

Colección **Actualizaciones Académicas**

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

Módulo 2: **Lecturas y escrituras en el ámbito
literario II**



Índice

Clase 1: Escribir en la escuela con las y los más pequeños, en torno a narraciones de estructura repetitiva y acumulativa	3
Clase 2: Escribir con las y los mayores en la escuela en torno a cuentos policiales	49
Clase 3: Relaciones entre lectura y escritura en el ámbito literario	99

Módulo 2: Lecturas y escrituras en el ámbito literario II

Clase 1: Escribir en la escuela con las y los más pequeños, en torno a narraciones de estructura repetitiva y acumulativa

Presentación del módulo

Les damos la bienvenida al segundo módulo de “Lecturas y escrituras en el ámbito literario”.

En el primer módulo de “Lecturas y escrituras en el ámbito literario 1”, propusimos reflexionar sobre algunos conceptos relativos a la presencia de la literatura en la escuela y focalizamos en las situaciones de lectura a través del docente y en el intercambio de interpretaciones entre los lectores en vista a la construcción de interpretaciones compartidas. Analizamos los conceptos a propósito de experiencias en torno al trabajo con el género poético y al seguimiento de personajes en distintos momentos de la escolaridad. En este módulo, el acento estará puesto en el **proceso de escritura**, en la elaboración de escritos más o menos extensos y continuos a través de la o del docente o producidos por las y los estudiantes, es decir, escrituras por sí mismos. De este modo, pondremos en primer plano **prácticas sociales de escritura** tales como tomar notas para planificar un escrito y modificarlas mientras se está escribiendo o releer, revisar y reescribir mientras se escribe o se concluye una primera versión. Tales tipos de prácticas ponen en primer plano la **reflexión sobre el lenguaje** porque resulta necesario atender a problemas propios de la producción escrita como elegir las palabras o expresiones más adecuadas para provocar algún efecto sobre las y los destinatarios o sostener la posición que asumirá el enunciador a lo largo del texto, entre otros. Con un adecuado y sostenido acompañamiento de la o del docente, la práctica de escritura en la escuela supone, a la vez, aprender sobre el lenguaje.

En las dos primeras clases, el módulo presenta, fundamenta y analiza dos recorridos de lecturas y escrituras: 1, con **obras de estructura repetitiva, acumulativa, encadenada o circular** exclusivamente destinados a las y los más pequeños de la escuela y 2, con **cuentos policiales**

destinados a las y los más grandes. La clase 3 reflexiona sobre la presencia de la literatura en la escuela, principalmente sobre la escritura en torno a las producciones literarias.

Escribir en la escuela con los más pequeños

Como mencionamos, en esta clase nos ocuparemos fundamentalmente del **proceso de escritura**, tanto en **situaciones de escritura a través de la o del docente** como en **situaciones de escritura de las niñas y de los niños por sí mismos**, específicamente en los **primeros grados de primaria**. Comenzaremos por señalar la **importancia de la escritura** dentro y fuera de la escuela. Luego, nos centraremos en las **narraciones de estructura repetitiva, acumulativa o encadenada**, obras en prosa o versificadas casi siempre ancladas en la tradición oral de los distintos pueblos. La previsibilidad de este tipo de textos los hace materiales versátiles, potentes y virtuosos para enseñar y aprender a leer y a escribir con los más pequeños. Para el análisis de las experiencias de aula tomaremos, fundamentalmente, partes de los trabajos desarrollados con dos docentes, Patricia Federico y Ana Laura García Cerqueiro, en el marco de la Especialización en Escritura y Alfabetización de la UNLP (Federico, Patricia, 2022, [Renarración de un episodio literario Una experiencia en primer año de Educación Primaria](#) y García Cerqueiro, Ana Laura, 2022, [Renarración de un episodio literario en segundo año de primaria](#)). Con ambas docentes investigamos situaciones de renarración de episodios literarios con este tipo de historias en primero y segundo grado, respectivamente.

1. ¿Por qué es importante escribir?

“...lo que la escritura proporciona es la conciencia de la estructura implícita del habla. La escritura es esencial, pues, para la conciencia lingüística.”

David Olson, *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, 1999.

La escritura es importante, ante todo, porque tiene efectos lingüísticos, cognitivos, sociales y políticos en y entre quienes escribimos. La escritura es mucho más que un medio para comunicarse a distancia y para guardar memoria. La escritura amplifica las posibilidades de reflexionar sobre el mundo y sobre el mismo lenguaje.

La escritura es una actividad humana que permite aumentar la memoria, planificar a más largo plazo y con mayor complejidad, comunicarse a distancia... Además, en las primeras décadas del siglo XX, Vigotsky y Luria también señalaban que la escritura tiene otros poderes: transforma el habla y la lengua en objetos de reflexión y análisis. Al escribir, estabilizamos enunciados sobre una superficie, lo que nos permite analizarlos mejor. Otros autores, como Goody y Watt, hacia la década de 1960, sostuvieron que, desde su creación, la escritura incrementa las posibilidades de comparar fragmentos de textos y descubrir relaciones entre ellos. En efecto, cuando sobre un mismo acontecimiento se construyen varios relatos, el hecho de fijarlos a través de la escritura permite comparar con mayor facilidad las versiones, comparación que es más difícil y limitada si se trata de textos orales.

Notemos, por ejemplo, que enunciados tan simples como “No molestar”, “Rogamos no interrumpir”, “No estoy para nadie”, “Ocupado”... dicen y a la vez no dicen lo mismo. Nuestra capacidad de reflexión sobre el lenguaje es limitada cuando intentamos comparar estas maneras de “decir lo mismo” desde la oralidad, pero se amplifica significativamente desde la escritura: ¿cómo lo escribo? ¿a quién? ¿desde qué lugar? ¿en qué circunstancia? ¿cómo quiero que sea interpretado? ¿cómo es posible que se interprete? Contar con los enunciados escritos amplifica las posibilidades de reflexión.

Investigadores como Narasimhan y Denny sostienen que uno de los cambios culturales que potencia la escritura es la capacidad para externalizar o despersonalizar las ideas y tratarlas como conceptos objetivables. La interacción oral, cara a cara, está - por definición- más ligada al contexto. La escritura, en cambio, es una actividad intrínsecamente distanciada. Obliga al escritor a reflexionar sobre las formas de hacer saber a distancia temporal o espacial. La descontextualización es un efecto psicológico de la cultura escrita. Por ejemplo, al producir una lista o un cuadro, se produce una re-presentación de la realidad referida, que es descontextualizada porque separa la información del contexto de la situación.

No solo la investigación socio-histórica y antropológica, sino también la psicolingüística ha señalado la centralidad de la escritura en la transformación del conocimiento. Flower y Hayes señalan que las y los escritores que ellos llaman “expertos” anticipan lo que van a escribir (planifican), lo ponen en palabras (textualizan) y vuelven sobre lo ya producido (revisan) para juzgar sobre su adecuación de manera recursiva, es decir, no lineal, y, al hacerlo, transforman sus conocimientos iniciales. Estos y


otros autores nos hacen advertir que, cuando nos ponemos a escribir, a pesar de que nos parece que ya sabemos lo que queremos decir, no es así. Al graficar las ideas sobre una superficie, reorganizamos lo que pensamos, descubrimos nuevas relaciones, terminamos de dar forma a eso que queremos comunicar y, no en pocas oportunidades, descubrimos que aquello que terminamos escribiendo no era aquello que pensamos inicialmente.

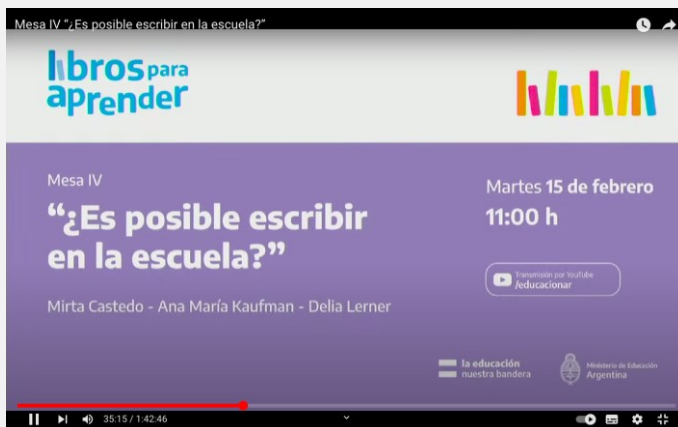
Por último, también en el campo psicolingüístico pero desde una perspectiva totalmente diferente, la psicología genética se ha ocupado de la posibilidad de comparar fragmentos de texto y descubrir relaciones entre ellos. Al indagar las ideas infantiles sobre el sistema de escritura, Emilia Ferreiro explica que las y los niños pueden comprender progresivamente cuáles son los elementos del sistema de escritura y sus relaciones gracias a que, al escribir, fraccionamos sobre el papel o en la pantalla el continuo del habla, distribuyendo marcas —letras, signos y espacios— y así se facilitan análisis cada vez más finos sobre la escritura y, a la vez, sobre oralidad. Nos ocuparemos especialmente del tema en el módulo 5, por el momento, tomemos nota de que las niñas y los niños pequeños hacen comparaciones entre fragmentos de escritura aún antes de saber leer y escribir convencionalmente: comparan cuántas partes tiene lo que dicen y las ponen en correspondencia con las que escriben o con las que ven escritas, comparan partes iguales en escrituras diferentes, descubren que en el nombre de un objeto hay una parte que coincide con la de su propio nombre, identifican que varios nombres simples o compuestos tienen partes en común. Todo esto lo pueden hacer antes de saber leer y escribir convencionalmente porque la escritura les devuelve en el papel unidades que no son tan estables y aislables en el habla.

Por todo lo dicho, sostenemos que es indispensable introducir a las niñas y los niños en la escritura lo antes posible, desde el primer día de clase. El aula y la escuela son los espacios privilegiados no solo para leer sino también para escribir: leer y escribir a través del dictado a una o un adulto que ya sabe escribir convencionalmente, leer y escribir de la propia voz y de la propia mano de las y los pequeños, especialmente en colaboración con otras y otros que también están aprendiendo a hacerlo, leer y escribir géneros conocidos y más o menos estabilizados -como cuentos, canciones, poemas...- pero también escribir para pensar sobre lo que se sabe o se está estudiando - en notas, cuadros, listas... -

1.1. ¿Por qué es importante (y posible) escribir en la escuela?

Las ideas de este apartado recogen parte de las reflexiones de Delia Lerner, Ana Kaufman y Mirta Castedo en la mesa “¿Es posible escribir en la escuela?”, organizada por la Dirección Nacional de Educación Primaria, el martes 15 de febrero de 2022. De modo que tienen la opción de visionar el video y/o leer la síntesis en este apartado.





Mesa IV
“¿Es posible escribir en la escuela?”
Mirta Castedo - Ana María Kaufman - Delia Lerner

Martes 15 de febrero
11:00 h

Transmitido por YouTube
Educación

la educación
nuestra bandera

Ministerio de Educación
Argentina

Jornadas Libros para Aprender, Mesa IV “¿Es posible escribir en la escuela?”

https://www.youtube.com/watch?v=oeO-2S_TkqE&ab_channel=MinisteriodeEducaci%C3%B3n

[Mesa IV “¿Es posible escribir en la escuela?”](#)

Para que las niñas y los niños aprendan a escribir, necesitamos que escriban todos los días porque la escritura es una práctica y las prácticas se aprenden ejerciéndolas. Necesitamos que escribir tenga sentido para ellas y ellos y no solo para cumplir con la tarea escolar (¡que escribir entusiasme!) y que avancen en sus posibilidades como escritores, a medida que van desarrollando esta práctica y reflexionando sobre ella, con todas las ayudas, intervenciones y apoyos de las y de los docentes que sean necesarias (porque todas las escritoras y los escritores pedimos ayudas a otras escritoras y otros escritores o la buscamos en libros de consulta).

No sabemos hasta dónde va a llegar cada niña o niño escribiendo. Tal vez alguna o alguno publique obras literarias, pero no es ese nuestro propósito. Lo que buscamos es que la escuela haga posible que:

- escriban todo lo que deseen y necesiten en la vida,
- sientan que todos son capaces de escribir,
- sepan pedir y encontrar las ayudas adecuadas para cada circunstancia.

La escritura como proceso de aproximaciones sucesivas a la construcción de la propia voz en diálogo con las voces de muchas otras y otros autores y lectores enfrenta una dificultad fundamental en la escuela. La escuela no fue concebida para un proceso complejo, colectivo y recursivo, un proceso aproximativo —se sigue aprendiendo en cada ocasión de escritura—, que requiere ser sostenido en el tiempo. La escuela fue creada para acumular saberes fragmentados y externamente comprobables. Por eso, la escritura “de verdad” es tan difícil de ser enseñada en la escuela. Pero es posible.



La escritura es posible en la escuela cuando se lee mucho y cuando se relea para tomar ideas para escribir.

Cuando un conjunto de obras se ha compartido durante un tiempo, se ha leído, en la escuela y en casa, se ha comentado, tal vez algunas al pasar y otra intensamente, obras que tienen algo en común —un personaje, un tema o motivo, una autora o un autor, un juego particular en las tramas, etc.— obras que se leyeron combinando la lectura en silencio o en voz alta de los propios niños y niñas con la lectura a través de la voz de las y los docentes, lo que finalmente sucede es que se transformaron en patrimonio de ese pequeño colectivo que es la clase. Cuando se relea para escribir, lo leído se transforma en objeto de reflexión. Se lee para buscar ideas y formas de decir y para apropiarse de ellas. La creatividad de la autora o del autor no es necesariamente producir algo que jamás haya sido escrito, sino reformular infinitamente las obras para decir de otro modo algo sobre el mundo real o un mundo ficticio.

Entonces, es posible escribir en la escuela... cuando se instala un tiempo para leer y volver sobre las lecturas buscando ideas acerca de qué escribir —por ejemplo, que un topo puede imaginar a otro animal en una comida exquisita, que unos chicos son abandonados en el bosque, que una anciana pide ayuda para cruzar un arroyo y a cambio concede un deseo, etc.— y formas de decirlas por

escrito, ¿cómo escribir? –por ejemplo, expresiones como “brinca que brincó y de las manos del tejón escapó” u “hola sapos, me los voy a comer de un bocado”–.



La escritura es posible en la escuela cuando, como señala Delia Lerner, se dedica tiempo y continuidad en el tiempo escolar.

Como dice la autora en la mesa “¿Es posible escribir en la escuela?” de las “Jornadas Libros para aprender”: “Al jerarquizar los contenidos, tenemos que tomar en cuenta que la escritura es un **contenido central** y que la importancia que realmente le damos a un contenido se refleja en el tiempo de enseñanza que le dedicamos.”

Podemos hacer al menos tres consideraciones sobre **el tiempo de la escritura en la escuela**.

Primero, la frecuencia es cotidiana. Es indispensable escribir todos los días, ya sea para comunicarse con otras y otros y guardar memoria de lo que necesitamos o queremos recordar, ya sea para manifestar la propia voz para reclamar, expresar una opinión o defenderse en debates más o menos públicos (incluida la propia comunidad escolar). Escribir todos los días, también, porque la escritura es una herramienta fundamental para aprender: elaborar cuadros, por ejemplo, permite advertir relaciones que pasaron desapercibidas, releer conclusiones sobre un tema de estudio, producidas por diferentes niñas y niños del salón, alienta la discusión de interpretaciones sobre los mismos hechos estudiados, registrar los detalles de un fenómeno natural ayuda a comprender mejor ciertos procesos, etcétera.

Segundo, el tiempo de la escritura es cotidiano y también, frecuentemente, necesita ser sostenido a través de varias clases. Empezar a escribir con tiempo suficiente, sin el apuro de terminar y entregar. Terminar una primera versión al día siguiente. Releer lo producido un poco más tarde deteniéndose a mejorar algunos pasajes. No es sencillo, pero hay algo de la formación del escritor que se juega fuertemente en la revisión de lo que se escribe y que excede el conocimiento lingüístico, discursivo, literario, etc., porque ser capaz de tomar la iniciativa de revisar el propio texto habla sobre la autonomía de la escritora o el escritor y es una conquista que se puede lograr en la primaria. Una autonomía que se enseña a conquistar. Sostener un escrito durante más de un día es algo difícil en

la escuela, pero es indispensable para formar a las chicas y los chicos como escritores, porque es así como escriben quienes saben hacerlo.

Tercero, el tiempo de la escritura es aproximativo, nunca termina. Todas y todos seguimos aprendiendo a escribir todos los días. Por lo tanto, en ningún grado se termina de enseñar ni se termina de aprender (aunque en todos se avance un poco más y tiene que ser posible observar los avances). Se enseña a escribir a lo largo de la escolaridad y eso supone un trabajo colaborativo entre docentes, coordinado en toda la institución. Para ello es indispensable analizar juntos las escrituras de las alumnas y los alumnos, discutir intervenciones, planificar nuevas situaciones para todos y para cada uno de los estudiantes.



La escritura es importante en la escuela porque contribuye de manera decisiva a la formación del lector.



Cuando se relea un texto desde la perspectiva del escritor –porque se va a reescribir un episodio con o sin variaciones o porque se intenta entender cómo hizo el autor para atrapar al lector –es decir, para generar intriga, para hacerlo llorar o reír, para sorprenderlo con un acontecimiento inesperado-, la interpretación del texto se profundiza, el lector ya no es el “lector ingenuo” que entra en el pacto con el autor, es un lector crítico que desentraña aspectos de la producción del texto. Lerner (2022) “¿Es posible escribir en la escuela?”

Cuando hacemos que las chicas y los chicos escriban cuentos o episodios de cuentos, no pretendemos que todas y todos escriban literatura; cuando escriben noticias o afiches, no aspiramos a que sean periodistas o publicistas. Lo que hacemos es, por un lado, asegurar que aprendan a escribir ejerciendo prácticas con sentido a partir de las que se pregunten y sostengan un enunciador, releen controlando

la concordancia de los enunciados o evitando repeticiones no deseadas, etc., por el otro, ponerlos en mejores condiciones como lectores e interpretantes de esos mismos textos.



¿Es suficiente con sostener la práctica de escritura para aprender a escribir?

Es indispensable y fundamental en el sentido de que sobre esta práctica se construye la reflexión sobre la lengua y el lenguaje. Sin práctica de escritura no hay reflexión con sentido. Lo que puede haber es una descripción sobre el lenguaje o sobre la lengua, un conocimiento declarativo, posiblemente poco comprendido. Cuando se va avanzando en la escuela, además de escribir, también se necesitan secuencias más descontextualizadas acerca de algunos problemas recurrentes en las escrituras producidas: sistematizar los recursos para no repetir innecesariamente, reflexionar sobre la separación o no de pronombres —pospuestos y antepuestos—, advertir los usos diversos de los tiempos verbales, etc., sin olvidar nunca que en “la primaria” el tiempo didáctico de la práctica de escritura es el fundamento para la reflexión y que, muy probablemente, las reflexiones iniciadas en las primarias no concluirán en este nivel. Aún quedan cinco años de educación obligatoria.

1.2. ¿Por qué reescribir en la escuela?

Escribir en la escuela es posible si comprendemos que gran parte de lo que se escribe resulta de la reescritura de otras obras precedentes, tal como sucede en toda práctica de escritura, inclusive en la de autoras y autores de literatura consagrados. Hemos comenzado a tratar las reescrituras en el punto “Algunas consideraciones sobre la producción de escrituras”, clase 4, módulo 1. Partiendo de esas ideas, continuamos con el tema.

Cuando escribimos, todo lo que alguna vez hemos leído se pone en acción porque **escribir** es, en muchos casos, **reescribir**.



¿Cuántas veces ha sido reescrita Caperucita, desde las versiones clásicas hasta las transgresoras?

¿Cuántas veces hemos leído y visto la historia de Romeo y Julieta, entre las que más o menos siguen la historia de Shakespeare, las parodias y las adaptaciones a épocas actuales?

¿Cuántas versiones han sido escritas y producidas a partir de leyendas populares como el lobizón?

The sea beast ("La bestia del mar"), una popular película de animación actual, narra las aventuras de una valiente niña y un famoso cazador de monstruos marinos que unen sus fuerzas para encontrar a una temible bestia marina que, finalmente, no es lo imaginado. Quienes crearon esta "nueva" historia de monstruos marinos incluyeron en la trama muchos sucesos de la famosa novela "Moby Dick" de Herman Melville, del relato bíblico de "Jonás y la ballena" y de los monstruos que encuentra "Simbad, el marino", en islas perdidas. La nueva historia no es pura invención, tampoco mera copia.

La reescritura de historias conocidas, con diferentes transformaciones, es una buena práctica de escritura porque se puede recurrir a los textos conocidos para buscar ideas y formas de expresarlas. Por eso, escribir no es inventar ni tener ideas totalmente originales y tampoco es copiar porque, como señala Delia Lerner, "al re-narrar una historia hay que reconstruirla: hay que reelaborar la sucesión de los conflictos, cómo se plantean y cómo se van resolviendo; hay que establecer relaciones entre lo que los personajes piensan, dicen y hacen... Reescribir supone 'desarmar' el texto para entender cómo está hecho."

Como chicas y chicos escriben mejor cuando tienen algo que decir e ideas acerca de cómo decirlo y nunca las y los ponemos a escribir sin tener algo que decir, la reescritura de historias leídas es una práctica central en el aula porque brinda un punto de partida con múltiples oportunidades. Los textos leídos pueden ser infinitamente entramados y reescritos. Las reenarraciones no son todo lo que es

posible escribir en la escuela, pero son prácticas potentes para formar a las niñas y los niños como escritores.

2. Narraciones para las más pequeñas y los más pequeños

Cuando las chicas y los chicos de cualquier edad están inmersos en entornos sociales literariamente ricos, diversos y desafiantes —familiares, escolares o de otras instituciones—, progresan más fácil y rápidamente en el dominio de un lenguaje. Van aprendiendo no solo a contar algunos hechos deshilvanados, sino también a estructurar sus relatos “tomando prestadas” de las obras que circulan en su entorno formas de organizar los eventos, maneras de expresar emociones, metáforas y comparaciones que enriquecen sus formas de entender y de estar en el mundo...

Cuando nos preguntamos cuáles **son las obras más adecuadas para las y los más pequeños**, respondemos sin dudar: “todas”. A cualquier edad y en cualquier grado es posible ampliar las posibilidades de niñas y niños para comprender, para interpretar ciertas sutilezas del lenguaje, para producir lenguaje escrito a partir de obras leídas o producidas a través de la voz y de la mano de las y los adultos. Al mismo tiempo, reservamos algunas obras o partes de algunas para que lean o escriban por sí mismos/as. Ambas son formas de enseñar a leer y a escribir. Por eso, en todos los grados, multiplicar situaciones de lectura y de escritura a través de la o del docente es multiplicar oportunidades para enseñar a leer y a escribir al mismo tiempo que se multiplican las oportunidades para leer y escribir por sí mismos/as. Poco a poco, vamos introduciendo, cada vez con más frecuencia, situaciones en las cuales las y los más chicos realizan “pequeñas” lecturas o escrituras autónomas de algunos pasajes con sentido —un episodio, el diálogo entre un par de personajes, algunos enunciados que describen un escenario o un personaje, etc.—; en todos los casos, se trata de pasajes sobre los que previamente se ha intercambiado colectivamente, cuyo sentido ya ha sido compartido, porque el esfuerzo de las y los más chicos para interpretar lo que las letras dicen o para producir letras que digan algo es, al principio, muy grande. Por eso, es mejor empezar con fragmentos de los que ya se sepa qué dicen o de los que se sepa qué decir.

Existe cierto acuerdo en que algunos rasgos de las historias las hacen más accesibles para que las niñas y los niños empiecen a leer y a escribir por sí mismos/as:

- **Aparecen pocos personajes por escena**

En la primera escena de Caperucita, aparecen la mamá y la niña. En la siguiente, Caperucita se encuentra con el lobo en el bosque. Más tarde, el lobo se encuentra con la abuela y se la come... En cada escena, hay dos personajes interactuando. Lo mismo sucede en casi todas las escenas de los cuentos que llamamos “tradicionales”.

- **El argumento sigue ciertos modelos regulares de repetición**

El lobo intenta derribar tres veces las casas de los chanchitos diciendo las mismas palabras y realizando las mismas acciones.

Ricitos prueba tres sopas, tres sillas y tres camas y siempre se queda con la tercera. [Ricitos de oro. Cuento popular](#)

Cada uno de los 20 ratones carece o tiene demasiado grande esa parte del cuerpo.

Cada animal se sube sobre el anterior para tocar la luna, pero no la alcanza. [Cuento. ¿A qué sabe la luna?](#)

[Música para jugar: "20 ratones", Leo García](#)

Los cuentos, poemas y canciones populares de tradición oral, con sus infinitas versiones escritas, que se siguen produciendo hasta nuestros días, suelen cumplir con estas dos condiciones. La **repetición** es un elemento constante a lo largo de la narración: “¿Y qué harás por la noche?...” (“La ratita presumida”), “Soplaré, soplaré y la casita derribaré” (“Los tres cerditos”).

Entre los cuentos populares (en prosa o en verso), Ana Pelegrín (1984) distingue los **cuentos de fórmula**, cuya característica principal es la estructura exacta que hay que guardar al narrarlo. Los hay **mínimos**, cuya fórmula consiste en presentar un personaje y la acción al comienzo de la frase y, al final de la frase, la conclusión.

*Esta es la historia de una estrella fugaz
tan rápida, tan rápida que ya no está más...*

*Este es el cuento de una canasta
y con esto que te digo basta.*

Otros son **cuentos de nunca acabar**. Comienzan proponiendo una información, formulan una pregunta que provoca una respuesta en la o el que escucha, pero que no tiene ninguna consecuencia porque la o el que narra comienza de nuevo.

*Este es el cuento de nunca acabar.
¿Quieres que te lo vuelva a contar?*

*Este era un gato que tenía los pies de trapo
y la cabecita al revés.
¿Quieres que te lo cuente otra vez?*

También tenemos los cuentos **acumulativos** o de **encadenamiento**, en los que, a partir de una fórmula de inicio, se agregan otros elementos. Cada uno genera un nuevo episodio. A veces, se van

añadiendo elementos nuevos y en un momento se inicia un movimiento inverso hasta llegar a la fórmula inicial, caso en el cual los llamamos **circulares**.

LAS BODAS DE LA PULGA Y EL PIOJO

*La pulga y el piojo se quieren casar
pero no se casan por falta de pan.*

*Sale una hormiga de su hormigal:
“Hagan las bodas, yo pongo el pan”.
Pan ya tenemos. Pan ya tenemos.
Ahora el vino, ¿dónde lo hallaremos?
Sale un mosquito detrás de un pino:*

*“Hagan las bodas, yo pongo el vino”.
Vino tenemos. Vino tenemos.
Ahora la carne, ¿dónde la hallaremos?*

Sale un lobo de su lobera:

*“Hagan las bodas, yo pongo ternera”.
Carne tenemos. Carne tenemos.
Y ahora la madrina, ¿dónde la hallaremos?*

*Sale una rata de la cocina:
“Hagan las bodas, yo seré madrina”.
Madrina tenemos. Madrina tenemos.
Y ahora el padrino, ¿dónde lo hallaremos?*

*Sale un ratón detrás de un molino:
“Hagan las bodas, yo seré el padrino”.
Estando en la boda bebiéndose el vino
llegó un gato negro y se llevó al padrino.*

Es evidente que a la hora de leer y de escribir por sí mismos/as, niñas y niños se verán beneficiados por narraciones en las que las relaciones de causa-efecto resulten semejantes a través de la secuencia de episodios. Así, muchos libros “se dividen en secuencias narrativas muy cortas y con un grado muy elevado de autonomía narrativa, de modo que, en muchos cuentos, las diversas aventuras de los personajes pueden leerse de forma más o menos aislada. El lector puede descansar entre una y otra acción”. (Colomer, 2011:10) y, agregamos, la escritora o el escritor de un nuevo episodio de la misma historia puede descansar en una estructura segura de la que solo tendrá que variar algunos elementos. Colomer distingue varios tipos de historias.

- Son muy conocidos los cuentos de tres pruebas, tres intentos, tres hermanos, etc., cuyas escenas se reiteran como en “Ricitos de oro”, “Los tres cerditos”, “Los siete cabritos”, por ejemplo.
- Puede suceder que, en una historia más o menos cohesionada, que sostiene un mismo hilo argumental, cada escena reitera ciertas acciones y modos de decir. La cantidad de escenas es variable y podría modificarse fácilmente agregando o quitando varias.

Algunos ejemplos:



[EL TOPO que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza](#)

[La cebra Camila](#)

[El chivo del cebollar - Gustavo Roldán](#)

[EL VIAJE](#)

[7 ratones ciegos](#)

[Historia de Ratita de Laura Devetach](#)

[La Ratita Presumida.](#)

- A veces las escenas se encadenan en forma de tensión ascendente que pueden adoptar formas acumulativas, de vuelta y revés, etc. Por ejemplo, pueden ir apareciendo animales cada vez más grandes o más exóticos.



[¿A qué sabe la luna?](#)

[La sorpresa de Nandi](#)

[El nabo gigante](#)

[Cuello duro de Bornemann Elsa](#)

[Pollito pito](#)

2.1. ¿Por qué es importante incluir este tipo de narraciones en el inicio de la escolaridad?

Es evidente que estas estructuras narrativas, en prosa o en verso, favorecen tanto la interpretación compartida —al escuchar la historia o al intentar leerla por sí mismos/as— como su recuperación a la hora de volver a contarla oralmente o por escrito. Chicas y chicos se ven animados a participar del relato porque se van dando cuenta de lo que va a pasar, de que volverá a aparecer cierta frase en cierto momento, de que en el próximo episodio sucederá lo mismo con otro animal, etc. Son narraciones particularmente adecuadas para leer y para escribir de la propia voz y de la propia mano de niñas y niños porque:

- A la hora de leer, los textos se hacen **predecibles**. Las posibilidades de anticipación del lector son fundamentales para aprender a leer ya que hacerlo es anticipar y corroborar en la letra del texto si lo anticipado es o no posible (profundizaremos sobre ello en el módulo 5).

- A la hora de escribir, **el contenido** —las ideas, el “qué decir”— y **la forma** —la composición de las frases, el “cómo decirlo”— **están parcialmente resueltos** porque solo hay que producir alguna variación sobre una estructura ya disponible; como las niñas y los niños que están aprendiendo a escribir alfabéticamente ponen tanto esfuerzo en la escritura de cada palabra, pensando en cada una de las letras y hasta en el trazado, tener facilitada las ideas para expresar y gran parte de composición del texto resulta fundamental.

2.2. ¿Por qué no alcanza con la inclusión de estas narraciones en el inicio de la escolaridad?



Señalar las ventajas de las narraciones con estructura repetitiva, acumulativa, encadenada y circular para la lectura y la escritura de las niñas y los niños por sí mismos/as en el inicio de la escolaridad no debe llevar a pensar que solo se tienen que presentar este tipo de historias. Al mismo tiempo, también se lee y se escribe en torno a narraciones clásicas y contemporáneas extensas y menos o nada previsibles.

La formación del lector literario y del escritor no se reduce al tipo de narraciones que son objeto de esta clase.

Muchos contenidos solo se hacen posibles cuando se accede a narraciones “largas” y poco o nada previsibles. Estas son imprescindibles, por ejemplo, para reflexionar sobre el clima que provoca una descripción exhaustiva de un escenario, para comprender la adhesión o rechazo ante un personaje de quien se comprenden ciertos estados mentales explícitos o inferibles a través de sus acciones, para dirimir entre varias interpretaciones alternativas de pasajes que dan lugar a ambigüedades, para discutir los puntos de vistas de distintos personajes o para comparar versiones clásicas y contemporáneas de una misma historia. Para estas y otras prácticas, es necesario leer, intercambiar y reescribir sobre historias que nada tienen de previsibles. Lógicamente, en los primeros grados, esas lecturas “largas” se introducen a través de la voz de la o del docente; poco a poco, se delegan algunos pasajes en las niñas y los niños. Por eso, a la vez que trabajamos con textos previsibles, en simultáneo, también seguimos leyendo, intercambiando y escribiendo con Perrault, los Grimm, Andersen, Graciela Montes, Gustavo Roldán, Laura Devetach, Luis Pescetti, María Elena Walsh, Tony Ross, Ian

Falconer, Anthony Browne y tantos otras y otros que nos traen otras narraciones y géneros en los que es posible trabajar contenidos inabordables con las narraciones que son objeto de esta clase.

