

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

4

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA

Lengua

SEGUNDO
CICLO EGB /
NIVEL PRIMARIO

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

4

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA

Lengua

SEGUNDO
CICLO EGB /
NIVEL PRIMARIO



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

cfe Consejo Federal
de Educación

Cuadernos para el aula, lengua 4 - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
224 p. ; 22x17 cm. (Cuadernos para el aula)

ISBN 978-950-00-0570-8

1. Lengua-Educación Primaria. 2. Libro del Docente.
CDD 372.6

Presidente de la Nación

Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Alejandra Birgin

**Directora Nacional
de Gestión Curricular y Formación Docente**

Lic. Laura Pitman

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

Área de producción pedagógica *Cuadernos para el aula*

Coordinación y supervisión pedagógica general

Adela Coria

Equipo del Área de Lengua de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Supervisión pedagógica y coordinación

María del Pilar Gaspar

Silvia M. González

Autores

Elba R. Amado de Nieva

Marina Cortés

María del Pilar Gaspar

Silvia M. González

María Isabel Latronche

Beatriz Masine

Silvia Yepes

Lectura crítica

Bety Alén

Área de producción editorial

Coordinación de Publicaciones

Raquel Franco

Brenda Rubinstein, *Asistencia de coordinación*

Alejandrina Falcón, *Edición*

Félix De las Mercedes, *Corrección*

Carolina Mikalef, Alejandro Luna, *Dirección de arte*

Araceli Gallego, *Coordinación gráfica*

Diego Bennett, *Diagramación*

Laura Varsky, Karina Maddonni, Mónica Pironio,

María Eugenia Mas, Diana Benzecry, *Ilustración*

Rafael Blanco, *Documentación*

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

Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lic. Alejandra Birgin
Subsecretaria de Equidad
y Calidad Educativa

Lic. Daniel Filmus
Ministro de Educación,
Ciencia y Tecnología

Para dialogar con los Cuadernos para el aula

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Índice

12 Enseñar Lengua en Segundo Ciclo

- 16 El lenguaje en la escuela
- 17 Lo que hoy sabemos, lo que hoy proponemos
 - 17 En cuanto a la oralidad
 - 19 En cuanto a la lectura
 - 22 En cuanto a la escritura
 - 27 En cuanto a la literatura
 - 31 En cuanto a la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

34 EJE: Comprensión y producción oral

- 36 Los saberes que se ponen en juego
- 39 Propuestas para la enseñanza
 - 39 Abrepalabras: la poesía da que hablar
 - 45 La descripción oral
 - 46 Palabras para retratar
 - 49 Según el cristal con que se mire
 - 51 Era tan tan...
 - 54 Dime qué haces y te diré cómo eres
 - 58 Sapo de otro pozo
 - 59 Conocer a fondo a los personajes
 - 61 No vale cualquier descripción
 - 62 Hablar sobre las fotografías
 - 62 Retrato de familia
 - 64 Fotos para saber más
 - 65 Hablar y escuchar para aprender: la exposición oral
 - 66 El docente expone
 - 68 Tomar notas
 - 68 Los chicos también

72 EJE: Lectura y producción escrita

- 74 Los saberes que se ponen en juego
- 77 Propuestas para la enseñanza
 - 78 *Los libros*
 - 79 Las palabras: un punto de partida
 - 80 Entre muchos libros, el libro
 - 82 Buscar información para saber más
 - 82 Textos para saber más sobre los libros
 - 91 ¿Qué pasaría si?
 - 92 De lectores a hacedores
 - 95 Escribir para describir
 - 95 Describir a partir de lo leído
 - 95 Describir a partir de una imagen
 - 96 Escribir un folleto para dar a conocer cómo se hacen los libros
 - 97 *La correspondencia*
 - 97 Escribir para comunicarnos con otros
 - 98 Para empezar: un cuento
 - 99 Leer para escribir cartas
 - 101 Escritura de cartas enmarcadas en una situación real

- 102 Escritura de cartas enmarcadas en una situación simulada
104 ¿Adónde van las cartas? ¿Y de dónde vienen?

107 CUADERNILLO: El libro

128 EJE: Literatura

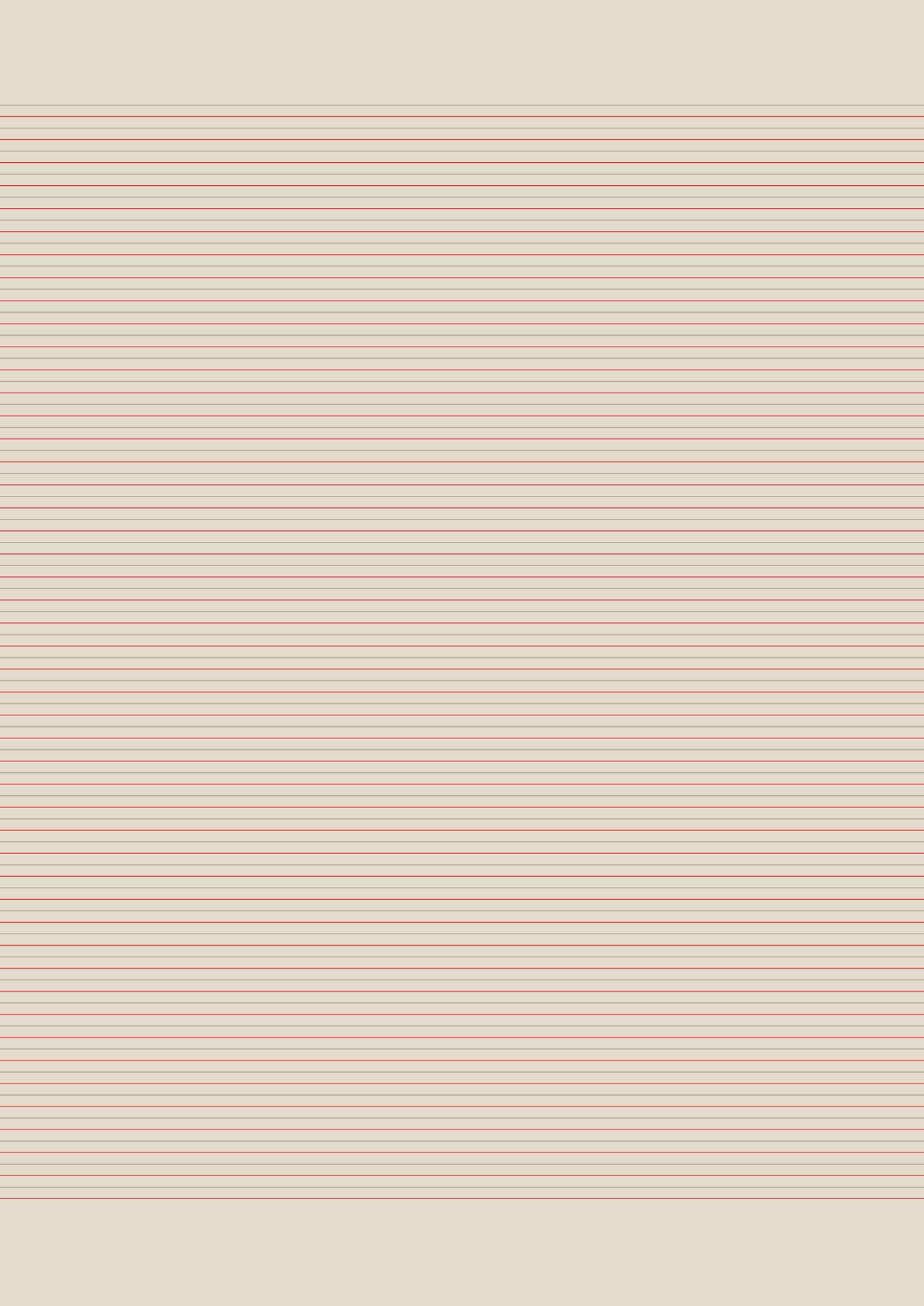
- 130 Los saberes que se ponen en juego
132 Propuestas para el aula
132 Animales fantásticos, fantásticos animales
134 El humor
136 Animales enlazados en las palabras
138 Calambur, un registro
140 Ciencia con animales, más humor
142 El bichonario
145 Una propuesta de escritura: “cadáver exquisito” con animales
146 Más lecturas sobre animales
148 Un trabajo de escritura creativa
150 Siguen las historias con animales
151 Animales de otras tierras
154 Los poemas
154 Poemas que cambian de sobre
158 La poesía como punto de partida para escribir
159 Las leyendas
160 Leyendas que nos llegan de lugares lejanos

168 EJE: Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

- 170 Los saberes que se ponen en juego
171 Propuestas para la enseñanza
171 Pensar con palabras, pensar las palabras
172 Una palabra nos lleva a otras (las relaciones de significado)
173 Lo mismo, lo contrario
178 Gradaciones
179 Palabras que incluyen a otras
182 Vamos por partes (familias de palabras)
185 Clases de palabras
186 Propios y comunes
187 Género y número
189 Vamos por los verbos
191 Pensar las oraciones
193 Entre la oración y el texto: el párrafo
195 Pensar con los textos, pensar los textos
196 Los personajes tienen voz
199 Ortografía
199 Algunas terminaciones especiales
201 ¿Agudas, graves o esdrújulas?

205 En diálogo siempre abierto

209 Bibliografía



Enseñar Lengua
en el
Segundo Ciclo

Enseñar Lengua en el Segundo Ciclo

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

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

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

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

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

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

El lenguaje en la escuela

Tal como señalan diversos filósofos¹, somos seres de lenguaje. Somos conscientes de nuestro yo porque podemos nombrarnos; revisitamos nuestra historia personal, la de nuestro grupo y la de otros por medio de las narraciones que hemos escuchado y que podemos contar; nos proyectamos en el futuro y podemos imaginar alternativas porque tenemos lenguaje y hemos leído y escuchado historias; conocemos el mundo desde muy diversas experiencias, entre las que leer y escuchar son centrales.

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

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

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

Lo que hoy sabemos, lo que hoy proponemos

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

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

En cuanto a la oralidad

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

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

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

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

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

En cuanto a la lectura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La literatura ha sido definida como un género secundario², no porque sea un género "de segunda categoría", sino porque es un discurso que reelabora todas aquellas formas del lenguaje presentes en los llamados "géneros primarios", es

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

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

En cuanto a la escritura

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

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

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

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

El desafío, en una situación de escritura, puede plantearse tanto desde el contenido (una tarea que demande un cruce inesperado o una relación nueva entre conceptos conocidos) como desde las restricciones retóricas (la exigencia de producir un texto que se encuadre en un género distinto a los habituales o se dirija a un auditorio nuevo, por ejemplo). En este último caso, se plantea un problema retórico al

escritor, y la restricción que el problema implica lo obliga a buscar recursos, modos de decir, lo que incide a su vez en la representación del contenido.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En cuanto a la **escritura individual**, sabemos que para los chicos la posibilidad de contar sus propias historias o de expresar sus puntos de vista en situaciones de escritura personal constituye un verdadero desafío, que supone que cada uno “luce por encontrar su voz propia”; y esa es, sin duda, una cuestión nada menor en los procesos de conformación de la subjetividad. Como sabemos, esa voz propia siempre incluye ecos de las voces de otros: la familia, los pares, los medios de comunicación, las lecturas que los han atrapado, etc. La escritura individual no supone una clase silenciosa y un orden imperturbable: cuando los chicos escriben, juegan con el lenguaje, aprenden y reflexionan. Lo habitual es, entonces, el murmullo de ese releer en voz baja para sí mismos cuando quieren regodearse con sus propias palabras o controlar lo que escribieron. También se escuchan las voces de los que le preguntan al compañero o al maestro alguna expresión o palabra que “tienen en la punta de la lengua”, o de quienes consultan alguna duda ortográfica. Son frecuentes y bienvenidos los movimientos de aquellos que van a consultar los diccionarios o a mirar o leer algún libro de la biblioteca del aula para buscar algún dato o para “inspirarse” tomando de contrabando ideas o frases de algún texto, o quienes se acercan a los carteles donde figuran ayudas para escribir⁴. Esto es lo que hace cualquiera que escribe, cuando consulta libros de ficción, enciclopedias, prensa y diccionarios, y también cuando da a leer sus escritos a otros para que se los comenten.

En cuanto a la literatura

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

⁴ Véanse los ejes “Lectura y escritura” y “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” de 4°, 5° y 6° años/grados.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor

de liberación que puede tener la palabra. "El uso total de la palabra para todos" me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

nap

La participación asidua en conversaciones sobre temas de estudio, de interés general y sobre lecturas compartidas, sosteniendo el tema de conversación, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito (narrar, describir, pedir y dar su opinión, formular preguntas y respuestas, entre otros), incluyendo un vocabulario acorde con el contenido tratado y recuperando, al finalizar, el o los temas sobre los que se ha estado conversando. Esto supone informarse previamente (a través de la exposición del docente, de la lectura seleccionada por el docente y/o de la información aportada por el alumno).

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

La escucha comprensiva de exposiciones orales realizadas por el docente y sus compañeros, lo que implica identificar, con ayuda del docente, el tema, los subtemas, los ejemplos y las comparaciones incluidos; solicitar aclaraciones, reiteraciones y ampliaciones que necesiten; registrar por escrito, con la ayuda del docente y/o de sus compañeros, en el pizarrón y de manera colectiva, lo esencial de lo que se ha escuchado. Recuperar en forma oral la información relevante de lo que se ha escuchado, a partir de lo registrado por escrito.

La producción de narraciones y renarraciones de historias no ficcionales que presenten el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, el orden de las acciones y las relaciones causales que se establecen entre ellas; que incluyan diálogos y descripciones de lugares, objetos y personas; y descripciones de personas, personajes, lugares, objetos y procesos. Requiere, en ambos casos, la utilización de un vocabulario apropiado, incluyendo palabras y expresiones que se refieran a las características de aquello que se nombra, que den cuenta del transcurso del tiempo y de las acciones.

La producción, con la ayuda del docente, de exposiciones individuales referidas a contenidos estudiados y a temas de interés tratados en el aula, a partir de la lectura de textos y/o de otras fuentes de información, teniendo en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre), realizando la selección y el ordenamiento de la información, con inclusión de vocabulario acorde al tema tratado. Elaboración, con la ayuda del docente, de materiales de apoyo para la exposición.

Comprensión y producción oral

Comprensión y producción oral

Una ciudad respira cuando en ella existen lugares de habla.

De Certeau y Giard, La invención de lo cotidiano.

Los saberes que se ponen en juego

Muchos de los espacios que habitamos albergan conversaciones: nuestro hogar, nuestro lugar de trabajo, el mercado, las calles por las que transitamos, el lugar de reunión con amigos. Y allí nuestras voces y gestos hablan de nuestras historias, de nuestras vidas. Dicho de otra manera, somos testigos y partícipes de distintos lugares de habla, espacios que se manifiestan en palabras con sonidos, significados, gestos y matices diferentes. Abrir la puerta del aula a esos espacios también es respirar ese aire al que hacen referencia De Certeau y Giard, y nos permite, en clave de diversidad, incluir en la cotidianeidad de la escuela la riqueza cultural de cada región con sus particulares formas de decir.

En este sentido, el trabajo con la oralidad en la escuela debe partir de la valoración de la lengua del alumno y de lo que representa para él y para su comunidad. Por esto, pensar propuestas para el aula significa repensar los espacios en que esas voces tienen un lugar. Implica también proponer instancias de participación que amplíen las posibilidades de uso del lenguaje de los chicos y las chicas.

Al ingresar al Segundo Ciclo, los niños ya han participado de distintas situaciones escolares de habla y escucha: conversaciones sobre lecturas realizadas o sobre distintos temas de interés, narraciones de experiencias personales, re-narraciones de historias que han escuchado, visto o leído; descripciones de personas conocidas o personajes de los cuentos que han leído o inventado, de lugares en los que se desarrollan las historias, de distintos objetos y animales reales o fantásticos. También es probable que hayan participado de situaciones en las que

el acento estaba puesto en los juegos del lenguaje, en su función poética y lúdica a través del trabajo con distintos géneros de la literatura oral (poesías tradicionales, retahílas, trabalenguas, adivinanzas, colmos, canciones, entre otros)¹.

En el Segundo Ciclo, a partir de ese reconocimiento y valoración de la diversidad, las chicas y los chicos continúan usando su lenguaje para aprender, contar, jugar, a la vez que amplían y profundizan sus posibilidades de escucha y de producción de textos utilizando formas más elaboradas de la lengua oral. Las experiencias comunicativas de los niños del Primer Ciclo se caracterizan por el uso espontáneo de la lengua coloquial; en 4º año/grado, se suman situaciones de mayor formalidad en las que se amplían los contextos, los temas, el léxico, los géneros orales que se frecuentan. Por eso, en esta etapa apostamos a que, participando de esas situaciones, los chicos aprendan nuevas y variadas formas de decir.

Como se señala en “Enseñar Lengua en Segundo Ciclo”, la conversación es el medio por excelencia para enseñar y aprender. A través de ella, los niños interactúan con el maestro y con los compañeros con distintos propósitos y sobre temas variados. Conversan sobre un texto que se ha leído para dar su opinión, recuperar lo más importante, hacer preguntas, relacionar con otras lecturas u otros textos, expresar emociones, preferencias, etc. También dialogan sobre asuntos que provocan su interés y que surgen, por ejemplo, a raíz de una experiencia personal, de una noticia escuchada en los medios, de algún suceso ocurrido en la comunidad o en la escuela, o en relación con distintos temas de estudio.

La conversación colabora para que los niños tengan conciencia de lo que ya saben sobre un tema: si ya han comenzado a familiarizarse con un determinado tópico a través de la exposición del maestro o de los compañeros, de la lectura de textos seleccionados por ellos mismos o proporcionados por el docente, a través del diálogo pueden intercambiar datos y opiniones, realizar preguntas, dar respuestas, solicitar aclaraciones o resolver dudas.

Puede ser que algunos chicos no participen en las conversaciones en el aula tanto como otros. Alentarlos para que sepan que sus palabras son importantes para todos es parte central de nuestra tarea.

En cuanto a otros géneros orales, durante el Primer Ciclo, quizás los chicos y las chicas se han acercado al trabajo con adivinanzas y han participado en situaciones de descripción de personas y personajes de cuentos, objetos y lugares. En 4º año/grado, buscamos que tanto en Lengua como en otras

¹ Para informarse sobre el tipo de trabajo propuesto, véase la serie *Cuadernos para el aula: Lengua 1, 2 y 3*.

áreas del currículum, los chicos sigan aprendiendo a describir. Como se sostiene en *Cuadernos para el aula* de 2º año/grado, describir siempre implica realizar algún tipo de análisis, porque, en general, es necesario descomponer aquello que se describe en partes, elementos o aspectos, y atribuir propiedades o cualidades. Describir obliga a resolver una variedad de problemas vinculados con el lenguaje, ya que no siempre encontramos el orden, las palabras y expresiones justas. En los textos descriptivos, el vocabulario cobra así una especial relevancia.

Asimismo, en 4º año/grado es importante iniciar a niños y niñas en el ejercicio de la exposición oral que permite aprender y comunicar contenidos de todos los espacios curriculares. Se trata de una práctica muy compleja, ya que implica saberes específicos para la escucha y la producción. En la escucha, supone la identificación del tema y los subtemas, los ejemplos y comparaciones, la identificación de aquello que no se entendió y el pedido de repetición y aclaración, entre otros. En la producción, implica la selección, comprensión y reformulación de la información, su organización y memorización, y la oralización ante un auditorio. En este sentido, la escucha de las exposiciones del docente y de otros compañeros, y la reflexión sobre las acciones que se despliegan para realizarlas es un importante apoyo que los ayuda a comprender y a abordar la planificación y la realización de sus propias exposiciones.

La modalidad oral es consustancial al ser humano; sin embargo, el lenguaje oral no siempre es espontáneo o "natural". Además de las múltiples funciones que cumple esta modalidad en la vida cotidiana y privada, la oralidad ocupa un lugar muy importante en la vida escolar, pública y democrática. Ciertos géneros orales requieren un alto grado de preparación e, incluso, el uso de la escritura, como es el caso de la exposición oral. Llegar a dominarlos no es natural ni sencillo; por eso, en un aula donde se producen variados y frecuentes intercambios orales, y donde se genera un clima que permite a los alumnos participar de la escucha y producción de textos variados es necesario que el desarrollo de los saberes que se requieren sea considerado también parte de la educación lingüística.

Propuestas para la enseñanza

En este Eje se desarrollarán diversos itinerarios para el trabajo sistemático con algunos textos orales, como se sugiere en los NAP.

Se incluyen propuestas para generar conversaciones en el aula a partir de fragmentos de poesías, y para la descripción de personas y personajes en el marco de situaciones ficcionales y no ficcionales. Finalmente, se presenta un itinerario posible para iniciar a los chicos en la exposición oral en un recorrido que articule la exposición del maestro sobre contenidos curriculares, el trabajo que los chicos realizan para producir sus propias exposiciones individuales y la reflexión conjunta sobre la forma de realizarlas.

Abrepalabras: la poesía da que hablar

Nos encontramos con amigos y nos ponemos a charlar. Mate va, mate viene, también van y vienen las historias de nuestras vidas. Y con ellas llega esa anécdota desopilante de lo que pasó aquel día: “¿Te acordás?”; llegan también nuestros anhelos, lo que nos gusta hacer, lo que nos enoja o nos indigna, lo que pensamos de nosotros y de los otros, lo que nos da felicidad... Y ahí está siempre la palabra.

Los maestros sabemos que no siempre es fácil impulsar situaciones de aula en las que los chicos y las chicas puedan conversar acerca de lo que piensan y sienten. Sabemos también que muchas veces algunos versos son una usina que despierta palabras para decir lo que pensamos y sentimos, porque la poesía siempre interpela nuestra interioridad.

Por eso, inspirados en la propuesta “Abrepalabras” de Gerardo Cirianni (2006), imaginamos una serie de actividades que abran un espacio a la oralidad desde la poesía. Y, si bien sabemos que es preferible leer poemas completos, hemos incluido de manera intencional algunos versos y fragmentos de poemas, con la intención de que funcionen como disparadores: hay algo que no se dice en estos fragmentos, y justamente a partir de eso no dicho, se da lugar a otras palabras, las de los chicos.

Se presentan a continuación pedacitos de poemas que pueden animar a los chicos (y, por qué no, también al docente) a dar rienda suelta a su charla sobre los temas que se relacionan con ellos, para que los alienten a hacer y hacerse preguntas, a escuchar con atención lo que dicen, piensan y sienten sus compañeros y, en algunos casos, a poner por escrito algo luego de esa charla.

Cabe la aclaración de que el tipo de actividad propuesto aquí se puede desarrollar en distintas secuencias de trabajo distribuidas a lo largo de todo el año.

Comenzamos con algunos fragmentos de *El libro de los chicos enamorados* de Elsa Isabel Bornemann; debajo de cada uno figura el título del poema del que fueron extraídos y un pequeño puntapié para iniciar la conversación.

I. Amigos

*Porque cantas cuando llego,
porque sé que eres mi amigo,
adentro de una naranja
te invito a vivir conmigo.*

[...]

E. I. Bornemann, "Invitación" (fragmento).

Todos tenemos amigos, algunos, es cierto, más entrañables que otros. Pero... ¿qué es ser un buen amigo? ¿Qué significa la amistad? ¿Quiénes son mis amigos? ¿Con todos nuestros amigos hablamos de lo mismo o compartimos las mismas cosas?



II. Fiaca

[...]

*Qué dirá la gente
si con tantas ganas
sumo otro domingo
a cada semana.*

[...]

E. I. Bornemann, "Canción para saber cómo es la gente" (fragmento).

No nos alcanza el día para hacer todo lo que queremos o para estar sin hacer nada. ¿Qué haríamos, o qué no haríamos, si la semana tuviera un día más? ¿Cómo se llamaría ese día?



III. Cachetes colorados

*Si yo fuera un gato
desenfadado
y no un chiquillo
avergonzado*
[...]

E. I. Bornemann, "Si yo fuera un gato"
(fragmento).

¡Cuántas veces nos gustaría, por un momento, ser otro, distinto del que somos! ¿Quién o qué nos gustaría ser? ¿Para hacer qué? Tal vez para hacer aquello que no podemos o no nos animamos: caminar por los techos, trepar un árbol bien alto, volar un ratito, peinarnos raro, proponer una idea distinta, ir contra la corriente...



IV. Deseos

*Por todo el sol
que hemos bebido
soñando juntos,
te pido "pido"*
[...]

E. I. Bornemann, "Te pido 'pido'" (fragmento).

"Pido" decimos en los juegos cuando estamos muy cansados, pero queremos seguir jugando. "Pido" es un recreo dentro del recreo... Claro que hay quienes abusan del "pido" y lo dicen justo antes de perder. ¿Vale hacer eso? Y también hay otras veces en que pedimos "pido" porque queremos tomarnos un descanso de una pelea, una obligación desagradable, algo feo que nos pasa. ¿Cuándo nos da ganas de pedir "pido"? ¿Qué hacemos después del "pido"?



V. Ella

*Vive en un libro de cuentos;
lo abro y me meto en él.
Todas las noches la encuentro
en su casa de papel.*

[...]

E. I. Bornemann, "Poema del enamorado
de Alicia, la del País de las Maravillas"
(fragmento).

Ese personaje... ¿quién es? Ese
libro... ¿qué libro sería? ¿Cómo llegó
a mis manos? ¿Qué historia cuenta?



Los que siguen son poemas o fragmentos de otros poemas incluidos en la antología *Voces de infancia. Poesía argentina para chicos* compilada por María de los Ángeles Serrano. Estos versos pueden dar lugar a innumerables conversaciones, iniciadas por el docente o los chicos:





¿Quién sacó el dragón
de mi galera?

-Yonofuí.

¿Quién desenredó
la enredadera?

-Yonofuí.

¿Quién sirvió mi té
en la regadera?

-Yonofuí.

¿Quién lió este lío
por aquí?

-Yonofuí.

[...]

Elsa Bornemann, "Yonofuí" (fragmento).



En una cajita de fósforos
Se pueden guardar muchas cosas.

Un rayo de sol, por ejemplo.
(Pero hay que encerrarlo muy rápido.
Si no, se lo come la sombra.)

Un poco de copo de nieve,
Quizá una moneda de luna,
Botones del traje del viento
Y mucho, muchísimo más.

[...]

María Elena Walsh, "En una cajita
de fósforos" (fragmento).



Tener una tiza mágica
Eso sí me gustaría.
Escribiría: Vaca-burro,
Flor-silla-panadería,
y nadie podría entender
y todo el mundo diría:
-¡Qué cosas raras escriben
estos chicos de hoy en día!
[...]

Beatriz Ferro, "La tiza mágica" (fragmento).

Y de yapa, dos poemas incluidos en la antología *Poemas con son y sol* (AA.VV., 2001):

Que no me diga
la geografía
que es un puntito
la tierra mía.
[...]

Manuel del Cabral, "Tierra mía" (fragmento).

Los reyes
están arriba
del trono,
nunca se bajan.
[...]

José Luis Díaz Granados, "La monarquía"
(fragmento).



Líos, travesuras, juegos y juguetes, nuestro lugar en el mundo, cosas que guardaríamos en una cajita de fósforos, palabras que escribiríamos con una tiza mágica: es decir, una cantidad de temas que nos abren la puerta para conversar sobre nosotros.

La descripción oral

La descripción ha ocupado, junto con la narración, un lugar de privilegio en las prácticas de escritura de la escuela argentina, aunque no siempre gozó de la posibilidad de transitar por los caminos de la creatividad y de la libre expresión. Definida como “pintar con palabras”, su enseñanza estuvo ligada durante mucho tiempo al entrenamiento de los sentidos y a la transmisión de valores. En las aulas de hace aproximadamente cincuenta años, los niños, a través de láminas y de cuestionarios guía, eran ejercitados en determinadas formas de percibir, se acercaban al vocabulario vinculado con el tema y dirigían la mirada en un orden predeterminado que los llevaba de lo concreto a lo abstracto, de las partes al todo, para captar una determinada realidad². No faltaba además, al finalizar, la relación de lo descrito con alguna enseñanza ejemplificadora.

Como reza la frase popular, mucha agua pasó bajo el puente desde entonces; hoy la descripción entra a la escuela casi siempre inserta en otros textos: narraciones, explicaciones, conversaciones o con propósitos específicos. Si es exhaustiva o escueta, si tiene una presencia predominante o sirve para ampliar, aclarar o matizar las ideas en el texto, depende de los propósitos que orientan su realización. El hablante decide cuáles son los elementos que va a seleccionar y el orden de presentación que les dará cuando describa.

¿Cuándo usan los chicos descripciones orales? En sus conversaciones espontáneas y en sus relatos, cuando la necesidad los obliga a decir cómo es algo: la lapicera que perdieron, el lugar al que fueron a pescar, el primo que llegó de lejos. Objetos, lugares, animales, personas, sensaciones, estados de ánimo, etc., se pueden representar por medio de las palabras. La descripción de personas o de personajes es una práctica oral que, de hecho, los chicos utilizan para dar referencias de alguien. Lo hacen, además, con una gran riqueza expresiva: “García, ese petisito flaco como un fideo que tiene el flequillo que le tapa la cara y tiene pecas y una mochila grandota y siempre gana a las bolitas”. Sin embargo, el retrato oral, es decir, la descripción física y la forma de ser de una

² Véase Alvarado, M. (coord.) (2001), *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial.

persona o personaje literario, suele presentar ciertas dificultades a la gran mayoría de los niños: algunos no pueden ponerle “nombre” a las características que perciben o imaginan, a otros les resulta difícil identificar las más relevantes, o bien sus producciones se limitan a una enumeración en la que predominan los adjetivos y se reiteran los verbos “es” y “tiene”³.

Como esta forma de descripción aparece en textos escritos literarios (leyendas, cuentos, novelas, etc.) y no literarios (textos expositivos, crónicas, cartas personales, entrevistas, etc.), para promover la reflexión de los niños sobre ella, la maestra o el maestro puede presentar el personaje de un cuento –describiéndolo oralmente–, y leer algún fragmento en el que se hable de él o bien leer biografías o testimonios sobre distintos sujetos sociales pertenecientes a distintas culturas. La escucha de estos textos por parte de los chicos abre el espacio para pensar con ellos qué y cómo se describe, o sea, la información que ha tenido en cuenta el descriptor y los recursos lingüísticos que ha empleado.

Palabras para retratar

Para nombrar y caracterizar los aspectos físicos, la forma de ser y los estados de ánimo del retratado, es preciso contar con un léxico específico. Un banco de datos es un buen recurso para que los chicos tengan a su disposición palabras y expresiones que puedan utilizar en el momento de producir retratos orales o escritos. Este puede estar en un papel afiche expuesto en el aula y se puede ir ampliando a medida que aparecen nuevas palabras, a partir de las actividades que la clase va realizando. También puede estar en una caja de “archivo” o en los cuadernos o carpetas de los chicos.

Este banco de datos podría ser como el siguiente:

Cuerpo	grueso, delgado, gordo, encorvado, corpulento, esbelto, atlético, gigante, imponente, rellenito, erguido, peludo, lampiño.
Cara	redonda, ovalada, alargada, pálida, lisa, arrugada, sonrosada, aniñada, cachetona, expresiva.
Ojos	achinados, almendrados, saltones, brillantes, opacos, de mirada penetrante, de mirada franca.

³ Véanse las propuestas referidas a la descripción de personas en: *Propuestas para el aula EGB 2*, Segunda Serie, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.

Labios	finos, carnosos, delgados, pulposos, rectos, angulosos, exuberantes.
Nariz	respingada, filosa, ñata, aguileña, recta, prominente, ancha, roma, enorme, chiquita.
Cabello	cano, rubio, castaño, sedoso, crespo, lacio, ensortijado, enrulado, negro, hirsuto, finito, rebelde, dócil, áspero, blanco.
Modo de ser	de buen carácter, simpático, agradable, afable, conversador, de buenos modales, agresivo, trabajador, indiferente, amistoso, temeroso, cobarde, generoso, valiente, amargo, goloso, tímido, decidido, voluntarioso, solidario, cómico, enérgico, soberbio, engreído, reflexivo, taciturno, curioso, comprensivo, intrépido, responsable, gracioso, observador, atento, resuelto, sentimental, romántico, talentoso, imaginativo, comunicativo, reservado, hostil, distraído, cabeza dura, travieso, perezoso, tozudo.
Estados de ánimo	contento, nostálgico, apenado, triste, alarmado, deseoso, sorprendido, rabioso, furioso, iracundo, apaciguado, sereno, tranquilo, desorientado, desconcertado, abatido, resignado, ensimismado, concentrado, dubitativo, feliz, asustado.

Este repertorio se puede ampliar con nuevas categorías (por ejemplo, voz, postura, etc.) propuestas por los chicos y/o surgidas de la escucha de lecturas y de la producción de retratos en clase.

Asimismo, se podrán incorporar aquellas palabras que vayan aprendiendo como distintas maneras de “decir lo mismo”. Por ejemplo, si quieren hablar de la voz de una persona, ¿qué palabras significan lo mismo que “débil”: “apagada”, “estridente”, “amortiguada”?; y para hablar de la mirada de una persona, ¿qué palabras significan lo mismo que “penetrante”: “intensa”, “fuerte”, “chispeante”?

También se pueden encontrar palabras para dar cuenta de los términos medios, por ejemplo, describir a una persona que no es “ni muy rubia, ni muy morocha, porque es...”⁴.

A continuación, presentamos distintas propuestas de actividades para trabajar descripciones en el marco de situaciones de juego.

¡Qué carita!

Esta propuesta consiste en producir retratos que tengan alguna rareza. Se pueden utilizar pequeñas láminas con partes del rostro para que los chicos, inspirándose en ellas, dibujen su propio personaje:

⁴ Véase apartado “Gradaciones” en el Eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” en este *Cuaderno*.

Cara

Cabello

Ojos

Boca

Nariz



Uno de los chicos describe oralmente a su personaje sin que los demás vean su dibujo. Para ello, deberá poner en juego un léxico específico, y seguramente podrá recurrir al “banco de datos”. Su propósito es que el resto de la clase también lo dibuje y logre acercarse lo más posible al “original”. Una vez confrontados los dibujos, es importante comentar por qué hubo algunas disidencias, ya que estas dependerán, en parte, de la calidad de la descripción escuchada y del manejo de un vocabulario, en parte, compartido. El juego puede reiterarse o realizarse en grupos.

A partir de estos personajes creados, los chicos agrupados de a dos pueden inventar una historia en la que sus dos personajes estén involucrados. Para esto necesitan pensar bien sus nombres, cómo es su forma de ser, dónde viven, a qué se dedican, es decir, “darles una vida”. Luego, tendrán que inventar una situación o una historia que hayan vivido.

Según el cristal con que se mire

Cuando describimos algo siempre ponemos nuestra subjetividad en juego. Como ocurre con la narración, también describimos según nuestra perspectiva; de ahí la frase “todo depende del cristal con que se mire”.

Partiendo del siguiente fragmento del cuento “La casa abandonada” de Ricardo Mariño, podemos pedirles a los chicos que describan a ese monstruo (o a algún otro personaje) desde el punto de vista del hijo de un agricultor, de un oficinista, de un sastre, de un maestro, de un albañil, de un escritor.

La casa abandonada

*En nuestro barrio hay una casa abandonada.
Es una casa vieja, enorme,
en la que no vive nadie desde hace muchísimos años.*

*Varios somos los vecinos que creemos que allí en realidad habita un monstruo, al que cada uno imagina de manera diferente.
El hijo del panadero afirma que seguramente se trata de un ser con piel de cáscara de pan, piernas de pan flauta, nariz de sacramento, ojos de pan de leche y cuernitos en la cabeza.
Es muy grosero y suele escupir pan rallado sobre sus enemigos.*

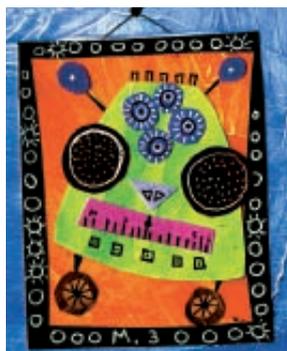


El hijo del carpintero lo imagina con patas de mesa, piel de papel de lija, dientes de serrucho y cabeza de madera. En sus venas no circula sangre sino barniz.

Para el hijo del electricista, en la casa deshabitada vive un monstruo con cinco ojitos a transistores, boca de dial de radio y una gran cabellera de cables pelados. Mientras duerme recarga sus baterías poniendo los dedos en el enchufe de la pared y, para escuchar lo que le dicen, debe orientar correctamente sus antenas.

Como cada uno imaginaba al monstruo a su manera, cierta vez decidimos investigar la casa.

Ricardo Mariño, en: Botella al mar, Buenos Aires, Alfaguara, 1999 (fragmento).



¿Y si fuera la descripción de un personaje que hiciera el hijo de un florista o de un verdulero? El trabajo podría combinarse con la observación de estas pinturas del pintor milanés Guiseppe Arcimboldo (1527-1593):



Flora.



El verano.



Guiso.

Las descripciones de los chicos suelen ser del tipo “Su ... es + adjetivo” o “Tiene un ... + adjetivo”, y le dedican una oración a cada parte del objeto o persona descripto. Esta actividad colabora con que expandan sus descripciones y exploren nuevas formas de describir empleando, por ejemplo, comparaciones (“es como...”), símiles (“se parece a...”) o complementos preposicionales que especifican la parte descripta (“... de”, por ejemplo, “nariz de...”).

Era tan tan...

Existió una vez un hombre con el corazón tan grande, tan desmesuradamente grande que su cuerpo debió crecer muchísimo para contenerlo. Así fue como se transformó en un gigante. Este gigante se llamaba Bruno y vivía junto al mar.

Elsa Bornemann, “Cuento gigante”, en: Un elefante ocupa mucho espacio, Buenos Aires, Fausto, 1999 (fragmento).

Esta propuesta consiste en producir descripciones exageradas. En una primera instancia, partiendo de la estructura “es/era tan... que...”, los chicos agrupados de a dos pueden jugar a producir *tantanes*⁵. A continuación, sugerimos algunos ejemplos:

- Era un nene tan chiquito, tan chiquito que tomaba agua con un dedal.
- Era un hipopotamito tan pequeño, tan pequeño, que cuando abría la boca se le veían los pies.
- Era un hombre tan alto, tan alto, que tropezó en un pueblo y fue a caer a otro.
- Era un hombre tan bajito, tan bajito, que vivía en una cáscara de nuez.
- Era un hombre tan bajito, tan bajito, que sentado en el cordón de la vereda los pies no le llegaban al suelo.
- Era un atleta tan rápido, tan rápido, que al dar vueltas a un farol se mordía la oreja.
- Era un caballo tan cansado, tan cansado, que al ponerle la silla se sentó.
- Eran dos vecinas que vivían tan cerca, tan cerca, que cuando una pelaba cebollas la otra lloraba.

Para la producción de *tantanes*, el docente puede asignar a cada grupo un tema diferente (un mosquito, un bailarín, una orca, un trapeicista, etc.), y los chicos discuten qué cualidad los haría diferentes (por ejemplo, un mosquito tan chiquito/tan molesto; un trapeicista tan ágil) e inventan el *tantán*. Luego, todos los grupos dicen el que inventaron. Se pueden grabar o escribir.

⁵ Se puede leer con los chicos la recopilación hecha por Silveyra, C. (2000), *Tantanes*, Buenos Aires, Alfaguara.

Retratos exagerados

Se puede proponer armar retratos “exagerados” a partir de la acumulación de *tantanes* referidos a dos o más personas o personajes que pueden contraponerse. El siguiente fragmento de *Más chiquito que una arveja, más grande que una ballena*, de Graciela Montes, puede servir de inspiración:

*Había una vez un gato muy grande.
Tan grande, pero tan grande, que no pasaba por ninguna puerta.
Tan grande, pero tan grande, que cuando estaba enojado y hacía ¡FFFFF!
se volaban todas las hojas de los árboles.
Tan grande, pero tan grande, que cuando hacía ¡MIAUUUU! todos creían
que habían llegado los bomberos porque había un incendio.
Y había también un gato muy chiquito.
Tan chiquito, pero tan chiquito, que dormía en una latita de paté y,
cuando hacía frío, se tapaba con un boleto capicúa.
Tan chiquito, pero tan chiquito que, cuando andaba de acá para allá,
todos lo confundían con una pelusa.
Tan chiquito que, para hacerlo bien, había que mirarlo con microscopio.*

Graciela Montes, *Más chiquito que una arveja, más grande que una ballena*,
Buenos Aires, Sudamericana, 2004 (fragmento).



En busca del personaje perdido

Esta tarea parte de una situación simulada: se ha perdido un personaje de alguna de las historias que los chicos han leído. Podemos proponerles que elaboren un aviso radial que incluya una precisa descripción de ese personaje de modo que los oyentes puedan tener una representación de quién se trata y, si alguien se encuentra con él, pueda reconocerlo y dar noticias de su paradero. Será importante que brinden no solo datos de su fisonomía, sino también de los rasgos de personalidad propios que el personaje adquiere en el texto. Pueden elegir, por ejemplo, a doña Clementina Queridita, el personaje del cuento “Doña Clementina Queridita, la Achicadora”

de Graciela Montes. Además de mencionar que se trata de una viejita con arrugas y algunos cabellos blancos que vive en Agustín Álvarez, los niños pueden referirse a que le gustan los animales (porque atiende con dedicación a su gato Polidoro), a que es cariñosa (por eso llama a todos “queridita” o “queridito”) o a que es compasiva (porque cuida a sus achicados guardándolos en una huevera), etcétera.

Claro está, los chicos pueden considerar que algunos personajes son más interesantes que otros para describir. Entre otros, pueden elegir a un despistado, a una nena con una trenza muy muy larga, como la del cuento de Elsa Bornemann, o incluso a un personaje de *Trengania*⁶, como el mago que trata de mantener oculta su identidad.



⁶ Véase *Trengania*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

Dime qué haces y te diré cómo eres

En 4º año/grado, no solo apuntamos a que los chicos describan el aspecto físico de una persona o un personaje, sino también a que descubran diferentes formas de caracterizarlos. En este sentido, la escucha y la lectura de retratos brindan elementos para analizar con los niños cómo se describe. Veamos un fragmento de “Retrato de Coquena” incluido en *Cuentos del Noroeste*, de Laura Roldán.

Retrato de Coquena

Dicen que Coquena es un hombrecito blanco todo vestido con lana de vicuña y que usa un enorme sombrero aludo.

Vive en las piedras más altas de los cerros y de allí vigila su hacienda: guanacos, vacas, vicuñas, liebres y vizcachas.

Es el dueño de los cerros y de las minas.

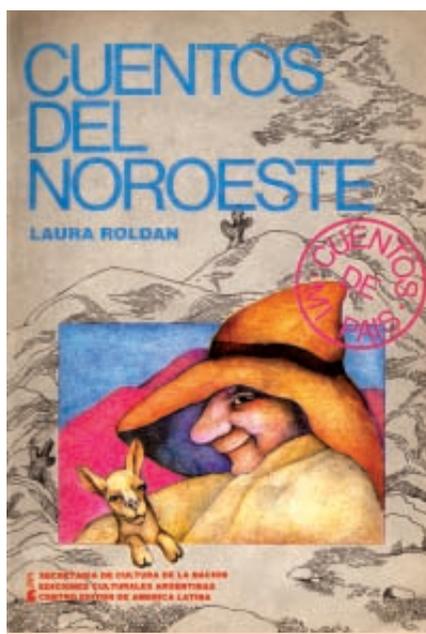
Si una mina está floreciente de mineral y la veta trabaja bien, pero de repente se agota, dicen que Coquena se la llevó a otro cerro en las vicuñas.

Dicen también que en las noches de luna se ve brillar la carga de las vicuñas guiadas por Coquena, cuando cambia la plata de un lugar a otro para que nadie encuentre sus tesoros.

Los animales lo siguen y, cuando se pierde alguno, los collas se quedan tranquilos porque creen que los cuida Coquena.

Cuando ve que alguien está por cazar ganado, lo esconde en los montes más espesos y en quebradas más hondas, para que no lo puedan encontrar. Dicen que si los cazadores intentan atrapar una tropilla, el tiempo cambia de repente y llueve a mares, hay neblina muy espesa y vientos fríos muy fuertes. Los cazadores no se animan a seguir andando por miedo de perderse, y se vuelven con las manos vacías.

A veces, como castigo, hace que los cazadores se pierdan en los cerros.



Laura Roldán, “Retrato de Coquena”, en: *Cuentos del Noroeste*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Ediciones Culturales Argentinas, 1986.

