

Colección Actualizaciones Académicas

Actualización Académica en enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria

Módulo 1: Lecturas y escrituras en el ámbito
literario I





Índice

Clase 1: Hacia una comunidad de lectores y escritores	3
Clase 2: Leer y escribir poemas y canciones	28
Clase 3: Lecturas y escrituras en torno a un personaje (1^{er} ciclo)	44
Clase 4: Lecturas y escrituras en torno a un personaje (2^º ciclo)	59

Módulo 1: Lecturas y escrituras en el ámbito literario I

Clase 1: Hacia una comunidad de lectores y escritores

Les damos la bienvenida al módulo Lecturas y escrituras en el ámbito literario 1. A continuación, antes de adentrarnos en esta primera clase, compartimos las orientaciones generales del módulo.

Las prácticas del lector y del escritor

Lecturas y escrituras en el ámbito literario 1 propone reflexionar sobre algunos conceptos relativos a la presencia de la literatura en la escuela y analizar propuestas y experiencias en torno al trabajo con el género poético y al seguimiento de personajes en distintos momentos de la escolaridad.

En esta clase desarrollamos la idea de hacer de la escuela una **comunidad de lectores y escritores** en torno a las prácticas propias del **ámbito de la literatura**. Enfatizamos en la dimensión social de tales prácticas y en la oportunidad privilegiada que tiene la escuela para desarrollarlas. Señalamos el **sentido socializador** de la presencia de la literatura en la escuela y su potencia para el desarrollo de un **lenguaje específico**, que se hace presente en las obras. Reflexionamos sobre el uso de la literatura para la enseñanza moral y en valores, sobre la responsabilidad de las y los docentes en las propuestas de lecturas y, finalmente, sobre la lectura como un acto de **transacción entre autor, texto y lector**.

Leer, escribir, hablar, son prácticas sociales del lenguaje que ejercemos en interacción con otros - presentes o a distancia- al participar de la cultura escrita. En los siguientes relatos, es posible apreciar tanto la dimensión personal como la dimensión social de prácticas de lectura y escritura en el ámbito literario:



La lectora de novelas
de Vincent Van Gogh,
1888.

Gabriela escuchó en la radio que editaron los cuentos completos de Clarice Lispector. Como leyó un par que vio recomendados en redes sociales y le gustaron mucho, consiguió el libro. Es un libro largo. Le entusiasma tener lecturas para varias semanas. Sin embargo, al principio, le cuesta seguir a la autora. Estos relatos no la atrapan tanto como los que ya conocía, pero sigue leyendo porque —de vez en cuando— se deslumbra con una frase aquí y otra allá: “las cosas se dirían sin que yo

las haya dicho”, “el mundo se había convertido de nuevo en un malestar”, “las campanas alegres repicaron de nuevo llamando a los fieles al consuelo del castigo”. Algunos cuentos le gustan más que otros, pero en todos encuentra esas frases que señala y subraya para volver, para releer. Casi que sigue leyendo buscando las frases, más que comprendiendo las historias.



Niño leyendo
de Thomas Pollock
Anshutz, 1900

Jerónimo descubrió que en la relación con su pequeño hijo hay dos situaciones que los transportan a un mundo compartido solo por ellos: jugar a hacerse goles mutuamente y sentarse a contarle cuentos que el pequeño reclama repetir tal cual una y otra vez. Como el escaso material existente en la casa se ha agotado, el joven padre recurre a las recomendaciones de las maestras y estas, a su vez, lo orientan a una biblioteca cercana que dice tener una buena colección de “infantiles”. Padre e hijo se hacen socios de la biblioteca. Jerónimo se sorprende y entusiasma con Roald Dahl. Pero cuando lo lee a su hijo advierte que posiblemente el niño no esté entendiendo “bien”. Sin embargo, la risa del padre contagia al hijo. Jerónimo continúa leyendo a sabiendas de que no están entendiendo lo mismo. Al pequeño lo deslumbran las ilustraciones de Isol. Pide otros que sean “de esos dibujos”. No deja de “tocar” las páginas, de pasar el dedo por los bordes de las imágenes, cómo queriendo encontrar la textura inexistente en la superficie lisa y lustrosa.

Dimensión social de la lectura y la escritura

Las prácticas escolares del lector y el escritor en el ámbito literario engarzan con las prácticas sociales del ámbito literario. Estas prácticas han sido estudiadas dentro y fuera de la escuela por diversas disciplinas desde distintos puntos de vista (Bahloul, 2002; Camps, 2000; Chartier, 1993, 1994, 1995; Colomer, 1991, 1996, 2005; Dubois, 1996; Lahire, 2004). Cuando hablamos de *ámbito literario*, nos referimos a determinadas prácticas de lectura y escritura que se asocian con un conjunto de diversos tipos de textos considerados literarios en distintos momentos de la historia, que presentan modos propios de producción y circulación social. Reconocemos que leer a solas poesía, ver una obra teatral, participar de un taller literario, leer a otros una obra que nos gusta, recomendar lecturas, citar



fragmentos que guardamos en la memoria, leer una novela y ver una película vinculada con esa novela... son prácticas que pertenecen a tal ámbito. En estas, como en todas las prácticas discursivas, no sólo se movilizan saberes y conocimientos sobre la lengua y el lenguaje, sino que también, inevitablemente, los sujetos asumen un rol social, ejercen poder, se comprometen emocionalmente, hacen jugar todo tipo de conocimientos sobre el mundo, etc. Es por eso que toda práctica es compleja, por sencilla que parezca, y es por la misma razón que no se aprenden en un grado o un nivel educativo, sino a lo largo de toda la escolaridad. Para consolidar esta práctica, es indispensable **crear una comunidad de lectores y escritores en torno al ámbito literario.**

La enseñanza de las prácticas de lecturas y escrituras literarias y en torno a lo literario tiene muchos significados y también muchas formas de llevarse a cabo. La literatura en las aulas puede ser transitada como una práctica individual, como una experiencia personal, como un acercamiento al patrimonio cultural de la humanidad, como un encuentro con la tradición escolar... Entre todas sus posibilidades, consideramos que una dimensión especialmente valiosa para las niñas y los niños es la posibilidad de **leer y escribir con otros**. La **dimensión social** permite redimensionar la experiencia de encontrarse con los textos, al formar parte de una comunidad en la que se interrogan sus sentidos y se reconstruyen una y mil veces las formas de producirlos.



La escuela puede inventar el placer de hablar juntos del mismo libro.

La lectura ya no es solitaria, personal, elitista. La escuela escolariza la conversación de las élites. Puede crear una comunidad de interpretación: lo importante no es dar libros a los niños, sino que aprendan que no hay lecturas fuera de las comunidades. El placer está dado por la palabra que se agrega al libro.

Jean Hébrard, 2000.

Contra toda representación de sentido común en la que solemos imaginar a un buen lector concentrado solo frente a su libro, en realidad, se lee —y se aprende a leer— siempre con otros, presentes o en diálogo con nuestros pensamientos. Con otros se empiezan a formular las razones que llevan a escoger las obras, se espera el turno para llevar a casa “esa” edición tan bonita de una obra clásica —aunque ya se haya leído muchas veces—, se comparten las preferencias por las



historias de sapos, los cuentos de miedo o los libros de un autor, se descubre la musicalidad de una frase o el juego que entabla el autor con el lector para sorprenderlo en el final, se reconoce la visión del mundo de un autor o de una época...

Leer es siempre, de algún modo, un acto colectivo: leemos porque alguien nos enseñó a leer, porque alguien escribió, porque muchos textos fueron escritos antes por otros, porque esos textos se han leído muchas veces de diferentes modos y han recorrido largos caminos hasta llegar a nosotros... porque el lenguaje es de todos y porque la literatura se escribe para ser leída, aunque estemos solos frente a un texto, estamos siempre en presencia de una comunidad. La escuela —ese lugar “protegido” donde aprendemos como en ningún otro lugar la vivencia de lo colectivo— brinda una oportunidad única de leer “en presencia” de otros, en el maravilloso encuentro con la diversidad.

Escribir obras literarias o textos que acompañan obras literarias también es un acto colectivo. Escribir entre todos las palabras que prologarán la selección de poemas elegidos por el grupo, argumentando las razones de las preferencias, escribir en parejas una renarración de un episodio nuevo para una historia que admite agregar episodios, contar una anécdota al estilo en que Roldán cuenta los cuentos del monte... son prácticas que se ejercen con otros. Aunque el acto de escribir, ya sea tomar el lápiz, apretar el teclado o —en el caso de algunas personas con discapacidad— emplear una tecnología asistiva sea individual, en la práctica están otros, fundamentalmente, los autores leídos que nos dictan al oído y las audiencias imaginadas para los escritos producidos. Por eso, también en la escritura de textos literarios o en torno a la literatura, la idea de comunidad es central aunque solo se trate de acercar a las niñas y los niños a la experiencia de expresar una idea en términos poéticos, de descubrir la posibilidad de “jugar” con el espacio de la hoja en blanco para producir un sentido, de decir sin decir todo, de contar un cuento, una anécdota, una historia familiar, de variar la posición de un personaje ante los hechos... Siempre es en comunidad —con otros— que adquiere sentido escribir. Escribir en torno a la literatura es un acto de diálogo múltiple: con lo leído, con otros lectores, con lo propio, con lo ajeno.

La idea de comunidad de lectura y escritura es sostenida por varios autores, cada quien con sus énfasis y matices. Delia Lerner, desde la didáctica de la lectura y la escritura, nos habla sobre la comunidad de lectores y escritores, no solo para el ámbito de la literatura:



El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto... Ahora bien, para concretar el propósito de formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social (no escolar) requiere que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y escritores.

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto; de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir a otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos.

(...)

Lo necesario es, en síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita.”

Delia Lerner, 2001: 26-27

Desafíos para la escuela

Teresa Colomer, reconocida especialista e investigadora de literatura infantil, aporta desde una perspectiva histórica conceptos que resultan claves para desnaturalizar las prácticas de lectura y escritura en contextos escolares. En el siguiente extracto, nos invita a revalorizar algunas de esas prácticas y señala los problemas que presentan otras:



Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas.

Posiblemente una de las causas de la resistencia a la lectura provenga de la pérdida de las formas de lectura colectiva en las sociedades actuales. Antes, participar en el folclor oral de la colectividad, escuchar la lectura en voz alta del maestro o saber que todo el mundo conocía de memoria los mismos poemas y canciones que podían evocarse en cualquier momento, otorgaba una intensa sensación de poseer un instrumento que cohesionaba con el entorno. El progreso de la lectura autónoma y silenciosa y de la selección individual de libros, en cambio, ha potenciado una dimensión aislante respecto del grupo social inmediato. Durante la infancia, los cuentos y las canciones aún ofrecen un cierto espacio para sentir la literatura como algo que une a los demás, a los padres, a la audiencia a quien se cuenta el cuento, etc. Pero, bien pronto, factores como la abundancia del mercado, por ejemplo, dificultan que los niños puedan mantener esa sensación respecto a sus libros favoritos. Entonces la televisión o la industria Disney cumplen mucho mejor esa función aglutinante. La percepción de la lectura como una actividad de “marginación” de las formas habituales de socialización (la música, el deporte, etc.) se acentúa más en la adolescencia y contribuye a su rechazo.

Un puente de lo individual a lo colectivo



Para la escuela, las actividades de compartir son las que mejor responden a ese viejo objetivo de “formar el gusto” (...); porque contrastar la lectura propia con la realizada por otros es el instrumento por excelencia para construir el itinerario entre la recepción individual de las obras y su valoración social.

La atención de la tradición educativa anglosajona a la respuesta del lector ha favorecido la extensión de las prácticas de lectura compartida de libros infantiles en esos contextos. Sin embargo, como algunos autores de esos países han señalado, la mayoría de las actividades que se realizan tras la lectura de los cuentos se detienen en la ampliación de la respuesta personal (dibujar, escribir cartas al autor, etc.), de manera que el significado se da por supuesto y se atiende únicamente a la expansión imaginativa del lector. Eso mismo ocurre con la mayoría de las actividades creativas incluidas en las “guías de lectura” que las editoriales ofrecen como material didáctico en las escuelas.

Colomer, 2005: 194.



La escuela como comunidad de lectores y escritores del ámbito literario

En lo posible, comparten las citas de Delia Lerner y de Teresa Colomer con sus colegas más próximos y pregúntense sobre la dimensión colectiva de la lectura y la escritura en el ámbito literario dentro de la propia escuela. ¿Qué oportunidades brinda cada escuela para conformar una verdadera comunidad de lectores y escritores?

Función socializadora de la literatura

¿Para qué leer y escribir en torno a la literatura en la escuela?

Se puede responder a esta pregunta desde distintos lugares y disciplinas. De todas las respuestas posibles, nos parece relevante señalar al menos dos: la función de socialización y algunos aspectos centrados en el lenguaje mismo.

Primero, este extracto de Colomer y los ejemplos en video que compartimos, nos muestran sobre el sentido socializador de la presencia de la literatura en la escuela.



La literatura ha ejercido siempre una función socializadora respecto de las nuevas generaciones. Los relatos y poemas que los adultos dirigen a los niños contribuyen a ampliar el diálogo entre los niños y la colectividad haciéndoles saber cómo piensan los adultos qué es el mundo real o cómo querrían que fuera.

Los cantos de los juglares medievales y los relatos familiares o comunitarios alrededor del fuego eran manifestaciones de la cultura popular. Estaban destinadas a un público popular amplio, no específicamente infantil. Durante cientos de años, en un mundo rural, todo el mundo cantaba canciones mientras trabajaba, mientras se dormía a los pequeños o se jugaba con ellos, se contaba cuentos a la luz de la lumbre o se recurrió a los refranes en las conversaciones. Ya que esos textos no estaban escritos, dependían de la memoria de quien los recitaba o contaba. Por ello existen múltiples variaciones de cada texto. En cambio, resulta sorprendente lo iguales y estables que son sus formas y la semejanza entre cuentos y canciones de culturas muy alejadas entre sí; todos ellos coinciden en su intención de hacer participar a los niños de la forma en la que la sociedad desea verse a sí misma. Por esas razones se habla de la literatura como de una agencia educativa, como lo son también, de forma principal, la familia y la escuela.

En un momento del siglo XIX, esa literatura empezó a escribirse para que pudiera conservarse. La industrialización estaba cambiando muy rápidamente las formas rurales que se habían mantenido estables durante siglos. La población empezaba a trasladarse a las ciudades y terminaban las canciones de trabajo en el campo o las largas veladas nocturnas. Las sociedades también empezaban a alfabetizarse, y nuevas ficciones y poemas se difundían a través de los libros escolares y de las ediciones populares. El bagaje oral que amenazaba con perderse empezó a recopilarse.

[A través de la historia, desde las épocas inmemoriales de la vida fundamentalmente rural hasta la difusión en su versión escrita de los relatos y poemas y hasta la actualidad], una de las funciones de la literatura es la de abrir para los niños la puerta al imaginario humano configurado por la literatura. El término “imaginario” [...] describe el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas. A menudo los hallamos presentes en el folclor y perviven en la literatura de todos los tiempos.

[...] Los humanos nacen con una predisposición innata hacia las palabras, hacia su capacidad de representar el mundo, regular la acción, simplificar y ordenar el caos mezclado de la existencia y expresar sensaciones, sentimientos y belleza. Cuando los psicolingüistas, a mediados del siglo XX, empezaron a estudiar el desarrollo del lenguaje de los bebés o la forma en la que las personas tratan de dar sentido a la realidad, no estaban especialmente preocupados por la literatura. Pero muy pronto advirtieron que surgía por todas partes: en los soliloquios de los pequeños en sus cunas repitiendo las cadencias y palabras que habían oído, en su insistencia por volver a enumerar de forma personificada los dedos de la mano, en los personajes de ficción que los niños introducían en las historias inventadas de sus juegos o en las fórmulas tipificadas, como los inicios o los cierres, que utilizaban desde muy pronto para narrar.