3. Reescrituras a través de la o del docente



Como venimos señalando “... cuando [los niños escriben a través del maestro](#), el docente los habilita para que se comporten como autores. En estas situaciones, como la tarea de anotar queda a cargo del docente, es él quien decide el sistema de marcas empleadas para escribir y se ocupa de trazarlas, los chicos pueden centrarse en la composición del texto y liberarse de los problemas que seguramente les plantearía el sistema de escritura. Decimos que los alumnos se comportan como autores del texto porque, al enfrentar los problemas involucrados en la escritura, toman decisiones acerca de qué van a escribir y cómo lo plasmarán e intentan ir adecuando su expresión a las características del género.

Tal como puede advertirse, el foco de las situaciones en las que los niños escriben a través del maestro está ubicado en el **proceso de escritura** y en el aprendizaje del **lenguaje escrito**. Cuando se elabora un texto nuevo, se ponen en juego y se enriquecen los saberes sobre el lenguaje que se escribe construido a partir de múltiples lecturas previas.

Para que efectivamente los niños actúen como escritores y para que incrementen sus saberes sobre el proceso de escritura no basta con haber leído mucho, la intervención del docente es imprescindible también durante el proceso de escritura. Mientras participa en la producción, el maestro pone en acción todo aquello que está implicado en la escritura y establece con sus alumnos un diálogo “de escritor a escritor”: incita a planificar lo que se va a escribir, propone pensar diferentes alternativas para el comienzo del texto e invita a elegir aquella que el grupo considera más adecuada o impactante, sugiere buscar diversas posibilidades de expresar cada idea, propone leer y releer lo escrito para asegurar la coherencia con lo que se está por escribir o para revisarlo desde la perspectiva del lector potencial...

Las situaciones en las que los niños “dictan” al maestro, por ser grupales, tienen la ventaja de permitir la verbalización de los diversos problemas que en un silencioso trabajo de escritura individual no se hacen explícitos. Al hablar con otros sobre lo que se hace, mientras se lo está haciendo, aparece la posibilidad de confrontar distintas

formas de resolución de un mismo problema y de discutir sobre la opción más adecuada.

La escritura de textos a través del docente -al igual que las otras tres situaciones didácticas fundamentales- es productiva a lo largo de toda la escolaridad. En efecto, aunque los niños escriban convencionalmente, es beneficioso que en ciertas situaciones puedan despojarse de la preocupación por el sistema de escritura (en este caso, por cuestiones ortográficas) y centrarse en el lenguaje escrito, así como en otros aspectos textuales. Por otra parte, cuando se escribe por primera vez un texto que pertenece a un nuevo género, comenzar con una producción colectiva hace posible que el maestro intervenga intensamente, planteando problemas que hacen observables para todos los chicos algunos aspectos del género que no siempre son observables desde la perspectiva del lector."

[Documento transversal nro. 3 - Escribir y aprender a escribir — Postítulo en Alfabetización para la Unidad Pedagógica](#) (en adelante, DT3), pp. 8-9

La escritura a través de la o del docente de una historia o del episodio de una historia de estructura repetitiva, acumulativa o circular comparte lo dicho para cualquier situación de este tipo. Al mismo tiempo, la producción se ve facilitada por la previsibilidad del texto ya mencionada. Veamos un ejemplo de esta situación.

3.1. Reescritura a través de la o del docente en el aula

Durante tres semanas, el grupo de chicas y chicos de 1º a cargo de la docente Patricia Federico en una escuela pública de Montevideo, Uruguay, aborda una secuencia de lectura y escritura de cuentos de la autora. En la primera semana la docente lee “Los secretos de Abuelo Sapo”, intercambia oralmente sobre la historia y sobre cómo está contada y finalmente invita a escribir un nuevo episodio que pueda insertarse en la historia. Es la primera vez que este grupo escribirá un texto más o menos extenso.

“Los secretos de Abuelo Sapo” es un cuento de Keiko Kasza. Abuelo Sapo cuenta una serie de secretos a Sapito para protegerse de animales peligrosos. El primero es ser valiente e inflarse hasta aumentar descomunalmente su tamaño ante una culebra que termina huyendo. El segundo es ser astuto ante

una gran tortuga que quiere devorarlos y la disuade al ofrecerle un mejor plato: la culebra que acaba de marcharse. Finalmente, cuando Abuelo decide compartir el último secreto, aparece un enorme monstruo que lo obliga a huir; pero Sapito recurre a sus nuevos conocimientos para salvarlo. Una vez liberado, el abuelo cuenta a su nieto su tercer secreto: en caso de emergencia, debemos tener un amigo con quien contar.



“Los secretos del abuelo sapo”



Disponible en:

<https://youtu.be/K9AURaVGtew>



En el siguiente enlace se puede asistir a gran parte de la clase: [Producción colectiva de un nuevo episodio de Los secretos del abuelo Sapo. 1º grado.mp4](#)

La transcripción de los fragmentos que se analizan están disponibles en esta clase.



En un primer momento **planifican** el nuevo episodio. La propuesta de la docente es pensar en otro animal que los pueda asustar y en cómo escapar del problema. Al pensar un personaje nuevo, se hace necesario imaginar una consecuencia y un modo de escape que resulte coherente, siempre apoyados en la historia original a la cual regresan una y otra vez.



Docente: Les voy a proponer ahora imaginar un nuevo episodio del cuento, vamos a pensar... ¿qué otro personaje podemos inventar que aparezca y que ponga en peligro a Abuelo Sapo y a Sapito?, ¿quién puede ser?

Sofía: Una araña peluda.

D: ¿Están de acuerdo? Voy a anotar acá (superficie de un pizarrón auxiliar) los posibles personajes. (Escribe "ARAÑA PELUDA"). ¿Puede aparecer cualquier animal? ¿Qué tipo de animal debe aparecer?

Maite: Uno que asuste.

D: Un animal que asuste, muy bien, Maite. Un animal que sea peligroso. ¿Puede aparecer una ardilla o un mosquito?

Varios niños: Nooo.

Diego: Un cocodrilo.

D: (Escribe en el pizarrón "COCODRILO").

Bastian: Un tigre.

D: (Escribe en el pizarrón "TIGRE").

Lucca: Ahhh, un tigre es salvaje.

Benjamín: Un león.

D: Muy bien, un tigre, un león (escribe "LEÓN").

Sofía: Un tiburón.

D: ¿Podría ser un tiburón?

Varios niños: Nooo.

D: ¿Por qué no podría ser un tiburón?

Lucca: Porque viven en el agua.

D: ¿Y esta historia dónde transcurre? ¿En un medio acuático? Capaz, Sofi, el tiburón lo podemos guardar para otro cuento que transcurra en el fondo del mar.

Lucca: La Sirenita.

Juan: Una cucaracha.

D: Una cucaracha, ¿están de acuerdo?, habíamos quedado que tenía que ser un animal que asuste, peligroso.

Juan: Pero a mí me asustan las cucarachas.

D: ¿Tú crees que los sapos se asustarán de las cucarachas?

Sofía: Nooo.

D: El otro día aprendimos que los anfibios comían insectos ¿recuerdan?, ¿y las cucarachas qué son?

Varios niños: Insectos.

D: Entonces, ¿los sapos se asustarán de las cucarachas?, ¿o se las querrán comer?

Juan: Se la van a comer.

D: Bueno aquí ya tenemos varias opciones, (señala el pizarrón) tenemos que decidir ¿qué animal queremos que aparezca?

Noelia: “Araña peluda”.

En este pasaje observamos dos cuestiones importantes para el proceso de escritura. Por un lado, la docente dialoga con las chicas y los chicos para pensar lo que van a escribir antes de escribirlo. Les está **enseñando a planificar**. Mientras conversa sobre las ideas, va **tomando nota** a la vista de todos y de ese modo también enseña una función de la escritura. Por otro lado, las y los invita a reflexionar una y otra vez sobre las **relaciones entre los rasgos del animal elegido en función del rol que debe cumplir en la historia** —asustar a los sapos— y en el escenario donde se desarrolla la acción. Como se trata de ficción, cualquier decisión podría ser posible, a condición de poder justificar sin perder **coherencia** en la historia.



(Después de una votación, se deciden por el tigre.)

D: El tigre va a poner en peligro a Sapo y a Sapito. ¿Desde dónde va a aparecer el tigre?

Varios: En la selva.

D: Pero ¿recuerdan en dónde transcurre la historia?

Lucca: En el pasto.

D: Les voy a mostrar cuando aparece cada animal (abre el libro y busca la página). Cuando aparece la culebra, miren las imágenes del cuento, y en el texto escuchen lo

que dice: “En ese preciso momento apareció una culebra” [...]. Y ¿Está atrás de qué? (Señala la ilustración).

Varios niños: Del pasto.

D: Muy bien, del pasto, de las plantas (sigue buscando en las páginas). Miren ¿quién aparece acá?

Varios: La tortuga.

D: Y en el texto dice (lee y señala con el dedo el fragmento que lee): “Y en ese preciso momento apareció una gran tortuga voraz” [...]. Cuando aparece el monstruo que está atrás de un árbol, (lee señalando el texto y mostrando la página del libro): “Pero antes de que pudiera decir otra palabra un enorme monstruo apareció” [...] ¿Dónde va a estar el tigre?

(...)

D: Y el tigre ¿dónde va a estar escondido?

Felipe: En el pasto.

Santiago: En la sabana.

Pedro: En un arbusto.

En esta historia, el lugar desde donde aparece el animal constituye un elemento importante porque tiene que sorprender a los protagonistas. La docente hace reflexionar sobre este problema desplegando otra práctica de escritura valiosa para el aprendizaje de las pequeñas y los pequeños: **acudir a los textos leídos con el objetivo de tomar ideas para la propia escritura** ya sea sobre los hechos a contar, ya sea sobre el lenguaje empleado para relatarlos.



D: Muy bien, el tigre aparece atrás de un arbusto (Escribe “ARBUSTO” en el pizarrón) y ¿qué dice?, ¿cómo los asusta?

Varios niños: (Hacen el sonido de un rugido) “Grrr”.

D: ¿Qué es eso?

Varios niños: Un ruido.

D: Un sonido, ¿va a rugir el tigre?

Juan: Sí, con colmillos muy filosos.

D: (Escribe en el pizarrón “COLMILLOS FILOSOS”). Ahhh, acá dice cuando aparece la culebra: “Hola sapos, me los voy a comer en el almuerzo”. Cuando aparece la tortuga dice... (Busca la página)

Diego: También que se los va a comer.

D: “Hola, sapos, me los voy a comer de un bocado” y, cuando aparece el monstruo, dice: “Hola sapos, me los voy a comer solo por diversión” [...] Cuando aparece el tigre, ¿qué dirá?

Benjamín: Se los va a comer.

D: Anota en el pizarrón “ME LOS VOY A COMER”. ¿Algo más dice?

Lucca: Sí, “Sapos, me los voy a comer de un bocado”.

A partir de estas intervenciones, se intenta promover la reflexión sobre la descripción del personaje, ya que sus rasgos son fundamentales para hacerlo peligroso. Nuevamente, la docente recurre a la relectura de fragmentos del texto fuente para pensar en la propia producción. La última intervención de Lucca muestra cómo las pequeñas y los pequeños se van apropiando del lenguaje de los textos.



D: ¿Y cómo salen de este problema?

Valentino: Corriendo.

D: ¿Y esa es la forma que salieron de los demás problemas a lo largo de la historia? (pasando por las hojas del libro, va recuperando los fragmentos en los que se relata cómo los protagonistas fueron escapando de los peligros de cada animal). ¿Cómo van a salir del problema cuando aparezca el tigre y diga... “Me los voy a comer”? Imaginemos ¿cómo saldrán?, ¿por ser valientes?, ¿por ser astutos?, ¿cuál era el último secreto? (...)

Valentino: Yo sé cómo salir de ese problema, que el abuelo se infle, y él sale corriendo porque se asusta.

D: Bueno, puede ser que el sapo sea valiente de nuevo y se infle como cuando apareció la culebra.

Felipe: Que se infle.

Lucca: ¿El pequeño o el grande?

D: ¿O los dos?

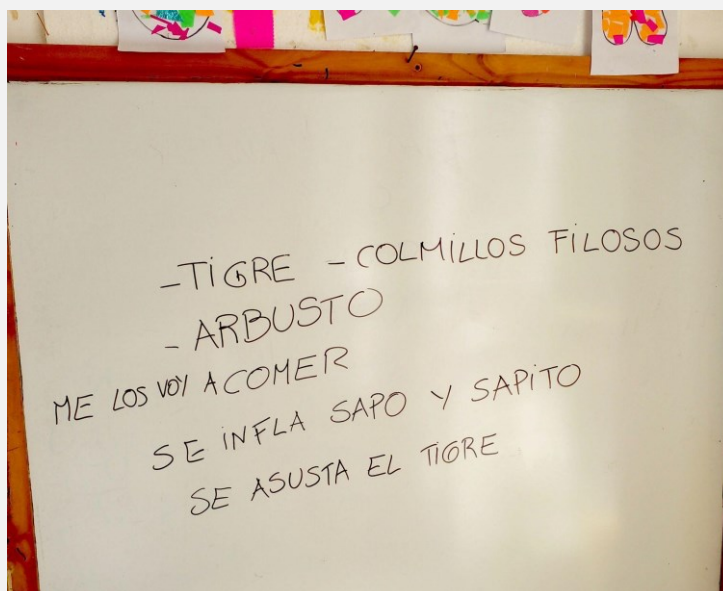
Varios niños: Los dos.

D: Escribe en el pizarrón “SE INFLAN SAPO Y SAPITO”. Y el tigre, ¿cómo se asusta?

Lucca: Se asusta y se va corriendo.

D: (Escribe “SE ASUSTA EL TIGRE”).

En este fragmento final del plan de texto, la docente y las y los estudiantes discuten sobre la resolución del problema, cómo logran escapar Sapo y Sapito. Es muy interesante advertir cómo la solución es una recreación de las que ya conocen, inflarse para ahuyentar el peligro, pero en este caso Sapo y Sapito unen sus fuerzas y, así, idean un nuevo modo de escapar a partir de otro ya conocido.



Plan de escritura para un nuevo episodio de “Los secretos del abuelo sapo”.
1º año. Patricia Federico. Montevideo, Uruguay.

A partir de los acuerdos, comienza la escritura colectiva propiamente dicha.



D: (...) ahora vamos a escribir este nuevo episodio que acabamos de inventar. ¿Qué vamos a escribir? Díganmelo y yo lo anoto.

(...)

Valentino: “En ese momento apareció la culebra”.

D: ¿La culebra apareció?

Valentino: “El tigre”.

D: (Escribe “EN ESE MOMENTO APARECIÓ”).

Varios niños: “El tigre”.

D: (Escribe EL TIGRE) Y ahora, ¿qué sucede? ¿Se acuerdan de que acá anotamos...? (señala la planificación escrita en el pizarrón) que el tigre tenía colmillos filosos y que además aparecía detrás de un arbusto. ¿Cómo lo ponemos acá? (señala la producción colectiva que se está realizando). Vuelve a leer lo que ya está escrito: “en ese momento apareció el tigre”.

Valentino: “En un arbusto”.

D: ¿Apareció dentro de un arbusto?

Bastian: “Escondido en un arbusto”.

D: (Escribe “ESCONDIDO ATRÁS DE UN ARBUSTO”). Pero acá, (señala la planificación) dice que tenía “colmillos filosos”, ¿qué pongo?, díganme y yo escribo.

Diego: Abajo.

D: ¿Aquí abajo?, ¿qué escribo?

Juan: “El tigre tenía dientes filosos”.

D: Escribe: “(EL TIGRE TENÍA DIENTES FILOSOS)”.

Desde el inicio la docente deja claro, en la acción, que una cosa es planificar lo que se va a escribir y otra diferente es textualizar para que quede escrito (*¿Qué vamos a escribir? Díganmelo y yo lo anoto*). También enseña que los escritores volvemos a la planificación (*¿Se acuerdan de que acá anotamos...?*), releemos lo escrito para saber cómo seguir (Vuelve a leer lo que ya está escrito “en ese momento apareció el tigre”) y evaluamos expresiones alternativas (*En un arbusto, Escondido en un arbusto*).

Después de escribir que los dientes filosos del tigre asustaban a sus presas, un rasgo del personaje que se vincula con los efectos que provoca, se centran en las palabras del tigre.



D: Habíamos puesto (señala el plan), “ME LOS VOY A COMER”. ¿Cómo lo escribo acá? (señala el texto en construcción).

Benjamín: Que “el tigre se los va a comer de un solo bocado”.

D: Recuerden que acá en los episodios (toma el libro, busca una página y lee): “Hola Sapos, me los voy a comer de almuerzo”. Cuando aparece el tigre, ¿qué dice?

Valentino: “Me los voy a comer de almuerzo”.

D: ¿Va a decir lo mismo? Puede decir otra cosa.

Noella: Se los puede “comer en la merienda”.

D: Bien, díganme, y yo escribo.

Santiago: “Me los voy a comer de merienda”.

D: (Escribe “ME LOS VOY A COMER DE MERIENDA”). Bien, voy a volver a leer esta parte. (Relee la última parte del texto señalando mientras va leyendo): “El tigre tenía dientes filosos que asustaban a sus presas. Me los voy a comer de merienda”. ¿Se entiende que esta última parte es lo que dice el tigre?

Varios niños: Noooo.

D: ¿Y qué podemos agregar para que la persona que está leyendo nuestro episodio inventado entienda que esto lo dice el tigre?

Agostina: “El tigre dice”.

D: ¿Dónde lo agrego?

Agostina: Arriba.

D: (Escribe “EL TIGRE DICE”). Lo voy a volver a leer para saber si quedó bien. “El tigre tenía dientes filosos que asustaban a su presa. El tigre dijo: Me los voy a comer de merienda.”

D: (Señala el pizarrón) Ahora viene: “Se inflan Sapo y Sapito”, ¿cómo lo ponemos?

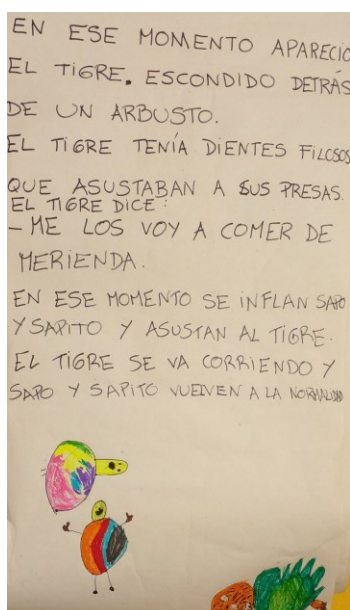
Agostina: “Se inflan Sapo y Sapito”.

D: ¿Para qué?

Varios niños: Para “asustar al tigre”.

D: (Escribe “EN ESE MOMENTO SE INFLAN SAPO Y SAPITO Y ASUSTAN AL TIGRE”).

En este pasaje volvemos a apreciar cómo vuelven al plan y al texto fuente para precisar, en este caso, la forma de decir del personaje. Al pasar del plan (“Me los voy a comer”) a la textualización efectiva, Benjamín cambia la enunciación (“El tigre se los va a comer de un solo bocado”); propone una enunciación que no da cuenta de la voz del personaje, sino que narra la acción, pero al mismo tiempo agrega una circunstancia que enriquece el modo de hacerlo. El regreso al texto fuente vuelve a centrar a los niños en el discurso directo del personaje, primero, tal como está en el texto fuente (“Me los voy a comer de almuerzo”), pero inmediatamente después, por intervención de la docente, proponen una variación (“Me los voy a comer de merienda”). Nótese cómo es también la intervención de la docente que **hace poner a las niñas y los niños en situación de potenciales**



lectores del texto (“[...] para que la persona que está leyendo nuestro episodio inventado, entienda que esto lo dice el tigre”); así provoca la reflexión sobre el enunciado que introduce las palabras del tigre (“El tigre dice”). Para ello, las chicas y los chicos tienen que volver sobre la letra de lo escrito e insertar un enunciado en un lugar preciso del texto ya producido.

Finalmente, componen el desenlace: “En ese momento se inflan Sapo y Sapito y asustan al tigre/el tigre se va corriendo y Sapo y Sapito vuelven a la normalidad”). A pesar de que es evidente el cansancio de las y los pequeños y de que el tiempo de la clase se va a acabar, la docente hace una intervención final: “Voy a volver a leer para saber si quedó como

queríamos”, enseñando, de este modo, otra práctica fundamental de escritor, **releer su producción**.



Otras situaciones de reescrituras narrativas a través de la o del docente con niñas y niños muy pequeñas/os y con distintos tipos de narraciones:

- Un nuevo episodio de “Una cena elegante”, pp. 35 a 37, en el mismo trabajo de Patricia Federico (2022). Se trata de un episodio del mismo tipo de narración que la presentada en este documento.

En [DT3](#):

- Relato de una experiencia, “Un paseo del día de la Primavera”, pp. 9 a 14. En este caso, dado que es una experiencia vivida, no hay un texto fuente en el cual apoyarse.

- Reescritura del episodio del abandono de Hansel y Gretel en el bosque, pp. 15 a 21.
- Reescritura del episodio donde aparece el lobo en *Los tres chanchitos*, pp. 21 a 25.

3.2. ¿Qué aprenden las niñas y los niños cuando escriben narraciones a través de la o del docente?

Cuando las niñas y los niños pequeñas/os escriben o reescriben a través de la o del docente tienen oportunidades, por ejemplo, para aprender a:

- considerar lo escrito poniéndose en el lugar del lector;
- distinguir entre lo que se dice y lo que se dicta para ser escrito (porque se ajustan y se precisan las palabras y las expresiones de un modo diferente);
- establecer relaciones entre lo que se va dictando y lo que la o el adulto va escribiendo;
- evaluar entre enunciados alternativos para una misma idea;
- releer el texto producido para evaluar lo que se va escribiendo;
- releer los textos que sirven de fuente para tomar ideas;
- apreciar que muchas veces quien escribe hace uso del espacio, de otros signos que no son letras o de otros tipos de letras (mayúsculas) para expresar lo que quiere decir.

Al mismo tiempo, al escribir narraciones a través de adultos que ofician de escribas, las y los docentes tienen oportunidades para reflexionar con las pequeñas y los pequeños sobre, por ejemplo:

- qué posición asumen las chicas y los chicos que dictan como narradores de los hechos y cómo hacer para mantenerla a lo largo de la historia;
- cómo presentar las acciones para que se comprenda cómo sucedieron, de manera que el relato resulte coherente;
- cómo conectar los enunciados para expresar relaciones causales, simultaneidad, sucesión, objeciones, etcétera;
- hacer uso de la repetición intencional para provocar un efecto o evitarla cuando no resulta deseada;
- cómo incluir la voz de los personajes;
- cómo y para qué incluir descripciones de objetos, personajes o ambientes.

Para brindar estas oportunidades, enseñamos a escribir o reescribir a través de la o del docente.

4. Reescritura de episodios narrativos de las niñas y los niños por sí mismas/os



Desarrollamos situaciones de [escritura de la mano de las niñas y los niños](#), aún antes de que sepan escribir alfabéticamente, porque sostenemos que todos los sujetos —también los niños— son productores de conocimiento, elaboran ideas propias acerca de los objetos con los que interactúan. En estas situaciones —y no solo en las situaciones en las que escriben a través del docente— las niñas y los niños tienen oportunidad de poner en juego sus propios modos de producir escritura, y las y los docentes pueden intervenir teniendo en cuenta las conceptualizaciones infantiles en lugar de ignorarlas o divorciarse de ellas.

“Al escribir por sí mismos, los chicos tienen oportunidad de desplegar sus conceptualizaciones sobre la escritura y de plantearse nuevos problemas que los ayudan a avanzar como escritores.

Compartir la escritura con los compañeros en el marco de una producción cooperativa —es decir, con la intención de ponerse de acuerdo— hace posible poner en común conocimientos que algunos tienen y otros no, al mismo tiempo que los obliga a explicitar sus argumentos y a analizarlos más detenidamente que cuando trabajan individualmente.

La escritura convencional opera como fuente de información para escribir como ‘les parece que se escribe’, pero no propiciamos que los chicos confronten luego sus producciones con las escrituras convencionales correspondientes. Esta confrontación desmentiría el derecho que se les otorga de escribir ‘como piensan que es’ (borraría con el codo lo que escribimos con la mano).

Las conceptualizaciones y conocimientos de los alumnos se acercarán progresivamente al principio alfabético a través de tres líneas complementarias de acción:

- Se favorece un intenso **contacto con la escritura convencional** en las situaciones de lectura de los niños por sí mismos.
- Se ofrecen múltiples **fuentes de información**, escrituras convencionales ‘seguras’ -los nombres, los días de la semana, los títulos de

cuentos que se están leyendo, etc.- a las que los chicos pueden recurrir cuando escriben, no para copiarlas sino para seleccionar aquellas partes que pueden servirles para realizar su propia escritura.

- Se trabaja desde la escritura de los chicos, **problematizándola** a través de diferentes **intervenciones**: la lectura de la propia escritura, las discusiones entre chicos al producir o al revisar, la sugerencia de palabras conocidas que comienzan como la que se ha escrito, la apelación a conflictos con la cantidad o variedad de marcas, la puesta en correspondencia de las partes que se van produciendo con las que se van interpretando, etc.

Avanzar en la reconstrucción de la escritura requiere tiempo y oportunidades constantes de ejercer esa práctica en situaciones cargadas de sentido, tanto desde la perspectiva del sujeto como desde la perspectiva de la práctica social.”

[DT 3](#)

En los siguientes apartados nos ocuparemos de las escrituras de episodios semejantes a los que analizamos en la escritura a través de la o del docente, producidas por los propios niñas y niños. Se trata de episodios de narraciones muy previsibles. ¿Por qué?



La escritura ha sido definida como una actividad con “sobrecarga cognitiva”.

Escribir exige pensar en múltiples cuestiones simultáneamente:

- en el contenido acerca del cual se está escribiendo -lo que implica, entre otras cuestiones, actualizar conocimientos, generar ideas nuevas, interrelacionarlas,
- en el lenguaje más adecuado para la situación comunicativa y más claro para el lector, - en el lector y sus interpretaciones potenciales,
- en los efectos que se quieren producir en él...

Escribir supone también un desdoblamiento: quien escribe opera como escritor y como lector, lo cual implica un esfuerzo de descentración.

Los niños, además de tener poca experiencia como escritores, están reconstruyendo la alfabetización del sistema y necesitan prestar una atención muy fuerte a cómo escribir, con cuántas y cuáles letras hacerlo...

La idea de que la situación se haga cargo de alguno de los problemas, de tal modo que los niños puedan desentenderse de él (A. Teberosky, 1992), orienta ya la distinción entre situaciones de escritura a través del docente y de escritura de los niños por sí mismo. En las primeras, el docente se hace cargo del sistema de escritura, los niños componen el texto en el sentido del argumento, del lenguaje que se escribe (con ayuda del docente). Cuando son los chicos los que escriben directamente, ¿cómo se les puede aliviar una parte de la carga de la escritura?

[DT3, p. 30](#)

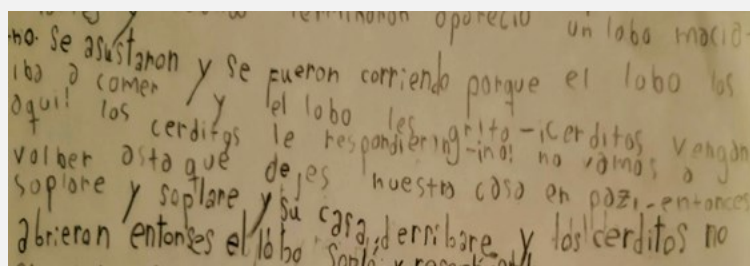
Cuando **las y los estudiantes reescriben un episodio de un cuento de estructura repetitiva**, generalmente el texto que producen se basa en gran medida en otro texto, que se ha memorizado, y sobre el que se operan solo algunas variaciones. El texto es más complejo que una simple lista de palabras, pero al mismo tiempo no requiere tanto esfuerzo de composición porque en gran parte está resuelta en el texto que sirve de fuente. Esto les permite concentrarse mejor en el sistema de escritura porque el texto está parcialmente resuelto en su organización. Estas situaciones presentan la ventaja de que la o el docente conoce tanto el significado como el texto mismo. Analizar una escritura y ayudar a mejorarla es muy difícil o imposible cuando no se sabe nada acerca de qué quiso poner la alumna o alumno. Conocer el texto aproximadamente permite estar seguros de lo que los chicos y las chicas quisieron escribir.

Veamos un ejemplo del tercer episodio de “Los tres chanchitos”.



Mika y Mauro, 2º grado. Docente: Florencia Noya.

Transcripción y ortografía normalizada:



...no se asustaron y se fueron corriendo porque el lobo los
iba a comer y el lobo les respondió: ¡cerditos, vengan
aquí los cerditos le respondió: ¡no, no vamos a
volver a esta que dejes nuestra casa en paz, entonces
sopló y soplar y su casa, derribó y los cerditos no
abrieron entonces el lobo...
...Santo y rematado...

Se asustaron y se fueron corriendo porque el lobo los iba a comer, y el lobo les gritó - ¡cerditos vengan aquí! los cerditos le respondieron - ¡no! no vamos a volver hasta que dejes nuestra casa en paz. -entonces soplaré y soplaré y su casa derribaré -y, los cerditos no abrieron entonces el lobo sopló y resopló pero la casa no se derribó.

El texto producido es breve, pero no tanto como para no permitir plantear problemas de escritura interesantes, por ejemplo, introducir la voz de los personajes eligiendo verbos adecuados y algunos signos de puntuación, explicitar motivaciones de la acción, mantener la coherencia y la cohesión del relato. Por lo tanto: “Este tipo de situaciones plantea un problema más complejo que la producción de listas: se trata de producir textos continuos que —a diferencia de los elementos constituyentes de las listas— no son conocidos de antemano. Por lo tanto, los chicos tienen que pensar en el significado, en cómo decirlo (en el sentido del lenguaje escrito) y en cómo se escribe (en el sentido del sistema de escritura).” (DT3, pp.33).

Contar con una historia de referencia permite hacerlo con cierta soltura aún a las y los más pequeños.

Las reescrituras o escrituras en el ámbito literario permiten múltiples opciones:

- reescritura de una parte de un cuento, por ejemplo, de un episodio o de un diálogos;
- producción de un episodio que el cuento no relata;
- escritura sobre la vida interior de los personajes, por ejemplo, ¿qué siente el sapito que logra salvar a su abuelo?;
- reescritura con variaciones de una parte del texto original, por ejemplo, inventar un nuevo episodio donde el tejón sí consigue cenar algo elegante.

“Dado que escribir un cuento es una tarea sumamente compleja, la situación de reescritura permite escribir sin la tensión de tener que inventar la historia. Esto permite a los niños centrar sus esfuerzos en el sistema de escritura y, al mismo tiempo, tomar en cuenta aspectos del lenguaje escrito vinculados con el género. El docente decide en qué momento sus alumnos están en condiciones de reescribir —o en qué momento es conveniente que reescriban- cuentos completos o algunos fragmentos de los mismos, ya sea respetando el argumento o introduciendo variaciones.” (DT3, p.34).

4.1. Reescritura de episodios por las y los niños por sí mismas/os en el aula

En este apartado, analizaremos tres reescrituras diferentes ante la misma situación, bajo condiciones similares. Todas ellas han sido presentadas en una publicación previa (Castedo, 2022: 82-89). Comenzaremos por la más próxima a la escritura convencional para después introducir otras menos avanzadas.

4.1.1. Francisco y Lucas, 2º

Francisco y Lucas, dos niños de segundo, reescriben un nuevo episodio para una historia con la que ya están trabajando, “Una cena elegante”, de Keiko Kasza (2007, Ed. Norma). La docente es Ana Laura García Cerqueiro. En la historia que toman como punto de partida, se narra cómo un tejón intenta infructuosamente hacerse de una cena más sofisticada que la habitual. En cada episodio, el protagonista ve y persigue a un animal diferente, lo imagina formando parte de una comida especial y, finalmente, la víctima se escapa. Se trata de una típica narración de estructura repetitiva que admite, como todas estas historias, la posibilidad de introducir nuevos episodios con otros personajes y elementos.