Con la orientación del docente, los chicos descubren que esta descripción no se agota en la enumeración del aspecto físico de Coquena, sino que para completar su retrato se dice dónde vive y cómo se comporta.

A continuación, presentamos otro texto descriptivo. Se trata del poema “El duende”, de Juan Carlos Dávalos:

El duende

*El duende es –dijo el indio viejo, de barbas de chivato,
empezando la historia con su habitual recato–
un hombre petisito, sombrerudo y lampiño
forzudo como un toro, travieso como un niño.*

*Oculta en los bolsillos de su calzón de pana,
una mano de plomo y otra mano de lana,
pregunta a quien le halla cuál es la que prefiere
y si elegís de lana, con la de plomo te hiera.*

*Él hace en la cocina que rebasa la olla;
él aumenta en el tulpo⁷ la dosis de cebolla,
de acuerdo con el gato, su compadre y amigo,
echa pelos en la leche, se revuelca en el trigo,
a media noche muele maíz en el mortero
encabrita la jaca⁸ y aventa el avispero.*

*A la hora de la siesta cuando el sol reverbera
se aparece a los chicos debajo de la higuera.
A jugar les convida con palabras cordiales
y en la frente les deja tremendos cardenales⁹.*

*Juan Carlos Dávalos, Obras poéticas, Salta,
Fundación Michel Torino, 1974 (fragmento).*

⁷ *Tulpo*: sopa de frangollo espeso.

⁸ *Jaca*: caballo pequeño.

⁹ *Cardenales*: moretones.



En esta descripción, los chicos podrán observar que no solo se describe el aspecto físico del duende, sino que además se lo compara con otros seres (un toro, un niño) con los que comparte algunos rasgos (ser fuerte, inquieto). Además aparecen otras informaciones, como las acciones que realiza, sus costumbres, los lugares por donde anda; o sea que también podemos decir cosas de una persona o de un personaje mencionando los ambientes o lugares en los que vive, las cosas que lo rodean, su ocupación, sus rutinas, sus preferencias, etcétera.

El texto anterior se podría confrontar con un relato oral como el que presentamos a continuación. En ese relato, Miguel, un habitante de Molinos, Salta, también habla del duende. Al comparar los textos, los chicos pueden explorar cuáles son las características del duende que se repiten y cuáles aparecen en uno de los textos y no en el otro.

El duende es chico, menor que un chico, es chiquitito, asinita. Tiene un sombrero bien grande. Un sombrero blanco i lana. La ropa overa, también. Ma salío una vez. Lu hi visto. Rondaba el viñal. Ahí, jugando andaba.

Jugaba con una pelota. Atropellaba, corría. Era una noche i luna. Astitas tenía. Era astudito, lu hi visto bien. Sobre el sombrero han estao saliendo las astitas. Yo mi hi disparao bien ligero.

Diz que tiene una mano de hierro y una de lana. Que pregunta con la mano que si quiere que pegue. Y que si dicen con la mano i lana, pega con la i hierro. Todos dicen con la mano i lana, pero él quiere lastimar con la de hierro.

Diz que no son bautizao. Las guaguas que mueren y que no son bautizao, que los entierran en el campo, esos son los duendes, se hacen duende.

Sería interesante sumar a este trabajo la reflexión acerca de las diferencias entre oralidad y escritura, y también acerca de las variedades lingüísticas, indagando con los niños sobre aquellas formas de la oralidad presentes en la transcripción del relato oral de Miguel. Así podría notarse, por ejemplo, el uso de la palabra “asinita” que se produce porque el hablante cuenta su historia ante un interlocutor que está a su lado, y por eso puede hacer un gesto con la mano para indicar la altura del duende; también pueden detenerse en el uso de diminutivos “chiquititos”, “astitas”, propios de las regiones rurales; en “lu hi visto” “yo mi hi disparao”, que son formas propias de la lengua regional del noroeste del país, al igual que las palabras “tulpo” o “jaca” en el poema de “El duende”, de Juan Carlos Dávalos.

Asimismo, puede ser productivo recopilar, registrando por escrito o grabándolas, versiones orales para relacionarlas entre sí y ver cómo el mismo personaje adquiere contornos particulares de acuerdo con las personas que lo describen y también

cómo varía su imagen de una zona a otra¹⁰. Articulando con la propuesta del Eje “Literatura” de este mismo *Cuaderno*, se puede llevar a cabo el proyecto de armar un álbum con personajes de leyendas o creencias de la zona; luego, podemos utilizarlo como material de lectura en distintos ámbitos o incluso promover un intercambio con chicos de otras escuelas lejanas para que los conozcan y difundan. Podrían comenzar por indagar en la comunidad acerca de cuáles son esos personajes y cómo son, para llevar al aula esos nombres y esas historias, y comentarlas entre todos. Finalmente, podrían dibujarlos, escribir sus retratos y armar el álbum.

Sin duda, la literatura oral es una riquísima fuente de información, ya que la gente cuenta historias anónimas, que ruedan de boca en boca, historias de todos y de ninguno, en las que se incluyen retratos de tal o cual personaje. Coquena, La Pachamama, el Pujllay, el Pombero, el Chilludo... habitan en las creencias que circulan a lo largo y ancho del país. Al recuperar estas manifestaciones de la literatura oral, no solo se está promoviendo el aprendizaje de la lengua, sino también haciendo conocer distintas tradiciones culturales.



Adolfo Colombres, *Seres sobrenaturales de la cultura popular argentina*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 2008.

La Pachamama: deidad femenina de origen aymará, madre de los cerros y de los hombres.

Coquena: deidad diaguita-calchaqui, protectora de las vicuñas, llamas y guanacos.

¹⁰ Una referencia ineludible para realizar esta tarea es la selección de cuentos y leyendas recogidas en varios tomos por la filóloga, folclorista, profesora y escritora Berta Vidal de Batini en: *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*, Buenos Aires, Eudeba, 1984.

Sapo de otro pozo

Después de leer y conocer muy bien un determinado subgénero narrativo (por ejemplo, cuento maravilloso, cuento de terror, de ciencia-ficción, de aventuras), el docente puede proponer a los chicos que elaboren una lista de personajes típicos de ese subgénero y que los describan oralmente, es decir, que describan su aspecto, cómo se comportan, qué hacen habitualmente, en qué son “especialistas”, etc. Estas producciones pueden ser registradas por escrito e integradas a una galería de personajes de modo que los niños puedan consultarla e inspirarse en ella a la hora de escribir textos ficcionales.

A continuación, se incluyen algunos textos que pueden servir como ejemplo para realizar descripciones de otros personajes:



MERCURÍN:

Habitante del planeta Mercurio, cercano a la Tierra. Es tan pequeño que cabe en un bolsillo. Cabeza triangular con dos antenitas en la punta. Ojos saltones, nariz y boca diminutas. Es amigable y excesivamente curioso.



LUDOVICO STRAMBÓTICO:

Científico famoso. De mediana estatura. Cabellos blanquecinos. Nariz ancha. Siempre está barbudo. Tímido, curioso, distraído y muy creativo.



LAURA:

Niña de nueve años. Muy inteligente y sociable. Le gusta mucho pasar largos ratos jugando con sus amigas. Tiene los ojos pardos y el pelo oscuro y largo. Dedicar mucho tiempo a inventar historias, tantas, que parecería le brotaran de cada uno de los rulos de su pelo.



HABITANTE DEL PLANETA WWX:

Es alto y delgado y de muy mal carácter. Solitario. Enemigo de los mercurianos y los terrestres. Tiene poderes especiales y puede convertirse en lo que desee.



ROMÁN:

Niño de diez años. Su pasión es conocer la vida de los animales. Tiene una vista muy aguda. Con un prismático que encontró en un baúl de cosas viejas, se pasa horas mirando al cielo siguiendo el vuelo de los pájaros. Por eso, algunos creen que es muy distraído. También le encanta andar por ahí examinando insectos con una lupa. Cuando se hace de noche y ya no hay luz para ver el cielo y la tierra, sigue buscando información sobre animales en los libros de la biblioteca.

A partir de estos textos, podemos pedirles a los chicos que seleccionen un personaje típico de un determinado subgénero y lo incluyan como personaje en una historia de otro subgénero; es muy probable que esto genere efectos de humor o extrañamiento, puesto que se estaría alterando el verosímil de género: ¿cómo sería la vida del Felipe de *Mafalda* intentando ser el héroe en una historia de aventuras? ¿Cómo sería la vida de un vampiro en una nave espacial? Como en otros casos, estas producciones orales pueden ser muy estimulantes para generar situaciones de escritura.

Conocer a fondo a los personajes

El conocimiento de los personajes típicos de la literatura y de las narraciones orales (el pícaro, el mentiroso, el hijo abnegado, por hablar de personajes humanos, pero también animales: el zorro astuto, el mono juguetero, el perro fiel) resulta sumamente importante, pues, como señaló Umberto Eco, un buen personaje trasciende al autor y se embarca en historias diferentes. Además de ese conocimiento sobre personajes que se reiteran en un vasto número de textos literarios, es interesante que los chicos conozcan a aquellos que forman parte de nuestro patrimonio cultural, y hablar puede resultar una vía interesante para adentrarse en ellos. Recordemos, entonces, las diferentes descripciones de los personajes de la entrañable *Mafalda*, de Quino.





La siguiente descripción está incluida en *El Mundo de Mafalda*:

- **NOMBRE:** Felipe.
- **APELLIDOS:** No se le conocen, pero también se le suponen.
- **SEXO:** Masculino... y temeroso.
- **EDAD:** En 1964, 7 años.
- **AMORES:** Las historietas, El llanero solitario, Muriel (con rubor)...
- **ODIOS:** La escuela, levantarse por las mañanas, los deberes de los niños...



Otras descripciones del mismo personaje pueden encontrarse en distintas publicaciones gráficas o digitales. A continuación, presentamos dos textos en los que también se describe a Felipe:

Felipe

Felipe es uno de los personajes más populares de las tiras de Mafalda junto con la propia Mafalda y Guille.

Imaginativo, mal estudiante, con poca fuerza de voluntad, Felipe es uno de los personajes que más se hace querer, incluso por el propio autor, que lo presenta como el personaje más afín a él mismo.

Felipe es el mejor amigo de Mafalda y sería su compañero ideal, ya que ambos se complementan. Toda la seguridad que tiene Mafalda es algo de lo que carece Felipe.

En: [http:// www.ebci.ucr.ac.cr](http://www.ebci.ucr.ac.cr)

Felipe

Felipe es un buen amigo de Mafalda, Manolito y Susanita, y va un curso más arriba que ellos. Vive eternamente agobiado por sus tareas escolares y su dificultad para mantener la atención en ellas. Ve la vida de forma más sencilla que Mafalda, más como el niño que es. Le gusta leer tiras cómicas del Llanero Solitario y muestra interés por una niña que aparentemente nunca se da cuenta de que él la está mirando.

En: <http://es.wikipedia.org>

No vale cualquier descripción

Para avanzar en complejidad, el docente puede proponer resolver un problema comunicativo, para lo cual los chicos tendrán que adecuar la descripción a determinada situación. El tipo de texto que presentamos a continuación puede ayudarlos a distinguir una descripción pertinente de otra que no lo es, y a discriminar la información esencial de la accesoria, en función de la situación:

Don Raúl está muy contento porque su nieto que vive en Córdoba llega a verlo a Jujuy. Como es la primera vez que el adolescente visita esta provincia, don Raúl le pide a su vecino José que lo vaya a buscar a la terminal de ómnibus y se lo describe para que lo reconozca cuando baje del colectivo: “Lucas es alto y flaco. Además juega muy bien al fútbol. En la escuela siempre forma parte del seleccionado. Hace unos goles de media cancha que son maravillosos. Además a ese nieto mío le encanta la música y toca la batería como los dioses”.

Cuando la abuela de Lucas escucha esta descripción, piensa que tiene que agregar algunos datos para que José pueda reconocer al muchacho: “Lucas tiene 13 años, es alto para su edad y muy delgado. Su pelo es oscuro y tiene la cara llena de pecas. Usa unos anteojos redonditos, sus ojos son pardos y reflejan su buen corazón. Su mamá me dijo que va a venir vestido con un pulóver de llama y jeans”.

Una vez que los chicos hayan terminado de escuchar las descripciones, el docente puede invitarlos a discutir acerca de cuál de las dos será más efectiva para identificar a Lucas y por qué.

También se pueden inventar otras situaciones similares; por ejemplo, proponerles que describan al candidato ideal para que sea delegado del grupo en el Consejo de Convivencia de la escuela, o para formar parte de la comisión que organiza los festejos del Día del Estudiante. Aquí el contexto exige que privilegien algunos rasgos de la persona descrita sobre otros, es decir, lo importante en este caso es la forma de ser y no el aspecto físico.

A continuación, indicamos algunas propuestas de trabajo de este tipo:

- Si vienen jugando al amigo invisible, podemos sugerirles que describan oralmente al que suponen que les envía las cartas (lo cual puede generar más de una risa).
- Invitarlos a que realicen una descripción oral de su personaje favorito (de libros de cuento o de series de televisión) para que los demás adivinen de quién se trata.
- Proponerles que produzcan el mensaje radial que daría un perrito perdido que busca a su dueño.

Respecto de la participación en proyectos de radio escolar, un trabajo sistemático con el retrato contribuye a que los chicos puedan producir, por ejemplo, la semblanza de una persona entrevistada o de personajes de una serie televisiva, película o libro que quieran recomendar en programas culturales, de entretenimientos o de espectáculos.

Hablar sobre las fotografías

*Quando William Klein fotografía “El Primero de Mayo de 1959 en Moscú”, me enseña cómo se visten los soviéticos (lo cual, después de todo, ignoro): **note** la voluminosa gorra de un muchacho, la corbata de otro, el pañuelo de cabeza de la vieja, el corte de pelo de un adolescente, etc. Puedo descender aún en el detalle, observar que muchos de los hombres fotografiados por Nadar llevaban las uñas largas; pregunta etnográfica: ¿cómo se llevaban las uñas en tal o cual época? La fotografía puede decírmelo, mucho mejor que los retratos pintados. La fotografía me permite el acceso a un infrasaber; me proporciona una colección de objetos parciales y puede deleitar cierto fetichismo que hay en mí: pues hay un “yo” que ama el saber, que siente hacia él como un gusto amoroso.*

Roland Barthes, La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía, Buenos Aires, Paidós, 2003.

Como señala Barthes, las fotos nos enseñan cosas. A partir de las fotografías se abren ricos espacios para la recuperación de historias familiares y para que los chicos se hagan preguntas, analicen y comparen la información que aportan.

Retrato de familia

Abrimos un ropero y sacamos una caja del fondo de un estante. En ese rincón de la casa está el baúl de los recuerdos; lo desempolvamos y lo abrimos. Y ahí, entre las cartas y los mensajes, algún juguete viejo y el primer escaquin, aparecen esas fotografías que nos cuentan una infinidad de historias sobre las que podemos hablar y escribir.



Si fuera posible, podemos proponer a los chicos que pidan en sus casas algunas fotografías y que indaguen acerca de la historia de esas fotos; seguramente, alguien se las podrá contar: cuándo y dónde fueron tomadas, quiénes son las personas que se ven allí, qué estaban haciendo, qué otros recuerdos les traen. Nosotros mismos podemos aportar nuestras fotos y las historias que las enmarcan. En el aula, los chicos pueden renarrar esas historias y entre todos podemos conversar y hacer hipótesis a partir de lo que esas fotos dejan ver. Por ejemplo, podemos preguntar, entre otras cosas: ¿cuándo y dónde habrán sido tomadas? ¿Qué ocasión habrá dado motivo a la foto? ¿Cuál sería el vínculo entre las personas fotografiadas? ¿Por qué estarían vestidas o ubicadas así? ¿Cómo se sentirían? En la actualidad, ¿se toman fotos así? ¿Qué cambiaría? Naturalmente, los chicos pueden escribir historias reales o imaginarias que surjan a partir de esta actividad.

Fotos para saber más

Otra secuencia de actividades puede organizarse a partir de fotos que muestren diversas sociedades, culturas, vestimentas, celebraciones. Por ejemplo, las dos fotos que siguen fueron tomadas en escuelas de la ciudad de Kabul, Afganistán, en el año 2003¹¹.



Con nuestra ayuda, los chicos pueden contextualizarlas ubicando el país en el mapa. Pueden mirar las fotos, analizar las dos aulas, preguntarse por qué los alumnos estarán agrupados así, comparar con otras formas de agrupamiento; podrían ver que el pizarrón está escrito con unos caracteres diferentes de los que usamos nosotros y averiguar de qué lengua se trata; podrían observar la forma en que maestros y alumnos están vestidos, averiguar por qué las mujeres llevan la cabeza cubierta así, comparar con distintas formas de vestirse en distintos lugares o para distintas ocasiones, entre otras cuestiones posibles.

Como se ve, muchas preguntas pueden encontrar respuesta en búsquedas que se entran con los aprendizajes del área de Ciencias Sociales (véase, por ejemplo, los *Cuadernos para el aula 1°, 2° y 3°* de esa área). Comparando distintas vestimentas, distintos modos de crianza, de celebraciones, de roles de

¹¹ Agradecemos al licenciado Hugo Labate por habernos facilitado estas imágenes.

varones y mujeres en distintos contextos culturales, los chicos no solo podrán desarrollar su lenguaje, sino también aprender más acerca de distintas sociedades y de la propia.

En relación con este trabajo, se puede organizar una secuencia de lectura para saber más acerca de la fotografía, a la manera de lo que se propone respecto del libro en el Eje “Lectura y Escritura” de este *Cuaderno*.

Hablar y escuchar para aprender: la exposición oral

Hasta aquí hemos recorrido un camino por dos géneros orales, la conversación y la descripción; también hemos presentado propuestas de enseñanza, muchas veces en situaciones ficcionales o de juego, que permiten el desarrollo de la imaginación y la puesta en juego de la subjetividad de los chicos. Ahora nos referiremos a un género, la exposición oral, que se desarrolla en una secuencia de trabajo más larga y compleja. Se trata de un género que tiene una estructura particular, que requiere distintas y específicas formas de habla y de escucha; en la mayoría de los casos, sobre todo al principio de la escolaridad, se vincula con un saber que “se dice” y que está íntimamente ligado con secuencias de lectura previas. Por ese motivo, la exposición oral es un género que nos permite abordar una infinidad de temas escolares y otros que van surgiendo a partir de las conversaciones en el aula.

La exposición oral tiene una larga tradición escolar y es probable que forme parte de la experiencia escolar de muchos de nosotros. En esa tradición, lo usual era que los alumnos prepararan en el hogar una lección que, en general, memorizaban e intentaban reproducir literalmente ante el maestro. Dado que este modelo ponía énfasis en el control del estudio y la repetición memorística, en muchos casos esa práctica fue abandonada. En la actualidad, se resignifica la exposición oral como un medio invaluable para que los chicos aprendan y comuniquen temas de todos los campos del conocimiento, y para que comiencen a desempeñarse oralmente frente a un auditorio; esto supone un uso particular del lenguaje y el manejo de estrategias retóricas específicas. Sin embargo, no se aprende a exponer de manera espontánea. Para que los chicos se inicien en este género complejo, se requiere una enseñanza meditada.

La exposición oral es un texto monológico¹² en el cual un emisor, que tiene conocimientos sobre un tema determinado, se dirige a una audiencia que supuestamente no los posee, para informar o explicar de una manera organizada.

¹² Van Dijk distingue los textos monológicos producidos por un solo hablante de los dialógicos “como conversaciones, discusiones, entrevistas, etc., es decir, los textos producidos por hablantes diferentes que se van alternando”. Véase Van Dijk, T. (1989), *La ciencia del texto*, Buenos Aires, Paidós, pág. 237.

La mayoría de los expositores expertos lleva a cabo una serie de pasos que culminan en el momento de la oralización:

- Define el tema y las características de su audiencia.
- Busca, lee y selecciona información según sus propósitos y el tiempo de exposición disponible; toma notas.
- Organiza la información seleccionada en función de ese tiempo y de su representación de los saberes de la audiencia.
- Prepara un guión y los soportes que le sirvan de apoyo (por ejemplo, imágenes, fotografías, gráficos).
- En algunos casos, practica en voz alta.
- Concreta la alocución ante un auditorio.

En la tradición escolar, a partir de 4º año/grado los chicos comienzan a estudiar formalmente. Por esa razón, es habitual que en las distintas áreas se les solicite que expongan algún tema en forma oral. En este ciclo, la exposición puede adquirir distintas modalidades, según se realice a partir de uno o de varios textos y según sea individual o colectiva. En la exposición individual y a partir de un único texto se reducen las exigencias, ya que ese único texto les brinda una cierta organización en temas y subtemas dispuestos en un orden determinado, por lo que no necesitan organizar una nueva estructura. El maestro puede optar por comenzar de esta manera, es decir, proponerles a los chicos que aprendan a exponer a partir del trabajo del grupo con un único texto. Conviene aclarar que en estos casos no todos podrán exponer, pues podría resultar muy aburrido. En diferentes oportunidades, otros chicos serán los responsables de exponer sobre nuevos temas.

Otra posibilidad es que cada niño se encargue de exponer una parte de un texto que tenga cierta extensión (tengamos en cuenta que no se trata de una exposición grupal, pues el trabajo en grupo supone la preparación conjunta de todo el material). De este modo, se aprovechan las facilidades que brinda el trabajo con un único texto, pero también se da la oportunidad de que los expositores tengan qué decir y se asegure un cierto nivel de atención de los compañeros que escuchan.

El docente expone

Para que los chicos adviertan los pasos y decisiones que se toman en cuenta, los docentes podemos exponer sobre un tema de estudio y convertir nuestra propia explicación en objeto de conversación y análisis. Así, los chicos la escuchan y luego junto con nosotros realizan la reconstrucción tanto de la información presentada como del proceso que llevamos a cabo. Hay entonces un doble aprendizaje: el de los temas considerados por el docente en la exposición y el de “cómo se hace” para exponer. En otras palabras, además de desarrollar el

tema en cuestión, nos mostramos como modelo de expositor a la vez que orientamos la atención de los chicos respecto de la forma en que hemos preparado la exposición. Así, les “develamos” estrategias a las que podrán recurrir cuando sean ellos mismos los expositores.

No es conveniente repetir la misma secuencia cada vez que exponemos sobre un tema, sino que podemos detenernos en diferentes aspectos en distintas oportunidades. Por ejemplo, cuando incorporamos una nueva estrategia o un tipo de soporte distinto.

Así, de manera paulatina, en distintas exposiciones, podemos focalizar la atención en diferentes aspectos: la consideración del destinatario, la selección de ideas relevantes, la elaboración de soportes, etc. A medida que los niños escuchan nuestras exposiciones y realizan las propias a lo largo del año, van construyendo saberes sobre esta compleja práctica.



Antes de exponer, podemos contarles a los chicos dónde obtenemos la información para nuestra exposición y los materiales que vamos a utilizar: una ficha como el ayudamemoria para no olvidar nada; un gráfico o un esquema que sintetice la información clave, etc. A medida que exponemos, podemos ir anotando en el pizarrón las palabras que puedan ser desconocidas y algunas ideas o datos clave.

Al finalizar, es conveniente que el docente promueva la conversación para recuperar la información y detenerse en algún aspecto de la exposición. En este momento, el maestro interviene para ayudarlos a explicitar y tener claro el tema, a no olvidar aspectos importantes (por ejemplo, ayudándose con los soportes visuales empleados), y los orienta por medio de preguntas, reformulaciones y también silencios que los insten a seguir hablando.

Tomar notas

La toma de notas es una práctica indispensable en niveles más avanzados de la escolaridad y viene de la mano de la escucha de exposiciones. Se trata de una actividad muy demandante, ya que consiste en escribir lo que parece más importante y, al mismo tiempo, seguir escuchando las palabras del expositor sin perder el hilo. En 4º año/grado se trata de iniciar a los chicos en las habilidades que requiere esta práctica con la continua colaboración del docente; por eso, es recomendable que, al comienzo, sea el docente quien asuma esa tarea, deteniéndose en su exposición y acordando con los chicos qué de lo dicho resultaría conveniente anotar.

Paulatinamente, ellos irán asumiendo esa tarea. En este caso, luego de terminada nuestra exposición, es conveniente que se socialicen las notas que tomaron y se compare la información seleccionada. Nuestra intervención está orientada a ayudarlos a recuperar aquella información clave que, sin embargo, puede haber sido omitida; además podemos señalarles que, si bien las notas de quienes escuchan no tienen que ser exactamente iguales entre sí, es necesario que la información anotada mantenga una unidad informativa respecto de la exposición.

Los chicos también

A lo largo del año, los chicos se inician en la producción de sus propias exposiciones; en algunos casos, pueden relacionarse con aquellas que el docente ha realizado, con temas vinculados con los aprendizajes en Lengua y de otras áreas curriculares y, naturalmente, con los de particular interés del grupo, tal como ilustra el relato de la docente respecto de la secuencia de trabajo con el ajedrez, incluido en el Eje “Lectura y Escritura” de este *Cuaderno*.

Como se trata de una secuencia compleja, que requiere el manejo de distintos saberes relacionados con la lectura, la escritura y la oralidad, en 4º año podemos centrar la atención cada vez en distintos aspectos. Por ejemplo, una secuencia centrada en la búsqueda y lectura de información relevante para armar un esquema de la exposición; en otro momento y en relación con otro tema, se pueden revisar las notas para incluir ejemplos y definiciones o buscar anécdotas, citas o datos curiosos para presentar el tema, etcétera.

Las intervenciones del docente en la planificación y en el desarrollo de exposiciones de los chicos son variadas y acompañan los distintos momentos del proceso:

- Durante la **lectura** del texto base, la maestra o el maestro orienta a los niños en la lectura y la relectura del texto, en el uso de estrategias para encontrar el significado de palabras desconocidas, en la identificación y el subrayado de palabras e ideas clave, en el reconocimiento de causas y consecuencias, en la identificación de descripciones, definiciones, anécdotas, ejemplos, entre otros.
- En la **organización de la exposición**, los ayuda a armar un esquema básico que tenga en cuenta cada una de sus partes: qué van a decir primero, qué van a incluir en el desarrollo y cómo van a terminar. Amplía los conocimientos de los niños sobre los recursos lingüísticos que pueden utilizar para conectar las ideas (“en primer lugar”, “en segundo lugar”, “entonces”, “luego”, “por eso”, “también”, “en cambio”, etcétera).
- A su vez, y en relación con la **situación comunicativa**, los guía para que piensen en los receptores de la exposición: es posible que deban definir palabras nuevas, incluir aclaraciones y algún ejemplo, y reformular algo durante la exposición –decirlo con otras palabras– usando expresiones como “es decir”, “o sea”, etc., para que se entienda mejor.
- En la **elaboración de soportes visuales**, el docente colabora para que los chicos seleccionen los más adecuados: cuadros, esquemas, guías, etc., teniendo en cuenta que estos recursos permiten al oyente comprender mejor el contenido y seguir el hilo de la exposición, además de constituir un ayudamemoria para el expositor. Es importante que el docente les haga notar que el soporte brinda apoyo para recordar algunas ideas o su orden, pero que no se trata de leer esa guía, sino que el expositor debe ampliar la información durante la exposición.
- Durante la **oralización**, a veces los hace participar de ensayos previos para señalarles aspectos que pueden mejorar y los orienta en el manejo de la voz y la posición del cuerpo: hablar con un volumen adecuado para que todos escuchen, con un ritmo pausado que permita a los oyentes no perder el hilo, ubicarse a la vista de todos, mantener una buena postura. Este “ensayo” los hace ganar seguridad.

Los chicos pueden preparar las exposiciones para presentar en clase ante su maestro y sus compañeros. Como sabemos, no es posible que todos expongan cada semana, ni aun cada mes. Por eso, es recomendable que lo hagan no solo en Lengua sino en las distintas áreas, en distintos momentos del año escolar. Así, cada chico tendrá la oportunidad de exponer más de una vez en ese período y sobre temas diversos, que suponen usos del lenguaje también diversos. Asimismo resulta interesante que lo hagan en el marco de distintos proyectos que se lleven a cabo en la escuela, por ejemplo, en una Feria del Libro u otros eventos, en los que participen chicos de otros cursos y, por supuesto, las familias y otros miembros de la comunidad.



A lo largo de este Eje, hemos presentado distintas propuestas de trabajo con la oralidad, ficcionales y no ficcionales, más o menos formales, más o menos estructuradas, a partir de diferentes recursos. Hemos intentado mostrar cómo en todas ellas los chicos pueden participar a partir de lo que saben, sienten, piensan e imaginan; cómo el desarrollo de la oralidad está íntimamente ligado con la lectura y en muchas ocasiones también con la escritura; cómo hablando y escuchando aprenden sobre diversos temas, exploran e incorporan nuevas palabras y nuevas formas de decir.

nap

La participación asidua en situaciones de lectura con propósitos diversos (leer para aprender, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos, por goce estético) de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares; ferias del libro, entre otros). Esto requiere utilizar, con ayuda del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto (consultar algunos elementos del paratexto; relacionar los datos del texto con sus conocimientos; realizar inferencias; detectar la información relevante; establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y los esquemas que puedan acompañarlo; deducir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda, agrupaciones de palabras –por ejemplo, campos semánticos o familias de palabras– y la consulta del diccionario) y la recuperación de la información relevante de manera resumida. Monitorear, con ayuda del docente, los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y de la relectura.

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

La escritura de textos con un propósito comunicativo determinado, en el marco de condiciones que permitan, conjuntamente con el docente, sus pares y de manera individual, planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y, de ser necesario, consultar material bibliográfico; redactar realizando por lo menos un borrador del texto previamente planificado; revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos (organización de las ideas, empleo de conectores, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de las oraciones, puntuación, ortografía). Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, con sus pares y/o de manera individual, a partir de las orientaciones del primero .

La escritura de textos no ficcionales, con un propósito comunicativo determinado: narraciones presentando las personas, respetando el orden cronológico (temporal) y causal de las acciones e incluyendo, si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren, descripciones; diálogos encabezados por un breve marco narrativo; descripciones en las que respete un orden de presentación y utilice un campo léxico adecuado para designar procesos, partes, forma, color, tamaño; exposiciones que incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre; cartas personales respetando el formato propio de la carta e incluyendo rutinas convencionales (fórmulas de saludo y de cortesía). En todos los casos, supone mantener el tema, utilizar los signos de puntuación correspondientes (punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos), emplear los conectores apropiados, ajustarse a la organización propia del texto e incluir un vocabulario adecuado que refiera al tema tratado evitando repeticiones innecesarias.

Lectura y producción escrita

Lectura y producción escrita

Por medio de la lectura podemos estar mejor equipados [...] para resistir a algunos procesos de marginación o a ciertos mecanismos de opresión. Para elaborar o reconquistar una posición de sujeto, y no ser solo objeto de los discursos de los otros.

Michèle Petit, Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.

Los saberes que se ponen en juego

Al ingresar a 4º año/grado, los niños han transitado su proceso de alfabetización inicial; pero, tal como se ha señalado en el apartado “Enseñar Lengua en el Segundo Ciclo”, aún tienen mucho por aprender.

Para lograr que los niños y las niñas continúen con el deseo aprender y efectivamente lo hagan, es imprescindible que participen en distintas y frecuentes situaciones de lectura y escritura de diversos textos (los no ficcionales focalizados en este eje). Participando en esas situaciones, los chicos acompañados por sus docente continuarán aprendiendo a realizar búsquedas de materiales en distintas bibliotecas, a consultar los paratextos para encontrar información, a leer los textos y las imágenes que los acompañan atendiendo a los propósitos que orientan la lectura y a las características de los géneros textuales, a conversar a partir de lo leído, a localizar información específica dentro del texto, a realizar inferencias, a releer, a resumir y a escribir a partir de lo leído.

Pero, claro está, no es solo el área de Lengua la que se ocupa de que los chicos participen en situaciones de lectura y escritura de textos no ficcionales. En distintas áreas curriculares se requiere el trabajo con textos que abordan temas que les son propios y que permiten, a la vez, el aprendizaje de los saberes específicos y el desarrollo lingüístico y discursivo de los chicos. Y como sabemos, cuánto más lean, mejor lo harán.

Como se dijo también en “Enseñar Lengua en Segundo ciclo”, el área de Lengua tiene la responsabilidad de enseñar saberes generales vinculados con la comprensión y producción de distintos géneros textuales.

En función esos saberes, ayudar a los chicos a desarrollar una mayor autonomía en relación con la lectura y la escritura, y plantear progresivamente el desafío de leer textos más complejos parecería una tarea difícil de resolver. La cuestión se complica aún más si pensamos que al ingresar a 4° año/grado los niños pueden conformar grupos marcadamente heterogéneos en relación con la lectura y la escritura. Algunas de las razones que contribuyen a configurar esa heterogeneidad se vinculan con las disímiles experiencias de alfabetización inicial que han transitado; con los diferentes ritmos de aprendizaje y estilos personales; con el sentido y el valor que cada chico le asigna a las prácticas de lectura y de escritura.

Creemos necesario, entonces, que el docente colabore permanentemente con ellos para leer y escribir textos atendiendo a las particularidades de cada género; que esté dispuesto a variar sus estrategias cuando la tarea así lo requiera; que no se circunscriba a textos “flacos”, donde la información aparece resumida, ya que el interés por un tema crece cuanto más leemos sobre él, cuando tenemos la oportunidad de escuchar los aportes de nuestros pares y docentes, cuando descubrimos que cualquier lectura siempre nos reenvía a otras. Es fundamental que no prioricemos “avanzar” cuando los chicos están interesados en “profundizar”, o cuando manifiestan curiosidad por algún asunto aunque pueda parecernos que nos “desvía” del tema que habíamos preparado, ya que siempre vamos a encontrar el modo de retomarlo, y seguramente de una manera más rica, más inesperada y por tanto más creativa.

En este sentido, compartimos la experiencia de Marta, maestra de 4° año/grado de una escuela de la ciudad de Córdoba:

Relato de experiencia

Yo intentaba realizar un repaso de lo que habíamos trabajado sobre la descripción y esta vez quería que los chicos describieran las piezas del juego del ajedrez; porque la escuela iba a participar con los alumnos de 6° en un campeonato intercolegial.

Llevaba un instructivo que había conseguido de mis sobrinos y que tenía fotos de las piezas. Propongo el tema en el aula y los chicos me dicen que no saben cómo es el juego. [...]

Una clase que yo había preparado para un módulo, y que tenía que ver solo con la descripción, se me dilató en el tiempo porque se nos ocurrió que teníamos que realizar una investigación sobre el tema del ajedrez. Entonces di vuelta la cosa y los invité a buscar materiales que trataran el tema. A los dos días las mesas se me llenaron de libros, revistas, enciclopedias, tableros con instructivos, piezas de ajedrez, etc., etc.; no se imaginan las cosas que trajeron. [...]

Iniciamos el recorrido: revisamos qué materiales eran, los miramos, los comparamos, los leímos, descartamos los que no nos servían. Comenzaron a tomar notas en sus carpetas. Y ahí me di cuenta cómo desde lo que “conocemos” o “nos interesa” cambia lo que entendemos en la lectura.

Y surgió la idea de escribir y el entusiasmo creció al acordar entre todos armar un material sobre el juego para informar a todos los chicos de la escuela, porque se iban a plantear los campeonatos y todos tenían que saber de qué se trataba. Entonces, escribimos para los chicos más chicos unos folletos con muchos dibujos y para los más grandes un librito (al estilo de un fascículo de enciclopedia), donde se incluyeron fotos de campeones internacionales.

En un primer momento, pensé que perdía mucho tiempo y después me di cuenta de que lo estaba ganando. Fue el mejor trabajo que hice con mis chicos del 4° B.

Este relato nos permite pensar algunas cuestiones interesantes. Al inicio, Marta se dio cuenta de que no podía trabajar con los niños si no hay “un lugar” donde anclar la práctica de escritura que quería promover: elaborar un texto descriptivo. Este darse cuenta la llevó a buscar materiales que permitieran a los chicos ampliar su conocimiento de mundo (su enciclopedia). Se dispararon, entonces, una serie de acciones significativas: el contacto con materiales escritos de diverso tipo, la exploración de sus paratextos y sus contenidos, la lectura contrastada para seleccionar los textos más provechosos para conocer y buscar información. La escucha atenta del docente, su posibilidad de analizar con criterio la situación y su disponibilidad para dejarse llevar hacia otros derroteros también ayudaron a que fuera un proyecto exitoso.

Pero ¿qué leer? Un desafío particular que se presenta es, justamente, qué textos leer, qué temas abordar. En estas decisiones se juega fuertemente el lugar de la escuela y del área en la ampliación de conocimientos valiosos para el desarrollo personal de los chicos y, específicamente, el desarrollo de sus saberes como lectores y escritores. Cuando el maestro y otros adultos logran transmitir la idea de que los libros encierran secretos a los que vale la pena acceder, cobra sentido para los niños y las niñas realizar el esfuerzo de continuar aprendiendo. Lo cierto es que en la vida de las personas siempre hay alguien, un maestro, un familiar o un amigo que estimula nuestra curiosidad, nuestro deseo por saber más. En la actualidad, los maestros probablemente seamos uno de los referentes más concretos convocados a despertar en los chicos ese deseo por indagar los temas del mundo y de la vida.

Entonces, en cuanto a la temática de los textos no ficcionales, la intención es abordar en Lengua preferentemente temas del mundo de la cultura, en lo posible estrechamente ligados al área: la historia del libro, de la escritura, de las bibliotecas, de los periódicos; cómo se hacen los libros, quiénes y qué funciones cumplen los que participan de ese proceso, cómo se dan a conocer y leer algunas biografías de los autores, entre otros. A partir de la lectura y la escritura sobre estas temáticas, se inicia un largo trabajo tendiente a ampliar el universo cultural de los chicos, a despertar su curiosidad en torno al origen y al desarrollo de ciertas prácticas culturales, a descubrir que los “objetos”, los “modos de

hacer” con los que interactúan a diario tienen una historia. Esto los llevará paulatinamente a desarrollar otras experiencias de pensamiento, leyendo y escribiendo con propósitos diversos, en variados escenarios, en contacto con materiales que circulan dentro y fuera de la escuela.

Propuestas para la enseñanza

A continuación se presentan propuestas de actividades en el marco de secuencias de trabajo con la lectura y escritura de distintos textos no ficcionales. La intención es ilustrar un tipo de trabajo posible que no se agote en la lectura de un único texto. En función de los criterios expresados más arriba, hemos seleccionado los temas *El libro* y *La correspondencia*, que presentamos a continuación.

- **Los libros.** Las propuestas que se ofrecen plantean una secuencia de actividades de lectura y escritura de textos diversos que abordan este objeto cultural desde distintos aspectos: la biblioteca, el significado de la palabra “libro”, la historia del libro tal como lo conocemos hoy, el futuro del libro, entre otros. A continuación, y siguiendo con el tema, se desarrolla una propuesta para que los chicos, luego de informarse acerca de cómo se hace un libro actualmente, hagan los propios, aprendan a describir procesos y elaboren un folleto donde den a conocer lo que llevaron a cabo.

Al finalizar el desarrollo de este eje “Lectura y Producción escrita” se inserta un **cuadernillo destinado a los alumnos** titulado *El libro* (página 107). En este, se incluyen distintos textos vinculados con el tema.

Dos de los textos, “La historia del libro” y “Así se hace un libro hoy”, son los centrales. Hacia el final del cuadernillo, se incluyen otros: “Quiénes inventaron la escritura”, “Los chicos atenienses van a la escuela”, “Escritura en los muros”, “La biblioteca de Alejandría”; estos textos tienen la función de agregar o ampliar la información presentada en el apartado central “La historia del libro”. En todos los casos, se incluyen imágenes que ilustran o agregan información que los chicos podrán relacionar con lo que están leyendo en cada caso.

Además, este *Cuaderno* se acompaña de una lámina en la que se ubican los hitos sobresalientes de la historia del libro tal como se los desarrolla en el texto central del cuadernillo.

Entendemos que, en el caso de que se cuente con información relacionada con el tema, estos materiales pueden constituirse en una fuente de consulta adicional; y, en el caso de no contar con otro material, puede resultar la lectura de base para que los chicos se acerquen al tema.

Recomendamos a los docentes la lectura completa del cuadernillo *El libro* antes de leer las propuestas de actividades incluidas en el apartado.

- **La correspondencia.** Para este segundo tema seleccionado se proponen actividades en torno a la lectura y la escritura de cartas (enmarcadas en situaciones reales o simuladas), los mensajes o correos electrónicos, sus modos de circulación, la lectura de guías.

Naturalmente, y como se ha dicho, el docente puede decidir estimular en los chicos la curiosidad de saber acerca de temáticas propuestas por él (historia de la escritura, de las bibliotecas, de las historietas, etc.) o de otras que surjan del interés de la clase.

Los libros

Desde los tiempos en que la especie comenzaba a emitir sus primeros sonidos significativos, las familias y las tribus necesitaron de los ancianos [...]. 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 [...]. 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 de que él naciera, y lo que habían aprendido los ancianos, pasaban a formar parte de su memoria. Hoy los libros son nuestros ancianos. [...] El libro es un seguro de vida, una pequeña anticipación de inmortalidad.

Umberto Eco, ¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros, Rosario, Homo Sapiens, 2003 (fragmento).



Esta reflexión de Umberto Eco pone sobre la mesa el valor de la memoria guardada en los libros y también la relación especial que existe entre los libros y el tiempo, entre los libros y la constitución de nuestra identidad. Ellos nos informan acerca de lo que los hombres han ido descubriendo, inventando, imaginando; despliegan variados puntos de vista acerca de los dilemas propios de cada época y de las transformaciones que se produjeron a lo largo del tiempo; las causas por las que se han enfrentado y aún hoy se enfrentan los hombres; el punto de partida y posterior desarrollo de las variadas prácticas culturales, creencias, rupturas, etcétera.

Poner a los niños en contacto con libros, estimular las experiencias de pensamiento que la lectura genera es una difícil y a la vez bella responsabilidad de los docentes. De ahí la necesidad de construir en la escuela ese tejido de voces fundamentales para la transmisión de la cultura, voces que provienen tanto de la transmisión oral como de las lecturas.

Creemos que ingresar a la historia del libro, a las transformaciones que ha sufrido a lo largo del tiempo, es un modo singular de “convertirlo” en un objeto nuevo y de poder “verlo”, entonces, con ojos extrañados.

En efecto, el objetivo es explorar un tema en forma amplia aportando distintos textos vinculados de manera directa o indirecta con el tema elegido, estimulando –y a la vez guiando– la búsqueda de nuevos materiales por parte de los chicos y, leyendo en voz alta los textos junto a ellos, para que surjan preguntas, dudas, aportes y conversaciones en torno a lo leído. Asimismo, durante el proceso de lectura, podemos proponerles actividades de escritura que se relacionen con lo que las temáticas vienen explorando, en un ida y vuelta entre lectura y escritura: escribir para leer y leer para escribir.

Las palabras: un punto de partida

Todos los *biblos* van a parar a las *tecas*

Este recorrido sobre el tema puede iniciarse con una conversación sobre la etimología de la palabra “biblioteca”. Esta palabra está formada por los morfemas “biblio-” y “-teca”. La primera puede llevarlos a asociar con la palabra Biblia, que efectivamente quiere decir “el libro”. Para la segunda, las asociaciones no son tan transparentes, pero los chicos pueden conocer: “videoteca”, “discoteca” y, quizá, también “pinacoteca”. De ese modo, podemos ayudarlos a conocer el significado del morfema “-teca”: lugar donde se guarda.

Esta conversación inicial puede ser el puntapié para proponer “la biblioteca” como objeto de indagación conjunta. Es el momento ideal para realizar una visita a la biblioteca de la escuela o de la comunidad. Allí los niños podrán conversar sobre la tarea de los bibliotecarios, las formas como se organizan y encuentran los libros, el lugar donde están los ficheros y los criterios generales de su armado, qué otros materiales hay, además de libros, y tomar nota de toda la información que van recogiendo.

Los chicos pueden explorar los estantes hasta elegir el libro que más les interese para hojearlo, leerlo completo o simplemente mirar sus imágenes. Al volver al aula, será importante realizar una puesta en común de la información obtenida y charlar sobre los libros que han estado curioseando. Para cerrar la actividad

se les puede sugerir que escriban a la manera de un diario que sintieron al entrar, qué cosas nuevas aprendieron, qué libros les interesaron más y por qué, alguna anécdota, cómo hicieron para conseguir los libros que querían, qué les pareció la tarea del bibliotecario, etcétera.

