

lectura y vida

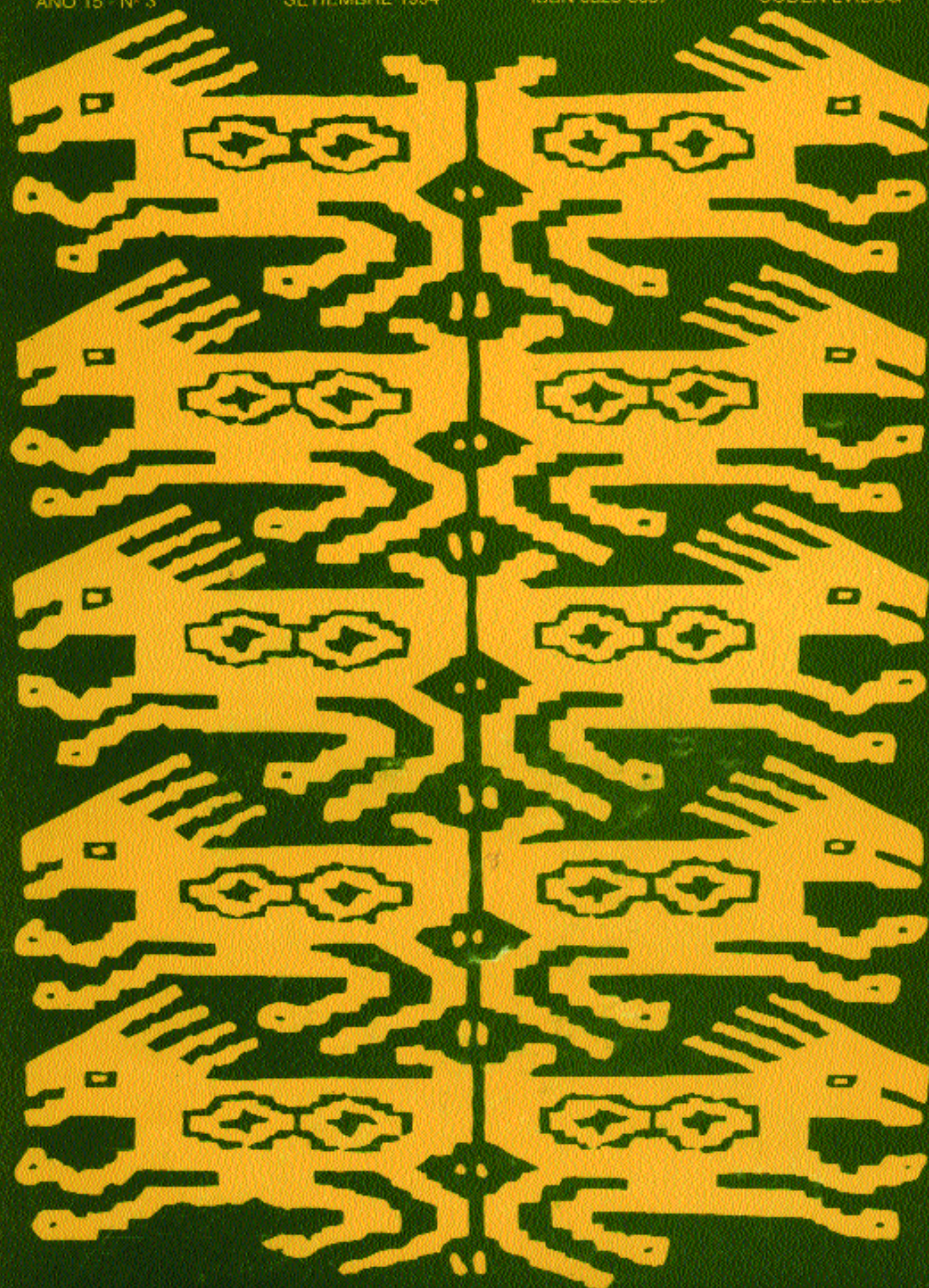
REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 15 - Nº 3

SETIEMBRE 1994

ISSN 0325-8637

CODEN LVDDG



ESCRIBIR EN LA ESCUELA: QUÉ, CÓMO Y PARA QUIÉN

ANA MARÍA KAUFMAN

*Licenciada en Ciencias de la Educación,
investigadora, profesora universitaria y asesora de Lengua.*



Introducción

Liliana, maestra de sexto grado, anuncia a sus alumnos que deben buscar en el diccionario los significados de los términos **abstracto**, **abstención**, **abstemio**, **obstrucción**, **obstáculo** y **obstetra**, copiarlos en la carpeta y escribir una oración usando cada una de las palabras.

Lucía, en su casa, hace la tarea. En determinado momento le pregunta a su mamá qué quiere decir **abstracto**. La madre, profesional de clase media, relee con su hija lo que dice el diccionario e intenta explicar la definición de otra manera. La niña insiste en que no entiende. Hasta que finalmente consuela a su madre diciéndole: “No te preocupes. Ya sé lo que voy a hacer”. Toma su carpeta y escribe la siguiente oración: **Me dio mucho trabajo encontrar en el diccionario la palabra “abstracto”**. El problema está resuelto. Al día siguiente entrega la tarea y recibe como contrapartida un espléndido “Muy Bien”.

Valdría la pena preguntarse qué es lo que estuvo muy bien en esa situación que, lamentablemente, nos resulta familiar por su aparición frecuente en las aulas de tantas escuelas.

Lo más interesante es que la misma Liliana no tenía claro por qué ni para qué había planteado ese trabajo. Con la intención de que la docente pudiera reflexionar acerca de su propia práctica, considerando cuáles eran los principios pedagógicos, psicológicos y lingüísticos que sustentaban su ingenua propuesta, tuvimos con ella el siguiente diálogo:

AMK: ¿Para qué les diste esa tarea a los chicos?
 L: Y... supongo que sirve para que aprendan esa regla ortográfica, ¿no?
 AMK: Pero les pediste que buscaran el significado en el diccionario...
 L: ¡Ah, sí! Eso era para que ampliaran su vocabulario y conocieran el significado de los términos.
 AMK: Ajá. ... ¿Y para qué les pediste que escribieran una oración con cada una?
 L: (Se ríe con un poco de nerviosismo.) La verdad es que no sé... Será porque siempre se hace...
 AMK: ¿Y por qué se hará siempre?
 L: La verdad es que no sé.
 AMK: ¿Querés que yo te lo diga?
 L: (Sonríe) Sí.
 AMK: Habitualmente eso se hace porque se considera que es una alternativa válida para evaluar si entendieron el significado que figura en el diccionario.
 L.: Es verdad... Para eso.
 LMK: Mirá esta oración que escribió Lucía (le muestro la oración que contiene la palabra **abstracto**). Vos le pusiste “Muy Bien”. ¿Qué es lo que estuvo muy bien?
 L: Y... la oración...
 AMK: Claro, esa oración estuvo bien, pero ella sabía construirla desde antes de entrar a la escuela primaria. ¿Qué aprendizaje evaluaste vos ahí?
 L: Me parece que ninguno... Estoy muy confundida. . .

