

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

5

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA

Lengua

SEGUNDO
CICLO EGB /
NIVEL PRIMARIO



MINISTERIO *de*
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA *de la* NACIÓN

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

5

SERIE
CUADERNOS
PARA EL AULA

Lengua

SEGUNDO
CICLO EGB /
NIVEL PRIMARIO



MINISTERIO *de*
EDUCACIÓN
CIENCIA Y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA *de la* NACIÓN

cfe Consejo Federal
de Educación

Cuadernos para el aula : Lengua 5 - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
224 p. ; 22x17 cm. (Cuadernos para el aula)

ISBN 978-950-00-0580-7

1. Lengua-Enseñanza Primaria 5º Año.
CDD 372.6

Presidente de la Nación

Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Lic. Alejandra Birgin

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

Lic. Laura Pitman

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

Área de producción pedagógica Cuadernos para el aula

Coordinación y supervisión pedagógica general

Adela Coria

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

Supervisión pedagógica y coordinación

María del Pilar Gaspar

Silvia M. González

Autores

Elba R. Amado de Nieva

Marina Cortés

María del Pilar Gaspar

Silvia M. González

María Isabel Latronche

Beatriz Masine

Silvia Yepes

Colaboración

Mirta Gloria Fernández

Área de producción editorial

Coordinación de Publicaciones

Raquel Franco

Brenda Rubinstein, *Asistencia de coordinación*

Alejandrina Falcón, *Edición*

Félix De las Mercedes, *Corrección*

Carolina Mikalef, Alejandro Luna, *Dirección de arte*

Araceli Gallego, *Coordinación gráfica*

Elena Abugauch, *Diagramación*

Laura Varsky, Mónica Pironio,

María Eugenia Mas, Diana Benzecry, *Ilustración*

Rafael Blanco, *Documentación*

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

Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lic. Alejandra Birgin
Subsecretaria de Equidad
y Calidad Educativa

Lic. Daniel Filmus
Ministro de Educación,
Ciencia y Tecnología

Para dialogar con los Cuadernos para el aula

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Índice

12 Enseñar Lengua en el Segundo Ciclo

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

34 Comprensión y producción oral

- 36 Los saberes que se ponen en juego
- 36 Propuestas para la enseñanza
- 37 Revisitando las fábulas para opinar
- 39 De las fábulas que nos han contado... y nos siguen contando
- 40 ¿Qué pensamos de las moralejas?
- 44 Otras historias... otros finales
- 49 Hablar y escuchar. Entrevistando, la gente conoce y se conoce
- 53 Se buscan personajes para entrevistar
- 56 Descripciones de máquinas y aparatos imaginarios
- 60 Tomar notas al escuchar

62 Lectura y producción escrita

- 64 Los saberes que se ponen en juego
- 67 Propuestas para la enseñanza
- 69 La biblioteca
- 71 Poner en orden los materiales
- 74 Para continuar ordenando la biblioteca
- 75 Acordar el modo de funcionamiento de la biblioteca
- 76 Las memorias y el diario de lector
- 79 Recomendar para entusiasmar a otros
- 81 Los periódicos
- 83 Para empezar: hablar sobre los diarios
- 84 Desde “Así comienza la historia” hasta “El futuro de los periódicos”
- 85 Organizar la información en una línea temporal
- 86 Describir personas
- 86 Los diarios
- 87 Conocer el proceso de producción
- 88 Todos podemos cometer errores...
- 89 Ampliar el texto
- 90 No todo lo que reluce es oro
- 92 No solo palabras
- 92 Diarios: el día después
- 93 Un proyecto: “La revista de los chicos de quinto”

95 Cuadernillo “Los periódicos”

118 Literatura

- 120 Los saberes que se ponen en juego
- 121 Propuestas para la enseñanza

122	Los niños se animan a leer novelas
123	Memorias de los maestros
124	Entrada a la novela
126	El libro de los libros: <i>Las mil y una noches</i>
128	Nuevas historias a partir de un libro
129	Novelas en celuloide
129	Más novelas
131	Relato corto: del terror al humor
131	El terror en los relatos populares
135	El club del miedo
136	Del terror al humor
138	Escritura con humor
139	Un recorrido por el género lírico
140	Coplas
142	Inventando coplas
144	Para seguir incursionando en el tema
144	Folclore infantil
145	Escribiendo colmos
147	Inventar adivinanzas
149	Los romances
153	Poesía de autor contemporáneo

158 Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

160	Los saberes que se ponen en juego
161	Propuestas para la enseñanza
162	Los vericuetos de la narración
163	¿Para qué se describe en una narración?
166	¿Qué usamos para describir?
166	Decir y pensar colores y matices
171	Describir con énfasis
173	Los tiempos verbales en la narración
175	Bajo la lupa... los textos expositivos
179	Pensar las oraciones
180	Produciendo cambios en las oraciones
184	Cuando el sujeto se va...
185	Clases de palabras
186	Los adjetivos en el microscopio
188	Experimentando con los verbos
191	Yo, tú, él... reflexionando sobre los pronombres personales
192	Trucos para evitar las repeticiones
193	Palabras y más palabras
194	Lo mismo, lo contrario
196	Palabras que incluyen a otras (los hiperónimos)
198	Vamos por partes (la familia de palabras)
199	Un libro que guarda las palabras: el diccionario
201	Acompañando a los chicos en el proceso de escritura

205 En diálogo siempre abierto

206	El hombre es un viviente de palabra
-----	-------------------------------------

209 Bibliografía



Enseñar Lengua **en el Segundo Ciclo**

Enseñar Lengua en el Segundo Ciclo

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

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

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

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

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

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

El lenguaje en la escuela

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

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

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

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

Lo que hoy sabemos, lo que hoy proponemos

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

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

En cuanto a la oralidad

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

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

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

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

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

En cuanto a la lectura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En cuanto a la escritura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En cuanto a la literatura

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

⁴ Véanse los Ejes “Lectura y escritura” y “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” de *Cuadernos para el aula: Lengua 4, 5 y 6*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La participación asidua en conversaciones sobre temas de estudio, de interés general y sobre lecturas compartidas, sosteniendo el tema de conversación, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito (narrar, describir, ejemplificar, dar su opinión y justificarla, solicitar aclaraciones, formular preguntas y respuestas, entre otros), incluyendo ejemplos, explicaciones y un repertorio léxico acorde al tema de conversación como también las expresiones lingüísticas pertinentes para manifestar opiniones, acuerdos, desacuerdos o justificar las afirmaciones realizadas. Recuperar el o los temas sobre los que se ha escuchado, a partir de lo registrado por escrito. Esto supone informarse previamente (a través de la exposición del maestro, de la lectura seleccionada por el docente y/o de la información aportada por el alumno).

La participación en entrevistas para profundizar un tema de estudio o de interés general, en compañía de sus pares y con la colaboración del docente, lo que supone prepararse para ese momento (elegir el tema y la persona a entrevistar, informarse; elaborar el cuestionario previendo fórmulas de tratamiento, apertura y cierre y pautando el orden de las intervenciones) y realizarla teniendo en cuenta que podrá tener adaptaciones o reajustes; utilizar un vocabulario acorde al tema tratado. Recuperar, luego de la entrevista, la información más relevante y reflexionar acerca del proceso llevado a cabo.

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

La escucha comprensiva de exposiciones orales realizadas por el docente y sus compañeros, lo que implica identificar, con la colaboración del docente, el tema, los subtemas y recursos propios de la exposición tales como ejemplos, definiciones y comparaciones; solicitar aclaraciones, reiteraciones y ampliaciones que necesiten; registrar por escrito, con la ayuda del docente y/o de sus compañeros, en el pizarrón y de manera colectiva, lo esencial de lo que se ha escuchado. Recuperar en forma oral la información relevante de lo que se ha escuchado, a partir de lo registrado por escrito. La producción de narraciones y renarraciones de historias no ficcionales, caracterizando el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, el orden de las acciones y las relaciones causales que se establecen entre ellos, y que incluyan diálogos directos e indirectos y descripciones de lugares, objetos y personas; y descripciones de personas, lugares, objetos y procesos. Requiere, en ambos casos, la utilización de un vocabulario apropiado, incluyendo palabras y expresiones que se refieran a las características de aquello que se nombra, que den cuenta del transcurso del tiempo y de las acciones.

La producción, con la colaboración del docente o de manera autónoma, de exposiciones individuales referidas a contenidos estudiados y a temas de interés tratados en el aula, a partir de la lectura de varios textos, teniendo en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre), realizando la selección y el ordenamiento de la información; con inclusión de recursos propios de la exposición, tales como definición, ejemplo, comparación, y con un vocabulario acorde al tema tratado. Elaboración, con la ayuda del docente, de materiales de apoyo para la exposición.

Comprensión y producción oral

Comprensión y producción oral

Una ciudad respira cuando en ella existen lugares de habla...

Michel de Certeau y Luce Giard, La invención de lo cotidiano.

Los saberes que se ponen en juego

Un recorrido por los rincones del lugar donde habitamos, sea nuestra ciudad o nuestro pueblo, nos sumerge en diferentes escenarios; todos y cada uno de ellos se constituyen en una muestra de “voces y gestos” particulares –algunos reconocibles y otros no tanto–. En otros términos, somos testigos y partícipes de distintos lugares de habla, espacios que se manifiestan en palabras con sonidos, significados, gestos y matices diferentes. Abrir la puerta del aula a esos espacios es también respirar ese aire del que nos hablan De Certeau y Giard en el epígrafe, y que nos permite, en clave de diversidad, incluir en el cotidiano escolar la valoración de la riqueza cultural de cada región. En este sentido, el trabajo con la oralidad debe partir de la valoración de la lengua del alumno y de lo que representa para él y para su comunidad más cercana “tomar la palabra y hacerla circular entre otros”.

Por esto, pensar propuestas para el aula significa repensar los “espacios de la voz” para proponer instancias que permitan a los niños ampliar su capacidad de comunicarse y de usar el lenguaje con todas sus posibilidades, y tener en cuenta las peculiaridades de cada situación: características del entorno, de la escuela, del grupo de alumnos y alumnas y sus motivaciones.

Y a partir de ese reconocimiento y valoración de la diversidad, el Eje “Comprensión y producción oral” supone una ampliación de los contextos de habla y escucha, de los temas, de los géneros orales, de las “formas de decir”.

Propuestas para la enseñanza

Desde esta perspectiva, es muy importante que brindemos a nuestros alumnos y alumnas variadas oportunidades para hablar con distintos destinatarios y con propósitos diversos en distintas circunstancias; y que generemos, además, múltiples condiciones para que las intervenciones de todos –pares y docente– cooperen en

la construcción del conocimiento. Por ese motivo, para 5° año/grado, y a los fines de trabajar la comprensión y la producción oral, se han considerado estrategias que posibiliten la participación de los chicos en diferentes tipos de intervenciones orales, observando cómo varían los usos según el marco de los intercambios y logrando la apropiación paulatina de las posibilidades que ofrece el lenguaje.

Así, en primer término, presentamos una propuesta que intenta abrir un espacio para que los chicos intercambien **opiniones, acuerdos y desacuerdos**, y den a conocer las razones que tienen para sostener su posición. En segundo lugar, proponemos una secuencia de trabajo con la **entrevista** en la que los alumnos indagan sobre distintos temas a partir de intercambios con personas invitadas especialmente a la escuela. La tercera propuesta tiene como foco la producción de **textos orales descriptivos**. Por último, presentamos una organización posible para la enseñanza de la **toma de notas** en situaciones de escucha de exposiciones.

En todos los casos, y si fuera posible, sería interesante contar con algún instrumento (grabador, cámara, o bien tomar registro escrito de ciertos datos importantes) que permita dejar asentado de algún modo el trabajo que se desarrolle en el aula en algunas actividades, de manera que, en las instancias de reflexión sobre lo realizado y especialmente sobre los textos orales producidos, se pueda revisar mejor la materialidad de la palabra.

Revisitando las fábulas para opinar

Esta propuesta tiene como finalidad plantear un tipo de conversación en el aula a través de la cual se puedan poner en evidencia puntos de vista diferentes, a partir de un tema provocador, es decir, un tema en que las opiniones que los chicos presenten impliquen una importante toma de posición. A diferencia del **debate** (género oral abordado en los NAP de Tercer Ciclo), las **opiniones** que se socializan en la discusión no van acompañadas de un fundamento extenso y previamente preparado, y tampoco de un orden o un tiempo preestablecido para la toma de la palabra. Es importante no confundir “dar la propia opinión” con “argumentar” (la argumentación es también un NAP del Tercer Ciclo): si bien la primera resulta una vía necesaria para la construcción de textos argumentativos, en estos últimos la toma de posición implica la exploración de diversos argumentos y contraargumentos y la presencia de recursos retóricos que se orientan a convencer o persuadir al destinatario, es decir, aprendizajes de un importante grado de complejidad.

En el aula, una discusión puede hacerse efectiva cuando existe un tema que moviliza el interés tanto del maestro como de los niños y las niñas. Con este fin, se ha pensado en la posibilidad de poner en el centro de la escena las **moralejas de las fábulas tradicionales** para que surjan las opiniones de los chicos acerca de la enseñanza moral que estas intentan imponer a sus lectores, y también para que puedan opinar sobre las motivaciones que guían las acciones de los personajes.

Recordemos que la **fábula** se define como una composición literaria de carácter didáctico-moral —en verso o en prosa— que está conformada en su estructura por dos partes bien delimitadas. La primera corresponde a una narración en la que personajes típicos (sobre todo animales humanizados, aunque también puede tratarse de “tipos humanos” como “el sabio”, “el buen/mal hijo”, “el avaro”, etc.) protagonizan una historia que sirve como base para la segunda parte, que consta de un brevísimo remate (en algunos casos, rimado o con un ritmo que lo hace fácilmente recordable) a modo de advertencia o enseñanza moralizante derivada del ejemplo narrado; esta última es conocida como “moraleja” o sentencia, y está dirigida al receptor —lector o auditor— del texto.

Si bien las fábulas recorren el mundo entero (las vemos en India, donde suele decirse que tienen su origen, entre los persas, árabes y hebreos, en China y Japón, en Grecia y Roma, en la Europa medieval, etc.), la forma de aquellas que más han circulado en nuestras escuelas (es decir, con moraleja cerrada) se basa en las fábulas escritas y reinventadas por distintos autores, entre ellos, los clásicos Jean de La Fontaine (“La hormiga y la cigarra”, “La zorra y la cigüeña”, “El ratón de campo y el ratón de ciudad”), Tomás de Iriarte (“El burro flautista”, “Los dos conejos”) y Félix María Samaniego (“La lechera”, “La zorra y las uvas”).

A pesar de que actualmente hay una fuerte crítica a la dimensión moralizante de la literatura, y en especial de la literatura didáctica para niños, no podemos desconocer que aún perviven entre nosotros aquellas fábulas de antaño y sus consabidas moralejas, como una forma de memoria cultural compartida. Sería interesante preguntarnos, entonces, cuál es nuestra postura frente a la vigencia de las fábulas y también qué pueden decir los chicos de hoy si les damos la oportunidad de opinar sobre lo que estos textos proponen.



De las fábulas que nos han contado... y nos siguen contando

Aunque los chicos conozcan algunas fábulas, es importante que primero conversen sobre las que recuerdan y que lean varias cuya historia o cuya moraleja les pueda resultar controvertida. A continuación, presentamos una conocida fábula de La Fontaine, que puede trabajarse en ese sentido:

La Cigarra y la Hormiga

Durante todo el verano, la cigarra cantó, retozó y descansó. El problema llegó justo el primer día del invierno. Con los primeros copos de nieve, se dio cuenta de que no había guardado nada para los tiempos difíciles: ni una mosca, ni un pedacito de gusano, ni un triste grano de trigo para comer. Entonces, fue a la casa de su vecina la hormiga, para pedirle que le diera algo para comer hasta la llegada de la primavera.

–Te devolveré lo que me des antes de la cosecha. Te doy mi palabra –le dijo–.

Pero la hormiga, que no es nada generosa, le contestó:

–Durante todo el verano yo estuve trabajando sin parar. ¿Qué hacías tú mientras el tiempo era cálido y bello?

–Cantaba de noche y de día –respondió la cigarra con añoranza.

–¿Así que... cantabas? ¡Me gusta tu atrevimiento!

Ahora, entonces, ponte a bailar, amiga mía.

Moraleja:

No pases tu tiempo dedicado solo al placer. Trabaja y guarda de tu cosecha para los momentos de escasez.

La Fontaine, La Cigarra y la Hormiga
(Adaptación de M. P. Gaspar).



Podemos proponer una conversación acerca del relato, que en esta versión presenta un alto grado de síntesis y de implícitos, por lo que además es conveniente leerlo varias veces y de manera pausada. En general, los chicos suelen identificarse con la cigarra; por eso, aun cuando puedan comprender el razonamiento de la hormiga, les resulta un animal bastante cruel o, al menos, antipático. En la discusión, es interesante considerar las opiniones de los chicos sobre dos cuestiones: en primer lugar, sobre las acciones de cada uno de los animales; luego, sobre la moraleja (pues en verdad pueden tratarse separadamente). Al mismo tiempo, y para ampliar este debate, sería interesante conversar sobre la siguiente pregunta: ¿si no hubiera cigarras, habría artistas? Esta pregunta, justamente, nos permite llevar la conversación hacia un tema de orden filosófico, como el del valor del arte... Como vemos, las posibilidades de conversación son múltiples. Sin embargo, cualquiera sea el rumbo que tome, sería importante que en el transcurso de la discusión vayamos deslindando qué se está discutiendo en concreto; en ese sentido, también es conveniente que vayamos presentando síntesis parciales de los temas que se van tocando en el intercambio y de las distintas opiniones que han surgido, coordinando de ese modo el intercambio.

Luego, llegará el momento de detenerse en algunas cuestiones estilísticas y formales: observar la diferencia de formato entre el relato y la moraleja, poner en evidencia el cambio de persona gramatical (frente a la tercera que aparece en el relato, la moraleja muchas veces presenta una segunda persona), entre otras posibilidades.

¿Qué pensamos de las moralejas?

Al iniciar la discusión acerca de las moralejas, podemos indagar la morfología de esa palabra ("moraleja" es un sustantivo derivado de "moral") y discutir acerca de cómo las fábulas se construyen para arribar a una conclusión moralizante, que en muchos casos no coincide con otras morales que nos constituyen actualmente. Pero el centro de la escena serán las opiniones, los acuerdos y desacuerdos respecto de lo que propone o afirma cada moraleja, en el marco de un uso respetuoso de la palabra.

Desde el siglo XIX los manuales suelen distinguir **ética** y **moral** (aunque por su etimología y su uso corriente se les pueda atribuir el mismo significado: el conjunto de buenas costumbres, la forma de vida valiosa, las acciones estimadas correctas, etc). Así, se entiende por moral el sistema de creencias, hábitos, costumbres, valores, etc., de una comunidad o época determinada. Por eso, hablar de moral es hablar de morales, ya que responden a culturas diversas y se fundamentan en la tradición.

Por ética se entiende el examen de esa/s moral/es, es decir, consiste en la reflexión sobre esas costumbres, la interrogación por su fundamento o por sus orígenes. Ese examen no es solo, ni principalmente, descriptivo. Tiene como propósito articular la dimensión normativa de la ética, cuya legitimidad pretende un alcance universal (válido para todas las culturas). En otras palabras, la ética es el sistema de normas, valores y derechos fundamentado por la razón deliberativa. En general su núcleo de normas y valores corresponde a la *Declaración de los Derechos Humanos*, la *Convención Internacional de los Derechos del Niño*¹, etcétera.

Para que efectivamente todos los chicos participen de manera activa puede ser importante aclarar, al inicio o en el transcurso de la discusión, que se intentará una distribución equitativa de los turnos de habla para que todos puedan intervenir. Nuestra “actitud de escucha” será clave para generar el clima de respeto necesario al desarrollo del intercambio y también para evitar que los chicos repitan lo que otro ya ha dicho, o incluso para aclarar los acuerdos que se vayan logrando.

En esa discusión, serán cruciales las fábulas que puedan generar disidencias, en términos de la historia o de la moraleja (especialmente “urticantes” por la historia narrada son “La zorra y las uvas” o “La gallina de los huevos de oro”; y por su moraleja, “La lechera”).

A continuación, se brindan algunos ejemplos de otras moralejas para discutir; es muy probable que requieran más de una lectura y alguna conversación acerca de su sentido, dado que se presentan en su forma original, que en algunos casos incluye usos del lenguaje poco habituales:

¹ Agradecemos al profesor Pablo Erramouspe por estas precisiones.



- *Frecuentemente, cuando estamos en peligro, los amigos de quienes desconfiamos resultan ser nuestros salvadores y aquellos con quienes contamos firmemente son los que nos traicionan* (“El ciervo, el manantial y el león” de Esopo).
- *Nunca una obra se acredita tanto de mala como cuando la aplauden los necios* (“El oso, la mona y el ciervo” de Tomás de Iriarte).
- *Frecuentemente, el hombre se deslumbra con lo hermoso; elige lo aparente, abrazando tal vez lo más dañoso; pero escarmiente ahora en tal cabeza: el útil mejor que la belleza* (“El ciervo en la fuente” de Félix María Samaniego).
- *En la pobreza de los hombres está su seguridad; las grandes riquezas están expuestas al peligro* (“Los dos mulos y los ladrones” de Fedro).
- *No quieras vivir rodeado de bienes, si ellos van a ser la causa de tu desdicha.* (“El ratón de campo y el ratón de ciudad” de La Fontaine).





Es muy probable que en estas discusiones se presenten opiniones divergentes, pues muchas moralejas apuntan a que seamos precavidos de los otros y de las cosas, a conservar el orden establecido (por ejemplo, no abrigar ilusiones o no pensar en mejorar las condiciones o la forma de vida) o a priorizar la vida práctica por sobre la diversión o la belleza. También es probable que las fábulas sean recreadas por historias –incluso por experiencias personales– que los chicos y el maestro traigan a colación, tanto para corroborarlas como para discutir las.

En el transcurso de la discusión, nuestro rol sería el de “moderadores”, al ceder y distribuir los turnos cuando es necesario, y al ocuparnos de reorientar la conversación en caso de plantearse situaciones conflictivas o confusas. También es nuestro desafío ayudar a los chicos a “decir más y mejor”, con el convencimiento de que todos tienen algo para decir; en este sentido, es conveniente que los ayudemos a ampliar lo expresado cuando sea necesario.

Por otra parte, podemos hacer notar a los chicos la necesidad de tomar notas² –en un papel o en el pizarrón– para registrar los aspectos más relevantes de lo conversado y también para anotar para sí mismos algo que quieran decir más tarde, y así no interrumpir al compañero que está exponiendo sus ideas. Además, esas notas pueden ser un insumo para la elaboración posterior de un resumen escrito sobre lo conversado. En la medida en que es necesario que ese resumen dé cuenta de las distintas opiniones, sería interesante sugerirles maneras alternativas de organizar los contrastes, por ejemplo, usando expresiones como: “*creen que...*, *porque...*”; “*según opinan ...*”; “*a mí me parece...*, *porque...*”; “*en la opinión de...*”; “*..., al contrario, piensa que ...*”; “*... dijo que no creía que...*”; “*... no considera que...*”; “*...no está de acuerdo con...*”; etcétera.

² Véase la última propuesta de este mismo Eje.

También puede resultar interesante para los chicos establecer algún contraste entre sus opiniones y las de adultos y ancianos de la zona, que podrían ser recabadas a través de entrevistas previamente preparadas para tal fin. En este caso, algunas de las preguntas podrían referirse a qué fábulas conocen, si recuerdan las moralejas, qué opinión tienen sobre ellas, si piensan que esas moralejas serían aplicables hoy en día y por qué.

La propuesta incluida en el apartado “Hablar y escuchar. Entrevistando a la gente que conoce y se conoce” de la página 49 refiere a una secuencia posible de trabajo para estas y otras entrevistas que se desarrollen a lo largo del año.

Otras historias... otros finales

Otra posibilidad consiste en promover la lectura de fábulas que juegan con la historia tradicional e invierten la moraleja (o encuentran una totalmente diferente), por ejemplo, porque les cambian el final. A continuación, presentamos un relato que funciona como intertexto de “La cigarra y la hormiga”; dicho relato presenta como tesis el valor del arte, en contraposición con la moraleja original, que prioriza la vida práctica. De la lectura de estos dos textos, probablemente surjan discusiones que estimulen la reflexión sobre el tema.

Federico

Había una vez un viejo, pero muy viejo pueblo. En las afueras, había un viejo, pero muy viejo muro de piedra, que pertenecía a un granero. En un hueco de este muro vivía una familia de cinco ratoncitos del campo.

Todos los años, los granjeros del lugar, vaciaban el granero y partían llevando el trigo a sus casas. En esos momentos, los ratoncitos se daban cuenta de que debían almacenar sus provisiones: maíz, nueces y trigo.

Todos trabajaban, menos Federico, uno de los cinco ratones. Cuando pasaban a su lado, atareados, cansados, le preguntaban:

–Pero, Federico, ¿por qué no trabajas?

–Yo trabajo –decía Federico– almaceno rayos de sol para los días fríos y oscuros del invierno.

Y nuestro ratoncito se quedaba, ensimismado, con los ojos cerrados, soñando...

Nuevamente, los hermanos preocupados le recriminaban:

–Federico, y ahora ¿qué haces? –le decían viéndolo sentado tan quieto–.

–Yo también trabajo, almaceno colores, porque el invierno es gris.

Otra vez, vieron a Federico medio dormido y le preguntaron, un poco aburridos de que no hiciera nada:

–¿Estás soñando, Federico?

–¡Oh, no! –dijo él– almaceno palabras. El invierno es muy largo y las vamos a necesitar para contar cuentos, hablar y cantar.

Llegó el invierno y con él la nevada. Los ratones se metieron en su cueva entre las piedras del muro.

Al principio, estuvieron muy entretenidos: había grandes provisiones y se divertían contándose historias de gatos y de zorros. Todos eran muy felices. Pero al cabo de un tiempo, comenzaron a aburrirse. Comían todos los días las mismas cosas: maíz, nueces y trigo. Ya ninguno tenía ganas de hablar. Fue entonces que Federico les dijo:

–Vengan, vengan todos aquí, yo tengo rayos de sol, colores y palabras que almacené en aquellos días.

Federico se sentó en una gran piedra y sus hermanos lo hicieron a su alrededor, y dijo:

–Cierren, cierren todos los ojos –y chasqueando los dedos les habló–, ahora les envío los rayos de sol... Ya caen, tibiecitos y dorados, ¿los sienten?

Y los ratoncitos sentían que se les esponjaba el pelo porque el sol los calentaba cada vez más, a medida que hablaba Federico. Entonces, los hermanos animados, le preguntaron:

–¿Y los colores, Federico, dónde están?

Federico, nuevamente, los hizo cerrar los ojos, y chasqueando los dedos comenzó a hablar del color de las flores, del dorado de los trigales...

–¿Ven el verde de las hojas y ese cielo tan azul?

–¿Y las palabras, Federico?

Federico esperó un momento y comenzó a hablar de una manera nueva, como si fuera un poeta:

–¿Quién hace caer los copos de nieve, quién la endurece y la convierte en hielo? ¿Quién hace brotar el trébol de la suerte en octubre? ¿Quién oscurece el día y enciende la lámpara de la luna? Todo esto lo hacen cuatro ratoncitos del campo como ustedes y como yo que viven en el cielo y piensan en nosotros. El ratón de la primavera es el que hace reír la lluvia; el ratón del verano es un pintor de flores y trigales; el ratón del otoño nos manda en el viento un saludo cariñoso entre hojas que corren y molinos que dan vuelta; el ratón del invierno, que tiene las patitas frías, usa pantuflas y bolsa de agua caliente. Cuando Federico terminó de hablar, todos lo aplaudieron y gritaron:

–¡Bravo, Federico, eres un poeta!

Y Federico se puso colorado de vergüenza. En esos momentos, los ratoncitos sintieron un perfume y un calorcito suaves que se colaban por entre las hendiduras del muro. Salieron y vieron que se estaba derritiendo la nieve. Habían pasado el invierno entre rayos de sol, colores y palabras.

“Federico”, versión libre del Club de Narradores de Tandil sobre un cuento de Leo Lionni, en: A. Castronovo y A. Martignoni, Caminos hacia el libro, Buenos Aires, Colihue, 1994.

En esta misma línea de trabajo, ofrecemos a continuación una **fábula** y un **cuento didáctico** que presentan perspectivas diferentes sobre las buenas acciones: una más idealista, otra que apunta al sentido práctico; es probable que de este contraste surjan nuevas preguntas e intercambios. Para el segundo texto, será importante leer el fichero de animales.

El peral

*A un peral una piedra
tiró un muchacho,
y una pera exquisita
soltóle el árbol.
Las almas nobles,
por el mal que les hacen,
vuelven favores.*

*Juan Eugenio Hartzenbusch, "El peral", en:
María de los Ángeles Serrano
(selección y notas), Los caminos de la fábula,
Buenos Aires, Colihue, 2004.*



La onza enferma

Cierto día, una onza se cayó de un árbol y se lastimó bastante. Así que estuvo muchos días enferma, en su cueva, mordiéndose las patas del hambre que tenía, porque no podía salir a cazar.

Muerta de hambre como estaba, tuvo una idea. Llamó a la irará y le dijo:

—Comadre, vaya por el mundo y dígame a todos los animales que pronto llegará mi último día, así que los espero para que vengan a despedirme.

La irará partió rápidamente llevando el mensaje que le había dado la onza.

Los animales, entre felices y temerosos, fueron llegando para despedir a la onza enferma que yacía en su cueva. Entró el venado. Entró la capivara.

Después, el jabalí.

Más lenta que los demás, llegó la tortuga. Arrastrando las patas y con la vista fija en el suelo, vio que los rastros de los animales entraban a la cueva, pero ninguno salía.

Desconfió:

—Parece que el que entra en esta cueva no sale. La querida onza ya no debe estar tan enferma como parece. Mejor, iré a rezar por ella.

Así fue como la tortuga fue la única que se salvó.

*José B. Monteiro Lobato, "La onza enferma", en: María de los Ángeles Serrano
(selección y notas), Los caminos de la fábula, Buenos Aires, Colihue, 2004 (adaptación).*



Jabalí



Venado



Capivara



Irairá



Onza



Tortuga

Por último, los dos cuentos siguientes retoman de manera particular las fábulas “La gallina de los huevos de oro” y “La zorra y el cuervo”³. Por esa razón, es conveniente que los chicos lean ambas antes de abordar estas otras; de hecho, se recomienda prever la lectura de las versiones tradicionales con cierta distancia temporal respecto de las reescrituras, de manera que la intertextualidad no sea vivida simplemente como un efecto momentáneo.

³ Estas fábulas se encuentran en su versión original en innumerables antologías y páginas de Internet.

En el cuento de Birmajer, es probable que los chicos encuentren una solución alternativa para “La gallina de los huevos de oro”, solución que muchos habrán imaginado cuando leyeron la versión original. Este texto puede dar pie para seguir hablando, por ejemplo, a partir de las preguntas que plantean los monitos.

El otro fin

Un chimpancé, para alertar a sus cachorros contra la avaricia, les contaba el cuento de la gallina de los huevos de oro.

–Uno de los nuestros –contaba el viejo chimpancé– poseía una gallina que daba huevos de oro. Todos los días la gallina depositaba en su mano un redondo y luminoso huevo de oro. Pero aquel chimpancé dueño de la gallina era avaro y ambicioso, y no pudiendo esperar por su huevo diario, despanzurró a la gallina, esperando encontrar en su interior un tesoro. ¿Y qué encontró? Nada. Las entrañas de una gallina común y corriente. Y la gallina así sacrificada ya no le dio huevos de oro ni huevo alguno. A eso nos llevan la avaricia y la ambición.

–Oh –dijo el mayor de sus cachorros–. Ofendes la inteligencia de nuestra especie. ¿Realmente crees que aquel chimpancé despanzurró a la gallina para encontrar un tesoro? ¿Cuánto oro puede haber en el interior de una gallina? No mucho. Ni siquiera tanto como el que ya había juntado diariamente y seguiría juntando. No. No la mató por ambición ni por avaricia. La mató por curiosidad. Quería saber qué extraño truco provocaba ese fenómeno, de dónde provenía la magia. Abrió a la gallina para descubrir el misterio. ¿Y para un cerebro inquieto, no vale la resolución de un enigma un huevo de oro diario? El viejo chimpancé calló, y permaneció en silencio el resto de la noche, escuchando a sus cachorros y quitándose los piojos. Desde esa noche, solo los humanos cuentan la vieja historia de la gallina de los huevos de oro.

Marcelo Birmajer, “El otro fin”, en: Fábulas salvajes, Buenos Aires, Sudamericana, 1996.

En el caso del cuento de Álvaro Yunque, que presentamos a continuación, puede ser interesante y placentero para los chicos reencontrarse con una historia que les permitirá reconocerse como lectores avezados y descubrir que la risa también tiene mucho que ver con los juegos que los textos literarios juegan entre sí, es decir, con la **intertextualidad**. En este caso, si una tímida sonrisa asoma en las caras de los chicos, buena parte del sentido de este itinerario de trabajo se habrá cumplido.



Otra vez "Le corbeau et le renard"

El cuervo, subido a un árbol, estaba, no con un queso, según dice la fábula clásica, sí con un sangriento pedazo

de carne en el corvo pico. Llegó el zorro. El olor le hizo levantar la cabeza, vio al cuervo banqueteeándose, y rompió a hablar:

—¡Oh, qué hermoso cuervo! ¡Qué plumaje el tuyo! ¡Qué lustre! ¿No cantas, cuervo? ¡Si tu voz es tan bella como tu reluciente plumaje, serás el más magnífico de los pájaros! ¡Canta, hermoso cuervo!

El cuervo se apresuró a tragar la carne, y dijo al zorro:

—He leído a La Fontaine.

Álvaro Yunque, "Otra vez 'Le corbeau et le renard'",
en: Animalía, Buenos Aires, Alfaguara, 2000.

Hablar y escuchar. Entrevistando, la gente conoce y se conoce

La entrevista es un tipo de comunicación oral muy habitual en los medios de comunicación. Se trata de un intercambio diferente de la conversación cotidiana ya que implica una **planificación previa**, en la que los temas son delineados con anticipación; además, las personas que participan en ella desempeñan **roles determinados y fijos**.

La realización de entrevistas a cargo de los chicos puede ser una propuesta interesante que les ofrece la oportunidad de satisfacer su interés por indagar algún aspecto de la vida de las personas (compañeros, personas destacadas en su comunidad, trabajadores, etc.) y sobre hechos particulares de la zona u otros temas de interés (costumbres o tradiciones de su cultura, oficios, trabajos, profesiones, etc.). Por lo tanto, la tarea con entrevistas se enmarca en proyectos o secuencias de actividades más amplios, en cuyo contexto el propósito de entrevistar a otros es interiorizarse sobre alguno de los temas que están trabajando.

Antes de embarcarnos en la realización de una entrevista, es importante conversar con los chicos y las chicas acerca de dónde las leemos, escuchamos y/o vemos, quiénes participan en ellas, cuáles son los "momentos" que se pueden reconocer en las entrevistas orales o escritas, enfatizando siempre que se busca conocer a través de ellas.

Ahora bien, no todas las entrevistas se plantean con una misma intención; en efecto, en algunas el entrevistado se presenta como "experto en un tema" o representante de un grupo, en otras lo que importa es conocerlo a él (sus preferencias, su vida, su pensamiento); sin embargo, lo más usual es que tanto en unas como en otras se presenten ambas dimensiones. Por ejemplo, la entrevista a un mago realizada para una revista infantil (página 50) combina ambos **propósitos**; puede ser interesante, entonces, leerla con los chicos para conversar acerca de por qué el entrevistador decidió hacer esas preguntas y no otras.

"HOY EN DÍA ES MUCHO MÁS DIFÍCIL ASOMBRAR A LOS CHICOS"

Su nombre es Mauricio Saul, pero se hace llamar **Masal**. Desde chiquito, la magia lo atrapó, hasta que se convirtió en mago profesional. Además enseña magia en una escuela de magos. Pero no te hagas ilusiones, es un tipo común y corriente, no es raro como todos los maestros de Hogwarts, la escuela de Harry Potter. Esto fue lo que charlamos con él:

-¿CÓMO FUERON TUS INICIOS COMO MAGO?

-La magia, como a todos los chicos, me gustó desde siempre. Lo que más me atrapó, fueron unos cortos que daban por la tele, donde aparecían dos manos, hacían un efecto de magia y luego explicaban el truco. Después, a los siete años, me regalaron un juguete de magia; fui aprendiendo solo, hasta que me contacté con un mago profesional que me reveló algunos secretos.

-¿QUE SE NECESITA PARA SER UN BUEN MAGO?

-Tener muchísima alma de niño, seguir sorprendiéndote a pesar de la edad. Las cosas te tienen que seguir fascinando y atrapando. Muchos creen que para ser mago tenés que ser una persona con muchísima habilidad, pero no es cierto. Lo que se necesita es ganas de estudiar y practicar muchísimo. Puede ser mago cualquiera que realmente tenga ganas de aprender y de divertir, ilusionar y asombrar a otros.

-¿PREFERIS UN PUBLICO DE CHICOS O DE GRANDES?

-El público infantil es muy exigente. Hay muchos magos que toman la magia para niños como un arte menor. Y realmente es mucho más difícil, porque los chicos tienen un pensamiento muy diferente al del adulto. Es mucho



más fácil "engañar" a un adulto que a un chico. Hoy en día nos cuesta más asombrar a los chicos.

-¿POR QUE LOS MAGOS GUARDAN TANTO EL SECRETO SOBRE SUS TRUCOS?

-Porque, generalmente, la persona que te pregunta el truco, lo hace por curiosidad. Quiere sacarse la duda de cómo hizo el mago para engañarlo.

-¿QUE OPINAS DEL BOOM DE HARRY POTTER?

-Generó un boom dentro de la magia. A partir de su aparición, muchos chicos quisieron tener magos en sus fiestas. Eso fue positivo para nosotros, los magos.



Un mago con suerte

-¿ALGUNA VEZ TE PASÓ QUE EN MEDIO DE UN SHOW TE FALLARA UN TRUCO?

-Sí, creo que no hay mago que no le haya pasado.

-¿Y TE ACORDAS DE ALGUNA ANÉCDOTA GRACIOSA DONDE TE HAYAS EQUIVOCADO?

-Sí, recuerdo que en un casamiento, estaba haciendo magia por entre las mesas; tenía que hacer aparecer una carta que había pensado una mujer del público. Yo sabía desde el principio cuál era la carta, ipero me la olvidé! Tenía que descubrirla, pero no la recordaba. En ese instante, pasó un mozo y sin querer me golpeó el brazo. Las cartas se me escaparon con tanta suerte, que la que quedó dada vuelta sobre la mesa era la elegida por la mujer. Ella se asombró de una manera increíble, "esa es la carta", dijo. Salí del problema de casualidad, ni yo lo podía creer. Y puse cara de "¡obvio!", pero transpiré mucho.

Es importante conversar sobre cómo hace el entrevistador para preparar sus preguntas y cuánto debe saber sobre la persona o el tema; por qué en las entrevistas escritas u orales (en la radio o en la televisión) generalmente se comienza con la presentación del entrevistado; cómo culmina la entrevista y cómo cierra el entrevistador. En este sentido, conversar con los chicos sobre estos aspectos permite construir un marco de referencia para la **preparación de la entrevista**, marco al que se puede volver para ir revisando su planificación y realización.

También se podría conversar acerca de cómo se construyen las entrevistas escritas: es probable que el entrevistador haya hecho muchas otras preguntas y que el entrevistado hablara mucho más, pero que por razones de espacio y de otra índole (por ejemplo, en función de qué es lo interesante para el público de la revista) solo se hayan incluido en la entrevista publicada algunos intercambios.

Como dijimos, llevar a cabo entrevistas supone un propósito específico en el marco de un trabajo más extenso sobre algún tema del área de Lengua o de otras áreas curriculares. En este sentido, para prepararla, es importante promover una conversación en el aula acerca de lo que los chicos saben del tema y de aquellas preguntas que quisieran hacerle al entrevistado. A partir de ese diálogo, se prepara un **guión o listado de preguntas**, considerando que las preguntas deberían ser abiertas y atractivas para que le den a la persona entrevistada la oportunidad de explicar u opinar, y para evitar que lleven a respuestas de sí o no. Por ejemplo, en vez de preguntar: “¿Le gustan las fábulas?” o “¿Usted es coplero?”, resultan más interesantes: “¿Qué fábulas le gustan más?” o “¿Qué le gusta más de la actividad que realiza?”. Por otro lado, es conveniente recalcar que el cuestionario elaborado debería ser flexible, de modo tal que permita reajustes o intervenciones no previstas, por ejemplo, en caso de que el entrevistado avance con sus respuestas hacia aspectos nuevos e interesantes de ser ampliados; sin embargo, no olvidemos que los chicos pueden tener bastante dificultad para adaptar el cuestionario a la situación concreta; de hecho, es probable que recién puedan hacerlo una vez que hayan realizado varias entrevistas. También pueden pensarse preguntas “extra” a las que recurrir en caso de que el tiempo lo permita.

En esa preparación, es importante distribuir los **roles**: quién o quiénes van a ser los entrevistadores y quién o quienes van a grabar o tomar notas del desarrollo de la entrevista. Asimismo, puede ser pertinente conversar y preparar la apertura y el cierre, con pautas que contemplen fórmulas de cortesía. Cabe aclarar que emplear fórmulas de cortesía implica demostrar aprecio o respeto por el interlocutor; tales fórmulas se ponen de manifiesto a través de acciones como la invitación, la presentación, el agradecimiento, los saludos iniciales y finales, etc. Desde el punto de vista de la lingüística, la cortesía no constituye una “falsedad”, sino que es constitutiva de todos los intercambios humanos.

Puesto que la introducción y la terminación de este género discursivo revis-ten rasgos específicos, tales como la presentación del tema a tratar y el propó-sito de la entrevista, se podría establecer como práctica un juego para que los chicos reconozcan posibles fórmulas de tratamiento. A continuación, presenta-mos una actividad para trabajar este tema:

Para trabajar con tarjetas

Esta actividad requiere que se preparen tarjetas como las siguientes:

QUEREMOS AGRADECER
LA PRESENCIA DE...

ES UN HONOR TENER
CON NOSOTROS A...

TENEMOS EL AGRADO
DE TENER CON NOSOTROS A...

HOY HA VENIDO A VISITARNOS...

DAMOS POR FINALIZADA LA ENTREVISTA
Y SALUDAMOS A...

DAMOS LA BIENVENIDA A...

A TRAVÉS DE LA PRESENCIA DE
NUESTRO INVITADO CONOCEREMOS
MÁS ACERCA DE...

EL OBJETIVO DE ESTA ENTREVISTA
ES CONOCER ACERCA DE...

SUS RESPUESTAS HAN SIDO
DE GRAN AYUDA PORQUE NOS HAN
PERMITIDO CONOCER SOBRE...

COMENZAREMOS CON
NUESTRAS PREGUNTAS...

HEMOS DESARROLLADO ESTA
ENTREVISTA PARA CONOCER MÁS
ACERCA DE..., Y AGRADECEMOS LA COLA-
BORACIÓN DE... QUE NOS
HA AYUDADO EN LA TAREA PROPUESTA.

HOY NOS HA VISITADO... PARA
COMENTARNOS COSAS DE SU VIDA.
ESTAMOS MUY AGRADECIDOS POR
SU TIEMPO Y SU ATENCIÓN.

Al terminar la confección de las tarjetas, podemos analizar estas fórmulas según la finalidad que persiguen (agradecimiento, presentación, salutación, etc.) y discutir con los chicos si las emplearían al comienzo o al final de la entrevista. Además podemos proponerles que piensen cómo se podrían re-formular si el encuentro fuera menos formal.

Ahora bien, al realizar la entrevista, es necesario que los chicos registren en forma escrita aquellos aspectos de las respuestas del entrevistado que consideran más importantes. En otra ocasión, podrán leerse las notas que cada uno tomó. En este sentido, la reconstrucción de la entrevista realizada reviste gran interés, pues permite que los chicos recuperen la información, identifiquen aquella que constituía el objetivo inicial de la entrevista y, por supuesto, perciban todas las otras cuestiones que excedieron las expectativas.

Se buscan personajes para entrevistar

Las situaciones de simulación en las que se entrevista a personajes ficticios –superhéroes o villanos de historietas y películas, personajes de cuentos, etc.– permiten “entrar” de una manera particular en los mundos posibles de la ficción, y al mismo tiempo constituyen una buena oportunidad para que todos asuman los roles de entrevistador y entrevistado. Esta clase de situación recibe el nombre de “juegos de simulación”, pues pone imaginariamente a nuestro alcance personajes ficcionales para que podamos interrogarlos sobre su vida.

