

Aportes para el
desarrollo
curricular

2001

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE
LEER Y ESCRIBIR EN EL PRIMER CICLO

Yo leo, tú lees, él lee...

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula



ISBN 987-9327-94-2

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Dirección de Currícula. 2001
Hecho el depósito que marca la Ley nº 11.723

Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula
Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires
Teléfono: 4375 6093 . teléfono/fax: 4373 5875
e-mail: dircur@buenosaires.esc.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula. Distribución gratuita. Prohibida su venta.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Jefe de Gobierno

DR. ANÍBAL IBARRA

Vicejefa de Gobierno

LIC. CECILIA FELGUERAS

Secretario de Educación

LIC. DANIEL F. FILMUS

Subsecretaria de Educación

LIC. ROXANA PERAZZA

Director General de Educación
de Gestión Privada

PROF. MARCELO PIVATO

Directora General
de Planeamiento

LIC. FLAVIA TERIGI

Directora General
de Educación

HAYDEÉ CHIACHIO DE CAFFARENA

Directora de Currícula

LIC. SILVIA MENDOZA

G.C.B.A.

APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Coordinación general: Susana Wolman

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

LEER Y ESCRIBIR EN EL PRIMER CICLO. Yo leo, tú lees, él lee...

AUTORAS

María Elena Cuter

Silvia Graciela Lobello

Mirta Alicia Torres

REVISIÓN CRÍTICA

Delia Lerner

G.C.B.A.

LA EDICIÓN DE ESTE TEXTO ESTUVO A CARGO DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA.

COORDINACIÓN EDITORIAL: Virginia Piera.

DISEÑO GRÁFICO Y SUPERVISIÓN DE EDICIÓN: María Victoria Bardini,

María Laura Cianciolo, Laura Echeverría, Gabriela Middonno.

Índice

PRESENTACIÓN 7

INTRODUCCIÓN 11

CAPÍTULO 1. EL MAESTRO LEE... CUENTOS 15

LA PLANIFICACIÓN (Y LAS DUDAS) **16**

¿Qué cuentos se eligen? **18**

¿Se cambian las palabras difíciles? **20**

¿Qué se hace después de leer? **22**

¿Con qué recursos se cuenta? **27**

¿Se prevé releer algunas veces los mismos cuentos? **30**

Pero... ¿qué se les enseña a los chicos cuando se les leen cuentos? **31**

PREVISIONES DEL DOCENTE PARA LA SITUACIÓN DE LECTURA DE UN CUENTO **32**

CAPÍTULO 2. LOS LIBROS... EN MANOS DE LOS CHICOS 35

LA EXPLORACIÓN DE LOS LIBROS **37**

LA ELECCIÓN DE LOS CUENTOS **40**

Las intervenciones de las maestras **43**

El trabajo en pequeños grupos

(o las relaciones entre los contenidos que queremos que los chicos aprendan y la forma de organización de la clase) **49**

Las listas de los cuentos

(o por qué plantear algunas situaciones de relectura de un texto conocido) **51**

PALABRAS FINALES 55

AGRADECIMIENTOS

Los docentes que participaron en este proyecto de desarrollo curricular fueron:

Marisa Arizzi	Escuela n°22 Distrito Escolar 3°
Patricia Duce	Escuela de Educación Especial n°9 Distrito Escolar 6°
Nora Fernández	Escuela n°15 Distrito Escolar 3°
Raquel Fernández	Escuela n°18 Distrito Escolar 1°
Marta Fontenla	Escuela de Educación Especial n°9 Distrito Escolar 6°
Irma Forte	Escuela n°8 Distrito Escolar 4°
Graciela García	Escuela n°2 Distrito Escolar 4°
Andrea Gardella	Escuela n°11 Distrito Escolar 3°
Corina Grisia	Escuela n°22 Distrito Escolar 3°
Graciela Isabel Jáuregui	Escuela de Educación Especial n°9 Distrito Escolar 6°
Susana Parra	Escuela n°22 Distrito Escolar 3°
Eloísa Perla Ricci	Escuela n°11 Distrito Escolar 3°

Nuestro agradecimiento a ellos, a sus alumnos, a los equipos directivos y docentes de las instituciones en las que fue posible desarrollar las situaciones didácticas que hoy les presentamos.

Presentación

En 1994 se inició desde la Dirección de Currícula el proceso de actualización curricular. Este proceso sostenía la singularidad del Sistema Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y reafirmaba la vigencia del *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común* de 1986 asumiendo la tarea de actualizarlo y mejorarlo para que respondiera a:

- La necesidad de optimizar el *Diseño Curricular* como instrumento de trabajo para el docente.
- Los requerimientos que surgen de la Ley Federal de Educación, incluyendo los Contenidos Básicos Comunes.
- Los avances producidos en las didácticas de las áreas.

Los textos editados¹ debían cumplir –y cumplen aún– la función de constituirse en documentos de trabajo para los docentes ya que colaboran en incrementar las capacidades y los recursos de quienes participan del proceso de transformación curricular para acceder a sus fundamentos y evaluar su desarrollo.

Como producto de todo ese proceso de actualización curricular² en 1999 se elaboró el *Pre Diseño Curricular* para EGB 1 y 2. Su presentación al Sistema Educativo se realizó a través de encuentros destinados a supervisores, directivos y docentes de toda la jurisdicción coordinados por integrantes de los equipos que intervinieron en su formulación. Actualmente continúa su difusión en las escuelas a través de la participación de los miembros de las distintas áreas en las Jornadas de Organización Institucional, a solicitud de las instituciones interesadas.

Durante el año 2000 los integrantes de los equipos de la Dirección de Currícula planificaron y llevaron a cabo distintas acciones con el objetivo de elaborar aportes que permitieran tender un puente entre lo formulado en el *Pre Diseño Curricular* y su concreción en el aula: elaboración de propuestas didácticas –algunas se realizaron en las aulas con la colaboración de los docentes de las escuelas–, relevamiento de experiencias que ya se desarrollaban y talleres de escritura con docentes. Estas acciones culminaron con la elaboración de los documentos que integran la serie que hoy presentamos.

La intención que orientó la elaboración de estos documentos es la de colaborar con los docentes de la Ciudad de Buenos Aires en el proceso de apropiación y puesta en práctica del *Pre Diseño Curricular* como instrumento de trabajo profesional. Estos documentos, por lo tanto, intentan facilitar y enriquecer una creciente vinculación de los docentes con las formulaciones allí vertidas.

¹ Aproximadamente 40 documentos de actualización curricular.

² Puede consultarse el disco compacto "Documentos de actualización y desarrollo curricular" y el catálogo que reúne una síntesis de toda la producción, ambos editados por la Dirección de Currícula, entregados oportunamente a las escuelas.

Anticiparemos brevemente el contenido de los documentos de cada una de las áreas para facilitar una visión de conjunto de la serie.

Artes

Se presentan documentos de Música, Plástica y Teatro que contienen propuestas y proyectos diseñados y puestos en marcha por docentes de distintas escuelas de la jurisdicción. Estas experiencias se relevaron a través de entrevistas con docentes, directivos y supervisores con la intención de elaborar documentos que permitieran difundirlas.

En los documentos se presenta, además, una propuesta de organización de la tarea –ilustrada a través de proyectos realizados– y se analizan diversos aspectos que posibilitan la puesta en marcha de las propuestas didácticas.

Los autores de *Música en la escuela: proyectos para compartir* y *Plástica en la escuela: proyectos para compartir* esperan que quienes han decidido "ir más allá" se sientan reconocidos en las experiencias que se presentan, y que quienes piensan "en mi escuela o con mis chicos no se puede" comiencen a imaginar que algunos caminos no son utópicos.

El documento *Teatro en la escuela: proyectos para compartir* se elabora teniendo en cuenta la inclusión de este lenguaje artístico en el *Pre Diseño Curricular* y considerando oportuno difundir prácticas que, de una manera u otra, tomaron ese desafío o enriquecieron las preexistentes. Se presentan algunos proyectos que muestran distintas alternativas para la inclusión del teatro en las escuelas y se reflexiona sobre las condiciones de posibilidad.

Ciencias Naturales

Se expone en *Las fuerzas y el movimiento* el desarrollo de una propuesta de trabajo para el segundo ciclo (4º grado) destinada a la enseñanza de contenidos que se vinculan con el bloque "Las fuerzas y el movimiento" formulado en el *Pre Diseño Curricular* EGB 2. La elección de este bloque se debe a que es poco frecuente el trabajo de sus contenidos en la escuela, por lo cual los integrantes del área se propusieron abordar algunos de estos temas junto con los docentes que llevaron esta propuesta al aula. El enfoque que da marco a este documento sostiene un tratamiento de estos contenidos relevantes de la Física desde una perspectiva descriptiva y cualitativa de los fenómenos, e incluye un trabajo con procedimientos propios del área como la experimentación y el registro de datos. El documento procura comunicar esta experiencia realizada en las escuelas y así extenderla a otros maestros.

Ciencias Naturales e Informática

El documento *Un trabajo compartido entre Ciencias Naturales e Informática: Termómetros y temperaturas. Organización y representación de datos*, relata y analiza una experiencia didáctica realizada por docentes de 5º grado junto con integrantes de los dos equipos. El desarrollo de la propuesta de trabajo responde a contenidos de estas dos áreas. Acorde con lo formulado en el *Pre Diseño Curricular* se incorpora la Informática como herramienta para promover los aprendizajes. Se seleccionaron contenidos de Ciencias Naturales del bloque "Los materiales", específicamente "las interacciones entre los materiales y el calor", cuyo tratamiento plantea una perspectiva que incluye la experimentación. Informática propone trabajar en este proyecto en la organización y la representación de la información apoyándose en la planilla de cálculo. La experiencia se realizó con alumnos que no tuvieron aproximaciones previas a esta herramienta informática. Se ilustra de esta manera la idea de que el aprendizaje conceptual de esta tecnología implica un camino de apropiación generado por necesidades y usos. En el documento se hace explícita la intención de orientar nuevas planificaciones que incorporen gradualmente las propuestas del *Pre Diseño Curricular*.

Ciencias Sociales

Se presenta el documento *Una experiencia de Historia Oral en el aula: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*. En él se describen y analizan diferentes situaciones de una secuencia de enseñanza implementada en un

6º grado sobre el tema "Migraciones internas"; es decir, la afluencia de personas de provincias argentinas a Buenos Aires a partir de 1930. Tanto en el desarrollo de la experiencia como en su análisis, se intentó especificar algunas propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales del *Pre Diseño Curricular para la EGB, Segundo ciclo*. Por un lado, se pretendió avanzar en el conocimiento sobre el uso de la Historia Oral en la enseñanza; por otro, se procuró explorar modos de concretar en el aula la enseñanza de conceptos sociales. El documento presenta los avances logrados en estas cuestiones, en relación con algunos de los resultados obtenidos; asimismo incluye testimonios orales y textos que pueden utilizarse para la enseñanza de las "Migraciones internas".

Conocimiento del Mundo

Se elaboraron tres documentos con propuestas de trabajo para esta área:

Viviendas familiares para primer grado, que brinda algunas actividades desde las cuales los alumnos puedan acercarse a la comprensión de la realidad social de las diversas organizaciones familiares. Abarca temas como: las viviendas familiares en distintas partes del mundo, del pasado en Buenos Aires, las cocinas de antes y de ahora, los espacios en las viviendas y sus funciones.

Juegos y juguetes para segundo grado, que abarca temas como: juegos de distintas partes del mundo, juegos y juguetes del pasado y del presente, ¿cómo se eligen los juguetes?, normas para jugar, los conflictos y su resolución en situaciones de juego, los juegos y el movimiento.

Las plazas de la Ciudad de Buenos Aires para tercer grado, que incluye distintos aspectos a ser desarrollados como: la diversidad de plantas de la plaza; la organización y diferentes usos de las plazas de acuerdo con su ubicación dentro de la Ciudad y sus características físicas e históricas; e historias de las plazas.

Cada uno de estos documentos contiene, además de una serie de variadas actividades para desarrollar, cuadros con las ideas básicas y los alcances de contenido que están involucrados, así como un anexo con una selección de fuentes de información y de materiales para facilitar su puesta en práctica.

Educación Física

Se presentan cuatro documentos: *Experiencias y reflexiones acerca del juego y el "saber jugar"*, *La enseñanza de contenidos de la Educación Física en diversos ámbitos*, *Reflexiones sobre propuestas de enseñanza*, que incluyen trabajos elaborados por docentes de escuelas de nuestra jurisdicción; algunos fueron seleccionados entre los que se enviaron a la Dirección de Currícula y otros fueron elaborados por profesores que asistieron a un taller coordinado por los especialistas del área en el cual se propuso revisar el sentido de lo que se enseña en Educación Física.

El documento que integra dos trabajos: *La planificación docente en Educación Física y La relajación, ¿es una capacidad natural o un contenido a enseñar?* fue elaborado por los miembros del equipo. En el primero se plantea una revisión del sentido de la planificación como organizadora de las prácticas, como un instrumento adecuado para la previsión de la tarea docente y se reflexiona sobre algunos criterios para su elaboración y organización. El segundo tiene por objeto esclarecer cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la relajación y aporta fundamentos, reflexiones y estrategias que enriquecen la tarea del docente.

Educación Tecnológica

El documento *La hilatura como proceso técnico* presenta una experiencia de desarrollo curricular destinada a ilustrar el modo de llevar al aula uno de los contenidos propuestos en el *Pre Diseño Curricular para la EGB, Segundo Ciclo*, el proceso de hilado. La elección de este tema permitió abordar un contenido poco trabajado en general, y cuyo tratamiento pone de manifiesto la relación existente entre las propiedades de los materiales, las operaciones y las tecnologías empleadas, así como la necesidad de obtener transformaciones eficaces que permitan la obtención de

hilo. Se señala además la importancia de la planificación, se formula una reflexión acerca del sentido de elegir un tema para el desarrollo del área, se transcriben y analizan fragmentos de lo acontecido en el aula.