Teresa Colomer, 2001

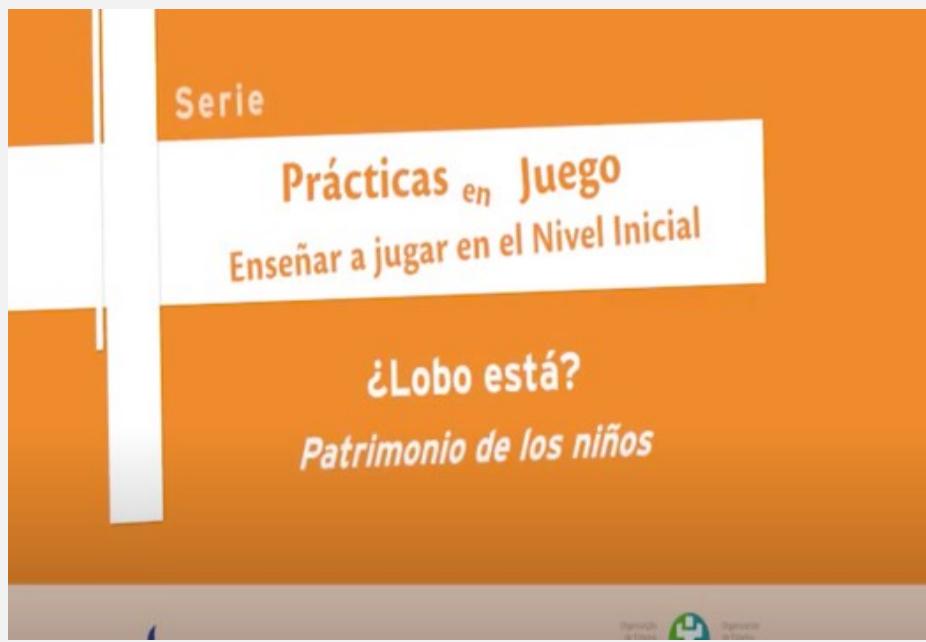


"Este dedito" - Mazapán (Cover para tocar en metalófono)



Disponible en https://youtu.be/KO_hPQPAtDE

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). “Prácticas en Juego. Enseñar a jugar en el Nivel Inicial”, video Nº 8, ¿Lobo está?



Disponible en <https://youtu.be/papp9PYaS-w>

Para profundizar en lo que plantea Colomer cuando dice “el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas”, detengámonos en esta pequeña anécdota:



Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires. Junio, 2003.

En el patio de la escuela, se cruza un grupo de alumnos de 6° con los niños de 2° grado, que van hacia la biblioteca junto con su maestra. Uno de los chicos de 6° se aparta del grupo. Su compañero le grita:

—¿Para dónde vas, Guille? ¡Después a vos nadie te encuentra!

Guille responde risueño:

—Aaaah, ¿querés que tire piedritas por el camino?

Uno de los nenes de 2° le pregunta a la maestra:

—Cecilia, los de 6°, ¿también leyeron Hansel y Gretel cuando estaban en 2°?

Los humanos necesitamos compartir un imaginario, tal como plantea la autora. La fuerza educativa



de la literatura radica precisamente en que facilita formas y materiales para esa ampliación de posibilidades: permite establecer una mirada distinta sobre el mundo, ponerse en el lugar del otro y ser capaz de adoptar una mirada ajena o distanciarse de las palabras usuales o de la realidad en la que uno está inmerso y verlo como si se contemplara por primera vez. Lo que otros han imaginado a lo largo del tiempo nos ayuda a construir esa mirada. A través de las lecturas, los adultos vamos, cada día, invitando a las niñas y los niños a entrar a esos mundos donde se vienen tejiendo historias desde antes de que existiera la escritura y donde se siguen tejiendo no solo en los libros que reconocemos como “de literatura”, sino también en canciones, en publicidades, en redes sociales... Motivos literarios como las aves que guían el regreso a casa, el bosque como espacio del horror, la figura del héroe, los dones y las maldiciones de dioses y diosas, los animales benefactores, etc., son tan antiguos como la humanidad; atravesaron y siguen atravesando la historia en infinitas relaciones intertextuales. Hansel y Gretel no son los únicos niños abandonados, también Blancanieves. Moisés no es el único rey cuyo origen se oculta, también el rey Arturo. No solo Aquiles tiene una parte del cuerpo —el talón— vulnerable, hay más de una historia en la que mirar para atrás trae desventura y, en muchas, mirar al espejo redime o condena. Poco a poco, niños y niñas son invitados a entrar en ese mundo donde se empiezan a encontrar piedritas que iluminan el camino para no perderse.



Nuestros imaginarios colectivos

En lo posible, comenten el extracto de Teresa Colomer con sus colegas más próximos y pregúntense sobre los imaginarios colectivos propios. ¿Recuerdan expresiones relacionadas con el imaginario colectivo que ha instalado la literatura en todos nosotros? ¿Podrían evocar experiencias de lectura que hayan transitado como alumnas o alumnos, que abrieron la puerta al imaginario colectivo?

El valor del lenguaje literario

Un **segundo** sentido de la presencia de la literatura en la escuela tiene que ver con **el lenguaje mismo** que las obras vehiculan y hacen presente en el aula. Incursionar en las creaciones supone que los niños y niñas tengan la posibilidad de ir creciendo en el dominio de un lenguaje y de unas formas literarias nuevas para ellos, formas que diversifican y enriquecen las formas de hablar de y sobre el mundo. Formas de describir, de narrar, de iniciar y finalizar las historias, de evocar sin nombrar, de

encontrar palabras precisas para expresar sensaciones y sentimientos, de expresar el propio punto de vista, etc. Seguramente, expresiones como las siguientes se presentan por primera vez, a través de la lectura:



“[...] era un viejo recio, macizo, alto, con el color de bronce viejo que los océanos dejan en la piel.”

Stevenson, Robert Louis, *La isla del tesoro*, (trad. Jeannine Emery), Claridad, Buenos Aires, 2007.

“Y las más espléndidas de todas eran las víboras de coral, que estaban vestidas con larguísimas gasas rojas, y negras, y bailaban como serpentinas.”

Quiroga, Horacio, “Las medias de los flamencos” en *Cuentos de la selva*, Losada, Buenos Aires, 2007.

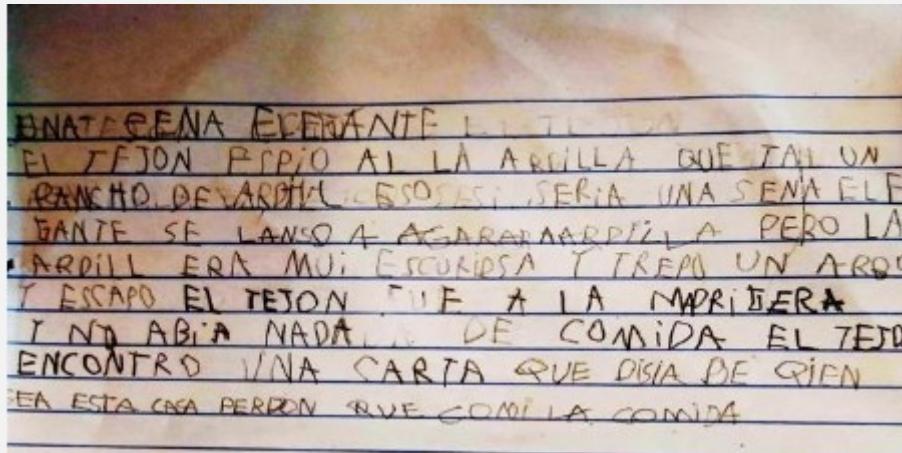
“La Cigarra, después de haber cantado todo el verano, se encontró desprovista cuando llegó el frío. Fue entonces a llorar su hambre a casa de la Hormiga, su vecina, para que le prestara algo de grano para subsistir hasta la próxima estación.”

La Fontaine, Jean. “La Cigarra y la Hormiga” en AA.VV., *Caminos de la fábula* (ant. Ma. de los Ángeles Serrano), Colihue, Buenos Aires, 2004.

“Allí donde el río da una vuelta y los ceibos echan sus flores más rojas que el fuego, vivían, en su choza, nueve indiecitas hermanas.”

Anónimo, “Erité, la indiecita” en *Historias de América: homenaje cuentos de Polidoro*, (adaptación Beatriz Ferro y Yali), Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2014.

La lectura de literatura —cuando es abundante, sostenida, diversa— instala en el aula un lenguaje que poco a poco se hace propio en las niñas y los niños; no necesariamente “se hace propio” porque lo incorporen al habla coloquial, en la que puede no ser necesario o no tener sentido, sino que empieza a pertenecerles cuando comienza a ser familiar la existencia del color “bronce viejo” o las “prevenciones” para “ponerse a salvo”. Se trata de un lenguaje que las chicas y los chicos aprenden a esperar en las obras, es decir, que pueden anticipar y, por lo tanto, va haciendo progresivamente más sencilla la lectura. Y también se trata de unas expresiones que están disponibles cuando se escribe al estilo de un autor, de un tipo de obra o en nuevas creaciones.

EN UNA CENA ELEGANTE LLEVO A UNA
EL TEJÓN ESPÍO AL LA ARDILLA QUE TAL UN
PANCHO DE ARDILLO ESO SÍ SERÍA UNA CENA ELEGANTE
SE LANZÓ A AGARRARLA PERO LA
ARDILLA ERA MUY ESCURRIDIZA Y TREPÓ UN ÁRBOL
Y ESCAPÓ EL TEJÓN FUE A LA MADRIGUERA
Y NO HABÍA NADA DE COMIDA EL TEJÓN
ENCONTRÓ UNA CARTA QUE DECÍA DE QUIÉN
SEA ESTA CASA PERDÓN QUE COMÍ LA COMIDA

Una cena elegante

Transcripción con ortografía normalizada:

El tejón espió a la ardilla qué tal un pancho de ardilla eso sí sería una cena elegante se lanzó a agarrar a ardilla pero la ardilla era muy escurridiza y trepó un árbol y escapó el tejón fue a la madriguera y no había nada de comida el tejón encontró una carta que decía de quién sea esta casa perdón que comí la comida

Lautaro y Emmanuel - 2º grado.

Docente: Ana Laura García Cerqueiro. Montevideo, Uruguay

¿De qué manera la lectura se deja ver en la escritura de Lautaro y Emmanuel?

A pesar de no dominar aún ninguna marca de puntuación, estos pequeños cuentan un nuevo episodio de *Una cena elegante*, de Keiko Kasza, en el que es evidente la apropiación no solo del léxico de la obra, sino también de la estructura de las frases y de las acciones indispensables para que el protagonista se vea burlado, una vez más, en la búsqueda de una cena que no logra concretar.

La escritura no hubiese sido posible sin una intensa lectura.



Rastros de lectura

A partir de los ejemplos analizados, relean algunas producciones escritas de sus alumnas y alumnos para encontrar expresiones propias del lenguaje escrito. ¿Piensan que tienen que ver con alguna lectura que realizaron en el aula?

Un uso problemático de la literatura en la escuela

Algunos consideran que la lectura literaria debe dejar una enseñanza moral o, más recientemente, promover valores o educar en emociones, por ejemplo, cuando se elige un cuento solo para llegar a una moraleja, pero también cuando se pretende modelizar una conducta a través de un personaje: ¡lo generoso que fue el pollito!, ¡lo egoísta que es el escorpión!, ¡lo solidario que fue el niño con la niña...! En general estas lecturas tienen por objeto destacar conductas de los personajes y “dejar una enseñanza” sobre el modo correcto de actuar. Pero, ¿cuál es la importancia que se da actualmente a la transmisión de valores en la literatura? A esta pregunta Teresa Colomer responde:



- ¿Cuál es la importancia que se da actualmente a la transmisión de valores en la literatura?.
- Excesiva. Cuando los adultos escriben para niños o compran libros para ellos, muy a menudo piensan que “de paso” hay que contarles cómo deben comportarse en el mundo. Pero la buena literatura cuenta cómo son los humanos, no cómo deberían ser. Posee inevitablemente una perspectiva moral, pero no debería tener una “moralidad”, como no la tienen las buenas obras para adultos.
Dicho esto, también hay que advertir que es cierto que la literatura ejerce una función socializadora que puede aprovecharse para normalizar temas que están llenos de tabúes y prejuicios sociales. De hecho, los temas y valores de la literatura infantil y juvenil son un retrato sociológico excelente del modo en que la sociedad que los produce quiere verse a sí misma.

Colomer, T. (13 de julio de 2017). En *Teresa Colomer: “La literatura es el mejor instrumento para adquirir muchas competencias”*. Tiching, el blog de la educación y TIC. <http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchas-competencias/>

Es inevitable que cualquier lectura contenga una visión del mundo. Adultos y niños hacemos interpretaciones de las obras, siempre impregnadas por nuestra propia visión. Lo interesante es poner esas visiones en debate, las compartamos o no. Para algunos, “Caperucita Roja” puede ser un cuento que muestra a las niñas como seres tontos en manos de figuras masculinas aterradoras o, al final, salvadoras; para otros, puede ser una historia de gran actualidad porque muestra cuán



vulnerables podemos ser “solos en medio del bosque...”; para quienes conocen el origen de la historia, el relato advierte sobre lo que efectivamente podía suceder en esos bosques con los muchos niños y niñas que deambulaban solos -porque ser huérfanos o porque asumir tareas que hoy son de adultos, a muy temprana edad, eran situaciones muy frecuentes en otros tiempos. Lo más apasionante que puede suceder en el aula es debatir sobre tan diversas interpretaciones, mucho más que extraer una enseñanza. Hasta de las explícitas moralejas de las fábulas, pueden plantearse hipótesis que invierten el sentido: “¿Qué hubiese pasado en esta historia si la hormiga se hubiese comportado solidariamente compartiendo su alimento con la cigarra?”.

Elegir las obras para educar en valores se ha conformado en otro modo de eludir la educación literaria y alejarla de su sentido social: se lee y escribe literatura para disfrutar; para indagar en mundos posibles con otras leyes u otras lógicas; para compartir con otros una experiencia lectora; para indagar en otras culturas; para gozar de un modo de usar el lenguaje...

Si eligiéramos solo leer obras que transmitieran valores morales y éticos compartidos, gran parte de la literatura universal estaría ausente en las aulas. ¿Quién puede compartir los valores de Barba Azul o del Sultán que mata a cada nueva esposa cada noche para evitar que lo engañe al día siguiente?

Como todos saben, Las mil y una noches es una compilación de relatos anónimos de Medio Oriente, que han sido organizados en torno a un relato marco: el Sultán Schariar, luego de haber sido traicionado por su esposa, decreta que todos los días al atardecer se casará con una mujer diferente, que será ejecutada a la mañana siguiente, de manera que resulte imposible que lo vuelvan a traicionar. La noche que desposa a Scheherezade, ella comienza a contarle una historia que interrumpe antes del alba y le promete terminarla a la noche siguiente. Así es como la muchacha logra mantener al Sultán atento durante mil y una noches, y también sostener, con cada relato, su vida.

Esta maravillosa metáfora de una mujer que narra para no morir, de un hombre que quiere creer, pero necesita que le cuenten una historia, de la palabra que salva, del entendimiento con otros a través del lenguaje, el suspenso del “aquí y ahora”, la desazón esperanzada... todo eso y tanto más está en el tránsito por el mundo de la literatura... ¿Cómo no buscar los mejores modos de provocar el encuentro de nuestros niños y niñas con ese mundo? Sin que ello suponga, claro está, volverse Schariar...

¿Leer por placer o leer lo que se debe? Un problema mal planteado

¿Quién elige las lecturas? Si las eligen las chicas y los chicos ¿no se limitarán a hacerlo entre las obras que ya conocen, probablemente aquellas que están disponibles a través de televisión y redes? Si los caminos lectores los traza el maestro o la maestra, ¿se contará con el interés de las niñas y los niños?, ¿no se atentará contra la autonomía del lector?, ¿se perderá el placer por la lectura?

Para responder a estas y otras preguntas se requiere repensar el objeto de enseñanza en función de una formación de lectores y escritores capaces de construir sus propios recorridos y, con ello, asumir su responsabilidad frente a los textos, pero eso no supone que deban andar solos entre los libros.



Para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar los contenidos de la enseñanza –incluyendo, por ejemplo, estrategias de autocontrol de la lectura–, es necesario además generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector.

Lerner, 2002: 6

Entre las condiciones didácticas necesarias que autorizan y habilitan al estudiante para asumir su responsabilidad como lector, maestras y maestros constantemente ofrecen, a lo largo de la escolaridad, recorridos lectores que invitan a niñas y niños a transitar por géneros, por autores, por personajes, por motivos y temas contenidos en la literatura de todos los tiempos y lugares. Las propuestas de las y los docentes:

- Seleccionan recorridos conformados no solo por lo que espontánea y momentáneamente interesa más a las y los pequeños —o que “está de moda”—, sino también por aquello que los rete a descubrir nuevos intereses.
- Eligen obras que, a veces, coinciden con la visión del mundo que cada niña y niño está construyendo, pero también presenta mundos desconocidos para ponerlos en interacción con el propio.



- Saben que las chicas y los chicos aprecian mucho el humor, pero no siempre los temas serán graciosos o provocarán risa, los sentimientos humanos no se limitan a lo risueño.
- Muchas veces los textos no son “sencillos para la edad”, porque la escuela tiene la misión de ofrecer problemas que desafíen las posibilidades actuales de las y los estudiantes para ayudarlos a avanzar; por su parte, siempre es posible que las chicas y los chicos elaboren respuestas aproximadas, no necesariamente las que dan cuenta de un punto de llegada, la escuela está, entre otras funciones para cobijar esas aproximaciones propias de quien está aprendiendo.