Precisamente, una actividad interesante para realizar con los chicos a partir de 4° año/grado consiste en que cada uno lleve un diario en el que, con cierta periodicidad, registre qué le pasa cuando lee y cuando escribe, qué le gustó, qué no le gustó y por qué, qué le resultó difícil, qué le pareció aburrido, cuál es el texto que más le gustó escribir, cuál “quedó mejor” en su opinión. También es conveniente que los maestros los instemos en cada caso a escribir brevemente las razones de sus afirmaciones. La escritura de estos diarios permite que los chicos expresen sus preferencias, dificultades, logros, y los inicia en la reflexión sobre sus aprendizajes. Para el docente, se trata de un valioso material, ya que le permite, en los momentos en los que esos diarios se ponen en común, escuchar a cada uno, saber qué piensa, por dónde van sus intereses. Este conjunto de informaciones le permite, asimismo, sostener o revisar sus estrategias.

Entre muchos libros, el libro

Jugar con las asociaciones que las palabras producen es una buena entrada para que los niños construyan definiciones reales e imaginarias. En este caso, preguntarles con qué asocian la palabra “libro” los llevará a armar un **campo semántico** amplio, es decir un conjunto de palabras asociadas por su significado, palabras que el maestro puede anotar en el pizarrón. A continuación, es conveniente que los ayudemos a organizar las palabras con algún criterio: partes del libro, modos de leer, lugares de la lectura, autores, formatos, géneros o temáticas, etcétera.

En un segundo momento, es posible construir definiciones “reales” e imaginarias a partir del campo semántico propuesto y del posterior ordenamiento de las ideas que fueron surgiendo.

Cuando comencemos a indagar sobre lo que los chicos saben o imaginan, vale la pena detenerse un momento para reflexionar sobre las posibles respuestas: algunas definiciones podrían acercarse más a los significados denotados y otras, a las connotaciones de las palabras.¹ Por ejemplo, puede ser que respondan con algo similar a la entrada “libro” de un diccionario de la lengua:

¹ Cuando nos referimos a los significados de las palabras, habitualmente pensamos en términos de denotación, es decir, suponemos una cierta correspondencia entre lo que se dice y el mundo al que nos referimos. Sin embargo, las palabras no solo “nombran” objetos, cualidades, acciones, sino que también connotan. La connotación es aquel significado más difuso al que remiten las palabras. Al respecto, la palabra “libro” menciona un objeto, pero también connota “sabiduría”, “conocimiento” (la antigua expresión “habla como un libro” evidencia este sentido connotado) o incluso “pedantería” (por ejemplo, en “pensamiento libresco”), entre muchos otros.

Libro: *Reunión de muchas hojas de papel, vitela, etc. generalmente impresas, que se han cosido o encuadernado juntas con cubierta de papel, cartón, pergamino u otra piel, etc, y que forman un volumen.*

Extraído del diccionario de la RAE (2001)

Sin embargo, algunas respuestas de los chicos podrían estar construidas a partir de las connotaciones que la palabra “libro” desata (por ejemplo, definiciones armadas sobre las metáforas o las comparaciones). Podemos recorrer con ellos ciertas metáforas de uso común cuyo centro sea el libro y comentar en qué situaciones se dicen frases como:

- “Los libros no muerden”
- “Habla como un libro abierto”
- “Agarrá los libros”
- “Es de libro”

Luego, pueden elegir alguna de estas frases y escribir un breve diálogo que la incluya. Si se atreven –y los chicos suelen ser ingeniosos con estas metáforas– pueden usar la frase en su sentido literal, es decir, usar, por ejemplo, “los libros no muerden” como si fuera posible que realizaran esta acción.

Es probable que las múltiples respuestas surgidas estén ligadas, en la mayoría de los casos, al conocimiento sobre los libros actuales. Esta es, entonces, una buena ocasión para comenzar a preguntarles cómo imaginan que eran los libros antes, si tenían el formato que hoy conocemos, si siempre fueron impresos..., planteando así enigmas que los inviten a acercarse a la historia.

Otra actividad posible es que les mostremos libros de otras épocas, o que ellos mismos traigan algunos que pertenecieron a sus abuelos, tíos y padres, o los que encuentren en la biblioteca de la escuela o del barrio. Juntos podrán observarlos y encontrar parecidos y diferencias entre los de antes y los de ahora: tipos de letras, colores, imágenes o temas.



Buscar información para saber más

A la hora de seleccionar textos que hagan referencia a los temas que se trabajan, es conveniente que el docente corrobore si son respetuosos de la información que brindan y si son adecuados a la edad de los alumnos. En relación con esto, Elisa Boland afirma lo siguiente:

En el campo de los libros de divulgación de conocimientos, a veces se proponen libros que o son solo para iniciados, o caen en la banalidad y lo anecdótico; por eso, aquí también será necesario, a la hora de tomar decisiones en la selección, detenerse a analizar cuáles son las propuestas editoriales que se ofrecen. Observar cómo es la transposición de los saberes, el rigor científico para tratar los temas, y si a la vez se combina con una atractiva presentación, por ejemplo, teniendo en cuenta la escritura, las ilustraciones o fotografías si las presenta, o la diagramación. (Boland, 2001)

En este sentido, puede ser interesante –y diríamos casi indispensable– que el docente realice con los chicos un relevamiento (real o imaginario) de los lugares donde pueda haber textos “que hablen de los libros”. Podemos volver a la biblioteca y mostrarles información sobre el tema en un diccionario enciclopédico, en textos de divulgación, y explicar que además hay libros completos dedicados a tratarlo. Podrán hojearlos, ver las imágenes, tomar algunas notas y luego centrarse en la lectura de aquellos más adecuados.

Textos para saber más sobre los libros

Las actividades que se desarrollan a partir de aquí están relacionadas con los textos del cuadernillo *El libro* que, como ya se señaló, se encuentra al finalizar este eje. Para hacer comprensibles las referencias a cada apartado, veamos el índice:

El libro	Páginas del cuadernillo
1 LA HISTORIA DEL LIBRO	III
¿Dónde se escribía?	IV
En tablillas	IV
En papiros	VI
En pergaminos	VI
Los copistas medievales	VII
Aquí en América	VIII
La imprenta de Gutenberg	IX
¿Cómo se componían e imprimían los libros?	X
Hacia el futuro del libro	XII
2 ASÍ SE HACE UN LIBRO	XIII
¡Aquí empieza todo!	XIII
Hacia los lectores	XIV
3 MÁS SOBRE LOS LIBROS	XV
¿Quiénes inventaron la escritura?	XV
Escritura en los muros	XVI
Los chicos atenienses en la escuela	XVII
La biblioteca de Alejandría	XVIII
¡Qué libros tan raros!	XIX
Libros muy especiales: los libros sagrados	XX
Diversas formas de leer	XXI

Como se ve, el cuadernillo está organizado en tres secciones. Las dos primeras incluyen los textos centrales. La tercera presenta textos e imágenes que —a modo de fichas anexas— amplían o agregan información vinculada de alguna manera con el tema del libro. Por ejemplo, la ficha “La Biblioteca de Alejandría” amplía la información esbozada en el último párrafo de “En papiros”.

El docente puede organizar la lectura en el mismo orden en que los textos aparecen, o seguir otro. Esto supone proponer a los chicos itinerarios de lectura distintos, a modo de enlaces (links)² entre textos de la parte III que “abren” alguna información incluida en la primera. El orden en que presentaremos las propuestas a continuación responde bastante a esta última alternativa.

Dadas las características de este cuadernillo, luego de que entre todos lo hojearon y leyeron el índice, el maestro puede decidir hacer primero una lectura completa y luego proponer la relectura, e ir trabajándolo de manera fragmentada. En este último caso, los chicos pueden turnarse para leer en voz alta frente a toda la clase. Recordemos que **cuanto más lean, mejor lo harán.**

² Si bien la palabra “link” (enlace) se ha generalizado a partir de los hipertextos (textos presentes en entornos digitales, que se entrelazan a través de vínculos preestablecidos) en verdad toda lectura supone establecer este tipo de vínculos entre textos.

1. La historia del libro

Luego de la lectura (o relectura) de la introducción que figura en la página III, podemos conversar con los chicos acerca de las funciones que cumple la escritura y del significado de las expresiones “las palabras se las lleva el viento” o “te doy mi palabra”.

Podemos invitarlos a responder las **preguntas que el propio texto formula** a partir de lo que saben o arriesgan a modo de conjetura, e ir anotando las respuestas en el pizarrón. En este momento es conveniente hacer notar que en los textos expositivos a menudo se incluyen preguntas para que el lector vaya previendo posibles respuestas.

Podemos invitarlos a conversar acerca de la imagen que acompaña al texto: *El bibliotecario*, del pintor milanés Arcimboldo (1527-1593) y observar cómo integra diversos órdenes de la realidad, al fundir lo humano con los objetos. Esto podría llevarlos a mirar otros cuadros del pintor (ver eje “Comprensión y producción oral”) y a saber más sobre él.

¿Dónde se escribía?

Recordemos que bajo este título se encuentran “En tablillas”, “En papiros” y “En pergaminos” (págs. IV a VI). Dadas las características de estos fragmentos, luego de preguntar a los chicos de qué “hablan”, podemos pedirles que, ayudándose con la información que aportan las negritas, las imágenes y sus epígrafes, releven los **temas** que allí aparecen:

- Los tipos de materiales sobre los que se escribía en distintas épocas y en diferentes lugares.
- Los instrumentos que se usaban para escribir.
- La creación de espacios donde poner a resguardo esos materiales.

Es conveniente que las respuestas de los chicos

queden consignadas en afiches, pues las re TRABAJARÁN más adelante.



Dado que se está narrando una historia, es común que haya **palabras o frases que conecten temporalmente** lo que se está contando. Entonces, en una segunda lectura podemos pedirles que señalen esas frases o palabras. Por ejemplo, en el caso del texto “¿Dónde se escribía?”, es necesario reponer información sobre las culturas sumeria y egipcia para que cobre significado la expresión “en tiempos posteriores...”.

Como en los textos aparecen **cronologías**, en algún momento de la lectura y según lo consideremos adecuado, conviene —a medida que se lee o en una relectura— completar con los chicos una **línea de tiempo** (que puede ser reconstruida con la ayuda de la información de apoyo que incluye la lámina que acompaña este *Cuaderno*) con los momentos o las épocas a los que se refieren los textos.

Cuando hay referencias geográficas, puede resultar esclarecedora la presencia de un **planisferio** para situarlas a medida que aparecen. Es nuestra tarea aclararles a los chicos que los nombres de los lugares no siempre coinciden con los actuales; en tales casos, puede ser útil que los ayudemos a ver en qué lugar de un planisferio actual se encuentran los sitios nombrados en el texto. También se les puede pedir que busquen en el texto las **partes en que se describe** (el papiro, los rollos), las partes en que se dan **ejemplos** (“la arcilla, la madera y el metal” como ejemplos de “materiales rígidos”). Siempre es conveniente conversar acerca de qué función cumplen esas definiciones o ejemplos, y de qué modo colaboran para la comprensión del texto.

En todos los casos, es posible volver al texto con un lápiz en la mano e ir subrayando palabras con las que luego se elaborará un glosario. Algunas de esas palabras con sus definiciones podrán incorporarse a las primeras definiciones de “libro” que los niños construyeron y ampliar la red semántica que habían organizado entre todos. De esta manera, podrán contrastar lo que sabían y lo que fueron aprendiendo.

Cuando proponemos a los chicos subrayar lo principal de un texto, a menudo consideran que la mayor parte de la información es fundamental o bien deciden marcar aquello que más les llama la atención. Si bien es importante que aprendan a encontrar las **ideas clave** presentes en un texto, es fundamental que también puedan centrarse en aspectos no dichos, es decir, a realizar inferencias. Para que los chicos se den cuenta de la diferencia, el maestro puede formular preguntas al texto: primero algunas que este pueda contestar, es decir, preguntas que apunten a la información explícita, y luego otras cuyas respuestas hay que inferir. Preguntas de este tipo podrían ser para el texto “¿Dónde se escribía?": ¿cómo serían transportados estos materiales? ¿Serían pesados o livianos? ¿Cómo se hacía para tomarlos con las manos y leerlos? ¿Podemos imaginar a un niño leyéndolos? ¿Dónde los apoyaban para leer? ¿Dónde se guardarían? ¿Cómo tendría que ser una mochila para llevarlos a la escuela? ¿Se imaginan un maestro “enseñando a armar” un libro como estos? Luego, serán los chicos quienes formulen otras preguntas. Aprender a **preguntar sobre lo no dicho** es un aspecto sumamente importante del aprendizaje de la lectura y puede llevar hacia la lectura de otros textos vinculados con el tema.

A continuación, proponemos invitarlos a leer otros textos temáticamente vinculados, incluidos en la sección III del cuadernillo, “Más sobre los libros”.

¿Quiénes inventaron la escritura?

Luego de leer el texto de la página XV, pueden aparecer comentarios acerca del significado de la **metáfora** “la escritura se hallaba en su infancia” y podemos preguntar a los chicos qué conexión hay entre la **información que aporta este texto** y la que han leído anteriormente: qué aspectos desarrolla con más detalle respecto de los temas y qué información nueva brinda. En muchos casos, lo que los chicos van respondiendo amplía las respuestas que dieron después de la lectura de “¿Dónde se escribía?”. A medida que se añade la información, con la colaboración de los chicos y el docente puede reformular lo que ya está escrito en los afiches.



Escritura en los muros

Podemos invitar a los chicos a que, de manera grupal, exploren y tomen nota de los *graffiti* que encuentren en las calles. Cada grupo puede anotar aquellos que recogió y discutir para responder a preguntas tales como: ¿qué quieren decir? ¿Por quién o quiénes les parece que fueron escritos? ¿A quiénes les están “hablando” y para qué?

Esta “escritura en los muros” podría llevarlos a preguntarse qué otros testimonios de escritura o dibujos de este tipo se conocen. Por ejemplo, podríamos invitarlos a averiguar sobre la Cueva de Altamira o sobre la Cueva de las Manos, ubicada en el Cañadón del Río Pinturas en la provincia de Santa Cruz, en la que se conservan pinturas de hasta 9000 años de Antigüedad hechas por los tehuelches y sus antecesores. También pueden averiguar si se han encontrado otros testimonios como este en nuestro país.



Claudia Kozak et al (recopilación y banda). *Las paredes limpias no dicen nada.* Libro de graffiti. Buenos Aires, 1990. Libros del Quirquincho.

Los chicos atenienses en la escuela

Ciertas historias de la vida cotidiana, como la que despliega este y muchos otros textos, tienen la particularidad de acercar al lector a hechos, creencias, conductas y modos de organizarse socialmente. Permiten ingresar de una manera muy amigable y atractiva a historias de pueblos muy alejados en el tiempo.

En cuanto al **vocabulario**, es probable que haya palabras que los chicos desconozcan, como en muchos textos. Sin embargo, podemos hacerles notar que es posible inferir el significado de muchas de ellas a partir de las pistas que el propio texto brinda. Por ejemplo, si reparamos en “sentaban”, ¿podríamos saber qué significan los términos “pupitre” y “taburete” antes de buscar en el diccionario? ¿Con qué otra palabra nos referimos habitualmente a “pupitre”? Claro está, en otros casos será necesario emplear otras estrategias (como reparar en la familia de palabras a la que pertenecen o recurrir al diccionario). Según el caso, seremos los docentes los que aportemos la definición de alguna palabra.



La Biblioteca de Alejandría

Como dijimos, en este texto se amplía la información presentada en “La historia del libro”, de modo que el docente puede decidir diferentes momentos para su lectura: luego de la lectura de “En papiros”, a modo de enlace, o siguiendo el orden en que el texto aparece en el cuadernillo.

En algún momento anterior o posterior a la lectura se puede invitar a los chicos a ubicar Alejandría en el planisferio.

Como se trata de un **texto descriptivo** que pretende mostrar la importancia de semejante emprendimiento (antiguo y actual), podemos buscar que los chicos reparen en las **palabras** (adjetivos y sustantivos) **o construcciones que se usan para describir**: “magnífico”, “gigantesco”, “avenidas de 30 metros de ancho”, “maravilla”, “tan grande que...”. Se puede conversar acerca de la función que tiene en el texto lo que se cuenta a partir de “Se dice que...”



Como actividades posteriores a la lectura, se puede proponer **nuevas aperturas sobre el tema**: saber más acerca de las bibliotecas en general o de la nueva Biblioteca de Alejandría.

Para saber más acerca de la nueva biblioteca (y poder compararla con la antigua), si se cuenta con conexión a Internet, los chicos podrán curiosear la foto galería (*Photo gallery*) que se encuentra en la página de la BIBLIOTECA ALEXANDRINA: <http://www.bibalex.org/english/gallery/index.htm>. A pesar de que esta página se encuentra en inglés y aunque los chicos no dominen este idioma ni lo conozcan de oídas, podrán ver las imágenes y hacerse una idea de sus extraordinarias dimensiones. También pueden buscar en alguna enciclopedia (en la biblioteca o en Internet, en caso de ser posible) información sobre “las siete maravillas del mundo antiguo” o de otras “maravillas” de nuestro mundo.

En este momento de la secuencia de trabajo, es posible recuperar nuevamente las anotaciones que se fueron escribiendo en los afiches y construir en forma conjunta un **nuevo texto** que vaya entramando la información proveniente de las distintas fuentes leídas, es decir, un texto en el que se conecte la información, se supriman las repeticiones, se utilice el vocabulario adecuado, se decidan qué ejemplos y descripciones son necesarios para producir esa “trama”. Continuamos con otros fragmentos del texto “La historia del libro”.

En pergaminos

En este caso, nuestra tarea consistiría seguramente en colaborar con los chicos en la identificación de los distintos momentos del **proceso que se describe** para la fabricación de pergamino; también, en resaltar cómo fueron cambiando los soportes y las herramientas con que se escribía y cómo la forma de ese nuevo soporte de la escritura, el código, hizo que cambiaran también los modos de leer y de escribir. Otra vez es recomendable ayudar a los niños a ubicar Pérgamo en un planisferio.

Los copistas medievales

Luego de la lectura del texto de la página VII, sería interesante conversar acerca de la relación entre “copistas”, “copias a mano”, “manuscrito”; también pueden conversar acerca de cómo se escribe más lento o más rápido: a mano, en máquina de escribir, con el teclado de una computadora, etcétera. Puede resultar interesante para los chicos detenerse en el hecho de que los manuscritos eran decorados por iluminadores y de que “cada ejemplar era una auténtica obra de arte”.



Las imágenes que acompañan este fragmento y el anterior, “En pergaminos”, tienen la intención de que los chicos puedan ver las ilustraciones que los iluminadores hacían. Podemos detenemos en el trabajo particular que realizaban sobre las letras iniciales, también llamadas letras capitales o capitulares³. Podemos proponerles buscar en la biblioteca aquellos libros actuales que siguen usando esa letra para decorar sus páginas. Podemos, en fin, proponerles a ellos mismos que jueguen a decorar alguna letra, por ejemplo, la primera del libro de los cuentos que escriban o del libro que más adelante vamos a sugerir que hagan.

Aquí en América

Después de la lectura del texto y de las imágenes, podemos proponer a los chicos **comparar** la forma de los códices con los mencionados antes.

El contenido del texto puede llevar a otras búsquedas organizadas desde el área de Ciencias Sociales. Es conveniente que ubiquen en el mapa las zonas de América a las que se hace referencia. Pueden abrir el tema buscando en biblioteca más información acerca de la escritura de los mayas y de lo que estas representaban.

Podrían averiguar también más sobre el *quipu* e incluso intentar hacer los suyos inventando algún sistema de significación de los nudos y los colores.



La imprenta de Gutenberg

Luego de la lectura de este fragmento, los chicos podrán conversar acerca de las enormes ventajas que introdujo la imprenta con respecto a las posibilidades de reproducción y lectura de los textos. Siempre conviene conversar también acerca del **significado de frases** presentes en los textos que los chicos pueden no conocer; aquí podrían ser las expresiones “de su propia cosecha” y “gajes del oficio”.

En otro orden de cosas, este texto permite conversar acerca del aprender a leer y escribir, de qué es ser analfabeto, del derecho a la educación que tienen todos los niños, y de que en el mundo todavía hay millones de personas, entre ellas niños, a las que no se les respeta ese derecho.



³ En el caso de que sea posible, recomendamos que los chicos visiten algunas páginas web, como: http://www.personal.us.es/alporu/patrimonio/libros/siglo15_incunables.htm. Allí podrían ver en tamaño normal y ampliado la decoración que se le hacía a las letras capitales. Otro sitio ofrece una página interactiva donde los chicos podrían conocer en forma muy atractiva el proceso de fabricación del pergamino desde el cuero hasta llegar al códice y también el proceso que hacían copistas e iluminadores para copiar y decorar los manuscritos: http://www.fitzmuseum.cam.ac.uk/pharos/sections/making_art/index_manuscript/html.

¿Cómo se componían e imprimían los libros?

En esa página doble del cuadernillo se presentan imágenes tomadas de la *Enciclopedia* de Diderot y **se describe** el trabajo que realizaba cada uno de los trabajadores que allí se ven. Entendemos que ello puede tener un doble interés: uno centrado en facilitar un acercamiento al funcionamiento de la imprenta,



lo que entraña bastante complejidad para los chicos; otro, en que conozcan algo de la propia enciclopedia de Diderot. Por ejemplo, puede resultar interesante conversar con ellos acerca de que esas ilustraciones estaban hechas a mano y notar el altísimo grado de detalle que tienen; o acerca de que, a través de las imágenes, podemos conocer cómo se vestían las personas en ese momento. Puede ser atractivo para los chicos, siempre interesados en los extremos (lo más chiquito, lo más grande...), conocer los datos acerca de la *Enciclopedia* que se presentan en el recuadro, por ejemplo que contiene 2.885 ilustraciones como las que en esas páginas se incluyen⁴.

En cuanto a los textos, podemos colaborar con los chicos proponiendo la **reconstrucción de los procesos** de composición e impresión de los libros. Para ello, se podría recurrir a la **elaboración conjunta de un diagrama** que los represente. Este diagrama podría incluir las operaciones, los materiales y las herramientas utilizadas. Esta representación ayudaría a los chicos a hacerse una idea de la secuencia de trabajo que se llevaba a cabo.

Hacia el futuro del libro

A esta altura los chicos ya se han iniciado en el conocimiento de la historia del libro, del cambio de superficies, herramientas de escritura, técnicas, y modos de leer. Han leído textos que hablan del pasado, del pasado del libro y de los lectores.

Después de la lectura de la página XII, podemos pedirles que busquen en el texto las marcas lingüísticas que indican un cambio en la temporalidad:

⁴ La Biblioteca Nacional del Maestro cuenta con la colección completa de la *Enciclopedia*. Recomendamos visitar la página http://www.bnm.me.gov.ar/s/esp_ped/recursos_didacticos/portafolios/oficios/presentacion.htm

“futuro”, “en nuestros días”, “dentro de unos siglos”.

Es conveniente destinar un tiempo para conversar sobre lo que saben y no saben acerca de Internet y de lo que leen o creen que se puede leer en las pantallas de la computadora.

En cuanto a la frase “esos textos, a la vez, nos envían a otros, y esos a otros” referida a la posibilidad que brinda la Internet, podemos presentarles la noción de *hipertexto*, ejemplificando con el tipo de lectura del cuadernillo que ellos mismos han llevado a cabo (claro está, con las restricciones que en este aspecto tiene la lectura en papel).

Si existiera la posibilidad, sería interesante mostrarles que cuando *cliqueamos* un enlace presente en muchos textos que están en la Internet, se nos abren en la pantalla otros textos y así sucesivamente. Podemos conversar acerca del significado de “hiper” y de “*web*”, en este contexto de la lectura en pantalla y conversar acerca de por qué les parece que se puede haber recurrido a esa metáfora de la telaraña, cuando se eligió la palabra “*web*”.

También este puede ser momento para realizar una nueva visita a la biblioteca y centrar ahora la mirada en las características de los **paratextos**: tipos y tamaños de letras, colores, fotos e ilustraciones, etc. Los chicos podrían reflexionar acerca de las decisiones que hacen que se elijan unos u otros: tipo de soporte –diario, libro, revista–, de lector previsto, de información, de propósito.

Como cierre de esta secuencia, también resulta importante conversar acerca de lo aprendido a partir de la lectura, por ejemplo, ¿qué hemos aprendido sobre la historia del libro? ¿Nos servirá para pensar cómo será el libro del futuro?

¿Qué pasaría si...?

Al término de nuestro recorrido por la historia del libro podemos apelar nuevamente a la imaginación de los chicos. Una posibilidad es pedirles que se reúnan en pequeños grupos para que construyan “hipótesis fantásticas” a partir de preguntas disparadoras. Gianni Rodari describe esta técnica de la siguiente manera:

La técnica de las “hipótesis fantásticas” es muy sencilla. Toma forma precisamente mediante la pregunta: ¿Qué pasaría si...? Para formular la pregunta se escogen al azar un sujeto y un predicado. La unión de ambos nos proporcionará la hipótesis con la que trabajaremos. Estaríamos así ante dos situaciones en las que los acontecimientos narrativos se multiplican espon-táneamente hasta el infinito (Rodari, 1997).

En este caso, podríamos formular la siguiente pregunta: *¿Qué pasaría si un día desaparecen todos los libros de la faz de la tierra?* Es interesante proponer a los niños que, reunidos en grupos, **tomen notas** de lo que van imaginando, ya que estas pueden convertirse en el germen de la historia fantástica que van a escribir. Como siempre, al finalizar el **borrador**, cada grupo lee en voz alta su texto, recibe los comentarios del docente y de los otros grupos, y se aboca a la escritura del **texto final**.

Basados en la historia del libro, hasta aquí hemos tratado de ilustrar un tipo de trabajo posible para la enseñanza de la lectura de textos no ficcionales. Claro está, este trabajo puede variar según los temas, los textos seleccionados, los saberes de los chicos, entre otros aspectos. Recorriendo los NAP del eje, hemos propuesto una secuencia de actividades para que los chicos participen en situaciones de lectura con propósitos diversos, en el aula y en la biblioteca, y para que relacionen, con ayuda del docente, la información que brindan los textos con lo que ya sabían y lo que van aprendiendo; detecten la información relevante; realicen inferencias; establezcan relaciones entre los textos y las imágenes que los acompañan; infieran el significado de las palabras o frases desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda y consulten el diccionario. Asimismo, pusimos, entre otras actividades, que los chicos recuperen, con ayuda del docente, la información relevante de manera resumida y escriban nuevos textos: uno, tramando y conectando la información proveniente de más de un texto y de las imágenes incluidas; otro, de invención, en el que pongan en juego lo aprendido.

De lectores a hacedores

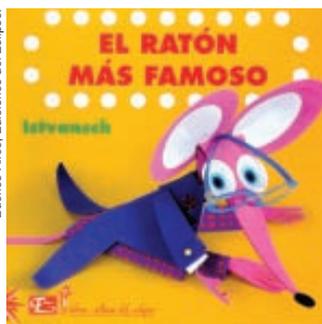
Hasta aquí los chicos han estado leyendo para conocer y para buscar información. Se trata ahora de invitarlos a poner las “manos en la masa” y a realizar un proyecto que los transforme en escribas, copistas, autores, ilustradores y editores de sus propios libros o de otros materiales. Al iniciar esta etapa de producción, se puede proponer que la meta sea preparar una muestra para el aula, la escuela y, por qué no, para toda la comunidad.

Se puede iniciar la actividad preguntándoles, por ejemplo: ¿podemos construir nuestros propios libros? ¿Podemos hacer libros como los que existían en la antigüedad (tablillas, rollos, libros plegables)? ¿Qué tipo de libros nos gustaría hacer? ¿Con qué propósito? ¿Para qué lectores? ¿Qué hay que saber para hacer un libro?

Las respuestas que van construyendo entre todos pueden ser el punto de partida para conversar sobre el proyecto a realizar. Será necesario, además, incorporar otras lecturas que nos muestren cómo se hacen los libros en la actualidad, qué partes tienen, qué pasa con las tapas, los índices, la tipografía utiliza-

da, las ilustraciones. Es decir, debemos reunir información que los ayude a reflexionar sobre lo que implica convertirse en “hacedores” de libros que otros podrán leer. Para comenzar, por ejemplo, se puede explorar el libro *El ratón más famoso*, de Istvan, cuyas imágenes muestran de manera muy divertida e inteligente el tema que nos ocupa. A continuación, incluimos algunas de ellas.

Istvan, (2003). *El ratón más famoso*. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.



Este libro es interesante porque, a partir de la historia del ratón, va mostrando las **partes del paratexto**, los **tipos de letras**, los **títulos**, etc., es decir, va dando cuenta de los componentes de un libro.

Para colaborar con esta tarea, en la sección 2 del cuadernillo *El Libro* se reproduce el artículo “Así se hace un libro” publicado en un número de la revista *AZ Diez*. En este texto se presentan los pasos que actualmente se desarrollan para la elaboración de los libros.

2. Así se hace un libro

Después de leer “Así se hace un libro”, los chicos pueden hacer, con nuestra coordinación, un **listado de las tareas** y distribuirlas para que diferentes grupos las cumplan en forma rotativa o bien para distribuirlas entre los miembros de cada grupo. Cada grupo debe comprometerse en la concreción de acciones como las siguientes:

- Decidir qué textos de su autoría van a incluir.
- Diseñar formatos, tamaños, tapas, contratapas, estilos de letras, etcétera.
- Crear ilustraciones según la temática que se elija.
- Desarrollar la tarea de “escriba” o “copista” (aquellos que pasan los borradores elaborados por otro grupo; también podrán hacerlo en computadora si la escuela cuenta con esa herramienta).
- Corregir las producciones.
- Armar el portador.

¡Qué libros tan raros!

El momento de diseño de formatos puede ser el apropiado para volver a la sección 2 del cuadernillo *El libro*.

La propuesta podría consistir en que los chicos y las chicas **conversen** acerca de qué tienen de raro esos libros, si hay alguno que les guste más que otros y que los describan oralmente o por escrito.

También se podría invitar al grupo a fabricar sus propios libros “raros”. Para ello, podrían trabajar en grupos, formular y discutir distintas ideas de cómo serían esos libros, es decir cuál sería su “rareza”, y prever los materiales que necesitarían para hacerlos.

Escribir para describir

Si los chicos ya han trabajado con la historia del libro y con los pasos para su producción, es posible proponerles la **escritura** de textos relativos a ambos temas. Las propuestas que figuran a continuación tienen como eje la **descripción**. Cuando se habla de descripción, puede tratarse de *descripción de elementos* o de *descripción de procesos*. El primer tipo (descripciones de paisajes, personas, objetos, etc.) presenta ausencia de temporalidad/causalidad, dado que se trata básicamente de la adición o acumulación de características. En la descripción de procesos, predomina el desarrollo de acciones o pasos sobre un eje temporal, es decir, se tiene en cuenta un orden cronológico. En muchos casos, el hecho de que las acciones se ordenen sobre un eje temporal puede llevarnos a confundir estos textos descriptivos con los narrativos. En este sentido, una de las condiciones que debemos tener en cuenta para diferenciar ambos es la siguiente: a diferencia del descriptivo, en un *texto narrativo* es indispensable que exista la complicación, ese conflicto que rompe con el equilibrio inicial y que provoca una especie de quiebre en el suceder de las acciones.

Describir a partir de lo leído

Para trabajar con el primer tipo de descripción, es decir, con la de elementos, podemos focalizar la atención de los chicos en la descripción del libro. Dado que se trata de un objeto muy conocido, es probable que les cueste tomar distancia de él para describirlo, por lo que es interesante proponer una situación simulada en la que deban darle a conocer ese objeto a un destinatario lejano o ausente, por ejemplo: *¿Cómo le describirías un libro a un chico que solo conoció los rollos o los códices?* Sabemos que hace falta mucho más que una pregunta para sortear el “blanco de la hoja”. Por eso, podemos construir una tabla de doble entrada para comparar, en términos de similitudes y diferencias, el libro actual con el rollo o el códice, según la elección; con la información registrada los chicos pueden pensar cómo van a organizar las respuestas y comenzar a escribir.

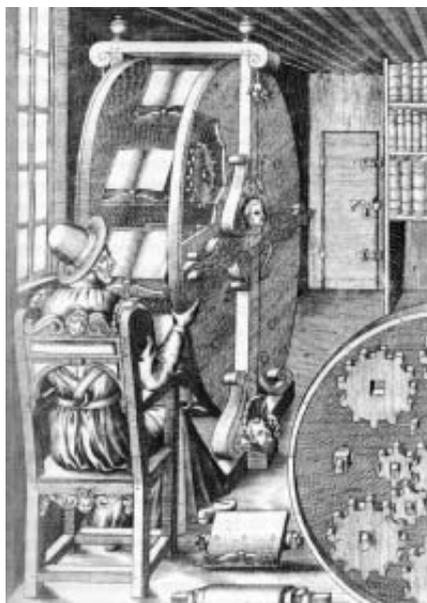
Describir a partir de una imagen

Se puede iniciar la actividad invitando a los chicos a observar este verdadero “avance tecnológico” y a pensar cómo los hombres de todos los tiempos han inventado aparatos que los ayudaban a resolver sus tareas. Entre todos pueden describir oralmente el “aparato” que muestra la imagen que se incluye en la página XXI del Cuadernillo, “Diversas formas de leer”. El epígrafe de la imagen dice “Rueda, una ingeniosa máquina de leer...”.

El docente puede anotar en el pizarrón los aportes de los chicos y los propios, orientando la organización de la información, por ejemplo, según los elementos o las partes y las funciones que cumplen. Además, podemos pedirles que formulen hipótesis sobre qué actividad estará resolviendo la persona que aparece sentada frente a la rueda.

Luego, pueden escribir en sus carpetas la descripción a partir de lo conversado y de los apuntes registrados. Posteriormente, se leen los textos producidos y entre todos discuten si lo escrito da cuenta de aquello que se propusieron describir, si la descripción está completa o hay que hacerle alguna modificación, pensando que quien la lea no verá la imagen.

Finalmente, podemos invitarlos a pensar las distintas maneras en que resolvemos en la actualidad esa tarea que la imagen permite inferir.



Escribir un folleto para dar a conocer cómo se hacen los libros

En este caso, la propuesta es que los niños y las niñas den cuenta a otros del proceso que llevaron a cabo para construir sus libros. La consigna es escribir un folleto, que acompañe la exposición de los libros hechos por ellos, en el que describan el proceso de producción. Tal como lo vieron en “Así se hace un libro”, en esta clase de textos se combina lo verbal con las imágenes. Se trata de incluir breves secuencias en las que se describan los pasos o las acciones del trabajo desarrollado, y a la vez se inserten imágenes que ilustren cada uno de esos momentos. Una tarea necesaria será decidir entre todos qué imágenes se incluirán: dibujos hechos por los chicos, fotografías tomadas durante la tarea o sacadas de libros o revistas, etcétera.

Si pudimos fotografiar los diferentes momentos del proceso, como forma de registro, esas pequeñas huellas del trabajo serán bienvenidas. Además, los niños pueden incorporar algunas frases que den cuenta de lo que sintieron al realizar el trabajo, de modo que los lectores del folleto se sientan partícipes de la experiencia. Esta es una actividad de **escritura colectiva** que se formula y reformula tomando en cuenta el tema, el **propósito** del texto y los **destinatarios**. Una vez redactado el primer **borrador**, se revisa entre todos para ver si falta algún paso y para verificar si se usaron **conectores** o **viñetas** para organizar el texto; si resulta amigable para los lectores; y, obviamente, todas las cuestiones vinculadas con la normativa.

La correspondencia

Escribir para comunicarnos con otros

En *Cuadernos para el Aula de Lengua 3*, hemos propuesto comenzar el trabajo en clase con el tema de la carta; se trata de un género que sigue vigente a pesar de la aparición del correo electrónico y del chat.

La escritura epistolar permite que los chicos aprendan muchas cosas sobre el lenguaje, ya que los invita a reflexionar acerca de aspectos vinculados con la situación comunicativa: para quién se escribe, cómo dirigirse a ese lector según el grado de familiaridad que exista entre el remitente y el destinatario (cómo se posicionan frente a quien es el destinatario real o posible de su carta y en qué casos es necesario adoptar un estilo más coloquial o más formal) y, vinculado con ello, las fórmulas de apertura y cierre; qué y cómo se va a organizar lo que se quiere comunicar (inicio, desarrollo y cierre), etcétera.

Puede ser interesante explorar esas diferencias con los chicos proponiéndoles, por ejemplo, que escriban cartas referidas a una misma temática con diversos destinatarios (a una directora, a chicos de otras escuelas de la zona, a las autoridades del lugar, a los padres, a un amigo o compañero, a los vecinos, etc.) y también con intenciones distintas (comentar una novedad o un “chimento”, invitar a algún evento, relatar alguna aventura en la que se vieron envueltos, alguna experiencia escolar, entre otras posibilidades).

Es importante tener en cuenta que se trata de una producción escrita en la que enfrentan el desafío de **resolver un problema comunicativo** que puede ser **real o simulado**. Para llevar adelante este ejercicio de simulación, debemos proponer consignas que delimiten claramente el tema y el propósito, den indicaciones acerca del género (en este caso, la carta), del destinatario y del rol que el alumno va a asumir como escritor. El objetivo de esta clase de actividades, en las que se propone una comunicación ficticia, es la producción de textos que, obviamente, no son verdaderos, pero sí verosímiles. Los chicos pueden, por ejemplo, asumir el rol de representantes de su barrio para efectuar algún pedido, reclamo o agradecimiento a las autoridades de la zona; o el rol de un hinchado de fútbol que le escribe a un jugador para felicitarlo o increparlo por su desempeño en un partido crucial, etcétera.

En alguna medida, estas propuestas de escritura en las que el problema comunicativo se inventa o se simula (a la manera de los juegos que se inauguran con un “hagamos de cuenta que...”), resuelven la escasez de oportunidades que se presentan en la escuela para que los chicos escriban textos a partir de situaciones comunicativas reales. Cuando se presentan o crean estas oportunidades, los docentes tenemos una excelente posibilidad para proponer la escritura de textos a partir de una necesidad real. Sin embargo, queda claro que las propuestas de

escritura variadas y frecuentes en la escuela no pueden estar condicionadas por la aparición de situaciones reales que las enmarquen. También debemos tener en cuenta que en muchos casos lo real puede ser banal o poco interesante. Por lo demás, las consignas de simulación ofrecen la posibilidad de graduar los desafíos, pues proponen que los chicos escriban asiduamente textos cada vez más extensos y complejos.

Para empezar: un cuento

Antes de comenzar una secuencia de trabajo con la lectura y escritura de cartas, podemos reflexionar con los chicos acerca del sentido de esta forma de relacionarse con otras personas por medio de la escritura. Para ello, proponemos la lectura del cuento “Correspondencia”, de la escritora e ilustradora Isol:

Correspondencia

El cartero no me cae muy bien. A mi perra Teté tampoco. Y menos cuando deja solamente cuentas o cartas que no son para mí. Yo sé que no es culpa del señor cartero, que él no elige lo que trae, pero tampoco parece esforzarse mucho.

Hace un año, otro señor repartía las cartas, y era amigo mío y de Teté, porque traía muchas cartas de mi tía, la que vive en Rosario, algunas con



postales de esas que abrís y tienen música. Ahora este cartero no me entrega nada.

Hoy, al verlo venir, le dije:

– ¡Señor cartero, si no trae una postal musical de mi tía Adela, ni se acerque, que mi perra está furiosa!

El cartero se quedó duro. Buscó en su bolso, hasta sacar una carta celeste.

– ¿Tu tía es Adela Ficarrotti? –preguntó, luego de mirar dos veces el remitente–.

– ¡Sí, sí, sí! –Salté hacia él–.

– Bueno, aquí está –dijo el señor cartero dándome el sobre y mirando de reojo a mi perra–.

¡Al fin una carta de la tía! ¿Qué excusa tendría para no haberme escrito en tanto tiempo?

Abrí rápido el sobre, saqué la tarjeta (de donde salía una canción con campanitas) y leí:

Querido sobrinito:

Estoy desilusionada. Hace rato que debés de saber escribir, pero no he recibido ni una carta tuya en un año. ¿Cuánto más tengo que esperar? ¡Ya hasta me empieza a caer mal el cartero, que nunca me trae tus noticias! Escribime, no seas vago.

Un beso grande,

Tía Adela

Isol, "Correspondencia", en: Curiosos de 2º, Buenos Aires, Longseller, 2004.

A partir de la lectura del texto, podemos conversar acerca de los significados de la palabra "correspondencia" y del sentido (o sentidos) del título de este texto. Para ver que hay más de una acepción, podemos promover la búsqueda de la palabra en el diccionario. Por ejemplo, en el *Diccionario de Uso del español* de María Moliner, encontramos la siguiente entrada:

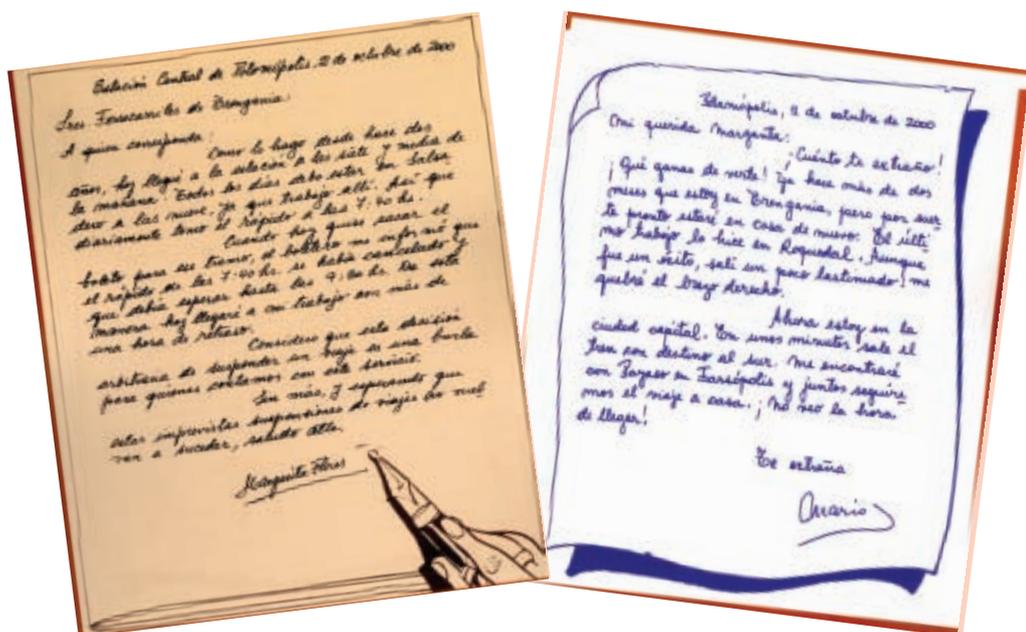
Correspondencia 1 f. Acción de corresponder [se]. Relación entre cosas que se corresponden. 2 Trato entre dos personas por correo. ("Despachar") Conjunto de cartas o comunicaciones enviadas o recibidas.

María Moliner, Diccionario de Uso del Español, Madrid, Gredos, 2000.

Leer para escribir cartas

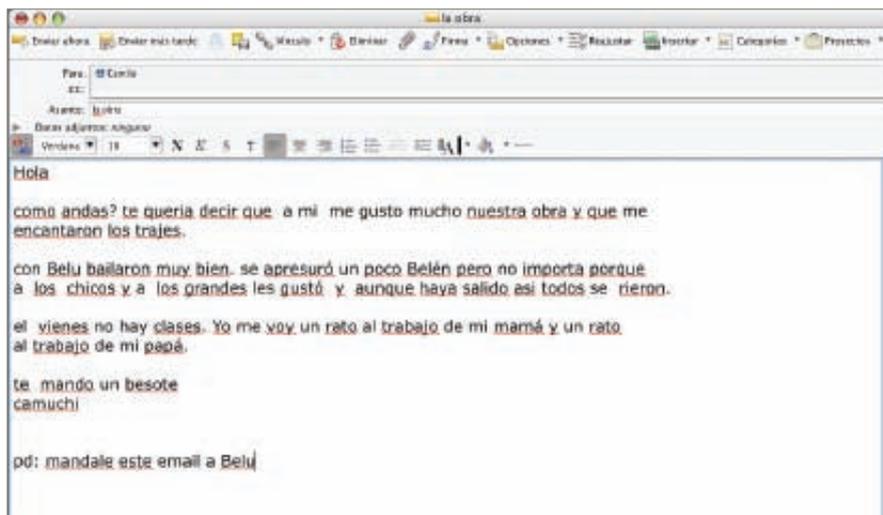
Para continuar podemos conversar acerca de lo que los chicos conocen sobre este género y de lo que significa su circulación en nuestra sociedad. Los niños y las niñas pueden traer cartas que sus familias han guardado, y nosotros mismos

podemos aportar una selección lo más diversa posible para imaginar las características de quienes las escribieron, con qué propósito, en qué circunstancias; contrastar las más formales con las informales, e invitarlos a pensar por qué se decide adoptar un estilo u otro. Además, es posible trabajar con las actividades de escritura de cartas propuestas en el recurso didáctico *Trengania*⁵.