Podemos comenzar esta tarea preguntando a los chicos a qué personaje de ficción les gustaría entrevistar y por qué. Otra posibilidad es partir de un texto de ficción particular. En ese caso, puede ser interesante trabajar con el siguiente fragmento correspondiente al primer capítulo de la novela *Solomán*⁴, de Ramón García Domínguez. El texto que ofrecemos a continuación presenta un conjunto de superhéroes que los chicos probablemente conozcan, lo cual puede resultar productivo para que formulen diversas preguntas. Al mismo tiempo, como en este caso los personajes asumen características un tanto diferentes de las habituales en las series, películas o cómics, resulta particularmente interesante para que los chicos se animen a hacer preguntas poco convencionales, especialmente sobre la vida cotidiana de estos personajes. Por otra parte, sería interesante y divertido preguntarse cómo será el personaje que da título a la novela y que aparece mencionado en este fragmento.

⁴ Como en todos los casos en que se propone la lectura de algún fragmento, se recomienda leer el texto completo en clase y/o poner el libro a disposición de los chicos.

Un superhéroe recién estrenado

Hace pocos, poquísimos años, quizá ni siquiera uno, puede que ni un mes, acaso ni un día, digamos que hace tan sólo unos instantes, se reunieron todos los superhéroes del cine, de la televisión y de los dibujitos animados. Todos sin faltar uno. Los había convocado la Organización Internacional de Dibujantes de Superhéroes.

El presidente de la Organización, un hombrecito redondo y chiquitín como un garbanzo, comenzó a pasar lista:

–Batman

–¡Presente! –contestó inmediatamente el Hombre Murciélago–.

–Spiderman

–¡Presente!

–Flash Gordon

–¡Presente!

–El Hombre Enmascarado

–¡Presente!

–Capitán Marvel

–¡Presente!

–Aquaman

–¡Presente!

–Capitán América

–¡Presente!

–Los Cuatro Magníficos

–¡Presentes! –respondieron a coro–

–Superman

–...

–Repito: ¡Superman!



–No ha llegado aún, señor presidente –contestó alguien–.

El presidente de la Organización de Dibujantes de Superhéroes dio un puñetazo en la mesa.

–¡Siempre hace lo mismo, esto es intolerable! ¡Resulta que es al que más facultades le hemos dado; puede volar a la velocidad de la luz, y siempre llega tarde a las reuniones! ¡Pues esto no puede seguir así! Si antes de un minuto no se presenta en esta sala...

–¡Yo estoy aquí señor presidente!

Superman, todo vestido de azul y con su capa roja, acababa de entrar por una ventana. Se adelantó hasta la mesa de la presidencia y se disculpó como pudo.

–Es que... verá usted, señor presidente..., cuando recibí la convocatoria para la reunión... pues resulta que tenía la capa recién lavada y... y ...

–¿Y qué? –preguntó el presidente con voz de trueno–.

–... y tuve que plancharla.

Sonó una carcajada mayúscula en toda la sala.

–¡Silencio! –gritó el presidente de la Organización–. O sea que planchando la capa, ¿eh? ¡Póngase en su sitio y que no vuelva a ocurrir! ¡La próxima vez que llegue usted tarde, le quitaré la facultad de volar durante una semana y media!

Superman, con la cabeza gacha, se sentó entre los demás superhéroes.

El hombrecillo redondo como un garbanzo volvió a tomar la palabra.

–Bien. La Organización Internacional de Dibujantes de Superhéroes los ha convocado a todos ustedes para algo muy importante. Ni más ni menos que para presentarles a un nuevo compañero, creado por uno de nuestros dibujantes. Se llamará...

Todos los reunidos estiraron el cuello llenos de curiosidad.

–¡Se llamará SOLOMÁN!

*Ramón García Domínguez, "Un superhéroe recién estrenado",
en: Solomán, Barcelona, Norma, 2004 (Fragmento).*

En el caso de optar por "realizar entrevistas" a los personajes de historietas, es posible enriquecer la propuesta por medio de la exploración de revistas de historietas o viendo alguna serie televisiva especialmente interesante.

Si se decide "entrevistar" a personajes de cuentos tradicionales o de otros textos literarios que los chicos hayan leído en ocasiones anteriores, vale la pena "refrescar" lo que recuerdan de ellos, volviendo sobre algunos textos y comentándolos.

¿Cómo hacemos una entrevista?

Para la realización de esas entrevistas, podemos pedir a los chicos que se reúnan en grupos, elijan un personaje y escriban una lista breve pero “jugosa” de preguntas, por ejemplo, sobre su vida (familia, niñez, adolescencia, etc.), sus gustos personales, el trabajo que desarrolla o ha desarrollado, aspectos curiosos de su vida como superhéroes (poderes especiales, limitaciones, ayudantes, anécdotas extrañas, etc.) o de su “vida cotidiana” (por ejemplo: ¿con quién vive? ¿Cómo limpia su casa? ¿Cuáles son sus cuentos favoritos?). A partir de esa lista inicial, podemos pedirles que descarten las preguntas similares y seleccionen aquellas que merecen figurar en el guión de la entrevista; es conveniente que los chicos expongan los motivos de esta selección, por ejemplo, porque las consideran más atractivas y abiertas que otras, etc. Por último, podemos pedirles que las ordenen decidiendo cuáles irían primero y cuáles después.

Luego, cada grupo decide quién encarnará al personaje y quién será el entrevistador, para poder comenzar con el juego de roles. Finalmente, una vez realizada la entrevista ficcional, entre todos podemos conversar acerca de su desarrollo para ir viendo qué elementos de esa situación les permiten anticipar cuestiones para una entrevista que más adelante realizarán a un invitado especial.

Descripciones de máquinas y aparatos imaginarios

En *Cuadernos para el aula: Lengua 4*, presentamos una serie de sugerencias para el trabajo con descripción de personas; en 5° año/grado, avanzaremos con la descripción de aparatos imaginarios. Esta propuesta intenta brindar la oportunidad de que los niños concentren “la mirada” en maquinarias simples, para que comiencen a desarrollar la capacidad de explicar detalles referidos a los **elementos** que las componen, las **características** distintivas, la utilidad y los **modos de funcionamiento**.

Podría ser interesante abrir este espacio con la lectura de un fragmento del cuento “Teodo” de Graciela Montes, publicado en *El mundo de Nicolodo*:

Teodo no era mecánico, como Nicolodo, ni albañil, como Odoacro, ni carpintero, como Odosio. En realidad nadie sabía en qué trabajaba Teodo, porque no usaba mameluco ni gorro ni rastrillo. Pero trabajaba, eso sí. Cualquiera se daba cuenta de que Teodo trabajaba mucho. Iba y volvía, pasaba y cruzaba tan apurado y tan cargado que, si no hubiera sido porque era tirando a redondo y flequilludo, lo habrían confundido con una hormiga. [...]

Un lunes bien temprano Teodo puso un cartel chiquito y un poco escondido que decía: INVENTODO. [...] Cuando salió tenía como seis o siete o quince carteles y los fue poniendo al lado de sus inventos.

“Afiladora para agujones de abejas”, decía uno.

“Carretilla para que cincuenta hormigas se lleven a su casa todo un árbol”,

decía otro. “Taxicarro para caracoles apurados. Anda a gorrión o a sapo.”

“Máquina para desenredar telarañas.” “Aparato para atarles los cordones de

las zapatillas a los ciempiés.” “Aerosol para pintar las alas de las mariposas.”

Todos dijeron que los inventos de Teodo eran muy lindos y muy útiles...

Graciela Montes, “Teodo”, en: El mundo de Nicolodo,

Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992 (Fragmento).

Al terminar la lectura, podemos observar que en esta historia se destaca la aptitud de Teodo para inventar “aparatos” que les permiten solucionar problemas a algunos habitantes del jardín. Por otra parte, también podemos señalar que los carteles indican el nombre de lo que ha inventado, pero en ningún momento se dice cómo son esos aparatos (ni características generales como tamaño, forma, materiales ni partes) ni cómo funcionan; es decir, no se los describe.

En este sentido, este texto es un punto de partida interesante para el trabajo con la oralidad, ya que permite que los chicos expandan el texto a partir de su invención. A continuación, presentamos una posible secuencia de trabajo con este propósito.

Las creaciones de Teodo

El maestro entrega hojas en blanco a los chicos para que dibujen los inventos de Teodo tal como se los imaginan.

Pero como Teodo no para de crear...

La propuesta es que los chicos imaginen otros aparatos que, como los de Teodo, permitan solucionar un problema, los dibujen y les creen un nombre⁵.

¿Cómo explicaría Teodo sus inventos?

En este caso, la consigna consiste en que los niños elijan uno de los artefactos y, jugando a que son ese personaje, le presten su voz para explicar las características e intentar promocionar el artefacto.

Para lograr que las descripciones de los chicos tengan un nivel de complejidad mayor que el de la oralidad espontánea, puede ser interesante que las preparen con anterioridad. Para eso, podemos ofrecerles fichas o guías que organicen su texto e incorporen la mayor cantidad de detalles. A continuación, presentamos una actividad para trabajar con esta clase de fichas:

Máquinas para describir

Esta actividad consiste en proponer preguntas o frases para que los chicos las completen y, de ese modo, piensen cómo van a organizar la futura descripción (véase ficha N° 1). También se pueden incorporar indicaciones para expandir o “engordar” la descripción (véase ficha N° 2).

Luego, podemos pedirles que intenten incluir esos sustantivos en la descripción general –por ejemplo, entre el punto d) y el punto e) de la ficha N° 1–; para ello, les podemos sugerir que piensen cómo los presentarían y qué adjetivos podrían agregarles para caracterizarlos más específicamente.

⁵ Las propuestas de invención de aparatos pueden resolverse con la colaboración de docentes de Tecnología o Plástica; incluso se podría plantear la posibilidad de que no solo diseñen los aparatos, sino también que los fabriquen.

Ficha N° 1

- a- Nombre de la máquina:
- b- Se parece a (algún elemento con el que se pueda comparar):
- c- Sirve para
- d- Tiene partes y está hecha de
- e- Por fuera tiene la forma de..... y por dentro hay
- (en el caso de que la descripción del aparato lo requiera).
- f- Se puede transportar con/en....., porque es
- g- Cómo funciona:

Ficha N° 2

Clavos – tornillos – cables – cuerdas – mango – manija – base – caños –
 palancas – huecos – ruedas – tuercas – botones o perillas– bisagras – patas –
 agarraderas – contadores – espejos – engranajes – abrazaderas – timón – tapas –
 mezcladores – brazos – embudos – puertas – pinzas – mangas – argollas – telas –
 filtros – frenos– pedales – manubrios – asientos – flotadores– instrumentos para
 contabilizar o medir – tableros – bocinas – lámparas – parches – rayos – picos –
 tapones– espirales – motor – correas – poleas – etcétera.

Sala de exposición y ventas

Esta propuesta consiste en organizar el aula como un espacio de promoción, donde se cuelgan carteles con las máquinas que los chicos inventaron, y al que se invita a los alumnos de otros grados o a las familias para escuchar la promoción de estos nuevos productos.

Para conversar sobre las descripciones, se podría confeccionar previamente un listado de criterios. Sería interesante que fueran acordados entre todos –docente y alumnos– y que, luego de las exposiciones, fueran objeto de discusión acerca del proceso y de la presentación oral. Esta conversación de coevaluación podría rondar las siguientes preguntas: *¿la descripción fue ordenada? ¿Mencionó los aspectos más importantes del objeto? ¿Se escuchó lo que decía cada orador? ¿Se habló demasiado rápido o demasiado despacio? ¿Cada orador realizó aclaraciones cuando era necesario?*

Tomar notas al escuchar

La toma de notas es una tarea auxiliar en varios terrenos: los lectores anotan en los márgenes de sus libros para condensar información o comentar lo que les produce esa lectura; los expositores escriben notas al preparar su exposición y luego las utilizan (esas mismas u otras) en el momento de hablar frente al público; los estudiantes toman notas de las clases de sus profesores; y también en nuestra vida cotidiana anotamos cosas que debemos hacer o algún dato que queremos conservar, porque alguien nos lo ha dado o porque lo hemos escuchado en la radio o en la televisión.

En Segundo Ciclo, es habitual que, concluida una exposición, escribamos en el pizarrón o dictemos una síntesis que los chicos copian en la carpeta o en el cuaderno. Esta actividad puede resultar muy productiva, pues permite que los chicos adviertan la existencia de ciertos focos en aquello que se dice, focos que ellos pueden anotar para “guardar memoria” de lo escuchado. Sin embargo, también resulta interesante que durante este ciclo comiencen a tomar notas al escuchar las exposiciones como una manera de que vayan decidiendo respecto de qué es lo importante o interesante para ellos (tal como sucede cuando leen un texto y, por ejemplo, “subrayan las ideas principales”).

Es cierto que la toma de notas es una tarea compleja puesto que supone, por un lado, haber logrado amplia fluidez en el trazado y, lo más importante, realizar varias tareas en simultáneo: escuchar atentamente, deslindar lo principal de lo menos importante y tomar registro de esto último.

Las primeras veces que proponemos la toma de notas a los chicos y chicas de Segundo Ciclo, es común que haya ciertas protestas: *¡No llego! ¡Más despacio!* También puede ocurrir que abandonen la tarea de manera más o menos “silenciosa”. En general, esto se debe a que, aunque les expliquemos en qué consiste la tarea, suelen representársela más cercana a un dictado de todo lo que se dice que a una anotación de ciertos aspectos de lo escuchado.

Por lo tanto, en las primeras ocasiones, es conveniente ayudarlos a comprender el sentido de la tarea. Para eso, en 5° año/grado, podemos proponerles una **escucha focalizada**. Por ejemplo, antes de realizar una exposición sobre un tema propio de cualquier área podemos preparar cuatro o cinco preguntas que atienden a los puntos centrales de lo que vamos a decir. Luego se distribuyen esas preguntas entre los chicos (la idea no es que este trabajo sea grupal, sino individual; lo que sí se propone es que más de uno tenga que **tomar notas a partir de la misma pregunta**, para poder contrastarlas más tarde). Durante la exposición, cada uno anota lo que considera pertinente para resolver la pregunta. Una vez concluida la exposición, los chicos que hayan trabajado con la misma pregunta se reúnen en grupos y **cotejan sus notas**. Finalmente, se realiza la **reconstrucción colectiva de todo el texto escuchado**: volvemos a formular las preguntas, siguiendo el orden en que las posibles respuestas aparecen en el tex-

to expuesto y cada grupo da cuenta de lo que anotó; también se puede abrir el juego al resto de la clase en función de cada pregunta, pues es probable que todos tengan algo para aportar, aunque no les haya tocado en suerte esa pregunta en particular.

Una vez que se hayan dado varias instancias con esta forma de trabajo, puede ser oportuno complejizar la cuestión, ya sea aumentando (mínimamente) el ritmo de la exposición o bien el número de preguntas. Es probable que en los momentos de reconstrucción colectiva haya algunas disidencias que zanjar, y esto constituye una rica instancia para contrastar lo escrito y reconstruir entre todos algunas zonas de lo escuchado. Asimismo, resulta interesante que esa reconstrucción posterior a la exposición tenga como propósito final escribir una síntesis de lo escuchado, síntesis que puede realizarse entre todos o bien, más adelante, en pequeños grupos.

En 5° año/grado, la propuesta de toma de notas implica una primera aproximación a esta tarea. Por ello, cuando no se trabaja con preguntas, puede ser interesante anticipar por escrito las zonas principales de nuestra exposición, ya sea por medio de palabras clave o a través de esquemas incompletos en distintos formatos, de acuerdo con el tema que se va a exponer (un cuadro sinóptico, una línea de tiempo, un cuadro comparativo para completar).

En este sentido, la **complejización progresiva de la tarea** se relaciona con la responsabilidad respecto de qué información tiene que anotar cada uno (las primeras veces, datos breves; más adelante, varios elementos y más complejos, como frases), la complejidad del tema y la extensión de la exposición (desde una sumamente breve hasta otra más extensa, procurando en cada caso no forzar en exceso las posibilidades de atención de los chicos), el ritmo (más pausado al principio, luego un poco más similar al de la exposición habitual).

A lo largo de este apartado se ha intentado mostrar alternativas de trabajo para el Eje “Comprensión y producción oral”, recordando siempre que el desarrollo del modo oral de comunicación se encuentra íntimamente imbricado con los textos escritos. Por eso, debemos recordar que el desarrollo de la oralidad en Segundo Ciclo supone, desde la perspectiva pedagógica, una intensa tarea de organización de secuencias en las que escritura y oralidad se van interrelacionando en propuestas amplias que tienen en cuenta saberes de distintos ejes del área de Lengua. Al mismo tiempo, vale la pena concluir este apartado recordando que la oralidad no se desarrolla solo en el área de Lengua, sino en todas las áreas escolares.

La participación asidua en situaciones de lectura con propósitos diversos (leer para aprender, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, por goce estético) de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares; ferias del libro, entre otros). Esto requiere poner en juego, con la colaboración del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura (consultar algunos elementos del paratexto; reconocer la intencionalidad del texto; relacionar los datos del texto con sus conocimientos; realizar inferencias; detectar la información relevante; establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo; inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda –por ejemplo, campos semánticos o familias de palabras– y la consulta del diccionario, entre otras); reconocer algunos procedimientos propios del texto leído (ejemplos, definiciones y comparaciones, en el expositivo; secuencialidad, en el narrativo; turnos de intercambio, en la conversación; partes y características, en el descriptivo; sucesión del proceso, en el instructivo) y emplear, con la colaboración del docente, diversas estrategias para recuperar posteriormente la información importante de manera resumida. Monitorear, con la colaboración del docente, los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y la relectura. Leer frente a un auditorio en situaciones que le den sentido a esta práctica, con fluidez.

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

La escritura de textos con un propósito comunicativo determinado, en el marco de condiciones que permitan, juntamente con el docente, sus pares y de manera individual, planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y, de ser necesario, consultar material bibliográfico; tomar notas identificando las fuentes de consulta; seleccionar y jerarquizar la información; redactar realizando por lo menos un borrador del texto previamente planificado; revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos (organización de las ideas, empleo de conectores, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de las oraciones, puntuación, ortografía). Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, con sus pares y/o de manera individual, a partir de las orientaciones del primero¹.

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

¹ Como se sabe, las "etapas" del proceso de escritura aquí enumeradas son recursivas, y no secuenciales o lineales.

Lectura y producción escrita

Lectura y producción escrita

Leer “lo que fue escrito” supone además, y sobre todo, entrar al “mundo escrito”, al registro de memoria de la sociedad. Su sedimento de significaciones. Lo que se considera por alguna razón “perdurable”, merecedor de quedar asentado. La suma de los textos –inscripciones, manuales, graffiti, leyes, folletos, listados, códigos, ensayos, cartas, novelas, poemas...– es la tela, el inmenso tapiz en el que las sociedades (no todas, pero sí las que han desarrollado una escritura) dejan registro expreso de los universos de significación que fueron construyendo a lo largo del tiempo y las circunstancias.

Graciela Montes, La gran ocasión.

Los saberes que se ponen en juego

La lectura y la escritura posibilitan el acceso al conocimiento, la comunicación con los otros y el disfrute de la experiencia literaria. Por eso, en 5° año/grado el objetivo es seguir el camino iniciado en años anteriores, para que los chicos y las chicas puedan ampliar y profundizar en forma progresiva las experiencias de lectura y escritura. En relación con este Eje, todos coincidimos en que propiciar la lectura asidua de textos no literarios, que estimulen el interés de los chicos por el conocimiento y amplíen su universo cultural, es un desafío que toda la escuela debe asumir en cada año/grado con responsabilidad y creatividad. Pero, claro está, no es solo el área de Lengua la que se ocupa de que los chicos participen en situaciones de lectura y escritura de textos no ficcionales. Como se dijo en “Enseñar Lengua en Segundo Ciclo”, Lengua tiene la responsabilidad de enseñar saberes generales vinculados con la comprensión y producción de distintos géneros textuales; las diferentes áreas curriculares, en cambio, abordan textos referidos a temas que les son propios y que a la vez permiten el aprendizaje de los saberes específicos y el desarrollo lingüístico y discursivo de los chicos. Y, como sabemos, cuánto más lean, mejor lo harán.

Desde esta perspectiva, en este Eje proponemos la lectura de diversos textos no ficcionales –especialmente los expositivos– cada vez más extensos y más complejos en función de la temática que abordan, de las características del género y de los diferentes modos de leer que demanden: ya sea porque exigen la

consulta a otras fuentes (mapas, cuadros, diccionarios, enciclopedias, líneas de tiempo, etc.) para completar la información o para ampliarla; ya sea porque requieren el empleo de estrategias variadas para superar las dificultades que plantea el vocabulario propio de cada disciplina; o bien porque el tema o el problema que el texto desarrolla da pie para que los chicos sigan curioseando por su cuenta otras fuentes: libros, documentales, fotografías, ilustraciones.

En este sentido, es fundamental que cuando seleccionamos los textos tomemos en cuenta que el interés (de los adultos y también de los chicos) por un tema aumenta cuanto más leemos sobre él, cuando en esa exploración comprobamos que todo texto nos reenvía a otros textos y cuando contamos con la posibilidad de intercambiar con otras personas apreciaciones, dudas, nuevos datos, anécdotas que despiertan nuestra curiosidad. Por lo tanto, como ya se dijo en el Eje “Lectura y escritura” de 4° año/grado, es importante que, según convenga, no prioricemos “seguir adelante” o “pasar a otro punto del programa” cuando los chicos muestran interés en profundizar, cuando manifiestan curiosidad por algún asunto, aunque pueda parecernos que nos desvía de lo planificado. Por el contrario, esos aportes nos van a ayudar a imaginar cómo “retomar el hilo”, seguramente de un modo menos previsible, más rico y por tanto más creativo².

Así pues, forma parte de nuestra tarea cotidiana como docentes generar en el aula espacios en los que se lean textos en voz alta, para que los chicos tengan la posibilidad de hacer y hacerse preguntas, leer otros textos (tanto los que el docente selecciona como los que ellos aportan) que amplíen la información sobre el tema; es decir, generar un espacio donde la lectura se enriquezca a partir de los comentarios, los ejemplos y las explicaciones que los chicos solicitan o proponen; de las relaciones que van estableciendo con otros saberes, de las discusiones en torno de las posibles interpretaciones.

En todas estas situaciones, el docente acompaña y orienta a los alumnos de manera constante para que descubran cómo la lectura genera experiencias de pensamiento cada vez más ricas y complejas; para que compartan lo aprendido con sus pares y con los adultos. Al respecto, Jorge Larrosa afirma lo siguiente:

² Recomendamos leer o releer el registro de clase de Marta, una maestra de la ciudad de Córdoba, incluido en el Eje “Lectura y escritura” de *Cuadernos para el aula: Lengua 4*.

Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura. Y eso no es limitarse a una posición pasiva, no es meramente administrar el acto de lectura durante la clase. No es solo dejar que los alumnos lean sino hacer que la experiencia de la

lectura sea posible. La función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación. Y eso no significa producir eruditos, o prosélitos o, en general, personas que saben, sino mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud.

Jorge Larrosa, La experiencia de la lectura.

Estudios sobre literatura y formación, Barcelona, Laertes, 1996 (Fragmento).

En relación con la formación de lectores, nuestra tarea principal es estimular deseos, búsquedas, preferencias, pasiones que permitan –como dice Jorge Larrosa– “mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud”; un espacio en el que la lectura los convoque a una aventura de la que “regresen” sabiendo más sobre sí mismos, los otros y el mundo.

Por su parte, leyendo textos variados, completos e interesantes, y reflexionando sobre sus características, los chicos y las chicas continuarán ampliando y adquiriendo cada vez nuevos aprendizajes vinculados con los saberes del Eje previstos para el año. Es decir, ampliarán sus conocimientos acerca de las estrategias de lectura más convenientes para clase de texto, a la vez que podrán progresar en la posibilidad de monitorear sus propios procesos de lectura.

Del mismo modo, en situaciones de escritura y cada vez que inician el proceso de ideación de sus propios textos, es fundamental que generemos en el aula condiciones para que los chicos y las chicas tengan la posibilidad de intercambiar con nosotros y con sus pares saberes o preguntas vinculados con el tema y con el género que la consigna les propone. La necesidad de “saber más” sobre el contenido que van a desplegar en su escrito puede llevarlos a consultar diversas fuentes orales y/o escritas, a seleccionar la información que sea pertinente y a realizar toma de notas. Estas notas, junto con los intercambios orales ya mencionados, funcionan como insumos para planificar, en colaboración con el docente, qué decir y cómo decirlo, según el propósito del texto y el lector al que está destinado. Durante el proceso de revisión y corrección de los borradores, es fundamental que los chicos de 5° año/grado puedan resolver con progresiva autonomía los problemas que el docente y los compañeros les señalan cuando socializan sus producciones, poniendo en juego distintos saberes sobre la lengua y los textos que han ido aprendiendo en los años anteriores. Estos, a su vez, les permiten reformular lo que escribieron a fin de lograr la mejor versión final posible.

Es importante, además, pensar que la formación de lectores y escritores del siglo XXI impone la necesidad de tener en cuenta los avances en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación. Al respecto, Roger Chartier propone la siguiente reflexión:

En las nuevas pantallas –las de las computadoras– hay muchos textos, y existe una posibilidad cierta de una nueva forma de comunicación, que articula, agrega y vincula textos, imágenes y sonidos. Así pues, la cultura textual resiste, o mejor dicho se fortalece, en el mundo de los nuevos medios de comunicación.

Roger Chartier, "¿Por qué la historia del libro?", en: Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier, México, Fondo de Cultura Económica, 1999 (Fragmento).

En este sentido, la escuela no tendría que permanecer ajena a estos cambios y, en la medida de lo posible, debería propiciar que todos los chicos entren en contacto con esos nuevos modos de leer y escribir que constantemente se van modificando, ampliando, y que nosotros, como docentes, tenemos la suerte de ir descubriendo junto con nuestros alumnos.

Propuestas para la enseñanza

Al inicio de cada año escolar volvemos a hacernos las mismas preguntas: ¿cómo estimular el interés de los chicos por el conocimiento, la avidez por interrogar al mundo que los rodea, por ganar autonomía para acceder a esos conocimientos, por conocer hechos y poder explicarlos, ubicarlos en el tiempo, vincularlos? Y en relación con estos propósitos, ¿qué temas seleccionamos para compartir con ellos a lo largo del año y qué propuestas de enseñanza imaginamos para desarrollarlos? ¿Qué les proponemos escribir y de qué manera los acompañamos y estimulamos durante el proceso?

Las propuestas que se desarrollan en este Eje plantean una serie de sugerencias orientadas a que continuemos imaginando nuevos (y no tan nuevos) modos de estimular el interés de los chicos por el conocimiento a través de la lectura y la escritura de, en este caso, textos no ficcionales. Pues, sin duda, lograr que sean lectores y escritores curiosos e incansables es un desafío que se renueva año tras año.

A continuación, se presentan propuestas de actividades en el marco de secuencias de trabajo con la lectura y la escritura de distintos textos no ficcionales. Como ya se planteó en *Cuadernos para el aula: Lengua 4*, nuestra intención es ilustrar un tipo de trabajo posible que evite la fragmentación de actividades,

que no se agote en la lectura de un único texto (ya sea que se lo elija por el tema que aborda o bien como ejemplo de cierto género textual). En función de los criterios expresados más arriba, hemos seleccionado los siguientes temas: la biblioteca, los periódicos y un proyecto para que los chicos creen una revista del grupo.

A. La biblioteca. En la escuela los niños exploran libros, los hojean, leen los que eligen libremente y los asignados por el maestro, releen; y en esta tarea de encuentros y desencuentros van trazando recorridos y tramando su historia como lectores. Por ello, las primeras propuestas se vinculan con el uso de la biblioteca escolar. En los apartados “Poner orden a los materiales”, “Para continuar ordenando la biblioteca” y “Acordar el modo de funcionamiento de la biblioteca” presentamos propuestas para que los chicos continúen aprendiendo cómo organizar el material de la biblioteca, cómo confeccionar las **fichas** por autor y por título y cómo armar un **registro** de todos los materiales existentes y de los que se dan en préstamo, entre otras actividades.

Otra serie de propuestas están vinculadas con las lecturas que se sugieren en el Eje “Literatura”. Giran en torno de la **escritura de recomendaciones** para lograr entusiasmar a otros lectores, y para que inauguren un **diario de lector** en el que “registren” y comenten lo que van leyendo tanto en la escuela como fuera de ella.

B. Los periódicos. Este conjunto de propuestas plantea una secuencia de actividades de lectura y escritura de diferentes textos que abordan este objeto cultural desde distintos aspectos. Tomando como antecedente la transmisión oral de las noticias a cargo de los juglares, empezaremos por las hojas manuscritas y las gacetas; continuaremos con el surgimiento de los primeros periódicos, la aparición de los diarios, sus modos de producción y circulación en formato papel y digital, hasta llegar al futuro del periódico, entre otros temas.

Al finalizar el desarrollo de este Eje “Lectura y escritura”, se ha insertado un **cuadernillo** destinado a los alumnos y que lleva por título “**El periódico**”. Hemos incluido en él distintos textos de variada extensión vinculados con esos temas. En todos los casos, se insertan imágenes que ilustran o agregan información que los chicos podrán relacionar con lo que están leyendo³.

Entendemos que, en el caso de que se cuente con información relacionada con la temática, estos materiales pueden constituirse en una fuente de consulta

³ Dado que cada *Cuaderno para el aula* cuenta con un solo ejemplar del cuadernillo, recomendamos la fotoduplicación del mismo para que todos los chicos puedan contar con una copia. Claro está, sugerimos también que conozcan la versión color que aquí se inserta.

adicional; y, en el caso de no contar con otro material, puede resultar la lectura de base para que los chicos se acerquen al tema. Recomendamos a los docentes la lectura completa del cuadernillo “El periódico” antes de leer las propuestas de actividades incluidas en este apartado.

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

C. Un proyecto para 5° año/grado: “La revista de los chicos”. En este apartado, presentamos una propuesta para que los chicos, tomando como base la información anterior acerca de cómo se hace un diario en la actualidad, participen en la creación de una revista con diferentes secciones, donde se incluyan textos especialmente escritos para la ocasión (recomendaciones de libros, historietas, películas, programas de televisión; crónicas de visitas realizadas; noticias de interés; entrevistas; datos o hechos curiosos; otros textos que aportan distintos miembros de la comunidad a la que pertenecen, etc.). Una sección especial estaría destinada a dar a conocer una selección acordada de los textos de invención producidos a lo largo del año.

Estas propuestas de lectura y escritura conllevan nuevos y más complejos desafíos para que los chicos sigan aprendiendo a leer y escribir.

La biblioteca

En la escuela teníamos una linda biblioteca, enorme, pero siempre estaba cerrada para que nadie desordenara los libros. [...] En mi casa abundaban los libros de diversión (era lo único que abundaba: dije que mi papá era maestro), y cada uno tenía su biblioteca. La de mi papá, con sus estantes repletos de libros de Tor (tapas brillantes y coloridas, páginas ásperas, amarillas, gruesas) y de Sopena (alargados, a dos columnas). La de mi mamá, la “Biblioteca de la Nación”, y sus tomitos rosados, celestes, naranjas, desteñidos por el paso del tiempo y las muchas lecturas. Pero yo quería mi propia biblioteca, para guardar mis propios libros. Y al final la conseguí: una vieja heladera a hielo que, bien pintada de verde cotorra y forrada por dentro con las tapas del Billiken, resultó perfecta.

Graciela Cabal, “Primeras experiencias”.

Las bibliotecas escolares, institucionales y de las aulas se conciben como espacios abiertos, dinámicos, donde los textos siempre están disponibles para que los chicos y las chicas puedan utilizarlos. El encuentro entre ellos y los libros en el ámbito de una biblioteca es una experiencia insoslayable desde el comienzo

de la escolaridad. Curiosear las tapas, los títulos, detenerse en las imágenes, elegir y leer algún texto que les gustó; dejarlo y tomar otro, o releerlo incontables veces; buscar una información específica sobre un tema: todas ellas son acciones cotidianas que deben formar parte de su vida escolar.



En 5° año/grado es fundamental que los chicos continúen acercándose al mundo de la biblioteca para familiarizarse con su funcionamiento y acervo. Entre los materiales de la biblioteca, los textos de estudio van cobrando más relevancia, ya que su uso se hará cada vez más frecuente en las distintas áreas y se ampliará hacia otros circuitos (la biblioteca del barrio, del Centro vecinal, de otra escuela cercana, etcétera).

La cantidad y variedad del material de la biblioteca del aula (enciclopedias, revistas, atlas, libros de cuentos, poemarios, suplementos, folletos, novelas, entre otros) varía en función de los recursos con que cuenta cada escuela. No obstante, en algunos casos es posible incrementar el número de ejemplares solicitando la colaboración de la familia, de los vecinos, de las editoriales o de otras instituciones. Cuando la cantidad de textos es escasa, se pueden reunir todos los libros con los que se cuenta en cada aula y armar una biblioteca rodante de uso común, que pueda desplazarse fácilmente a cualquiera de las aulas. Por otra parte, la biblioteca también puede nutrirse de los textos que los niños han producido durante el año.

Otra alternativa para renovar las lecturas cuando los chicos ya leyeron y conocen los libros de la biblioteca del aula es realizar un intercambio con los compañeros del aula paralela o del turno contrario. También puede ser muy interesante que escuelas vecinas acuerden “abrir sus bibliotecas” para propiciar el intercambio de libros. Si hay bibliotecas públicas en la zona, puede resultar muy enriquecedor que los alumnos realicen visitas acompañados por nosotros, no solo para observar su funcionamiento, sino también para invitarlos a que entren en su mundo. Conocer los ficheros por autor y por tema, los requisitos para hacerse socio, el procedimiento para solicitar libros en préstamo para utilizarlos en la sala o llevarlos al hogar, así como el comportamiento que debe guardarse en la sala de lectura, son **saberes que permiten a los chicos ser usuarios de la biblioteca con cierta autonomía.**

Poner en orden los materiales

En los *Cuadernos para el aula* de años/grados anteriores, hemos propuesto que los chicos organicen el material de la biblioteca del aula por género, por autor, por tema, etc., a fin de discutir cuáles son los criterios de agrupación más convenientes según los ejemplares con los que se cuenta y el espacio disponible.

En 5° año/grado, nuestra propuesta consiste en transformar la biblioteca de todos los días en una “como las de verdad”, es decir, en un espacio donde podamos hallar ciertos textos que permitan organizarla y regular su funcionamiento. Es conveniente que los chicos participen y se involucren activamente en esta tarea.

Uno de esos textos para organizar la biblioteca son las fichas por autor y por título, que facilitan la rápida ubicación del material. Para elaborarlas, los chicos pueden tomar como modelo aquellas que han consultado en la biblioteca que visitaron. Si no tuvieron esa experiencia, es conveniente que el maestro aporte una selección de fichas para que observen cuál es la información que aparece, cómo se distribuye en el espacio gráfico y cuáles son las diferencias entre las fichas por autor y las fichas por título. Esta tarea de “bibliotecarios” los lleva a detenerse a explorar cada texto y sus paratextos, les da la oportunidad de discutir otras formas de organizar la biblioteca y los ficheros. Esta experiencia también podrá ayudarlos a buscar los textos que desean leer por su cuenta; a detectar, en colaboración con el docente, los materiales que se vinculan con el tema que están estudiando, a seleccionar la información según el propósito que los guía: buscar algún dato puntual, explorar textos y/o imágenes que amplíen la información que ya tienen, entre otras posibilidades.

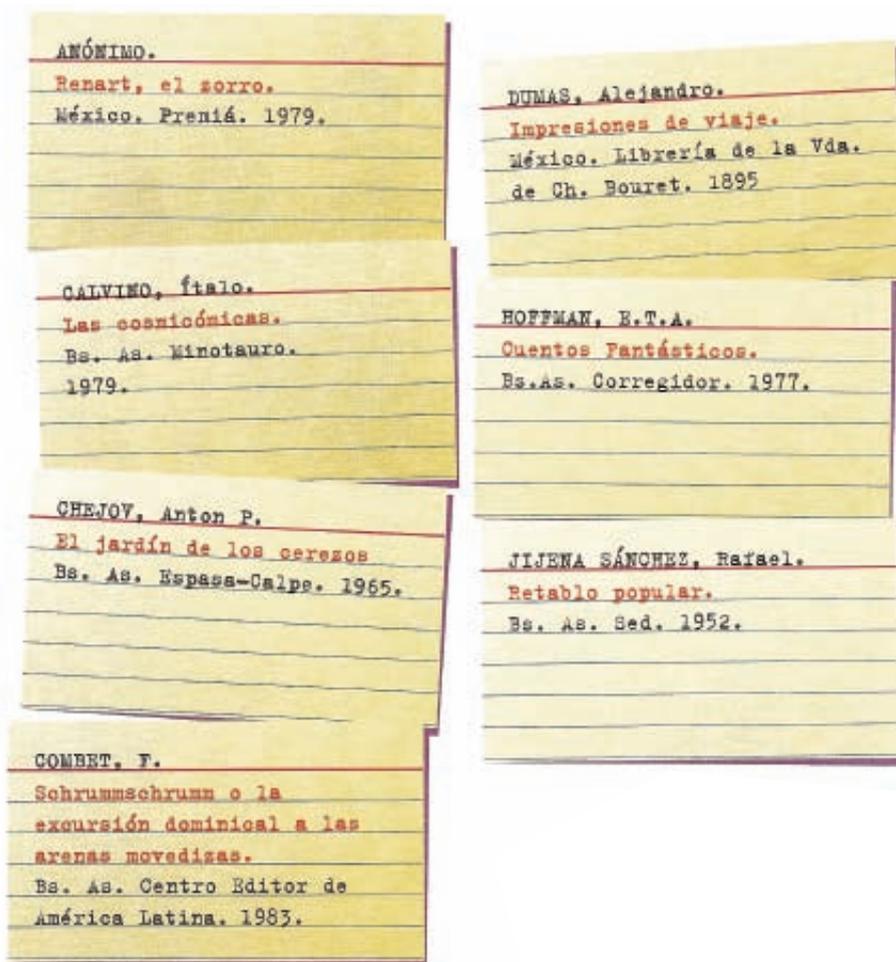
Ficheros

En un principio, para incentivarlos a realizar esta tarea, podemos proponer un juego con el ordenamiento de las fichas por autor, por título y por fecha. La actividad puede iniciar con el texto que sigue, tomado de *El lectorón II* que incluye la consigna para el trabajo con fichas tomadas, a su vez, de *El lectorón dosmil* de Maite Alvarado.

La señorita María de las Mercedes Zuloaga, bibliotecaria de la Biblioteca Municipal de Salsipuedes, tiene que incluir las fichas correspondientes a los libros recién donados por el doctor Aquiles Contursi en tres ficheros distintos: uno por autor, uno por título y uno por fecha de edición. Los dos primeros ficheros están ordenados alfabéticamente; y el último, de las ediciones más antiguas a las más recientes.

Acá van las fichas, a ver si tardan menos en ordenarlas que la señorita María de las Mercedes Zuloaga, que lo hizo en 15 minutos. Numeren las fichas según el orden que corresponda a cada fichero.

Maite Alvarado, *El Lectorón II. La Máquina de hacer lectores*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1990 (Fragmento).



1. PESCHETTI, Luis M.
Natacha.
Buenos Aires. Aliaguara.
1997.

2. MARIÑO, Ricardo.
Lo único del mundo.
Bogotá. Norma. 1998.

3. STEVENSON, Robert L.
El diablo en la botella.
Markheim
Buenos Aires. Cántaro.
1997.

4. MATUTE, Ana María.
El polizón del Ulises.
Barcelona. Lumen. 1997.

5. SMANIA, Estela.
Pido Gancho.
Buenos Aires. Sudamericana.
1997.

6. ANDERSEN, H.
Cuentos completos.
Madrid. Aguilar. 1967.

7. WILDE, Oscar.
El fantasma de Canterville.
Buenos Aires. Cántaro.
1996.



Una vez decidido el orden de las fichas –para lo cual estarán poniendo en juego sus conocimientos del orden alfabético–, los chicos pueden transcribir (en forma manuscrita o, si se tiene, en una computadora) en una base de datos o en una hoja como lo siguiente:

Autor	Título	Editorial	Fecha
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Para continuar ordenando la biblioteca

Se trata de que los chicos exploren un grupo de libros y busquen en qué partes (tapas, contratapas, portadas, etc.) se encuentran los datos que necesitan: el apellido y nombre del autor, el título del libro, el lugar de edición, el año, el nombre de la editorial, etc. Pueden observar que en el ángulo superior izquierdo las fichas presentan un código que además figura en el lomo de cada libro; sabrán que ese código corresponde al lugar que el libro en cuestión ocupa en los estantes de la biblioteca y permite que los bibliotecarios puedan ubicarlos fácilmente. A continuación, proponemos una actividad para que los chicos elaboren fichas:

Fichas para completar

Esta propuesta consiste en que los chicos realicen entre todos el trabajo de colocar esa codificación, elaboren fichas, las ordenen alfabéticamente y las ubiquen en ficheros. Estos últimos pueden fabricarse con cajas de zapatos forradas, cajones u otros contenedores. A continuación, presentamos dos ejemplos de fichas que los chicos pueden tomar como modelo:

03 Roldán Gustavo
Cada cual se divierte como
puede
Bs. As: Colihue, 1993.
76 pág.

04 Cada cual se divierte como
puede
Roldán Gustavo
Bs. As: Colihue, 1993.
76 pág.

Cabe aclararles, que la fecha que debe figurar en la ficha es la de la edición del libro que están fichando y que se corresponde con la del *copyright*. Una vez que las fichas han sido confeccionadas y ordenadas alfabéticamente, llega el momento de armar el registro de los textos existentes en la biblioteca: ¿cuántos libros tenemos y cuáles son? Los chicos pueden armar el registro ordenando los datos que figuran en las fichas realizadas. El siguiente es un ejemplo del tipo de registro que elaborarán:

N°	Título del libro	Autor	Editorial	Año
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

Acordar el modo de funcionamiento de la biblioteca

Otro aspecto que debemos considerar para que la biblioteca del aula funcione como una verdadera biblioteca es el control de salida y de entrada de los libros que los lectores se llevan en préstamo. En este sentido, es fundamental que los registros de los libros de todas las bibliotecas de aula de la escuela se socialicen. También es conveniente que los alumnos de cualquier año/grado posean esta información, que les permitirá elegir materiales, saber en qué biblioteca de aula se encuentran y pedirlos en préstamo.

Para asegurar la participación de todos los chicos, la tarea de anotar la entrada y salida de libros de la biblioteca puede realizarse de manera rotativa durante un determinado período. En ese caso, podemos organizar un cuadro en un afiche para distribuir responsabilidades, recordar a quién le toca cumplir las funciones de “bibliotecario titular y suplentes” y acordar con ellos en qué momento se desarrollará esta actividad, y por cuánto tiempo se prestan los libros y demás materiales de la biblioteca. Es importante alentar a los chicos a renegociar las fechas de devolución cuando un compañero explica que necesita tener más tiempo el libro; y, en el caso de que otro chico “esté en lista de espera” para llevarse ese libro, es conveniente que los invitemos a ponerse de acuerdo. Nuestra tarea es lograr que los chicos puedan escuchar y comprender lo que otros necesitan, y tengan una actitud flexible para encontrar soluciones justas y razonables.

Para realizar el **registro** de préstamo de libros de la biblioteca, podemos acordar entre todos cuáles son los datos importantes para consignar. A continuación, presentamos un modelo del registro de préstamos:

Nombre y Apellido	Libro en préstamo	Fecha de salida	Firma	Fecha de devolución	Firma

Para conocer las preferencias en cuanto a los libros que hay en la biblioteca, así como para saber cuáles han tenido muy poca o ninguna salida, se puede elaborar un cuadro de síntesis, mensual o bimestral en el que se consignen, por ejemplo, "libros más solicitados", "libros poco solicitados" y "libros no solicitados". Estos datos pueden resultar útiles para orientar las lecturas posibles del grupo o analizar entre todos las posibles razones de tales preferencias, y poner en discusión si es conveniente descartar el material que no es solicitado en préstamo, reemplazarlo, intercambiarlo por otro o simplemente esperar...

Las memorias y el diario de lector

En 5° año/grado podemos proponerles a los chicos que lleven un **diario de lector** en el que registren y comenten lo que van leyendo a través del tiempo, tanto en la escuela como fuera de ella. Pueden inaugurar el de este año con una suerte de memoria de lector, en la que recuperen de manera distanciada lo que les leyeron cuando eran más chiquitos y los recuerdos que esas lecturas les despiertan; lo primero que leyeron solos, sin ayuda; lo que leyeron a escondidas; las lecturas en voz alta de sus maestros y las que corrieron por su cuenta... hasta 5° año/grado. A partir de esta memoria, registrarán cada tanto en este diario lo que van leyendo.

Muchos maestros que han llevado esta propuesta a las aulas aseguran que a los chicos les gusta mucho compartir lo que van escribiendo en su diario con los compañeros; que hasta compiten por ver quién leyó más; y que, pasados los años, muchos de esos alumnos cuentan cuánto les divierte releerlo para recordar qué leían y cómo leían... y, en algunos casos, "cuánto leían en la primaria".

A continuación incluimos unas notas del diario de Camila, de 11 años, alumna de 5° año/grado de una escuela de provincia de Buenos Aires:

Un cuento son renglones formados por letras y también son algo que convierten a las personas y las protege. El libro es algo que a alguien le gusta y le da energía para sentir lo que siente la persona del libro.

El cuento que me y más me encanto fue Paulan Kipfer y se trataba sobre una niña que encuentra un elefante.