Formación

Ética y Ciudadana

Presenta una producción en cuatro documentos. Uno de ellos, "*Guía para elaborar proyectos transversales de 4° a 7° grado*", pretende orientar a docentes y directivos en el diseño de *proyectos transversales* que el área propone como una de las modalidades de inserción curricular para segundo ciclo. Allí se define el sentido de lo que se considera "proyecto" y se ejemplifica con el planteo de tres casos hipotéticos de formulación de proyectos transversales en escuelas. Se intenta de esta manera mostrar el proceso de definición que podría desarrollarse en cualquier institución. El objetivo es facilitar la discusión de algunos criterios que conviene tener en cuenta al elaborar un proyecto de Formación Ética y Ciudadana.

Los otros tres, *Propuestas de enseñanza para Segundo ciclo*, contienen un abanico de actividades especialmente diseñadas para la propuesta curricular del área. En todas ellas, la preocupación central es suscitar cambios en las prácticas morales y cívicas, a partir de procesos de reflexión ética y política, del reconocimiento de derechos y responsabilidades en la vida social. Las situaciones presentadas se sustentan en algún tipo de conflicto moral, que desnaturaliza las respuestas habituales y promueve una reflexión sobre distintas alternativas.

Matemática

El documento *Acerca de los números decimales: una secuencia posible* presenta el desarrollo curricular sobre la enseñanza de los números decimales en segundo ciclo, específicamente se llevó a cabo en varios 5º, aunque también se realizó la primera parte en 4º y la secuencia completa en 6º. Los contenidos que se trabajan en esta secuencia son: equivalencias utilizando escrituras decimales en contextos de dinero y medida, relaciones entre escrituras decimales y fracciones decimales; análisis del valor posicional en las escrituras decimales, relación entre el valor posicional de los números decimales y la multiplicación y la división seguida de ceros. Se encontrarán los procedimientos de resolución de los alumnos y los conocimientos que involucran cada uno de ellos, la variedad de notaciones producidas, fragmentos de momentos de las interacciones colectivas promovidas por los docentes y la evolución de los conocimientos a lo largo del transcurso de la secuencia.

Prácticas

del Lenguaje

Presenta documentos en los que se analizan algunos de los momentos de la puesta en práctica en escuelas de la Ciudad de una secuencia didáctica para primer grado centrada en la lectura literaria –en particular, en la lectura de distintas versiones de cuentos clásicos.

Leer y escribir en el Primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee... incluye el análisis y la reflexión con los docentes que participaron en la experiencia de "los detalles" del momento de la secuencia en el que se propicia la lectura de cuentos por parte del maestro: ¿qué cuentos se eligen?, ¿se cambian las palabras difíciles?, ¿qué se hace después de leer?, ¿se prevé leer algunas veces los mismos cuentos?, y ¿qué se les enseña a los chicos cuando se les leen cuentos? También abarca un capítulo en el que se plantea el análisis de la propuesta que facilita la interacción directa de los niños con libros que circulaban en el aula: la exploración de los libros, la elección de los cuentos, las intervenciones de las maestras, el trabajo en pequeños grupos y la lista de los cuentos.

En *Leer y escribir en el Primer ciclo. La encuesta* se analiza el desarrollo de la situación en la que se les brinda a los niños oportunidades de leer textos –títulos de los cuentos que las maestras estaban leyendo en clase– que no estaban directamente relacionados con imágenes a partir de las cuales pudieran anticipar su significado, y de atreverse a hacerlo –como encuestadores– sin saber leer aún en el sentido convencional del término.

Cada documento recoge alguno de los momentos de la secuencia didáctica desarrollada y en ambos se pueden encontrar las voces de los maestros y de los niños.

Introducción

Mientras escribíamos –con otros integrantes de nuestro equipo– el capítulo correspondiente a Prácticas del Lenguaje del *Pre Diseño* para el Primer ciclo,¹ estaba constantemente presente en nuestras conversaciones la necesidad de llevar a cabo un proyecto de desarrollo curricular que nos permitiera compartir con un grupo de maestros algunas de las ideas esenciales encarnadas en ese documento, discutir algunas de las propuestas planteadas e ir plasmándolas en la realidad del aula. El año 2000 trajo consigo la oportunidad de cumplir esa aspiración y fue así como pudo concretarse la experiencia que es objeto de estas páginas.

El proyecto desarrollado estaba orientado por un propósito prioritario planteado en el *Pre Diseño*: el de incluir a los alumnos en una comunidad de lectores y escritores desde el momento mismo en que ingresan a la institución escolar, lo cual implica brindar a los niños que aún no leen y escriben convencionalmente la oportunidad de aprender a hacerlo al mismo tiempo que ejercen los quehaceres propios de todo lector y de todo escritor.

A lo largo de varios meses, durante los cuales se realizaron nueve encuentros con las maestras y un intenso trabajo en las aulas, fue posible reelaborar, poner en práctica y analizar una secuencia didáctica centrada en la lectura literaria –en par-

ticular, en la lectura de diferentes versiones de cuentos clásicos– y en la producción de nuevas versiones de algunos de los cuentos leídos.

En los encuentros, que se caracterizaron por un clima cálido y espontáneo –mucho más cercano al de las reuniones de trabajo en una sala de maestros que al de un curso de capacitación–, se discutieron las actividades propuestas, los registros de las clases observadas por alguna de las coordinadoras de la experiencia, las crónicas aportadas por las maestras y las producciones de los niños. La heterogeneidad del grupo de docentes promovió fecundos intercambios de experiencias y puntos de vista, a veces opuestos, acerca de los mismos problemas.

La secuencia didáctica puesta en práctica se apoyó en dos pilares: la lectura por parte del maestro y la interacción directa de los niños con los libros que circulaban en el aula. Situaciones de estos dos tipos tuvieron lugar de manera habitual en el curso de toda la experiencia. Se plantearon también situaciones específicas en las que los niños tuvieron la oportunidad de:

- *elegir* los cuentos que deseaban escuchar leer;
- *realizar una encuesta* a diferentes adultos de la comunidad escolar para averiguar cuáles eran los cuentos más conocidos;

¹ G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo*, 1999.

- *escribir en parejas* la versión de Caperucita Roja que conocían;
- *comparar diferentes versiones* de Caperucita Roja;
- *comparar diferentes versiones* de Blancanieves;
- *escribir una nueva versión* de Blancanieves.

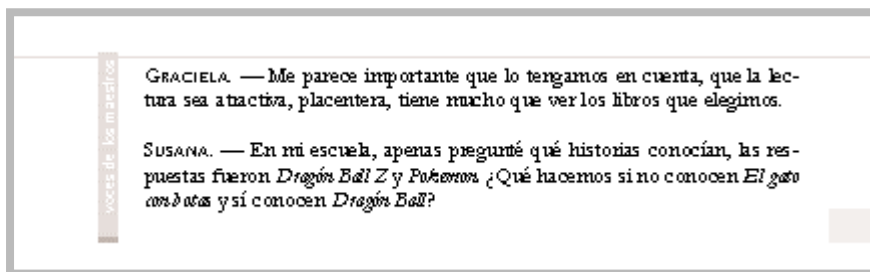
Al articular estas diferentes situaciones, se intentaba brindar a los niños de los primeros grados oportunidades de operar como practicantes de la cultura escrita y, al mismo tiempo, de desentrañar la naturaleza del sistema alfabético interactuando con él tanto desde la posición del lector como desde la posición del escritor. Se procuraba igualmente ofrecer a los chicos un medio escolar que les permitiera familiarizarse con escritos que circulan en la sociedad –los

cuentos, en este caso–, que los invitara a leer y los animara a escribir, que les garantizara la cooperación de sus compañeros y la ayuda permanente de sus maestros.

En los documentos de Prácticas del Lenguaje que integran esta serie “Aportes para el desarrollo curricular” –cada uno de los cuales recoge alguno de los momentos de la secuencia didáctica desarrollada–, el lector encontrará no sólo la voz de las autoras sino también las voces de los maestros y de los niños. Dado que se registraron detalladamente varios encuentros con los maestros y algunas de las clases realizadas por dos de las docentes participantes –Perla Ricci e Irma Forte–, ha sido posible transcribir:

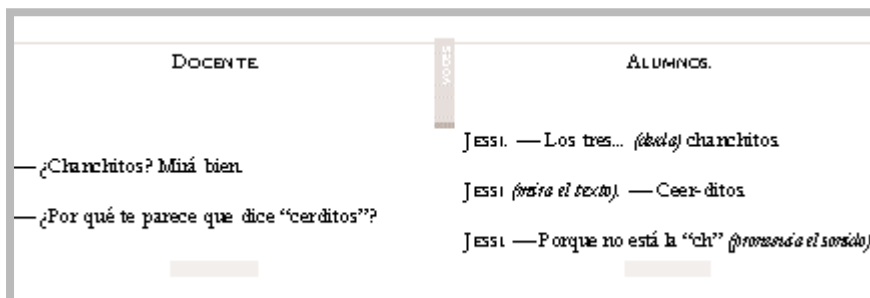
⊙ **LAS VOCES DE LOS MAESTROS...**

...discutiendo aspectos de la planificación didáctica, examinando los registros de observación de las clases, imaginando alternativas para sus futuras intervenciones, analizando las producciones de los niños.

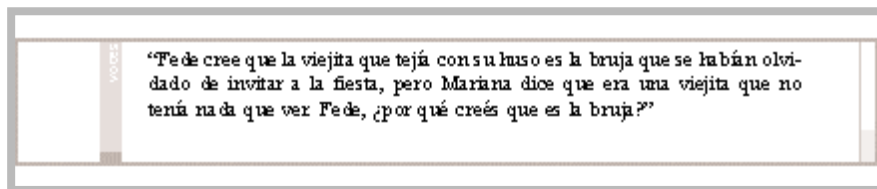


⊙ **LAS VOCES DE LOS NIÑOS...**

...planteando distintas formas de resolver los problemas que la situación didáctica les formulaba, colaborando –compartiendo, ayudando, confrontando– con sus compañeros respondiendo a las intervenciones de su maestro, justificando las decisiones que tomaban.



Hemos incluido también algunas consideraciones inspiradas en experiencias anteriores (referidas sobre todo a aspectos que no fue posible registrar, por lo cual no contamos con ejemplos del presente proyecto) así como planificaciones de algunas situaciones didácticas y reflexiones acerca de qué evaluar y cómo hacerlo.



La intención que orientó tanto la selección de los materiales como su análisis fue la de colaborar con los maestros de la Ciudad de Buenos Aires en el proceso de apropiación del *Pre Dise-*

ño Curricular como instrumento de trabajo profesional.

Cedemos ahora la palabra a Marisa Arizzi, una de las maestras con las que tuvimos la suerte de trabajar.

voces de los maestros

“Para los docentes que participamos, la experiencia fue enriquecedora en varios sentidos:

-Posibilitó un acercamiento de los planteos teóricos del *Pre Diseño Curricular* a la realidad áulica, demostrando qué se puede hacer, cómo se pueden aprovechar situaciones y recursos, qué tipo de intervención docente mejora los resultados en el aprendizaje de nuestros alumnos.

-Por tratarse de un proyecto de desarrollo curricular y no de un curso, se privilegió el aporte de cada una de nosotras. La secuencia didáctica no estaba concebida como una receta que debía ser aplicada. El espacio profesional docente fue preservado, por lo cual la secuencia se constituyó en una herramienta de trabajo impregnada de la modalidad y experiencia de cada maestra y adaptada a cada grupo de alumnos.

-El proyecto permitió a algunas de las participantes perder el temor de que el trabajo desde esta concepción didáctica ‘no funcione’ o de que ‘los chicos no aprendan’, en tanto que otras pudimos profundizar nuestros conocimientos didácticos: tuvimos oportunidad de revalorizar el papel del cuento tradicional; pudimos englobar muchas actividades que a veces presentamos sueltas dentro de un marco que las contextualiza (como la encuesta, por ejemplo) así como animarnos a proponer escrituras complejas y en parejas mucho antes de lo habitual en el año lectivo. Nos atrevimos también a planificar actividades impensables para primer grado (como comparar versiones literarias) y, al realizarlas, obtuvimos excelentes resultados.

En definitiva, este desarrollo aportó alivio a la tensión o brecha que generalmente existe entre la aspiración (lo que uno desea o ‘sabe’ que tiene que hacer) y la realidad, brindando recursos creativos para acercar ambos aspectos entre sí.”

EL MAESTRO LEE CUENTOS

En la última reunión de trabajo, los docentes participantes compartieron con el equipo coordinador sus apreciaciones acerca de los aprendizajes de los alumnos durante el desarrollo de la secuencia didáctica:

voces de los maestros

IRMA. — Yo no les leía cuentos tan a menudo... Pero ahora que lo hice, vi que los chicos fueron leyendo cada vez mejor... No hay un libro para cada uno de los chicos de todos los cuentos que estamos leyendo en el aula, pero se acostumbraron a compartirlos. La verdad es que mejoraron hasta la escritura. Cuando empezaron a leer, empezaron a escribir más.

CORINA. — También sorprende cómo vuelven una y otra vez a los mismos libros. Yo dejé circulando en el grado la fotocopia de una versión de *Blancanieves* de los Hermanos Grimm y se la siguen llevando en préstamo, no los aburre.

IRMA. — ¿Ves? *Blancanieves*, por ejemplo, es un cuento muy complejo pero trataron de poner todo, lo de la gotita de sangre, lo que dice el espejo... Pasaron de escribir oraciones sueltas sobre los cuentos a escribir cuentos...

MARISA. — Los chicos tomaron muy fuerte el lenguaje literario. Ahora, cuando escriben, tienen para optar.

IRMA. — Una de las cosas que preguntaban era si empezaban con "había una vez" o con "érase una vez".

SILVIA. — Ya algo dijeron del lenguaje escrito, de que toman las formas del lenguaje más... literario. Pero parece que también logran sostener la escritura de un texto. Al darles la responsabilidad de pensar un texto largo, encuentran la manera de darle ilación...