De la misma manera, si los alumnos y alumnas conocen el *e-mail*, el *chat* y los mensajes de texto de los celulares, podemos conversar acerca de estas nuevas y rápidas formas de comunicación a distancia, y discutir sobre los particulares propósitos y modos de escribir que se han ido “inventando” en este tipo de intercambios.

⁵ Véanse páginas 48 a 51 del cuadernillo para docentes *Trengania. Para los que leen y escriben solos* y el audio que acompaña este recurso, “Los sonidos de Trengania”, pistas “Cartas por encargo 1” y “Cartas por encargo 2”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005.



Mensaje de correo electrónico escrito por Camila de 10 años a su compañerita Manuela.

Escritura de cartas enmarcadas en una situación real

Algunas cartas personales dirigidas a personas que se conocen mucho (al igual que el *chat*) admiten un estilo cercano a la oralidad que habilita digresiones, una “cierta desorganización” y muchas elipsis, por ejemplo, la omisión de la información compartida entre emisor y destinatario. En cambio, otras cartas personales no admiten tal familiaridad por lo que, aunque se utilice un estilo informal, es necesario tener en cuenta qué decimos y cómo lo hacemos para que el destinatario nos entienda.

Solicitudes

Los chicos han terminado de hacer sus libros y quieren exponerlos. Para ello necesitan que la dirección los autorice. La consigna, entonces, podría ser que entre todos aporten ideas para la redacción de una carta colectiva dirigida a la directora o al director, con el propósito de solicitarle un espacio y una fecha para realizar la exposición. Para lograr esa autorización, será necesario que cuenten la tarea que llevaron a cabo (con detalles y alguna anécdota vinculada con el trabajo que despierte su curiosidad y su entusiasmo).

Esta es una situación inmejorable para trabajar conjuntamente aspectos vinculados con el **género**, con la **organización de las ideas** (qué conviene poner primero, qué sigue, si se necesita o no presentarse al destinatario en el primer párrafo, si hay más de una manera de hacerlo), con la **separación en párrafos**,

con las diferencias en el **estilo** de la lengua que se usa según el destinatario, con las **fórmulas de apertura y de cierre** correspondientes (“Hasta pronto”, “Lo saluda atte.” “Besos”, entre otras), etcétera.

En grupos, pueden escribir los borradores y luego leerlos. Es conveniente que los chicos presten especial atención al **léxico**, a la **ortografía** y al uso de **signos de puntuación**: dos puntos en el encabezamiento, punto seguido y punto y aparte entre párrafos.

Participando de instancias como estas, los chicos aprenden que escribir implica siempre **reescribir**: para sustituir por otras las palabras que se repiten, para cambiar el orden de los componentes de alguna oración, para agregar algo que falta o suprimir lo que es redundante, para encontrar formas de decir mejor lo que queremos, etcétera.

Cartas secretas

La consigna en este caso podría ser que cada chico elija a un compañero (o a más de uno) para contarle un secreto, para reconciliarse o reprocharle algo, para invitarlo a hacer juntos alguna actividad o para hacerle una pregunta sin que los demás se enteren. Por cierto, estas cartas son privadas; tal vez algunos las compartan disimuladamente con algún compañero, pero es probable que no lo hagan con el docente. Y está bien que así sea. No todas las experiencias que viven los chicos en el aula tienen que pasar indefectiblemente por el maestro. Esta es una de ellas.

Escritura de cartas enmarcadas en una situación simulada

En estos casos, podemos pedirles a los chicos que asuman un rol, imaginen un destinatario e inventen qué decir y cómo decirlo. Por ejemplo, pueden ponerse en el lugar de un jugador de fútbol conocido que le escribe a un árbitro que lo expulsó de la cancha en un partido reciente; o asumir el rol de alguno de los autores que han leído en clase, e imaginar qué le contestaría a un lector que le ha escrito una carta (también pueden imaginar su contenido)⁶.

⁶ Se recomienda la lectura de la novela epistolar de Beverly Cleary (1986), *Querido Señor Henshaw*, Madrid, Espasa.

Cartas confundidas

Otra posibilidad es la invención de cartas a partir de relatos literarios. En su cuento “Mamarrachos por carta”, publicado en *El sapo más lindo*, Ricardo Mariño narra el extraño suceso que comienza a ocurrir en el pueblo cuando sus habitantes, en vez de recibir las cartas que les han enviado, reciben “mamarrachos”.

El comienzo del relato dice así:

Durante años nadie había tenido problemas con las cartas que traía el viejo cartero don Franqueo Hapagar. “¡Postal de su prima, doña Cota! ¡Carta de la señorita de París, don Julio!” –gritaba don Franqueo desde la puerta, desgañitándose-. Los vecinos tomaban la correspondencia, agradecían y eran felices. Por eso resultaba tan extraño lo que estaba ocurriendo ahora. La gente enviaba cartas bien escritas pero el destinatario recibía mamarrachos. Por ejemplo, ésta que recibió doña Paloma, la gallega:

Querida Paloma:

Escribo estas líneas para hacerte saber que me siento muy pero muy bien. En sillas, sillones y hasta en el piso. La que está más rezongona que nunca es nuestra perrita Evelia: protesta cada vez que la mandamos a Júpiter a comprar las papas. En cambio estamos muy contentos con la heladera: el vestido que le mandaste le queda una pinturita. Un queso.

La prima Vera

O esta otra que recibió Erasmo Balanza, el de la despensa:

Mi estimado señor:

Ruégole tenga a bien enviarme diecisiete litros de leche fresquita y cincuenta docenas de ratones gordos. Sin más, saluda a Ud. muy atte.

La gata de don Julio

Y el colmo fue el poema que recibió doña Rosita, la soltera:

Cada tardecita

Miro tan pancho

Tu rostro, bella Rosita,

De chancho.

– ¡Zapallos y lentejas! Esto no puede seguir así –bramaba el verdulero–.

– ¡Haga algo, don Franqueo! Estas cartas son una herida absurda –se quejaba Rosita–.

Don Franqueo no sabía qué hacer. ¿Hasta cuándo sucederían estas cosas? ¿Lo expulsarían del correo por entregar a la gente cartas mamarrachos? Preocupadísimo pensó y pensó. Hasta que decidió consultar a un detective.

FRASS KITO

Detective privado

Consulte precios

Descuento a jubilados

Ricardo Mariño, "Mamarrachos por carta", en:
El sapo más lindo, Alfaguara,
Buenos Aires, 2005 (fragmento).

De ahí en más el cuento conduce al lector a una resolución desopilante. Entre otras posibilidades, podremos invitar a los chicos a conjeturar cómo resolvió la situación el cartero ayudado por el detective privado.

Luego, se puede retomar la actividad de las cartas. La propuesta se desprende del inicio mismo del cuento: una vez que se lo ha leído, se instala con sencillez el clima para trabajar situaciones absurdas. Por un lado, la actividad invita a

poner en juego el humor que generan las situaciones disparatadas y, por otro, a trabajar con las cartas. Podrán inventar, entre todos, la carta que recibió don Julio de su enamorada, la señorita de París (don Julio es escritor); o la que recibió Vilma Tamoscas, la dueña de la heladería, que vive obsesionada por la pulcritud de su local; o la de don Cosme, el zapatero remendón del pueblo que tiene una hija que vive en Sauce Viejo y se llama Elena Nito.



¿Adónde van las cartas? ¿Y de dónde vienen?

Ya en *Cuaderno para el aula: Lengua 3* (véase página 102), proponíamos continuar con una actividad que tradicionalmente se trabaja en la escuela: reflexionar con los chicos acerca del **circuito de la carta**, desde que sale de la casa hasta que llega a destino, y sobre la función de los **sobres** y la información que

figura en ellos. Se trata de conversar acerca de cómo sabemos adónde tenemos que mandar una carta, cómo sabe el cartero adónde llevarla, cómo sabemos que son o no son para nosotros sin abrirlas, cómo sabemos quién nos la manda, cómo podemos saber (sin abrirla) de dónde viene. En fin, averiguar cuál es la información que nunca debe faltar en el sobre.

Para responder la primera pregunta, proponemos ahora una secuencia de trabajo para que los chicos se familiaricen con la lectura de la **guía telefónica**⁷. Como sabemos, las características de los textos –las formas del lenguaje que utilizan, el modo en que presentan la información, el diseño gráfico y tipográfico– están vinculadas con el uso que se hace de ellos en la sociedad y con las funciones que cumplen. En el caso de la guía, podemos proponer a los chicos que reconozcan, en primera instancia, el tipo de información que se incluye en las primeras páginas (por ejemplo, números de emergencias, de servicios públicos, códigos de área, entre otros). Luego, podemos pedirles que reparen en su organización alfabética, que permite al lector encontrar lo que busca rápidamente y con poco esfuerzo.

Para encontrar un dato en la guía telefónica, se les puede proponer localizar de un vistazo, si es que hay más de un tomo, el lomo o la tapa que contiene la información que buscan.

Nuevamente, remitimos al recurso *Trengania*, en el que se desarrolla una secuencia de actividades a partir de la lectura de las páginas de la guía telefónica de ficción⁸, que se incluyen a continuación.



⁷ Seguimos aquí la propuesta N° 4 "Leer de un vistazo" en: *Propuestas para el aula. Lengua EGB 2. Segunda Serie*, Ministerio de Educación, 2001.

⁸ Véase *Cuadernillos para docentes. Trengania. Para los que leen y escriben solos*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005, pág. 52-54.

También pueden consultar el **índice de la guía** para dar con la página, e incluso con la columna donde está la información buscada; es el caso, por ejemplo, de los organismos oficiales o de las páginas amarillas, donde los teléfonos y las direcciones están clasificados por rubros. En cualquiera de estas dos situaciones, la localización de un número telefónico es más complicada que si se trata de una casa de familia, ya que les exige conocer cómo está clasificada la información y bajo qué rubro se debe buscar. Una vez ubicada la página, se procede a una lectura "por barrido", es decir, una lectura veloz, que registra índices visuales de los nombres listados (extensión, letras iniciales y finales) y avanza por descarte, hasta identificar el que se está buscando⁹.

Hasta aquí, hemos tratado de ilustrar un tipo de trabajo posible para la enseñanza de la escritura de algunos textos no ficcionales, como descripciones de elementos y de procesos, folletos y cartas. Hemos propuesto una secuencia de actividades en las que los chicos puedan participar, con propósitos diversos, conjuntamente con su docente, sus pares y de manera individual, en el proceso de composición de los textos; esto supone la planificación, redacción y revisión de distintos aspectos del texto –acordes a los conocimientos de los chicos– y la reformulación, junto con el docente, con sus pares o de manera individual, a partir de las orientaciones del primero.

En el desarrollo de todo el Eje, procuramos ilustrar la estrecha relación que existe entre la lectura y la escritura. Así, propusimos un trabajo en el que, con la permanente orientación del docente, y atendiendo a que los chicos y las chicas vayan ganando progresiva autonomía, creen sus propios libros a partir de lo que aprendieron al leer acerca de la historia del libro y del circuito actual de producción; a propósito de la escritura de cartas, propusimos la lectura de otras cartas y de guías para saber más acerca de su circuito. Asimismo, en todos los casos, intentamos mostrar el lugar central que tiene la conversación en el aula como posibilidad de intercambio de saberes, de ideas, de interpretaciones y de sentidos.

⁹ Tengamos en cuenta que la discriminación visual es un acto de categorización perceptivo que permite distinguir, de un golpe de vista, si en el texto dice *Andrés* o *Andrea*; esta habilidad, junto con la ampliación del campo visual es condición necesaria para una lectura rápida.

EL LIBRO



ÍNDICE

1. La historia del libro	III
¿Dónde se escribía?	IV
En tablillas	IV
En papiros	IV
En pergaminos	VI
Los copistas medievales	VII
Aquí en América	VIII
La imprenta de Gutenberg	IX
¿Cómo se componían e imprimían los libros?	X
Hacia el futuro del libro	XII
2. Así se hace un libro	XIII
¡Aquí empieza todo!	XIII
Hacia los lectores	XIV
3. Más sobre los libros	XV
¿Quiénes inventaron la escritura?	XV
Escritura en los muros	XVI
Los chicos atenienses en la escuela	XVII
La Biblioteca de Alejandría	XVIII
¡Qué libros tan raros!	XIX
Libros muy especiales:	
los libros sagrados	XX
Diversas formas de leer	XXI

1. LA HISTORIA DEL LIBRO

A los hombres de todas las épocas les ha preocupado que sus palabras quedaran registradas en algún lugar. Y para que no se las lleve el viento, el hombre inventó la escritura, ya que la comunicación exclusivamente oral exigía el cara a cara entre las personas o la presencia de un mensajero que llevara las palabras dichas a lugares lejanos. Por eso nacieron los libros: para que los hechos, pensamientos e invenciones de los hombres permanezcan en la memoria histórica del mundo.

Pero, ¿cómo fueron esos primeros “libros”? ¿Quiénes sabían leer y cómo lo hacían? ¿Cuándo y por qué motivos cambian las superficies en que se escribe y las herramientas que se usan? ¿En qué consisten esas transformaciones? ¿Qué lugares fue creando el hombre a lo largo del tiempo para albergar los “libros” que iba inventando? ¿Qué otro tipo de “libros” existieron (y coexistieron) antes del libro tal como hoy lo conocemos? ¿Es lo mismo leer un texto en un libro que en una pantalla de computadora?



“El bibliotecario”, G. Arcimboldo.

¿DÓNDE SE ESCRIBÍA?

En tablillas

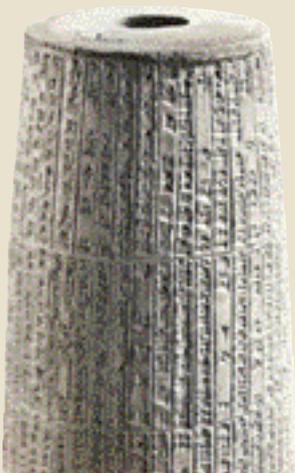
Junto con la invención de la escritura fue necesario resolver qué material era el más adecuado como superficie para que no se perdiera lo que se escribía.

En algunas regiones se eligieron materiales rígidos como la **arcilla**, la **madera** y el **metal**. Claro que, en todos estos casos, “las hojas” solo se podían armar o guardar en placas separadas.

Tal es el caso de los sumerios, que habitaban la región de la Mesopotamia, llamada así porque está situada entre dos ríos: el Tigris y el Éufrates. Hace mucho, muchísimo tiempo, aproximadamente 6000 años atrás, los sumerios usaban unas **tablillas** de arcilla húmeda sobre las que escribían con punzones. Cuando estas se secaban, lo escrito quedaba registrado para siempre. De esta manera, fueron confeccionados los documentos más antiguos que se conocen.

En papiros

En tiempos posteriores, los egipcios unieron hojas de fibra de **papiro** —una planta típica de las orillas pantanosas del río Nilo— para formar tiras. Como esas tiras eran muy, muy largas, las enrollaban en un palo para guardarlas. Por eso, estos “libros” se llaman **rollos**. Los rollos no se dividían en páginas sino en columnas que quedaban ocultas a medida que se avanzaba en la lectura.



Un cilindro de arcilla con inscripciones de hace 2600 años.



Estos son papiros egipcios con escritura jeroglífica.





Lectura de rollos en la antigua Biblioteca de Alejandría.



El rollo estaba hecho de papiro y se enrollaba en una varilla de metal o madera. Para escribir se usaba una caña afilada y una mezcla de carbón vegetal, agua y goma. Para conservarlos, se guardaban en cajas de madera. ¡Eran muy incómodos de leer!

Este tipo de soporte representaba un avance en relación con las tablas de arcilla pues, como los escribían con una caña afilada o pincel, no exigían el esfuerzo físico del tallado; además, se trasladaban y conservaban con mayor facilidad. Sin embargo, ¿se imaginan qué difícil sería para los lectores de esos tiempos releer para encontrar un dato que habían olvidado? Tenían que desenrollar y volver a enrollar... ¡qué incomodidad!

Ya por esas épocas los hombres se preocuparon por imaginar un lugar donde conservar esos escritos y ponerlos a disposición de los lectores (de los pocos que sabían leer). Cuenta la historia que la Biblioteca de Alejandría, la más grande y famosa de la Antigüedad, llegó a tener la cifra extraordinaria de setecientos mil rollos de papiro.



En pergaminos

Casi al mismo tiempo que el papiro, comienza a utilizarse el **pergamino**. Cuentan que fue inventado en Pérgamo, una ciudad griega (la actual Bergama) hace aproximadamente 2.200 años. La gente de Pérgamo tuvo que ingeniarse para encontrar otro material donde escribir, ya que los egipcios comenzaron a poner muchas trabas a la exportación de papiro, lo que lo volvía muy caro y escaso. Para fabricar el pergamino usaron **cuero de animales** (piel de terneros, cabras o corderos). Primero, lo pelaban, lo dejaban secar y luego, lo pulían hasta dejarlo muy lisito. En estos pergaminos escribían con una **pluma de ave** (águila, cisne o ganso), utilizando tintas vegetales o minerales. Como se podrán imaginar, el pergamino de cuero de animal no era muy económico. Es por eso que, cuando el documento se volvía viejo, se raspaba y se podía volver a escribir sobre él.

El pergamino, que al principio también se enrollaba, más tarde se dispuso en superficies cuadradas. Poco a poco, se consideró la posibilidad de doblarlo y coserlo a la manera de hojas de cuadernos. Esta forma de agrupar el material escrito dio origen a los llamados **códices**, que se parecía a n bastante a los libros actuales, solo que eran **manuscritos**, es decir, escritos a mano. Naturalmente, eran mucho más fáciles de leer porque, al apoyarlos en una mesa o atril, el lector podía hojearlos, volver las hojas atrás y releer algo que le había resultado interesante.



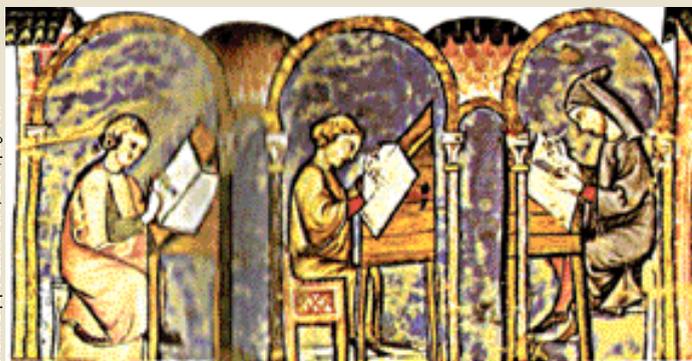
La primera letra de cada manuscrito, llamada letra capital, era mucho más grande que las demás. Los copistas decoraban estas miniaturas con flores, arabescos, animales, santos.

Hoja de códice.

LOS COPISTAS MEDIEVALES

Como todavía no se había inventado la imprenta, los códices que circulaban –si lo pensamos desde nuestra perspectiva actual– eran pocos (pensemos también que era muy poca la gente que sabía leer y escribir). Y para poder reproducirlos no les quedaba otra manera que copiarlos a mano. Durante la Edad Media, a esta tarea se dedicaban algunos sacerdotes, cuyo oficio era el de “copistas”. Ellos se encargaban de escribir una a una las páginas de esos códices, igual que si hoy nos sentáramos a escribir un libro completo. Cuando los copistas terminaban su trabajo, los iluminadores los decoraban. Por eso, se puede decir que cada ejemplar era una auténtica obra de arte.

Pero... ¿cuánto se tardaba en hacer uno de estos libros? Seguramente, dependía de su extensión y de quién se encargaba de copiarlo. Parece que la elaboración de algunos manuscritos duró años y años. Para que nos hagamos una idea, un copista podía terminar más o menos tres o cuatro libros de tamaño medio por año.



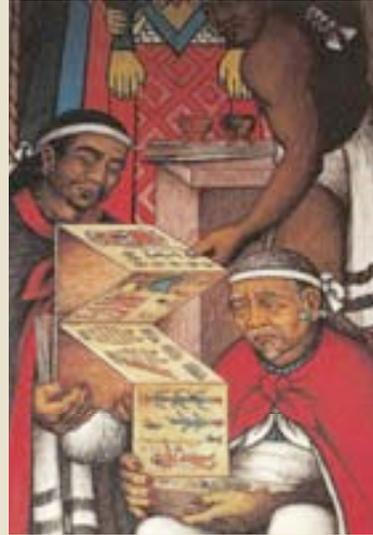
Nieto, Sacramento (dir. Editorial), Madrid, Enciclopedia Temática. Lengua, Literatura y Música, Barcelona, IMI/Thema, Equipo Editorial S.A., 2001, pág. 167.

Esta miniatura incluida en el Libro de ajedrez, dados y tablas del rey Alfonso el Sabio muestra a los monjes copistas de la Edad Media.

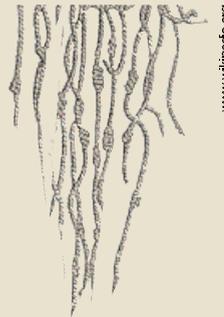
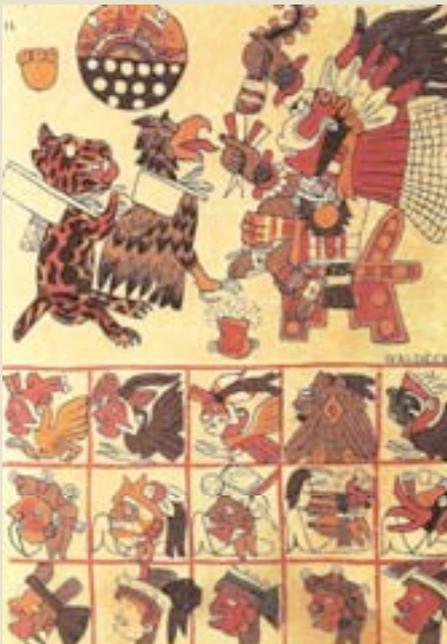
AQUÍ EN AMÉRICA

Se cuenta que antes de la llegada de Colón a América, para registrar y conservar información, los **mayas** y los **aztecas** —que vivían en lo que hoy es México, Guatemala, Belice—, hacían libros plegables (como los **códices**) al estilo de un acordeón o de un biombo, con fibras que obtenían de árboles típicos de esos lugares o telas de varios metros de largo.

Por su parte, los **incas** de los Andes desarrollaron el **quipu**: un sistema de cuerdas de lana o algodón a las que les hacían nudos de uno o varios colores. Según la ubicación de los nudos y las combinaciones de los colores de los hilos podían recordar, por ejemplo, cuánta cosecha habían tenido en un pueblo.



Pintura mural del artista mexicano Desiderio Xochi Tiotzin. Representa una escena de la vida cotidiana en torno a un códice.



Recreación de un quipu.



Un cacique inca sosteniendo un quipu. (Adaptado del libro de Guaman Poma de Ayala, Nueva crónica y buen gobierno, de 1614.)

Códice azteca pintado en papel de amate. Representa un calendario ritual.

LA IMPRENTA DE GUTENBERG

Hacia el año 1450, un impresor alemán llamado Johanes Gutenberg **perfeccionó la imprenta** que ya había sido inventada por los chinos.

El mérito del inventor alemán no consiste solamente en idear, usar y promover el **empleo de tipos móviles**, sino también en su tenacidad para introducir este invento que iba a reemplazar el trabajo de los copistas. Esta invención permitió, entre otras cosas, que muchas más personas pudieran tener acceso a los libros; esto es, la posibilidad de que no solo expertos o copistas tuvieran acceso a lectura. Por otra parte, colaboró para que el texto original fuera fielmente reproducido. Pensemos en que el copista muchas veces podía omitir alguna parte del texto (sin querer o a propósito), agregar algo de su propia cosecha, saltarse frases o páginas. Eran los gajes del oficio...

Este **avance tecnológico** cobraba sentido ya que cada vez eran más las personas que sabían leer y escribir, aunque debemos tener en cuenta que una gran mayoría seguía siendo analfabeta.



Johanes Gutenberg fue el primero en fabricar líneas con caracteres metálicos móviles en relieve.



Mu chísimo tiempo atrás los chinos ya habían comenzado a fabricar un papel muy parecido al que nosotros conocemos sobre el que escribían con pinceles o plumas. En Europa recién se fabricó papel como 1000 años después.

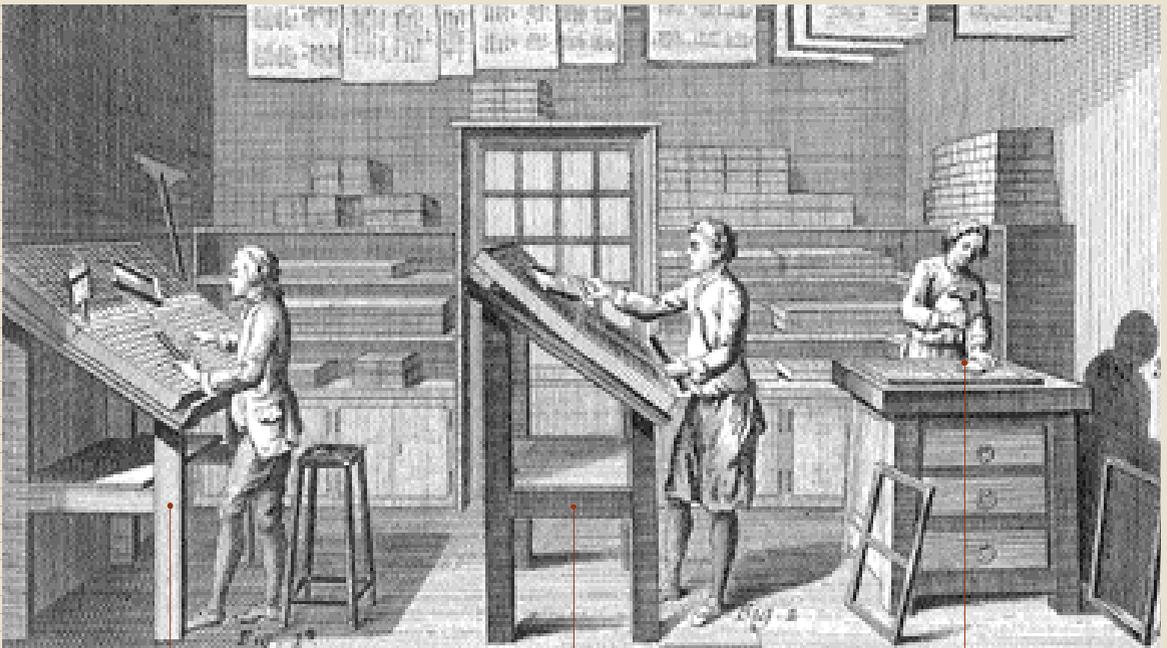


Grabado de hace 200 años que muestra el trabajo de los fundidores de tipos móviles.

¿CÓMO SE COMPONÍAN E IMPRIMÍAN LOS LIBROS?

Estas imágenes tomadas de la *Enciclopedia* de Diderot muestran los lugares donde se componía e imprimía y las tareas que se realizaban.

Placa 374. Proceso de composición.

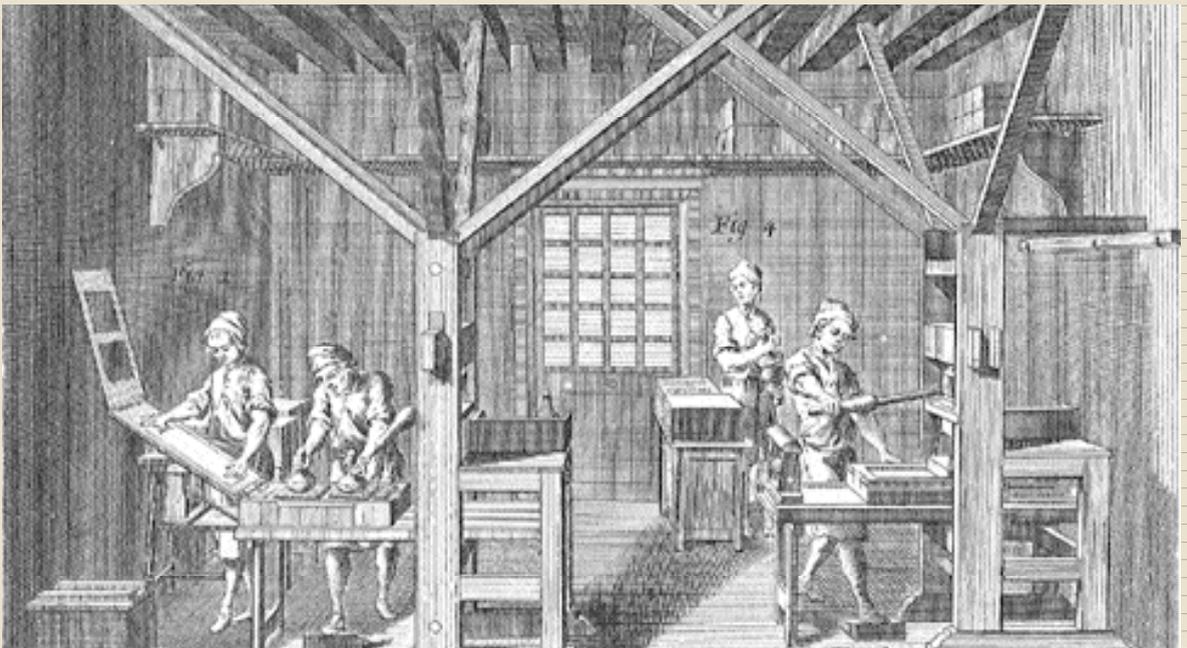


Todas las letras estaban dispuestas en el bastidor. El tipógrafo sostenía la barra de composición en su mano izquierda y tomaba letras para preparar la copia de lo que tenía a la vista, sobre el atril.

Ubicaban las líneas completadas en una bandeja larga y estrecha llamada galera. Luego, imprimían la prueba de galera preliminar. La corregían, ponían las líneas de caracteres en páginas ya acomodadas para que la impresión y encuadernación fueran correctas.

Con un martillo de madera, golpeaban las letras de la galera para emparejarlas y asegurar que luego se leyeran con claridad.

Placa 377. Proceso de impresión.



Este es el lugar donde imprimían. Aquí se ven dos prensas. A la izquierda, un oficial estira las hojas de papel, mientras su acompañante le pone tinta a los caracteres. Luego, la prensa se cierra. A la derecha, otro trabajador es el que llena de tinta los balones y examina cada hoja de papel para alisar la impresión a medida que sale de la prensa.

La enciclopedia de Diderot

Las imágenes de estas páginas están tomadas de la primera enciclopedia universal: la *Enciclopedia, o diccionario razonado de las ciencias, artes y oficios*. Tiene la impresionante cantidad de 28 volúmenes, 71.818 artículos, 2.885 ilustraciones. Muchos escritores y dibujantes estuvieron trabajando durante 21 años para hacerla entre 1751 y 1772. Su director de redacción, el escritor e impresor francés Denis Diderot, se hizo muy famoso.

HACIA EL FUTURO DEL LIBRO

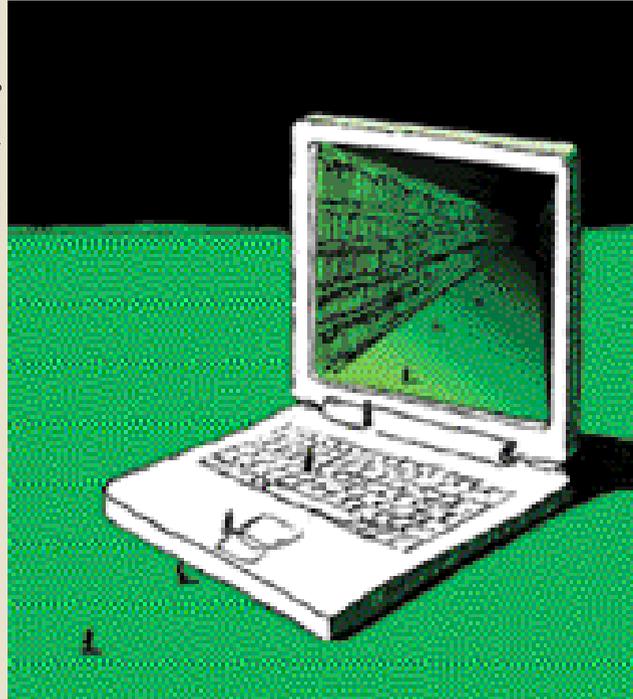
La **forma del libro** ha sufrido muchas modificaciones hasta el presente, que dependen de la ampliación de posibilidades para su producción: los tipos de papel (más económicos o más lujosos), la tipografía o tipos de letras, las encuadernaciones (tapas duras o blandas), la policromía (es decir, la presencia de muchos colores) y las ilustraciones (dibujos, fotografías, infografías).

En nuestros días, la **pantalla** de la computadora se ha convertido en un soporte al que cada vez más personas tienen acceso.

La **Internet** ofrece bibliotecas virtuales que albergan muchísimos libros completos, que hasta no hace mucho tiempo solo se podían leer en papel; esos textos, a la vez, nos envían a otros, y estos a otros... Podríamos decir que uno de los sueños del hombre (poseer una biblioteca infinita) está en camino de hacerse realidad.

Esta revolución informática está generando otra innovación espectacular: el **libro electrónico**. Se trata de un soporte cuyo diseño intenta reproducir las ventajas del libro tradicional: se puede sostener entre las manos durante un largo tiempo y en diferentes posiciones, se puede leer en cualquier sitio y tiene páginas que se pueden pasar. ¿Qué podremos decir dentro de unos siglos o en un futuro muy lejano, sobre esta innovación que nos toca presenciar?

Revista La Nación, 20 de agosto de 2006.



2. ASÍ SE HACE UN LIBRO

Pagliero, Rubén. "Así se hace un libro", en *AZ Diez*, año 2, N° 61, 1996 (fragmento y selección de imágenes).

¡Aquí empieza todo!

En casi todo el mundo, cada día, se publican montones de libros. Y aunque nos resulten muy familiares, su elaboración es el resultado de un proceso largo y complejo. Antes de que se publique un libro, existe un escritor que inventa un cuento, un poema, una novela u otros escritos. Aquí vemos a la escritora Ana María Ramos escribiendo Como por arte de magia.

Una vez que el escritor terminó su obra, elige una editorial para publicarla. Entonces entrega los originales (generalmente en un disquete)¹ al editor o persona encargada de las publicaciones de la editorial. ¡Comienza la edición de un libro! El editor y el diseñador deciden el formato del libro, las tapas, el tamaño y estilo de las letras y el tipo de ilustraciones que acompañarán al texto. Ahora es el turno de los ilustradores. Itsvan usó la técnica del collage para Como por arte de magia. Utilizó papeles de distintos colores que fue cortando y pegando de acuerdo con las imágenes que quería crear.



¹ Actualmente, estos originales se entregan en un CD (disco compacto).

Los ilustradores pueden trabajar de distintas formas: hacer dibujos en blanco y negro o en colores, usar collages o dibujar directamente en la computadora. En la foto vemos a Sergio Kern trabajando con el mouse para el libro El tío Pacho en persona.



Un diagramador corrige el texto original según las indicaciones del corrector. Después lo distribuye en las páginas del libro y agrega las imágenes.

Hacia los lectores

Una correctora controla que se hayan realizado las correcciones pedidas y revisa por última vez las páginas del libro.

Un disquete con el texto y las imágenes llega a los talleres de fotocromía. Allí se hacen las películas y los cromalines (pruebas en color) que servirán para la impresión final.

Una vez que los cromalines están listos, se controlan para ver si es necesario hacer algún cambio (correcciones ortográficas, ajustes en el color, etc.) en las películas.

En el taller de impresión se graban las películas sobre distintas planchas. Después, con máquinas muy veloces se imprimen miles de ejemplares en pocos minutos.

Los libros llegan a la editorial, donde se venden al público y desde donde se distribuyen a las librerías.

¡Este es el momento más emocionante! El escritor y los lectores se encuentran después de la publicación del libro.

3. **MÁS SOBRE LOS LIBROS**

¿QUIÉNES INVENTARON LA ESCRITURA?

“Haga el favor de poner a cocer en el horno esta carta”. En nuestros días, oír estas palabras sería ridículo, ¿no es cierto? Y sin embargo, cuando la escritura se hallaba en su infancia, era una manera cotidiana de expresarse. Hace miles de años, los babilonios y asirios aprendieron a comunicarse por escrito, para lo cual inventaron unos signos que representaban letras y palabras. Como no conocían las biromes ni el papel, escribían sobre una arcilla blanda utilizando un trozo de olla rota o cualquier otro elemento que tuviera punta. Una vez que habían escrito sobre la arcilla la ponían a secar al sol o la introducían en un horno, de ahí el dicho. Estas tabletas de arcilla fueron encontradas por los excavadores en las ruinas de ciudades muy antiguas.

Otro pueblo de la antigüedad, los egipcios, escribían al principio sobre piedra, pero después descubrieron una planta que crece a las orillas del Nilo: el papiro. Sobre el papiro escribían con unas plumas de caña y con tinta. Más tarde el papiro fue reemplazado por trozos de cuero muy fino, alisado por ambas caras, que fueron llamados pergaminos.

En Oriente también se usaba la pluma de caña para escribir, y entre nosotros lo más común hasta el año 1800 fue el empleo de la pluma de ave, que luego fue reemplazada por las plumas de acero.

Si bien los lápices ya se usaban en el año 1500, no tuvieron tanto valor como las plumas de acero porque lo que se escribe con ellos se puede borrar fácilmente.

En: El tesoro de la juventud, pág. 10.341 (adaptación).

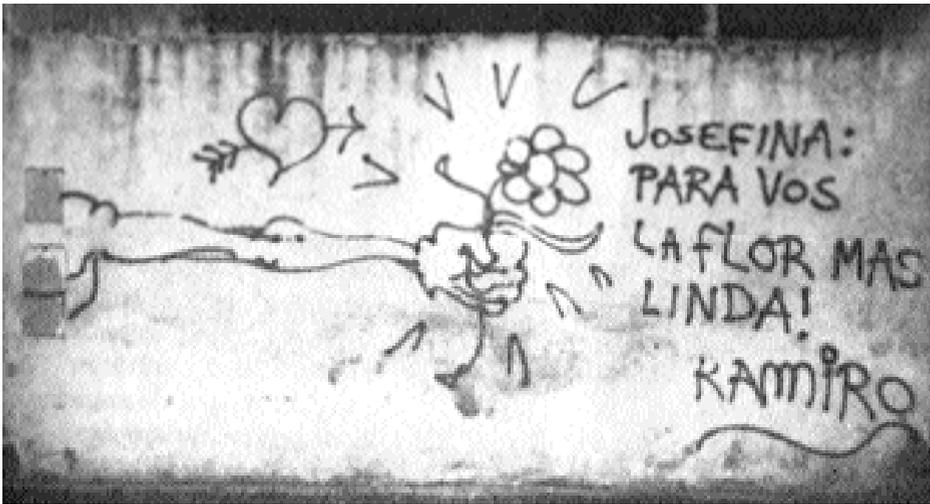


ESCRITURA EN LOS MUROS

Antes de que existieran el papiro y el pergamino, los hombres utilizaban omóplatos de carneros, piedras, vasijas de barro o de bronce y escribían sobre estas superficies con trozos de hueso o de piedra bien puntiagudos. Los mensajes que tenían una gran importancia los dejaban impresos en los muros de las tumbas y en las columnas de los templos. Actualmente, también utilizamos los muros para escribir mensajes. Los llamamos **graffiti**.



Claudia Kozak et al (recopilación y banda). *Las paredes impises no dicen nada.* Libro de graffiti, Buenos Aires, 1990, Libros del Cuicaticho.



Claudia Kozak et al (recopilación y banda). *Las paredes impises no dicen nada.* Libro de graffiti, Buenos Aires, 1990, Libros del Cuicaticho.

LOS CHICOS ATENIENSES EN LA ESCUELA

En Atenas solo los varones iban a la escuela. Las niñas se dedicaban esencialmente a las labores domésticas: cocina, tratamiento de la lana y tejido, y tal vez también algunos rudimentos de lectura, cálculo y música, que aprendían con su madre, con una abuela o con las criadas de la familia [...].

En cuanto el pequeño ateniense tenía edad para ir a clase, pasaba, al menos en las familias acomodadas, de la vigilancia de la nodriza a la del pedagogo; este último era un esclavo encargado de acompañarlo a todas partes y de enseñarle buena educación, recurriendo, si era necesario, a los castigos corporales. El pedagogo lo acompañaba por la mañana a casa del maestro y le llevaba la cartera.

En primer lugar, el niño aprendía a leer; después, a escribir. Le enseñaban a leer en voz alta y luego seguía haciéndolo de la misma forma, pues al parecer no se practicaba la lectura silenciosa.

El alumno ejercitaba después la escritura de las letras sobre una tablilla de madera barnizada de cera, y sobre ella trazaba los caracteres con ayuda de un punzón o estilete, cuyo extremo opuesto, plano y redondeado, servía para borrar. Como no había pupitres, los alumnos se sentaban en taburetes alrededor del maestro.

Una vez que aprendía a leer y escribir con facilidad, el niño ateniense tenía que aprender versos de memoria y luego fragmentos poéticos cada vez más extensos.



Niño ateniense con su pedagogo.

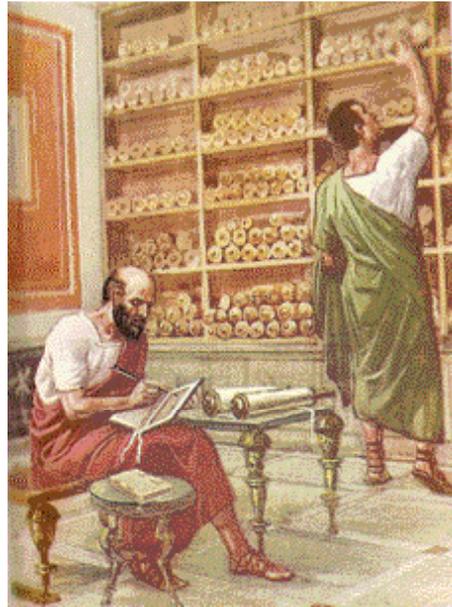
LA BIBLIOTECA DE ALEJANDRÍA

Hace más de 2.300 años, Alejandro Magno fundó la ciudad griega de Alejandría, en la costa mediterránea de Egipto. Alejandría era, en ese momento, la ciudad más grande del mundo. Tenía avenidas de 30 metros de ancho, un magnífico puerto y un gigantesco faro para anunciar a los marinos que se estaban acercando a su destino. El faro fue una de las siete maravillas del mundo antiguo; fue destruido por un terremoto muchísimos años después.

Allí se construyó el museo y la biblioteca de Alejandría, que se convirtieron en un centro de investigación. Cuentan que las autoridades de la biblioteca enviaban agentes a todos los rincones del mundo conocido en la época a buscar libros de todas las culturas y a comprar colecciones completas. Se dice que cuando un barco llegaba al puerto, lo registraban para ver si transportaba libros. Si los tenían, los tomaban, los copiaban y luego los devolvían a sus dueños (a veces, no).

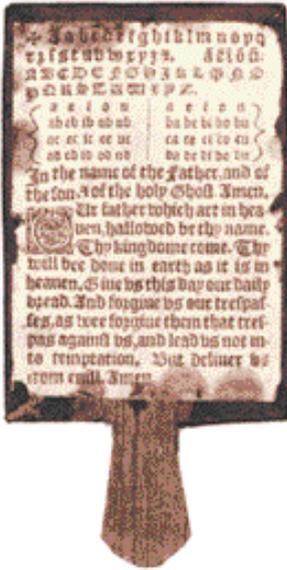
La biblioteca de Alejandría fue incendiada años después de su construcción.

Hace muy poquitos años, en 1995 comenzó la construcción de la nueva biblioteca, que se inauguró en 2002. Es tan grande que tiene una capacidad para ocho millones de libros.



Antigua Biblioteca de Alejandría.

¡QUÉ LIBROS TAN RAROS!



Los primeros libros para los niños eran los abecedarios. Algunos estaban hechos de cuero y cubiertos con resina para protegerlos: ¡los niños también los usaban de raqueta para jugar!