También hay una novela que se llama guerra y amor y Quercia Paul. Este cuento te emociona porque ellos escriben cartas y va pasando una historia y se van contando lo que hacen en su vida.

El cuento también me gusta porque te emociona y te hace sentir como algo en el cuerpo porque ellos eran pobres pero eran felices por lo que tenían. También hay una parte que hay un viejo y les cuenta a los chicos que iba a cuidar el cuento porque le daba felicidad porque él quería vivir hasta

que el cerezo pueda renacer su flor.

En cambio hay mentes que empiezan con algo feliz que tienen como algo que los impulsa a los escritores para saber lo que pasa en el mundo las musas los impulsan.

Las musas los impulsan a algunos escritores a decirme. Algunos escritores escriben lo que hicieron porque no tienen musas. A mí me gustan más o menos los cuentos de terror.

La del monito me gusta y la del anillo también, yo también me puse un monito pero no se me caía la cabeza como el jirafa sin cabeza pero el no se cae y la anda buscando.

En la escuela estábamos leyendo paleoloco me me gusta tanto porque siempre contaban cosas nuevas lo que comen y eso me gusta. Ahora estamos leyendo cuentos de ciencia ficción y las historias por lo menos te dejan con la intriga.

Camila Pacheco
5^º C Jr.

Recomendar para entusiasmar a otros

La escuela es un lugar donde se puede aprender que el libro no solo se lee, sino que de un libro se habla y que, quizás lo más importante cuando se ha leído un libro, es ser capaz de hablar de él para que otro lo lea.

Jean Hébrard, "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas".

Como afirma Hébrard, es muy importante hablar sobre las lecturas que realizamos. En ese afán por compartir lo que se lee y lo que se piensa sobre lo que se lee, los chicos no solo pueden conversar, sino también escribir sencillas recomendaciones para orientar la lectura de sus compañeros. Esos textos pueden ser colocados en el periódico mural, en la revista de la escuela o en un fichero de recomendaciones que se encuentre en el aula.

En este sentido, puede pensarse el aula como un espacio, al decir de Graciela Montes, "siempre en obra" en el que sean los chicos entre sí quienes entretejan sus recorridos lectores a través de sus propias palabras.

Para producir este material, será fundamental propiciar la conversación sobre las lecturas, ya que se trata de dar a conocer a los compañeros las razones por las cuales un libro les gustó y animarlos a compartir esa experiencia. Por cierto, no se pretende que los chicos desarrollen argumentaciones sólidamente fundadas. El propósito que los incita en esta instancia de escritura es el de emitir una apreciación personal sobre el texto que han leído, desde su propia vivencia como lectores, explicitar por qué les recomiendan a otros que "no se lo pierdan". Esas razones pueden estar apoyadas en la afectividad, en las resonancias de otras lecturas que el texto evocó, en el goce ante la sonoridad de las palabras, y en otros motivos de los que los chicos puedan dar cuenta, ya que se trata precisamente de hacerlos pensar en el efecto que la lectura ha provocado. A través de preguntas y observaciones, buscaremos facilitar la expresión de lo que están sintiendo y enriquecer las producciones apelando al uso de algunas categorías que los chicos ya conocen (rima, musicalidad, personajes, espacio, narrador, etcétera).

Para escribir la primera recomendación, es conveniente que planteemos una escritura colectiva, eligiendo un libro que haya sido del agrado de todos y que se quiera recomendar a compañeros de otros años/grados.

Para colaborar con la ideación del contenido y la organización del texto, podemos empezar preguntando: ¿Es una novela? ¿Tiene capítulos? ¿Es una antología de cuentos? ¿Son fábulas, leyendas, poemas? ¿Está dividido por temas o de alguna otra manera? ¿Quién es su autor o sus autores? ¿Conocen otras obras del mismo autor?, etc. Y seguramente para resolver estas preguntas será necesario volver a observar las informaciones que ofrecen la tapa, el índice, la contratapa, etcétera.

Finalmente, los chicos escriben el texto; el maestro va ayudando a organizar las ideas y a estructurar la expresión: ¿qué ponemos primero? ¿Cómo podemos

relacionar estas ideas? ¿Cómo seguimos? ¿Esto resultará claro para quien lo lea? ¿De qué otra manera lo podemos decir?

En otras circunstancias, podría ser interesante que esas recomendaciones sean escritas en parejas. A continuación, presentamos una producción de este tipo elaborada por dos chicos de 5° año/grado:

El libro "Sapo en Buenos Aires" de Gustavo Roldán está compuesto por varios cuentos. Algunos personajes del mundo que vive distintos animales: el sapo, el pinguino, el conejo, el quetzalcoatl, el oso, el mago y otros. En todos los cuentos que se ven como un personaje que vive de todo, igual se ven en muchos animales los animales median en vida y coloridos y por eso que fueran hermosos.

Entre los cuentos se ven algunos cuentos que se ven que se quedó especialmente el último cuento que se llama "Una historia de un pibe que se emborracha" porque me pareció muy graciosa la historia de ese pibe que se mira al libro como un personaje loco.

Natalia y Andrés

Natalia y Andrés recomiendan a otros chicos la lectura de "Sapo en Buenos Aires".

Luego de que los chicos elaboran sus textos, es importante que les brindemos distintos tipos de pistas que orienten la revisión y la reescritura. En el apartado “Acompañando a los chicos en el proceso de escritura” del Eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” de este *Cuaderno*, retomamos el trabajo con el texto anterior de Natalia y Andrés haciendo referencia a las sugerencias de revisión propuestas por su maestra.

Los periódicos

Tal como decíamos en el apartado “Los saberes que se ponen en juego”, la propuesta de lectura de textos no ficcionales, especialmente los expositivos, está orientada a trabajar textos cada vez más extensos y más complejos (por la temática que abordan, por el modo en que organizan la información, por el vocabulario que utilizan, entre diversas cuestiones). Se trata de textos que demandan otros modos de leer: porque exigen la consulta de distintos materiales para completar la información o para ampliarla; porque los temas que el texto desarrolla dan pie para que los chicos sigan curioseando por su cuenta otros materiales: libros, documentales, fotografías, ilustraciones.

Pero ¿qué leer? Como decíamos en *Cuadernos para el aula: Lengua 4*, uno de los desafíos que se presenta es qué textos leer, qué temas abordar. En estas decisiones se juega fuertemente el lugar de la escuela y del área en la ampliación de conocimientos valiosos para el desarrollo personal de los chicos y, específicamente, de sus saberes como lectores y escritores. Cuando el maestro y otros adultos logramos transmitir la idea de que los textos encierran secretos a los que vale la pena acceder, cobra sentido para las chicas y los chicos realizar el esfuerzo de continuar aprendiendo. Lo cierto es que en la vida de las personas siempre hay alguien, un maestro, un familiar o un amigo que estimula la curiosidad, el deseo por saber más. En la actualidad, los maestros probablemente seamos uno de los referentes más concretos convocados a despertar en los chicos ese deseo por indagar los temas del mundo y de la vida.

Entonces, en cuanto a la temática de los textos no ficcionales, la intención es abordar en Lengua preferentemente temas del mundo de la cultura, en lo posible estrechamente ligados al área: la historia del libro, de la escritura, de las bibliotecas, de los periódicos; nociones sobre el origen y características de los géneros literarios orales o escritos, entre otros. A partir de la lectura y la escritura sobre estas temáticas, se continúa un largo trabajo tendiente a ampliar el universo cultural de los chicos, a mantener su curiosidad en torno del origen y del desarrollo de ciertas prácticas culturales, a descubrir que los “objetos”, los

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

Así como en 4° año/grado elegimos el tema “Los libros” como ejemplo para desplegar este tipo de propuesta, en 5° año/grado el tema es “Los periódicos”. Naturalmente, el docente podrá seleccionar otras temáticas para llevar a cabo una práctica de lectura similar; ello requiere que tomemos en cuenta, como ya se dijo, que el interés por saber más sobre un tema –cualquiera sea– crece cuanto más leemos sobre él, y cuando contamos con la posibilidad de intercambiar con otros apreciaciones, dudas y temáticas que despiertan nuestra curiosidad. Por otra parte, esa exploración permite que los chicos comprueben que, efectivamente, todo texto nos reenvía a otros.

Para ello, es fundamental que compartamos con los chicos la **lectura en voz alta** de los textos; esto significa, al mismo tiempo, ir cediendo la voz a los alumnos para que vayan leyendo partes. De hecho, estos momentos pueden ser propicios para que realicemos todos los aportes que consideremos importantes: ejemplos, aclaraciones, casos, anécdotas, fotos, ilustraciones, etcétera.

Este modo de leer da lugar a que el maestro vaya realizando las naturales interrupciones para que los chicos hagan comentarios, asociaciones con lo que ya saben o imaginan, y preguntas para satisfacer alguna curiosidad. En efecto, hacer y hacerse preguntas es el modo más interesante de acceder al conocimiento y de tomar conciencia acerca de lo que se sabe, o se quisiera saber. Por eso, el maestro debe colaborar para que los chicos, en principio, se animen a preguntar. Pero vale la pena insistir también en que las **conversaciones** que se generen a partir de lo leído no siempre tienen como punto de partida una pregunta; muchas veces los comentarios de los chicos se van encadenando a partir de los temas que surgen. En este sentido, dar lugar a esta **diversidad de intervenciones** es un modo de poner en escena las estrategias usadas por todo lector cuando detiene la lectura y, mentalmente, realiza asociaciones con algo que leyó o le contaron; con sus experiencias de vida; cuando busca resolver algún problema que le impide seguir el desarrollo del tema consultando otros textos: diccionarios, enciclopedias, y también a las personas que pueden ayudarlos.

Las actividades que se desarrollan a partir de aquí están relacionadas con los textos del cuadernillo “Los periódicos” que, como ya se señaló, se encuentra al finalizar este Eje. Para hacer comprensibles las referencias a cada apartado transcribimos aquí su índice:

Los periódicos	Página del cuadernillo
Los periódicos	III
Así comienza la historia	IV
Pero mucho tiempo antes...	V
Con la invención de la imprenta, las hojas impresas	VI
Las gacetas	VII
<i>La Gazeta de Buenos Ayres</i>	VIII
Jinetes con alas	IX
Los diarios	X
El futuro de los periódicos	XIII
Periódicos: de la redacción al lector	XIV
Todos cometemos errores...	XVI
No solo las palabras. Las fotografías	XVIII
Entrevista a un reportero gráfico	XIX
No solo palabras. La infografía	XX
¿A dónde habrá ido a parar el diario que leí ayer?	XXI
I. La hemeroteca	XXI
II. Un texto de Julio Cortázar	XXII
III. Diarios sobre el escenario	XXIII

El cuadernillo está organizado en tres partes. La primera refiere a la historia de la circulación de las noticias y a la evolución y características de los periódicos. La segunda, al funcionamiento del diario y focaliza en los distintos lenguajes que utiliza: verbal, fotográfico e icónico. La tercera aborda de maneras alternativas “el día después” del diario.

Se incluyen además, unas plaquetas con información adicional e imágenes que amplían o agregan cuestiones vinculadas de alguna manera con el tema, lo que supone la posibilidad de proponer a los chicos itinerarios de lectura distintos. A medida que se va avanzando, el docente puede decidir en qué orden es conveniente leer los textos, cuándo hay que “frenar la lectura” para ir resolviendo diversas actividades relacionadas con ciertas partes de los textos, y para conversar sobre la relación entre lo que van leyendo y las imágenes asociadas. Lógicamente, esas decisiones están supeditadas a lo que vaya sucediendo durante la práctica de lectura.

Para empezar: hablar sobre los diarios

Seguramente, casi todos los chicos tienen algo para decir acerca de qué son los diarios, qué se puede encontrar en ellos o adónde van a parar los diarios viejos; puede ser que hayan escuchado la palabra “periódico” en distintos contextos y que puedan hacer alguna hipótesis acerca de su significado. Es posible que algunos incluso sepan si los diarios solo se leen en papel o si existen otros soportes. A partir de las preguntas que se plantean en la portada del cuadernillo “Los periódicos”, el docente puede dar lugar a una conversación en la que va-

yan **anticipando lo que ya saben** acerca del tema y, con nuestra ayuda, empiecen a plantearse nuevos interrogantes. Luego de conocer entre todos la versión en color del cuadernillo inserta en este libro, los chicos podrán comenzar a trabajar con sus copias. Podemos invitarlos a **leer el índice** para imaginar cuáles de esas preguntas podrían encontrar respuesta allí.

Cabe recordar que los textos expositivos se conforman como la respuesta a uno o varios interrogantes que pueden estar implícitos o formulados explícitamente (“¿Qué son los diarios?”, “¿Es lo mismo un diario que un periódico?”, “¿Cuándo nacieron los periódicos?”, entre otras preguntas que se responden en los textos del cuadernillo). En relación con esto, nuestra tarea consiste, entonces, en ayudar a los chicos a identificar los interrogantes explícitos, a reconstruir los interrogantes implícitos, no enunciados en los textos, y a darse cuenta de que la explicación parte de esas preguntas.

Desde “Así comienza la historia” hasta “El futuro de los periódicos”

Dado que constituyen una narración histórica, los textos de la primera parte (páginas III a XIII) permiten reelaborar una **secuencia narrativa**. Esta tarea conlleva alguna complejidad para los chicos. Por ejemplo, los acontecimientos presentados no siempre siguen un **orden cronológico**: la información incluida bajo el título “Pero mucho tiempo antes...” marca un salto temporal en el que es necesario reparar, ya que retrocede en el tiempo para contarle al lector que en la Edad Media europea, o sea, antes de la aparición de los *avissi* (mencionados en la página IV), los juglares ya ejercían el oficio de “periodistas” llevando y trayendo noticias de “pueblo en pueblo”. La clase ya puede ir sospechando esto con la lectura de “Así comienza la historia” donde se anticipa que “ya no les bastaba escuchar lo que otros contaban”, lo que remite a la información que se presenta más adelante.

También puede ser necesario que los hagamos reparar en las relaciones que se presentan entre los acontecimientos que se narran. Por ejemplo, podemos conversar con los chicos acerca de las **relaciones de causalidad** que se dan en la frase “necesitaban información fiable, es decir, segura, y ya no les bastaba escuchar lo que otros contaban” o en “Para atender a esta necesidad, algunas personas en Venecia, una ciudad de Italia, comenzaron a publicar unas hojas manuscritas”.

Estas menciones a lugares (y otras que aparecen en el cuadernillo) pueden dar pie para que los chicos **ubiquen los lugares que se nombran en un planisferio** actual.

Es habitual que los textos que exponen el origen y desarrollo de un objeto (en este caso, de los periódicos) cuenten cómo se fue transformando ese objeto a través del tiempo y permitan establecer **comparaciones** (no siempre explícitas en los textos). Por eso, en nuestro caso es importante que ayudemos a los chicos a percibir las diferencias en los soportes, los temas que presentan, las

condiciones de producción y los modos de recepción (escucha o lectura) que se dan entre las hojas manuscritas y las hojas impresas, las gacetas, los periódicos y los diarios. Para poder establecer estas comparaciones es necesario volver a leer los textos buscando cada vez una información diferente.

También es conveniente relacionar estas transformaciones con los contextos históricos en que ocurrieron y los desarrollos tecnológicos que las permitieron. Claro está, estas relaciones con la Historia van a estar sujetas a lo que los chicos puedan comprender de acuerdo con su edad y con lo que se vino trabajando en Ciencias Sociales.

Organizar la información en una línea temporal

En 4º año/grado los chicos comenzaron a trabajar con la distribución de los acontecimientos en una línea de tiempo, una forma particularmente interesante de representar acontecimientos y procesos históricos. Una vez que la clase leyó desde “Así comienza la historia” hasta “El futuro de los periódicos” (en la página XIII) y que conversó sobre la información que presentan esos textos, sería conveniente volver sobre ellos prestando especial atención a las **marcas de temporalidad** que aparecen, a fin de distribuir los acontecimientos cronológicamente:

Ordenar cronológicamente

Para eso podemos dibujar una línea de tiempo en la que algunos datos estén ya ubicados, por ejemplo: “los juglares difunden noticias en forma oral” o “surgen los diarios” y pedirles a los chicos que la completen con los restantes. Algunos datos para ubicar son:

- Circulan las hojas manuscritas llamadas *avissi*.
- Con la imprenta aparecen las hojas impresas.
- Se crean las gacetas.
- Se transforma la prensa escrita: surgen las rotativas, las agencias, la fotografía.
- Actualmente, la información nos llega “minuto a minuto” gracias a Internet.

Describir personas

En los textos del cuadernillo se hace referencia a distintas personas en función de sus actividades: juglares, buscadores de noticias, chasquis, pregoneros, periodistas, reporteros gráficos.

Los chicos pueden elaborar una “galería de personajes” describiéndolos a partir de la información que leyeron⁴. Pueden buscar información adicional en otros materiales; pueden “inspirarse” en lo que el propio reportero gráfico explica acerca de su tarea en el fragmento incluido en “Entrevista a un reportero gráfico” (página XIX).

También podrían agregar otras profesiones vinculadas al periodismo gráfico, como la de redactor, corrector, diagramador o diseñador gráfico.

Los diarios

En el apartado “Los diarios” (página X) se hace una breve referencia a los distintos tamaños en que se publican los periódicos, a las secciones en que se dividen (política, deportes, cultura, espectáculos, entretenimientos, entre otras) y a los distintos géneros discursivos que incluyen (noticia, crónica, reseña, carta de lectores, historieta, publicidad, crucigrama, pronóstico meteorológico, entre otros).

En una visita a un kiosco de diarios, podemos proponer a los chicos que observen si efectivamente hay distintos tamaños y, de ser así, que los comparen (“Este es más grande que...”, “Este otro es como...”, “Ese es la mitad de...”).

Por otra parte, el reconocimiento de las diferentes **secciones** es una actividad bastante habitual en las aulas de Segundo Ciclo de la escuela; aquí proponemos contextualizar esta tarea en el marco del resto de las actividades que surgen de la lectura del cuadernillo. Por ejemplo, la identificación de secciones se puede ampliar a la de los **suplementos** (turismo, rural, arquitectura, cultura, jóvenes, mujeres, economía); luego, podemos conversar con los chicos acerca de quiénes serán los lectores preferenciales de esas secciones y esos suplementos, cuáles serán los intereses y modos de leer y si puede haber alguna relación entre las actividades de esos lectores y los días en que se publican los suplementos, entre otros aspectos.

⁴ Para la descripción de personas, recomendamos la lectura del Eje “Comprensión y producción oral” de *Cuadernos para el aula: Lengua 4*.

En cuanto a los diferentes **géneros discursivos** que incluyen los diarios, sabemos que hay algunos de más fácil acceso para los chicos de Segundo Ciclo (algunas noticias de interés general, deportivas, de espectáculos, historietas, algunas cartas de lectores, entre otros); sin embargo, otros géneros, como los editoriales, los textos de opinión referidos a política internacional, por ejemplo, requieren un lector que disponga de una cantidad mayor de saberes (lingüísticos, culturales). Por tal motivo, estos géneros se abordan en años más avanzados de la escolaridad. En función de estos criterios, los docentes organizamos secuencias de trabajo en las que se focalizan las características de distintos géneros discursivos seleccionados para cada año/grado. A continuación, proponemos una actividad para trabajar con los chicos:

Charlar con el diariero

El diariero suele ser un personaje muy conocido por la gente del barrio o del pueblo. En los casos en que sea posible, podemos realizarle, anotador y lapicera en mano, una breve entrevista y preguntarle, por ejemplo, qué revistas para chicos se venden en la actualidad, cuáles han dejado de salir, cuáles leía cuando era chico, etcétera. Los chicos toman nota de la información que van escuchando para luego compartirla con los compañeros y comparar, en clase, los datos obtenidos.

Conocer el proceso de producción

La infografía “Periódicos: de la redacción al lector” (páginas XIV y XV) muestra todos los pasos que se llevan a cabo desde el momento en que el periódico fue producido hasta que está a disposición de los lectores. Lo que ocurre es que en esa infografía no se aclara cuáles son las distintas maneras en que, por ejemplo, una noticia llega a la redacción de un diario. Por eso la propuesta es que los chicos averigüen o imaginen cuáles pueden ser esas formas (por ejemplo, por medio de las agencias de noticias, a través de los cronistas ubicados en el lugar de los acontecimientos, por boca de algún testigo ocasional, etc.). Si existe la posibilidad de concretar una visita al diario, es conveniente que los chicos lleven una copia de esta infografía para que puedan preguntar *in situ* acerca de ese proceso; pueden tomar nota de la información que van recogiendo y, en clase, hacer una puesta en común de lo que fueron anotando, para que entre todos se hagan una idea del proceso completo produciendo colectivamente un texto oral o escrito. Para poder referirse a este proceso los chicos tendrán que saber previamente qué características tienen los **textos que describen procesos**, por ejemplo, que responden a un **orden cronológico** y que emplean **conectores** para ordenar el discurso: “primero”, “en un primer momento”, “segundo”, “después”, “por último”, entre otros.

Visitar un diario

La visita a las instalaciones de un diario es una actividad que permite conocer “en vivo y en directo” su funcionamiento, quiénes trabajan en él, cómo se realiza el proceso de armado de estos medios de prensa, entre otras cosas. En el caso de poder concretar esta actividad, es conveniente que antes de realizarla acordemos con los chicos una serie de puntos a observar; durante el recorrido, debemos ayudarlos a que vayan tomando notas o grabando la información que obtengan. Si se dispone de cámaras fotográficas, también podrán obtener imágenes que luego pueden utilizar en la confección de una crónica de la visita.

Entre otras cosas, los chicos podrían:

- Indagar qué actividades desarrollan el director, el jefe de redacción, el editorialista, el redactor, los cronistas o reporteros gráficos, los correctores, los historietistas, los diseñadores gráficos.
- Averiguar cuándo se fundó y el origen de su nombre. En muchos casos, esos nombres están acompañados de una frase, por ejemplo: “El país a diario” en *Página/12*; “Un toque de atención para la solución argentina de los problemas argentinos” en *Clarín*. Los chicos pueden preguntar, entonces, por qué se eligieron esas frases, cuál es el sentido que se quiere transmitir. Con toda la información obtenida podrán escribir un relato que dé cuenta de la visita y en el que aparezcan los datos relevados para publicarlo en la revista de aula (ver en este Eje “Un proyecto: ‘La revista de los chicos de quinto’”).

Todos podemos cometer errores...

Como dice Juan José Panno, el autor de un divertido libro titulado *Obras maestras del error*, también los periodistas pueden cometer errores. Los motivos pueden ser muy variados: la “velocidad” con que tienen que hacer su trabajo, el tener que ocuparse de varias tareas al mismo tiempo... En otros casos, puede ser obra de la fatalidad o la casualidad. En el siguiente fragmento, Panno nos invita a “ponernos en su lugar”:

Procure imaginar esta escena: un periodista sentado frente a una computadora, presionado por el reloj como ajedrecista en complejo final de peones o como un colectivero en tránsito pesado. El tipo redacta una nota que debe interrumpir para chequear un dato mientras recibe un llamado telefónico y le preguntan

por un detalle, que ya olvidó, de otra nota que escribió antes. Hace calor y no anda el aire acondicionado o los ventiladores de techo le vuelan los papeles. El tema que está tratando le suena a jeroglífico, transpira, el jefe lo apura porque el diario tiene que llegar a tiempo a los camiones.

Juan José Panno, Obras maestras del error, Buenos Aires, Colihue, 1998 (Fragmento).

En *Obras maestras del error* aparecen cientos de noticias con errores. En el cuadernillo “El periódico” seleccionamos algunas (páginas XVI y XVII), para que los chicos las “disfruten”... y las corrijan solos o con ayuda del maestro.

Ampliar el texto

En algunos textos del cuadernillo aparecen ciertas palabras que remiten a la lectura de plaquetas que amplían la información. Por ejemplo, alguna define, recuperando la etimología de la palabra, como en el caso de *avissi*; otra hace referencia al origen, como en el caso de “Chasqui” en “*La Gazeta de Buenos Ayres*” (página VIII).

Otras **ampliaciones** estarán a cargo de los chicos. Para realizarlas es necesario buscar información en diversos materiales: enciclopedias, diccionarios, libros especializados sobre el tema, entre otras posibilidades. En ese sentido, los materiales que ofrece la biblioteca escolar y/o local y también Internet serán de gran ayuda. Insistimos en la necesidad de que colaboremos con los chicos en esta **búsqueda de información**, dado que en algunos casos puede aparecer como un dato menor dentro de otro texto; en otros casos, habrá que extraer la información relevante según el tema y el propósito de la búsqueda para poder elaborar un **resumen** escrito que dará el contenido del **nuevo texto**. Se trata de aprendizajes que los chicos de 5° año/grado deben construir con mucha ayuda de nuestra parte.

A continuación, enumeramos las palabras presentes en los textos con las que los chicos podrán construir nuevas plaquetas a modo de enlace, que a su vez, según su extensión, pueden funcionar a la manera de un hipertexto. Naturalmente, el docente podrá incluir otras palabras de su elección:

- Imprenta (breve referencia al nacimiento de la imprenta).
- Juan Gutenberg (breve biografía).
- Fotografía (breve texto que refiera a su invención).
- Rotativas (breve texto en el que se defina el objeto).
- Censura (breve texto que haga referencia a la censura vinculada con la prensa escrita en la etapa de la dictadura en nuestro país y al derecho humano a la información).

Tras informarse, los chicos pueden escribir un nuevo texto “enlace” sobre un tema que no aparezca en el texto principal; entre otras posibilidades, pueden referirse a otros medios de circulación de las noticias, como la radio y la televisión, o bien dar cuenta de los diarios nacionales, provinciales y locales que circulan en la actualidad. Finalmente, podrían producir nueva información sobre otros temas tangenciales que surjan de la lectura, como es el caso de “Canillita”.

No todo lo que reluce es oro

Como sabemos, ni todo lo que se publica en los diarios es lo más importante que ocurre en el mundo, ni todo es cierto o “tan así”. Las líneas editoriales de los periódicos determinan su agenda: qué puede considerarse noticia (sabemos que mucho de lo que se incluye no tiene la relevancia social como para serlo), qué noticias seleccionar, cuáles van a ir a los titulares, desde qué perspectiva (ideológica) va a ser tratada.

Para poder leer críticamente los periódicos en esta clave, el lector necesita disponer de muchos saberes (culturales, ideológicos, lingüísticos). Es por eso, que esta resulta una tarea que supera las posibilidades de los alumnos del Segundo Ciclo de la EGB/Primaria.

Sin embargo, una actividad bastante habitual para iniciar a los chicos en este análisis de los textos es la lectura y contrastación de las tapas de los diarios: pueden comparar las noticias que se incluyen en distintas tapas de un mismo día, el espacio y el tratamiento lingüístico que se le da a cada una de ellas.

Con este propósito, el recurso didáctico *Trengania* (2005), producido y distribuido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, incluye dos tarjetas de borde azul que reproducen (ficcionalmente) las tapas de dos diarios *La Posta* y *El Amarillo*.

LA POSTA

Lunes 2 de octubre de 2000

Hallan restos fósiles en la Meseta del Páramo

Son restos de un antiguo ejemplar de la exótica especie de San Antonio de las Vaquitas. El hallazgo de este pariente sirve para reconstruir una parte de su evolución. **PÁG. 3**



Los paleontólogos María Estrella y José Pedraza, felices por su hallazgo.

Robo en joyería de Roqedal

Fue esta madrugada. La policía está tras la pista del asaltante. **PÁG. 23**

El invierno terminó. El frío no.

Fuertes nevadas en el Sur. **PÁG. 12**

EL AMARILLO

Lunes 2 de octubre de 2000

EL ENMASCARADO SOLITARIO LLEGÓ A ROQUEDAL Y ASALTÓ UNA JOYERÍA

Los vecinos están hartos de los frecuentes robos. El dueño de la joyería está internado.

FABULOSO HALLAZGO EN LA MESETA DEL PÁRAMO

Encuentran un fósil que será el ancestro de las famosas vaquitas emplumadas.



CATÁSTROFES EN EL SUR A CAUSA DE LA NIEVE

Aunque en algunas zonas mejor el tiempo, todavía hay poblaciones aisladas.

Con nuestra orientación, los chicos pueden conversar acerca de los nombres de los diarios; es posible que hayan escuchado la expresión “prensa amarilla” o “amarillismo”. Pueden notar que hay noticias que aparecen en los dos, pero que los titulares, el espacio destinado y las formas lingüísticas para referirse a los hechos en cada uno son distintos. Es recomendable que hagan una lectura detenida buscando “pistas” lingüísticas que den cuenta de este tratamiento diferente.

En esta misma línea de trabajo, pueden comparar los titulares de noticieros de un mismo día que emiten diferentes canales de televisión.

No solo palabras

En el cuadernillo se incluye información verbal e icónica referida a otros lenguajes que aparecen en los periódicos (páginas XVIII a XX). La cantidad y calidad de **fotografías**⁵, **infografías**, **historietas** y **caricaturas** que aparecen en los diarios es enorme y riquísima. Por ello, puede ser interesante organizar actividades para que los chicos reparen especialmente en el vínculo que se establece entre texto verbal e imagen: si esta refuerza o agrega información, si comenta, valora, ironiza, exagera algún aspecto o rasgo del personaje o de la noticia, como en el caso de las caricaturas.

Diarios: el día después

¿Qué pasa con los diarios después del día de su publicación? ¿Los diarios en papel se guardan en el algún lado o se tiran? ¿Podemos encontrar en Internet “ediciones anteriores” de los diarios? De una conversación sobre este tema la clase podrá decir muchas cosas, entre ellas que los podemos usar para envolver huevos o cosas frágiles, para preparar el fuego para el asado o para revender. En “¿A dónde habrá ido a parar el diario que leí ayer?” (páginas XXI a XXIII del cuadernillo), se aborda el tema desde una perspectiva, creemos, novedosa para los chicos. Los apartados que se incluyen son:

I. “La hemeroteca”. Se trata de un texto descriptivo que aporta una de las respuestas posibles a ese interrogante planteado explícitamente al comienzo.

Es posible que en sus casas, en la biblioteca de la escuela o del barrio se conserven algunas publicaciones periódicas que hayan resultado de interés. Los chicos pueden indagar sobre esto. También, si fuera posible, podemos invitarlos a visitar la página web de la hemeroteca de la Biblioteca del Congreso de la Nación y páginas de distintos diarios del país o del exterior en las que se guardan ediciones anteriores.

II. Un texto de Julio Cortázar y III Diarios sobre el escenario. El escritor argentino Julio Cortázar nos cuenta el recorrido de un diario cuando, al pasar de mano en mano, va cambiando de función. Luego de leer las páginas XXII y XXIII se podría conversar sobre las “metamorfosis” que estos papeles impresos sufren en la vida cotidiana: ¿qué solemos hacer con ellos? ¿Para qué los usamos? ¿Cuál

⁵ En el Eje “Comprensión y Producción Oral” de *Cuadernos para el aula: Lengua 4* se presenta una propuesta de descripción a partir de fotografías.

es su destino? A partir de estas conversaciones, podemos invitar a los chicos a escribir un texto ficcional que responda la siguiente pregunta: ¿Dónde habrá ido a parar el diario que leí ayer? Se trata de invitarlos a imaginar derroteros no solo cotidianos, y a veces muy divertidos como el presente en la imagen de la página XXIII, sino también extraños o absurdos.

Un proyecto: “La revista de los chicos de quinto”

Para que los chicos tengan múltiples oportunidades de escribir una amplia variedad de textos y darlos a conocer, puede resultar interesante invitarlos a producir una revista con la colaboración de docentes de distintas áreas. El primer paso sería pensar en ciertas **secciones** que pueden reiterarse en los sucesivos números, dado que el proyecto podrá abrirse a toda la escuela y continuarse en los años siguientes.

Ahora bien, ¿qué secciones podrían conformar esta revista? Lo más habitual es que, frente a esta pregunta, los chicos propongan una amplia gama de temas de acuerdo con sus intereses. Nuestra tarea será ayudarlos a imaginar secciones posibles que den cabida a diversos temas. Entre otras posibilidades, podemos sugerir las siguientes secciones:

- Una sección literaria con un nombre de fantasía en la que incluyan algunos textos que ellos escribieron: cuentos y poesías, juegos del lenguaje (adivinanzas, caligramas, colmos, chistes). También podrán incluir recomendaciones de lecturas, películas, programas de radio o de televisión (estas últimas en una sección de espectáculos).
- Una sección en la que incluyan textos donde comenten algún tema que les haya interesado mucho, trabajado en Ciencias Naturales o en Ciencias Sociales.
- Una sección para los trabajos de plástica que les interese incluir como muestra de sus producciones. Si han realizado algún trabajo destacado sobre un tema en especial, será posible construir con las imágenes ilustradas, fotocopiadas, fotografiadas o escaneadas (si se dispone de tecnología especial) una sección a doble página que sea el centro de la revista.
- Otra sección para salidas especiales, como la visita al diario –acompañando el relato con algunas imágenes–; comentarios acerca de actividades deportivas, fiestas o eventos escolares o comunitarios. En esta sección, los chicos también podrían incluir noticias sobre hechos especiales de la comunidad, la región, el país o la vida familiar.
- Un espacio para curiosidades, al estilo de “¿Sabías que...?”, puede ser un lugar adecuado para dar a conocer datos raros o que contradicen lo que los chicos pensaban o lo que se piensa en general sobre algún objeto, lugar, etc.; “los más y los menos” de la naturaleza (el animal que corre más rápido, el pez que habita en las mayores profundidades del mar, la planta que vive más años, etc.) y los récords. En esta sección, también pueden incluir detalles curiosos que les han llamado la atención sobre algún tema que trabajaron en la escuela.

Lógicamente, siempre será interesante dejar abierta la posibilidad de crear nuevas secciones de acuerdo con los intereses que se van generando a lo largo del desarrollo de este proyecto.

Ahora bien, ¿cómo acompañar el **proceso de producción de la revista**? En algunas escuelas, se destinan horas especiales con cierta periodicidad para la realización de proyectos de este tipo; en otras, forma parte de la planificación del año en la que no solo participa el Área de Lengua, sino también otras áreas curriculares. Esta planificación incluye secuencias de **lectura, producción y selección de textos** destinados a la revista.

En el **momento de la edición**, el aula toma la forma de una “editorial”: los textos se “ponen a punto” —esto implica que los chicos lleguen a producir la mejor versión final de cada uno—, se repiensen los títulos de las secciones y —algo fundamental— se busca el nombre de la revista.

Si la escuela cuenta con computadoras, los niños pueden transcribir los textos y, además, escanear las imágenes y definir la diagramación. Seguramente, esta instancia final requiere varios días de trabajo “full time”, pero es muy gozoso observar cómo, luego de un proceso con tantas idas y vueltas, tantos borradores y versiones finales, tantas decisiones y discusiones en conjunto, se obtiene un producto del que siempre nos sentimos orgullosos y que deseamos compartir con el resto de la comunidad. Por eso, será importante planificar el momento del lanzamiento de la revista, para que los chicos puedan convocar a la comunidad escolar a la presentación del primer número.

Hasta aquí hemos tratado de ilustrar un tipo de labor posible para la organización de secuencias de trabajo de lectura y escritura de textos no ficcionales cuyo contenido sea culturalmente valioso; claro está, este trabajo puede variar según los temas, los textos seleccionados, los saberes de los chicos, entre otros aspectos. Recorriendo los NAP del Eje, hemos propuesto una secuencia de actividades para que los chicos y las chicas participen en situaciones de lectura con propósitos diversos, en el aula y en la biblioteca; para que ganen autonomía como lectores; para que relacionen, con ayuda del docente, la información que brindan los textos con sus propios conocimientos, detecten la información relevante, realicen inferencias, recuperen y organicen la información, empleen y profundicen sus conocimientos sobre las características de los textos, establezcan relaciones entre los textos y las imágenes que los acompañan, entre otros saberes. Asimismo, propusimos actividades para que, con ayuda de sus docentes, escriban nuevos textos en los que pongan en juego lo aprendido e imaginen nuevas alternativas. En este sentido, propusimos una secuencia de actividades en las que los chicos puedan participar, juntamente con su docente, en el proceso de composición de textos, lo cual supone la planificación, redacción y revisión de distintos aspectos. En todos los casos intentamos mostrar el lugar central que tiene la conversación en el aula como posibilidad de intercambio de saberes, de ideas, de interpretaciones y de sentidos.

LOS PERIÓDICOS



ÍNDICE

Los periódicos	III
Así comienza la historia	IV
Pero mucho tiempo antes...	V
Con la invención de la imprenta, las hojas impresas	VI
Las gacetas	VII
La <i>Gazeta de Buenos Ayres</i>	VIII
Jinetes con alas	IX
Los diarios	X
El futuro de los periódicos	XIII
Periódicos: de la redacción al lector	XIV
Todos cometemos errores...	XVI
No solo las palabras. Las fotografías	XVIII
Entrevista a un reportero gráfico	XIX
No solo palabras. La infografía	XX
¿A dónde habrá ido a parar el diario que leí ayer?	XXI
I. La hemeroteca	XXI
II. Un texto de Julio Cortázar	XXII
III. Diarios sobre el escenario	XXIII

LOS PERIÓDICOS

¿Cómo salió mi equipo preferido en el partido de ayer? ¿Cuál es el pronóstico del tiempo para hoy? ¿Qué películas se pueden ver esta noche en la tele? ¿Por qué estaba cortada la ruta? ¿Qué opinan los vecinos? ¿Quiénes fueron los premiados en el concurso provincial de danzas?

Nos levantamos a la mañana. Muchos prendemos la radio o la televisión; muchos leemos el diario para informarnos, para decidir lo que vamos a hacer en el día o para entretenernos.

¿Qué son los diarios? ¿Es lo mismo un diario que un periódico? ¿Cuándo nacieron los periódicos? ¿Solamente en papel se pueden leer los diarios? ¿A dónde van a parar los diarios viejos?

Después de leer estas páginas podrás saber estas y otras cosas.



ASÍ COMIENZA LA HISTORIA

Hace unos quinientos años, las ciudades comenzaron a crecer. Y como en todas las ciudades que se precien, había gente que se dedicaba a cosas diferentes: en distintos lugares trabajaban y vivían mercaderes, artesanos, grandes nobles, boticarios y doctores.

Y para desarrollar mejor sus actividades, necesitaban información fiable, es decir, segura, y ya no les bastaba escuchar lo que otros contaban.

Para atender a esta necesidad, en Venecia, una ciudad de Italia, algunas personas comenzaron a publicar unas **hojas manuscritas**, los **avissi**. Solían venderlas en los comercios o en las plazas públicas al precio de una **gazzeta**.

La tarea de los que hacían los **avissi** y los vendían no era fácil. Se sabe que desde que comenzaron a existir, muchos de esos “primeros periodistas” eran duramente castigados, seguramente porque en las noticias se decían cosas que a algunos no les convenía que se supieran.

Lamentablemente, la **censura** a la prensa ha reaparecido en distintas etapas de la Historia: en diferentes momentos, muchos periódicos fueron cerrados y

muchos periodistas fueron perseguidos por sostener ideas contrarias a quienes tenían el poder. Aún hoy estas cosas siguen pasando.

Avissi: eran manuscritos anteriores a la imprenta mediante los que se “avisaba” al público sobre ciertos temas. De allí el nombre de “aviso” que aún se emplea sobre todo en el campo de la publicidad.

Gazzeta: pequeña moneda antigua con la que se pagaban las hojas impresas. De allí surgió el nombre de “gaceta” para denominar a los periódicos en los que se dan noticias sobre un tema en especial: comercial, literario, político, etcétera.

AA.VV., Monitor. Salvat Editores, Buenos Aires (1966).



Los primeros diarios.

PERO MUCHO TIEMPO ANTES...



Juglares medievales cantando al son de sus instrumentos.

Hacia el año 1300, en la época que los historiadores llaman Edad Media europea, el oficio de “periodistas” era ejercido por los **juglares**.

Ellos llevaban sus espectáculos de pueblo en pueblo. La gente se reunía en las plazas para verlos cantar y bailar, hacer pantomimas y malabarismos. Además, para escucharlos contar crímenes espantosos, hazañas y chismes sobre la vida palaciega de reyes y grandes señores.

Relataban los hechos más importantes y extraordinarios que iban conociendo en su deambular por los pueblos. Todo el mundo los escuchaba y a nadie le importaba demasiado si lo que contaban era verdadero o no. Sus relatos solían ser extensos y pormenorizados: por ejemplo, si habían presenciado alguna batalla importante o un casamiento, daban todos los detalles del suceso. Y para que fueran más fáciles de recordar, eran en verso.

CON LA INVENCIÓN DE LA IMPRENTA, LAS HOJAS IMPRESAS

En 1450, cuando Johannes Gutenberg inventó la imprenta, los “editores” de la época se dieron cuenta de que imprimir las hojas de noticias podía ser un buen negocio. Así, las **hojas escritas a mano** con noticias comenzaron a convivir con otras, llamadas **hojas impresas**.

A la gente no solo le interesan las noticias “serias”; así que para poder vender esas hojas a muchas personas, se ampliaron los temas: en esas hojas se podía leer sobre inundaciones, temblores de Tierra, erupciones volcánicas, el paso de algún cometa, hechos milagrosos, batallas, desastres, grandes descubrimientos.

Recordemos que por esa época navegantes europeos se lanzaban a los mares, descubrían continentes, pasos interoceánicos y hasta daban la vuelta al mundo, así que había mucho para contar.

Si bien estas hojas impresas son un antecedente de las noticias actuales, no podemos hablar todavía de **periódicos**, es decir, de **publicaciones que se editan regularmente** cada tanto tiempo —días, semanas, meses—. Al principio, las hojas impresas aparecían cuando sucedían hechos lo suficientemente interesantes como para que los clientes las compraran. Más adelante, aunque aún no salían con periodicidad, comenzaron a numerarse, de manera que los compradores supieran si les faltaba alguna.

El primer periódico fue impreso se publicó en Alemania, en 1457. En América Latina, el primer periódico fue *La Hoja de México*, aparecido en 1541, en donde se narraban los sucesos acaecidos durante el terremoto de Guatemala.

Bel, C., *Literatura. A simple vista*. Celente Ediciones, Madrid, 2000.



Un vendedor de hojas de noticias. Comienzos del siglo XVI.

La dura tarea de imprimir en el siglo XVI.

LAS GACETAS

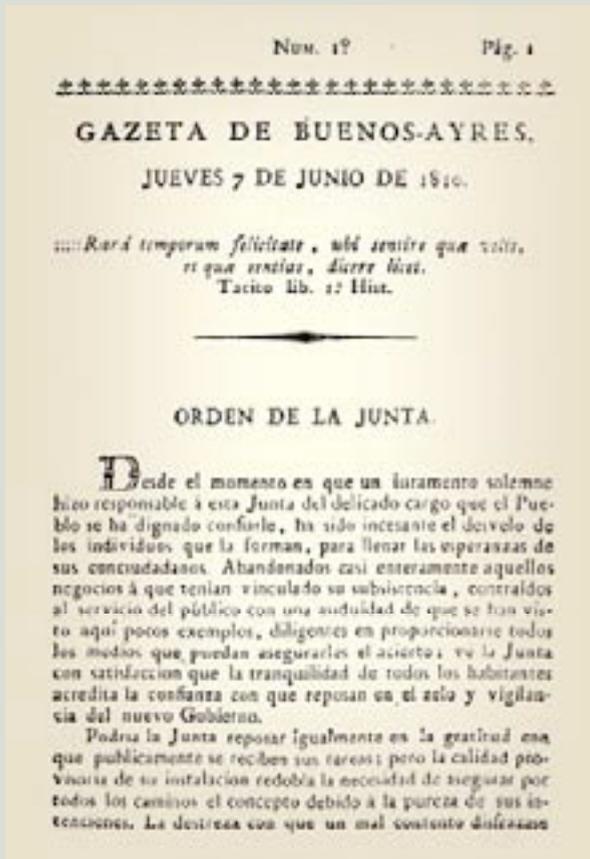
Recién en el siglo XVII, hace unos cuatrocientos años, comenzaron a circular publicaciones periódicas como las **gacetas**. Aparecían una vez por semana y transmitían noticias de los gobiernos pero también difundían anuncios, críticas de espectáculos, poesías, casos extraordinarios y, cuando la censura no lo impedía, informaban sobre problemas políticos y sociales.

Vale la pena recordar que en América, durante la época colonial, como la mayor parte de la gente no sabía leer y escribir, se enteraba de los hechos de boca en boca o por medio de los **pregoneros**.

Los pregoneros daban a conocer las decisiones del rey, del virrey y de otros funcionarios e instituciones coloniales. Se instalaban en alguna plaza o en el cruce de alguna calle. Para anunciarse hacían sonar pífanos y tambores. Informaban además sobre fiestas, procesiones y asuntos importantes. La gente los escuchaba desde los balcones, desde las veredas o agolpada en las esquinas.

Pregonero difundiendo noticias.





Historia Argentina. Desde la prehistoria hasta la actualidad (1999)
Buenos Aires, Página 12/ Colegio Nacional de Buenos Aires.

