.

El proyecto de seguir a un autor surge del interés por la lectura que ha generado la organización de la biblioteca del aula. De algún modo, la producción de la antología de cuentos de autores preferidos permite volver al punto de partida, ya que el libro puede integrarse a la biblioteca.

A esta altura es posible que el docente que está leyendo este documento se pregunte: ¿cuánto tiempo lleva la realización de un proyecto como éste? Podría considerarse que este proyecto atraviesa como mínimo medio año escolar, especialmente si se da lugar a lo que presentamos como “derivaciones”. Esto supone que si hubo una previsión inicial de tiempo, que contemplaba el seguimiento de uno o más autores: lectura de sus cuentos, recomendaciones, más lecturas, escritura de cuentos a la manera de esos autores, etc., dar entrada a nuevos subproyectos modifica la previsión inicial. Lo que está bien si se tiene en cuenta la cantidad de contenidos trabajados.

Esto no significa que, mientras tanto, no puedan desarrollarse otros proyectos o situaciones: producción de folletos que involucren otras áreas, escritura de una carta de lector a un diario o revista, organización de un debate sobre un tema polémico de actualidad.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del lector

- Elegir un texto entre otros.
- Seleccionar un autor entre otros.
- Seleccionar textos de un mismo autor o textos de autores diferentes.
- Reconocer a un autor entre otros.
- Intercambiar libros con otros lectores.
- Compartir comentarios sobre un texto leído.
- Leer un texto que a uno le guste y que ya conoce.
- Recomendar lecturas y fundamentar la recomendación.
- Reconocer ciertos recursos propios de un autor.
- Comparar los estilos de dos autores.
- Comparar las historias de dos novelas.

Características de los textos

- Cuento y novela: historia y procedimientos narrativos.

Internarse en el lenguaje poético

La poesía es un género literario que está fuertemente vinculado con el ejercicio de la libertad por parte del escritor, tanto en su contenido como en las expresiones lingüísticas con las que se lo construye. Plantea por eso una disyuntiva didáctica. ¿Cómo presentarla en la escuela sin desnaturalizarla, cómo alentar en los niños un progresivo acercamiento al género, un mayor conocimiento de poetas y poemas, una mayor comprensión de sus recursos sin correr el riesgo de “descuartizarla” al enfatizar solamente la métrica o la rima?

Si se quiere que las aulas escolares abran sus puertas a la poesía contemporánea, tanto a través de la lectura como de la producción, es decir si se quiere ir más allá de una representación formal de la poesía (poemas caracterizados en primer lugar por rimas, versos regulares, estrofas, etc.) es necesario extraer otros criterios -lingüísticos en particular- que permitan aprehender el fenómeno poético.

Es preciso, sin embargo, reconocer que es un ejercicio peligroso, pues se trata a la vez de acotar lo que es característico de un poema en relación con otros tipos de textos y de evitar que esto lleve a encerrar en un cuadro normado, restrictivo, un tipo de texto que es, por esencia, multiforme, subvertidor de formas.

Pero el desafío es de gran envergadura: consiste en proporcionarles a los niños claves lingüísticas para entrar en un poema, es decir en un tipo de texto que tiene un funcionamiento totalmente particular en relación con otros textos frecuentados más corrientemente por los niños. Consiste en ayudar a los niños a que se familiaricen con este funcionamiento propio, a ser sensibles a él y descubrir vida en él. (Jolibert y otros, 1992.)

Para introducir a los chicos en la poesía, se trata ante todo de familiarizarlos con ella: leerles muchos poemas eligiendo los de aquellos poetas cuyo lenguaje o cuya temática puedan resultarles sugerentes o conmovedores, hacerles escuchar grabaciones de poemas leídos por actores o por sus propios autores, poner a su alcance libros de poesía.

En algunos de los grados, la lectura de poemas puede tener categoría de actividad permanente en un período determinado del año.

Actividad permanente: lectura de poesías

El docente ha incorporado a la biblioteca del aula varios libros de poesía. Se trata de antologías o de libros de un solo autor. Estableció la pauta de leerles periódicamente poesía, tal como lo hace con algunos cuentos o con los capítulos de una novela. En la biblioteca de la escuela hay libros de poesía y el docente, con la colaboración del bibliotecario, seleccionó algunos; pidió también a los chicos que llevaran poemas que les gustaran.

Los libros que aporta el docente son originales (esto es, no se trata de libros de texto que incluyen poemas sino de obras dedicadas a la poesía): una antología poética que incluya la obra de varios poetas, un volumen de poesía de un solo autor, una revista literaria o una edición de obras completas del autor y, finalmente, lee uno o varios poemas en voz alta.

Es posible suponer que, a medida que el maestro lee poemas, se va despertando en los chicos un interés por algunos poetas que los lleva a hacerse preguntas acerca de ellos. En la medida en que esto suceda, el maestro dará la información que los chicos requieran o pedirá que ellos mismos la busquen.

A partir de la familiarización con la poesía que se va a ir dando, del conocimiento de los nombres y otros datos de poetas, el maestro puede proponer que los alumnos busquen

poemas de algunos autores sugeridos por él, que elijan uno o más poemas que les gusten y los lean en voz alta para sus compañeros. Se acordará que cada chico aporte algunas copias de los poemas elegidos, porque seguramente los que escuchen su lectura necesitarán leerlos luego en forma solitaria.

Luego, entre todos, intercambian impresiones acerca del o los poemas leídos, destacan su semejanza con otros leídos anteriormente; tratan de desentrañar algún fragmento oscuro, de conectar el texto con lo que saben acerca del poeta...

Muchas de las obras sobre educación lectora ponen énfasis en el hecho de que, a pesar de que la lectura literaria se caracteriza por apelar radicalmente a la respuesta subjetiva del lector, la interacción entre la lectura individual y el comentario público la enriquece y modifica si se consigue un contexto educativo de construcción compartida. La discusión en el aula, la información suministrada por el enseñante y las referencias -coincidentes o contrastadas, explícitas o implícitas- entre las obras leídas permiten que los alumnos vayan construyendo los modelos del funcionamiento literario. Las propuestas de secuencias didácticas basadas en itinerarios de lectura se inscriben, así, en esta línea de comparación y contraste entre los textos (Colomer Martínez, 1996)

¿Qué sucede a lo largo del desarrollo de esta actividad permanente?

A partir de la lectura de poemas los chicos pasarán, tras una primera familiarización con el género, a una cada vez mayor sensibilización al uso particular del lenguaje propio de la poesía en general y de cada poeta en particular. Progresarán en el sentido de que dejarán de leer exclusivamente poesía infantil y empezarán a conocer poemas escritos para cualquier lector; pasarán de las formas canónicas de la poesía tradicional a las formas más libres y originales de la poesía contemporánea, que requieren una mayor participación del lector.

Los alumnos producen una antología poética

Contextualización de la situación

En el curso de las actividades antes descritas, una vez que los chicos han avanzado en el conocimiento de varios autores, aparece la posibilidad de abordar la poesía como forma de acercamiento a la cultura de los pueblos. En Ciencias Sociales se están trabajando contenidos históricos y geográficos vinculados a España y América, el maestro propone que los alumnos produzcan una antología de poemas de autores iberoamericanos.

Desarrollo

Para iniciar la tarea, el maestro selecciona un grupo de poetas que en sucesivas clases irá presentando a sus alumnos. Los poetas elegidos son preferentemente contemporáneos y su obra es significativa dentro de la poesía de su país.

Entre los poetas iberoamericanos cuya obra puede resultar interesante podríamos destacar a Rafael Alberti (España), Francisco L. Bernárdez (España), Jorge Luis Borges (Argentina), León Felipe (España), Baldomero Fernández Moreno (Argentina), Oliverio Girondo (Argentina), Nicolás Guillén (Cuba), Miguel Hernández (España), Juana de Ibarbourou (Uruguay), Federico García Lorca (España), Antonio Machado (España), Salvador de Madariaga (España), Leopoldo Marechal (Argentina), José Martí (Cuba), Gabriela Mistral (Chile), Pablo Neruda (Chile), Silvina Ocampo (Argentina), Pedro Salinas (España), Armando Tejada Gómez (Argentina), María Teresa Corral (Argentina), César Vallejo (Perú), María Elena Walsh (Argentina), Mario Benedetti (Uruguay). Algunos de estos poetas son conocidos por los chicos porque sus poemas han sido musicalizados. En este caso, podría resultar valioso hacerles escuchar a los alumnos alguna grabación, como por ejemplo los poemas de varios de ellos cantados por Serrat o los de María Elena Walsh cantados por ella misma.

El docente propone a sus alumnos que elijan un poeta y se agrupen en función de esa elección. Así, cada grupo leerá poemas de un autor diferente. El maestro ayudará a conseguir materiales de lectura.

Los alumnos leen en clase y también llevan los libros a sus casas. Van seleccionando los poemas que más les agradan y luego se los leen a sus compañeros de grupo, para decidir entre todos cuáles propondrán para ser incluidos en la antología. El docente les pide que, para elegir los poemas, conversen en el grupo acerca de qué les ha parecido el texto, qué les llamó la atención, qué les sugiere. Cuando cada chico haga su elección final, ya habrá leído y comentado muchos poemas. Se habrán elaborado, a partir de las sucesivas situaciones de lectura, criterios de selección. Esos criterios serán, tal vez, muy variados: la musicalidad, la afinidad de los chicos con el tema, el lenguaje empleado, los sentimientos o reflexiones que provoca, la belleza de las imágenes, pero cada chico podrá fundamentar en ellos su elección. El trabajo de lectura realizado en el proceso que llevó a la elección de poemas permitió que, en diferentes instancias, los alumnos, guiados por el maestro, se fueran sensibilizando a los recursos que emplean los poetas y que provocan efectos diversos en el lector.

Los aspectos sonoros son los primeros en llamar su atención: los niños los perciben e intentan descubrir cómo se generan. Para hacer evidente la regularidad de la métrica y la rima del siguiente poema de Juana de Ibarbourou, el maestro les propone que lo comparen con otros poemas de métrica irregular:

Cantar...
de abejas ante el repleto
tesoro del colmenar.

Cantar...
de la joven tahonera
que al río viene a lavar.

Y cantar, cantar, cantar
de mi alma embriagada y loca
bajo la lumbre solar.

Los chicos observan también que muchas veces la musicalidad del poema se genera a través de las reiteraciones de sonidos, como en el poema de Guillén, un poeta que da preeminencia al ritmo.

*¡Yambambó, yambambé!
Repica el congo solongo,
repica el negro bien negro:
congo solongo del Songo
baila yambó sobre un pie.*

Otros grupos, que han leído por ejemplo, a Borges o a Lorca, descubren que el recurso ya conocido de la reiteración adquiere un nuevo valor, más asociado al significado, en *Elegía de los portones*, de Jorge Luis Borges:

*Esta es una elegía
de cuando los portones de Palermo hacían sombra
y el sur era de carros y el norte era de quintas.
Esta es una elegía
que se acuerda de un largo resplandor agachado
que los atardeceres daban a los baldíos
(En los pasajes mismos había cielo bastante
para toda una dicha
y las tapias tenían el color de las tardes)
Esta es una elegía
de un Palermo pintado con vaivén de recuerdo
y que se va en la muerte chica de los olvidos.*

Y también descubren, en el *Romance sonámbulo*, de Federico García Lorca, que el mismo recurso genera un efecto diferente

*Verde que te quiero verde.
Verde viento. Verdes ramas.*

Mientras que en el poema de Borges la repetición contribuye a crear un clima de nostalgia, en Lorca produce un efecto sonoro, colorido.

A medida que leen poesía, los niños son cada vez más sensibles a la originalidad de algunos recursos, como por ejemplo las personificaciones, comparaciones, metáforas e imágenes, por ejemplo las que encuentran en este poema de Miguel Hernández:

*El pez más viejo del río
de tanta sabiduría
como amontonó, vivía
brillantemente sombrío.
Y el agua le sonreía.*

Advierten también en este poema un contraste que los sorprende: “*brillantemente sombrío*”. Van comprendiendo que esta asociación de opuestos es una manera que

encuentran los poetas de expresar una imagen, una sensación, jugando con las palabras con inusitada libertad.

Algo parecido les pasa con la personificación del apio en el *Apogeo del Apio*, de Pablo Neruda, en *Tres cantos materiales*:

*¡Son las venas del apio!; Son la espuma, la risa,
los sombreros del apio!
Son los signos del apio, su sabor
de luciérnaga, sus mapas
de color inundado,
y cae su cabeza de ángel verde ,
y sus delgados rizos se acongojan,
y entran los pies del apio en los mercados
de la mañana herida, entre sollozos,
y se cierran las puertas a su paso
y los dulces caballos se arrodillan.*

Conversan acerca del tema elegido por Neruda, aparentemente tan alejado de la materia habitual de la poesía. Esto los lleva a pensar que es posible hacer poesía sobre temas muy diversos, incluyendo los más simples y cotidianos.

En esta práctica de la lectura han adquirido la posibilidad de observar y descubrir algo más acerca de la diagramación de los poemas, su distribución en estrofas, su formato. Conversaron sobre ciertas formas que se repiten por ejemplo, en algunos poemas de Borges, y el maestro les informa que se trata de sonetos. Del mismo modo reconocieron los limericks de María Elena Walsh, las coplas folclóricas y los romances.

Pero también observaron que no todos los poemas mantienen la división en estrofas ni la medida regular de sus versos y que las formas de la rima son muy variables, desde las más rigurosas hasta las más libres o la ausencia total de rima.

Los alumnos desarrollan prolongados intercambios. A su término, cada grupo hace una propuesta [fundamentada] a toda la clase de los poemas que desea incluir. Los leen en voz alta a todo el grado. Entre todos examinan la coherencia del conjunto, desechando o reemplazando algún poema si hay temas repetidos, incluyendo otro si alguna región de América ha quedado poco representada, etc. Deciden ordenar los poemas según el país de origen de los autores y dentro de cada país ordenar los poetas por orden alfabético.

Como están preocupados por armar una verdadera antología, una vez seleccionados los poemas, el maestro sugiere que examinen nuevamente antologías para estar seguros de que la que se está elaborando se parece a las verdaderas. Como ven que, por lo general, los textos de cada poeta están precedidos por una biografía de su autor, el maestro propone escribir las de los poetas incluidos en la que los chicos están armando⁸. Después de hacerlo, arman el índice y dan nombre a la antología.

⁸ Ver en Documento de Trabajo N° 2, la situación "Producción de biografías para una exposición de pintores argentinos".

Si se dispone de un procesador de texto, se puede decidir que se transcribirán los poemas (en lugar de fotocopiarlos). En este caso se presta especial atención a lograr que la copia sea textual, ya que se ha hablado en clase acerca de la literalidad de la poesía, género en el que cada signo de puntuación, cada palabra, adquiere un valor propio.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del lector

- Leer para recrearse, para descubrir sonoridades, imágenes.
- Leer poesía representativa de la cultura de otros pueblos.
- Leer para seleccionar un poema entre otros.
- Fundamentar la elección de un poema.
- Seguir la obra de un poeta.
- Leer detenidamente, prestando atención a cada expresión.
- Leer en voz alta para los compañeros.
- Escuchar poemas leídos por el maestro o por un compañero.
- Sorprenderse con la originalidad de un poema.

Características de los textos

- El lenguaje poético.
- Los recursos poéticos y la creación de sentido.
- Aspectos sonoros del poema.
- Estructuras poéticas comunes: el soneto, la copla, el romance.
- La antología poética: sus características.

Contar historias... como lo hacen los escritores (producción de cuentos)

La escritura de cuentos es una práctica habitual en la escuela. La pregunta del título no pretende cuestionarla; todo lo contrario. Hay muchas razones para que los chicos continúen escribiendo cuentos en ella. Por ejemplo:

Porque así como provoca placer acceder (a través de la lectura de relatos) a mundos creados por otros, también lo produce crearlos (escribir relatos).

Porque la práctica de la escritura de cuentos exige del escritor que pruebe recursos, que busque en los modelos (los cuentos de los autores consagrados) cómo resolvieron otros ciertas cuestiones: cómo hicieron para contar hechos que sucedían simultáneamente, cómo hicieron para mostrar lo que piensa un personaje a través de lo que dice en un diálogo, cómo hicieron para hacernos reír con el relato de una escena... Lo interesante de este proceso es que lo que se aprende como escritor [en el momento en que se tiene que resolver el problema concreto del texto que se está escribiendo] se vuelve luego sobre la lectura. Escribir cuentos ayuda a ser mejor lector de cuentos.

También porque al escribir cuentos que van a leer otros se aprenden [digamos por efecto secundario] cosas pertinentes a la escritura en general: a usar coherentemente los tiempos verbales, a elegir conectores apropiados que unan los hechos que se cuentan, a adecuar el registro lingüístico que se usa en los diálogos a las características de los personajes y a las situaciones en que ellos hablan...

La escuela, pues, tiene que seguir ofreciendo a sus alumnos la posibilidad de crear historias. Pero tiene que plantearse también qué se les está pidiendo cuando se les da la consigna de que “escriban un cuento”. Lo que se les pide es que escriban algo parecido a lo que todos los lectores reconocemos como **cuento**, es decir un tipo de género literario. Está bien pedirlo pero es fundamental tener en cuenta qué saberes requiere, qué operaciones complejas pone en juego la escritura de cuentos, para poder ayudar a los alumnos a resolver problemas y a acercar sus producciones a eso que socialmente se reconoce como **cuento**. Aprender a escribir un cuento es un largo proceso (que los chicos empiezan aun antes de ir a la escuela) que requiere la lectura y la escritura de muchos cuentos, que supone la producción de borradores, la lectura de lo que se escribió a diferentes lectores, la modificación de los borradores producidos a partir de sus sugerencias, la confrontación con modelos (los cuentos “de autor”), la corrección de errores, el pasado en limpio.

¿Cómo puede verse el avance en la escritura de narraciones en la escuela?

Es esperable que un alumno en los primeros años de su escolaridad pueda narrar una secuencia básica de hechos, es decir presentar una serie de acciones sucesivas de unos personajes. Es esperable también que pueda narrar una historia, aunque sus narraciones no tengan “calidad literaria” (Tolchinsky, 1993).

¿Qué le dicen al maestro los problemas encontrados en los cuentos escritos por chicos de cuarto grado? Que ellos se enfrentan a dificultades que son comunes a todos los escritores: algunos de ellos “mientras escriben su cuento” no pueden prestar atención a otra cuestión que no sea el armado de la secuencia narrativa, esto quiere decir que no pueden pensar al mismo tiempo en el lector, en el efecto que “necesariamente” el cuento deberá producir en él, y usar recursos para interesarlo. Otros, demasiado preocupados tal vez por construir cada oración del texto (por conectar dos o tres hechos en una misma oración), pierden la secuencia de los hechos o saltan hechos fundamentales de la misma que no pueden ser repuestos por el lector y, por lo tanto, las historias no se entienden; o no encuentran el registro adecuado para hacer hablar a los personajes...

Cabe preguntarse cómo, en los años siguientes “en situaciones semejantes de escritura” los textos de esos alumnos mostrarán un progreso en sus posibilidades. Poder empezar un cuento con su desenlace, evitar contar un hecho importante de la historia para crear suspenso, probar finales abiertos, supone haber descubierto que en todo cuento puede reconocerse una secuencia narrativa, que el orden cronológico de la misma puede romperse y que los desenlaces pueden omitirse, y que éstos son recursos que usan los escritores para atrapar a sus lectores o para hacerlos participar.

Los chicos primero descubren que hay ciertas reglas “en la narración literaria como en cualquier otro tipo de textos” y luego que esas reglas pueden romperse. Muchas veces, cuando se evalúan las narraciones de los chicos como “pobres” lo que se está diciendo de ellas es que cuentan algo, pero que no han logrado todavía tomar en cuenta al lector: no logran producir efectos de lectura. Ni sorprenden, ni interesan, ni emocionan... No tienen todavía “calidad literaria” porque no tienen en cuenta al lector ni qué efectos se quieren producir en él, porque se empezaron a escribir sin tener claro adónde se quería llegar,

porque no se revisaron, no se volvió sobre ellas. Además porque muestran que el que escribe sabe que de su texto se espera que narre una historia, pero no se propone todavía hacer lo que sí se proponen los escritores expertos: conmover al lector, y por eso no tiene en cuenta que importa qué se cuenta pero también cómo se lo hace.

Cuando avancen en su lectura de narrativa literaria, los chicos van a ir descubriendo que ésta siempre [o casi siempre] narra una historia. Sus primeros pasos como escritor consistirán, pues, en lograr que sus relatos narren historias, que esas historias estén completas, que en el texto se plasme el hilo de los acontecimientos que se están narrando. Luego podrá empezar a hacer búsquedas originales en la forma de contarlas. Descubrirá que una misma historia admite ser narrada de mil modos distintos: del principio al fin o desde su desenlace; desde un personaje que sólo conoce una parte de los hechos o por un narrador que conoce hasta los más íntimos sentimientos de los personajes...

Se describe a continuación una situación de producción de cuentos por parte de chicos de cuarto o quinto grado, en la que hemos intentado poner de relieve tanto los problemas que ellos pueden enfrentar como las posibles intervenciones docentes durante el desarrollo de la actividad.

Escribir cuentos

En el Documento de Trabajo N°2 del área de Lengua se incluyeron varias situaciones didácticas de lectura y escritura de cuentos. Todas ellas constituyen aproximaciones al formato "cuento" y pueden ser adaptadas también para los años sucesivos. Que el maestro lea cuentos a los alumnos no es una situación exclusiva de los primeros grados. Un círculo de lectores de cuentos puede funcionar en cualquier grado y generar una dinámica de "lecturas-recomendaciones-nuevas lecturas" que promueva que, en determinado momento, muchos de los chicos pasen a leer autónomamente en función de las recomendaciones de sus pares.

En relación con la escritura de cuentos, tal vez ya no se justifique una producción colectiva, en la que el maestro escribe en representación del grupo, como la planteada en el Documento de Trabajo N°2, pero sí serán posibles las producciones en parejas o en pequeños grupos, en cambio la producción de una antología de cuentos puede ser un proyecto a realizarse en cualquier grado.

Contextualización de la situación

La aproximación a los distintos subgéneros de la narrativa literaria (de aventuras, policial, fantástico, de ciencia-ficción, de humor, sentimental) puede considerarse un propósito específico del segundo ciclo.

Los chicos estuvieron leyendo cuentos de algunos de esos subgéneros, estuvieron comparando sus características tanto temáticas (por ejemplo, los distintos temas de la ciencia-ficción) como formales (el predominio de los narradores en primera persona en los

relatos fantásticos) o ciertas regularidades del relato policial (contar la investigación a partir del delito ya cometido o contar la planificación y luego la concreción del delito).

Ellos van a escribir cuentos de distintos subgéneros a lo largo de un lapso determinado de tiempo. Van a revisar y guardar los textos que produzcan con la intención de definir luego si con ellos arman una antología, si mejoran algunos para compartirlos en sesiones de lectura con chicos de otros grados o para convertirlos en cuentos ilustrados a regalar...