Entrar en el juego que propone la escuela supone, claro está, un esfuerzo, algo que parece estar reñido con “el placer” cuando se pierde de vista que los logros del esfuerzo promueven un gran placer.

La maestra o el maestro abre a todo lo posible: obras portadoras de valores y visiones del mundo diversas, más o menos convergentes con las propias; obras con estructuras y lenguajes accesibles y obras complejas para las posibilidades actuales, a las que hay que dedicarle mucha conversación compartida para poder interpretar. Habilitar esos recorridos es función del docente, es lo que permite que las chicas y los chicos vayan armando sus preferencias, porque no se puede construir la autonomía del lector sino pasando a través del espejo para encontrarse con lo desconocido. Entonces sí, decidir qué se atesora para siempre y por qué caminos se seguirá andando.

Si aceptamos, en cada momento de la escolaridad, que dentro del grupo siempre habrá niñas y niños apasionados por todo lo que les ofrecemos mientras otros participarán de las lecturas y de los intercambios solo por momentos, si admitimos que algunos devorarán antes de tiempo las tres novelas que recomendamos para el año y otros a duras penas leerán algún capítulo y conseguirán la película, si contemplamos que algunos se interesen en algunos temas o autores y, en otros, no... es decir, si asumimos que la diversidad es inmensa y que es la norma porque podemos controlar las lecturas que ofrecemos y podemos planificar maravillosos espacios de intercambio, pero los sentidos y los ecos que provoquemos en cada quien son siempre imprevisibles, tal vez podamos ver mejor que solo es posible recoger los frutos después de que se han tirado las redes. Hayan leído por sí mismos mucho o poco, hayan participado de la circulación de las obras mucho o poco, hayan deliberado sobre sus interpretaciones más o menos, igualmente, saben más que al empezar el año porque participaron

de una intensa circulación de saberes sobre las obras, que la escuela ofrece en el banquete de lecturas y de escritura. Saben más porque maestras y maestros ofrecieron una y otra vez oportunidades de incluirse en la comunidad de lectura y escritura del aula y de la escuela.

¿Podemos saber qué quiso decir el autor?

La idea de pensar a las y los estudiantes como una comunidad de asiduos lectores de textos literarios y entusiastas escritores en torno a esos textos lleva varias décadas en las discusiones académicas, tanto del campo de la literatura como de la didáctica de la literatura. Constituir una comunidad que ponga permanentemente en debate sus interpretaciones choca contra una práctica privilegiada —casi exclusiva—, muy arraigada en la enseñanza, que consiste en leer para responder a cuestionarios que den cuenta de la comprensión de lo leído. Esas respuestas, supuestamente, dan cuenta de lo que quiso decir el autor o la autora. A veces, los cuestionarios presentan preguntas más ligadas a los hechos: “¿Cómo hizo el ratón para ayudar al león a salir de la trampa?”, “¿Por qué los enanitos recibieron a Blancanieves?”, “¿Qué dones otorgaron las hadas a la princesa?”; a veces —casi siempre sucede en los cuestionarios ofrecidos a los más grandes— incluyen preguntas que responden a conceptos presentes en distintas teorías que estudian el campo literario: “¿Quién es el personaje principal?”, “¿En qué persona se presenta el narrador?”, “¿Con qué metáfora el autor se refiere a la luna?”. Entre la lectura y las respuestas al cuestionario (escrito) generalmente media muy poco trabajo en el aula (por ejemplo, una opinión individual, una ilustración sobre la obra) porque el cuestionario se presenta en los grados donde se considera que las chicas y los chicos ya pueden leer “solos”.

Por el contrario, en la perspectiva didáctica que asumimos es central, a toda edad y en todos los grados, el debate sobre las interpretaciones de las obras: momentos prolongados en los que se discute en torno a términos complementarios y en constante interacción: qué entiende el lector (estudiantes y docente con conocimientos sobre el mundo y sobre los textos muy diversos) y qué dice el texto (lo que allí dejó escrito el autor).



Un texto escrito preserva **solo parte del lenguaje**, la forma, mientras que el significado debe ser **recreado por el lector a partir de esa forma**. [...] a la parte reconstruida puede

llamársele, en términos generales, el significado, la intención, **la interpretación**. (El destacado es nuestro).

David Olson, 1995: 208

Recrear el significado, es decir, construir una interpretación —usando las palabras del texto— es siempre, especialmente en la escuela, una tarea colectiva y aproximativa que desarrollamos (no con todas las obras, sino con algunas) en tiempos que llamamos “espacios de intercambio sobre lo leído”, “debate de interpretaciones” o, simplemente, “conversar sobre lo leído” —por sí mismo o a través de la voz del docente—. Tarea aproximativa, porque nunca existe una sola interpretación, sino distintas aproximaciones a los textos que, por supuesto, están en parte limitadas por lo que el texto dice y, a la vez, condicionadas por los conocimientos previos del lector, por las circunstancias en las que lee, por sus expectativas, por su historia como lector...



La lectura en **voz alta** es siempre una interpretación posible, entre otras, de un texto. La misma obra, noticia, poema, cuento... puede ser leída de diversas maneras porque cualquier texto admite más de una interpretación. Cuando se lee **en silencio**, también se está interpretando aunque el texto no se reproduzca en forma oral. Lo interesante que sucede en la escuela es que esas interpretaciones pueden ser debatidas, ser objeto de trabajo, ser consideradas en función de un auditorio.

En 1975, en una entrevista aparecida en *El grano de la voz*, cuando le preguntaron a Roland Barthes si se puede enseñar literatura, él contestó: “Solo hay que enseñar eso”. Allí planteaba también que lo que se enseña habitualmente en la escuela **es una historia o una exégesis de la literatura, pero no la literatura**.



Exégesis: explicación, interpretación autorizada

Lo que plantea Barthes es que la lectura escolar se apropió de un modo de leer propio de la llamada “hermenéutica del autor”, que proviene de las prácticas de lectura bíblicas. Durante siglos, se ha discutido y se sigue discutiendo qué quiere

decir “realmente” la Biblia y si hay solo una o varias voces autorizadas para interpretarla.

Uno de los textos eclesiales más importantes es El Concilio Vaticano II. En su Constitución Dogmática Dei Verbum, enuncia el principio hermenéutico de la “intención del autor” (Dei Verbum, n. 12) como aspiración del lector del texto bíblico.

Es por eso frecuente encontrarse con preguntas en torno a “lo que quiso decir o expresar el autor”.

Esta idea, que hay una sola interpretación correcta o autorizada de lo que quiso decir el autor, está muy difundida en la escuela ya no para aquel texto, sino para toda la literatura. Es una idea no siempre consciente que, muchas veces, cierra la posibilidad de discutir entre interpretaciones y con la letra del texto.

La famosa pregunta “¿qué quiso decir el autor?” entraña todo un posicionamiento acerca de la enseñanza de la literatura: lo que se lee tiene un solo sentido, ese sentido ya está codificado de antemano, el “dueño” de ese sentido es el autor y el docente es quien domina ese sentido que hay que “desvelar” o “descifrar”. En el aula, de la interpretación dada por el docente —y autorizada por la presunta voz del autor— no hay lugar a la interpretación, a la construcción del sentido, es decir, a la lectura literaria.

Poco a poco, podemos revisar ese posicionamiento que obtura las posibilidades de intercambio, sin que por ello la interpretación se transforme en algo tan subjetivo que no encuentre un anclaje en el texto. El texto es un límite para la interpretación, tanto por lo que dice como por lo que no dice: en el texto nunca se explicitan las intenciones del Gato con Botas, pero, en el intercambio, el docente orienta a que los lectores adviertan su motivación en sus acciones y sus palabras: es un gato que tiene la intención de vivir como un señor; esas acciones y esas palabras autorizan a interpretar unas intenciones y no otras. Enseñar esas posibilidades y límites también es enseñar a leer. Es para no caer en extremos que apelamos siempre a sostener las opiniones volviendo al escrito. Podemos:

- invitar a que los y las estudiantes expliquen el sentido que tiene un pasaje para cada uno de ellos y fundamenten sus opiniones,

- confrontar distintas interpretaciones con la letra del texto (a veces, más de una es posible),
- preguntarnos qué entendería un lector que no sabe lo que nosotros sabemos,
- cuestionarnos sobre qué interpretaría un lector que no tiene el mismo punto de vista sobre los hechos,
- discutir sobre lo que el texto no dice y por qué no lo dice, qué cosas deja entrever, etc.

Todo ello colabora con no estrechar, sino en ensanchar el intercambio entre lectores, porque: “Interpretar un texto no es darle un sentido (más o menos fundado, más o menos libre), sino por el contrario apreciar **el plural de que está hecho**”. (El destacado es nuestro). (Barthes, 1980).


Para seguir pensando en qué ofrecemos leer a las niñas y los niños, los y las invitamos a mirar y tomar nota del siguiente video acerca de las características de las obras, géneros y autores que la autora menciona:



Literatura Infantil y Alfabetización Inicial - Teresa Colomer - 1/2

OLIVIA

EL CONTADOR DE CONTEOS

HISTÓRIES DE RATOLINS

Fredrick

Desliza hacia abajo para ver más detalles

Instituto Nacional de Formación Docente (s/f). Colomer, Teresa, “Literatura infantil y Alfabetización inicial” [archivo de video 1/2]. Youtube. <https://youtu.be/TG0GIQCNLYC>

Actividad

Cuestionario: Leer una obra literaria en la escuela

Lea el inicio de esta versión de [Hansel y Gretel - Hermanos Grimm](#) y responda las preguntas que figuran a continuación, señalando las opciones que considera **más adecuadas**.

Responder a esta actividad es obligatorio pero tenga en cuenta que el resultado **no será considerado para la calificación del módulo**. Las respuestas constituyen un insumo para compartir en el encuentro sincrónico que cada aula realizará con su tutor/a.

“En el límite de un gran bosque vivía un pobre leñador con su mujer y sus dos hijos: el pequeño se llamaba Hansel y la pequeña Gretel. Tenía muy poco para comer y una vez que el país fue azotado por una gran hambruna no le fue posible procurarse ni el pan cotidiano. Una noche, mientras se atormentaba y se revolvía de inquietud en el lecho, suspiró y dijo a su mujer. -¿Qué va a ser de nosotros? ¿Cómo podremos alimentar a nuestros pobres hijos si ni siquiera tenemos nada para nosotros? -Tengo una idea -respondió la mujer-; mañana, bien temprano, llevaremos los niños a la parte más espesa del bosque. Prenderemos una hoguera para ellos, les daremos un trocito de pan a cada uno, luego nos iremos al trabajo y los dejaremos solos. No encontrarán el camino de regreso y así nos libraremos de ellos. -¡No, mujer! -respondió el marido-, ¡Yo no haré eso!; no tengo corazón para abandonar a mis hijos en el bosque; las fieras acabarían pronto con ellos. -Tonto -replicó ella-, entonces moriremos de hambre los cuatro; no tendrás más que alistar nuestros ataúdes. Y no le dio tregua ni reposo hasta lograr que consintiera. -Pero aun así esos pobres niños me dan lástima -decía el hombre. A causa del hambre, los dos niños tampoco habían podido dormirse y oyeron lo que la madrastra decía a su padre. Gretel lloró amargamente y dijo Hansel: -¿Y ahora qué será de nosotros? -Chist, Gretel -dijo Hansel-, no te preocupes que conseguiré librarnos de esta.”

1. ¿Qué características del lenguaje literario se hacen evidentes en este fragmento?
 - Emplea léxico que las niñas y los niños no suelen usar en el habla coloquial.
 - La narración incluye pasajes descriptivos y discurso directo de los personajes.
 - Al principio se anticipa lo que va a suceder.
 - Incluye pasajes con rimas y repeticiones.
 - Se combinan distintos tiempos del pasado.
 - Se describe el lugar de la acción.
 - El relato es objetivo.
 - Se mencionan las motivaciones de la acción de los personajes.
 - La estructura de las oraciones es sencilla y sigue un orden esperable.
 - Se menciona el tiempo.

2. De acuerdo a la clase y con la exposición de Colomer, ¿para qué leeríamos este tipo de historias a los chicos/as?
- Para promover el desarrollo de la imaginación.
 - Para ampliar el vocabulario y conocer otras formas de decir.
 - Para aprender valores y formas de actuar como la importancia de no mentir y cuidar a los hijos.
 - Para compartir el imaginario colectivo y formar parte de las comunidades de lectores y escritores.
 - Para enseñar a los chicos y chicas a comprender los textos.
 - Para saber exactamente lo que los autores quisieron decir.
3. ¿Cuáles de las siguientes intervenciones les parecen **más apropiadas** para desarrollar un intercambio productivo en el aula?
- ¿Está bien que los padres quieran abandonar a sus hijos?
 - ¿Qué creen que habrán sentido Hansel y Gretel cuando escucharon la conversación de sus padres? ¿Por qué les parece?
 - ¿Cómo buscan engañar la madrastra y el padre a Hansel y Gretel?
 - ¿Quiénes son los personajes de esta historia?
 - ¿Qué otras historias conocen en las cuales los niños o las niñas corren peligro?
 - ¿Qué hizo el padre después que la madre propuso abandonar a los niños?

¿Qué aprendimos?



En esta clase analizamos las prácticas de lectura y escritura en el ámbito literario especialmente en su sentido socializador. Destacamos la oportunidad que tiene la escuela para formar comunidades de lectores y escritores donde se compartan significados y se aprecie el lenguaje específico de las obras.

Discutimos acerca de usos problemáticos de la literatura en la escuela como la enseñanza moral y en valores, y reflexionamos sobre la responsabilidad de las y los docentes en las propuestas de lecturas. Finalmente, propusimos la lectura como un acto de transacción entre autor, texto y lector.

En la próxima clase nos dedicaremos a la lectura de poesía en la escuela y a algunas escrituras que se pueden producir en torno a este género. Para toda la escolaridad, nos detenemos en el intercambio de interpretaciones en torno a la

lectura de poemas y en la reflexión acerca del lenguaje poético al leer y al escribir.

Para los primeros grados presentamos este trabajo en simultaneidad con situaciones que permiten que los niños avancen en sus conocimientos sobre el sistema de escritura alfabético.

Visualización complementaria

Panel: Libros, escuela y literatura

En el siguiente video, las panelistas María Teresa Andruetto y María Emilia López, escritora de Literatura Infantil y Juvenil y especialista en mediación literaria en primera infancia, respectivamente, se refieren al rol de la escuela como formadora de lectores y lectoras, y la importancia de la mediación entre libros, literatura y escuela.

Ministerio de Educación, (15/03/2022). Andrueto, M.T. y M. E. López (panelistas) en Jornadas “Libros para aprender”. Youtube. <https://youtu.be/HE9PcUDvkrw>

Bibliografía

Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias: estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (1996). “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”. Capítulo III.3. En Lomas, C. (coord.). La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, 22(1), 6-23. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf

Colomer, T. (2005). “Leer con los demás”, en Colomer, T. *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2010). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la->

didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html

Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.

Hébrard, J. (2000). “El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas”. Conferencia dada en la Biblioteca Nacional, sala Julio Cortázar, Ciudad de Buenos Aires.

Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. España: Gedisa.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y vida*, 23(3), 6-19.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf

Rodríguez Almodóvar, Antonio (2007) Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

<https://www.cervantesvirtual.com/obra/los-cuentos-populares-o-la-tentativa-de-un-texto-infinito-0/>

Olson, D. R. (1995). “Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna”, en Olson, D: *Cultura escrita y oralidad*. España: Gedisa.

Créditos

Autores: Mirta Castedo y Juliana Ricardo

Lectura crítica: Mirta Torres

Asesoramiento sobre enseñanza con personas con discapacidad: Pilar Cobeñas

Cómo citar este texto:

Castedo, M. y J. Ricardo. (2022). Clase Nº 1: Hacia una comunidad de lectores y escritores. Módulo 1: Lecturas y escrituras en el ámbito literario. Actualización Académica Lecturas y Escrituras en la escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)

Módulo 1: Lecturas y escrituras en el ámbito literario I

Clase 2: Leer y escribir poemas y canciones

Introducción



En la clase anterior desarrollamos la idea de hacer de la escuela una **comunidad de lectores y escritores** en torno a las prácticas propias del ámbito de la literatura. Pusimos énfasis en la **dimensión social** de tales prácticas y en la **oportunidad** privilegiada que tiene **la escuela** para desarrollarlas. Enfatizamos el **sentido socializador de la presencia de la literatura** y su potencia para el desarrollo de un **lenguaje específico** que se hace presente en las obras. Reflexionamos sobre **el uso de la literatura para la enseñanza moral y en valores**, sobre la **responsabilidad de las y los docentes en las propuestas de lecturas** y, finalmente, sobre la lectura como un **acto de transacción entre autor, texto y lector**.