*Reproducción facsimilar
de la primera página
de la Gazeta de Buenos Ayres.*

La Gazeta de Buenos Ayres

El 7 de junio se celebra en nuestro país el "Día del periodista" porque ese mismo día, pero en el año 1810 (en plena Revolución de Mayo), Mariano Moreno fundó la *Gazeta de Buenos Ayres*. La Primera Junta ordenó su fundación con el propósito de dar a conocer a la gente noticias sobre lo que sucedía en otros lugares y sobre los actos de gobierno. En efecto, la *Gazeta de Buenos Ayres* es el primero de los impresos periodísticos de la etapa independiente de nuestro país.

Aunque dejó de publicarse en 1821, desde su primer número marcó un camino que aún hoy es un ejemplo a seguir, pues en su primera página ya defendía la **libertad de prensa** al afirmar: "Felices tiempos aquellos en que se puede sentir lo que se quiere y decir lo que se siente".

Escribieron en la *Gazeta*, además del propio fundador, Manuel Belgrano, el deán Funes, Bernardo Monteagudo y Juan José Castelli, entre otros.

JINETES CON ALAS



El chasqui quechua anunciaba su llegada con un pututo, algo así como una trompeta hecha con caracol marino. Llevaba un quipu donde estaba registrada la información, y un qipi a la espalda con objetos y encomiendas.

En mayo de 1810, cuando se produjo la Revolución en Buenos Aires, aparecieron jinetes muy pero muy veloces. Eran los mensajeros o chasquis “patriotas”. Debían comunicar rápidamente noticias sobre batallas, sobre las decisiones de los gobiernos patrios y de las distintas situaciones muy difíciles que se vivían por aquí y por allá.

Normalmente, los chasquis llevaban cartas y documentos a distintas partes del territorio. Iban parando en las postas para cambiar caballos, comer y descansar. Pero, en medio de la guerra que comenzó luego de la Revolución, los chasquis “patriotas” tuvieron que llevar caballos de repuesto y esquivar postas y poblados, pues mucha gente seguía siendo fiel al rey. Hacían en una semana viajes que normalmente se realizaban en dos o hasta en tres semanas. ¡Estos chasquis parecían tener alas, como los pájaros!

Chasqui (quechua: *chaskiy*, “recibe”) era el nombre con que los incas designaban a los mensajeros que formaban su sistema de correo.

Por los caminos de piedra que comunicaban las distintas partes del imperio de los incas, los chasquis corrían llevando los mensajes hasta el parador o tambo más cercano. Allí, el corredor era reemplazado por otro chasqui que corría hasta el otro parador, donde era reemplazado por otro chasqui. Y así hasta llegar a destino.

LOS DIARIOS

Recién hace unos trescientos años, en el siglo XVIII, surgieron en Europa los **diarios**. Como su nombre lo indica, brindaban información día a día sobre diversos acontecimientos. Incluían textos en los que se debatían ideas, se formulaban críticas, se atacaba a ciertas figuras políticas, tal como sigue ocurriendo en la actualidad cuando existe la libertad de prensa.

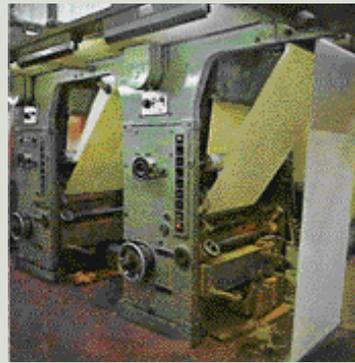
Como en el siglo XVIII la gran mayoría de la población era analfabeta, los lectores de los diarios eran una minoría compuesta, entre otros, por médicos, abogados, profesores y comerciantes. Se reunían en los cafés para leer y comentar las noticias.

Era habitual, además, que esos diarios publicaran relatos ficcionales breves, anécdotas, piezas humorísticas, así como historias más extensas que se iban fragmentando con un “Continuará...” como ocurre hoy con las telenovelas. Los lectores esperaban ansiosos la aparición del siguiente diario para saber cómo continuaba o concluía la historia.

Con el desarrollo del ferrocarril a principios del siglo XIX, y a medida que se iban extendiendo las redes ferroviarias, algunos diarios pudieron llegar rápidamente a lugares lejanos. Así, se ampliaron las “tiradas” y la **distribución** de algunos diarios. Este crecimiento hizo que los dueños de los diarios modernizaran sus instalaciones para lograr producir mayor cantidad de ejemplares a más bajo costo. Ejemplo de todo esto fue el periódico *The Times*, fundado en Inglaterra en 1785, que aún hoy sigue circulando.

También en el siglo XIX, aumentó notablemente el número de personas que sabían leer y escribir gracias a que había más escuelas. Y la cantidad de lectores de diarios también creció.

Y se pudieron imprimir más y más ejemplares para ese inmenso público debido a tres avances tecnológicos: la máquina de fabricar **papel continuo**, la tinta de imprimir y las **rotativas**, que permiten “tirar” muchos ejemplares por hora.



Una rotativa en funcionamiento. El papel que sale de la bobina pasa a través de varias unidades impresoras; después, máquinas automáticas lo cortan y lo pliegan.



Tapas de distintos diarios de la Argentina.

Actualmente, los diarios se imprimen en **distintos tamaños**. De mayor a menor: de *hoja grande*, el *Berliner*, y el tabloide, más pequeño y cómodo de leer que los anteriores. Todos se imprimen en papel barato.

A diferencia de aquellas primeras "hojas impresas", que eran muy distintas entre sí por su tamaño, formato y estilos, los diarios de hoy se parecen bastante entre sí. Pero también es cierto que dentro de un mismo diario o periódico nos encontramos con temas y estilos diferentes; por eso hay diferentes **secciones** (política, deportes, cultura, espectáculos, entretenimientos, policiales...), distintos **géneros** (noticia, crónica, reseña, historieta, publicidad, crucigrama, pronóstico meteorológico, entre otros) y, distintos **suplementos** (cultura, arquitectura, turismo, jóvenes, rural, por ejemplo).



<http://www.elcanillita.ch>

Este canillita está voceando las noticias.

Canillita. A los vendedores callejeros de diarios se los llama habitualmente "diarieros" o "canillitas". Esta última palabra proviene de la obra de teatro *Canillita*, que el uruguayo Florencio Sánchez escribió en 1902. Su protagonista era un chico de piernitas flacas que vendía diarios. Poco a poco la gente comenzó a llamar "canillitas" a los que realizan este trabajo.



"Niño-vendedor-de-periódicos vendiendo el Heraldo de Nueva York", de James Henry Cafferty, una pintura de 1857.

EL FUTURO DE LOS PERIÓDICOS

A partir del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es posible leer muchos de los diarios del mundo a través de Internet. Es así, que desde cualquier lugar se pueden leer “*on line*” diarios tanto de la Argentina (como, por ejemplo, el *Río Negro*, *Los Andes* de Mendoza, *La voz del Interior* de Córdoba, *El Ancaesti* de Catamarca, *El Litoral* de Corrientes, *La Mañana* de Formosa, *El Independiente* de Jujuy, *Clarín* de la Ciudad de Buenos Aires) como de otros países (por ejemplo, *El Diario* de Bolivia o *El País* de España).

Algunos diarios proveen todo o parte de su material en Internet gratis o por un pequeño precio. El acceso libre puede ser solo por algunos días o semanas. En otros casos, si un lector se registra, le envían los titulares de las noticias por correo electrónico y así puede acceder a la información que le interesa. Puede leer “virtualmente” sus páginas en las que, en algunos casos, se actualiza “minuto a minuto” lo que sucede en el mundo. También, se puede guardar en la memoria de la computadora algún artículo seleccionado que interese especialmente.

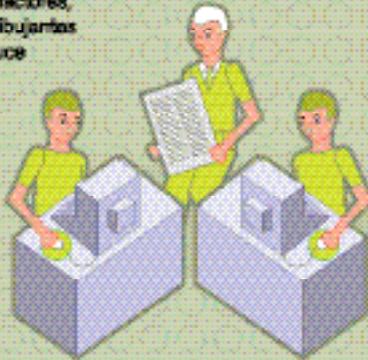
Esos nuevos modos de informarse han producido que en muchos lugares haya disminuido la cantidad de gente que compra el diario en los kioscos. Sin embargo, leerlo en papel y hojear sus páginas con tranquilidad sigue teniendo sus ventajas.



En esta pantalla se ve la página principal de un diario de nuestro país.

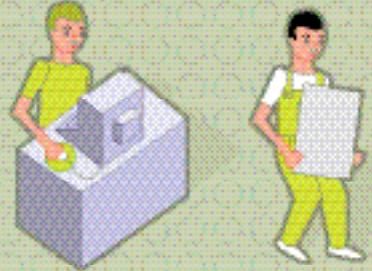
1. PRODUCCIÓN Y EDICIÓN.

Un equipo de periodistas, reporteros gráficos, redactores, correctores, editores, dibujantes y diagramadores, produce la versión electrónica del periódico.



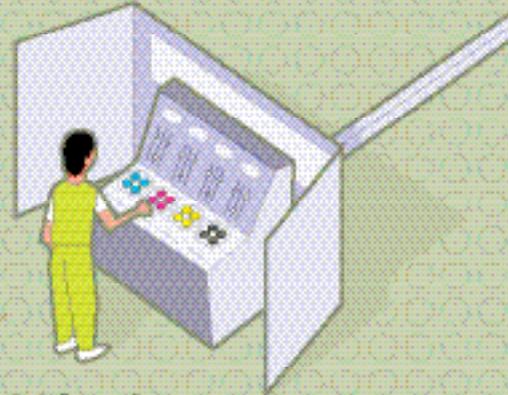
2. MASTERIZADO ELECTRÓNICO.

A partir de la versión electrónica se producen unas planchas de aluminio que sirven para imprimir el diario sobre papel. Para las páginas a color se usan cuatro planchas.



PERIÓDICOS: DE LA REDACCIÓN AL LECTOR

Esta infografía reseña, de manera general, el funcionamiento del diario en sus distintas etapas, desde que ocurren los hechos hasta la distribución al público.



3. IMPRESIÓN.

Se pone en marcha la "rotativa", que es una gran máquina que se carga con bobinas de papel, tinta y las planchas de aluminio.



9. LOS LECTORES.

Compran los periódicos y los leen.

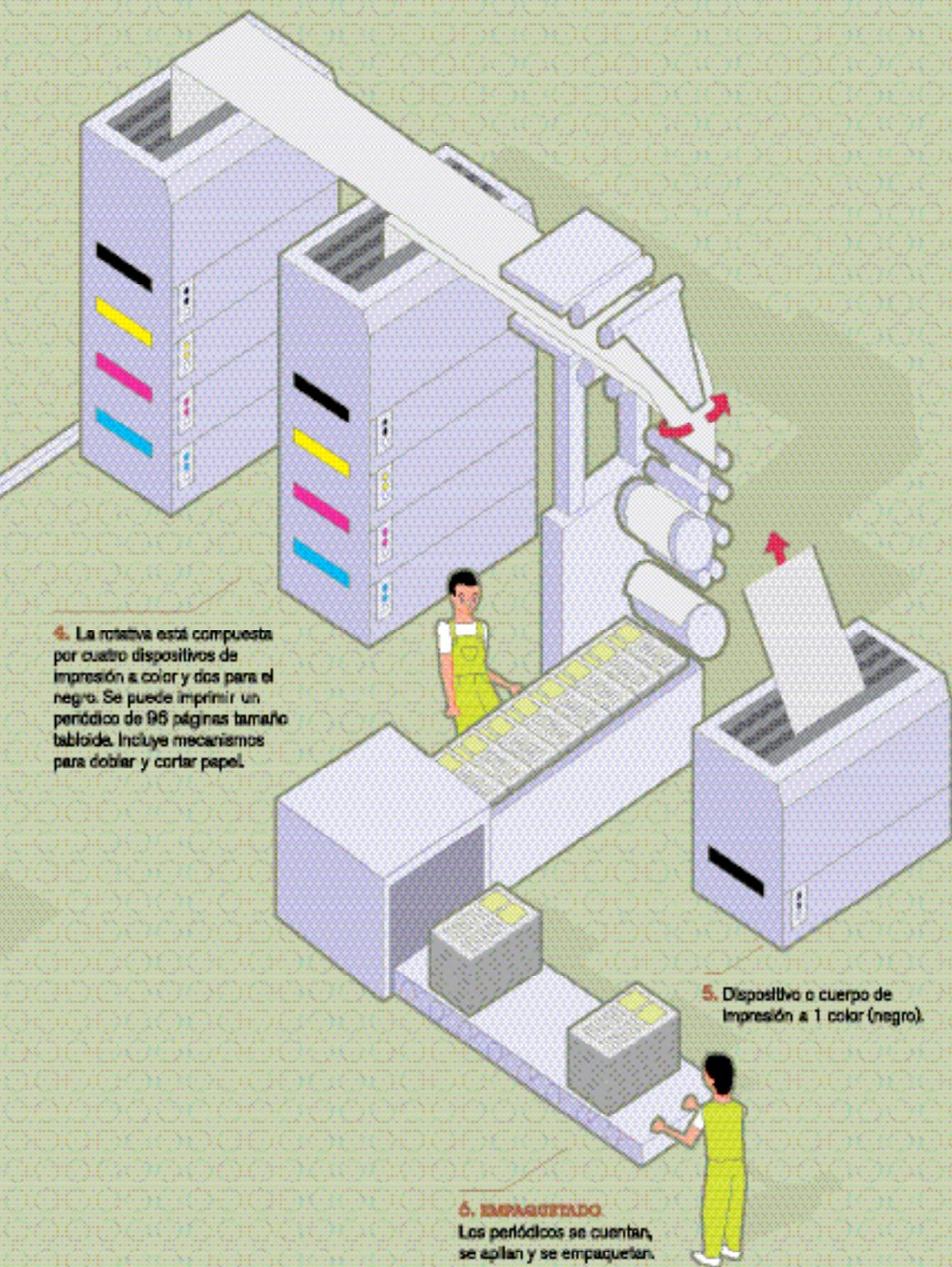


8. EN LOS KIOSCOS.

El kiosquero recibe los paquetes de diarios. Los suplementos llegan separados y el vendedor se encarga de ordenarlos para armar cada diario.

7. DISTRIBUCIÓN.

Los paquetes se cargan en camiones. Para distribuir los diarios en lugares lejanos se envían por avión.



TODOS COMETEMOS ERRORES...

Todos los ejemplos fueron tomados del libro de Juan José Pano *Obras maestras del error*, publicado por Colihue (1998).

- 1. Clarín, 26-8-81.
- 2. La Nación, 5-12-79.
- 3. Ecos diarios, de Necochea, 21-6-87.
- 4. Flash, 16-12-80.
- 5. Nueva Provincia, de Bahía Blanca, 10-10-89.
- 6. La Voz, de San Justo, Córdoba, 11-4-89.
- 7. Noticias de Comunicación, 21-10-94.
- 8. Cuarto Poder, 17-7-94.
- 9. Clarín, 11-8-97.

1

Aumento en las tasa de natalidad infantil

En los últimos años...

2

Natalidad infantil

Organizado por el Comité de Salud Pública de la Sociedad Argentina de Pediatría se elevará en la sede de este...

3

El gremio de costureros, cuya sede sindical quedó parcialmente destruida, realizará el próximo 38 de agosto elecciones para determinar su nueva conducción y al respecto, se había previsto para hoy la nominación de la junta electoral que fiscalizará el comicio.

4

LAS ULTIMAS FOTOGRAFIAS DEL BEATLE ASESINADO POCO ANTES DE MORIR

5

LA POLICIA de Coronel Pringles puso fin a las andanzas de un individuo al que se atribuye la comisión de al menos una decena de delitos contra la propiedad. Fue identificado como Ernesto Rafael Albarengue, de 18 años de edad. Pág. 5.

6

Hizo su presentación la defenza de Menéndez

Quizo hablar y no lo dejaron

8

CUARTO PODER

"Yes" más de veinte años de rock & roll

Se estrenó por segunda vez en la Argentina el grupo británico "Yes", una de las últimas leyendas vivas del rock sinfónico.

Yes se había presentado por primera vez en nuestro país en el año '85, cuando la llegada de grupos extranjeros hacía que todos entráramos en un estado de ex-cito.

7

9

"El écito fue explosivo, de acuerdo, pero tenemos once años buscando el sonido nochero". (Mario Teruel)

NUEVA DIRECCIÓN

A partir del 16-6-93 los avisos gratuitos deben ser enviados personalmente o por carta a nuestra oficina de publicidad en Perú 590, 3º piso oficina B (1098) Buenos Aires, en el horario de 10 a 16 hs.

10

Cayó un avión en Macedonia: hubo 115 muertos y uno solo se salvó

11

Vuelve a presentarse hoy la Orquesta de Cámara de Israel, siempre bajo la dirección y la actuación como solista del extinto violinista Shlomo Mintz. El programa de la fecha incluye obras de Bach, Mozart y Mendelssohn (Teatro Colón, a las 21). La notable pianista japonesa Setsuko

12

vientos y sequías no son los únicos fenómenos naturales que provocan miles de víctimas en Bangladesh. El año pasado hubo una ola de frío que mató a 100 personas y otras 2.000 murieron. En 1556, un terremoto sacudió

13

Remedios, contraindicaciones, consejos

MAS ALLA DEL PROSPECTO

Si se quiere dar una respuesta dependiente de la situación y de los riesgos que implican el uso de un medicamento, es necesario que un doctor o enfermero consulte la persona antes de recetar.

Los medicamentos de venta libre son aquellos que pueden ser adquiridos sin necesidad de receta médica. Sin embargo, algunos de ellos pueden tener efectos secundarios graves o interactuar con otros medicamentos que se estén tomando. Por lo tanto, es importante leer detenidamente el prospecto y consultar al médico o farmacéutico antes de tomarlos.

14

ESCLUSIVOS DE UN LIBRO PARA

MISOGINO ILUS

15

EL PATAGONICO Comodoro Rivadavia, Do

Los empresarios le “habrían un crédito de confianza” al nuevo ministro de Economía

16

GUILLERMO RAMON AHAMIRTO, JUBENO, 31 AÑOS, EL 5 EN LA ESPALDA

EL FUTBÓL EN LOS PIES

Curiosa historia que surgió en Córdoba e hoy...

17

- 10 - La Maga, 5-93.
- 11 - Clarín, 22-11-93.
- 12 - Ámbito Financiero, 20-5-90.
- 13 - Clarín, 13-5-91.
- 14 - Página12, 29-10-94.
- 15 - Página12, 17-9-93.
- 16 - El Patagónico, de Comodoro Rivadavia, 2-4-89.
- 17 - El Gráfico, 1980.

NO SOLO PALABRAS. LAS FOTOGRAFÍAS

La **fotografía** comenzó a usarse en la prensa diaria hacia 1880. Esto revolucionó la producción de los periódicos porque hasta ese momento solo se podían incluir grabados e ilustraciones.

La fotografía de reportaje documenta e informa sobre acontecimientos. Los sucesos transmitidos pueden estar previstos por el fotógrafo -por ejemplo, documentar cómo quedó la construcción de un nuevo hospital- o se le pueden presentar sorpresivamente.

Estas imágenes son dos de las seleccionadas en un concurso de fotógrafos de prensa:



Christoph Gerbig

*Pingüinos
desempetrolados
devueltos al mar.*

*Instante en que un buzo
emerge luego de rescatar
la cabeza de un coloso
de piedra sumergida entre
los restos de una ciudad
perdida en el fondo del mar.*



Jon Huesa



Entrevista a un reportero gráfico

El que sigue es un fragmento de un reportaje hecho por Estefanía Bruno al reportero gráfico rosarino Ángel Amaya:

“El reportero gráfico tiene que tener el poder de síntesis en la imagen como para que el lector sepa qué es lo que está sucediendo. Que sea de fácil lectura, lo más concreta posible y que no haya elementos que distraigan. Obvio que hay casos de extrema violencia en donde no es posible tener en cuenta ese último detalle. [...]”

En mi profesión se saca gran cantidad de fotos cada día. Todas informan, pero también busco el mejor encuadre para poder expresarla. Por ejemplo, en una de las fotos que se ven en la página, intenté mostrar la realidad de lo que está sucediendo del otro lado de la isla. Los chicos que están en el bote y viven allí, tienen que ir todos los días a la escuela en canoa, sencillamente porque está todo inundado.

En otra de las fotos, mi objetivo al

realizar la toma era muy distinto porque la situación era totalmente distinta. Se trataba de un partido de basquet. Mi intención fue mostrar el juego de este deporte de una forma muy resumida. Solo se ven dos manos y la pelota. Así logré el poder de síntesis que deseaba. [...]”

www.rosarioclub.com/biografias/Amaya/repot.htm



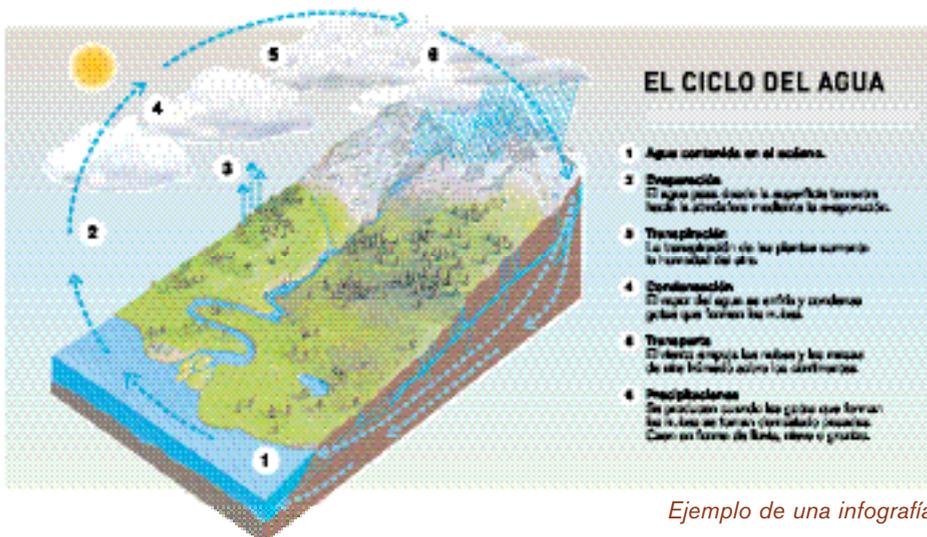
NO SOLO PALABRAS. LA INFOGRAFÍA

En una página de periódico además de textos escritos pueden aparecer ilustraciones (como las caricaturas o las presentes en las historietas), fotos y gráficos informativos o infografías.

La **infografía** es una forma de representación visual que nació como un medio de transmitir información gráficamente. Los mapas, podríamos decir, fueron los primeros gráficos destinados para este fin. Las infografías se utilizan desde ya hace algunos años; tratan de explicar a través de gráficos e imágenes (combinados con palabras) informaciones de cierta complejidad. Se utilizan para describir lugares, objetos, personas, procesos o narrar esquemáticamente cómo sucedieron los hechos.

La explicación por medio de gráficos es muy reciente: se inició en las décadas de los setenta y ochenta, pero se desarrolló ampliamente en los noventa gracias a los avances de la informática.

La primera base sobre la que se construyó la infografía moderna y actual surgió en *The Sunday Times* (edición dominical de un diario muy prestigioso de Gran Bretaña), en la década de los setenta, de la mano de Peter Sullivan. En esa época todavía no existían las computadoras y era imprescindible realizar todo a mano. Sullivan era un buen dibujante que provenía del mundo de las Bellas Artes. Sin embargo, el intento por explicar en forma visual la información ya fue una preocupación que el periodismo ha tenido desde sus orígenes: las imágenes que transmitían información se realizaban a mano, con una estética parecida a la de la historieta.



Ejemplo: Las ciencias en el mundo contemporáneo. El ciclo del agua, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

Ejemplo de una infografía.

¿A DÓNDE HABRÁ IDO A PARAR EL DIARIO QUE LEÍ AYER?

I. La hemeroteca

¿Te preguntaste alguna vez dónde se guardan los periódicos? El lugar de la biblioteca donde se guardan y se ponen a disposición de todos las publicaciones periódicas se llama **hemeroteca**. También se usa esta palabra para hacer referencia a cualquier colección de material impreso de publicación diaria o periódica.

En las hemerotecas se pueden consultar diarios y periódicos de distintas procedencias y temas, además de diferentes revistas y boletines oficiales. Pero para no perderse en esa búsqueda, hay índices de periódicos y bases de datos de artículos periodísticos.

Las obras suelen estar disponibles en papel aunque, actualmente, también hay algunas en otros soportes como microfilme, CD-ROM e Internet.

La **Biblioteca del Congreso de la Nación Argentina**, por ejemplo, tiene una importante **hemeroteca**. Allí, hay una “Sala de diarios y revistas” que recibe los diarios y periódicos de mayor circulación de las distintas provincias argentinas, de la Ciudad de Buenos Aires, de países limítrofes y de otros países como España o Italia.

Posee más de 1.000.000 de piezas hemerográficas correspondientes a diversas épocas y regiones de nuestro país.

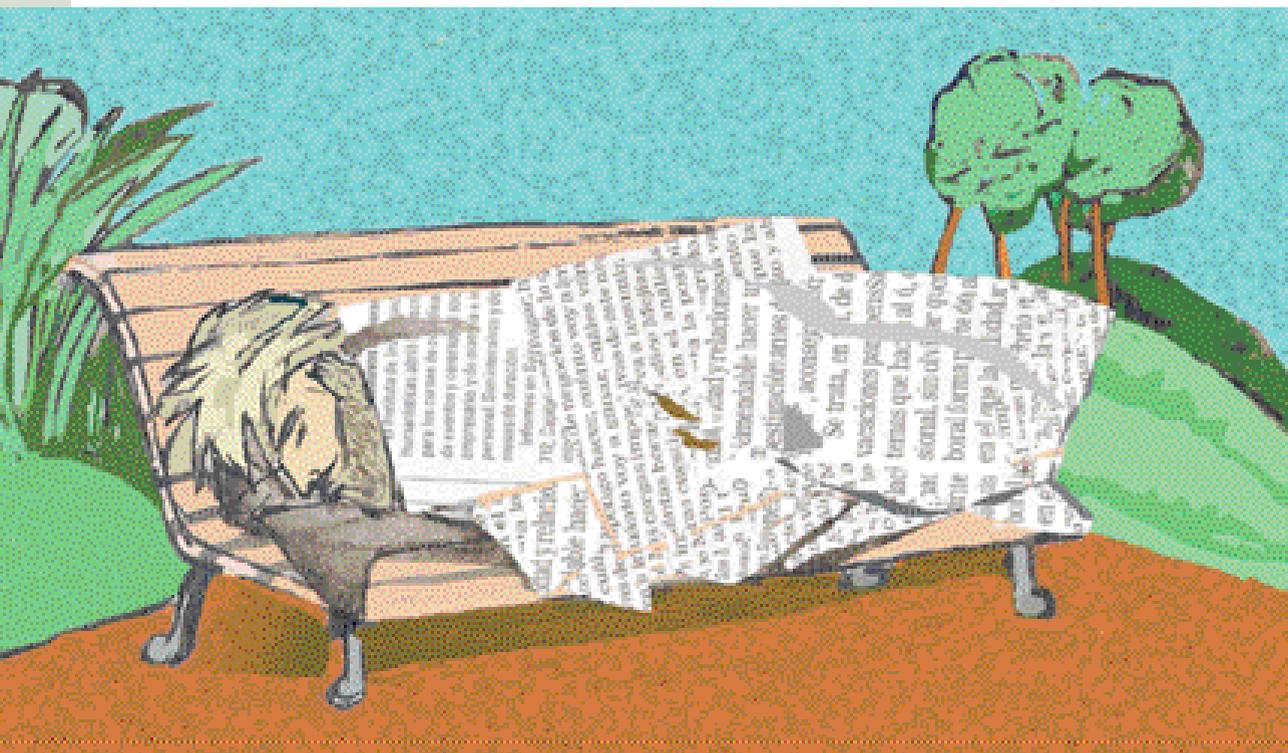
Los lectores pueden consultar allí materiales que son muy difíciles de encontrar en otros lugares. Esta hemeroteca brinda además, un servicio de atención de consultas telefónicas o enviadas por correo electrónico.

Su página web es:

http://www.bcnbib.gov.ar/comunidad/lectores_diarios_revistas.htm



II. Un texto de Julio Cortázar



El diario a diario

Un señor toma el tranvía después de comprar el diario y ponérselo bajo el brazo. Media hora más tarde desciende con el mismo diario bajo el mismo brazo.

Pero ya no es el mismo diario, ahora es un montón de hojas impresas que el señor abandona en un banco de la plaza. [...]

Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que una anciana lo encuentra, lo lee, y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Luego lo lleva a su casa y en el camino lo usa para empaquetar medio kilo de acelgas, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis.

Cortázar, Julio. Historia de Cronopios y de Famas, Buenos Aires, Minotauro, 1974, (Fragmento).

III. Diarios sobre el escenario

Landa y Landa (1999), *Teatro infantil, magis, cabaleros y fantasmas*, Barcelona, Paramón.

*Escena de teatro infantil.
Los disfraces están hechos con papel de diario.*

nap La lectura (comprensión y disfrute) de obras literarias de tradición oral (relatos, cuentos, fábulas, leyendas, romances, coplas, rondas, entre otras) y de obras literarias de autor (novelas, cuentos, relatos, poesías, canciones, obras de teatro, de títeres, entre otras) para descubrir y explorar –con la colaboración del docente– el mundo creado y recursos del discurso literario, realizar interpretaciones personales teniendo en cuenta los indicios que da el texto y las características del género al que pertenece la obra, expresar las emociones, construir significados con otros lectores (sus pares, el docente, otros adultos); formarse como lector de literatura.

La producción de textos orales y escritos, de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual: relatos ficcionales y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas, modificando la línea argumental, las características de los personajes, el tiempo y/o el espacio del mundo narrado, incluyendo diálogos, descripciones, personajes y/o sus características, entre otras posibilidades; textos de invención orientados a la desautomatización de la percepción y del lenguaje, priorizando el juego con la palabra y los sonidos. En todos los casos supone la inclusión de recursos propios del discurso literario.

Literatura

Literatura

Los libros de la niñez marcan nuestra relación con la literatura, hasta tal punto que lo que leemos de adultos son reformulaciones o variaciones de aquellas primeras lecturas, textos que construimos con la materia tenue de la memoria.

Maite Alvarado, La didáctica de la lengua y la literatura, esa invención.

Los saberes que se ponen en juego

Sabemos que la literatura es siempre un camino venturoso que nos lleva al descubrimiento del mundo y de nosotros mismos. Por eso, en 5° año/grado los maestros y las maestras continuamos con el trayecto iniciado en años anteriores ofreciéndoles a los chicos una amplia y variada cantidad de obras literarias. Con ellas no solo propiciamos el desarrollo de la imaginación de los niños, la exploración de sus sensaciones y de sus sentimientos en el marco de la lectura literaria, sino que además los invitamos a lanzarse a la aventura “atrevida” de repensar las ideas de otros, de inventar mundos. Y de este modo también los incentivamos a socializar lo que van leyendo con los compañeros, ya que la riqueza de las interpretaciones se amplía con los intercambios que las lecturas generan. Durante esas conversaciones en las que el maestro no solo es un “escucha” sino fundamentalmente un mediador, los chicos van mostrando sus modos de leer, sus preferencias y disensos, sus conocimientos sobre el discurso literario.

En este sentido, la tarea del docente es facilitar de distintas maneras –preguntando, explicitando que dos aportes son contradictorios o van en el mismo sentido, o que uno resulta ampliación de otro, proponiendo volver a leer partes del texto para corroborar lo que se dice o ponerlo nuevamente a consideración– la conversación sobre lo que se está leyendo, dar espacio para que puedan hablar de sus impresiones, realizar comentarios valorativos, reflexionar sobre lo leído. Se trata de intervenciones lo suficientemente abiertas para que los chicos se animen a dar cuenta de sus asociaciones, que de una manera o de otra siempre tienen relación con lo que leen.

La capacidad de reconocer los conocimientos implícitos que tienen sobre el discurso literario y la posibilidad de colaborar para que conversen acerca de los textos también depende de que los docentes seamos ávidos lectores de litera-

tura; de este modo, con mucha delicadeza y de manera progresiva, poco a poco podremos encontrar los momentos y los modos de conceptualizar esos saberes implícitos. Es muy importante que evitemos anteponer nuestra valoración, interpretación o análisis del texto literario a la apreciación o al comentario de los niños: recordemos que la reflexión sobre los textos leídos se enriquece con las opiniones, los disensos y los fundamentos que surgen en ese espacio de lectura compartida.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que la escuela tiene la responsabilidad de proponer a los chicos y a las chicas un acercamiento paulatino a textos literarios cada vez más desafiantes, para que puedan transitar por distintas experiencias estéticas, y para que vayan incorporando ciertos saberes específicos vinculados con el discurso literario. En ese sentido, es conveniente que puedan conocer algunas reglas de los géneros seleccionados, identificar estrategias narrativas –como la elección del narrador y el punto de vista– y definir características de los personajes. Asimismo, es importante que reconozcan el valor connotativo del lenguaje de algunas figuras (metáforas, comparaciones, repeticiones de palabras y estructuras sintácticas, aliteraciones, rima). Sin embargo, estos saberes no deberían constituirse en meros “contenidos declarativos”. En efecto, no se trata de que el maestro, por ejemplo, defina el concepto de “narrador” o de “metáfora”, proponga una serie de clasificaciones y lea textos para ejemplificar las categorías trabajadas. Un camino más productivo es ir leyendo con los chicos textos que permitan comparar narradores, conversar sobre las diferencias que hay entre ellos y plantearles situaciones en las que puedan descubrir cómo las interpretaciones se enriquecen a partir de entender los procedimientos que la literatura pone en juego. En este sentido, las propuestas de escritura que los desafían a probar qué y cómo contaría la historia otro narrador o qué pasaría si se cuenta desde el punto de vista de otro personaje sin duda colaboran muy eficazmente para que sean mejores lectores de textos literarios.

Propuestas para el aula

A continuación, presentamos una serie de propuestas de lectura y escritura, así como sugerencias para continuar con los itinerarios lectores iniciados en años anteriores. Algunas actividades están centradas en la **novela**. Por esa razón, presentamos un trabajo posible con la novela de Ema Wolf *Historias a Fernández*. También recomendamos otros textos de este género, para llevar a cabo un proyecto de lectura que invite a los chicos a seguir leyendo –en forma autónoma y compartida, y durante todo el año– novelas de distinta extensión, algunas clásicas y otras más recientes.

Otro de los itinerarios se vincula con los **relatos de terror**, tanto populares como de autor, que responden a lo extraño/maravilloso y a lo fantástico. Esta clase de historias por lo general provoca en el lector cierta inquietud respecto de lo que sucede e introduce ciertos temas como las transformaciones, las identidades dobles, el interés por lo secreto, la magia, el mundo del más allá, los pactos con seres malignos, la irrupción de lo inesperado. Tal como afirma Bruno Bettelheim, la experiencia del miedo que genera la escucha del relato de terror resulta un espacio de ensayo para la vida y constituye una experiencia estética de la cual el niño sale fortalecido. En ese sentido, el itinerario que estas propuestas despliegan recorre un arco que va del terror al humor, pues consideramos que este último es un buen aliado para despejar y contrastar las sensaciones inquietantes.

En 5° año/grado se continúa con el trabajo sobre la **poesía** ya iniciado en años anteriores. Es importante seguir generando espacios para la escucha, el canto y el recitado espontáneo, así como recuperar el rico acervo folklórico oral que los chicos traen y ofrecer poemas de autor, con propuestas desafiantes. También es posible abordar la poesía a través de la escritura: los chicos pueden experimentar completando versos, armando sus propias coplas y “dibujando” poemas con palabras. La poesía, con su inefable gratitud, es imprescindible en el aula.

Los niños se animan a leer novelas

Si bien muchas veces vemos cómo los chicos de 5° año/grado muestran cierta zozobra al enfrentarse a novelas de largo aliento, en otros casos verificamos el fenómeno opuesto; en efecto, basta observar la gran cantidad de niños que se sumergen horas enteras en las innumerables páginas de los libros de Harry Potter, por ejemplo. En este sentido, convendría pensar que alguna razón debe de existir, más allá de los efectos de la propaganda, para sus jóvenes lectores esperen con tanta inquietud la salida de un nuevo volumen de la serie y esto, a su vez, nos interroga acerca de las múltiples maneras en que, en la escuela, podríamos alentar a los chicos a embarcarse en la aventura de sumergirse en obras extensas.

En las novelas, como todos sabemos, los personajes y las historias que ellos protagonizan van configurando el relato. El lector, entonces, debe sostener la atención e ir guardando en su memoria detalles para poder “tejer” coherentemente la relación causal y temporal de las acciones y los espacios donde estas se despliegan; y detenerse en las descripciones de los personajes, en las motivaciones que los llevan a actuar de determinada manera, etc. Brindarles la oportunidad de abordar estas narraciones más complejas y encadenadas es invitarlos a una experiencia de lectura desafiante, que contribuye ampliamente con su formación de lectores.

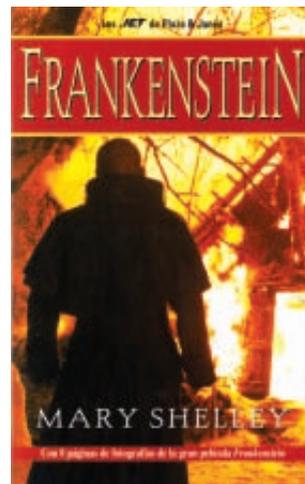
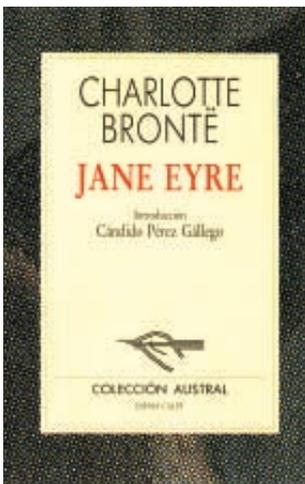
¿Cómo lograr que los chicos y las chicas se interesen en la lectura, lean solos en

distintas ocasiones, sientan el deseo de compartir en el aula sus versiones, comentarios, gustos y disgustos sobre lo leído? ¿Cómo ayudarlos a que armen algunos itinerarios de lectura de novelas en un pacto “silencioso” con los autores y las historias?

Creemos que es un desafío ir abriendo caminos que los introduzcan en la experiencia de lecturas de relatos de “largo aliento”. Es muy probable que esta experiencia despierte ese deseo de sucesión ininterrumpida de lecturas con la que muchos adultos disfrutamos; también es posible que los lleve a visitar la biblioteca en busca de otros libros, a explorar mesas en las ferias del libro, a hurgar en los estantes de libros de los amigos...

Memorias de los maestros

Los caminos para la iniciación pueden ser varios, y la forma que esta adquiere siempre depende del grupo y también de la creatividad del docente. En una primera instancia, podemos relatar nuestra propia aventura como lectores de novelas: ¿cuál fue la primera novela que leímos “de un tirón”? ¿Qué sensación guardamos de esa experiencia? ¿Cuántos años teníamos entonces? ¿Cómo era el libro, qué olor tenía, cómo eran sus tapas, etc.? Podemos llevar ese libro si todavía lo conservamos, leerles algún fragmento o contarles algún recuerdo de esa historia que aún perdura en nosotros. En otro momento, podemos retomar el tema y relatar alguna novela que nos ha cautivado. En este recorrido por nuestra biografía de lector, es probable que los chicos “escuchen” no solo las historias, los títulos y los nombres de los autores que hemos leído, sino también el entusiasmo que logremos transmitirles.



Una vez preparado el camino, podemos buscar entre todos una novela para leer. Esa elección, que recae sobre todo en el maestro pues es el conocedor de las obras y puede estimar algunos aspectos pertinentes que surgirán luego, implicará necesariamente acordar algunos criterios: la calidad del texto ofrecido en cuanto al reconocimiento del autor en el campo literario internacional, nacional o local; el cuidado de la traducción si se trata de un autor extranjero; el grado de accesibilidad del lenguaje y el mundo literario que la historia propone. El criterio de la extensión también deberá tenerse en cuenta, ya que conviene partir de novelas breves, que no “asusten” a ningún chico por su cantidad de páginas.

Para ayudarlos a conseguir el ejemplar de la novela elegida, o bien para contar por lo menos con uno por grupo, quizá debamos averiguar previamente si existen ejemplares en las bibliotecas cercanas o en la de la escuela, o buscar modos alternativos de poner a disposición algunos ejemplares.

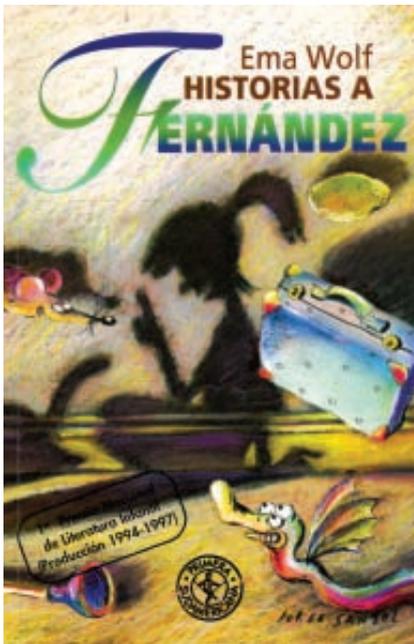
Entrada a la novela

Una primera etapa nos llevará a la exploración de la novela, las imágenes de la tapa, el autor, la editorial y la colección. A partir de allí y de las preguntas que los chicos formulen, el maestro puede proporcionar más información sobre el autor o conversar sobre él si ya han leído otros textos de su autoría. Algunos especialistas señalan el beneficio de mostrar a los alumnos que los escritores son seres de “carne y hueso”, contarles anécdotas de su vida, mostrarles fotografías e incluso, si es posible, ponerlos en contacto con ellos. Son numerosas las experiencias de entrevistas realizadas por los chicos a escritores, y sus resultados suelen ser muy interesantes. Claro que también este derrotero por la vida del autor y por otras de sus obras, por ejemplo, puede realizarse al finalizar la lectura, pues los niños (y también los grandes) suelen tener cierto afán por leer otras obras “como la que les ha gustado” (comparación que puede abrirse en obras del mismo autor, género, mundo posible, e incluso colección o editorial); además, anticipar cuestiones de este tipo puede demorar en exceso la zambullida en la lectura de ficción, que es lo que más nos interesa a los chicos y a los grandes.

A modo de ejemplo, presentamos una propuesta de trabajo a partir de *Historias a Fernández*, la novela de Ema Wolf ilustrada por Sanzol. Luego de haberla leído, el docente ya sabe que la protagonista es una niña que cuenta tres historias llenas de misterio y que el destinatario de esos relatos es Fernández, su propio gato, al que debe mantener despierto, pues se ha golpeado la cabeza en uno de sus habituales viajes a las alturas. Es conveniente que el maestro mantenga en suspenso quién es Fernández, ya que la historia, inicialmente, intenta disimularlo; justamente allí los lectores están en presencia de una intriga que develarán por sí mismos más adelante. Al igual que Sherezade, la narradora de *Las mil y una noches*, la de *Historias a Fernández* tiene un objetivo claro: no parar de

contar historias para salvar la vida de su exigente y pertinaz destinatario. De este modo, cuenta “La gran duquesa y la papa”, “Corazones confundidos” y “Aventuras en los mares del mundo o el fantástico animal australiano”.

La primera exploración de la novela puede ser la lectura de la contratapa. En ella encontrarán algunos datos biográficos de Ema Wolf y títulos de algunas de sus obras. Tal vez algunos chicos que ya han leído relatos de la escritora tengan ganas de contarles a los demás lo que recuerdan, e incluso recomendarles algún cuento en especial. Por otro lado, es probable que la lectura de la contratapa los “ponga en tema” respecto de la incógnita que la novela tarda en revelar: ¿quién es este personaje que tiene “la espantosa costumbre de dormir en el filo de las alturas”, que “dormita sobre un alambre” y que ha dado origen a este libro? Mantener esta intriga, como dijimos, es un buen modo de comenzar.



Una vez explorado el paratexto, podemos compartir con todo el grupo la introducción. Leer en voz alta el inicio puede ser una buena estrategia, porque nos permite ir “subrayando” oralmente las palabras que, muy paulatinamente, van dando las pistas sobre la identidad de Fernández, por ejemplo, “Los días de lluvia se refugia en el estante del lavadero para *enroscarse* en el vértice de una pirámide de latas de pintura seca y deja colgando *medio cuerpo, una pata, una cabeza, una cola*, siempre como para caerse”.

Antes de que esta identidad se revele plenamente, podemos interrumpir la lectura y escuchar las hipótesis que los chicos se han ido formulando: ¿quién es realmente Fernández? También es posible mantener la lectura de corrido, porque, habitualmente, al llegar al momento en que se devela el enigma, los chicos expresan todo lo que habrían ido pensando. Sin duda, ya imaginan que se trata de un animal; incluso es probable que los más observadores hayan establecido su identidad a partir de la cola de gato dibujada con palabras en las primeras páginas del cuento.

Al finalizar la introducción, habrá quedado planteada la estructura de esta novela: tres historias que la protagonista inventa para que su gato accidentado no se duerma.