Y Liliana tenía motivos para estar confundida. Cuando cursó el profesorado (se había recibido de maestra cinco años antes de la conversación que se transcribe más arriba), no le habían explicitado cuál es la concepción de aprendizaje que subyace a las actividades similares a la que ella encargó a sus alumnos. Tampoco supo desde cuál teoría lingüística estaba encarando su labor al considerar que las mayores unidades con las que debe trabajarse en la hora de Lengua son las oraciones.

Sabemos que en toda situación de enseñanza-aprendizaje hay una tríada insoslayable: el alumno que aprende, el maestro que enseña y el contenido que se quiere transmitir, cuyas interacciones e implícitos fueron analizados por G. Brousseau e I. Chevallard a través de la noción del contrato didáctico (G. Brousseau, 1986). Nuestra maestra, Liliana, sólo había sido informada acerca de ciertos aspectos relativos al

contenido –algunas nociones de gramática oracional, reglas ortográficas, una confusa clasificación de textos– y, en relación a su propio accionar como enseñante, terminó la carrera munida de un larguísimo listado de actividades y ejercicios que luego sus alumnos realizarían.

La experiencia de Liliana es equivalente a la de muchos colegas, maestros para quienes la hora de Lengua consiste en enseñar regularmente reglas ortográficas, análisis sintáctico de oraciones, clases de palabras y solicitar más esporádicamente lectura en voz alta y redacciones...

Hasta aquí podríamos esbozar una sonrisa, recordando la propia historia escolar de nuestra infancia y adolescencia. Pero la sonrisa se nos congela cuando nos encontramos, en las aulas primarias, secundarias y universitarias, con tantos niños y jóvenes que no saben leer ni escribir. No se trata, claro está, de analfabetos que no conozcan las características básicas de nuestro sistema de escritura, sino de personas que desconocen datos importantes del lenguaje escrito, desconocimiento que redundará en dificultades de comprensión lectora y en la producción de textos pobres, confusos, no pertinentes... en suma: ineficaces.

En nuestra experiencia de más de una década realizando trabajos de capacitación de docentes en servicio, hemos detectado numerosos problemas que intentamos encarar, algunos de tipo más general y otros vinculados con carencia de conocimientos de dominios específicos.

Los de tipo más general suelen ser de lenta y trabajosa resolución. Me estoy refiriendo a las dificultades que engendra la transformación del rol docente, del tránsito que debe recorrer un maestro conductista para encarar situaciones de enseñanza-aprendizaje de tipo constructivista. Aunque en esta ponencia no me voy a ocupar detalladamente de este tema, quisiera remarcar que la variable que parece presentar mayores escollos corresponde a la intervención docente en lo que respecta al suministro de la información y a la intervención frente al error. Para decirlo en forma sencilla: muchos maestros pasaban de una alternativa en la que informaban todo permanentemente y corregían todos los errores sistemática y automáticamente a otra en la que prácticamente no daban información y no corregían nada. En suma: el tránsito era de una postura conductista a otra *laissez-faire*, sin lle-

gar a encontrar el sendero de enseñar y corregir críticamente, generando situaciones que contemplasen la posibilidad de aproximaciones sucesivas a los contenidos lingüísticos, con explicitación y confrontación de las ideas de los niños, contacto con diferentes modelos textuales, etc.

Muy vinculadas con la problemática expuesta en el párrafo anterior, mencionaremos ciertas dificultades atinentes a la carencia o distorsión de conocimientos de dominios específicos. En nuestra experiencia detectamos tres cuestiones que considero pueden constituirse en obstáculos para una adecuada enseñanza de la lectura y la escritura:

- No todos los docentes tenían un conocimiento apropiado de las características peculiares de los distintos tipos de texto de circulación social que debían leer o producir sus alumnos.
- En los grados medios y superiores de la escuela primaria, la enseñanza de nociones de gramática oracional, desvinculada absolutamente de los textos, resultaba ajena y a veces distractora de la tarea de aprender a leer y a escribir.
- Las actividades de escritura que se realizaban en la escuela solían carecer de destinatarios reales, a partir de lo cual, el tiempo de las reescrituras y revisiones era habitualmente insuficiente y desvalorizado.

En función de lo expuesto:

- I) Presentaremos una propuesta de clasificación y caracterización de los diferentes textos de circulación social con los que se trabaja en la escuela:
- II) mencionaremos ciertos aspectos esenciales vinculados con la realización de proyectos didácticos de producción de textos completos, incluidos en situaciones comunicativas específicas, con destinatarios reales, que articulan nociones de lingüística textual y gramática oracional;
- III) expondremos el desarrollo de un proyecto de este tipo.

I) Selección y clasificación de textos

La clasificación de textos que propondré a continuación fue publicada en un libro de reciente aparición que escribimos con María Elena Ro-

dríguez (Kaufman y Rodríguez, 1993). En realidad, dicho libro fue el resultado de una tarea encarada interdisciplinariamente: María Elena aportó los datos lingüísticos y me correspondió a mí incluir los elementos didácticos, pero todo el material fue puesto a prueba en una mini-investigación realizada con todos los docentes del Colegio Los Pinitos, de El Palomar, provincia de Buenos Aires.

En realidad, esta propuesta tuvo su origen en la confusión que provocaban las distintas (y, en muchos casos discrepantes) clasificaciones y caracterizaciones de textos que manejaban los docentes, quienes consideraban que existían textos apelativos o informativos o narrativos o argumentativos... pero: una noticia periodística, ¿no es informativa y narrativa?; un aviso publicitario, ¿no puede ser apelativo y argumentativo?