Un libro de madrigales de hace 500 años hecho en forma de corazón.



Libro impreso a lo largo de las dos caras de una tira de papel. Al pegar de una forma particular las puntas de la tira se forma una cinta de Moebius, lo que genera una lectura literalmente infinita.



Libro que encierra otros libros.



Libro miniatura.



Libro plegable.



LIBROS MUY ESPECIALES: LOS LIBROS SAGRADOS



Este es el Evangelionario de Saint-Gall. Las páginas de la Biblia se copiaban sobre pergamino rugoso. Los márgenes se rellenaban con ilustraciones de colores.



Uno de los libros de la Torá, un conjunto de textos judíos en forma de rollo.

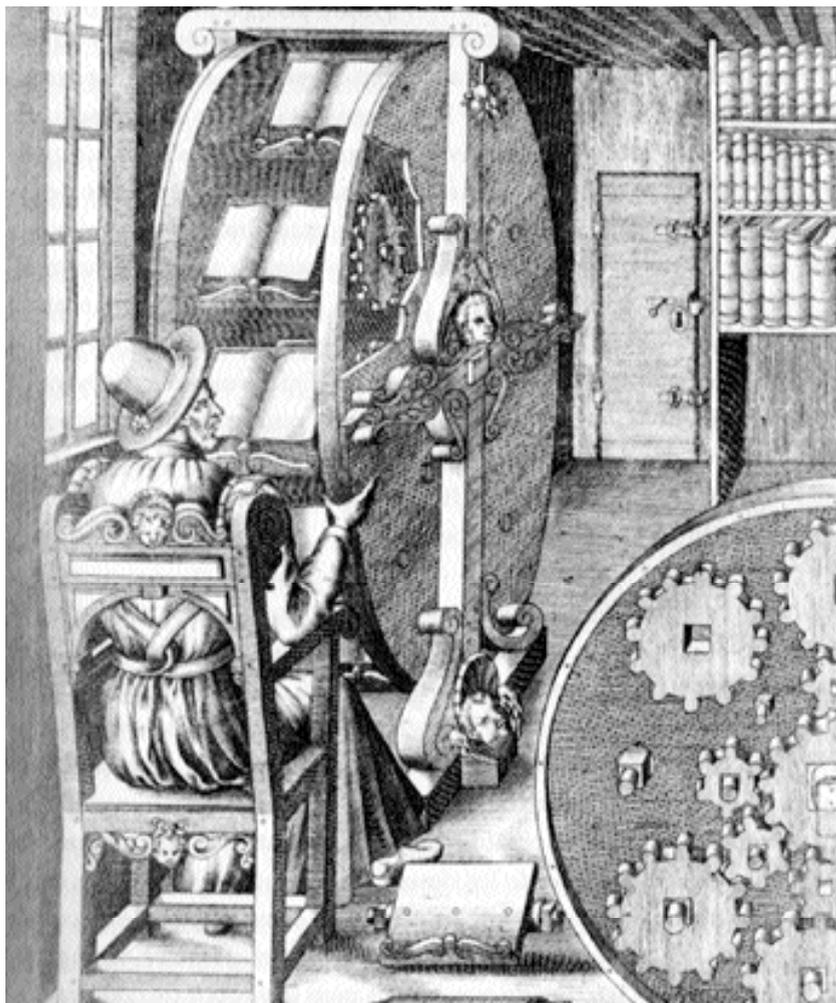


El Corán es el libro sagrado del Islam. Fue escrito en árabe.



El Popol Vuh fue escrito por los mayas de la actual Guatemala hacia 1550.

DIVERSAS FORMAS DE LEER



Rueda, una ingeniosa máquina de leer, procedente de la edición de 1588 de Diverse et Artificiose Machine.

Jóvenes leyendo el mismo libro en Antofagasta de la Sierra, Catamarca.

nap La comprensión y el disfrute de obras literarias de tradición oral (relatos, cuentos, fábulas, leyendas, coplas, rondas, entre otras) y de obras literarias de autor (novela breve, cuentos, relatos, poesías, canciones, obras de teatro, títeres, entre otras) a través del descubrimiento y la exploración –con ayuda del docente– del mundo creado y de las formas poéticas del discurso literario, para realizar interpretaciones personales, construir significados compartidos con otros lectores (sus pares, el docente, otros adultos), expresar emociones y sentimientos; formarse como lector de literatura.

La producción de textos breves orales y escritos, con ayuda del docente, en pequeños grupos y en forma individual, a partir de consignas que prioricen la invención y lo lúdico, con inclusión de algunos recursos propios del discurso literario y del género que se elija (inclusión de palabras que rimen, onomatopeyas, reiteración de sonidos, imágenes sensoriales, fórmulas de apertura y cierre, caracterización de personajes, inclusión de breves diálogos y descripciones, entre otros) y la elaboración de nuevas versiones a partir de la modificación de la línea argumental, la inclusión de fragmentos (otros versos, diálogos, descripciones), de otros personajes, entre otras posibilidades.

Literatura

Literatura

La historia de un lector se confunde con su vida. Siempre estará “aprendiendo a leer”. Y siempre quedarán lecturas por hacer, tapiz por tejer y des-tejer. También puede haber, de tanto en tanto, algún otro “maestro”, como en la sociedad del aula, que nos dé espacio, tiempo y compañía, nos insuflé confianza y nos deje leer.

Graciela Montes, La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura.

Los saberes que se ponen en juego

Al ingresar a 4º año/grado, los niños traen consigo un cúmulo de lecturas, un tapiz –retomando la metáfora de Graciela Montes– tramado con las historias que han leído o que les leyeron dentro y fuera de la escuela, con las rondas y canciones, coplas y romances que han ido delineando su subjetividad. En este sentido, el desafío de la escuela es seguir brindándoles “espacio, tiempo y compañía” para ampliar su experiencia y transformar su conocimiento del mundo a través de la lectura de muchos, ricos y variados textos literarios que los animen a reírse, a jugar, a explorar sus sensaciones y desarrollar su imaginación. De la mano de las historias, de los poemas, de la exploración del lenguaje poético, los niños pueden aprender a descubrir nuevos sentidos, relaciones de significado diferentes; a formular conjeturas sobre los personajes y sobre el mundo planteado.

Los intercambios sobre lo que se lee en la clase y el modo como resuelven los desafíos que les proponen las consignas de escritura literaria pueden revelarnos cuántos conocimientos implícitos poseen los chicos acerca de la especificidad del discurso literario. Naturalmente, esos saberes dependerán de la cantidad y variedad de lecturas que hayan hecho hasta ese momento. El buen oído del docente detectará cómo, a su manera, teorizan cuando la conversación los estimula a detenerse en ciertos procedimientos presentes en los textos que se están comentando.

Ahora bien, la posibilidad de detectar esos conocimientos implícitos y de colaborar para que los niños tomen la palabra también depende de que el docente sea un lector de literatura muy activo, de modo de poder ofrecer ejemplos variados y proponer nuevas lecturas a partir de lo que los niños dicen. Por lo demás, es muy importante que el maestro o la maestra evite anteponer su valoración, su interpretación o su análisis del texto literario a la apreciación o el comentario de los niños. La reflexión conjunta sobre los textos leídos se enriquece con las opiniones, los disensos y los fundamentos que surgen en ese espacio de lectura compartida.

En este sentido, es importante tener en cuenta que la escuela tiene la responsabilidad de proponer a los niños un acercamiento paulatino a los textos que la comunidad considera literarios, para que puedan transitar por experiencias estéticas y emocionales, para que vayan construyendo esos saberes de disfrute y reflexión. Y en este acercamiento a los textos se ponen en juego saberes específicos: conocer algunas reglas de los géneros seleccionados, reconocer el valor connotativo del lenguaje, de algunas figuras retóricas (metáforas, comparaciones, repeticiones, aliteraciones, etcétera) y de la rima, entre otros. Sin embargo, estos saberes no deberían constituirse en meros contenidos declarativos. En efecto, no se trata de que el maestro, por ejemplo, defina el concepto de “narrador”, proponga una clasificación (narrador en primera, en tercera persona, omnisciente, etc.) y lea textos para ejemplificar esa categoría. Un camino más productivo es ir leyendo con los niños textos que permitan comparar narradores, conversar sobre las diferencias que hay entre ellos y plantearles, por ejemplo: *¿qué pasaría si la historia hubiera sido narrada por otro personaje?* En este sentido, las propuestas de escritura que los desafían a probar qué y cómo contaría la historia otro narrador, sin duda colaboran muy eficazmente para que sean mejores lectores de textos literarios.

De igual modo, es importante que experimenten la escritura a partir de consignas de invención que apuntan, como dice Maite Alvarado, “a la creación de objetos; en el caso de la lengua, a la creación o producción de objetos lingüísticos. Son estrategias especialmente orientadas a la generación de ideas, el establecimiento de relaciones, la desautomatización de la percepción y del lenguaje” (Alvarado, 2002). Varias propuestas que acompañan este Eje intentan mostrar esta línea de trabajo, en la que en muchos casos, de manera implícita, se ponen en juego saberes específicos del discurso literario.

Propuestas para el aula

A continuación, presentamos distintas propuestas de actividades de lectura y escritura literaria. Se trata de un amplio recorrido por textos que hablan de animales a partir de bestiarios, poemas y relatos, leyendas de distintas culturas, así como de historias imaginadas por escritores. Asimismo, presentamos modalidades de trabajo variadas para que los docentes puedan recrearlas, sustituirlas por otras similares, y ampliar el corpus propuesto. Como en todo el trabajo con la literatura, se trata de favorecer encuentros creativos con textos literarios que desafíen a los niños a transitar el camino de la lectura y de la escritura.

La lectura de **bestiarios**, entendidos como conjuntos de relatos referidos a animales reales o fantásticos que combinan imágenes y textos, acerca a los chicos a textos breves e ilustrados a los que pueden acceder solos o acompañados por el docente. Como suele tratarse de textos humorísticos, los niños encontrarán en la diversión y la risa un posible camino de entrada a la lectura.

Las **leyendas** los acercarán a historias interesantes, en las que se pone en escena el deseo de los hombres de todos los tiempos por encontrar explicaciones a los sucesos, seres y objetos de la vida cotidiana.

En todos los casos, las **consignas de escritura** los llevarán a experimentar las posibilidades combinatorias de las palabras, a construir historias, definiciones y anécdotas; es decir, los llevarán a acercarse a la lectura de textos literarios también por la vía de la escritura.

Animales fantásticos, fantásticos animales

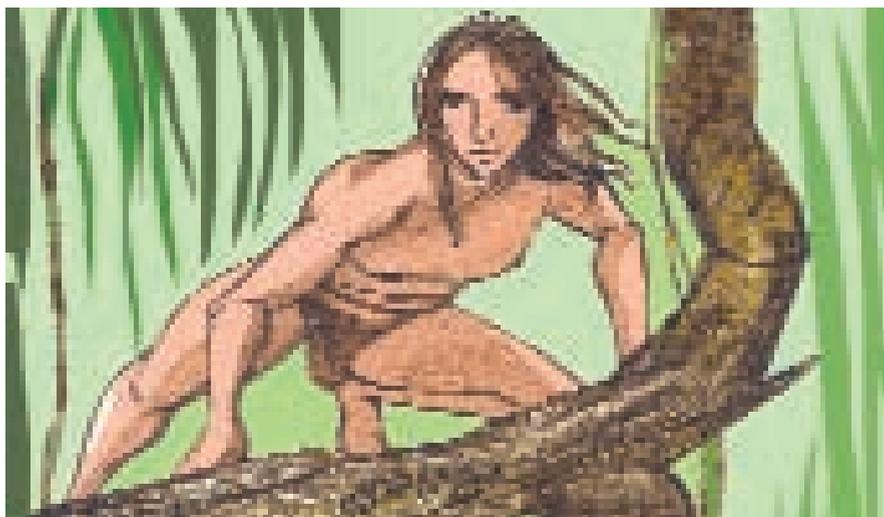
En todas las culturas, los niños desarrollan una entrañable relación con los animales; con ellos “ensayan” las complicidades de la amistad, los sentimientos de protección; en ellos proyectan sus temores y sus deseos. El gran interés que despiertan las historias con animales puede deberse a esa cualidad de la literatura de ofrecer al niño lector un espacio metafórico donde llevar sus conflictos, sus preguntas acuciantes¹.

La tradición de los relatos con animales es muy antigua. Esta clase de narraciones pueblan la literatura infantil desde hace mucho tiempo, y las fábulas de Esopo y de La Fontaine constituyen ejemplos ya clásicos. En la Edad Media, los bestiarios

¹ Recomendamos la lectura de la tira cómica de Liniers que se publica en *La Nación* y que se editó como libro con el título *Macanudo*. El personaje es una niña, Enriqueta, que mantiene una amistad con dos animales: Fellini, un gato especialmente inteligente y sensible, y Madariaga, un oso de peluche.

eran muy conocidos y cumplían una función alegórica y ejemplificadora: a través de ellos se sugerían normas de comportamiento para la vida cotidiana. A principios del siglo XX, tiempo de modernidad y confianza en la ciencia, algunos autores comienzan a abandonar la tendencia a la “humanización” de los animales, y construyen historias noveladas y textos de divulgación que atraen a niños y jóvenes. Ciertos ejemplos famosos, como *La vida de las abejas* y *La vida de las hormigas*, de Maurice Maeterlinck, dieron lugar a una vasta producción en ese género.

Para la misma época, una corriente de orientación romántica tiende a idealizar el mundo animal y a oponerlo a las injusticias presentes en las relaciones humanas. A través de esos textos, la literatura con animales debate algunas cuestiones fundamentales: ¿cómo conciliar el instinto con las exigencias de la vida civilizada? ¿Cómo puede el hombre recobrar el coraje, la fuerza y la autenticidad? El gran iniciador es Kipling con *Libro de la selva I y II*, donde el protagonista Mowgli es un niño criado por las fieras. Este autor inspira a Rice, el creador de *Tarzán*. En nuestro país, se destacan Horacio Quiroga, que muestra la vida animal en su fuerza más profunda, Luis Franco y Jorge Abalos³. En Brasil, puede mencionarse en particular a Monteiro Lobato (véase Marc Soriano, 1999: 97).



² Para saber más al respecto, sugerimos el artículo de Marc Soriano, “Bestiarios”, en: *La literatura para niños y jóvenes: guía y exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue, 1999.

³ *Cuentos de la selva* y *Anaconda*, de Horacio Quiroga –maestro del cuento breve–, son dos textos clásicos del canon escolar. De las ediciones más nuevas destacamos la de Colihue, con carta introductoria de Gustavo Roldán: *El loro pelado y otros cuentos de la selva* y *La tortuga gigante y otros cuentos de la selva*, y la edición de Alfaguara de *Los cuentos de mis hijos*. Para más información, véase www.imaginario.com.ar/09/7/quiroga.htm

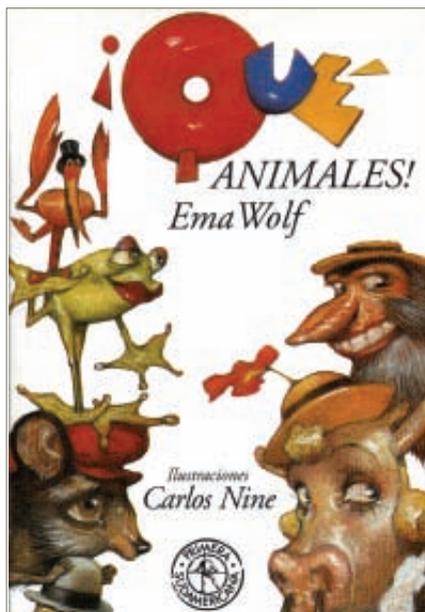
Actualmente, buena parte de esa literatura los presenta sin ese costado moralizante, los desdramatiza, les resta poder alegórico; incluso en algunos autores, el tratamiento humorístico añade un plus estético interesante, como veremos por ejemplo en los textos de Ema Wolf.

El humor

El **humor** es siempre una buena forma de acercarse a la literatura. La exploración de los límites, el desvío de un orden a partir de asociaciones desopilantes, las vinculaciones extrañas entre sucesos reales, los juegos extravagantes con las imágenes y las letras, entre otras cuestiones, son algunas de las estrategias que producen el efecto humorístico en los textos.

Una primera aproximación al libro *¡Qué animales!* de Ema Wolf, por ejemplo, pone al lector en contacto con un título diseñado en forma singular por su ilustrador Carlos Nine.

Para trabajar con este texto y propiciar una primera entrada al libro, puede ser interesante que los niños se detengan en el diseño y observen la forma tan particular de las letras; y luego, el docente puede conversar con ellos sobre lo que este diseño les sugiere, y escuchar con atención sus comentarios. En algún momento y con tono sugestivo, se los puede invitar a escuchar lo que anuncia la contratapa:



Cuidado al abrir el libro: está lleno de animales raros y andan sueltos. Algunos son malhumorados, explosivos o capaces de bromas puercas. La autora no los inventó: existen en la naturaleza.

El profesor Zeque –que también anda suelto por el libro– los conoce bien porque es un estudioso de la fauna. Al menos eso dice él... Si alguien merece estar en una jaula, es el profesor Zeque.

Ema Wolf, en: ¡Qué animales!, Buenos Aires, Sudamericana, 1999.

Después de leer la contratapa, podemos conversar con los chicos sobre lo extraño de un profesor que anda suelto y que, sin embargo, merece estar en una jaula: ¿Qué le pasará al profesor Zeque? Quizá debamos entrar al libro para averiguarlo. Luego, el maestro puede recorrer las páginas y contarles a los chicos los títulos que se van encontrando: *La hoja andariega*, *La broma*, *El násico*, *La rata comerciante*, *La regadera de Filipinas*, *La hormiga costurera*, *La cacerolita*.

A continuación, los niños pueden elegir uno de esos animales para que el maestro lea el texto correspondiente en voz alta. A modo de ejemplo, tomemos el texto “La avicularia”.

La avicularia

Atención las personas impresionables que anden por las selvas amazónicas, especialmente en Brasil.

La avicularia x 2 –dos veces avicularia– es una araña enorme, corpachona, negra, peluda, fiera con ocho ojos amontonados, mirada bizca y patas de gorila. Las patas terminan en una felpa color naranja, de modo que parece calzada con escarpines.

Al ser tan grande es también más fea por aquello de que lo feo si grande mucho más feo. Y aunque es cierto que cada tanto cambia de piel y rejuvece eso no la vuelve más linda. A esta altura ni un lifting podría mejorarla. Es tal su aspecto que las mismas arañas domésticas escapan ante la avicularia como ante un monstruo horripilante. Pero es mansa, de buen carácter, no pica a las personas –a menos que esa persona le insista demasiado– y su mordedura no es peligrosa. Hace muchos años un naturalista vio en Brasil a unos chicos indios que paseaban un arañón de estos atado a una piolita como si fuera un perro pekinés. La avicularia no teje telas aéreas para capturar las presas sino que teje para construir su guarida. Fabrica una especie de tubo de seda vertical entre las grietas y cortezas desprendidas de los árboles. Allí vive. Durante el día permanece oculta. Para comenzar sus cacerías espera la llegada de la noche, lo cual es una suerte porque así se la ve menos.

Es obvio que semejante cuerpo no se alimenta solo con mosquitas. La avicularia –de ahí su nombre– es capaz de comerse un pájaro o un pollito. Bocado son para ella los insectos corpulentos, las ranas crocantes, las lagartijas, los ratones y



también sus parientes, las arañas normales. Todo eso lo tritura con sus quijadas de hierro, después hace un provechito y se derrumba en largas digestiones.

El problema con la avicularia entonces es que nadie quiere topársela cara a cara y quien la vio una vez no puede evitar el disgusto de recordarla el resto de su vida. Problema para los demás, claro, no para ella, que está perfectamente satisfecha con su figura aunque sabe bien del espanto que provoca. Algunas avicularias tratan de sacar provecho de ese espanto cobrando una especie de peaje por no aparecer.

Si uno va caminando por la selva amazónica y ve junto a un árbol una latita con monedas, no pregunte nada, ponga también su moneda y aléjese de inmediato, especialmente si es cardíaco. Así evitará que la avicularia se le aparezca de pronto golpeándose el pecho y aullando como Tarzán. No se le podía ocurrir nada peor a la animal.

Ema Wolf, en: ¡Qué animales!, Buenos Aires, Sudamericana, 1999.

Es muy probable que el texto suscite distintas reacciones en los chicos; y es importante que el maestro escuche lo que tienen para decir: las situaciones que les produjeron risa o temor, o aquellas que les parecieron muy raras. El maestro también puede comparar la avicularia con las arañas que los niños conozcan. Por último, se pueden releer algunos párrafos y detenerse especialmente en las situaciones humorísticas: por ejemplo, la araña que cobra peaje, las referencias al *lifting*, el arañón atado a una piolita como si fuera una mascota, la acción de hacer un provechito, etcétera. Conversar y releer estas asociaciones extrañas, estas exageraciones, es una manera de ir familiarizando a los chicos con los modos de construir el humor.

Animales enlazados en las palabras

Muchas veces podemos plantear una actividad de escritura antes de la lectura de algún texto que despliega mecanismos complejos. Explorar las palabras para que los niños descubran en ellas otros animales e inventar historias a partir de esas asociaciones, como propone Gianni Rodari en su *Gramática de la fantasía*⁴, puede ser un camino que los lleve a disfrutar más la lectura de los bichonarios/animalarios que llegarán luego.

⁴ En esa obra, Gianni Rodari propone que dos palabras elegidas al azar y que no guardan ninguna relación entre sí pueden ser el punto de partida para producir historias. Dice el autor: "En el binomio fantástico, las palabras no se toman en su significado cotidiano, sino que se las libera de las cadenas verbales de las que normalmente son parte integrante".

A continuación, presentamos una serie de actividades para que el docente trabaje este tema con los chicos.

Animales escondidos en una lista

Esta propuesta consiste en hallar animales que “se han escondido” en una lista de palabras. Para ello, los chicos se organizan en grupos y reciben varias tarjetas con palabras, las desarman hasta encontrar el nombre del animal y, por último, con la “parte sobrante” de la palabra inventan una nueva, o utilizan la que ha quedado completa. Finalmente, el maestro puede proponerles que establezcan una relación entre ambas y que la escriban al modo de una definición de diccionario. Una lista posible es la siguiente:

telaraña – vidrioso – cuadrilátero – latoso – cocotero – espuma – rayador – pulgada – carretero – patotero – repollo – llamarada – gansada – gatatumba – loro – mosquitero – ocaso – pajarota – palomita – papamoscas – patoso – pavoroso – desganado – peletero – perramente – pezuña – piojoso – serrana – repulgar – sarnoso – toronja – vacante – zapato.

Por ejemplo, “palomita” puede dar “paloma” y luego “lomita”. Al relacionar ambas palabras pueden inventar que se trata de “una paloma mensajera que lleva cartas a los habitantes de las lomas”. O “repulgar”, que puede dar “pulga” y “repulgue”, y puede transformarse en “una pulga golosa que se esconde en los recovecos de las empanadas”. Obviamente, para reponer el sentido de alguna de las palabras dadas, es posible recurrir al diccionario. Una vez que el grupo ha finalizado la tarea, elige una de las palabras –la que más le ha gustado– y uno de los integrantes lee en voz alta las dos palabras que encontraron y la breve definición que armaron.

Curiosas especies

La actividad consiste en unir dos nombres de animales o un nombre de animal y de cosa, para obtener curiosas especies, por ejemplo, la “golondriz” (“golondrina” y “perdiz”) o la “lombrilla” (“lombriz” y “sombriilla”). Los alumnos podrían dibujar estas “raras especies” e inventarles anécdotas⁵.

⁵ Seguimos aquí el libro de Maite Alvarado y Gustavo Bombini *El nuevo escriturón*, Buenos Aires, El Hacedor, 2003.

Con tarjetas

Otra posibilidad puede ser que los chicos trabajen con las tarjetas de bordes a rayas verdes y azules incluidas en *Trengania*⁶. Esas tarjetas incluyen mitades de cuerpos de varios animales; las pueden combinar y crear animales fantásticos, inventarles nombres, cualidades y anécdotas, en estilo literario, enciclopédico o humorístico.



Calambur, un registro

Presentamos a continuación un fragmento del registro realizado por Anahí Rossello, quien leyó *Silencio Niños* de Ema Wolf con sus alumnos de 8 y 9 años en el Taller de Iniciación Literaria en el Instituto Vocacional de Arte de la Ciudad de Buenos Aires. Este fragmento nos permite ver cómo, en la búsqueda del significado de las palabras desconocidas, los chicos van realizando distintas hipótesis; en muchos casos, la indagación los lleva a armar **calambures**. Estos son juegos de lenguaje en los que las sílabas o letras de una expresión adquieren significado completamente distinto al separar las sílabas y las palabras de manera diferente. A veces la escritura es distinta, pero suenan igual al oído. El diccionario de María Moliner propone el caso siguiente: *Ató dos palos. A todos, palos.*

⁶ Véase "Fauna trenganiense", pág. 24, en: *Trengania. Para los que leen y escriben solos. Cuadernillo para alumnos*; también "Animales extraños", págs. 37 a 39, y las figuras (ojos, orejas, colas, picos, alas, patas, cuerpos de animales) de las págs. 62 a 67 en: *Trengania. Para los que recién empiezan. Cuadernillo para docentes.*

Registro de clase

Pancho: *—¿Qué son las pulgadas?*

Maestra: *—¿Por qué lo preguntás ahora y no la primera vez que lo leímos? ¿Antes no lo notaste, o qué pasó?*

Pancho: *—Creí que era un televisor de madera de dos pulgadas y que venía en una caja de telgopor y ahora no escuché televisor. Dice “madera de dos pulgadas”.*

Maestra: *—¿Antes yo habré dicho televisor?*

Pancho: *—Creo que no.*

Celeste: *—No prestó atención.*

Maestra: *—No creo que sea eso. ¿Por qué a Pancho le habrá aparecido la idea de televisor?*

Pancho: *—Pulgadas me debe haber sonado a televisor, televisor de 29 pulgadas.*

Maestra: *—¿Alguien entendió igual que Pancho?*
(Silencio.)

Maestra: *—Estaría bueno que contáramos qué entendemos cuando decimos “pulgadas”.*

Paloma: *—¡Una madera donde hay pulgas! ¡Dos pulgas!*
(Risas.)

Andrés: *—Dos pulgas que son hadas. Pulg-hadas.*
(Risas.)

Maestra: *—¡Qué buena idea para otro cuento! Pero volvamos a las pulgadas. ¿Qué está contando el que narra la historia en ese momento?*

Macarena: *—Que estaban practicando. Primero más fácil, después más difícil, más difícil...*

Maestra: *—¿Y qué era lo más fácil y qué lo más difícil?*

Paloma: *—Primero telgopor, después madera, después la pared...*

Maestra: *—¡Ah! Y dice “madera de dos pulgadas”. ¿Será el tipo de madera, el color, otra cosa? Esa madera, ¿será más grande o más chica que un televisor...?*

Andrés: *—¡Ah! Debe ser más chica que un televisor de 29 pulgadas.*

Maestra: *—Entonces, ¿para qué se usará la palabra “pulgadas”?*

Andrés: *—Para decir el tamaño. Dos pulgadas debe ser chiquito como dos pulgas.*

Ignacio: *—¡Qué asco, el televisor de mi tío es grande como 29 pulgas!*

Maestra: *—Si dibujamos una pulga en un papel, ¿qué tamaño tendría?*

Ignacio: *—Un puntito.*

Maestra: *—Entonces, el televisor es como 29 puntitos...*

Celeste: *—¡Noooo! Es más grande.*

Maestra: *–Pulgadas, ¿vendrá de pulgas?*

Celeste: *–A lo mejor, cuando son cosas chiquitas.*

Maestra: *–¿Y para cosas grandes?*

Celeste: *–¡Elefantadas!*

Paloma: *–¡Edificiadas!*

Pancho: *–¡Obelisqueadas!*

Maestra: *–Lindísimo todo lo que se les ocurrió. En realidad, pulgadas viene de pulgar, ¡pero a lo mejor, pulgar viene de pulgas! Y ahora que digo pulgar, me acuerdo de un cuento...*

Andrés: *–¡Pulgarcito!*

Como se puede observar, Andrés inventa espontáneamente un calambur (separa la palabra “pulgadas” de una forma no habitual: “pulg-hadas” y dice que significa dos pulgas que son hadas). Al combinar las sílabas de otro modo, altera la palabra y arma una nueva combinación.

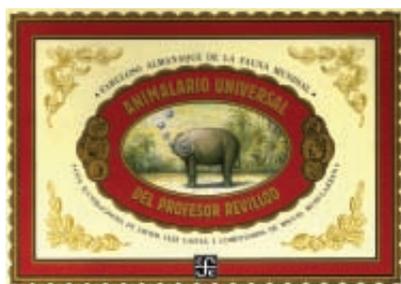
Cuando el docente propicia estos juegos, cuando se dispone a jugar el mismo juego de los chicos, permite que aparezcan las significaciones que ellos elaboran imaginativamente (y que muchas veces callan por temor al error). Como se observa en este registro, en lugar de obtener la búsqueda dando la respuesta “correcta”, devuelve la pregunta para que aparezcan otras soluciones. De este modo, la atención sobre la palabra abre el campo semántico y permite ir más allá del sentido literal.

Ciencia con animales, más humor

Para continuar con lecturas en clave humorística, proponemos la exploración del libro de Miguel Murugarren y Javier Sáez Castán, *Animalario universal del profesor Revillod*. Este ingenioso bichonario está construido al estilo de los antiguos libros de divulgación científica escritos por exploradores y naturalistas que describían y dibujaban a lápiz las plantas y animales que descubrían en sus recorridos por países desconocidos. En una vuelta de tuerca humorística, el texto invita a combinar 16 ilustraciones de animales conocidos (como el elefante, el camello o el armadillo) mediante dos cortes en las páginas para obtener 4.096 fieras fantásticas diferentes. Además de permitir el armado de animales estrafalarios, este libro también juega con la combinación de palabras, creando definiciones complejas y desopilantes.

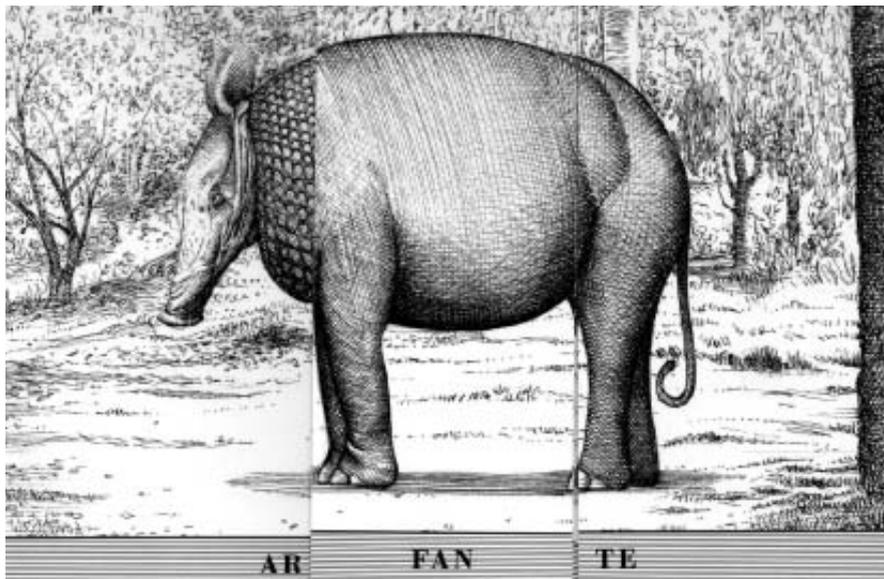
Al respecto, Marcela Carranza señala lo siguiente:

El Animalario invita también a jugar con las convenciones destinadas a delimitar realidad y ficción en un libro. Si seres fantásticos pueden ser creados mediante la combinación de animales reales, entonces ¿por qué no confundir los límites de lo “real” y lo imaginario? Es conocida la estrategia borgeana de proponer notas ficticias como si fueran verdaderas, algo parecido encontramos aquí donde todo el libro (paratexto, texto, ilustraciones, formato, encuadernación...) está destinado a desorientarnos (humorísticamente) respecto de los límites entre el mundo real y la ficción.

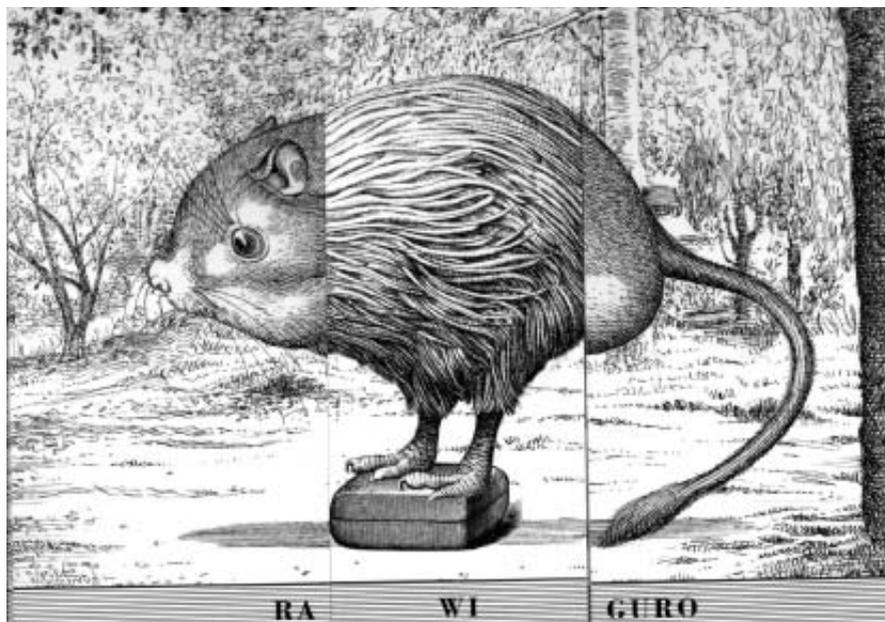


Marcela Carranza, "Reseña: Animalario universal del profesor Revillod. Fabuloso almanaque de la fauna mundial", en: Imaginaria, N° 138, septiembre de 2004.

Javier Sáez Castán, Miguel Mungarén: *Animalario universal del profesor Revillod*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.



A modo de ejemplo, veamos el Arfante, fruto de la combinación del armadillo y el elefante. El epígrafe que lo acompaña dice: "Animal desdentado de majestuoso porte de las selvas de la India". Y el Rawiguro (combinación de la ratacanguro y el kiwi), "Gracioso animalillo de hábitos nocturnos del desierto de Sonora".



Javier Sáez Castán, Miguel Muruganán: *Animalario*, universidad del profesor Revillón, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Si el docente tiene a disposición este libro, los niños pueden empezar por explorar sus posibilidades combinatorias. Luego, pueden elegir algunos animales, conversar sobre los animales conocidos de los que pueden provenir sus nombres (cuando sea posible), y luego detenerse en estos animales imaginarios, describirlos, imaginar dónde viven, quiénes son sus enemigos, cuáles son sus alimentos preferidos, etc. El docente puede ir anotando las ocurrencias de los chicos en el pizarrón; y ellos, a su vez, pueden hacer lo mismo en sus cuadernos, de modo tal que estas notas sean un insumo para una posterior tarea de escritura.

El bichonario

Otra alternativa para el trabajo con bestiarios es la lectura del *Bichonario*. *Enciclopedia ilustrada de bichos* de Abel Jiménez y Douglas Wright. Se trata de un libro muy particular y divertido, parodia de los bestiarios, donde se complementan el texto irónico y desopilante con el dibujo de historieta. Como la **parodia** es una imitación crítica de un discurso o género ya existente, respecto del cual se distancia, permite activar la competencia del lector para que perciba el efecto crítico. Tiende a quitar la seriedad, la solemnidad de un género anterior al cual se busca desacralizar; hace un guiño al lector y le permite entrar en el terreno de la ficción. En el caso de los dos textos mencionados, el *Animalario* y el *Bichonario*, no se trata de una crítica mordaz, sino de divertidos homenajes a este género antiguamente leído con seriedad.

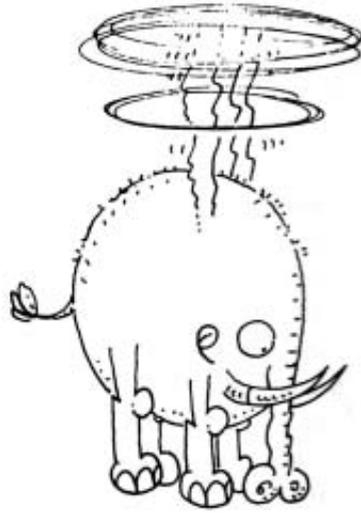
El libro sigue la estructura alfabética de un diccionario enciclopédico, de ahí el sufijo **-ario** de su título. El humor que producen los nombres de los animales surge de diversas estrategias combinatorias: la unión de dos palabras distantes (helicóptero-elefante: "helifante"); la introducción de una palabra dentro de otra

(lobe(bebé)zno: "lobebezno"); el hallazgo del nombre de un animal dentro de una palabra (vaca/ciones: "vacación"), etc. Las imágenes, por su parte, representan al animal en una situación generalmente graciosa.

Otra actividad posible consiste en proponerles a los niños que exploren y luego comparen las diferentes estéticas de las imágenes: el estilo de los antiguos libros científicos de zoología en el *Animalario* y el estilo propio del cómic en el *Bichonario*. También puede orientarlos para que busquen las formas novedosas de producir la risa en las entradas: los niños pueden descubrir y describir con sus propias palabras las estrategias usadas en cada caso, tal como ellos las "comprendan". Por ejemplo, en la entrada de **Helifante**: "elefante que mueve sus enormes orejas a manera de hélice para elevarse en el aire. Cuando un helifante aterriza, el viento arranca árboles enteros y la tierra se estremece varios kilómetros a la redonda".

Una vez que los chicos han leído la definición, podemos preguntarles a partir de qué palabras se arma el nombre del animal, proponiéndoles que se detengan en los indicios que surgen del texto ("a manera de hélice para elevarse en el aire" o "Cuando un helifante aterriza"); y conversar con ellos sobre qué características del helicóptero se han transferido al animal. También podemos hacerles notar cómo el resultante es un animal fabuloso con poderes extraordinarios.

Otro ejemplo del *Bichonario* es el **Ave Félix**: "ave en forma de gato negro de historieta, que renace de las cenizas de viejas revistas quemadas".



Abel Jiménez y Douglas Wright, *Bichonario. Enciclopedia ilustrada de bichos*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991.



Abel Jiménez y Douglas Wright, *Bichonario. Enciclopedia ilustrada de bichos*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991.

Para abordar la entrada de la enciclopedia correspondiente al Ave Fénix, el docente podría conseguir o aportar información sobre la leyenda del Ave Fénix, por un lado, y sobre el Gato Félix, por otro. En el primer caso, podemos compartir la lectura de un texto informativo como el que sigue. En cuanto al segundo caso, podemos plantear una búsqueda de información sobre el Gato Félix en historietas o series.

El Ave Fénix

El Ave Fénix es un enorme pájaro envuelto en llamas y de plumaje rojo anaranjado, como el fuego. Se trata de un ser mágico y fabuloso que ha sido retratado en las diversas mitologías. Su leyenda está relacionada con Egipto y con el culto al Sol, pero su patria era Etiopía, África. Un Ave Fénix vivía durante un período que algunos estiman en quinientos años, otros en mil. Todos coinciden en que el aspecto del Ave Fénix era de una gran belleza. De mayor tamaño que un águila, su plumaje ostentaba los más bellos colores: rojo de fuego, azul claro, púrpura y oro, y todos afirman que el Ave Fénix era más hermoso que el más hermoso de los pavos reales. Pero la leyenda del Fénix concierne sobre todo a su muerte y resurrección. Es un ave única en su especie y por lo tanto no puede reproducirse como los demás animales. Cuando sentía que llegaba su muerte, recogía y acumulaba plantas aromáticas: incienso, cardamomo y resinas, y construía con todo ello un gran nido expuesto a los rayos solares. El calor del Sol, incidiendo sobre las plantas secas, incendiaba el nido y el Fénix ardía con él y se convertía en ceniza. Después, en esa ceniza, impregnada de los restos del Ave, nacía una pequeña oruga, que, en poco tiempo, se convertía en el nuevo Fénix, y cuyo primer cuidado era depositar en un tronco hueco los restos de su padre. Escoltado por gran cantidad de aves de especies diversas, llevaba esas reliquias hasta una ciudad de Egipto, donde las depositaba en el altar del Sol. Acabada esta ceremonia de homenaje a su progenitor, el joven Fénix volvía a Etiopía, y allí vivía, alimentándose de gotas de incienso, hasta que llegase nuevamente el fin de sus días.

En: http://www.hadasyleyendas.com/ave_fenix.htm

Con todos estos datos los chicos pueden descubrir el juego encerrado en el nombre: "Ave Félix" y comprender la síntesis realizada con el cambio de la "l" por la "n". A partir de este trabajo con el nombre, se podrán encontrar las otras combinaciones realizadas tanto en la imagen como en la definición.

Al desentrañar el juego que los autores inventaron vinculando en un nombre una leyenda antigua y un personaje de historieta, los alumnos se inician en un mecanismo propio de la literatura: el reenvío de un texto a otro, o las resonan-

cias de los textos en otros textos, es decir, el juego intertextual. En este caso, reconocer esta estrategia es imprescindible no solo para comprender la imagen y la definición, sino también para disfrutar con el ingenio.

Una propuesta de escritura: “cadáver exquisito”⁷ con animales

Luego de este primer recorrido por los bichonarios, sería interesante proponer a los niños seguir explorando las posibilidades de la escritura. El docente puede sugerir en primera instancia que escriban organizados en grupos. De este modo, podrá orientar y disfrutar de las discusiones que se suscitan en torno a la tarea, realizando sugerencias y aplaudiendo los hallazgos que van encontrando al inventar sus textos.

Es importante comprender que la **escritura** es un proceso a la vez complejo y apasionante; por ese motivo, requiere de un docente que lea cuidadosamente los **borradores**, sugiera con preguntas simples la ampliación de detalles o la supresión de redundancias, relea los textos completos para no abortar posibles caminos y no se impacienta por los resultados. Una vez que los autores den por finalizado el trabajo, el docente puede promover la **lectura en voz alta**, es decir, invitar a que compartan sus textos con sus compañeros y escuchen la lectura de los otros. La evaluación, entonces, correrá por cuenta de los lectores, quienes opinarán si responde a la consigna y si logra el efecto deseado. Este tipo de trabajo nos ayudará a lograr que el grado se transforme paulatinamente en una **comunidad de escritores**.

A continuación, se presenta una propuesta de escritura para que los niños trabajen en grupo.

“Cadáver exquisito” con animales

La idea de este juego es que, reunidos en grupos de tres integrantes, dividan un papel en tres partes; en cada tercio, dibujen sucesivamente la cabeza, el tronco y las extremidades de un animal. El primero del grupo dibuja la cabeza del animal que desee; luego, dobla la hoja y se la entrega al segundo, quien sin mirar el dibujo anterior procede a dibujar el tronco del animal que se le ocurra, y luego también dobla el papel ocultando su dibujo;

⁷ La técnica del “cadáver exquisito” fue usada por los surrealistas franceses en 1925; se basa en un viejo juego de mesa llamado “consecuencias” en el cual los jugadores escribían por turno en una hoja de papel, la doblaban para cubrir parte de la escritura, y después la pasaban al siguiente jugador para que siguiera escribiendo. Cada persona solo puede ver el final de lo que escribió el jugador anterior. El nombre se deriva de una frase que surgió cuando fue jugado por primera vez: *Le cadavre exquis boira du nouveau vin* (“El cadáver exquisito beberá el nuevo vino”).

el último chico dibuja las extremidades. Luego, abren todos juntos el papel y observan el animal resultante: el asombro acompaña siempre este momento del proceso. El maestro puede proponerles hablar del animal e incluso ponerle un nombre. También pueden inventar sus características, costumbres, preferencias, carácter y alguna anécdota graciosa, al estilo de los textos trabajados.

Mientras escriben la descripción de ese animal que inventaron a causa del azar, sería bueno recordarles que pueden usar algunos recursos de los textos leídos. Una vez concluida la tarea, los chicos pueden mostrar el dibujo a sus compañeros y leer en voz alta los textos que escribieron; en ese momento, es conveniente que el docente intervenga con comentarios que destaquen los logros y los ayude a reflexionar sobre los recursos de estilo utilizados.