Por otra parte, siempre que leemos en voz alta, es conveniente que escuchemos con interés las interrupciones de los chicos, ya sea que quieran hacer una pregunta, acotar algo o asociar con las ideas que se les van presentando. En este sentido, nuestra tarea es provocativa: apunta a favorecer la conversación sobre lo que se lee y a generar interrogantes inquietantes que los inviten a seguir leyendo. Contrariamente a la sensación de apremio que muchas veces nos lleva a “cerrar la lectura”, alentar la formulación de preguntas nos ayuda a habilitar las voces, a valorar aquello que los lectores aportan, pues tiene que ver con lo que les pasa mientras van recorriendo los renglones.

Una vez realizada esta lectura compartida, es importante que los docentes dejemos abierta la posibilidad de que cada niño continúe la lectura de las tres historias en su casa. Incluso podemos acordar distintas fechas en las que comentarán los capítulos siguientes, y organizar para ello sesiones de lectura. En estas sesiones, nuestro desafío será seguir con el estilo de trabajo que venimos desarrollando desde el inicio, coordinando las intervenciones y facilitando, a partir de preguntas abiertas, el surgimiento de ideas y asociaciones. Se trata de que esas verdaderas tertulias literarias sean un espacio donde los chicos se sientan invitados a poner en común la historia, contar lo que les fue sucediendo mientras leían, relacionar con sus experiencias personales y con otros relatos o películas; en síntesis, a decir lo que interpretan.

El libro de los libros: *Las mil y una noches*

Una historia muchas veces lleva a otra historia. En este caso podemos ofrecer a los chicos la posibilidad de incursionar en la historia de un clásico como *Las mil y una noches*, pues la novela de Ema Wolf reitera algunas de sus estrategias narrativas. Otra posibilidad es darles a leer un texto en el que se hable del libro. A continuación, presentamos un fragmento en que se comenta la obra clásica:

Las mil y una noches

Se trata de una colección de relatos enmarcados por otro que los contiene a todos: la historia de Sahrazad o Sherezade y el rey Sahriyar. Esta historia cuenta que una noche el rey Sahriyar había sorprendido a su esposa con un amante y, lleno de furia y venganza, ordenó que los mataran. No contento con esto, encargó a su visir que le trajera todos los días una joven, a la que, luego de tomar por esposa, asesinaba al amanecer.

El visir, que vivía con el rey en el palacio, tenía dos bellas hijas. Un buen día no hubo más mujeres jóvenes para satisfacer la venganza de Sahriyar, y entonces Sahrazad, la hija mayor del visir, se ofreció para ser la nueva esposa. Como su padre se sintió afligido con esta decisión, la joven le prometió que liberaría al reino del terrorífico castigo que el rey había organizado. Si bien el visir no le creyó, accedió a los deseos de su hija.

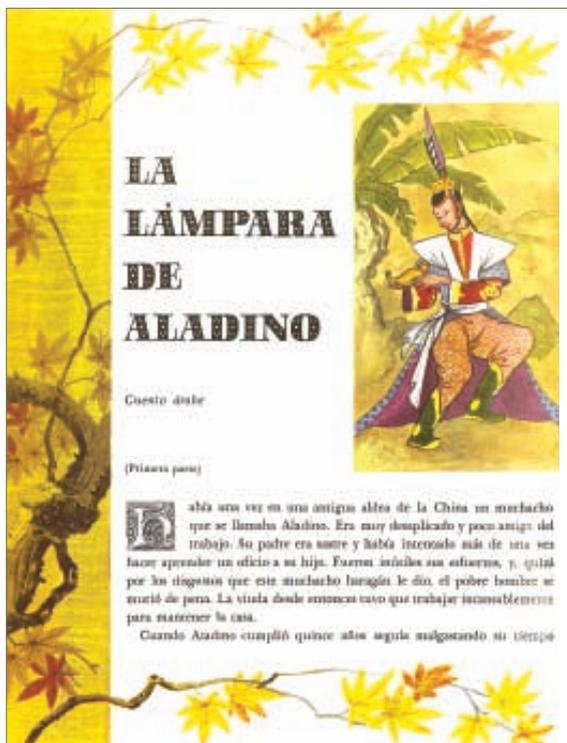
La noche de bodas, Sahrazad, que además de culta era astutísima, le pregunta a su nuevo esposo si no le agradaría que le cuente una historia extraordinaria y maravillosa. El rey acepta, pero llega el amanecer y la historia no ha concluido y ella obtiene el permiso para continuar la noche siguiente. Así comienza Las mil y una noches. Noche tras noche van apareciendo historias como la de Aladino y su lámpara maravillosa, las aventuras de Simbad el marino, la historia del caballo de ébano, la de Alí Babá y los cuarenta ladrones, la de la doncella abandonada por su amante que se viste de varón y vive a su lado sin que este se entere, y muchas otras. El rey aplaca definitivamente su furia gracias a estos relatos, y Sahrazad salva su vida y la de todas las mujeres jóvenes del reino.

G. Kristkauzky y B. Masine, "Las mil y una noches", en: Antología 1, México, Editorial SM (en prensa).

A continuación, proponemos una serie de actividades para que el docente trabaje a partir de la información que aporta este texto.

Sesiones de lectura de cuentos incluidos en *Las mil y una noches*

Muchas de estas historias han sido adaptadas para niños y circulan en antologías o libros de cuentos. La propuesta es que inicien, en grupos, la búsqueda de uno de esos relatos y luego lo lean para compartirlo con el resto de la clase. En esa sesión de lectura, cada grupo podrá comentar al resto de sus compañeros dónde encontraron la versión del cuento que van a leer, si ya la conocían, si disfrutaron de su lectura, si han visto sobre esa historia alguna versión cinematográfica, entre otras cosas. Si pudieran disponer de un ejemplar de *Las mil y una noches*, también podrán leer la versión en español no adaptada y compararla con la que leyeron.



Para trabajar con Historias a Fernández

Después de buscar información sobre *Las mil y una noches* o leer el texto anterior, los chicos pueden conversar sobre las coincidencias de este libro con la novela de Ema Wolf. En ambos, una historia actúa de marco de los cuentos y el hecho de relatarlos permite salvar a alguien de la muerte: al pobre Fernández, en un caso y a Sahrazad, en el otro.

Nuevas historias a partir de un libro

Mientras los chicos leían la novela de Ema Wolf, quizá hayan pensado en otras variantes para mantener despierto a Fernández. Esto puede ser, entonces, una buena “excusa” para invitarlos a escribir.

Una posibilidad es plantearles que relaten variantes de las historias; por ejemplo, luego de leer la primera, podemos pedirles que imaginen qué pasaría si en vez de una “papa” la duquesa deseara una manzana y se hubieran secado todos los manzanos en el reino.

Otra propuesta puede ser que los niños reformulen la tercera historia inventando otros animales estrafalarios, como los que Tadeo ha dibujado siguiendo el estilo de los “bichonarios” o del “binomio fantástico” de Gianni Rodari (véase el Eje “Literatura” de *Cuadernos para el aula: Lengua 4*).

También podemos proponerles que intentan responder a la pregunta que hace la narradora en la primera página “¿Puede alguien que no sea pájaro descansar sobre un alambre?”

Novelas en celuloide

Una actividad que podemos introducir en este itinerario es la de cotejar una novela con su realización fílmica. Afortunadamente, existen buenas versiones cinematográficas de novelas infantiles. Entre otras, podemos mencionar aquí las de *Matilda*, *Las Brujas*, *Charlie y la fábrica de chocolate* de R. Dahl; *Las crónicas de Narnia. El león, la bruja y el armario* de C. S. Lewis; *La historia sin fin*, sobre la novela *La historia interminable* de M. Ende; *Alicia en el país de las maravillas* de L. Carroll; *Los tres mosqueteros* de A. Dumas.

Luego de leer alguna de las novelas (las primeras cuatro son más breves), se puede organizar una sesión de cine y conversar sobre el film. Es muy probable que surjan entonces distintos temas, por ejemplo, las diferencias entre la novela y el libro (qué episodios han sido seleccionados, cuáles no aparecen), la puesta en escena (si les agrada o no cómo han sido caracterizados los personajes, el ambiente; si los habían imaginado de esa manera o se sienten desilusionados), etcétera.

Más novelas

Después de leer una novela completa por sí mismos, los chicos sienten fortalecidas sus posibilidades de encarar obras de largo aliento y suele suceder que sientan el deseo de buscar otras en la biblioteca del aula o de la escuela, para seguir leyendo; lo cierto es que, de todos modos, la mayoría aún necesita realizar lecturas compartidas en el aula para poder realizar la “hazaña” de transitar textos extensos. De este modo, es recomendable generar un encadenamiento de lecturas y recomendaciones que puede durar todo el año.

Incluimos a continuación una serie de títulos y comentarios sobre novelas que el docente puede recomendar a sus alumnos o que pueden leer de manera compartida:

- *El pequeño Nicolás*, (1990) de Goscinny y Sempé. Se trata de una novela escrita con gran sentido del humor e ilustrada con el estilo irónico, satírico y desaliñado de Blake. Los sucesos están presentados desde la mirada del niño que deja mal parado a los adultos y cuestiona sus neurosis y sinsentidos. Con el mismo protagonista es posible leer: *Los recreos del pequeño Nicolás* (1996), *Las vacaciones del pequeño Nicolás* (2002), *Los amiguetes de Nicolás* (2002), todas ellas editadas por Alfaguara.

- *La bolsa amarilla* (1997) de la escritora brasileña Lygia Bojunga. Es una bella novela acerca de una niña que tenía tres deseos: ser grande, ser varón y ser escritora. En torno de esos deseos, se presenta una historia que vincula realidad con fantasía al tiempo que propone una reflexión sobre el autoritarismo, la injusticia y la colonización mental de los niños. Otras novelas de la autora se titulan *Angélica* (1975) y *Seis Veces Lucas* (1996), ambas publicadas por la editorial Norma.
- *Maruja* (1990) de Ema Wolf, editada por Sudamericana, cuenta la historia del monstruo Veremundo que es invadido por niños y de su tía Maruja.
- *Charlie y la fábrica de chocolate*, *James y el melocotón gigante* (1996), *La maravillosa medicina de Jorge* (1999), *Matilda* (1996), *Las brujas* (1990), todas de Roald Dahl, reconocido escritor galés, maestro de la literatura infantil. Algunas de estas novelas, que hacen las delicias de los niños por su mirada irónica sobre el mundo de los adultos, fueron llevadas al cine por directores de la talla de Tim Burton y Dany De Vito. Han sido publicadas por Alfaguara e ilustradas por el prestigioso y original Quentin Blake.
- *Manolito Gafotas* (1994) de Elvira Lindo, editada por Alfaguara, nos sumerge en la historia de este niño sumamente inteligente y divertido que siempre está acompañado de su entrañable abuelo Nicolás y de sus amigos de escuela. Este texto nos deja siempre con el deseo de leer una nueva aventura sobre la Susana, sobre el parque del Ahorcado, sobre aquella vez que vio el cuadro de las Tres Gordas en el Museo del Prado.
- *Cuento negro para una negra noche* (1992) de Clayton Bess, editada por el Fondo de Cultura Económica en la Colección "A orillas del viento". Esta novela relata desde la mirada de un niño llamado Momo las historias de una familia en África.
- *La casa maldita* (1991) de Ricardo Mariño, editada por Alfaguara. Esta novela cuenta la historia de Irene y Matías y de sus problemas para volver al presente luego de haber retrocedido en el tiempo sin darse cuenta.
- *La gran Gilly Hopkins* (1982) de Katherine Patterson, editada por Alfaguara, relata la historia de una niña rebelde que deambula por distintas familias hasta encontrar el refugio deseado.
- *Toby* (1997) de Graciela Cabal. En esta entrañable novela breve, la reconocida y prolífica escritora argentina narra la historia de un pequeño niño criado por su abuelo.

La lectura de estas novelas puede abrir las puertas a novelas clásicas de la literatura infantil y juvenil de todos los tiempos, tales como:

- *Las aventuras del Barón de Münchhausen* de Gottfried August Bürger.
- *El diablo en la botella* de R. L. Stevenson.
- *El llamado de la selva* de Jack London.

Relato corto: del terror al humor

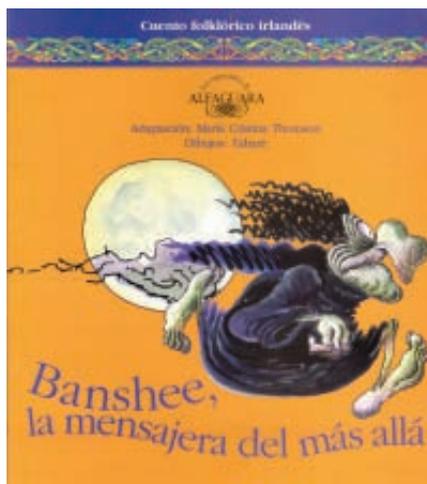
En 5° año/grado, una de las propuestas es que los chicos se acerquen a relatos de terror, tanto populares como de autor -en la lista de novelas indicada más arriba, contamos con *El diablo en la botella* y *Las brujas*, ambas correspondientes a este género y *Maruja*, que juega con la parodia de los relatos de horror.

Muchos cuentos de terror comparten con el relato fantástico la característica de provocar en el lector cierta inquietud y duda respecto de lo que sucede, y también presentan algunos temas como las transformaciones, las identidades dobles, lo secreto, lo inesperado, la magia, el mundo del más allá, los pactos con el diablo. En términos generales, la profunda inquietud que produce lo fantástico depende de la aparición de algo extraño en una situación cotidiana.

El terror en los relatos populares

Seguramente, los chicos conocen historias orales rurales o urbanas que circulan en la comunidad, como los cuentos de aparecidos, de monstruos, de fantasmas, de seres sobrenaturales. Un punto de partida puede ser invitarlos a que se las relaten a sus compañeros. Mientras los chicos cuentan, es conveniente que los escuchemos atentamente, repreguntemos para aclarar aspectos oscuros o saltos en el orden de las secuencias; por otra parte, cada vez que termina un relato, resulta interesante someterlo a consideración del grupo para comentarlo y valorarlo. Con estos relatos, que en su gran mayoría provienen de la tradición oral, se va armando una primera ronda de cuentos de terror, en la que puede participar el docente narrando algún relato del mismo tenor.

Luego, llegará el momento de leer con los chicos un relato del género, en alguna versión literaria de autor conocido. Por ejemplo, podemos iniciar el recorrido, con una versión de Banshee, la mensajera del más allá, un viejísimo relato folklórico de miedo de origen irlandés, en versión de María Cristina Thomson (1997) e ilustrado por Tabaré para la colección "Los especiales" de Alfaguara.



Banshee, la mensajera del más allá. colección "Los especiales" de Alfaguara.

A continuación presentamos otro relato del género, "Mejor me callo" de Olga Drennen, editado por Quipu en 1992:

Mejor me callo

Le contesté que no podía creer lo que me decía, que se dejara de hablar pavadas. Pero él siguió y siguió con el cuento ese del fantasma. Ahora que todo el mundo está desesperado, no me animo a decirles lo que sé. ¿Qué van a pensar? Mejor me callo.

Él, Riqui, que era mi amigo, venía todas las tardes a buscarme para andar en bici. Casi siempre, los chicos del barrio al vernos nos decían gansadas.

–¡Estás rebuena!

–¡Genia!

Algunos hasta se zarpaban. Yo ni movía la cabeza; pero él, ¡pobre!, se ponía todo colorado.

Venía todas las tardes hasta que un día, no vino. Me dejó esperando. Estuve un rato larguísimo con la bici y nada. No apareció.

Bueno, está bien, sí, me dio un poco de rabia, sin embargo, cuando volví a verlo, tan alto, con esa sonrisa redulce que tenía, se me pasó todo. Le brillaban los ojos al saludarme.

–Ayer te esperé ... –dije.

–¡No sabés lo que me pasó! –contestó.

Y, entonces, me contó que en la esquina de su casa se había mudado una chica y que él, Riqui, había estado ayudando a descargar paquetes.

–¡No sabés la que te perdiste!– dijo –después me dieron un montón de golosinas.

Y allí mismo, me regaló unos chocolates diciendo que los había guardado para mí. Estaba tan contento que me invitó a ir hasta su casa, ya que yo no la conocía.

Al rato, pasamos por una casita de puerta verde.

–¡Mirá! Mi papá pintó el frente– dijo –y aquí es donde se mudó la chica nueva.

Justo en ese momento, apareció ella. De pelo castaño, un poco gordita; al vernos, lo saludó muy sonriente. ¿La verdad? No me gustó nada. Llevaba un moño colorado en la cabeza y se movía como una gallina. No me gustó, así que cuando pasamos a su lado, le di vuelta la cara.

Lo mejor de esa tarde fue que los dos nos divertimos a lo grande. Claro que no todos los días amanecen con sol. Pasaron tres tardes. Tres. Estoy segura. Las conté. A la cuarta, apareció serio como nunca. Yo también me puse seria cuando lo saludé. No es cosa de andar dejando que a una la dejen plantada a cada rato.

Él, Riqui, me hizo una seña para que lo acompañara, entonces lo seguí mientras pensaba en la chica nueva. ¡Me daba una rabia! A los dos minutos, empezaron los pavotes.

-¡Chau, preciosa! ¿No querés que te llevemos en la bici?

Esa vez, Riqui ni los miró ni nada. Caminaba con las manos en los bolsillos y la cabeza baja, ¿en qué pensaría?

-Tengo miedo -dijo de golpe.

Le pregunté de qué, pero él, Riqui, no me contestó. Sonrió un poquito triste sin dejar de caminar y se fue.

Ahora, pienso que si en lugar de quedarme callada la boca, hubiera hablado, tal vez no andarían todos así como andan, desesperados y yo no tendría que callarme lo que sé. Después, pasó un tiempo largo y no nos vimos. Hasta que una mañana, me lo encontré en la panadería. Casi no lo reconocí. Tenía los ojos hundidos, la ropa le bailaba de grande.

-¿Estás enfermo? -le dije cuando salimos.

Él, Riqui, se puso mal, le empezó a temblar la boca y se tapó la cara con las manos. Esa vez sí que me olvidé del enojo y seguí a su lado hasta que se tranquilizó.

-Me persigue un fantasma -dijo, y yo le solté la carcajada en la cara.

Estaba segura de que me había tomado por idiota.

-Me persigue un fantasma, te digo -repetió.

Como insistía, le pedí que me acompañara a casa y que me contara. Él, Riqui, empezó a hablar.

-En cuanto me quedo solo, aparece. ¿Sabés qué horrible?

Ahora no me acuerdo de todo lo que me contó, pero fueron cosas raras, muy raras. Entre otras cosas, dijo que veía unos pies calzados con zapatos negros que flotaban en el aire y que oía una voz que lo llamaba y le avisaba que se lo iba a llevar.

-¿No habrás estado soñando? -le pregunté al final.

Él, Riqui, no sé si me escuchó porque se quedó callado, pensando..., me dio lástima. Tan lindo que era y tan triste que parecía...

-Los huesos le crujen cuando se mueve. ¡Te lo juro!

Mientras hablaba, ponía unos ojos que me hacían acordar a los de la gente esa que sale en las estampitas.

-Mirá que nadie lo sabe. Solamente vos.

Solamente yo. Y se fue y no volvió.

Ahora que todos dicen que me pasa esto o lo otro y que el médico de aquí o los remedios de allá, sigo acordándome de él y de la tonta del moño colorado. Lo cierto es que con tanta historia, pensaba en él de la mañana a la noche. También pensaba en ella, ¡mejor!, ¡total! A mí no me importaba. No tenía que importarme. Y si andaba en problemas, ¡que se arreglara solo!, o que lo ayudara ella, ¿no era tan buena? Y después de todo, cuando me lo cruzara, también a él le iba a dar vuelta la cara. Lo más seguro era que andaba inventando pavadas para que yo me olvidara de él. Sin embargo, después, me acordaba del "¡Ayúdame!" que me había dicho y me daba un no sé qué.

Ahora pienso que sí, por lo menos, hubiera hablado en ese momento, si hubiese llamado a alguien de mi casa para que conversara con él, tal vez las cosas podrían ser distintas. Claro que igual, ¿cómo ayudar a un chico que en lo único que pensaba era en fantasmas?

Esa tarde, después de que me contó que se lo quería llevar un fantasma, se fue con esa cara transparente como papel de calcar y la ropa bailándole en el cuerpo. Y no volví a verlo. Eso quiere decir, justamente, que no lo vi más. QUE NO LO VI MÁS. QUE NO LO VI MÁS.

Esperé y esperé. Lo extrañé y lo extrañé. Hasta que no aguanté más y fui a buscarlo.

Cuando toqué el timbre de la casita verde, me temblaban las rodillas. Abrió una señora, entonces, le pregunté por mi amigo.

—¿Qué Riqui?

Me quedé fría, según ella allí no vivía ningún Riqui.

Ningún Riqui. Ningún Riqui, en la vereda de enfrente, ni en la otra, ni en la manzana. Ningún Riqui. Así que empecé a preguntar por él a los chicos del barrio.

—¡Dale, tarada! ¿Qué Riqui?

—¿Cómo qué Riqui? Él, Riqui, mi amigo.

Ahora que todo el mundo me mira desesperado, sé que si hablo va a ser para peor. Mejor me callo, y en cuanto pueda voy a buscarlo a casa de la chica nueva, ella seguro que sabe.

Pero, ahora no voy a decir nada porque si no, van a empezar otra vez con la historia esa de que en esa esquina tampoco vive nadie, que es un terreno baldío. Van a decirme que la termine con Riqui y con la chica del moño, que no existen. Mejor no digo nada. Mejor no digo lo de los zapatos negros que veo flotando en el aire, ni de los huesos que crujen. Mejor, no les digo que de noche, alguien que tiene la voz de Riqui me llama y me llama.

Mejor no digo nada. Sí, mejor, me callo.

*Olga Drennen, Mejor me callo, Colección
"Los verdes de Quipu", Buenos Aires, Quipu, 1992.*

Seguramente un hilo de frío correrá por la espalda de todos al llegar al final del relato, y es probable que otras historias parecidas vengan a la memoria de los chicos. En tal caso, es conveniente que dediquemos un tiempo para que puedan intercambiar esas asociaciones. Volviendo al cuento leído, se puede continuar el diálogo invitando a los chicos a que se detengan en el título que se repite, en boca de la narradora, en varios momentos; tal vez surja la necesidad de observar si en todas las oportunidades adquiere el mismo significado. La falta de certeza sobre lo que ha ocurrido también aparece reiterado en el relato: ¿la protagonista conoce realmente a Riqui y a la niña del moño rojo o estos personajes

son producto de su invención? Y si son producto de su invención, ¿por qué construye esas fabulaciones? Estas y otras preguntas seguramente irán organizando distintos momentos de la conversación sobre el cuento.

Por otra parte, sabemos que el final de un relato es un elemento decisivo, pues una de sus funciones es resolver el conflicto y otorgar un sentido a la narración. Sin embargo, hay cuentos en los que quedan algunos elementos sin “anudar”: sus finales parecen suspender la acción o mantenerla abierta, jugando así con las expectativas del lector. Como dice Teresa Colomer, estos finales dejan al lector “sonriente o soñador sin poder precisar qué ha pasado y qué no en la historia que acaba de terminarse”, lo dejan inquieto, y esa misma inquietud los lleva a volver sobre lo narrado y a elaborar distintas hipótesis. Cuando se dan estos finales, puede ser interesante invitar a los chicos a volver sobre algunos detalles del relato, especialmente sobre la forma en que se cuenta la historia ya que el narrador muchas veces es quien contribuye a crear ese clima de incertidumbre que produce tanta inquietud.

El club del miedo

En otra etapa de este recorrido por los cuentos de miedo, podemos distribuir entre los chicos otros cuentos de autor, para que los lean reunidos en pequeños grupos. Es importante que cada uno tenga su propio texto, de modo tal que todos puedan seguir la lectura mientras uno de los compañeros lee en voz alta. Es probable que al terminar comenten el impacto que les produjo el relato, qué sintieron al escucharlo, qué escenas les produjeron más temor y por qué. Para cerrar el trabajo, uno de los chicos del grupo puede leer el cuento para el resto de la clase y referir los comentarios realizados. De esta manera, todos podrán tener acceso a un variado corpus de relatos, que les permitirá además conversar y discutir sobre los temas preferidos del género de terror.

Sugerimos a continuación algunos relatos de este género que nos parecen adecuados para la edad de los chicos:

- “Bárbara” (2004) de Angela Sommer Bodenburg, incluido en *Cuentos de miedo. Para asustarse de veras* de Editorial Estrada.
- “Wunderding” (1990) de Olga Drenen, incluido en *Wunderding y otros escalofríos*, publicado por Libros del Quirquincho.

¹ Teresa Colomer (1996), “Cómo terminan los cuentos”, en *Espacios para la lectura 2*, México, Fondo de Cultura Económica, Año 1, N° 2.

- “Así de alto” (2000) de Ana María Shúa, incluido en *Cuentos con fantasmas y demonios. De la tradición judía*, publicado por Alfaguara.
- “La muerte se hospeda en El blanqueado” (2004) de Elsa Bornemann, incluido en *Queridos monstruos* y en *Cuentos para temblar de miedo*, ambos publicados por Alfaguara.
- “Gabriel-Ernesto” (1996) de Saki, incluido en *Cuentos crueles* de la colección Los libros del Malabarista de editorial Colihue.
- *La mujer vampiro* (2001) de María Teresa Andruetto, incluido en texto homónimo y publicado en la colección Cuentamérica de editorial Sudamericana.
- *El anillo encantado* (1993), también de María Teresa Andruetto, en la antología homónima publicada por editorial Sudamericana.

Del terror al humor

La experiencia del miedo es altamente seductora para los chicos de esta edad; en efecto, al soportarlo, parecen desafiarse a sí mismos; disfrutan de las emociones que despiertan lo desconocido y lo amenazante, que siempre acechan en la vida con mayor o menor conciencia de nuestra parte. El efecto más terrible del miedo es que paraliza, por eso muchas veces es necesario vencerlo con la razón, con la charla y con el humor: racionalizar los miedos, hablar de ellos, poder reírse para no tomarlos en serio, todo esto puede ayudar a superarlos. La literatura ofrece relatos que ponen el terror en “solfa”. Por ejemplo, *El fantasma de Canterville* (1999) de Oscar Wilde, clásico ejemplo de este tipo de historias en la que un famoso fantasma que habita en un castillo inglés se frustra al no conseguir asustar a una familia de norteamericanos.

Para continuar el trabajo que se ha iniciado con los relatos de miedo, podemos abordar cuentos que sigan la fina ironía del humor. Por eso, la siguiente etapa en este club del miedo podría ser que los chicos lean esos cuentos a partir del interrogante: ¿son o no cuentos de miedo?

Es muy probable que los chicos marquen la diferencia que se da entre estos relatos que introducen el humor a través de la parodia y los que solamente producen un efecto de temor.

En este sentido, muchos relatos de Ema Wolf constituyen una parodia de los cuentos de terror. En efecto, ciertos personajes clásicos, como Frankenstein, Drácula, la momia, las brujas, entre otros, aparecen desmitificados al sacarlos de su contexto clásico, al cambiarles sus atributos por otros más cotidianos y al mostrar sus debilidades. Todo esto produce un efecto de contraste divertido, siempre y cuando el lector conozca al personaje original. Los siguientes son

algunos de los cuentos de Ema Wolf en los que se parodia el género de terror: “Silencio niños” y “Dientes”, incluidos en *Silencio niños y otros cuentos*; “Carta de Drácula a su tía” en *Los imposibles*; “Historia de la momia desatada” y “El regalo del señor Maquiaveli”, ambos publicados en *La aldovranda en el mercado*. A continuación, presentamos el último cuento mencionado:

El regalo del señor Maquiaveli

El señor Dante Maquiaveli quiso darle una sorpresa a su querida esposa Brígida y le regaló un fantasma.

Lo encontró en un cambalache fino cerca de su casa, en medio de percheros y soperas de porcelana.

El fantasma tenía un cartelito que decía “oferta: 20.000 \$”.

La cifra representaba la cuarta parte de su sueldo pero Maquiaveli no vaciló: la patrona se merecía eso y mucho más.

El cambalachero anticuario le dijo que era un legítimo fantasma escocés, que gemía por las noches, arrastraba cadenas, tocaba la gaita con horrisona melancolía, paraba de punta los pelos de las visitas, etc.

—Lo llevo —dijo el señor Maquiaveli—.

Cuando llegó al edificio donde vivía se escabulló por una escalera de incendios para que no lo viera el portero: el consorcio no admitía fantasmas. En la casa encontró a su esposa Brígida delante del espejo. Estaba poniéndose los ruleros y untándose la cara con crema de placenta de vinchuca. Cuando Brígida vio en el espejo la horrorosa aparición, lanzó un alarido que arrugó la médula de los vecinos en ocho manzanas a la redonda.

Ni bien entendió que era un regalo de su marido no pudo menos que sentirse agradecida. Hizo lo que hace todo el mundo cuando recibe un regalo. Dijo: —¡Qué lindo!

Después con su habitual sentido práctico agregó:

—¿Y dónde lo ponemos, viejo?

El departamento era de dos ambientes con kitchinette, así que instalaron el fantasma en la baulera de la terraza. Desde allí podría pasearse por las azoteas y aterrorizar a sus anchas.

Esa noche Dante y Brígida se acostaron emocionados, con las cabezas juntas y las manos enlazadas. De un momento a otro esperaban oír el quejido ululante y tenebroso, típico de los fantasmas, una risotada siniestra o algo así.

En cambio escucharon un bostezo grosero y vieron que el fantasma se filtraba en el mismísimo dormitorio. Después se metió a los pies de la cama y se tapó con la frazada.

Dante Maquiaveli quedó estupefacto. Brígida gritó espeluznada.

Después reaccionó y le dijo a su marido:

—Viejo, ¿por qué no lo llevas de nuevo a la terraza?

Dante agarró al fantasma por el pescuezo y lo fletó para arriba. Inútil. El horripilante espectro atravesaba las paredes y en dos minutos lo tenían de nuevo en la cama.

Así pasaron esa noche y varias otras noches: ellos que lo sacaban y el fantasma que volvía y Brígida que gritaba y dormía con las rodillas en el mentón.

Hasta que la señora de Maquiaveli se puso firme y una madrugada le dijo a su marido:

–El fantasma o yo.

Dante tuvo un momento de duda. Su esposa no atravesaba paredes, así que no había peligro de que volviera. Además el fantasma no dormía con rulos ni ungüentos de vinchuca. Hasta podía jurar que no tenía los pies tan helados como ella.

¡Pero no, no! Dante espantó esa idea como quien espanta un gato a escobazos. ¡Él amaba a Brigidita!

Al día siguiente llevó al fantasma de vuelta al cambalache. Como no le quisieron devolver la plata lo cambió por una capa negra y unos dracu-dracu usados.

Esperó que cayera el sol y volvió enternecido a su casa.

Estaba empeñado en darle una sorpresa a Brigidita.

Enma Wolf, "El regalo del señor Maquiaveli", en: La aldovranda en el mercado, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1989.

Escritura con humor

A partir de las lecturas y de la conversación sobre las estrategias que los escritores ponen en juego para reírse del miedo, podemos proponer consignas de escritura que inviten a los chicos a poner en palabras sus propias elaboraciones sobre el tema. A continuación, sugerimos una serie de actividades para trabajar en este sentido.

¿Qué haría si...?

Esta actividad requiere una serie de pasos. El primero consiste en armar una lista con los personajes más conocidos del género de terror. El segundo, en buscar las características opuestas a partir de la pregunta: *¿qué haría si...?*

Por ejemplo:

- ¿Qué haría un Drácula vegetariano en lugar de beber sangre? ¿Quiénes serían sus víctimas?
- ¿Qué haría una Banshee que de pronto se queda muda y debe enviar sus mensajes de otro modo?

- ¿Qué haría un lobo que al amanecer se transforma en hombre y es objeto de burlas por parte de la manada?
- ¿Qué haría un vampiro que sufre de miedo a la oscuridad?
- ¿Qué haría una bruja desordenada que olvida a menudo las fórmulas de sus hechizos?
- ¿Qué haría una muerte distraída que pierde continuamente su agenda de visitas?
- ¿Qué haría un diablo juguetero que es víctima de una pandilla de niños traviosos?
- ¿Qué haría Frankenstein después de haber visitado al cirujano plástico?

Y todas las asociaciones que los chicos quieran hacer.

Luego, cada grupo elige uno o más personajes y, previa discusión y acuerdo entre los integrantes, procede a armar la historia.

Por último, en una sesión de lectura colectiva, los chicos leen los relatos y los comentan.

Historias a golpe de dados

Para desarrollar esta actividad, se necesitan un dado y tres listas que se deben relacionar. Para armar una historia en la que se combine el humor y la risa, se tiran los dados tres veces y el azar determina la forma cómo los elementos enumerados deberán combinarse.

Lugar	Personaje	Objeto
1. Cementerio ruinoso	1. Fantasma	1. Helicóptero
2. Bosque oscuro	2. Bruja/o	2. Coliflor
3. Casa abandonada	3. Ogro	3. Celular
4. Castillo tenebroso	4. Muerto	4. Tabla de surf
5. Pozo insondable	5. Hombre lobo	5. Banda de rock
6. Cueva enmarañada	6. Vampiro	6. Muñeca de trapo

Personajes que se cambian de historia

El trabajo de armar historias puede continuar a partir de personajes que abandonan sus historias clásicas y aparecen en otras, con otros atributos. Por ejemplo, los chicos pueden imaginar la historia de un Frankenstein convertido en vampiro, de brujas que deben chupar sangre para ser eternas o de un vampiro que sale a la hora de la siesta. Seguramente los cambios de ambientes, de hábitat, generarán nuevas historias en las que el humor desmitificará a los personajes maléficos.

Un recorrido por el género lírico

En *Incluso los niños*, Maite Alvarado y Horacio Guido nos recuerdan que “fuera de la vigilancia todo niño habita, desde siempre, una zona propia” (1993). Se refieren a un espacio íntimo, de libertad, que se construye para resistir, entre otras cosas, la embestida de los adultos: familia y pedagogía. Pero, cuando crecemos, esa zona queda bloqueada por la memoria, de modo que solo retenemos jirones confusos, vagas percepciones que nos remiten a ese lugar perdido... El arte y la literatura intentan la reconstrucción de ese espacio inalcanzable, inefable: lugar contradictorio en el que parece perderse la razón, agujero negro que urde triquiñuelas para escapar de las trampas. Por eso, tal como afirman estos autores, “el niño es sujeto de una estética antes que objeto de la razón, vagabundea y juega a las escondidas con la verdad”, construye un espacio cuyo acceso privilegiado es la imaginación. Así pues, según Alvarado y Guido, la experiencia de la literatura (narración y poesía, escrita y oral) “es la vía de acceso a esa zona vedada y volátil de la niñez”.

Cuando acercamos a los chicos a la poesía y los instalamos en su sonoridad, en su universo verbal encantado, se despliega una verdadera “enseñanza de la imaginación”², pues la poesía brinda la posibilidad de poner en cuestión los significados cotidianos de las palabras para jugar con nuevas perspectivas de sentido. Se trata de un ejercicio de juego y reflexión sobre el lenguaje que comienza desde que escuchamos las nanas de nuestra madre, las canciones de la infancia y de los juegos, las retahílas, los corros, que, desde la memoria auditiva, se afianzan hasta llegar a la escritura.

Es muy probable que en años anteriores los chicos hayan transitado distintos itinerarios de lectura que los convocaron como lectores de poesía; es posible, asimismo, que en ese recorrido por la poesía los niños hayan leído poemas disparatados, colmos, trabalenguas, adivinanzas, poemas humorísticos o absurdos, entre otros. Por lo tanto, ahora se trata de seguir enriqueciendo ese repertorio con nuevos textos provenientes de la literatura oral y de la literatura de autor.

² Véase Kieran Egan, “¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?” en *Lulú Coquette. Revista de la Enseñanza de la lengua y la literatura*, N° 3, año 3, Buenos Aires, noviembre de 2005.

Coplas

Los hombres de todos los tiempos han inventado historias, y desde siempre han expresado sus alegrías y sus tristezas cantando. Una de las tantas formas en las que lo han hecho y lo siguen haciendo es a través de la copla. Esta última es parte de la poesía tradicional anónima, patrimonio colectivo de cada comunidad, transmitida oralmente de generación en generación.

Muchas coplas están compuestas por cuatro versos de seis u ocho sílabas con rima asonante en los versos pares y libre en los impares, si bien esta estructura suele quebrarse. Las coplas tradicionales por lo general se cantan. Sus versos son simples y claros, y llegan a todos sin esconder la emoción o la sátira. Su temática refleja la diversidad de la vida: encontramos coplas históricas, religiosas, costumbristas, sentenciosas, picarescas, de amor y de olvido, de despedida, de ausencia y recuerdo. Las coplas que gustan mucho a los chicos son las humorísticas y disparatadas.

A continuación, presentamos una serie de coplas:

*El amor es un bicho
que cuando pica,
no se encuentran remedios
ni en la botica.*

*De la montaña hasta el río
viene una piedra rodando
así se viene hasta vos
mi corazón, despeñando.*

*Cómo será Juan Taborda,
Cómo será de ladrón
Me robó los calzoncillos
Sin quitarme el pantalón.*

*El pantalón tenía un a'ujero
Y en casa no tengo malla
Cuando voy a hacer mandados
Salgo envuelto en una toalla.*



*Mi padre manda a mi madre,
mi madre me manda a mí.
yo mando a mis hermanitos
y todo' mandamo' aquí.
¿Dónde andará el pañuelito
en el que sabías llorar?
Se hizo paloma y al cielo
suspirando echó a volar*



*La vida es como el río
que va a perderse en la mar;
hoy cruza campos de flores,
mañana seco arenal.*

*Quisiera ser golondrina
para pasarlo volando
y traer los aguaceros
entre los cerros tronando.*

Seguramente los niños recordarán otras coplas oídas en sus hogares, y hasta quizás quieran entonarlas. Algunas comienzan con versos que ofrecen diversas variables: “En la punta de aquel cerro” / “En la falda de aquel cerro” / “En el medio de la mar”; o “Cuando pasé por tu casa” / “Ayer pasé por tu casa”. Una vez compartidas puede surgir el deseo de inventarles otros finales, manteniendo la rima:

Cuando pasé por tu casa
Me tiraste con un limón

.....
.....

Arrimate a la vergüenza
Cara de poca ventana

.....
.....

En la punta de aquel cerro
Hay despeñada una hormiga

.....
.....

Inventando coplas

Luego de disfrutar la escucha y la entonación de coplas y de inventarles algunos finales, podemos proponer a los chicos que escriban las suyas a partir de distintas consignas:

Ordenar versos y palabras que se han cambiado de lugar

Esta actividad tiene dos consignas. La primera consiste en reordenar versos de coplas, previamente cortados, para inventarles un nuevo ordenamiento. Para esto, entregamos a cada grupo un sobre en cuyo interior hay versos sueltos. Al reordenarlos van trabajando simultáneamente la coherencia del tema, la rima y el número de versos.

La segunda consiste en entregar la copla cambiando de lugar algunas palabras. La siguiente va a modo de ejemplo:

*Juan Qué, será tal Taborda
Tal de ladrón qué
Calzoncillos los robó me
El quitarme sin pantalón.*

Coplas incompletas

Otra posibilidad es ir cambiando el objeto mencionado en el segundo verso de cada copla e inventar la continuación. Por ejemplo:

Cuando pasé por tu casa
Me tiraste con un portafolio/ plato/ una flor/ yerbero... y así

Graciela Repún y Enrique Melantoni ofrecen en sus coplas correspondientes al libro homónimo una estructura de tres versos con el comienzo Señores soy de (lugar o ciudad de donde provienen el narrador de la copla). Por ejemplo:

*Señores, soy de Floresta
No digan que soy de Flores
Porque eso a mí me molesta*

*Yo he nacido en Bellavista
y no hay guapo ni malevo
que mi mirada resista.*

En: G. Repún y E. Melantoni, Coplas, Buenos Aires, Colección ojo al piojo, El Ateneo, 2001.

Los versos son de ocho sílabas, y el primero rima con el tercero. A partir de esto, los chicos pueden colocar distintos nombres de lugares y jugar con la restricción que implica la rima para inventar situaciones divertidas. Incluso es posible elegir lugares a partir de un mapa en el que figuren los nombres de ciudades, para ampliar el repertorio posible.

Por otra parte, existe una clase de coplas muy particulares llamadas "piropos". Como en algunos lugares están un poco olvidados, podríamos contarles a los chicos qué papel cumplen y proponerles su escucha y lectura. A partir de esto, es posible que quieran inventar algunos con situaciones propias de sus contextos actuales. Un texto muy rico en piropos es el escrito por Laura Devetach y Laura Roldán (1992): *Barril sin fondo* donde rescatan 58 piropos, entre ellos, el siguiente:

*Anoche soñaba yo
Que dos negros me mataban
Y eran tus hermosos ojos
Que enojados me miraban*

Para seguir incursionando en el tema

La mayoría de las editoriales de literatura infantil tienen títulos de poesía popular, tradicional, entre las cuales están las coplas. A continuación, presentamos una lista de los libros que se puede consultar:

- Bornemann, E. (1980), *Poesía infantil. Estudio y antología*, Buenos Aires, Editorial Latina.
- Borsetti, R. (1986), *Antología de la copla del Noroeste*, Buenos Aires, Ediciones del sol, Biblioteca de cultura popular.
- Carrizo, J. (1949), *Cancionero tradicional argentino. Seleccionado para uso de los niños*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Devetach, L. y Roldán L (1992), *Barril sin fondo*, Buenos Aires, Colihue, Colección Los fileteados.
- Itzcovich, S. (2000), *Pisa pisuela, color de ciruela. Poesía de tradición oral*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Repún, G. y Melantoni, E. (2001), *Coplas*, Buenos Aires, Colección Ojo al piojo, El Ateneo.
- Silveyra, C. (2003), *Coplas de amor y de risa*, Buenos Aires, Altea.
- Walsh, M. E. (1985), *Versos tradicionales para cebollitas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Folclore infantil

El folclore infantil está compuesto por todas aquellas manifestaciones literarias anónimas de la literatura oral que los chicos escuchan y repiten: adivinanzas, colmos, chistes, trabalenguas, los cuentos mínimos, los "qué le dijo", las canciones de cuna y los refranes, entre otros.

Este folclore, que se va creando y reinventando permanentemente, es recuperado en la escuela de manera casi natural y también gracias a la tarea de los maestros: en las rondas, cuando se cuentan chistes, cuando se hacen adivinanzas o cuando se juega a las "escondidas". Los chicos conocen y diferencian espontáneamente una copla de una adivinanza o de un chiste. Sin embargo, a la hora de producir los textos la cosa se complica, ya que el pasaje de la lectura a la escritura no es tan sencillo: implica una reflexión sobre los procesos discursivos que intervinieron en la producción de tales géneros. Y esta reflexión metalingüística debe ser propuesta y orientada por nosotros, los maestros y las maestras. A partir de la escritura, por ejemplo, es posible poner en juego la "mecánica" de cada género.

Escribiendo colmos

—¿Cuál es el colmo de un libro?
—Que en otoño se le caigan las hojas.

—¿Cuál es el colmo de un herrero?
—Tener un hijo soldado.

—¿Y el colmo de un peluquero?
—Perder el tren por un pelito.

—¿Cuál es el colmo de un cocinero?
—Hacer una torta con las yemas... de los dedos.

—¿Cuál es el colmo de un dentista?
—Curar un diente... de ajo.

—¿Cuál es el colmo de un calvo?
—Que sus amigos le tomen el pelo.

—¿Cuál es el colmo de un reportero?
—Ser aplastado por una rueda de prensa.

—¿Cuál es el colmo de un bombero?
—Vivir en Tierra del Fuego.



Es habitual que los chicos jueguen armando textos breves como los trabalenguas, adivinanzas y colmos. Esta propuesta los invita a inventar colmos y a escribirlos. Leamos algunos:

En los colmos, uno de los procedimientos mediante el cual se elabora la respuesta consiste en elegir una palabra que ofrece dos acepciones diferentes, para luego ponerla en una situación que resulte disparatada. Veamos, por ejemplo, el famoso colmo del zapatero:

–*¿Cuál es el colmo de un zapatero?*

–*Atarse los zapatos con el cordón de la vereda.*

La palabra “cordón” alude tanto a “cordel” (que sería la acepción esperada a partir de la pregunta) como a “orilla de la acera”, que es la que se prefiere para armar el disparate. Por lo tanto, la gracia del colmo radica en que siempre se elige como respuesta la acepción no esperada.

En otros casos, como en “el colmo de un jardinero es que su novia lo deje plantado”, se juega con el uso metafórico de “dejar plantado”, que es una expresión popular.

Cuando un niño descubre estos mecanismos, se siente habilitado para crear otros colmos. El camino, entonces, puede ser anotar varios colmos en el pizarrón, descubrir su mecanismo, es decir, el juego con las posibles significaciones y usos de las palabras, y luego proponerles que armen los suyos.