En función de este tipo de dificultades encaramos la tarea de seleccionar aquellos textos de circulación social que la escuela no debe soslayar. Como señala Ana Teberosky: "Si no trabajamos con una variedad de textos y de operaciones cuando los niños son pequeños, luego en los cursos superiores o en el bachillerato suele ocurrir que los alumnos no han tenido la oportunidad de especificar o manipular la organización discursiva interna de los textos que han aprendido y se les presentan los nuevos textos como productos terminados, con una estructura discursiva demasiado sofisticada, elaborada y, por lo tanto, enajenada como para que ellos puedan comprenderlos, reproducirlos o relacionarlos. Esto es lo que Paulo Freire reclamaba para el pueblo: que recupere su voz alienada también en la escritura" (Teberosky, 1992).



Los textos seleccionados fueron los siguientes:

- a) **Textos de información científica:** Monografía - Biografía - Relato histórico - Definición - Nota de Enciclopedia - Informe de Experimento.
- b) **Textos literarios:** Cuento - Novela - Obra de teatro - Poema.
- c) **Textos periodísticos:** Noticia - Artículo de opinión - Reportaje - Entrevista.
- d) **Textos instruccionales:** Receta - Instructivo.
- e) **Textos epistolares:** Carta - Solicitud.
- f) **Textos publicitarios:** Aviso - Afiche - Folleto.
- g) **Textos humorísticos:** Historieta.

Decíamos en el libro: “Nuestra intención no fue modificar designaciones sino simplemente seleccionar textos con sus respectivas variedades para trabajar con ellos.” La búsqueda de criterios de clasificación constituyó una ardua tarea y, después de revisar diversos trabajos de lingüística textual (Bernárdez, 1987; Van Dijk, 1983), María Elena Rodríguez me propuso una alternativa que resultó muy clara cuando la probamos con los docentes, ya que les permitía comprender ciertos aspectos compartidos por diversos textos para acceder, posteriormente, a las peculiaridades de cada uno.

El criterio clasificatorio en cuestión, surgió así del cruce de dos criterios: las funciones del lenguaje y las tramas que predominan en la construcción de los textos.

Todos los textos tienen múltiples intencionalidades: pueden buscar informar, convencer, sugerir, entretener, etc. En correspondencia con estas intenciones, **podemos agrupar los textos teniendo en cuenta la función predominante.** De las que menciona Roman Jakobson (1984), hemos tomado las que consideramos pertinentes para nuestro trabajo pedagógico con textos escritos: **informativa, literaria, apelativa y expresiva.**

Esta clasificación que toma en cuenta exclusivamente la función que predomina resultaba insuficiente, ya que no nos permitía distinguir diferentes variedades dentro de los textos informativos, literarios, apelativos o expresivos. Por otra parte, además de resultar excesivamente simplificadora, no era operativa para trabajar los textos en el marco de una enseñanza de la lengua tendiente a mejorar la competencia comunicativa.

Por esta razón se tomó en consideración el segundo criterio, consistente en las maneras en que se organizan los contenidos de los textos, es decir, **los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehicular las funciones del lenguaje. A los fines exclusivos de este trabajo, hemos acordado denominar “trama” a dichas configuraciones.**

Estas maneras de tejer los contenidos de los textos, estas tramas son: la **narrativa**, la **argumentativa**, la **descriptiva** y la **conversacional**. En el primer caso, se trata de textos que presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal; los textos con predominio de trama argumentativa comentan, explican, demuestran o confrontan ideas; el predominio de la trama descriptiva nos conduce a textos que caracterizan objetos, personas o procesos a través de la selección de sus rasgos distintivos y, por último, en la trama conversacional aparece, en estilo directo, la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa.

A partir del cruce de trama y función, pudimos elaborar un cuadro de doble entrada en el que ubicamos los textos.

Antes de transcribir el cuadro, quiero aclarar una vez más que los textos han sido ubicados de acuerdo con la función y trama que predominan en las formas habituales que suelen adoptar en nuestra sociedad. El lector podrá advertir que algunos textos aparecen en varios casilleros (por ejemplo, el aviso aparece con la posibilidad de las cuatro tramas) y, seguramente, hay textos que podrían aparecer en más casilleros de los que nosotras hemos consignado (puede haber cartas literarias, ya que hay novelas montadas sobre textos epistolares).

En suma: el cuadro no es exhaustivo. La intención fue simplemente brindar un marco organizador que permitiera al docente comprender mejor los textos que trabajará con sus alumnos. A partir de esta información general, podrá acceder a las características específicas de cada tipo de texto, tanto macro y/o superestructurales estudiadas por la gramática textual, como a elementos locales o micro estructurales, descriptos por la gramática oracional, como así también a los aspectos vinculados con los implícitos o las determinaciones de los actos de habla, estudiados por la pragmática. En nuestro trabajo con Rodríguez, tomamos en consideración solamente los elementos macro, super y microestructurales constitutivos de los textos, dejando el resto para trabajos futuros.

Cuadro de clasificación de textos

Función Trama	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	Definición Nota de enciclopedia Informe de experimentos		Poema	Aviso Folleto Afiche Receta Instructivo
Argumentativa	Art. de opinión Monografía			Aviso Folleto Carta Solicitud
Narrativa	Noticia Biografía Relato histórico Carta	Carta	Cuento Novela Poema Historieta	
Conversacional	Reportaje Entrevista		Obra de teatro	Aviso

II) Hacia una pedagogía de proyectos didácticos

Hace tiempo que muchos de nosotros estamos involucrados en una pedagogía de proyectos que consideramos altamente beneficiosa para aprender a leer y escribir textos.

Notas esenciales de los proyectos

“Un proyecto es una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas (...) Se trata de una serie de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo (...) El proyecto es un proceso de elaboración colectivo de los niños con su docente. Su sentido es el de un compromiso constante por construir certezas compartidas y por discutir las incertezas que permitirán a todos comprender el texto y comprenderse mejor entre pares para realizar la tarea.” (Castedo, 1994)

No voy a abundar aquí en detalles que ya han sido suficientemente divulgados. (Kaufman y Rodríguez, 1993; Kaufman, Castedo, Teruggi, Molinari, 1989; Jolibert, 1988.)

Me limitaré a puntualizar algunos aspectos de los proyectos de producción de textos que se están llevando a cabo en muchas escuelas de nuestro país. (Ver desarrollo pormenorizado en Castedo, 1994.)