Antes de escribir en parejas, Ana Laura relee tres episodios de la historia que sirven de fuente y solicita a las niñas y los niños que busquen los fragmentos que se repiten y los que no. Al hacerlo, va realizando un cuadro en el que toma nota sobre lo que cambia y lo que no cambia en las escenas. A continuación, presentamos la transcripción de lo que quedó escrito en el pizarrón luego de un largo intercambio con todo el grupo:

Lo que se repite

- El tejón espió
- Mmm
- ¿Qué tal un...?
- Todas las comidas tienen salsa
- Eso sí sería una cena elegante
- Se lanzó a agarrar a...
- Encontró un lugar perfecto para esconderse.
- (Todos fueron a parar a la madriguera)

Lo que no se repite

Los animales:

- topo
- rata
- conejo

El tipo de comida:

- taco
- hamburguesa
- banana split

La forma de escapar:

- Topo: escurridizo (resbala que resbaló)

- Rata: zarandeaba (sacude que se sacudió)
- Conejo: veloz (brinca que brincó)

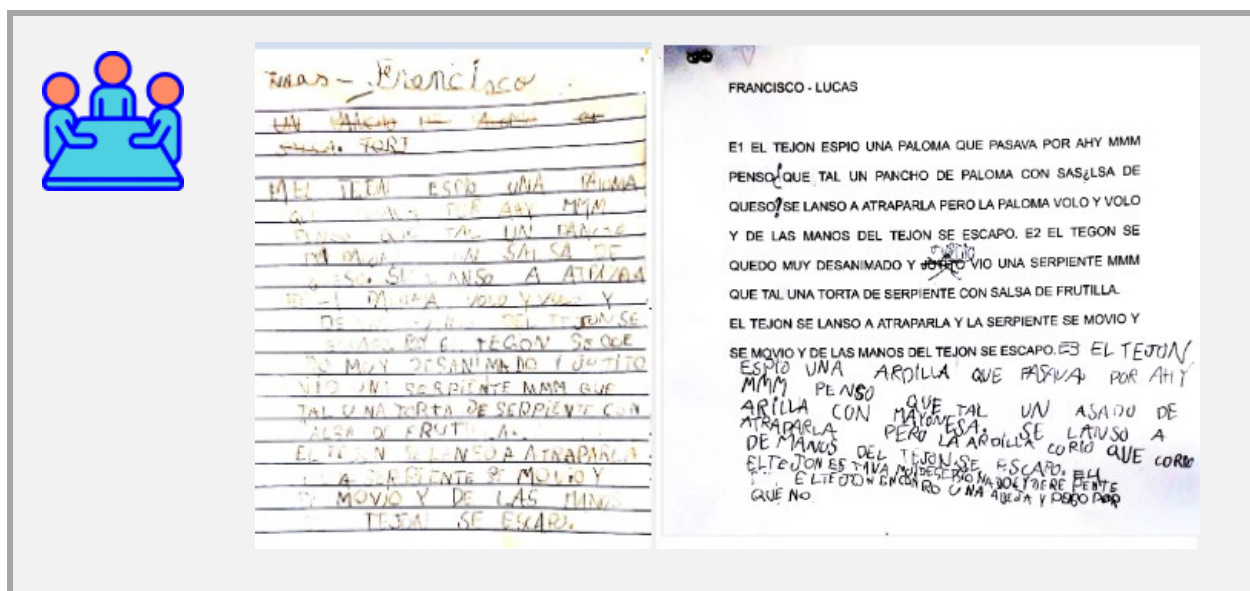
Cómo escapó:

- El topo se escabulló
- La rata se escabulló
- El conejo se fue saltando

Estas notas dan cuenta de la profundidad con que Ana Laura propuso releer la historia, una condición didáctica fundamental a la hora de escribir. La relectura condujo a puntualizar ideas “que sirven” para escribir nuevos episodios que la autora no incluyó. En las notas, la docente hace reparar tanto en lo que sucede como en algunas expresiones que dan cuenta de cómo se relata (en nuestra transcripción, aparece subrayado). Así, instala dos prácticas fundamentales de un buen escritor: **releer para tomar notas sobre lo que se puede reutilizar en la propia escritura y contar con un plan antes de comenzar la producción propiamente dicha**, tal como ya vimos que hizo Patricia para la escritura colectiva.

También como parte de la planificación, antes de escribir, cada pareja decidió con qué nuevo animal se iba a encontrar el tejón, cómo lo imaginaba comer y de qué modo se iba a escapar.

Esta es la escritura de la pareja de niños realizada en dos días sucesivos. El segundo día, Ana Laura transcribió el texto; los chicos releen, hacen algunas modificaciones y continúan escribiendo.



Francisco y Lucas, 2º grado. Reescritura de episodios de "Una cena elegante".
Docente: Ana Laura García Cerqueiro.

Transcripción con ortografía normalizada.

~~UN PANCHO DE PALOMA CON~~

~~SALSA TORT~~

E1 EL TEJÓN ESPIÓ UNA PALOMA
QUE PASABA POR AHÍ MMM
PENSÓ QUÉ TAL UN PANCHO
DE PALOMA CON SALSA DE
QUESO. SE LANZÓ A ATRAPARLA
LA PALOMA VOLÓ Y VOLÓ Y
DE LAS MANOS DEL TEJÓN SE
ESCAPÓ E2 Y EL TEJÓN SE QUE
DO MUY DESANIMADO Y JUSTITO
VIO UNA SERPIENTE MMM QUÉ
TAL UNA TORTA DE SERPIENTE CON
SALSA DE FRUTILLA.
EL TEJÓN SE LANZÓ A ATRAPARLA
Y LA SERPIENTE SE MOVIÓ Y
SE MOVIÓ Y DE LAS MANOS
DEL TEJÓN SE ESCAPÓ

Durante la revisión de lo producido el día anterior agregan signos de interrogación de apertura y cierre en "¿QUÉ TAL UN PANCHO DE PALOMA CON SALSA DE QUESO?" y corrigen "jutito" por "justito".
Luego continúan escribiendo.

E3

EL TEJÓN
ESPIÓ UNA ARDILLA QUE PASABA POR AHÍ
MMM PENSÓ QUÉ TAL UN ASADO DE
ARDILLA CON MAYONESA SE LANZÓ A
ATRAPARLA PERO LA ARDILLA CORRIÓ QUE CORRIÓ
DE MANOS DEL TEJÓN ESCAPÓ.

E4

EL TEJÓN ESTABA MUY DECEPCIONADO Y DE REPENTE
EL TEJÓN ENCONTRÓ UNA ABEJA Y PENSÓ POR
QUÉ NO

E1, E2, etc., indica "episodio 1", "episodio 2"... Fue señalado por los niños sin que fuera indicado por la docente. La denominación *episodio* se utilizó durante las clases precedentes: estuvieron planificando agregar "episodios" a la misma historia.

En la escritura, vemos cómo las transformaciones creadas por las y los pequeños introducen elementos totalmente nuevos a la vez que coherentes: "pancho de paloma con salsa de queso", "torta de serpiente con salsa de frutilla", "asado de ardilla con mayonesa". Advertimos cómo se da

cuenta del estado mental del tejón ante cada pérdida: “se quedó muy desanimado”, “estaba muy decepcionado”; cómo se apropian de las formas de decir del tejón que utiliza la autora: “mmm”, “qué tal un/a...”; y cómo se introducen marcadores temporales propios de la narración: “y justito”, “y de repente”. Apreciamos cómo cada animal se escapa con una forma de desplazamiento particular y cómo, al igual que la autora, se apela a la repetición del verbo como recurso para enfatizar la huida y la consecuente explicitación de la pérdida: “la paloma voló que voló”, “la serpiente se movió y se movió”, “la ardilla corrió que corrió”.

Considerando que estos niños apenas están en segundo grado y que aún están estabilizando la base alfabética del sistema de escritura, es notable advertir la coherencia que sostienen en cada uno de los cuatro episodios. Inclusive, se toman la licencia de finalizar con un animal tan pequeño que apenas sirve de consuelo a tantos manjares perdidos. Sin duda, reescribir apoyados en una estructura de acciones ya conocida (ver una víctima – imaginarla en una comida – intentar atraparla – perderla) resulta fundamental para conseguirlo en ese momento de incipiente manejo de la escritura.

Ahora bien, aunque todavía necesitan trabajar más para terminar de estabilizar el sistema, Francisco y Lucas ya escriben alfabéticamente. Veamos ahora los casos de dos parejas de 1º, una de ellas con escritura silábico-alfabética y la otra con escritura silábica.

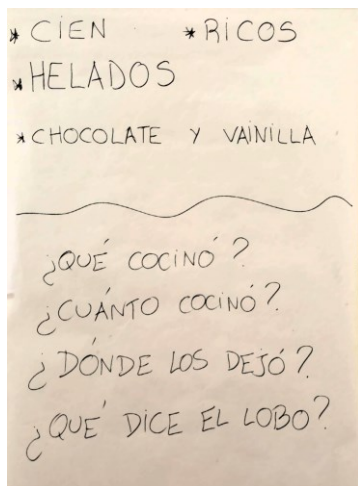
4.1.2. Lucca y Felipe, 1º



La secuencia de enseñanza desarrollada en primero por Patricia Federico (2022) es semejante a la que acabamos de analizar, es decir, se generaron las mismas condiciones para la escritura. En este caso, los y las estudiantes reescriben a partir de “El estofado del lobo”, de la misma autora y editorial. Se trata de un lobo calculador, que se encuentra con una gallina flaca a quien decide engordar antes de comérsela. Vuelve a su casa y se pone a cocinar. Cada día, sin ser visto, deja la comida —cien panqueques, cien rosquillas y un gran pastel— en la puerta de la casa de la gallina. Cuando finalmente toca la puerta para atrapar a la gallina

supuestamente ya engordada, la misma le agradece en nombre de sus cien pollitos, quienes se lanzan a abrazarlo y besarlo.

La propuesta de reescritura consiste en escribir nuevos episodios en los que el lobo prepara y ofrece otras comidas.



Al igual que Ana Laura, Patricia prepara la producción de las parejas de manera colectiva. Luego de leer la historia, durante el intercambio, hace notar las comidas que ofrece el lobo y las anota en una lista a la vista de todas y todos, enfatizando que siempre aparece “cien”: “cien deliciosos panqueques”, “cien apetitosas rosquillas”, “un apetitoso pastel que pesaba más de cien kilos”, “cien apetitosas galletitas”. Las niñas y los niños buscan y releen en duplas y en voz alta la frase que se reitera. “Come bien, gallinita querida. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado!”. Y, finalmente, planifican oralmente el nuevo episodio en el que el lobo cocina un nuevo menú para la gallina: ¿Qué otro manjar

apetitoso podrá cocinarle a la gallina?, ¿cuánta cantidad debería ser?, ¿Qué pensará el lobo cuando le deje la comida frente a su puerta?

Esta es la producción de Lucca y Felipe, menos avanzada que la de la pareja anterior tanto desde el punto de vista del sistema de escritura alfabético como desde la composición del texto.

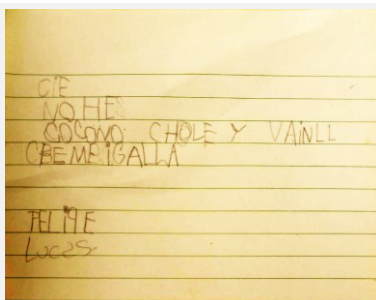


ILUSTRACIÓN 2: Lucca y Felipe, 1º grado. Reescritura de episodios de "El estofado del lobo". Docente Patricia Federico.

Transcripción normalizada:

CIE NOCHES COCINÓ CHOCOLATE Y VAINILLA
COME BIEN GALLINITA

Interpretación de lo producido:

CIE	#	NO	ES	#										
cien		no	ches											
CO	CO	NO	#	CH	O	L	E	#	Y	#	VAI	N	LL	
co	ci	no		cho	co	la	te		y		vai	ni	lla	
C	BE	MBI		GA	LL		A							
co	me	bien		ga	lli	ni	ta							

(El signo # Indica un espacio producido por los niños en su escritura.)

En la escritura de estos niños, advertimos que algunas sílabas ya se analizan en todos sus componentes y se producen convencionalmente (NO, CO, VAI, GA) mientras que otras solo son representadas por un grafema (L para "la", E para "te", N para "ni"...) y, al mismo tiempo, sílabas complejas como "cien" (CIE), "ches" (ES), "lla" (LL), "cho" (CH) o "bien" (MBI) dan cuenta de un enorme esfuerzo de análisis intra silábico por parte de los niños. Estas últimas, si bien no aparecen completas y ordenadas con todos los grafemas, han sido producidas analizando sus componentes. Estos niños están haciendo análisis fonológicos, aún parciales, pero válidos, porque todos los grafemas empleados son pertinentes.

En el intercambio, básicamente los pequeños se centran sobre los problemas relativos a las letras a emplear, como no podría ser de otro modo para quien está aprendiendo a escribir:



L: ¿Cómo se escribía "chocolate"?

Docente: "Chocolate", mira acá escribo "chorizo" que empieza como "chocolate" (escribe).

L: Ah, me sirve la "o". (...) Me sirve la "ce", "hache" y "o" (escribe CHO) ¿Primero va la "ce"? (relee "cho" en CH, "co" en O) (...) "Ele" (escribe L, queda CHOL).

D: "Cho, co, la, te".

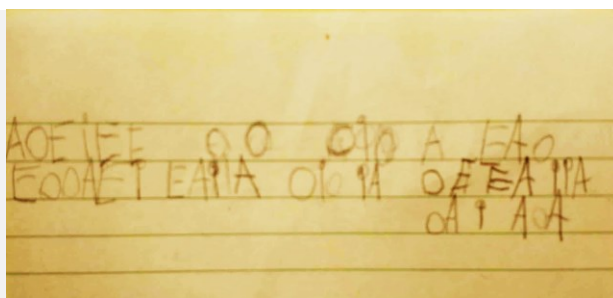
L: "E" (escribe E, queda CHOLE). "Y vainilla" (sigue escribiendo).

Es esperable que el esfuerzo que supone la decisión sobre cada letra que deben emplear y el control sobre lo que ya está escrito y lo que falta, en parte, descentre a los pequeños de la composición del texto. Por lo tanto, resulta que aún no tenemos un episodio "reconocible", como en el caso anterior.

Sin embargo, “CIEN NOCHES COCINÓ CHOCOLATE Y VAINILLA” y “COME BIEN GALLINITA” son dos enunciados centrales en el episodio que van a producir. Los niños incluyen la nueva comida producida sin olvidar que la cantidad tiene que aludir a “cien” y también las palabras del lobo que se reiteran en cada episodio. Es decir, se evidencia la apropiación que hacen los pequeños del lenguaje empleado por la autora.

4.1.3. Noelia y Santiago, 1º

En la siguiente producción, Noelia y Santiago, con menor dominio del sistema de escritura, escriben silábicamente con una asombrosa sistematicidad, sin perder el hilo de los enunciados.



Noelia y Santiago, 1º grado. Reescritura de episodios de "El estofado del lobo". Docente: Patricia Federico.

Transcripción normalizada:

LA NOCHE SIGUIENTE EL LOBO COCINÓ HELADO DE CHOCOLATE Y VAINILLA COCINÓ
COME BIEN GALLINITA GORDA Y SABROSA

Interpretación de lo producido:

A	O	E	I	E	E	#	O	O	O	I	O	#	A	#	E	A	O
la	no	che	si	guiente	el	lo	bo	co	ci	no					he	la	do
E	O	O	A	E	I	#	E	A	I	A	#	O	I	O	#	I	A
de	cho	co	la	te	y		de	vai	ni	lla		co	ci	no			
O	E	#	E	A	#	I	I	A		O	A	#	I	#	A	O	A
co	me		bien	ga		lli	ni	ta		gor	da		y		sa	bro	sa

Esta pareja también intercambia sobre el sistema de escritura.



Santiago: “Como bien gallinita” (Toma el lápiz).

Noelia: (Dicta) “cooome”, la “o”.

Santiago: (Escribe O).

Noelia: “Cooomeeee”, la “e”. Dale, la “e”, te dije la “e”.

Santiago: (Escribe I).

Ambos niños asumen los roles acordados: una dicta y el otro escribe.

Noelia: Esa no es la “e”. (Toma la goma y borra la “I”). Dale, pone la “e”. Acá, acá. “Comeeee”.

Noelia está segura y corrige directamente la producción del compañero

Santiago: (Duda y no escribe). No sé cuál es la “e”. (...)

No obstante, Santiago no se inhibe para plantear su duda.

Noelia: Es esta (señala la “E” que escribieron en “helado” EAO). Ésta, ésta.

Noelia lo ayuda recurriendo a una escritura que acaban de producir.

Santiago: Escribe E.

Noelia: (Señalando la O) “Cooo”. (Señalando la E) “mee”. “Bieeen” “Otra vez la “e”.

La niña relee lo escrito para saber cómo seguir y completa la escritura tomando el lápiz que su compañero dejó sobre la mesa.

Santiago: Escribe E. (Deja el lápiz).

Noelia: (Señalando OE E) “come bien”. “Gallinita” (escribe AIIA). Maestra, no sé si terminamos.

D: A ver, dice, vamos a repasar ¿qué pusieron acá?, ¿se acuerdan? (Va señalando con el lápiz lo que escribieron).

La docente ayuda invitando a releer lo producido para continuar con lo que falta.

Santiago: (Va diciendo en voz alta mientras la docente señala AOEIEE) “La noche siguiente”.

Santiago parece estar cansado de escribir pero puede recuperar lo escrito a pesar de que su escritura no es convencional.

Noelia: (Va diciendo en voz alta mientras la docente señala OOOIOAEAOEOOAEIEAIA) “El lobo cocinó helado de chocolate y vainilla”.

También lo hace Noelia. Seguramente esto es posible porque no ha mediado demasiado tiempo entre la producción y la lectura, aún recuerda el enunciado y porque las letras empleadas ya se usan con valores sonoros convencionales a pesar de no ser todas las necesarias.

Santiago: (Va diciendo en voz alta mientras la docente señala OEEAIIA) “Come bien gallinita”.

D: ¿Qué parte les falta?

La relectura les permite evaluar hasta dónde escribieron y qué falta.

Desde el punto de vista de la composición del texto, los enunciados están mejor contruidos que en el caso anterior. En el primer enunciado, encontramos la circunstancia (“La noche siguiente”), el sujeto, el verbo y el objeto directo, que corresponde a la nueva comida (“helado de chocolate y vainilla”). Pierden luego el control al repetir el verbo (“cocinó”) y rematan con la frase que se repite en la historia, que sirve como referencia (“come bien gallinita gorda y sabrosa”).

Tanto en las aulas de primero como de segundo estudiadas como en todas las aulas hay diversidad de acercamientos al sistema de escritura, aunque, lógicamente, las escrituras alfabéticas son mucho más frecuentes y sistemáticas en segundo y las aún no alfabéticas están más presentes en primero. Los tres ejemplos muestran que, en estas situaciones de escritura por sí mismas/os de pequeñas narraciones —a diferencia de lo que sucede en la escritura de listas—, las pequeñas y los pequeños tienen que resolver la composición del texto a la vez que los problemas propios de la utilización del sistema de escritura (el uso de las letras, su ortografía, las decisiones sobre el espacio y la puntuación, etcétera). Las tres parejas dan cuenta de respuestas diferentes ante una misma situación de escritura bajo condiciones de enseñanza semejantes. En el primer caso, es evidente la mayor posibilidad de composición del texto cuando el manejo del sistema de escritura ya no demanda tanto esfuerzo. Los otros dos casos ejemplifican que aún cuando se está pensando en qué letras poner, una a una, los chicos son capaces de producir enunciados que, si bien no constituyen un episodio propiamente dicho, retienen lo central de la tarea de escritura tanto en contenido como en forma. En los tres casos, los chicos escriben por sí mismos “genuinamente” —no solo para responder a la docente, sino comprometiéndose en la tarea de escritura lo mejor que pueden de acuerdo con sus conceptualizaciones—, que no es sinónimo de escribir “solos”: hay una docente que genera condiciones para la escritura y que está disponible todo el tiempo para ayudar a hacerlo lo mejor posible, dentro de las posibilidades de cada uno.

Los textos producidos no son fruto de la espontánea genialidad de niñas y niños (cuyos méritos no desmerecemos). Esta escritura es posible en las condiciones en que Ana Laura y Patricia la generaron: intensa lectura de una autora o un autor, elección de una obra para reescribir episodios, reescritura

colectiva de episodios de algunas obras —a través del docente—, relectura para tomar ideas para escribir, plan de escritura, tiempo suficiente para escribir y para volver sobre lo escrito. Es decir, hay una escuela con docentes, que crea las condiciones para generar la escritura genuina.

4.2. ¿Qué aprenden las niñas y los niños cuando escriben por sí mismas/os?

Es esperable que las escrituras o reescrituras producidas colectivamente a través de la o del docente tengan una diferencia importante en la composición del texto si se las compara con las escrituras realizadas en parejas o de manera individual. Como dijimos, en estas últimas, las y los pequeños tienen que concentrar mucho esfuerzo en el sistema de escritura y, en general, no logran tan buenas composiciones hasta que el manejo del sistema ya les resulta menos problemático. Sin embargo, como vimos en los dos últimos casos, evidencian la apropiación de la forma de contar de los autores. Además de los aprendizajes sobre la composición del texto mencionados en la escritura a través de la o del docente, escribir por sí mismas/os, componiendo pequeñas narraciones antes de escribir alfabéticamente, es una práctica necesaria para tener oportunidades, por ejemplo, de aprender a:

- Acordar con otras y otros qué escribir y cómo.
- Comparar y evaluar opiniones sobre la cantidad y pertinencia de las letras para producir los enunciados propuestos.
- Pedir, dar, evaluar e intercambiar información sobre el sistema de escritura con las y los compañeros y con la o el docente: con cuál va, cómo se traza, cuál falta, cuál se repite o sobra, dónde dejar espacio, etcétera.
- Recurrir a escrituras conocidas —en el texto fuente, en el abecedario del aula, en los nombres de los compañeros y compañeras, por ejemplo— para producir los enunciados que se desean escribir.
- Releer lo escrito para saber con qué seguir y, eventualmente, para modificar lo producido.
- Evaluar y decidir sobre propuestas de modificación.

5. No solo reescribir episodios: otras situaciones de lectura y escritura

En esta clase, nos centramos en las situaciones de reescritura de episodios de narraciones de estructura repetitiva, acumulativa o encadenada —haciendo la salvedad de que no se trata de la única posibilidad—, tanto a través de la o del docente como de las niñas y los niños por sí mismas/os. No son las únicas situaciones posibles con estas y otras narraciones. Mencionaremos solo algunas más y remitimos a otros materiales en los que se presentan ejemplos y análisis.

- Leer textos memorizados

En estas historias, hay muchas oportunidades para memorizar partes de textos (un estribillo, una copla, una adivinanza, un episodio, una expresión que se repite en la apertura y en el cierre de cada episodio...). Chicas y chicos ya saben qué dice, sin conocer exactamente qué parte del texto escrito se corresponde con el texto oral. El trabajo de lectura consiste en poner en correspondencia las partes de lo que se va diciendo con las partes de la escritura, tarea en la cual se enfrentan con problemas tales como dónde dice, cuál es cuál y qué dice en cada parte.

- [Documento transversal nro. 2 - Leer y aprender a leer](#), “La vaca estudiosa”, pp. 28-30.
- [La lectura en la alfabetización inicial: Situaciones didácticas en el jardín y la escuela \(2008\). La Plata](#), “Situación 5: lectura de coplas”, pp. 69 a 77.

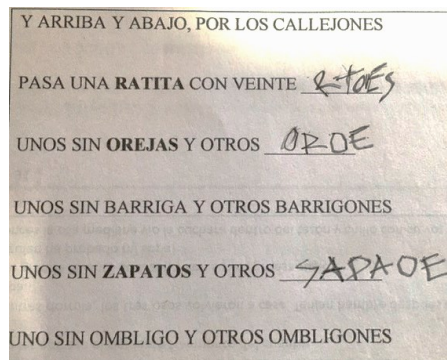
- Leer dónde dice la lista de nombres que se sabe que está escrita o la frase que repite un personaje dentro de un texto continuo

En este tipo de narraciones, aparecen una sucesión de personajes o de objetos, cuyo orden se retienen con mucha facilidad (el viejo, la vieja, la vaca, dos cerdos, tres gatos en “El nabo gigante”; un barco, un balde, un palo, un clavo en “Un barco en el fondo de la mar”). Chicas y chicos saben que están escritos estos nombres de personas, objetos o animales y saben en qué orden aparecen; la tarea de lectura consiste en ubicar dónde dice cada uno.

- [La reescritura colectiva de canciones](#), “Familiarizarse con la letra escrita de las canciones”, pp. 8 a 11.

- Escribir la lista de nombres o la frase que repite un personaje

Al igual que al escribir un episodio, el problema se enfrenta es cómo escribir, en el sentido de concentrarse en el sistema de escritura porque el está predeterminado. En el caso de la lista, no media composición del texto pero se tiene a mano una fuente de consulta importante para decidir sobre el sistema de escritura.



que

texto

- Completar la letra de una canción memorizada o el texto de un episodio de una historia muy conocida (interacción entre lectura y escritura)

El texto completo ya se conoce. Se trata de poner en correspondencia lo que se va diciendo con las partes de lo escrito y encontrar qué falta. Para completar, los pequeños y las pequeñas podrían escribir de acuerdo con sus propias conceptualizaciones o bien volver al texto fuente para recuperar información y transformarla aproximadamente (como se observa en la imagen).

[La reescritura colectiva de canciones](#), Familiarizarse con la letra escrita de las canciones, p.

11.

Reiteramos que solo hemos mencionado algunas situaciones, entre muchas otras.

6. Recapitulación

En esta clase, nos ocupamos del proceso de escritura a través del análisis de situaciones de escritura a través de la o del docente y de escritura de las niñas y de los niños por sí mismas/os. Específicamente, reescrituras de episodios de cuentos con estructura repetitiva y acumulativa en los primeros grados de primaria. La próxima clase, “Lecturas y escrituras en torno al género policial” desarrollará un recorrido semejante, en este caso, para los grados más avanzados de la escuela primaria.



7. Bibliografía citada

Alvarado, M., Cano, S., & Garbus, S. (2006). La reescritura colectiva de canciones. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27 (4), 6-17. Disponible en:

<https://n9.cl/uuyykm>

Castedo, Mirta (2022). Volver a las aulas para escribir con los más pequeños. En: Möller, A.; Dávalos, A.; Soto, A.; Castedo, M. *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente*. pp. 75-122. Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba.

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

Denny, J.P. (1995). El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. En: Torrance, N., & Olson, D. R. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

Federico, Patricia (2022). “Renarración de un episodio literario en segundo año de primaria”. Trabajo Final de Integración. Directora: Mirta Castedo. Especialización en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/138384>

García Cerqueiro, Ana Laura (2022). “Renarración de un episodio literario en segundo año de primaria” (2022). Trabajo Final de Integración. Directora: Mirta Castedo. Especialización en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/138392>

Goody, J. (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.

Kaufman, A.; Lerner, D. (2015). Documento transversal 3, escribir y aprender a escribir. - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. E-Book. - (Alfabetización para la Unidad Pedagógica). Disponible en: <https://n9.cl/kd27k>

Kaufman, A.; Lerner, D.; Castedo, M. (2015). Documento transversal 2, leer y aprender a leer. - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. E-Book. - (Alfabetización para la Unidad Pedagógica). Disponible en: <https://n9.cl/5gh67>

Molinari, C., Castedo, M., Dapino, M., Lanz, G., & Paione, A. (2008). La lectura en la alfabetización inicial: Situaciones didácticas en el jardín y la escuela. Disponible en: <https://n9.cl/4gm50>

Narasimhan, R. (1995). La cultura escrita: caracterización e implicaciones. In *Cultura escrita y oralidad* (pp. 237-262). Barcelona: Gedisa.

Noya, Florencia (2021). "Reescritura de episodios de cuentos con diálogos entre personajes. *Una experiencia en segundo año de la escuela primaria.*" Trabajo Final de Integración. Directora: Mirta Castedo. Especialización en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/137812>

Olson, D. R. (1999). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Pelegri, Ana. (1984). *Cada cual atiende su juego*. De tradición oral y literatura. Madrid: Cincel.

Créditos

Autores: Mirta Castedo

Cómo citar este texto:

Castedo, M. (2022). Clase 1: Escribir en la escuela con las y los más pequeños, en torno a narraciones de estructura repetitiva y acumulativa. Módulo 1: Lecturas y escrituras en el ámbito literario 2. 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 2: Lecturas y escrituras en el ámbito literario II

Clase 2: Escribir con las y los mayores en la escuela en torno a cuentos policiales

Introducción

En esta clase presentamos, fundamentamos y analizamos un recorrido de lecturas y escrituras con **cuentos policiales** destinados a las y los mayores de la escuela primaria. Si bien el énfasis en este módulo está depositado en la escritura, será indispensable, en una primera parte, detenerse en la especificidad de la lectura de textos representativos de este género, condición indispensable para, luego, escribirlos.

En esta clase, se han seleccionado y reorganizado varios materiales y conceptos incluidos en dos investigaciones dirigidas por Sara Bosoer, que se desarrollaron en el marco de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la UNLP ([Modos de leer literatura en situaciones de enseñanza en el último año de la educación primaria](#), Carattoli, M. F., 2019; [Tramas que traman: Hacia una propuesta de análisis de textos literarios producidos al finalizar la escuela primaria](#), Scaglia, R. B., 2019). El trabajo de campo se realizó en una escuela pública primaria perteneciente al sistema de pregrado de la misma universidad, la escuela Graduada Joaquín V. González. El desarrollo de las clases -cuyos materiales se reseñan- estuvo a cargo de la docente Alejandra Omelusik en un 6º año. En ambos trabajos, indagamos acerca del proceso de construcción de interpretaciones en situaciones de enseñanza de lectura de literatura, indispensables para dar lugar a las producciones escritas de niñas y niños en el último grado de la escuela primaria que nutren la segunda parte de este material.

1. ¿Qué leer con las y los más grandes en la escuela? Policiales, una posibilidad

Desde nuestra perspectiva de lectura, que privilegia el encuentro del sujeto con el texto en la interacción con la o el docente y con sus compañeras y compañeros, es importante elegir lecturas que, de alguna manera, ofrezcan un desafío, es decir, que generen ciertas incertezas, dudas o contradicciones, que den lugar a discutir con otras y otros y a reelaborar interpretaciones. En este sentido, María Teresa Andruetto (2005:104) afirma que “los libros verdaderamente buenos” son aquellos cuya lectura ofrece riesgos, incomodidad, ambigüedad, “libros capaces de hacernos entrar en conflicto con nosotros mismos.” Por la complejidad de su trama o la extensión de la narración, las obras pertenecientes a los géneros de ciencia ficción y policial suelen proponer

un desafío para las y los estudiantes. Generalmente ponen en tensión la manera en que vienen leyendo. Específicamente, los cuentos y novelas de trama policial o detectivesca, además de presentar la complejidad antes mencionada, promueven una participación más activa de las y los lectores en la resolución del enigma y favorecen la elaboración de deducciones y explicaciones a partir de las pistas y/o información del relato.

1.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de policiales?