MARISA. — Yo eso lo escribí. (*Lee un fragmento de su trabajo final.*)² Aun las escrituras más pobres tenían coherencia.

Cuando nosotras, como equipo coordinador, empezamos a pensar en una serie de actividades centrada en "los cuentos", sabíamos que las situaciones de lectura mediada –aquellas en que los chicos tienen oportunidad de escuchar leer a su maestro– resultarían fundamentales. En nuestra planificación, estas situaciones serían la columna vertebral de todas las actividades que íbamos a proponer a los alumnos: dos o tres veces por semana, sistemáticamente, los chicos escucharían a su maestro leer un nuevo cuento o releer uno que ya conocían.

Nuestra intención era que comenzaran a formar parte de una comunidad de lectores de textos literarios. Pero pretendíamos, además, que los niños aprendieran a leer por sí mismos. Si la voz

del maestro, pensábamos, acerca a los chicos el contenido de los cuentos que circulan por el aula, los mismos que se pueden hojear libremente o a pedido del docente en diversas ocasiones, llegará el momento en que solos puedan localizar en el libro ciertas escenas o ciertos parlamentos, puedan saber cómo empieza el cuento o cómo termina; localizar, en fin, dónde dice algo que saben que dice; podrán volver al cuento conocido para buscar cosas determinadas. Pensábamos, por lo tanto, que sería necesario que el docente ejerciera ininterrumpidamente a lo largo de la secuencia de trabajo el rol de lector y que los libros circularan en el aula de manera habitual.

Comenzamos entonces a planificar las situaciones de lectura mediada.³

LA PLANIFICACIÓN (Y LAS DUDAS)

Cuando *escuchar leer cuentos* es una situación habitual, los chicos descubren que la consigna del maestro abre un momento diferente, un mundo donde los lobos hablan y los niños pequeños pueden vencer o conmovir a un gigante malvado y egoísta.

Sabíamos que el momento mágico del cuento no nace en la escuela; los chicos traen consigo la experiencia de la narración oída. Aunque no les hayan "leído cuentos", todos han revivido en la voz de sus padres o abuelos hechos ocurridos, recientes o remotos. Pocas cosas resultan tan

² Se refiere al informe que los docentes participantes presentaron al finalizar los encuentros de trabajo.

³ Utilizamos como situación de referencia "El maestro lee un cuento", en *Lengua. Documento de trabajo n°2, Actualización Curricular, Primer año*, M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, 1996, pág. 29.

reales como las que hemos oído contar una y otra vez y que van adquiriendo para nosotros dimensiones épicas porque forman parte de "lo referido"... Las salas de jardín, además, son antecedentes valiosos para que las simples palabras "Vamos a escuchar un cuento" generen un espacio diferenciado en la jornada de clases.

Cuando planificábamos, pensamos que cada maestro necesitaría establecer ciertos rituales: *guardar todo, no dejar nada sobre las mesitas, sentarse en ronda, ir a la biblioteca...* De acuerdo con las posibilidades de sus escuelas, tendrían también que decidir qué espacios les permitirían asegurar cierta intimidad para el momento de la lec-

tura, en el aula o fuera de ella, en la biblioteca o en un rincón silencioso de la escuela. El hecho mismo de instalarse allí reiterando las consignas, ayudaría a establecer una complicidad dentro del grupo. La voz del maestro haría el resto, completaría el clima con el esperado "Había una vez...", con la decisión de diferenciar personajes, de vivificar paisajes y ambientes, de transmitir emociones o, simplemente, de recuperar el silencio expectante a través de una inflexión oportuna. El momento podría no resultar mágico espontáneamente, pero el clima surgiría de todos modos como producto del esfuerzo para sostener el espacio a lo largo de muchos días.

PERLA. — Mis chicos están tan entusiasmados con los cuentos que no pueden esperar al lunes que les toque ir a la biblioteca. Hoy (*miércoles*) fueron cuatro y Ana les dio libros a todos. No los pude contener...

IRMA. — Yo todos los días les leo. Apenas llego, pongo el libro de *Aladino* arriba del escritorio. Tiene un valor simbólico. Todos saben que lo voy a leer.

PERLA. — La verdad es que yo también incrementé las situaciones de lectura de cuentos... porque los chicos se entusiasmaron y a mí me gusta verlos entusiasmados.

ANDREA. — Es lo que decíamos antes. Los chicos gustan de los libros, hay que buscarles la vuelta.

GRACIELA. — Yo acostumbro a leerles a mis alumnos y esta semana traté de intensificar aún más las situaciones de lectura. Leí bastante.

MARÍA ELENA. — Decime, Graciela, vos tenés tercero... ¿te parece que a los chicos más grandes les gusta que la maestra les lea cuentos?, ¿no se indisciplinan?

GRACIELA. — No. Para nada. Lo disfrutaban. Y creo que más ahora, que no hacen nada más que oír el cuento. Es un momento muy lindo.

La lectura de cuentos por parte del maestro aparecería, pues, temprana y reiteradamente en la secuencia que planificábamos. En el momento

de pensar con los maestros los "detalles" de la situación de lectura, empezaron a plantearse algunas controversias.

¿QUÉ CUENTOS SE ELIGEN?

La elaboración de una secuencia de trabajo centrada en la lectura de cuentos nos puso inmedia-

tamente ante la necesidad de pensar qué cuentos se leerían en la escuela.

voces de los maestros

MARÍA ELENA. — ¿En qué cosas te fijás cuando elegís libros para tus sobrinos o tus hijos? ¿En qué nos fijamos cuando compramos un libro para un nene de dos o tres años que seguro no sabe leer...?

VARIAS. — Y... claro, miramos las imágenes, que sea linda la historia, libros que les llamen la atención, lindos. *(La mayor parte del grupo sonríe.)*

MARÍA ELENA. — ¿Sabés por qué te pregunté eso? Yo sé que para todas nosotras es una preocupación legítima que los chicos aprendan a leer, pero a veces me parece que los maestros tenemos la cabeza dividida. Como mamás, tías, abuelas, usamos ciertos criterios que no siempre usamos como maestras. Y a mí me parece que, entre otras cosas, es gracias a los libros que elegimos como mamás que nuestros hijos aprenden a leer. Porque lo primero que aprenden es que los libros son todo eso que ustedes dijeron: lindos, interesantes, atractivos. Para leer esos libros es que vale la pena aprender a leer.

Desde el mundo de la ficción llegan títulos inevitables. El lobo y la abuelita, el zapatito de cristal, la princesa dormida o los enanos atravesando el bosque remiten a cuentos que forman parte de un patrimonio cultural compartido a través del espacio y del tiempo.

Desde hace muchos siglos y en las culturas más diversas, los cuentos que circulan en una comunidad ayudan a sus miembros más pequeños a integrarse a ella y a sus valores. Sin que el adulto –narrador o lector– lo advierta, los chicos "se enteran" por medio de los cuentos

de que es habitual que las niñas vivan con su madre, que ambas tengan en cuenta las necesidades de la abuelita, que se piense el nombre de los niños antes de que nazcan, que muchas parejas deseen el nacimiento de un hijo, que la gente sienta envidia o celos... Nos sentíamos comprometidas a proponer a las maestras que continuaran la difusión asumida durante siglos por la voz de narradores anónimos, de padres y de abuelos, de cineastas, titiriteros y directores teatrales. ¡Cómo se podría formar lectores sin incluir los viejos cuentos de hadas!

voces de los maestros

NORA. — Hubo un momento en que los cuentos de hadas se dejaron de leer...

MARÍA ELENA. — Es cierto. Los cuentos de hadas estaban mal vistos, las brujas, los buenos tan buenos y los malos tan malos, los premios y el castigo... Hubo toda una época de literatura blanca para los chicos; en los cuentos no pasaba casi nada emocionante.

RAQUEL. — Y nosotras somos maestras de esa generación, tampoco se usaban en el aula aunque los chicos los conocían por el cine o por la tele.

MARÍA ELENA. — Una de las funciones de la literatura es la de poder "poner afuera" temores, conflictos, angustias... que uno siente; yo a los cinco años lloraba como una loca con *El patito feo*. Creo que pensaba en el pobre discriminado, sin mamá, distinto de sus hermanitos, de quien todos se burlaban...

ISABEL. — Sí, es un buen tema. La discriminación.

NORA. — Igual creo que viene mejor llorar en solidaridad con el patito feo que llorar por ciertas cuestiones propias, y además, siempre llega la parte de convertirse en cisne.

MARISA. — O el abandono en *Hansel y Gretel* o en *Pulgarcito*. Siempre tocan temas...

Junto con los cuentos tradicionales queríamos que llegaran a manos de los chicos otros cuentos muy diversos, de autores nacionales y extranjeros, clásicos y contemporáneos, donde también se plantearan "las grandes cuestiones [...] con que nos

topamos los humanos al entrar a la vida: el amor y el desamor, el tiempo, el cambio, la soledad, la compañía, el absurdo, la injusticia, la extraordinaria variedad y riqueza del mundo y la búsqueda de señales para encontrar en él algún sitio".⁴

GRACIELA. — Me parece importante que lo tengamos en cuenta, que la lectura sea atractiva, placentera, tiene mucho que ver los libros que elegimos.

SUSANA. — En mi escuela, apenas pregunté qué historias conocían, las respuestas fueron *Dragón Ball Z* y *Pokemon*. ¿Qué hacemos si no conocen *El gato con botas* y sí conocen *Dragón Ball*?

RAQUEL. — Creo que no habría que descartar a *Pokemon*. A mí me resulta interesante, también hay algo de magia, seres que sufren transformaciones. Es posible que yo no lo entienda pero que los chicos sí lo entiendan.

ISABEL. — A mí me preocupa mucho esto que hablamos. Cómo tener en cuenta los intereses de los chicos y, al mismo tiempo, ampliarlos.

PATRICIA. — A mí me parece mejor que los chicos puedan elegir lo que quieren leer. *Harry Potter* desplazó para mi hijo a *Pokemon* y a *Dragón Ball*. Le encanta. No es el único, el otro día leí en el diario que había colas bajo la lluvia para conseguir el último libro que se editó. Yo ni sé de qué se trata, pero sé que a mi hijo le encanta.

NORA. — Son historias mágicas. El protagonista es un aprendiz de mago rodeado de gente que no cree que la magia exista.

PATRICIA. — Mi hijo no sabe que es un *best seller*; sencillamente a él le gustó el libro. Algo debe tener para ser tan exitoso.

⁴ Graciela Montes. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

En nuestra búsqueda de nuevas historias nos encontramos con libros hermosos y originales. El protagonista de *Martes peludo*⁵ espera con angustia un día de la semana en que le lavan el pelo porque tiene miedo de ahogarse... El de *Zoológica*⁶ expresa en primera persona su mirada crítica al mundo de los adultos. Son visiones impensables en los cuentos tradicionales pero "la literatura tiene la particularidad de expresar mundos posibles, refleja el espíritu de una geografía y de una época, tanto en sus aspectos más

convencionales como en los más revolucionarios".⁷ Clásicos y modernos vendrían a complementarse en tanto unos y otros permitiesen a los niños divertirse, identificarse con los protagonistas, disfrutar de ciertas formas bellas de expresar las ideas, encontrarse, sin moralejas, en múltiples ambientes mágicos de valores perdurables. Estábamos convencidas de que la formación del lector se basa en la frecuentación de obras diversas; cada niño debería tener la oportunidad de elegir cuáles son los libros "reservados" para sí.

¿SE CAMBIAN LAS PALABRAS DIFÍCILES?

voces de los maestros

SUSANA. — Bueno, con mis alumnos yo me tomo unos permisos... Los chicos no se dan cuenta.

MARÍA ELENA. — A ver, un momento. Vos decís que te tomás unos permisos y que los chicos no se dan cuenta, ¿qué permisos?

SUSANA. — Les cambio algunas palabras, por ejemplo. Si me doy cuenta de que el libro tiene palabras difíciles, que seguro que ellos no conocen, les cambio las palabras difíciles por sinónimos.

ANDREA. — En la situación que leímos⁸ se explica clarito que los chicos siempre algo entienden, por contexto.

PERLA. — Yo no les cambio nada, se los leo tal cual.

PATRICIA. — Con la tele también se acostumbran a utilizar palabras que no son de uso común, saben qué quiere decir "canicas", por ejemplo.

VARIAS (AL MISMO TIEMPO). — Sí, con los programas del Chavo, por ejemplo, aprenden un montón de palabras que acá no usamos.

⁵ Uri Olev. *Martes peludo*, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 1999, colección Buenas Noches.

⁶ Anthony Browne. *Zoológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, colección Los especiales de A la orilla del viento.

⁷ Ana Siro. "Materiales de lectura para bibliotecas de aula", en Castedo, M.; Molinari, M.C. y Siro, A., *Enseñar y aprender a leer*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

⁸ *Lengua. Documento de trabajo n°2. Actualización Curricular, op. cit.*

Algunas veces se duda acerca de la necesidad de respetar la literalidad del texto o de tratar de acercar el lenguaje de los textos al de los chicos para ayudarlos a comprender mejor. Sin embargo, el lector está sometido a la literalidad del texto. Lee "al pie de la letra" para encontrarse con el autor, con sus palabras, sus modos de decir, las descripciones o los juegos propios del lenguaje que él eligió para que su voz hable a través de la nuestra.

"(Homero Manzi) Trabajaba sus letras con el buril de poeta. Y si algo le obsesiona al poeta es la palabra. Y para el poeta, ninguna palabra es igual a otra, aunque se le parezca."⁹

Cuando llevamos a los alumnos a un museo de arte, los ponemos en contacto con las obras tal cual son, por lejanas que puedan parecer a la

mirada infantil; esperamos que el contacto con la belleza, los colores, los motivos que el artista puso en su obra contribuyan a la creación de una nueva mirada. También el relato llega al lector siempre igual a sí mismo; su mirada –su oído– cambia y va aguzándose con la frecuentación de la literatura.