- Los textos que se encaran están incluidos en una situación comunicativa precisa, con destinatarios reales.
- Se intenta planificar proyectos que incluyan diferentes tipos de discurso escrito, tratando de cubrir, asimismo, la mayor cantidad posible de distintos tipos de texto.
- En todos los casos habrá situaciones de contacto y exploración de modelos textuales.
- Los proyectos deben incluir situaciones que permitan sucesivas aproximaciones a los diferentes contenidos lingüísticos involucrados.
- Se intentará que los niños expliciten sus ideas y puedan confrontarlas con las de sus compañeros y con los modelos textuales.
- Las diferentes situaciones incluidas en los proyectos deben tender a culminar en sistematizaciones colectivas de los conocimientos.
- El tiempo de las reescrituras y revisiones de los textos debe ser revalorizado como un tiempo crucial y definitorio del aprendizaje, imprescindible para lograr una verdadera “transformación del conocimiento”. (Scardamalia y Bereiter, 1992)

El tiempo de las reescrituras

Quisiera desarrollar un poco más el último punto del párrafo anterior, ya que me parece un tema poco y mal abordado hasta el presente en nuestro país.

Comentaré dos modelos de producción de textos, formulados por Scardamalia y Bereiter a fin de hacer algunas precisiones sobre las reescrituras, revisiones y correcciones.

Scardamalia y Bereiter exponen dos modelos de procesos de composición, “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”, el primero de los cuales explicaría los procesos de la composición denominada “inmadura” mientras que el segundo daría cuenta de los procesos utilizados por los escritores “maduros”.

a) El primer modelo sugiere que la gestación del texto es la siguiente: a partir de una representación sobre lo que debe escribir, el escritor localiza los identificadores del tópico y del género les decir: del tema y del tipo de texto que se le pide que redacte). Estos identificadores sirven como pistas para buscar en la memoria y ponen en marcha, automáticamente, conceptos asociados. Surge así la primera frase del texto. “Una vez que se ha producido algo de texto (ya sea mentalmente o por escrito) éste sirve como fuente adicional de identificadores de tópico y de género. Estos identificadores adicionales no sólo ayudan a la recuperación de contenidos sino que aumentan la tendencia hacia la coherencia, ya que el próximo ítem que se recuperará se verá influenciado por los ítems previamente recuperados.” (Scardamalia y Bereiter, op.cit.)

Los autores señalan que este proceso **pensar-decir** (o pensar-escribir), puede continuar hasta que se acabe la hoja o las ideas que vienen a la memoria.

Si nos detenemos un instante aquí, podremos advertir claramente que el conocimiento adecuado, de los distintos tipos de texto (evocados como “género” por estos autores) sería una condición necesaria pero no suficiente para producir buenos textos. No: me estoy refiriendo a textos meramente aceptables, ya que, como hemos visto, es posible producir textos aceptables ciñéndose solamente a las restricciones del género y/o del contenido. Me refiero a lo que Li-

liana Tolchinsky denomina un “texto de calidad” cuando, al comentar estos trabajos de Scardamalia y Bereiter, señala: “Un texto de calidad resulta no sólo de la posibilidad de transgredir las restricciones del género, sino de un proceso de transformación del propio conocimiento” (Tolchinsky, 1993).

Quisiera comentar que la transgresión creativa es la que surge del conocimiento. El que no respeta las reglas por desconocimiento no las transgrede, no las infringe: simplemente no las cumple porque las ignora. Y el resultado de la ignorancia nunca desemboca en una obra de calidad.

b) El segundo modelo de producción de textos contiene al anterior –“decir el conocimiento”– como un subproceso. A diferencia de éste, que sólo consideraba el interjuego entre género y contenido, el modelo “transformar el conocimiento” incluye una interacción entre ese espacio y el de la retórica. La transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido pero, para que ésta se realice debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico. No debemos olvidar que es este último espacio el que incluye al lector y a sus posibles reacciones frente al texto. El espacio retórico obliga al escritor a decidir cómo organizar el contenido de su producción tomando en consideración a una audiencia.

Los autores que proponen estos dos modelos para comprender los textos de escritores inmaduros y compararlos con los de escritores expertos señalan que:

a) Con relación a la coherencia tónica: Los textos generados por el modelo “decir el conocimiento” tienden a ceñirse a sus tópicos más simples, pero no logran encadenar las ideas vinculadas con ellos, a relacionar dichos tópicos.

b) Con relación a la forma: Este modelo predice que los textos resultantes pueden ajustarse a los requisitos estructurales de los géneros literarios pero no alcanzarán totalmente sus objetivos.

c) Con relación al lector: Flower (1979) diagnosticó la escritura típicamente principiante como una “prosa basada en el escritor”. Es decir, se trata de una prosa que refleja el curso del pensamiento del escritor en vez de adaptarse al curso del pensamiento y necesidades del lector.

Podemos advertir, a partir de las precisiones mencionadas anteriormente, que el incluir al lector en el proceso de construcción de los textos conlleva naturalmente la necesidad de releer y revisar constantemente la producción escrita a fin de ir afinando la puntería en dirección a su eficacia.

En nuestra experiencia de proyectos, el hecho de que los textos que los niños deben producir correspondan a situaciones comunicativas concretas con destinatarios reales nos permitió incluir en la escena al lector y, por ende, el espacio retórico. De todas maneras, cuando el tiempo de las revisiones y reescrituras se torna prolongado, suele aparecer cierta intolerancia y sensación de desagrado.

En ese sentido, me gustaría incluir una reflexión que se relaciona con la representación que muchos docentes y vastos sectores de la sociedad tienen de la corrección.

La escuela tradicional, de corte conductista y verbalista, ha intentado convencernos (y en muchos casos lo ha logrado) de lo siguiente: si el que enseña explica bien y el que aprende (o debe aprender) está maduro y atento, la tarea debe salir impecable o, a lo sumo, con pocos errores. De esta manera el maestro explica, los niños atienden y luego escriben. Una vez. Luego el docente corrige. Si no encuentra fallas, ambos están satisfechos. Si aparecen pocos errores, la situación es subsanada rápidamente. Pero si el texto presenta demasiadas dificultades y debe ser reescrito, algo huele mal en Dinamarca...