Al hablar de *policial* es probable que inmediatamente recordemos las imágenes de los famosos detectives Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle; Hércules Poirot, de Agatha Christie o August Dupin, de Edgar Allan Poe. De hecho, estos personajes, entre otros, forman parte de narraciones consideradas policiales por poseer ciertos rasgos característicos del policial clásico. Este género obedece a reglas de repetición y a estereotipos que permiten reconocer en los textos elementos típicos y recurrentes: un misterio que parece inexplicable; un detective a veces aficionado y, por lo menos, un criminal; una metodología basada en las deducciones que permiten descifrar el enigma a partir de pistas, huellas, indicios; la explicación del proceso de razonamiento del detective; una técnica narrativa que consiste en mantener el secreto hasta el momento del desenlace, por lo cual la revelación de los acontecimientos se va dosificando a lo largo del relato. En la literatura policial, la investigación nunca falla, el detective siempre triunfa. Ricardo Piglia asegura que las deducciones de August Dupin —el personaje creado por Poe— anticiparon “toda la evolución de la novela de enigma desde Sherlock Holmes hasta Hércules Poirot” (Link, 2003: 44). El detective es la pieza clave en este tipo de relatos y podríamos asegurar que su actividad es meramente intelectual. “El analista goza con esa actividad intelectual que se ejerce en el hecho de desentrañar”, escribe Poe en *Los crímenes de la calle Morgue*. Y, por su parte, Sherlock Holmes en *El signo de los cuatro* nos cuenta que “el encantamiento de mis ideas se efectúa tan rápidamente en mi cerebro que llega a la conclusión hasta sin darme cuenta de los anillos que componen la cadena; y, no obstante, existen”. Y, a continuación, describe las facultades que debe poseer el detective ideal: capacidad de observación, capacidad de deducción y los condimentos necesarios para llegar a la solución final, por absurdos que parezcan. El detective es el que más sabe, es quien puede resolver los enigmas más complejos gracias a una habilidad deductiva que siempre sorprende a su acompañante, quien no tiene ese privilegio de *ver* de esa manera y, por eso, muchas veces se equivoca, al igual que el lector, al intentar desentrañar el misterio.



Un elemento para mí olvidado de la novela policial, pero que estuvo desde los comienzos con Poe y con Conan Doyle, fue el diálogo entre alguien que posee el método y alguien que no lo posee. Para mí ese elemento era más fuerte todavía que la presencia del crimen. Sería lo que tenían Holmes y Watson o Dupin con el narrador de las historias. (...)

Entrevista a Pablo De Santis (19/02/2009)

Por Doris Wieser

<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero42/desantis.html>

Raymond Chandler, por su parte, insiste en la importancia que tiene la verosimilitud en este tipo de relatos: “La novela policial debe ser efectuada con verosimilitud tanto en lo que concierne a la situación original como en el desenlace. Debe consistir en acciones verosímiles de gente verosímil en circunstancias verosímiles (...). Debe ser realista en lo que concierne a personajes, ambientación y atmósfera. Debe basarse en gente real en un mundo real.” (1992: 41-45)

Por otra parte, el relato policial posee una estructura particular, diferente a la estructura tradicional de los cuentos y novelas: comienza con un hecho delictivo o enigmático que plantea múltiples interrogantes, a partir de este hecho se desencadena una investigación cuyo objetivo consiste en encontrar el cómo, el dónde y el porqué del hecho. El tiempo para aclarar el misterio sucede en dos sentidos: mientras avanza la investigación (futuro), se revela el enigma (pasado respecto del tiempo presente de la narración). La primera historia, la del crimen, la que solo conocen la víctima y el criminal (ausente), ha terminado antes de que comience la segunda, la historia de la investigación, la que conocen el narrador y el lector (presente de la narración).

Edgar Allan Poe, considerado como el creador del género, explica en su *Método de composición* (1846) que, al planificar su escritura, encuentra imprescindible saber desde el comienzo cuál será el final, de qué manera se resolverá el crimen y, además, hace hincapié en el efecto que esa escritura podría generar en las y los posibles lectores:



Si algo hay evidente es que un plan cualquiera que sea digno de este nombre ha de haber sido trazado con vistas al desenlace antes que la pluma ataque el papel. Sólo si se tiene continuamente presente la idea del desenlace podemos conferir a un plan su indispensable apariencia de lógica y de causalidad, procurando que todas las incidencias y en especial el tono general tienda a desarrollar la intención establecida.

Creo que existe un radical error en el método que se emplea por lo general para construir un cuento. Algunas veces, la historia nos proporciona una tesis; otras veces, el escritor se inspira en un caso contemporáneo o bien, en el mejor de los casos, se las arregla para combinar los hechos sorprendentes que han de tratar simplemente la base de su narración, proponiéndose introducir las descripciones, el diálogo o bien su comentario personal donde quiera que un resquicio en el tejido de la acción brinde la ocasión de hacerlo.

A mi modo de ver, la primera de todas las consideraciones debe ser la de un efecto que se pretende causar. Teniendo siempre a la vista la originalidad (porque se traiciona a sí mismo quien se atreve a prescindir de un medio de interés tan evidente), yo me digo, ante todo: entre los innumerables efectos o impresiones que es capaz de recibir el corazón, la inteligencia o, hablando en términos más generales, el alma, ¿cuál será el único que yo deba elegir en el caso presente? (...)

Consiste mi propósito en demostrar que ningún punto de la composición puede atribuirse a la intuición ni al azar; y que aquella avanzó hacia su terminación, paso a paso, con la misma exactitud y la lógica rigurosa propias de un problema matemático. (...)

[Método de composición - Edgar Allan Poe -](#), 2016

Por su parte, Tzvetan Todorov (1992) explica, en relación al género policial clásico —la novela de enigma—, que las dos historias —la del crimen y la de la investigación— son en realidad la historia de lo que verdaderamente pasó y la historia de cómo el lector, o el narrador, tomó conocimiento de los hechos. Así, el lector se convierte en una pieza clave gracias a su complicidad en la resolución del crimen. Un lector que, al igual que el narrador, intentará develar el misterio siguiendo los pasos del detective. Borges sostiene que, a partir de los relatos detectivescos de Edgar Allan Poe, surge un tipo de lector nuevo. Un lector que desconfía, que lee “con incredulidad, con suspicacias, una suspicacia especial”.



Hay un tipo de lector actual, el lector de ficciones policiales. Ese lector ha sido —ese lector se encuentra en todos los países del mundo y se cuenta por millones— engendrado por Edgar Allan Poe. Vamos a suponer que no existe ese lector, o supongamos algo quizá más interesante; que se trata de una persona muy lejana a nosotros. Puede ser un persa, un malayo, un rústico, un niño, una persona a quien le dicen que el Quijote es una novela

policial; vamos a suponer que ese hipotético personaje haya leído novelas policiales y empiece a leer el Quijote. Entonces, ¿qué lee?

“En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme, no hace mucho tiempo vivía un hidalgo...” y ya ese lector está lleno de sospechas, porque el lector de novelas policiales es un lector que lee con incredulidad, con suspicacias, una suspicacia especial.

Por ejemplo, si lee: “En un lugar de la Mancha...”, desde luego que supone que aquello no sucedió en la Mancha. Luego: “...de cuyo nombre no quiero acordarme...”, ¿por qué no quiso acordarse Cervantes? Porque sin duda Cervantes era el asesino, el culpable. Luego... “no hace mucho tiempo...” posiblemente lo que suceda no será tan aterrador como el futuro.

La novela policial ha creado un tipo especial de lector.

Conferencia de Jorge Luis Borges en la Universidad argentina de Belgrano,
16 de junio de 1978.

Si bien las y los estudiantes de la escuela primaria no tienen conocimientos específicos acerca del género, muchos y muchas conocen alguna historia de detectives; saben de Sherlock Holmes y su ayudante Watson porque han visto una película o una serie o porque han leído alguna de sus aventuras. Por lo tanto, estas niñas y estos niños leerán estos relatos con la desconfianza y la suspicacia del lector de policiales al que se refiere Borges. No ocurriría lo mismo, seguramente, con otros textos no tan conocidos por los lectores pequeños como por ejemplo “Los crímenes de la calle Morgue” de Poe, a no ser que la o el docente les anticipe que se trata de un relato de detectives/policial.

2. Leer, intercambiar y escribir

Sostener que el sujeto construye el significado supone aceptar que el significado construido por otras personas puede no coincidir con el nuestro. De esta diferencia en la interpretación no podemos deducir que el otro sujeto no ha comprendido el texto, sino que lo ha interpretado a través de sus instrumentos de asimilación, su conocimiento del mundo, los propósitos que orientan su lectura, las razones que lo llevan a identificarse con tal o cual personaje, los conflictos afectivos que está viviendo

Delia Lerner, *La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético*. Lectura y Vida, 1985:3

Como desarrollamos en el Módulo 1, *Lecturas y escrituras en el ámbito literario 1*, uno de los propósitos

fundamentales de la escuela es construir una comunidad de lectores y escritores en torno a las prácticas propias del ámbito literario. Enfatizamos allí la dimensión social de cualquier lectura. Señalamos que, para ello, la escuela ofrece a las y los estudiantes —a lo largo de toda la escolaridad— variadas y abundantes situaciones de lectura y escritura. Si bien en esta clase vamos a profundizar en el proceso de escritura por parte de las niñas y los niños, se hace necesario comenzar por la reflexión acerca de las lecturas que dan lugar a dichas producciones.

Repasemos algunos conceptos centrales sobre la lectura en el aula.

Es la o el docente quien decide en qué hacer foco para seleccionar las obras y cómo planificar el itinerario de lectura. Los criterios de selección, como vimos en el módulo anterior, pueden ser muchos y variados. Se pueden elegir textos teniendo en cuenta los personajes que participan en las historias o el tema que abordan; se pueden seleccionar obras de un género o de un autor determinado; también se puede organizar un corpus de lecturas haciendo foco en algún problema propio de la literatura, por ejemplo, textos que permitan reflexionar sobre la figura del narrador o sobre la relación entre la ficción y la realidad.

Sea cual fuere el corpus de lecturas seleccionado por la o el docente, la escuela garantiza el derecho de cada lector a expresar sus interpretaciones. Para ello, se ofrecen espacios de conversación posteriores a cada lectura en un marco de condiciones didácticas en las que los alumnos y las alumnas tengan oportunidades de escuchar y ser escuchados y escuchadas, y se sientan autorizados y autorizadas a opinar o a no saber algo, a dudar y por lo tanto a plantear preguntas.

Sabemos que no todas y todos los lectores nos centramos en los mismos aspectos al leer. Por ejemplo, podemos observar el lenguaje, los personajes, algunas situaciones en particular, las descripciones, los valores de verdad, entre otros elementos. También sabemos que no todas las lectoras y todos los lectores le damos el mismo sentido a aquello que observamos. Estas diferencias están íntimamente relacionadas con los saberes desde los que lee cada sujeto, como así también con su experiencia como lector y lectora de literatura. Por eso, en el aula se pueden desplegar variadas interpretaciones a partir de la lectura de un mismo texto.

Esta manera de enseñar a leer literatura se basa en una concepción de la lectura que pone en un primer plano la discusión de interpretaciones y la construcción de sentidos por parte de quienes leen. Concepción de lectura que dista de los enfoques que sostienen que el significado está en el texto y que la comprensión depende de una única interpretación posible.

3. Un posible itinerario de lectura de policiales

El itinerario aquí presentado es, como siempre, uno entre varios. El trabajo en torno a policiales podría consistir solo en una secuencia de lecturas durante las cuales se realizan pequeñas producciones escritas (ver **Escrituras que acompañan el proceso de lectura y Producir pequeñas escrituras desde el lugar del escritor mientras se está leyendo**, en esta clase). O bien, las lecturas podrían concluir con la escritura de relatos de este tipo —ver **Escritura de relatos policiales después de profundizar en la lectura de policiales**, en esta clase—.

Veamos, en primer término, de qué lecturas partir.

Retomando las ideas que explicitamos acerca de la lectura de literatura, presentamos un ejemplo de itinerario que comienza con algunos cuentos pertenecientes al policial clásico y continúa con otros que transgreden las restricciones propias del género, es decir, que no responden a las expectativas que pudieron haber generado las primeras lecturas en las y los lectores y, por eso mismo, hacen posible la reelaboración de ideas a partir de las contradicciones y/o dudas que pudieran producir.



Textos pertenecientes al género policial clásico:

- [El carbunclo azul - Arthur Conan Doyle](#) y [La aventura de los tres estudiantes - Arthur Conan Doyle](#).
- [Doble pista](#) de Agatha Christie
- [Los crímenes de la calle Morgue - Edgar Allan Poe](#)

Textos que no responden a las reglas del género:

- [La espera](#), de Jorge Luis Borges
- [Cuento policial - Marco Denevi](#)
- [Tres portugueses bajo un paraguas \(sin contar al muerto\)](#), de Rodolfo Walsh
- [El bar de Gandia](#), de Juan José Saer (p. 61)
- [El último caso del inspector](#), de Rogelio L. Noguerras (poesía)

Una idea para decidir las lecturas que las y los estudiantes realizan en sus casas de manera individual —al mismo tiempo decidir qué se está leyendo en el aula—, podría ser ofrecer una lista de libros para

que elijan cuál desean leer y acordar el tiempo que tendrán para terminar cada uno. Una alternativa para esta lectura que no tendrá el acompañamiento del maestro o la maestra en el aula es ofrecer obras de autores actuales, más accesibles en cuanto al contexto de producción.

Algunas opciones de obras para la lectura individual:



- “Octubre, un crimen”, “¿Quién conoce a Greta Garbo?”, “La mujer del sombrero azul”, “El sospechoso se viste de negro”, “Un secreto en la ventana”, “La tercera puerta” de Norma Huidobro;
- “El camino de Sherlock”, “No es fácil ser Watson”, “No me digas Bond” de Andrea Ferrari;
- “El misterio del cuarto amarillo” de Gastón Leroux.
- “¿Quién quiere ser detective?”, “Lucas Lenz y el museo del universo”, “Lucas Lenz y la mano del emperador”, “El enigma de París” de Pablo De Santis.
- “Asesino a sueldo” de María Brandán Aráoz.
- “El caso del futbolista enmascarado”, “El caso del videojuego”, “El caso del cantante de rock” de Carlos Schlaen.

Para organizar la secuencia de lectura es preciso tener en cuenta varias cuestiones.

- Decidir qué textos se leerán en el aula y cuáles de manera extraescolar.

En este sentido, no hay que perder de vista que se trata de obras que no fueron escritas especialmente para un público infantil. Por eso, es conveniente considerar de qué manera se acompañará la lectura que las y los estudiantes realicen en sus casas, aunque ya se trate de los mayores de la escuela. Por ejemplo, se podría leer y comentar en clase un primer cuento de Conan Doyle y el segundo podrían leerlo en sus casas para luego conversar sobre él en otra clase. Otra manera de acompañar las lecturas en el hogar podría ser a través de un diario lector: escribir, a la manera de diario íntimo, lo que van pensando, imaginando y/o sintiendo mientras leen para luego conversar en clase sobre ello.

- Tener en cuenta el tiempo que llevará el desarrollo de la secuencia de lectura.

Si los primeros cuentos del itinerario —como los pertenecientes al género policial que aparecen en el itinerario sugerido— son bastante extensos, si se leen en clase, hay que

planificar el tiempo de lectura y el posterior intercambio entre las y los lectores. Se podrían destinar dos o tres clases semanales durante un mes. El segundo grupo de lecturas del itinerario, en cambio, está compuesto por textos más breves que los del grupo anterior, por lo cual el tiempo de lectura en el aula será también menor. Se podría destinar una clase semanal para cada lectura y el posterior intercambio entre lectores. Hay que tener en cuenta que, como dijimos antes, estas obras no fueron escritas especialmente para un público infantil, por lo tanto, es probable que algunas instancias de intercambio literario se prolonguen más allá de una clase. Esto no solo depende de la particularidad de cada obra, sino también de las características del grupo de estudiantes y de cómo se desarrolle cada conversación.

- Planificar las situaciones de escritura.

Si se proyecta escribir durante y después de las lecturas es necesario tener en cuenta -en la organización del tiempo- los momentos destinados a las diferentes propuestas de escritura. Puede tratarse de escrituras breves que sólo requieran una clase o parte de una clase como, por ejemplo, un registro escrito de lo que están pensando o de sus opiniones respecto a alguna de las ideas planteadas en la conversación. Es decir, una escritura para favorecer el desarrollo del pensamiento y la reelaboración de ideas. En otros momentos, se podrían proponer situaciones de escritura breves como: cambiar un final, agregar un diálogo o una descripción en alguna parte del relato, entre otras. Otra posibilidad es llevar adelante una propuesta de escritura literaria más extensa como puede ser la elaboración de un cuento completo y las diferentes instancias de revisión.

3.1. Condiciones en las que se desarrollaron las conversaciones a partir de la lectura de policiales

Para ejemplificar la manera en que se puede llevar adelante una conversación entre lectores y lectoras que habilite el surgimiento de variadas lecturas, compartimos algunos fragmentos que tomamos de nuestro trabajo de investigación. En ellos, podemos observar cómo algunas niñas y algunos niños construyen sus interpretaciones a partir de lo que leen en los textos y de la interacción con los compañeros y compañeras y, por supuesto, de las intervenciones del o la docente.

Es oportuno en este momento de la clase referirnos a las condiciones didácticas, es decir, a las acciones que realiza la o el docente para favorecer la construcción de sentidos en torno a la lectura literaria. En este marco, la maestra que desarrolló en el aula la secuencia que tomamos, Alejandra Omelusik, acordó con el equipo docente del que forma parte algunas condiciones para la lectura:



- Lectura del texto en voz alta y sin interrupciones por parte de la docente mientras los estudiantes siguen el texto con la vista en sus antologías.
- Lectura de la obra sin anteponer la intermediación de los saberes previos de la maestra en relación con las biografías de los escritores, de la crítica textual o de las teorías de los géneros literarios. Estos conocimientos estarán disponibles en el momento en que los estudiantes lo requieran o la docente lo considere oportuno para enriquecer la experiencia sin reducirla ni reemplazarla de antemano.
- Tiempo para que los niños comenten libremente al concluir la lectura de la maestra, previo a la conversación planificada. De esta manera, los lectores y las lectoras tienen la posibilidad de expresar inmediatamente sus primeras sensaciones y la docente puede organizar la conversación en base a esos primeros efectos de lectura.
- Conversación que inicia la docente tomando las palabras de alguno de los estudiantes y que se desarrolla en torno a las observaciones e hipótesis de lectura planteadas por los niños y a las intervenciones —planificadas previamente— que la maestra introduce cuando considera oportuno para favorecer la construcción de interpretaciones.
- Registro escrito de lo que están pensando o de sus opiniones respecto a las hipótesis planteadas en la conversación al finalizar la conversación o en el momento que la maestra lo considere oportuno.

A continuación, presentamos algunas de las lecturas del itinerario y los intercambios literarios posteriores a la lectura de los que anticipamos su contenido para que puedan elegir algunos de ellos si no contaran con el tiempo para leerlos en su totalidad:



Conversación en torno a [El carbunclo azul](#), de Arthur Conan Doyle.

Un día de Navidad, Watson va a Baker Street para saludar a su amigo Holmes, a quien encuentra analizando un sombrero que le había llevado el inspector Peterson. Ese sombrero —con iniciales HB— y un ganso con una tarjeta dirigida a la señora de Henry Baker provienen de un incidente en la calle, cuyo propietario se dio a la fuga. Dadas las pocas posibilidades de hallar en la ciudad a la persona correcta con ese nombre corriente, Watson le sugiere a Petersen llevarse el ganso para la cena. Mientras la esposa de Petersen lo prepara, encuentra dentro de él un gran carbunclo azul, una piedra preciosa que había sido robada días antes a la condesa Morcar en el hotel Cosmopolitan. Un hombre, John Horner, había sido arrestado como sospechoso del robo mientras realizaba un pequeño trabajo el día del crimen. Holmes decide publicar anuncios en los periódicos sobre el sombrero y, de este modo, llega el señor Henry Baker para recuperar sus pertenencias. Holmes le da otro ganso —evidentemente ya no tenía el original— y el señor Baker parece no tener mucho interés en él. Por tal motivo, Holmes deduce que el señor Baker no sabe sobre el robo de la joya. En este punto, Holmes y Watson comienzan a investigar para saber quién es el verdadero culpable.

Desarrollo de la clase de lectura:

La conversación posterior a la lectura del cuento de Conan Doyle se despliega en torno a una serie de observaciones de lectura relacionadas con el desarrollo de la historia y la manera en que está hecho el texto, la historia y el relato. Es decir, los acontecimientos que efectivamente ocurrieron y la manera en que el lector toma conocimiento de ellos.

A lo largo de la conversación, los niños y las niñas prestan atención a diversas cuestiones relacionadas con estos dos aspectos de la obra. Por un lado, la historia genera algunas dudas ya que no aparece inmediatamente en el cuento sino que debe ser descubierta a partir del relato. Es, según Todorov (1992), “la historia de una ausencia”. Por otra parte, los niños observan cuestiones relacionadas con la trama en relación a la investigación del detective, al accionar de los personajes, al léxico utilizado. Además, en los comentarios de los niños se evidencian sus saberes respecto al género policial y a su universo cultural.” (Carattoli, 2019:106)

En el siguiente enlace pueden leer el análisis de un fragmento del intercambio entre lectores: [El carbunclo azul-Conversación](#)



Conversación en torno a [Los crímenes de la calle Morgue](#), de Edgar Allan Poe

En un departamento de la calle Morgue en París, se produce el asesinato de Madame L'Espanaye y su hija, quienes fueron encontradas muertas dentro de su hogar. Los asesinatos ocurrieron en una habitación que estaba cerrada desde dentro y, en el piso, se encontraron dos bolsas de monedas de oro, varios mechones de cabello y una navaja de afeitar ensangrentada.

Las primeras investigaciones policiales no dan resultado, y Dupin —un hombre con muy buenas habilidades deductivas— y el narrador de la historia, se interesan en el doble homicidio narrado en el periódico. A partir de testimonios y de las pistas encontradas en la escena del crimen, deducen que no fue ejecutado por un ser humano, sino por un orangután.

Desarrollo de la clase de lectura:

“La conversación luego de la lectura se desarrolla a partir del efecto que genera en los niños y las niñas que los lleva a pensar en un “estilo” de escritura diferente. Poe, considerado padre de la novela policial de enigma, le asignaba una importancia primordial al efecto sorprendente del final, como a los detalles que conducen a ese efecto. No es casual entonces que algunos niños observen esta característica en sus relatos, como así también, el ambiente de crueldad y violencia que algunos niños y niñas definen como “terror psicológico”.

Por otra parte, los problemas que proponen para discutir se relacionan con la verosimilitud del relato en relación con el contexto de producción de la obra. Algunos niños discuten sobre la credibilidad del final y proponen la hipótesis de que la verosimilitud del relato depende de la época en que se lee el texto.

Por último, en esta conversación surge una duda relacionada con el desconocimiento de ciertas creencias sociales: los monos imitan a los humanos. Bourdieu (2003) denomina

doxa a este tipo de creencia social –inconsciente para los sujetos- que parte de una práctica o interpretación considerada natural y por lo tanto incuestionable.” (Carattoli, 2029:108) En el siguiente enlace para acceder al análisis de un fragmento del intercambio entre lectores: [Los crímenes de la calle Morgue-Conversación](#)



Conversación en torno a [La espera](#), de Jorge Luis Borges:

El cuento relata la llegada de un hombre extranjero a Buenos Aires y los recaudos que este toma para no ser reconocido: sale poco del lugar en el que vive, observa los detalles, trata de no cometer errores (aunque no lo logra) y se adjudica un nombre falso, que es el de su enemigo. Cuando duerme, sueña que agarra el revólver que tiene en la mesa de luz y le dispara a sus enemigos que ingresaron en la habitación. Todas las noches tiene el mismo sueño, hasta que una mañana se despierta con ruidos y, al reconocer a su enemigo dentro del cuarto, se da vuelta en la cama, con la cara hacia la pared, como si estuviera durmiendo, pero las balas lo matan.

Desarrollo del intercambio entre lectores:

“La conversación a partir de la lectura del docente se desarrolla en base a la observación de un alumno sobre el lenguaje utilizado en el cuento y su relación con el arte. Algunos niños relacionan al arte con el uso de metáforas y palabras difíciles, otros, con el juego entre sueño y realidad y entre lo dicho y lo no dicho en el relato. De modo que gran parte de la conversación gira en torno a la discusión sobre qué es el arte y qué relación tiene con la literatura. En este sentido, distinguimos diferentes ideas sobre el arte: como imaginación, como creatividad de la mente o como experiencia.

No todos participan de esta discusión, por eso la maestra con el propósito de incorporarlos interviene proponiendo otros problemas relacionados con el relato a partir de la historia del personaje, qué cuenta y qué oculta el narrador sobre él.” (Carattoli, 2019:109)

Al final de la clase, la maestra decide dar información sobre el significado del sintagma “vintén oriental”, ya que en un momento de la conversación había surgido la duda al intentar determinar la nacionalidad del personaje.

En el siguiente enlace para leer el análisis de un fragmento del intercambio entre lectores: [La espera-conversation](#)

4. Escribir a partir de la lectura y del intercambio entre lectores

Todo proceso de escritura implica mucho esfuerzo, aunque algunos escritores digan lo contrario. Eso sucede en mi caso, yo trato de reescribir un cuento hasta que encuentre su forma. Lo hago obsesivamente, si bien muchas veces va cambiando el cuento que uno quiere escribir, pero lo sigo escribiendo hasta que tenga la forma que creo que debe tener. A partir de la reescritura y de este trabajo de palimpsesto, como de hacer una capa tras otra de reescritura, así uno termina entendiendo lo que escribió y aprendiendo también a leer.

Entrevista a Luciano Lamberti,
Pienso la literatura como una reescritura de lo ya escrito.
Lee por gusto: 19/10/2015

Como ya se ha planteado en la clase 1 de este mismo módulo, la escritura no solo es una herramienta para la comunicación, sino también un medio para reflexionar acerca del propio pensamiento, así como para reorganizar y sistematizar el conocimiento. Además, a través de la escritura de literatura, se aprende otra manera de usar el lenguaje y de construir subjetividad, ya que en ella se pone de manifiesto la voz de cada lector y lectora como resultado de su experiencia singular con la lectura.

Escribir es una tarea compleja ya que supone un proceso que conlleva la resolución de muy diversos problemas que la misma situación plantea. Escribir lleva tiempo, casi siempre implica la toma de apuntes sobre diversas lecturas, notas que sirven de plan, elaboración de borradores, revisión de lo escrito y una permanente reflexión acerca de la propia escritura. Se lee y relee para revisar si se ha escrito lo que uno se proponía, si las ideas expresadas están claras para un posible lector, si provocan el efecto deseado. Y también se relee para descubrir ideas que aparecen, justamente, a propósito del escribir. Para eso se tacha, se reformula, se vuelve a escribir... Es decir, durante el proceso de escritura se van alternando momentos de planificación, de textualización —la puesta en texto— y de revisión. Casi nunca se trata de pasos ordenados, menos aún ante textos extensos. Son momentos recursivos que se desarrollan a lo largo de algunos días en relación con distintos problemas del texto que se está elaborando: la coherencia en la organización de las ideas, la manera en que esas ideas se relacionan entre sí y los recursos que se emplean para cohesionarse, las características propias del género abordado, el sistema de escritura, entre otros.

El proceso de escritura es difícil dentro y fuera de la escuela. Para ayudar a las y los estudiantes a que puedan afrontar todo lo que implica, veremos que el intenso trabajo de lectura hasta aquí reseñado

es crucial. Como venimos sosteniendo, las lecturas “alimentan” las escrituras, brindan material en el que abreviar ideas para la propia producción y recursos sobre cómo decirlas por escrito. Por su parte, en este apartado, veremos de qué modo, cuando la situación lo requiere, se organizan las situaciones para planificar algunos elementos centrales del texto que se escribirá —de manera colectiva o individualmente—, y así reunir la información necesaria para desarrollar la historia, para revisar mientras se escribe —volver atrás, cotejar el avance del texto con el plan previo y, eventualmente, modificar el plan—, para desplegar revisiones que den lugar a reflexiones acerca de diferentes aspectos de la escritura —comentar el textos de las y los estudiantes, dar a leer el texto a otros compañeros y/o compañeras para recibir sugerencias desde sus otras miradas, decidir si se tomarán algunas de esas sugerencias y reescribir partes del texto o su totalidad—. Para enfrentar cada uno de estos momentos del proceso de escritura, las y los estudiantes acuden a sus conocimientos sobre la escritura en general y sobre el género en particular.

Hemos organizado las escrituras en torno a policiales en dos tipos: **Escrituras que acompañan el proceso de lectura** y **Escrituras desde el lugar del escritor**. Las primeras son reflexiones breves —en el hogar o en la escuela; individuales, en parejas o colectivas— sobre el propio proceso de lectura, que se desarrollan mientras se lee. No hay nada allí que se planifique ni revise, se escribe para pensar en la lectura y para compartir lo que se está pensando con los otros y así profundizar en las interpretaciones. Entre las segundas, que suponen poner a los chicos a escribir “como escritores”, distinguimos **Pequeñas escrituras desde el lugar del escritor** mientras se está leyendo de **Escritura de relatos policiales**. La distinción obedece a que, si bien en ambos casos chicas y chicos son convocados a escribir como escritores, las primeras siguen siendo escrituras breves. Son “partes” con sentido de las historias (los inicios, los crímenes, la secuencia de pistas...). Tampoco aquí hay una planificación detallada ni extensas revisiones. A lo sumo, son escrituras que podrían ocupar una clase o dos clases sucesivas. Con las escrituras que acompañan el proceso de lectura y las pequeñas escrituras desde el lugar del escritor, se asegura que durante una secuencia “larga” de lectura como la que aquí se aborda, chicas y chicos no solo lean, sino que también escriban todos los días, sin por ello detener la lectura.

Por último, la escritura de relatos policiales completos tiene otras características: seguramente, producir la primera versión completa de los textos llevará uno, dos o hasta tres días para algunas y algunos estudiantes. Esas versiones serán el producto de un plan de escritura más o menos explícito

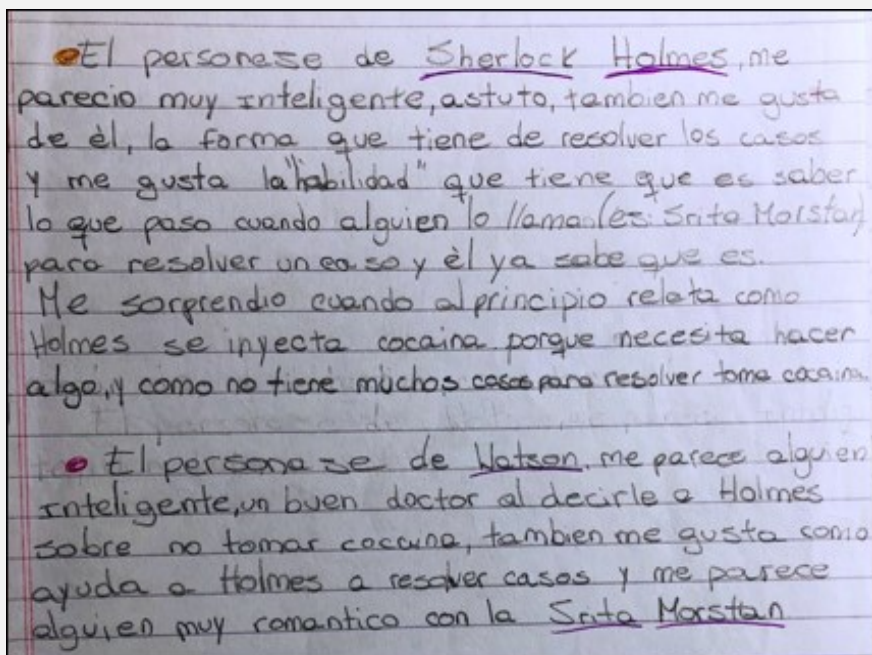
en el que se habrá decidido, entre todas y todos -y con la coordinación del docente-, al menos, los personajes, el crimen, las posibles pistas, entre otros elementos. Las primeras versiones de los textos serán releídas y revisadas por sus autoras y autores, con colaboración de pares y orientaciones de la o del docente. Mientras se hace todo esto, la lectura de nuevas obras se detienen, han concluido; sin embargo, es posible volver a ellas para tomar ideas. Es decir, es una escritura que lleva su tiempo, de allí que experiencias de escritura de cuentos completos y “largos” como los policiales, no se desarrollen en el año más que en algunas oportunidades, no con toda secuencia de lectura. La experiencia acumulada muestra que estos procesos son deseables al menos dos veces al año y casi nunca se logra sostenerlos en más de cuatro oportunidades, dos por período. Por eso es indispensable combinar escrituras “largas” con escrituras “breves”, para no dejar de escribir nunca.

4.1. Escrituras que acompañan el proceso de lectura

Como dijimos, un itinerario de lectura de policiales puede centrarse solo en la lectura del género y no dar lugar a la escritura de relatos policiales. Exista o no escritura final de policiales, siempre las lecturas están acompañadas de escrituras breves que siguen el proceso de lectura y colaboran con la construcción de interpretaciones.