El respeto por las palabras del autor implicaba prever cómo podría actuar el maestro si los chicos preguntaran en algún momento por el significado de términos o expresiones que –estábamos seguros– no formaban parte de su léxico habitual: *una lejana comarca...*, *la mofeta se asustó...*, *de un solo brinco...*, *has de prometerme...*, *os ruego que...* Una respuesta breve, que no interrumpiera la continuidad de la lectura, podría satisfacer a aquel o aquellos que advirtieran un término extraño. Para corroborar la comprensión de ciertas palabras desconocidas podrían bastar, tal vez, situaciones posteriores relacionadas o no con la lectura de los cuentos.

PERLA. — El otro día les leí *Martes peludo* y apareció la palabra "rasurar". Los chicos me preguntaron qué quería decir. Les dije: rasurar es lo mismo que afeitarse. Y seguí leyendo; ahora andan diciendo "rasurar" todo el tiempo. Un papá se rasuró..., el otro no se rasura... Se divierten como locos.

GRACIELA. — Eso pasa también con los chicos más grandes. Cuando les leo un cuento, no les explico nada; ellos, en general, no preguntan. El otro día, en un texto que estaban leyendo, una canción patria, aparece una palabra: "ostentó". Yo digo: "Hay que buscarla en el diccionario". Y uno me dice: "¿Pero esa palabra no estaba en el cuento?" "Cuando se leyó, ¿qué entendimos? ¿Te acordás?" Vuelven al párrafo del cuento y allí estaba: "ostentoso". Descubren que no sólo estaba comprendido lo que quería decir "ostentoso" dentro del cuento –podían pensar en sinónimos– sino que les iluminó un texto que no era un cuento.

De todas maneras, contábamos con la casi seguridad de que, la mayor parte de las veces, los chicos no sólo comprenden el significado del texto sin que las palabras desconocidas resulten un impedimento sino que, además, el

lenguaje escrito de los cuentos *ilumina* su lenguaje cotidiano. El texto se comprende globalmente aunque algunos términos sean nuevos; es el texto el que les da sentido a los términos y no a la inversa.

⁹ Roberto Cossa. "Cantori traditori", Diario *Página 12*, domingo 5 de noviembre de 2000.

"Y, sin embargo, de pronto, pocos renglones después de haber comenzado a devorar un devorable *Príncipe valiente*, Colección Robin Hood, tapas amarillas, con muchacho de melena negra y espada en la mano (tengo, creo, nueve años), tropiezo con una palabra que no conozco: 'empero'. Pregunto, me dicen que equivale a 'sin embargo'; 'empero' es 'sin embargo' me dicen. Pero no me parece igual porque, a diferencia de un 'sin embargo' que bien pudo haber habido, el 'empero' perdura, no se me ha borrado. La repito por lo bajo. Me resulta una palabra rara que me obliga a un desplazamiento y por un momento me vuelve opaco un texto que, de no haber sido por ese escollo tonto, habría sido bastante chato, creo, sin sobresaltos. 'Empero' no era gran cosa, pero era una zancadilla; decido en secreto incorporarla –junto con las 'jarcias' y los 'trinquetes' (que jamás llegué a saber qué significaban) y los sonoros 'sois' y 'estáis' de las versiones españolas de *La capitana del Yucatán* y *La hija del Corsario Negro*– a mi repertorio de exotismos, con los que me gustaba señalar la entrada a ciertos mundos imaginarios."¹⁰

¿QUÉ SE HACE DESPUÉS DE LEER?

La lectura compartida de cuentos recrea un espacio de encuentro entre el adulto y los chicos, entre lo que los miembros mayores de la comunidad conocen y lo que los niños van a conocer, entre el placer, la emoción, el miedo o el suspenso que las palabras nos produjeron hace mucho tiempo y el que las mismas palabras producen a los chicos en el momento de escuchar...

Queríamos que se ofrecieran a los niños oportunidades para escuchar leer cuentos en la escuela de la misma forma en que se desarrollan estas prácticas en la vida social. Por eso, creímos que sería conveniente prever posibilidades diferentes para el momento de cerrar el libro. Muchas veces, sin duda, habría que quedarse en silencio, el silencio que invade a cualquier lector frente a un texto que lo conmueve.

voces de los maestros

GRACIELA. — Fue toda una novedad en mi aula leer con cierta frecuencia y punto. Para nada más que leer.

RAQUEL. — Bueno, yo empecé poniendo en primer lugar esto de leer por leer y noté que a los míos les viene bárbaro. Empecé con mucho éxito. Esta semana les leí *La vaca sabia*, de María Elena Walsh y *El diablo inglés*. Les gustó muchísimo, la historia y la propuesta.

En otras ocasiones, el silencio tendría que durar apenas unos segundos, los suficientes para que los chicos disfrutaran del clima creado por el

cuento y se sintieran invitados a comentar espontáneamente sus impresiones sobre lo que acababan de oír. El comentario entre lectores

¹⁰ Graciela Montes, *op. cit.*

permite que los niños compartan el efecto que la obra literaria produce,¹¹ descubran que existen distintas interpretaciones y puedan confrontarlas tratando de verificar la propia a través de la información que el texto provee. Si el espacio quedaba abierto, sabíamos que la lectura de un cuento podría generar intercambios entre los chicos pero nos preguntábamos qué tipo de intervenciones

sería necesario prever para tratar de que, a partir del contenido de cada historia, los chicos pudieran hablar acerca de las emociones que la misma causaba, volver a fragmentos del relato que valía la pena releer, analizar las características de los personajes más interesantes para ellos, comunicar los sentimientos que a nosotros mismos como lectores nos hubiera provocado el cuento...

MIRTA. — Un nene de primer grado me dijo el otro día después de leerle *Gorila*: "Para mí que el gorila es el papá porque tiene una banana en el bolsillo del pantalón". Había reparado en un detalle de la ilustración que a cualquiera se le hubiera podido pasar. Yo le contesté: "Yo no me había dado cuenta de ese detalle. Puede ser, tenés razón". Y el nene me dijo: "Debe haber soñado", refiriéndose al protagonista del cuento.

RAQUEL. — Pero fijate que hay algo intuitivo en las preguntas que hacen los chicos cuando se abre el espacio para el comentario. Un nene me preguntó cómo hace una ballena para revolcarse en la arena, que era algo que decía el cuento. Creo que lo que le llamó la atención fue cómo jugaba un elemento imaginario en un cuento realista.

Las intervenciones para "después de la lectura" nos resultaban difíciles de anticipar porque las mismas se relacionan estrechamente con las particularidades de cada historia. Intentamos por lo tanto recuperar algunas intervenciones específi-

cas registradas en distintas oportunidades tratando de arribar, a través de esos ejemplos, a ciertos "criterios generales" que permitieran prever las intervenciones de los maestros.

"Cuando yo era chiquita, también me parecía que iba a ahogarme cada vez que mi mamá me lavaba la cabeza –afirma la maestra una vez concluida la lectura de *Martes peludo*." ¹²

"La reina era terrible... ¿se fijaron lo que dice el cuento? –relee–. 'Cuando escuchó la respuesta del espejo, la malvada reina se puso roja de ira y verde de envidia...' " ¹³

¹¹ Véase "Prácticas del Lenguaje. Práctica de la lectura. Quehaceres generales del lector", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer año, op. cit.*, pág. 361.

¹² *Op. cit.*

¹³ "Blancanieves y los siete enanos", en *Blancanieves y otros cuentos maravillosos*, P. J. Linch (ilustrador), Barcelona, Ed. Vincens Vives, 1995.

Ante cuentos distintos las maestras decidieron optar por un mismo criterio: *iniciar el comentario proponiendo a los chicos sus propios sentimientos como lectoras* y, en el segundo caso, reforzando su opinión con un recurso muy valioso como es *la relectura de algún fragmento significativo o de especial fuerza dramática*. El propósito, en ambas situaciones, es dar lugar al comentario de las emociones que origina el cuento ya sea porque permite revivir experiencias cercanas, porque "da miedo" o porque la expresión merece detenerse en ella –"roja de ira y verde de envidia..."

Sabíamos que, una vez que quedara abierto el espacio de *comentarios*, los alumnos podrían manifestar las emociones e interpretaciones distintas que generara en ellos un mismo cuento y nos preguntamos de qué manera los maestros podrían favorecer la confrontación de estas diferentes interpretaciones. Nos proponíamos también que el intercambio con otros lectores llevara a los chicos a *desarrollar argumentos* para fundamentar sus opiniones o los decidiese a *volver al texto* para confirmarlas.

VOCES

"Fede cree que la viejita que tejía con su huso es la bruja que se habían olvidado de invitar a la fiesta, pero Mariana dice que era una viejita que no tenía nada que ver. Fede, ¿por qué creés que es la bruja?"¹⁴

VOCES

"Él dice que el Gato con botas es un tramposo, que se la pasa mintiendo a todo el mundo. Fer, en cambio, dice que no es un tramposo si no que hace todo eso para ayudar al hijo del molinero a casarse con la princesa. ¿Ustedes qué opinan?"¹⁵

En estos ejemplos, ambas maestras *rescataron comentarios* que, en algunos casos, resultan apenas esbozados por los niños pero que, *replanteados por ellas*, los "ponen a pensar" en las diferentes interpretaciones que caben ante un mismo hecho. También en ambos casos *solicitaron la opinión*, a un niño en particular o al grupo en su conjunto. Las intervenciones no terminaron allí y las maestras intentaron ahondar un poco más en la penetración del cuento. En el caso de Fede, el lector de *La Bella Durmiente*, la pregunta de la maestra condujo a una respuesta inesperada: "Mi papá me lo leyó..." y a la aparición posterior de una versión de Perrault donde se señala de manera explícita que la anciana que

había conservado un huso no era otra que la bruja desdeñada del episodio del reparto de dones. La opinión de Fer acerca de *El gato con botas*, en cambio, no encontró apoyos ni rechazos en sus compañeros. La maestra *releyó un párrafo significativo* y algunos de los niños comentaron que "el gato es un tramposo que quiere ayudar a su amo".

Muchas veces los chicos anticipan el desenlace de la acción o comprenden las características de los personajes porque son capaces de advertir los matices de diversas expresiones lingüísticas que aparecen a lo largo del cuento.

¹⁴ Charles Perrault. *La Bella Durmiente del Bosque* (adaptación: Eduard José; ilustración: José M. Lavarello), Barcelona, Multi-libro S.A., 1989, colección Cuentos Clásicos.

¹⁵ *El gato con botas*. Texto de Caroline Repchuk, Buenos Aires, Editorial Sigmar, 1996, colección Mis cuentos preferidos.

“Apenas leí que los chicos se encontraron con una anciana, Lucio dijo que era la bruja. Sin embargo, el cuento decía –relee–: ‘Una anciana amable, que parecía bondadosa...’

¿Cómo sabías que era la bruja, Lucio?, ¿hay algo en el cuento que hizo que sospecháramos enseguida de la vieja?”¹⁶

“Julietta dice que enseguida se sabe que el Hada que el Rey se olvidó de invitar va a causar problemas. Vuelvo a leer la parte en que el hada vieja entra a la fiesta.

‘(...) entró el hada vieja en palacio y su furia fue tan grande que hizo temblar a todos los presentes.(...) Y señalando a la princesa con una de sus larguísimas uñas, añadió...’¹⁷

Si la anciana *parecía* bondadosa, el narrador está sembrando en el lector dudas acerca del personaje. La *furia*, el *miedo* que produce a los invitados y sus *larguísimas uñas*, predisponen a esperar "lo peor" del hada olvidada de *La Bella Durmiente*. Las maestras retomaron los comentarios de los chicos y al releer, *destacaron especialmente las señales provistas por el texto*, intentando que los niños tomaran conciencia de que ya las habían advertido casi sin darse cuenta.

"[...] Reconocer la existencia de diferentes formas válidas de comprensión no significa que cada lector entiende frente a un texto algo completamente distinto de lo que capta otro: cada sujeto emitirá hipótesis en función de su conocimiento del mundo, pero tratará de verificarlas apelando a la información provista por el texto; cuando no logre corroborar sus hipótesis, tendrá que modificarlas ajustándolas a la información visual (a las marcas sobre el papel)."¹⁸

Una vez que hubiesen escuchado leer muchos cuentos diferentes, sabíamos que los chicos empezarían a disponer de una amplia gama de datos acerca de personajes, situaciones, paisajes... Dentro del espacio de la ficción, del mundo de los cuentos de hadas y de brujas, de los textos de un mismo autor o de un mismo género, el lector espera que los hechos ocurran de cierta manera. El conocimiento de las actitudes esperadas, por ejemplo, en las brujas de la mayoría de los cuentos tradicionales hace que a los chicos les cause gracia escuchar un cuento como *La Bruja Berta*¹⁹ que una y otra vez equivoca hechizos, destruye su escoba o perjudica a su gato.

¹⁶ *Hansel y Gretel*. Texto de Cardine Repchuk, Buenos Aires, Editorial Sigmar, 1996, colección Mis cuentos preferidos.

¹⁷ *La Bella Durmiente*, *op.cit.*

¹⁸ Véase "Prácticas del Lenguaje. Práctica de la lectura", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Segundo ciclo*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula, pág. 599, tomo 2.

¹⁹ Paul Korhy y Thomas Valerie, *La Bruja Berta*, Buenos Aires, Atlántida, 1997.

— Esta Berta es la única bruja que conozco que se mete en líos ella solita sin hacerle daño a nadie, ¿no les parece? ¿Se acuerdan de algunas otras brujas? Había una en Hansel y Gretel, ¿se acuerdan qué hacía? –comenta e interroga la maestra.

Varios chicos responden:

— Se comía a los chicos...

— Y la madrastra de Blancanieves se hacía bruja y le daba una peineta envenenada.

— ¿Y Berta? –insiste la maestra.

— Berta lo hace verde al gato. Es una bruja divertida.