Una buena situación pedagógica es aquella que plantea un problema, es decir que los niños dispondrán de algunos recursos y estrategias para resolverla y carecerán de otros que deberán construir en el proceso de resolución.

Por otra parte, ¿cuántas veces corrigen y reescriben sus textos los grandes escritores? ¿Es éste un tiempo perdido? Jorge Luis Borges, nuestro genial escritor, aseveraba que la única alternativa posible para dejar de corregir los textos era publicarlos. Es decir: que hasta que no se entrega a la editorial, la obra es revisada y corregida innumerable cantidad de veces.

Lo interesante de este punto se relaciona no sólo con el perfeccionamiento de la obra sino con lo que sucede con el que la escribe. El modelo "transformar el conocimiento" alude a los

procesos del escritor y Scardamalia y Bereiter mencionan que numerosos autores experimentados aseguran que su comprensión de lo que están intentando escribir, crece y cambia durante el proceso de composición.

Considero de fundamental importancia reconceptualizar el tiempo de las revisiones, correcciones y reescrituras a fin de que nuestros alumnos no produzcan buenos textos sino que puedan, también, transformar su conocimiento.

Estas correcciones se realizan habitualmente como intercorrecciones, entre los propios niños. El docente pone a consideración de la clase un texto para ver cómo pueden mejorarlo entre todos, o bien los trabajos son intercambiados para su corrección (individualmente o por equipos). En todos los casos se trata de revisiones en las que las modificaciones propuestas por los "correctores" deben ser fundamentadas. Esto obliga al corrector a reflexionar sobre diversos aspectos de los textos, reflexiones que, frecuentemente, contribuyen a incrementar sus aptitudes en la producción de textos.

La gramática oracional y los textos

Agregaré un breve comentario sobre cómo encaramos, en nuestros proyectos, ciertas cuestiones vinculadas con la gramática oracional. En gran cantidad de escuelas de nuestro país, el contenido de Lengua de grados medios y superiores suele consistir mayoritariamente en reglas ortográficas, análisis de oraciones y clases de palabras. Se sumerge a los niños en un baño de discursos inconexos plagado de sujetos-predicados-sustantivos-verbos-adjetivos-agudas-graves-esdrújulas... sin que ninguno de los participantes del hecho educativo sepa si eso sirve para algo, además de ser necesario para saber gramática. Lo que muchos cuestionan es si debemos formar niños gramáticos o personas que sepan leer y escribir. Argumentando que estas reflexiones metalingüísticas no contribuían a mejorar las habilidades lectoras ni las posibilidades escritoras de los alumnos, algunos docentes propusieron abandonar la enseñanza de las nociones de gramática oracional en la escuela primaria.

En trabajos anteriores (Kaufman, Rodríguez, op cit; Kaufman, 1993) expresamos nues-

tra posición al respecto. La reiteraré brevemente. Considero que, en efecto, la enseñanza de nociones de gramática oracional desarticulada de los textos no constituye una contribución feliz para la formación de buenos lectores ni incide positivamente en que los niños escriban mejor. Esto no significa que crea que no deban trabajarse estos aspectos con los alumnos.

El planteo que me parece más acertado es el siguiente: si las oraciones son sub-unidades de los textos (elementos microestructurales constitutivos de esas unidades mayores), ¿por qué ignorar sus características? Cuando realizamos con María Elena Rodríguez la caracterización lingüística de los textos seleccionados que consideramos debían abordarse en la escuela primaria, expusimos sus rasgos distintivos. Y aclaramos que estos rasgos correspondían tanto a aspectos macro y/o superestructurales, estudiados por la gramática textual, como a elementos microestructurales o locales, descriptos por la gramática oracional. Y agregábamos: “La selección de unos y otros obedece a la intención de poner de manifiesto las relaciones existentes entre ellos en tanto elementos constitutivos del texto”.

Me interesaría señalar algunos ejemplos que pueden aclarar nuestra posición.

Por un lado, hay estrategias que garantizan la cohesión de cualquier tipo de texto. Muchas veces hemos escuchado en las clases opiniones de los niños acerca de escritos realizados por sus compañeros (“repetir tanto queda mal”, “así no se entiende”, “quedaría mejor si le pusiéramos dos puntos”, “no se sabe quién está hablando”, etc.) que sugieren directamente la aplicación de alguna de dichas estrategias. La **sustitución lexical** (uso de sinónimos), la **pronominalización** (uso de pronombres), la **elipsis** (o supresión. Un caso típico de elipsis sería, en castellano, el sujeto tácito o desinencial), son estrategias que ningún docente dudaría en sugerir a sus alumnos para la elaboración de sus textos. ¿Dónde estaría, entonces, la diferencia con nuestra propuesta? Si se trata de no poner nombres a las cosas, es decir, de no designar a los pronombres, pronombres o al sujeto, sujeto, creo que se trataría de una cuestión secundaria, que no ameritaría una discusión. No veo ninguna razón para que un niño de grados medios o superiores no pueda designar a los elementos constitutivos de los textos por sus nombres.

Cuando estas nociones son enseñadas y ejercitadas con oraciones que no forman parte de los textos, la situación varía sustantivamente.

En un artículo anterior comenté el siguiente ejemplo. En una clase de 4º. grado estaban corrigiendo entre todos un cuento escrito por un compañero. En determinado momento sugirieron suprimir sujeto “para no repetir tanto”. La maestra aceptó la propuesta y les comentó que esto se llamaba “sujeto tácito” y que la idea que habían tenido era excelente para que el texto quedara mejor. Un niño comentó: “¡Ahl El sujeto tácito es ése que no está pero uno sabe cuáles es, ¿no? Lo sabés porque está dicho en alguna parte del cuento.”

Esta alternativa implicó, por un lado, que los chicos conocieran la denominación correcta (que constituye un dato de gramática oracional) pero, a la vez, fue fuente de aprendizaje de un mecanismo adecuado de cohesión textual.

Situaciones como ésta difieren sensiblemente de las clases de gramática a que fuimos sometidos cuando éramos chicos, en las que debíamos señalar, en una oración aislada, el predicado y, cuando el sujeto no estaba expreso, poner “sujeto tácito: **ellos**” si el verbo era **comieron**. Esto no implicaba ningún aprendizaje que nos ayudara a construir (o entender) mejor un texto, ya que nuestra competencia lingüística dictaba automáticamente la respuesta y el tema terminaba allí.