Luego, de manera individual, cada uno podrá elegir un animal de los textos frecuentados o inventar un animal fantástico para escribir una historia que lo tenga como protagonista. Se les puede recordar que cuando leyeron el *Animalario universal del profesor Revillod* quedaron en sus cuadernos una serie de notas que pueden utilizar como insumo para su escritura individual.

Más lecturas sobre animales

Los textos de intención poética también pueden mostrar a los niños otras miradas. Traemos el ejemplo de los textos de Mario Varela en *De cómo duermen los animales*. Se trata de un libro delicioso, y sería muy bueno compartir con los chicos estampas poéticas como las siguientes:

Canción de cuna

El cocodrilo duerme un poco cada tres horas: se acomoda a orillas del río donde vive y duerme.

Hay quienes dicen que es un vago dormilón y que le gusta dormir, dormir y dormir.

Otros creen que confunde el fondo del río con una canción de cuna y se duerme aunque no lo quiera. Cuando despierta se tiene que sacudir del lomo un montón de pajaritos que lo confundieron con un tronco.





Un refugio en el mar

*La ballena duerme con la boca abierta de la noche a la mañana.
Esto es lo más importante para muchas criaturas del océano.
Pececitos y caballitos de mar, apenas la ven abrir la boca se le meten
adentro y duermen ahí.
A veces organizan fiestas dentro de la ballena.
Las ballenas no se dan cuenta,
pero tienen sueños felices.*

Los jardines del sueño

*El pavo real se va a dormir
después que las gallinas. Se para
bajo una higuera y desplegando
su cola multicolor imita la forma de
una flor extraña.
Así es como el pavo real duerme y
sueña que es un jardín.*



*Textos extraídos de Schujer, Califa, Varela et al., Piedras, milongas y animales,
Buenos Aires, Sudamericana, 1995.*

Un trabajo de escritura creativa

A continuación, presentamos un testimonio de trabajo en el taller de lectura y escritura creativa e iniciación a la plástica “Cuentos con sol”, a cargo de la docente Mirta Colángelo. Este taller literario se lleva a cabo en el Patronato de la Infancia de Bahía Blanca y está dirigido a chicos de entre 9 y 14 años de edad.

Relato de experiencia

Que la lectura de textos se instalara en el deseo fue el comienzo del trabajo. Cabe señalar que en el Patronato los niños internados provienen de hogares con familias ausentes, desintegradas o incompletas, por lo que en general tuvieron pocas oportunidades de ser estimulados a leer; de ahí que la incorporación de un taller de lectura y escritura creativa se constituyó en una buena oportunidad para desarrollar esta práctica.

La selección comenzó por mitos y cuentos de Quiroga, coplas populares y poemas breves; mucha poesía. Sin apuros, haciendo paladear las maneras de decir de los creadores, celebrando ciertas aleaciones particulares, respetando la diversidad de llegada según cada lector u oyente, y dando lugar a la escucha de las lecturas del mundo que los chicos habían hecho y no habían verbalizado antes.

Este modo de propiciar la oralidad enfatizando el valor de lo fónico, permitiendo el uso de las gradaciones en el decir, fue contribuyendo a mejorar la dicción, a descubrir nuevos sentidos sin forzamientos, a disfrutar de las palabras y de los silencios, a colaborar para que hubiera registro a través de todos los sentidos, y a impregnar de significados lo que se fuera construyendo.

La intención: que fueran notando las relaciones, los vínculos entre los lenguajes verbales y no verbales sin poner énfasis excesivo en las explicaciones, confiando en que hay una comprensión diferida.

Así, un espacio-tiempo dado al juego con la palabra, con lo poético, permitió, habilitó y promovió una vía posible de acceso a un mundo más amplio de significaciones, explorando modos de otorgar y dar sentido a la existencia.

De todo esto y con todo esto, empezó a florecer la escritura. Despacito; primero, entre todos. Festejando cada hallazgo. Dedicándole el tiempo que fuera necesario para probar, experimentar, y descubrir poco a poco qué mixtura, qué poda, qué combinatoria elegir para que un texto adquiriera cierto ritmo, cierta soltura.

El lenguaje sin demasiadas variaciones del inicio logró enriquecerse y hubo una interesante producción de textos que alentaron el deseo de llevar adelante su publicación.

Esta idea dio origen al Proyecto “Benteveo”.

El soporte sería una edición artesanal de libros de artista: textos e ilustraciones creados, armados y distribuidos por los chicos del taller.

Las ilustraciones, hechas con distintas técnicas, serían diferentes en cada libro, de modo que cada ejemplar fuera único e irrepetible (como la vida).

En cuanto al marco, pensamos en la creación de una sencilla cooperativa de trabajo a través de la cual lo que pudiera recaudarse, fruto de la venta de los libros, se distribuiría de manera equitativa entre los chicos que trabajaran y la compra de materiales para ampliar el proyecto.

Y así durante varios meses, entre ojeadas y hojeadas a otros libros y a muchas imágenes la idea fue creciendo, y ya hay dos títulos editados.

Coplas copleras, que incluye coplas que los chicos escribieron en el año 2002, algunas de las cuales fueron premiadas en el Concurso Nacional de Copla para niños organizado por APOA (Asociación de Poetas de la Argentina) con sede en Buenos Aires.

La noche es sueño, un libro de textos breves de narrativa.

Con el fin de elegir el nombre de la que sería una pequeña editorial (ellos decidieron llamarla "Fábrica de libros"), los chicos propusieron varios y se hizo una votación de la que resultó el nombre "Benteveo", nombre de honda significación afectiva, ya que estos pájaros abundan en el jardín del Patronato y los niños suelen imitar su canto. De los dibujos que hicieron se seleccionó uno como logotipo, realizado por Isaías Vargas, de 12 años.

A continuación, presentamos algunos de los textos e imágenes producidos por los niños en el taller:

En cama de flores

Cuando el sol se pone el cocodrilo se va a dormir: sueña que tiene flores entre los dientes y que le hacen cosquillitas. Se empieza a reír a lo loco y las flores van a parar al agua. Él aprovecha y se acuesta en una cama de flores. Después se las come de a una como si fuera una ensalada. Cuando se despierta la panza parece un jardín.

Sofía Vargas

AA.VV., *La noche es sueño*, Bahía Blanca, Fábrica de libros Benteveo, 2005.



Con canciones de luna se duerme mejor

El pingüino es un pájaro buen mozo: por eso para dormir se pone el pijama: pero como se le moja no se la aguanta y se lo saca. Esto lo pone caliente y tiene que meterse de nuevo en el mar. El sueño se le va y necesita una foca abuela que le cante por lo menos cinco canciones de luna.

Acá van dos:

*Dormite pingüino
y no esperes más
que ya viene el viento
y te soplará.*

*Cerrá los ojitos
pingüino panzón
que brilla la luna
en tu corazón.*

Valeria Manosalva

AA.VV., La noche es sueño, Bahía Blanca, Fábrica de libros Benteveo, 2005.

Siguen las historias con animales

Para seguir avanzando en la tarea de formar a los niños como lectores de literatura, es importante también abordar **relatos más extensos**. A tal efecto, se pueden seleccionar narraciones con segmentos dialogados, que presenten a los animales típicos de los cuentos tradicionales, pero reelaborados por escritores contemporáneos. En la actual literatura infantil argentina, un nutrido grupo de autores ha escrito deliciosos relatos protagonizados por animales.

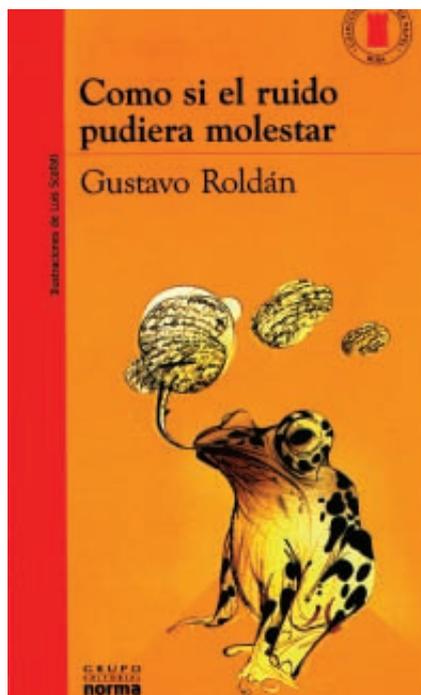
En este sentido, el docente puede seleccionar cuentos de la vastísima producción de Gustavo Roldán y de Javier Villafañe, entre otros. Otra propuesta puede ser continuar con la lectura de varios cuentos de un mismo autor. Para ello, se puede elaborar un proyecto de lectura a partir del cual se estimule el deseo de leer y comentar las interpretaciones.

Los relatos de Gustavo Roldán presentan el mundo de los animales alejado de la rigidez de la fábula. Los personajes no están estereotipados, sino trabajados sutilmente a partir de sus rasgos psicológicos; así, por ejemplo, Don Sapo es un “gran hablador” que se ha convertido en narrador oral; le gusta exagerar, “darse dique” para subyugar al resto de los animales que escuchan sus relatos. El docente puede leer en voz alta “Lluvias eran las de antes”, “Penas de amor y de mar” y “El vuelo del sapo”, para permitir que los chicos disfruten de la personalidad de Don Sapo. Luego podría sugerir que lean también en voz alta para chicos de otros años/grados. Como los cuentos suelen tener un narrador y varios personajes que dialogan, puede ser interesante proponer que los lean a la manera de una representación teatral (véase página 196 y siguientes del Eje “Reflexión sobre la lengua...” en este *Cuaderno*), es decir que cada niño se haga cargo de los parlamentos de un mismo personaje.

En este itinerario, se podría abordar “Como si el ruido pudiera molestar”, publicado en el libro del mismo nombre, porque es un relato que, como tantos otros, provoca emociones, sentidos, deja huellas en la subjetividad de niños y adultos. En él se trata con respeto y sutileza el tema de la muerte. Este relato es un buen ejemplo del encuentro con la literatura como “frontera indómita”⁸, pues los relatos de animales les sirven a los niños como un espacio de ensayo para la vida. En este sentido, “Como si el ruido pudiera molestar” permite ponerle palabras a un tema del que siempre es difícil conversar.

Animales de otras tierras

También es posible acercar a los niños a otras tierras y a otros animales que las habitan. La literatura siempre nos permite esta aventura de atravesar fronteras y conocer relatos de otras culturas. Una propuesta de lectura interesante para los chicos puede ser “La huida del oso bailarín”, del clásico escritor ruso León Tolstoi.



⁸ Para saber más sobre este concepto, véase Montes, G. (1999), *La frontera indómita*, México, Fondo de Cultura Económica.

La huida del oso bailarín

Cuando yo era chico algunos hombres de mi tierra cazaban oseznos y les enseñaban a bailar. Cuando crecían los vestían y los llevaban a las ferias. Y en general una persona llevaba el oso de una cadena y otra se vestía como una cabra y tocaba el tambor.

Una vez uno de esos grupitos estaba camino a la feria de Novogorod: Un hombre con un oso y un jovencito cubierto por una piel de carnero que tocaba el tambor. Como era costumbre en la feria de primavera, la ciudad estaba llena de gente que venía de todas las regiones de Rusia y el oso bailarín llamaba mucho la atención. Su dueño ganaba bastante dinero con él.

Al final del día, el dueño, el muchacho y el oso bailarín iban a una hostería donde daban el último espectáculo del día en el patio. Esa vez, los espectadores les dieron mucho vino. El dueño tomó mucho, dio algo al chico y todo un plato lleno al Viejo Bruno, el oso.

Cuando oscureció, el grupo tuvo que pasar la noche en un campo a las afueras de la ciudad. El dueño se ató la cadena del oso a la cintura y se tiró al suelo a dormir. Como estaba muy cansado y algo mareado, pronto se puso a roncar, cómodo y tranquilo, y el chico hizo lo mismo. Así, los dos se quedaron profundamente dormidos hasta la salida del sol.

Cuando el dueño se despertó, descubrió con horror que el oso se había escapado, despertó a su ayudante y salió a buscar al oso fugitivo. Como el pasto era alto en esa zona, veía con claridad las huellas del oso que llevaban al bosque. Pronto se dieron cuenta de que sería prácticamente imposible atrapar al oso si no lo alcanzaban antes de que se refugiara en el bosque. El muchacho quería darse por vencido de entrada pero el viejo estaba empecinado.

—Ese oso es nuestra vida entera, chico —le dijo—. Me llevó cinco años entrenarlo, si no lo encontramos estamos perdidos. Vamos a ser menos que mendigos. No, no y no. ¡Tengo que atrapar a ese tráfuga marrón!

Y así siguieron hasta los árboles. Al anochecer llegaron a una gran pradera. Justo cuando se sentaban a descansar un poco, oyeron el rumor de una cadena y volvieron a ponerse de pie en un instante, se acercaron cautelosamente al ruido.

Ahí en un claro estaba el oso. El pobre viejo caminaba arrastrando la cadena y tratando de romper con las garras el aro que lo sostenía de la nariz. Apenas vio al dueño, rugió con voz feroz y mostró los dientes amarillos. El chico estaba asustado y habría salido corriendo, pero el jefe lo arrastró hacia el oso.

El Viejo Bruno gruñó con más fuerza todavía y se alejó hacia los árboles. Era una tontería seguirlo al bosque, donde podrían encontrar otros osos, tal vez hasta lobos, pero el dueño tuvo una idea.



–Ponte la máscara del cordero y toca el tambor –le dijo al chico–.
Y apenas terminó de decirlo, le gritó al oso con fuerza, como hacía en los espectáculos.

–¡Baila, Bruno, baila!

De pronto el oso se detuvo, se puso de pie sobre las dos patas traseras y empezó a girar lentamente. Mientras tanto, el dueño se acercaba y seguía llamándolo y gritándole:

–¡Baila, Bruno, baila!

Y el ayudante saltaba frente al oso y tocaba el tambor. El dueño llegó cerca del oso y se tiró hacia adelante para tomar la cadena. El oso vio el movimiento pero era demasiado tarde para tratar de escapar. Rugió con desesperación pero el dueño se aferró a la cadena con fuerza y no la soltó.

Y así fue como volvieron a capturar al Viejo Bruno. Y una vez más lo llevaron a las ferias y las hosterías y lo hicieron girar y hacer payasadas y bailar con las cadenas.

Para que la gente se divirtiera.

En: AA.VV., 20 de animales, Buenos Aires, Sudamericana, 2004.

Muchos señalan, con razón, que el encuentro del niño con la literatura debe intentar provocar, en primer lugar, un impacto de identificación a través del afecto. Los niños que escuchen este relato muy probablemente sentirán conmoción y tomarán partido por alguno de sus tres personajes principales.

Nos parece primordial que antes de leer el cuento se produzca un clima especial para la escucha. Mientras lee, el docente puede dejar traslucir sus emociones. Luego de un tiempo de silencio necesario, se puede dialogar con los niños acerca de qué sintieron y qué pensaron, si les hizo recordar a una situación vivida o escuchada, qué imágenes vinieron a su mente. En este sentido, es conveniente que el maestro esté muy abierto a escuchar efectivamente lo que cada uno tiene para decir, y a valorar sus distintas miradas.

En el transcurso de esta actividad, el docente puede ir mostrando cómo se construyen la acción y el conflicto, cómo el relato está contado desde un narrador omnisciente que al parecer no se involucra, pero que sin embargo tiene su posición tomada; les puede pedir su opinión acerca de las divergencias entre los otros personajes: el amo y el joven; hacer notar cómo se connota injusticia, por ejemplo en la última frase del texto.

Para finalizar el trabajo, el docente puede proponer las siguientes consignas:

- Escribir una carta a alguno de los personajes: el oso, el dueño o el chico ayudante.
- Contar el relato desde el punto de vista del oso.

Los poemas

De la mano de los poemas, de la exploración del lenguaje poético, los chicos aprenden a descubrir y a construir nuevos sentidos, a sumergirse en originales relaciones de significado, a decir de manera diferente lo que sueñan, lo que los obsesiona, lo que les falta. Combinar actividades de lectura y de escritura permite que los chicos experimenten con las palabras, con el ritmo, y que descubran combinaciones nuevas para expresar lo que piensan y sienten.

Poemas que cambian de sobre

Para trabajar con la poesía podemos proceder como hacía Italo Calvino mientras escribía *Las ciudades invisibles*. En una conferencia, el autor cuenta que cuando escribía esta obra, disponía de muchas carpetas donde iba guardando sus trabajos, “una carpeta para los objetos, una carpeta para los animales, una para las personas, una carpeta para los personajes históricos y otra para los héroes de la

mitología; [...] una carpeta sobre las cuatro estaciones y una sobre los cinco sentidos; en una recojo páginas sobre las ciudades y los paisajes de mi vida y, en otra, ciudades imaginarias, fuera del espacio y del tiempo" (Calvino, 1983).

En nuestro caso, se trata de leer poemas con los chicos para que los disfruten y conversen sobre ellos; luego, podemos encontrarles un lugar donde guardarlos por un tiempo. Para eso, pueden disponer de una caja grande y de muchos sobres. El maestro puede sugerir que le pongan un título a cada sobre, como en los ejemplos que figuran a continuación, entre otros posibles. Lo interesante es que los niños se pongan de acuerdo acerca del lugar que le corresponde a cada poema, y que fundamenten por qué va en ese lugar y no en otro. Es muy probable que esta sea una instancia interesante para contrastar emociones, sensaciones, razones; para conocer cuánto de personal y también cultural se juega en la apreciación; en qué nos parecemos y en qué nos diferenciamos de los otros, etcétera.

Un día cualquiera, podrán abrir la caja, extraer un poema al azar y decidir si va a permanecer allí o quieren cambiarlo de lugar. La amplitud de las categorías permite que los poemas se muevan sin inconveniente.



-
- -
 - **Poemas para**
 - reír, llorar, soñar, inquietarse, dormir, tranquilizar al gato, viajar en, declarar el amor o el enojo...
 - **Poemas en**
 - zapatillas, ojotas, monopatín, tobogán...
 - **Poemas con**
 - palabras raras, pesadillas, sonidos, tonterías, luces, comparaciones, colores...
 - **Poemas desde**
 - el otro lado de las cosas, lugares (aula, cocina, dormitorio, paisajes, calles y veredas)...
 - **Poemas sin**
 - sentido (*nonsense*), ilusiones, buenas intenciones, rima...
-

Esta actividad presupone ciertos saberes que irán desplegándose a medida que los niños la lleven a cabo. Por ejemplo, para poder decidir en qué sobre va cada poema, es bueno que los chicos tengan presente qué es una rima. Por lo tanto, es conveniente que el maestro los ayude a recuperar lo que saben acerca de estos recursos poéticos.

A continuación, algunos poemas para leer y ensobrar, a manera de ejemplos.



Esquina sola

*Tres niños lloran
sentados en la esquina sola.
Han perdido
una moneda.
Han perdido
la vuelta en calesita
el helado
y la estrella.
Tres niños lloran
sentados en la esquina sola.
Desde el cielo
los abraza
una moneda de plata.*

*Nelvy Bustamante, en: Imaginaria N° 75,
17 de abril de 2002.*

Las dos naranjas

La tortuga dice
que para el resfrío
es bueno bañarse
con agua de sol.
Y para las muelas
que duelen de noche
agüita de luna
con gotas de olor.

Edith Vera, en: Las dos naranjas,
Buenos Aires, Ediciones Boletín
Publicitario, 1969.

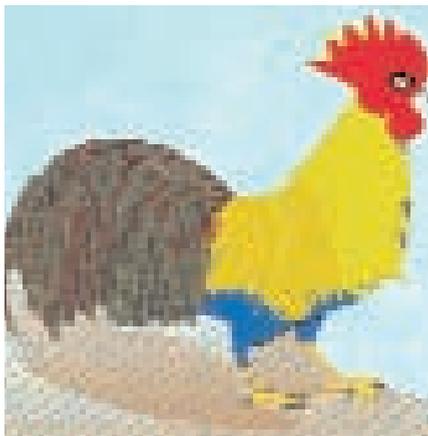
**Vela**

Ha zarpado un barco
blanco de papel.
La mesa le ha dado
un mar de mantel.
Pirata de miga
lo mira zarpar
desde la cercana
torre de la sal.
Un faro de aceite

le guiña su ojo,
el vinagre envía
mensajes en rojo.
La noche está en vela,
no sabe por qué
ha zarpado un barco
blanco de papel.

María Cristina Ramos, en: Maíces de
silencio, Neuquén, Ruedamares, 2002.



**Cuenta**

¿Qué talla
creen que calza
el pie de la madrugada
que viene
aplastando sombras
como hormigas desdichadas?
¿La suma de luz más luz
o el número que da nada?

*Cecilia Pisos, en: "Los colores y las hadas"
(inédito), Imaginaria, N° 40,
13 de diciembre de 2000.*

La poesía como punto de partida para escribir

El trabajo con la poesía siempre invita a la escritura. A continuación, algunas propuestas que transitan esa vía de trabajo.

Alterando el poema con otras palabras.

¿Quién canta
en la laguna
con un traje color
de aceituna?

Nelvy Bustamante, en: "Poemitas" (inédito), Imaginaria, N° 75, 17 de abril de 2002.

¿Qué ocurre en este poema si las palabras "laguna", "traje" y "aceituna" son sustituidas por otras? Podrían ser, por ejemplo:

- Con rima: ¿Quién canta/ en la regadera/ con un abrigo color/ de canela?
- Sin rima: ¿Quién canta/ en la luna/ con un bonete color/ de ciruela?

El maestro va escribiendo en el pizarrón las sustituciones propuestas por los chicos. Una vez que se agoten las posibilidades, entre todos eligen dos de los poemas que han resultado: uno en el que se mantiene la rima y otro en el que no se mantiene. Conversar sobre los efectos de mantener o no la rima en los poemas que se inventaron, o simplemente escuchar sus gustos, puede ayudar al docente a encontrar otros poemas que permitan ampliar esas primeras apreciaciones.

Más palabras que desaparecen

*Péiname
cuando me peines
con peinecitos de escarcha,
porque los peines de luna
me despeinan las pestañas.*

*María Cristina Ramos, "Todos los días", en: Un sol para tu sombrero,
Buenos Aires, Sudamericana, 1999 (fragmento).*

¿Y si a este fragmento le robamos tres palabras y las cambiamos por otras? Por ejemplo: "peinecitos", "peines" y "despeinan". La restricción es que no se puede usar ninguna palabra que no exista en el diccionario, pero sí que forme parte de la misma familia de palabras. Se nos ocurre por ejemplo: "hilachitas", "hilos", "deshilachan".

Las leyendas

A través de las leyendas, los hombres imaginaron posibles explicaciones de sucesos puntuales o fenómenos cotidianos y cercanos, a partir de razones sobrenaturales o mágicas que hacen pie en la realidad. Aunque se trate de fabulaciones, los protagonistas y los hechos tienen una vívida presencia en las creencias y en la tradición de los pueblos.

Dice Ema Wolf que la leyenda es un relato localizado en el tiempo y en el espacio. A diferencia del cuento popular, que es una ficción pura, la leyenda "muere en la historia". Se mueven siempre en una zona borrosa entre la realidad y el mito. "Eso la hace indecisa, como envuelta en una niebla que le borra los bordes. Es una historia que se cuenta dejando nudos desatados, zonas sin definir, se cuenta agregando algún detalle y olvidando otro, la voz vacila al contarla." (Wolf, 2000.) La leyenda tiene la cualidad de ser compacta y precisa pero "invita a desplegarse, a **improvisar en el momento de contarla**, a incorporar ingredientes, y es absolutamente lícito que eso se haga, porque de esa forma mantiene su vitalidad. No tiene copyright, no hay que respetarla a rajatabla, es de todos, de nosotros, del que la cuenta" (Wolf, 2000).

A diferencia del mito, que tiene proyección cosmogónica, es decir, que se refiere a la creación del mundo, las leyendas explican fenómenos naturales y sucesos particulares, en algún sentido, de menor importancia filosófica: cómo se formaron una roca rara, un animalito, la confluencia de dos ríos, etc. Quizá lo más atractivo de la leyenda es su resonancia, su capacidad de envolvernos en un enigma uniéndonos con gentes y sucesos extraños y remotos pero a la vez muy vivos.

La leyenda siempre intenta explicar algo, al tiempo que entretiene con su historia y muchas veces deja enseñanzas. Sin embargo, en un sentido más profundo, la leyenda también se conecta con los temores, con los miedos atávicos de las personas, ya que se cuenta para exorcizar o conjurar un peligro.

Recopilar y difundir las leyendas puede ser considerado un acto de reconocimiento y de defensa del patrimonio cultural de los pueblos.

Leyendas que nos llegan de lugares lejanos

En las leyendas, los chicos pueden descubrir ecos de culturas diferentes, de mundos lejanos o imaginarios. A continuación, sugerimos un fragmento de una leyenda popular cubana recreada por Ema Wolf en su libro *La nave de los brujos*.

La luz de Yara

Cuba, provincia de Guantánamo, zona de Yara y alrededores. Estas cosas cuenta la gente de allí:

Pedro, trovador: –La luz se refleja sobre el mar y se parte en mil pedazos. Tú rallas un anillo de oro sobre los arrecifes y ella viene y se coloca arriba de tu cabeza. Yo lo hice y vino, me asusté y corrí. La luz es roja completamente y alumbra mucho. Se refleja en el agua y es brillantísima.

Ramón, maestro de obra: – De chico se me decía que había que esperar a las doce de la noche y rallar un anillo en los arrecifes para verla. Ya con más edad fui muchas veces a la costa pero nunca rallé el anillo por temor. Sin embargo, una noche vi una luz enorme que se levantaba desde los picachos de Yara. Luego se hizo muchas luces. Poco a poco se apagaron unas cuantas y las demás se acercaron a la más alta y se hicieron nuevamente una gigante que volvió al lugar de nacimiento y allí se apagó.

[...]

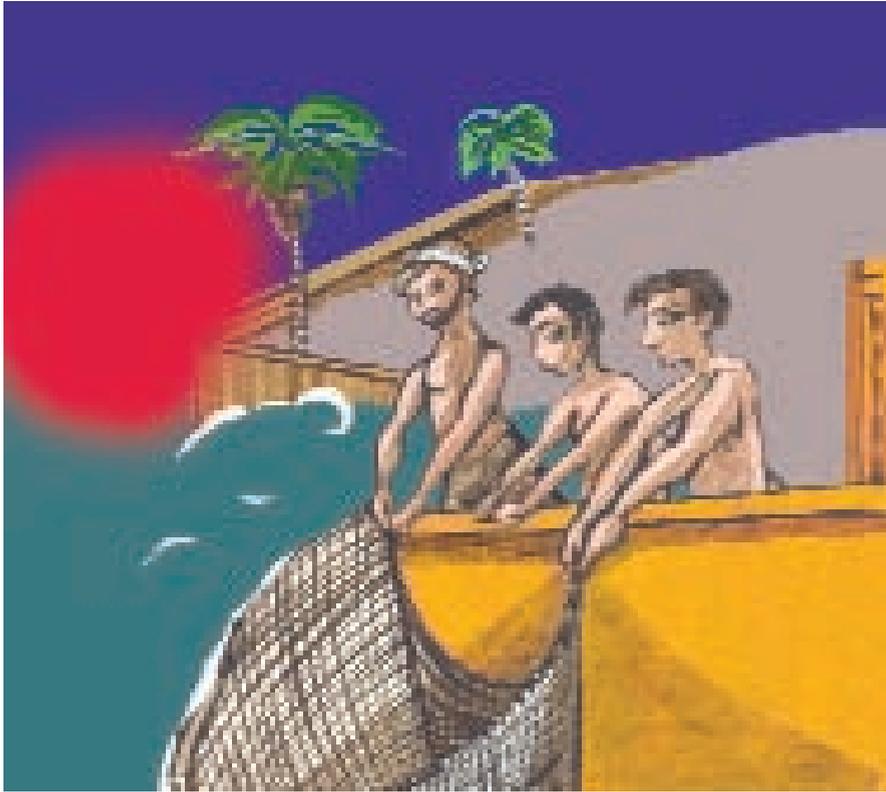
Luis, profesor: –Los pescadores dicen que cuando la luz aparece, no pica el pez. Entonces abandonan la pesca y esperan que la luz se vaya.

Amado, pescador: –Yo estuve toda la vida diciendo que eso era cuento y una noche me sorprendió la luz y me salió al pie de donde yo tenía tirados los cordeles. No hace nada malo. No se mete con nadie. La he visto a dos varas de mí, del tamaño de una güira verde. De pronto sale y se parte y juegan las lucecitas unas con otras. No tengo miedo porque no hace nada. Yo pescó solo toda la noche y me ha salido mucho. Desfila y se va.

[...]

Estas cosas cuenta la gente. Y más.

Liana, maestra de educación artística: – Oí hablar por primera vez de la luz de Yara a Eufrasia, una vieja especialista en todos los cuentos de nuestra



región. Dicen que es el alma de Hatuey que reclama a los españoles el oro que se llevaron de Cuba.

¿Hatuey?

A veces es tirar del hilo de una leyenda y en la punta aparece otra.

Hatuey –dicen– era un indio que les hizo frente a los primeros conquistadores españoles que desembarcaron en la isla. Ellos lo quemaron vivo en los campos de Yara.

De la hoguera donde murió se desprendió una luz misteriosa que vagaba por el lugar cuidando el sueño de sus hermanos de raza que resistían la invasión. Era el alma de Hatuey.

Trescientos años después, un 10 de octubre, en ese lugar estalló la guerra de la independencia de Cuba.

Esa noche aquella misma luz errante se detuvo sobre el sitio de la hoguera y se convirtió en una llama inmensa.

Los patriotas reconocieron en la llama el alma del indio, que volvía para guiarlos y encender el coraje en sus corazones.

Nunca los abandonó mientras duraron las guerras.

La luz de Yara todavía anda por ahí, de noche como cuenta la gente de la zona. Reclama el oro que se robaron los españoles.

Se ve en las lomas, pero sobre todo en el borde del mar, que es donde –ella lo sabe– mejor se aprecia.

Ena Wolf, en: La nave de los brujos y otras leyendas del mar, ilustraciones de Luis Scafatti. Buenos Aires, Sudamericana, 2005.

Esta recreación de una leyenda popular cubana posee una peculiaridad muy interesante: la autora incorpora las versiones que distintas personas narran sobre el fenómeno de la luz; de este modo, se presentan distintas voces que aportan una mirada particular pero confluyente. Al leer el texto en el aula, el maestro o la maestra puede llamar la atención de los chicos sobre el recurso de presentar las **voces directas** de los personajes. En efecto, el narrador prácticamente desaparece; se limita a presentar las versiones. Este recurso le da una vivacidad especial al relato, que primero siembra misterio e inquietud y luego propone una explicación sobrenatural y enigmática a partir de una circunstancia histórica.

En este sentido, el texto invita a realizar una **lectura en voz alta** intentando usar tonos diferentes para cada uno de los personajes y contribuir así al disfrute de la lectura. Además, resulta interesante para discutir en el aula acerca de las coincidencias y las disidencias entre lo que cada personaje narra y también para pensar juntos cómo siempre detrás de las palabras hay alguien que toma partido sobre el tema del que habla.

Presentamos a continuación la leyenda del “Tigre en el espejo” en versión de Graciela Pérez Aguilar. A diferencia de la anterior, esta leyenda hace ingresar al lector directamente al mundo imaginario, tal como sucede en un cuento maravilloso:

El tigre del espejo

Cuentan que hace muchísimos años, el mundo de los espejos y el de los humanos estaban comunicados. Cualquiera podía entrar y salir de un espejo de pared, de un espejito de mano y hasta de los pequeñísimos fragmentos de un espejo roto.

La gente de los espejos se parecía bastante a la gente humana, aunque eran más pálidos y brillaban en las noches de luna. Los animales del mundo de los espejos tenían un pelaje cristalino, plumas transparentes y ojos de un color plateado que centelleaba bajo la luz. El gran tigre era el más hermoso de estos animales, con sus rayas negras como la noche y blancas como la luna. Sus dientes relucían como cuchillos de plata cuando se deslizaba silencioso a través de un espejo para caminar por los larguísimos pasillos del palacio del Emperador Amarillo.

La vida de los dos mundos había transcurrido sin problemas hasta la noche en que el emperador, desvelado, observó desde su lecho imperial el paso del tigre frente a la puerta de su recámara. Inmediatamente quiso retenerlo cautivo en su zoológico imperial y llamó a sus imperiales guardias para que lo apresaran. Estos se acercaron medio muertos de miedo y provistos de una enorme red. Se ubicaron temblando a ambos lados del final del pasillo y lanzaron la red sobre el majestuoso animal.

El rugido del tigre prisionero hizo temblar las paredes del palacio, rompió los vidrios de los ventanales, y atravesando los espejos, llegó hasta los



oídos de la gente del otro lado. Entonces se declaró la guerra. La gente de los espejos se armó con lanzas de plata y espadas de cristal para rescatar al tigre. Los soldados del emperador se armaron con mazas de bronce y escudos de hierro para prevenir el ataque. Durante días y noches los dos ejércitos aguardaron, tensos y sin dormir, el momento de la batalla. Mientras tanto el tigre recorría una y otra vez su estrecha celda mordiendo los barrotes. Por fin una noche sin luna, la gente de los espejos cruzó el cristal que los separaba y arremetió, pálida y fantasmal, contra los soldados del emperador. La sangre de los humanos corrió roja como el coral y la sangre de sus rivales corrió plateada como el mercurio. Una y otra vez ganaron y perdieron sendas batallas, con una tristísima pérdida de vidas en los dos bandos. Sin embargo, la guerra no terminaba de definirse y el pueblo del imperio amarillo empezaba a hartarse de ver morir a sus hijos por un capricho de su gobernante. Temeroso de perder su poder, el emperador amarillo llamó a su palacio a un hechicero famoso.

–¿Cómo puedo ganar esta guerra sin perder a mi tigre? –preguntó–.
–El secreto es el azogue, mi señor –respondió el hechicero–. El azogue es la base de los espejos y, si bañáis en él al ejército enemigo, volverán adonde le corresponde.

El emperador encargó a los sabios y alquimistas que prepararan incontables recipientes repletos de azogue y simuló una retirada de su ejército. Cuando la gente del espejo invadió la plaza imperial creyendo haber ganado la guerra, desde lo alto de las murallas recibió un baño líquido y plateado que, poco a poco, fue disolviéndola y devolviéndola a su mundo. En algunas horas la gente del espejo quedó prisionera detrás de los espejos de pared, de los espejos de mano y hasta de los pequeñísimos fragmentos de un espejo roto.

Pero allí no se detuvo la venganza del emperador, sino que los condenó a repetir para siempre los gestos de los humanos. Por eso, desde ese momento, los espejos copian nuestras caras y nuestros gestos.

Sin embargo, la historia también dice que un día los seres humanos del espejo se despertarán de este sueño mágico y que el riesgo de que se despierten será un nuevo tigre. Entonces, los espejos no nos devolverán nuestra imagen sino otra diferente. Cada vez más diferente y cada vez más parecida al resplandor del tigre liberado.

Graciela Pérez Aguilar, "El tigre del espejo", en: El tigre del espejo. Cuentos y leyendas del mundo, Buenos Aires, Ediciones Abran Cancha, 2005.

Una forma posible de abordar este texto en clase podría ser la **lectura oral interrumpida**, de manera de ir acompañando el suspenso que el relato provoca. En un primer momento, el docente puede preguntar con aire misterioso si saben cómo nacieron los espejos, escuchar las respuestas que los chicos inventaron y luego invitarlos a conocer una versión diferente que llega desde China.

Existen diversas formas de lectura interrumpida; una de ellas consiste en detenerse en ciertos momentos clave para pedirles a los chicos que digan en voz alta lo que imaginan (por ejemplo, qué va a ocurrir, cómo es algo, por qué alguien actuará de determinada manera, etc.). Se trata de darles la oportunidad de decir aquello que van pensando mientras leen o escuchan leer a otro. Por lo tanto, puede ser bueno que el maestro abra el juego, pregunte y escuche todas las ideas que ellos aporten sin descartar ni descalificar ninguna teniendo en cuenta que las distintas conjeturas de los demás muchas veces van modificando las propias. Tras dialogar unos minutos con los chicos, el maestro puede seguir avanzando con la lectura.

Para seguir con la dinámica de esta actividad, se pueden imaginar interrupciones en distintos momentos. Sin embargo, en muchos casos, son los chicos quienes las producen en forma espontánea al repetir una palabra, exclamar, hacer una pregunta o incluso hablar entre sí. Estas interrupciones

podrán ser esperadas o inesperadas para nosotros. A continuación, se presenta a modo de ejemplo **una situación de lectura** similar a la que acabamos de describir:

La vida de los dos mundos había transcurrido sin problemas hasta la noche en que el emperador, desvelado, observó desde su lecho imperial el paso del tigre frente a la puerta de su recámara.

El docente puede preguntar: *¿Qué cosas pasaron por su cabeza? ¿Qué hizo entonces?* Tras escuchar las ideas de los chicos, puede invitarlos a ver cómo continúa esta leyenda.

El rugido del tigre prisionero hizo temblar las paredes del palacio, rompió los vidrios de los ventanales, y atravesando los espejos, llegó hasta los oídos de la gente del otro lado.

En este momento, es conveniente esperar que las conjeturas se expresen y escucharlas con atención. Seguramente, si los chicos anticipan la guerra, será porque es la hipótesis cultural más habitual frente a un conflicto; pero sin duda podrían aparecer otras.

Por fin una noche sin luna, la gente de los espejos cruzó el cristal que los separaba y... *¿Cómo puedo ganar esta guerra sin perder a mi tigre? –preguntó–.*

Luego del comienzo de la guerra, se busca la resolución; y allí viene la parte más ingeniosa del relato. En este momento, el maestro o la maestra puede desafiar a los chicos a que inventen formas de resolver la guerra prolongada: *¿Qué vuelta de tuerca son capaces de imaginar?*

Pero allí no se detuvo la venganza del emperador, sino que los condenó a repetir para siempre los gestos de los humanos.

En este caso, para ver si los chicos vinculan esta repetición con el espejo o encuentran otra explicación, el maestro puede preguntar: *¿Por qué dirá “repetir”?* Por último, el docente puede repasar los distintos momentos en que se fue deteniendo la lectura de este texto, y retomar las conjeturas conversando con los chicos acerca de lo que descubrieron juntos; también puede mostrar que el relato, a diferencia de un cuento maravilloso, despliega al final una explicación, en este caso sobre el origen de los espejos tal como los conocemos hoy. También puede destacar, como dice Ema Wolf, que la leyenda sienta un enigma, un misterio: la posibilidad de que los seres del espejo retornen.

Por tratarse de una leyenda inquietante, puede ser interesante que el docente acompañe de manera paulatina a los niños en la búsqueda de analogías; por lo demás, este puede ser un modo sencillo de averiguar lo que piensan. En este sentido, proponemos acercarnos comentarios que otros lectores de distintas edades y lugares hicieron luego de leer esta leyenda. El docente puede organizar con los chicos un debate de ideas o simplemente preguntarles con cuál de esos comentarios se sienten más identificados. Presentamos a continuación algunos de los comentarios que estamos mencionando. Todos ellos fueron realizados vía Internet y pueden consultarse en la página de la Biblioteca de la revista *Imaginaria*:

- *¿Cuándo llegará el día del tigre liberado?* Sonia
- *El relato pudo poner en palabras ese interior que a veces no escuchamos ni observamos.* Casilda
- *Que esa imagen representa el interior, el alma de cada uno. Entonces cada persona percibirá que es diferente y libre, como el tigre y con un gran resplandor que ilumine su mente y su espíritu.* Olivia
- *Me encantó la leyenda. ¡Uy! Habrá que prestar atención entonces para ver cuando se despierten los hombres que están en el espejo.* Margarita
- *Ahora comprendo. Yo creo que en casa hace un tiempo que esa gente se está despertando. Al punto que me reconozco más cuando estoy con las personas de este lado que cuando estoy frente a un espejo.* Selva

En: <http://www.educared.org.ar/imaginaria/biblioteca>

¿Qué pasará cuando los seres del espejo se despierten de ese sueño mágico? Esta pregunta puede, finalmente, dar lugar a un diálogo que incite a los chicos a relatar lo que imaginan, y luego escribirlo en pequeños grupos.



A lo largo de este Eje, hemos realizado un recorrido por lecturas y escrituras de textos literarios que, en nuestra opinión, pueden despertar el interés de los chicos de 4° año/grado y que al mismo tiempo plantean desafíos, dado que se trata de textos que inquietan, suponen diferentes búsquedas de sentido, instan a una toma de posición.

Como se ha señalado en el apartado “Enseñar Lengua en Segundo Ciclo” de este *Cuaderno*, estas propuestas son solo una parte de la formación de los niños como lectores de literatura. Ir a la biblioteca, leer allí o solicitar libros en préstamo, conversar entre ellos y con el docente sobre los libros que cada uno lee por su cuenta, sobre autores, sobre editoriales, es una tarea permanente que permite abrir el universo de lecturas seleccionadas por el docente y que le permitirá a cada uno seguir sus propios rumbos para ir construyendo un proyecto personal de lectura.

nap El reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad.

La reflexión a través de la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos leídos y producidos en el año, lo que supone reconocer y emplear:

- formas de organización textual y propósitos de los textos
- el párrafo como una unidad del texto
- la oración como una unidad que tiene estructura interna
- sustantivos, adjetivos y verbos: aspecto semántico y algunos aspectos de su morfología flexiva: género, número, tiempo (presente, pasado y futuro)
- distinción entre sustantivos comunes y propios
- verbos de acción en pasado y conectores temporales y causales propios de los textos narrativos
- uso del presente en los textos expositivos
- verbos en infinitivo e imperativo para indicar los pasos a seguir en los instructivos
- familias de palabras (morfología derivativa: sufijación y prefijación) para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra y para la ampliación del vocabulario (por ejemplo: diminutivos y aumentativos en relación con la intencionalidad del productor y ortografía de los sufijos correspondientes)
- relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión
- adjetivos calificativos para caracterizar al sustantivo, advirtiendo su importancia en los textos
- pronombres personales como elementos de cohesión textual
- segmentos descriptivos y diálogos en las narraciones

El conocimiento de la ortografía correspondiente al vocabulario de uso, de reglas ortográficas (tildación y uso de letras) y de algunos signos de puntuación, lo que supone reconocer y emplear:

- las reglas generales de acentuación, lo que incluye separar las palabras en sílabas, identificar la sílaba tónica, los diptongos y clasificar las palabras según el lugar que ocupe la sílaba tónica
- algunas reglas básicas del sistema de escritura (por ejemplo, no se emplea z delante de e, i; si se pronuncia la u entre la g y la i, se coloca diéresis; las palabras que empiezan con los diptongos ia, ie, ue, ui, se escriben con h; el sufijo -ívoro, -ívora se escribe con v).
- las reglas que rigen la escritura de diminutivos y el plural de algunas palabras (por ejemplo: luz/luces/lucecita)
- algunos homófonos (por ejemplo: Asia/hacia, tuvo/tubo)
- usos de mayúscula
- signos de puntuación: punto y aparte, paréntesis para aclaraciones, dos puntos y raya de diálogo para el discurso directo, dos puntos para los textos epistolares
- palabras de alta frecuencia de uso (por ejemplo: haber, hacer, escribir, día, entre otras)

**Reflexión sobre
la lengua
(sistema, norma
y uso) y los textos**

Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

La respuesta es la desdicha de la pregunta.

Maurice Blanchot, La conversación infinita.

Los saberes que se ponen en juego

Como se ha señalado en el apartado “Enseñar Lengua en el Segundo Ciclo”, el Eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” involucra un conjunto de saberes que tienen como rasgo común el hecho de poner el lenguaje (los sonidos, las palabras, las oraciones, los textos, la situación de comunicación, etc.) en el lugar de objeto de conocimiento y reflexión, es decir, de indagación. Esto significa que en la enseñanza de la lengua hay distintos momentos: en muchos, los chicos escriben, leen, conversan, esto es, realizan prácticas de lectura, escritura y oralidad sin detenerse necesariamente en aspectos puntuales del lenguaje; en otros, la lengua y los textos se convierten en el foco de atención y de sistematización, es decir, momentos en los que se realizan actividades metalingüísticas.

Buena parte de la reflexión metalingüística se relaciona con el aprendizaje de cuestiones acerca de la gramática, de la normativa y de los textos. A su vez, este aprendizaje favorece el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura. En efecto, como hemos visto en los ejes anteriores, la reflexión sobre la lengua y los textos incide en la comprensión y producción de textos orales y escritos: ayuda a tomar decisiones durante la escritura y la revisión de textos, a pensar y usar maneras alternativas y “nuevas” de decir lo mismo, a utilizar algunas estrategias de lectura.