Desarrollo

1) Qué contar: el docente propone consignas

De las consignas, podría decirse en primer lugar que evitan el temor a la página en blanco. “¿Qué escribo?”, se preguntan aun los escritores expertos. Tener la libertad de contar cualquier historia [de contar todas las historias posibles] está muy cerca del temido blanco total. Lo que habitualmente es visto como libertad para que cada alumno escriba lo que desee suele constituirse en obstáculo, en especial si los escritores son [como lo son siempre en la escuela] escritores noveles. Las consignas, de hecho, funcionan como disparadores de escritura; y dichas consignas pueden estar referidas a qué contar (dejando librada la elección de cómo hacerlo) o bien a cómo contar la historia, utilizando recursos que se han visto en los textos conocidos. En la etapa previa a la de la escritura propiamente dicha, las consignas propuestas por el maestro ponen en marcha el proceso de generación de ideas del escritor, ofrecen alguna punta para empezar a pensar la historia a contar y el modo en que será contada.

El docente interviene, pues, proponiendo una consigna para que los chicos escriban. Después de haber acordado cuál es el subgénero al que pertenece el cuento que cada chico o cada grupo va a producir, el docente puede precisar la consigna planteándola desde alguno de los componentes de la narración: el nombre de un lugar en que sucederán los hechos, los nombres y algunas características de los personajes, una situación o una secuencia de hechos. En otro caso, la consigna también puede enunciarse desde los recursos a utilizar: a partir de un mismo argumento, se proponen diferentes opciones para convertirlo en varios cuentos distintos, según las elecciones que cada chico haga. La propuestas puede ser también modificar algún texto leído [inventar finales, cambiar finales, modificar el punto de vista desde el que se narra o el tiempo del relato] o “escribir un cuento a la manera de ...”, consigna especialmente apropiada si los chicos han estado siguiendo a un autor.⁹

2) El docente ayuda a planificar las historias a contar y a elegir cómo contarlas

Cuando, a partir de la consigna propuesta, los chicos tienen que empezar por crear una historia, el docente interviene ayudándolos a planificar las historias que luego se van a convertir en cuentos. ¿Cómo empieza la historia? ¿Qué va a pasar después? ¿Cómo termina?

⁹ Ver en este mismo documento la situación “Seguir a un autor”.

Construir un plan para narrar una historia presenta una ventaja indiscutible: permite al escritor anticipar lo que quiere contar y por ello centrarse en cómo hacerlo, librándolo del esfuerzo de decidir simultáneamente “qué” y “cómo”; ofrece también la posibilidad de modificarlo: de hecho, sólo si se ha planificado previamente el relato es posible ir enriqueciéndolo, alterándolo. Hasta es posible que el escritor se sorprenda por los nuevos sucesos que aparecen, tan imprevistos para él como lo serán luego para el lector. No se trata, pues, de que el plan de la historia trabe, condicione al escritor. El escritor tendrá libertad de modificar todo lo que necesite modificar mientras escribe. El mismo texto le va a imponer muchas veces elecciones [hasta finales] que él no había previsto. Pero también es bueno, al empezar a escribir un cuento, saber adónde se quiere llegar. Tener en la cabeza qué final va a tener y qué efecto se pretende lograr con él.

Cuando un escritor [experto o no] se pone a escribir un cuento es porque ya tomó algunas decisiones: por ejemplo, cómo va a empezar, o quién va a narrar la historia, en qué persona se va a narrar. Tal vez tiene en su cabeza una escena, un diálogo entre dos personajes: no sabe bien todavía en qué parte del cuento la va a incluir, pero la tiene ya en su cabeza. En esta etapa del proceso de escritura, el docente puede intervenir haciendo pensar al chico qué ventajas y desventajas tiene elegir un narrador en tercera persona o uno en primera para contar la historia que se quiere contar. Puede sugerirle que relea un cuento conocido, en el que el narrador en primera persona servía para “ocultarle” al lector ciertos hechos y para crear, de ese modo, suspenso.

El docente puede intervenir también marcando partes del texto que se está produciendo en las que la narración se acelera y [por esa razón] pierde interés. Pedir que se incluyan descripciones o diálogos, para hacer más lento el ritmo del relato y generar expectativas en relación con los hechos que se quieren contar. Para encontrar soluciones, los chicos pueden releer cuentos de autor.

Puede observar también partes del texto en los que se descubren rastros de un registro lingüístico coloquial que no es pertinente en ese contexto o, por el contrario, señalar que el cambio de registro ha sido utilizado como recurso apropiado para marcar diferencias en la forma de hablar que caracteriza a algún personaje. O señalar positivamente partes ya escritas en las que el texto encuentra un uso adecuado de otros recursos: por ejemplo, expresiones originales, comparaciones sorprendentes, juegos con la polisemia de las palabras.

La posibilidad de que los chicos lleguen a escribir [al final de su escolaridad] textos narrativos literarios de cierta calidad va a estar ligada a la cantidad y calidad de lecturas literarias hechas y a la práctica de escritura que se les haya propuesto. Es a través de ambas prácticas [ejercitadas simultáneamente] que los escritores inexpertos “se apropian” de los recursos literarios que usan los escritores consagrados. Primero lo hacen como lectores, luego algunos de esos recursos empiezan a ser usados en sus propios textos.

3) El maestro interviene en el momento de la revisión de los cuentos

En este momento, el docente interviene de distintas formas: antes de proponer la lectura de los pares, pide una primera lectura del autor, una toma de distancia del texto

producido por él mismo; organiza y pauta la lectura de los cuentos de los otros; ordena los intercambios entre pares; propone la reescritura de alguna parte del texto; marca los problemas que los chicos no están en condiciones de descubrir por sí mismos y sugiere cómo resolverlos.

Organiza la lectura de los cuentos: si la escritura fue individual propone primero su lectura en pequeños grupos (reparte los cuentos producidos entre los grupos); puede pedir que cada grupo elija uno o dos cuentos para compartir con el grupo grande; si hubo escritura grupal, cada grupo lee su cuento a los otros. El maestro puede fotocopiar también algunos de los cuentos, para que todos tengan la posibilidad de hacer una lectura atenta de los mismos y de hacer devoluciones más puntuales a los autores.

Cuando los niños leen los cuentos de sus compañeros es importante que se coloquen como **colaboradores** del autor; no como críticos de un producto ya terminado sino como corresponsables de que ese producto sea de la mejor calidad posible. Es en este marco que el maestro puede pedir a los lectores que hagan sugerencias a sus compañeros acerca de cómo podría “armarse mejor” la historia, qué aspectos modificar o qué agregar para lograr el efecto que se persigue. Si alguien manifiesta dificultades de comprensión en alguna parte del texto, el maestro puede pedir que la relea y si ve que a todos les pasa lo mismo, puede escribir el fragmento en el pizarrón. Tras requerir al autor que explicita lo que quiso decir, propone que entre todos busquen otra forma más adecuada [y tal vez más atractiva] de decir lo mismo: la reescritura colectiva, en estos casos, logrará que los chicos tomen conciencia de cuáles son sus dificultades para escribir tanto como a buscar y encontrar soluciones para ellas.

Todo este proceso está orientado a alcanzar un acercamiento cada vez menos ingenuo, menos espontáneo, al acto de escribir cuentos, lo que supone, fundamentalmente, comenzar a pensar en el lector.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del escritor

- Planificar el texto a escribir: tomar decisiones acerca de la historia a contar y de cómo contarla.
- Tener en cuenta el efecto que se quiere producir en el lector y seleccionar recursos para lograrlo.
- Adecuar el texto que se escribe a las convenciones del género.
- Modificar el plan inicial a medida que se avanza en el texto.
- Probar recursos y evaluarlos a medida que se escribe.
- Imitar recursos usados por los escritores.
- Dar a leer el texto a otros y modificarlo en función de sus comentarios.
- Tomar distancia del propio texto para poder modificarlo después de su lectura.

Características de los textos

- El cuento: historia y discurso.
- Recursos narrativos:
 - narrador
 - punto de vista

- ruptura de la temporalidad
 - finales abiertos
 - inversión del orden de los hechos
- Subgéneros
 - realista
 - policial
 - fantástico
 - humorístico
 - ciencia ficción

2. Preparar para la vida académica a través de la lectura y la escritura

Introducción

Preparar a los alumnos para desempeñarse en forma exitosa en sus estudios, tanto durante el período de escolaridad obligatoria como más allá de él, es indudablemente una de las responsabilidades de la escuela. Esta responsabilidad se hace sentir con fuerza a partir de cuarto grado, desde el momento en que se considera cumplida la etapa centrada en “aprender a leer” y se entiende que los niños están ya en condiciones de “leer para aprender” (Solé, 1994).

La expectativa de que los niños aprendan a través de la lectura determinados contenidos [en particular de Ciencias Sociales, pero también de Ciencias Naturales] se intensifica a medida que se avanza en la escolaridad. La escritura comienza también [aunque en general un poco más tarde que la lectura] a ser requerida como instrumento importante para el aprendizaje de esos contenidos: se pide a los niños que hagan resúmenes de ciertos textos como medio para retener los aspectos esenciales de los temas estudiados y para evaluar en qué medida los han comprendido, se requiere la presentación de informes de experiencias o la elaboración de monografías con el objetivo de que extraigan conclusiones o integren los conocimientos y también con el propósito de evaluar estos aprendizajes.

¿Para qué recordar aquí estos hechos tan habituales en la vida escolar? ¿Por qué plantearlos desde el área de Lengua? Los recordamos porque inciden en forma decisiva en el éxito o el fracaso escolar de los alumnos. Los planteamos desde Lengua porque la lectura y la escritura están implicadas en ellos, aunque aparentemente se refieran sólo a contenidos de otras áreas.

Los usos de la lectura y escritura en el marco de otras áreas están estrechamente vinculados a la evaluación. Sin embargo, rara vez son objeto de enseñanza porque aparecen ubicados en una “tierra de nadie”: no se abordan desde Lengua porque el trabajo está centrado en contenidos de Ciencias Sociales o Naturales y tampoco se abordan desde estas áreas porque la enseñanza de la lectura y la escritura no corresponde a su ámbito.

Ahora bien, ¿será necesario enseñar a los alumnos esos usos de la lectura y la escritura?

Ellos ya han aprendido a leer y escribir, ¿no es esto suficiente? No es suficiente, y no lo es porque aprender a leer y escribir es un proceso que no termina, que se amplía y enriquece constantemente. Cada vez que leemos un texto de un nuevo formato o sobre un nuevo tema aprendemos a leer, aprendemos [nos damos cuenta de ello o no] algo acerca de la lectura; cada vez que producimos un nuevo texto confrontamos nuevos problemas y encontramos nuevas soluciones, aprendemos algo nuevo acerca de la escritura.

La experiencia didáctica confirma que el aprendizaje de la lectura y la escritura que se desarrolla en el primer ciclo de la escolaridad está lejos de ser suficiente: los alumnos enfrentan dificultades para comprender los textos expositivos que tienen que leer o estudiar y sus trabajos escritos revelan dificultades aún mayores. Por otra parte, las dificultades varían en función de las posibilidades de las familias de ayudar a los niños: cuando cuentan con esta ayuda [cuando pueden consultar con los padres u otros adultos, cuando tienen a su disposición en el hogar libros para resolver sus dudas o ampliar la información], las dificultades son menores y puede ocurrir incluso que algunas de ellas no lleguen a la escuela porque se resuelven en el ámbito familiar; cuando esto no es así... el riesgo de fracaso escolar aumenta considerablemente, en particular en la escuela secundaria.

Constituir como objeto de enseñanza los usos de la lectura y la escritura en diversas áreas del conocimiento significa entonces ofrecer a todos los alumnos mayores oportunidades para apropiarse de ellas en tanto instrumentos de aprendizaje de diversos contenidos, significa habilitarlos para usar competente y eficazmente esas herramientas, significa contribuir positivamente a su éxito escolar presente y futuro.

¿Cuáles son los problemas que se enfrentan cuando se lee y se escribe para aprender y para compartir con otros lo aprendido?

Leer para aprender supone siempre un esfuerzo de acomodación por parte del lector. Como se trata de aprender algo nuevo [que no se conoce o que aún no se domina] será necesario relacionarlo con lo que ya se sabe y esta relación no siempre es lineal: en algunos casos se trata de una ampliación o de una profundización para la cual el lector está preparado, pero en otros casos los conocimientos previos pueden resultar insuficientes para comprender el sentido del texto y en otros habrá que enfrentar contradicciones entre los saberes que ya se tienen y los que se elaboran al interactuar con el texto. Leer para aprender supone entonces revisar los conocimientos anteriores, reorganizarlos desde una nueva perspectiva, establecer relaciones que aún no se habían establecido, plantearse nuevos interrogantes, buscar en el texto nuevas respuestas...

Leer para aprender supone además internarse en textos que tienen rasgos propios, diferentes de los que caracterizan otros textos [como los cuentos, por ejemplo] con los que los niños han tenido en general mayor contacto. Son textos cuya función predominante es la de informar y cuya organización está orientada hacia el cumplimiento de esa función; son textos que presentan un léxico especializado, propio del área del conocimiento en que se ubican y del tema específico que tratan.

Cuando se trata de estudiar (para dar cuenta de lo que se ha estudiado), es necesario además retener informaciones para poder evocarlas luego en forma pertinente, frente a las preguntas o situaciones que lo requieran. Para retener la información, hay que hacer un esfuerzo de reelaboración y reorganización mayor que el necesario cuando simplemente se lee. Aprender a estudiar supone entonces desarrollar una nueva modalidad de lectura: ésta se hace más lenta, más profunda, el lector se autointerroga explícitamente sobre lo que va leyendo, relee varias veces el texto y suele recurrir a procedimientos adicionales como tomar notas, subrayar, elaborar esquemas, anotar dudas, hacer resúmenes, buscar otros textos que lo ayuden a comprender mejor. La lectura lleva entonces a otras lecturas, la escritura se pone al servicio de la lectura.

Para estudiar, no sólo es importante leer, también lo es escribir. Dado que es una poderosa herramienta de organización del conocimiento, la escritura favorece en muchos casos [no sólo cuando se trata de resumir el contenido de un texto] la profundización del tema que se está estudiando: producir un informe sobre una experiencia llevará a reflexionar sobre ella, a explicitar las hipótesis que la orientaron, a esforzarse por diferenciar los hechos observados de las interpretaciones o conclusiones formuladas, a plantearse nuevos interrogantes que conducirán hacia otras indagaciones; elaborar un artículo o una monografía sobre un tema que se está estudiando obligará a reorganizar las ideas, llevará a detectar lagunas o contradicciones en el propio conocimiento e impulsará a superarlas, pondrá en evidencia la necesidad de fundamentar ideas en las que se cree sin tener aún los elementos para argumentar a favor de ellas...

Pero además, estudiar supone leer poniéndose en el punto de vista de aquel que va a evaluar: ¿cuáles son los aspectos del tema que el maestro considera importantes?, ¿qué espera que se aprenda al leer ese texto? El alumno enfrenta entonces un problema suplementario: tiene que coordinar aquello que es importante, interesante o novedoso desde su propio punto de vista con las presuposiciones que está en condiciones de hacer acerca de las expectativas del maestro. La preocupación por responder a la supuesta demanda del docente es a veces tan fuerte que el alumno [sobre todo si ha tenido experiencias de fracaso, si su historia escolar lo lleva a sospechar que muy probablemente su interpretación no coincidirá con la del maestro] renuncia a entender y se conforma con repetir: repasa muchas veces el material y fabrica “reglas mnemotécnicas” para poder evocar lo que no comprende. Estudia, pero no aprende.

¿Cuáles son las condiciones que permiten a los alumnos estudiar para aprender y no solamente para “sacar buena nota en la prueba”?, ¿cuáles son las condiciones que les permiten avanzar en el aprendizaje, profundizar en los contenidos, abordar contenidos y textos cada vez más complejos, revisar y reestructurar sus conocimientos?

Entre las condiciones que es necesario crear en la escuela para contribuir a hacer realidad estos propósitos,¹⁰ es esencial contemplar las siguientes:

- Concebir como contenidos de enseñanza los usos de la lectura y escritura en tanto instrumentos de adquisición de conocimientos sobre el mundo natural y social.

¹⁰ No pretendemos dar aquí una respuesta completa a estas preguntas. Nos limitaremos a hacer los señalamientos que resulta posible formular desde el área de Lengua y en el presente documento.

Entender que estos aspectos de la práctica de la lectura y la escritura deben estar presentes en el aula significa tomar la decisión de dedicarles tiempo didáctico, supone planificar y llevar a la práctica situaciones que permitan compartir con los chicos los problemas involucrados en la lectura de textos que resultan difíciles [notas de enciclopedia, artículos de divulgación científica, notas periodísticas referidas a aspectos de la realidad social, ensayos] pero que hay que atreverse a leer porque se encontrará en ellos información relevante para un tema de interés, situaciones que enfrenten a los alumnos con el desafío de resumir textos para cumplir con diversos propósitos y decidir en cada caso cuál es la información importante y cuál la prescindible, situaciones en las que sea necesario producir informes para dar a conocer a otros una experiencia realizada y resulte entonces imprescindible reflexionar sobre el sentido de esa experiencia así como resolver problemas planteados por la escritura, proyectos que impliquen la producción de artículos o la preparación de “conferencias” [que se dirigirán efectivamente a un público determinado] y requieran la integración de informaciones provenientes de diversas fuentes alrededor de un eje especialmente significativo para los niños... Enseñar estos usos de la lectura y la escritura significa, en suma, incorporarlos a la vida de la escuela, brindar a los niños oportunidades frecuentes de ejercerlos y de enfrentarse con todos los problemas que ellos presentan en situaciones en las cuales no están solos, sino que cuentan con la orientación del maestro para elaborar los conocimientos que permiten resolverlos.

- Incorporar al aula desde los primeros grados los usos “académicos” de la lectura y la escritura:

Es importante que esta incorporación sea temprana porque es así como se hace posible que los niños vayan apropiándose progresivamente de esas prácticas, que vayan asimilando diferentes aspectos de ellas en diferentes etapas de la escolaridad. Es también importante que, cuando llegue el momento en que serán evaluados por su desempeño en estas cuestiones [por sus posibilidades de comprender textos que les resultan difíciles, de seleccionar al leer la información que resulta esencial en determinadas circunstancias, de presentar un informe bien escrito, etc.] ellos hayan tenido ya muchas experiencias de participación en esas prácticas y dispongan entonces de los conocimientos necesarios para salir airosos de los desafíos que enfrentan.

Es por eso que hemos planteado [en el Documento N° 2, ya citado] situaciones en las que los alumnos del primer ciclo trabajan con diversos materiales informativo-científicos: seleccionan textos, localizan la información que necesitan, la leen con la ayuda de la maestra... Es por eso también que, en el presente documento, proponemos intensificar este trabajo a partir de cuarto grado. De este modo, estaremos brindando a nuestros alumnos el tiempo y las experiencias necesarias para ir conquistando una autonomía creciente al ejercer las prácticas que aquí nos ocupan.

Las situaciones que se plantean a partir de cuarto grado son diversas [el desarrollo de algunas de ellas puede consultarse en este mismo punto] y dan lugar a progresos importantes de los chicos:

- ❖ ellos aprenden, a partir de una práctica intensa de lectura, a localizar la información con eficacia creciente [usando índices, títulos y subtítulos y explorando

rápidamente el texto y a relacionar los datos que obtienen en diferentes partes del texto (epígrafes, gráficos);

- ❖ van descubriendo la ventaja de trabajar con varias fuentes para contrastar diferentes perspectivas pero también la ocasional desventaja que se presenta cuando los datos no coinciden (se dan cuenta así de que la información –a diferencia de la ficción– debe ser contrastable, verificable);

- ❖ observan también que los textos casi siempre presentan una organización jerárquica de los sucesos o los fenómenos –los propios textos brindan pistas sobre dicha organización– y que esto les permite comprender mejor lo que leen;

- ❖ al consultar textos diversos para reunir información sobre un tema, apelan a la escritura [haciendo resúmenes, esquemas o cuadros] para organizar y conservar lo esencial de lo leído y aprenden a integrar cada vez mejor la información;

- ❖ se dan cuenta también [sobre todo cuando escriben] de que en algunos casos un ejemplo sirve como síntesis de lo que se viene diciendo, pero en otros el ejemplo no es un recurso adecuado para convencer a los lectores;

- ❖ descubren, en síntesis, las relaciones entre la lectura y la escritura: por ejemplo, que pueden apoyarse en la escritura como herramienta para pensar sobre lo que están aprendiendo y para organizar los conocimientos que adquieren a través de la lectura; o que los textos brindan respuestas, y que hay que saber hacerles preguntas.

- Poner al alcance de los niños los textos efectivamente utilizados en las instancias académicas:

Para preparar a los niños para la vida académica, es fundamental que las experiencias que se les ofrecen con los textos no se reduzcan a los manuales escolares sino que incluyan los textos a los que verdaderamente se recurre más allá de esta etapa de la escolaridad. Las situaciones didácticas propuestas deben requerir entonces la lectura y la producción de informes, monografías, notas de enciclopedia, artículos, ensayos...

¿Cómo están contruidos estos textos?, ¿cuáles son los propósitos que los inspiran?, ¿cuáles de sus características es importante tomar en consideración cuando se trabaja con los niños?

En los textos cuya función predominante es informativa se plasman en realidad intenciones diversas: el autor puede haberse propuesto convencer al lector y en ese caso desarrollará una argumentación tendiente a provocar en él adhesión hacia una posición; puede haberse propuesto solamente que los lectores comprendan una cuestión y en este caso organizará un proceso explicativo; puede haber tenido, simplemente, la intención de dar a conocer ciertas informaciones que considera novedosas para los lectores y en este caso se limitará a exponer los datos que quiere comunicar. Pero todas estas intenciones pueden coexistir en un mismo texto: “Estamos obligados a reconocer [señala Charolles (s/f)] que los procesos argumentativos, explicativos y expositivos, lejos de excluirse, se entremezclan. Las fronteras entre ellos son muy difíciles de trazar”. Además el autor tiene siempre, en última instancia, la intención de convencer de algo a sus lectores, de influir sobre ellos persuadiéndolos por ejemplo de que la explicación que ha dado es la mejor que puede darse sobre el fenómeno estudiado, de que los hechos que está dando a conocer revisten una gran importancia para resolver algún problema... En este sentido puede decirse que todos los textos son, en el fondo, argumentativos. Por otra parte,

también en el caso de los textos “académicos” es posible distinguir [como ocurre con el discurso publicitario o con el periodístico] intenciones explícitas e intenciones subyacentes: un texto que aparenta responder al único objetivo de dar a conocer un acontecimiento puede estar dirigido en realidad, y en forma más o menos implícita, a convencer a los lectores de la veracidad de una opinión determinada.