Diarios de lectura

Ya se han mencionado los **diarios de lectura**.



Transcripción normalizada

El personaje de Sherlock Holmes, me pareció muy inteligente, astuto, también me gusta de él, la forma que tiene de resolver los casos y me gusta la "habilidad" que tiene que es saber lo que pasó cuando alguien lo llama (ej: Srita Morstan) para resolver un caso y él ya sabe qué es. Me sorprendió cuando al principio relata cómo Holmes se inyecta cocaína porque necesita hacer algo, y como no tiene muchos casos para resolver toma cocaína.

El personaje de Watson me parece alguien inteligente, un buen doctor al decirle a Holmes sobre no tomar cocaína, también me gusta cómo ayuda a Holmes a resolver casos y me parece alguien muy romántico con la Srita Morstan.

Diario de Mora: "La señal de los cuatro" de Conan Doyle

En este fragmento del diario de lectura, Mora señala algunos rasgos relacionados con Watson y Holmes que también fueron observados por algunos niños y algunas niñas en la conversación a partir de la lectura por parte de la maestra de "La aventura del carbunclo azul": la capacidad deductiva del detective y su sabiduría, superior a la del ayudante. Además de estos aspectos, que ya fueron

discutidos en clase, Mora, al leer la novela destaca una característica de Watson relacionada con las emociones: “parece alguien muy romántico”. (Carattoli, 2019:125).



Me gustó mucho una característica de la autora, que unos capítulos antes del final te hacía pensar en un sospechoso, luego te hace descartarlo y quedarte desorientado y sin ningún sospechoso, luego en el final de la novela, te hace pensar, más bien asegurar, a un sospechoso. Pero en el Epílogo, que es una conclusión general, muestra que ese último sospechoso asegurado, en realidad no es el verdadero culpable de los homicidios, solo de uno de ellos.

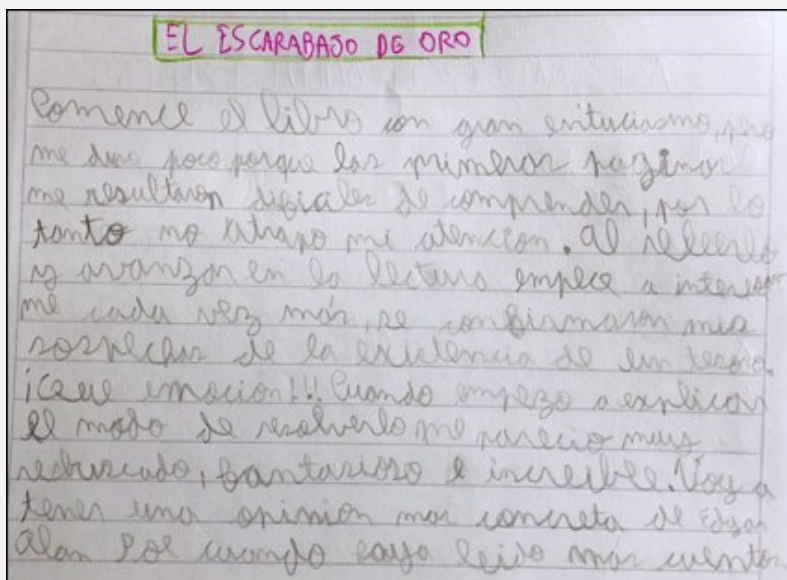
Transcripción normalizada

Me gustó mucho una característica de la autora, que unos capítulos antes del final te hacía pensar en un sospechoso, luego te hace descartarlo y quedarte desorientado y sin ningún sospechoso, luego en el final de la novela, te hace pensar, más bien asegurar, a un sospechoso. Pero en el Epílogo, que es una conclusión general, muestra que ese último sospechoso asegurado, en realidad no es el verdadero culpable de los homicidios, sólo de uno de ellos.

Diario de Santiago: “Diez negritos” de Agatha Christie.

En la escritura de Santiago, notamos que, a partir de la intriga que siente, puede distinguir la manera en que se construye la verosimilitud en la historia que leyó: el narrador no siguió el camino lógico según el cual el último sospechoso debe ser el culpable porque necesitaba producir misterio.

Además, está observando una particularidad en la manera de escribir de esta autora. (Carattoli, 2019:128).



Transcripción normalizada

EL ESCARABAJO DE ORO

Comencé el libro con gran entusiasmo, pero me duró poco porque las primeras páginas me resultaron difíciles de comprender, por lo tanto no atrapé mi atención. Al releerlo y avanzar en la lectura empecé a interesar me cada vez más, se confirmaron mis sospechas de la existencia de un tesoro ¡Qué emoción!!! Cuando empezó a explicar el modo de resolverlo me pareció muy rebuscado, fantástico e increíble. Voy a tener una opinión más concreta de Edgar Allan Poe cuando haya leído más cuentos.

Diario de Conrado: "El escarabajo de oro" de Edgar Allan Poe

En el texto de Conrado, podemos ver cómo la escritura le dio la posibilidad de reconocer una de las dificultades que tuvo al leer: la utilización de un vocabulario desconocido para él. Además, sus palabras explicitan la práctica que implementa para resolver esa dificultad: volver a leer. En otro

fragmento de su diario, también hace referencia a este problema: “al releerlo y avanzar en la lectura empecé a interesarme cada vez más”.

Noten que lo que chicas y chicos escriben en los diarios no responde a ninguna consigna o cuestionario de la docente. Son ideas y vivencias que la lectura provoca en cada uno, hablan sobre el propio proceso de reflexiones como lectores. Los diarios permiten mantener viva la práctica de escritura mientras se está leyendo y, a la vez, son una fuente muy valiosa para la o el docente porque puede encontrar en estas ideas mucho material para retomar en los intercambios colectivos.

Tomar notas para profundizar en la lectura mientras se está leyendo

Los diarios no son la única opción de escritura para acompañar el proceso lector. En algunas clases, **detenerse a escribir antes de comenzar el intercambio o en algún momento del intercambio entre lectores** puede resultar productivo. Veamos dos ejemplos.

Cuando se concluye la lectura de un relato que no sigue el patrón más clásico del policial, se advierte que chicas y chicos están sorprendidos: ¿es un policial como los que venían leyendo?, ¿es un cuento? Comienzan a plantear sus dudas de manera dubitativa, desordenada... La docente los detiene y les pide “simplemente” que escriban lo que están pensando.



“Para mí no es un cuento, es como un relato porque no tiene tantos detalles como para ser un cuento.”

Canela, *Un cuento policial*, de Marco Denevi.

“Para mí es la parte de un texto porque tiene muchos detalles y si fuera parte de un libro, cómo seguiría porque eso tiene un después.”

Mora, *Un cuento policial*, de Marco Denevi.

“Para mí que no es un poema ni un cuento, sino que son solo palabras o una toma de notas, que lo que tiene de especial y diferente es que te hace pensar, con esto quiero decir que como no afirma la situación, podés crearla vos.”

Lucía, *El último caso del inspector*, de Rogelio Luis Nogueras.

“Para mí no es un cuento común porque no te explica por qué lo mató o cómo encuentran a los sospechosos, pero me gustó mucho y también fue muy interesante la conclusión final.”

Juana, *Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar el muerto)*, de R. Walsh.

“A mí me pareció una poesía en parte sí y en parte no, en parte sí porque el formato en que está escrito es parecido a un poema y en parte no porque no me parece que el autor lo haya escrito con la idea de que sea una poesía. Porque parece más como un dictado que el autor hace para que le agregues más información y así crear un cuento o una historia.”

Juana, *El último caso del inspector*, de Nogueras

Cuando inmediatamente después de la lectura, chicas y chicos expresan confusión o no haber comprendido parte o toda la historia, la docente los detiene y les pide que, antes de empezar a conversar, anoten (formulen por escrito) qué es lo que les pareció confuso o incomprensible.



“Me confundió un poco porque cuando el narrador está hablando, como que preguntaba cosas a alguien pero no sabía si te estaba hablando a vos, a los lectores o a algunos personajes dentro del cuento, pero me di cuenta de que cuando preguntaba algo lo decía en plural así que se estaba refiriendo a muchas personas.”

Juana, *El corazón delator*, de Edgar Allan Poe.

“Me pareció confuso, yo creo que la chica está loca porque piensa que el chico gusta de ella sin ninguna razón. Para mí es un cuento porque tiene un final abierto.”

Lucía, *Un cuento policial*, de Marco Denevi.

“Lo que me pasó con el libro fue que no entendí bien el final en la parte que decía que su amante la veía desde la ventana.”

Canela, *Un cuento policial*, de Marco Denevi.

“Me pareció confusa la parte en que entra al bar porque pasan muy rápido muchas cosas como que el hombre la llevaba primero a un lugar y después al otro.”

Lucía, *Emma Zunz*, de Jorge Luis Borges.

Cuando se ha presentado el delito y se cuenta con algunas pistas, detener la lectura y proponer a las y los estudiantes que escriban quién creen que es el o la culpable, en qué pistas se basan y por qué. Se trata de anticipar un desenlace.

Por ejemplo, en “Doble pista” de Agatha Christie, la docente detiene la lectura del cuento en el siguiente pasaje:

“Poirot le tendió una hoja de papel”

- Aquí tiene escrito el nombre de la persona que robó las joyas. ¿Pongo el asunto en manos de la policía? ¿O prefiere usted que recupere las joyas sin que intervengan los estamentos oficiales?



Nosotras pensamos que fue Parker porque el guante era de hombre y la cigarrera tenía sus iniciales y no quería que la policía lo supiera.

Transcripción normalizada

Nosotras pensamos que fue Parker porque el guante era de hombre y la cigarrera tenía sus iniciales y no quería que la policía lo supiera.



delito lo cometió Bernard Parker. Y las pistas que lo culpan son que se encontró su cigarrera en la caja de las joyas y sus guantes en la puerta de la habitación en donde estaban las joyas. Y le ayudó la Duquesa Vera porque cuando Bernard le pidió ayuda, porque él sabía que tenía un carácter fuerte, y pudo defenderlo.

Transcripción normalizada

El delito lo cometió Bernard Parker. Y las pistas que lo culpan son que se encontró su cigarrera en la caja de las joyas y sus guantes en la puerta de la habitación en donde estaban las joyas. Y le ayudó la Duquesa Vera porque cuando Bernard le pidió ayuda, porque él sabía que tenía un carácter fuerte, y pudo defenderlo.



- Para mí es la condesa Rossakoff porque estaba defendiendo a Parker y además era medio sospechosa. Quizá Parker ayudaba a la condesa para robarle los abanicos y las joyas, porque en una parte se quedó viendo los abanicos que tenía guardados.

- A mí el cuento me gustó mucho por lo complejo que es (pistas, descripciones, etc) y que no sospecharía de la rusa.

Transcripción normalizada

Para mí, es la condesa Rossakoff porque estaba defendiendo a Parker y además era medio sospechosa. Quizá Parker ayudaba a la condesa para robarle los abanicos y las joyas, porque en una parte se quedó viendo los abanicos que tenía guardados.

A mí el cuento me gustó mucho por lo complejo que es (pistas, descripciones, etc) y que no sospecharía de la rusa.

Cuando se ha leído lo suficiente como para empezar a percibir regularidades, se anotan los **rasgos del estilo** de un autor o de una obra.



“Me dio ganas de leer más, a mí me gustó cuando iba deduciendo el tema y las personas involucradas.”

Vera, *La aventura del carbunclo azul*, de Arthur Conan Doyle.

“Me pareció que se nota que a Edgar le gusta el temor, para mí lo que tiene de diferencia a Conan Doyle es que hay temor.”

Pilar, *Crímenes de la Rue Morgue*, de Edgar Allan Poe.

“Me pareció confusa la parte en que entra al bar porque pasan muy rápido muchas cosas como que el hombre la llevaba primero a un lugar y después al otro.”

Felipe, *Emma Zunz*, de Jorge Luis Borges.

“Me pareció muy fácil de entender. Me gustó, me pareció muy parecido a [Los crímenes de la Rue Morgue] de Edgar Allan Poe, porque en la mayoría del libro habla sobre una persona.”

Bautista, *El bar de Ghandia*, de Juan José Saer.

“Para mí que no es un poema ni un cuento, sino que son solo palabras o una toma de notas, que lo que tiene de especial y diferente es que te hace pensar; con esto quiero decir que como no afirma la situación, podés crearla vos.”

Lucía, *El último caso del inspector*, de Rogelio Luis Nogueras.

“Me gusta también cómo está relatado, desde el punto de vista de Manuel, porque las palabras que utiliza me parecen actuales, es decir que las usamos cotidianamente.”

Lautaro, *Un secreto en la ventana*, de Norma Huidobro.

“Este cuento me atrapó demasiado. El autor lo cuenta con muchos detalles y logró que pueda imaginarme ese momento. También al principio da muchas características respecto a su personaje, de su punto de vista y como protagonista.”

Mora, “El gato negro”, en *Narraciones extraordinarias*, de Edgar Allan Poe.

Las opciones para este tipo de escritura son muchas, aunque de ningún modo toda situación de lectura debería estar acompañada de escritura. Otras posibles escrituras pueden ser:

- escribir lo que cada uno piensa sobre el personaje cuando hay controversias sobre sus motivaciones o su caracterización,
- anotar todas las ocasiones en que advirtieron una pista falsa cuando pareciera que no todos ni la mayoría de las y los estudiantes las han advertido,
- tomar nota de todo lo que percibieron sobre la forma de escribir de un autor que les resulta extraño o novedoso, etcétera.

Toda vez que chicas y chicos manifiestan sentirse confusos, no comprender, se plantean controversias entre interpretaciones o sorpresa ante fenómenos literarios que acaban de descubrir, hay una buena oportunidad para estas brevísimas escrituras individuales que permiten detenerse a “pensar por escrito” para, inmediatamente después, compartirlo en voz alta, alimentando más sustantivamente los intercambios. Chicas y chicos saben que las escrituras individuales o en parejas de este tipo son insumos para seguir discutiendo y se verán beneficiados de hacer circular saberes entre todos; al mismo tiempo, aprenderán una vez más a emplear la escritura para “ayudarse a pensar”, para objetivar las ideas sobre el papel. Igual que en el caso de los diarios, estas escrituras también son una fuente de información para el docente a la hora de organizar los intercambios colectivos. Diarios de lectura y escrituras sobre lo que cada estudiante o pareja de estudiantes están pensando son escritos breves para retomar en los intercambios mediatos o inmediatos; son prácticas de escritura complementarias.

Los diarios se escriben en el hogar; algunos estudiantes escriben muchísimo, otros muy poco y otros apenas cumplen con la tarea sin conseguir apropiarse de su sentido. En cambio, estas otras escrituras se producen en el aula; se brindan unos breves minutos para realizarlas, no ocupan en absoluto el tiempo de una clase completa, pero aseguran que todos escriban. Permiten, por ejemplo, que la o el docente comience el intercambio por aquellos estudiantes que no son los que más participan espontáneamente pero que, puestos a escribir, sí cuentan con algo para decir.

Para que las chicas y los chicos escriban realmente lo que piensan, es obvio que en el aula se tiene que instalar un clima donde sepan que todos van a ser escuchados y que ninguna opinión será juzgada (de contar con cuadernos borradores o de notas, conviene escribir en esos espacios donde todas y todos saben que no serán objeto de correcciones).

4.2. Escrituras desde el lugar del escritor

En este apartado nos referiremos a las situaciones en que se pone a las chicas y a los chicos a escribir “como escritores”. Recordemos que distinguimos los escritos breves de los relatos policiales completos.

Pequeñas escrituras desde el lugar del escritor

Otras opciones de escritura que acompañan el proceso lector pueden recaer no ya sobre el parecer de los lectores sino sobre elementos propios de las obras. En estos pequeños escritos “en torno” a las obras, chicas y chicos ya no escriben sobre lo que les parece como lectores sino que comienzan a **asumir el lugar del escritor**.

Para ponerse en el lugar del escritor, no es indispensable escribir un cuento completo. Puede tratarse de “pequeñas” escrituras que ocupan no más que una clase - donde se escribe- o dos -el mismo día o al día siguiente, se comparten entre pares, se comentan y señalan logros y dificultades-. No son objeto de planificaciones y revisiones a lo largo de varios días (pero sí, obviamente, son motivo de corrección ortográfica por parte del docente, una vez concluídas). Sin embargo, no por breves, dejan de ser escrituras con sentido en el contexto de lo que se está leyendo.

De entre las muchas posibilidades, señalamos algunas escrituras que ponen a los niños en lugares de escritor. Los ejemplos, que pertenecen a las clases colectivas y cuatro niñas, Canela, Juana, Lucía y Mora, se extrajeron de Scaglia (2019).

Descripciones de personajes

Detectives, ayudantes, testigos, sospechosos desde el punto de vista o la voz de otros personajes o de un narrador que asume una perspectiva particular. Puede tratarse de personajes presentes en las obras o de creación de nuevos personajes.

“Jack no solía vestir muy elegante. De hecho, en el trabajo usaba el uniforme de agente de seguridad, y cuando no estaba trabajando estaba andando en patineta y esas cosas, o durmiendo en su casa, según él me cuenta. Y no creo que necesite estar de traje para hacer eso. Es un muchacho muy tranquilo para las cosas que hace. “

Canela

“Muchos sospechosos no pueden ser

Una serie de personajes. Parece que uno va a ser (el que cometió el delito) y después es otro. Muy sospechoso por las descripciones y finalmente no es.”

Acuerdos colectivos de la clase 4

“Los personajes le dan vida a la historia. Sin personajes no hay historias. Sin personajes no hay trama. Una historia no tiene sentido sin personajes.”

“Objetos, animales o personas pueden ser personajes. Es un personaje porque es parte de la historia.”

Acuerdos colectivos de la clase 6

Diálogos

Reescritura de diálogos entre personajes que aparecen en la obra desde otra perspectiva o escritura de nuevos diálogos que podrían insertarse sin alterar la historia.

“Después del trabajo me fui a mi casa y me decidí. Al día siguiente iba a "interrogar" a Fusca. Me acosté temprano y a la mañana siguiente fui corriendo al teatro. Llegué y pasé directamente a su oficina, donde estaba leyendo el diario. Me saludó, lo saludé, y antes de que pudiera empezar a hablar, me dice con una cara de cansancio:

—Extraño, lo del robo, ¿no? —se notaba en su voz que estaba como apesadumbrado, aunque sonreía.

Sólo se me ocurrió responder que sí; no entendía por para qué quería hablar de eso ahora. Bueno, claro que podría haber tenido razones, como la mía...

—Esto cansa ¿sabe? es agotador...

Yo asentí. Aunque no siento lo mismo que él, pero, ¿a dónde quería llegar?

—Con lo de que nadie lo pudo ver al culpable, la gente empieza a hacer preguntas... y a quejarse de cosas como nuestra seguridad.”

Canela

“Preparate para el plan, tienes que estar muy atento a mi señal —le hice recordar.

—Sí, en cuanto vea tu señal apagaré las cámaras, solo tienes 5 minutos antes de que se den cuenta de que hubo una falla, tene cuidado con el guardia que está vigilando —dijo mi amigo. - Sí tendré cuidado.”

Juana

Características de las pistas

Aquellas que conducen a descubrir al culpable y las falsas, que podrían formar parte de otra historia o una pista nueva que podría aparecer en una historia leída.

“Pistas: están en el lugar del crimen o del delito/no tienen que estar en el mismo lugar (en el cuarto, no en el pasillo)

Pistas que desorientan, que no se relacionen con el crimen, para confundir al lector son Muchas pistas, muchas deducciones, muchas descripciones confunden. Vos decidís qué incluir y qué no.”

Acuerdos colectivos de la clase 4

Precuelas y secuelas

Narración de un **episodio** que sucede **antes** de comenzar la historia leída o **después** de concluida.

Delitos y escena del crimen

Descripciones de delitos y escenas del delito, que podrían estar presentes en una historia policial.

“Conflicto: delito (asesinato o crimen, robo, desaparición de personas)”

Acuerdos colectivos de la clase 4

“Seguí de largo, vi la pintura que quería, esta se llamaba “Contraste”, la saqué de su lugar y me retiré disimuladamente hacia el baño, cuando llegué al baño me aseguré de que no haya nadie y le saqué el marco, la pintura era muy hermosa, se trataba de una pintura de la década del 60 por Miguel Angel Vidal, esa pintura era muy cara y antigua. Cuando me quedé con la tela, la doblé y la metí en mi bolsillo. Tomé un atajo para ir al cuarto de limpieza más rápido. Lucio me esperaba con ansiedad, estaba intranquilo.”

Juana

Variaciones o creación de inicios de historias policiales o nuevos escenarios y sus épocas

Inicios	Finales
“Aquella mañana me sentí terrible. Extrañé la mañana en la que me sentía bien, y creía que haría un excelente trabajo. No solo estaba mal, también estaba enojado. Era como la una y media cuando me acordé de leer el diario. Era sábado, y a esa hora ya me estaba reemplazando Jack, ese joven novato de 22 años. Diría que es demasiado joven para este trabajo, pero parece que en esta época a nadie le	“Entonces me pidió que me fijara si estaba llegando la policía. Me asomé y vi los autos con las sus luces azul y rojo. - Bueno, ya es la hora - dice Husca dijo, mientras se levanta del asiento, sonriendo. Me corro para que salga, mientras se dirige a la salida, y los policías salen de los autos y se lo llevan, mientras yo observaba, estupefacto, los papeles

<p>importa éste. Es raro que a un extranjero quiera ser guardia de seguridad de un museo.”</p> <p style="text-align: right;">Canela</p>	<p>que confirmaban mi nuevo trabajo como jefe de seguridad, sólo faltaba que estuviera mi firma.”</p> <p style="text-align: right;">Canela</p>
<p>“Les voy a narrar una historia que sucedió en 2010. Yo estaba en mi casa terminando mi grandioso plan para el día siguiente, iba a ser el robo más misterioso que alguien haya visto.”</p> <p style="text-align: right;">Juana</p>	<p>“Dejé de pensar, estaba muy cansado así que prendí la televisión en el canal del noticiero, estaban pasando una noticia sobre alguien que había robado dos pinturas costosas en el Teatro Argentino.”</p> <p style="text-align: right;">Juana</p>

Cualquiera de estas escrituras se pueden proponer por fuera de la obra o para ser incluidas en una obra que se planea escribir. Del mismo modo, cualquiera podría producirse desde la posición del narrador que las chicas y los chicos elijan espontáneamente o acordar una posición específica. Se puede elegir el estilo de un autor o proponer escribir de manera libre. Siempre será útil volver sobre pasajes de historias leídas para tomar ideas. Cuanto más precisa es la consigna, por lo general, más se ayuda al estudiante a recortar el problema de escritura, a condición de que durante las lecturas las chicas y los chicos ya se hayan familiarizado con los conceptos puestos en juego.

Escritura de relatos policiales completos

Ahora bien, a partir del itinerario de lecturas, también es posible concluir con escrituras ficcionales que solo son viables si se ha leído intensamente. Escribir un relato extenso en torno a un género persigue varios propósitos: por un lado, pone al lector en otro lugar porque, al escribir, se plantea problemas que no son observables desde el lugar del lector; por otro, moviliza que chicas y chicos se concentren en las restricciones del género en el que vienen profundizando y así las hagan más conscientes. No menos importante es el aprendizaje ligado a la escritura en general, no ya del género: en cualquier narración, especialmente si es larga, hay que elegir un narrador, hay que hacer uso de recursos de cohesión de manera adecuada, hay que combinar planos temporales y usar los verbos en consecuencia, etcétera. En el siguiente apartado analizamos las producciones de algunas niñas y algunos niños a partir de las lecturas realizadas.

Escribir un cuento policial como uno de los de Sherlock Holmes

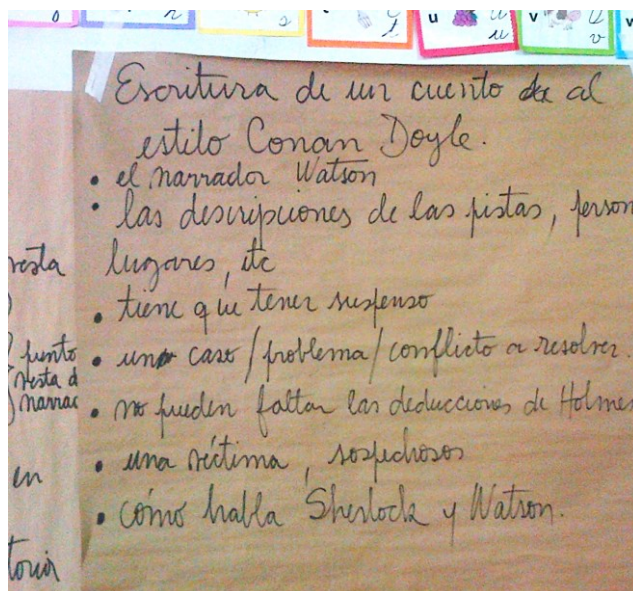
Dolores escribe un cuento policial al estilo Sherlock Holmes. Obviamente, en el aula, ya han leído varios relatos de Conan Doyle.

Veamos cómo se llega a la escritura.

Cuando en el aula todas y todos tuvieron en claro quién es el narrador de estas historias a partir de que la docente insiste con la siguiente pregunta: “¿Cómo se dan cuenta quién habla?”, se propone la consigna: “Vamos a escribir otra aventura de Sherlock Holmes, intentando lograr que si se lo damos a leer a alguien de otro grado o a un lector fanático de Conan Doyle, no se tiene que dar cuenta que es un ‘cuento falso’. Cada uno y cada una lo va a hacer como pueda y lo vamos a ir revisando entre todos y todas para que nos quede lo más parecido posible”.

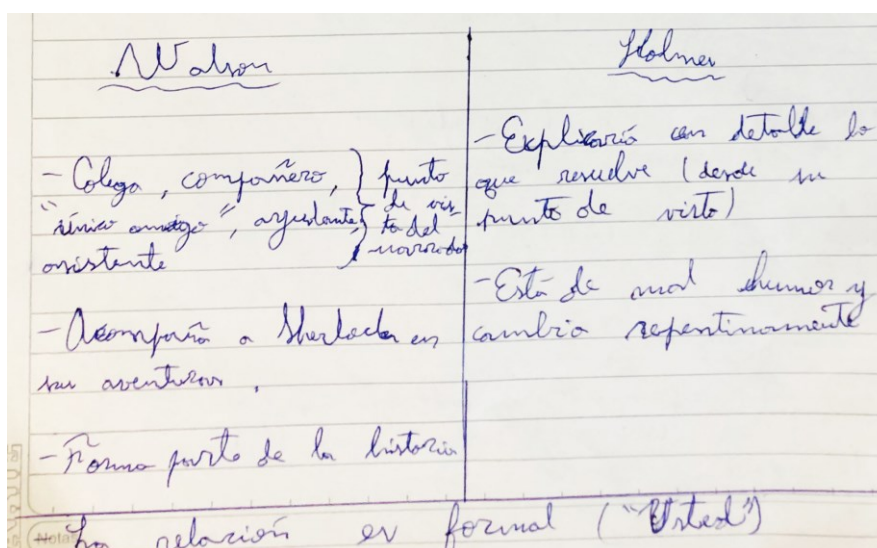
La intención de la consigna es proporcionarles una serie de recursos en los que apoyarse para escribir, aunque está claro que el grado en que cada autor logra lo deseado puede ser muy variable y la docente lo permite sin forzar más de lo que cada quien es capaz en ese momento.

Antes de comenzar la escritura, realizan una planificación colectiva con el propósito de posicionarse como escritores y escritoras a partir de una intervención de la docente: “Sabendo que el cuento va a ser al estilo de Sherlock Holmes, ¿qué es lo que no puede faltar?” Esto lleva a acordar entre todas y todos que “el detective debe investigar como Holmes”. Piensan y anotan alternativas para “¿Cómo se enterará el detective del crimen para comenzar a investigar?”, eligiendo algunas de las que conocen a partir de las lecturas o piensan una diferente. Listan y anotan “¿Qué pistas van a incluir?, ¿cuáles serán verdaderas?, ¿quiénes serán los sospechosos?, ¿quién va a ser el culpable?, ¿cómo lo descubrirá? Tal como vienen leyendo, acuerdan que “el narrador será Watson, el ayudante del detective”. Por tratarse de una escritura extensa y compleja, se destina bastante tiempo a la planificación colectiva en la que quedan muchas ideas anotadas, dando libertad a cada estudiante para que realice modificaciones de acuerdo a su gusto personal.



Antes de comenzar la escritura, entre todas y todos, hacen una lista de lo que tienen que tener en cuenta para escribir. También la docente pidió que recuerden cómo son Watson y Sherlock y que para ello revisen los cuentos leídos. Pasando por los bancos, ayudó a organizar las observaciones ancladas en el texto, a extraer expresiones, a señalar dónde están. El foco estuvo puesto en su estilo para relatar: qué tipo de palabras usa, qué observaciones hace, etc. Las chicas y los chicos marcaron en sus textos esas partes y tomaron notas en sus carpetas.

Las tres imágenes pertenecen a la carpeta de Dolores.



¿Cómo habla Holmes?

- "No es un caso para usted, Watson".
- "exelente".
- "Por júpiter". (como expresión de asombro)
- "No, querido Watson, he resuelto el misterio".
- "quinto omigo" (refiriéndose a Watson).
- "me interesa el problema y lo aconsejare lo mejor que pueda".
- "me parece claro".
- "Por supuesto".

¿Cómo se dirige Watson a Holmes?

- Le habla con mucho respeto:
- "Sí, señor"; "muy bien señor".
- Lo trata de "usted".
- Lo trata con admiración.
- "Esto bromearde seguramente".
"Su razonamiento es ciertamente muy lógico".
"Tiene usted una respuesta para todo".
- Le refiere con afecto.

Notas:

Mientras las y los estudiantes escribían sus cuentos en el aula, tenían libertad para consultar las anotaciones realizadas en sus carpetas y/o volvieron a los textos que leyeron para observar cómo resuelve el autor las partes del relato. Si no lo hacían espontáneamente y la docente observaba que no lograban avanzar, se acercaba para recordarles las notas tomadas o pasajes que habían leído y que podían tomar como modelos.



Una noche de mucho frío, Sherlock y yo fuimos a dar un paseo, por el parque y Sherlock iba leyendo el diario y me dice -mira Watson hay una mujer desaparecida hace dos días-. Después de decirme eso, nos fuimos. Estábamos pasando por un callejón y había un olor raro, no le prestamos atención y seguimos caminando hasta casa.

A la mañana siguiente estábamos leyendo el diario y vimos que había aparecido la chica, pero muerta. Era el caso perfecto para investigar y Sherlock me dijo -podríamos investigar este caso- después fuimos de vuelta a el callejón donde esa chica estaba muerta y encontramos unas pistas un sombrero y escrito con tiza unas iniciales M.I Watson dijo -que podría deducir de este sombrero- dijo Watson -con este sombrero podríamos decir que tiene el pelo rubio y que se le cae el pelo, y también que tiene la cabeza grande y con las iniciales puede ser que la haya matado un hombre y aparte mire, hay huellas de zapato de un hombre, eso es todo lo que puedo decir- mas tarde fuimos a ver a el diario si sabían como era el nombre de la chica o de algún familiar la persona que nos atendió nos dijo -Susana martines es la madre de la chica muerta- dijo la chica y le pregunté -no tiene una dirección- y me dijo -si espere, es nueve de julio y Corrientes- dijo la chica -muchas gracias- dijo Sherlock-. Salíamos de ahí a esa dirección tocamos timbres y nos dejaron pasar, y le preguntamos “si estaba Susana Martines” y nos dijeron “si” le pregunto mi amigo -su hija tenía un diario para saber un poco más sobre ella- le preguntó mi amigo y fue a buscar algo, paso por un pasillo entró a una habitación y cuando salió, salió con una caja y muchos papeles y nos dijo -acá mi hija escribía todos los días- mi amigo le dijo -nos podemos llevar la caja- y ella nos dijo -si- en cuanto llegué a casa me puse a leer y en una hoja decía que tenía un amante y que no quería que se enterase su novio Manuel Ibañez era empresario y zapatos importados en cuanto a eso le dije a mi amigo -descubrí quién la mató- me dijo mi amigo con cara sorprendida quien le pregunte y me dijo -venga que le digo- y fuimos a la escena del crimen y me dijo -estas iniciales son del novio, Manuel Ibañez la mató porque se enteró que ella tenía un amante y el como era empresario tenía sombrero, quiso borrar con el

zapato las iniciales pero como escuchó ruidos se fue -así Sherlock y Watson descubrieron este caso.