Con este marco, en esta clase, nos dedicaremos a la **lectura de poesía** en la escuela, ya sea a la que se accede a través de la lectura de la o del docente como a las lecturas que las niñas y los niños realizan por sí mismos. Sin ser el foco de esta clase, se mencionan **algunas escrituras** que se pueden producir en torno a este género (por razones de extensión, no se profundizará sobre estas escrituras).

Durante toda la escolaridad, nos detenemos en el **intercambio de interpretaciones en torno a la lectura de poemas y a la reflexión acerca del lenguaje poético**. Por lo tanto, en esta clase, presentamos experiencias de lectura y escritura de textos poéticos a lo largo de la escolaridad. Para los primeros grados, se especifican **situaciones que permiten que los niños avancen en sus conocimientos sobre el sistema de escritura alfabético** al mismo tiempo que se introducen en la poesía. Para el segundo ciclo, exponemos experiencias que incluyen otros modos de leer poesía e incluimos algunas reflexiones en torno a la escritura en este momento de la escolaridad.

Todos los ejemplos que se brindan en esta y en otras clases del módulo han sido desarrollados en diversas escuelas donde distintos integrantes del equipo de este postítulo llevan adelante tareas de docencia, investigación o extensión. La procedencia del material analizado se especifica para cada caso.

En esta clase encontrarán las indicaciones para acceder a análisis de experiencias de aula.

Para primer ciclo, les proponemos leer una experiencia de trabajo con poemas y canciones (1º o 2º);

Para segundo ciclo, pueden elegir entre:

- 4º o 5º en adelante, diversificación en temas y formatos;
- 6º en adelante, poemas que reflexionan sobre la escritura.

También encontrarán enlaces que amplían los siguientes conceptos:

- [**proyectos, secuencias y situaciones habituales**](#), (modalidades organizativas del tiempo didáctico)
- [**lectura y escritura a través de la o del docente**](#),
- [**lectura y escritura de las niñas y los niños por sí mismos**](#),
- [**escrituras intermedias y escrituras para publicar**](#)

Poesía y escuela

En esta clase nos vamos a dedicar a la lectura de poesía en la escuela y a algunas escrituras que se pueden producir en torno a este género. También queremos que se sientan más cerca de las y los poetas y, por tanto interpelar la idea de que son seres aislados del mundo y de la realidad, porque, como plantea uno de ellos, el chileno Nicanor Parra, en el poema “Manifiesto”：“el poeta es un hombre como todos,/un albañil que construye su muro:/ un constructor de puertas y ventanas”.

Antes de continuar, quisiéramos compartir con ustedes un fragmento del poeta Vicente Huidobro:



Aparte de la significación gramatical del lenguaje, hay otra, una significación mágica, que es la única que nos interesa. Uno es el lenguaje objetivo que sirve para nombrar las cosas del mundo sin sacarlas fuera de su calidad de inventario; el otro rompe esa norma convencional y en él las palabras pierden su representación estricta para adquirir otra más profunda y como rodeada de un aura luminosa que debe elevar al lector del plano habitual y envolverlo en una atmósfera encantada.

En todas las cosas hay una palabra interna, una palabra latente y que está debajo de la palabra que las designa. Esa es la palabra que debe descubrir el poeta.



(...) Su vocabulario es infinito porque ella no cree en la certeza de todas sus posibles combinaciones. Y su rol es convertir las probabilidades en certeza. Su valor está marcado por la distancia que va de lo que vemos a lo que imaginamos. Para ella no hay pasado ni futuro.

El poeta crea fuera del mundo que existe el que debiera existir. Yo tengo derecho a querer ver una flor que anda o un rebaño de ovejas atravesando el arco iris, y el que quiera negarme este derecho o limitar el campo de mis visiones debe ser considerado un simple inepto.

El poeta hace cambiar de vida a las cosas de la Naturaleza, saca con su red todo aquello que se mueve en el caos de lo innombrado, tiende hilos eléctricos entre las palabras y alumbría de repente rincones desconocidos, y todo ese mundo estalla en fantasmas inesperados.

El valor del lenguaje de la poesía está en razón directa de su alejamiento del lenguaje que se habla. Esto es lo que el vulgo no puede comprender porque no quiere aceptar que el poeta trate de expresar sólo lo inexpresable. Lo otro queda para los vecinos de la ciudad. El lector corriente no se da cuenta de que el mundo rebasa fuera del valor de las palabras, que queda siempre un más allá de la vista humana, un campo inmenso lejos de las fórmulas del tráfico diario.

La Poesía es un desafío a la Razón, el único desafío que la razón puede aceptar, pues una crea su realidad en el mundo que ES y la otra en el que ESTÁ SIENDO.

(...) El lenguaje se convierte en un ceremonial de conjuro y se presenta en la luminosidad de su desnudez inicial ajena a todo vestuario convencional fijado de antemano.

Toda poesía válida tiende al último límite de la imaginación. Y no sólo de la imaginación, sino del espíritu mismo, porque la poesía no es otra cosa que el último horizonte, que es, a su vez, la arista en donde los extremos se tocan, en donde no hay contradicción ni duda.

Huidobro, V. (1921). *La poesía* [sesión de conferencia]. Ateneo de Madrid. (fragmento)

Nos encontramos con un género que ha atravesado una serie de mutaciones a lo largo de la historia. En distintos momentos, la poesía dio cuenta de diversas cosmovisiones acerca del mundo y, al mismo tiempo, de las leyes que la regulan, es decir, una poética.



En una definición tradicional de la poesía se cruza una serie de sentidos que se encuentran íntimamente relacionados con la idea de que la poesía se define, ante todo, por su aspecto musical o rítmico. Cuando leemos, por ejemplo: "la poesía es la expresión de la belleza por medio de la palabra rítmica o armoniosa, y principalmente por el verso", podemos observar que lo que caracteriza al poema, según esta idea, es su aspecto melódico y rítmico en relación con la organización en versos. Es decir: la poesía como se la piensa tradicionalmente, no puede ser comprendida sin las normativas rítmicas, métricas, melódicas, incluso léxicas y temáticas, a las que quedó ligada ya desde la Edad Media.

Es habitual que en la escuela circule poesía que tiene rasgos canónicos: con una rima determinada, una métrica, que tratan temas definidos y usan un lenguaje particular. Por eso es fundamental respetar una serie de normas al leer o al escribir: la cantidad de sílabas de cada verso; la rima (que, como saben puede ser consonante o asonante); la diferencia entre estrofas, etc. Es también frecuente asociar a la poesía con una serie de figuras retóricas: metáforas, comparaciones, personificaciones, sinécdoques, etc.



1964

Soneto amoroso definiendo el amor

I

Ya no es mágico el mundo. Te han dejado.
Ya no compartirás la clara luna
ni los lentes jardines. Ya no hay una
luna que no sea espejo del pasado,

cristal de soledad, sol de agonías.
Adiós las mutuas manos y las sienes
que acercaba el amor. Hoy sólo tienes
la fiel memoria y los desiertos días.

Nadie pierde (repites vanamente)
sino lo que no tiene y no ha tenido
nunca, pero no basta ser valiente

para aprender el arte del olvido.
Un símbolo, una rosa, te desgarra
y te puede matar una guitarra.

Es hielo abrasador, es fuego helado,
es herida que duele y no se siente,
es un soñado bien, un mal presente,
es un breve descanso muy cansado.

Es un descuido que nos da cuidado,
un cobarde con nombre de valiente,
un andar solitario entre la gente,
un amar solamente ser amado.

Es una libertad encarcelada,
que dura hasta el postrero parasismo,
enfermedad que crece si es curada.

Éste es el niño Amor, éste es tu abismo:
mirad cuál amistad tendrá con nada
el que en todo es contrario de sí mismo.

Jorge Luis Borges

Francisco de Quevedo y Villegas

Sin embargo, desde hace mucho tiempo, esta no es la única manera de entender la poesía. Las experiencias poéticas pueden no coincidir con ese conjunto de rasgos, no solo porque esas ideas acerca de la poesía fueron explícitamente cuestionadas por algunas corrientes literarias, sino porque no basta con la melodía, rima, métrica y figuras retóricas para definir a lo “poético”.



PREDILECCIÓN EVANESCENTE

Lo verde.
Lo apetecible.
La llanura.
Las parvas.

Está bien.
¿Pero el humo?
Más que nada,
que todo

el humo
el humo
el humo.

Oliverio Girondo, en *Obras Completas*.

Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/91879/zambullida-en-la-poesia>

Nieve

Empieza
a
caer
otro
poco
de
nieve

Toda la nieve que ha caído en Rusia
Desde que el joven Pushkin
Asesinado por orden del zar
En las afueras de San Petersburgo
Se despidió de la vida
con estas inolvidables palabras:

Empieza
a
caer
otro
poco
de
nieve

Como si fuera poca
Toda la nieve que ha caído en Rusia
Toda la sangre que ha caído en Rusia
Desde que el joven Pushkin
Asesinado por orden del zar
En las afueras de San Petersburgo
Se despidió de la vida
con estas inolvidables palabras:

Empieza
a
caer
otro
poco
de
nieve

Parra, Nicanor (2003). "Nieve" en *Canciones rusas*. Buenos Aires, Biblioteca Virtual Universal.
Publicado originariamente en Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1967.



Por las características que hemos mencionado, se trata de un género tan interesante para trabajar en las aulas: si hay una posibilidad privilegiada de hablar del lenguaje a través del lenguaje, esa posibilidad está dada por la poesía.

¿Por qué enseñar poesía en la escuela?

Los poemas son, sin duda, una oportunidad de encuentro de las niñas y los niños con el lenguaje literario que es necesario abordar a lo largo de todos los grados de la escuela primaria. Su lectura, ya sea en voz alta o silenciosa, a cargo de los docentes y/o de los mismos estudiantes, favorece la formación del lector de literatura desde una perspectiva muy particular, que es la posibilidad de “jugar” con el lenguaje, desnaturalizar sus principios de construcción, “desorganizarlo” para volverlo a construir de diversos modos... La poesía es la posibilidad de invitar a los niños y las niñas a “decir con su propia voz”, a interpelar las “reglas” del lenguaje. Busca explorar los modos de producir sentido: “la vivencia estética entendida como una experiencia gratificante, basada en la belleza del lenguaje y estrechamente vinculada a la búsqueda de sentido”. (Barrientos, 1999: 20). Esto no significa que el poema deba hablar de “cosas lindas” o usar necesariamente palabras que “suenan bellas” (de hecho hay poesías que buscan todo lo contrario), sino que persigue condensar el sentido para multiplicarlo y en ese camino ocurre una transformación del lenguaje.

La poesía nos permite acceder a una forma de conocimiento diferente que muchas veces nos autoriza a decir lo que de otro modo no podría nombrarse. Como dice Blanchot (2008), “nombrar lo posible, responder a lo imposible”. Además, la poesía posibilita otros modos de leer en lo que respecta a otros géneros. El discurso poético, dado que se orienta a su propia forma, estimula una experiencia estética que presenta características diferentes de los otros géneros literarios: favorece que los niños y las niñas desarrollen la sensibilidad y frecuenten un modo de interpretar el mundo que difiere de las interpretaciones cotidianas. La poesía tiene otras reglas y otros principios de construcción; en el texto poético cobra particular relevancia la alternancia entre lo dicho y lo no dicho. En la poesía, los espacios en blanco tienen tanto sentido como las palabras y el sentido resulta del “contrapunto” entre lo que se escribe, el modo en que se dispone el texto en la hoja en blanco, lo que se omite, dónde y cómo organiza el lenguaje para construir esa unidad que es el poema. Es por eso que resulta un género especialmente fértil para trabajar en el aula: permite incluir a las chicas y los chicos en un territorio donde cada palabra es un mundo rodeado de silencio, una isla de lenguaje.

Es habitual asociar la poesía con la expresión de sentimientos y emociones del autor. Sin embargo, no siempre el autor o la autora necesariamente “siente” lo que escribe (¡nunca sabremos qué siente el autor!). El trabajo con la poesía conlleva la necesidad de profundizar en “la voz” que habla allí, que no es el autor, sino una posición que el autor toma deliberadamente. El autor puede posicionarse como un suicida, un enamorado o un asesino, y no por ello serlo. Es el lugar desde donde elige escribir. Eso es lo que se llama el “yo lírico” o el “yo poético” en la poesía. Del mismo modo que en la narrativa el autor no es el narrador, en la poesía, esa voz que “habla” no es el autor. Entonces, podemos ver cómo el “yo poético” se nombra a sí mismo y a otros/as, cómo organiza el lenguaje, qué visión de mundo tiene... Esto es mucho más enriquecedor a la hora de formar lectores y lectoras que decir, por ejemplo, que el poeta está triste o alegre... Hay un mundo construido por la poesía que tiene reglas, pero que también escapa a ellas, que siempre está moldeado por las manos de alguien que, como un albañil, construye puertas y ventanas con las palabras. Descubrir en la lectura o construir en la escritura ese lugar desde donde se elige interpretar o producir una posición (melancólica, eufórica, distante...) puede ser un trabajo apasionante que, seguro, no lleva solo un año ni un nivel de escolaridad.

¿Qué poesía leer en la escuela?



En rigor, cualquier poema puede ser leído o escuchado por cualquier niña y niño, lo que puede variar es la interpretación. Lo que busca la planificación es no repetir los mismos autores, poemas y tipos de poesía, a la vez que transitar desde poemas de temas y estructuras más familiares o previsibles a otros menos canónicos y de temas menos usuales. Las propuestas son flexibles porque no todos los primeros, los cuartos o los sextos son iguales. Cada docente va adaptando la selección en función de su grupo.

El siguiente es un itinerario posible:

1º - 2º

Nanas, canciones, coplas de origen anónimo y algunas obras de autor. Si las chicas y los chicos conocen canciones de nivel inicial, se sugiere empezar por estas obras. Si ya hicieron este tipo de trabajo en el nivel anterior, se seleccionarán otras. En 2º, es recomendable incluir en la selección un número mayor de obras de autores reconocidos que obras anónimas.



2º - 3º

Poemas de autor. Cada grado o sección, en el último tramo de la [secuencia](#), se especializa en un autor: Borneman, Walsh, Lorca, Villafaña, Machado u otro.

3º - 4º

Una selección de poemas que permitan focalizar en rasgos no tan presentes en las obras visitadas en primer ciclo. Además de poesías tradicionales, se incluyen caligramas, obras sin rima, poemas de diversos autores que presentan rasgos poéticos y concepciones no tradicionales de la poesía.

4º - 5º

Seguir un tema clásico de la lírica: poemas de amor en diversos formatos.

6º en adelante

Poemas de ruptura: reescrituras literarias.



¿Cómo se lee poesía en la escuela?

Todos los grados

[Lecturas a través de la voz del docente](#) e intercambio con lectores.

Ensayos de lectura en voz alta.

1º- 2º- 3º

Situaciones de lectura centradas en la comprensión del sistema alfabético:

- Releer la estrofa o el verso que se sabe de memoria intentando poner en correspondencia lo que se va diciendo con lo que se encuentra escrito.
- Encontrar “dónde dice” una palabra en un verso o estrofa que se sabe de memoria o casi de memoria (empezando por palabras con sentido pleno).
- Elegir entre dos enunciados orales próximos (“me estoy poniendo los pantalones” o “me estoy poniendo el chaleco”) “cuál de los dos” dice en un verso escrito.



¿Qué se escribe en torno a la poesía? Un itinerario posible

Todos los grados

Anotar, a través del docente o las niñas y los niños por sí mismos, interpretaciones, pareceres o valoraciones de las obras o de parte de ellas.

Escribir a través del docente unas palabras de introducción a la selección de obras (a modo de prólogo).

Producir los afiches, carteleras y las invitaciones para la Jornada.

4º en adelante

Se reescribe un poema “al estilo de” un autor o sobre el tema profundizado.

1º- 2º- 3º

Situaciones de escritura centradas en la comprensión del sistema alfabético:

Reescribir estrofas o versos que se recuerdan de memoria (sin transformación).

Reescribir estrofas con transformación (nuevos personajes u objetos).

Completan versos donde faltan nombres.

Escribir el título de una canción.

Escribir listas de personajes u objetos que aparecen en el texto, anotar otros, crear estrofas o versos.

Con las y los estudiantes de 3º en adelante que transiten promociones acompañadas o no hayan completado la adquisición de la alfabetidad del sistema, es importante sostener este tipo de situaciones en grupos reducidos o dentro del aula con mayor acompañamiento, en lo posible, sobre el mismo corpus de poemas con lo que está trabajando todo el grado.