Argumentar supone organizar el discurso para fundamentar o rebatir una posición, organizarlo “a favor” o “en contra” de algo y esto se reflejará en el texto a través de diversas marcas lingüísticas (adjetivos calificativos, construcciones nominales utilizadas para retomar las personas o hechos que ya han sido mencionados, conectores que sugieren relaciones más o menos estrechas entre las ideas, etc.); argumentar supone también organizar el texto partiendo de ciertas premisas [que en general se refieren a concepciones establecidas o a creencias que se supone comparten los lectores] y derivar a partir de ellas una cadena de argumentos [pruebas, ejemplos, citas de opiniones autorizadas] que conducen, de manera más o menos necesaria a una conclusión.

Explicar supone que existe, a los ojos del autor del texto, un problema, una pregunta o un enigma que suscitan la necesidad de comprender. Es por eso que el texto explicativo incluye en general [salvo en los casos en que la cuestión es del dominio público] la formulación del problema que se intentará explicar. Dado que la intención es hacer comprender [y no solamente dar a conocer], el proceso explicativo requiere la explicitación de las causas que dan cuenta del fenómeno o de la manera en que éste se produce. El texto se organiza entonces de tal modo que pueda dar respuestas al “por qué” y al “cómo” del fenómeno que se ha presentado como problemático.

Exponer implica que el lector no conoce los hechos que se dan a conocer y que es pertinente que los conozca. Supone entonces hacer un recorrido temporal (narración de una secuencia de acontecimientos) y/o un recorrido espacial (descripción de ciertos estados o fenómenos); estos recorridos pueden desembocar en conclusiones, pero [a diferencia de lo que ocurre en el caso de la argumentación] no es necesario que estas conclusiones se deriven lógicamente de las ideas antes expuestas, sino que pueden ser recapitulaciones, formulaciones sintéticas de lo que ya se ha dicho.

Ahora bien, en los textos reales suelen coexistir secuencias de estos tres tipos. “Se puede decir que la exposición tiende hacia la argumentación [señala también Charolles] apenas el que cuenta o describe tiende a hacer compartir ciertos juicios de valor sobre los personajes, los hechos o acontecimientos”. Inversamente [agrega el autor], toda argumentación o explicación puede tener indirectamente valor de exposición: para argumentar o explicar puede ser necesario exponer hechos que sirven de prueba o de causa y, si estos hechos no son conocidos, habrá que darlos a conocer.

Leer textos “informativos” supone entonces, también en el caso de los textos que comunican información científica, internarse en el mundo de la argumentación, la explicación y la exposición y aprender a descubrir cuáles son las intenciones que el autor persigue en cada caso.

Leer con los niños estos textos, ayudarlos a acceder a ellos y a leerlos en forma cada vez más autónoma, es acompañarlos en un trayecto que supone tanto poner en acción todos los conocimientos previos disponibles para entenderlo e intentar

descentrarse del propio punto de vista para comprender realmente el del autor, como distanciarse del texto para considerarlo críticamente.

- Elaborar, poner en práctica y compartir con los niños criterios de evaluación consistentes con los aprendizajes que se aspira a lograr.

Dado que la evaluación está estrechamente ligada a la enseñanza, cuando ésta apunta a lograr una verdadera comprensión por parte de los alumnos, la evaluación no puede continuar basada en los mismos criterios ni utilizar los mismos instrumentos que imperaban cuando se perseguía la memorización más o menos mecánica. Cuando se pone en primer plano la comprensión de lo que se lee, por ejemplo, y se necesita entonces saber qué es lo que efectivamente han entendido los niños, resulta poco productivo apelar a cuestionarios cerrados que sólo permiten clasificar las respuestas en “correctas” e “incorrectas” (que sólo informan si el niño entendió o no lo mismo que el maestro) y se hace necesario que la evaluación acompañe más de cerca el proceso de aprendizaje, se hace necesario “tomar nota” de lo que va ocurriendo mientras los niños discuten sus interpretaciones para detectar qué aspectos del texto resultan relevantes para ellos y cuáles pasan desapercibidos [en qué indicios se fijan y cuáles dejan de lado], en qué medida pueden rectificar una interpretación anterior al conocer otra interpretación posible o descubrir en el texto una pista en la que antes no habían reparado... Se hace necesario también registrar cómo operan los niños frente a los textos en diferentes momentos del año, para poder visualizar cuáles son los progresos que han realizado y cuáles las dificultades que aún confrontan...

Aunque resulta imposible aquí analizar a fondo la cuestión, es importante subrayar lo siguiente: para lograr que los chicos aprendan a leer para aprender (y para estudiar), es imprescindible que ellos sepan que, desde el punto de vista del maestro, lo que está en primer plano es la comprensión de lo leído; se evitará de este modo que, cuando estudien y traten de imaginar qué es lo que el maestro considerará más importante en relación con el tema, corran el riesgo (o caigan en la tentación) de limitarse a una repetición memorística que quizá sea útil para responder a la prueba pero que no es útil para el aprendizaje (porque lo que se estudia de ese modo es rápidamente olvidado). Es imprescindible también discutir en clase, en relación con los temas específicos que se están estudiando, cuáles son los aspectos más importantes, con qué otros saberes están relacionados... los niños podrán así entender cuál es la relevancia de los diferentes contenidos, podrán compartir los criterios de evaluación en lugar de intentar adivinarlos.

Finalmente, y volviendo a una idea tratada al comienzo de este documento, es esencial recordar que no es la enseñanza la que debe subordinarse al control, es el control el que debe estar al servicio de la enseñanza y el aprendizaje. Elaborar formas cada vez más sensibles de evaluar los progresos de los niños en el marco de las situaciones didácticas que les proponemos es uno de los muchos problemas didácticos que los docentes enfrentamos todos los días.

Resumir para estudiar, para dar a conocer lo que se ha leído...

Para estudiar, es usual resumir. ¿Por qué? Porque resumir consiste en seleccionar y jerarquizar las ideas permitiendo entonces elaborar una organización propia de las informaciones que se obtienen al interactuar con el texto, reelaborándolas en función de los propósitos de la lectura, del contexto del que forma parte ese texto; porque resumir permitirá repasar luego el material sin necesidad de volver a leer todo el original.

En muchas ocasiones necesitamos hacer resúmenes. Los hacemos para nosotros mismos o para otros. ¿Para qué se resume? En ocasiones un estudiante resume **para sí mismo**, con el objeto de:

- * poder repasar el material en forma diferida sin necesidad de volver a la fuente,
- * organizar mejor las ideas,
- * facilitar la memorización comprensiva,
- * conservar la información provista por un texto que ha llegado a sus manos sólo transitoriamente y que no puede fotocopiar.

En otros casos, se resume **para otros** un texto que los destinatarios no han leído:

- * porque no tienen acceso a él,
- * porque ofrece dificultades (es el caso del maestro que resume un texto para sus alumnos) o es muy extenso,
- * porque se ha hecho una división de trabajo entre varias personas o grupos y se ha convenido que cada uno leerá sólo una parte del material completo pero todos quieren o deben conocer los aspectos más destacados de todos los textos.

Por otra parte, los resúmenes no son patrimonio exclusivo de los estudiantes: pueden encontrarse integrando otros textos, como sucede [por ejemplo] en las reseñas bibliográficas (son resúmenes que omiten el final de la historia, para mantener el interés del lector), en las críticas de espectáculos (donde se aplica el mismo criterio: contar lo suficiente para generar el interés del lector por la obra pero no contar todo para que el lector siga interesado en verla), al final o al comienzo de algunos artículos científicos (para poner de relieve lo fundamental de lo que se ha dicho o para anunciar al lector lo esencial del contenido)... Pero en cada uno de esos casos sus requisitos son diferentes porque dependen de la función que cumplen en los textos donde están incluidos.

En la escuela, es necesario desarrollar -a lo largo de varios años de escolaridad- muchas situaciones diferentes que representen los diversos propósitos del resumen en la práctica social.

Desde el primer ciclo, los niños tienen contacto como lectores con textos en los cuales el resumen desempeña un papel importante: utilizan los copetes de las noticias para saber de qué se tratan y para decidir si les interesan lo suficiente como para leerlas completamente, leen las contratapas de los libros para enterarse de algunos aspectos de su contenido y decidir cuál leerán, cuentan cuentos que han leído y, al hacerlo, construyen [sin saberlo] un "resumen" que incluye los aspectos más impactantes para ellos...

A partir de cuarto grado, esta interacción continúa [como lo muestra la situación dedicada a la producción de reseñas literarias, en este mismo documento] y aparecen además otras situaciones en las cuales la necesidad de resumir se coloca en primer plano y es asumida conscientemente para cumplir un propósito definido en el marco de un proyecto que se está desarrollando. Son estas últimas situaciones, que están conectadas con los usos “académicos” de la lectura y la escritura, las que ocuparán nuestra atención en este punto.

¿En qué consiste resumir?

Resumir supone poner en acción diversas estrategias a través de las cuales se seleccionan y reorganizan aquellos aspectos del sentido del texto que son fundamentales desde el punto de vista del lector.

Entre las estrategias que forman parte del proceso de resumir, podemos señalar la supresión, la generalización y la construcción.

La **supresión** se deriva del intento de producir un texto más breve que el texto-fuente. Se **selecciona** lo que se considera esencial en función de los propósitos y del destinatario, y se suprimen tanto las informaciones consideradas innecesarias, triviales o poco pertinentes como las redundantes.

La **generalización** se refiere al englobamiento de informaciones en una idea más amplia: puede tratarse de varios puntos específicos que se engloban en una clase más general o de varias acciones que se “resumen” en una, también de carácter más general. La generalización abre un paraguas que incluye informaciones de menor jerarquía.

La **construcción** supone la elaboración de una idea central que implica tanto la selección como la reorganización propia de las ideas que se van encontrando e intenta reflejar la tesis presentada en el texto.

De este modo, el resumen puede ser considerado como una tarea del lector [y en este sentido “resumir” es sinónimo de reconstruir la estructura de sentido del texto (van Dijk, 1983)] , como una tarea del escritor o como un puente entre lectura y escritura.

Ahora bien, saber que la actividad de resumir supone poner en acción las estrategias mencionadas [seleccionar, suprimir, generalizar, construir] está lejos de resolver todos los problemas. Para quien está resumiendo, el problema consiste justamente en decidir qué es lo importante y qué es lo accesorio, qué es lo que conviene conservar y qué es lo que se puede suprimir, qué aspectos pueden generalizarse y en qué casos es mejor conservar las informaciones específicas... Estas decisiones no dependen solamente de la comprensión del texto, dependen también [y muy estrechamente] de los propósitos que se persiguen y de la situación en la que está inserta la actividad de resumir.

En efecto, no es lo mismo resumir para “consumo personal” (para recurrir al resumen cuando se avecine la fecha del examen, por ejemplo) que resumir para “pasar” el resumen a

compañeros que no leerán el texto-fuente; no es lo mismo resumir un texto para estudiar que hacerlo como apoyo para la elaboración de un artículo que se está preparando; no es lo mismo resumir un texto que seguiremos teniendo a nuestro alcance que un texto al que sólo podemos acceder visitando una biblioteca distante de nuestra casa y que ni siquiera nos permiten fotocopiar... El resumen que hagamos de un mismo texto en cada uno de estos casos variará necesariamente: si lo hacemos para nosotros mismos, incluiremos sólo la información que nos parece novedosa, pero si lo hacemos para otro seguramente incluiremos más datos porque no podremos anticipar con exactitud qué saben y qué ignoran los destinatarios; si resumimos para estudiar, tendremos en cuenta, al seleccionar la información, la posición del profesor que nos tomará examen [ya sea para someternos a ella o para rebatirla], en tanto que si resumimos un texto que aporta datos para un artículo que estamos escribiendo seleccionaremos sólo aquello que es pertinente para la cuestión que hemos tomado como eje en nuestra producción; si el texto-fuente es de difícil acceso incluiremos en el resumen mucha más información que si está permanentemente a nuestra disposición.

A diferencia de lo que suele creerse, no hay un único resumen posible de cada texto. El resumen, como toda actividad de lectura y escritura, está inmerso en una situación y guiado por un propósito. Y es esto lo que determina qué información debe ser incluida, descartada, destacada...

Cabe preguntarse entonces: ¿la importancia de una idea en un texto es inherente a él o depende, por el contrario, del propósito de quien resume?, ¿en qué medida es necesario ser fiel al texto original?

La respuesta a estas preguntas tampoco es única. El autor ha indicado en el texto, de alguna manera [a veces a través de ciertas marcas lingüísticas o tipográficas, otras veces sólo a través de la forma en que ha organizado las ideas] aquello que es importante para él. En algunas situaciones, lo importante para el lector no coincidirá con lo que parece importante para el autor, porque para el lector serán importantes aquellas ideas que respondan a las preguntas que él se está haciendo, que estén vinculadas con lo que él busca al leer el texto. En otras situaciones, en cambio, será fundamental para el lector coincidir con el autor: es lo que ocurre [por ejemplo] cuando se elabora el "abstract" de un artículo científico, porque en este caso el propósito de quien resume es precisamente dar a conocer a OTROS lectores (a los futuros lectores de la revista en que se publicará ese artículo) las ideas esenciales tratadas por el autor, para que ellos puedan decidir en qué medida les interesará leerlo.

La práctica escolar del resumen debería responder a la diversidad que, también en este sentido, plantea la práctica social. Debería [además] ejercerse en relación con una variedad de textos. Al seleccionarlos, es importante cuidar tres aspectos: que los textos a resumir revistan interés en relación con el proyecto que se está llevando a cabo, que el tema tratado sea conocido para los chicos [porque hay que conocer en alguna medida el tema para poder decidir qué aspectos son importantes y cuáles no lo son] y, finalmente, que cumplan con una condición imprescindible para que la actividad pueda realizarse: los textos a ser resumidos no pueden, a su vez, ser resúmenes de otros (como sucede, por ejemplo, con los manuales escolares).

Resumir en la escuela: una secuencia posible

Dado que es conveniente plantear múltiples situaciones didácticas que hagan necesario resumir para responder a diversos propósitos, vale la pena preguntarse cuáles son los criterios que pueden orientar la secuenciación de esas situaciones. Si bien no disponemos aún de una investigación didáctica rigurosa acerca del resumen,¹¹ algunas experiencias en el aula parecen indicar que resulta productivo avanzar:

- desde el resumen elaborado colectivamente, con participación activa del maestro, hacia el resumen grupal y finalmente individual;
- desde el resumen para uno mismo hacia el resumen para otros;
- desde las situaciones en que la actividad de resumir está orientada por propósitos que no requieren una coincidencia estricta entre el resumen producido por los alumnos y el que supuestamente haría el autor (en función de lo que quiso decir) hacia las que exigen un mayor esfuerzo de acomodación en ese sentido.

El resumen elaborado colectivamente permite detectar algunos de los problemas que se presentan al resumir y construir estrategias para abordarlos, estrategias de las cuales los niños se irán apropiando y que podrán ir poniendo en práctica cuando resuman en grupo o individualmente. En efecto, en esta situación se hace posible discutir profundamente qué es lo más importante y qué es lo menos importante de la información provista por el texto [siempre tomando en cuenta el propósito que se persigue], se hace posible que los niños confronten sus diferentes interpretaciones y las verifiquen o rechacen apelando a los indicios que el texto ofrece y relacionándolas con el trabajo en el cual el resumen se enmarca, que analicen la conveniencia o no de incluir informaciones que no tenían cuando éstas se relacionan con otras que ya tenían... Por otra parte, como “resumir” es, desde el punto de vista del lector, otra manera de decir “comprender” [en el sentido de que resumir es reelaborar la estructura de significado del texto], el resumen colectivo permite detectar problemas que los alumnos confrontan para comprender los textos y ayudarlos a progresar como lectores.

Cuando el resumen es para uso del propio autor, sobre todo si éste lo necesita para una actividad que realizará poco después, no es imprescindible que constituya un texto totalmente coherente, ya que él podrá reconstruir los nexos faltantes, las relaciones entre las ideas que haya incluido. En cambio, cuando el resumen se dirige a otras personas, además de que la selección de las ideas se hace más difícil [porque, como ya se ha dicho, hay que hacer suposiciones sobre lo que el destinatario sabe ya], es imprescindible que el texto-resumen sea coherente puesto que será leído por otras personas que ignoran lo que el que resume ha pensado al elaborarlo.

Las situaciones más difíciles son quizá aquellas que requieren un ajuste estricto a lo que [según revelan las marcas del texto] el autor consideró esencial, a la manera en que estructuró los diferentes aspectos del texto. Por lo tanto, es muy importante incluir estas situaciones en el trabajo escolar, e incluirlas cuando los niños han tenido ya diversas experiencias en resumir textos, con diferentes propósitos. Descubrir cuál es la posición de dos autores diferentes sobre un mismo tema o hacer un “abstract” de un artículo que se ha

¹¹ Se dispone, en cambio, de investigaciones psicolingüísticas, como las de Charolles (s/f), Kaufman y Perelman (1996).

leído para que otros lectores puedan decidir si lo leerán o no son propósitos que pueden plantearse en la escuela para enfrentar a los alumnos con este desafío y ayudarlos a resolver los problemas en él involucrados.

La situación que desarrollaremos a continuación se ubica en un momento intermedio de esta secuencia posible.

Resumir para dar a conocer lo que se ha leído

Contextualización de la situación

Los alumnos están estudiando contenidos de ciencias sociales o naturales. Como han detectado algunos aspectos que merecen ser estudiados en profundidad y concitan diferentes grados de interés en diferentes alumnos, la maestra propone que cada chico elija uno entre los subtemas posibles y se reúna con otros compañeros que también lo hayan elegido para leer la bibliografía disponible sobre él. Esta etapa del trabajo culminará con una presentación de cada equipo a toda la clase sobre el tema estudiado. Como cada grupo ha leído diferentes materiales, deberá ofrecer a los otros grupos un resumen de su lectura con el fin de que todos accedan a un conocimiento general del subtema en cuestión. Por ejemplo, puede tratarse de un trabajo sobre animales en el que cada grupo se ocupa de una clase zoológica, o de una exploración de las culturas aborígenes en la que cada grupo se dedica al estudio de un pueblo. El propósito de estos resúmenes consiste en sintetizar la información reunida para que los compañeros que no leyeron el material de los otros grupos cuenten con la información más destacada y puedan recurrir a los resúmenes como fuente.

No se trata de la primera situación de resumen, ya que es un resumen “para otros” y, como ya se ha dicho, esto presenta una dificultad adicional para quienes lo producen: anticipar qué es lo que los lectores ya conocen (o no) sobre el tema. Por otra parte, se trata de una situación en la que los alumnos deben producir resúmenes en pequeños grupos y antes de poder hacerlo, se han desarrollado situaciones colectivas (con todo el grado) donde el docente ha tenido una intervención más directa.

Los textos a resumir deben cumplir [en esta situación como en cualquier otra] con ciertas condiciones: no deben estar resumidos (deben incluir información que sea posible desechar) y su temática no debe ser totalmente novedosa para los alumnos ya que desconocer completamente el tema haría imposible jerarquizar la información.

Es requisito para el desarrollo de esta situación que todos los alumnos trabajen sobre un tema común y que resuman textos diferentes, sobre distintos aspectos de ese tema o sobre diferentes enfoques acerca de él.

Desarrollo

En cada grupo, los alumnos hacen una lectura silenciosa del artículo (es necesario que cada niño tenga una copia del texto y pueda leerlo por sí mismo, ya que la lectura en

voz alta de un compañero no brinda la seguridad de una comprensión que permita la elaboración de un resumen). Se trata de materiales periodísticos: artículos de divulgación extraídos de revistas o diarios, así como artículos de enciclopedias.

Al finalizar la lectura se reúnen en grupo para redactar el resumen. En primer término el maestro da una consigna muy amplia: se trata de sintetizar el contenido del texto con el fin de que los compañeros puedan acceder a la información más importante sin necesidad de leer el texto completo.

Los niños discuten el modo como realizarán la tarea: algunos comienzan a copiar el comienzo del texto fuente. Otros sostienen que “así no se hace”, que “hay que leer todo primero para ver qué ponemos”. Un alumno piensa que hay que escribir exactamente lo que dice en el texto pero algunos de sus compañeros de grupo piensan que “hay que decirlo con otras palabras”.

El maestro les recuerda que deben pensar en los chicos que van a leer el resumen y surge entonces un nuevo problema: ¿deben mencionar sólo los aspectos del texto que a ellos les interesaron más o, por el contrario, incluir en el resumen todos los temas tratados por el autor?

Una preocupación complementaria radica en determinar si los temas deben ser expuestos en el mismo orden en que aparecen en el texto. Necesitan también tomar una decisión sobre la extensión adecuada del resumen. Discuten acerca del título: ¿es necesario mantener el propuesto en el texto original? Si a todos los grupos se les plantean algunos de estos problemas, el maestro les propone acordar dentro de cada grupo cómo los resolverán y anotar las preguntas para confrontarlas en otro momento entre todos los grupos. Los chicos producen así este primer resumen de acuerdo a sus propias conclusiones. Cada grupo plantea al grado cuáles fueron los problemas que se les presentaron y se discuten las diversas alternativas posibles para resolverlos.

Los problemas que aparecieron en el grado se relacionan con la necesidad de decidir si:

- se puede ir resumiendo parte por parte o hay que leer primero el texto completo;
- se puede copiar o se parafrasea;
- se respeta el orden de exposición del texto fuente o se reorganiza;
- se mantienen los títulos y subtítulos o se eligen nuevos en función de los acuerdos, para que la tarea sea más sencilla para los lectores;
- se incluyen todos los temas abordados por el autor o se seleccionan algunos;
- hay que producir un texto cuya extensión sea mucho más breve que la del texto fuente o es preferible no correr el riesgo de suprimir demasiado.

A continuación los grupos intercambian sus resúmenes y señalan las cuestiones que no comprenden o que están de más porque todos ya lo sabían. Los resúmenes vuelven a sus autores, quienes los revisan tomando en cuenta las observaciones de los lectores.

En otra ocasión puede ser necesario acordar colectivamente (todo el grado) cuál es la información que no debe faltar. Por ejemplo, si se trata de textos acerca de los

aborígenes que habitaron nuestro territorio, pueden convenir los aspectos a tener en cuenta para que el material obtenido por todos los grupos sea homogéneo y los chicos puedan comparar los pueblos. Como ya todos han leído su material, conocen cuáles son las cuestiones abordadas y pueden hacer un punteo. Por ejemplo: distribución geográfica, ocupaciones, alimentación, vivienda, armas, cultura, organización política.

Si tienen dificultad en identificar estas cuestiones, la maestra les propone que presten atención a títulos y subtítulos. En caso de que no existan, les sugiere que escriban a un costado un nombre para cada unidad significativa. Una vez identificadas, los grupos comienzan a trabajar buscando la información convenida. (Temas tratados)

Es probable que al principio los alumnos consideren cada párrafo como unidad temática. La maestra interviene para señalar que no siempre existe esa equivalencia. Les propone observar casos en los que varios párrafos desarrollan un mismo tema y otros que se ocupan de más de uno.