Asimismo, la reflexión metalingüística permite que los chicos y las chicas empiecen a realizar una serie de operaciones relacionadas con los saberes específicos del área: clasificar, comparar, buscar ejemplos y contraejemplos, identificar rasgos comunes, etcétera.

Propuestas para la enseñanza

En ocasiones, la reflexión sobre algún aspecto puntual surge en el marco de experiencias de lectura, de escritura y revisión de textos, o de interacciones orales. Esto puede ocurrir, por ejemplo, cuando en el aula discutimos cómo se escribe una palabra apelando a su morfología, cuando inferimos el significado de otra a partir de su prefijo, cuando hablamos del narrador a partir de indicios gramaticales, cuando conversamos con los chicos acerca de cuál es la mejor manera de ordenar las partes de una oración en función de lo que quieren decir, o, incluso, al proponerles que descubran en un texto diferentes maneras de decir lo mismo.

Ahora bien, más allá de las situaciones en que la reflexión sobre la lengua ingresa al aula de manera “ocasional”, los momentos de trabajo en que nos concentramos en determinados contenidos específicos de la lengua constituyen una herramienta muy importante para los chicos: les permiten ampliar su conocimiento y desarrollar su reflexión sobre las unidades que la componen y las reglas que rigen su funcionamiento. En estas situaciones, los niños ponen en juego lo que saben acerca de los textos, las palabras, las oraciones, a partir de su propia intuición y de sus experiencias escolares previas. Con la orientación del maestro y la interacción con sus pares se busca que los niños y las niñas piensen sobre la lengua y que, partiendo de ese conocimiento intuitivo, lleguen paulatinamente a construir un saber consciente y reflexivo, pero siempre a partir de la curiosidad, que es justamente lo que impulsa el trabajo.

Questionar lo obvio, problematizar los usos cotidianos, preguntarse acerca de por qué se usa una forma y no otra, explorar, comparar, sustituir, deducir, entre otras, son acciones que los chicos realizan para aprender y comprender el lenguaje.

Cuando el aula es un espacio de activo intercambio, los niños dicen lo que piensan sobre las formas, los significados, las relaciones de las distintas unidades de la lengua; con la ayuda del docente, discuten, elaboran definiciones y, gradualmente, el grupo va construyendo un metalenguaje compartido, al que podrán apelar para hacerse nuevas preguntas.

Pensar con palabras, pensar las palabras

Tanto en el hogar como en la escuela los chicos están permanentemente en contacto con palabras y expresiones nuevas cuyo significado deben descubrir. Indagan sobre sus significados a través de una pregunta directa al interlocutor (“¿Qué quiere decir?”) o bien infiriéndolos a partir de cómo las usan los demás.

Por otra parte, también la lectura de textos los enfrenta con vocablos nuevos ante los cuales deben decidir si es pertinente detenerse en ellos (por ejemplo, en virtud de su importancia para construir el sentido del texto) y poner en juego

algunas estrategias para conocer su significado: inferirlo a partir de las palabras que lo rodean, seguir leyendo para ver si se incluye información más adelante, descomponerlo en partes (prefijos, raíces, sufijos) y comparar esas palabras con otras que incluyan esas partes o relacionarlas con palabras conocidas.

En el aula, son variadas las situaciones en que surgen palabras nuevas para los chicos: mientras el maestro explica un tema, cuando dialogan acerca de algo que han visto o escuchado en la televisión, al leer algún texto en clase, al generar ideas para planificar una escritura o al revisar una producción para mejorarla, etc. Todas estas son ocasiones propicias para conversar acerca de las palabras y reflexionar sobre su forma y su significado.

También hay momentos en que el docente propone actividades específicas sobre las palabras y las expresiones. A continuación, presentamos algunas estrategias de trabajo posibles.

Una palabra nos lleva a otras (las relaciones de significado)

Las relaciones entre las palabras dependen de las experiencias, de las lecturas, de los recuerdos y de las emociones de cada uno. Se llama **campo asociativo** a estos conjuntos de palabras que por algún motivo cada uno de nosotros "siente juntas". El campo asociativo es como una red de unidades léxicas (es decir, palabras y expresiones) que se relacionan entre sí por su significado, su sonido, su grafía. Por ejemplo, el de la ilustración fue construido por un niño de Salta.



Como decíamos, entonces, las palabras se relacionan por similitudes de distinto tipo: sonoras, gráficas, estilísticas, semánticas, entre otras. Desde una perspectiva semántica, podemos distinguir relaciones de distintas clases, por ejemplo: “animal” es hiperónimo de “conejo”, “conejo” es hipónimo de “animal”; “chancho”, “vaca”, “caballo”, “oveja” son co-hipónimos; relaciones entre la parte y el todo (“pata”, “oreja” frente a “chancho”), sinonimia, antonimia y otros tipos de asociaciones léxicas. Además de los significados denotativos (el que suele aparecer en los diccionarios), las palabras también establecen asociaciones con otras por connotación (sentidos sugeridos).

Las constelaciones de palabras que entre todos se construyen en el aula pueden tener distintos propósitos. Puede ser interesante que el maestro proponga a los chicos que digan o escriban en el pizarrón palabras que consideren relacionadas con una palabra dada previamente; de este modo, ellos pueden reconocer —y también nosotros podemos hacerlo— sus propios saberes a propósito de un tema o recuperar las palabras clave de temas de diferentes áreas, cuyo vocabulario tiende a ser cada vez más específico. La indagación por medio de constelaciones de palabras también puede ser un buen disparador antes de la lectura de un texto, o un “ejercicio” de imaginación que colabora para idear un texto que se va a escribir.

La propuesta anterior quedaría incompleta si no se conversara acerca de por qué fueron sugeridas. Asimismo, es importante que todas las palabras de los chicos sean aceptadas. En efecto, aun cuando algunas parezcan “fuera de lugar”, quien las dice siempre tiene alguna razón que justifica esa asociación. Lo interesante es, justamente, escuchar las razones que cada chico puede dar.

Además, con esas palabras pueden tratar de establecer ciertos agrupamientos, a partir de criterios establecidos por ellos mismos o sugeridos por el docente: agrupar las que suenan igual, las que se oponen, las que tienen un significado parecido, las que se refieren al ámbito (por ejemplo, lugar donde vive un animal, objetos que están presentes en un laboratorio, vestimenta de una comunidad, etc.), las que nombran sus partes, las que nos dicen cómo es o dan cuenta de hábitos (alimentación, acciones habituales, etc.). También es posible que surjan palabras que no puedan ser incluidas sin rodeos en alguna de estas categorías. Muy probablemente, en todas ellas resuenen vivencias particulares de los chicos; por ejemplo, las palabras “abuelo” o “estofado” (presentes en la ilustración de la página anterior), que pueden ser punto de partida para compartir recuerdos personales.

Lo mismo, lo contrario

La **sinonimia** y la **antonimia** constituyen un tema tradicional en la escuela. Tal como se propuso para la indagación de los campos asociativos, el trabajo con las relaciones de similitud y contraste entre los significados de las palabras apunta a

que los niños amplíen el universo de palabras disponibles –el “vocabulario”– y les permite enriquecer su reflexión sobre la lengua. Al leer, escuchar, hablar y escribir, buscamos que los chicos tengan en cuenta que existen maneras alternativas de decir “más o menos las mismas cosas”. Sin embargo, reemplazar una palabra por otra nunca es gratuito: si bien los diccionarios de sinónimos brindan opciones para “decir lo mismo”, debemos tener en cuenta que cada sinónimo “oficial” tiene distintas resonancias en nosotros; por ejemplo, si bien podemos decir que las palabras “pelota” y “balón” son sinónimos, seguramente cada una de ellas nos remite a mundos y discursos diferentes.

Ahora bien, tareas como escribir el sinónimo o el antónimo de una palabra aislada no suelen presentarse con la intención de ampliar el vocabulario; por el contrario, para realizarlas los niños tienen que contar con un amplio repertorio, razón por la cual estas propuestas no son demasiado productivas.

“Sinonimia” y “antonimia” son conceptos que deberían permitir que los chicos se detengan en las palabras, indaguen posibilidades y experimenten con distintas maneras de decir; para eso, es importante que el maestro no solo proporcione palabras, sino también contextos en los que estas aparecen, de modo tal que los niños puedan inferir sus significados y relacionarlas de alguna manera.

Al utilizar los términos “sinónimo” y “antónimo”, es conveniente tener presente que en muchos casos las relaciones de semejanza y de oposición no son estrictas, y que las palabras adquieren distintos matices de significación según los contextos de uso. En el caso de los sinónimos, por ejemplo, puede ocurrir que alguno de ellos no establezca una semejanza estricta, sino que revele una diferencia de grado (por ejemplo, “romper”/“destruir”) y/o que no puedan ser utilizados para todos los contextos (podemos hablar de “demoler” un edificio pero no de “romperlo”, y de idéntico modo un jarrón se “rompe” pero no se “demuele”). Además, hay palabras que pueden ser consideradas sinónimos en forma aislada, como “cigarro”/“pucho”, “haragán”/“vago”, “comer”/“morfar”, pero no resultan equivalentes al momento de elegir las en una cierta situación comunicativa más o menos formal.

Por último, algunas palabras pueden funcionar como antónimos en un contexto de uso, pero no en otro: por ejemplo, “nuevo” es antónimo de “viejo” cuando nos referimos a objetos, pero no cuando aludimos a personas.

Por estos motivos, es importante trabajar las relaciones de significado a partir de contextos de uso. A continuación, presentamos una actividad que puede ayudar al maestro a trabajar los **sinónimos** en esta línea.

Con otras palabras

La tarea consiste en leer el texto y buscar los sinónimos de las palabras subrayadas:

El Benteveo es un ave muy veloz.
Revolotea entre los árboles y
 después cae en picada buscando
 semillas ocultas en la tierra. Algunas
 están tan escondidas que cuesta
 trabajo sacarlas.
 Además de ser rápido, el pajarito es
 muy buen vecino y mientras gira en
 su loco vuelo saluda con un trino a
 los mirlos y a las torcacitas que
 descansan en sus nidos.



Es muy probable que los niños no tengan grandes dificultades para resolver la consigna, y que propongan los sinónimos “rápida” o “vuela” para “veloz” y “revolotea”; pero quizá les resulte un poco más complejo encontrar el sinónimo en otros casos. De cualquier modo, puede ser interesante que el maestro promueva una conversación con ellos para indagar si consideran que los cambios conservan el sentido, si “les suena mejor” una palabra u otra, y por qué.

En los textos, los sinónimos cumplen una función muy importante, pues reemplazan expresiones o palabras con significado semejante para evitar, por ejemplo, que se repitan sin necesidad. Durante la lectura, si los niños no infieren que el mismo referente está siendo nombrado de distintas maneras (lo cual suele suceder cuando desconocen el significado de uno de los sinónimos que se utiliza), es posible que se dificulte la comprensión del texto. Por eso, es conveniente que el maestro promueva la reflexión sobre estas formas de sustitución durante o después de la lectura de algún texto. A continuación, proponemos una actividad específica para que el docente pueda seguir promoviendo este reconocimiento.

Buceando en los sinónimos de un texto

La propuesta es que los chicos subrayen todas las palabras con que se nombra a “Matías” y a “pelota”:

Era la pelota más hermosa del mundo. Cuando el vendedor la sacó de la vitrina y se la entregó, Matías sintió que tocaba el cielo con las manos.
 —Es un balón de calidad —dijo el vendedor al abuelo, que sonreía al ver la alegría de su nieto—.
 —Es increíble lo que una esfera de cuero puede hacer en el corazón de un niño —dijo el abuelo, recordando que en la parte alta de su ropero guardaba como un tesoro, desinflada y rota por tanto uso, la esférica que los Reyes Magos le habían dejado en los zapatos cuando era pequeño y con la que había hecho **unos goles memorables**—.

Es probable que durante el Primer Ciclo los chicos hayan tenido oportunidad de reflexionar acerca de los **antónimos** y de cómo estas palabras nos sirven para expresar significados contrarios. Para ampliar su repertorio, podemos diseñar actividades para que los niños sustituyan algunas palabras por sus antónimos, en contextos y con una finalidad específica.

Sustituciones de palabras

La propuesta consiste en leer lo que ha escrito Pepe, un pescador mentiroso, a sus amigos:

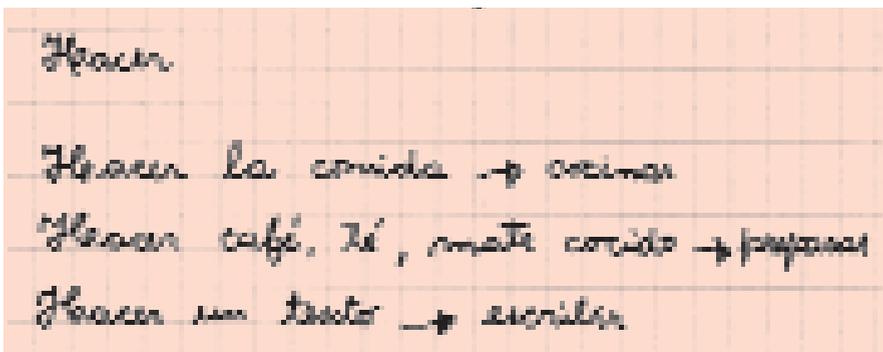
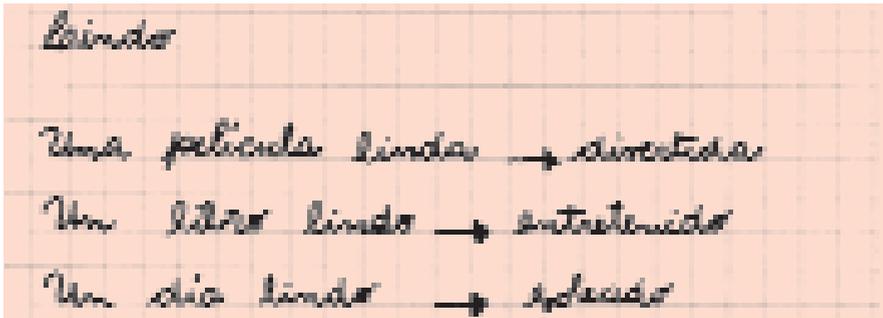


Esta pesca fue realmente muy difícil. En medio del río torrencioso, bajo un cielo nublado y oscuro saqué del agua ese pez gigantesco. Tenía un cuerpo largo y una cola enorme. De su boca asomaban unos dientes filosos y puntiagudos. En sus ojos se veía que era un animal violento. Al final, lo atrapé porque ningún pez se me resiste.



Para saber lo que en verdad pasó, los niños pueden empezar por discutir cuáles son las palabras que deben cambiar y luego proponer cuáles colocarían en su lugar. Por supuesto, el maestro puede colaborar con ellos abriendo un espacio para pensar diferentes posibilidades, analizar la conveniencia o no de una sustitución, y plantear alguna contradicción o contraejemplo.

Tal como hemos trabajado en el *Cuaderno para el aula: Lengua. 3*, es muy interesante que los niños y el maestro armen juntos un **diccionario a la carta**. Se trata de un diccionario de sinónimos de construcción colectiva, que les permite disponer de un espectro de palabras cada vez más amplio en el momento de escribir. Para “fabricarlo”, pueden apelar a las palabras que van apareciendo en las lecturas y también a las sugerencias que el docente o los compañeros van haciendo en las situaciones de escritura. De esta manera, tendrán sistematizado un “banco de datos” útil para otros momentos:



Es un verdadero desafío ir ampliando cada vez más estas opciones, palabras que muestran matices a veces intuitivos y que no siempre encuentran el modo de expresarse.

Gradaciones

Plantear a los chicos situaciones que les permitan advertir las **diferencias de grado** en los significados de las palabras abre posibilidades especialmente interesantes para disfrutar de la “sutileza” de las palabras y de las intenciones, pues supone detenerse a meditar, mientras se habla o se escribe, si alguna expresión refleja de modo más o menos preciso lo que queremos decir. Más allá de los aumentativos o diminutivos (es decir, de las palabras derivadas que contienen sufijos como *-cito* u *-ote*, que permiten “agrandar” o “achicar”), es posible pensar cómo distintas palabras que habitualmente consideramos sinónimas en realidad presentan diferencias de grado.

Una alternativa para que los chicos comiencen a reconocer esas diferencias de grado es hacerles prestar atención a las exageraciones, por ejemplo, a partir de la siguiente actividad.

Un espectador muy exagerado

La consigna es que los chicos lean un texto en el que un espectador de cine fanático cuenta la película que ha visto. Luego, deben proponer otra versión a cargo de un espectador menos exagerado:

La protagonista era una mujer <u>hermosa</u> de mirada	enorme	—
<u>refulgente</u> que vivía en un castillo <u>descomunal</u> . Estaba	asustarlos	—
<u>furiosa</u> con la gente del pueblo porque hacía fiestas	comía	—
los fines de semana y el alboroto la perturbaba.	enojada	—
Se le ocurrió, mientras <u>devoraba</u> unas medialunas con	bonita	—
el té, que podía <u>aterrorizarlos</u> transformándose en lo	rápidamente	—
que era: una auténtica vampira. Pero como en reali-	brillante	—
dad tenía buen corazón, decidió sacar sus zapatos de		—
baile y divertirse. Por eso ahora cada sábado y domin-		—
go corre <u>velozmente</u> al salón municipal para no per-		—
derse ni una cumbia, ni un chamamé.		—

Poniendo orden

También podemos repartir tarjetas para que los chicos conversen acerca de cómo ordenarían palabras, y den fundamentos para esa **gradación** (en este caso, figuran ordenadas):



Palabras que incluyen a otras

Así como los sinónimos y antónimos muestran las relaciones de semejanza y de oposición entre las palabras, la hiperonimia y la hiponimia se establecen a partir de relaciones de inclusión.

Sabemos que no es tarea fácil establecer categorías con diferentes niveles de inclusión, y, precisamente, el trabajo con hiperónimos puede ser muy productivo en esta tarea. Los **hiperónimos** son palabras que engloban a otras que comparten algún rasgo en común, y cada una de esas palabras incluidas recibe el nombre de **hipónimo**: “flor” es un hiperónimo que incluye a los hipónimos “violeta”, “margarita”, “rosa”, “clavel”. La idea según la cual ciertas palabras “encierran”, “engloban” o “abarcán” a otras es una formulación típica para que los niños se acerquen a la noción de hiperonimia; por eso, estos términos pueden seguir utilizándose aun cuando comencemos a introducir una denominación un poco más técnica¹.

¹ En el recurso didáctico *Trengania* (2005) se presentan actividades para trabajar con este contenido. Recomendamos consultar el apartado “Guía de teléfonos”, pág. 52, en *Para los que leen y escriben solos. Cuadernillo para docentes*, donde se proponen consignas de resolución de tareas lingüísticas a propósito de la página de la guía telefónica que figura en una tarjeta de borde negro.

¿Cuál es la intrusa?

Para ayudarlos a descubrir estas vinculaciones, el maestro puede trabajar a partir de tarjetas o listas con palabras **co-hipónimas** en las que figura una "intrusa". Una vez que los niños hayan decidido cuál es la intrusa, el maestro puede animarlos a que entre todos discutan las razones de esa decisión. Es probable que en el marco de este diálogo surja "naturalmente" el hiperónimo (podrá tratarse de una sola palabra o bien de una expresión idiomática, como en el caso de "útiles escolares"). Este hiperónimo puede escribirse al final de las listas, y a partir de él sumar otros hipónimos.

cartuchera	camisa	cumbia	limón
lápiz	corbata	chacarera	mandarina
goma	botas	zamba	ananá
cuaderno	pantalón	carnavalito	lechuga
pizarrón	pollera	chamamé	banana
compás	vestido	himno	ciruela

Sin repetir y sin soplar

Otra propuesta posible es organizar un juego de posta en el cual, a partir de un hiperónimo dado (*profesiones, electrodomésticos, ropa, calzado, frutas, verduras, insectos, vehículos, etc.*), los chicos escriban la mayor cantidad de palabras posibles... sin repetir y sin soplar. Recordemos que la consigna del clásico juego *tutti fruti* o STOP es similar, excepto que a la condición de escribir un hipónimo se le suma que cada palabra debe comenzar con una letra dada.

Estas relaciones de significado están presentes en muchas de las enumeraciones que figuran en los textos; por ejemplo, pensar el hiperónimo de una serie enumerativa nos permite resumir lo que estamos leyendo. En efecto, este es el punto de partida de la siguiente propuesta.

Reemplazar palabras

A continuación, presentamos un texto en que se propone buscar una palabra para reemplazar cada enumeración.

Cornelio tenía un grave problema: no podía parar de coleccionar objetos y su casa le estaba quedando chica. En el living, por ejemplo, había demasiados armarios, mesas y sillas. Los cajones de la alacena estaban repletos de cuchillos, tenedores y cucharas. En el dormitorio, osos, elefantes, conejos e hipopótamos de peluche cubrían la cama por completo. También en el baño se podían ver jabones, cepillos de dientes y peines al por mayor. Si Cornelio no tiraba rápido unas cuantas cosas o buscaba alguna solución mágica, iba a tener que dormir en el jardín.



Una propuesta de trabajo después de la lectura del texto puede ser que los chicos piensen qué otras cosas podría coleccionar Cornelio, y que traten de agruparlas bajo algún hiperónimo. Asimismo, el texto les puede dar pie para inventar la continuación de la historia.

Por otra parte, el trabajo con la hiperonimia facilita la ampliación del vocabulario de los niños y el uso de otra forma de sustitución además de los sinónimos, y resulta muy importante en el momento de asignar significado a una palabra desconocida durante la lectura. Por ejemplo, si en el texto que los chicos están leyendo aparece la palabra “pacú” (término que muchos pueden no conocer), pero aparece en una enumeración junto a “pejerrey” y “bagre” (términos que sí pueden conocer), es posible que los niños conjeturen que los pacúes también son peces. Es decir, el contexto puede ayudarlos a inferir que el pacú también pertenece al grupo de los peces; y, aunque no sepan exactamente cuáles son sus características particulares (tamaño, forma, color, hábitat, etc.), normalmente concluyen que pejerreyes, bagres y pacúes comparten algunos rasgos, como por ejemplo, vivir en el agua o tener aletas.

Vamos por partes (familias de palabras)

Habitualmente el trabajo con las familias de palabras surge en actividades de lectura o de escritura en las que el maestro o los chicos se detienen sobre alguna palabra. Esto suele ocurrir en situaciones de lectura cuando aparece una palabra desconocida, por ejemplo, “entorpecido”: en ese caso el docente puede retomar el término cuyo significado no se termina de comprender para inferirlo intentando formular otras palabras de la familia a la que pertenece; o bien cuando el maestro los ayuda a pensar en otras posibilidades para que mejoren su producción en el momento de escribir: “desanudó los cordones” o “desacordónó” por “desató los nudos de los cordones”; por último, es muy común que se remita a la raíz de una palabra para que resuelva una duda ortográfica: “oía” viene de ‘oído’ y se escribe sin h.

Como ya hemos señalado, hay otras ocasiones en las que los saberes gramaticales que los niños utilizan de manera intuitiva se descontextualizan para permitir un tratamiento específico. Veamos un ejemplo. Lo que caracteriza a la **familia de palabras** es que todos los vocablos que la forman comparten una misma raíz. Por lo general, en 2º o 3er. año/grado los chicos se han acercado a las familias de palabras como “el conjunto de palabras que tienen algo que permanece igual en todas” (es decir, que comparten una raíz común) y han desarrollado cierto “oído” para identificar las que pertenecen a la misma familia. Es nuestra tarea, entonces, ayudar a los chicos a pensar cómo funcionan ciertas “partes” (**prefijos y sufijos**) que se les agregan y cómo modifican tanto la forma como el significado. A continuación, presentamos una actividad posible que puede contribuir con esta reflexión.

Familia de palabras

La propuesta es que resuelvan un crucigrama como este, que permite visualizar cómo en la familia de “pan” se mantiene esa raíz:

1	PAN	— — — —
2	PAN	— — — —
3	PAN	— — — — — —
4	PAN	— — — —
5	— —	PAN — —

1. Persona que hace el pan.
2. Pan pequeño.
3. Lugar donde se vende pan.
4. Cesta donde se coloca el pan durante las comidas.
5. Cubrir con pan rallado.

Por supuesto, a partir de este crucigrama los chicos pueden dar otros ejemplos de la familia de “pan” que conozcan, e inferir los significados de algunos sufijos o prefijos, con la orientación del maestro: por ejemplo, el **sufijo -ero** sirve, entre otras cosas, para nombrar a las personas que se ocupan de algo (como en “carnicero”, “kiosquero”, “cuentero”, etc.), y el **prefijo em-** significa en muchos verbos derivados más o menos lo mismo que la preposición “en” (como en el caso de las palabras “embarcar”, “embolsar”, “embuchar”, etcétera).

Asimismo, los niños pueden detenerse a observar qué terminación utilizamos para señalar que algo es de tamaño pequeño o muy grande. En el que podemos plantear como un camino para “jugar” con las palabras, se les puede pedir que reescriban un texto como el siguiente agregando **-cito/a** o **-ito/a** en las palabras en que les parezca pertinente.

El problema de Eulalia

Antes de realizar esta actividad, es recomendable leer primero varias veces la historia, para ayudarlos a buscar el lugar exacto donde deben ir; asimismo, es deseable que el maestro les sugiera no abusar del uso de los diminutivos, pues le quitan fuerza a lo que queremos decir, o hacen que el texto sea poco atractivo o redundante.

Eulalia siempre perdía sus lentes de aumento. Y ese era un gran problema porque, corta de vista como era, veía todo chiquito. Cuando iba a los corrales, se daba cuenta de que en vez de ovejas tenía ovejas. Ahora tenía que ordeñar vacas y recoger huevos de sus gallinas ponedoras. El jardín era un jardín con flores y el balcón donde se sentaba a tomar mate un balcón. Hasta el loro Pancracio que tenía fama de musculoso estaba hecho un loro esquelético. Esto de perder los lentes era un verdadero problema.

Además, si los niños no lo señalan por sí mismos, este puede ser el momento oportuno para que el docente trabaje con ellos la idea de que la terminación del **diminutivo -cito** (que se agrega a las palabras cuya última sílaba no contiene "s") se escribe siempre con c. Otra estrategia posible es que entre todos enuncien la regla ortográfica y la consignen, junto con otras que se vayan trabajando a lo largo del año, con el título "Reglas para recordar".

Ayudar a los alumnos a reflexionar sobre el lenguaje significa además detenerse en los usos que habitualmente damos a las palabras. Por esa razón, es interesante plantear ejemplos para que los chicos piensen cómo funciona el diminutivo, como en los siguientes casos: ¿indica tamaño pequeño?...



Voy al cine con mi abuelito.

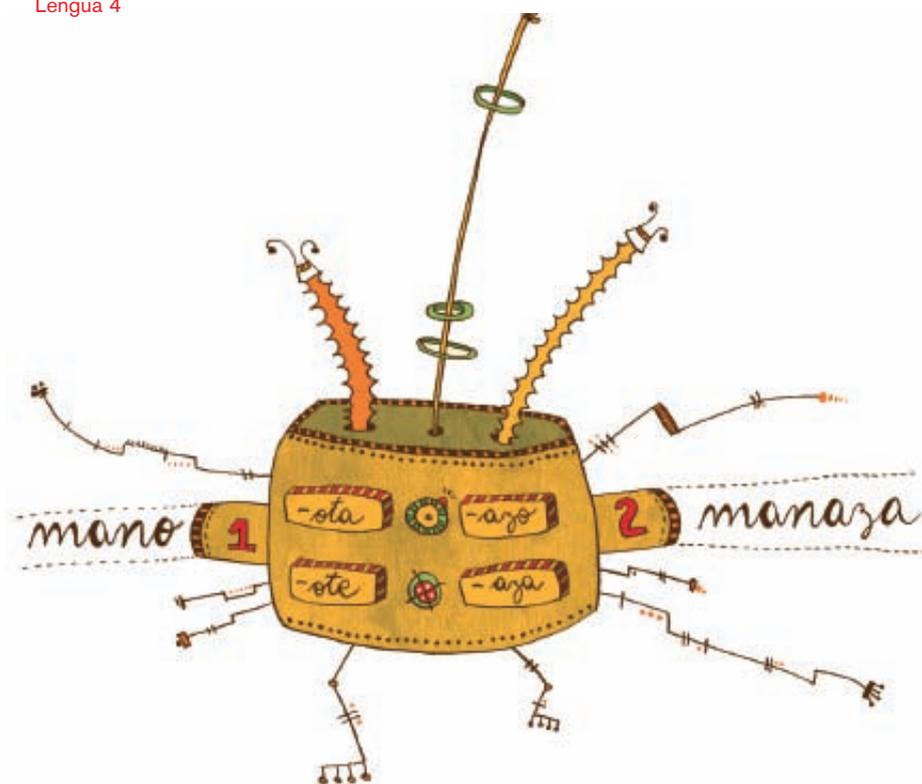


Mi bulldog es un buen perrito.

La idea es que los chicos y las chicas comparen distintos usos de los diminutivos y descubran que no solo sirven para indicar tamaño, sino que en otros casos aportan un matiz afectivo. Es este el uso que se registra en muchas regiones de nuestro país, cuando se agregan diminutivos a los nombres propios de personas mayores: "Gonzalito", "Lorenita", etcétera.

En otro momento, se puede proponer el trabajo sobre los **aumentativos: -ota, -ote, -azo, -aza**, que también suelen ser muy frecuentes en el uso cotidiano sobre todo como un recurso de humor.

Para esa tarea, podríamos imaginar, por ejemplo, una "máquina de aumentar" u otras formas que también inviten a un juego:



A partir de esta máquina, la idea es que el maestro vaya diciendo una serie de palabras, con el fin de que los chicos propongan un aumentativo para cada una, eligiendo con cuidado la opción –por ejemplo, corresponde decir “casota” pero no “casata”–. En otros casos, se puede tratar de pensar en las sutilezas de optar por una forma del aumentativo en lugar de otra –por ejemplo, un “perrazo” y un “perrote”–. Una vez más, el trabajo con estos sufijos puede conducir a que los niños reflexionen acerca de su escritura: *se escriben con z*, y también puede ayudarlos a elaborar la regla ortográfica que se infiere de los ejemplos.

Las palabras resultantes que surjan de la clase pueden utilizarse, por ejemplo, para escribir una descripción del *gigante Floripondio, que vive en una cuevota y quiere trasladarse al pueblo para no estar solo: ¿cómo hará?...* En el mismo sentido, se sugiere leer “Doña Clementina Queridita, la achicadora”, de Graciela Montes.

Clases de palabras

En el *Cuaderno para el aula: Lengua 3* hemos compartido algunas ideas sobre cómo los chicos se inician en el descubrimiento de que las palabras se pueden clasificar y que para esto es necesario delimitar algunos criterios. En el Primer Ciclo y hasta bien avanzado el Segundo, estas clasificaciones se basan en criterios semánticos. Así, los niños distinguen clases de palabras que responden a las preguntas: “¿qué?” o “¿quién?” (sustantivos), “¿cómo es?” o “¿cómo está?” (adjetivos) y “¿qué hace?” (verbos).

A partir de 4º año/grado, podemos ir incorporando paulatinamente **algunas categorías morfológicas** que les permiten, por ejemplo, “afinar” su comprensión de las diferencias entre los verbos y los sustantivos o los adjetivos (estos últimos flexionan en **género**, los verbos no; los verbos flexionan en **tiempo**, los sustantivos no lo hacen, etc.). En concreto, se trata de preguntarse si la palabra “mesa” tiene pasado, presente y futuro como los verbos, o si “caminó” flexiona en género como sí lo hacen los sustantivos, con ejemplos como “María caminó” o “Joaquín caminó”.

Propios y comunes

La distinción entre **sustantivos comunes y propios** es un contenido escolar muy habitual, pues de ella se deriva la regla de que los sustantivos propios se escriben con mayúscula en tanto que los comunes no. Sin embargo, una regla tan clara también puede plantear problemas. En efecto, dada la información de que disponen hasta el momento, los niños se ven confrontados a un razonamiento circular, pues deben partir de la definición: “los sustantivos propios son los que se escriben con mayúscula” para llegar a la regla “los sustantivos propios se escriben con mayúscula”.

Un modo quizás menos frecuente es formular alguna condición en la que los chicos sientan la “necesidad” de distinguir unos de otros, como, por ejemplo, la siguiente:

¿Quién habla?

Para interpretar este texto los niños deben distinguir entre sustantivos comunes y propios, ya que no queda claro qué personaje habla en cada caso:

Tres gatos andaban hartos de cazar ratones. Estaban viejos y achacosos y les apetecía algo más.

Al gato le dolían las patas de tanto andar agrandando las entradas de las cuevas, por eso les dijo a los gatos:

—Ya va siendo hora de jubilarnos. Aún recuerdo las épocas en que éramos ágiles y nos colábamos por las ventanas de los galpones para cazar ratones. Pero ahora ya estamos cansados.

El gato le contestó:

—Es cierto, a mí me duele el lomo de tanto meterme entre los agujeros. Además, tengo ganas de comer algo más suculento que esos pequeños ratoncitos.

El gato agregó:

—Por mi parte, tengo una idea. Dicen que en la casa amarilla vive una viejita que ama a los gatos...

Como se sabe, los sustantivos comunes designan una clase, es decir, un conjunto de individuos que comparten rasgos comunes (todos los gatos tienen cuatro patas, son felinos, etc.), mientras que los sustantivos propios dan el nombre de un individuo sin “ponerlo en una clase mayor”. A partir de este texto, entonces, podemos conversar sobre “lo que suena raro” y sobre las maneras de hacerlo más legible. Una de ellas es ponerle nombre a cada personaje.

¿Quién es? o ¿qué es?

Compartimos otro texto que podría servirnos para introducir la cuestión de la distinción entre sustantivos comunes y propios:

Había una vez un pueblo en el que los nombres eran importantes para la gente. Algunos se sentían felices con ellos porque decían que estaban muy bien puestos. Por ejemplo, rosa opinaba que era tan hermosa como una rosa de su jardín y margarita que cuando ella se vestía de blanco parecía una margarita. Por su parte, león se sentía orgulloso cuando veía al imponente león en la jaula del zoológico. Todos tenían motivo para sentirse orgullosos.

Este texto permite discutir acerca de las diferencias entre Rosa/rosa o León/león, y a cuáles corresponde colocar las mayúsculas.

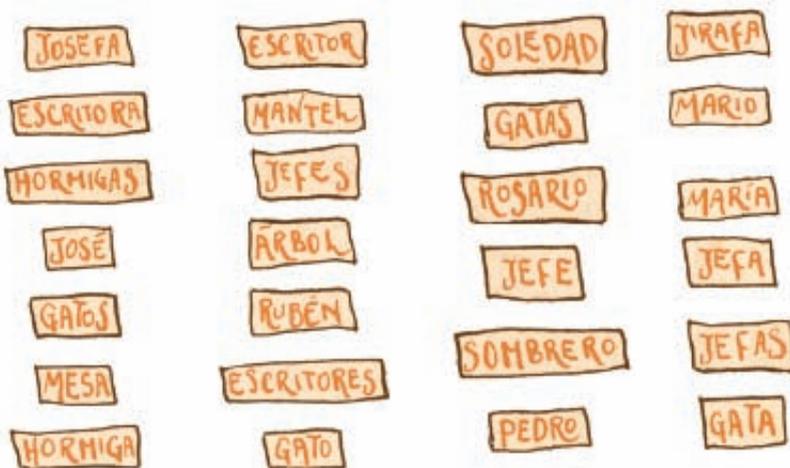
Estas propuestas y otras sobre el tema solo resultan provechosas cuando se dan en un espacio de interacción. En efecto, el diálogo resulta fundamental para enunciar hipótesis que debemos recuperar, para ayudar a los chicos a pensar, por ejemplo, que el sustantivo común “rosa” nombra a todas las flores que son rosas y que se parecen en algo (por la forma y disposición de sus pétalos, por el perfume, etc.), mientras que el sustantivo propio “Rosa” señala una persona en particular, pero que es diferente a otra que lleve el mismo nombre o incluso puede ser en nombre de un animal, un lugar o una marca.

Género y número

Además de ir reconociendo ciertas clases de palabras y las dos subclases de sustantivos mencionados, los niños comienzan a ampliar sus nociones sobre los sustantivos cuando advierten que se producen cambios en su forma según el **género y el número**, es decir, las variaciones posibles de su **morfología flexiva**. Tal como se ha señalado para el tema de las clases de palabras en general, es conveniente partir de la multiplicidad antes de abordar cada categoría separadamente, como se propone a continuación.

Agrupar palabras

A partir de un grupo de tarjetas en las que se encuentran escritos sustantivos comunes y propios, femeninos y masculinos, se les plantea a los chicos que agrupen las palabras que sean “parecidas”.



En esta actividad, habrá palabras que los niños podrán agrupar y otras que quizá queden “sueltas”. Es muy probable que la mayoría de los grupos elija poner en montones separados aquellas palabras que remiten a una misma entrada del diccionario (por ejemplo, “gato”, “gata”, “gatos” y “gatas”). También puede ser que otros elijan agrupar según las cantidades (es decir, el número) o los géneros, criterios que el docente puede intuir a partir de las expresiones de los chicos: “palabras que indican uno solo”, “palabras que indican varios”, “hay de varón y de mujer”. El docente puede sumar a esta conversación los términos “masculino” y “femenino”. Pero siempre es bueno recordar que la noción de género no tiene que ver con el sexo (excepto para los sustantivos de personas y de algunos animales), sino con la forma de las palabras. En efecto, se trata de categorías nominales y ello explica por qué se puede decir que “mesa” es femenino o que “sombbrero” es masculino sin apelar al carácter sexual, lo que por otra parte resultaría imposible.

Luego de haber deslindado el género de los sustantivos que sí flexionan (por ejemplo “gato”-“gata”), es importante preguntarse cómo sabemos cuál es el género de, por ejemplo, “sombbrero”, que no flexiona. Así se dará pie para orientar la reflexión sobre la presencia de otras palabras que aparecen junto al sustantivo y que ayudan a determinar el género en el caso de los sustantivos que no flexionan: sobre todo los **artículos** (que son más transparentes, excepto en los sustantivos que comienzan con “a” acentuada) y en alguna medida los adjetivos (no todos los adjetivos manifiestan género, por ejemplo: “feliz”, “inteligente”, “audaz”).

Presentamos a continuación una posible consigna para que los niños empiecen a reflexionar sobre la relación de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo que lo complementa (aunque, cabe señalar, sin usar el término **concordancia**).

Corregir las frases

El dueño de una tienda le ha pedido al cadete que escriba unos carteles que exhiben las ofertas del día. Como el joven estaba muy apurado porque era su horario para retirarse, cometió algunos errores. ¿Cómo corregirían esas frases?



Es probable que la lectura de estas frases provoque algunas risas y que estimule la imaginación de los chicos. En este marco, el maestro puede animarlos a inventar los mundos posibles en que esos carteles pueden ser correctos (imaginemos niñas plateadas o chicos rayados), teniendo en cuenta al mismo tiempo aspectos morfológicos (por ejemplo, “elegantes” podría ser un adjetivo posible para “señora” pero no concuerda en número). Y también es posible proponerles que las reescriban, para que se ajusten a lo que en verdad se publicita en cada caso.

Vamos por los verbos

Además de los sustantivos, otra clase de palabras que se propone abordar en 4° año/grado son los verbos. Para facilitar su reconocimiento, en 3er. año/grado los niños comienzan a identificar palabras que responden a la pregunta “¿qué hace?”, es decir, identifican la clase de palabras que sirve para indicar acciones. Sin embargo, es sabido que los verbos que indican estados (como “ser” o “estar”), procesos psicológicos (“pensar”, “imaginar”, etc.) o procesos físicos

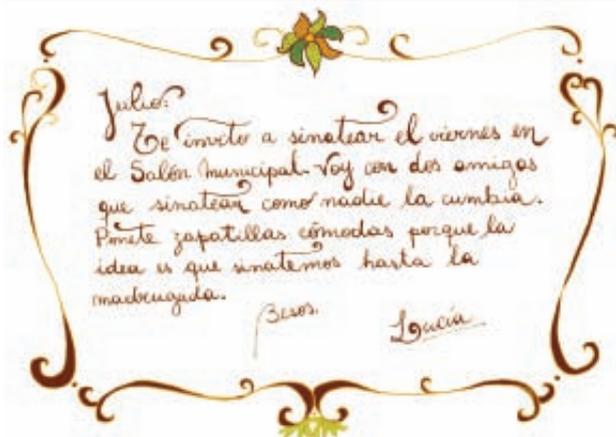
(“crecer”, “engordar”, etc.) difícilmente puedan responder a la pregunta “¿qué hace?”, que es la pregunta por las acciones. Así pues, nuestro objetivo en 4º año/grado es continuar con los **verbos de acción** y sumar en forma paulatina otros **verbos cuyo contenido semántico no represente acciones**. El maestro puede introducir estos últimos a medida que vaya abordando con los niños la cuestión del tiempo (pasado, presente y futuro, es decir, sin las complejidades propias del paradigma verbal completo).

Sugerimos algunas actividades posibles para que los niños centren su atención en los verbos explorando tanto sus **categorías flexivas** como su semántica.

¿Qué verbo es?

La propuesta es que, en textos orales o escritos, los chicos infieran cuál o cuáles son los verbos que se mencionan y que se reemplazan por “sinatear”². Esta propuesta es muy similar al tradicional juego del “Tipoteo”, presente en *Trengania*³. Incluimos dos ejemplos:

Recordar
Hoy: sinateo guiso de lentejas.
Mañana: sinatearé bifés con lechuga.
Miércoles: no sinateo, comemos en casa de la abuela.
No olvidarme de comprar choclos para sinatear guaschalocro.



² Adaptación de Silvia Schujer (1992), *Palabras para jugar*, Buenos Aires, Sudamericana, pág. 74.

³ Gaspar, M. y Mangone, L. (2001), *Trengania. Para los que recién empiezan. Cuadernillo para docentes*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pág. 46.

Muchas acciones en una sola

Se trata de descomponer una acción en subacciones, por ejemplo, “dormir”, “hacer un gol”, “comer tallarines”, “cocinar una torta”, etc., es decir, hablar de una acción “pensándola en cámara lenta”. Esta actividad puede realizarse con el aporte de todos en la pizarra, o bien por grupos que primero piensan las subacciones y luego se las dicen a los compañeros para que adivinen de qué acción se trata. Por ejemplo:



Como ya hemos señalado, el **tiempo verbal** es una categoría morfológica que permite reconocer las palabras de esta clase. Pero, sobre todo, el tiempo es un tema fundamental para tratar con los chicos en situaciones de escritura de narraciones, pues en ellas los niños muchas veces “mezclan” el pasado y el presente... tal vez por lo vívido de las imágenes que se les presentan en el momento de escribir. Por otra parte, puede ser interesante que, al revisar los textos entre todos, el docente señale la necesidad de tener en cuenta un “punto de referencia temporal” cuando escriben. Sin embargo, es recomendable que el maestro no introduzca en esta etapa los términos técnicos para la designación de los distintos pasados.

Pensar las oraciones

En el Primer Ciclo de EGB/Primaria, los niños aprenden a reconocer qué es una oración escrita (comienza con mayúscula y termina en un punto), e intuyen que expresa una idea con sentido completo. Además, desde pequeños, también intuyen que existe cierto orden para sus componentes y son capaces de reconocer cuándo se produce alguna anomalía. De ahí que una expresión como “juega perro

el” les cause gracia y provoque la reorganización de la frase al darse cuenta de que “no se dice así”. Estos saberes sobre la lengua materna forman parte de su intuición lingüística. Si bien los chicos pueden distinguir fácilmente y desde pequeños estas anomalías, lo cierto es que muchas veces transgreden las formas habituales. Esto sucede tanto en la expresión oral como en la escritura. ¿Por qué ocurre? Porque cuando hablamos, al mismo tiempo pensamos en lo que venimos diciendo o en lo que vamos a decir; y a veces queremos agregar más información, corregirnos, enfatizar ciertas cosas u ocultar otras. Lo mismo suele ocurrir en el “fragor de la escritura”. Por ese motivo, es necesario revisar estas cuestiones a la hora de escribir; de lo contrario, el texto resultante puede plantear problemas a los lectores. En este sentido, puede ser interesante que el maestro promueva situaciones en las que los chicos reconozcan intuitivamente que las oraciones tienen partes, y que estas partes por lo general se ordenan de cierta manera. Ahora bien, también debemos señalarles que el orden canónico, es decir, el orden sujeto, verbo, complemento del verbo, puede alterarse cuando se quiere enfatizar algo. Compartimos aquí algunas propuestas que buscan, precisamente, favorecer la exploración de los **constituyentes de las oraciones**:

Armar las oraciones

La consigna es que los chicos combinen constituyentes, por ejemplo, a partir de tarjetas con frases y palabras como las que se ven abajo. La propuesta es que los chicos armen oraciones, las lean, prueben distintas formas de sustitución, analicen si son posibles o no, y lo fundamenten desde sus saberes. Al mismo tiempo, esta tarea les permite visualizar las divisiones internas o “partes”. Con algunas de las oraciones formadas, pueden escribir narraciones o descripciones, o incluso convertirlas en el inicio de una historia oral relatada entre todos.