En el ejemplo anterior, la maestra intervino *recordando a otros personajes de cuentos ya leídos* –personajes similares pero diferentes–; al actualizar a "otras brujas" dio lugar a que los chicos descubrieran por comparación el motivo por el que esta bruja resultaba "divertida". Cuando el lector ya conoce diversos aspectos del mundo convocado por los textos, se genera durante la lectura una complicidad entre él y el autor. Son las lecturas anteriores las que permiten a los chicos disfrutar plenamente de las equivocaciones de la bruja. La maestra también hubiera podido referirse a inicios o finales de otros cuentos –diferentes o iguales a los del que se está co-

mentando– o a las aventuras del mismo personaje en otros relatos de una serie (*La Bruja Berta, La Bruja Berta en invierno, La Bruja Berta al volante*). Por nuestra parte, esperábamos que las intervenciones de los docentes abriesen a los chicos la posibilidad de establecer algunas relaciones intertextuales que, después de haber escuchado leer muchos cuentos, ya estarían en condiciones de descubrir.

En algunos casos puede ser interesante proponer a los chicos algo que es muy usual en la escuela: renarrar un cuento completo o una parte de él.

“Estoy probando interrumpir la lectura con el libro de *Aladino*, que es largo y tiene varios episodios –comenta IRMA–. Les pregunto qué había pasado en lo que habíamos leído, como para que me ayuden a encontrar el momento en que dejamos. Ellos se acuerdan perfectamente.”

Irma, por ejemplo, eligió en esta oportunidad un relato extenso para leer a sus alumnos. La situación tiene una cierta semejanza con la lectura por capítulos de una novela. Irma consi-

deró conveniente *reconstruir los episodios anteriores*²⁰ antes de iniciar la lectura de los siguientes para que los chicos recuperaran el hilo argumental.

²⁰ Véase "Prácticas del Lenguaje. Práctica de la lectura. Quehaceres generales del lector. Leer para divertirse, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primera Edición*, op.cit., pág. 362.

En algunas ocasiones, los docentes decidieron continuar con las actividades de lectura previstas aunque tuvieran un porcentaje importante de chicos ausentes en la clase y aprovecharon estas situaciones para que los nenes que habían escuchado el cuento lo renarraran para sus compañeritos que no habían tenido oportunidad de oírlo.

En momentos posteriores de esta secuencia, cuando los maestros propusieron la comparación de distintas versiones de una misma historia, los chicos también tuvieron que recuperar varios días después aspectos del cuento leído en primer término. Esta actividad resultó imprescindible para que pudieran identificar similitudes y diferencias con respecto a la versión que se acababa de leer.

voces de los maestros

“Esta semana intensifiqué aún más las situaciones de lectura –comenta GRACIELA–. Tengo algunos títulos del Quirquincho y de la colección del Pajarito Remendado. Leí bastante. Uno de los que más les gustó fue el de *Nicolás y la hormiga daltónica*. Es un lindo cuento. También les gustó mucho *Un cuento ¡puajj!* Y a pesar de que estaba decidida a no hacer ninguna actividad fuera de la situación de lectura y de intercambio de comentarios, los chicos quisieron dibujar; hicieron el monigote más horrible. Me parece que el cuento se prestaba.”

Graciela explica claramente que sus alumnos están acostumbrados a que les regale el cuento y el momento del cuento. Ella no les pide ninguna actividad después de leer. El cuento y el tiempo del cuento son, en su aula, gratuitos. “Una excursión, nada más, al imaginario. Un ir y volver hacia y desde otro orden.”²¹

Sin embargo, en una oportunidad, decidió modificar su planificación al advertir que el cuento “se prestaba” para que los chicos expresaran las emociones que despertó en ellos el texto a través de un lenguaje distinto. Graciela sabe que no hay una regla estricta y que, a veces, las características del cuento dan lugar a alguna actividad no habitual.

¿CON QUÉ RECURSOS SE CUENTA?

Cuando planificábamos la secuencia de trabajo, dábamos por sentado, como ya hemos dicho, la lectura frecuente por parte del maestro de diversos cuentos tradicionales y no tradicionales. Empezamos, entonces, a averiguar de qué materiales disponían las escuelas que participaban en los encuentros. Las bibliotecas institucionales, a

instancias de las maestras, desempolvaron los cuentos clásicos casi olvidados; algunas aulas contaban con las bibliotecas provistas por el PROGRAMA ZONAS DE ACCIÓN PRIORITARIA (ZAP), los alumnos y las maestras también aportaron libros.

²¹ Graciela Montes, *op.cit.*

IRMA. — Las bibliotecarias pueden ayudar mucho. La de mi escuela hizo un curso de narradora de cuentos así que no solo les lee o nos presta los libros, también narra para los chicos de primero todos los viernes.

PERLA. — ¡Ah! Yo aviso que senté precedente de que algunos libros tienen que estar en el aula, no en la biblioteca de la escuela. Me planté y dije "esto es de los nenes de primero". Los necesitamos para lo que estamos haciendo... No se puede estar pendiente del horario de biblioteca para hacer una cosa así. Tiene que haber libros en el aula de primero. Ya nos armamos el rincón de los libros.

SUSANA. — ¿Los chicos llevaron libros para el rincón?

PERLA. — Mirá, muchos de los chicos son muy pobres. Yo pedí que cada uno tratara de traer tres cuentitos, los que pudiera, los que tuviera. Y algunos trajeron...

SILVIA. — Bueno, todas estas situaciones de las que ustedes hablaron tienen por objeto despertar en los chicos el interés por la lectura y poner en circulación los libros.

Previendo que la lectura de cuentos es una actividad que podría llevarse a cabo también en años siguientes, las docentes comenzaron a tratar de enriquecer (o formar, en algunos casos) bibliotecas para primer grado, con el fin de ir reuniendo una cierta cantidad de libros disponi-

bles permanentemente. En vistas del desarrollo de esta secuencia, la Dirección de Currícula proveyó algunos ejemplares de diferentes cuentos a las dos escuelas que eran objeto de seguimiento. Un tercer juego de libros rotaba, mientras tanto, entre las demás escuelas participantes.

IRMA. — Les gustaron mucho los libros. El que los fascinó a todos fue *Gorila*.

NORA. — ¿*Gorila*?

ANDREA. — Sí, es de la misma colección de *El Túnel*. Son unos libros muy lindos que vinieron en la biblioteca ZAP.

PERLA. — Yo estoy haciendo una fuerza bárbara para que lo compren en mi escuela, a mí me encanta *Gorila* y voy a seguir pidiéndolo.

IRMA. — Sí, es bárbaro.

PATRICIA (*dirigiéndose a las coordinadoras*). — ¿Ustedes dieron una lista de libros?

MIRTA. — Nosotras no dimos una lista sino que pedimos que los chicos trabajaran en estas situaciones con una cantidad de cuentos tradicionales y no tradicionales. Sí sugerimos algunos títulos porque sabemos que se trata de libros que, en general, a los chicos les gustan mucho.

IRMA. — Cada docente se arregla con lo que tiene.

SILVIA. — En el grado de Perla, por ejemplo, ella eligió algunos que había en la biblioteca de la escuela, lo que los chicos podían traer, los que había en la biblioteca del aula... De esos eligieron los que querían que la maestra leyera.

MARISA. — Pero si hacemos circular los libros entre nosotras, si nos pasamos los libros, no necesitamos trabajar con fotocopias.

SUSANA. — Sí, porque nosotras dos trabajamos juntas y cerca de la escuela de Perla... y una compañera nuestra trabaja en la misma escuela de Nora, podemos organizarnos para tener todos los libros cuando hagamos la situación...

La creación de la biblioteca del aula, el fortalecimiento de la actividad de la biblioteca escolar e incluso la concurrencia a bibliotecas barriales (y, en alguna ocasión, a bibliotecas públicas o privadas de mayor importancia, así como a librerías o eventos vinculados al *libro*)²² nos parecía un com-

plemento imprescindible para el desarrollo de esta secuencia de propósitos tan ambiciosos como *formar lectores y enseñar a leer*. Los niños necesitaban conocer los libros, transportarlos algunas veces a su casa para compartirlos también fuera de la escuela, familiarizarse con ellos y tomarles cariño.

SILVIA. — Mientras yo charlaba con Perla después de registrar la clase, todos sus chicos fueron a buscar los libros, algunos tenían dos, los hojeaban, estaban más interesados en eso que en ver los resultados finales de la encuesta.

SUSANA. — Yo aproveché que tuve reunión de padres. Reuní a los papás y les di los libros. Les pedí que hablaran entre ellos ¿qué libros conocen?, ¿qué cuentos se acuerdan de cuando eran chicos? "Yo me crié con mi abuela." "A mí no me contaban." "Ni sueñe, a mí no me gusta leer. A mí me gusta hacer cosas con las manos, si quiere... pero ni se le ocurra que yo tengo que leer." Les volví a decir que les lean o les cuenten los cuentos que recuerden o los que quieran inventar porque después los chicos se iban a acordar. En algunos casos estuvo bueno, en otros faltó enganche.

SILVIA. — ¿Qué querés decir?

SUSANA. — Sí, fijate que hay un nene muy humilde, ahora viven bajo la autopista. El nene da muchas ideas. Se ve que el papá le empezó a contar cuentos. Lo que pasó con otros, me parece, es que los padres no vinieron a la reunión... Aunque algunos le deben haber contado igual algún cuento.

PERLA. — Nosotros fuimos a una librería donde les dejan a los chicos mirar los libros que ellos quieren...

SUSANA. — Sí, eso se hace. Lo hacen mucho las bibliotecarias.

²² Véase "Prácticas del Lenguaje. Práctica de la lectura. Quehaceres generales del lector", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Segundo ciclo, op.cit.*, pág. 602.

Cuando el propósito del maestro es tratar de multiplicar las ocasiones de interacción de los libros y los chicos, todos los encuentros resultan válidos. Susana comprometió a los papás para que leyeran o narraran a sus hijos los cuentos que conocían; Perla los invitó a cooperar en la formación de la biblioteca del aula; todas ofrecieron siempre a los chicos los libros de los que disponían –para entretenerse en los recreos o cuando alguno terminaba una actividad antes que sus compañeros, para llevárselos a las casas y leerlos cuántas veces quisieran y de la manera en que quisieran, para disfrutar de los libros en momentos rigurosamente planificados dentro

de la jornada escolar–; todas recurrieron sistemáticamente a la biblioteca institucional en busca de nuevos ejemplares o para coordinar con las docentes bibliotecarias acciones que tuvieran como propósito la promoción de la lectura.

Muchas otras situaciones, en el desarrollo de esta secuencia, propiciarían nuevos encuentros entre los chicos y los cuentos: esperábamos que tuvieran oportunidad de leerlos por sí mismos, de comparar diferentes versiones, de recurrir a ellos como fuente de inspiración para escribir sus propias historias...

¿SE PREVÉ RELEER ALGUNAS VECES LOS MISMOS CUENTOS?

voces de los maestros

PERLA. — Es increíble cómo me piden que vuelva a leer algunos que ya conocen. ¡Muchas veces! Los varones me piden que vuelva a leer *Simbad el marino*.

MARTA. — Volver a un cuento conocido... Yo muchas veces me pregunto ¿por qué los chicos piden que les leamos otra vez el mismo cuento?

SUSANA. — ¡Sí! ¡Es cierto! Hasta que se lo conocen de memoria.

MARÍA ELENA. — No sé si yo puedo contestarte esa pregunta, pero todos los lectores vuelven a los textos que conocen. Forma parte de nuestras prácticas de lector volver a leer aquellas cosas que nos gustan, ciertos versos de un poema o el fragmento de un texto conocido. Es una competencia típica de los lectores. Los chicos van a hacer algunas de estas cosas...

Los niños necesitan de otros lectores para volver a escuchar las historias que tanto les gustaron, y aun cuando ya son capaces de leer por sí mismos quieren oír una y otra vez, por boca de otro lector, los relatos preferidos. La reiteración de la lectura del mismo texto se relaciona con la situación placentera del reencuentro con el cuento preferido y es la iniciación en un quehacer habitual de los lectores.

Para los niños, la reiteración de la lectura hace evidente que, cuando el libro se cierra, las historias permanecen inmutables guardadas en él. ¿Cómo, si no es por la frecuentación de los mismos textos, se podría comprender que la escritura es estable y perdura a diferencia del recuerdo de lo oído?

"Parte de la magia consiste en que el *mismo texto* (o sea, las mismas palabras, en el mismo orden) vuelven a re-presentarse una y otra vez, delante de las mismas marcas (...) La fascinación de los niños por la lectura y relectura del *mismo cuento* tiene que ver con ese descubrimiento fundamental: la escritura *fija la lengua*, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan unas a otras."²³

Cuando los niños han aprendido que la escritura es estable y son capaces de "citar" fragmentos del cuento preferido, se dirigen al libro con ojos de lector, ya no solamente para hojearlo y ver las ilustraciones, sino para reencontrar en esas marcas lo que ya saben que dice. Por eso pensábamos que la frecuentación de los mismos textos permitiría que los chicos crearan un repertorio de anticipaciones que se irían haciendo cada vez más cercanas a lo que estaba efectivamente escrito en las páginas del libro. Su deseo de reencontrarse con un cuento conocido aportaba a nuestros objetivos de que aprendieran progresivamente a leer por sí mismos.

PERO... ¿QUÉ SE LES ENSEÑA A LOS CHICOS CUANDO SE LES LEEN CUENTOS?

Escuchar a los adultos leer cuentos es una de las primeras prácticas que pone a los chicos en contacto con el lenguaje escrito. Para aprender a leer, necesitan descubrir qué tienen "adentro" los libros. Y es la lectura mediadora del adulto la que confiere a los textos la significación y la valoración que los transforma en objetos interesantes. El encuentro de los niños con la lectura del maestro posibilita el descubrimiento de que las historias que salen de su boca tienen algo que ver con las marcas oscuras que están impresas en las páginas. Su lectura les da sentido: les muestra a los niños que a partir de ellas se produce lenguaje.