Entre otras posibilidades, podemos preguntar: *¿cuál es el colmo de un alfiler?* Para encontrar una respuesta desopilante, los chicos pueden pensar en las partes del objeto y jugar con la palabra “cabeza de alfiler”; o en el caso del *colmo de una ballena*, por ejemplo, pueden pensar la palabra como un calambur: “ba-llena”, e invertir su sentido: “ir vacía”. Las posibilidades son muchísimas, y los chicos encontrarán los mecanismos para jugar con las respuestas. A continuación, como punto de partida, ofrecemos una lista de palabras con más de un significado, para colaborar en esta búsqueda de colmos posibles. Por supuesto, si los chicos no conocen las acepciones menos convencionales, es un buen momento para invitarlos a buscarlas en el diccionario: “pupila”, “gato”, “cola”, “grave”, “guarda”, “vacuno”, “llama”, “bote”, “banco”, “banda”, “bochorno”, “dicha”, “errar”. También es posible utilizar en este juego locuciones que contienen palabras muy comunes: “prendido con alfileres”, “algodón de azúcar”, “a boca de jarro”, “echar chispas”, “ir al grano”, “planta del pie”.

Por otra parte, se pueden consultar ejemplos de estas formas poéticas del folclore infantil en los títulos de la colección “Faltó el profe” de editorial Altea: *¿Qué le dijo?*, *Chistes: El humor es sabio*, *Adivinanzas*, *Chistes en la escuela*, *Humoradas y Colmos*; todas recopilaciones realizadas por Carlos Silveyra e ilustradas por prestigiosos dibujantes de humor gráfico.

Inventar adivinanzas

Las adivinanzas no son textos sencillos ya que suelen construirse a partir de una metáfora, esto es, de un desplazamiento del objeto del que se habla hacia otro; en otras palabras, responde a la lógica de “Es así pero no lo es”. Para resolverlas hay que sacar de foco al objeto del cual se habla explícitamente para encontrar otro con el cual podamos relacionarlo de una u otra manera. Por ejemplo, la clásica adivinanza “Redondo redondo, barril sin fondo”, nos obliga a dejar de pensar en un barril para concentrarnos en la forma del barril (pero sin fondo) y buscar todas aquellas cosas que tengan esa forma. A veces, al jugar con las adivinanzas, enfocamos una sola de las características (por ejemplo, el tamaño de un barril), dejamos de lado otra (su forma) y necesitamos volver a escucharla para modificar nuestra primera hipótesis y reencauzar la búsqueda.

Lo curioso de las adivinanzas es que pocas veces logramos develar la respuesta, porque aunque entendamos su lógica, las respuestas posibles son muchas (para seguir con el ejemplo, el “barril sin fondo” puede ser el clásico anillo pero también un aro, un cinturón abrochado, una pulsera, una colita del pelo, una corona, el rollo de papel higiénico, un tubo, etc.). Por eso, el desafío no es tanto encontrar la respuesta como entender por qué la que se da es apropiada. Y esto implica centrarse en el problema de cómo se produce una adivinanza, es decir, en su “cocina”. Hay muchas clases de adivinanzas. A continuación, presentamos tres tipos:

Las que son pequeñas estrofas

No soy Drácula ni Franki
(por chiquito y por petiso)
pero asusto a troche y moche
si aparezco de improviso.
(El ratón)

Las que hacen una pregunta

¿Quién es, quién es
el que camina por la playa
yendo al revés?
(El cangrejo)

Las que tienen la respuesta en las palabras que componen la pregunta, llamadas falsas adivinanzas:

Oro no es
plata no es
es una fruta
¡qué exquisitez!
(El plátano)

Ahora bien, ¿cómo construir adivinanzas con los chicos de 5° año/grado? En primer lugar, conviene trabajar con toda la clase a partir de un mismo objeto, animal, fruta, etc. Luego, conversar e ir anotando sus características principales: cuál es su forma, su color, su tamaño, para qué sirve, a qué se parece. A posteriori, se reúne toda la información y se compone la adivinanza, con la restricción de la rima. Veamos una consigna posible y dos resoluciones:

Los romances

Los romances también son poemas populares, anónimos y colectivos muy antiguos que cantaban los juglares en las plazas de los pueblos o en los palacios. En los llamados “romances viejos”, encontramos personajes y ambientes que los chicos ya conocen a partir de los cuentos maravillosos: la muerte personificada, el príncipe enamorado, la princesa y sus infortunios, la madrastra, etc. Y al ser poemas narrativos, desarrollan un pequeño argumento en forma lírica.

La estrofa del romance consiste en una tirada libre de versos octosilábicos con rima asonante en los versos pares y sin rima en los impares. Si bien en su origen estos poemas eran anónimos, muchos poetas, entre ellos Federico García Lorca, escribieron romances, algunos destinados a los niños.

Para introducir este tipo de poemas, el docente puede presentar a sus alumnos una variada selección de romances tradicionales, como el *Romance del enamorado y la muerte*, el del *Conde Olinos*, el que se inicia con el verso *Entre San Juan y San Pedro*, entre otros.

Entre San Juan y San Pedro

Entre San Juan y San Pedro

Hicieron un barco nuevo;

El barco era de oro,

Los remos eran de acero.

Una noche muy oscura

Cayó un marinero al agua

El diablo, que nunca duerme,

Le gritó de la otra banda:

*– Marinero ¿qué me das
si yo te saco del agua?*

*–Yo te doy mis tres navíos
cargados con oro y plata.*

*–Yo no quiero tus navíos
ni tu oro, ni tu plata;*

*yo quiero que cuando mueras
a mí me entregues el alma.*

*–Yo el alma la entrego a Dios
y el cuerpo al agua salada,
y los restos que me quedan
a la Virgen soberana.*



“Romance anónimo argentino”, en: Julia Saltzman (comp.), Cuando la rana se puso a cantar. Canciones tradicionales, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1995.

Existen distintas versiones del romance del *Conde Olinos*. Algunas incluso son versiones cantadas; es muy bella la interpretación que realiza de este poema el conjunto Pro Música de Rosario.

*Madrugaba el Conde Olinos,
mañanita de San Juan,
a dar agua a su caballo
a las orillas del mar.
Mientras el caballo bebe
canta un hermoso cantar:
las aves que iban volando
se paraban a escuchar;
caminante que camina
detiene su caminar;
navegante que navega
la nave vuelve hacia allá.
Desde la torre más alta
la reina le oyó cantar:
– Mira, hija, cómo canta
la sirenita del mar.
– No es la sirenita, madre,
que esa no tiene cantar;
es la voz del Conde Olinos,
que por mí penando está.
– Si por tus amores pena
yo le mandaré matar,
que para casar contigo
le falta sangre real.
– ¡No le mande matar, madre;
no le mande usted matar,
que si mata al Conde Olinos
juntos nos han de enterrar!
– ¡Que lo maten a lanzadas
y su cuerpo echen al mar!
Él murió a la medianoche;
ella, a los gallos cantar.
A ella, hija de reyes,
la entierran en el altar,
y a él, cual hijo de condes,
unos pasos más atrás.
De ella nace un rosal blanco;*



*de él, un espinar albar.
Crece el uno, crece el otro,
los dos se van a juntar.
La reina, llena de envidia,
ambos los mandó cortar;
el galán que los cortaba
no cesaba de llorar.
De ella naciera una garza;
de él, un fuerte gavián.
Juntos vuelan por el cielo,
juntos vuelan par a par.*

Para conversar con los chicos sobre los romances que acaban de leer, puede ser interesante interrogar las representaciones que estos brindan y recorrer los motivos narrativos que desarrollan, a medida que los vamos leyendo. Por ejemplo, en el caso del *Conde Olinos*, el canto mágico para atraer el amor, el conflicto de los amantes al enfrentarse con el deseo de la madre; la doble muerte y las transformaciones de los humanos en plantas y luego en aves. Es probable que este último motivo lleve a los niños a conversar sobre el símbolo de la libertad y sobre la fuerza del amor que atraviesa la barrera de la muerte.

De este modo, además de comprender su contenido, los chicos pueden aprender a detenerse en algunas particularidades del lenguaje y de la construcción de las palabras, y a discutir qué aportan al sentido o cuáles son los efectos que producen en el lector. Por lo general, los niños leen y releen, se dejan llevar por el ritmo del poema y así descubren la consonancia de las vocales en los versos pares, es decir, la rima. Posiblemente se refieran a otros elementos que producen el ritmo, por ejemplo las repeticiones. En ese caso, les podemos pedir que las busquen y descubran qué se reitera:

- En algunos casos, una serie de palabras: “no le mande matar, madre/ no le mande usted matar”.
- En otros, una palabra y otra que se deriva de ella: “navegante que navega, caminante que camina”.
- A veces, repeticiones sintácticas que le confieren una estructura dual a los versos: “él murió.../ ella.../a ella, hija e reyes/ a él cual hijo.../ de ella nace.../de él... y juntos vuelan.../juntos...”.

Quizá también llame la atención de los chicos la presencia del diálogo. Es posible entonces conversar sobre el efecto que esta presencia origina en el lector: “*se siente más cerca a los personajes*”; “*es más entretenido que si hablara uno solo*”. Asimismo, podemos relacionar las estrategias narrativas del romance con el hecho de que estos poemas se recitaban en las plazas públicas con la finalidad de entretener al pueblo y, por tanto, la alternancia de voces era un recurso que favorecía la dramatización.

Algunas veces, los chicos observan y comentan lo que perciben; otras veces, tenemos que ayudarlos a mirar aquello que no han podido descubrir por sí mismos o que no saben cómo expresar. Lo central es que, a través de estas situaciones, van aprendiendo que el texto literario, a diferencia de todos los demás, les ofrece la posibilidad de trazar múltiples caminos de sentido y que el lenguaje tiene en este ámbito infinitas formas de realización: “Los buenos libros hacen olvidar el trabajo de leer” dice Mariño (2004)³.

³ Véase al respecto: http://www.educared.org.ar/imaginaria/13/6/maximas_y_minimas.htm

Luego del comentario y de descubrir los secretos del estilo que favorecen el ritmo y la musicalidad del poema, podemos proponer a los chicos que los lean en voz alta como si fuera teatro leído: una voz para el narrador, otra para los personajes. Podemos proponerles, además, que los aprendan de memoria y los reciten pues esos textos guardados en la memoria podrán ser revisitados en otros momentos de sus vidas, completos o como frases sueltas a las que se vuelve en momentos especiales.

Esta actividad puede continuarse con la lectura de romances de autor. Entre la poesía dedicada a los niños, García Lorca reelabora un romance popular, el *Romance de los pelegrinitos*, variando la métrica con versos de siete y cinco sílabas:

Romance de los pelegrinitos

*Hacia Roma caminan
Dos peregrinos,
A que los case el Papa
Porque son primos.
Sombrecito de hule
Lleva el mozuelo,
Y la pelegrinita,
De terciopelo.
Al pasar por el puente
De la Victoria
Tropezó la madrina
Cayó la novia.
Han llegado a palacio,
Suben arriba
Y en la sala del Papa
Los examinan.
Le ha preguntado el Papa
Cómo se llaman
Él dice que Pedro
Y ella que Ana.
Le ha preguntado el Papa
Que qué edad tienen.
Ella dice que quince
Y él diecisiete.*

*Le ha preguntado el Papa
De dónde eran.
Ella dice de Cabra,
Él de Antequera.
Le ha preguntado el Papa
Que si han pecado.
El dice que un beso
Que le había dado.
Y a la pelegrinita
Que es vergonzosa
Se le ha puesto la cara
Como una rosa.
Y ha respondido el Papa
Desde su cuarto:
¡quién fuera pelegrino
para otro tanto!
Las campanas de Roma
Ya repicaron
Porque los pelegrinitos
Ya se casaron.*

*"Romance de los pelegrinitos", en: Federico
García Lorca (comp.), Mariposa del aire,
Buenos Aires, Colihue, Colección libros del
malabarista, 2000.*

Podemos leer este texto en voz alta o recurrir a alguna grabación con música. En el sitio <http://www.poesia-inter.net/canc0009.htm> es posible encontrar una versión interpretada por la cantante española Teresa Berganza acompañada por la guitarra de Narciso Yepes.

Poesía de autor contemporáneo

Al conocimiento y disfrute de la literatura popular, anónima y folclórica se puede continuar añadiendo el encuentro con la poesía de autor, que enriquece el repertorio de géneros y estilos poéticos. Una propuesta interesante es trabajar con los poemas visuales de Jorge Luján. El siguiente fragmento es un extracto de la contratapa de su poemario *Palabras manzana*:



“Las palabras son alimentos sutiles, a veces dulces, a veces ácidos”. Así lo reconoce el autor de Palabras manzana, un conjunto de poemas singulares, evocadores y lúdicos. En sus versos encontramos divertidas reflexiones sobre lo cotidiano, paisajes de ensueño, aromas de flores, sonidos de animales y juegos de palabras. Un sinfín de sensaciones a las que el lector no se podrá resistir.

Fragmento del texto de contratapa, en: Jorge Luján, Palabras manzana. Ilustraciones: Manuel Marín. Madrid, Anaya, Colección sopa de libros, 2003.

Así pues, la propuesta de actividad que presentamos a continuación consiste en trabajar con poemas que requieren ser mirados para que el “encuentro” con la lectura se produzca. Muchos de los poemas de Jorge Luján constituyen **caligramas**, es decir, poemas que juegan con la figura que las palabras van formando en el papel, verdaderas muestra gráficas de lo que se está diciendo. En una entrevista incluida en su libro, el autor afirma que a él le “gusta abordar la poesía desde diversos ángulos, uno de ellos el caligrama, que nos permite escoger un

elemento de la realidad, dibujar su contorno sobre la hoja y buscar palabras que se sientan cómodas en su interior. Al evocar una parte del paisaje, los caligramas tienden un puente para que los lectores se internen en la poesía" (2003, pág. 92).

A continuación, proponemos algunos poemas de *Palabras manzana*:

20

elgaló	pedé
elcaballi	todé
madé	radá
dequé	hablar
alosár	bolés



24

El
el sol
el sol da
el sol da vueltas
el sol da vueltas y vueltas
el sol da vueltas y vueltas y no sé
el sol da vueltas y vueltas y no se atreve
el sol da vueltas y vueltas y no se atreve a tocar
el sol da vueltas y vueltas y no se atreve a tocar a mi puerta



66

TRAZOHECHOTRIZAS

Trazo una línea
recta como una flecha
corta el aire
en dos
el cielo
en Dios
mi sangre
en vos
y termina
estrellándose
en S.O.S.



Más caligramas. Esta vez, uno del escritor peruano Jorge Eielson (1984) "Poema en forma de pájaro":

*azul
brillante
pico anaranjado
el cuello
el cuello
el cuello
el cuello
el cuello
el cuello herido
pájaro de papel y tinta que no vuela
que no se mueve que no canta que no respira
animal hecho de versos amarillos
de silencioso plumaje impreso
de voz un soplo disparate
la misteriosa palabra que sujeta
sus dos patas
patas
patas
patas
patas
patas
patas
patas a mi mesa.*

*En: Jorge Eslava (comp.), Reino animal. Poesía peruana,
Lima, Los reyes rojos, 1984.*

Esta propuesta poética nos invita necesariamente a inventar poemas con otras formas, con otras palabras. Como dirían los poetas, ¿qué otros objetos, animales, acciones podemos realizar con palabras, "papel y tinta"? Los que se dedican a hacer este tipo de poesía recomiendan lo siguiente para crear un caligrama:

- Partir de una idea: una palabra, una expresión, un objeto que habrá que transformar primero en imagen y luego en poesía.
- El punto de partida será, pues, un dibujo sobre papel que represente la idea original. Luego se escribe el poema siguiendo el contorno del dibujo.
- La última operación consistirá en borrar los trazos de lápiz y dejar visibles las palabras y los versos que conforman el caligrama.

A continuación, presentamos un último caligrama, esta vez del escritor cubano Guillermo Cabrera Infante:

Texto que se encoge

Y el dueño se achicó, si es que podía hacerlo todavía y
fue el hombre increíblemente encogido, pulgarcito
o meñique, el genio de la botella al revés y
se fue haciendo más y más chico,
pequeño, pequeñito, chirriquitico
hasta que desapareció por
un agujero de ratones al
fondo-fondo-fondo,
un hoyo que
empezaba
con
o

Fuente: http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/lengua_comunicacion/el_oto%F1o/entrale/entrale_leer_pri04/etapa2/et2.html

Las propuestas de lecturas abiertas en este Eje a través de los cuentos de terror y de humor, a través de los poemas tradicionales y de autor, y también a través de las novelas, fueron concebidas para despertar la curiosidad de niños y niñas, y estimularlos a avanzar en el camino que han iniciado en años anteriores: las conversaciones vinculadas con las diversas interpretaciones de los textos, las reflexiones sobre ciertos procedimientos del discurso literario, la posibilidad de entramar estas lecturas con otras y también con el lenguaje cinematográfico. Asimismo, las actividades de escritura les permitirá desnaturalizar su relación con el lenguaje, inventar historias, caligramas, adivinanzas, colmos, coplas.

Como se ha señalado en el Enfoque de este *Cuaderno*, estas propuestas son solo una parte de la formación de los niños como lectores de literatura. Ir a la biblioteca, leer allí o solicitar libros en préstamo, conversar entre ellos, con el bibliotecario y con el docente sobre los libros que cada uno lee por su cuenta, sobre autores, sobre editoriales, es una tarea permanente que permite abrir el universo de lecturas seleccionadas por el docente y que le permitirá a cada uno seguir sus propios rumbos en la construcción de un proyecto personal de lectura.

El reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad y están presentes en la literatura y en los medios de comunicación.

La reflexión a través de la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos leídos y producidos en el año, lo que supone reconocer y emplear:

- formas de organización textual y propósitos de los textos
- el párrafo como una unidad del texto
- la oración como una unidad que tiene estructura interna
- sujeto expreso y sujeto tácito, y su uso según las circunstancias, para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo (por ejemplo, no mencionar un personaje para mantener la intriga acerca de quién es el personaje del cual se habla)
- algunos procedimientos de reformulación oracional: eliminación de elementos, expansión (por ejemplo, del núcleo del sujeto por medio de adjetivos y construcción preposicional), desplazamiento (por ejemplo, el circunstancial delante del sujeto) y reemplazo de unidades (por ejemplo, el sujeto de una oración por un pronombre personal) en función de las variaciones de sentido que estos procedimientos provocan (por ejemplo, focalizar una información) y de las exigencias de la cohesión textual (por ejemplo, evitar repeticiones)
- sustantivos, adjetivos, artículos y verbos: algunos aspectos de su morfología flexiva tales como género, número, persona, tiempo (presente, pasado y futuro), y las relaciones de algunos de estos cambios con la funcionalidad en el texto
- los tiempos verbales propios de la narración –pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto para narrar los hechos del relato; presente o pretérito imperfecto para presentar el marco o describir personajes u objetos; presente para el diálogo– y los conectores temporales y causales usualmente relacionados con los distintos tiempos verbales
- estructura de las definiciones (verbo ser + construcción nominal)
- el tiempo presente para marcar la atemporalidad en los textos expositivos
- formas condicionales en las consignas seriadas de cierta complejidad en los instructivos (“Si encontramos una palabra desconocida, tratamos de inferir sus significado a través de...”)
- adjetivos calificativos para caracterizar los objetos, animales, personas y lugares, seleccionando sus atributos más significativos en la descripción
- familias de palabras y procedimientos de derivación (morfología derivativa: sufijación y prefijación) para la ampliación del vocabulario y/o para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra (por ejemplo, sustantivos derivados de adjetivos: belleza, vejez, inteligencia)
- pronombres personales y posesivos como elementos de cohesión textual, pronombres exclamativos e interrogativos
- relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión

El conocimiento de la ortografía correspondiente al vocabulario de uso, de reglas ortográficas (tildación y uso de letras) y de algunos signos de puntuación, lo que supone reconocer y emplear:

- casos especiales de acentuación: tildación de pronombres interrogativos y exclamativos, palabras con hiato (día, baúl)
- algunas reglas básicas (por ejemplo las de los sufijos -ez, -eza; -bilidad; -encia, -ancia; -oso, -osa; -cida; -anza. Prefijos bi - , sub- etcétera.
- algunos homófonos (ejemplo, haber / a ver, hay / ay, hacer/ a ser)
- palabras de alta frecuencia de uso (por ejemplo, las correspondientes al vocabulario específico de las áreas curriculares: división, sílaba, célula, sociedad, entre otras).

El hecho de señalar en este Eje las reglas que deberán abordarse específicamente en cada año, no significa que no deban recuperarse las trabajadas en años anteriores, en situaciones de comprensión y producción de textos.

**Reflexión sobre
la lengua
(sistema, norma y
uso) y los textos**

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

Si enseñas geología, te dedicarás a recoger piedras. Si enseñas biología, tendrás jaulas con conejos, ratones y pájaros y peceras con peces. Si enseñas ciencias tendrás imanes y todo tipo de utensilios en el aula. Si enseñas lengua, creo que debes recoger cosas que tengan relación con el uso lingüístico y trabajar y jugar con ellas. Creo que esta es la mejor forma de crear una conciencia lingüística, jugando con el lenguaje, no simplemente jugando sino haciendo experimentos con él. Viendo cómo funciona, trabajando con él, examinándolo, analizándolo, recomponiéndolo, probándolo y haciendo todo lo que puede hacerse con los objetos.

José María Cots y Amparo Tusón, "Entrevista a Leo van Lier. Reflexiones sobre la enseñanza de lenguas".

Los saberes que se ponen en juego

Como se ha señalado en el apartado "Enseñar Lengua en el Segundo Ciclo", el Eje "Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos" involucra la enseñanza de un conjunto de saberes que tienen como rasgo común el hecho de poner el lenguaje (los sonidos, las palabras, las oraciones, los textos, la situación de comunicación, etc.) en el lugar de objeto de conocimiento y reflexión. Esto significa que, si bien en la enseñanza de la Lengua hay muchos momentos en los que los chicos escriben, leen, conversan, esto es, realizan prácticas de lectura, escritura y oralidad sin detenerse necesariamente en aspectos puntuales del lenguaje, hay otros en los que la lengua y los textos se convierten en el foco de atención y de sistematización, es decir, momentos en que se realizan actividades metalingüísticas.

Los chicos hacen esta reflexión explorando textos, manipulando párrafos y oraciones, analizando y resolviendo situaciones, formulando preguntas y buscando respuestas. Se trata de un "hacer" sobre la lengua para conocer sus posibilidades y restricciones y ser capaces de hablar sobre ella, como lo harían con los contenidos de cualquier otra área. Este "hacer" sobre la lengua también les permitirá incorporar en forma progresiva el vocabulario específico al que se llega después de haber elaborado definiciones propias, construidas colectivamente con la ayuda del maestro.

Buena parte de la reflexión metalingüística se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje de cuestiones acerca de la gramática, de la normativa y de los textos, que profundizan las posibilidades de leer y escribir mejor. Como se vio en los ejes anteriores, la reflexión sobre la lengua y los textos incide en la comprensión y producción de textos orales y escritos: ayuda a tomar decisiones durante la escritura y la revisión de textos, por ejemplo, a pensar y usar maneras alternativas y “nuevas” de decir lo mismo, a utilizar algunas estrategias de lectura. Asimismo, promover que los chicos se apropien de estos saberes significa que puedan apelar a ellos en distintas situaciones. Por ejemplo, es importante que puedan formular que “el pronombre sirve para reemplazar al nombre”; sin embargo, esta es una frase vacía si los niños y las niñas no logran emplear pronombres para evitar una repetición cuando estén escribiendo, o darse cuenta de la información a la que sustituyen en un texto si están leyendo.

Al mismo tiempo, algunas cuestiones de la reflexión metalingüística tienen el propósito de que los chicos se inicien en la realización de una serie de operaciones tales como clasificar, comparar, buscar ejemplos y contraejemplos, identificar rasgos comunes, todas acciones propias de la indagación sobre el lenguaje.

Propuestas para la enseñanza

Es usual que la reflexión sobre algún aspecto en particular surja en el marco de experiencias de lectura, de escritura y revisión de textos, o de interacciones orales, cuando se discute por ejemplo cómo se escribe una palabra apelando a su morfología, cuando se deduce el significado de otra a partir de su prefijo, cuando se conversa acerca de cuál es la mejor manera de ordenar las partes de una oración en función de lo que se quiere decir o se descubren en un texto diferentes maneras de referir a lo mismo.

Pero, más allá de las situaciones en las que la reflexión sobre la lengua ingresa al aula de manera “ocasional”, debemos desarrollar momentos de trabajo en los que se focaliza la atención en determinados contenidos específicos de la lengua, de manera que los chicos amplíen su conocimiento y desarrollen su reflexión sobre las unidades que la componen y las reglas que rigen su funcionamiento.

Estos momentos requieren que el maestro planifique actividades puntuales y seleccione disparadores que produzcan un cierto extrañamiento, un interés por conocer y profundizar, por elaborar hipótesis y ensayar resoluciones.

En este sentido, buscamos que los niños reflexionen sobre la lengua con nuestra orientación y a través de la interacción con sus pares, de modo tal que, partiendo de su conocimiento intuitivo, lleguen paulatinamente a construir un saber consciente y reflexivo. Cuando se apropian de ciertos saberes sobre alguna

unidad de la lengua, ese conocimiento les resulta útil para reflexionar sobre otras unidades y sus usos, ya que todas ellas están relacionadas y ninguna funciona aisladamente.

Dada esta interrelación propia del sistema de la lengua, los caminos para aproximarse a un determinado tema o problema son variados: en algunas ocasiones, el punto de partida puede ser el texto; en otras, el párrafo, la oración o las palabras; sin embargo, siempre es necesaria la presencia de algún contexto que dé sentido a estas reflexiones.

Por lo tanto, para reflexionar sobre ciertas palabras y sobre las relaciones que estas mantienen entre sí, puede ser provechoso que los chicos no solo trabajen con ellas en forma aislada, sino también en el marco de una tarea más amplia. Pensemos, por ejemplo, en las tareas de resumen de textos y en las relaciones léxicas de inclusión (hiperonimia): a veces el maestro propone la reflexión sobre ciertas palabras seleccionadas especialmente para pensar acerca de las relaciones de inclusión; en otros momentos, cuando se trabaja alrededor de las estrategias posibles para la elaboración de resúmenes, esta reflexión puede continuarse y también iniciarse. Lo mismo puede suceder cuando se focaliza la relación entre los tiempos verbales y las narraciones. En este caso, también podemos trabajar en dos líneas: por un lado, los niños pueden abordar un texto narrativo y observar cómo el uso de los distintos tiempos verbales varía según la intención sea describir, hacer avanzar el relato o que dialoguen los personajes; por otro lado, debemos procurar que los chicos centren su atención sobre el verbo como clase de palabra, estableciendo cuáles son los cambios de desinencias que se producen en cada uno de esos tiempos.

En las propuestas de trabajo que presentamos a continuación, se intenta mostrar estos caminos alternativos.

Los vericuetos de la narración

La narración, presente en distintos géneros, constituye un tipo de texto privilegiado en el área, por lo que está presente en todos los años o grados de la escolaridad, en cuyo transcurso se van explorando sus distintos aspectos. A continuación, focalizaremos dos de ellos: por un lado, las formas alternativas para trabajar la descripción en la narración y, por otro, un breve apartado sobre los tiempos verbales.

¿Para qué se describe en una narración?

Los chicos advierten la función de los segmentos descriptivos en una narración cuando el docente los ayuda a aguzar la mirada y los orienta no solo para identificar “dónde se describe”, sino sobre todo para preguntarse por qué el escritor decidió que “justo allí” quería “poner una descripción” por ejemplo, para ubicar a los lectores en el marco espacio-temporal de la historia, para ampliar lo que se sabe de un personaje, con la intención de crear una atmósfera particular en un momento de la historia o simplemente para demorar el avance de esta última.

En el contacto frecuente y fluido con textos narrativos que incluyen descripciones y a través de situaciones que focalizan este aspecto, los niños pueden reflexionar acerca de estas u otras funciones. Veamos un ejemplo a partir de un divertido cuento de Gustavo Roldán titulado “Animal de pelo fino”¹.

Animal de pelo fino

Por aquellos tiempos el que pisaba fuerte en el monte era el tapir. Hacía retumbar el suelo con sus trotes, y los otros animales, o le decían a todo que sí o tenían que irse muy lejos.

Y sucedió que don tapir quiso casar a su hija, pero, eso sí, nada de bichos de medio pelo. Tenía que ser algo muy especial.

La tapircita estaba de acuerdo, ipero no había candidato que le viniera bien!

–¡Ay no! –decía–. Ese tiene el pelo muy áspero.

–¡Ay no! Este tiene el pelo muy largo...

–¡Ay no! Aquel tiene el pelo muy corto...

–¡Ay no, ay no, ay no!

Para terminar con la historia, y para que su hija pudiera elegir mejor, el tapir ordenó que desfilaran todos los animales peludos de mil leguas a la redonda.

–Lo que me gustaría –había dicho la tapircita– es un novio que tenga en la cabeza un penacho muy blanco, que tenga en el lomo dibujos cuadraditos de todos los colores, que tenga la cola más larga del mundo y que tenga y que tenga y que tenga...

Cuando llegó el día del concurso, los candidatos hicieron una larguísima fila y pasaron y pasaron. Uno tras otro fueron pasando haciéndose la propaganda.

–Yo soy el tigre, y si no tengo cuadraditos, tengo unas manchas que me hacen casi invisible en la selva. Y los colmillos más filosos.

¹ Esta propuesta de trabajo está inspirada en Otañi, L. y Gaspar, M. P. (2000), *Plan de compensación ciclo lectivo 2000*. Lengua EGB 2, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

–¡Ay, no! ¡Qué bicho más manchado! –dijo la tapircita–.

–Yo soy el oso hormiguero, tengo una larga tira blanca en el lomo y las uñas más largas y más fuertes.

–¡Ay, no! ¡Qué bicho más ñudo!

–Yo soy el conejo, y tengo las orejas más largas y el pelo más suave, y sé saltar como ninguno.

–¡Ay, no! ¡Qué bicho más orejudo!

Y así seguían desfilando y desfilando, y sólo se escuchaba un “¡Ay no, ay no y ay no!”.

El sapo, que estaba mirando todo, puso cara de “yo no tengo nada que ver” y se fue para otro lado.

Y pasaron y pasaron. Los unos y los otros.

También quiso pasar don araña pollito, que sostenía que él era un animal peludo. Casi se arma una pelea, pero al final entendió que la cosa era entre mamíferos y que él tenía demasiadas patas.

El ambiente en el monte ya se estaba poniendo medio espeso cuando a la tapircita se le pusieron los ojos del tamaño de un girasol.

En medio de los murmullos asombrados del monte llegó el esperado príncipe azul.

–Yo soy el opas –dijo–.

Todos miraron con sorpresa a ese animal desconocido.

Tenía cuadraditos en el lomo con los colores más hermosos, un penacho en la cabeza tan blanco y tan suave que parecían las plumas de una garza. Y la cola... una cola tan larga como siete colas de zorro.

–¡Ay sí! –dijo la tapircita–.

No había nada más que decir. Don tapir decidió que esa misma noche se hiciera la fiesta.

Pero fue una mala noche para la hija del tapir, porque el opas la dejó compuesta y sin visita.

Y mientras el tapir zapateaba de rabia y lo hacía buscar por todo el monte, el río llevaba flotando hacia quién sabe dónde un manojo de plumas de garza, unos misteriosos pedacitos de pieles pintadas y siete colas de zorro atadas en ristra.

Mientras tanto, el sapo se reía bajito, debajo de un yuyo, y murmuraba:

–Ja, si sabrá de pelos finos este sapo.

Gustavo Roldán, “Animal de pelo fino”, en: El carnaval de los sapos, Buenos Aires, Sudamericana, 2005.

En la narración aparece un personaje, el sapo, quien asume el rol de pícaro y se burla de las elevadas pretensiones del tapir y de su hija. Para eso, este sapo astuto al que nos tiene tan acostumbrados Gustavo Roldán trama un engaño, ya que se disfraza de un ser especial: el opas. Si quisiéramos develar el misterio, podríamos acercarnos a los chicos alguna pista, sugiriendo mirar atentamente la palabra del derecho y del revés.

Asimismo, podremos orientarlos para que busquen en el relato la parte en que la tapircita describe a su príncipe soñado y aquella en que se describe al opas, para confrontarlas y advertir sus coincidencias, que están relacionadas con los elementos que el ingenioso sapo usó para su disfraz.

Por su parte, los otros candidatos (el tigre, el oso hormiguero y el conejo) se presentan haciéndose “propaganda” para conseguir la mano de la tapircita y seleccionan determinados rasgos de su cuerpo para impresionarla. Los tres eligen una característica que tiene que ver con el pelo (el tigre tiene manchas; el oso hormiguero, “una tira blanca en el lomo”; el conejo, “el pelo más suave”), porque esta competencia involucra solamente a animales con pelo (por algo la pobre araña pollito queda descartada). Además, cada uno de los pretendientes menciona otras partes de su cuerpo que califican de determinada manera para mostrar su fiereza, su fuerza o su habilidad. Así desfilan “colmillos filosos”, “uñas grandes y fuertes”, y “orejas largas” (además de los saltos que puede dar el conejo), seguramente con la intención de lograr el consentimiento de la hija del tapir.

El desafío es ayudarlos a “bucear” en las descripciones, a encontrar datos y a relacionarlos con la totalidad del texto, mediante preguntas que, por ejemplo, apunten a reconocer: *qué partes del cuerpo elige cada animal para describirse sí mismo; qué características mencionan de cada una de ellas; por qué deciden describirse teniendo en cuenta esos aspectos y por tanto, por qué usan determinadas calificaciones*, entre otras cuestiones que podríamos imaginar.

Este texto no solo presenta las características de los animales, sino también las impresiones que causan en la tapircita (“¡Qué bicho más uñado!”). Con esa información, es posible que los chicos infieran ciertas cualidades de la novia –despectiva, “creída”, indecisa, etc.– que los ayuden a interpretar la motivación del sapo. Obviamente, este último es un pícaro y le encanta hacer bromas, pero su intención quizá también sea dar una lección a esta caprichosa que solo sabe decir: “¡Ay no, ay no y ay no!”. Por algo el sapo toma su decisión al ver a los animales “desfilando y desfilando”, “pasando y pasando”, sin que ella se decida por ninguno.

La tapircita no es el único personaje con grandes aspiraciones, ya que precisamente es su padre, el tapir, quien desea casarla con un animal muy especial, que no sea un bicho “de medio pelo”. Ella rechaza a varios pretendientes refiriéndose a ciertas cualidades de sus pelajes que no le agradan: “muy áspero, muy largo, muy corto”. Aquí resulta interesante conversar con los chicos sobre algunas expresiones que aparecen en el relato; podemos preguntarles, por ejemplo: *¿qué significa ‘medio pelo’?* O incluso conversar con ellos sobre el título del cuento: *¿qué es esto de ‘pelo fino’? ¿Querrá decir que el pelo tenía que ser delgado? ¿Habrá otro significado para la palabra ‘fino’?* Dialogar en el aula sobre los significados de estas expresiones puede ser una interesantísima ocasión para detenerse en los “juegos del lenguaje” presentes en el texto: esta cuestión, como ya hemos dicho, fascina a los chicos al tiempo que los introduce en el mundo de las múltiples significaciones de las palabras.

En ese sentido, promover conversaciones sobre lo que se lee en clase puede llevar a los chicos a **encontrar el sentido de la descripción dentro de la narración**. En este caso, podrán ver cómo los personajes describen su pelaje por una necesidad narrativa, es decir, para dar sustento a la historia. Para seguir promoviendo la reflexión sobre el sentido de la descripción en este relato, podemos proponerles que piensen en otros animales con pelo que viven en el monte (el mono, el zorro, el coatí, el yaguareté, etc.), y que en grupos armen pequeñas descripciones teniendo en cuenta qué partes de su cuerpo van a destacar y cómo van a presentarlas; para realizar esta actividad, podemos incentivarlos a recabar datos en enciclopedias o en otros textos cuando se considere necesario.

¿Qué usamos para describir?

En situaciones de lectura, se crean oportunidades muy ricas para acompañar a los chicos en su descubrimiento de variados modos de usar la lengua para describir. Este “mirar cómo lo hicieron otros”, es decir, “leer como escritores”, lleva a los lectores a indagar cuáles son los recursos que se ponen en juego, y a “inspirarse” en ellos para incorporarlos a las propias producciones.

Decir y pensar colores y matices

Por ejemplo, en el cuento “Animal de pelo fino” del apartado anterior, es oportuno que los chicos exploren las formas en que se presenta cada animal a través los **adjetivos**² referidos a la percepción visual (“Tengo unas manchas que me hacen casi **invisible** en la selva.”; “Tengo una larga tira **blanca** en el lomo y las uñas más **largas** y más **fuertes**”; “Tengo las orejas más **largas**.”) y táctil (“Y los colmillos más **filosos**”; “y el pelo más **suave**”).

También pueden detenerse en el **uso de las comparaciones** para ver qué se compara y qué tienen en común los términos de la comparación. En este sentido, puede ser interesante pensar con los niños cómo presenta el escritor al “opas” –que es un animal desconocido, a quien todos miran por primera vez– comparándolo con animales que sí conocen. Otra posibilidad es ayudarlos a concentrar la mirada en la comparación y en las formas en que se puede comparar. Los siguientes son dos ejemplos de comparaciones tomadas del cuento:

² Para pensar en la función caracterizadora del adjetivo, se pueden realizar actividades específicas como las que figuran en la página 185 del apartado “Clases de palabras” en este *Cuaderno*.

“[...] un penacho en la cabeza tan blanco y tan suave que parecían las plumas de una garza”

“Y la cola [...] una cola tan larga como siete colas de zorro”

¿Qué hubiera pasado si la tapircita nombraba otras cosas que le importaban con relación a su “príncipe azul”? En el cuento, ella enumera las características de su novio ideal (este es otro recurso a tener en cuenta con los niños) y termina diciendo: “y que tenga y que tenga y que tenga...”. De esta manera, es lícito seguir pensando en otras cualidades (por ejemplo, unos ojos de mirada penetrante, unas orejas redondas y llamativas, unas alas gigantescas, etc.) e inventar comparaciones como haría un escritor (unos ojos de mirada penetrante como los del águila...).

Otra expresión para “curiosear” en el texto es la siguiente: “a la tapircita se le pusieron los ojos del tamaño de un girasol”. Sabemos por experiencia que los chicos suelen ser muy creativos cuando los convocamos a pensar, por ejemplo, qué surge del encuentro entre dos palabras, en este caso entre “ojos” y “girasol”, y al mismo tiempo cuando ponemos a discusión la pregunta de si esa asociación se conserva, se transforma o se desliza hacia su contrario en otras expresiones posibles como *ojos del tamaño de un alfiler*, *ojos del tamaño de la luna*, *ojos del tamaño de un elefante...* (y otras que los chicos puedan aportar).

Textos literarios como este cuento permiten una lectura estimulante y son una puerta de entrada a variados procedimientos descriptivos. Veamos otros ejemplos: en “El ojo de tigre” de Gustavo Roldán asistimos a la historia de un deseo: el del Negro, quien lo que más quiere en el mundo es ser dueño de una bolita, la más hermosa para él, a la que llama “el ojo de tigre”. Un día en que ya no tenía más monedas en sus bolsillos, pero sí la buena voluntad del almacenero (él también fue chico alguna vez), el Negro tiene la oportunidad de meter la mano en el frasco y de que el destino le regale tan ansiado tesoro. Y es aquí donde el relato se convierte en una historia de amor porque esa bolita anhelada largamente es un regalo para Cecilia, su compañera de escuela, de la que está enamorado. Veamos el siguiente fragmento³:

³ Por razones de espacio, centramos la propuesta en el trabajo con algunos fragmentos, pero se recomienda la lectura de los textos completos.

El ojo de tigre

Las bolitas eran azules, verdes, rojas, amarillas, de colores mezclados, las más increíbles combinaciones que uno pudiera imaginar. Atilio, el Negro, Miguel, todos los chicos pasaban algunos de sus mejores momentos con las narices pegadas a la vidriera, mirando el frasco de bolitas. Cada uno elegía esta y esta y aquella otra en una imposible elección porque todas eran hermosas. Y la más hermosa era esa roja con vetas verdes y blancas, hasta que se miraba la azul con tonos más claros y oscuros. Y los ojos solos saltaban al marrón y naranja que daba una sensación de movimiento o al amarillo limón que podía comerse como un caramelo. Y entonces comenzaban a cambiar los sabores, y del gusto a frutilla se pasaba a la menta, al sabor a naranja o al más ácido del limón y al más suave del dulce de leche. Y el olor de las frutillas se mezclaba con el olor de la menta, de las mandarinas, de las naranjas. No era nada fácil decidirse por una o por otra.

Gustavo Roldán, "El ojo del tigre", en: Todos los juegos el juego, Buenos Aires, Colihue, 1991 (Fragmento).



Mientras leen o escuchan, los chicos no solo podrán gozar de esta visión polícroma de las bolitas, sino también de los otros sentidos que ella convoca. Una forma de adentrarse en el texto para “mirar”, “paladear” y “oler” las palabras es releerlo y descubrir estos vocablos según el sentido al que apelan. Así, puede ser interesante señalar el fragmento en que el escritor dice que el amarillo limón “podía comerse como un caramelo” y preguntarles, por ejemplo: *¿qué gusto tendría? ¿Y en qué colores les hacen pensar los demás gustos que nombra: el de la frutilla, el de la menta, el de la naranja, etc.? ¿Todos piensan en los mismos colores o en colores distintos?*

Además, los colores también se relacionan con olores: *¿cómo será el olor del verde de la menta? ¿Y cómo olerá el rojo o rosado de las frutillas: fragante, picante, agrio, insulso, dulce, amargo, desabrido?* A partir de este entrecruzamiento de percepciones, los chicos podrán hablar de su interioridad; es probable que, en el marco de la interacción, poco a poco encuentren las palabras para expresar lo que sienten, y es posible que también descubran palabras y sensaciones nuevas que proponen otros chicos y nosotros mismos.

Este diálogo también permite abrir el juego para establecer correspondencias entre colores y adjetivos tomados de lo que podríamos denominar el “ámbito semántico de los sentimientos”: *¿qué color les resulta agresivo? ¿Y alegre? ¿Cuál consideran que es opresivo, violento o tierno?*

Siguiendo en este camino de posibilidades expresivas, podemos proponer la conversación sobre ciertas “**metáforas muertas**”⁴, tales como “un hombre gris”, “una persona transparente”, “un ser oscuro”, “una mujer insulsa”, “una niña dulce”, e incentivarlos a reflexionar sobre ellas: *¿con qué adjetivos de carácter podrían relacionarse estas metáforas?*⁵ Por ejemplo, es muy probable que los chicos vinculen la metáfora “un hombre gris” con palabras como “aburrido”, “monótono”, “tímido”, “inseguro”. *¿Cuándo usarían esas metáforas? ¿Para describir a qué personaje o situación?* Claro que lo divertido puede ser desnaturalizar esas metáforas, imaginando historias de un hombre gris (que efectivamente sea de ese color) o de una persona transparente. Para estimular la imaginación de los chicos, podemos preguntarles, por ejemplo, *¿qué problemas tendrá? ¿Qué cosas puede hacer que nosotros no podemos? ¿Siempre fue transparente o le pasó algo especial que lo hizo así? ¿Con quién se encontrará esa persona y qué pasará?* Todas estas preguntas pueden llevarlos a crear cuentos muy interesantes, tanto orales como escritos.

Con el término “metáforas muertas” nos referimos a aquellas expresiones metafóricas que usamos de manera tan habitual que ya no nos damos cuenta de que se trata de metáforas. El trabajo de literalizar una metáfora muerta (por ejemplo, “el ojo de la cerradura”, “las patas de la silla”, “tener pajaritos en la cabeza”) es una manera interesante para trabajar la desnaturalización de la relación con el lenguaje.

⁴ Maite Alvarado y Gloria Pampillo (1991) presentan una interesantísima propuesta de escritura a partir de este concepto en *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

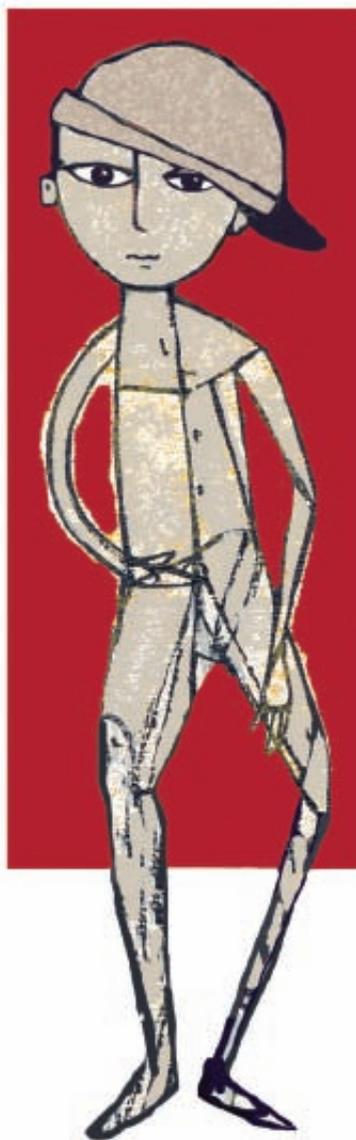
⁵ Recomendamos consultar las propuestas referidas al retrato incluidas en el Eje “Comprensión y producción oral” de *Cuadernos para el aula: Lengua 4*.