Los alumnos van descubriendo o el maestro les va sugiriendo distintos procedimientos que pueden utilizar para realizar este trabajo: subrayar, anotar los aspectos más importantes, anotar a un costado los temas tratados.

Los alumnos aprenden también a interpretar ciertas marcas lingüísticas presentes en el texto como una ayuda del escritor al lector, como pistas que los orientan para comprender la organización del texto. Por ejemplo, si un párrafo comienza con las palabras: “En primer término”, “Por último”, “Del mismo modo”, “Sin embargo”, “En síntesis”, el lector tiene pistas útiles para resumir, pistas que le ofrecen información confiable acerca de la organización del texto. Pero no siempre aparecen esas pistas, no todos los textos desnudan así su organización. Es por eso que señalábamos como condición cierto conocimiento del texto y del tema.

Surgen variados problemas: ¿Existe más de una manera posible de resumir un texto, qué grado de libertad tiene el que resume? ¿Cómo elegir los tiempos verbales, adoptar los del texto-fuente o referirse a él con otros? ¿En qué persona debe redactarse?

Algunos de los problemas planteados en el curso de esta situación encontrarán solución inmediata, otros volverán a plantearse la próxima vez que sea necesario resumir. Los niños irán elaborando soluciones y también detectando nuevos problemas a lo largo de las sucesivas y frecuentes situaciones de resumen en las cuales tendrán oportunidad de participar.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del lector

- Resumir para estudiar. Estudiar a partir de resúmenes elaborados por uno mismo y por otros.
- Resumir para otros.
- Descubrir los núcleos temáticos tratados por el texto.
- Seleccionar la información en función del propósito.

- Tomar en cuenta los conocimientos previos del destinatario al decidir qué se conserva y qué se suprime.
- Decidir la organización que se dará al resumen.

Características de los textos

- Marcas lingüísticas representativas de la organización del texto (temporales, lógico-argumentativas).
- Existencia (o no) en el texto-fuente de pasajes que sintetizan consideraciones previas o anuncian aspectos que luego se desarrollan.

Sistema notacional

- Ortografía de las palabras.
- Puntuación.

Leer textos “difíciles”

¿Por qué leer textos difíciles? ¿se preguntará el lector?. ¿No es posible acaso elegir textos adecuados al nivel de los niños?

Las razones por las cuales es necesario leer en la escuela textos que resulten “difíciles” para los niños [y en particular textos expositivos que no han sido escritos pensando en el público infantil] son poderosas: por una parte, es responsabilidad de la escuela brindar a todos los niños oportunidades para adquirir las estrategias y los conocimientos necesarios para comprender los textos que necesiten o deseen leer en el futuro; por otra parte, está claro que leer textos completamente accesibles no prepara para afrontar la lectura de textos más difíciles, porque al leer textos que revisten mayor complejidad se presentan dificultades que la lectura de los más simples no plantea. Es indudable entonces que la única manera de aprender a leer textos difíciles es atreverse a emprender la lectura de esos textos. Dado que estar preparado para comprender textos relativamente complejos es una condición que contribuirá en forma decisiva al éxito en los años posteriores de la escolaridad, en tanto que no estarlo puede ser uno de los factores determinantes del fracaso escolar posterior, el trabajo que en este sentido se realice a partir de cuarto grado [y con intensidad creciente a medida que se avanza en la escolaridad] cumplirá una importante función en relación con el futuro académico de los alumnos.

Ahora bien, ¿cuáles son las razones que hacen que un texto ofrezca dificultades para los lectores? Una razón fundamental [ya mencionada] radica en el hecho de que su autor no haya pensado en los niños como destinatarios: al imaginar a sus lectores potenciales, el autor seguramente les atribuyó un conocimiento previo del tema mucho mayor que el que pueden tener los niños y omitió entonces muchas posibles explicaciones por considerarlas innecesarias; es probable además que les haya atribuido una considerable pericia como lectores y les haya dejado a su cargo la responsabilidad de hacer muchas inferencias en relación con aspectos que él no se ocupó de explicitar, así como la tarea de establecer relaciones entre ideas expresadas en diversas partes del texto y de

detectar por sí mismos claves lingüísticas que se constituyan en puntos de apoyo para hacer anticipaciones y para verificarlas o rechazarlas.

El aula ofrece condiciones muy adecuadas para llevar a cabo la lectura de textos “difíciles” y generar avances en las posibilidades de los niños de comprenderlos: además de permitir la confrontación entre pares de las interpretaciones que los niños están elaborando, hace posible contar con la ayuda de un lector experto [el maestro] que contribuye a detectar las dificultades y a sugerir estrategias para superarlas, que conoce mejor que los niños el tema sobre el cual versa el texto y que puede, por lo tanto, aportar las informaciones suplementarias que sin duda los niños necesitarán para comprender la información provista por el texto.

Aportar conocimientos vinculados con el tema, alentar a los niños a establecer relaciones entre conocimientos que ya tienen e informaciones provistas por el texto, incitarlos a hacerse preguntas sobre el sentido de lo que están leyendo y a buscar las respuestas en lo que sigue en el texto, ayudarlos a detectar las huellas que el autor ha dejado en el texto [conectores, tiempos verbales, signos de puntuación, organizadores textuales] para que el lector pueda reconstruir la estructura de las ideas plasmadas en él... son intervenciones esenciales porque [como lo han mostrado las investigaciones psicolingüísticas sobre el acto de lectura] la comprensión resulta de la interacción del lector con el texto, porque los conocimientos previos del lector inciden de manera decisiva en la construcción del significado, porque leer es entablar un “juego de adivinanzas psicolingüísticas” (Goodman, 1982), es elaborar respuestas para preguntas que el lector se formula a medida que interactúa con el texto, es hacer constantemente anticipaciones e intentar confirmarlas o rechazarlas apoyándose en los indicios provistos por el texto.

La lectura de un texto “difícil” resulta pertinente en muy diversas situaciones: cuando se está estudiando un tema y es necesario buscar información suplementaria que no se encuentra en los textos dirigidos a niños, en el marco de una actividad permanente dedicada a compartir curiosidades científicas, cuando aparece en el diario un artículo de divulgación científica sobre un tema candente y que se considera importante que los chicos conozcan o [como ocurre en la situación que describiremos a continuación] en el marco de un proyecto de producción de un artículo sobre un tema que interesa a los niños.

Contextualización de la situación

El proyecto que está en marcha tiende hacia la producción de fascículos informativos sobre temas que los niños han elegido porque son apasionantes para ellos. El propósito planteado no se limita a ampliar y profundizar los conocimientos sobre esos temas, sino que se aspira también a convencer a otras personas del interés que revisten; por lo tanto, se decide enviar ejemplares de los fascículos a otras escuelas, con las cuales habitualmente se intercambia información y se organizan actividades en común. Por otra parte, como los recursos no alcanzarán para editar muchos ejemplares, se propone brindar una serie de “conferencias” en la escuela, dirigidas a padres, maestros y compañeros de otros grados.

La elección del tema tiene lugar en el marco de una propuesta de la maestra: estudiar personajes famosos [escritores, pintores, músicos, científicos] que resulten particularmente atractivos para los niños y que sean representativos de su época. Como para elegir es necesario conocer en alguna medida aquello por lo que se opta y aquello que se descarta, se realiza ante todo una indagación que incluye conversaciones con padres y maestros, lectura de diversos materiales y visitas a museos y bibliotecas. A medida que se van definiendo las elecciones, los chicos se organizan por parejas [en función de sus preferencias] de tal modo que cada pareja se dedicará a estudiar profundamente determinado personaje, para escribir luego sobre él.

El desarrollo de este proyecto, cuya duración es de cuatro meses como mínimo, incluye [entre otras] las siguientes actividades:

- búsqueda de bibliografía pertinente,
- lectura exploratoria de diversos materiales para detectar aquellos que responden a las inquietudes planteadas acerca del personaje que se estudia,
- discusiones y acuerdos grupales sobre los aspectos generales que se tomarán en cuenta al trabajar sobre los personajes, para lograr una cierta unidad de formato en los diferentes artículos que compondrán el fascículo,
- anotación de datos relevantes mientras se va leyendo,
- resumen de los textos cuya lectura ha proporcionado mucha información,
- entrevistas dirigidas a obtener datos u opiniones que no figuran en el material escrito consultado,
- proceso de elaboración del artículo,
- preparación de la "conferencia".

La elaboración del artículo supone un esfuerzo considerable, no sólo porque los niños están comenzando a producir textos de este género, sino también porque se plantean problemas específicos al producir un texto en el cual se quiere reflejar el conocimiento obtenido en fuentes diversas: ¿cómo evitar la simple yuxtaposición de lo dicho por otros?, ¿cómo asumir un punto de vista propio en relación con el personaje? Para enfrentar estos problemas, será necesario volver a traer al primer plano las inquietudes que llevaron al niño-autor a elegir precisamente ese personaje y repensar los efectos que se quiere producir en el lector, será necesario organizar el texto en función de los propósitos que se persiguen e integrar de manera personal las informaciones provenientes de diferentes fuentes.

Preparar la exposición supone también un trabajo especial, ya que, por ser oral, plantea problemas diferentes de los que se presentan al organizar un texto escrito. ¿Cómo empezar la conferencia para concitar la atención del público?, ¿será conveniente contar una anécdota, citar una frase atractiva del personaje sobre el cual se va a hablar, contar el proceso de producción que desemboca en la exposición, mostrar imágenes vinculadas con el tema que generen sorpresa o curiosidad? Y después, ¿cómo sostener la atención de los oyentes?, ¿convendrá hacer un esquema de la exposición (en transparencias o en rotafolio), para que los oyentes no pierdan el hilo de lo que se dice?, ¿valdrá la pena hacer escuchar algún fragmento de la grabación de una entrevista que se ha hecho?; dado que hay que seleccionar (porque contar oralmente lleva mucho tiempo y no se puede decir todo lo que se ha escrito), ¿cuál será la información más relevante y atractiva para este público? Por último: ¿cómo terminar?, ¿cuál será el final que pueda dejar al público pensando, que

pueda generar en los oyentes interés por seguir indagando también ellos sobre la vida y la obra del personaje que ha sido objeto de la exposición?

Hemos esbozado apenas algunos aspectos de dos de las actividades incluidas en este proyecto. Cada una de ellas merecería un tratamiento mucho más extenso que, lamentablemente, excede los límites de este documento.

Volvamos nuestra mirada entonces hacia la única situación que es posible desarrollar aquí [la lectura de un texto difícil], situación que se ubica en la primera etapa del proyecto.

En efecto, mientras se desarrolla el proceso de elección del tema al que se dedicará cada pareja de niños, el maestro propone elaborar colectivamente un artículo que también será incluido en el fascículo. Esta producción colectiva permitirá preparar a los chicos para afrontar luego [cuando cada pareja esté trabajando sobre un personaje diferente] los problemas involucrados en un proyecto tan complejo. Dado que el maestro puede intervenir mucho más intensamente cuando todos están trabajando sobre un mismo tema [leyendo los mismos materiales o bien textos entre los cuales pueden establecerse muchas relaciones porque tratan diferentes aspectos de una misma cuestión, aportando sus ideas a la producción de un mismo texto], este subproyecto colectivo permitirá hacer observables para los chicos problemas que ellos no advierten, proponer una gama de soluciones más amplia que la que ellos ya han construido, brindar informaciones que los niños no tienen, compartir con ellos los interrogantes, las dudas e inquietudes que se plantea un lector experimentado cuando está leyendo, así como los cuestionamientos, conflictos y preocupaciones que enfrenta todo escritor asiduo mientras produce un texto con un propósito definido y para determinados destinatarios. El trabajo colectivo permitirá así a los niños actualizar o construir estrategias y conocimientos que serán de gran utilidad cuando tengan que enfrentar la responsabilidad de trabajar sobre un tema diferente del de los demás y, por supuesto, contribuirá a formarlos para su futuro desempeño académico.

Como muchos chicos deseaban hacer su trabajo sobre la historia de los grupos de rock en la Argentina, se decide que éste será el tema de la producción colectiva. Después de poner en común lo que la maestra y los niños saben sobre la cuestión, y de plantearse algunos interrogantes, la maestra propone buscar más información. En este caso, no es seguro que resulte productivo acudir a las bibliotecas, porque se trata de un tema muy actual. Se decide visitar algunas de todos modos y se propone consultar archivos de diarios, así como entrevistar a padres y abuelos. La información que se va obteniendo es comentada en clase.

Es en este momento cuando el maestro elige un texto cuya lectura considera interesante compartir con los niños. Y es en esta situación de lectura colectiva de un texto difícil donde vamos a focalizar nuestra atención, para describirla y analizarla detenidamente.

Condiciones didácticas

- La lectura es funcional, se orienta hacia un propósito valioso, y es esto lo que permite que los niños se comprometan en el intento de comprender el texto a pesar de las dificultades que ofrece.

- Los niños tienen ya cierto grado de conocimiento del tema [gracias a la lectura de textos accesibles, a la información aportada por el maestro y a las entrevistas o conversaciones sostenidas con otras personas] y se han planteado preguntas en relación con él.

- El texto ha sido seleccionado por el docente, no sólo porque en este caso los niños no cuentan con los conocimientos necesarios para elegirlo y esa tarea hubiera estado fuera de su alcance, sino también porque la elección responde a criterios didácticos que son responsabilidad del maestro: además de aportar información pertinente sobre el tema que se está estudiando, el texto debe presentar a los niños problemas cuya resolución requiera la elaboración de nuevos conocimientos.

- Los problemas que se presentan pueden referirse tanto al contenido como a la forma del texto: para comprender el sentido, es necesario disponer de conocimientos sobre el tema que los niños aún no tienen y que el maestro les ayudará a obtener o a elaborar, así como aprender [también con ayuda del docente] a utilizar marcas lingüísticas provistas por el texto, con las cuales los niños no están aún familiarizados, como pistas para construir el significado.

- Los chicos saben [porque el clima general del trabajo así se lo ha hecho saber] que están autorizados a equivocarse, que se trata de una actividad de aprendizaje y que todo aprendizaje involucra necesariamente errores. Como saben que ésta es la concepción de su maestro, se atreven a formular sus propias interpretaciones, a correr el riesgo de equivocarse.

- El maestro incita a los alumnos a resolver por sí mismos los problemas que se les plantean o que él mismo les plantea; en otros casos, el docente decide aportar información y lo hace cuando considera que los chicos no pueden obtenerla recurriendo a otros pasajes del texto o intercambiando ideas con sus compañeros y cuando dicha información es imprescindible para que ellos puedan entender lo que están leyendo.

- El maestro ayuda a los niños a explicitar preguntas que aparecen al interactuar con el texto. Estas preguntas orientan la búsqueda, lo cual hace posible que se eviten o superen ciertas dificultades: buscar respuestas a interrogantes específicos lleva a los niños a recorrer el texto tratando de localizar esas respuestas en lugar de detenerse ante todos y cada uno de los obstáculos que se les presentan al leer.

- El maestro no convalida ni rebate de inmediato las opiniones o respuestas de los niños, lo hace sólo cuando ha habido una discusión grupal suficiente como para que los chicos hayan entendido y aprendido todo lo que estaban en condiciones de entender y aprender a través de la búsqueda de soluciones a los problemas planteados por el maestro, de la cooperación con sus compañeros y de la identificación de indicios en el texto para verificar o rechazar sus interpretaciones.

- La actividad asume una modalidad de trabajo colectivo primero y en pequeños grupos luego, lo que hace posible una intensa contribución del maestro.

Unas palabras sobre la planificación de la situación¹²

El maestro ha encontrado [en un número de “Radar” de diciembre de 1996] un texto sobre la forma de vida de algunos grupos actuales de rock, en el cual se establecen relaciones entre las concepciones de estos grupos y las que caracterizaron la década del sesenta. Como el artículo aporta información interesante para el tema que están investigando, seguramente los niños estarán dispuestos a afrontar las dificultades que se plantearán al leerlo.

Para prever cuáles serán esas dificultades y anticipar algunas de las intervenciones que hará en el curso de la clase, el maestro relee cuidadosamente el artículo. En esta segunda lectura, observa que el texto no tiene subtítulos y que sus “partes” están marcadas sólo por un espacio mayor que el que separa los párrafos, que se refiere alternativamente a aspectos de la vida de diferentes grupos y los trata en forma no lineal (da información sobre un grupo, luego sobre otro, después vuelve al primero, introduce luego un tercero, vuelve a alguno de los anteriores, y así sucesivamente), que incluye, también en forma alternativa, relatos y citas de lo dicho por los integrantes de los diferentes grupos, que hace alusión a rasgos propios de los años sesenta sin dar mayores explicaciones acerca de ellos...

Toma entonces algunas decisiones:

- Leerá el artículo con los niños, ya que ellos necesitarán mucha información suplementaria para comprenderlo y que la mejor manera de aportar esta información es incorporándola durante la lectura, a medida que los lectores vayan planteando interrogantes. Leerlo con ellos le permitirá además decidir en qué situaciones es conveniente brindar directamente la información y en cuáles puede ser más productivo para el aprendizaje alentarlos a buscar por sí mismos las respuestas o sugerirles que continúen leyendo o releen determinada parte del texto asegurándoles que eso les permitirá entender mejor.

- A diferencia de lo que hace en otras oportunidades, en este caso les leerá en primer término una parte del texto y, antes de continuar la lectura, trabajará con los niños sobre los problemas que surjan o que él considera importante plantear. En tanto que lo habitual es hacer una primera lectura del texto completo y detenerse en cada parte sólo en la segunda lectura, en este caso [dado que se trata de un texto extenso y complejo] el docente considera más prudente compartir informaciones y discutir con los niños desde el comienzo. De este modo, al leer la segunda parte, los niños contarán con más elementos para entenderla, requerirán una menor intervención del adulto y quizá puedan luego avanzar en la lectura del artículo con independencia creciente.

- Hará varias fotocopias del artículo y las distribuirá a los grupos, de tal modo que todos los niños puedan leer por sí mismos el texto y tengan la libertad de releer o avanzar en la lectura en función de sus necesidades.

- Comenzará la clase distribuyendo las fotocopias y comentando con los niños el titular, el copete, las fotos y los párrafos del texto puestos de relieve por el periodista. El

¹² Para mostrar con mayor claridad cuáles son los problemas que se plantean a los niños al leer un texto difícil, hemos optado en este caso por describir una situación particular, en la cual se está leyendo un texto específico (que se ha incluido en el Anexo). Aunque este texto tiene, por supuesto, características que le son propias, ofrece también muchos problemas similares a los planteados por cualquier otro texto expositivo. El desarrollo de la situación, el tipo de intervenciones que el docente lleva a cabo y los contenidos trabajados son, por lo tanto, generalizables a otras situaciones.

objetivo de este comentario es doble y en cierto sentido contradictorio: por una parte, el maestro recordará informaciones que los niños ya habían encontrado en sus indagaciones previas y aportará otras que les permitan emprender la lectura con mayor conocimiento del tema y, por otra parte, tratará de que queden planteados algunos interrogantes cuya respuesta sólo podrá encontrarse al leer el texto.

Desarrollo

1. Comentarios iniciales:

Después de leer el título (“Las casas del rock”), el maestro puede preguntar, por ejemplo: ¿a qué se referirá el periodista?, ¿a los lugares donde se toca rock, a las casas de los músicos...? Los chicos miran las fotos, dicen que debe tratarse de las casas donde viven los músicos (se muestra una cocina, un balcón) y lo verifican leyendo el copete: “Acá dice que los integrantes de los grupos de rock comparten casa”, señalan varios alumnos.

Este es el copete:

Ante la simple mención del vocablo “hippie”, la mayoría de los grupos de rock actuales cuyos integrantes comparten casa y proyectos fruncen el ceño. Frente a una palabrita tan de los 60, la negación los ayuda a quedarse en los 90. Sin embargo, la vida comunitaria y la música son una constante para estos rockers tan alejados, en tiempo y decibeles, del sueño psicodélico de amor y paz.

Al leer el copete, distintos chicos hacen simultáneamente preguntas de diferentes tipos: “¿Por qué no les gusta a los rockeros que les digan hippies? No entiendo, mi papá dice que ellos son como hippies”, “¿Qué es esto de los 60 y los 90, serán los años o será otra cosa?”, “¿Cuál es la palabrita de los sesenta?”, “¿Qué significa decibeles?”, “Y psicodélico, ¿qué quiere decir?”

¿Cómo actúa el maestro a partir de estas preguntas?

Después de confirmar que “los 60” y “los 90” se refiere a los años, el maestro explica que la década de los sesenta representa valores y formas de vida que se consideran muy diferentes de los que imperan actualmente (no dice cuáles son) y señala que es importante para el artículo que van a escribir tomar en cuenta estas diferencias, así como los parecidos que quizá también existan.

Retoma luego una de las preguntas hechas por los chicos y la devuelve al grupo: ¿cuál es la palabrita “tan de los 60”? Varios dicen que es “hippie”, el docente les pide a todos que se fijen si puede ser “hippie” o no y que justifiquen su opinión. Los chicos releen detenidamente el copete, deciden que efectivamente la palabra en cuestión es “hippie” y lo justifican de diferentes maneras: “ahí dice ‘el vocablo hippie’ y ‘vocablo’ quiere decir ‘palabra’”; “los hippies son de hace mucho tiempo, así que deben ser de los sesenta”; “debe ser que a ellos no les gusta ser hippies porque eso es de antes, ellos quieren ser de ahora, de los 90”. El maestro confirma estas interpretaciones.

El docente pregunta si, a partir de lo que dice el copete, se puede saber algo más acerca de las semejanzas y diferencias entre hippies y rockeros actuales. Los chicos releen atentamente la última parte del copete, vuelven a leerlo todo y luego intercambian ideas: “la música era algo en común, eso es seguro...”, “a mí me parece que la vida comunitaria también debe ser de los dos, porque acá dice ‘la vida comunitaria y la música son una constante’... pero...¿qué será la vida comunitaria?”, “seguro que el tiempo es diferente, los 60 y los 90”, “no entiendo bien esto (lee en voz alta): ‘estos rockers tan alejados, en tiempo y decibeles, del sueño psicodélico de amor y paz’... ‘estos rockers’ son los de ahora o son también los hippies, porque también había rockeros antes, ¿no?”. En relación con la vida comunitaria, el maestro dice que leer el artículo permitirá seguramente entender mejor de qué se trata y hace notar que el subtítulo también parece referirse a ella (“Rock. Visita guiada por las comunas rockeras de los 90”), los chicos confirman así que la vida comunitaria “es tanto de los sesenta como de los noventa”. En relación con “estos rockers”, como los chicos no encuentran índices que les permitan decidir si son sólo los de ahora o también los de antes, el docente les aclara: aquí dice que “estos rockers” están alejados del sueño de amor y de paz, ése era el sueño (el ideal) de los hippies, ¿qué les parece entonces?, ¿quiénes son “estos rockers”? Algunos chicos dicen que deben ser sólo los de ahora: “los de antes soñaban con el amor y la paz, y los de ahora están ‘alejados del sueño’... entonces debe ser que los de ahora ya no tienen ese ideal”. El maestro asiente.