Dolores

Los personajes del relato de Dolores se mueven en varios escenarios: el parque donde sucede el crimen, la redacción del periódico, la casa de la víctima, la casa de Sherlock, el regreso a la escena del crimen. La niña marca claramente el paso del tiempo y los cambios en los espacios: *Una noche de mucho frío en el el parque, a la mañana siguiente, después fuimos de vuelta a el callejón, más tarde fuimos a ver a el diario, cuando salió la madre de la habitación, en cuanto llegué a casa, en cuanto a eso le dije a mi amigo* (debería decir “en cuanto le dije eso a mi amigo”). A través de la historia, los personajes dialogan en varias oportunidades. Interpretamos lo que dicen sin dificultad, sin embargo, Dolores tiende a introducir verbos declarativos antepuestos y pospuestos en los mismos parlamentos (“y me **dijo** —si espere, es nueve de julio y Corrientes— **dijo** la chica”).

Dolores sigue la organización esperada: el crimen (una mujer desaparecida que aparece muerta) es seguido de una investigación y, finalmente, se descubre al culpable. La secuencia narrativa es clara. Inicia con la desaparición de una mujer, cuya muerte luego se confirma; los investigadores, Sherlock y Watson, inspeccionan la escena del crimen y encuentran un objeto (el sombrero) que les brinda una serie de pistas: pertenece a un hombre rubio de cabeza grande que pierde el cabello y tiene unas iniciales y —no alcanza a quedar claro en la escritura— esa parte del sombrero parece haber sido pisoteada por zapatos de hombre; Holmes y Watson se dirigen luego al diario por más información y obtienen la dirección de la madre de la víctima, quien les facilita unos escritos personales de su hija. Por estos escritos, se enteran de que la muchacha estaba de novia con un empresario y tenía, además, un amante; de esta información deducen que el asesino es el empresario, porque descubrió el engaño de la joven, pero perdió el sombrero no sin antes intentar borrar sus iniciales del sombrero. Para borrarlas, pisó apresuradamente el sombrero con su zapato, ya que unos ruidos lo hicieron huir.

Si podemos entender que Dolores quiso escribir todo esto es porque, sin duda, la niña produce un escrito claro y coherente y, además, cualquier lector lo reconocería como un relato policial en función de ciertas claves inequívocas: el crimen, las pistas, la investigación, el razonamiento. Esto es lo central que podemos decir de la escritura de esta estudiante, aunque, como todo escrito, es mejorable.

En una posterior relectura, posiblemente Dolores pueda advertir que necesita ajustar mejor los verbos declarativos y algunas cuestiones más relevantes. Por ejemplo, la mención del “olor” al inicio de la historia, que después no se vincula claramente con lo que luego sucede, dejar claro que las pisadas, con las que se había intentado ocultar las iniciales, estaban sobre el sombrero o la relación un poco forzada entre el hecho de ser empresario y usar sombrero. Es probable que, para tomar consciencia de algunos de estos problemas y mejorar el escrito, no solo necesite de su propia relectura, sino también de algún señalamiento de su docente.

Ahora bien, ¿qué condiciones se generaron para que Dolores pudiera escribir una historia de Sherlock Holmes? Ella y el resto de las chicas y los chicos del aula pudieron escribir porque previamente se volvió a los textos para reflexionar acerca de las particularidades de la escritura de este tipo de cuentos. Para ello, se retomaron las ideas conversadas a partir de cada lectura haciendo hincapié en quiénes son los que hablan en estos relatos —el narrador y los diferentes personajes— con el propósito de que los y las estudiantes construyan una imagen del narrador y comiencen a advertir (aunque sea en forma general) la incorporación de otras voces. Además, se buscaron, marcaron y relevaron fragmentos en los que la docente cuestionó “¿Cómo se dan cuenta quién habla?”.

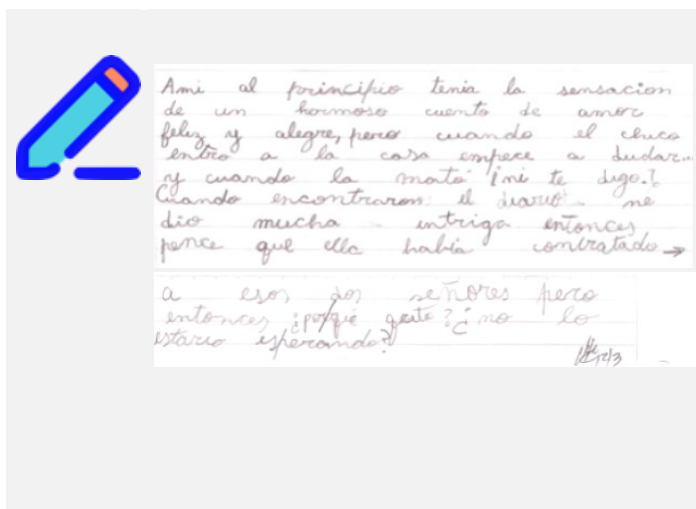
Las lecturas y relecturas permiten que chicas y chicos tomen ideas para su escritura. Por ejemplo, esta niña toma de “La aventura del carbunclo azul” la pista del sombrero que da información sobre el cabello y el tamaño de la cabeza del delincuente. También incluye, como en un cuento de Denevi, un diario íntimo en el que la víctima cuenta que tenía un amante. Notamos además cómo recupera de lecturas anteriores lo “deductivo” —propio del policial clásico— y es capaz de generar suspenso con su escritura para atrapar al potencial lector.

Escribir un cuento policial a partir de un microrrelato

En esta oportunidad, tomamos el microrrelato [Cuento policial de Marco Denevi](#) que, sin pertenecer al género, posee algunos elementos del policial: sucede un crimen, hay algunas pistas e interviene la policía. La conversación posterior a la lectura gira en torno a la singularidad de este tipo de relato. Por un lado, la ambigüedad de su final —problema que propone el mismo texto— y, por otro, la manera en que está construido en cuanto a las relaciones entre los elementos del tiempo y el espacio. Estas particularidades dan lugar a diferentes interpretaciones, en algunos casos, contradictorias. La

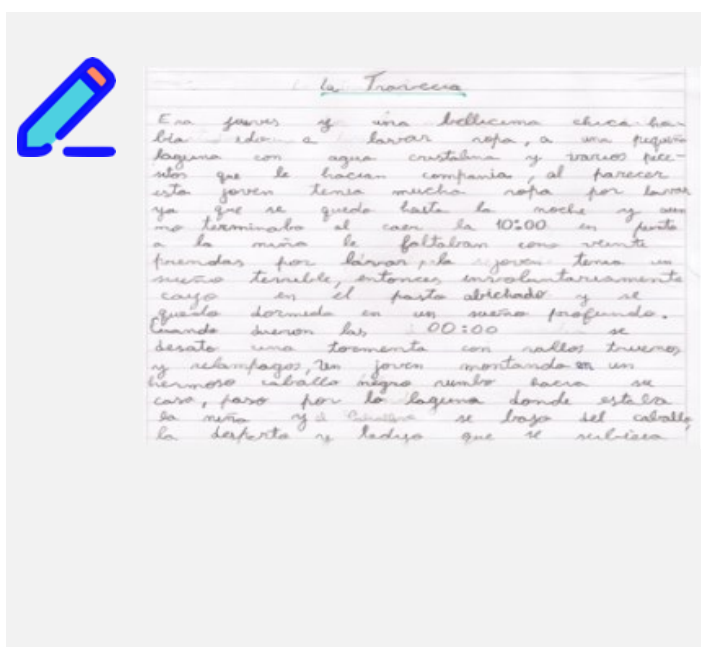
brevidad es otra característica que genera comentarios relacionados con la falta de información — lo no dicho—. La carencia de descripciones y de pasajes que dilaten la acción, ofrece la oportunidad para ensayar colectivamente alguna “reescritura agregando la información que se considere necesaria”.

Terminado el intercambio de ideas, Lucía escribió en su carpeta:



A mí al principio tenía la sensación de un hermoso cuento de amor feliz y alegre, pero cuando el chico entró a la casa empecé a dudar... y cuando la mató ¡ni te digo! Cuando encontraron el diario me dio mucha intriga entonces pensé que ella había contratado a esos dos señores pero entonces ¿por qué gritó? ¿no lo estaría esperando?

A partir de esta experiencia de lectura, la docente propone reescribir el cuento de Denevi tomándose todos los permisos que deseen, inclusive, crear otra historia, pero intentando que se mantenga algo de la historia original. Las producciones, obviamente, son diversas. Esta es la primera escritura de Lucía.



La travesía

Era jueves y una bellísima chica había ido a lavar ropa a una pequeña laguna con agua cristalina y varios peces que le hacían compañía al parecer esta joven tenía mucha ropa por lavar ya que se quedó hasta la noche y aún no terminaba al caer las 10:00 en punto a la niña le faltaban como veinte prendas por lavar la joven tenía un sueño terrible, entonces involuntariamente cayó en el pasto abichado y se quedó dormida en un sueño profundo. Cuando dieron las 00:00 se

desató una tormenta con rayos, truenos y relámpagos. Un joven montando un hermoso caballo negro rumbo hacia su casa, pasó por la laguna donde estaba la niña y el caballero se bajó del caballo y la despertó y le dijo que se subiera.

a la casa del joven, donde se
bañaron y allí durmieron. Al otro día en
el desayuno la mujerzuela le agradeció
e intercambiaron datos. La niña
volvió a su casa a la media
noche sorprendentemente el timbre sonó
porque se sorprendió era aquel joven
que la ayudó aquella vez, pero este
se había convertido en un loco
maniático que la quería matar con
una daga ensangrentada, pequeña pero
poderosa, se le echó encima y le cla-
vó en el corazón y la chica
soltó un grito y cayó muerta.
Al otro día la policía vio a
la chica mientras pasaban en
su auto y vieron una nota
que decía:

Mi chica, aquella joven
Y † J
y yo = amor

y gracias a las huellas digitales
encontraron al joven y lo
mandaron a un loquero. Pero aún no
descubren qué tiene.

La chica aceptó y fueron juntos a la casa del joven, donde se bañaron y allí durmieron al otro día en el desayuno la mujerzuela le agradeció e intercambiaron datos. La niña volvió a su casa a la media noche sorprendentemente el timbre sonó, para su sorpresa era aquel joven que la ayudó aquella vez, pero este se había convertido en un loco maniático que la quería matar con una daga ensangrentada pequeña pero poderosa, se le echó encima y le clavó en el corazón y la chica soltó un grito y cayó muerta. Al otro día la policía vio a la chica mientras pasaban en su auto y vieron una nota que decía:

Mi chica, aquella joven

Y † J

y yo = amor

Y gracias a las huellas digitales encontraron al joven y lo mandaron a un loquero. Pero aún no descubren qué tiene.

En la primera lectura, ya notamos un cierto clima de misterio, de algo un poco oculto o incomprensible, algo que no se resuelve del todo (no saben qué sucedió con el joven), como en el cuento original. Lucía mantiene como protagonistas a “un joven que pasaba” y a una mujer “bellísima”. Al igual que la joven de la ventana, la protagonista creada por Lucía está sola y desarrolla

una tarea repetitiva (leer y leer/ lavar y lavar). El comienzo del cuento intenta generar en el lector esa misma sensación de “hermoso cuento de amor feliz” que experimentó como lectora. Da para ello muchos más detalles y hace que el tiempo de ese primer encuentro, se prolongue. “Era jueves... una pequeña laguna con agua cristalina... hasta la noche... se quedó dormida en un sueño profundo. Cuando dieron las 00:00 se desató una tormenta ... “ Y es en ese momento que da lugar al rescate de “Un joven montando un hermoso caballo negro. La acción se traslada a “la casa del joven” donde descansan y “al otro día” se despiden amablemente. Recién cuando la joven vuelve a su casa, otro escenario y otro tiempo, el joven irrumpe inesperadamente en su vivienda. En ambas historias lo hace preparado con un arma (una ganzúa y una linterna sorda/ una daga pequeña pero poderosa). También en ambas, la escritura (de la joven, en un caso, del muchacho, en el otro), conducen a identificar al agresor.

Si bien será posible revisar algo de la organización en párrafos, la puntuación y algunos elementos cohesivos (con mucho cuidado, porque se podrían anular algunas ambigüedades o efectos de sentido intencionales) la historia de la niña es un texto coherente. Lo sabemos porque entendemos la historia que quiere contar. Algunas de estas modificaciones son introducidas por la niña luego de una ronda de lecturas en voz alta de los textos en parejas, con el propósito de que las y los pares sugieran mejoras al escritor o a la escritora.

<p>Nota: En adelante, cuando presentamos transcripciones de los textos de las niñas y los niños con sus revisiones, los enunciados tachados refieren supresiones, los enunciados en verde o en rojo son adecuaciones y los de color verde son agregados.</p>	
Versión 1	Versión 2
...que le hacían compañía al parecer esta joven tenía mucha ropa por lavar ya que se quedó hasta la noche y aún no terminaba al caer las 10:00 en punto a la niña le faltaban como veinte prendas por lavar la joven tenía un sueño terrible...	... que le hacían compañía. Al parecer, esta joven tenía mucha ropa por lavar, ya que se quedó hasta la noche y aún no terminaba. Al caer las 10:00 en punto a la niña le faltaban como veinte prendas por lavar. La joven tenía un sueño terrible...
<p>En el primer párrafo, que carecía de puntuación alguna, Lucía introduce tres puntos internos en lugares pertinentes y agrega la mayúscula correspondiente.</p>	

Un joven montando un hermoso caballo negro rumbo hacia su casa, pasó por la laguna donde estaba la niña y el caballero se bajó del caballo y la despertó y le dijo que se subiera.	... Un joven montando un hermoso caballo negro rumbo hacia su casa pasó por la laguna donde estaba la niña y se bajó del caballo, la despertó y le dijo que se subiera.
Más adelante, modifica tres enunciados en los que evita la repetición muy cercana de la raíz “caball-” y la repetición de una y, a la que reemplaza por una coma.	
... La niña volvió a su casa a la media noche sorpresivamente el timbre sonó, para su sorpresa era aquel joven que la ayudó aquella vez....	... La niña volvió a su casa. Sorpresivamente el timbre sonó. Para su sorpresa era aquel joven que la ayudó aquella vez....
... la quería matar con una daga ensangrentada pequeña pero poderosa, se le echó encima y le clavó en el corazón y la chica soltó un grito....	... la quería matar con una daga ensangrentada pequeña, pero poderosa. Se le echó encima y le clavó en el corazón. La chica soltó un grito
Al igual que en el primer párrafo, la relectura hace evidente para Lucía la necesidad de separar enunciados dentro del párrafo empleando puntos, colocando mayúsculas y eliminando conectores que se vuelven innecesarios. También en este caso lo hace de manera pertinente.	
.... y cayó muerta. Al otro día la policía vio a la chica mientras pasaban en su auto....	y cayó muerta. Al otro día, la policía vio a la chica mientras pasaban en su auto...
Por último, Lucía introduce un punto y aparte en un espacio muy adecuado, entre la conclusión del crimen y el hallazgo del cuerpo.	

Corroboramos, también en esta producción, cómo la lectura abre y posibilita la escritura. No cualquier lectura sino aquella sobre la que se ha conversado intensa y genuinamente, sin ninguna intención de comprobar comprensiones sino de discutir interpretaciones y darse permisos para interrogarse con las y los demás lectoras y lectores -incluida la o el docente-. Advertimos cómo otra lectura, la relectura del texto ya producido, a cargo de la autora y a la vista de un potencial lector -un compañero- también colabora en el proceso de producción. Así, lo leído se transforma en objeto de reflexión para tomar ideas y formas de decir para la escritura a la vez que la escritura así planteada supone seguir profundizando en los sentidos.

Escribir un cuento policial a partir de una noticia periodística

Tal como lo reseña Scaglia (2019: 147-148), esta es la tercera vez que, en el aula, chicas y chicos son convocadas/as a escribir un relato policial. La docente presenta la propuesta aclarando que esta vez no van a tener que pensar en el estilo de un autor, como lo han hecho en otras oportunidades. “Posteriormente, el maestro explica a los alumnos que seguirán el camino que siguen muchos escritores al escribir”, uno de ellos es tomar noticias periodísticas como fuente (“Un *dandy* robó dos obras de arte exhibidas en el Teatro Argentino”). La noticia es objeto de lectura e intercambio. Luego la docente invita a las y los estudiantes a que cada una/o tome decisiones de escritor y propone alternativas: elegir un narrador en primera persona, que puede ser un agente de seguridad encargado de vigilar las dos salas, y el culpable del robo de las obras de arte o un testigo que visitaba la muestra; optar por un narrador en tercera persona que cuenta la investigación realizada por un detective; escoger un narrador en primera persona y que la historia tenga que desarrollarse en tres escenarios diferentes; un narrador en tercera e inclusión de diálogos entre personajes.

Mora decide escribir en primera persona e incluir tres escenarios diferentes. Esta es la versión final de su texto (Scaglia, 2019: 169):

Un policía que miente para saber la verdad. ¿Lo logrará?

Tocó la campana de robo, como todos los días, va casi todos, pero esta vez era un robo distinto, no como los que roban tiendas, almacenes, casa, y en ningún otro lado. Era distinto porque hoy robaron pinturas en el Teatro Argentino. Habían robado dos pinturas muy, muy pero muy valiosas.

Con los comisarios salimos de la Comisaría Primera de La Plata. Ese 30 de agosto, a las 13:30 del mediodía. Salimos emponchados por el frío. En el camino fuimos charlando sobre qué íbamos a hacer y decir al llegar.

Primero ver si había pistas, como huellas o rastros de algo. No, no, primero había que preguntar cómo fue todo. Luego... no sé, así, sé. No, ¿yo acaso no me pienso presentar? Entonces va a haber que planear todo de nuevo.

Al llegar me presentaré, preguntaré qué fue bien lo que sucedió, luego preguntaré a ver si hay pistas o si al menos tienen una idea de quién fue ¿donde vive? No, no dudo que quien robó quiera que lo descubran ¿verdad?. Bueno entre tanta charla llegamos.

Entramos al teatro, enseguida. De lo primero que me di cuenta es que estaba ese perfume riquísimo a vainilla, que siempre había en la comisaría. Después de quedarme detenidamente atraído por ese perfume que se concentraba en el hall del teatro, comencé a hacer lo que tenía planeado.

- Buenos días- dije- soy el comisario Gutiérrez, pero me puede decir solamente comisario- me presenté, primer paso, listo- vine... perdón vinimos con los comisarios, por el caso de las obras robadas. Estaríamos necesitando que nos lleve al lugar donde todo esto ocurrió, y que mientras tanto nos cuente cómo fue todo- concluí, cumpliendo paso uno y dos.

Mientras nos llevaba contaba que...

- Este mediodía, un hombre, que jamás creí haber visto en mi vida, entró al teatro, ya cuando entró, lo vimos sospechoso. ¿Por qué?, porque entró vestido con un piloto, blanco, mmm...-dijo el señor "mayor", tocándose la frente, tratando de recordar - ah... también vestía unos anteojos y un sombrero. Al entrar, saludó con un "good morning"- hizo una pausa para respirar, y continuó con más aire- vino a esta sala y... no sé nada más.

Bueno es mucha información, ya creo tener una idea, no de quién es, pero sí de qué hacer.

Nos pusimos a revisar el lugar. Me di cuenta, en un momento, que se veía una lucecita, que titilaba en el piso. Me acerqué, para ver qué era y... era un celular.

y hablé:

-Hola, jefe -dije-¿Qué pasó?

-Hola-me respondió el hombre, con una voz rasposa-¿López...? ¿es usted?-dijo dudando de mi identidad-

- Sí, mi jefe -dije pensando que más decir- ya voy para su casa, así le cuento como salió todo!!- exclamé- solo... recuérdeme su dirección-

-Esta bien, mi dirección es calle Avellaneda No 550! Ven lo antes posible-dijo este, dudando-

Cortó, dejó salir un suspiro, de alivio, de que por suerte no me había descubierto. En eso me acordé, va en realidad vi, las cámaras de seguridad, entonces dije:

-Comisarios, miren!!! las cámaras de seguridad-exclamé- vayamos a la comisaría, que allí se encuentra la grabación de este mediodía...

Al llegar vimos la grabación, y era tal cual me la imaginaba, ¿tenía un aliado? Bueno, aclaro, que eso no me lo esperaba, aunque pensándolo bien... si tenía sentido, ahora que me acuerdo, porque el señor nos dijo que este “dandy” salió sin nada entre manos y tampoco tenía mochila. Entonces esto sí tiene sentido, ya que se las tiró por alguna ventana (vaya uno a saber, desde cual, ya que no había guardias). ¡CLARO!, ahora todo esto tiene más sentido. Le agradecí al comisario Rodríguez, por dejarnos haber visto esto, y nos fuimos a la casa del “jefe”.

Al llegar, toqué la puerta de la dirección que este hombre me había dado. Abrió la puerta y comencé a hablar.

-Hola!! ¿Qué tal? soy el comisario Gutiérrez, me presento, no me esperaba ¿verdad?.Yo fui quien atendió el teléfono de su empleado, o eso creo porque decía jefe, así que supuse que el celular era de un empleado. Ahora tendrá que acompañarme. - dije con voz de sargento, para que tenga miedo ... JAJAJA...

-Ahora entiendo todo- dijo él con cara rara- porque a mí me parecía que la voz que estaba del otro lado del teléfono, no era la de Martín. Martín López, mi empleado, como usted dijo en un principio.

-Bueno, me alegro que entienda todo-dije en tono de burla- pero ahora le repito que tendrá que acompañarme y me tendrá que decir la dirección de su empleado...- me quedé pensando el nombre, que de repente se borro de mi memo- ria- ah... eemm... coso... Lopez ¿verdad? (8) Bueno tendrá que decirme dónde vive-aclaré.

-Esta bien, pero aclaro, que solo lo hago porque le tengo miedo-dijo con voz temblorosa.

Partimos hacia la casa de Martín Lopez . Al llegar toqué la puerta, me abrió, y tal como me lo imaginaba, estaba con su aliado!!Me presenté, dije qué hacia ahí. Entramos y los llevamos a los tres presos, luego de que los tres confesaron todo... ah, y exigimos que nos den las pinturas, estuvieron 6 años presos. Las pinturas volvieron al teatro y con los comisarios fuimos a tomar un café con medialunas al bar de la esquina de la comisaría.

Mora

A continuación, seguimos el análisis que Scaglia realiza sobre el proceso de producción de la niña (pp. 98-105). En parte, lo resumimos y extractamos. Al mismo tiempo, introduciremos nuestros comentarios. Por razones de espacio, presentamos solo algunos pasajes en los que la niña realiza reescrituras (el detalle de estas reescrituras se encuentra en la tesis de Scaglia, disponible en línea).

Vemos que el texto presenta todas las características del género. Hay un delito, una investigación y un cierre del caso. Hay pistas: el perfume a vainilla, el testimonio del guardia, el celular perdido. Están los personajes indispensables: investigadores, culpables, aliados, testigos.

Mora sostiene un narrador protagonista, policía a cargo del caso, que despliega la acción en la cotidianeidad de varios escenarios. El narrador “es un comisario con habilidades de detective, que actúa como Holmes o como Poirot, cuando anticipa, predice, hipotetiza, cuando acierta y se jacta de su eficacia y cuando regula la cantidad de información de los testigos, diciendo ‘Bueno, es mucha información’. (...) es un investigador que también se deja sorprender por los acontecimientos inesperados y los incluye en sus deducciones (...) Al estilo Sherlock Holmes, el investigador presta atención a todos los detalles, pero aquí da cuenta de que no puede arribar a una conclusión con esas pistas. Como narrador e investigador es consciente de esta limitación, por eso fuerza la deducción y, en este sentido, utiliza la tipografía para enfatizarla, cuando escribe: ¡CLARO!”

El relato alude a los valores irreparables del robo, porque se trata de obras de arte. Caracteriza al personaje que es guardia de seguridad como alguien a quien le falla la memoria o tiene dificultades respiratorias, que pueden atribuirse a la edad o al hecho de estar nervioso, porque se ve envuelto en una declaración que puede complicarlo.

Mora elige escribir con un narrador en primera persona y tres escenarios diferentes. “La niña presenta un título que anticipa y pone de relieve la estrategia de investigación del policía que cuenta la historia.” Mora ha reflexionado antes sobre los títulos. En su diario de lectura se lee: “Para mí se llama *La espera* porque (Villari) espera que lo maten.” También allí se encuentran reflexiones sobre la figura del investigador; sobre Sherlock Holmes, Mora escribe: “[...] me pareció muy inteligente, astuto, también me gustó de él la forma que tiene de resolver los casos y me gusta la habilidad que tiene que es saber lo que pasa cuando alguien lo llama (Srta. Marstar) para resolver un caso y él ya sabe qué es.” Además, la posición del narrador es un tema intensamente debatido en las conversaciones posteriores a la lectura de todos los cuentos transitados. Entre los chicos y las chicas, circulan innumerables reflexiones como: “Lo relacioné con Sherlock Holmes que siempre está hablando con Watson en primera persona y acá está en tercera persona”, “Al principio dudaba un poco si estaba hablando Poirot o Harrison, y era porque era en tercera persona... estaba hablando un narrador...”.

A lo largo de las lecturas y del debate en torno a ellas, niñas y niños también “observan que los clásicos instituyen una fórmula tipificada en relación con la dupla detective-ayudante y que, a su vez, cada uno tiene una función específica dentro del relato. Por un lado, el profesional que investiga encuentra pistas, hace deducciones y saca conclusiones que le permiten resolver el caso y, por otro lado, su aficionado compañero sigue el hilo de la investigación paso a paso, pide aclaraciones y explicaciones cuando no ve tan claramente las relaciones que el detective establece.” En el diario de Mora, leemos sobre “El tren de las 4:50”, de Ágatha Christie: “El personaje de Marple me parece muy parecido al de Sherlock Holmes, en el caso de que siempre quieren saber todo, me refiero que son los dos detectives. El personaje de Elspeth Margilleuby es como Watson, íntimos amigos de detectives”. Con todos estos conocimientos, “la niña crea un narrador protagonista que detalla los espacios en que se localizan los personajes e informa sobre el tiempo cronológico en que se suceden los hechos, toma recaudos acerca de lo que va a dar a conocer y la manera en que va a hacerlo, ese investigador inteligente, astuto y vanidoso.”

Veamos la reformulación de un fragmento realizada por Mora.

Versión 1	Versión 2
<p>Con los comisarios salimos en la camioneta, ese 30 de agosto del 2014, a las 13.30 de la tarde, salimos emponchados. En el camino fuimos charlando que íbamos a hacer.</p> <p>Primero ver si hay pistas, como huellas, o rastros de algo. No,no, primero hay que preguntar como fue todo, después lo que creí que era lo primero. Luego... no sé, ah si sé... nooooo, yo acaso no me pienso presentar? Bueno, entonces hay que planear todo de nuevo. Al llegar me presento, pregunto que fue bien lo que ocurrió, luego pregunto a ver si hay pistas o, si al menos tienen una idea de quién fue, ¿Dónde vive? No, dudo que lo sepan, ya que quien las robó no creo</p>	<p>Con los comisarios salimos de la Comisaría Primera de La Plata. Ese 30 de agosto, a las 13:30 del mediodía. Salimos emponchados por el frío. En el camino fuimos charlando sobre qué íbamos a hacer y decir al llegar.</p> <p>Primero ver si había pistas, como huellas o rastros de algo. No, no, primero habia que preguntar cómo fue todo. Luego... no sé, ah sí, sé. No, ¿yo acaso no me pienso presentar? Entonces va a haber que planear todo de nuevo.</p> <p>Al llegar me presentaré, preguntaré qué fue bien lo que sucedió, luego preguntaré a ver si hay pistas o si al menos tienen una idea de quién fue ¿donde vive? No, no dudo que quien robó quiera que lo</p>

que quiera que lo descubran ¿no?... Bueno entre tanta charla, sin darnos cuenta llegamos.	descubran ¿verdad?. Bueno entre tanta charla llegamos.
--	--

“(…) Mora, desde su lugar de escritora, construye un destinatario de la lectura al que participa del procedimiento. Al estilo del fluir de la conciencia, a través de sucesivas afirmaciones, refutaciones, dichos, contradichos, el narrador pone en palabras pensamientos que concreta en actos o descarta sobre cada paso del plan (como si tachara cada ítem de una lista de tareas).

En el transcurso de la revisión, la estudiante elimina información en este sentido, cuando agrega detalles que contribuyen a la construcción de la verosimilitud del relato: las condiciones meteorológicas, los pormenores de la salida y la discusión en torno del protocolo a seguir. A nivel discursivo, divide esta información en párrafos para separar distintos momentos de la historia, modifica la puntuación, incorpora signos de entonación, hace correcciones ortográficas, sustituye una expresión informal por otra más formal (“¿no?” por “¿verdad?”) y cambia tiempos verbales: pasa del presente al futuro para enunciar acuerdos de los personajes acerca de cómo encarar la tarea cuando hayan llegado al sitio de la investigación.”

Holmes “(…) es tomado por Mora como modelo para construir pistas en su propio texto. En ‘La aventura de los tres estudiantes’, cuento leído en clase, Holmes incluye al deportista en la lista de sospechosos cuando advierte que las pirámides de tierra (rastros que dejan las zapatillas del estudiante) estaban en el piso y en la ventana. El elemento *ventana* del cuento de Mora es un indicio que explica la desaparición de una prueba contundente: ‘Entonces esto sí tiene sentido, ya que se las tiró por alguna ventana’.

Desde un principio Mora se detiene en el registro empleado por Conan Doyle y manifiesta expresamente que le resulta complejo. Cuando lee ‘La señal de los cuatro’ comenta en su diario: ‘Cuando comencé a leer, la lectura me pareció complicada, porque tenía un lenguaje que no era muy simple para mí.’ Por el contrario, cuando lee ‘Un secreto en la ventana’ de Huidobro, se muestra familiarizada con el registro que utiliza la autora y escribe: ‘Me gusta también cómo está relatado, desde el punto de vista de Manuel, porque las palabras que utiliza me parecen actuales, es decir que las usamos cotidianamente’.”

Lo dicho explica por qué “Localizamos en el cuento de Mora huellas de la lengua coloquial característica de los textos de Norma Huidobro, cuyos títulos también están incluidos en el corpus de lecturas a cargo de los niños. En la escena donde se enfrentan investigador y responsable del delito, Mora amplía la descripción de la llegada a la casa del delincuente.”

Versión 1	Versión 2
<p>Al llegar dije:</p> <p>- Hola!! ¿Qué tal? Soy el Comisario Gutiérrez, no me esperaba ¿verdad? Yo lo atendí, ahora acompáñame – dije con una vos de sargento, para que me tenga miedo jajaja</p>	<p>Al llegar, toqué la puerta de la dirección que este hombre me había dado. Abrió la puerta y comencé a hablar.</p> <p>- Hola!! ¿Qué tal? soy el comisario Gutiérrez, me presento, no me esperaba ¿verdad? Yo fui quien atendió el teléfono de su empleado, o eso creo porque decía jefe, así que supuse que el celular era de un empleado. Ahora tendrá que acompañarme.- dije con voz de sargento, para que tenga miedo ... JAJAJA...</p>

“Sin embargo, la autora trabaja en la instancia de revisión sobre la voz narrativa para lograr un registro más formal, buscando coherencia entre el rol y los dichos de sus personajes. En este sentido, Mora sustituye el verbo *dije* por la expresión *comencé a hablar*, modificación que da a entender que tiene mucho para decir y que sólo es el principio. Además, retoca los enunciados equivalentes a una presentación muy amable frente al delincuente y agrega explicaciones detalladas acerca de cómo logró incriminarlo. Hace una adecuación del enunciado ajustándolo la jerga policial, para poner distancia: ‘ahora tendrá que acompañarme’. Mora hace una corrección ortográfica, sustituyendo *vos* pronombre por *voz* sustantivo, en función de los requerimientos contextuales.