Además de los mecanismos de cohesión que rigen cualquier tipo de texto, hay construcciones oracionales que suelen formar parte de ciertos textos con mayor pertinencia que de otros. Por ejemplo, los textos argumentativos demandan el uso de oraciones complejas, con subordinaciones y conectores causales; los textos narrativos necesariamente van a incluir conectores temporales; las formas impersonales y la voz pasiva aparecen frecuentemente en las noticias periodísticas; etcétera. Creemos que dichas nociones deben ser tratadas cuando se encare la producción de los textos correspondientes, incluidas en dicho tratamiento. Sólo desde esta perspectiva estas informaciones servirán para formar mejores lectores y escritores.

III) Desarrollo de un proyecto de producción de un texto literario

El proyecto que voy a comentar se desarrolló el año pasado en dos séptimos grados del Colegio Los Pinitos y fue coordinado por su maestro de Lengua, Marcelo Rigl.

La propuesta que el docente planteó a sus alumnos consistía en realizar un libro de cuentos para regalar a los compañeritos de primer grado. En realidad era un regalo cargado del simbolismo de la despedida: los que egresaban obsequiaban una obra hecha por ellos a los que estaban iniciando su escolaridad.

Pero no se trataba de un libro común. La idea era escribir grupalmente ocho cuentos (cada grado se dividiría en cuatro equipos) que se dividirían en siete partes separables y coordinables entre sí, de modo que la cantidad de cuentos resultantes se multiplicaría enormemente por las distintas combinatorias posibles.

Para decirlo más gráficamente: cada cuento debía ser muy breve (no más de una página) y separable en siete secuencias. Las páginas (de cartulina) se cortarían en siete partes, de tal manera que pudiera leerse la primera de un cuento, la segunda de otro, la tercera del primero o de un tercer cuento, la cuarta parte de cualquier otro, etc., y los resultados fueran, en todos los casos, cuentos cohesivos y coherentes.

A1 planificar el proyecto el docente previó que éste iba a insumir tres semanas de clase.

(Ver planillas de planificación en el Anexo) . La realización efectiva demandó un mes y medio de escrituras y reescrituras de los cuentos y otro mes dedicado a la ilustración, diagramación y “edición”.

La planificación de los proyectos debe ser flexible, con grados de libertad: en muchos casos (como el que nos ocupa) será modificada y enriquecida al ser concretada, pero siempre opera como un organizador previo de la tarea y como un hilo conductor durante su ejecución.

Los alumnos de Marcelo aceptaron la propuesta con gran entusiasmo. El primer paso estaba dado. Intercambiaron ideas acerca de qué características debían reunir los cuentos para que les resultasen interesantes a los chiquitos de seis años. El maestro propuso que llevaran a clase libros para niños de esa edad y así podrían analizar sus características. Los chicos agregaron sugerencias más “sabrosas” (el calificativo fue empleado por el docente): ¿Por qué no preguntarles a los interesados qué les gusta leer, cuáles temas les resultan más atractivos, qué personajes prefieren, etc.?

Después de revisar suficiente cantidad de cuentos para niños y consultar a los alumnos de primer grado sacaron las primeras conclusiones: acordaron que entre los personajes debía haber animales personificados; uno de los cuentos tenía que ser protagonizado por un dinosaurio; debía haber personajes malos que no ganasen nunca; la letra favorita era imprenta mayúscula; había que utilizar palabras sencillas, de rápida comprensión pero a la vez atraentes...

Con estas decisiones tomadas, cada grupo realizó la primera escritura del cuento. Los leyeron al resto de la clase, procedieron a efectuar las correcciones que consideraron convenientes y reescribieron los textos.

Entonces afrontaron un nuevo conflicto que fue anticipado por una alumna: “Sí... Pero así no vamos a conseguir lo que queremos. Tenemos que ver qué condiciones tiene que tener cada parte para que quede bien con el resto.”

Toda la clase aceptó la sugerencia y elaboraron colectivamente la primera versión de las “condiciones” que debían cumplir las siete partes de los cuentos:

Condiciones para los cuentos

Presentación del personaje en tiempo o lugar.	Oración en 3a. persona del singular.
Que se encuentre con otro personaje.	Oración con sujeto tácito en 3a. persona del singular.
Que decidan hacer algo juntos.	Oración con sujeto tácito en 3a. persona del plural.
Que se presente un personaje malvado.	Oración con sujeto en 3a. persona del singular.
Que los protagonistas iniciales hagan algo para salvarse.	Sujeto tácito en 3a. persona del plural.
Comienzo de solución del problema	(No hubo especificación)
Final de resolución.	(No hubo especificación)

En función de las indicaciones del cuadro, los grupos reescribieron sus cuentos, hecho lo cual cada grado procedió a copiar los cuatro textos en papel afiche para poder ensayar entre todos las distintas combinaciones posibles. Como encontraron dificultades e incongruencias,

decidieron que el cuadro era insuficiente y que debían modificar ciertos requisitos y completar otros.

Después de largas e interesantes discusiones, la segunda versión de las “condiciones” quedó redactada de la siguiente manera:

Condiciones para los cuentos

Presentación del personaje en tiempo o lugar.	Oración en 3a. persona del singular.
Que se encuentre con otro personaje.	Oración con sujeto tácito en 3a. persona del singular, sin hacer alusión al lugar anterior.
Que decidan hacer algo juntos.	Oración con sujeto tácito en 3a. persona del plural. No usar pronombres o palabras que hagan alusión al género de los personajes anteriores.
Que se presente algún personaje malvado o que provoque conflictos.	Oración con sujeto en 3a. persona.
Que los personajes iniciales hagan algo por salvarse.	Oración con sujeto tácito en 3a. persona del plural.
Solución del problema.	Con acciones amplias y sin alusión a lo anterior.
Rima final.	(Sin especificación)

Todo lo que aparece en letra negrita corresponde a las modificaciones efectuadas:

- En la segunda parte surgieron problemas en relación al lugar en que se desarrollaban las acciones, ya que un cuento se desarrollaba en un “barrial de La Pampa”, otro en un bosque lejano, otro en el fondo del mar, otro en un pueblo muy tranquilo. . . A raíz de las diferentes localizaciones, se decidió que era conveniente no mencionar este dato en esta parte.
- En la tercera parte se evidenciaban incongruencias cuando aparecían pronombres o adjetivos que hacían alusión al sexo de los personajes anteriores, razón por la cual incluyeron esa advertencia.
- En la cuarta parte decidieron que podía ser un personaje malvado o más de uno y que no era necesario que fuera malvado: con que molestase un poco era suficiente...
- Partir la solución en dos partes complicaba demasiado la situación, razón por la cual resolvieron concentrar la resolución en la sexta parte.
- El final rimado fue sugerido por una alumna y rápidamente aceptado por todos los compañeros. Uno de ellos afirmó que “el final en verso les va a gustar seguro a los chiquitos y los va a acercar más a los textos”.