La escuela, una gran ocasión para la poesía

Las y los invitamos a pensar de qué modo los conceptos expresados en los apartados “Poesía y escuela” y “¿Por qué enseñar a leer poesía en la escuela?” les permiten pensar en sus propias experiencias con la poesía y las situaciones escolares.

Análisis de experiencias

A continuación, presentamos tres experiencias de las que anticipamos su contenido. Para primer ciclo, proponemos la lectura de una experiencia destinada a chicos y chicas de 1° y 2° año. Para segundo ciclo, disponen de dos experiencias de lectura.

Para 1º y 2º



Para estos años, se propone leer nanas, rondas y canciones que conforman un vasto repertorio de formas poéticas tradicionales tales como “Feliz Cumpleaños”, “Arroz con leche”, “Manuelita” o alguna canción de cuna que los niños y las niñas escucharon cantar a los adultos cercanos. Se desarrollan situaciones de lectura a través de la o el docente seguidas, en ocasiones, de espacios de intercambio. En estas situaciones, es posible disfrutar del lenguaje, ampliar el repertorio de obras más allá de las conocidas y profundizar reflexiones e intercambios con otros lectores y lectoras acerca del lenguaje poético. Junto con estas situaciones, se desarrollan otras de lectura de las niñas y los niños por sí mismos, de textos que se han memorizado, oportunidades para anticipar lo que puede decir en el texto y para poner en juego estrategias destinadas a confirmar o rechazar esas anticipaciones ante las escrituras (“puede decir *lobo* porque tiene la de *Lola*”, “no puede decir *pantalones* porque termina con una *a*”). Al mismo tiempo, se proponen situaciones de copia precedida de localización de las palabras que se deben copiar y de escrituras de las niñas y de los niños por sí mismos con diferentes condiciones (reescritura de una estrofa de la canción, reescritura con transformación). Finalmente, se seleccionan obras para incluir en una antología y se ensaya la lectura en voz alta para compartirlas con otras personas.

[Experiencia completa](#)

Para 4º y 5º



Para estos años, se presentan dos experiencias que atienden a dos recorridos de lectura diferentes: la lectura de caligramas y la lectura de poemas de un tema lírico clásico, poemas de amor. En ambos casos, se trata de proyectos que culminan con un producto tangible y dan sentido a las actividades propuestas: una Jornada de poesía y un poemario.

En la **lectura de caligramas**, los chicos y chicas tienen oportunidades para reparar en la disposición gráfica de los poemas y sus efectos de sentido. Se desarrollan situaciones de

lectura a través de la o el docente seguidas de un espacio de intercambio para avanzar en la construcción de sentido de poemas con diversas disposiciones en el espacio gráfico. Con la consigna de organizar los poemas en dos categorías, aquellos que son “para leer” y los que son “para mirar”, se suscitan intercambios entre lectores y lectoras en los que resulta indispensable justificar las interpretaciones. La preparación de la Jornada es una oportunidad para reflexionar acerca de cómo comunicar a un público desconocido las vivencias que generan este tipo de poemas.

En la **lectura de poemas acerca de un tema lírico clásico**, se comienzan a abordar poemas escritos por autores y autoras que no pensaron a los niños y niñas como destinatarios específicos. El juego entre lo dicho y lo no dicho cobra cada vez más relevancia en los intercambios entre lectores y lectoras que propone la o el docente. Son oportunidades para volver a la lectura del texto y reparar en las diversas formas de hablar del mismo tema. La selección que se incluirá en el poemario y la escritura a través del docente del prólogo conducen a poner por escrito las razones de la selección.

[Experiencia completa](#)



Para 6º en adelante

Para estos años, se presenta una experiencia con una selección de poemas cuyo rasgo en común es que se trata de poemas que se refieren a la propia escritura, es decir que, en estas obras, la escritura reflexiona sobre la escritura. Se propone la lectura de poemas de autores como Leónidas Lamborghini, cuya obra es poco frecuentada por el gran público, debido a la complejidad sintáctica, el tratamiento lexical y gramatical, y la organización del lenguaje menos habitual que presentan. Se desarrollan situaciones de lectura e intercambio entre lectores y lectoras, que se inician a partir de preguntas abiertas, con el objetivo de poner en primer plano la experiencia de lectura de los chicos y chicas con estos poemas particulares (*¿qué pensaron, qué imaginaron, qué sintieron mientras leían?*). A medida que el intercambio avanza, la o el docente introduce otras preguntas para reparar en diferentes aspectos del poema (título del poema, los subtítulos, su organización general y el tópico del espejo) sin obturar las interpretaciones que los chicos y chicas se animan a proponer. La profundización en el intercambio lector con las intervenciones previstas por la o el docente permiten reflexionar sobre contenidos lingüísticos y literarios con el



propósito de analizar los efectos que provocan. Para esto, no es indispensable que las chicas y los chicos mencionen conceptos de sintaxis, como las categorías de sujeto y predicado, por ejemplo; preguntarse qué se predica, es decir, qué se dice de quién, constituye una reflexión potente en el nivel sintáctico que tiene efectos en la interpretación del sentido.

[Experiencia completa](#)

Algunas palabras para la escritura en segundo ciclo

Por último, hablemos sobre las posibilidades de escritura que brinda la poesía. Después de que, en los primeros años, se han mencionado situaciones de reescrituras de obras conocidas o memorizadas, sin y con transformación, ¿qué plantear de 3º en adelante?

Las niñas y los niños pueden **escribir por sí mismos** poemas al estilo de un autor o sobre un tema en el que están profundizando. La literatura ofrece esa posibilidad de infinitas “reescrituras”. Para explotar estas posibilidades, es fundamental la experiencia de intercambio de interpretaciones en la que se ha profundizado. Sin buenas lecturas y muy buenos intercambios, es muy limitado lo que se puede re-escribir.

También, en torno a los poemas como a cualquier obra literaria, se escriben textos no literarios vinculados con las lecturas realizadas: anotar argumentos que llevan a la elección de la obra, interpretaciones personales que se hace de un poema en particular (especialmente los “difíciles”, controvertidos, los que generan inquietud e incertidumbre). Se puede escribir por dictado al docente, en afiches y pizarrones o que los niños y las niñas escriban por su propia mano (con o sin apoyo de tecnología asistiva para las o los estudiantes que lo requieran), en los márgenes de la página. No importa cómo, lo que importa es generar esa práctica de dialogar con el texto.

Las notas, a su vez, pueden ser buen insumo para redactar los prólogos de las selecciones. Y por supuesto, los poemas también admiten ser recomendados, una práctica bastante difundida con los cuentos.

Finalmente, la muestra admite la producción de afiches y/o folletos sobre un tema en la poesía, sobre un autor o autora, sobre tipos (caligramas, sonetos, romances...).



Si en el aula de segundo ciclo hubiese niñas y niños que aún no logran leer y escribir por sí mismos con cierta autonomía, seguro no estarán impedidos de participar en los interesantes intercambios entre lectores de cualquier poema leído en voz alta. A la hora de escribir, si el tiempo no es suficiente para ellos y ellas, podrán hacerlo por dictado a un adulto o a un/a par más avanzado/a. Lo importante es que no queden “fuera” del intercambio de la clase.

Programa Libros para aprender



Si ya recibieron los ejemplares de *Libros para Aprender*, es posible que cuenten con un texto para cada niño de algunas obras. Por ejemplo, diversos poemas de:

- Pablo Neruda y Leopoldo Lugones. En: *A dúo 6*, ed. Estrada, p.97.
 - Rubén Darío, Antonio Machado, Alfonsina Storni. En: *Aprender a aprender 6*, ed. Longseller, p. 78.
 - Francisco de Quevedo, Fabián Casas, Alejandra Pizarnik, Pablo Neruda. En: *Lengua y Literatura I*, ed. Edelvives, p. 65.
 - Juan Lima, Cecilia Pisos, María Cristina Ramos, Liliana Cinetto, Juan Lima , Eduardo Abel Gimenez. En: *Nuevo Leer y escribir en 4º*, ed. Tinta Fresca, p. 94.
- También poemas y canciones para los más chicos, como:
- *El sapito Glo Glo Glo*. Poema. En: *Mirar con lupa 1*, Ed. Estrada S.A., p. 241.
 - *Aserrín, Aserrán - El cocherito Leré*. Canciones Populares. En: *Mirar con lupa 1*, Ed. Estrada S.A., p. 241.
 - *La vaca estudiosa*. Canción. En: *Talentosos 1*, Ed. Puerto de Palos, p. 11.
 - *A mi burro, Arrrorró mi niño, Juguemos en el bosque*. Canciones populares. En: *A la plaza 1*, Ed. Longseller S.A., p.27, 28, 54.

Y mucho más.

Actividad



FORO DE INTERCAMBIO: Lecturas y escrituras en torno a la poesía

Luego de la lectura de las experiencias —por lo menos una de cada ciclo—, les proponemos compartir en este foro argumentos que contradigan las siguientes afirmaciones:

“Los niños que están aprendiendo a leer no pueden leer y escribir poemas porque aún no dominan completamente el sistema de escritura alfabético”.

“Hay poemas que no son adecuados para los chicos de primaria, inclusive para los de 2º ciclo, porque son muy difíciles”.

En lo posible, fundamenten su análisis a partir de la clase y la bibliografía leída. Para permitir que todos puedan participar y el tiempo resulte suficiente para leer las contribuciones de todos, hemos limitado cada participación a un máximo de 250 palabras.

¿Qué aprendimos?



En esta clase nos dedicamos a la **lectura de poesía** en la escuela, con especial énfasis en el **intercambio de interpretaciones en torno a la lectura de poemas y a la reflexión acerca del lenguaje poético**.

En la clase siguiente ingresamos a las narraciones y nos centramos en recorridos didácticos en torno a personajes.

Material de lectura y videos

Para ampliar la mirada sobre la poesía en la escuela les proponemos visualizar los siguientes videos.

Pueden encontrar buenas ideas para su propia institución

[Festival de poesía en escuelas](#)

[Caminos de tiza - Poesía en la escuela - 17-10-15 \(1 de 2\)](#)

Bibliografía

Blanchot, Maurice. (2008) La conversación infinita. Traducido por Isidro Herrera, Arena libros.

Gerbaudo, Analía et al; editado por Gerbaudo, Analía; Tosti, Ivana. (2017) *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas de arte*. 1a ed . - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias, 2017. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-692-129-9

1.

Disponible en:
https://www.fhuc.unl.edu.ar/cedintel/wp-content/uploads/sites/16/2019/07/Nano_intervenciones.pdf

Molinari, Claudia; Castedo, Mirta; Dapino, María y otros (2008) *La lectura en la alfabetización inicial*. Disponible en: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1373>

Créditos

Autores: Mirta Castedo, Juliana Ricardo y Yamila Wallace

Lectura crítica: Mirta Torres

Asesoramiento sobre enseñanza con personas con discapacidad: Pilar Cobeñas

Cómo citar este texto:

Autoras: Ricardo, J.; Castedo, M.; Wallace, Y. (2022) Clase Nº 2. Leer y escribir canciones y poemas. Módulo 1, Lecturas y escrituras en el ámbito literario I. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)

Módulo 1: Lecturas y escritura en el ámbito literario I

Clase 3: Lecturas y escrituras en torno a un personaje (1^{er} ciclo)

Introducción



Después de recorrer durante la clase anterior la escuela con poesía, en esta clase y la siguiente vamos a dedicarnos a propuestas de lectura y escritura en torno al seguimiento de un personaje en diferentes obras literarias. Nos interesa que puedan profundizar en conocimientos relativos al lugar que ocupan los personajes en la construcción de las narraciones así como los aportes que estas propuestas didácticas pueden hacer a la formación de las niñas y los niños como lectores y escritores.

En esta clase hacemos referencia a los conceptos de **narración, historia y relato**, marco a partir del cual abordamos algunas ideas sobre los **personajes**. Pensando en alumnas y alumnos que transitan distintos momentos de la escolaridad, exponemos experiencias de distintas escuelas. En cada una de las experiencias, los grados que se refieren son aproximados porque las trayectorias de los grupos son siempre y, ante todo, heterogéneas. Analizaremos aquí **experiencias de 1^{er} ciclo en torno a lobos y brujas**.

Continuaremos con el segundo en la siguiente clase.

Narrar, relatar y contar

Sin narración no sería posible un mundo humano: no existiría vida humana sin historia, sin mito, sin drama, pero tampoco sin recuerdo, sin interpretación, sin proyecto; todas estas son actividades y productos de la comunidad humana, posibles sólo porque existe la narración. La capacidad de contar se construye precozmente en la mente de las niñas y los niños, sin necesidad de enseñanzas específicas, sino más bien favorecida por la interacción con los otros.

Ochs, E. & Capps, 2001 (trad. Magdalena Cafiero).

La humanidad existe en relatos. No existe, no existió nunca en ninguna parte, un pueblo sin relatos que cuenten sus historias. Todas las culturas, las clases, los grupos humanos tienen sus relatos, que

expresan los modos de ver el mundo de esos grupos, se retoman, se entremezclan, se renarran. Los **relatos** son maneras de contar las **historias**. Alrededor de la misma historia, es decir, de los mismos acontecimientos -reales o ficticios- los narradores organizan relatos. Lo que se cuenta - los acontecimientos narrados- pueden ser relatados de muchas maneras.

Escribir un relato nunca es un comienzo absoluto, porque hay una historia universal de los relatos que nos llega a todos a lo largo de nuestras vidas, y nuestra vida también lo es. En la literatura, esos relatos han adquirido, a lo largo de la historia, un conjunto de rasgos que los definen como tales.

A través del tiempo, para referirse a sucesos verdaderos, fabulosos o ficticios, las generaciones han contado **cuentos, relatos e historias** en los que representan simbólicamente sus problemáticas y expresan aquel imaginario colectivo del que ya hemos hablado. Por eso, contar y escuchar cuentos tiene importantes funciones psicológicas, cognitivas, lingüísticas, lúdicas y estéticas en la infancia y, por lo tanto, en la escuela.

Allí, en las aulas, los cuentos nunca sobran: es necesario leerlos y escuchar su lectura de modo sistemático y sostenido. A veces, algunos se vuelven a leer para después debatir sobre sus posibles interpretaciones y profundizar la formación de las y los lectores. En cambio, otros se leen porque sí; para ser interiorizados, recordados, aludidos, disfrutados, evocados sin mayor análisis, simplemente para incrementar la formación del lector. Además, conocer muchas historias es materia prima de la escritura; las crónicas de viajes, los mitos clásicos, las leyendas, las biografías, los diarios “íntimos”, las aventuras y los cuentos de todo tipo nos pueblan de ideas y de expresiones para contarlas. Las narraciones de todo tipo tienen que circular entre la biblioteca y el aula, entre el aula y el hogar, entre niño y niña, entre docente y estudiantes; circular, rodar, pasar de mano en mano y de boca en boca, jamás detenerse. No siempre será posible saber todo lo que las y los chicos leen, solo podemos tener certeza de todo lo que les ofrecemos.



Un cuento individualmente no funciona tan bien: es más, no funciona en absoluto. No es como una novela o un relato que tienen “vida propia”. Sólo junto a otros cuentos hermanos revela sus mejores trucos, la estructura, los elementos recurrentes (el mecanismo de la triplicación, el uso de las fórmulas, la repetición de situaciones existenciales, la presencia de variaciones...).

El cuento siempre está acompañado por otros cuentos, forma parte de un conjunto.

Pontecorvo, Morani & Rossi, 2009: 32

Esa “hermandad” de los cuentos a la que alude Clotilde Pontecorvo, en la escuela, la ofrecemos como “trayectos de lecturas”, “proyectos” o “secuencias”... en torno a autores, personajes, motivos o géneros, porque leyendo de a pequeños conjuntos de obras emparentadas advertimos que:

- “Los tres chanchitos”, “Los siete cabritos” y “Ricitos de Oro”, por ejemplo, tienen algo en común: tres intentos, una estructura que se encontrará una y otra vez en la literatura.
- “La liebre y la tortuga”, “La zorra y la cigüeña” y “El león y el ratón” son, entre muchas otras, fábulas en las que se presenta el motivo del animal más débil que vence al más fuerte y este motivo se puede redescubrir en otras historias de animales, no solo en fábulas.
- En los cuentos de Saki o en muchos de Ronald Dahl, los débiles pueden ser terriblemente crueles pero igualmente —para nuestra sorpresa— nos identificamos con ellos. ¿Cómo es que los lectores nos identificamos con un malvado?

La narración

“La narración es un acto de lenguaje que, como todos sabemos, existe más allá de la literatura. A partir de la acción de narrar —mediante un cierto número y variedad de transformaciones y amplificaciones— es posible llegar a la novela o el cuento; es decir, a la narración literaria.