Un chico vuelve a preguntar por el significado de “decibeles” y sus compañeros se lo aclaran, otro pregunta por el de “psicodélico”, los chicos hacen diversas suposiciones (“loco”, “idealista”, “hermoso”), el docente señala que, de todos modos, se puede entender bien el copete aunque uno no esté seguro del significado de esa palabra, que también es típica de los sesenta, y les propone buscarla en el diccionario o preguntar por su significado a padres y abuelos, ya que ellos deben recordarlo por haber vivido esa época.

2. Lectura y discusión de la primera parte del artículo

Antes de comenzar a leer, el maestro recuerda las preguntas que han quedado planteadas [¿por qué los rockeros actuales prefieren no ser identificados como hippies? y ¿en qué consiste la “vida comunitaria”?] con el objeto de que los niños las tengan presentes mientras leen el texto.

El docente lee sin interrupciones la parte del texto que puede considerarse introductoria [desde el comienzo hasta el doble espacio marcado hacia el final de la primera columna] porque presenta a los grupos de los que tratará y se refiere a las ideas de algunos de sus miembros. Mientras lee, oye algunos comentarios y preguntas de los chicos: “¿de quién será esa casa de la que está hablando?”, “ahí habla otra vez de comuna y de comunidad”, “¿para qué serán estas rayitas?”.

Al terminar de leer, les pregunta: ¿descubrieron de quién es la casa que se describe al principio? Los chicos responden que es de Los Brujos y comentan que al principio no se sabía, porque “dice que la casa está en Banfield, que en las paredes hay cuadros y fotos... pero pasa un rato hasta que dice quiénes viven allí”. El maestro observa que probablemente el periodista lo escribió de esa manera para crear intriga, para lograr justamente que los lectores se pregunten lo que los chicos se han preguntado, para lograr que se interesen y sigan leyendo su artículo.

¿Tenemos ahora algún dato nuevo sobre qué es la vida comunitaria?, pregunta luego el docente. Los chicos responden afirmativamente, pero prefieren releer antes de arriesgarse a explicar lo que han entendido. Comentan que el texto se refiere a varios grupos al mismo tiempo y que por eso es difícil entender lo que pasa con cada uno. Releen nuevamente y, después de un breve intercambio de ideas, llegan a la conclusión de que en todos los casos los integrantes de un grupo viven en una misma casa, pero que las razones por las que lo hacen son diferentes: los de la Cofradía tienen “espíritu comunitario”; los Babasónicos no están de acuerdo con eso. La maestra les pregunta si la Cofradía es un grupo actual y, como los chicos piensan que sí (a pesar de que no los conocen), les pide que encuentren en el texto algo que muestre que efectivamente lo es. Uno de los alumnos señala que allí dice que el disco de ese grupo es reciente (“recientemente reeditado”), pero otro muestra que en otro lugar dice: “En su momento [fines del sesenta] la Cofradía representaba...” y un tercero agrega que se habla del “espíritu comunitario **naciente** del rock nacional”. Concluyen entonces que la Cofradía no es actual, que debe ser un grupo de los años sesenta, cuando nació el rock.

El maestro expresa su acuerdo, les recuerda sus conclusiones anteriores y les pregunta si siguen pensando lo mismo. Los niños releen una vez más y, señalando una parte del texto (“subrayando la diferencia esencial entre los 60 y los 90”), afirman que la diferencia de ideas no se da entre los grupos actuales sino entre éstos y los de la década del sesenta. ¿Y cuál es la diferencia?, insiste el docente. Como los chicos se quedan pensando, les sugiere que relacionen lo que acaban de leer con lo que habían conversado antes sobre el “sueño de amor y de paz” de los hippies. De este modo, los chicos se dan cuenta de que la vida en comunidad de esa época estaba vinculada con los ideales sostenidos por esos grupos, en tanto que los actuales dicen que “es una manera de vivir a la que accedimos casi por descarte”. Parece entonces que viven en la misma casa porque no tienen otra posibilidad, pero... ¿por qué será que no tienen otra posibilidad?

El maestro dice que quizá esto esté mejor explicado después (así como las razones por las cuales los grupos actuales tratan de diferenciarse de los antiguos) y sugiere seguir leyendo para buscar la respuesta a las preguntas que siguen pendientes.

3. Los chicos leen en grupo, con ayuda de la maestra, una parte del texto

Mientras los chicos leen, el maestro se acerca a los diferentes grupos y pregunta qué han descubierto. Al principio, los chicos le responden: “Nada, lo que leímos se refiere a la casa y al barrio donde viven Los Brujos”. Más tarde, algunos niños observan que para Los Brujos “el espíritu del lugar es, antes que una comunidad, un estilo club”, que su manera de estar juntos se parece a “unas vacaciones con tus amigos” y que ellos no viven todos juntos. Otros chicos se han dado cuenta de que, según el guitarrista del grupo, una razón importante para vivir con sus compañeros es no molestar a los padres con los ensayos. (“Cuando sos adolescente, siempre hay un viejo que se tiene que aguantar los ensayos. Pero cuando sos más grande, aunque esté todo bien, no te da la cara para seguir ahí. Para mí, estar acá es decir *yo hago esto y me la banco.*”) ¿Habrá alguna otra razón? Habrá que seguir leyendo para saberlo.

Algunos chicos llaman al maestro para preguntarle qué significa “bemoles” (en: “La historia del club Brujo, que cuenta con un amplio fondo ideal para fiestas estivales, tiene sus

bemoles”). El docente repite en voz alta la pregunta y un chico de otro grupo, que estudia música, explica el significado de esa palabra. La explicación desconcierta a los chicos: ¿qué tiene que ver “re bemol” o “la bemol” con la historia de los Brujos? El docente explica entonces el significado de la expresión “tener sus bemoles” y hace notar que la periodista ha hecho un gracioso juego de palabras al utilizar esa expresión cuando se refería justamente a un grupo de músicos.

Luego, alguien pregunta qué significa “estivales”, el maestro transfiere la pregunta y sugiere que releen la frase; los chicos dicen que es un tipo de fiestas, que debe ir mucha gente a esas fiestas (porque se hacen en un fondo que es amplio) y que deben hacerse cuando no hace frío (porque el fondo debe ser al aire libre). El maestro confirma esta última interpretación, explicando el origen de “estivales”.

Los niños continúan leyendo, hacen algunos comentarios sobre la historia de la casa de Los Brujos y manifiestan no entender algunas expresiones, en particular “el pudor de los justos”. El docente les hace notar que después de esa expresión hay una frase entre guiones (“la vecina no quería lucrar con un bien obtenido de manera tan inesperada”) que quizá ayude a entender mejor su significado. Un alumno supone que la dueña de la casa no consideraba justo ganar dinero con una casa que le habían regalado, los demás están de acuerdo y la maestra explica que al utilizar la expresión “el pudor de los justos” el periodista está sugiriendo que lo que siente la señora es similar a lo que sentiría en esas circunstancias cualquier persona amante de la justicia.

El maestro recuerda luego que al leer la primera parte ellos habían encontrado también algo entre guiones y habían preguntado “¿qué son estas rayitas?”. Les sugiere que después pueden tratar de descubrir para qué se usan esos guiones, comparando los diferentes casos en que aparecen. Un chico dice que se parecen a los paréntesis, que se trata de aclaraciones. El docente responde: “Puede ser, después lo veremos con más calma”.

4. Un intento de lectura independiente

El maestro propone a los niños que sigan leyendo en grupo, que traten de entender solos todo lo que puedan y que lo llamen únicamente cuando se encuentren con una dificultad que no logran resolver.

Escucha que los chicos discuten sobre el significado de “cotidianeidad” (en “la cotidianeidad en el Banfield Brujo no deja lugar a improvisaciones”) y que alguien lo relaciona con “cotidiano” y dice “debe ser algo que pasa todos los días, lo que pasa siempre en la casa de Los Brujos”. Algunos chicos se dan cuenta de que se está marcando otra diferencia entre los 60 y los 90 cuando se afirma: “Nadie podía imaginar a su hija casándose con un Rolling Stone, pero un Brujo puede ser un buen partido”; el docente les pide que lo comenten con los demás. Los niños se asombran de que los integrantes de Demente Caracol vivan en una fábrica de medias, alguien recuerda que eso lo habían leído ya al principio del texto, retroceden y localizan la frase en la primera columna -... “Demente Caracol (esforzados rockers con su refugio instalado en una fábrica de medias de Morón) lograron el objetivo de **cobijar bajo un mismo techo vida y música**”-, comentan que “cobijar” debe venir de “cobija”, que da una idea parecida a la de abrigar, que es algo cálido.

El maestro, desde lejos, les dice que a él también le gustó mucho esa expresión. Los chicos agregan que eso tiene algo que ver con la idea de vivir y trabajar juntos, con la vida en comunidad.

En otro grupo, los chicos comentan que en el texto hay palabras [como “laburante”, por ejemplo] que la gente dice cuando está con familiares o amigos, pero que en general no se escriben. Un compañero les contesta que esas palabras están porque alguien las dice (oralmente) y les hace notar que forman parte de frases entre comillas, es decir, de citas de lo que ha dicho algún integrante de uno de los grupos entrevistados. El docente toma nota de esto, para comentarlo luego con todos los niños.

De pronto, muchos chicos comienzan a llamar al maestro. Están confrontando dificultades con dos párrafos:

El primero de ellos (“El desembarco del grupo en Morón [todos ellos son oriundos de Ituzaingó] fue paulatino. Primero, fue la búsqueda del lugar de ensayo. ‘Durante mucho tiempo ensayamos entre las máquinas funcionando’, confiesan risueños. Después, comenzó la mudanza. ‘Yo me peleé con mi mujer y me vine con un colchón’, dice Matías”) suscita preguntas como éstas: ¿Por qué dice “desembarco”? ¿en serio llegaron en barco o es una manera de decir?, ¿qué quiere decir “oriundo”? ¿y “paulatino”? El maestro les dice que el sentido de “paulatino” puede inferirse releendo el texto [sobre todo si se presta atención al hecho de que las palabras que inician las oraciones siguientes (“Primero” y “Después”) están marcando diferentes etapas de un proceso], confirma su interpretación de “desembarco” como “llegada” y les explica el sentido de “oriundo”.

Este es el segundo pasaje problemático (el último de la cuarta columna):

“La vecina de enfrente cree que trabajamos en la fábrica. Cada vez que nos ve dice Mucho trabajo, ¿no? Nosotros le seguimos la corriente”, explica Lucas, el integrante más joven de un grupo que declara ensayar de lunes a viernes, y pagar los gastos con los trabajos temporarios de sus integrantes (que incluyen clases de bajo, cuidado de jardines y reparto de cartas) y, claro, los eventuales shows en vivo. Una vida al día, que no parece albergar conflicto familiar alguno. Sobre todo ahora que los pibes tocan su música lejos de casa. “Nuestros viejos están chochos con lo que hacemos. Son nuestros primeros fans, no tienen ningún problema”, dice Matías. “Es más, creo que están esperando que la peguemos algún día”. Una inquietud bien de fin de siglo.

Los chicos han leído varias veces la primera parte, en especial “y, claro, los eventuales shows en vivo” y no logran comprender qué tiene que ver esto con lo anterior. El maestro sugiere que releen la oración salteando lo que está entre paréntesis y, al hacerlo, los chicos se dan cuenta de que “los eventuales shows en vivo” están relacionados con “pagar los gastos”, es decir que esos shows [o, mejor dicho, lo que los músicos ganan al hacerlos] contribuyen a **pagar los gastos** del grupo. El maestro les recuerda que, como lo que aparece entre paréntesis es una aclaración, uno siempre puede suprimirlo (provisoriamente) para entender mejor la idea fundamental.

Por otra parte, los alumnos están desconcertados por la frase "Una vida al día, que no parece albergar conflicto familiar alguno". ¿Una "vida al día" tiene que ver con "vivir al día", con tener sólo la plata necesaria para pasar el día, o tiene otro significado? (El maestro confirma la relación con "vivir al día") ¿Hay o no hay conflictos familiares?, ¿por qué dice "conflicto familiar alguno"?, tendría que ser "algún conflicto familiar" (y entonces sí hay conflicto) o "ningún conflicto familiar" (y entonces no hay conflicto), Por otra parte, se preguntan: ¿Quiénes son "los pibes"?, ¿acaso ellos (los integrantes del grupo) tienen hijos? El maestro sugiere que sigan leyendo y les pide que estén atentos porque encontrarán enseguida las respuestas que buscan. Al leer "Nuestros viejos están chochos (...) no tienen ningún problema", los chicos se dan cuenta de que no hay conflictos familiares y también de que "los pibes" son los mismos músicos. El docente explica que expresiones como "no hay conflicto alguno" o "no hay duda alguna" son frecuentes en la lengua escrita y confirma que su sentido es negativo ("no hay ningún conflicto" o "no hay ninguna duda"). Señala además que, al utilizar la palabra "pibes" para referirse a los músicos, el periodista ha cambiado el punto de vista desde el cual habla de ellos: ha adoptado el punto de vista de los padres, para los cuales seguramente ellos siguen siendo "pibes".

Finalmente, y refiriéndose al comienzo de la frase siguiente "Es más, creo que están esperando que la peguemos algún día. Una inquietud bien de fin de siglo." los chicos preguntan qué significa "es más" (¿más que qué?) y muestran curiosidad por entender cuál es "la inquietud de fin de siglo". El docente les explica que "es más" está relacionado con lo anterior: no sólo los padres no tienen problemas con sus hijos por ser músicos, sino que además tienen la esperanza de que ellos triunfen; "es más" se parece a "además", introduce algo nuevo que se agrega a lo que ya se dijo. La maestra les dice también que la "inquietud bien de fin de siglo" es seguramente la referida al deseo de los padres de que sus hijos logren ganarse la vida y "al mismo tiempo" al temor de que no logren hacerlo, dada la grave situación de desocupación por la que estamos atravesando (este tema ya había sido comentado en el grupo, en el marco de la actividad permanente de lectura de noticias).

5. Lectura exploratoria, para dar respuesta a una pregunta.

El maestro pide a los chicos que busquen en el texto (en la parte que aún no han leído) información que contribuya a contestar las preguntas planteadas desde el comienzo. Les sugiere que lean silenciosamente, para que la búsqueda sea rápida, y ofrece algunos ejemplares más del texto, para que todos puedan leerlo con mayor comodidad.

Algunos chicos preguntan por el significado de "anfitriones", otros quieren saber quién es Macri (que es mencionado en el texto porque estuvo secuestrado frente a la casa de uno de los grupos) y el maestro les contesta que conversarán sobre eso más tarde, después de haber encontrado lo que están buscando. En relación con la pregunta sobre la vida comunitaria, algunos niños localizan la declaración de Adrián Dargeloz, quien explica que no quiere hablar diciendo: "Lo que pasa es que yo no vivo así porque quiera" y otros subrayan lo planteado por Uma-T: "De hecho, si tuviésemos más dinero, no viviríamos acá". Los chicos reafirman así que los grupos actuales no viven en comunidad porque quieren, sino porque no tienen más remedio, pero siguen pensando que las razones por las que lo hacen no están totalmente claras.

A instancias de la maestra, siguen leyendo. Los chicos de un grupo anuncian en voz alta que han encontrado algo: "Miren lo que dice Gabo (un integrante de los Babasónicos). Dice que cuando empezaron tenían entre 18 y 22 años y que estaban huyendo de las casas de sus padres... Dice también que (lee) habían encontrado un lugar donde pasarla bien y tocar su música." Otros chicos opinan que lo que dice Gabo indica que sí les gustaba vivir en comunidad, pero que no todos los rockeros piensan lo mismo, porque Uma-T decía que era sólo por razones económicas. Finalmente, alguien propone leer en voz alta la última parte del artículo, porque está relacionada con las preguntas que habían quedado planteadas:

"Todo esto no quiere decir que hayamos descubierto que lo mejor es vivir todos juntos, ni tampoco que seamos hijos de los hippies de los 60. Nada de eso. De hecho, yo personalmente nunca viví en una situación como ésta", se ve forzado a aclarar Uma-T. "Y no es que seamos anti-hippies ni nada. Nuestra forma de vida tiene mucho más que ver con la idea europea de subalquilar cosas. Es la manera económicamente accesible de vivir y trabajar", dicen, como disculpándose los demás Babasónicos(...).

El maestro sugiere entonces que, discutiendo en pequeños grupos y consultando el texto para verificar sus interpretaciones, traten de "pasar en limpio" en qué consiste la vida comunitaria de los rockeros de hoy, cuáles son las razones por las que la adoptan y cuáles son los motivos que los llevan a diferenciarse de los hippies. Al cotejar las respuestas de los diferentes grupos, llegan a las siguientes conclusiones: todos los integrantes de cada conjunto comparten una casa, pero la "vida comunitaria" no tiene las mismas características en todos los casos (para algunos esa casa compartida es realmente un hogar, otros la consideran como un club, otros como el lugar donde pueden trabajar tranquilos); las razones por las que viven en comunidad tampoco son siempre las mismas (algunos músicos mencionan solamente razones económicas, pero otros piensan que compartir la casa con sus compañeros les permitió independizarse de los padres, ensayar con más tranquilidad, vivir más cómodos); el motivo para querer diferenciarse de los hippies no está muy claro en el artículo, pero tal vez sean realmente diferentes, porque lo que se nota es que para los rockeros actuales la vida comunitaria no es un ideal, como parece que era para los hippies.

Se toma nota de estas conclusiones, ya que serán importantes para el artículo que se va a escribir. Se plantea además la necesidad de consultar textos sobre los hippies, para entender mejor las semejanzas y diferencias entre ellos y los rockeros actuales.

6. El maestro hace notar aspectos que han pasado inadvertidos para los alumnos

El docente retoma las últimas líneas leídas por los chicos ("Es la manera económicamente accesible de poder vivir y trabajar, dicen, como disculpándose, los demás Babasónicos") y les pregunta por qué piensan ellos que los Babasónicos dicen eso "como disculpándose". Como los chicos están un poco desconcertados, la maestra les sugiere que continúen leyendo hasta el final del artículo y discutan la cuestión. La maestra interviene en forma decisiva en esta discusión, porque las líneas finales del artículo son muy poco explícitas: además de que no se explican las razones de las "disculpas" de los Babasónicos, el periodista [cuya presencia no se había hecho sentir antes] hace oír su voz y lo hace sin advertirle al lector que está expresando su propia posición.

“(…) Es la manera económicamente accesible para poder vivir y trabajar”, dicen, como disculpándose, los demás Babasónicos, disfrutando de las sombras del living común, paradoja que se hace aún más paradójica cuando se recuerda el estribillo “Soy un hippie” que entona Fito Páez, feliz habitante de un piso del Botánico. Paradojas, al fin y al cabo, del rock como forma de vida.

En el curso de la discusión, los chicos se dan cuenta de que los Babasónicos parecen sentirse culpables de dar tanta importancia a las cuestiones económicas. La maestra les hace notar que las últimas líneas (a partir de “disfrutando de las sombras…”) expresan la opinión del periodista. ¿Cuál es esa opinión? Los chicos no entienden (“¿Qué tiene que ver que Fito viva en el Botánico?”, pregunta alguien). Algunos se ponen a buscar en el diccionario la palabra “paradoja” (piensan que saber su significado debe ayudar, ya que aparece varias veces en el texto). Entre todos □y siempre con ayuda de la maestra□ llegan a una conclusión: el periodista parece pensar que es contradictorio (o aparentemente contradictorio) tener ideales cercanos a los de los hippies y vivir en forma comfortable o dar importancia a las cuestiones económicas. El docente hace notar el impacto que produce □una vez que se sabe su significado□ la expresión “paradoja que se hace aún más paradójica” y señala que, en este caso, la repetición no resulta redundante, sino que es un recurso para enfatizar la idea que se quiere comunicar.

El maestro plantea: ¿Tendrá razón el periodista?, ¿estamos de acuerdo con él? Algunos chicos asienten, otros no. El docente considera que es necesario buscar más información sobre los hippies para entender mejor la cuestión. Luego podrán debatir.

Finalmente, el maestro retoma un problema que se había planteado desde el principio de la lectura: el uso de los guiones. Considera importante reflexionar sobre esto porque se trata de un signo muy usado en los textos informativos y su manejo facilitará la tarea de los niños como lectores de estos textos. Anuncia a los niños que se tratará de entender para qué se usan los guiones, les pide que localicen todos los pasajes del texto donde aparecen y los lee con ellos. Se observa que los guiones funcionan en este texto de manera muy diferente de los que marcan el diálogo, aunque se parecen más a los que a veces abren y cierran las aclaraciones que aparecen después de que alguien habló (por ejemplo: -No me digas eso □protestó la nena□ porque me da mucho miedo.). Al releer los pasajes del texto, se observa también que en todos los casos puede omitirse la frase que aparece entre guiones sin que esa omisión altere la estructura de la oración en la que está inserta (se pierde información, pero la oración sigue siendo aceptable). Todo esto parece confirmar la suposición que ya habían hecho: el uso de los guiones es muy cercano al de los paréntesis. ¿Para qué existen los dos signos?, ¿habrá alguna diferencia entre ambos? Se decide prestar atención a esta cuestión al leer los otros textos que tendrán que consultar antes de escribir el artículo y buscar en otros, hacer una “colección” de párrafos en los que aparezcan guiones o paréntesis, para tratar de determinar si hay o no diferencia, si existen casos en los que pueda usarse uno de esos signos y no el otro.

7. Los chicos toman notas

Además de anotar las conclusiones a las que se había llegado en las discusiones anteriores, la maestra y los chicos deciden tomar nota de algunas cuestiones planteadas en el texto que les serán útiles al escribir su propio artículo sobre el rock en la Argentina.

Deciden que van a fijarse especialmente en la descripción de las casas □a la que no prestaron mucha atención durante la discusión porque no ofrecía dificultades para la comprensión□ y que van a transcribir algunas de las declaraciones de los músicos, eligiendo las que pueda ser conveniente citar en el artículo.

Realizan la tarea por grupos. Algunos chicos preguntan si pueden copiar las descripciones de las casas y las anécdotas que se cuentan en relación con ellas. El maestro les responde que eso sería un trabajo inútil, puesto que el texto seguirá disponible y podrán consultarlo directamente. Los chicos deciden entonces seleccionar la información y hacer sólo un punteo de lo que les parezca más importante, más conectado con la vida de los músicos. Mientras están transcribiendo las declaraciones que han elegido, la maestra les llama la atención sobre la manera en que en el texto se aclara quién es el que habla: “confiesa X Mental, guitarrista de Los Brujos”, “confiesa Uma T, tecladista del grupo”, “confiesan risueños”, “ironiza Uma T”, “cuenta Lucas”. Los chicos comentan que el periodista repite varias veces “confiesan” y que esto les recuerda algo que les pasa a ellos: cuando escriben cuentos, o relatan una conversación, repiten muchas veces “dijo” y la maestra les sugiere que lo sustituyan por un verbo más preciso, por el más conveniente en cada caso (“preguntó”, “respondió”, “exclamó”, “se quejó”...). Ahora pueden agregar a la lista de posibilidades “confesó” e “ironizó”. El maestro les hace notar que, en algunos casos, el periodista aprovecha el momento en que aclara quién habla para presentar al “personaje” □para informar que se trata del guitarrista o el tecladista de determinado grupo□ y que éste también puede ser un recurso a tomar en cuenta cuando estén escribiendo.