"Cualquier escritura (desde los primeros intentos históricos hasta los contemporáneos) es, desde el punto de vista material, un conjunto de marcas intencionales sobre una superficie. Pero no cualquier conjunto de marcas constituye una escritura: son las prác-

ticas sociales de interpretación las que las transforman en objetos lingüísticos (...) esas marcas son opacas hasta que un interpretante permite, al niño en proceso de desarrollo, atisbar las complejas relaciones entre esas marcas y una cierta producción lingüística."²⁴

Si los chicos escuchan a menudo leer a su maestro participan de *prácticas de lectura* y aprenden, en esas situaciones, a actuar como lectores. Cuando el maestro lee cuentos va enseñando progresivamente a los niños muchos de los *quehaceres de un lector* que se ponen en acción en cada acto de lectura.

Compartir y comentar con otros lo que se está leyendo o lo que se ha leído intercambiando opiniones acerca de la historia y de la forma en que está contada, confrontar interpretaciones, anticipar mientras se está leyendo sobre la base del conocimiento que se tiene del autor o del géne-

²³ Emilia Ferreiro. "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias", en José Castorina y otros, *Piaget - Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

²⁴ *Ibid.*

ro, usar el contexto para desentrañar significados, evocar otros textos a partir del leído, interpretar a partir de lo que se sabe de otros textos, son los *contenidos*²⁵ que se enseñan a los niños cuando se les lee sistemáticamente, cuando circulan entre ellos los cuentos que escuchan leer, cuando se abren en el aula espacios de intercambio. Estos contenidos solo pueden ser enseñados y aprendidos en el contexto de situaciones en las que maestros y alumnos entablan un diálogo entre ellos y los textos.

El maestro, como lector experto, muestra a los alumnos los secretos del "oficio de lector". Su comentario u opinión es un modelo de lo que se puede decir de un cuento (además de que gustó o no gustó); su búsqueda de pistas en el texto

para fundamentar su propia interpretación o la de un alumno, permite empezar a comprender que hay más de una interpretación posible pero que todas deben apoyarse en las palabras del autor; la evocación del maestro de otras obras o de otros personajes similares al del cuento leído, abre a ese mundo de ficciones poblado por las brujas, príncipes y princesas.

Sabíamos que cuando el maestro leyera para sus alumnos transmitiría la emoción que le produjera el cuento, entablando entre los niños y la obra un lazo privilegiado. Ese lazo es el que hace que no se pueda esperar hasta el día asignado para ir a la biblioteca, porque se ha despertado el deseo de ver qué otros personajes, qué otras historias, qué otros mundos se esconden tras otros libros.

PREVISIONES DEL DOCENTE

PARA LA SITUACIÓN DE LECTURA DE UN CUENTO

voces de los maestros

CUENTO SELECCIONADO: *LA BELLA DURMIENTE DEL BOSQUE* - Charles Perrault. Adaptación: Eduard José. Ilustración: José M. Lavarello. Barcelona, Multilibro S.A., 1989, colección Cuentos Clásicos.

CONTENIDOS QUE ATRAVIESAN LA SITUACIÓN:

⊙ Participar en una comunidad de lectores de literatura.

- Compartir la lectura de un texto con otros.
- Compartir con otros el efecto que una obra literaria produce.
- Comentar con otros lo que se está leyendo.
- Comentar con otros lo leído: intercambiar opiniones acerca de la historia contada y de cómo está contada.
- Confrontar interpretaciones de un texto literario.
- Seguir la lectura de un adulto (en este caso, el maestro).

²⁵ Véase "Prácticas del Lenguaje. Práctica de la lectura. Quehaceres generales del lector. Leer para divertirse, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer año, op.cit.*, pág. 361.

- ⊙ Adecuar la modalidad de lectura al propósito y al texto.
 - Leer el texto completo de principio a fin (cuento).
 - Seguir la lectura de otro durante un tiempo prolongado sin perder el hilo argumental.

- ⊙ Emplear conocimientos acerca del autor y del género para precisar las anticipaciones y enriquecer las interpretaciones.
 - Anticipar, mientras se está leyendo, sobre la base del conocimiento que se tiene del autor o del género.

- ⊙ Autocontrolar la interpretación del texto.
 - Recuperar el hilo argumental volviendo atrás hacia momentos relevantes del relato, hacia la caracterización de los personajes y de los escenarios.

- ⊙ Reconocer la relación entre los elementos lingüísticos y el universo referencial.
 - Reconocer las expresiones que designan a un mismo referente para determinar de quién se está hablando en un pasaje del texto.
 - Reconocer quiénes son los interlocutores en el discurso directo.
 - Identificar el enunciador en el discurso indirecto.

- ⊙ Usar el contexto para desentrañar significados.
 - Construir significados globales a partir de las relaciones léxicas.
 - Construir significados a partir de las relaciones anafóricas (expresiones o construcciones que remiten a otras que las preceden en el texto) y catafóricas (las que remiten a otras que las suceden en el texto).

- ⊙ Utilizar la información provista por otros textos para anticipar el contenido (a lo largo de todo el proceso lector) y para enriquecer las interpretaciones.
 - Evocar otros textos a partir del leído.
 - Interpretar a partir de lo que se sabe de otro texto.

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE: situación colectiva. Disposición habitual para la escucha de cuentos: sentados en círculo alrededor del lector.

TIEMPO PREVISTO: una hora de clase (aproximadamente 40 minutos).

DESARROLLO DE LA SITUACIÓN:

- ⊙ Comenzar mencionando a los chicos que ya conocen a Perrault y recordar juntos otros títulos del autor.
- ⊙ Aportar datos acerca del libro del cual se seleccionó la versión que van a escuchar.
- ⊙ Variar el tono de voz para marcar cambios de personaje, sus diferentes emociones, los cambios de clima a lo largo de la historia.
- ⊙ Prestar especial atención al nivel de interés con que los alumnos siguen la lectura.

- Después de la lectura, quedarse en silencio durante unos segundos para que todos puedan disfrutar del clima creado y para facilitar la generación de comentarios espontáneos de los alumnos.
- Preguntar acerca del impacto que haya causado la historia, algún fragmento en particular, algún personaje en particular...
- Escuchar los comentarios de los chicos.

Tomar en cuenta las ideas planteadas por los alumnos y evaluar la intervención más adecuada:

- abrir a la opinión de los demás,
- tomar dos o tres opiniones diferentes respecto de una misma cuestión y devolverlas al grupo resaltando el hecho de que son opiniones diferentes y se devuelven para profundizar el intercambio,
- sugerir la relectura para disfrutar de un pasaje que ha sido señalado como interesante, divertido, conmovedor, etc.; para confirmar o rechazar una apreciación; para precisar una interpretación que nadie tiene claro o que ha generado diferencias de opinión,
- solicitar a los alumnos la ubicación aproximada del fragmento que se solicita releer,
- contraargumentar si ningún alumno lo hace,
- comunicar el propio impacto,
- ...

ALGUNAS INTERVENCIONES QUE PUEDEN PREVERSE PARA ABRIR EL ESPACIO DE COMENTARIO O PARA INTERVENIR EN ÉL COMO LECTOR:

- ¿Por qué el papá de la princesa lloraba desconsolado diciendo: "nunca más volveré a ver a mi hija despierta, hablándome, riendo conmigo, abrazándome...", si en realidad él sabía que la princesa no estaba muerta?
- ¿Por qué una de las hadas buenas ante la tristeza del rey decidió dormir a todos los habitantes del reino junto con la princesa?
- ¿En qué momento se dieron cuenta ustedes de que el Hada vieja iba a causar problemas? ¿Qué hizo que se dieran cuenta?

BIBLIOGRAFÍA:

“Prácticas del Lenguaje. Práctica de la lectura. Quehaceres generales del lector. Leer para divertirse, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio” en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1999.

Lengua. Documento de trabajo n° 2, Actualización Curricular, Primer ciclo, M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, 1996, pág. 29.

SITUACIÓN: *El maestro lee un cuento.*

LOS LIBROS... EN MANOS DE LOS CHICOS

voces de los maestros

PATRICIA. — Yo tengo los libros ahí y siempre atraen a los chicos. Les gustan los libros, aunque los míos los abren de cualquier modo y los miran también de cualquier modo.

PERLA. — A los míos también les encantan. Ya les leí varios y andan con *Los tres chanchitos* todo el tiempo que pueden.

ANDREA. — Los chicos gustan de los libros, hay que buscarles la vuelta. Apenas llego al salón abro la biblioteca ZAP y ya saben que cuando terminan la tarea, pueden agarrar cualquier cosa para leer. Ahí tienen diarios, revistas, libros... Que agarren lo que quieran.

MARÍA ELENA. — De acuerdo, nosotros queremos que los chicos aprendan a leer por sí mismos y también queremos que sean lectores. No podemos pensar que hasta que no sepan leer por sí mismos no pueden tener contacto con verdaderos libros, ni tampoco que los libros son una excusa para que aprendan las letras. No es una cosa primero y otra después, van juntas.

PERLA. — ¡Yo tengo uno que me conmovió tanto! Me dijo que son tan lindos los libros que él le va a enseñar a leer a su mamá. ¡Es maravilloso!

SILVIA. — Nosotros creemos que se puede, en primer grado, formar lectores en el sentido más amplio del término, que puedan leer cuentos clásicos y modernos, que puedan comparar versiones e intercambiar opiniones sobre los relatos entre ellos... al mismo tiempo que aprenden a leer por sí mismos. Los chicos se meten con los cuentos, los miran, escuchan leer a su maestra, los llevan a sus casas, se reitera la lectura de los que prefieren; en el grado de Perla, por ejemplo, ya leyeron *Los tres cerditos* quichicentas veces... No todos los chicos están familiarizados con prácticas de lectura cuando llegan a la escuela; nosotros pensamos que la escuela es responsable de la formación de los chicos como lectores; se trata de brindarles las oportunidades necesarias para que esta formación sea posible.

Muchos de nosotros hemos observado a niños muy pequeños imitar actos de lectura teniendo ante sus ojos el cuento que han escuchado leer una y otra vez. Al hacerlo, demuestran que han logrado localizar escenas, reconstruirlas y recuperar con precisión frente a las páginas impresas la voz del narrador y de los personajes. De ese modo, los chicos ponen en evidencia que han comprendido "cómo se organiza la lengua para convertirse en un cuento".²⁶ La presencia concreta de los libros permite que los chicos encuentren en las imágenes los indicios que les ayudan a reconocer los relatos escuchados.

La secuencia didáctica que comenzábamos a desarrollar preveía, como se ha dicho en el capítulo anterior, que se multiplicaran las oportunidades en que los niños escucharan leer a su maestro. Simultáneamente, era necesario garantizarles *un contacto directo e intenso* con los libros. La circulación de los textos en el aula es una de las condiciones imprescindibles para formar una comunidad de lectores. Los niños necesitan tener la oportunidad de ensimismarse por algunos minutos ante una página determinada, de reunirse para compartir las impresiones que despierta una imagen, de descubrir sus preferencias, de volver a cierto cuento si lo desean, de pedir los libros prestados para que se los vuelvan a leer en su casa, de recomendárselos espontáneamente...

Esta interacción con los cuentos no sólo comienza a formar a los niños como lectores de literatura, también les permite conocer mejor los soportes de escritura que circulan en la sociedad, advertir sus características, explorar el sistema de escritura y progresar en su conocimiento.

En diferentes momentos, a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica, se propondría que los niños exploraran los textos, los revisaran más atentamente para elegir sus preferidos, siguieran en sus propios ejemplares la lectura en voz alta del maestro, ubicaran párrafos que les permitieran comparar determinados detalles en diferentes versiones de un mismo cuento...

Escuchar la *lectura de los cuentos* por parte del maestro y tener *contacto directo* con los libros eran, por lo tanto, los pilares en que se apoyaba la secuencia didáctica planificada. Los docentes asegurarían la circulación de los libros en el aula para que cada chico –alternativamente, de a uno o entre dos o tres– tuviese acceso a la imagen de *ese lobo* del que ya conocería las trampas y la voz, tuviese la oportunidad de dar vuelta por sí mismo las páginas para encontrarse con *ese príncipe* que viene a despertar a la princesa, con *esa bestia* que después se transforma en un joven bello y enamorado. Los libros proveerían los indicios que les ayudarían a

²⁶ Emilia Ferreiro. "Ciudadanos de la cultura letrada" (entrevista), en *El Monitor*, n° 1, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 2000.

reconstruir la historia... Pero la historia no podría reconstruirse de una sola vez; los chicos tendrían que volver al libro varias veces hasta descubrir que *ese caminito con flores, árboles y mariposas* que se ve en la imagen es el *camino más*

largo por el que se distrajo Caperucita. Y sólo luego de varias idas y vueltas, podrían reencontrar la voz del maestro –del lector– en esa página paralela a la imagen del lobo disfrazado de abuela respondiendo:

“Para mirarte mejor...
Para escucharte mejor...
Para comerte mejor...”

LA EXPLORACIÓN DE LOS LIBROS

Desde el inicio de la secuencia los docentes dejaron en manos de los chicos los libros que les leían habitualmente. Por eso, los niños pudieron explorar los textos en diversas oportunidades de manera relativamente espontánea; mientras lo hacían, las maestras se acercaban a ellos para

escuchar sus comentarios y observar en qué aspectos de los distintos materiales parecían concentrar su atención. Si bien en estos casos el maestro solo intervenía al pasar, sus observaciones "de lector" ayudaban a los chicos a orientarse en la exploración.

VOCES

“¿Y ustedes?, ¿qué están leyendo? –pregunta la docente–. ¡Ah! Es *Hansel y Gretel* –recorriendo el título mientras lee–. Justo encontraron la casita de golosinas...”

VOCES

DOCENTE. — Este libro se parece...