La narración literaria presenta o re-presenta un acontecimiento o una serie de acontecimientos, reales o ficticios, por medio del lenguaje, y más particularmente del lenguaje escrito.

Las obras teatrales o de títeres y las películas presentan también una serie de sucesos pero predominan en ellas, como Uds. han observado, los diálogos directos y, sobre todo, las acciones. Los personajes dialogan y discuten, entran, salen, ayudan, (hacén que) matan, besan, en fin, representan acciones humanas o las imitan, según decían Platón y Aristóteles hace casi 2400 años. Sus acciones también proponen la trama de una historia, pero escapan al plano lingüístico que es donde el narrador ejerce su actividad específica, narrar.” (Genette, G., 1998).

“[Sin embargo] hay una distancia muy grande entre la historia y el relato. Cuando lo que hacemos es contar lo que pasó, estamos en el plano de la historia. El plano de la historia es el que no es estrictamente literario, es un plano de hechos que se concatenan en un tiempo, que se dan, por ejemplo, en las historias cotidianas. Pero, al contarla, aparece un narrador que existe sólo en el papel que va a retomar la historia operando sobre el lenguaje, operando sobre la historia para presentarla de otra manera, de una manera más interesante. En la vida cotidiana, también, cuando queremos contar algo importante, manipulamos la historia de alguna manera para hacerla más interesante”. (Rodríguez, M. E., 2012).

Jerome Bruner (1998) distingue entre el pensamiento o discurso científico y el pensamiento o discurso narrativo. Para el autor, el segundo se caracteriza por ser **verosímil** (es decir, ser creíble o tener apariencia de verdadero, pero no necesariamente representar lo real o verdadero), por la explicitación de estados mentales de los personajes (intenciones, emociones, pensamientos, reacciones de los actores sociales, por ejemplo, el emperador es tan vanidoso que no da crédito a lo que ven sus propios ojos) y por la tolerancia a la contradicción (no busca la coherencia lógica, por ejemplo, Alicia ve pasar un conejo que consulta la hora en su reloj mientras ella se despereza aburrida a la orilla del río y los hechos siguen sucediendo en coherencia con tal disruptión sin que al lector le parezca inadmisible). Por eso, la lectura y la narración son instrumentos fundamentales para adquirir información y para la construcción de la identidad, del conocimiento y para la expresión de las relaciones y las emociones. La narrativa no es solo diversión, sino un elemento esencial que permite procesar las condiciones difíciles o traumáticas de la existencia humana, porque le pone palabras a la experiencia. Permite organizar la propia historia y conocer las historias de otros y de otras culturas.



Si en la escuela hubiese niñas o niños sordos...

La interpretación en LSA (Lengua de Señas Argentina) es diferente del texto escrito, por las características de la lengua y porque, además, cuando se narra para niños y niñas, se agregan muchos gestos que ayudan a la descripción y a comprensión de la narración, que no son estrictamente señas.

Eso es justamente lo que este narrador hace muy bien: [Diego Morales - YouTube](#). Pueden encontrar allí muchos cuentos.

En otros sitios, además de la interpretación en LSA, también se presenta la imagen y el texto del libro que se está narrando. Esto permite que los niños sigan más fácilmente la historia escrita como se puede visualizar en [Videolibros](#).

Es recomendable que algunos de estos relatos, contados de estas “otras maneras”, se compartan con todos los chicos, también los que pueden escuchar todas las lecturas en voz alta del docente.



Familias numerosas

Le proponemos reflexionar acerca del valor de considerar las relaciones entre las historias para la formación del lector.

¿Qué recorridos de cuentos y/o novelas “hermanados” por temas o motivos como el abandono, las travesuras, las hazañas de un héroe, etc., han trabajado o podrían trabajar en el aula?

Los personajes en la narración

La construcción de los **personajes** es uno de los elementos clave en el entramado de la ficción narrativa, en la que una historia es mucho más que un conflicto o una sucesión de acontecimientos.

A los personajes se los puede analizar desde muchas perspectivas. En el relato los personajes tienen roles y funciones, manifiestan una psicología (una forma de pensar y ver el mundo), hacen mover la trama hacia una u otra dirección, juegan papeles que no siempre son lineales (buenos o malos, amigos o enemigos), se nombran de un modo determinado...



Por *personaje* entenderemos el actante o el actor provisto de una serie de rasgos que lo individualizan; así, el término *personaje* remite a las características semánticas, mientras que el de *actor* lo hace a las estructurales.

[Los personajes se caracterizan por] unos rasgos (también llamados atributos, semas o adjetivos calificativos) que adquieren unidad y que lo aíslan del resto a partir de la **oposición de este conjunto con el de los demás**, a la vez que **justifican su**

comportamiento y las relaciones que establece con el resto de los personajes. Aunque los personajes son relativamente estables, en ocasiones pueden cambiar a medida que avanza la acción. (p. 84)

[...]

Dado que la literatura infantil y juvenil, mayoritariamente plantea obras reducidas a sus funciones nucleares, que siguen la trayectoria del protagonista, es fácil descubrir los **roles funcionales** (actante o actor) que cumplen los personajes y que podríamos resumir en los siguientes:

- el **protagonista** o héroe en torno al que gira toda la acción,
- el **antagonista** representa la fuerza contraria al anterior,
- el objeto, la necesidad, el deseo, el temor que **mueve la acción**,
- el destinatario o **beneficiario** de la acción, a veces identificado con el protagonista,
- el **ayudante** del protagonista. (p. 85-86).

Gemma Lluch, 2003

¿Cómo se presentan los personajes en la literatura? Para desarrollar este punto, seguimos a Teresa Colomer (2011), quien, en un recorrido por la literatura infantil y juvenil, señala algunas ideas que deseamos recuperar.

En los cuentos tradicionales, entre ellos los cuentos de hadas y maravillosos, los personajes (hadas, brujas, duendes) tienen poderes especiales. En estos y otros relatos de origen popular, estos personajes o actores —entre los que también encontramos dioses, animales, héroes, hijos menores, madrastras, leñadores o campesinos— tienen un carácter convencional y constituyen los motivos de las historias. Estos personajes suelen jugar el juego de la triplicación: tres hermanos, tres encuentros con el donante o el ayudante, tres veces superan pruebas cada vez más imposibles. “Los personajes de los cuentos maravillosos no tienen una psicología propia. Se desarrollan en la acción y simplemente cumplen su función narrativa. Así, todas las princesas o héroes son intercambiables. Los distintos personajes están claramente diferenciados: el héroe, el agresor, la princesa, quien pide ayuda y/o envía al héroe en busca de algo, los que auxilian al héroe, los partidarios del traidor.” (Colomer, op. cit. p.22) En esta línea, el clásico estudio de Propp (1997) define siete tipos: el héroe,

el agresor, el rey o mandatario, los auxiliares del héroe, el donante de objeto mágico, el falso héroe, la víctima o princesa que el héroe recibe como recompensa.

En cambio, en la literatura infantil y juvenil contemporánea los personajes brindan “la posibilidad de multiplicar o expandir la experiencia del lector a través de la vivencia de los personajes y la oportunidad de explorar la conducta humana de un modo comprensible. Como se ha dicho en repetidas ocasiones, la literatura permite ser otros sin dejar de ser uno mismo, una experiencia que, como la del juego, ofrece el misterio de permitir ser y no ser -o ser más de una cosa- al mismo tiempo. Es a través de esa experiencia tan particular de soñarse a sí mismo que se brinda al lector un potente instrumento de construcción personal y una completa dimensión educativa sobre los sentimientos y las acciones humanas” (Colomer, op. cit. p. 22). En esta nueva literatura un personaje fantástico como un ogro o un dragón se comporta de maneras inesperadas y presenta una psicología ausente en los relatos tradicionales.

La autora dedica especial atención a la fantasía épica juvenil actual, en la que “los personajes son muy numerosos. Algunos comparten protagonismo con el héroe y crean equilibrios en el reparto de los afectos, habilidades, poderes y sabiduría. Un funcionamiento del grupo humaniza al héroe, ya que le da margen para las tentativas y errores y le hace más aceptable para la ficción moderna. El círculo de personajes permite desplegar distintas perspectivas sobre el comportamiento moral, de forma que el maniqueísmo entre bien y mal queda relativizado a través de las luchas internas y particulares de cada personaje. Otros personajes se mantienen en papeles más puntuales de ayudantes o donantes, normalmente de objetos mágicos, que contribuyen a expandir los poderes ya potencialmente presentes en un héroe señalado por el destino.” (Colomer, op. cit. p. 31).

Por último, señalemos que los personajes siempre dan cuenta de valores, por cómo son descriptos, por su mundo interior, por lo que dicen y por lo que hacen. Por lo tanto son un punto de anclaje para reflexionar sobre la ideología en los libros (Colomer, op. cit. p.42), lo cual no significa —en absoluto— juzgarlos.

Reflexionar sobre el modo en que se construyen los personajes en el relato, las funciones que cumplen, los móviles por los cuales se relacionan con los otros personajes, las consecuencias que traen sus acciones, las múltiples maneras en que se presenta un mismo personaje en diversos relatos a lo largo de la historia son prácticas fundamentales para la formación de las niñas y los niños como

lectores literarios de textos narrativos, ya que les permiten construir el sentido de la obra y complejizar las interpretaciones. Son, asimismo, materia prima para producir nuevas historias.



Personajes prototípicos

Le proponemos reflexionar acerca del rol que cumple la caracterización de los personajes y la trama narrativa. ¿Por qué las historias de Sherlock Holmes no podrían existir tal como las conocemos sin Watson? ¿Por qué Pinocho no sería Pinocho si fuese un niño ingenuo que comete travesuras sin intención? ¿Por qué nos causa tanta gracia que un ogro como Shrek se enamore y salve a una princesa de las fauces de un dragón?

¿Por qué “seguir un personaje” en la escuela?

Como dijimos, los cuentos no funcionan solos y una manera de presentar una familia de narraciones es hacerlo en torno a un personaje. En esta clase analizamos experiencias en las que se elige esta alternativa entre otras posibles para emparentar las historias.

Desde el punto de vista de la **formación del lector literario**, frecuentar relatos en torno a un personaje permite revelar a los lectores ciertas características estables que los caracterizan y anticipar las tramas narrativas en las que se involucran:

- ¿de qué modo los personajes se convierten en protagonistas de las historias y se entrelazan con otros que cumplen diferentes roles (oponentes, ayudantes)?;
- ¿qué puede ocurrir en determinada historia en la que hay lobos, brujas, dragones, piratas, princesas, etc.,?;
- ¿cómo puede responder ese personaje con palabras o con hechos ante diferentes situaciones, etc.,?

Disponer de estos conocimientos permite anticipar diversos aspectos de la trama narrativa y construir cada vez mejor el sentido de la obra. Por ejemplo, al frecuentar relatos tradicionales de dragones, es posible anticipar que se trata de animales fantásticos temidos, que usan sus poderes, como volar o lanzar fuego, para custodiar tesoros o princesas. A su vez, los dragones se enfrentan a caballeros, magos o piratas, quienes buscarán disminuir su fuerza y recuperar lo perdido.



Desde el punto de vista de la **formación del escritor literario**, frecuentar relatos de un mismo tipo permite que los chicos y chicas se familiaricen con un lenguaje que les es propio. Por ejemplo, aprenden que los cuentos tradicionales inician con fórmulas como *Había una vez...*, *Érase una vez...*, mientras que las leyendas o mitos lo hacen con frases como *Cuenta la leyenda que....* Específicamente, en torno a los personajes, los lectores y las lectoras se apropián de variedad de estructuras descriptivas del lenguaje, con el uso de construcciones adjetivas (*descomunal lagarto, gigante poderoso, fantástica bestia*), construcciones sustantivas (*el dragón Fafnir, guardián del tesoro de los Nibelungos; Orff, el gigante de la montaña Blanca*) o comparativas (*lagarto recubierto de escamas duras como el hierro*). Los chicos y chicas aprenden también que las historias pueden ser contadas desde distintas perspectivas, según quién narre los hechos (un narrador que ve los hechos desde fuera o alguno de los personajes que protagonizan las acciones) y que, según el punto de vista y el tipo de narrador, los relatos difieren. Se enfrentan al desafío de narrar acciones simultáneas (*Mientras Caperucita juntaba flores en el bosque, el lobo corría raudamente a la casa de la abuelita*). En síntesis, la lectura es —como ya señalamos— una fuente en la que abrevar ideas y expresiones para ponerlas en palabras de lenguaje escrito.

Desde el punto de vista del **aprendizaje del sistema de escritura**, es decir, la necesidad de que los más pequeños aprendan a leer y a escribir, disponer de mucha información sobre un personaje permite tener más posibilidades de anticipar sus acciones, sus conflictos o sus palabras y, en consecuencia, leer cada vez con mayor autonomía porque —como vimos en la clase anterior— leer es anticipar lo que puede decir en el texto y corroborar las anticipaciones con las marcas gráficas que se encuentran en la página. Por ejemplo: en el diálogo canónico de Caperucita Roja y el lobo, es posible plantear el problema de buscar dónde está escrito “Abuelita, abuelita, qué orejas más grandes tienes”, porque las chicas y los chicos conocen el diálogo de memoria y buscan la parte del texto en la que los personajes hablan (que ya aprendieron que se presenta de una manera gráfica diferente a cuando habla el narrador) y donde el enunciado empieza con la “a” de “abuelita”.

Por su parte, desde el inicio y siempre, la lectura también colabora con el aprendizaje del sistema de escritura. Cuando los chicos y chicas escriben, es posible que se acuerden de “la de Caperucita” cuando quieren escribir “casa” o de “la de lobo” para escribir “solo” o “los chanchitos”, que sepan que palabras como “bruja”, “caballero”, “lobo” se escriben con “be”, o que “ogro” no lleva “hache”,



porque las han frecuentado intensamente —leído y escrito—. Y si no lo recuerdan al escribir, es propicio que las y los docentes les recordemos que se fijen bien, que las tienen “a mano”.



Elegir el personaje

¿Qué personajes se han seguido o se proyecta seguir este año en cada ciclo escolar?

¿Qué obras se eligieron o se podrían elegir para hacerlo?

Proyectos

A continuación, presentamos dos proyectos de los que anticipamos su contenido. Les proponemos la lectura de: “Lobos” para iniciar en 1^{er} grado. Quienes deseen ampliar, pueden leer “Brujas” para avanzar en primer ciclo. “Cuentos con lobos” es un proyecto desarrollado por Analía Torossian en un 1º grado de una escuela de Lanús, Provincia de Buenos Aires; “Cuentos con brujas” fue desarrollado por Adriana Castro, maestra de 2º grado de la Escuela N°12, Necochea, Provincia de Buenos Aires. También se aportan otros ejemplos de prácticas en otras escuelas.



Cuentos con lobos

Para empezar con los más chicos de 1º ciclo siguiendo un personaje, presentamos un **proyecto** que se desarrolla muy frecuentemente en las aulas: **cuentos con lobos**. Las obras elegidas son clásicas: “Caperucita Roja”, “El lobo y los siete cabritos”, “Los tres chanchitos”. Se alternan situaciones de lecturas a través de la o el docente seguidas de espacio de intercambio de los cuentos completos con lecturas de las niñas y de los niños por sí mismos. Entre estas últimas: una agenda de lecturas donde aparecen los títulos de cada obra y donde se puede trabajar con los chicos “¿Dónde dice?” cada título, relecturas de fragmentos para saber dónde dice o cómo dice alguna frase que se reitera, nombres de personajes, inicios y finales o relecturas en parejas de fragmentos con diálogos entre personajes. Mientras se lee y relee se producen escrituras intermedias a través del docente, es decir, que no tienen el propósito de trascender las paredes del aula (como cuadros comparativos de versiones, toma de notas de las características del personaje, listas de advertencias de los adultos sobre los peligros del

lobo, lista de episodios de Caperucita —el plan de texto para la escritura—) y [escrituras de las niñas y de los niños por sí mismos](#) (como listas de nombres —comunes o propios— de los personajes, reescritura de algunas frases reiteradas en la historia, por ejemplo, “Soplaré, soplaré”; inicios y finales: “Érase una vez”, “Colorín, colorado”; lista de engaños de los lobos en los cuentos. El proyecto culmina con una [escritura para publicar](#) realizada [a través del docente](#): la reescritura de un cuento tradicional.