La lectura de este texto ha llevado a leer otros textos y a escribir para registrar informaciones a las cuales será necesario recurrir posteriormente. Cuando hayan reunido más información sobre los hippies, los chicos podrán releerlo para reinterpretarlo a la luz de los nuevos conocimientos que han adquirido.

Reflexiones sobre el desarrollo de la situación

Un breve análisis de las intervenciones del maestro permitirá entender mejor qué es lo que se intenta enseñar a través de esta situación.

Además de generar □como ya hemos señalado□ las condiciones didácticas apropiadas para que la situación contribuya al progreso de los niños en el aprendizaje, el maestro actúa como un lector experto que asume la responsabilidad de orientar a lectores noveles: por una parte, comparte con ellos y los incita a poner en práctica estrategias propias de los lectores competentes; por otra parte, les hace notar aspectos del texto que ellos no habían advertido o bien los ayuda a captar mejor el sentido de otros en los que ellos mismos habían reparado.

¿Cuáles son las estrategias que se ponen en acción? Entre estas estrategias se cuentan las siguientes: leer el texto completo □o al menos una parte que constituya una totalidad de sentido□ en lugar de detenerse en cada palabra o frase que no se entiende; avanzar aunque no se haya entendido todo, confiando en que lo que sigue puede ayudar a entender lo anterior; anticipar lo que puede decir a continuación de lo que se acaba de leer y

verificar recurriendo al texto; hacerse preguntas y hacerle preguntas al texto, clarificar los interrogantes que se intenta responder a través de la lectura; releer para repensar una cuestión o para establecer relaciones con otros aspectos; apelar al contexto y a la información que se tiene sobre el tema para detectar [en casos de ambigüedad] cuál es el antecedente de un recurso cohesivo (de “estos” en “estos rockers”, por ejemplo); poner en duda las interpretaciones que se van elaborando mientras se lee y buscar índices que permitan avalarlas o rechazarlas; releer cuando se detecta una contradicción o una laguna o cuando es necesario relacionar una parte del texto con otra más o menos distante; postergar la discusión de cuestiones que desviarían del eje de la lectura; saltar lo que está entre paréntesis para entender lo esencial antes de preocuparse por las aclaraciones; explorar el texto buscando respuesta a una pregunta específica; discutir con los demás para explicitar las respuestas a las preguntas que uno se está haciendo; tomar nota para poder recuperar luego las conclusiones que se han ido elaborando; recurrir a otros textos para entender mejor el que se está leyendo; diferenciar el relato de los “hechos” de la opinión del autor y detectar indicios reveladores de esa opinión; adoptar una posición propia que puede no coincidir con la del autor... Cuando se encuentra una palabra o expresión desconocida, hacer caso omiso de ella si no afecta en forma fundamental la comprensión del sentido y, en caso de que lo afecte, intentar entenderla apelando al contexto, imaginar su significado posible y verificarlo consultando con los compañeros o [en último caso, porque esto puede llevar mucho tiempo y desviar la atención de la lectura] buscando en el diccionario.

Los chicos se van apropiando de estas estrategias a medida que participan en situaciones de lectura como la que hemos descrito, a medida que necesitan resolver las dificultades que los textos les plantean; para aprenderlas, no es necesario que sean conscientes de ellas, lo que es imprescindible es que las pongan en práctica. Por lo tanto, se trata de “contenidos-en-acción” que permanecen implícitos, que sólo se ponen en palabras a través de las indicaciones que el maestro da a sus alumnos.

En cambio, algunos aspectos del texto, y en particular aquellos que expresan las intenciones del autor, se convierten en objeto de reflexión y son explícitamente comentados por el maestro y los niños. Es lo que ocurre en esta situación cuando se observa [por ejemplo] que la descripción inicial es un recurso utilizado por el periodista para generar intriga, cuando se repara en expresiones cuyo significado no puede inferirse a partir de los significados de las palabras que la constituyen, cuando se observa en el texto la existencia de juegos de palabras que producen un efecto humorístico, de reiteraciones dirigidas a enfatizar una idea (la contradicción, en el caso de “paradoja aún más paradójica”), de expresiones que suponen una generalización a partir de un caso particular (“el pudor de los justos”) o en las que se encarna un aspecto importante del tema tratado en el texto (“cobijar bajo el mismo techo vida y música”)... Se reflexiona asimismo sobre la distinción entre el “lenguaje que se escribe” y la transcripción del habla (al notar la aparición de expresiones propias de la oralidad, como “laburante”, así como de expresiones típicas de la lengua escrita, como “no hay conflicto alguno”); se discute sobre el sentido de organizadores textuales que los niños volverán a encontrar con frecuencia en otros textos expositivos (“primero” y “después” o “es más”); se analizan marcas lexicales que expresan un cambio de punto de vista (al mencionar a los músicos como los “pibes”, el autor abandona su posición de narrador “neutro” y da lugar a la de los padres) o una incursión más o menos

implícita de la opinión del periodista (al atribuir un carácter “paradójico” a las concepciones de los grupos de rock).

Finalmente, las reflexiones realizadas sobre el uso en el texto de un signo de puntuación [los guiones] desemboca, como se habrá podido observar, en la propuesta de una actividad de sistematización [es decir, de una actividad que no forma parte de ninguna situación de lectura o escritura, sino que tiene un espacio propio, destinado en este caso a sistematizar una convención de la escritura).

El desarrollo de la situación didáctica que se acaba de describir está constantemente dirigido hacia el logro de una mayor autonomía de los niños como lectores. Esto se evidencia no sólo a través de la importancia que se concede a la comunicación de “buenas” estrategias de lectura y a la construcción de conocimientos lingüísticos que contribuyen a resolver los problemas planteados por el texto, sino también a través de la progresión que se produce en el curso de la situación desde una lectura muy dirigida por el maestro hacia una lectura orientada por interrogantes compartidos pero realizada de manera cada vez más independiente por cada pequeño grupo de niños.

Cuando se planteen nuevas situaciones de lectura, éstas se organizarán tomando en cuenta la necesidad de ir reduciendo la intervención del maestro e ir acrecentando la responsabilidad de los alumnos en relación con la comprensión del texto: cada grupo leerá un texto diferente [sobre los hippies, por ejemplo] y los chicos tomarán notas (o harán un resumen) que les sirvan de base para compartir con sus compañeros la información que hayan seleccionado por ser útil para la producción que se está planificando; la maestra recorrerá los grupos y aportará lo que ellos necesiten. Luego, cuando estén trabajando sobre el tema que cada grupo haya elegido, se leerán simultáneamente en clase textos diferentes sobre temas también diferentes.

La lectura de textos “difíciles” se vuelve así cada vez menos difícil. Al incorporar como una actividad habitual [realizada en función de propósitos bien definidos] la lectura de textos dirigidos al público en general, éstos se hacen cada vez más accesibles para los niños, los niños se convierten en lectores cada vez más competentes de esos textos.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del lector

- Hacer anticipaciones y verificarlas utilizando índices provistos por el texto. Controlar la propia comprensión distinguiendo lo que se entiende de lo que no se entiende.
- Frente a una dificultad, avanzar en el texto buscando elementos que permitan comprender mejor.
- Releer para establecer relaciones entre lo que se está leyendo y lo que se ha leído antes, para localizar una dificultad o para resolver una supuesta contradicción.
- Explorar rápidamente el texto buscando respuestas para un interrogante.
- Resolver dudas sobre el significado de una palabra o expresión formulando hipótesis basadas en el contexto, estableciendo relaciones lexicales con palabras conocidas, buscando en el diccionario y eligiendo la acepción más consistente con el sentido del texto.
- Saltar aclaraciones para centrarse en lo esencial.

- Captar el sentido de los cambios de punto de vista o de registro que se presentan en el texto.
- Usar los signos de puntuación, los conectores y otras marcas lingüísticas como indicios que apoyan la elaboración del sentido.
- Vincular lo que se lee con situaciones de la vida cotidiana o de la actualidad política.
- Establecer relaciones con textos ya leídos o consultar nuevos materiales para esclarecer dudas.
- Discutir con otros lectores aspectos problemáticos del texto.
- Anotar para entender mejor o para retener informaciones importantes.
- Definir la posición del autor y ubicarse críticamente frente a ella.

Características de los textos

- El formato y los recursos para llamar la atención del lector: titulares, copete, epígrafes, fotos.
- La descripción como recurso para generar intriga.
- Expresiones coloquiales, expresiones típicas de la lengua escrita formal.
- Juegos de palabras.
- Repeticiones sugerentes o enfáticas.
- Recursos que permiten retomar los referentes del discurso.
- Marcas lingüísticas indicadoras de la organización del texto.

Sistema notacional

- Guiones y paréntesis.
- Comillas.

Escribir para comunicar una experiencia (producción de un informe)

El informe es uno de esos textos que los adultos [en general por razones laborales] necesitan saber escribir. Se justifica entonces que los chicos aprendan a escribir informes en la escuela porque hacerlo puede convertirse en una necesidad para ellos en el futuro. En la situación que se va a plantear a continuación la producción de un informe encierra también otro propósito didáctico: permite la reflexión del chico sobre algo que hizo.

Es común el pedido de informes de un sector a otro o de un nivel a otro de una institución; a los investigadores se les piden informes de avance, que den cuenta del estado de su investigación. A veces estos avances o los informes finales de una investigación se publican para difundir entre pares los resultados de ésta. Una variante de este tipo de informe [aunque bastante pegada a él] se da cuando la información que es producto de una investigación se publica en una revista dirigida a un público no experto y adquiere entonces las características del artículo de divulgación científica.

En la escuela, hay diferentes situaciones que pueden hacer significativa la escritura de informes: a través de un informe se puede comunicar a la dirección o a quien lo haya solicitado lo ocurrido en una salida o hacer conocer a otros los resultados de una encuesta

realizada, o de una investigación sobre un tema (que incluyó seguramente lectura de materiales escritos, encuestas, entrevistas).

El informe es un formato textual de características bastante definidas porque es definido su propósito: comunicar datos. De ahí que tenga una organización que [más allá de las variantes que cualquier tipo de texto admite] apunta a informar con precisión: define sus objetivos, expone ordenadamente los datos, formula conclusiones. De ahí también el registro lingüístico que emplea, que responde a la formalidad de la situación comunicativa en la que se produce, a partir de un pedido de alguien que no tiene cierta información (y quiere tenerla porque la necesita o porque quiere controlar un trabajo realizado) a quien sí la tiene, muchas veces porque se está dedicando especialmente a buscarla. No obstante estas generalizaciones que se pueden hacer en relación con el informe, existe variedad de modelos de este género discursivo.

Como para la escritura de cualquier texto, para la escritura del informe es importante que haya modelos, textos reales, que los chicos puedan consultar mientras escriben y con los que puedan confrontar su producción al finalizar el proceso de escritura. Hay que decir que, en el caso de los informes, no es fácil encontrar modelos reales que resulten accesibles a los chicos. Dadas las características del informe, como texto que se produce en ámbitos institucionales cerrados, es más importante todavía que en otros casos que el docente haga una búsqueda de modelos en esos ámbitos o en revistas especializadas o de divulgación, para acercárselos a los alumnos, de modo que ellos puedan consultarlos cuando tengan que producir sus propios informes.¹³

Contextualización de la situación

El grupo va a hacer una visita a la hemeroteca del Congreso. Los chicos acuerdan informar [de vuelta de la visita] a chicos de otros grados acerca de lo que vieron; puede darse también que prevean escribir un informe para una revista que están haciendo o para la cartelera de informaciones de la escuela; también puede pasar que la directora de la escuela, que no conoce el lugar que los chicos van a visitar, les pida que, a la vuelta, le informen sobre lo que vieron.

Divididos en grupos, los alumnos se reparten tareas: unos van a tomar nota de lo que diga la guía durante la visita, otros van a anotar todo lo que vean. Si la institución visitada permite su utilización, alguno puede llevar un grabador o una máquina fotográfica. La información que recojan va a ser socializada a la vuelta, antes de que se encare la producción del informe.

La visita a la hemeroteca se inscribe en el marco de un proyecto de elaboración de un periódico apócrifo de una época histórica que están estudiando. Los chicos tienen como principal objetivo ver qué diferencias hay entre los periódicos actuales y los que se publicaban hace mucho tiempo.

¹³ Se recomienda la preparación de carpetas o archivos de textos -que pueden seleccionar los chicos y el maestro- organizados por temas, a los que puedan recurrir los alumnos para buscar información y que, al mismo tiempo, puedan servir como modelos de géneros textuales diferentes.

Desarrollo

1. Revisión de la información obtenida

Una vez realizada la visita, lo primero que hace cada grupo es ver qué información obtuvo: se revisan y organizan las notas tomadas; si se grabaron los comentarios de la persona que guió la visita, se transcriben; se ordenan [según algún criterio] las fotos.

Los distintos grupos leen en voz alta las notas y confrontan los datos recogidos. Cada grupo completa la información reunida con datos que aparecen en las notas de otros grupos. No todos los datos registrados coinciden: alguien dice que un dato recogido por otro no es importante. A veces aparecen interpretaciones diferentes de un mismo dato que se reflejan en los registros.

Una vez leído y analizado el material, el maestro propone a los grupos que elaboren un plan para el informe que tienen que hacer. Los chicos ya escribieron informes en años anteriores y saben varias cosas en relación con el formato: saben que en general se empieza por plantear por qué y para quién se escribe y que en esa primera parte se anticipa a veces el contenido total del texto, para que el lector tenga desde el comienzo una visión global de la cuestión. Saben que luego, en la parte principal del informe, se organizan la mayoría de los datos y que, finalmente, se cierra el informe con conclusiones, con una síntesis o con una evaluación de lo hecho o averiguado. De cualquier modo, mientras estén escribiendo, los chicos van a volver a los informes leídos en oportunidades anteriores, para consultar dudas, para confirmar lo que ya saben o para rectificarlo o ajustarlo.

Puede suceder también que no hayan hecho todo esto. Entonces habrá que darle especial importancia y espacio [dentro de la secuencia didáctica] a la instancia de lectura de modelos, a la reflexión sobre los mismos, a la consideración de las anticipaciones que los chicos hacen acerca de lo que creen que hay que incluir en un informe y al orden en que creen que los datos tienen que aparecer, en relación con lo que el modelo exige.

2. Elaboración del plan de texto

Cada uno de los grupos produce su plan de informe; luego, los chicos integran los distintos planes en uno solo [que servirá de base para producir el texto], con la coordinación del maestro. El plan producido conjuntamente queda registrado en un papel afiche.

Lo primero que se acuerda entre los chicos es lo que corresponde escribir en la presentación o marco del informe: se decide explicar allí por qué se escribe y de qué va a tratar. Para el cuerpo del texto, surgen de los planes producidos dos formas de organización posibles: una organización secuencial, en la que aparecen [ordenadas cronológicamente en función del recorrido hecho] las partes de la hemeroteca que se visitaron (primero vimos..., después fuimos a...); en otros planes, el cuerpo del informe es un punteo de datos conocidos a través de la guía de la visita. El maestro sugiere poner títulos a esos datos. Los chicos formulan los siguientes: qué es una hemeroteca, historia de la hemeroteca del Congreso, cómo se archivan los diarios y cómo se conservan, características de los periódicos antiguos, diferencias entre los periódicos antiguos y los actuales.

Se discute bastante qué forma de organización es la mejor. Unos defienden la organización cronológica como la “más fácil de escribir”. Los otros fundamentan su elección diciendo que los ítemes formulados permiten integrar más datos y darles una organización más interesante y clara. Cuando dicen esto piensan [lo explicitan también] en el lector, que “no hizo la visita”.

La mayor parte de los planes de informe carecen de conclusiones. El maestro señala que “falta algo”. Los chicos revisan sus textos y algunos de ellos se dan cuenta de que “no está claro qué queremos decir con esto” o dicen “hay que poner un final”. Consultan entonces los informes archivados, los releen, revisan y comentan las formas de organización y constatan que todos tienen conclusiones o síntesis. Alguien recuerda que en un informe que hicieron el año anterior las incluyeron y entonces discuten bastante acerca de qué van a poner en las conclusiones de su informe, lo que los lleva a reflexionar sobre algo que hicieron [en este caso sobre lo que aprendieron en la visita], que es uno de los propósitos didácticos de un trabajo de este tipo.

3. Escritura grupal. Redacción del informe

Cada grupo va a desarrollar una parte del plan. El primer borrador del informe surgirá, pues, del montaje de las distintas partes y, a partir de él, se trabajará grupalmente para pulirlo y ponerlo a punto. Esta es una de las estrategias posibles a utilizar, en función de que el texto a escribir es uno: se va a entregar un solo informe a la directora. Hay otras posibilidades: una sería que cada grupo produjera un informe y que luego se eligiera uno entre todos los informes grupales, el que, una vez corregido y reescrito, se entregaría. Otra que, a partir de un plan producido entre todos, los chicos fueran dictando al maestro o a algún compañero, el texto, producido colectivamente.

Cada una de estas alternativas presenta beneficios e inconvenientes. La primera (cada grupo escribe una parte del informe en función del plan armado) organiza fácilmente la dinámica de trabajo de los grupos. No hay dificultad en que cada grupo escriba sólo una parte del informe sin saber qué escribieron los otros porque todos los grupos participaron en el armado del plan, todos saben cuál va a ser el contenido de la totalidad del texto. Tal vez resulte complicado en esta alternativa el montaje de partes y pueda preverse que va a ser necesario mucho trabajo [lo que no deja de ser interesante] para “poner a punto el texto”, para darle coherencia.

La segunda alternativa [tomar el texto de uno de los grupos para re TRABAJAR entre todos] tiene el inconveniente de que deja de lado, sin reescritura, varios textos. Los chicos no se sienten bien cuando a sus textos se les quita la posibilidad de ser leídos, comunicados. Es, sin embargo, una alternativa posible [previa explicación del maestro al grupo] en caso de que haya urgencia por entregar el informe a quien lo haya pedido.

La tercera alternativa tal vez es la más interesante por la cantidad de reflexiones de todo tipo que se generan alrededor de cualquier situación de escritura colectiva, en que alguien va guiando el proceso de producción del texto y coordina los intercambios de ideas y las decisiones que el grupo va tomando sobre el texto.

Más allá de lo que dice este breve análisis de las diferentes posibilidades, el maestro puede probarlas, alternarlas y sacar sus propias conclusiones.

Como se dijo en el comienzo en este punto, una vez armado el plan unificado, se reparte la escritura del informe: se decide que cada grupo va a escribir una parte. Se acuerda que las conclusiones las van a escribir entre todos, cuando ya esté elaborado el resto del informe, pero que cada grupo, a medida que escriba la parte que le corresponde, irá anotando todo lo que se le ocurra acerca de lo que habrá que decir en las conclusiones. Es decir, todos los grupos "mientras escriben" irán pensando en las conclusiones, porque éstas determinarán lo que se incluya en el cuerpo del informe.

Mientras los chicos escriben, el maestro va pasando por los grupos. Algunos discuten acerca de cómo empezar la parte que les correspondió; otros releen o revisan los materiales que tienen: necesitan volver a releer las notas tomadas antes de ponerse a escribir. Durante el tiempo que dure la producción, el maestro se irá acercando a los grupos y su intervención consistirá en hacer sugerencias, en ayudar a resolver dudas o problemas, que podrán estar referidos a si un dato es pertinente o no para un informe, a cómo se escribe una palabra, a si "hemeroteca" se escribe con mayúscula, o a dónde empezar un nuevo párrafo.

El maestro puede sugerir a algún grupo la inclusión en el informe de una lista con los nombres y las fechas de aparición de los periódicos antiguos conocidos en la hemeroteca o de un cuadro comparativo de las características de los periódicos antiguos y de los actuales.

4. Montaje de las partes: producción de un primer borrador

Dado que cada grupo escribió una parte del informe, la tarea que sigue consiste en unir esas partes en un solo texto. Por la forma en que se lo produjo, seguramente sobre ese texto que surja de la unión de varias partes habrá que hacer un importante trabajo de revisión y puesta a punto.

El maestro es el encargado de realizar la coordinación de la reescritura y escribe "en un papel afiche o en el pizarrón" lo que los chicos le vayan dictando, en función del orden establecido por el plan de texto.

Ya en esta primera reescritura, el maestro guía la reflexión sobre problemas que van apareciendo, atiende a las discusiones y posteriores acuerdos del grupo. Mientras el informe "se va armando" se van haciendo correcciones. Se plantearán, sobre todo, problemas en los pasajes de lo producido por un grupo a lo escrito por otro. Los chicos observan que el final de uno "no pega" con el principio del otro. Se discuten soluciones posibles y, siempre con la orientación del maestro, se decide en un caso hacer una frase de transición hacia el punto siguiente, en otro caso cambiar un subtítulo, en otro agregar expresiones como: " fue entonces cuando..." (si la organización es cronológica) o "es así como...", "por otra parte...", "sin embargo..." (si se eligió otra forma de organización). Se verá la necesidad de cambiar de lugar un párrafo que puede servir para "cerrar" una parte o de adelantar otro que viene bien para anunciar lo que viene en otra parte del texto. Después de trasladarlo se hacen los "retoques" necesarios.

Una vez concluido el dictado, se hace una primera lectura silenciosa del borrador, al que le faltan las conclusiones. Después de corregir algunos detalles (sustituir una palabra repetida por un sinónimo, poner tildes, cambiar un conector), los chicos acuerdan en que la versión que quedó es aceptable, aunque requiere correcciones. La nueva revisión del borrador se va a encarar una vez que estén escritas las conclusiones.

5. Elaboración de las conclusiones

Las conclusiones, pues, se arman entre todos. Lo que se discute es qué corresponde poner en esta parte. El maestro pide que dos o tres chicos se ocupen de registrar las conclusiones tentativas que cada grupo fue anotando mientras escribía su parte. Estas tienden a recuperar lo que no sabían y aprendieron (en general, no conocían diarios antiguos), lo que les resultó especialmente interesante (los datos que les dieron sobre cómo se conservan los periódicos en una hemeroteca), lo que podría haber estado mejor en la visita (la guía no admitía preguntas que la interrumpieran, les decía que después iban a poder preguntar, pero ese momento nunca llegó).

La maestra señala que hay que incluir algo que responda específicamente a las necesidades del destinatario: recomendaciones para tomar en cuenta la próxima vez que se haga la visita (si el destinatario es la directora), sugerencias sobre el momento más oportuno para hacerla en relación con los temas en estudio (si los destinatarios son chicos de otro grado)...

Antes de redactar las conclusiones se leen las ideas registradas, se eliminan las que están repetidas, se busca alguna forma de clasificarlas u ordenarlas.