Registramos también que Mora se apropia en su producción de formas particulares del decir de los escritores del policial clásico, como las descripciones exhaustivas. Este recurso lo considera necesario *para transportar al lector* a la escena: “Este mediodía un hombre, que jamás creí haber visto en mi vida, entró al teatro”, “Al llegar vimos la grabación, y era tal cual me la imaginaba”, “Al llegar toqué la puerta, me abrió y tal como me lo imaginaba, estaba con su aliado”.

El cuento presenta también acciones secuenciadas en serie, semejantes a la de los cuentos que protagoniza Holmes: “Al llegar, toqué la puerta de la dirección que este hombre me había dado. Abrió la puerta y comencé

a hablar.”; Canela describe expresiones del rostro: “dijo él con cara rara” y el tono de voz: “dije en tono de burla”.

Entre las muchas reescrituras realizadas por Mora sobre su primera escritura pueden señalarse: hace ajustes coherentes con el registro elegido, por ejemplo, cuando sustituye la expresión coloquial “si te lo pensás bien”, por otra más usual en el lenguaje escrito, “aunque pensándolo bien”; cambia tiempos verbales; añade aclaraciones, como “ahora que me acuerdo”; re- escribe la frase “con las manos vacías” y la acompaña de más información, “sin nada entre manos y tampoco tenía mochila”; deja en evidencia que el delincuente se rinde ante la sagacidad del investigador y muestra resignación; también en el orden del registro, en el intercambio de palabras entre ambos personajes Mora realiza adecuaciones al registro que impactan sobre los dichos del narrador-investigador, quien pasa de la informalidad del voseo a la formalidad del pronombre *usted*, en correlación con la expresión “tendrá que acompañarme”.

“Para finalizar, el investigador logra un procedimiento exitoso: confesión, condena y reparación con cierre del caso e instante de distensión, momentos de la estructura narrativa. Mora enriquece la construcción del personaje que delinque, cuando recurre a la sola presencia de la autoridad para mostrarlo atemorizado y, complementariamente, dar por cumplido otro objetivo del narrador. El detective obtiene, como efecto, la confesión inmediata del delincuente, además de su resignación al ser detenido.”

Coincidimos con Scaglia, al igual que lo hemos analizado con los casos precedentes y en las escrituras de los y las más pequeños/as presentadas en la clase precedente, en que “la niña escribe en relación con las referencias textuales que el proyecto le ha proporcionado”. “Mora escribe desde los saberes de su propia cultura” a la vez que deja entrar “huellas de su experiencia como lectora: Mora recrea el estilo Poe con detalles que permiten al lector imaginar cada escena y escenario, incluye estrategias utilizadas por Conan Doyle, como pistas falsas para involucrar al lector y adopta el registro coloquial de Huidobro.”

Lo que las distintas propuestas de escritura de relatos policiales tienen en común

Los ejemplos de escritura de relatos policiales que hemos presentado en las anteriores secciones: (ver apartados: Escribir un cuento policial como uno de los de Sherlock Holmes, Escribir un cuento policial a partir de un microrrelato y Escribir un cuento policial a partir de una noticia periodística) no agotan las posibilidades de **escritura de textos extensos bajo las restricciones de un género**. Existen otras posibilidades que no hemos presentado por razones de espacio: escribir el relato a partir de un argumento (de una historia de un autor que no se leerá, sino después de la escritura de los niños y las niñas), transformar otro tipo de historias (los clásicos infantiles, los relatos de Alí Babá...) en un cuento policial, crear un personaje que “se mete” en la historia leída y la transforma, escribir precuelas (el relato de los hechos que preceden a una obra) o secuelas

(que continúa una historia de autor), entre otros. En todos los casos, siempre estamos planteando el problema de escribir un texto “extenso” —para niñas y niños de 11 o 12 años—, lo cual supone sostener un hilo argumental con coherencia y apelar a diversos recursos cohesivos. Los enfrentamos, además, a escribir en el marco de un género, es decir, ajustándose a diversas restricciones a las cuales ya nos hemos referido. Bajo las condiciones descriptas, no parece ser imposible, más allá de que las escrituras siempre pueden mejorar porque, como siempre sostenemos, se aprende a escribir a lo largo de toda la vida. Si, a diferencia de estos grupos escolares que tienen una intensa trayectoria de lecturas y escrituras, se trabajase con un grupo con menor experiencia en escritura, siempre existe la posibilidad de desarrollar este tipo de escritura extensa a través del docente, es decir, escribir dictando a la maestra o el maestro.



¿Cuáles fueron esas condiciones que posibilitaron la escritura?

Al igual que en el caso de los más pequeños y pequeñas (clase 1), sostenemos que escribir en la escuela es posible si comprendemos que gran parte de lo que se escribe resulta de la reescritura de otras obras precedentes. La “creatividad” de estos niños y estas niñas, los mayores de la escuela, no proviene de ninguna inspiración o don innato para la escritura; proviene de la intensa lectura y conversación sobre lo leído, de tener “permiso para copiarse” de los autores y también del tiempo empleado en la la preparación y la revisión de lo escrito.

Para preparar el escrito, maestras y maestros enseñan a planificar, es decir, a prever el contenido indispensable. Personajes, crimen, pistas, razonamientos y desenlace suelen ser previsiones necesarias sobre el contenido de la historia. Y también enseñan a planificar cómo contar la historia, la forma. Para ello, también vuelven sobre las lecturas para tomar notas acerca no ya de qué escribir, sino de cómo hacerlo en el lenguaje propio del género.

Maestras y maestros también necesitan dedicar tiempo para enseñar a revisar. No hemos abordado las revisiones más que a través de algunos ejemplos de las modificaciones introducidas en los escritos. Señalemos, al menos, dos cuestiones.

Primero, releer la producción completa cuando se la considera concluida es un paso indispensable para aprender a revisar. Es importante que los chicos y las chicas sean conscientes de que la escritura implica reiteradas reescrituras; hay cuestiones que se pueden pensar en una segunda o tercera escritura. Por ejemplo,

si bien desde el principio pueden pensar cómo generar intriga, seguramente las chicas y los chicos van a poder apreciar si la lograron o no al leer su primer borrador o pueden ajustar cómo se introducen los diálogos. Es preciso hacer de la relectura una necesidad del alumno, no solo una respuesta al pedido del maestro. Las relecturas se pueden enriquecer cuando además del autor participan uno o dos compañeros con la consigna de ayudar a su par a mejorar el escrito. Un paso más, que no ha sido ejemplificado en esta clase, consiste en tomar problemas recurrentes de varios escritos para discutirlos con todos los y las estudiantes y/o elaborar entre todos una pauta para releer las producciones, teniendo en cuenta algunos criterios.

Segundo, revisar aquello que se escribe es una actividad profundamente reflexiva. Al revisar, se reflexiona sobre el lenguaje en todas sus dimensiones, pero no significa que la reflexión sobre el lenguaje se agote en el contexto de las prácticas. En este nivel de la escolaridad, la reflexión a propósito de planificar y de revisar el escrito dialoga con situaciones de reflexión “más descontextualizadas” a partir de las que se sistematizan los saberes sobre problemas como cuáles son los recursos del lenguaje para evitar la repetición del nombre del personaje sin perder la referencia, cuántas posibilidades ofrece la lengua para referirse al pasado a través de los tiempos verbales y cómo se usan, cómo decidir entre coma, punto seguido y punto y aparte, entre muchos otros.

Como en clases anteriores, hemos visto, una vez más un juego entre lo colectivo y lo individual —o en parejas—, entre la clase que trabaja colectivamente y las y los estudiantes que trabajan por sí mismos, de manera individual o en parejas. Alimentarse de lo colectivo es indispensable para la producción por sí mismos/as; escribir por sí mismo/a es esencial para avanzar como escritor o escritora y, además, permite a las y los docentes conocer mejor qué es lo que cada chica o chico ya sabe y qué es lo que necesita seguir aprendiendo.

¿Qué aprendimos?



En esta clase nos dedicamos a profundizar en la escritura de lo literario y en torno de lo literario a partir de la lectura de cuentos de trama policial o detectivesca en el último grado de la escuela primaria y ofrecimos alternativas y posibles intervenciones para acompañar la escritura.



Bibliografía de referencia

Andruetto, M.T. (2015). *La lectura, otra revolución*. México: FCE.

Carattoli, María Fernanda (2019). *Modos de leer literatura en situaciones de enseñanza en el último año de la educación primaria* (Tesis de posgrado). Dir. Sara Bosoer. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Maestría en Escritura y Alfabetización. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1789/te.1789.pdf>

Chandler, R. (1992). "Verosimilitud y género". En: Daniel Link (comp.), *El juego de los cautos. La literatura policial: de Poe al caso Jubileo*, pp. 41-45.

Cutillas, G. S. (2016). El microrrelato: una introducción al género. En: *Quimera: Revista de literatura*, (386), 12-16. Disponible en: <https://www.revistaquimera.com/microrrelato-una-introduccion-al-genero-gines-s-cutillas/>

Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses, ni bichos*. Universidad Nacional del Litoral.

Lerner, D. (1985). "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético". En *Revista Lectura y Vida*, Año 6, Nro. 4.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>

Piglia, R. (2024). *Crítica y ficción*. Buenos Aires: Delbolsillo.

Scaglia, Roxana Beatriz (2019). *Tramas que traman : Hacia una propuesta de análisis de textos literarios producidos al finalizar la escuela primaria* (Tesis de posgrado). Dir: Sara Bosoer. Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Escritura y Alfabetización. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1802/te.1802.pdf>

Créditos

Autoras: Carattoli, M. F. y Castedo, M.

Cómo citar este texto:

Carattoli, M. F. y Castedo, M. (2022) Clase Nro 2: Escribir con las y los mayores en la escuela en torno a cuentos policiales. Lecturas y escrituras en el ámbito literario II. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 2: Lecturas y escrituras en el ámbito literario II

Clase 3: Relaciones entre lectura y escritura en el ámbito literario

Introducción

En esta clase nos proponemos reflexionar sobre la presencia de la literatura en la escuela, principalmente sobre la escritura en torno a las producciones literarias. Partimos de que leer, conversar y releer son prácticas indispensables para escribir. Comenzamos por profundizar en el concepto de lectura que iniciamos en el módulo anterior y nos detendremos en algunas ideas: en el tiempo del lector y el tiempo de lectura; la intertextualidad, la polifonía y la tradición selectiva; el autor y el narrador, su posición, la distancia narrativa y el punto de vista; la historia y el relato. Propondremos ejemplos de posibles intervenciones docentes. En la segunda parte, nos dedicamos a la práctica de escritura, de planificación y de revisión de lo que se escribe, sobre y en torno a lo leído; enfatizando, como se ha visto en clases precedentes, que estas también son prácticas que se enseñan y se aprenden en la escuela.

1. Leer, conversar y releer

En los dos módulos del ámbito literario, se hace hincapié en la importancia del intercambio y del debate de interpretaciones entre lectores a propósito de la lectura de una obra literaria. Cuando después de leer, se escribe, los intercambios y debates sobre lo leído nutren la práctica de escritura y llevan a tomar mejores decisiones a los escritores. Por esta razón hemos comenzado esta clase volviendo sobre la riqueza y profundidad del intercambio entre lectores, por su propio valor y también por su importancia para la escritura.

En el Módulo 1, nos preguntamos si es posible saber lo que quiso decir el autor con determinada obra literaria. Señalamos que **el texto dice lo que el narrador “dice” y también lo que no dice y los lectores pueden explicitar las omisiones del narrador**. En un clásico libro de Graciela Montes, *El corral de la infancia*, en su memorable capítulo “¿Qué quiso decir con ese cuento?”, la escritora afirma que las niñas y los niños pequeñas/os, a quienes se les vuelve a contar una y otra vez el mismo cuento favorito, le otorgan importancia a la materialidad del texto porque lo reconocen y lo esperan así como es, esperan los mismos tonos de voz, el mismo énfasis y las mismas pausas, es decir, el cuento es lo que el cuento dice. Pero a veces, en la escuela, esto se opaca y se impone cierto reduccionismo que se desinteresa del texto en su materialidad y sale en persecución de las intenciones del autor. Entonces, el texto se reduce a un discurso acerca del texto, a una estructura, a un

argumento, a un tema, a un mensaje, a una moraleja... Graciela Montes (2001: 60) dice que, cuando le preguntan “¿Qué quiso decir con ese cuento?”, responde que lo que quiso decir fue ese cuento justamente, así como es, con todas palabras: “Ahí está el texto, léanlo, esa es la carne a la que hay que hincarle el diente.” Creemos que esa es la tarea de la escuela: hincarle el diente a los textos. Pero, en esa tarea, se corre el riesgo de reemplazar el texto por ejercicios acerca del texto y, así, provocar que la propia obra caiga en el olvido.

Cuando leemos o nos leen literatura, por momentos, creemos interpretar muy bien la obra en cuestión al mismo tiempo que, en algunos pasajes, sentimos que hay algo que se nos escapa, que tal vez no es lo que estamos entendiendo, que no terminamos de comprender, en un vaivén entre nuestro interior y el afuera, entre lo conocido y lo que aún nos queda por conocer. En ese vaivén, nos encontramos con desafíos que muchas veces nos exceden **como lectores**. Lejos de evitarlos, los traemos a la escena del aula para compartirlos. En estos casos, es necesario que haya una maestra o un maestro que le diga a esa niña o ese niño que lo que piensa podría ser posible, que sepa mostrar cómo “estar” en una obra literaria y navegar en ella sin perder el rumbo, que ayude a moverse en el interior de la lectura literaria, que dé tiempo para sostener la incertidumbre —cuando se presente— y, a la vez, valide los pasos que permiten avanzar, a veces, en terrenos zigzagueantes.

Para las y los docentes es importante comprender que el **tiempo del lector** se prolonga más allá del **tiempo de lectura**. Cuando se termina de leer el texto, es decir, cuando concluye el tiempo de la lectura, no se termina de estar en la obra, el tiempo del lector continúa. En este sentido, Privat (2001: 47) dice que “el tiempo del lector desborda ampliamente el tiempo de la lectura propiamente dicha.” De allí que se otorgue tiempo para volver al texto, releerlo, buscar pistas que nos acerquen a interpretaciones diferentes de las construidas en el tiempo de la lectura, a deternos en la musicalidad de un verso o en el modo de decir de una palabra o una frase, en lo que las palabras del narrador nos autorizan a pensar sobre cómo se siente un personaje o en la visualización de una imagen. Prolongar el tiempo de lectura en el tiempo del lector es necesario para leer cada vez con mayor profundidad. Conversar con chicas y chicos sobre lo leído es una de las tantas maneras de dar tiempo al lector para seguir saboreando la lectura.

Para Chambers (2007), la **conversación literaria** es un espacio de construcción de sentido que se da por la interacción con otros (pares, docentes y textos); constituye una **situación dialógica** muy rica en la que se suscitan **intercambios entre lectores** porque resulta indispensable justificar las interpretaciones. En el marco de esta idea, en el aula, las y los docentes estamos lejos de buscar respuestas rápidas y correctas. Muy por el contrario, orientamos las discusiones e intercambios para favorecer la manifestación de interpretaciones diversas, para advertir algo que algunas niñas o niños no notaron, pero otras y otros sí, para profundizar en algo en lo que solo se reparó superficialmente o para que se detengan en un detalle desapercibido.

Necesitamos, entonces, intercambiar entre lectores para encontrar la riqueza que una frase o un verso, por ejemplo, puede abrir desde lo que se dice o desde lo que no se dice, pero se sugiere. Es fundamental abrir un espacio que convoque a construcciones de sentido particulares en el que el narrador o el yo poético y el lector se acerquen y hagan posible la interacción de sus subjetividades, la posibilidad de llegar a lo poético, a experimentar con la apertura de la sugerencia, con la experiencia de la metáfora, de la ironía, es decir, advertir los sentidos que corren por debajo de esas palabras escritas y que revelan algo más. Leer e intercambiar sobre las lecturas de este modo pone en mejores condiciones a las niñas y los niños para que, en situaciones de escritura, puedan recurrir a estas experiencias.

Las situaciones que ofrecemos a niñas y niños, y el modo de intervenir para conducirlos buscan que puedan reflexionar y avancen en la construcción de sentidos compartidos sobre las obras. Como venimos desarrollando desde el Módulo 1, la práctica cotidiana de la discusión literaria da lugar a la “creación de una comunidad de lectores, la construcción de referentes literarios y culturales compartidos, apropiación personal y afectiva de la literatura...” (Manresa y Munita, 2012: 123).

Si la o el docente otorga el tiempo necesario para profundizar en las interpretaciones y acompaña en ese encuentro entre los lectores y la literatura, quien lee podrá entrar en un mundo donde es posible hacer cosas con palabras. Cada lector va construyendo sus espacios, los puebla de sentidos que se revelarán a medida que lee, con otros y a través de otros. Entre la idea evocada a partir del texto literario y la creada desde la lectura, hay un mundo para ser habitado por cada uno de los lectores, hay un espacio donde tiene lugar el propio imaginario y, desde allí, será posible tener pequeñas experiencias de **escritura literaria** y múltiples escrituras **“en torno” a lo literario**.

A través de la intervención de la o del docente, muchas veces las niñas y los niños vuelven sobre un texto leído para ver cómo dice una frase, cómo se describe a un personaje, cómo aparece un diálogo, qué recursos se utilizan para generar suspenso o para dar pistas, de qué manera se avanza en la trama narrativa... En fin, volver sobre los textos leídos para escribir es una práctica valiosa de interacción entre lectura y escritura. Se vuelve a los textos leídos para producir textos como si fuésemos autores de literatura (por ejemplo, las chicas y los chicos de 6º escribieron al estilo de Sherlock Holmes, o crearon nuevos episodios de una historia de estructura repetitiva); o como si fuésemos lectores y críticos de literatura (por ejemplo, a partir de los relatos de Conan Doyle con las y los más grandes, o en la discusión literaria en torno a la poética de Keiko Kasza en los primeros años de la escolaridad).

1.1. Algunos conceptos para pensar las intervenciones a fin de reflexionar sobre la lectura

Tal como venimos sosteniendo en las clases anteriores, el intercambio posterior a la lectura no se reduce a saber si la obra gustó o no, a recapitular el argumento o a mencionar los personajes. Tampoco a buscar enseñanzas.



¿Cómo pensar **intervenciones** que disparen intercambios más interesantes?

Es difícil que esas intervenciones “interesantes” aparezcan espontáneamente. Lo usual es que se las planifique antes de presentar la lectura, con una obra específica “en la mano”, es decir, conociendo muy bien no solo la historia, sino esa versión específica de esa historia, incluidas sus ilustraciones. Contamos con criterios generales sobre aquello en lo que se puede profundizar, pero las intervenciones que podemos planificar son específicas para cada versión o texto en particular. No obstante, existen algunos conceptos que suelen atravesar muchas obras literarias, útiles para planificar intervenciones. Los exponemos a continuación junto con ejemplos de algunas obras y posibles intervenciones para conversar con chicas y chicos.

1.1.1. Intertextualidad, polifonía y tradición selectiva

Cuando se da lugar a la conversación genuina luego de la lectura, con la orientación de la o del docente, niñas y niños van descubriendo el juego **intertextual, polifónico y los elementos de las tradiciones de los pueblos** que contiene la obra.

El término **intertextualidad** (Genette: 1989) hace referencia a una relación de reciprocidad entre los textos, es decir, a una relación entre-ellos en un espacio que trasciende el texto como unidad cerrada. En este sentido el texto se escribe en un campo ya-escrito, esto es, todo texto sería una reacción a textos precedentes, y éstos, a su vez, a otros textos. Así, María Elena Walsh hace un juego intertextual a lo largo de su producción literaria en la que algunos personajes reaparecen en diferentes obras, por

ejemplo: Doña Disparate, que parte de una rima inglesa que aparece reelaborada en el primer libro para chicas y chicos de la autora, *Tutú Marambá* (1960).

Se quita el zapato

*se pone el tranvía,
bebe la botella
cuando está vacía.*

Además, Doña Disparate está presente en tres poemas diferentes: “El perro loquito”, “Desastres” y “Doña Disparate”. El mismo personaje aparece luego como pareja de Bambuco (*Doña Disparate y Bambuco*, Teatro, Alfaguara, 2008) en televisión, en la comedia musical y en la película *Juguemos en el Mundo* (1971).

También [*Cuentos en verso para niños perversos*](#) de Roald Dahl es un evidente ejemplo de intertextualidad con los cuentos tradicionales clásicos (la versión que ofrecemos contiene algunos pasajes a modo de ejemplo).



Ejemplos de intervenciones

Después de haber leído *Tutu Marambá*, la docente reparte poemas de la autora para que lean en parejas. Les advierte: “A ver si se dan cuenta quién vuelve a aparecer en algunos de estos poemas”.

Luego de la lectura de la obra de Roald Dahl, conversa con las y los estudiantes acerca de las continuidades y rupturas en relación con otros textos literarios discutiendo qué provoca en el lector ese uso de la intertextualidad: “¿Por qué les causa gracia? ¿Qué es lo que saben de esas historias? ¿Les provocaría risa si no conocieran Caperucita o Cenicienta?”.

Podemos decir que la **polifonía** (Bajtin, 1989) es una forma de intertextualidad. Se refiere a una organización que constituye la arquitectura de ciertos textos literarios en los que las voces de otras y otros autores, narradores, personajes, así como de los discursos pasados y futuros, coexisten para formar un “conjunto de voces” o plurivocalismo. La **polifonía** supone discursos que se cruzan, que dialogan, que se cuestionan. Cuando se da esto —no siempre con la misma intensidad o evidencia— la literatura puede definirse como representación y encuentro de discursos sociales.

Así, por ejemplo, la presencia de lo polifónico está entre los textos de María Elena Walsh y los juegos infantiles de tradición oral y popular –en inglés y en español– que retoman leyendas, algunos personajes, en ocasiones, refranes y también adivinanzas, a los que les asigna un sentido nuevo a partir de su mirada humorística y poética.



Ejemplos de intervenciones

Anthony Browne, en [Un cuento de Oso](#), recupera los cuentos de tradición oral y popular centroeuropeos. A partir de esto, la o el docente podría preguntar: “¿Por qué les parece que el ilustrador hace el dibujo de un cerdo frente al lobo? ¿Qué tiene de particular el encuentro de Oso con el gigante? ¿Por qué hay dibujada una manzana en la página en la que Oso se encuentra con la bruja? ¿Por qué aparecen tres osos en el final del libro?”

El último refugio de Roberto Innocenti, pensado para los más grandes, es una construcción negociada entre autor, lector y el propio libro como objeto cultural. En esta negociación, se construye la interacción en el que el límite de la interpretación está dado por las relaciones entre la intención del autor, lo que sabe el lector y las posibilidades que proporciona el texto, entendido en su característica dialógica. El protagonista se remonta al pasado literario y, de esto modo, se produce la relación con otros relatos literarios en un juego intertextual. El protagonista del libro es un pintor que, al perder su imaginación, decide hospedarse en un extraño lugar frente al mar para poder reencontrarse nuevamente con esa imaginación perdida. Allí, aparecen otros personajes que se relacionan con los grandes clásicos de la literatura para niñas y niños y adultos.

Ejemplos de intervenciones

“¿Les recuerda algo, alguna obra o autor... esta idea del viaje del protagonista para buscar su identidad?”, “Estos viajes a veces son a modo de escape o de refugio... conversemos sobre el título...”, “El personaje va rumbo ‘hacia la villadequiensabedónde’. Este lugar no les hace acordar ‘al país de nunca jamás’? ¿Hay otras referencias que les haya llamado la atención en este sentido?”, “Reparemos en las imágenes. En ocasiones son varios los personajes que se encuentran en su propio mundo solitario y de búsqueda, por ejemplo La sirenita de Hans Christian Andersen o El principito de Antoine de Saint-Exupéry, ... ¿nos fijamos si aparecen otros y de qué modo? ¿Por qué están en este libro?”

Retomando la idea de que el texto no es una *tabula rasa*, sino que hay otros textos que lo preceden y cada autor elige qué tomar de esas tradiciones, Raymond Williams (2003) desarrolla la idea de **tradición selectiva**. En cada obra, el autor decide seleccionar partes de un pasado que le permite configurar una obra con una identificación cultural y social propia que, a la vez, continúa las tradiciones. Se selecciona algo distinto de la tradición en cada una de las dos versiones escritas más clásicas de Caperucita, historia que circuló oralmente durante mucho tiempo. Pensemos en la versión de Perrault en la que el lobo, disfrazado de abuelita, le dice a Caperucita que se desvista y se meta en la cama con él, luego se la come y también a su abuela; es un final en el que el mal triunfa. En cambio, en la versión de los Hermanos Grimm, el lobo está acostado en la cama con las ropas de la abuela, la desnudez ya no está presente y, en el final, muere el lobo. Los autores eligen qué y cómo contar. Cada vez que, en el aula, comparamos versiones distintas de una misma historia, estamos poniendo “en uso” este concepto de **tradición selectiva**.

Hay versiones modernas en las que es posible leer de diferentes modos la inserción de esa tradición. En [*Una Caperucita Roja*](#) de Marjolaine Leray, los roles de los personajes se modifican, las convenciones tambalean y es la niña quien, con pocas palabras y con enorme contundencia, desafía al lobo apelando a otra mirada de la tradición. Asimismo, la ironía juega un papel decisivo en dos oportunidades: la primera, cuando el lobo se la lleva bajo el brazo y ella se pregunta: “¿Comeremos?”, porque el plan de la niña entra en acción dado que el caramelo (que hará su aparición más avanzado el relato) está en su poder; la segunda, al pronunciar su única palabra frente a la escasa perspicacia del lobo, a quien solamente y rotundamente le dice: “Ingenuo”. Este libro álbum toma la tradición para subvertirla, para provocar una ruptura con el pasado literario.



Ejemplos de intervenciones

“Acá (mostrando la versión de Leray) aparecen Caperucita y el lobo, ¿Qué les llama la atención de este diálogo?”, “¿Quién sorprende a quién y por qué?”, “¿Por qué creen que aparece un caramelo en vez de la canasta de pastelitos?”, “¿El final es como lo esperaban?”, “¿Por qué el narrador/ilustrador lo habrá cambiado en relación con la historia que ustedes conocen?”.

1.1.2. Narrador / autor

La idea de autor no existe, por ejemplo, en sociedades ancestrales en las que el relato está a cargo de un mediador, chamán o recitador, del que su pueblo admira el dominio del lenguaje narrativo. Aunque esto sigue sucediendo en muchas culturas, la idea de autor es un concepto moderno que recubre de prestigio a un individuo.

En materia de literatura, durante inicios y mediados del siglo XIX, se le otorgó mucha importancia a la “persona” del autor, pero, hacia fines de ese siglo, se consideró que —igual que para nosotros hoy— es el lenguaje (y no el autor) el que habla, y escribir consiste en alcanzar ese punto en el que solo el lenguaje actúa, de tal modo que el escritor moderno nace al mismo tiempo que su texto.

Quien escribe materialmente, el autor, asume la voz de un enunciador (el narrador, para el caso de la narración). El autor puede ser un señor que jamás salió de su pueblo o una mujer abstemia, pero en una obra ese autor puede asumir la voz de un intrépido aventurero que recorre los mares del mundo o esa autora puede contar la historia de un joven adicto al alcohol como si supiera en qué consiste su sufrimiento. Apenas un hecho pasa a ser relatado, se produce una ruptura y la voz del narrador pierde su origen material, el autor. En relación con esta idea, se habla de que el autor entra en su propia muerte y comienza la escritura (Barthes, 1984). Por ejemplo, en *Secretos de familia* de Isol leemos: “Tengo un secreto: mi madre es un puercoespín, en realidad”, y nos preguntamos: ¿Quién está hablando así? ¿La niña protagonista de este libro álbum? ¿Isol, a quien la experiencia personal ha provisto de una filosofía sobre la situación de la mujer a principios del siglo XXI? ¿La autora está haciendo profesión de ciertas ideas “literarias” sobre la feminidad? ¿La sabiduría universal? ¿La psicología romántica? “Nunca jamás será posible averiguarlo, por la sencilla razón de que la escritura es la destrucción de toda voz, de todo origen” (Barthes, 1984: 65). Entonces, la escritura es ese lugar neutro y oblicuo, al que va a parar el sujeto que pierde toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe.

En el cuento de Ricardo Mariño, [*Cuento con Ogro y Princesa*](#), dice:



Fue así: Yo estaba escribiendo un cuento sobre una princesa (...) el ogro había llevado a la princesa hasta su casa-cueva. La tenía atada a una silla y en ese momento estaba cortando leña: pensaba hacer 'princesa al horno con papas'. Las papas ya las tenía peladas. Es decir, había que salvar a la princesa. Pero no sé me ocurría cómo salvarla. El cuento estaba estancado en ese punto: el ogro dele y dele cortar leña y la princesa, pobrecita, temblando de miedo. Me puse nervioso. Más todavía cuando el ogro terminó de cortar, acarreó la leña hasta la cocina y empezó a echarla al fuego. En cualquier momento dejaría de echar leña y acomodaría a la princesa en la enorme fuente que estaba a su lado. Agregaría las papas, un poco de sal y zas ¡al horno! ¿qué hacer? Se me ocurrió buscar en la guía telefónica (...) Rubinatto Atilio, personaje de cuentos. (...) Lo que yo necesito es que usted participe en el cuento.

Mariño, R. *Cuento con Ogro y Princesa*, Buenos Aires, Colihue.



Ejemplos de intervenciones

“¿Quién nos avisa, a los lectores, que este es un cuento de una princesa en peligro?, “¿Quién es este “yo” que decide llamar a otros personajes?”, “¿Es el autor o el narrador quien crea un personaje, el supuesto escritor, que intencionalmente revela su presencia en la historia del Ogro y la Princesa?”.

En libros de Isol como [Cosas que pasan](#) y [Secretos de familia](#), o en [Carlota y Miniatura](#) de Pierre Le Gall y Eric Hèlio o en la novela [Limón](#) de Clara Rozalen: “¿Quién cuenta lo que sucede?”, “¿Cómo advierten eso?”, “¿Qué expresiones las y los llevaron a pensar de ese modo?”, “Entonces, qué podemos decir de la diferencia entre el autor y el narrador?”.

1.1.3. Posición del narrador, distancia y punto de vista

El narrador es quien “dice” en el texto narrativo, es el responsable del “decir”. La posición que asume el narrador se advierte, en primer término, por los pronombres personales (primera o tercera persona) y también se reconoce por aquellos indicios que dan cuenta de la perspectiva (visual y valorativa) desde la cual

se presentan los hechos: no es lo mismo decir “la princesa se fue a dormir”, que “la princesa descansa cómodamente sobre inmensos almohadones de blandura legendaria”.

Mientras el enunciador se construye a sí mismo, construye también una imagen del enunciatario, es decir, de quien recibe el mensaje. Por ejemplo, [*Caperucita Roja \(tal como se lo contaron a Jorge\)*](#), de Luis María Pescetti, convoca a un doble enunciatario, es decir, un adulto y un niño que recrean mentalmente —y cada uno a su modo— el cuento tradicional.



Ejemplos de intervenciones

“¿Qué relación encuentran entre lo que dice el texto escrito y lo que sucede en las imágenes?”, “¿Y entre las imágenes entre sí?”, “¿Por qué algunas de las imágenes aparecen con muchos colores y otras en tonos marrones?”, “¿Qué es lo que provoca humor?”.

Para los niños y las niñas más grandes, podremos reflexionar sobre la *distancia* del enunciador, es decir, con qué grado de certeza o qué tan explícitamente o con qué grado de compromiso se apropia el enunciador de lo que está diciendo. La modalidad enunciativa se encuentra reforzada por los subjetivemas (palabras que tienen rasgos afectivos y/o valorativos), por el uso de los verbos (es diferente decir que el asesino *es* el marido a decir que el asesino *sería* el marido, por ejemplo). A esto llamamos *actitud del enunciador*, o sea, el mayor o menor grado de compromiso que asume el enunciador respecto del contenido de su enunciado.