A medida que surgen las palabras con que los chicos asocian estas metáforas, podemos sugerirles que las vayan agrupando en función de sus significados, por ejemplo:

- nombres de los colores (rojo, colorado, rojo, bermellón, carmín; amarillo, rubio, blondo; azul, celeste, añil, azur, índigo, etc.),
- intensidad del color (claro, oscuro, brillante, opaco, tenue, descolorido, etc.),
- matices de los colores (rosáceo, rojizo, blanquecino, amarronado, etc.).

En el marco de la dinámica de la clase, sin duda podremos explorar alternativas diferentes y, por ejemplo, proponerles que primero piensen en sustantivos que se utilizan para indicar un determinado color –miel, betún, nieve, coral, ciruela, azafrán, ceniza, zanahoria, melón, etc.– y que luego los asocien con el color al que refieren (“marrón”: “café”, “avellana”, “canela”, “habano”, “tabaco”). Aquí puede ser oportuno conversar sobre las variantes de matices: ¿qué diferencias habrá entre un marrón habano y un marrón canela? ¿Y entre un verde botella y un verde limón? ¿Se podrá decir “blanco negruzco”? ¿Y “rojo azulado”? ¿O será violeta? ¿El violeta es un morado tenue? ¿El pardo es un verde apagado?, etcétera.

Las palabras que se van sumando sin mucho orden ni concierto se pueden transcribir en **ficheros**, que funcionan como un **banco de datos**, para ser utilizados cuando sea necesario apelar a cierto **vocabulario** en una descripción. Este “fichero” va creciendo a medida que se añaden otros términos que designen formas, movimientos, sonidos, sentimientos, etc. Esta es una propuesta posible, aunque no siempre es necesario concluir este tipo de tareas con la fijación por medio de la escritura: el ejercicio de indagación de las palabras y de provocar asociaciones inesperadas es un espacio potente en sí mismo.



Para seguir pensando en colores, puede ser muy interesante trabajar con los relatos “Patitas de ángel” de Graciela Cabal –incluido en su libro *Historietas de amor*– y con “Color de dragón” de Gustavo Roldán –publicado en el volumen de cuentos *Dragón*–.

Describir con énfasis

El bagaje de palabras y formas de decir va creciendo con las lecturas, con los hallazgos que promovemos, con lo que se conversa y discute en clase. Y en este encuentro surgen formas ingeniosas y nuevas, como las que ofrece el relato de Francisco Hinojosa tan particular como su nombre: “La peor señora del mundo”. Al leerlo, los niños podrán disfrutar desde las claves de humor que provoca la desmesura.

En este relato, la protagonista le hace honor a su apelativo, pues, en efecto, es tan malvada que todas las personas del pueblo de Turambul sufren con las cosas inimaginables y terribles que les hace: les muerde las orejas a los carpinteros, apaga su puro en el ombligo de los taxistas, da puntapiés a las viejitas, les arranca el pelo a los leones, les tuerce el cuello a las jirafas... y como si esto fuera poco, también arremete contra sus hijos a quienes hace el desayuno con comida de perros, les echa jugo de limón en los ojos y los castiga si se portan mal (aunque también lo hace si se portan bien).

Finalmente, después de varias peripecias entre la mujer y los habitantes del pueblo, estos traman engañarla; para esto, deciden comenzar a fingir que están contentos cuando les hace una maldad y muy tristes o molestos cuando los trata bien. De esta manera, la peor señora del mundo termina siendo engañada: comienza a hacer cosas buenas aunque pensando que son muy malas.

Los chicos pueden leer el cuento completo o escucharlo en voz del maestro, y luego focalizar su atención en la forma en que el escritor “juega” en la primera página con la presentación del personaje proporcionando unos pocos datos:

En el norte de Turambul, había una vez una señora que era la peor señora del mundo. Era gorda como un hipopótamo, fumaba puro y tenía dos colmillos puntiagudos y brillantes.

Además usaba botas de pico, tenía unas uñas grandes y filosas con las que le gustaba rasguñar a la gente.

Francisco Hinojosa, “La peor señora del mundo”, en: La peor señora del mundo, México, Fondo de Cultura Económica, 2003 (Fragmento).

La ilustración que acompaña a esta parte inicial del cuento refiere precisamente a una boca con dos colmillos fumando un puro y unas manos regordetas con uñas muy largas y filosas. Bastan estas pocas imágenes para anticipar la presencia de alguien muy desagradable, cuya descripción merece ser considerada por los chicos: ¿qué características del personaje aparecen? ¿Por qué las habrá elegido el escritor? ¿Cómo imaginan que será “el resto” de la protagonista? Aquí la conversación puede girar en torno a que estas primeras líneas evocan las características de un animal más que de una persona (pensemos en colmillos y uñas) y que los adjetivos refuerzan la idea de peligrosidad o de la capacidad de la mujer para infringir daño (no olvidemos que es malvadísima) y que incluso sus botas, como no podía ser de otra manera, son puntiagudas.

Esta es la “primera impresión” que el lector tiene del personaje pero todavía falta conocerlo del todo: ¿Cómo describir de cuerpo entero a alguien tan espantoso?... Los chicos son muy creativos e ingeniosos para hacerlo, basta darles la palabra para que se atrevan a expresar sus invenciones. A continuación, presentamos otro fragmento del cuento para seguir trabajando con los chicos:

Era una señora mala, terrible, espantosa, malvadísima. La peor de las peores señoras del mundo. La más malvada de las malvadas.

Francisco Hinojosa, op.cit., México, Fondo de Cultura Económica, 2003 (Fragmento).

Las reiteraciones y el uso de adjetivos que escalan en el grado de maldad del personaje ponen en contacto a los niños con una forma peculiar de describir y abren el espacio para que intercambien ideas acerca del efecto que les causa. Esta también puede ser una buena ocasión para que ellos propongan otros adjetivos de este tipo u ordenen algunos que les proporcionemos (“enojado”, “furioso”,



La peor señora del mundo, de Francisco Hinojosa con ilustraciones de Rafael Barajas "el litigón", México, FCE, 1996.

“iracundo”; “delgada”, “flaca”, “esquelética”), e intenten pensar en el comienzo de una narración que reitere el recurso; esta actividad también puede ser un buen disparador para que los niños se “inspiren” e inventen una historia nueva.

En este sentido, el trabajo sobre los textos presentados muestra cómo los chicos pueden contactarse con diversas formas útiles para describir en una narración. Y estos descubrimientos son objeto de conversación y de reflexión también a nivel gramatical o retórico (*podemos usar adjetivos; se pueden escribir comparaciones usando “como” o “parece”; podemos enumerar las partes, etc.*). De esta manera, se va generando un vocabulario compartido que puede servir para hablar de los textos y compartir alternativas a la hora de leer y escribir.

Los tiempos verbales en la narración

En general, se relata siempre en tiempo pasado: el narrador construye una historia en la que incluye acontecimientos ya ocurridos, porque la considera digna de ser contada. Entre los **tiempos verbales del pasado, el pretérito perfecto simple** es el que permite el avance de la historia, ya que indica acciones precisas del pasado que se presentan como concluidas; por eso se dice que tiene aspecto perfectivo (de allí su denominación actual, pues hasta hace poco usábamos el término “indefinido”). El **pretérito imperfecto**, por el contrario, refiere acciones “vistas” en su transcurrir (tiene aspecto imperfectivo) y esta idea de continuidad lo convierte en el tiempo privilegiado para dar cuenta del “telón de fondo de las acciones”, esto es, el marco narrativo o las descripciones.

La mayoría de los chicos distingue en los relatos los hechos que hacen avanzar la historia, las descripciones y los diálogos recurriendo a sus saberes intuitivos sobre los tiempos verbales y, por supuesto, al sentido de los textos. Además, utilizan distintos tiempos verbales cuando escriben narraciones, aunque es frecuente que empleen el presente en lugar del pretérito perfecto simple cuando plantean el conflicto (ya que en la oralidad es habitual recurrir al presente para generar mayor vivacidad y para atrapar la atención de quienes escuchan): *“Pablo caminaba por el monte. De pronto entre los yuyos se le aparece una víbora...”*

Para que sepan cómo y cuándo utilizar los tiempos verbales en la narración (además de ir aprendiendo las denominaciones de algunos tiempos del paradigma verbal)⁶, podemos abordarlos en la lectura y en la escritura de textos, pero también en actividades que inciten a los chicos a detenerse con exclusividad en este tema. A continuación, presentamos una propuesta de trabajo para abordar el tema de los tiempos verbales:

⁶ Algunas actividades sobre este tema se encuentran en este *Cuaderno*, en el apartado “Clases de palabras”, página 185.

Para leer y conjugar

La propuesta es que los niños lean el siguiente texto (que puede ser el inicio de un relato) y, en grupos, conjuguen los verbos en el tiempo correspondiente:

El circo de los Hermanos Fuccelli era famoso. Cada noche, la gente de distintos lugares _ _ _ _ _ para ver a sus artistas. Y cada noche, todos (LLEGAR) _ _ _ _ _ a Girasol, la bailarina. Ella _ _ _ _ _ como una pluma al (APLAUDIR) _ _ _ _ _ (DANZAR) viento y su figura delgada y pálida se _ _ _ _ _ sobre el telón del escenario. Sus compañeros, Bufón y Polidoro, la _ _ _ _ _ profundamente. (RECORTAR) (ADMIRAR)

En la puesta en común de las resoluciones, puede ser interesante conversar con los chicos sobre cuál es el tiempo que han utilizado en este inicio de un cuento. También pueden agregar un párrafo en el que describan a Bufón y Polidoro, para volver a pensar por qué usaron el **pretérito imperfecto**.

Por otra parte, para trabajar con los chicos el momento propio de la complicación o conflicto narrativo, puede ser interesante lanzar ideas sobre posibles inconvenientes sucedidos en una función en particular, a partir de un pie que permita focalizar la acción en un momento dado, como *Un día...* o *Esa noche*, expresiones que suelen permitir el ingreso del conflicto narrativo y, con él, el uso del **pretérito perfecto simple**. De este modo, los chicos podrán visualizarlo como el tiempo en el que “pasa algo”, el que produce el avance de la historia. A continuación, proponemos una actividad para trabajar con este tiempo verbal:

La historia se complicó

La propuesta es que los chicos elaboren el marco y la complicación de un cuento a partir de un final dado, por ejemplo:

Finalmente, sus sueños se desvanecieron cuando al mirar hacia arriba observó los hilos que la ataban para siempre a su destino de marioneta.

Luego, cuando lean los textos que han producido, podemos reflexionar con ellos acerca de los usos del pretérito perfecto y del imperfecto que incluyeron.

Ahora, en presente

Otra actividad posible consiste en proponer la escritura de diálogos que pueden inventarse a partir de una situación dada; luego podemos conversar con sobre el uso del **tiempo presente** en estas zonas de las narraciones y discutir acerca de las razones que llevan a ese uso.

Bajo la lupa... los textos expositivos

En 5° año/grado, los chicos leen textos de estudio de diferentes áreas que les sirven para incursionar o expandir sus saberes sobre alguna cuestión, y también para ampliar sus puntos de vista sobre un tema que conocen. Precisamente, como la intencionalidad de estos textos es dar a conocer un tema determinado, incluyen ciertos procedimientos que, como sabemos, buscan facilitar la comprensión del lector, tales como la ejemplificación y la definición.

Los **ejemplos** enuncian casos particulares de una clase general. Los niños aprenden de qué se trata desde la oralidad, cuando ponen a prueba alguna afirmación categórica como *“los pájaros comen alpiste”*, para la que es posible dar ejemplos y contraejemplos que permiten ver si es o no verdadera en todos los casos. También desde la lectura logran establecer relaciones entre una idea, tal como *“los poemas se escriben en verso”*, y los casos concretos que se mencionan: *“Por ejemplo, las coplas, los villancicos, las adivinanzas, etcétera.”*⁷

Ahora bien, encontrar ejemplos puede resultar más o menos sencillo, y ello depende del conocimiento del mundo que se tenga. Sin embargo, en la lectura de textos expositivos muchas veces los chicos suponen que los ejemplos son el foco de un texto, y suelen considerarlos más importantes que el tema más general del que dependen. Por esa razón, resulta de interés tener en cuenta los ejemplos tanto para conversar sobre su presencia y sus funciones, así como para ir advirtiendo las distintas maneras de introducirlos en situaciones de escritura. Esta relación puede establecerse a través de actividades como la que presentamos a continuación:

⁷ Para conocer el origen de otras palabras de un modo divertido e inusual, se recomienda la lectura de Pampillo, G. (1993), *Palabrelío*, Buenos Aires, Colihue.

Dar el ejemplo

La propuesta es que los chicos inserten **ejemplos** en un texto. Entre todos, deben buscar dónde es conveniente realizar esa inserción relacionando el ejemplo con la idea de la que depende. A continuación, proponemos un texto que puede resultar interesante para trabajar con esta consigna:

La palabra “macana” es utilizada por grandes y chicos en su vida cotidiana con el significado de “tontería” o “mentira”. Pero estos no fueron los significados que tuvo cuando apareció por primera vez, durante la conquista de América.

En esa época, los españoles peleaban con armas desconocidas por los pueblos originarios. Por su parte, los americanos también empleaban sus propios instrumentos de lucha. Pero además tenían un arma llamada “muahitl” (que los conquistadores tradujeron como “macana”) y que era una especie de gruesa espada de madera que llevaba varias piedras encajadas a lo largo. Ese fue el origen de esta palabra que ahora usamos con sentidos muy diferentes.

“Macana”, en: Gloria Pampillo, Palabrelío, Buenos Aires, Colihue, 1993 (Adaptación).

Después de leer el texto, la tarea consiste en buscar el lugar adecuado para insertar los siguientes ejemplos:

- **como por ejemplo**, flechas, hondas y lanzas
- **por ejemplo**, cuando dicen “¡qué macana! llegué tarde a la escuela” o “estás hablando macanas”
- **tal es el caso de** las armas de fuego y las espadas de acero

Al término de esta actividad, podemos invitarlos a reflexionar sobre las expresiones que sirven para introducir ejemplos (las indicadas con negritas, en cada uno de los ejemplos, entre otras).

Otra alternativa es brindar un texto con los ejemplos mal ubicados para que los chicos los reconozcan y los coloquen en el lugar apropiado. Otra opción es pedirles que “engorden un texto” por medio de ejemplos, para que pueda ser leído por personas que no conocen con profundidad el tema; claro que en este caso es necesario que sí dominen muy bien el tema.

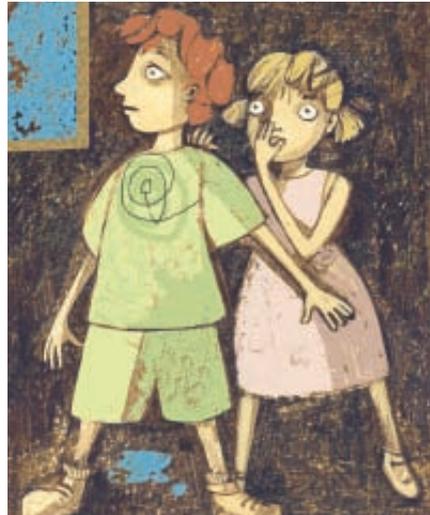
Por otra parte, los niños –y también los adultos– suelen utilizar formas cercanas a la **definición** en su oralidad cotidiana, cuando tienen que dar cuenta de qué es algo. Por lo general, esos intentos se acercan a las estructuras más típicas de las definiciones, por ejemplo: “un pudú es un ciervo chiquito”; sin embargo, también suelen desviarse de esas estructuras cuando utilizan formas del tipo “estar apunado es cuando te duele mucho la cabeza y te sentís descompuesto” (donde no se define, sino que se enuncian síntomas). A veces, cuando no re-

cuerdan el término exacto de algún objeto o concepto, también recurren a las definiciones, que pueden ser más o menos descriptivas, como: “dice la señorita que me preste esa cosa que sirve para hacer agujeritos en las hojas” (perforadora) o “esa maquinita de metal”.

Además, a menudo las escuchan en situaciones de aula cuando proponemos explicaciones, o las leen en los textos de estudio de las distintas áreas. De ese modo, el objetivo es ayudarlos a tomar conciencia de su uso y de su forma. Con respecto a esta última, podemos trabajarla oralmente a través de una actividad lúdica que parta, por ejemplo, de la pregunta “¿qué es?”. A continuación, presentamos una actividad que puede servir de ejemplo.

Definiciones en cadena

El maestro propone al inicio de una oración y alguno de los niños debe continuarla agregando la definición de la última palabra dicha. Se forma entonces una cadena en la que los chicos intervienen consecutivamente, repitiendo lo que ha dicho el compañero anterior y agregando la definición de la última palabra. Pueden jugar por grupos, con un número limitado de participantes o poner a prueba la memoria y jugar hasta que alguien olvide “cómo venía” la oración que fueron armando. Por ejemplo:



El **coyuyo es** → una cigarra grande que vive en el tronco de los **árboles**, →
que son cosas que tienen tronco y ramas y **hojas**, → que son partes que tie-
nen los árboles y son **verdes**, → que es un color.

Por supuesto, los niños pueden necesitar nuestra ayuda para formular las definiciones. Es necesario que conozcan el significado de la última palabra, de suerte que puedan formular la definición a partir de sus propios saberes; por eso, para que logren explicar algo usando sus propias palabras, es conveniente que primero conversemos acerca de algunos términos que requieran precisión (por ejem-

plo, la palabra “cosa”), indaguemos sobre sus ideas y les brindemos apoyo. Obviamente, no buscamos que los niños produzcan definiciones estrictas, sino que desarrollen la noción de lo que significa “definir”, o intenten hacerlo. Las definiciones obtenidas se podrían ir escribiendo en el pizarrón, para que podamos detenernos en la forma que adoptan, observar la presencia del verbo “ser” y el uso del tiempo presente, y discutir acerca de las razones que llevan a ese uso.

En este mismo sentido, otra posibilidad interesante es ofrecerles textos en los que deban inferir la palabra que corresponde a una determinada definición, como en este fragmento de un divertido gato “explicao” de Les Luthiers, incluido en el tema “El explicao de Cantalicio Luna” del disco *Mastropiero que nunca*:

*El caballo en su corral,
en su chiquero el chancho,
en su nido el carancho,
y el paisano en su “especie de choza alejada del poblado con paredes o sin ellas y que puede preservar de la intemperie o lo que sea menester”.*

*A la vera del fogón
hay que ver la paisanada,
meta canto y guitarreada,
meta vino y “pasteles de masa que se fríen o se hornean y que tienen un relleno de carne picada, condimentos, aceitunas y morrón”.*

Les Luthiers, “El explicao de Cantalicio Luna”, en: Mastropiero que nunca [CD], Buenos Aires, Sony Music Argentina, 1977 (Fragmento).

Claro que también este texto puede resultar un interesante puntapié para la escritura.

A continuación, sugerimos una propuesta para que los chicos definan palabras que conozcan:

Para expandir definiciones

En esta actividad, proponemos invertir el procedimiento de la consiga anterior: ahora vamos del término a la definición. La propuesta es, entonces, que expandan un texto sustituyendo las palabras subrayadas por sus definiciones:

En la ciudad es conveniente viajar en subte, que permite llegar rápidamente a cualquier lugar. Además, para no agotarse, es conveniente subir al ascensor en caso de tener que ir a los pisos superiores de un rascacielos.

Lo más probable es que los niños de 5° año/grado usen intuitivamente la estructura convencional de las definiciones (“un X es un Y que...”), pero que tengan dificultades para encontrar ese Y (que es el hiperónimo). Por eso, es conveniente buscarlo entre todos y/o brindarles un menú de posibilidades.

Para concluir, queremos destacar que esta indagación acerca de la **forma** y de la **función de los ejemplos y definiciones** constituye asimismo una reflexión fundamental para la revisión de los textos que los niños escriben, sobre todo en el caso de los textos expositivos.

Pensar las oraciones

En 4° año/grado, se suele poner de manifiesto que los chicos progresan en la discriminación de los componentes de la oración a partir de sus conocimientos intuitivos y apoyados en su contenido semántico. En ocasiones, suelen poner en juego –también intuitivamente– criterios sintácticos y morfológicos, por ejemplo cuando establecen la concordancia entre sustantivos que funcionan como sujetos oracionales y verbos, o entre sustantivos y adjetivos.

La propuesta en 5° año/grado es que operen de distintas maneras sobre los **constituyentes oracionales** (en términos más comprensibles para los chicos: “grandes partes” de las oraciones), a través de actividades en las que tengan que ampliar, sustituir, suprimir o desplazar esos constituyentes. Estas operaciones son parte de las **estrategias de reformulación** –“decir lo mismo de otra manera”–, pues se toma como punto de partida una oración⁸ sobre la que se deben producir algunos cambios para obtener otra versión. Dichas estrategias resultan altamente eficaces para activar y afianzar los saberes gramaticales de los niños, ya que les permiten “meter las manos en la masa”, o sea, poner en funcionamiento de manera activa sus saberes para realizar modificaciones y “pensar” las estructuras de la oración desde el cuestionamiento y la búsqueda de alternativas.

⁸ En este apartado la reformulación se utiliza exclusivamente en el abordaje de la oración, pero es un procedimiento que puede operar al nivel de palabras, párrafos o textos. Podemos, por ejemplo, sustituir palabras por sinónimos a fin de evitar repeticiones innecesarias, insertar párrafos descriptivos en un texto narrativo, convertir un cuento para niños en una noticia, etc. Para ampliar esta cuestión, se puede consultar el libro de Silvestri, A. (1998), *En otras palabras*, Buenos Aires, Cántaro.

Produciendo cambios en las oraciones

A continuación, se presenta un abanico de posibles formas de trabajo, que buscan ser productivas para crear otras, sobre otras oraciones y en clave de los textos que se aborden en el aula.

Datos faltantes

La propuesta consiste en plantear a los niños la siguiente situación: Julián ha recibido una carta en la que lo invitan a visitar un castillo en Tenabria. Le han hecho creer que es un lugar maravilloso; pero no es así. Por eso, se solicita a los chicos que miren la imagen y amplíen la carta original incorporando adjetivos y construcciones preposicionales para que el pobre joven no se lleve una flor de sorpresa.

Tenabria, 10 de noviembre de 2006

Estimado Julián:

Hemos recibido de su vecina Eduviges la noticia de que le gustaría realizar una visita a nuestro antiguo hogar. Tanto mi hermana Úrsula como yo estaríamos encantados de recibirlo. Le aseguro que el paisaje que verá le pondrá los pelos de punta. La casa está en el pico de una montaña. Los árboles se extienden a lo largo del camino.

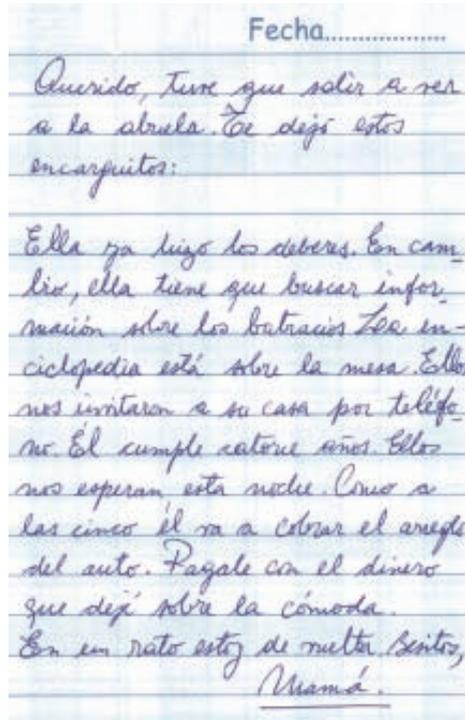
Cuando llegue, verá dos perros en la entrada. Por favor, toque a la puerta para que el mayordomo vaya a recibirlo. El ama de llaves le preparará la comida. La carne asada y la ensalada son increíbles.

Lo esperamos con ansias. Nunca se arrepentirá de habernos conocido. Saluda atentamente,

El conde Lucardo

Para resolver esta actividad, es recomendable que los chicos abunden en datos y en expresiones que permitan realizar esa ampliación; de ser necesario, el maestro puede brindarles más opciones, por ejemplo: “terrorífica”, “desnudos y secos”, “con dientes afilados”, “con pelos de gato”, “de ojos amarillentos y aliento pestilente”, “cadavérica”, etcétera.





Aclarando sujetos oscuros

La propuesta consiste en contarles a los chicos que la mamá de Santiago tuvo que salir y le dejó este mensaje con las instrucciones sobre lo que tiene que hacer en su ausencia. Aunque el muchacho lo leyó varias veces, no logró entenderlo del todo. A partir de este disparador, los alumnos pueden conversar e intentar identificar cuál es el problema que hay en el texto:

Luego, podemos pedirles que hagan todos los cambios necesarios para que Santiago pueda entender el mensaje, ya sea apelando a su invención o proporcionándoles los siguientes sujetos, para que analicen cuáles serán las correspondencias con los pronombres del texto:

- El mecánico del barrio
- Juliana
- Los tíos
- Teresa
- El primo Pedrito

Los alumnos pueden trabajar en grupos para confrontar las distintas producciones y dialogar sobre las formas en que resolvieron la consigna. Obviamente se van a encontrar con que no resulta fácil identificar a quién se refiere el pronombre "ella", ya que puede ser reemplazado por dos opciones: "Teresa" o "Juliana"; en este caso cualquiera de las dos será válida. Esto puede dar pie para reflexionar sobre el valor ocasional de los pronombres⁹; para pensar la diferencia entre sustantivos comunes (permiten incluir un elemento en una clase) y sustantivos propios (se comportan de manera diferente); para decidir quién es "él" ("el primo" o "el mecánico") estableciendo relaciones entre los datos que brinda el texto; y, por último, para tener que usar el pronombre ("ellos") con el objeto de no repetir el referente ("tíos") que ya fue dicho.

⁹ Otras propuestas de trabajo se pueden encontrar en el apartado "Yo, tú, él... reflexionando sobre los pronombres personales" en este Cuaderno, página 191.

Es probable que este trabajo suscite la discusión entre los chicos, y esta puede ser una buena oportunidad para que los ayudemos a pensar cómo la lengua escrita requiere que se utilicen ciertas formas de sustitución, para evitar las repeticiones, y cómo pueden usarlas en una situación determinada.

Evitando repeticiones insoportables

En el diario *El Noticón*, se publicó una noticia en la que una mascota mordió a su dueña. Pero, como el redactor era nuevo, su texto tiene un gran problema. ¿Cuál será? Esto es lo que los chicos tienen que averiguar:



En un segundo momento, se trata de que los chicos opinen acerca de cómo pueden “arreglar” el texto; para ello, debemos orientarlos para suprimir aquella información que “sobra” porque ya fue dicha (en este caso, serán los sujetos que se repiten).

Como puede verse, trabajar con las estructuras sintácticas en el aula significa convertirlas en foco de atención y permitir que los niños operen sobre sus partes. Ampliar la información, focalizar un dato o evitar repeticiones son algunas de las posibilidades que pueden descubrir para entender mejor cómo los usuarios organizan sus mensajes según su intencionalidad y las restricciones propias de la lengua escrita.

Cuando el sujeto se va...

Hay textos literarios en los que el uso del sujeto tácito sirve para lograr algún efecto, como por ejemplo crear incertidumbre o suspenso. Tal es el caso de algunos minicuentos o microficciones¹⁰ que podemos leer en el aula para reflexionar acerca de sus modos de construcción y sus efectos. Ahora bien, este uso del sujeto tácito demanda que el lector realice ciertas anticipaciones con respecto a la identidad del personaje, que a veces resultan equívocas cuando se conoce el desenlace de la historia y que otras veces no se resuelven en el texto. De esa ruptura entre lo que se espera encontrar y el final imprevisible, resulta el particular atractivo de estas narraciones. Tal es el caso de este texto de Ana María Shua, que lleva al lector a hipotetizar quién es el personaje:

*Quebrado su frágil sueño, se levanta.
De un extremo a otro recorre la
habitación, desesperado. Una y otra
vez ataca la fuente del ruido, tratando
de eliminarla o de alejarla. Ojeroso,
vencido, cae por fin y se duerme,
acunado por su propio agotamiento.*

*Ana María Shua, La sueñera, Buenos Aires,
Alfaguara, 1997 (Fragmento).*



En esta instancia los chicos pueden proponer ideas acerca de quién se trata, de cuál puede ser el ruido que le impide el sueño o el lugar en el que se encuentra. Finalmente, terminamos la lectura y develamos la incógnita:

*Qué poco dura tu frágil sueño, mi pobre mosquito. Que pronto lo quiebran
de nuevo mis pasos insomnes.*

Ana María Shua, op.cit., Buenos Aires, Alfaguara, 1997 (Fragmento).

Por supuesto será necesario retomar lo leído para volver a pensar lo que se dice cuando se devela el narrador. Además, es oportuno conversar acerca de cuál es el motivo por el que el insecto no puede dormirse y confrontar esa situación con la que les ocurre normalmente a ellos con estos molestos visitantes.

¹⁰ Los minicuentos o microficciones se caracterizan por su condensación, pues presentan una estructura sintética (de ahí su brevedad), y por la sorpresa que provocan en el lector. Esto es así porque transforman una situación que puede parecer real en un acontecimiento insólito y presentan un final siempre imprevisible.

Además de reconocer este efecto, los niños pueden tratar de generarlo ellos mismos a través de la escritura, por ejemplo, completando el desenlace de un inicio que propongamos:

Cruzó el campo de juego y escapó de los defensores que iban a su encuentro. Con una velocidad extraordinaria evadió al arquero que intentaba impedir su maniobra con desesperación. Pero ya era tarde. La tribuna enloquecida gritaba el gol a viva voz.

¿De quién se habla? ¿De un jugador brillante? (de ser así, los chicos podrían ponerle nombre) ¿De un niño que está jugando al fútbol en el barrio? ¿O acaso de la pelota? Con seguridad, los chicos pueden llegar a asombrarnos con sus ideas, y este texto puede ser un disparador para que piensen y escriban otros en los que se reitere el efecto.

Clases de palabras

En los *Cuadernos para el aula*, a partir de 3^{er} año/grado proponemos que los chicos indaguen las clases de palabras, partiendo primero de la idea de que siempre es necesario formular criterios que sean útiles para “agrupar las palabras”. A lo largo de 3^o y 4^o años/grados, se van ahondando progresivamente esos criterios, siempre teniendo en cuenta que se parte de criterios semánticos, que poco a poco se combinan con otros, como los morfológicos o sintácticos¹¹.

El problema de cuáles son las **clases de palabras** forma parte de uno de los debates más antiguos en el campo de la gramática, aun antes de que esta disciplina se conformara como tal. Actualmente, se considera que para establecer las clases de palabras es necesario atender a los aspectos semánticos (del significado), morfológicos (posibilidad de flexión, que nos permite distinguir palabras variables, como los sustantivos o los verbos, de palabras invariables, como los adverbios o las preposiciones) y sintácticos (funciones sintácticas que determinada clase de palabras desempeña prototípicamente).

¹¹ Véase Eje “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”, en *Cuadernos para el aula: Lengua 3*.

En 5º año/grado se profundizan algunas clases de palabras; a continuación, presentamos propuestas diferentes para cada una de ellas.

Los adjetivos en el microscopio

Los adjetivos cumplen una función caracterizadora en relación con el sustantivo y concuerdan con este en género y número¹². Para que los chicos adviertan su importancia podemos proponerles actividades como las que siguen:

Para describir la casa de Gonzalo

La propuesta es trabajar con los adjetivos a partir de la siguiente situación: Gonzalo invita a Matías a su casa para hacer juntos los deberes, pero como no se acuerda la dirección exacta decide contarle cómo es su casa para que pueda llegar. Es un barrio ferroviario, en el que las casitas son todas muy parecidas; por eso, para reconocer la que se busca, debemos prestarle atención a los detalles:

Mi casa es fácil de reconocer porque tiene un portón de rejas. En el centro, hay una puerta con un llamador. Si la mirás desde la vereda, vas a ver a la derecha una planta con flores. A la izquierda, se puede ver una ventana con cortinas.



Como el texto no da mayores precisiones, puede hacerse difícil identificar la casa de Gonzalo. Es importante realizar esta reflexión con los chicos cuando se den cuenta de que con esos pocos datos no pueden saber cuál es su casa. Luego, podemos proponer la lectura del siguiente texto, para ver si con este pueden descubrirlo.

¹² Se pueden consultar propuestas de trabajo con este tema en *Lengua. EGB 2. Para seguir aprendiendo. Material para alumnos*, Ministerio de Educación de la Nación, 2001, pág. 20.

Mi casa es fácil de reconocer porque tiene un portón de rejas negras y rectas. En el centro hay una puerta grande con un llamador dorado. A la derecha, mamá puso una planta frondosa con flores rojas. A la izquierda, se ve una ventana con cortinas azules.

Es fundamental, luego, analizar entre todos qué cambió respecto del primer texto, para advertir que las palabras que se han agregado y permiten reconocer el lugar son adjetivos, palabras que califican (recordemos que no todos los adjetivos lo son, sino que la propuesta atiende a retomar los rasgos típicos de esta clase de palabras).

Dime qué haces y te diré cómo eres

Otra actividad posible para que los chicos reflexionen sobre los adjetivos es ayudarlos a centrar su atención en partes de textos leídos en los que sea posible deducir cómo es un personaje a partir de sus acciones:

Rosa no trabajaba. Bueno, era ama de casa: hacía la comida, limpiaba, planchaba y atendía su lindísimo jardincito. José se levantaba muy temprano y se acostaba muy tarde.

Rosa se levantaba antes que José, para prepararle el mate, y se acostaba después que José, para dejarle la ropa lista sobre una silla.

Graciela Cabal, "Historieta de amor", en: *Historieta de amor, Buenos Aires, Sudamericana, 2004 (Fragmento).*

A partir de la pregunta *¿cómo era Rosa?*, es posible que para calificarla los niños propongan adjetivos como "trabajadora", "incansable", "amorosa", "dedicada", "dominada", "machista", etc. Este "decir cómo es" involucra adjetivos que los alumnos conocen y otros que el docente puede facilitarles para que amplíen su repertorio y para que surjan interesantes discusiones acerca de cómo caracterizamos a las personas y los personajes a partir de sus acciones y de cómo las interpretamos, tal como se propone en el apartado "Los vericuetos de la narración", en este mismo Eje.

Ahora bien, podemos pensar que las relaciones de significado entre un sustantivo y el adjetivo que lo complementa tienen un cierto grado de convencionalidad: los leones son feroces, las ranas, saltarinas y los automóviles, veloces. En contraste, es posible proponer la exploración de combinaciones novedosas entre adjetivos y sustantivos, como por ejemplo, "león tímido", "campana muda", "silla voladora", "hormiga haragana". Todas estas combinaciones pueden ser el punto

de partida para crear una historia, justamente porque la relación entre el sustantivo y el adjetivo se aparta de las convencionales. A continuación, presentamos otras propuestas para seguir trabajando con el tema:

Para sumar adjetivos

Consiste en seleccionar en un texto alguna frase que funcione como disparador para agregar adjetivos relacionados con los sentidos (colores, formas, tamaños, olores, sonidos, gustos, texturas). A tal efecto, presentamos un ejemplo, extraído del relato “Pena de dragón”, incluido en el libro *Dragón* de Gustavo Roldán:

Larga y negra es la pena de un dragón.

Esta tarea puede realizarse oralmente, de modo que cada chico o chica repita la frase y agregue adjetivos (tres o cuatro serían suficientes), o bien hasta que uno de ellos se olvide de alguna palabra. Así pues, es muy probable que la nueva oración quede como en el ejemplo siguiente:

Larga y negra, áspera, amarga, sofocante es la pena de un dragón.

Luego, podemos seguir y seguir, evocando y caracterizando otros estados de ánimo: *¿cómo será la alegría? ¿Y la risa? ¿Y la soledad?*, etcétera.

Agría y erizada y....., y.....es la furia de un dragón.

Del mismo modo, podemos concentrarnos en distintas penas, miedos o amores, que llevan a la escritura de bellas frases de tono poético, para seguir jugando con las connotaciones.

Experimentando con los verbos

Sabemos que el **verbo** es una clase de palabras que **flexiona en modo, tiempo, número, persona y aspecto**¹³. En 5° año/grado, nuestra tarea consiste en lograr que los niños puedan observar estos cambios y distinguir la permanencia

¹³ Se pueden consultar actividades con estos temas en *Lengua EGB 2. Para seguir aprendiendo. Material para alumnos*, Ministerio de Educación de la Nación, 2001, pág. 12.

de la **raíz** y el uso de distintas **desinencias** que brindan información sobre estas categorías morfológicas. Por eso, habitualmente se inicia esta reflexión a partir de verbos regulares que permiten ir construyendo los paradigmas y de algunas formas del modo indicativo. A continuación, presentamos una serie de actividades para trabajar el tema:

Un extraño mensaje

La actividad consiste en que los chicos reescriban un texto dando a los verbos la “forma” apropiada. Podemos proponer, por ejemplo, la siguiente situación: en una playa se encontró un mensaje extraño que nadie comprende, porque los verbos están en un idioma extraterrestre. Para entenderlo, tienen que “traducir” esos verbos, teniendo en cuenta el significado que aparece en las referencias y “conjugándolos” en español:



Orión, mi planeta, butinaba en la Novena Galaxia. Lo junapeaba por la ventana de mi nave y alconía una gran emoción. Cientos de largos brazos metálicos me netaban la despedida. Butinaba muy feliz. Pero durante el viaje un asteroide craschó con mi cohete y me atrillé en el mar. Ahora butineo solo y triste.

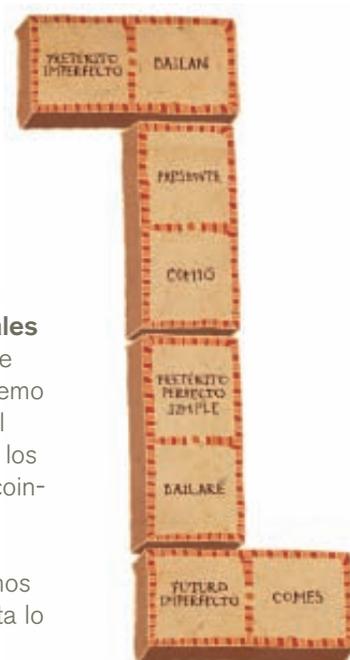
Butinar: estar
Junapear: mirar
Alconir: sentir
Netar: dar
Craschar: chocar
Atrillar: estrella

Después de realizar esta actividad, podemos promover una conversación con los chicos para que piensen y enuncien cómo han podido “traducir” los verbos, qué tienen en común *butin-aba/ est-aba*, y para que establezcan la relación entre las terminaciones y la persona, el número y el tiempo verbal.

Dominó con verbos

Otra actividad posible para que los chicos aprendan a reconocer los **tiempos verbales** consiste en elaborar, como en un juego de dominó, piezas que contengan en un extremo el nombre de los tiempos verbales y, en el otro, verbos conjugados. De esta manera, los chicos pueden jugar por grupos a hacer coincidir tiempos y verbos.

Sería interesante, además, que ellos mismos fabricaran otras piezas, teniendo en cuenta lo que han ido aprendiendo.



Lotería de verbos

Esta actividad consiste en elaborar un juego de lotería. Para ello, empezamos por construir varios cartones con verbos conjugados, por ejemplo:

COCINO

SACASTE

PELEABAN

CAMINABAS

MIRAS

CORRIAMOS

ESTUDIARÉ

VOLVIÓ

LLORARÁS

Al mismo tiempo, se cuenta con dos bolsitas: en una de ella figuran papelitos con los **infinitivos** de los verbos que figuran en los cartones y, en la otra, los nombres de los **tiempos verbales** presentes allí.

El juego consiste en que los chicos saquen un papelito con un infinitivo de la primera bolsa –por ejemplo, “caminar”– y, de la otra, el tiempo verbal –por ejemplo, “pretérito imperfecto”–. A partir de estos dos datos deben tratar de identificar esa forma verbal y marcarla en sus cartones en caso de que figuren allí (no importa la persona, ni el número, por lo que valen todas las formas del paradigma).

Otra variante del juego es proponer oralmente una **persona** y un **número** (por ejemplo, segunda persona; singular) para que los chicos marquen las formas verbales correspondientes que figuren en su cartón (en nuestro cartón “caminabas”, “miras” y “llorarás”), esto sin tener en cuenta el tiempo verbal.

Luego pueden inventar una pequeña historia usando algunos de los verbos que les tocaron en el cartón.

Ahora bien, es muy habitual que los chicos de 5° año/grado omitan la **tilde** de las formas verbales de tercera persona del singular para el pretérito perfecto simple del modo Indicativo (amó). También es frecuente que tilden las formas verbales de tercera del plural (amaron), o que omitan la tildación de los hiatos correspondientes a las formas verbales del pretérito imperfecto de los verbos de segunda y tercera conjugación (temía, partía).

Por ese motivo, conviene centrar su atención en estas normas de tildación, mostrando casos en los que la presencia de la tilde permite diferenciar clases de palabras y, cuando se trata de verbos, distinguir tiempos y personas. A continuación, proponemos una actividad para trabajar con la **acentuación de los verbos**.

No todo es lo mismo

La propuesta consiste en que los chicos armen listas de “no es lo mismo” a partir de los siguientes ejemplos, y luego sumen otros casos que les permitan tener en cuenta la tildación como un fenómeno importante de diferenciación de significado.

No es lo mismo:

- “bailo” que “bailó”
- “maquina” que “máquina”
- “llama” que “llamá”
- “ejercito” que “ejercitó” o “ejército”
- “deposito” que “deposító” o “depósito”
- “liquidó” que “liquido” o “líquido”

Yo, tú, él... reflexionando sobre los pronombres personales

Como sabemos, los pronombres son una clase de palabras que adquiere su referencia de acuerdo con las personas que forman parte de la situación comunicativa o con las palabras con que se relacionan en un texto. Para que los chicos entiendan esta noción, podemos preguntarles “¿quién es yo?”; esta pregunta permite sembrar la duda, ya que no se termina de comprender si lo que se está planteando es algo similar a “¿quién soy yo?” (cuya respuesta es el nombre de quien pregunta) o “¿qué significa yo?” (respuesta de orden más complejo, pues implica la posibilidad de enunciar algo similar a “Yo es el que habla”). Es interesante, entonces, que vean cómo todos decimos “yo”, pero que en cada caso se refiere a personas diferentes. También les podemos presentar viñetas que permitan discutir acerca de los sentidos de los pronombres en una situación de comunicación: Así, es interesante analizar quién es “yo” y “él” en cada caso, para que adviertan cómo estas palabras sirven para designar a distintas personas.



Trucos para evitar las repeticiones

Tanto los pronombres personales de tercera persona como los demostrativos (entre otras formas pronominales) tienen, además, la función de evitar reiteraciones, es decir, funcionan como recursos de cohesión. Por tal razón, es conveniente que en situaciones de lectura cada tanto nos detengamos para preguntar: *¿quién es este “le” que aparece aquí? ¿A quiénes se refiere “nosotros”?* *Aquí dice: “ella” ¿A quién reemplaza?* De esta manera, ayudamos a los chicos a descubrir las diversas formas de nombrar objetos o personas en los textos, y a comprender que la identidad de ese referente se mantiene estable aunque se lo nombre de diferentes maneras; pero sobre todo los estimulamos para que se formulen esa clase de preguntas cuando lean y quieran saber si han estado comprendiendo.

Por otra parte, si los textos que los chicos producen en situaciones de escritura contienen abundantes repeticiones, puede ser interesante orientar la reescritura, por ejemplo, a través de la sustitución de ciertas expresiones por pronombres. Si bien esta tarea debería ser habitual en situaciones de producción de textos escritos, también es interesante hacerlo en situaciones de reescritura conjunta, para llegar a conclusiones de orden general, que sean una clave compartida al momento de revisar los propios escritos. El siguiente texto, escrito por un niño, puede ser tomado como ejemplo o modelo a revisar en clave de evitar reiteraciones.

Francisco es el más gracioso del grupo. Si hay alguien que sabe contar chistes y hacerte reír hasta que te duelen las costillas es Francisco. Mis amigos y yo, en todos los recreos le pedimos que nos cuente algunos. Estamos pensando en copiarlos y armar un libro. Después le vamos a pedir que lo autografe. Francisco es el amigo más divertido que mis amigos y yo podríamos tener.

Lograr que los niños utilicen recursos de cohesión –entre ellos, pronombres personales y demostrativos para evitar repeticiones– lleva mucho tiempo de reflexión y de trabajo en situaciones de redacción y revisión. Recordemos, además, que no se trata de una tarea mecánica, en la medida en que el escritor debe decidir de manera reflexiva cuándo y cómo sustituir, y también cuándo repetir.

Palabras y más palabras

El mago Kendramán miró preocupado a su varita. Por las dudas, siguió probándola [...] la cortó por la mitad y probó:

Le pidió un camaleón. Aparecieron una cama y un león.

Le pidió un soltero. Aparecieron un sol y un tero.

[...] El Fabuloso Kendramán la cortó en tres y la probó:

Le pidió una balanza. Aparecieron una bala, un remo y una lanza.

Le pidió un terremoto. Aparecieron una erre, un remo y una moto.

Ricardo Mariño, "El árbol de las varitas mágicas", en: Cuentos del circo, Buenos Aires, Colihue, 1994 (Fragmento).