6. Revisión del borrador completo del informe

Ya con todo el informe a la vista de los alumnos, el maestro pide que se haga una lectura silenciosa del mismo y que cada lector vaya pensando qué hay que modificar en él. Si el informe está escrito en el pizarrón la reescritura puede hacerse en un papel afiche, colocado de tal modo que permita la confrontación de las versiones.

Son muchos los contenidos lingüísticos que se ponen en juego y que son objeto de reflexión en un trabajo de este tipo. Además de los problemas que aparecen en cualquier situación de escritura [como la puntuación o las reiteraciones innecesarias] aparecen otros que son más específicos, vinculados con este formato particular. Se enfrentan, por ejemplo, problemas de coherencia que se traducen en la inclusión de información no pertinente, así como en la no inclusión de datos fundamentales, en la acumulación de datos sin suficiente jerarquización (sin hilo conductor), en la ausencia de conclusiones (posiblemente porque los chicos han considerado que es suficiente con el relato de la experiencia). Es posible también que se cumpla con las formalidades del texto, pero que cada parte no diga lo que realmente importa decir "para informar". Si la conclusión de un informe de visita a un lugar es: "Fue una linda visita y aprendí mucho", puede decirse que se respetan las características del formato, pero esa conclusión no informa nada nuevo al lector. La conclusión de un informe tiene que incluir la evaluación fundamentada de algo hecho o conocido que sea producto de un análisis: supone un nivel de elaboración de la información que no se resuelve en un enunciado valorativo sin fundamentación.

En la revisión del informe producido grupalmente muchas de estas cuestiones no aparecen: los chicos escribieron a partir de un plan de texto organizado entre todos, o sea que en el texto no faltan partes; las conclusiones también se escribieron colectivamente y el maestro fue ayudando a los chicos a fundamentar sus evaluaciones. Pero sí aparecen otras dificultades a resolver, algunas de ellas vinculadas con la necesidad de usar un léxico más preciso. El maestro propone a los chicos que revisen algunas de las expresiones usadas. En una parte se dice, por ejemplo: “la señorita que nos explicaba”, “para que el papel de los periódicos archivados no se gaste”, “algunas partes de la hemeroteca tenían un olor asqueroso”. Los chicos descubren rápidamente que es inadecuado el uso de la palabra “asqueroso” (inadecuado en relación con el objetivo fundamental del texto y también en relación con el registro lingüístico correspondiente a ese tipo de texto) y encuentran que una forma más precisa de referirse a “la señorita...” es diciendo “la guía”, pero no entienden que haya que corregir nada en “para que el papel...” El maestro propone entonces sustituir “se gaste” por “se deteriore” lo que lleva a discusiones y consultas con el diccionario.

El maestro pide que releen dos fragmentos del texto y alguien descubre un problema de cohesión: la fluctuación en la persona elegida para la enunciación. El informe incluye en el primer párrafo una primera persona del plural (“...hicimos una visita...”) y alterna luego, a lo largo del texto, esa persona con la primera del singular (“...en el segundo salón de la hemeroteca vi...”). Aunque los chicos no sepan por qué es un problema, sí pueden resolverlo (“si decís ‘nosotros’ tenés que seguir poniendo ‘nosotros’ todo el tiempo”).

Durante el proceso de revisión y reescritura del texto, el maestro genera o comparte con los chicos la reflexión sobre otras cuestiones gramaticales similares a las planteadas, con el objetivo de resolver los problemas y mejorar el texto que se está produciendo, pero también con el propósito de reflexionar acerca de por qué se producen esos problemas. Esto sucede a partir de lo que los chicos le proponen corregir (sustituir, modificar, agregar, sacar) o de las observaciones que él mismo hace cuando algo no le convence como lector y piensa que los chicos no están en condiciones de descubrirlo. Estas reflexiones son fundamentales para el aprendizaje, ya que los chicos podrán actualizarlas cuando estén escribiendo otros textos y se les planteen cuestiones similares

La nueva versión del informe queda, finalmente, a la vista de todos. Seguramente, una nueva relectura del texto llevará a nuevos ajustes y correcciones, mucho más puntuales que los hechos hasta ese momento.

Como el informe tiene que ser presentado ante la dirección, corresponde que sea pasado en limpio. Un grupo pequeño de alumnos puede hacerse cargo del trabajo. Una vez más, insistimos en las ventajas del procesador de textos para cualquier tarea de escritura: el texto [en este caso el informe] cargado en la computadora, queda ya archivado y facilita cualquier ajuste posterior que sea necesario.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del escritor

- Escribir con el propósito de informar datos con precisión a otros.
- Organizar información en un texto.
- Leer informes para escribir informes.

- Confrontar con modelos el texto que se está produciendo.
- Tomar notas para registrar información que luego será necesaria.
- Planificar el informe (elaborar un plan de texto).
- Adecuar el texto que se escribe al propósito y a las características del género.
- Producir grupalmente un texto.
- Revisar el texto mientras se está produciendo y una vez que se concluyó.
 - eliminar datos no pertinentes
 - conectar partes del texto: incluir conectores adecuados, buscar frases de transición
- Organizar el texto en párrafos.

Características del texto

- El informe: introducción, cuerpo y conclusiones.
- Marcas lingüísticas que dan cuenta de su organización.
- Registro lingüístico, precisión léxica.

3. Una contribución para la formación del ciudadano

Introducción

Existen actualmente numerosas propuestas cuyo propósito es orientar el trabajo docente con los medios de comunicación social.¹⁴ No es nuestra especialidad esa temática ni es nuestro objetivo realizar nuevos aportes, sino poner de manifiesto la contribución que desde el área de Lengua se puede hacer para la formación de ciudadanos activos y críticos, en los términos en que lo anticipáramos en la Introducción de este documento.

Una de las características que poseen los medios de comunicación en la actualidad es que tienen una presencia permanente en la vida de los ciudadanos: la televisión sobre todo, pero también la radio y los diarios forman parte del paisaje de todos los días. Los niños están familiarizados con la televisión desde mucho antes de ingresar por primera vez a un aula escolar, tanto sus horas frente a ella como las que dedican a jugar están marcadas por las propuestas que les llegan desde la pantalla: ven y comentan programas infantiles, coleccionan e intercambian figuritas que representan a los personajes de esos programas y los representan ellos mismos en sus juegos, desean los juguetes que la televisión promociona; acompañan a los adultos a la hora de los noticieros y conocen a los protagonistas de los sucesos políticos y policiales resonantes; piden los postres, golosinas y gaseosas que aparecen en la pantalla cada pocos minutos y ocasionalmente averiguan de qué se alimentan los koalas y cuánto dura la gestación de un ballenato.

¿Qué le cabe a la escuela frente a esta realidad ineludible? ¿Demarcar su territorio admitiendo que el problema de los medios no le concierne, que es competencia de los hogares? Proponemos aquí abrir sus puertas para intentar “ver televisión” desde la escuela

¹⁴ El trabajo con los medios no es privativo de nuestra área. Tanto en Ciencias Sociales como en Ciencias Naturales los medios pueden ser -como lo son los textos- fuentes de información. En Formación Ética y Ciudadana se propone la educación en la comunicación social como una de las perspectivas de trabajo que atraviesan toda la escolaridad.

y así favorecer la inclusión de una dimensión crítica en la mirada de los jóvenes televidentes; leer el diario en la escuela y así descubrir que la información no está exenta de opinión, aunque ésta se camufle tras un discurso aparentemente descriptivo; hacer el seguimiento de una campaña publicitaria para descubrir a quién está orientada y qué imagen de consumidor promueve...

Ver televisión desde la escuela significa también dar otro paso para acercar la práctica escolar a la práctica social. En este sentido, los medios ingresan al aula para cumplir algunas de las funciones que, explícitamente, cumplen fuera de ella: brindar información sobre sucesos de interés general, difundir características de otras culturas, mostrar diferentes opiniones sobre un hecho... Por un lado, cuando se da lugar al ingreso de los medios en la escuela, el grupo escolar comienza a comportarse con respecto a ellos [no sólo en los recreos sino también en clase] como una pequeña comunidad que comenta, discute, toma posición, intercambia información y puntos de vista. Por otro lado, como el lugar al que ingresan es la escuela, pueden empezar a ser vistos y leídos de una nueva manera.

Dar cabida a los medios en el aula significa generar [en todos los grados] espacios en los que la información de interés general circule y sea objeto de debate en diversas situaciones, se analicen los mensajes y las estrategias publicitarias, se organicen mesas redondas, se produzca una columna para el periódico barrial, se planifiquen entrevistas a personajes públicos, se comenten programas de televisión, se realicen campañas escolares o barriales sobre temas de interés común, se produzca un periódico escolar, se comparen noticias en diversos medios o se analicen editoriales sobre un mismo tema. Así, en este espacio permanente y permanentemente cambiante (como los temas y problemas que los medios nos ofrecen), de diferentes maneras y con múltiples propósitos, los alumnos adquieren, junto a su maestro, una actitud activa y crítica frente a la vertiginosa oferta de los medios.

Es así como, al mismo tiempo que los niños se apropian de usos sociales relevantes de la lectura y la escritura y participan en situaciones formales de comunicación oral, comienzan a actuar como ciudadanos responsables. Todo ciudadano puede ejercer su derecho a analizar la realidad, opinar, disentir y expresar libremente su punto de vista o su propuesta y sostener su opinión ante otros; se trata de que los alumnos se comporten como ciudadanos habilitados para ejercer este derecho, y para utilizar los espacios que los medios brindan para ello

Enunciamos a continuación algunas sugerencias que permitirán planificar diversas situaciones en las que los alumnos, de múltiples maneras, participan activamente en la vida de la comunidad escolar y barrial, y luego desarrollaremos una situación en la que escriben una carta de lectores. Algunas de las sugerencias que aquí se hacen constituyen proyectos (campaña escolar, periódico), en tanto que otras [como la lectura de noticias] pueden pensarse como actividades permanentes y otras son actividades ocasionales que se realizan en conexión con cuestiones de actualidad.

Participación activa en relación con temas de interés general

- *Lectura de noticias:* cada semana un alumno (o un grupo) se responsabiliza de traer una noticia que considera de interés, la lee y la comenta con sus compañeros, algunos chicos (así como la maestra) recuerdan haberla escuchado en la televisión y esto puede dar lugar a la búsqueda de la misma noticia en otros medios. A partir de ello se pueden establecer comparaciones sobre cómo diferentes medios (diferentes periódicos, la televisión, la radio) tratan la misma noticia: el espacio que le dedican, si está tomada de una agencia o ha sido producida por periodistas del propio medio, si es objeto de un editorial en días subsiguientes, si las fuentes citadas son protagonistas del hecho o personas ajenas a él que emiten opinión acerca del mismo, si está firmada (por un corresponsal, por ejemplo, o por un columnista)...

En otro caso, así como habitualmente leemos en el diario las noticias que vimos la noche anterior por la televisión, y esto nos permite conocer más detalles, antecedentes y derivaciones del caso, también es posible en el aula, a partir de una información que se ha conocido a través de la radio o la televisión, leerla en el diario entre todos. Esto favorece [porque el medio lo permite] la posibilidad de realizar un análisis más reflexivo que el que es posible hacer durante los breves segundos que permanece en pantalla la información en cuestión.

- *Lectura y discusión de artículos de opinión y editoriales:* el maestro lleva al aula los editoriales de dos o tres periódicos de la semana, se leen colectivamente y se relacionan con las noticias leídas la semana anterior, se identifica la opinión expresada y la argumentación que la sostiene, se debaten los diferentes puntos de vista surgidos en el aula. Puede dar lugar a la búsqueda de nuevas fuentes que permitan corroborarlos.

- *Contacto con los editores del periódico barrial:* en caso de editarse un periódico en el barrio, se puede proponer que en él se incluya una columna producida por los alumnos de la escuela; para ello se dedicará un tiempo a debatir, cada vez, el contenido de dicha columna y los chicos organizarán equipos rotativos de responsables de su redacción. Después de una revisión colectiva, la producción podrá ser enviada para su publicación.

- *Mesas redondas (a la manera de la televisión) en las que se debaten temas de interés:* la preparación de una mesa redonda supone un largo trabajo destinado a la búsqueda de información, selección de la más apropiada, toma de notas y preparación de los borradores de las respectivas intervenciones, elección de los alumnos que participarán en ella en calidad de expositores, organización de la actividad, invitación a los otros grados a través de afiches u otro medio. La temática puede estar relacionada con problemas que se están trabajando en otras áreas o haber sido objeto de debate en el aula a partir de la lectura de alguna noticia, también puede estar referida a cuestiones relacionadas con la ciudad: preservación de espacios públicos, monumentos históricos, reservas naturales...

Si hay una radio barrial, la mesa redonda puede ser grabada para luego transmitirla en un programa de interés general, y esto supone un mayor cuidado en el uso de los turnos de palabra por parte de los expositores, la presentación que de cada uno de ellos haga el moderador, la organización de las intervenciones del público para que también queden registradas...

- *Entrevistas a personajes públicos:* dada una situación en la cual los alumnos están buscando información referida a cuestiones que afectan a la escuela, al barrio o al ciudad, es posible planificar la realización de una entrevista para la que se convoque a un concejal, un consejero barrial, al ombudsman o al supervisor escolar. Como los alumnos ya poseen información previa sobre el tema en cuestión, podrán definir cuál va a ser el eje de la entrevista (qué preguntas hacer) y sobre cuáles puntos tendrán que repreguntar si en el transcurso de la misma la respuesta no es todo lo precisa que ellos esperan, también tendrán que decidir si van a tomar notas o es preferible grabarla para luego transcribirla (o ambas cosas, con el objeto de que la grabación sirva como verificación o ampliación de las notas tomadas).

- *Producción de un periódico en la escuela:* el periódico que los alumnos editen puede convertirse en medio de expresión del conjunto de la comunidad escolar al tiempo que se constituye en un medio informativo que alberga noticias de interés para ella. Si la escuela cuenta con un número suficiente de computadoras como para que los alumnos realicen habitualmente algunas tareas en el procesador de textos, la edición de un periódico escolar se facilita notablemente. En efecto, la tarea de revisión y reescritura de los textos puede hacerse en un tiempo razonablemente menor que si hay que escribir nuevamente todo el texto cada vez y, por otra parte, el procesador permite diseñar las páginas de manera que realmente tengan un formato semejante al de los diarios [uso de columnas, recuadros, recursos tipográficos...]. Esta actividad permite a los alumnos, por otra parte, ir comparando los sucesivos “estados” de cada nota (que se imprimen tras cada revisión), y de este modo pueden dar cuenta -objetivamente- del proceso de producción implicado en cada texto.

- *Buscar en la programación televisiva programas que puedan resultar de interés para ver en la escuela o para comprometerse todos a verlo en su casa:* frecuentemente ver televisión no significa ver lo que uno ha elegido sino lo que en el momento de encender el aparato hay en pantalla (o en las sucesivas pantallas que se recorren con el control remoto...). Tanto en los diarios como en las revistas que las empresas de cable hacen llegar a sus abonados es posible, no obstante, buscar y seleccionar algún programa que revista un interés particular. El maestro puede sugerir esta búsqueda y los alumnos se comprometen a ver el programa en cuestión en sus casas (o alguien puede comprometerse a grabarlo y luego pasarlo en la videocasetera de la escuela, si la hay). Si se trata, por ejemplo, de un programa periodístico en el que se sabe que se debatirá un tema de interés, los chicos pueden durante su transcurso tomar notas para luego continuar la discusión en el grupo, sumando a ella la información adicional con que ya cuentan. También puede suceder que elijan ver un documental sobre animales en peligro, costumbres de un pueblo o viajes por países exóticos... porque están investigando sobre alguno de esos temas. Es posible, en otra ocasión, que el maestro sugiera ver la adaptación cinematográfica de una obra literaria que desea que los alumnos conozcan para estimular su lectura o porque ya la han leído...

- *Otras fuentes de información para los ciudadanos:* en el marco de esta actividad permanente de lectura, análisis, comparación y debate de información y opinión, es posible también introducir en el aula otros textos que, si bien no son periodísticos, comparten con ellos algunas características: contienen información de interés general, requieren una

particular lectura comparativa y crítica, suscitan debates en los que se involucran los puntos de vista personales del maestro y los alumnos y [centralmente] deben ser conocidos por los niños para que puedan participar activa y plenamente en la vida ciudadana. Nos referimos, fundamentalmente, al nuevo Estatuto de la Ciudad de Buenos Aires y al texto completo de los Derechos del Niño, pero también pueden ser leídos de esta manera [cuando resulte pertinente para el proyecto o actividad que se esté desarrollando] el reglamento de tránsito vigente, las pautas de educación vial, las reglamentaciones acerca de la conservación del patrimonio histórico o las referidas a habilitaciones edilicias, etc.

Análisis y utilización de recursos publicitarios

- *Análisis de una campaña publicitaria:* este análisis puede aparecer en el curso de una campaña publicitaria o bien en el marco de una actividad en la cual los alumnos se han comprometido a ver publicidad televisiva y callejera durante, por ejemplo, una semana. El maestro puede orientar a sus alumnos a descubrir cuáles son las estrategias utilizadas para generar expectativas [como cuando éstas se provocan a través de mensajes incompletos]; o a comparar entre la publicidad gráfica y la radial o televisiva [en ocasiones, si no se conoce la versión gráfica o televisiva de un anuncio publicitario, el texto radial no resulta comprensible].

Un eje de análisis que puede despertar gran interés en los alumnos, es la búsqueda de la “imagen” que de los niños se encarna en la publicidad orientada al consumo de productos que no son para niños, o bien la imagen de “consumidor infantil” que transmiten los mensajes que promueven la venta de juguetes u otros productos para ellos.

- *Campaña escolar sobre algún problema compartido:* conocer los recursos publicitarios puede ser de gran utilidad cuando los alumnos deciden realizar una campaña propagandística en la escuela orientada a compartir una preocupación o generar conciencia acerca del cuidado de los espacios comunes, la higiene personal, la prevención de enfermedades.

Escribir para hacer oír la propia voz (producción de una carta de lector)

Escribir una carta de lector constituye una de las posibilidades que tienen las personas para hacer oír su voz. Las cartas de lectores permiten dar a conocer públicamente, a través de los medios gráficos, lo que piensa la gente. La posibilidad de manifestarse a través de los medios alivia muchas veces cierto sentimiento de impotencia que experimenta el ciudadano común, que espera [sin resultados satisfactorios] que las instituciones solucionen injusticias o desequilibrios. Una carta publicada a través de un medio tiene receptores múltiples y eso abre la posibilidad de que haya alguien que esté en condiciones de hacer algo ante un problema de una persona o de un grupo de personas. Existe la posibilidad pero no todos están en condiciones de usarla. No todas las cartas que los lectores mandan son publicadas por los diarios. No todos los ciudadanos se sienten autorizados o tienen la competencia necesaria para escribir una carta de lector. Sin desconocer la cantidad de factores e intereses que hacen que cualquier medio decida publicar o no la carta de un lector, para que esa publicación sea posible y para que la voz de

ese ciudadano se pueda hacer oír públicamente hay ciertos requisitos que cumplir, que los mismos medios proponen. Esos requisitos se aprenden y la escuela puede enseñarlos. De esto se trata la siguiente situación.

Contextualización de la situación

¿Por qué escribir cartas en la escuela?

La carta es un escrito social muy conocido, de muy amplia difusión, que cumple múltiples funciones: informar, convencer, solicitar, felicitar, expresar sentimientos, preguntar, prometer, disuadir, aprobar, anunciar, entre muchos otros. En la carta se hace particularmente explícito que todo acto de escritura se inscribe en una situación comunicativa: alguien escribe a otro con determinado propósito. Escribir cartas ayuda a los niños a descubrir que siempre es el propósito el que guía la escritura, ya que se trata de un tipo de texto en el que el autor suele tenerlo presente en todas las fases de su producción: vamos a escribir para preguntar cómo están nuestros amigos, para pedirles que nos envíen algo, para agradecerles su visita, para solicitar una entrevista, para proponer una acción, para aconsejar que se compre algo. Mientras escribimos, nos preguntamos: ¿con estos argumentos conseguiré la entrevista?, ¿estoy explicando claramente mi propuesta?, ¿soy convincente con mi consejo? También al revisar lo que escribimos, hacemos modificaciones en función del propósito: enfatizamos un fragmento subrayándolo, repitiendo un concepto, explicando más detalladamente una idea.

En la vida de la escuela se presentan muchas ocasiones de leer y escribir cartas y notas, si el maestro así lo propicia. La producción de cartas les permite a los niños poner en juego la posibilidad que brinda la escritura de comunicarse con un destinatario ausente, al que a veces conoce y otras no. El que no lo conozca exige del escritor una representación del destinatario, que incluye la reflexión acerca del grado de formalidad o informalidad que deberá adoptar en la carta, en la forma de dirigirse a él, es decir, en el registro a ser empleado. También juega lo que se conoce de ese receptor: su edad, su sexo, su ocupación, qué es lo que ya sabe acerca del asunto de la carta que se le envía y lo que se desea informarle, cuáles serán sus probables actitudes o reacciones al leerla y en función del conocimiento que se tenga de ellas, qué argumentos usar, qué estilo adoptar.

Cualquier tipo de carta que se escriba pone en juego todo esto. La escritura de una carta de lector agrega la posibilidad □para los chicos□ de que se reconozcan como ciudadanos con voz.

Las cartas de lector pueden producirse mientras se está desarrollando un proyecto vinculado al área de Ciencias Sociales o Naturales sobre un tema que tiene actualidad porque afecta la vida cotidiana de los ciudadanos. Por ejemplo porque es época de elecciones y los alumnos están analizando las plataformas políticas y quieren hacer llegar a un medio sus opiniones sobre las mismas. O porque están investigando acerca de nuestra ciudad y desean hacer llegar a algún funcionario □a través de un medio gráfico□ una protesta, un reclamo, una propuesta para mejorar algún aspecto de su funcionamiento.

Pero también pueden surgir en forma más espontánea sin relación directa con los contenidos que se están desarrollando simplemente porque el maestro, con sensibilidad, llevó al aula una inquietud o capitalizó la de algún alumno sobre un hecho social:

- ocurrió algún hecho que conmovió a la opinión pública, lo han debatido en clase y desean hacer llegar a un medio periodístico sus conclusiones;
- leyeron en el diario un artículo que los conmovió porque acuerdan con él intensamente y desean apoyarlo o porque disienten y quieren expresar su disenso;
- desean opinar o reclamar sobre algún hecho relacionado con la escuela.

Las circunstancias de producción de una carta de lector [dentro y fuera de la escuela, varían y condicionan su escritura. Una carta de lector escrita en respuesta a un problema crónico de la ciudad, por ejemplo, admite un tiempo prolongado de preparación y documentación, distinto de la rapidez que exige la respuesta por carta a un acontecimiento puntual. En este caso, las consultas son más breves, se abrevia también el trabajo de planificación y se justifica que el docente intervenga para dar la información que los chicos no tienen (porque no hay tiempo para que ellos la busquen).