ALUMNO. — Es de la misma marca que *No te preocupes, Guille*²⁷ (*Recorriendo con el dedo la guarda que enmarca la tapa.*)

DOCENTE. — Sí, tenés razón. Es de la misma colección; de la colección Buenas Noches. (*Cierra el libro y señala la escritura en la tapa.*) Este se llama *Cuando el elefante camina*.²⁸ (*Señala el título.*)

²⁷ Christine Morton; Nigel McMullen. *No te preocupes, Guille*, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 1999, colección Buenas Noches.

²⁸ Keiko Kasza. *Cuando el elefante camina*, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 1999, colección Buenas Noches.

Las intervenciones del maestro en los ejemplos anteriores aluden a aspectos de los soportes que los chicos pueden reconocer antes de leer convencionalmente; cuando algunos se detienen en la observación de las imágenes de un libro que hojean o dialogan acerca de ellas, la voz del maestro, reconocido por todos como lector, los ayuda a corroborar sus anticipaciones o a "darles nombre": *la casita hecha de golosinas*, si han escuchado leer *Hansel y Gretel*, es un indicio que les revela claramente ante qué cuento se encuentran; el maestro no hace más que confirmarlo... Pero al hacerlo, suma una información que se trasluce en un gesto: remite al título, al lugar que ocupa, a las letras más destacadas de la tapa...

Del mismo modo, las guardas que enmarcan la tapa de los cuentos de cierta colección, por ejemplo, dan lugar a que los chicos anticipen

como cualquier lector que reconoce una colección; los lectores más pequeños esperan encontrar en el nuevo cuento algún aspecto que lo relacione con el anterior –como si esperaran encontrar una novela de suspenso en una colección de la que han leído otras novelas de suspenso–. La intervención del maestro corrobora el descubrimiento de los chicos y aporta algo más: los lectores aprovechan la información gráfica –el diseño que identifica a una editorial– y lo confirman explorando el soporte para buscar *dónde dice* el nombre de la colección.

Los niños, cuando participan en actos de lectura, van advirtiendo ciertas *regularidades en los soportes* que se tornan paulatinamente familiares para ellos; la intervención del maestro guía la observación y los ayuda a localizar algunas escrituras destacadas como el título, el autor, la colección...

VOCES

DOCENTE. — ¿Qué eligieron para leer?

ALUMNO. — ¡Otro libro de Tairon!

DOCENTE. — Ya veo. El título de éste es *Tairon en apuros*.²⁹ (*Señalando el título a medida que lee*) ¿Se acuerdan cómo se llamaba el cuento que ya leímos?

ALUMNO. — ¡El tramposo!

DOCENTE. — *Tairon, el supertramposo*.³⁰ Bueno, el autor de este cuento... (*Señalando la escritura*.) ¿Será el mismo? Ahora nos vamos a volver a fijar en el otro... Parece que este autor es uno de sus preferidos ¿no?

En el ejemplo, el maestro ayuda a los chicos a circunscribir el nombre del autor entre las diversas escrituras que aparecen en la tapa y los incita a volver a otro libro que conocen para reiterar la acción y establecer una comparación. El descubrimiento de dos escrituras idénticas es el medio que permite identificar al autor.

El uso espontáneo por parte del maestro de las *denominaciones convencionales* (título, autor, colección, etc.) y su localización en las tapas permiten

a los chicos orientarse cada vez mejor cuando enfrentan la exploración de nuevos libros porque pueden traer a su memoria exploraciones anteriores.

En la experiencia que estamos relatando, los maestros advirtieron muy pronto que los chicos estaban *aprendiendo a leer leyendo* y que ellos estaban acompañándolos activamente en este proceso. La conjunción entre la lectura del docente, la información que proporcionaba –respondiendo

²⁹ Hans Wilhelm. *Tairon en apuros*, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1998, colección Estrella de los Andes.

³⁰ Hans Wilhelm. *Tairon, el supertramposo*, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1998, colección Estrella de los Andes.

a los interrogantes precisos que formulaban los alumnos o planteando él mismo la observación de algunas características del material gráfico– y la exploración directa de los libros permitía a los chi-

cos acrecentar día a día su competencia sobre el lenguaje escrito. La participación en estas situaciones de lectura les posibilitaba, también, progresar en el conocimiento del sistema de escritura.

MARISA. — Se dieron cuenta enseguida de dónde decía *Blancanieves*, deben haber mirado la mayúscula inicial, así que casi todos la usaban para ubicarse en el párrafo que íbamos leyendo.

MARÍA ELENA. — Es muy interesante lo que cuenta Marisa. Piensen que si los libros estuviesen escritos por completo en mayúsculas de imprenta, los chicos no podrían disponer de ese índice para localizar la escritura...

ANDREA. — Algunas editoriales publican libros en mayúscula y muchos maestros creen que son mejores, pero los chicos pueden leer imprenta minúscula. Los míos escriben con mayúscula de imprenta pero leen en cualquier libro de los de la biblioteca ZAP.

Cuando los pequeños lectores exploran los textos en sus soportes habituales no se encuentran con escrituras aisladas ni graduadas; la escritura se despliega completa, en toda su complejidad, frente a sus ojos. Los chicos tienen oportunidad, por lo tanto, de interactuar con las diferentes formas gráficas que adopta la tipografía impresa usual en los textos; con la totalidad de las unidades gráficas –letras, palabras, frases, párrafos–; con los aspectos ortográficos –espacios entre palabras, signos de puntuación, tildes, mayúsculas–; con las regularidades en la composición de las palabras –la longitud, la distribución de las letras, la frecuencia de aparición de distintos caracteres.

Cuanto más frecuente es el encuentro de los chicos con los libros, mayores son sus posibilidades de pasar del reconocimiento del cuento a partir de las imágenes a la localización de determinados fragmentos y, en ellos, a la ubicación de algunas escrituras que ofrecen características gráficas que las hacen más fácilmente identificables. Los niños van logrando ubicar algunas partes "esperables" porque suelen reiterarse en la mayoría de los cuentos tradicionales (los inicios como "Había una vez..." o la palabra "FIN"). Cuando los chicos ya saben *qué dice*, la búsqueda (y el descubrimiento) de esos pequeños trozos de texto va permitiéndoles acercarse a leer *dónde lo dice*.

"La frecuentación de situaciones donde se lee o escucha leer permite tener un repertorio de anticipaciones que se hacen cada vez más próximas a lo que puede estar escrito.

Pero sólo se llega a leer por sí mismo cuando se puede coordinar lo que se cree que puede estar escrito y los índices que se hacen observables en la escritura. Aquello que se hace observable para los niños en la escritura no es producto del análisis de enunciados orales, sino del análisis de las escrituras y de sus correspondencias y vinculaciones con los enunciados que se cree que pueden estar escritos."³¹

LA ELECCIÓN DE LOS CUENTOS

En cualquier acto de lectura, hay un propósito lector que orienta hacia los textos. En las situaciones de exploración que los maestros habían planteado hasta ese momento, los chicos hojearon los libros para entretenerse, divertirse, mirarlos con tranquilidad, detenerse en las imágenes, admirar su belleza, descubrir las historias conocidas e imaginar las nuevas. Pensamos entonces en proponerles una exploración con otro propósito: esta vez, los niños explorarían los cuentos para elegir los que deseaban escuchar leer. Elegir lo que van a leer es un derecho que los lectores ejercen activamente en la vida real pero que, inevitablemente, se ve restringido dentro de la escuela. Por esa razón, nos parecía interesante ofrecer a los chicos oportunidades para que *ejercieran su derecho a elegir*.³²

La situación de elección planificada con los maestros organizaba la clase en pequeños grupos, de tres o cuatro miembros. Cada grupo recibía varios libros de cuentos y tenía que distinguir, entre ellos, los "conocidos" de los "desconocidos". Luego de esta primera selección, los chicos tenían que ponerse de acuerdo acerca de los libros conocidos que deseaban volver a leer y de los nuevos que querían escuchar por primera vez. Una vez tomada la decisión, dictaban los títulos a la maestra; ella organizaría dos listas: LIBROS CONOCIDOS y LIBROS NUEVOS. Hasta ese momento, las maestras habían leído habitualmente cuentos, después de la situación de elección seguirían haciéndolo pero tomando en cuenta los títulos preferidos de los chicos.

³¹ Mirta Castedo. "¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? Una situación didáctica para poder leer antes de saber leer (sin quedar condenado a descifrar!)", en M. Castedo, M. C. Molinari y A. Siro, *Enseñar y aprender a leer*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

³² La oportunidad de elegir comenzó a considerarse como una *actividad periódica* que podría reiterarse en otros momentos del año escolar –cuando ya se hubieran leído todos los cuentos elegidos en la primera ocasión; cuando se presentara la posibilidad de comprar o conseguir ejemplares nuevos para la biblioteca del aula y se aprovechara la ocasión para consultar catálogos de distintas editoriales; cuando los libros considerados fueran los de una biblioteca provista con una mayor cantidad y variedad de volúmenes como la biblioteca institucional o los de alguna biblioteca pública a la que los niños pudieran tener acceso...

En el momento del año en que se planificó la elección de los cuentos, la mayoría de los niños de primero no leía aún convencionalmente.

Patricia puso en palabras una duda que compartía probablemente con otras de sus compañeras:

voces de los maestros

PATRICIA. — Yo pienso... si no pueden leer pa-pe-pi-po-pu... ¿cómo van a leer *El gato con botas*? ¿Cómo van a hacer para dictarme el título?

ANDREA. — Los chicos reconocen el nombre de los compañeros o de algunos productos... A veces reconocen lo que dice porque conocen una sola letra.

El problema que Patricia plantea podría expresarse en los siguientes términos: *¿Cómo hace para leer alguien que, oficialmente, no sabe leer? Los títulos de los cuentos están llenos de letras que no han sido ense-*

ñadas... Sin embargo, muchos comentarios de los chicos demuestran que ellos disponen de datos de los que pueden valerse para anticipar el título de los cuentos.

voces

“Sí, es Caperucita –comenta GON–... se ve al lobo.”

voces

CINTHIA. — *La Bella y la Bestia*.

FACUNDO. — Sí, yo vi el video; esta es la bestia que después se hace príncipe. *(Señalando la imagen.)*

voces

SANTI. — Este del nene chiquitito lo vi en la tele.

FEDERICO. — *Pulgarcito*, este es *Pulgarcito*.

LUCAS. — Yo no lo conozco.

FEDERICO. — Pero yo sí; así que, qué hacemos. *(A los otros chicos de la mesa.) ¿Conocen Pulgarcito? Voten, levanten la mano. (Todos conocen Pulgarcito.)*

TOMÁS. — Y yo también conozco éste. *(Señala Pinocho.)*

voces

“*Los tres chanchitos*. Ya lo leímos –comenta DANIELA–. Acá es cuando el lobo le sopla la casa y...”

voces

CRISTHIAN. — Este es el de *Rapunzel*, lo leyó la seño esta semana.

RAMIRO. — ¡A ver!

Para que un niño pequeño "lea", es decir, *acceda al significado* de algunos textos, tiene que haber tenido, previamente, experiencias con los materiales con los que se enfrenta; si ha escuchado leer el texto a otros lectores, si el contexto gráfico (las ilustraciones o fotografías, por ejemplo) informa acerca del significado o lo complementa, tendrá mayores posibilidades de anticipar acertadamente qué dice.

Las *condiciones didácticas*³³ de la situación que habíamos planificado garantizaban estas experiencias anteriores: los niños habían tenido contacto con

gran parte de los cuentos que explorarían en esta situación de elección; el maestro los había comenzado a leer varias semanas antes de proponer la actividad y había puesto los libros a disposición de los chicos; conocían, pues, una parte considerable de las historias, sabían a qué cuento correspondían algunos de los personajes que ilustraban las páginas de los libros, identificaban algunas escenas (el lobo en la cama disfrazado de abuelita, la madrastra frente al espejo, el zapatito de cristal perdido por Cenicienta...), poseían algunos conocimientos previos que les permitirían en muchos casos saber ante qué cuento se hallaban.

voces de los maestros

“Eso quiere decir que cuando decimos que los chicos lean *El gato con botas* –acota SILVIA–, no estamos pensando que interpreten letra por letra, sino que puedan anticipar que dice *El gato con botas* porque conocen el cuento y entonces las imágenes los ayudan a saber cuál es y también porque pueden reconocer la de Gonzalo, la de Guillermo que están en el título...”

En el marco de nuestra experiencia, las realizaciones concretas de la situación fueron diversas; algunas maestras trabajaron con el grupo total o propusieron que los chicos, individualmente, eligieran los cuentos preferidos; las maestras integradoras, por su parte, plantearon la elección en alguno de los pequeños grupos con los que

interactuaban semanalmente. La apreciación general de las participantes, a pesar de las diferencias, fue bastante unánime ya que casi todas señalaron la posibilidad de los chicos de apelar a estrategias apropiadas para leer los títulos de los cuentos y, sobre todo, el interés por manifestar sus preferencias y justificarlas.

voces de los maestros

SILVIA. — Vos, Isabel, ¿con cuántos chicos probaste la situación?³⁴

ISABEL. — Cuatro o cinco. Empezamos a conversar, conocían los cuentos tradicionales más por el video. A ellos también les gustó mucho el de *Los tres chanchitos*.

SILVIA. — ¿Qué fue lo que te llamó más la atención?

³³ Véase "Situaciones en las que los chicos leen por sí mismos. Condiciones generales", *Lengua. Documento de trabajo n° 2*, op. cit., págs. 36 - 37.

³⁴ Isabel es una de las maestras de la Dirección de Educación Especial que participaron de los encuentros de desarrollo curricular. Trabaja como maestra integradora.

ISABEL. — Ellos algo saben de las situaciones que aparecen en los cuentos y eso les sirve para los títulos. Por ejemplo, *Pinocho*... le preguntás "¿dónde dice 'Pinocho'?" Y el chico fue y mostró. En *Blancanieves y los siete enanitos*... el nene mostró donde decía "Blancanieves", le pregunté a otro dónde dice *Blancanieves y los siete enanitos*, y también lo encontró. Le pregunté por qué y me dijo: "por arriba Blancanieves y por el siete (*se refiere a la escritura del número*) enanitos".