[Experiencia completa](#)



Cuentos con brujas

Para avanzar en 1º ciclo siguiendo a un personaje, exponemos otro que también es muy usual encontrar en las aulas, las **brujas**. Las obras elegidas son “Hansel y Gretel”, “Rapunzel”, “La bella durmiente”, “La bruja Mon” y “Winnie, la bruja”. Se alternan situaciones de [lecturas a través de la o el docente](#) seguidas de espacio de intercambio de los cuentos completos con [lecturas de las niñas y de los niños por sí mismos](#). Entre estas últimas: agenda de lecturas donde figuran los títulos de cada obra y en la que los chicos leen “¿Dónde dice?” el título de cada una; relecturas para localizar frases que se reiteran, nombres de personajes o inicios y finales, relecturas en parejas de fragmentos que reproducen diálogos entre personajes y otras escenas; relecturas de pasajes con expresiones que describen elementos, ayudantes y otras características de las brujas (durante el completamiento de cuadros), relecturas de pasajes en los que se presentan los trucos de las brujas y las formas de burlarlos. Mientras se lee y relee se producen [escrituras intermedias a través del docente](#) que acompañan la lectura o la escritura, como un cuadro comparativo con características de las brujas. También, [los niños escriben por sí mismos](#) una lista de trucos utilizados por brujas, rótulos y epígrafes para imágenes de brujas prediseñadas, cuadros comparativos de inicio y finales, opiniones sobre las obras, listas de personajes y familias de palabras de estos nombres, los engaños y mentiras en “Hansel y Gretel” y la renarración del episodio final (el viaje “en cisne”). El proyecto concluye con varias [escrituras para ser publicadas](#) fuera del aula: una realizada [a través del docente](#), la síntesis sobre características de las brujas de los cuentos clásicos en contraposición con las de las brujas de los cuentos contemporáneos; otras dos realizadas por [niños por sí mismos](#), la descripción de brujas (epígrafes) que acompañan una galería de producciones plásticas y la renarración por escrito de escenas

“impactantes” de los diferentes cuentos, para promocionar la lectura de las obras en la escuela (primera escena, a través de la docente).

[Experiencia completa](#)

Diversos recorridos por personajes a través de la escuela

Como ya señalamos, los cuentos clásicos, tradicionales o maravillosos ofrecen habitualmente personajes prototípicos. La profundización en el reconocimiento de las características de alguno de estos personajes se construye al interactuar con diversos títulos en que los personajes de cuentos diferentes muestran características coincidentes y se enfrentan o provocan cierto tipo de conflictos que tienen entre sí algunas similitudes. De allí que la planificación de un proyecto o una secuencia de lectura y escritura en torno al personaje requiere incluir cuentos tradicionales y algunos contemporáneos, que permitan distinguir y comparar sus rasgos en unas y otras historias.



Para que los lectores podamos reconstruir estas características que conservan algunos de los personajes prototípicos de los cuentos tradicionales, es conveniente iniciar los recorridos de lectura por aquellos relatos en los que el personaje se presenta con las características más estables o clásicas —un lobo astuto y hambriento, una bruja malvada que busca diferentes formas de engañar a sus víctimas— para luego avanzar con cuentos contemporáneos, que transgreden estas características —un lobo que es engañado por la misma Caperucita; una bruja que tropieza con su gato negro y transforma su pelaje a múltiples colores—.

La [secuencia](#) de lectura de cuentos de un mismo personaje puede transformarse en un proyecto que tenga como producto final una [escritura para publicar](#). Los productos más frecuentes en este ciclo son la renarración de cuentos por dictado al docente, la producción de las niñas y los niños de epígrafes y fichas de personajes, las recomendaciones de lectura, etcétera.



En Educ.ar, en “Leer por leer en voz alta” (<https://acortar.link/EpfRr2>), en la sección “Te lo cuento otra vez”, pueden encontrar cuentos clásicos y otros que presentan diversos personajes en otras secciones.

En el mismo portal, hay textos digitales cuyos títulos pueden consultarse aquí: [La colección completa de clásicos universales - Educ.ar](#)

En las “Colecciones de aula” que han llegado a las escuelas hay versiones de cuentos tradicionales como “Caperucita Roja”, “Hansel y Gretel”, “Las doce princesas bailarinas”, “El flautista de Hamelin”, “Blancanieves”, “La bella durmiente”, “Epaminondas” y “El soldadito de plomo”, entre otros.

Programa Libros para aprender



Si ya recibieron los ejemplares de *Libros para Aprender*, es posible que cuenten con un texto para cada niño de algunas obras. Por ejemplo:

- Otros cuentos con lobos. En: *Mirar con lupa 1*, Ed. Estrada S.A. *Caperucita Roja* p. 254-255; *Los tres chanchitos*, p. 242-243.
- *El lobo y las siete cabritas*. En: *A la plaza 1*, Ed. Longseller S.A., p. 42-44.
- *Lobo sin cola*. En: *Amigos en acción 1*. Ed. Arte Gráfico Argentino, p. 244-245.

Actividad

Cuestionario: Los personajes de los cuentos

(150 palabras por respuesta)

Les recordamos que las **respuestas** a este cuestionario **no serán consideradas para la calificación del módulo** -aunque son de carácter obligatorio- ya que serán insumo para compartir en el encuentro sincrónico que cada aula realizará con su tutor/a. Pueden responder a las preguntas en su totalidad o parcialmente. En el espacio de respuestas también pueden plantear dudas o nuevos interrogantes.

¿Por qué Pontecorvo afirma que “un cuento individualmente no funciona tan bien”?

¿De qué modo las características de los personajes inciden en las acciones que se desarrollan en la historia? Puede responder con un ejemplo.



¿Qué condiciones de enseñanza podrían hacer posible que se desarrollen situaciones de lectura y de escritura en torno a personajes en el aula de 1º?

¿Qué aprendimos?



En esta clase nos referimos a los conceptos de narración, historia y relato, marco en el cual abordamos algunas ideas sobre los personajes. Pensando en alumnas y alumnos que transitan distintos momentos de la escolaridad, expusimos dos experiencias recogidas en 1º ciclo de distintas escuelas.

En la siguiente clase, continuaremos analizando experiencias en 2º ciclo. Al finalizar, recuperaremos algunos criterios que son comunes a todos los recorridos.

Bibliografía

Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata.

Colomer, T. (2011). *Libros y literatura infantil y juvenil*. Diplomatura Bibliotecas escolares, cultura escrita y sociedad en red. Madrid: OEI.

Genette, G. (1998). *Nuevo discurso sobre el relato*. Madrid. Cátedra.

Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles* (No. 7). Universidad de Castilla La Mancha.

Ochs, E. & Capps, L. (2001) Living narrative. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pontecorvo, C. (2009). *Más que un cuento. Prácticas de lectura en la escuela*. Roma. Ediciones Infatiae.org.

Propp, V. (1997). *Morfología del cuento* (Vol. 31). Ediciones Akal.

Rodríguez, M. E. (2012). “¿Qué se puede ver en los cuentos?”. Conferencia en el marco del *Postítulo en Alfabetización*. Escuela de Maestros. CABA. 2012.



Créditos

Autores: Mirta Castedo, Yamila Wallace y Juliana Ricardo

Lectura crítica: Mirta Torres

Asesoramiento sobre enseñanza con personas con discapacidad: Pilar Cobeñas

Cómo citar este texto:

Castedo, M.; Wallace, Y.; Ricardo, J. Clase Nº 3: Lecturas y escrituras en torno a un personaje (1º ciclo). Módulo 1, Lecturas y escrituras en el ámbito literario. Actualización Académica Lecturas y Escrituras en la escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0



Módulo: Lecturas y escritura en el ámbito literario I

Clase 4: Lecturas y escrituras en torno a un personaje (2º ciclo)

Introducción



Bienvenidos a la cuarta clase del módulo.

En la clase anterior tratamos los conceptos de **narración, historia y relato** así como algunas ideas sobre los personajes en la narración, motivo en torno al cual expusimos dos experiencias con materiales recogidos en aulas de 1º ciclo, una en torno a lobos, para el inicio del ciclo, y otra en torno a brujas, para las niñas y niños más avanzados de este ciclo.

En esta clase completaremos la presentación de experiencias para el segundo ciclo.

Profundizamos los conocimientos relativos al lugar que tienen los personajes en la construcción de las narraciones, así como en los aportes que estas propuestas didácticas pueden hacer a la formación de las niñas y los niños como lectores y escritores.

Para las aulas de **4º y 5º**, exponemos **un proyecto en torno a ogros y gigantes**. Para las aulas de **6º en adelante**, presentamos una **secuencia en torno a personajes de novela**.

Finalmente, cerramos con algunas consideraciones sobre este tipo de trabajo en toda la escuela.

Diversos recorridos por personajes a través de la escuela (2º ciclo)

A medida que los chicos y chicas avanzan en su escolaridad, es posible ofrecerles relatos más complejos, que incluyan el seguimiento de otros personajes que resultan clave en el avance de las tramas narrativas, tal como hemos mencionado en párrafos precedentes. En este caso, presentamos un **proyecto** en el que se sigue a gigantes y ogros, y la lectura de novelas en las que el personaje que se analiza reviste una dimensión psicológica a la que el lector debería prestarle atención para apreciar los sentidos más profundos de la obra.

Al igual que en la clase anterior, presentamos experiencias recogidas en distintas escuelas y años. En cada una de las experiencias, los años que se refieren son aproximados porque las trayectorias de los

grupos son siempre y, ante todo, heterogéneas. Las experiencias se encuentran precedidas de un esquema que tiene el propósito de orientarlos en la lectura.



Relatos con ogros y gigantes

Para las aulas de 4º y 5º, presentamos un [proyecto](#) en torno al seguimiento de ogros y gigantes. Las obras elegidas son relatos tradicionales centroeuropeos, en las versiones de Charles Perrault y mitos de origen griego y relatos de la tradición bíblica. Se trata de relatos que pueden organizarse de acuerdo con una progresión basada en los siguientes criterios: la extensión de los mismos, la variedad de los personajes y la complejidad de la trama. Se desarrollan situaciones de [lecturas a través de la o el docente](#) seguidas de espacio de intercambio sobre adaptaciones del episodio de Polifemo y de Goliat, respectivamente, que se alternan con pasajes leídos por lectura de las niñas y los niños. Las situaciones en las que [los niños y las niñas leen por sí mismos/as](#) se circunscriben a algunos pasajes de las obras y se proponen relecturas en parejas para completar las fichas de los ogros. Las [escrituras intermedias](#), que sirven para preparar el producto final de este proyecto, consisten en completamientos de fichas sobre los ogros y los gigantes presentados en las lecturas y para elaborar la ficha del personaje inventado por los niños y las niñas, así como un punteo de posibles lugares y tiempos, y de tipos de conflictos y formas de resolución para la creación de historias con ogros o gigantes. Estas escrituras comienzan a través de la mano del docente, quien, paulatinamente, va delegando en los niños y niñas la responsabilidad de la escritura. La [escritura para publicar](#) consiste en la elaboración de una historia con ogros o gigantes por parte de parejas de niños y niñas. Con este objetivo, la docente invita a escribir colectivamente un texto intermedio con aspectos a considerar en la escritura propia: posibles lugares, tiempos, tipos de conflictos y formas de resolución.

[Experiencia completa](#)



Personajes de novela

Para las aulas de 6º en adelante, presentamos una secuencia en la que se siguen personajes de novela y se propone reescribir desde el punto de vista de uno de ellos. La obra elegida es *Espejo africano* de Liliana Bodoc, que se destaca por la riqueza y profundidad psicológica de sus personajes. Se proponen situaciones de [lectura a través del o la docente](#) y situaciones compartidas con las y los alumnos de los capítulos de la



novela. Dado el propósito de reescritura, los espacios de intercambio se enfocan en el punto de vista del narrador y los personajes. Se proponen también situaciones de lectura en voz alta en las que se comparten pasajes específicos de la obra, elegidos con diversos criterios, lo que permite dar continuidad a la preparación de la lectura en voz alta para un público específico y justificar criterios de selección de los pasajes para compartir.

Para cumplir con el propósito de reescribir algún pasaje de la obra desde la perspectiva de uno de los personajes, se desarrollan situaciones de escritura intermedia con diversas organizaciones de la clase. En primer lugar, se realiza una planificación colectiva por dictado al docente, que sirve de esquema para las escrituras individuales por parte de las y los niños. La revisión de las escrituras se realiza a través del uso de documentos compartidos en línea, situación que permite también aprender a usar procesadores de texto.

[Experiencia completa](#)

Recorridos, posibilidades y criterios

Al pensar la enseñanza de la lectura y la escritura siguiendo a un personaje durante toda la escuela se plantean varios problemas. Después de recorrer las experiencias presentadas, intentaremos responder a algunas cuestiones comunes a todas.

¿Con qué criterio elegir el personaje a seguir en cada año?

En las escuelas se planifica la enseñanza para todos los años, para cada año y para grupos de niñas y niños en particular dentro de cada año. Algunas tareas de planificación son específicas del nivel institucional, porque apuntan a que los chicos y las chicas progresen de año en año. Sobre otras, la decisión de cada docente es importante porque cada maestra o maestro conoce las posibilidades del grupo y de cada niño o niña. Siempre habrá que planificar para algunos chicos y chicas, no siempre los mismos ni en los mismos momentos, que “no han llegado todavía” a lo que la mayoría de los otros en su grupo ya lograron aprender. El rol del equipo directivo es central para que sea la escuela, y no cada docente individual, quien asuma la responsabilidad por todos/as y por cada uno/a.

Possiblemente se pueda leer sobre cualquier personaje en cualquier año. Sin embargo, como toda tarea colectiva, la enseñanza requiere planificación. Al planificar, al elegir y distribuir las lecturas y las situaciones de lectura y de escritura en torno a las mismas, tenemos en cuenta qué queremos que

aprendan nuestros niños y niñas y por qué, en qué plazos, por qué pensamos que tales aprendizajes —y no otros— son prioritarios. También se planifica para no reiterar las lecturas y los temas y, complementariamente, para tener en cuenta lo transitado y avanzar desde allí.

En este marco, una primera tarea es rastrear las obras disponibles. ¿Con qué textos contamos para seguir a un personaje? ¿Tenemos tres o cuatro que presenten brujas, lobos o gigantes? Esos que tenemos, ¿para qué años serían adecuados?

Tanto con poesía como con personajes, conviene empezar por los relatos clásicos de origen popular, que tienen una gran presencia en la cultura y que ofrecen una estructura más previsible para los más pequeños. Ningún texto es directamente accesible para la lectura con los niños y las niñas que están aprendiendo a leer por ellos/as mismos/as. Sin embargo, en “El lobo y los siete cabritos” o en “Los tres chanchitos”, hay pasajes que rápidamente se aprenden de memoria o casi de memoria y que son propicios para localizar en el texto, una situación adecuada para enseñar a leer por sí mismo. Por eso elegimos el personaje de los lobos en los cuentos tradicionales al inicio. ¿Se podría elegir otros personajes como dragones? Sí, pero no disponemos de cuentos con dragones en los que se pueda hacer ese trabajo. Avanzamos con las brujas, porque las buenas historias con este personaje tienen mayor extensión y complejidad narrativa, son menos previsibles. Dejamos para un poco más adelante a los ogros y gigantes, que actúan en obras igual de complejas pero, en algunos casos, transgreden la caracterización clásica. Y leemos novelas desde primero, pero reservamos el seguimiento del personaje de una novela actual para los últimos años, porque resulta oportuno para profundizar en el lugar del narrador, los personajes y el punto de vista, un problema que tiene una complejidad que reservamos para los mayores.

¿Se podría seguir el mismo personaje en toda la escuela? De contar con obras adecuadas, con algunos personajes, seguramente es posible; por ejemplo, niñas y niños desvalidos que se transforman en poderosos, empezando por Pulgarcito o Gretel y terminando en Conradín de Saki en “Sredni Vashtar”. Todo depende de las obras con las que contemos y de los contenidos que sea posible abordar a partir de estas. En escuelas uni o bidocentes es la modalidad recomendada, todos pueden trabajar sobre el mismo personaje o, a lo sumo, uno por ciclo. La condición indispensable es que haya obras para más grandes y para más chicos. No queremos que los “grandes” se sientan tratados como “pequeños” ni que los menores solo escuchen historias cuya complejidad va mucho más allá de sus posibilidades aunque, si están en el aula y las escuchan, son bienvenidas. En esos casos, cada año no

trabaja con un personaje distinto, pero, año a año, se varía el personaje de manera de transitar por varios a lo largo de la escolaridad.

¿Hay obras más “fáciles” o más “difíciles” que otras?

Para cualquier niña o niño leer una historia es complejo, no hay historias sencillas cuando se está aprendiendo a leer, ya sea que estén dando los primeros pasos o que hayan adquirido cierta autonomía, porque seguimos aprendiendo a leer durante toda la vida. Sin embargo, aún asumiendo que esta afirmación es relativa a la trayectoria del lector y a la situación de lectura —no es lo mismo leer a través del docente, leer por sí mismo o alternar la lectura entre adulto y niños y niñas—, podemos formular algunos criterios para saber cuando una historia es más complicada. El texto de Teresa Colomer, que ya hemos citado, nos ayuda a entender esta cuestión.