A partir de esta segunda versión de las “condiciones”, cada equipo reescribió nuevamente su cuento y lo leyó a los demás grupos para recabar opiniones sobre la calidad de los mismos y recibir sugerencias para mejorarlos.

Una vez comentados los cuentos por separado, fue necesario volver a volcarlos en papel afiche para jugar y juzgar las combinaciones. (En el Anexo se transcriben dos de los ocho cuentos y se incluye el cuento resultante de una de las combinaciones posibles de varios de ellos.)

Votaron el título del libro: “Sopa de Cuentos”, redactaron colectivamente la dedicatoria que aparecería en la primera página del volumen y, recién entonces, pasaron en limpio los cuentos, los ilustraron, los fotocopiaron, los recortaron y pegaron en las hojas de cartulina y los mandaron a anillar.

después de leer las múltiples tareas realizadas por estos niños. El hecho remarcable consiste en que los autores no experimentaron cansancio. El entusiasmo se mantuvo del principio al final del proyecto, realimentado permanentemente por la ilusión y la expectativa de ver las caritas de los destinatarios al recibir cada uno su libro. Tal como comentó el maestro: “Sé que cuando los cuentos lleguen como regalo a los niños de primer grado serán un éxito, como todo lo que está hecho con ganas, afecto y responsabilidad”.

El hecho de que “fueran un éxito” no consiste en que resultaran verdaderas obras de arte. Más importante que el valor literario de los productos fue el trabajo de los autores: la descen-tración efectuada para ponerse certeramente en el lugar del lector; la exploración inteligente de cuentos infantiles; los sutiles trabajos de reflexión textual y oracional tendientes a lograr coherencia y cohesión en una situación de desafío mucho mayor que la demandada por la escritura de un cuento aislado (sujetos tácitos, pronombres, adjetivos, concordancia verbal, etc., que debían articularse con demandas referentes al contenido y al tipo de texto); redacción de fórmulas de final rimadas; preocupación por aspectos formales, tales como el tipo de letra conveniente, la diagramación clara y la ilustración atractiva...

Considerando que se trata de niñas y muchachitos de doce años, creemos que no es poca cosa.

Quisiera terminar esta conferencia con un acto de justicia: dando la palabra a los participantes de este proyecto. Para ello, transcribiré la dedicatoria que aparece al comienzo del libro y el final del comentario que Marcelo Rigl, el maestro de Lengua, escribió en la contratapa bajo el título: “Para los grandes que lean este libro”. El texto de la dedicatoria es el siguiente:

Para nuestro compañerito de primer grado

¿Pensaste alguna vez en la posibilidad de que caperucita roja ayudara a los tres chanchitos? ¿O en que cenicienta se casara con Peter Pan?

Bueno, pensando en lo divertido que es armar un cuento loco, quisimos prepararte este juego, escribiendo 8 cuentitos que tienen la posibilidad de ser leídos por separado o transformarse en muchos cuentos más si giras cada parte por separado buscando la historia que mas te guste.

No fue fácil escribirlos, pero creemos que es muy divertido leerlos. Por eso esperamos que disfrutes de estos cuentos locos tanto como nosotros disfrutamos al hacerlos.

¡Ojalá te gusten mucho!

Tus compañeritos de 7º Grado

El final del texto de Marcelo –obviamente dedicado a los padres de los alumnos– dice así:

“Como apreciación personal al ver el producto terminado y al haber compartido con los chicos el esfuerzo del proceso, me queda solamente destacar la rica experiencia y mi gran satisfacción al haberlos visto utilizar con ganas y naturalidad sus conocimientos, el lenguaje y los textos para lo que han sido concebidos: para transmitir ideas, sueños, ganas, emociones o simplemente para hacer volar la imaginación.”



ANEXO

1. PLAN GENERAL:

Tema del proyecto:

Elaboración de un libro de cuentos para los compañeritos de primer grado.

Grado: 7º “A” y “B”

Fecha de iniciación: 10/8/93

Duración aproximada: 3 semanas.

Materiales que se emplearán:

Hojas y material para escribir; libros de cuentos infantiles (para los más chiquitos); máquina de escribir; afiches y fibrones; elementos para dibujar y pintar; cartulina: pegamento y tijeras.

Etapas propuestas:

1. Planteo del proyecto. Les propondré preparar un regalo para los chiquitos de primer grado: un libro con ocho cuentos (cada grado preparará cuatro textos, en equipos). Estos cuentos tendrán la característica de dividirse en siete secuencias que deben ser combinables entre los distintos relatos a fin de que se pueda jugar a armar diferentes historias. Escucharemos propuestas y contrapropuestas. Discusión sobre lo que saben y lo que necesitarían saber para encarar la tarea.
2. Lectura de cuentos infantiles. Análisis de estructuras, temáticas, personajes, conflictos, desenlaces y características materiales externas.
3. Consultas a chicos de la misma edad que los destinatarios sobre intereses y gustos en lo que respecta a cuentos.
4. División de cada séptimo grado en cuatro grupos de trabajo.
5. Primera escritura de los cuentos.
6. Lectura de cada cuento al resto del grado para observar la repercusión y recibir aportes, críticas y analizar resultados. Intercambio para correcciones.
7. Reescritura de los cuentos.
8. Escritura de cada cuento en el pizarrón dividiendo las siete secuencias.
9. Lectura vertical, horizontal y diagonal para evaluar si se logra el efecto de combinación deseable.
10. Realización de arreglos y cambios necesarios si no se logra dicho efecto.
11. Copia a máquina de cada cuento.
12. Ilustración de cada secuencia.
13. Fotocopiado del material y coloreado de ilustraciones.
14. Armado de los libritos sobre hojas de cartulina.
15. Elaboración de la dedicatoria por parte de los chicos (escritura colectiva). Quedará a mi cargo prepararla justificación teórica del trabajo para la contratapa.
16. Finalización de los libros, anillado de los mismos y entrega a sus destinatarios.