Se sabe que los hablantes contamos con un vocabulario activo, formado por las palabras que usamos habitualmente al hablar y al escribir, y por un vocabulario pasivo, compuesto por los vocablos que podemos entender cuando escuchamos o leemos, pero que no solemos emplear. Esto implica que comprendemos muchas más palabras de las que usamos diariamente. Teniendo en cuenta la cantidad de términos que forman nuestro vocabulario pasivo podemos llegar a preguntarnos cómo es que somos capaces de “guardarlos” en la memoria. Esta disponibilidad suele asociarse fuertemente con los contextos socio-culturales en que los chicos tienen oportunidad de desenvolverse, cuestión que pone a la escuela en un lugar fundamental.

Si las palabras se aprendieran de manera aislada, esta tarea sería imposible. Somos capaces de recordarlas porque se organizan estableciendo ciertas relaciones entre sí y formando esquemas o redes que se desarrollan y transforman permanentemente, a medida que aprendemos nuevas palabras y nuevos significados de palabras que ya utilizamos en forma habitual. Por ejemplo, pensamos en la palabra “blanco” y de inmediato surgen otros términos en que podríamos incluirla (hiperónimos), como “colores”; “amarillo”, “rojo” y “azul” con quienes comparte algunos rasgos y otros no (cohipónimos); “níveo”, palabra que se usa metafóricamente para decir “muy blanco”. También podrían aparecer “blanquear”, “blanquecino” o “emblanquecido” verbos y adjetivos derivados de “blanco”, e incluso “inocencia” y “pureza” como conceptos que connotan el color blanco en muchas culturas.

Lo mismo, lo contrario

En el trabajo alrededor del vocabulario, los sinónimos y antónimos resultan ser una vía interesante para reflexionar acerca de las relaciones de similaridad y contraste, y, por tanto, de las formas alternativas para expresarnos.

Es importante tener presente que en muchos casos las relaciones de semejanza y de oposición entre las palabras no son estrictas, y que es en los contextos de uso donde adquieren distintos matices de significación. Además, hay palabras que pueden ser consideradas sinónimos en forma aislada, como “niño”/“párvulo”, “comilona”/“banquete”, “bestia”/“incapaz” pero que no resultan equivalentes al momento de elegir las en una situación comunicativa determinada. De hecho, las utilizamos según con quién nos comunicamos, según el lugar donde estamos o si lo hacemos oralmente o por escrito. Por eso, esta puede ser una buena oportunidad para pensar con los chicos cómo ciertas circunstancias demandan un uso formal o informal de la lengua, por ejemplo, en las formas de saludo que utilizan al llegar a la escuela con sus compañeros y con la maestra o la directora, con quiénes usan el trato de usted o de vos, o qué palabras utilizan en un caso y no en otro (esto, por supuesto, siempre es relativo y depende del tipo de vínculo que se establece en cada caso y de los usos sociales habituales).

Otra posibilidad interesante puede ser reflexionar sobre el tema durante la lectura y escritura de textos o en situaciones específicas, como la actividad que proponemos a continuación:

Periodistas selectivos

La tarea consiste en elegir palabras o expresiones de la lista de opciones y completar con ellas las líneas de puntos en una noticia periodística:

<p>y da 07 in da in va J es En res o as do ia.</p>	<p>Accidente en la ruta 24</p> <h2>Choque de autos en la ruta a La Merced</h2> <p><i>No hubo víctimas fatales</i></p>
<p>En la mañana de ayer en la ruta 24 un auto Fiat conducido por Leonardo Iglesias de 25 años, oriundo de La Merced, (1) _____ con un Regatta, propiedad de Mariano Frías, de 62 años. A raíz del impacto el (2) _____ sufrió algunas contusiones leves pero su estado nervioso era crítico, ya que cuando era (3) _____ en un accidente similar se le produjeron múltiples fracturas y (4) _____ su perro.</p>	<p>Por su parte Leonardo Iglesias se encuentra fuera de peligro y acompañado por sus (5) _____ que llegaron (6) _____ al hospital a acompañarlo. Los vehículos quedaron (7) _____ . La (8) _____ realizó los peritajes correspondientes. Al parecer una falla en la dirección de uno de los coches habría producido el accidente.</p>

- | | | | |
|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| 1 – colisionó
– chocó | 2 – anciano
– viejo | 3 – niño
– pibe | 4 – murió
– estiró la pata |
| 5 – gomias
– compañeros | 6 – como un rayo
– rápidamente | 7 – hechos pelota
– destrozados | 8 – policía
– cana |

La realización de esta actividad permite conversar con los niños acerca de cómo decidir si resulta mejor una u otra opción. También es interesante sugerirles que propongan otras formas que tengan significado similar a las dadas o sugerirlas directamente (por ejemplo, “murió”: “falleció”, “expiró”, “feneció”, etc.) y pensar juntos en qué circunstancias y con qué interlocutores las usarían.

En el trabajo con los sinónimos y los antónimos es importante proveer a los alumnos no solo de palabras, sino también de contextos en los que estas se inscriben para que deduzcan sus significados y logren vincularlas de alguna manera. A continuación, presentamos una actividad posible para trabajar los antónimos en otro contexto.

Para buscar antónimos

La propuesta es que los chicos busquen en el siguiente texto los antónimos de “alejarse”, “pacífico”, “valiente”:

Todos decían que Julián era un chico belicoso. Se enojaba rápido por cualquier cosita y se ponía insoportable. Tanto que sus compañeros preferían no hablarle cuando lo veían así. Eso fue hasta que al grado llegó Luciana, con sus ojos negros y su voz de brisa. Cuando ella se le acercaba, el peleador se transformaba en una oveja miedosa... Al final se hicieron amigos y desde ese día Julián dibuja corazones y siente que en el suyo revolotean pájaros de todos los colores.

Para proponer los sinónimos o antónimos de palabras o expresiones dadas, no basta con pensar uno cualquiera respecto de la palabra o expresión aisladas; por eso, es pertinente ayudarlos a establecer cabalmente si esa sustitución es adecuada en el marco del texto en su totalidad; para ello, debemos releerlo con los chicos reemplazando las palabras originales por aquellos términos o expresiones que ellos proponen, y conversar acerca de su mayor o menor grado de posibilidades de inclusión.

Palabras que incluyen a otras (los hiperónimos)

En *Cuadernos para el aula: Lengua 4*, hemos presentado una introducción al tema de los hiperónimos. Tal como planteamos entonces, la **hiperonimia** es un tipo de relación de significado entre las palabras que supone la existencia de palabras que nombran clases (hiperónimos) cuyo significado toma a otras como ejemplos particulares de esa clase (hipónimos).

Ahora bien, esto implica percibir que ciertos términos pueden agruparse en función de lo que tienen en común, y que existen otros para incluirlos y denominarlos. Pero, además, este reconocimiento implica distinguir los rasgos compartidos de aquellos que son propios de cada vocablo. Por ejemplo, si bien “guitarra”, “flauta” y “bombo” designan “instrumentos musicales” (hiperónimo de los tres anteriores), cada uno de ellos posee sus particularidades de forma, tamaño, material, sonoridad, etcétera.

Para favorecer la identificación de estas diferencias, podemos proponer a los chicos la búsqueda de intrusos, ya que eliminar un caso implica encontrar lo que los otros tienen en común.

¿Cuál es la intrusa?

La propuesta es, pues, que los chicos lean los apartados del menú del restaurante “La mandíbula incansable” buscando en cada columna la palabra que no corresponde al grupo:



El diálogo resulta fundamental para que den razones de por qué no debe incluirse tal o cual expresión, de cuáles son los rasgos que comparten las que sí pueden estar “juntas” y para que expliquen cuáles son las particularidades que las diferencian. Además, pueden pensar cuál podría ser el hiperónimo que abarque a cada grupo y que podría completar el título de cada parte, por ejemplo “pastas”, para la primera columna.

Se vende

La propuesta es que los chicos armen carteles con listas de cosas que pueden vender en un negocio a partir de un hiperónimo: “herramientas”, “ropa”, “autos”, “flores”, “calzado”, “muebles”, etc., o que sean ellos quienes, en grupos, armen listas con distractores, para intercambiar con otros grupos.

En *Cuadernos para el aula: Lengua de 4*, se considera la función de los hiperónimos para sustituir los hipónimos que cada hiperónimo supone o viceversa. Pero, además, estas relaciones de significado son importantes a la hora de precisar o generalizar la información. De acuerdo con la intencionalidad del productor y las características del texto, podemos dar mayor especificidad usando hipónimos o, por el contrario, sintetizar, si es necesaria la economía de palabras, a través de los hiperónimos. Para trabajar con estas cuestiones, a continuación sugerimos una propuesta de actividad:

Del telegrama a la carta postal

Esta actividad consiste en que los niños expandan la información presente en el siguiente telegrama, para incluirla en una carta familiar, en la que, además, se especifique cuáles son los muebles, vajilla y adornos de los que Lorena podría hablar en su carta.

Estreno casa nueva. Compré muebles y vajilla. Recibí adornos de regalo. Están hermosos. Los espero. Besos.

Lorena

¡Qué receta más rara!

La siguiente propuesta de actividad consiste en leer esta “receta rara” y advertir cuál es el problema que presenta y cómo se podría resolver:

Receta rara**Ingredientes**

1 kg carne

1 kg legumbres

1 kg verduras

Espicias: cantidad necesaria

Preparación

Colocar la carne y dejar hervir hasta que esté cocida.

Picar finamente las verduras y echarlas en la olla.

Agregar las legumbres ya cocidas.

Condimentar con las especias.

La idea es que los chicos vean la necesidad de ampliar la información con hipónimos, que permitan “ajustar” los hiperónimos (“carne”: ¿de pollo? ¿de vaca? ¿de conejo? ¿de pescado?; “legumbres”: ¿lentejas? ¿arvejas? ¿garbanzos?, etc.). Pueden reformular este texto entre todos o por grupos, confrontar las producciones y pensar en un nuevo título.

**Vamos por partes (la familia de palabras)**

Los niños forman familias de palabras cuando han desarrollado cierto “oído” que les permite identificar en todas ellas la presencia de la misma raíz, ya sea en situaciones de lectura (deteniéndose en alguna palabra derivada para inferir su significado a partir de su pertenencia a una familia de palabras dada), de escritura (al ingresar alguna palabra derivada para no reiterar excesivamente otra de su misma familia) o de reflexión (considerando intrusos, proponiendo palabras derivadas, pensando en los significados de algunos prefijos y sufijos). En 5° año/grado, es pertinente seguir trabajando en estas tres direcciones, sumando sufijos y prefijos en los momentos de reflexión.

Por ejemplo, se puede reflexionar con los chicos sobre las formas *en-/em-...-ecer/-ar* (que se presentan en palabras como **entorpecer**, **embellecer**, **agrandar**) a partir de un texto en el que deben reemplazar los términos subrayados por una sola palabra:

Martina decidió poner bella su casa. Colocó en bolsas la basura y guardó en paquetes los cachivaches. Pegó papeles floreados en las paredes y cambió los muebles de lugar. Cuando terminó, se echó polvo en la nariz, se pintó los labios y se sentó en su sillón preferido a disfrutar de su nuevo hogar.

Se podría incluir entre las oraciones del texto “guardó sus papeles en carpetas” para que reemplacen por “encarpetó”, y aquí puede surgir la duda de si se escribe con m o con n. Estas discusiones son las que los ayudan a pensar, a elaborar hipótesis y a intentar explicaciones. La orientación del maestro para que se fijen en la letra inicial de las palabras sobre la que se agrega el prefijo y la actualización de una regla que conocen: “antes de p o b se escribe con m” puede darles pie para la reflexión y para arribar a conclusiones que puedan generalizar a otros casos (por ejemplo, el prefijo *in-*, presente en palabras como “inútil” o “intranquilo” se hace *im-*, frente a palabras que comienzan con p o b, por ejemplo, “impaciente”, “imbatible”).

Algunos tipos de derivación son especialmente productivos para que los chicos amplíen su vocabulario y comiencen a incluir estas formas al hablar o al escribir.

Para trabajar con derivaciones

Esta propuesta fue diseñada para trabajar con las derivaciones de palabras que expresan color, abordadas en el apartado “¿Qué usamos para describir?” de este *Cuaderno*:

- el color que tiende al rosa es rosáceo
- el color que tiende al gris es.....
- el color que tiende al violeta es.....

- lo que se pone rojo se enrojece
- lo que se pone blanco se.....
- lo que se pone pálido se.....

Un libro que guarda las palabras: el diccionario

*En el orden que da
el abecedario
búsqüenme en la d,
de diccionario.*

*Si no estoy, es el colmo,
(a veces pasa)
que ya no figure
en mi propia casa.*

Califa Oche, “Canción del diccionario”, en:
S. Schujer, Palabras para jugar, Buenos Aires,
Sudamericana, 1992 (Fragmento).

Desde el Nivel Inicial, los chicos aprenden que existe un libro que “guarda” las palabras, al que recurrimos cuando necesitamos conocer algún significado. Una vez que manejan el orden alfabético son ellos mismos –aunque, en general, a instancias del maestro– los que recurren al diccionario para consultar sobre algún vocablo cuyo significado desconocen y que encontraron en una lectura, en una explicación o simplemente movidos por su curiosidad.

Ahora bien, el uso del diccionario involucra no pocas dificultades para los niños. En efecto, por un lado, requiere ciertos saberes previos, como conocer el orden alfabético, el significado de las abreviaturas más usuales, la forma bajo la que hay que buscar las palabras (“tenaz”, y no “tenazmente”; “barritar” y no “barritan”, por ejemplo), etc. Por otro, es necesario que los chicos hayan desarrollado ciertas habilidades, como hojear rápidamente, leer de un vistazo, encontrar la palabra buscada y seleccionar la acepción más conveniente al sentido del texto.

Cuando las situaciones en el aula lo demandan, los alumnos usan el diccionario y son estas oportunidades las que aprovechamos para ayudarlos a explorar y descubrir, por ejemplo, el significado de las abreviaturas y el tipo de información que proporcionan (clase de palabra, etimología, etc.), el uso de bastardillas, la presencia de la doble barra (//) cuando hay más de una definición, etc.

Los chicos pueden trabajar con el diccionario lexicográfico o de lengua, pero también es bueno que estén informados sobre la existencia de otras clases de diccionarios: etimológico, enciclopédico, de sinónimos, bilingüe¹⁴, que pueden explorar con nuestra ayuda para conocer cuál es la información que brindan y en qué circunstancias es preciso utilizarlos.

El diccionario lexicográfico es aquel al que recurrimos cada vez que necesitamos conocer el significado de una palabra. Para el español, el diccionario de la Real Academia Española contiene todas las palabras que se considera que forman parte de nuestra lengua y sus correspondientes acepciones (además de la edición impresa, este diccionario puede consultarse en la página de Internet de la RAE: <http://www.rae.es>). Esto significa que en los textos (orales o escritos) hay palabras que no están consignadas en este diccionario, porque para que una palabra sea aceptada como palabra del español por la RAE, es necesario un proceso relativamente largo para su aprobación. Los diccionarios escolares son más pequeños y constituyen una selección de la totalidad de las palabras y las acepciones aceptadas por la Academia, con adaptaciones necesarias en las definiciones.

¹⁴ También existen otros tipos de diccionarios, como los especializados en un determinado campo del conocimiento, por ejemplo, de Química, de Economía, etc. Y diccionarios de refranes, proverbios, frases hechas, insultos, piropos, dudas del idioma, etc.

A continuación, se plantean algunas actividades para trabajar con este portador¹⁵:

Guardando las palabras aprendidas

La propuesta es que los niños armen pequeños diccionarios destinados a la biblioteca del aula con los términos y las definiciones que van aprendiendo en las distintas áreas; por esa razón, las palabras no estarán dispuestas de la manera convencional, sino agrupadas bajo determinados rubros, dentro de los que sí se pueden presentar en orden alfabético. Estos diccionarios temáticos “crecen” a medida que recorren nuevos temas y resultan una fuente de consulta rápida y eficaz.

Diccionario disparatado

Por grupos, los chicos pueden crear un diccionario disparatado inventando palabras nuevas y asignándoles significados. En ese trabajo creativo con el lenguaje manipulan las palabras, las unen, las fusionan y les hacen “estrenar” sentidos:

Chupetrompeta: *instrumento musical que lleva un rico chupetín en el extremo para que el intérprete disfrute tocando una pieza musical y... endulzando la garganta.*

Libroz: *libro con voz que relata la historia cada vez que el lector da vuelta la página.*

En esta línea de trabajo se pueden seguir creando nuevas propuestas a partir de algunas de las que propone Gianni Rodari en su libro *Gramática de la fantasía*. Una muy interesante es la del “prefijo arbitrario”, en la cual se asignan prefijos a palabras que habitualmente no los admitirían, creándose así términos y significados nuevos. Por ejemplo: “descañón” es “un arma para deshacer la guerra”, “bipluma” es “una lapicera que escribe doble”, “indeber” es “una tarea que no hay que realizar”... Estos diccionarios se pueden ilustrar e intercambiar con compañeros de grados paralelos para compartir y pasar un buen rato.

Acompañando a los chicos en el proceso de escritura

Tal como ya se ha desarrollado en “Enseñar Lengua en Segundo Ciclo”, debemos recordar que si el docente “repara” los errores que detecta en los escritos

¹⁵ El docente puede consultar otras propuestas en: Schujer, S. (1992), *Palabras para jugar*, Buenos Aires, Sudamericana, págs. 82-83.

de los alumnos no los está ayudando a volver sobre sus textos para repensar e intentar resolver, a partir de sus saberes, los problemas que presentan. Por el contrario, el desafío consiste, justamente, en encontrar distintos modos de intervención a fin de que paulatinamente los chicos puedan ir revisando y reformulando de manera autónoma los textos que escriben.

Una posibilidad es establecer un código compartido que les permita detectar algunos problemas y que, al mismo tiempo, les brinde una orientación clara para su resolución. Por ejemplo:

P	La "P" indica que falta un signo de puntuación, que el que está no es el que corresponde o que no va ninguno.
X	Las cruces en el margen de la hoja indican la cantidad de errores ortográficos que hay en cada renglón.
TV	Indica que hay algún problema con el uso de los tiempos verbales.
R	Repeticiones innecesarias de palabras.
¿?	Cuando falta algo (una frase incompleta, la omisión de alguna palabra, de un conector, etcétera).

Es preferible que el código de corrección se acuerde con todos los docentes de la escuela, de manera que los chicos no tengan que apropiarse cada año de un código diferente. Por otra parte, si bien sería deseable que el código fuera compartido por todos, para cada año escolar se modifica en función de aquellas cuestiones de la normativa (en sus diferentes dimensiones) que son objeto de enseñanza (en los NAP la mayoría de ellas se presentan en el último conjunto de saberes del Eje "Reflexión sobre la lengua...").

Naturalmente, ningún código compartido es suficiente para colaborar con la reformulación de un texto ni permite ese trabajo "artesanal" del maestro que se basa en el diálogo y en el trabajo "codo a codo". Es importante, en primer lugar, felicitarlos por lo que está bien resuelto, por las ideas (aunque no estén bien expresadas), por alguna frase ingeniosa, un adjetivo muy bien elegido, por animarse a dar su opinión; todos los textos tienen hallazgos y es importante comentarlos para que los chicos también valoren los propios. Al mismo tiempo, el desarrollo de la escritura es un proceso extenso, por lo que es importante señalar los avances en relación con producciones anteriores.

Hay cuestiones que requieren que, con mucha delicadeza, el docente haga notas al pie con preguntas formuladas desde la perspectiva del lector al que está destinado el texto; sugerencias para que amplíen o reordenen el contenido, etcétera.

A continuación, figura el texto de Natalia y Andrés, con los aportes de su maestra para que lo reescriban.

El Libro Negro en algunos libros de gramática define como
 "compuesto por varios oráculos. Operan por lo común
 y que tienen distintos oráculos" (1) el verbo, el sujeto, el
 objeto, el predicado, el complemento y otros de
 los que los nombres que son con ellos como un ejemplo
 que solo de todo, aquel en que se resalta oráculos (2)
 los nombres metidos en rima y cantables y otros
 que forman versos.

2. Otros los cuenta en algunos y algunos hacen los
 a veces por que operan en el mismo modo
 que en otros "tal vez en un solo libro

(3) algunos por que son muy comunes los

(4) otros de rima y otros que se usan al leer
 como un ejemplo de los (5)

Metáfora y Similitud

Algunos algunos por que se usan
 al leer:

Algunos por que se usan por que se usan
 los nombres de los nombres de los
 como el libro y otros de los nombres, en
 otros nombres, de los nombres de los
 nombres (6) y por que (7)

7. También algunos por que se usan
 que son los nombres de los nombres, de los
 los nombres de los nombres (8) y por que
 que se usan de los nombres, de los
 nombres de los nombres, de los nombres,
 nombres de los nombres?

Otro modo en que podemos colaborar para que los alumnos desarrollen habilidades de reescritura es transcribir en el pizarrón fragmentos de textos producidos por los alumnos y proponer un trabajo de reescritura conjunta de esos fragmentos¹⁶. Esta actividad combina la detección de los problemas y la discusión en torno de las propuestas de solución que los alumnos van aportando. Recordemos que, a grandes rasgos, las estrategias de reformulación generales son: **borrado** (de lo que se repite, de lo que “no viene al caso”, etc.), **ampliación** (en este caso es importante que el docente realice sugerencias y también que se lleven a cabo rondas de lectura para que los compañeros pregunten sobre lo que no les queda claro o soliciten más información o detalles sobre lo que escuchan o leen, pues los chicos no detectan con facilidad estas necesidades en sus propios textos), **sustitución** (de palabras que se repiten, que no son las apropiadas, etcétera), **reordenamiento** de las frases o del texto en general (para “mover de lugar” zonas del texto o partes de las oraciones en búsqueda de algún efecto particular)¹⁷.

Los alumnos que tienen una práctica de reescritura sostenida, en colaboración con el docente y sus pares, van logrando progresivamente resolver de manera autónoma la tarea de revisión y reformulación de sus textos, a lo largo de la escolaridad.

En todas estas páginas, hemos intentado mostrar diferentes vías de abordaje para la reflexión sobre distintas unidades de la lengua y de los textos. En ellas, se propone que los chicos asuman un tipo de mirada sobre el lenguaje que les permita convertirlo en objeto de indagación compartida, de modo que puedan integrar esas reflexiones a sus prácticas con el lenguaje. Se trata de desafiarlos a imaginar formas de trabajo que permitan que los chicos discutan, confronten ideas, busquen sus propios ejemplos, intenten definiciones, jueguen y creen con el lenguaje. Ya a fines del siglo XIX, Andrés Bello, notable gramático chileno, criticó las formas de hacer gramática en su época, escribiendo: “la gramática está bajo el yugo de la venerable rutina”. Más de un siglo después, nuestra tarea consiste en seguir intentando vías alternativas para negar la vitalidad de esa sentencia en nuestras aulas.

¹⁶ En muchos casos, los docentes utilizan breves textos escritos por alumnos de años anteriores, los copian en el pizarrón para trabajar conjuntamente la revisión y reescritura. El hecho de que no se trate de textos de compañeros, en muchos grupos, evita “herir susceptibilidades”. Se trata de una actividad en la que las propuestas de reescritura de los alumnos y la discusión que generan abren un espacio muy productivo para la reflexión sobre el lenguaje, en sentido amplio.

¹⁷ Sobre este tema se puede consultar el texto de Alvarado, M. y Cortés, M. (2000), “Estrategias de reformulación”, en: *Estrategias de Enseñanza de la Lengua*, Universidad Virtual de Quilmes.

En diálogo
siempre abierto

El hombre es un viviente de palabra

En el apartado “Enseñar Lengua en Segundo Ciclo”, al principio de este *Cuaderno*, Jorge Larrosa nos impulsaba a pensar en el lugar que tiene en la vida del ser humano hacer cosas con palabras, en “cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, de cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, de cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos, y de cómo vemos o sentimos lo que nombramos”. Creemos que estas palabras de Larrosa nos permiten pensar, también, qué cosas con palabras hacemos en el ámbito de la escuela y qué sentido le conferimos a esas actividades. De distintas maneras, hemos intentado en este *Cuaderno* presentar propuestas que involucren a chicos y maestros en actividades con cantidad y variedad de textos para aprender, jugar, compartir, opinar y sentir, en las que la palabra oral o escrita tiene un lugar central.

Algunas veces los lectores llegamos al final de un libro luego de haber leído linealmente todas sus páginas; otras, “dando saltos”, como quien no puede esperar al final de una novela para conocer su desenlace. Pero también sucede que recorremos los libros como quien se interna por un sendero, luego por otro, se distrae, vuelve, toma atajos. Este *Cuaderno* admite que cada docente pueda elegir diversos **recorridos de lectura** y encontrar aportes y sugerencias para los desafíos del trabajo cotidiano.

En ese sentido, se ha intentado que esos aportes y sugerencias den una pauta para pensar diferentes alternativas a partir de los temas y las lecturas que más interesen a cada docente, que sean una puerta abierta para recrear y rediseñar actividades, que permitan también recuperar algunas prácticas potentes que, por diferentes motivos, se han abandonado.

Cualquiera sea la lectura que se haga de este *Cuaderno*, en él se retoman algunos temas que refieren a preguntas clave en la enseñanza de la lengua, referidas al lugar de la palabra y del diálogo en la enseñanza y en el aprendizaje, a la necesaria interrelación entre los ejes y a las estrategias alternativas, meditadas y conscientes que escuela y docentes llevan adelante en función de su contexto de trabajo, de las características de cada grupo y de cada chico y su comunidad, del contenido a enseñar, de los propósitos de enseñanza y de los recursos con que se cuenta, entre otros.

Cuando nos referimos al **lugar del diálogo en la enseñanza y el aprendizaje** en el área de Lengua, queremos señalar que todas las propuestas de este material conciben que el aprendizaje solo es posible en el marco de ricas

interacciones orales. Estas interacciones se generan en aulas en las que se habla de cosas interesantes para los chicos y se plantean diálogos genuinos en los que todos –alumnos y maestros– tienen una voz, algo para decir, para compartir, para acordar, para opinar.

En este *Cuaderno* se considera que, para que los chicos se entusiasmen por **continuar aprendiendo a leer y a escribir**, es necesario que encuentren nuevos desafíos para hacerlo. Los docentes sabemos que ese entusiasmo por aprender es fruto de la participación en situaciones en las que leer y escribir tienen sentido, pero que también depende del dominio progresivo que los chicos van adquiriendo. En un clima de respeto por ellos en tanto sujetos que piensan, imaginan, crean y recrean, sensibles ante las palabras y ante los otros, que tienen mucho por decir y mucho por aprender, debemos redoblar nuestros esfuerzos para que todos –y cada uno– puedan alcanzar los **aprendizajes previstos** que van más allá de la alfabetización inicial.

Las propuestas desarrolladas aquí han intentado mostrar cómo, a medida que los niños participan en actividades potentes, significativas y culturalmente valiosas, van desarrollando y adquiriendo nuevo saber en relación con el lenguaje oral y escrito. Para que ello ocurra, claro está, es necesaria la **mediación del docente**. Las propuestas desarrolladas en los distintos ejes, entonces, han intentado ilustrar el tipo de prácticas en las que el maestro continúa en Segundo Ciclo de EGB/Primaria colaborando con los chicos en la lectura y la escritura de textos cada vez más largos y complejos, en la oralidad y la reflexión sobre el lenguaje. También se ha intentado mostrar cómo el docente continúa delegando algunas de esas tareas a medida que crece progresivamente la autonomía de los chicos y cómo, al mismo tiempo, ellos continúan acrecentándola si el docente los desafía a asumir, solos o en grupo, algunas de esas tareas.

Otra lectura de este *Cuaderno* permite rastrear las necesarias **articulaciones entre los ejes del área** en el momento de organizar secuencias de trabajo. Como se vio, los *Cuadernos para el aula* de Lengua están organizados siguiendo los ejes acordados para los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Comprensión y producción oral; Lectura y escritura; Literatura; Reflexión sobre la lengua y los textos). Es decir, los aprendizajes están agrupados en función de un criterio organizador que permite presentar y ahondar cuestiones específicas de cada eje. Pero lo cierto es que los contenidos relativos a hablar, escuchar, leer, escribir y reflexionar sobre la lengua y los textos están íntimamente vinculados. Es por eso que muchas de las propuestas desarrolladas en cada eje se entrelazan con las de otros. Esto no quiere decir que cada situación de enseñanza suponga el tratamiento a través de todas estas modalidades, sino que las secuencias más amplias (unidades o secuencias didácticas, planificaciones semanales, proyectos, etc.) sí deben poner en juego algunos saberes de las otras. Se ha visto cómo muchas actividades de oralidad impulsan la escritura, que la exposición oral supone

una secuencia de lectura y escritura previa, que la lectura de literatura supone la conversación sobre lo leído y muchas veces culmina en la escritura de nuevos textos, que situaciones de escritura requieren momentos y saberes propios de la reflexión sobre la lengua (las palabras, sus significados y sus relaciones con otras palabras, su ortografía) y los textos.

Quienes ya leyeron los *Cuadernos* correspondientes a las otras áreas habrán advertido que en todas se pone en juego el lenguaje oral y escrito, se “hacen cosas con palabras”. En los diversos campos del conocimiento escolar, los chicos participan en situaciones de conversación, de lectura y escritura de textos completos, con la mediación del docente. La exposición a los textos escritos en las distintas áreas contribuye con el desarrollo de la oralidad, ya que los chicos aprenden las formas de esos textos (por ejemplo, aprenden cómo se describe en Ciencias Naturales, cómo se narra en Ciencias Sociales), incrementan su conocimiento del mundo y, por lo tanto, de las palabras con que cuentan para pensarlo y hablar sobre él. En síntesis, **todos los campos del conocimiento contribuyen al desarrollo del lenguaje.**

La **Bibliografía** que se presenta a continuación puede colaborar con la construcción de nuevos itinerarios de lectura. Se han incluido textos que refieren a contenidos disciplinares y didácticos, a la historia de la lectura y la escritura y de su enseñanza, a materiales de desarrollo curricular y a la literatura infantil. Confiamos que su inclusión en este *Cuaderno* invitará a seguir leyendo esos y otros textos, y generará el deseo de continuar –o reiniciar– **itinerarios de lectura propios**. También esperamos que la lectura de estas páginas aliente a conversar con los colegas, a recuperar registros de experiencias que han quedado olvidados en un cajón, a escribir relatos de lo que va sucediendo, y que estimule el cuestionamiento sobre la práctica, la construcción de soluciones a problemas nuevos y antiguos, y el encuentro de **mejores modos de enseñar para que todos los chicos puedan aprender.**

Bibliografía

De consulta

AA.VV. (1980), *Cómo funciona. Enciclopedia Salvat de la Técnica, N° 76*, Barcelona, Salvat.

AA.VV. (1999), *Historia Argentina. Desde la prehistoria hasta la actualidad*, Buenos Aires, Página 12/Colegio Nacional de Buenos Aires.

AA.VV. (1966), *Monitor, Enciclopedia Salvat Editores Argentina*, Buenos Aires, Salvat.

AA.VV. (2001), *World Press Photo*, Londres, Thames y Hudson.

AA.VV. (2006), "Entrevista con el mago Mauricio Saúl", en: *Estación Saber, Revista del Diario El Ancastrí*, Catamarca, Año 1, N° 3, semana del 15 al 21 de mayo.

ALVAR EZQUERRA, M. (1999), *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco Libros.

ALVARADO, M. (1999), *El lectorón II*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

----- (2000), *Estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

----- (2001), *El lectorón dosmil*, Buenos Aires, Cántaro.

ALVARADO, M. (Coord.) (2001), *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial.

ALVARADO, M. y BOMBINI, G. (1993), *El nuevo escriturón*, Buenos Aires, El Hacedor.

ALVARADO, M. y GUIDO, H. (1993), *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*, Buenos Aires, La Marca editora.

ALVARADO, M. y PAMPILLO, G. (1991), *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

BARTHES, R. (1987), "Escribir la lectura" y "Sobre la lectura", en: *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós.

- (2003), *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, Buenos Aires, Paidós.
- BELL, C. (2000), *Literatura. A simple vista*, Madrid, Celeste Ediciones.
- BERTOCHI, D. (1997), "La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria", en: Revista *Textos*, Número monográfico: *La educación literaria*, Barcelona, Grao.
- BETTELHEIM, B. (1999), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica.
- BETTELHEIM, B. y ZELAN, K. (1998), *Aprender a leer*, Barcelona, Crítica.
- BOMBINI, G. (2005), *Las tramas del texto: problemas de la enseñanza de la literatura*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- CABAL, G. (2000), "Primeras experiencias", en: Revista *El Monitor de la educación*, Año I, N° 1. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- (2001), *La emoción más antigua. Lecturas, escrituras, el encuentro con los libros*, Buenos Aires, Sudamericana.
- CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (2001), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.
- CHARTIER, A. M. - HÉBRARD, J. (2002), *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Barcelona, Gedisa.
- CHARTIER, R. (1999), "¿Por qué la historia del libro?", en: *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, México, Fondo de Cultura Económica.
- COLASANTI, M. (2004), *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura*, Colección Catalejo, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- COLOMBRES, A. (2003), *Seres sobrenaturales de la cultura popular argentina*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- COLOMER, T. (1998), *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

----- (1999), “¿Cómo terminan los cuentos?” en: *Espacios para la lectura 2*, México, Fondo de Cultura Económica.

----- (2005), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, Colección Espacios para la lectura, México, Fondo de Cultura Económica.

COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (1999), *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen-Hvmanitas.

CORTÁZAR, J. (1974), “El diario a diario”, en: *Historia de Cronopios y de Famas*, Buenos Aires, Minotauro.

COTS, J. y TUSÓN, A. (1994), “Entrevista a Leo van Lier. Reflexiones sobre la enseñanza de lenguas”, en: *Textos de didáctica de la lengua y la literatura. Gramática y enseñanza de la Lengua*, N° 2, Barcelona, Grao.

CUESTA, C. (2001), “Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura”, en: *Lulú coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, N° 1, septiembre.

DE CERTEAU, M. y GIARD, L. (1974), *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana.

DI TULLIO, Á. (1998), *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Edicial.

FERNÁNDEZ PORTA, E. y OTROS (2003), *El día del niño. La infancia como territorio para el miedo*, Madrid, Síntesis.

FORD, A. (1969), “Literatura, crónica y periodismo” en: *Capítulo Universal* N° 39, Buenos Aires, CEAL.

GASPAR, M. P. y OTAÑI, L. (1999), *El gramaticario*, Buenos Aires, Cántaro.

GIAMMATTEO, M. y ALBANO, H. (2006), *¿Cómo se clasifican las palabras?*, Buenos Aires, Ediciones Littera.

GONZÁLEZ, D. (1999), *Días de Mayo. Diario para chicos curiosos 8*, Departamento de Educación Creativa, Buenos Aires, ORT Argentina.

HÉBRARD, J. (2000), conferencia *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional.

JACKSON, R. (1986), *Fantasy: literatura y subversión*, Buenos Aires, Catálogos editora.

LANDA y LANDA (1999), *Teatro infantil. Magia, Caballeros y fantasmas*, Barcelona, Parramón.

LARROSA, J. (2003), *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona, Laertes.

----- (2004), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Colección Espacios para la lectura, México, Fondo de Cultura Económica.

LAZO, N. (2004), *El horror en el cine y en la literatura*, Buenos Aires, Paidós.

LLUCH, G. (2004), *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, Colección Catalejo, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

LUBAR, S. (1993), *Infoculture. The Smithsonian Book of Information Age Inventions*, Boston, Houghton Mifflin Company,

LYONS, J. (1993), *Introducción al lenguaje y a la lingüística*, Barcelona, Teide.

MALDONADO, C. (1998), *El uso del diccionario en el aula*, Madrid, Arco Libros.

MANGUEL, A. (1999), *Una historia de la lectura*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.

MEEK, M. (2004), *En torno a la cultura escrita*, Colección Espacios para la lectura, México, Fondo de Cultura Económica.

MONTES, G. (1999), *La frontera indómita*, México, Fondo de Cultura Económica.

----- (2001), *El corral de la infancia, (nueva edición, revisada y aumentada)*, Colección Espacios para la lectura, México, Fondo de Cultura Económica.

----- (2001), "Mover la historia: lectura, sentido y sociedad", en: *Simposio de lectura*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

PANNO, J. J. (1998), *Obras maestras del error*, Buenos Aires, Colihue.

PETIT, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Colección Espacios para la lectura, México, Fondo de Cultura Económica.

----- (2000), "Elogio del encuentro", *Memorias de la Conferencia pronunciada en el 27° Congreso IBBY*.

----- (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, Colección Espacios para la lectura, México, Fondo de Cultura Económica.

----- (2005), "Dar de leer a los niños", en dossier: *Creación de ambientes literarios*, Buenos Aires, Novedades Educativas, Edición 177.

PRIVAT, J. (2001), "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura", en: *Lulú coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, N° 1 septiembre.

REYES, Y. (2001), "La bebeteca. Un nido para la formación de primeros lectores", en: *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*, N° 16, Buenos Aires.

RIVERA, J. (1998), *El escritor y la industria cultural*, Buenos Aires, Atuel.

RODARI, G. (1997), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Colihue.

TOBELEM, M. y OTROS (1994), *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, Buenos Aires, Santillana.

VAN DIJK, T. (1989), *La ciencia del texto*, Buenos Aires, Paidós.

VIGOTSKY, L. S. (2003), *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.

Literatura infantil y juvenil:

- ANDRUETTO, M. T. (1993), *El anillo encantado*, Buenos Aires, Sudamericana.
- (2001), *La mujer vampiro*, Buenos Aires, Sudamericana.
- BESS, C. (1992), *Cuento negro para una negra noche*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BIRMAJER, M. (1996), "El otro fin", en: *Fábulas salvajes*, Buenos Aires, Sudamericana.
- BOJUNGA, L. (1975), *Angélica*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- (1977), *La bolsa amarilla*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- (1996), *Seis veces Lucas*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- BORNEMANN, E. (2004), "La muerte se hospeda en El blanqueado", en: *Cuentos para temblar de miedo*, Buenos Aires, Alfaguara.
- BÜRGER, G. A. (2000), *Aventuras del barón de Münchhausen*, Barcelona, Edhasa.
- CABAL, G. (1995), *Historieta de amor*, Buenos Aires, Sudamericana.
- (1997), *Toby*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- CABRERA INFANTE, G., "Texto que se encoge", en: http://redescolar.ilce.edu.mx-/redescolar/act_permanentes/lengua_comunicacion/el_oto%F1o/entrale/entrale_leer_pri04/etapa2/et2.html
- CARROLL, L. (1997), *Alicia en el país de las maravillas*, Buenos Aires, Colihue.
- CORTÁZAR, J. (1974), "El diario a diario", en: *Historia de Cronopios y de Famas*, Minotauro, Buenos Aires.
- CLUB DE NARRADORES DE TANDIL (1994), "Federico", versión libre sobre un cuento de Leo Lionni, en: Castronovo, A. y Martignoni, A., *Caminos hacia el libro*, Buenos Aires, Colihue.
- DAHL, R. (1971), *Charlie y la fábrica de chocolate*, Buenos Aires, Alfaguara.

- (1990), *Las Brujas*, Buenos Aires, Alfaguara .
- (1996), *Matilda*, Buenos Aires, Alfaguara.
- (1996), *James y el melocotón gigante*, Madrid, Alfaguara.
- (1999), *La maravillosa medicina de Jorge*, Madrid, Alfaguara.
- DUMAS, A. (2005), *Los tres mosqueteros*, Buenos Aires, Editorial Andrés Bello.
- EIELSON, J. (1984), en: Eslava, J. (comp.). *Reino Animal, Poesía peruana*, Lima, Ediciones Los Reyes Rojos.
- ENDE, M. (1982), *La historia sin fin*, Madrid, Alfaguara.
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, R. (2004), "Un superhéroe recién estrenado", en: *Solomán*, Barcelona, Grupo Editorial Norma.
- GARCÍA LORCA, F. (2000), *Mariposa del aire*, Buenos Aires, Colihue.
- GOSCINNY, R. (1990), *El pequeño Nicolás*, Madrid, Alfaguara.
- (1996), *Los recreos del pequeño Nicolás*, Madrid, Alfaguara.
- (2002), *Las vacaciones del pequeño Nicolás*, Madrid, Alfaguara.
- (2002), *Los amiguetes del pequeño Nicolás*, Madrid, Alfaguara.
- HARTZENBUSCH, J. E. (2004), "El peral", en: Serrano, M. (selección y notas), *Los caminos de la fábula*, Buenos Aires, Colihue.
- HINOJOSA, F. (2003), *La peor señora del mundo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LES LUTHIERS (1979), "El explicao de Cantalicio Luna", en: *Mastropiero que nunca* (CD), Buenos Aires, Sony Music Argentina.
- LEWIS, C. S. (2005), *Las crónicas de Narnia*, Destino Infantil y Juventud, Barcelona, Planeta.

- LINDO, E. (1994), *Manolito Gafotas*, Madrid, Alfaguara.
- LONDON, J. (2000), *El llamado de la Selva*, Buenos Aires, Longseller.
- LUJÁN, J. (2003), *Palabras manzana*, Madrid, Anaya.
- MARIÑO, R. (1991), *La casa maldita*, Buenos Aires, Alfaguara.
- (2005), *El colectivo fantasma y otros cuentos del cementerio*, Buenos Aires, Atlántida.
- MONTEIRO LOBATO, J. B. (2004), "La onza enferma", en: Serrano, M. (selección y notas), *Los caminos de la fábula*, Buenos Aires, Colihue.
- MONTES, G. (1992), "Teodo", en: *El mundo de Nicolodo*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- PATTERSON, K. (1982), *La Gran Gilly Hopkins*, Madrid, Alfaguara.
- ROLDÁN, G. (1991), *Todos los juegos el juego*, Buenos Aires, Colihue.
- (1997), *Dragón*, Buenos Aires, Sudamericana.
- (2005), "Animal de pelo fino", en: *El carnaval de los sapos*, Buenos Aires, Sudamericana.
- SAKI (1996), "Gabriel-Ernesto", en: *Cuentos crueles*, Buenos Aires, Colihue.
- SERRANO, M. (2004), (selección y notas), *Los caminos de la fábula*, Buenos Aires, Colihue.
- SHÚA, A. M. (2000), "Así de alto", en: *Cuentos con fantasmas y demonios. De la tradición judía*, Buenos Aires, Alfaguara.
- SILVEYRA, C. (recopilador) (1999), *Trabalenguas. Sin equivocarse y bien ligerito*, Buenos Aires, Altea.
- SOMMER BODENBURG, A. (2004), "Bárbara", en: *Cuentos de miedo. Para asustarse de veras*, Buenos Aires, Estrada.
- STEVENSON, R. (1988), *El diablo en la botella*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

THOMPSON, M. C. (1997), *Banshee, la mensajera del más allá*, ilustrado por Tabaré, Buenos Aires, Alfaguara.

WILDE, O. (1999), *El fantasma de Canterville*, Buenos Aires, Cántaro.

WOLF, E. (1988), *Los imposibles*, Buenos Aires, Sudamericana.

----- (1989), *La aldovranda en el mercado*, Buenos Aires, Sudamericana.

----- (1989), *Maruja*, Buenos Aires, Sudamericana.

----- (1997), *¡Silencio, niños!* Bogotá, Grupo Editorial Norma.

----- (2005), *Historias a Fernández*, Buenos Aires, Sudamericana.

YUNQUE, Á. (2000), "Otra vez Le corbeau et le renard", en: *Animalía*, Buenos Aires, Alfaguara.

Materiales de distribución gratuita

ALVARADO, M. y GASPAR, M. P. (2005), *Trengania*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

ALVARADO, M. y OTROS (2001), *Propuestas para el aula. Lengua EGB 2. Segunda Serie*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

CASTEDO, M. y OTROS (2000), *Propuestas para el aula. Lengua EGB 2. Primera Serie*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

GASPAR, M. y GONZÁLEZ, S. (2006), *Cuadernos para el aula: Lengua 1, 2 y 3*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

----- (2007), *Cuadernos para el aula: Lengua 4*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MONTES, G. (2006), *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Plan Nacional de Lectura).

Páginas web consultadas y recomendadas

<http://www.me.gov.ar/curriform/lengua.html>
<http://www.bnm.me.gov.ar/>
http://www.bcnbib.gov.ar/comunidad/lectores_diarios_revistas.htm
<http://www.imaginaria.com.ar/00/9/basch.htm>
<http://www.educared.org.ar/imaginaria/08/1/lenz.htm>
<http://www.zonagratis.com/a-cursos/libros>
<http://www.elaleph.com/libros.cfm?item=906&style=biblioteca>
<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/doctos/teatro.rtf>
<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturainfantil-fabulas/lafontaine.asp>
http://www.edusalta.gov.ar/portal/descargas/planlectura/Algunas_reflexiones.pdf -
<http://es.wikipedia.org>
http://www.elcanillita.ch/archivos/Canillita/cani58_internet.html
<http://www.rosarioclub.com/biografias/Amaya/repot.htm>

Se terminó de imprimir
en el mes de enero de 2007 en
Gráfica Pinter S.A.,
México 1352
Ciudad Autónoma de Buenos Aires