A partir de un pasaje del cuento de Edgar Allan Poe, *Los crímenes de la calle Morgue*, que vimos en la clase 2:

Encontrándome en París durante la primavera y parte del verano de 18..., conocí allí a Monsieur C. Auguste Dupin. Pertenecía este joven caballero a una excelente, o, mejor dicho, ilustre familia, pero por una serie de adversos sucesos se había quedado reducido a tal pobreza, que sucumbió la energía de su carácter y renunció a sus ambiciones mundanas, lo mismo que a procurar el restablecimiento de su fortuna. Con el beneplácito de sus acreedores, quedó todavía en posesión de un pequeño resto de su patrimonio, y con la renta

que éste le producía encontró el medio, gracias a una economía rigurosa, de subvenir a las necesidades de su vida, sin preocuparse en absoluto por lo más superfluo (...)

Poe, E. (2007) *Los crímenes de la calle Morgue y otros cuentos*,

Eudeba, Buenos Aires, p. 89.



Ejemplos de intervenciones

“¿Por qué el narrador habrá usado la forma verbal “pertenecía”?”, “¿Por qué reformula lo que dice: ‘...mejor dicho...’?”, “¿Por qué utiliza expresiones como ‘adversos sucesos’, ‘ambiciones mundanas’ o ‘economía rigurosa’?”, “¿Qué provoca en el lector el modo en que enuncia el relato?”, “Releamos algún pasaje para saber qué nos llevó a pensar eso.”

Asimismo, el modo en que el narrador construye las descripciones es una decisión para captar la atención del lector. Por ejemplo, en algunas versiones del cuento de *La Bella Durmiente*, cuando aparece el príncipe, leemos: “Apenas avanzó hacia el bosque, esos enormes árboles, aquellas zarzas y espinas se apartaron solo para dejarlo pasar: caminó hacia el castillo que veía al final de una gran avenida donde penetró, pero, ante su extrañeza, vio que ninguna de esas gentes había podido seguirlo porque los árboles se habían cerrado tras él (...)” y, en otras versiones, simplemente dice: “El príncipe entró en el bosque”.



Ejemplos de intervenciones

Releyendo el pasaje precedente: “¿Por qué el narrador no dijo directamente que el príncipe cruzó el bosque?”

1.1.4. Historia y relato

La **historia** es lo que se cuenta, es decir, la reconstrucción cronológica de los hechos narrados; en cambio, el **relato** es la manera de contar esa historia, la forma en que esos acontecimientos son explicitados por el narrador. De modo que hay una diferencia entre el orden cronológico de los

hechos y el modo en que el narrador los organiza, que tiene consecuencias en la forma en que el lector toma conocimiento de ellos.



En el nivel más general, la obra literaria ofrece dos aspectos: es al mismo tiempo una *historia* y un *discurso*. *Historia* en el sentido de que evoca una cierta realidad, acontecimientos que habrían sucedido con más personajes que, desde este punto de vista, se confunden con los de la vida real. Esta misma historia podría habernos sido referida por otros medios: por un film, por ejemplo; podríamos haberla conocido por el relato oral de un testigo sin que ella estuviera encarnada en un libro. Pero la obra es al mismo tiempo discurso: existe un narrador que relata la historia y frente a él un lector que la recibe. A este nivel, no son los acontecimientos referidos los que cuentan, sino el modo en que el narrador nos los hace conocer.

Todorov, 1982: 157

Pensemos que la *historia* tiene que ver con el nivel de las *acciones* y el de los *personajes*, y el relato comprende la representación del tiempo, el punto de vista que se selecciona para narrar los hechos y el modo que se elige para dar a conocer la *historia*.

Toda historia se cuenta a través de un relato. Los hermanos Grimm y Perrault construyeron dos relatos distintos sobre la misma historia de Caperucita. Y, a partir de estas construcciones, la historia se siguió relatando incesantemente. En las versiones clásicas de *Caperucita Roja* hay un narrador que organiza el mundo narrado colocándose como un observador de los hechos. Y también tenemos versiones modernas en las que el relato se construye de otro modo. Por ejemplo en *Habla el Lobo* de Patricia Suárez:

Lo que pasa es que Caperucita Roja tuvo mejor prensa que yo. Claro: tan bonita, tan dulce que parecía, tan suavecita, ¡una niña! Después los periodistas y los cuenteros me vieron a mi: grande, peludo, orejón, dientudo. Dicen que tengo aspecto de feroz aunque en realidad hace catorce años que soy vegetariano. Yo traté por todos los medios de limpiar mi imagen, pero cada vez que alguien ve que estoy cerca de su casa, me saca a los escobazos. No me han dado derecho a réplica. No, no. Es por eso que intento explicarme a través de este escrito.

Suarez, P. (2001) *Habla el Lobo*, Editorial Norma, Buenos Aires, p. 7



Ejemplos de intervenciones

Se puede detener el relato en este punto y preguntar ¿Quién está relatando *Caperucita Roja* aquí?

La distinción entre historia y relato, al igual que otras dimensiones del discurso, son importantes no solo para la formación del lector literario, sino para la lectura crítica en general, especialmente de los medios de comunicación. En la escuela primaria, se enseña a leer literatura y a profundizar en los sentidos de lo leído. Intertextualidad, polifonía, posición del narrador, tiempo de lectura y tiempo del relato, entre otros, son conceptos que ayudan a maestras y maestros a profundizar en sus propias lecturas y a pensar en intervenciones para orientar la reflexión de las y los estudiantes. En este sentido, estos conceptos son herramientas para el docente; no se debe pensar en ellos como objetos de enseñanza para las y los niños de este nivel. No se enseñan los conceptos de intertextualidad o posición del narrador; se enseña a reflexionar sobre cómo, en un texto o un conjunto de textos, las y los lectores advertimos relaciones o valoraciones del narrador, nos detenemos en sutilezas que nos permiten entender que la historia está relatada desde otro lugar o nos preguntamos qué nos hacen pensar ciertas expresiones. Además de planificar intervenciones, conocer estos conceptos discursivos y literarios posibilita que las y los docentes reconozcamos aportes de las y los estudiantes muy valiosos, que muchas veces pasan desapercibidos.

Las reflexiones que se promueven a través de las intervenciones que se han citado pueden considerarse reflexiones metaliterarias, es decir, reflexiones respecto de la literatura. Cuando, a partir de ellas, se logra sostener un intercambio con las y los estudiantes, se toma cierta conciencia de las cuestiones específicas de lo literario, aunque no se usen los términos específicos. En este punto, resulta potente en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje porque en el ámbito de la lectura literaria, el uso del metalenguaje y de lo metaliterario da lugar a que las chicas y los chicos atiendan conscientemente a las características lingüísticas de los textos que colaboran con la construcción de la representación mental del texto.

2. Escribir y reescribir sobre y en torno a lo leído

No basta decir: el poeta tuvo una ocurrencia, que lo exaltó y puso fuera de sí un instante. Nada viene de nada. Esa palabra, ¿en dónde estaba? Y sobre todo, ¿cómo se nos ocurren las “ocurrencias” poéticas?

Octavio Paz (1992)

"La inspiración" en El arco y la lira. México, FCE. p.12

Como vimos a través de las clases de ambos módulos, escribir es indispensable para enseñar prácticas del lenguaje que no están presentes en la lectura. Por ejemplo, planificar los episodios indispensables de la historia, consultar y modificar la planificación mientras se escribe, reflexionar sobre la pertinencia de incluir palabras y expresiones presentes de los textos leídos, reparar en las formas de evitar repeticiones innecesarias, advertir que en la narración hay momentos en los que la acción avanza y tiempos en los que la acción se detiene para describir personajes y ambientes, considerar distintos conectores de temporalidad, reparar en la persona que asume el enunciador y sostenerla, plantearse dónde colocar algunas marcas de puntuación, atender a la edición de la versión final de una escritura para que se presente clara, atractiva o prolija para el lector, etc.

Gran parte de las prácticas mencionadas se pueden enseñar y aprender reescribiendo sobre una o varias obras leídas, con mayores y menores grados de transformación. Otras se ponen en juego cuando se producen textos en torno a lo leído, como recomendaciones o folletos informativos. En los siguientes apartados, nos vamos a referir, centralmente, a narraciones y a algunas producciones en torno a textos narrativos.

En el contexto escolar, nos permitimos postular que la trayectoria de lecturas que hacemos atravesar a niñas y niños, junto con las lecturas que pudieran realizar en otros espacios, configuran “una tradición” desde la que se recorta algo para decir por escrito. Hablamos de “tradición”, en el sentido de aquella tradición selectiva antes mencionada: hay otros textos que los preceden a una nueva escritura y cada autor elige qué tomar de esa tradición.



Para quienes enseñamos a escribir, es fundamental poner en primer plano: la relación entre lo que proponemos escribir y lo que hemos leído; la intención de que los alumnos conozcan bien el contenido sobre el que van a escribir; la seguridad de que el texto se va

construyendo mientras se escribe, a lo largo de sucesivas revisiones; la certeza de que la escritura es una actividad que contribuye a profundizar el conocimiento. (Lerner: 2022)

En el ámbito literario, una de las razones por las cuales hacemos escribir a niñas y niños es que la práctica de escritura contribuye con la toma de conciencia sobre problemas que pasan desapercibidos al lector y que, seguramente, la escritura pone en mejores condiciones para futuras lecturas. Otra de las razones es que, cuando las niñas y los niños realizan producciones dentro del ámbito literario y escriben en la escuela, no solo abordan problemas propios de ese ámbito, sino también se enfrentan a muchos problemas de la escritura en general, más allá de escribir literatura o de escribir en torno a lo literario. Están resolviendo problemas de escritura que aparecen en cualquier producción escrita, es decir, problemas textuales propios de los discursos escritos: elegir y mantener la posición del enunciador/narrador, utilizar recursos de cohesión, mantener las ideas a lo largo de un texto extenso, controlar la ortografía de lo producido, establecer la adecuada correlación verbal o apelar al uso de distintos tiempos para marcar la duración (como el uso del pretérito imperfecto) o la puntualidad de un suceso (el uso del pretérito perfecto), etc. Obviamente, nada de esto sucede si se escribe de cualquier modo. Es poco probable que la escritura contribuya a formar mejores lectores y escritores de cualquier ámbito si solo se convoca a la producción de textos sin unidad ni sentido o si solo se escribe para copiar o para responder preguntas. En cambio, es más probable que suceda cuando se producen escrituras “genuinas”, en el sentido de que no son copias de otras, que tienen unidad de sentido, que las y los estudiantes hacen oír su propia voz a través del escrito. Y es más probable que la reflexión sobre la escritura se despliegue cuando el o la docente problematiza el escribir y lo escrito. A través de la elaboración de planes de escritura y de relecturas para revisar, las niñas y los niños tienen la posibilidad de plantearse problemas sobre cuestiones que antes no eran observables para ellos y ellas.

Entre las muchas opciones de escritura de narrativas, a lo largo de las clases, hemos tratado la renarración de un episodio o de un cuento completo, con y sin transformaciones en relación con las obras leídas. Incluimos las transformaciones que no aparecen en las versiones leídas o transformaciones en otro género o la creación de un episodio nuevo para un cuento, una escena teatral o un capítulo de una novela que pueda insertarse dentro de una obra original. En estas escrituras, convocamos a niñas y niños a escribir asumiendo la **“posición de escritores”** de literatura.

Las posibilidades que acabamos de mencionar no son las únicas. También las y los estudiantes pueden escribir asumiendo la **“posición de críticos”** de literatura. Cuando, por ejemplo, alrededor de un personaje, una saga, una historia con múltiples versiones o en torno a un autor, proponemos realizar producciones plásticas a modo de “galerías de arte” acompañadas de escritura de textos breves sobre las obras, elaborar folletos o afiches para promover la lectura, componer fascículos y enciclopedias que integren informaciones de distintas fuentes o armar catálogos y antologías de las obras preferidas del grado, estamos proponiendo escrituras que asumen el lugar de lectores críticos de literatura. En estos casos, se trata de textos diversos que contienen otros textos, como biografías, prólogos, epígrafes, muchos de ellos con tramas descriptivas en torno a las obras narrativas, más o menos extensos —algunos muy breves—.

Por último, pensemos en las escrituras que se producen desde la **“posición de alumno”** que está aprendiendo a escribir (no tan alejados de los que también suelen usar los escritores). Cuando en el aula vamos a escribir, solemos convocar a las niñas y a los niños a listar rasgos propios de la escritura de un autor/a o de un género, anotamos frases que sirven para describir escenarios a fin de usarlas en la propia producción, realizamos un punteo de lo que se va a escribir para no perdernos en la escritura propiamente dicha, listamos maneras diferentes de referir al pasado (conectores y formas verbales) para analizarlas y tenerlas disponibles para escribir o para revisar el escrito, inventariamos todas las flexiones de “hacer” y “haber” para reconocer las variantes en las raíces y su ortografía, etc. Este tipo de escritos —en primaria, casi siempre producidos colectivamente— condensan las reflexiones sobre la escritura en general, sobre los textos de cualquier género y/o sobre algunos géneros en particular que un grupo es capaz de conceptualizar en distintos momentos del proceso de aprender a escribir a lo largo de toda la escuela. Obviamente, las tres posiciones —del autor de literatura, del crítico y del alumno— se entrecruzan. El punteo de la historia para no perder el hilo al contarla también es una práctica de escritor, además de ser necesario para una alumna o un alumno que se dispone a producir un texto extenso. La recopilación de citas de las y los autores para usar sus palabras en la propia producción tampoco es una práctica ajena a escritores consagrados. Otras, como los inventarios de conectores y formas verbales del pasado o las palabras con las que más frecuentemente se producen errores ortográficos, son más exclusivas del aula. Es propio de “estar aprendiendo en la escuela” ir dejando constancia por escrito de aquello que se está aprendiendo.

Hemos sostenido reiteradamente que es indispensable que estas u otras escrituras ocurran a diario y que la escuela acompañe interviniendo para que las niñas y los niños avancen tanto como escritores como en sus conocimientos sobre la escritura. No siempre ambos conocimientos van a la par. A veces se sabe más sobre la escritura que lo que se refleja en los escritos; a veces, se escribe mejor de lo que se es consciente y se puede explicitar.

La escritura, ya sea desde el rol del autor o del lector, se planifica mentalmente o, casi siempre, anotando algunas ideas sobre aquello que se piensa escribir. La escritura se textualiza, es decir, se componen tales ideas con palabras que se inscriben en alguna superficie, adecuadas al género y a la circunstancia. La escritura del texto se revisa y, si se juzga necesario, se reescribe total o parcialmente. La complejidad de la escritura no solo radica en que es una actividad que conlleva varias actividades y que pone en juego múltiples conocimientos, sino también que esas actividades y conocimientos se imbrican entre sí un número indefinido de veces. La escritura es una práctica recursiva. Prueba de ello es que las y los escritores consagrados pasan meses y hasta años planificando y replanificando sus obras mientras las están escribiendo, las cambian —a veces totalmente cuando las releen— y todos “padecen” las revisiones porque nunca sienten que “ya está bien”. Si esto les sucede a los expertos, cuanto más a quienes están en proceso de aprender.

La escritura concebida como lo que es, un **proceso recursivo**, no se lleva muy bien con el tiempo escolar, usualmente pensado como un tiempo lineal en el que en cada clase se cierra algo y se comienza otra cosa. Sin embargo, tratamos de sostener los procesos de escritura al menos por algunas clases, tal vez un par de semanas, para que aquello que sucede en la escuela se asemeje —al menos en parte— a lo que sucede fuera de la escuela.

2.1. Planificar, ¿todo listo para escribir?

Cuando le preguntan al poeta argentino Joaquín Gianuzzi acerca de cómo empieza a escribir un poema, responde: “Puedo partir de un verso, puedo partir de una idea, de una visión, de una palabra. Yo creo que el poema suele provenir de un impacto con más de un estado agudo de la sensibilidad.” El mexicano Octavio Paz respecto del inicio de la escritura dice : “(...) fluir no sólo significa transcurrir sino ir hacia algo; la tensión que habita las palabras y la lanza hacia delante es un ir al encuentro de algo. Las palabras buscan una palabra que dará sentido a su marcha, fijeza a su movilidad.” Y Hebe

Uhart dice: “En el caso de que escriba sobre una experiencia vivida, me desdoble: yo soy la persona que escribe y el personaje del que estoy escribiendo. El desdoblamiento es imprescindible para aprender a filtrar impresiones. Al escribir tiene que haber un momento de vacilación, debo saber y no saber a dónde voy para que el texto sea como un viaje y para que ocurran novedades en el trayecto, qué es lo mejor que puede pasar.”

Como los escritores consagrados nos dicen que van y vienen entre planificación, escrituras y revisiones, tal vez podamos imaginar que algo de esto pueda suceder en la escuela cuando otorgamos el espacio y el tiempo para que la escritura suceda con ese ir y venir. Dar tiempo para planificar aquello que se va a escribir con la convicción de que se vuelve a esa planificación y que en ella también ocurrirán modificaciones a medida que la textualización avanza y hacerlo en función de cada escrito y de cada circunstancia. Desde Primer ciclo, cada vez que se va a escribir una narración extensa, se planifican colectivamente los episodios indispensables de la historia. Al dictar al docente o escribir por sí mismos/as las narraciones propiamente dichas, las y los estudiantes podrán guiarse por el plan que queda a la vista de todos para no perderse en los distintos momentos del relato aunque, si lo desean, saben que pueden modificarlo.

Es posible que, al planificar, algunos contenidos se hagan objetos de reflexión, aunque no se los denomine con sus “nombres específicos”. Por ejemplo, al planificar un texto informativo sobre seres fantásticos se decide cómo se va a organizar la información: se va a hablar primero de los seres de la tierra y después de los del agua, de cada uno se va a describir su apariencia externa, luego sus poderes y por último se van a mencionar obras en las que aparecen (progresión temática); al planificar la nueva versión de “El pastorcito mentiroso”, si se decide que la historia va a ser contada por un lobo, habrá que tener en cuenta —a lo largo de todo el texto— la posición del narrador (“Los campesinos me hostigan, no me dejan alimentarme como yo quisiera...”).

Ya en Segundo ciclo (o tal vez antes), al planificar qué y cómo se va a escribir, la reflexión puede avanzar no solo sobre los episodios indispensables de la historia, sino también sobre algunas relaciones causales entre los hechos, algunas características de los personajes que dan lugar a las acciones, algunos rasgos del ambiente relevantes para crear un clima. Así se advierten elementos básicos que constituyen la narración.

2.2. Releer, revisar, reescribir y reflexionar sobre el lenguaje

Proponer **situaciones de escritura** tiene que ver con desarrollar en los niños y las niñas el conocimiento estratégico y darles la posibilidad de que puedan transformar su conocimiento, es decir, quien escribe actúa a través de un mecanismo que regula y dirige los distintos procesos que se van interrelacionando a medida que la actividad progresa.

Calsamiglia y Tusón, 1999: 82

Revisar las distintas versiones de lo que se está escribiendo hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito, releer lo producido antes de entregarlo, revisar la propia producción intentando resolver problemas señalados por la o el docente, revisar con otros para ayudar a mejorar lo producido... son prácticas que se aprenden ejerciéndolas.

Desde los primeros grados, en las situaciones de escritura a través del docente, mostramos que lo que se escribe se relee y, de ser necesario, se modifica. Cuando son las mismas chicas y los mismos chicos quienes ya componen los textos, alentamos siempre a que los releen y los revisen. Favorecemos que releen lo producido ante otras y otros compañeros que tienen también el texto a la vista y que pueden comentarlo para que las y los autores decidan si hacen modificaciones. Y también somos las y los docentes quienes comentamos -oralmente o con anotaciones al margen- los textos de los chicos para que puedan notar algunos problemas que aún no advierten por ellos mismos. Para contribuir a la formación de las alumnas y los alumnos como lectores y escritores autónomos, es indispensable enseñar a revisar lo que se escribe.

Con mayor o menor intervención del docente, la relectura y la revisión conduce a optar por la mejor manera de expresar una idea, a evitar reiterar el nombre del protagonista si no es necesario o a reparar en la necesidad de incorporar puntuación, entre muchas otras decisiones de escritura. Además, a partir de estas revisiones de los escritos, ya en 2° o 3°, se puede empezar a “sacar conclusiones” entre todos, es decir, a sistematizar algunos problemas como, por ejemplo, el uso de la coma en la enumeración o de la raya de diálogo, algunos recursos para evitar repeticiones innecesarias, algunos conectores que sirven para hacer avanzar la acción; si se trata de textos extensos, durante la revisión y a través del docente, se puede evaluar la necesidad de dejar espacios y colocar puntos u otras marcas que permitan organizar el texto en partes con sentido. Es decir, revisar lo que se escribe es una fuente permanente de **reflexión sobre el lenguaje** en la acción y,

luego, fuente de elaboración de conclusiones que no solo se refieren a “ese” texto sino a muchos otros.

Se pueden devolver las producciones de los escritos de las niñas y los niños, introduciendo pequeños comentarios que vuelquen la mirada sobre algunos problemas. Por ejemplos: “Elegiría otras palabras para que se note que la hormiga es muy despiadada”, “Recordá las marcas que ponemos para hacer hablar a los personajes”, “Ahora el que cuenta es el chico que llega a la plaza y no sabe que las hamacas están embrujadas, cuenta en primera persona”, “ ‘iba’, ‘cantaba’, ‘bailaba’ son formas verbales en pasado que van con ‘be’ larga”. Obviamente, se tiene que partir de temas que ya han sido tratados colectivamente.

Al avanzar en la escolaridad, las prácticas de revisión de textos se intensifican y se profundizan y, con ellas, la reflexión sobre el lenguaje se hace más intensa y sistemática. Los contenidos —objetos de reflexión— se hacen siempre presentes aunque no se los denomine con sus nombres técnicos. Por ejemplo, al revisar los argumentos expresados en una recomendación, se ensaya cómo enriquecer las expresiones empleadas con adjetivos, adverbios, construcciones adjetivas y adverbiales que refuercen la valoración positiva de las obras; al revisar una narración extensa, se controla que los episodios hayan quedado separados por punto y aparte, que los nombres propios de los personajes hayan quedado todos con mayúscula inicial, que la puntuación empleada en los diálogos haya quedado clara para el lector.

Así, se va construyendo un círculo virtuoso entre uso y reflexión. Los contenidos objeto de reflexión primero aparecen ligados a la escritura y revisión del texto que se está produciendo. Para reparar sobre ellos, es preciso que la o el docente se detenga a “mirar” el problema entre todos ya que las niñas y los niños no lo hacen espontáneamente. Una vez revisado el texto, cuando más o menos se lo da por terminado, en un momento distinto de la escritura misma, se puede avanzar haciendo notar que un mismo problema —observar, por ejemplo, que es necesario (en ciertas producciones) sostener la voz narrativa a lo largo del relato— no se presenta solo en la producción ya realizada, sino que trasciende uno o varios textos. Ese ya es un nivel de mayor decontextualización (“A veces el narrador cuenta desde afuera pero sabe todo lo que pasa, pero en algunos cuentos el narrador es uno de los personajes y no sabe lo que le pasa a los otros”). En estas conceptualizaciones, bajo la coordinación del docente, se van “armando” relaciones que en la práctica misma pasarían

inadvertidas, porque se está “sacando” el problema de su contexto de aparición (sostener la voz del narrador). Este armado es colectivo (y necesariamente presencial, no ha sido posible a la distancia).

Por su parte, hay problemas que no dependen de los textos particulares, que son generales de la escritura. El caso más claro es el de la ortografía. Trabajar, por ejemplo, las terminaciones con “be larga” de los verbos en pasado durativo no es necesariamente una situación que aparece a partir de los textos. Puede ser un trabajo de reflexión ortográfica que se desarrolló durante tres o cuatro clases y que “queda disponible” para la escritura. Al revisar, la o el docente recuerda, acota, hace presente aquello que “ya estudiamos” para controlar la propia escritura.

Poco a poco, se va sistematizando, es decir, acercando a chicas y chicos a saberes más generales, los que resulten posibles de alcanzar colectivamente en cada momento, sin que ello suponga que se formulen conclusiones definitivas. En la primaria, las conclusiones colectivas no requieren de todo el lenguaje técnico, especialmente con los más pequeños. Es seguro que expresiones como “punto y seguido”, “punto y aparte”, “sustantivos” o “adjetivos” aparezcan en las clases y se empiecen a usar tempranamente. Sin embargo, “construcción adjetiva” seguramente es un término que chicas y chicos de primaria no consigan comprender; no es indispensable, se pueden aproximar diciendo que para describir se usan adjetivos como “alto” o “bajo” y “frases más largas con adjetivos como “alto como un pino” o “extremadamente bajo”. En cualquier caso, es necesario que las conclusiones se construyan junto con las chicas y los chicos, casi siempre a través de la o del docente. Es mucho más probable que de ese modo resulte mejor comprendido por todas y todos.

Por último, advertimos que, aún arribando a conclusiones colectivas y discutidas por todos, no es esperable que las y los estudiantes las empleen directamente en la producción de textos. La o el maestra/o necesitará recurrir a ellas para recordarlas las veces que lo considere oportuno porque así se aprende a escribir y se seguirá haciéndolo, más allá de “la primaria”. Como ya señalamos, reflexión y uso no van necesariamente al mismo tiempo. A veces se escribe mejor de lo que se sabe explicitar sobre el escribir y a veces se sabe más sobre el escribir de lo que se emplea al hacerlo. Cualquier avance, en cualquiera de los dos planos, es siempre bienvenido.



Para seguir leyendo...

Dib, Jimena (comp.) (2016) Escribir en la escuela. Una propuesta de enseñanza y evaluación en la escuela. Libro del docente, Buenos Aires, Paidós. Capítulo 2.

Disponible en: <https://docer.com.ar/doc/s08xn>

3. Finalmente, ¿de qué hemos hablado al hablar de “ámbito literario”?



Dominar el lenguaje, algo que deseamos para los niños y niñas, significa ser capaz de percibir cómo se nos ha inducido a imaginar o a comprender algo de una determinada manera y significa también ser capaz de usar el lenguaje de esta forma más deliberada y efectiva. Es una de las grandes enseñanzas de la literatura. Nos permite no estar a merced del lenguaje ajeno, sino de poder entender el mundo que se expresa a través de los discursos que nos rodean y, en sentido inverso, nos da el camino para hacerse entender por los demás.

Colomer, 2005: 89

En un sentido laxo, literatura es el “conjunto de las obras que versan sobre una determinada materia” (RAE). La literatura sobre la “estructura molecular”, sobre la “fotosíntesis” o sobre los “cuentos folklóricos centroeuropeos” es todo lo escrito sobre cada tema. Está claro que en los dos módulos denominados “Lecturas y escrituras en el ámbito literario” el sentido de “literario” es más restringido.

La idea de un “ámbito literario” tiene un sentido socioantropológico que tomamos de Giorgio Raimondo Cardona (1994) y adaptamos para nuestros intereses. Para el autor, existen conjuntos de situaciones socialmente tipificadas y reguladas por normas de conducta y uno de esos conjuntos es el dominio de la producción literaria. En cualquier ámbito o dominio (para el caso que nos ocupa, el literario), se desarrollan diversidad de situaciones de escritura, entre ellas, la redacción de originales, la copia y reproducción de los textos, los tratados sobre los textos, las recopilaciones y los catálogos, etc. Ya que el autor solo habla de escritura y a nosotros también nos interesa la lectura, agregamos otras situaciones: la lectura y el comentario sobre los textos, el intercambio y el debate sobre sus interpretaciones, las comparaciones de versiones, la elaboración de criterios para recopilar y

catalogar, etc. Sobre estas y otras situaciones presentes en la cultura hemos estado trabajando a lo largo de los dos módulos, para que también estén presentes en la escuela.

Ahora bien, esos textos que se incluyen en el ámbito, ¿qué tienen en común?

A lo largo del siglo XX, se ha sostenido, entre otros criterios, que lo literario es aquello que tiene rasgos específicos en relación con el uso del lenguaje, diferente del lenguaje común y/o que usa recursos y procedimientos formales y específicos, siendo en ocasiones ambiguos; también, que lo literario se identifica con lo ficcional y que la lengua literaria se define como plurisignificativa (en el sentido de que las obras dan lugar a múltiples sentidos). Raymond Williams (2003) destaca que el uso corriente del término *literatura* es una descripción de algo altamente valorado y toma el concepto de literatura como plena, fundamental e inmediata experiencia humana. Eagleton (2014) sostiene que la literatura es una forma de escribir altamente apreciada y una categoría inestable, de tal modo que la inclusión de textos como literarios depende de complejas cuestiones sociales e ideológicas. Este autor afirma “No hay absolutamente nada que constituya la esencia misma de la literatura” (Eagleton: 2014, 9) y dice que las sociedades releen y reescriben a los clásicos porque “releer equivale siempre a reescribir” (Eagleton: 2014, p. 11) y que en ese proceso incesante **la literatura es todo aquello que es considerado como literatura en una determinada sociedad.**

Amparados en esta última definición, amplia, ambigua y a la vez “práctica”, incluimos en el ámbito textos en los que el lenguaje brinda, comparativa aunque no exclusivamente, muchas posibilidades expresivas. Nos interesamos sobre todo, en cómo se dice, en los modos de decir, en el manejo del lenguaje capaz de suscitar sensaciones, de crear imágenes mentales y de cargar de simbolismo lugares, espacios, personajes, objetos descriptos, etc. Todas las expresiones sobre lo que exista cierto consenso en nuestra sociedad para ser considerado literatura estará dentro de la escuela, porque es valorado fuera de la escuela.



Bibliografía de referencia

Bajtín, Mijail (1989). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.

Barthes, Roland (1984). "La muerte del autor", en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós.

Calsamiglia y Tusón (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Editorial Ariel.

Chambers, Aidam (2007). *Dime, los niños, la lectura y la conversación*. México, Fondo Cultura Económica.

Cañón, M.; Stapich, E. (2011). *Laura Devetach y la poética de lo cotidiano : una lectura desafiante*. III Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños, 21 y 22 de octubre de 2011, La Plata, Argentina. EN: Actas. La Plata: ar.tdigital. Disponible en:

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.397/pm.397.pdf>

Castedo, Mirta (2022). "¿Es posible escribir en la escuela?" en *Jornadas Libros para aprender*, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=oeO-2S_TkqE&t=544s

Castedo, M., Molinari, C. y Siro, A. (2001). *Lengua, Propuestas para el aula, Material para docentes*, EGB 1. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Disponible en:

https://www.academia.edu/37383284/Castedo_M_Molinari_C_Torres_M_and_Siro_A_I_2001_Propuestas_para_el_aula_material_para_docentes_Lengua_EGB1

Cardona, Giorgio Raimondo (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona, Gedisa.

Carranza, Marcela (2021). "Viejos son los trapos o nada bueno sale de un repollo. Sobre la cuestión del rescate editorial" en: Mila Cañón, et al. (2021). *Lecturas mediadas: prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Colomer, Teresa (2005). "Apreciar el 'espesor' de las palabras y de las imágenes" en *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Rupierez.

Dueñas, José D.; Tabernero, Rosa; Calvo, Virginia; Consejo, Elena (2014). "La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores" en *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 11, enero-junio, 2014, pp. 21-43. Universidad de Castilla-La Mancha Cuenca, España.

Disponible en:

https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.02/434

Eagleton, Terry (2014). "¿Qué es la literatura?", en: Una introducción a la teoría literaria". México, FCE.

Genette, Gerard (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus, Madrid.

Lerner, Delia (2022). "¿Es posible escribir en la escuela?" en *Jornadas Libros para aprender*. Ministerio de Educación de la Nación. CABA.

Montes Graciela (2001). *El corral de la infancia*. México, FCE.

Munita, Felipe y Manresa, Mireia (2012). *La mediación en la discusión literaria*, en: Colomer, T. y Fittipaldi, M (2012). *La literatura que acoge: migraciones y literatura de álbumes*. Caracas, Banco del libro/Gretel.

Rivera Donoso, Paula (2015). "Tu canon no, el mí-o sí-": las listas de LIJ como propuestas de lectura" en *Fundación Cuatrogatos*. Junio 2015. Disponible en: <https://cuatrogatos.org/blog/?p=3062>

Todorov, T. (1982). "Las categorías del relato literario" en Barthes, Roland (1982), *Análisis estructural del relato*, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires Barthes &. Greimas (eds.).

Williams, Raymond (2003). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Créditos

Autoras: Rabasa, Mariel y Castedo, Mirta

Cómo citar este texto:

Rabasa, M. y Castedo, M. (2022). Clase Nro. 4: Relaciones entre lectura y escritura en el ámbito literario. *Lecturas y escrituras en el ámbito literario II*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0