LA MUÑECA	LLORA	DESCONSOLADAMENTE	SOBRE LA MESA
EL PAYASO	ESCUCHA	ESTRUENDOSAMENTE	EN LA PISTA DEL CIRCO
LA SIRENA	MIRA	CON DISIMULO	EN EL FONDO DEL MAR
EL OSO Y EL TIGRE	MUESTRA	CON ALEGRÍA	POR LAS TARDES
TEODORO Y TEÓFILO	RÍE	DULCES MELODÍAS	EN LA PLAZA
LAS PALOMAS	CANTAN	SUS OJOS AZULES	CUANDO SALE EL SOL
LAS PALOMAS	HACEN	GRACIOSAS PIRUETAS	PARA LOS NIÑOS
LAS PALOMAS	SALTAN	ÁGILMENTE	
EL MARCIANO	TIENEN	GRANDES ZAPATOS	

¡Qué disparate!

El docente puede dar el pie para escribir en el pizarrón oraciones disparatadas que se van completando a través de preguntas. Por ejemplo, puede proponer “*Una tímida zanahoria...*” y hacer preguntas del tipo: ¿qué hacía? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Por qué? Cualquier respuesta es válida y puede ser escrita, pero no debe perderse de vista que el objetivo es armar las oraciones más disparatadas posibles incluyendo varias partes.

Entre la oración y el texto: el párrafo

Superior a la oración e inferior al texto, el **párrafo** constituye una unidad gráfica y significativa. Decimos que es una **unidad gráfica** porque por lo general se inicia con sangría y letra mayúscula y termina en un punto y aparte. Esta característica permite visualizarlo fácilmente en la página impresa. Asimismo, lo definimos como una **unidad significativa** porque desarrolla un tema, un subtema o un aspecto particular de la totalidad del texto.

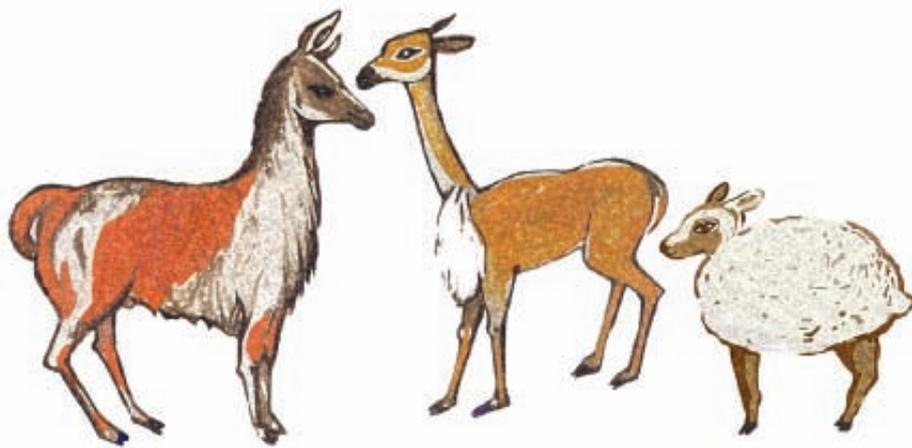
Desde el punto de vista gráfico, los chicos se percatan con cierta facilidad del comienzo y del final de cada párrafo. Sin embargo, les resulta más complejo darse cuenta de que cada uno de ellos desarrolla ciertas ideas o señala momentos en una narración, o bien que se trata de una decisión de estilo del escritor.

Dividir en párrafos

Una estrategia posible para trabajar los párrafos desde la perspectiva del significado, y para que tengan en cuenta esto en la lectura y la escritura, es proponerles que dividan en párrafos un texto no ficcional que se ha entregado sin separación en párrafos, y hagan corresponder a cada uno subtítulos dados previamente. El maestro también puede sugerirles que propongan ellos mismos los subtítulos o que elaboren preguntas a las que responde cada uno. Estas actividades son muy frecuentes en las aulas y resultan oportunas en el trabajo con textos expositivos. En efecto, por un lado, permiten que los niños identifiquen los subtemas desarrollados en el párrafo y, por otro, los ayuda a tomar conciencia de la forma en que está organizada la información: comparativa, clasificatoria, temporal, etcétera.

Formar párrafos

Otra actividad posible para ayudarlos a entender cómo se organizan los párrafos es presentarles una serie de oraciones y animarlos a armar un párrafo a partir de los subtítulos que se les proponen. En este caso, primero tienen que elegir las oraciones que corresponden a cada subtítulo y luego determinar el orden en el que van a aparecer en el párrafo.



- Son animales que producen muy buena lana.
- La lana se corta, se lava y se peina.
- La lana se obtiene del pelo de animales como las ovejas, las vicuñas y las llamas.
- Finalmente, se estira y se trenza para fabricar hermosos tejidos.
- Los corderos son la cría de las ovejas de hasta un año.
- Para obtener la lana, primero se los esquila.

PÁRRAFO 1: ANIMALES QUE
NOS DAN LA LANA



.....
.....

PÁRRAFO 2: PASOS PARA FABRICAR
LOS TEJIDOS



.....
.....

Al término de esta tarea, el maestro puede proponerles que comparen las resoluciones, es decir, que analicen si han elegido las mismas oraciones para un determinado subtítulo y fundamenten por qué. Asimismo, puede invitarlos a conversar acerca del orden que han asignado a cada oración dentro de cada párrafo y por qué pensaron que era ese y no otro. El maestro también puede diseñar otras actividades a partir de, por ejemplo, una serie de oraciones que acepten más de una forma de ordenamiento, de modo tal que los niños puedan comprender que en general existen diversas posibilidades de organización.

Ordenar párrafos

También es posible presentar los párrafos desordenados de un texto para que los acomoden en su lugar. En este caso, resultan particularmente enriquecedoras las interacciones que se suscitan cuando los chicos dan razones de sus decisiones: *¿Por qué pusieron un párrafo en este lugar y no en otro? ¿Qué los hizo darse cuenta de que este va primero?*

Como se dijo anteriormente, el límite de finalización del párrafo está marcado por el **punto y aparte**, el cual supone una pausa mayor durante la lectura. Es oportuno tenerlo en cuenta cuando les leemos en voz alta o lo hacen ellos, ya que estas interrupciones permiten al lector y al oyente recapitular la información y lanzarse a seguir leyendo, sobre todo en los textos expositivos.

Con respecto a los textos narrativos, el pasaje a otro párrafo puede correlacionar con una descripción minuciosa de un lugar o de un personaje, la aparición de un nuevo personaje, un cambio de espacio, un salto temporal hacia momentos posteriores o anteriores al tiempo del relato, una acción o hecho que permite el avance de la historia. Además, el punto y aparte es norma en el caso de diálogos. Así pues, para trabajar la noción de “párrafo” en el caso de los textos narrativos, el maestro puede pedirles a los niños que “lean lo que quiso hacer el escritor”. El sentido de esta propuesta es poner a consideración que la división en párrafos es intencional y, por lo tanto, es interesante pensar el efecto que se ha buscado.

Pensar con los textos, pensar los textos

Los chicos llegan al aula con un bagaje de experiencias que los ha nutrido en la escucha, en la lectura y en la escritura de una gran variedad de textos ficcionales y no ficcionales. Han ido aprendiendo a distinguir algunas clases de textos (o géneros discursivos), y esto se evidencia cuando se refieren a ellos por medio del nombre del género (“Esto es una carta”, “Esto es un cuento”) y también porque antes de comenzar a leer son capaces de desplegar ciertas expectativas acerca del texto a partir de la información de sus paratextos y de sus primeras oraciones, por ejemplo.

A partir de 4° año/grado, se comienzan a sistematizar estos saberes sobre los textos; ahora los niños centrarán su atención en estos últimos para descubrir ciertas características particulares en función de los usos y sentidos que despliegan. Por ejemplo, se propone indagar acerca del hecho de que en los textos narrativos **los verbos aparecen en pasado**, porque se refieren a hechos que, se supone, han ocurrido antes del acto de contar; también resulta interesante detenerse en los **segmentos descriptivos** para reflexionar acerca de sus distintas funciones (para presentar el marco de la narración en el inicio del relato, caracterizar a un personaje, acrecentar el suspenso, etcétera).

En este apartado, trataremos exclusivamente el tema de los **segmentos dialógicos** presentes en las narraciones, y brindaremos algunas alternativas de trabajo para abordar el tema.

Los personajes tienen voz

En sus producciones escritas, los niños incorporan diálogos porque saben que es posible “hacer hablar” a los personajes, aun cuando todavía no tengan en cuenta las marcas gráficas que señalan esa inserción. Esto lo saben porque han leído numerosos relatos durante el Primer Ciclo, y también han escuchado historias –leídas o contadas– en las que los matices de la voz o incluso los gestos del narrador indicaban la presencia del habla de los personajes.

La idea es que ahora se vuelva objeto de reflexión la presencia de esas “otras voces” diferentes a las del narrador, para reflexionar sobre los motivos por los que se introducen en el relato, y también para incluir en sus escritos las marcas gráficas que indican ese ingreso.

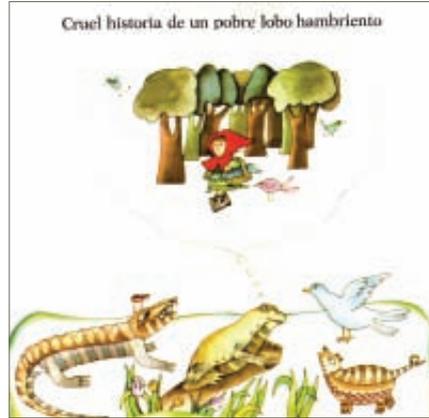
Para esta tarea, la selección de textos narrativos interesantes, en los que sea rica la presencia del diálogo y variadas las voces que intervienen, nos exige siempre un intenso trabajo de búsqueda. Podemos proponer a los chicos la lectura en voz alta para compartir el cuento con los compañeros; probablemente, esto les demande la lectura y relectura del texto, la identificación de quiénes hablan y de sus respectivos parlamentos. Puede ser una actividad compartida en la que los docentes leemos las partes del narrador y los niños lo que corresponde a cada personaje. Invitar a los chicos a jugar con las posibilidades de la voz para recrear a los personajes, de modo que resulten identificables para los que escuchan, es también una invitación a nosotros mismos.

Cuentos como “El zorro vegetariano”, en *Cuentos del zorro*, “Piojo Chamamecero”, en *Cinco más cinco*, o “Cruel historia de un pobre lobo hambriento”, en *Sapo en Buenos Aires*, de Gustavo Roldán, resultan atractivos tanto por su temática como por las interacciones en las que intervienen numerosos animales del monte.

¿Para qué sirven los diálogos?

Por ejemplo, en el último texto citado, el sapo cuenta a su auditorio, formado por el piojo, la corzuela, la paloma, el quirquincho, el yagareté y muchos otros, el cuento de Caperucita Roja en clave de solfa, referido desde la mirada de los animales. Al finalizar la lectura, podría ser interesante conversar con los niños acerca de si la narración es posible sin los parlamentos y cómo sería sin

ellos, para escuchar sus opiniones y analizar juntos para qué sirven los diálogos: “para conocer cómo hablan los personajes”, “para saber qué piensan”, “para hacer el cuento más entretenido”... o más llanamente “para contar algo”. Esto significa dar pistas para “leer como escritores”, en el sentido de imaginar los motivos por los que se decide por tal o cual forma de narrar.



Cruel historia de un pobre lobo hambriento

—¿Y cuentos, don sapo? ¿A los pichones de la gente les gustan los cuentos? —preguntó el piojo—.

—Muchísimo.

—¿Usted no aprendió ninguno?

—Uf, un montón.

—¡Don sapo, cuéntenos alguno! —pidió entusiasmada la corzuela—.

—Les voy a contar uno que pasa en un bosque. Resulta que había una niñita que se llamaba Caperucita Roja y que iba por medio del bosque a visitar a su abuelita. Iba con una canasta llena de riquísimas empanadas que le había dado su mamá...

—¿Y su mamá la había mandado por el medio del bosque? —preguntó preocupada la paloma—.

—Sí, y como Caperucita era muy obediente...

—Más que obediente parece otra cosa —dijo el quirquincho—.

—Bueno, la cuestión es que iba con la canasta llena de riquísimas empanadas...

—Uy, se me hace agua la boca —dijo el yagareté—.

—¿Usted también piensa en esas empanadas? —preguntó el monito—.

—No, no —se relamió el yagareté— pienso en esa niñita, tan tiernita...

Gustavo Roldán, en: Sapo en Buenos Aires, Buenos Aires, Colihue, 1992 (fragmento).

¿Quién habla?

Otro texto divertido que los chicos pueden disfrutar y en el que los personajes dejan oír sus voces es el cuento “Otra del fabuloso Mago Kedramán”, de Ricardo Mariño. Allí interactúan junto al narrador los monos, el Tragasables, la Mujer más Gorda del Mundo, los payasos, el Lanzallamas, Adalberto el Increíble Perro que Escribe y muchos otros, quienes forman parte del clan del circo de los Hermanos Tortorella y piden al Mago Kedramán que realice un truco para que aparezca comida.

Puesto que los niños van identificando a los personajes que hablan, en una parte del texto se puede suscitar la discusión: *¿Quién pide cada alimento? ¿Kedramán o los personajes?*

–*Cuando yo toque la mesa con la varita y diga las palabras mágicas, van a aparecer sobre la mesa... –empezó a decir Kedramán–.*

–*iBananas!*

–*iSables!*

–*iMasas dietéticas!*

–*iNafta!*

–*iHuesos!*

Ricardo Mariño, “Otra del fabuloso Mago Kedramán”, en: Cuentos del circo, Buenos Aires, Colihue, 1994 (fragmento).

En el intercambio, los chicos dan fundamentos para sostener sus ideas y analizar cuál de las dos posibilidades enriquece más el relato, e incluso cuál sería el personaje que “habla” en cada caso.

Además es posible proponerles dar voz a algunos personajes que no hablan en el texto, es decir, realizar una tarea de escritura. Por parejas o en grupos pequeños, los alumnos pueden decidir qué personajes van a tomar la palabra y escribir los diálogos, que luego pueden leer y comentar entre todos. En esta situación es importante orientarlos para que adviertan la presencia de los **dos puntos** y la **raya de diálogo** cada vez que habla un personaje.

Otra alternativa para la escritura es que se lean cuentos en los que predomine la presencia del narrador y los diálogos sean escasos, para darles a los niños la oportunidad de ampliar esas narraciones con la escritura de segmentos dialógicos.

Con la ayuda del docente, los niños pueden tratar de determinar cuáles son las zonas del relato en las que podrían insertarse diálogos y quiénes toman la palabra. En esta actividad, además de construir el diálogo con las pautas formales que lo caracterizan, pueden aprender a ajustarse a las restricciones propias del relato, es decir, tener en cuenta lo que se dice antes y después.

Ortografía

En el aula la reflexión ortográfica surge ocasionalmente en situaciones de escritura o de revisión de textos en las que los chicos preguntan “con qué va” una determinada palabra. Estos cuestionamientos son muy valiosos porque indican que se plantean la duda ortográfica y que hay una actitud positiva de su parte para indagar y aprender las convenciones de la escritura y mejorar sus producciones. En otras oportunidades más sistemáticas, el maestro planifica actividades para el tratamiento de un contenido específico que los lleve a observar, a comparar, a ejemplificar, a resolver situaciones, a deducir ciertas reglas y a actualizarlas en el uso. Estos descubrimientos y sus correspondientes reglas son llevados al fichero ortográfico del aula (una caja con tarjetas, por ejemplo), a afiches en los frisos o a las fichas personales de los chicos; se van ampliando con nuevas palabras que surgen en el trabajo cotidiano y se retoman para recordarlas cuando es necesario.



Algunas terminaciones especiales

Podemos focalizar la atención de los niños, por ejemplo, en algunas particularidades de las **palabras terminadas en “z” cuando pasan al plural**, solicitándoles que busquen en el texto los plurales de las palabras subrayadas:

Nipo era un pez plateado que vivía en una pecera de cristal y le tenía miedo a la luz del sol. Cuando los primeros rayitos entraban por la ventana se escondía entre unas algas y se ponía un antifaz. Eso hasta que un día el erizo le dijo que esas luces eran buenas para los peces y que no era necesario ponerse antifaces, ni ocultarse porque esos rayitos eran muy sanos para alguien tan joven y buen mozo como él. Desde ese día Nipo hace planchitas y nada panza arriba al sol.



Aquí podemos conversar sobre lo que las palabras tienen en común cuando están en singular y qué cambios se producen cuando las pasamos al plural. Se pueden escribir en el pizarrón para que los niños visualicen el cambio: “luz”/“luces”, piensen otros ejemplos y entre todos elaboren la regla ortográfica que pueden copiar en los cuadernos o en el archivo ortográfico del aula. Pongamos un ejemplo.

Si en Ciencias Naturales trabajan la denominación de los animales según su alimentación, vale la pena detenerse en los **sufijos** *-ívoro/-ívora* (que come):

Las vacas, las ovejas y las cabras se alimentan de plantas. Son.....

Los leones, los tigres y los pumas se alimentan de otros animales. Son.....

Una vez que han escrito las palabras “herbívoros” y “carnívoros”, el docente puede ayudarlos a enunciar la regla y solicitarles otros ejemplos.

Otra alternativa es que el maestro coloque la terminación *-ívoro o -ívora* en el pizarrón y les pregunte cómo se llaman los que comen granos, peces, insectos, frutas, huevos, o los que se alimentan tanto de carne como de vegetales, para que con su ayuda los chicos piensen, discutan y hagan propuestas.

También pueden jugar a inventar con el uso del sufijo cómo se llamará, por ejemplo, un robot que come tuercas, una ratona que come queso, un fanático del cine que come pochoclos, un fanático de los tallarines, un adolescente que se alimenta casi exclusivamente con papas fritas, etcétera.

¿Agudas, graves o esdrújulas?

–*Juancito, ¿por qué ponés acento en la palabra calor?*

–*Señorita, ayer dijeron en la tele que el calor se acentuaba.*

Gustavo Roldán, La venganza de la hormiga, Buenos Aires, Colihue, 1993 (fragmento).

Separar las palabras en sílabas, distinguir la **sílaba tónica**, identificar su ubicación (última, penúltima, antepenúltima) en las palabras, relacionar esa posición con su clasificación en **agudas, graves o esdrújulas**, descubrir que todas ellas están acentuadas pero solo algunas llevan **tilde**, y cuáles son los casos en los que colocamos estas marcas: todos estos son saberes que los niños adquieren progresivamente y que se condicionan entre sí, pues cada uno depende del anterior. De ahí que resulte esencial asegurar la adquisición de unos saberes que van a servir de base para acceder a otros.

Si en 3^{er} año/grado los alumnos han aprendido a separar palabras en sílabas y a reconocer la sílaba tónica, en 4^o año/grado estos saberes serán el punto de partida para abordar las reglas generales de acentuación. En caso contrario, no es conveniente avanzar sobre esas reglas, sino que debemos destinar un tiempo extenso a estos aspectos, especialmente al reconocimiento de la sílaba tónica. A continuación, se presentan algunas actividades que permiten repasar estas cuestiones y avanzar sobre las reglas:

Recortar y volver a armar

Los chicos se dividen en grupos para recortar en **sílabas** palabras dadas o seleccionadas por ellos en diarios y revistas. Al terminar esta tarea, deben mezclarlas y entregarlas a otro grupo para que forme nuevamente las palabras.

Rompecabezas

Para que analicen la imposibilidad de separar en sílabas los **diptongos**, se pueden repartir tarjetas con palabras separadas en sílabas que los contengan. La propuesta es que los niños reúnan estas piezas para formar las palabras, observar cómo aparecen las vocales y hacer listas de cuáles son las que no pueden separar: “peine”, “rueda”, “baile”, etcétera.

¿Qué dice?

Pueden trabajar con coplitas en jergonza, y tratar de descubrir qué dicen; para ello, deberán identificar previamente las sílabas de las palabras que contienen **diptongos** (como en el primer texto). También se les puede proponer el trabajo inverso: separar las palabras de la segunda copla en sílabas, y solicitarles que ellos mismos intenten armar esta u otras en jergonza.

Upu napa rapa napa
vapa alpa baipa lepe
ypi dapa vuelpe tapas
enpe elpe aipa repe.

Ratón Pepe
muy valiente
lleva a cuestras
un gran diente.

Reconocer la sílaba tónica

Para identificar auditivamente el lugar de las sílabas acentuadas, son tradicionales las actividades como el palmoteo para acompañar la intensidad con la que se pronuncia una sílaba (en trabalenguas, adivinanzas, rondas), el armado de rimas a partir de una palabra, el coloreo de la sílaba tónica o el señalamiento con círculos y la formación de nuevas palabras a partir de ellas.

Una de las dificultades que a menudo se presentan cuando los chicos tienen que clasificar las palabras por su acentuación es la de **identificar la ubicación espacial de la sílaba tónica** en las palabras escritas, pues por lo general les resulta más fácil hacerlo oralmente. A continuación proponemos una secuencia que puede facilitar ese reconocimiento.

Para distribuir y clasificar

La propuesta es que los niños trabajen en un cuadro como el que sigue, escrito en el pizarrón. Sobre este cuadro, el maestro escribe un hiperónimo (por ejemplo, “medios de transporte”) y los chicos proponen palabras relacionadas con él. Deben pensar cómo van a distribuir cada sílaba en el espacio correspondiente, e identificar la sílaba tónica y su ubicación antes de clasificarla por su acentuación:

		antepenúltima	penúltima	última	
avión			a	vió <i>n</i>	aguda
colectivo	co	lec	ti	vo	grave
ómnibus		óm	ni	bus	esdrújula

Con respecto al **uso de la tilde**, es muy importante que los niños comiencen a relacionar su presencia o ausencia con los **cambios de significado** que se producen en las palabras. Estos casos les permiten apreciar que el uso de la tilde no siempre es una convención arbitraria, sino que tiene relación directa con lo que podemos comprender. A continuación, presentamos una serie de propuestas relacionadas con el tema:

Con oído atento

La propuesta es que los niños lean las palabras repetidas en el texto y coloquen la tilde cuando corresponda:

Domino a la perfección la cocina y los juegos de mesa. Por eso mate esa mosca sin piedad con mi revolver porque se asentó en mi mate. Tampoco nadie me puede revolver el guiso, ni tocarme las piezas del domino. Soy muy personal en mis cosas. Eso dicen los enfermeros de este hospital.

Algo en común

La tarea consiste en completar el cuadro a partir de las referencias y pensar entre todos qué tienen las palabras de común y de diferente:

- 1- Toma líquido
- 2- Se usa para hacer puré
- 3- Líquido de las frutas
- 4- Lugar de la casa

B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

P	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

J	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

- 1- Recién nacido
- 2- Padre
- 3- Usó juguetes
- 4- Se aseó

B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

P	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

J	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
---	----------------------	----------------------	----------------------

A lo largo de las páginas de este Eje, hemos intentado mostrar diferentes vías de abordaje para la reflexión sobre distintas unidades de la lengua y de los textos. En todas ellas, el horizonte de expectativas es que los chicos desarrollen una mirada sobre el lenguaje que les permita convertirlo en objeto de indagación compartida, de modo que integren esas reflexiones a sus prácticas de oralidad, lectura y escritura. En este sentido, sería importante revisar la idea de que en estos temas hay una respuesta única, pues dicha creencia lleva a la ejercitación mimética y mecánica a partir de definiciones dadas o de mecanismos rígidos de análisis. Se trata, por el contrario, de considerar una forma de trabajo que permita que los chicos discutan, confronten ideas, busquen sus propios ejemplos e intenten definiciones.

Ya a fines del siglo XIX el gramático chileno Andrés Bello, criticando las formas de hacer gramática en su época decía: "La gramática está bajo el yugo de la venerable rutina". Más de un siglo después, nuestra tarea consiste en seguir intentando vías alternativas para que su aprendizaje tenga un sentido diferente.

En diálogo
siempre abierto

El hombre es un viviente de palabra

En el apartado “Enseñar Lengua en el Segundo Ciclo”, al principio de este *Cuaderno*, Jorge Larrosa nos impulsaba a pensar en el lugar que tiene en la vida del hombre hacer cosas con palabras, en “cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, de cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, de cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos, y de cómo vemos o sentimos lo que nombramos”. Creemos que estas palabras de Larrosa nos permiten pensar, también, qué cosas con palabras hacemos en el ámbito de la escuela y qué sentido les conferimos a esas actividades. De distintas maneras, hemos intentado en este *Cuaderno* presentar propuestas que involucren a chicos y maestros en actividades con cantidad y variedad de textos para aprender, jugar, compartir, opinar, disentir, en las que la palabra oral o escrita tiene un lugar central.

Algunas veces los lectores llegamos al final de un libro luego de haber leído linealmente todas sus páginas; otras, “dando saltos”, como quien no puede esperar al final de una novela para conocer su desenlace. Pero también sucede que recorremos los libros como quien se interna por un sendero, luego por otro, se distrae, vuelve, toma atajos. Este *Cuaderno* admite que cada docente pueda elegir diversos **recorridos de lectura** y encontrar aportes y sugerencias para los desafíos del trabajo cotidiano.

En ese sentido, se ha intentado que esos aportes y sugerencias den una pauta para pensar diferentes alternativas a partir de los temas y las lecturas que más interesen a cada docente, que sea una puerta abierta para recrear y rediseñar actividades y también que permita recuperar algunas prácticas potentes que, por diferentes motivos, se han abandonado.

Cualquiera sea la lectura que se haga de este *Cuaderno*, en él se retoman algunos temas que refieren a preguntas clave en la enseñanza de la lengua, referidas al lugar de la palabra y del diálogo en la enseñanza y en el aprendizaje, a la necesaria interrelación entre los ejes y a las estrategias alternativas, meditadas y conscientes que escuela y docentes llevan adelante en función de su contexto de trabajo, de las características de cada grupo y de cada chico y su comunidad, del contenido a enseñar, de los propósitos de enseñanza y de los recursos con que se cuenta, entre otros.

Cuando nos referimos al **lugar del diálogo en la enseñanza y el aprendizaje** en el área de Lengua, queremos señalar que todas las propuestas de este material conciben que el aprendizaje solo es posible en el marco de ricas interacciones orales. Estas interacciones se generan en aulas en las que se habla de cosas interesantes para los chicos y se plantean diálogos genuinos en los que todos –alumnos y maestros– tienen una voz, algo para decir, para compartir, para acordar, para opinar.

En este *Cuaderno* se considera que, para que los chicos se entusiasmen por **continuar aprendiendo a leer y a escribir**, es necesario que encuentren nuevos desafíos para hacerlo. Los docentes sabemos que ese entusiasmo por aprender es fruto de la participación en situaciones en las que leer y escribir tienen sentido, pero que también depende del dominio progresivo que los chicos van adquiriendo. En un clima de respeto por ellos en tanto sujetos que piensan, imaginan, crean y recrean, sensibles ante las palabras y ante los otros, que tienen mucho por decir y mucho por aprender, debemos redoblar nuestros esfuerzos para que todos –y cada uno– puedan alcanzar los aprendizajes previstos que van más allá de la alfabetización inicial.

Las propuestas desarrolladas aquí han intentado mostrar cómo, a medida que los chicos participan en actividades potentes, significativas y culturalmente valiosas, van desarrollando y adquiriendo nuevos saberes en relación con el lenguaje oral y escrito. Para que ello ocurra es, obviamente, necesaria la **mediación del docente**. Las propuestas desarrolladas en los distintos ejes, entonces, han intentado ilustrar el tipo de prácticas en las que el maestro continúa en Segundo Ciclo de EGB/Primaria colaborando con los chicos en la lectura y la escritura de textos cada vez más largos y complejos, en la oralidad y la reflexión sobre el lenguaje. También se ha intentado mostrar cómo el docente continúa delegando algunas de esas tareas a medida que la autonomía de los chicos crece progresivamente y cómo, al mismo tiempo, ellos continúan acrecentándola si el docente los desafía a asumir, solos o en grupo, algunas de esas tareas.

Otra lectura de este *Cuaderno* permite rastrear las necesarias **articulaciones entre los ejes del área** en el momento de organizar secuencias de trabajo. Como se vio, los *Cuadernos para el aula* de Lengua están organizados siguiendo los ejes acordados para los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Comprensión y producción oral; Lectura y escritura; Literatura; Reflexión sobre la lengua y los textos). Es decir, los aprendizajes están agrupados en función de un criterio organizador que permite presentar y ahondar cuestiones específicas de cada Eje. Pero lo cierto es que los contenidos relativos a hablar, escuchar, leer, escribir y reflexionar sobre la lengua y los textos están íntimamente vinculados. Es por eso que muchas de las propuestas desarrolladas en cada Eje se

entrelazan con las de otros. Esto no quiere decir que toda situación de enseñanza suponga el tratamiento a través de todas estas modalidades, sino que las secuencias más amplias (unidades o secuencias didácticas, planificaciones semanales, proyectos, etc.) sí deben poner en juego algunos saberes de las otras. Se ha visto cómo muchas actividades de oralidad impulsan la escritura, que la exposición oral supone una secuencia de lectura y escritura previa, que la lectura de la literatura supone la conversación sobre lo leído y muchas veces culmina en la escritura de nuevos textos, que situaciones de escritura requieren de momentos y saberes propios de la reflexión sobre la lengua (las palabras, sus significados y sus relaciones con otras palabras, su ortografía) y los textos.

Quienes ya leyeron los *Cuadernos* correspondientes a las otras áreas habrán advertido que en todas se pone en juego el lenguaje oral y escrito, se “hacen cosas con palabras”. En los diversos campos del conocimiento escolar, los chicos participan en situaciones de conversación, de lectura y escritura de textos completos, con la mediación del docente. La exposición a los textos escritos en las distintas áreas contribuye con el desarrollo de la oralidad, ya que los chicos aprenden las formas de esos textos (por ejemplo, aprenden cómo se describe en Ciencias Naturales, cómo se narra en Ciencias Sociales), incrementan su conocimiento del mundo y, por lo tanto, de las palabras con que cuentan para pensarlo y hablar sobre él. En síntesis, **todos los campos del conocimiento contribuyen al desarrollo del lenguaje.**

La **Bibliografía** que se presenta a continuación puede colaborar con la construcción de nuevos itinerarios de lectura. Se han incluido textos que refieren a contenidos disciplinares y didácticos, a la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura, a materiales de desarrollo curricular y a la literatura infantil. Confiamos que su inclusión en este *Cuaderno* invitará a seguir leyendo esos y otros textos, y generará el deseo de continuar –o iniciar– **itinerarios de lectura propios**. También esperamos que la lectura de estas páginas aliente a conversar con los colegas, a recuperar registros de experiencias que han quedado olvidados en un cajón, a escribir relatos de lo que va sucediendo, y que estimule el cuestionamiento sobre la práctica, la construcción de soluciones a problemas nuevos y antiguos, y el encuentro de **mejores modos de enseñar para que todos los chicos puedan aprender.**

Bibliografía

De referencia

- AA.VV. (1980), *Cómo funciona. Enciclopedia Salvat de la técnica*, N° 76. Barcelona, Salvat.
- AA.VV. (1995), "Orígenes de la escritura" en: *El Correo de la Unesco*, Unesco, número de abril.
- AA.VV. (1966), *Monitor. Enciclopedia Salvat Editores Argentina*. Tomos 2, 7 y 10, Buenos Aires, Salvat.
- AA.VV. (1957), *El tesoro de la juventud*, Buenos Aires, W. M. Jackson Editores.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1999), *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco Libros.
- ALVARADO, M. (2002), "La resolución de problemas" en: AA.VV. *El desarrollo de capacidades para enfrentar y resolver problemas: una prioridad pedagógica*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- ALVARADO, M. (Coord.) (2001), *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial.
- ALVARADO, M. (2000), *Estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- ALVARADO, M. y GUIDO, H. (1993), *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*, Buenos Aires, La Marca Editora.
- ALVARADO, M. y BOMBINI, G. (1993), *El nuevo escriturón*, Buenos Aires, El hacedor.
- BAJTIN, M. (1989), "El problema de los géneros discursivos", en: *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1987), "Escribir la lectura" y "Sobre la lectura", en: *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós.
- (2003), *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, Buenos Aires, Paidós.

- BERTOCHI, D. (1997), "La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria", en revista *Textos*, Número monográfico: *La educación literaria*, Barcelona, Grao.
- BETTELHEIM, B. (1999), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica.
- BOLAND, E. (2001), "La lectura en voz alta. Un modo de leer" y "Aquellos otros libros para leer: los libros de información o divulgación del conocimiento" en: Publicación para el Programa Nacional "Creando Lazos de Lectura", Buenos Aires, CONABIP.
- BOMBINI, G. (2005), *Las tramas del texto: problemas de la enseñanza de la literatura*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (Coords.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- CABAL, G. (2001), *La emoción más antigua. Lecturas, escrituras, el encuentro con los libros*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- CABALLO, G. y CHARTIER, R. (2001), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.
- CALVINO, I. (1983), "Las ciudades invisibles", conferencia pronunciada para los estudiantes de la Graduate Writing Division de la Columbia University de Nueva York.
- CARRANZA, M. (2004), "Reseña: Animalario Universal del profesor Revillod. Fabuloso almanaque de la fauna mundial", en: *Imaginaria*, N° 138, Buenos Aires, www.imaginaria.com.ar.
- CIRIANNI, G. (2006), "Abrepalabras", mimeo.
- COLASANTI, M. (2004), *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura*, Buenos Aires, Norma.
- COLOMBRES, A. (2003), *Seres sobrenaturales de la cultura popular argentina*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- COLOMER, T. (1998), *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

----- (2005), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, Colección Espacios para la lectura, México, Fondo de Cultura Económica.

COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (1999), *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas.

CUESTA, C. (2001), "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura" en: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, N° 1, septiembre.

DE CERTEAU, M. y GIARD, L. (1974), *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana.

DIDEROT, D. (1987), *A Diderot Pictorial Encyclopedia of Trades and Industry*, Volumen II, Nueva York, Dover Publications Inc.

DI TULLIO, A. (1998), *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Edicial.

ECO, U. (2003), *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros*, Rosario, Homo Sapiens.

FERNÁNDEZ PORTA, E. y OTROS (2003), *El día del niño. La infancia como territorio para el miedo*, Madrid, Sitges.

GIAMMATTEO, M. y ALBANO, H. (2006), *¿Cómo se clasifican las palabras?*, Buenos Aires, Ediciones Littera.

GAINZA, A. M., "Animalario Universal", en: *Página/12*, Buenos Aires, domingo 18 de diciembre de 2005, Suplemento Radar.

GASPAR, M. P. y OTAÑI, L. (1999), *El gramaticario*, Buenos Aires, Cántaro.

JACKSON, R. (1986), *Fantasy: literatura y subversión*, Buenos Aires, Catálogos Editora.

LARROSA, J. (2003), *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona, Laertes.

----- (2004), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica.

LAZO, N. (2004), *El horror en el cine y en la literatura*, Buenos Aires, Paidós.

LLUCH, G. (2004), *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, Buenos Aires, Norma.

LYONS, J. (1993), *Introducción al lenguaje y a la lingüística*, Barcelona, Teide.

MALDONADO, C. (1998), *El uso del diccionario en el aula*, Madrid, Arco Libros.

MANGUEL, A. (1999), *Una historia de la lectura*, Bogotá, Norma.

MEEK, M. (2004), *En torno a la cultura escrita*, México, Fondo de Cultura Económica.

MONTES, G. (1999), *La frontera indómita*, México, Fondo de Cultura Económica.

----- (2001), "Mover la historia: lectura, sentido y sociedad", en: *Simposio de lectura*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

----- (2001), *El corral de la infancia*, (nueva edición, revisada y aumentada), México, Fondo de Cultura Económica.

PAGLIERO, R. (1996), "Así se hace un libro", en: *AZ diez*, año 2, N° 61, Buenos Aires, AZ Editora.

PETIT, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.

----- (2000), "Celebración del encuentro" en: *Memorias de la Conferencia pronunciada en el 27° Congreso IBBY*.

----- (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.

PRIVAT, J. (2001), "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura", en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, N° 1, septiembre.

----- (2005), "Dar de leer a los niños", en dossier: "Creación de ambientes literarios", *Novedades Educativas*, Buenos Aires, Edición 177, septiembre.

REYES, Y. (2001), "La bebeteca. Un nido de lectura para la formación de primeros lectores", en *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*, N° 16.

RODARI, G. (1997), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.

SCHUJER, S. (1992), *Palabras para jugar*, Buenos Aires, Sudamericana.

SORIANO, M. (1999), *La literatura para niños y jóvenes: guía y exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.

TOBELEM, M. y OTROS (1994), *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, Buenos Aires, Santillana.

VAN DIJK, T. (1989), *La ciencia del texto*, Buenos Aires, Paidós.

VIGOTSKY, L. S. (2003), *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.

WOLF, E. (2000), "La ideología en la literatura infantil y juvenil", publicada en *Imaginaria*, N° 36, www.imaginaria.com.ar.

Literatura infantil y juvenil

AA.W. (2005), *La noche es sueño*, Bahía Blanca, Fábrica de libros Benteveo.

AA.W. (2004), *20 de animales*. Buenos Aires, Sudamericana.

AA.W. (2001), *Poemas con son y sol*, Buenos Aires, Coedición Latinoamericana.

AA.W. (1995), *Piedras milongas y animales*, Buenos Aires, Sudamericana.

BORNEMANN, E. (1999), "Cuento gigante", en: *Un elefante ocupa mucho espacio*, Buenos Aires, Fausto.

----- (2004), *El libro de los chicos enamorados*, Buenos Aires, Alfaguara.

BUSTAMANTE, N. (2002), "Poemitas", en *Imaginaria* N° 75,
<http://www.imaginaria.com.ar/07/5/bustamante.htm>.

CLEARY, B. (1986), *Querido Señor Henshaw*, Madrid, Espasa.

DÁVALOS, J. C. (1974), "El duende", en: *Obras poéticas*, Salta, Fundación Michel Torino.

JIMÉNEZ, A. y D. WRIGHT (1991), *Bichonario. Enciclopedia ilustrada de bichos*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

ISOL (2004), "Correspondencia" en González, S. (Coord.), *Curiosos de 2°*, Buenos Aires, Longseller.

ISTVANSCH (2003), *El ratón más famoso*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

MARIÑO, R. (1989), *El mar preferido de los piratas*, Buenos Aires, Editorial Pehuén.

----- (1999), *Botella al mar*. Buenos Aires, Alfaguara.

----- (1994), *Cuentos del circo*. Buenos Aires, Colihue.

----- (2004), "La gigante" en González, S. (Coord.), *Curiosos de 3°*, Buenos Aires, Longseller.

----- (2005), *El sapo más lindo*, Buenos Aires, Alfaguara.

MONTES, G. (1985), *Doña Clementina Queridita, la Achicadora*, Buenos Aires, Colihue.

----- (2004), *Más chiquito que una arveja, más grande que una ballena*, Buenos Aires, Sudamericana.

MURUGARREN, M. (2003), *Animalario Universal*. México, Fondo de Cultura Económica.

NESQUENS, D. (2001), *Hasta (casi) cien bichos*, Madrid, Anaya.

NÖSTLINGER, CH. (1984), *Querida Susi, querido Paul*, Madrid, Ediciones SM.

----- (1988), *Querida abuela... Tu Susi*, Madrid, Ediciones SM.

PÉREZ AGUILAR, G. (2005), *El tigre del espejo. Cuentos y leyendas del mundo*, Buenos Aires, Abran Cancha.

PISOS, C. (2000), *Los colores y las hadas*, en Imaginaria N° 40, <http://www.imaginaria.com.ar/04/0/pisos.htm>.

- QUINO (1992), *El mundo de Mafalda*, Barcelona, Lumen.
- RAMOS, M. C., (1999), *Un sol para tu sombrero*, Buenos Aires, Sudamericana.
- (2001), *Las sombras del gato*, Neuquén, Panamericana,
- (2002), *Maíces de silencio*, Neuquén, Ruedamares.
- ROLDÁN, L. (1990), *Cuentos del Noroeste*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- (1992), "El zorro vegetariano", en: *Cuentos del zorro*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.
- (1992), "Cruel historia de un pobre lobo hambriento", en: *Sapo en Buenos Aires*, Buenos Aires, Colihue.
- (1993), "Piojo Chamamecero", en: *Cinco más cinco*, Buenos Aires, Colihue.
- (1997), *Dragón*, Buenos Aires, Sudamericana.
- (1998), *Como si el ruido pudiera molestar*, Bogotá, Norma.
- SERRANO, M. A. (selección y notas) (2000), *Voces de infancia. Poesía argentina para chicos*, Buenos Aires, Colihue.
- SILVEYRA, C. (2000), *Tantanes*, Buenos Aires, Alfaguara.
- VERA, E. (1969), *Las dos naranjas*, Buenos Aires, Ediciones Boletín Publicitario.
- VIDAL DE BATINI, B. (1984), *Cuentos y Leyendas populares de la Argentina*, Buenos Aires, Eudeba.
- WOLF, E. (1999), *Qué animales*, Buenos Aires, Sudamericana.
- (2005), *La nave de los brujos y otras leyendas del mar*, Buenos Aires, Sudamericana Cuentamérica.

Materiales de distribución gratuita del Ministerio de Educación

ALVARADO, M. y OTROS (2001), *Propuestas para el aula. Lengua EGB 2. Segunda Serie*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

ALVARADO, M. y GASPAS, M. P. (2005), *Trenganía*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

CASTEDO, M. y OTROS (2000), *Propuestas para el aula EGB 2*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

GASPAS, M. y GONZÁLEZ, S. (2006), *Cuadernos para el aula. Lengua 1, 2, 3*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MONTES, G. (2006), *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (Plan Nacional de Lectura).

Páginas web recomendadas

<http://www.me.gov.ar>

<http://www.bnm.me.gov.ar>

<http://www.imaginaria.com.ar>

http://www.hadasyleyendas.com/ave_fenix.htm

<http://www.dobrasdaleitura.com/index.html>

<http://www.ebci.ucr.ac.cr>

<http://www.bibalex.org>

<http://www.fitzmuseum.cam.ac.uk>

http://www.edusalta.gov.ar/portal/descargas/planlectura/algunas_reflexiones.pdf

Se terminó de imprimir
en el mes de enero de 2007 en
Gráfica Pinter S.A.,
México 1352
Ciudad Autónoma de Buenos Aires



IV PERGAMINO



En Pérgamo, una ciudad de la antigua Grecia, inventaron los **pergaminos** hechos de cuero de animales. Escribían con plumas de ave.

III PAPEL



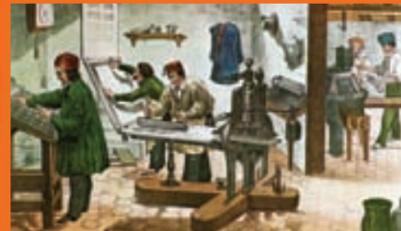
Los chinos inventaron el **papel** y la imprenta.

I TABLILLAS DE ARCILLA



En la Mesopotamia asiática, los sumerios usaban **tablillas** de arcilla húmeda sobre las que escribían con punzones.

VII IMPRENTA



En Europa occidental, el alemán Johanes Gutenberg perfeccionó la **imprenta** inventada por los chinos.

V CÓDICE EN FORMA DE BIOMBO



En América Central, los mayas y los aztecas hacían libros plegables –como los **códices**– en forma de biombo. Los fabricaban con fibras de árboles o telas.

VI QUIPU



En la región andina, los incas desarrollaron el **quipu**. Eran cuerdas de lana o algodón con nudos de uno o varios colores.

II ROLLOS DE PAPIRO



Los egipcios formaban tiras uniendo hojas de fibra de papiro. Enroscaban esas tiras en **rollos** sobre los que escribían con cañas afiladas o pinceles.

HISTORIA DEL LIBRO