¿Qué experiencias previas de escritura de cartas tienen los chicos?

En el primer ciclo han dictado cartas a su maestro¹⁵ y han explorado las características de estos textos. Han buscado cartas, las han llevado a la escuela para ver cómo son, han leído muchas, han comparado sus encabezamientos, el registro empleado, el propósito. Le dictaron al maestro una carta. Han definido qué se pone en una carta y la distribución de la información. Han trabajado sobre los signos de puntuación a usar, sobre el uso adecuado de las mayúsculas. Han aprendido a tener en cuenta al receptor, a evitar reiteraciones innecesarias de palabras o expresiones. Han aprendido a revisar el texto tomando en cuenta el orden de exposición, la información previa del destinatario, el efecto que se quiere producir en él, las normas ortográficas.

En ocasiones el maestro les ha leído cartas de lectores vinculadas con temas que sabía que les interesaban y les ha propuesto guardarlas clasificándolas. Han armado juntos un archivo de cartas organizado por temas, al que fueron incorporando también [a medida que los encontraban] otros textos. A ese archivo van a recurrir cuando necesiten información sobre ciertos temas o cuando tengan que escribir una carta de lector y se les presente alguna duda acerca de qué características tiene ese género textual.

A partir de estas búsquedas, los chicos fueron descubriendo la ubicación de la sección "Cartas de lectores" en cada diario y que ellas suelen:

- * referirse a una cuestión de interés público,
- * narrar un hecho y luego opinar sobre él,
- * denunciar una irregularidad,
- * reclamar atención a autoridades o funcionarios públicos,
- * hacer sugerencias en relación con un problema,
- * agradecer una prestación,
- * discutir una opinión sustentada previamente por un periodista u otro lector.

¹⁵ Ver en Documento de trabajo N° 2 la situación "Los chicos dictan al maestro una carta".

Saben que en algunos diarios no aparecen todos los días y que la sección correspondiente tiene distinta ubicación, según el medio. Saben también que algunos diarios ponen ciertos requisitos (en especial de extensión) para su publicación.

Desarrollo

1- Una situación que surge en la clase como motivo de preocupación dispara la propuesta (por parte del docente o de uno o varios alumnos) de responder a ella mediante una carta a un diario.

2- El maestro les propone dividirse en grupos para discutir la cuestión. Lo hacen y reflexionan acerca del propósito de la carta que ellos van a escribir, qué efecto desean provocar en sus potenciales lectores y cómo lograrlo. Algunos señalan que “el tono” de las cartas de lector a veces “suena como enojado”. Discuten además las decisiones a tomar ante el hecho de que el receptor de una carta de lector es un lector múltiple: el director del diario, los lectores del diario, a veces también algún funcionario o integrante de la comunidad. Por lo tanto es difícil anticipar lo que saben esos lectores sobre el tema de la carta y cuáles serán las reacciones posibles ante lo que dirá en ella.

El maestro interviene para hacer reflexionar a los chicos acerca del hecho de que no todas las cartas enviadas a los diarios son publicadas. No todos los temas interesan a todos los diarios (los chicos comparan los temas de las cartas que aparecen en diarios distintos de una misma semana y notan que en cada diario hay temáticas diferentes), no todas las cartas están escritas del mismo modo (los chicos dicen que en ciertos diarios las cartas son muy “serias”; otros parecen dar lugar a cartas de lectores que juegan con la ironía y que hasta se permiten un tratamiento humorístico de los acontecimientos).

3- A partir de este relevamiento de los medios que publican cartas de lectores, resuelven que cada grupo escribirá una a un medio diferente para aumentar las probabilidades de su publicación. Los grupos se distribuyen los destinatarios respetando las preferencias por un medio y evitando superposiciones.

Van al archivo, seleccionan las cartas publicadas en ese medio y las leen. En función de esa lectura, un grupo puede decidir no enviar su carta al diario previsto por considerar que difícilmente dé cabida a una carta sobre el tema que ellos van a abordar. Podrán sugerir reemplazarlo por una carta a un periódico barrial, por ejemplo.

Quizás la urgencia del motivo de la carta hace que la búsqueda de información en los diarios o en el archivo deba ser abreviada. En ese caso será el docente quien les proporcione parte de la información que necesitan para escribir una carta aceptable.

4- Comienzan haciendo un punteo de las ideas que desean incluir. Cada grupo elabora así un primer plan de la carta: se decide qué se va a poner y en qué orden.

Mientras producen el plan van a tener los modelos a mano y van a recurrir a ellos cuando se les presenten dudas. En función de esos modelos, justamente, deciden que [después de la fecha y el encabezamiento] deben empezar por presentarse. En una carta de lector, “presentarse” quiere decir mostrar a los receptores (incluido el director del diario) que se tiene autoridad para opinar sobre un determinado tema porque se estuvo estudiando últimamente o porque hace mucho tiempo que se está leyendo sobre él. En relación con esto los chicos se preguntan si un diario va a prestar atención a lo que ellos piensan [temen

que ser niños sea un inconveniente en este caso□ o cómo hacer para lograr que se publique la carta.

5- Deciden comenzar a escribir. Como van a hacerlo en pequeños grupos, uno adopta el lugar de escriba y los otros le dictan. Conocen bien esta forma de trabajo, que vienen practicando desde primer grado y saben organizarse. Sin embargo, surgen muchos desacuerdos acerca de qué decir y cómo hacerlo. Consultan con el maestro, con sus compañeros de otros grupos, con diccionarios, con las fuentes que emplearon en su investigación previa sobre el tema del que se ocupan.

Vuelven varias veces a releer los modelos y eso les sirve para tomar decisiones. Al analizar distintas cartas buscando el tono o las expresiones más adecuadas para la que están escribiendo, los chicos advierten que en ellas la forma de describir las situaciones (por ejemplo el nivel de enojo transmitido) varía según las cartas y según los diarios.

6- Al terminar, revisan cuidadosamente la carta □el maestro colabora con los distintos grupos en esta tarea□ porque saben que será leída por lectores muy calificados (los redactores y el director del periódico) y porque “quieren quedar bien”. Se preguntan en primer lugar si lograrán producir los efectos que se habían propuesto. ¿Convencerá? ¿Impactará? ¿Sorprenderá? ¿O lo que se dice es demasiado sabido y no le va a interesar a nadie? La discusión a partir de estas preguntas lleva a algunas correcciones: se trata de conectar mejor las ideas, de ampliar ciertas partes, de buscar otra manera de decir algo que puede resultar confuso, o agresivo. Se corrige la puntuación, se evitan las reiteraciones innecesarias, se controla la distribución de la información en los párrafos. Se verifica también el mantenimiento del registro (por ejemplo, si comienzan tratando de usted al destinatario, deben seguir haciéndolo en toda la carta; ciertas palabras de uso coloquial no se corresponden con la formalidad de la situación comunicativa).

Como en todo trabajo de escritura, el procesador de textos cumple un papel fundamental □y es importante usarlo si la escuela dispone de él□ ya que facilita la revisión y puesta a punto de los textos. En este caso en particular, la formalidad de la situación de escritura exige que la carta sea pasada a máquina o escrita en un procesador de textos antes de ser enviada. Por otra parte, como se trata □en general□ de un texto que responde a una situación circunstancial y no se dispone de mucho tiempo para su producción, la ventaja del procesador es muy clara en caso, ya que permite agilizar la escritura y la revisión.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del escritor

- Escribir para reclamar, protestar, solicitar.
- Adecuar el texto a la situación comunicativa: construirse como emisor, tener en cuenta al lector múltiple.
- Leer textos homólogos para escribir.
- Adecuar el texto al medio periodístico en que se espera sea publicado.
- Planificar el texto a escribir.
- Seleccionar el registro y sostenerlo.
- Revisar la producción propia y colaborar en la de los otros.
- Escribir y revisar la carta en el procesador de textos.

Características de los textos

- La situación comunicativa de la carta de lector (emisor, receptor múltiple).
- La carta de lector como texto argumentativo.
- Fórmulas usuales de comienzo y despedida.

Sistema notacional

- Puntuación propia del género.
- Ortografía de las palabras.

E. Palabras finales

En este documento hemos privilegiado □como lo habíamos hecho ya para el primer ciclo□ las prácticas de la lectura y la escritura como contenidos a ser enseñados en la escuela. Hemos tratado de reflejar el funcionamiento del aula cuando se intenta que ella se constituya en una comunidad de lectores y escritores. Al desplegar cada una de las situaciones didácticas nos propusimos mostrar cómo se pueden ir concretando en la práctica cotidiana los propósitos educativos fundamentales en relación con la lectura y la escritura

Hubiéramos deseado poder desarrollar más algunas de estas situaciones así como incluir otras que permitieran una visión más amplia de ciertos aspectos de la propuesta, en particular los planteados en los puntos 2 y 3.

Consideramos también necesario complementar la propuesta didáctica que venimos realizando con otro documento centrado en el proceso de sistematización de los conocimientos gramaticales y ortográficos que los alumnos van elaborando en el curso de la práctica de la lectura y la escritura.

Como autoras de este documento y desde la concepción de la lectura y la escritura que proponemos en él □y en los anteriores□, confiamos en que de la interacción de nuestros lectores con este texto surjan observaciones y sugerencias que nos ayuden a avanzar en futuras revisiones.

Confiamos también □ése fue el propósito que guió su producción□ en que se convierta en una herramienta útil para el trabajo en el aula y contribuya a instalar las prácticas sociales de lectura y escritura como objeto de enseñanza.

F. Referencias bibliográficas

Colomer Martínez, T. (1996): "La evolución de la enseñanza literaria", en Cassany y otros, *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, 8. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Charolles, M. (s/f): "Introduction a l'analyse des démarches de persuasion et des discours argumentatifs" (mimeo), Université de Nancy.

Chartier, R. (1993): *Pratiques de lecture*, Paris, Editions Payot & Rivages.

Fitzgerald, J. (1994): "Leer y escribir cuentos", en Irwin, J. y Doyle, M. A., *Conexiones entre lectura y escritura*, Buenos Aires, Aique.

Goodman, K. (1982): "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M., (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

Graves, D. (1991): *Didáctica de la escritura*, Madrid, Ediciones Morata-Ministerio de Educación y Ciencia.

Graves, D. (1992): *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*, Buenos Aires, Aique.

Kaufman, A. M. y Perelman, F. (1996): "La producción de resúmenes escritos", en *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA.

Pennac, D. (1993): *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.

Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.

Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (comp.) (1995): *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana.

White, H. (1981): "The Value of Narrativity in the Representation of Reality". (Traducción de la cátedra Elementos de Semiología y Análisis del Discurso en: *El discurso histórico. II*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.)

G. Anexo

ROCK. VISITA GUIADA POR LAS COMUNAS ROCKERAS DE LOS 90

POR MARTIN PEREZ. Las caras pintadas de Kiss, los Beatles de traje, y el porte sacro de Sandro decoran el living de la casa de Banfield. El legendario póster de las chicas desnudas en bicicleta ideado por Queen también tiene su lugar en la pared, así como un calendario ilustrado por una docena de fotos de Valeria Mazza.

Está claro, a esta altura del paneo por el decorado, que no se trata de una casa común y corriente. Más, si se tiene en cuenta que en lugar de los típicos sillones y mesitas ratonas -o si se quiere, almohadones y equipo de música- este living sólo tiene una batería, teclados y varios micrófonos, guitarras y pedales esparcidos por ahí. Es que la pieza más grande del hogar de Los Brujos ha devenido, casi naturalmente en sala de ensayo. Y ya se sabe lo que sucede con la decoración de ámbitos tan cotidianos. Con tres discos editados, y un contrato con la multinacional Sony Music, Los Brujos son uno de los grupos de mención obligada al hablar de rock nacional de los 90. Pero no son los únicos en haber cumplido el sueño de la casa propia.

También los Babasónicos (que recalaron con su fama de MTV en Parque Patricios) y Demente Caracol (esforzados rockers con su refugio instalado en una fábrica de medias de Morón) lograron el objetivo de cobijar bajo un mismo techo vida y música. Son sólo tres ejemplos de virtuales comunas rockeras de los 90, por más que los protagonistas se esmeren para desmarcarse del sueño hippie.

En el sobre interno del mítico y único disco de La Cofradía de la Flor Solar (recientemente reeditado), Ricardo "Mono" Cohen, uno de los miembros del grupo, decía: "Yo te quiero aclarar que cuando te hablo de la

Cofradía, te estoy hablando de comunidad". En su momento -fines de los 60- La Cofradía representaba (junto a Pedro y Pablo y su *Conesa* y el primer Arco Iris, calificado despectivamente en su momento como *las amas de casa del rock*) el espíritu comunitario del naciente rock nacional. Los Babasónicos, en cambio, se preocupan por dejar en claro de entrada que no adhieren a una forma de vida comunal. "Simplemente es una manera de vivir a la que accedimos casi por descarte", confiese Uma T, tecladista del grupo, subrayando la diferencia esencial entre los 60 y los 90. Las grandes causas dejando su lugar a los pequeños logros prácticos y cotidianos: como la casa propia, contra la vieja utopía del rock como forma de vida.

"Cuando sos adolescente, siempre hay un viejo que se tiene que aguantar los ensayos. Pero cuando sos más grande, aunque esté todo bien, no te da la cara para seguir ahí. Para mí, estar acá es decir *yo hago esto y me la banco*", confiesa X Mental guitarrista de los brujos. Acá es, más exactamente, una casa a diez cuerdas de la estación Banfield, donde el grupo ha instalado su centro de operaciones desde hace ya un par de años.

La casa de Los Brujos es difícil de distinguir entre las demás de la cuadra, salvo por las persianas eternamente bajas de lo que vendría a ser el living, ahora sala de ensayo. "No sabés lo tranquilo que es el barrio", cuenta Robo Yi, el cantante. "Por las noche cuando paramos de tocar no se escucha nada. El viento, algún auto. Nada más". Para Los Brujos el espíritu del lugar es antes que una comunidad un estilo club. "Es como unas vacaciones con tus amigos, sólo que todo el tiempo", explican ellos, y calculan que llevan casi 16 años vagando y tocando juntos. "Claro que no vivimos todos acá. Acá ensayamos y cada vez que venimos nos quedamos unos días. Los martes hay fútbol y los jueves cine Clase B, por supuesto", precisa Lee Chee, bajista, uno de los habitantes estables.

La historia del “club” Brujo, que cuenta con amplio fondo ideal para fiestas estivales, tiene sus bemoles. Antes vivía un anciano solitario, que durante sus últimos años fue atendido por una vecina solícita, hasta el día de su muerte. Oh, sorpresa: la vecina fue premiada con la propiedad. Abandonada durante casi un lustro, por esas cosas del pudor de los justos -la vecina no quería lucrar con un bien obtenido de manera tan inesperada- volvió a ser habitada cuando la nueva dueña supo del hijo de una amiga que andaba buscando casa. Al instalarse, Los Brujos llenaron dos volquetes con los escombros acumulados en el patio trasero. Conservaron, sin embargo, ciertos muebles, alguno que otro cuadro y el estigma de un posible fantasma solitario y dadivoso, que por desgracia -para un grupo cuya música es la mejor heredera del espíritu de los *Sábado de Súperacción* y *Titanes en el Ring*, entre otras místicas televisivas- nunca hizo aparición alguna.

La cotidianidad en el Banfield Brujo no deja lugar a improvisaciones, luego de dos años de experiencia. El alquiler se paga con el primer show de cada mes, y -algo importante- el uso libertino de las facilidades es por turno riguroso. Para evitar promiscuidades, una regla de oro es que los que tiene novia acostumbren a consumir el tiempo de pareja en casa de ella, dejando libre la casa para los solteros. Nadie podía imaginar a su hija casándose con un Rolling Stone, pero un Brujo parece ser un buen partido. “No hay problema. Es más: hace poco mi suegra hasta me compró un colchón”, confiesa con sincero orgullo X Mental.

“Antes de llegar acá nos habían rajado de todos lados. Y, como el dueño de esto no vive acá porque está casado, nos pudimos ir instalando de a poco”, explica Matías Kocens, guitarrista y cantante de Demente Caracol, abriendo los brazos para abarcar la fábrica de medias donde ensayan -y, desde hace una año y medio, también viven- los integrantes de

este esforzado cuarteto de clásico rock del oeste.

Ubicada en la zona fabril de Morón, el lugar al que se refiere Matías es en realidad una casa con un fondo techado, donde todavía pueden verse las máquinas. Pero también tiene cocina y habitaciones, así como una flamante sala de ensayo construida por los integrantes del grupo. “Es un centro cultural”, bromea Javier, el otro guitarrista señalando que durante el día una habitación también es ocupada por una señora que hace arreglos de ropa. Antonio, cuñado de Matías y Lucas, es el generoso dueño de la fábrica que se ganó un agradecimiento impreso del grupo en su único disco editado en 1993. “Es un laburante. Y aparte de hacer medias tiene mucha imaginación. Él nos arregla los equipos, hace de todo”, dice Matías apurando una cerveza en la cómoda cocina de la fábrica donde suena un viejo casete con un concierto en vivo de Spinetta presentando *Kamikaze*.

El desembarco del grupo en Morón - todos ellos son oriundos de Ituzaingó- fue paulatino. Primero fue la búsqueda del lugar de ensayo. “Durante mucho tiempo ensayamos entre las máquinas funcionando”, confiesan risueños. Después comenzó la mudanza. “Yo me peleé con mi mujer y me vine con un colchón”, dice Matías. “Ahora tenemos dos piezas armadas, una con una cama grande y otra con un par de colchones. Y además está la sala de ensayo.” La armaron el verano pasado, para no molestar a los vecinos con el ruido. “Del otro lado de esta pared vive un viejito copado, como de ochenta años”, cuenta Lucas. “Una tarde nos vino a decir que desde que estábamos acá no podía escuchar la radio ni la televisión, y nos dio vergüenza”.

Instalado definitivamente en la fábrica desde hace un año, Demente Caracol aún no es del barrio. “La vecina de enfrente cree que trabajamos en la fábrica. Cada vez que nos ve dice *Mucho trabajo ¿no?* Nosotros le seguimos la corriente”, explica Lucas, el

integrante más joven de un grupo que declara ensayar de lunes a viernes y pagar los gastos con los trabajos temporarios de sus integrantes (que incluyen clases de bajo, cuidado de jardines y reparto de cartas) y, claro, los eventuales shows en vivo. Una vida al día que no parece albergar conflicto familiar alguno. Sobre todo ahora que los pibes tocan su música lejos de casa. “Nuestros viejos están chochos con lo que hacemos. Son nuestros primeros fans, no tienen ningún problema”, dice Matías. “Es más: creo que están esperando que la peguemos algún día”. Una inquietud bien de fin de siglo.

“Cada vez que se habla de comunidad, en lo primero que pienso es en el Clan Manson”, ironiza Uma-T, cómodamente instalado en la penumbra del living de la casa de los Babasónicos, ubicada en una amplia esquina de Parque Patricios. Cerca de una parada de colectivo, una puerta blanca repleta de minúsculos graffitti -que van desde declaraciones de amor hasta insultos descaradamente clasistas- señala la entrada del lugar. “La blanqueamos hace poco. Pero la velocidad con que volvieron a llenarla de graffitti es increíble”, apuntan. “Tratamos de pasar inadvertidos en el barrio, pero desde que salió nuestro primer video en MTV ya nos conocen. Nuestra máxima es no molestar, respetar al vecino...así no tenemos que saludar a nadie.”

Cae la tarde de un día caluroso del verano porteño, y Uma-T junto a Gabo, tecladista y bajista del grupo, hacen de anfitriones, acercando unos vasos y vaciando ceniceros. Uma-T se acerca a la ventana y señala del otro lado de la avenida, hacia un local con su persiana baja y una faja de clausura. “Ahí fue donde tuvieron secuestrado a Macri”, apunta satisfecho, como quien presenta una obra de arte que da prestigio a la habitación. Adrián Dargelos, voz y rostro del grupo, está refugiado en su cuarto, suerte de altílo donde -educadamente y con las disculpas pertinentes- se ha llamado a

silencio. “Lo que pasa es que yo no vivo así porque quiera”, aclaró, antes de encerrarse.

“De hecho, si tuviésemos más dinero no viviríamos acá”, aclara Uma-T, demarcando claramente los límites de una convivencia que prefieren definir como una cooperativa. Lo cierto es que, con los primeros calores, el grupo ya tiene alquilada una quinta en las afueras de Buenos Aires. Lo cierto es que la casa Babasónica no hace las veces de club, sino que es el hogar de los cuatro habitantes fijos del lugar; a los que se suma el grupo, que subalquila un cuarto como sala de ensayo. Éste fue siempre un lugar de trabajo, más que nada. Aunque últimamente, para las cuestiones más creativas, huimos de la casa”, precisa Uma-T.

Pese a todos los esfuerzos de los anfitriones por quedar afuera de la foto de la fiesta de egresados del sueño neo-hippie, la leyenda de los Babasónicos carga desde los comienzos con ese peso. Más precisamente desde *Pasto*, su disco debut, elucubrado en un retiro veraniego en una quinta de Ezeiza (y en cuyas fotos el grupo en pleno lucía pelos largos con flequillo, collares, dreadlocks, jardineros, y colores psicodélicos). “Estábamos huyendo de las casas de nuestros padres”, recuerda Gabo. “Éramos una docena de chicos y chicas de entre 18 y 22 años que habían encontrado un lugar donde pasarla bien y tocar su música”, subraya el bajista.

La siguiente estación Babasónica luego de la luminosidad del suburbio estival fue un sórdido sótano del porteñísimo Almagro, digna morada de inspiración Manson. “El *Loft Maldito* estaba en la esquina de Humahuaca y Gascón. Era un sótano con puerta a la calle y un baño químico. Antes había servido como galpón para almacenar bananas, y ahí vivía un pibe que murió en un accidente. El lugar quedó vacío y caímos nosotros. Fue una época muy sórdida, imagínate. Ninguno de nosotros trabajaba”, cuenta Uma-T. Entre el período sórdido y el actual centro de operaciones de Parque

Patricios hubo varias paradas intermedias de hogares compartidos: la terraza del departamento de un pariente del grupo y una casa en el Barrio Inglés de Lanús. “Todo esto no quiere decir que hayamos descubierto que lo mejor es vivir todos juntos, ni tampoco que seamos hijos de los hippies de los 60. Nada de eso. De hecho, yo personalmente nunca viví en una situación como esta”, se ve forzado a aclarar Uma-T. “Y no es que seamos anti-hippies ni nada. Nuestra forma de vida tiene mucho más que ver con la idea europea de subalquilar cosas. Es la manera económicamente accesible para poder vivir y trabajar”, dicen, como disculpándose los demás Babasónicos, disfrutando de las sombras del living común, paradoja que se hace aún más paradójica cuando se recuerda el estribillo “Soy un hippie” que entona Fito Páez, feliz habitante de un piso frente al Botánico. Paradojas, al fin y al cabo, del rock como forma de vida.

H. PALABRAS FINALES (Véase Textos que enmarcan...)