Sea del género que sea, una narración supone una fórmula (un molde, una receta) determinada de contar algo. Es fácil ejemplificarlo pensando en un cuento popular, ya que estos cuentos usan la fórmula narrativa a partir de sus elementos más sencillos. Así ocurre, por ejemplo, en el cuento *Pulgarcito*:

Esquema de una narración simple

Alguien explica (oímos una voz que nos cuenta la historia de Pulgarcito). Quien cuenta sabe todo lo que pasó, habla en tercera persona (no le pasó a él, sino a Pulgarcito y a los demás personajes) desde fuera de la historia (él no estaba allí), sin explicitar las reglas del juego (lo cuenta “como si fuera verdad” por más que los receptores den por descontado que no es así), interrumpiendo el relato para intervenir directamente cuando quiere (con exclamaciones y preguntas tipo “¿y sabéis lo que pasó?”) y siguiendo el orden temporal de los acontecimientos relatados (es decir, empezando por el principio y llegando hasta al final)

a alguien (que no va a necesitar información adicional para entender lo que pasa (como, por ejemplo, qué país es ese o si hay un cuento anterior que hay que conocer para entender este, sin dudas ni ambigüedades)

una (sola) **historia** (situada en el pasado, adscrita a un solo modelo convencional de género —el del cuento popular— y expresada en los tipos textuales propios de la

narración —que son el diálogo, la descripción y la enunciación narrativa, no se incluye una orden judicial o un poema, por ejemplo)

de un personaje (fácilmente representable: Pulgarcito tiene nombre, pero es “un niño”)

en un escenario (fácilmente representable: una casa, un bosque)

a quien ocurre un **conflicto** (externo: le abandonan en el bosque; y con una causa bien determinada: la pobreza)

que se **desarrolla** (de forma cohesionada) según relaciones de causa-efecto: como no tiene piedras, tira migas; como tira migas, los pájaros se las comen; como se las comen, no encuentran el camino de regreso; etc.

y que **se resuelve** al final (con la desaparición del problema planteado: ya no son pobres gracias a las riquezas del ogro).

(Colomer, 2011:31).

Como explica la autora más adelante, cada uno de esos elementos puede complicarse. Por ejemplo, puede haber una historia dentro de otra (y ya no una sola), un final abierto en el que no se sabe muy bien qué ha pasado, un salto temporal hacia atrás, varios narradores con puntos de vista diferentes, pueden multiplicarse los personajes, que ya no son solo dos por escena, la historia puede requerir de conocimientos previos sobre los usos y costumbres de la época para poder entender, puede no resolverse el conflicto y, de todos modos, concluir el cuento, etc. Todos son caminos para pensar, cada vez, un desafío mayor que ayude a avanzar como lectores/as y escritores/as.

¿Qué situaciones?

Otro punto de anclaje para pensar la progresión es el tipo de situación que se plantee. Toda secuencia de lecturas empieza por lecturas a través de la voz del docente y transita, poco a poco, delegando la lectura en las niñas y los niños por sí mismos. Al principio, de partes de la obra que escucharon desde su voz; más tarde, de partes en las que el o la docente se detuvo para delegar la lectura. Por último, obras completas. Es importante señalar que...

...en todo momento conviven todas las situaciones con predominios de unas u otras, según la trayectoria de unos y otros lectores.

...aún dentro del mismo grupo, no todos los chicos y chicas pueden lo mismo.

...el o la docente nunca se retira de su rol de lector en voz alta, aunque los chicos y chicas sean grandes y sepan mucho, las obras o pasajes más complejos de algunas obras se reservan para esos momentos.

Lo mismo sucede con las situaciones de escritura. Toda nueva situación —la primera vez que se confecciona un cuadro comparativo, una ficha de autor, la renarración de un episodio o el afiche de promoción de un personaje— empieza por ser una situación colectiva en la que las chicas y los chicos dictan al o la docente el texto que proponen escribir y en la que el o la docente tiene oportunidad de ir señalando problemas que no advierten por sí solos/as. Del mismo modo que en las situaciones de lectura, se transita poco a poco para ir delegando la escritura en las niñas y los niños por sí mismos/as. Al principio, de partes de la obra que empezaron a escribir colectivamente; más tarde, de episodios u obras completas. También aquí las situaciones conviven y tampoco en escritura se deja de producir colectivamente a través del docente, aunque sean grandes y sepan mucho.

¿Cómo organizar el trabajo para profundizar en los personajes?

Básicamente, se pueden organizar las situaciones en tres modalidades.

- Como sesiones de lectura (actividades habituales) que llevan un tiempo regular –una o dos horas a la semana– y tienen el propósito de familiarizarse con el género y el personaje, sin más exigencia que recorrer lecturas acompañadas de pequeñas escrituras intermedias casi siempre colectivas sin propósito de publicación.
- Como secuencias de profundización y estudio del personaje, también en tiempos claramente previstos, pero en las que se toman notas de distintos tipos, generalmente que se van acumulando, para dar lugar a conclusiones, es decir, reflexiones sobre los rasgos del personaje.
- Como proyectos que culminan con un producto final escrito como los ya vistos y que suponen no solo escrituras intermedias sino también escrituras para publicar.

Las sesiones y las secuencias de lecturas pueden dar lugar a transformarse en un proyecto que arriba a una escritura final. Las opciones para estas escrituras son múltiples.



Algunas consideraciones sobre la producción de escrituras

Durante toda la escuela, es fundamental ofrecer oportunidades para aprender a **narrar por escrito**. Puede ser una historia completa, pero también un episodio de una historia —opción más breve en extensión y en tiempo que permite multiplicar las ocasiones de escritura—. Los chicos y las chicas pueden escribir narraciones por ellos mismos, en parejas, o a través de la o el docente, dictándole el texto que desean escribir. Siempre es conveniente brindar un tiempo para la revisión de los textos (tema del que nos ocuparemos en los siguientes módulos).

Al contar con la lectura de muchas historias, la escritura de **narraciones** es, casi siempre, una **re narración a partir de lo leído**, como lo es casi toda la literatura.



Entre tantas alternativas que han sido muy transitadas por la literatura, Borges, por ejemplo, gran “reescritor” de historias, en “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz” cuenta la historia de este personaje amigo de Martín Fierro, que no había sido contada en el texto de Hernández —por supuesto, lo hace a su modo—; también le cambia el final al Martín Fierro en “El fin”, en el que el Moreno que había matado Fierro cobra una especial importancia... o renarra el mito del Minotauro desde la perspectiva de este personaje, al que llama Asterión, en ese hermosísimo cuento llamado “La casa de Asterión”.

La reescritura permite muchas prácticas fundamentales para la formación de los escritores. Por ejemplo:

- planificar los episodios indispensables de la historia (núcleos narrativos), consultar y modificar la planificación mientras se escribe;
- reflexionar sobre la pertinencia de incluir palabras y expresiones presentes de los textos leídos en las propias producciones, especialmente en la descripción de ambientes para generar climas y de personajes con el objetivo de dar cuenta de su estado mental, sus intenciones, su apariencia, sus motivaciones, etc., (para lo cual la o el docente trae la relectura de fragmentos);
- reparar en las formas de evitar repeticiones innecesarias a través de sustituciones léxicas por palabras (sinónimos, pronombres) o frases equivalentes;



- advertir que, en la narración hay momentos, en los que la acción avanza (tiempos puntuales) y tiempos en los que la acción se detiene a describir personajes y ambientes (tiempos durativos);
- considerar distintos conectores de temporalidad (*más tarde, luego, finalmente, al día siguiente, tiempo después*, etc.), para evitar repeticiones innecesarias o para generar un efecto;
- reparar en la persona que asume el enunciador y sostenerla; plantearse el problema y resolver el empleo de algunas marcas de puntuación; atender, al finalizar la producción, a la edición de la versión final de una escritura para que se presente clara, prolífica para el lector.

Todas estas prácticas fundamentales de escritor/a se pueden enseñar y aprender renarrando.

Los relatos de experiencias mostraron varias posibilidades de renarraciones y existen otras. Podrían mencionarse esquemáticamente, siguiendo cierto orden de menor a mayor transformación desde las obras de referencia:

- Renarración de un episodio (o hasta de un cuento completo) para la que se han tomado decisiones sobre algunas opciones que varían de versión en versión (por ejemplo, Caperucita desconfía del lobo desde el inicio y toma recaudos, porque tiene en cuenta la advertencia de la madre).

Cuando se realizan renarraciones de cuentos completos, se suele combinar la reescritura colectiva de algunos episodios —por dictado al docente— con la reescritura de los niños y niñas por sí mismos de algún episodio que se propone con el objetivo de enfatizar la reflexión sobre algún problema de escritura.

- Renarración de un episodio (o hasta de un cuento completo) con distintas transformaciones que no aparecen en las versiones leídas.

Por ejemplo, narrar el episodio en el que el leñador había visto a Caperucita y al lobo en el bosque y había seguido sus pasos, contar la historia en la que el protagonista o el oponente tienen rasgos opuestos a los esperados, un lobo o un ogro vegetariano, por ejemplo, relatar desde la voz y la mirada de un personaje en primera persona o desde un punto de vista diferente (por ejemplo, desde la mirada de una niña o un niño actual), volver a contar la historia una vez que ha concluido la aventura desde la mirada de un ayudante, contar la historia desde la voz de un personaje que no aparece en la versión leída, entre otras posibilidades.

Para pensar las transformaciones, suele ser útil considerar un cambio en la voz que narra, que puede seguir siendo un narrador en la misma persona, pero desde un punto de vista diferente, puede cambiar la persona (de 3^a a 1^a) o puede pasar a ser la voz de un personaje. También se puede pensar en cambios en el tiempo o en el espacio donde se desarrolla la acción o bien en una narración desde la mirada de otro espacio y otro tiempo.

Las transformaciones propuestas pueden plantear problemas menos o más complicados en la medida en que afectan a una pequeña parte de la historia o a la historia completa. Es muy difícil generalizar porque cada obra es diferente. A veces se modifica solo una parte local de la historia, situación más apropiada para el primer ciclo; en otras ocasiones, las transformaciones afectan a todo el relato y por eso son más adecuadas para el segundo ciclo. Todo depende de la versión sobre la que se está trabajando, de las trayectorias de los chicos y las chicas, de la situación de enseñanza... También se pueden plantear tareas más y menos desafiantes a distintos grupos de niños y niñas dentro del mismo salón de clase. Nuevamente, en las escuela uni o bidocentes, se puede jugar con una misma tarea de escritura que plantea distintos tipos de transformaciones, según los avances de diversos/as niños y niñas dentro del aula.

- Un tipo de transformación particular es incluir o pasar la historia a otro género. Por ejemplo, producir una carta que la bruja le escribe al juez desde la cárcel a la que fue a parar después de secuestrar e intentar comer niños o producir una noticia sobre la huida del héroe de las garras de Polifemo.

Para el cambio de género es condición que los chicos y las chicas también se hayan familiarizado con el nuevo género en el que se va a incluir el relato (generalmente, en otras situaciones precedentes, por ejemplo, porque trabajaron con cartas o con noticias en otras secuencias o proyectos en el año anterior). Este tipo de transformación es, casi siempre, compleja, por tanto, requiere tomar muchas decisiones previas, colectivas y compartidas: si se trata de una carta: qué personaje se va a dirigir a quién en la carta, desde qué lugar y momento, con qué propósito; si el texto que se produce es una noticia: qué hecho se va a reportar, quiénes están involucrados en el hecho, cómo, cuándo y dónde sucedió. Es decir, es necesario pensar en una planificación para el nuevo género, que es diferente a la de la narración.

- Crear un episodio nuevo en un cuento, una escena o capítulo nuevo en una novela; por ejemplo, escribir el monólogo interior de un personaje en un momento determinado del

relato. Se trata de una “creación” pero tiene que insertarse en una obra previa, no puede dejar de lado la historia y el modo de relatarla.

Por su parte, las narraciones suelen presentar descripciones. Entre las prácticas de escritura mínimas en torno a los personajes, se pueden incluir sus **descripciones** detalladas para incorporarlas en las narraciones mismas o en textos en torno a lo literario como galerías, exposiciones, fascículos, folletos, recomendaciones, enciclopedias de personajes.

Describimos cuando caracterizamos y brindamos especificaciones sobre objetos, personas o procesos a través de una selección de sus rasgos distintivos. Describimos aquello que percibimos del objeto y, en nuestra percepción, interviene el conocimiento previo. Podemos intentar describir el objeto como totalidad o elegir un rasgo prototípico (el ojo en el medio de la frente, la verruga en la nariz, todo lo que se lleva a la boca insaciable, por ejemplo).

La base de la descripción son las categorías léxicas nominales: sustantivos y adjetivos. De la selección de las palabras adecuadas, depende en gran parte el éxito del texto descriptivo, que mejora cuanto más preciso, riguroso y específico es. Por eso, describir es una buena oportunidad para reflexionar sobre estas dimensiones del lenguaje. Por ejemplo, no es lo mismo decir *olla* que *caldero* o no da igual decir que *cocina cosas para envenenar* o *elabora letales brebajes con esmero*.

Entre los muchos textos descriptivos podemos proponer:

- Producción de epígrafes para acompañar las producciones plásticas a modo de “galería de... brujas, ogros, gigantes, etc.”.
- Producción de folletos o de afiches para promover la lectura de historias con un determinado personaje. En este caso, los textos también son breves, pero no por ello sencillos. Es necesario considerar la relación entre el texto y la imagen así como la fuerza apelativa de las expresiones que se empleen, ya que se trata de un texto para convencer que incluye la descripción.
- Producción de una enciclopedia de... lobos, brujas, ogros. Las páginas de una enciclopedia están compuestas por diversos textos breves que refieren a distintos aspectos del personaje.

Algunas de estas escrituras finales pueden ser textos para publicar mientras que otras pueden circular solo en la privacidad del aula, es decir, lo que hemos llamado, **textos intermedios**. Casi siempre son escrituras breves, comparadas con las escritas para publicar y, por eso, generalmente su

producción no se extiende por más de una jornada aunque se vuelva a ellas para consultarlas en muchas oportunidades.

La definición de las escrituras intermedias para realizar depende de los propósitos didácticos y sociales que se persiguen. Por ejemplo, si el producto final es realizar una galería de gigantes resulta más pertinente la propuesta de elaborar cuadros comparativos o fichas técnicas. Si el producto final es, en cambio, la escritura de un relato con ogros, se sugiere tomar nota de los núcleos narrativos de la obra y proponer la reescritura de episodios específicos donde se hagan evidentes algunas características de los personajes. Es importante que, en todos los casos, se aprovechen estas escrituras para promover la vuelta al texto y, en lo posible, generar nuevas discusiones e intercambios en torno a las interpretaciones posibles, ya que su sentido es que contribuyan a analizar las características del personaje para entender mejor la obra y valorar su calidad literaria al mismo tiempo que se avanza en prácticas de escritura y reflexión sobre el lenguaje.

¿Qué aprendimos?



En esta clase analizamos otras experiencias desarrolladas en segundo ciclo en las que se sigue un personaje y reflexionamos acerca de algunos criterios de progresión a medida que se avanza en la escolaridad. Entre ellos, destacamos la elección del personaje a seguir y las obras que se proponen leer, además de los tipos de situaciones de lectura y escritura a desarrollar.. .

Programa Libros para aprender



Si ya recibieron los ejemplares de *Libros para Aprender*, es posible que cuenten con un texto para cada niño de algunas obras. Por ejemplo:

- *Juan y las habichuelas mágicas*, en Expreso 4, Ed. Puerto de Palos, p.37., u otros cuentos tradicionales con ogros, en Leer y escribir en 4°, ed. Tinta Fresca, p. 14.

Lectura complementaria

Lluch, G. (2004). "Cómo leemos un relato". En: *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Barcelona: Editorial Norma.

Bibliografía

Colomer, T. (2011). *Libros y literatura infantil y juvenil*. Diplomatura Bibliotecas escolares, cultura escrita y sociedad en red. Madrid: OEI.

Valriu, C. (2006). "Los personajes fantásticos: las brujas, los magos, las hadas". En Lluch, Colomer y otras *De la narrativa oral a la literatura para niños*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. Pp 107-108.

Créditos

Autoras: Juliana Ricardo, Mirta Castedo, Yamila Wallace, María Dapino

Lectura crítica: Mirta Torres

Asesoramiento sobre enseñanza con personas con discapacidad: Pilar Cobeñas

Cómo citar este texto:

Ricardo, J., Castedo, M., Wallace, Y. y Dapino, M. (2022). Clase Nº 4. Lecturas y escrituras en torno a un personaje (2º ciclo). Módulo 1: Lecturas y escrituras en el ámbito literario. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)