2. TEXTO: Cuentos infantiles combinables

SITUACION COMUNICATIVA:

Lector: Alumnos de primer grado.

Autor: Alumnos de 7º grado, organizados en equipos de cinco o seis compañeros.

Objetivo: a) Hacer un regalo para los chicos de primer grado. b) Lograr ocho cuentos con siete secuencias combinables que atraigan y entretengan a los pequeños.

CARACTERIZACION DEL TEXTO:

Título / tema: Libre.

Rasgos característicos:

Como todo texto literario, apunta a dar impresión de belleza y a fomentar la fantasía y la creatividad. Es un relato en prosa de hechos ficticios que tiene un momento inicial de equilibrio, un conflicto que desencadena una intriga y una resolución con el retorno a un equilibrio. Se establecen personajes en un tiempo y lugar determinado.

Su trama es predominantemente narrativa, aunque suelen aparecer descripciones y diálogos. El tiempo verbal es el pretérito, excepto en los diálogos o intervenciones.

TEMAS DE REFLEXION METALINGÜÍSTICA:

(Lingüística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación)

Lingüística textual:

Superestructura de los cuentos. Estrategias de cohesión, especialmente elipsis, pronominalización, sustitución lexical y conectores temporales. Características del lenguaje literario.

Gramática oracional:

Sujeto tácito. Pronombres, sinónimos, conjunciones, preposiciones, adverbios y frases adverbiales temporales.

Ortografía y puntuación:

La ortografía y puntuación se trabajará en los textos a partir de las dificultades que surjan. Recordaremos las reglas correspondientes y pondremos en juego estrategias para inferir lo que sea posible.

CUENTO No. 1

HACE MUCHOS AÑOS,
VIVÍA EN LA TIERRA
UN DINOSAURIO QUE SE LLAMABA REX.
UN DÍA QUISO CONOCER EL BOSQUE.



CAMINANDO, CAMINANDO,
SE ENCONTRÓ CON SU AMIGO,
EL DINOSAURIO MAC.
JUNTOS SE FUERON DE PASEO.



MIENTRAS CAMINABAN
Y JUGABAN,
SUCEDIÓ ALGO
MUY EXTRAÑO.



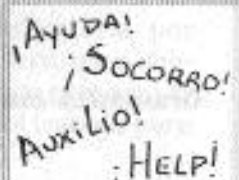
UNA INVASIÓN DE ABEJAS
LOS AMENAZÓ
Y COMENZÓ
A ATACARLOS.



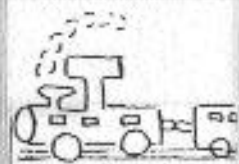
ASUSTADOS SE ESCAPARON
Y SE ESCONDIERON
EN UNA CUEVA.
DEBÍAN HACER ALGO RÁPIDO.



GRITARON Y GRITARON,
SUS AMIGOS LOS SALVARON
Y EL ENEMIGO
HUYÓ ASUSTADO.



TAN FELICES ESTABAN
PORQUE TODO HABÍA SALIDO BIEN,
QUE JUGARON, CANTARON, SALTARON
Y PASEARON EN TREN.



CUENTO No. 2

HABÍA UNA VEZ,
UN RATONCITO QUE SE LLAMABA SEBA.
ERA MUY AMISTOSO
PERO UN POCO TRAVIESO.
UN DÍA DE VERANO SALIÓ A PASEAR.



DESPUÉS DE MUCHO ANDAR
SE DETUVO A LA ORILLA DE UN LAGO
A TOMAR AGUA,
CUANDO SE ENCONTRÓ CON NINA,
LA ARDILLITA.



AL PASAR UN LARGO RATO
DE CHARLAS Y RISAS,
DECIDIERON IR A BUSCAR
NUECES Y FRUTAS A LOS ÁRBOLES.



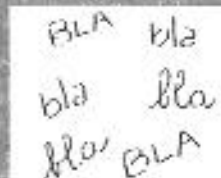
SE SORPRENDIERON AL VER
QUE LAS HORMIGAS COLORADAS
SE LLEVABAN
TODOS LOS ALIMENTOS DEL LUGAR.



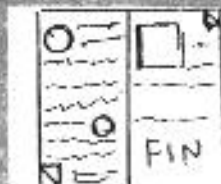
EL ENEMIGO, AL VER
A NUESTROS AMIGOS ENOJADOS,
DECIDIÓ ATACAR
SIN CUIDADO.



NUESTROS AMIGOS DECIDIERON
DETENER LA BATALLA
Y SOLUCIONAR EL PROBLEMA
CON PALABRAS.



COLORÍN... COLORADO...
ESTE CUENTO,
¿TE HA GUSTADO?



EJEMPLO DE CUENTO COMBINADO

(CUENTO No. 1)

HACE MUCHOS AÑOS
VIVIA EN LA TIERRA
UN DINOSAURIO QUE SE LLAMABA REX.
UN DÍA QUISO CONOCER EL BOSQUE.



(CUENTO No. 2)

DESPUÉS DE MUCHO ANDAR
SE DETUVO A LA ORILLA DE UN LAGO
A TOMAR AGUA,
CUANDO SE ENCONTRÓ CON NINA,
LA ARDILLITA.



(CUENTO No. 4)

ENTONCES SE LES OCURRIÓ IR A VER
LA ÚLTIMA CARRERA
DE CABALLITOS DE MAR,
PERO DE PRONTO SUCEDIÓ ALGO...



(CUENTO No. 7)

ESTABAN POR LLEGAR A LA PLAYA
CUANDO VIERON
QUE UNOS GRANDES CANGREJOS
SE ACERCABAN.



(CUENTO No. 3)

AL DARSE CUENTA DE ELLO,
SALIERON CORRIENDO
Y SE ESCONDIERON
EN LA CASA ABANDONADA.



(CUENTO No. 7)

DESPUÉS DE UN RATO,
NO PUDIERON SER ATACADOS
Y EL ENEMIGO
HUYÓ CANSADO.



(CUENTO No. 8)

ESTA SOPA DE CUENTOS,
LA INVENTAMOS MUY CONTENTOS,
VOS LA ARMASTE SOLITO
COMO LO HARÁN TUS AMIGUITOS.