SILVIA. — Estas son estrategias a las que apelan todos los lectores y también los chicos.

ISABEL. — A otro le pregunté con *Caperucita Roja*, "¿cómo te diste cuenta de que decía 'Roja'?" y me contestó "y por lo que decía antes..." Claro, si decía Caperucita..., tenía que ser Roja.

SILVIA. — Estas respuestas nos muestran que los chicos que no saben leer utilizan las mismas estrategias que todos los lectores: anticipar a partir de ciertos índices, sabiendo de qué se trata... apelar a algunas marcas que conocen, a partes de palabras conocidas... ¿Te gustó cómo salió la situación?

ISABEL. — Me llamó la atención que se engancharan tanto con las historias tradicionales...

MIRTA. — Resumiendo, en la puesta en práctica de la situación, todos nos dimos cuenta de que los chicos pudieron reconocer muchos de los títulos de los cuentos tradicionales. En cuanto a los nuevos, podían sin duda elegirlos y pedir por los títulos desconocidos que les interesaban.

LAS INTERVENCIONES DE LAS MAESTRAS

Al referirnos anteriormente a la exploración de los libros, señalamos que se trataba de una actividad "relativamente espontánea" en la que las maestras intervenían incorporándose con comentarios oportunos o breves lecturas al propio interés que los niños manifestaban acerca de los cuentos. La actividad de "elegir", en cambio, tenía propósitos distintos: se trataba de que los niños seleccionaran los cuentos preferidos e intentaran averiguar sus títulos para dictárselos a la maestra.

A partir de los primeros minutos de exploración de los libros fue necesario acercarse a los niños para *detener la exploración errática y recuperar el propósito* de esta situación particular. En relación con las historias conocidas, la intervención de la

maestra intentaba que los chicos tomaran en consideración los índices gráficos que ofrecían los portadores para ayudarlos a determinar el título del cuento ("¿Cómo se llama? ¿*Blancanieves* o *Blancanieves y los siete enanitos*?"); en relación con los nuevos libros que circulaban en el aula —aquellos que la maestra aún no había leído— se planteaban dos cuestiones distintas: que los chicos conocieran la historia aunque no conocieran *esa* versión particular o que el cuento fuera completamente desconocido. En el primero de los casos, poner a los chicos en contacto con el contenido del cuento podría bastar para que anticiparan el título; en el segundo, la intervención del maestro tendría que proveer a los niños de la información suficiente para permitirles conside-

rar el relato en el momento de la elección y comunicar la decisión a su maestra. Las intervenciones, por lo tanto, se previeron teniendo en cuenta, primero, la necesidad de

orientar la mirada de los chicos hacia los títulos y, luego, el deseo de que se interesaran también por alguno de los cuentos desconocidos hasta ese momento.

- Cuando los niños revisan cuentos conocidos, la maestra puede *llamar la atención sobre imágenes significativas* –las que sólo pueden pertenecer a cierto cuento–, *dar lugar a que el reconocimiento de la historia se traduzca en el nombre del cuento y llevar a los niños a corroborarlo inmediatamente con la escritura del título.*³⁵

VOCES

(Dos niños van y vuelven por las páginas de Cenicienta. La maestra se acerca y los detiene en la imagen en la que la joven huye perdiendo su zapato.)

DOCENTE. — ¿Qué cuento es el que están leyendo?

ALUMNO. — El de la Cenicienta.

DOCENTE. — ¿Ya encontraron el título?

(Los chicos miran la tapa del libro y localizan el título.)

ALUMNO. — Aquí está.

DOCENTE. — ¿Y el título dice *Cenicienta*?

ALUMNO. — *La Cenicienta.* *(Mientras recorre la escritura que dice Cenicienta.)*

DOCENTE. — Muy bien, *Cenicienta.* *(Señala el título y reitera la lectura.)*

Los chicos reencuentran en las imágenes las escenas de un cuento que conocen; la intervención de la maestra, en primer lugar, circunscribe el propósito de la exploración y los detiene en una imagen que no deja lugar a dudas; los niños, sin su intervención, reconocían la historia y podrían seguramente haber

explicitado ese reconocimiento. Sin embargo, la maestra los acompaña a dar un paso más: lleva su mirada hacia la escritura; no pretende en este momento una lectura convencional –por eso no vuelve sobre la diferencia entre *Cenicienta* o *La Cenicienta*– pero propicia que los chicos *lean* el título.

- En algunas ocasiones la maestra puede considerar la opción de *leer algún párrafo significativo del relato para proporcionarles a los chicos indicios a partir de ciertos detalles del contenido y ayudar de ese modo a descubrir de qué cuento se trata.*

La lectura en voz alta del maestro de fragmentos de los cuentos que los chicos están explorando

es una intervención reiterada durante el desarrollo de esta actividad. En el ejemplo que conside-

³⁵ Muchos maestros llevaron adelante esta instancia de elección pero, iniciado recién el trabajo, no se habían establecido aún cuáles de las aulas se incluirían en la observación directa; la situación, por lo tanto, no fue registrada sistemáticamente. Los ejemplos que se consignan en este documento corresponden a: experiencias anteriores registradas por los coordinadores del desarrollo curricular; notas que los docentes realizaban después de la puesta en aula de la situación y que compartían en las reuniones.

raremos a continuación, la maestra está segura de que los alumnos conocen la historia –se trata de una versión de un cuento tradicional que ha

sido leído en clase– pero las características gráficas del portador resultan insuficientes para que los chicos arriesguen una anticipación.

VOCES

“¿Este lo conocen? –pregunta la docente y alcanza a los chicos una versión de *Cenicienta*³⁶ con muy pocas ilustraciones en blanco y negro que uno de ellos había hojeado y abandonado sin efectuar ningún comentario a sus compañeros–.
“Escuchen, me parece que lo conocen. (A continuación lee.) ‘La madrina no hizo más que tocarla con su varita y al instante esos vestidos se convirtieron en un traje de oro y plata, adornado con piedras preciosas. Le dio luego un par de zapatos de cristal, los más lindos del mundo..’ ”

En este grado, la maestra quiso ofrecer a sus alumnos buenos relatos y ha seleccionado algunos cuentos considerando básicamente su calidad literaria aunque ciertos ejemplares carezcan de ilustraciones o presenten imágenes poco explícitas para un público infantil. Los chicos conocen la historia pero la escasa apoyatura gráfica dificulta el reconocimiento del cuento; el docente, entonces, lee un fragmento que les permite recuperar el contenido sin dejar lugar a ninguna duda. Una vez que los chicos descubren de qué cuento se trata, la maestra avanza en su intervención llevándolos, como en el primero de

los ejemplos, a tomar en cuenta el título corroborando con la escritura sus anticipaciones.

A veces los chicos pueden dudar entre dos cuentos que tienen en común alguna escena parecida; las ilustraciones, entonces, pueden resultarles poco útiles para decidir de cuál de ellos se trata. Los niños **anticipan** los títulos probables, pero nuevamente es la *lectura del maestro de un fragmento significativo* la que permite que **verifiquen** –corroboen o desechen– la anticipación que han realizado y de la cual no están demasiado seguros.

VOCES

CAMILA (con una versión de *La Bella Durmiente del Bosque*).³⁷ — Me parece que es el de la princesa que se duerme..
ESTEFANÍA. — ¿Cuál? ¿*Blancanieves*?
CAMILA. — No, el otro... ¿*La Bella Durmiente*? Señó, ¿es el de *La Bella Durmiente*?
DOCENTE. — Vamos a ver... (Lee) "Cuando le tocó el turno, el hada vieja, bamboleando la cabeza más por despecho que por vejez, vaticinó que la princesa se pincharía la mano con un huso y moriría."
CAMILA. — Sí, es *La Bella Durmiente*.
ESTEFANÍA. — Lo conocemos.
DOCENTE. — Pero veamos qué dice el título... (Vuelve a mostrar la tapa del libro.) *La Bella Durmiente* o *Blancanieves*... ¿Cuál les parece que dice?

³⁶ Charles Perrault. *Cenicienta*, Buenos Aires, Gramón-Colihue, 1999, colección Los Cuentos de Perrault.

³⁷ Charles Perrault. *La Bella Durmiente del Bosque*, Buenos Aires, Gramón-Colihue, 1999, colección Los Cuentos de Perrault.

En los casos en que los niños dudan entre dos títulos, una vez que reconocen de cuál se trata a través de la lectura del maestro, leer el título permite una nueva comprobación en la que se

incluyen también criterios vinculados al sistema de escritura: los chicos pueden tomar en cuenta que uno de los enunciados es más largo que otro o que empiezan con letras diferentes.

- El maestro también interviene leyendo párrafos significativos *para interesar a los chicos por el contenido de las narraciones, despertar en ellos el deseo de elegir el cuento y de seguir leyéndolo*. Esto ocurre, por ejemplo, con los cuentos tradicionales menos difundidos y los relatos no tradicionales que el maestro aún no ha hecho conocer a través de su lectura en voz alta.

VOCES

RAMIRO. — Y éste ¿quién es? (*Señalando una ilustración en el libro que está hojeando.*)
DOCENTE. — Es un ogro. En uno de los episodios, el gato con botas se encuentra con un ogro. Te leo un pedacito... (*Lee.*) "Sin ningún temor, con paso firme y seguro, el gato se acercó a la puerta del castillo y golpeó con fuerza. El ogro sintió un gran asombro (...) ¡Con un estruendo y un rayo luminoso, apareció un enorme león, rugiendo con fiereza!"³⁸
RAMIRO. — ¿Se convirtió en león?
LUCAS. — ¡A ver!

VOCES

"¿Conocen este cuento? –pregunta la docente tomando uno de los libros que están hojeando dos de los chicos–. Se llama *Martes peludo*.³⁹ Escuchen... (*Comienza a leer.*) "Cada mañana, Miguelito cerraba los ojos y se preguntaba: '¿Qué día es hoy?' Había un día de la semana que le parecía horrible... Era el martes. Todos los martes le lavaban el pelo a Miguelito. Él tenía tres años y le daba mucho miedo de que le lavaran el pelo. Quizás porque le caía agua en los ojos. Quizás por la espuma. Quizás porque el agua estaba muy caliente o muy fría... Pero, si le hubiéramos preguntado a Miguelito, él habría respondido: '¡Porque tengo miedo de ahogarme!'" (*Interrumpe la lectura.*)

En el primero de los ejemplos precedentes se trata de un cuento tradicional que los chicos desconocen. La maestra advierte que la imagen llamó la atención de uno de los alumnos; decide entonces aprovechar su pregunta para intentar conquistarlo con el lenguaje escrito. Su lectura es breve, sólo un párrafo, pero resulta suficiente

para generar –no sólo en Ramiro sino también en Lucas– las ganas de conocer más sobre las aventuras de ese gato. En el segundo ejemplo, se trata de un cuento moderno que los niños no conocen y no demuestran ningún interés especial por el libro que ven por primera vez. Las imágenes son bellas, pero insuficientes para anti-

³⁸ Versión de Caroline Repchuk. *El gato con botas*, Buenos Aires, Sigmar, 1996, colección Mis Cuentos Preferidos.

³⁹ Uri Orlev y Jacky Gleich. *Martes peludo*, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 1999, colección Buenas Noches.

cipar una historia completamente desconocida. El docente interviene informando sobre el título y leyendo el primer párrafo para que los lectores –es decir, los pequeños oyentes de la lectura en voz alta del adulto– puedan, antes de elegir, considerar el relato aunque momentáneamente no logren acceder a él de manera directa.

En algunos casos, cuando los chicos se detienen frente a un cuento desconocido pero que los atrae por alguna razón –diagramaciones inusuales, imágenes muy sugestivas, temas que consideran especialmente interesantes como relatos de animales, piratas o brujas...– es posible que decidan elegirlo y, por lo tanto, pregunten por el

título o intenten descubrir por sí mismos cómo se llama el cuento explorando espontáneamente la escritura. Cuando el enunciado incluye palabras con las que los chicos están familiarizados porque forman parte de un repertorio de uso habitual en el aula, es posible que muchos logren localizarlas y reconocerlas. Tal es el caso de la palabra "martes" dentro de *Martes peludo*, de "gato" –si en el aula se ha construido un fichero de animales domésticos– en *El gato con botas* o de Juan –si alguno de los chicos del grado se llama así– en *Juan sin suerte*⁴⁰ En esas ocasiones, la intervención del docente alienta estos descubrimientos parciales y completa la información leyendo el título completo.

- En algunas oportunidades, el docente plantea intervenciones orientadas a *centrar la atención de los chicos en la escritura para que corroboren o rectifiquen una anticipación tomando en consideración los indicios cuantitativos y cualitativos provistos por el texto.*

VOCES

SANTIAGO. — Este también es *Blancanieves*. (*Muy decidido, coloca el ejemplar en el grupo de "cuentos conocidos".*)

DOCENTE. — ¿Están seguros? ¿Tienen dos cuentos iguales?

SANTIAGO. — Son los mismos, pero a veces pasan algunas cosas diferentes. Mi maestra de jardín nos leyó una *Cenicienta* antigua que iba dos veces al baile y recién la segunda vez perdía el zapato.

DOCENTE. — Los chicos dicen que éste también es *Blancanieves*. (*Les alcanza un ejemplar sin ilustraciones que se encontraba en una mesa vecina.*) ¿Por qué no se fijan en el título? A ver si los chicos tienen razón o están equivocados... (*Los chicos localizan rápidamente el título dentro de la tapa y lo señalan.*)

GON. — Es más largo... (*Busca uno de los ejemplares de Blancanieves que ya habían explorado y mira alternativamente los dos títulos.*)

MICA. — *Blancanieves* (*recorriendo con su dedo la escritura mientras lee*) y...

SANTIAGO. — ¡Y los siete enanitos!

GON. — ¡Sí! (*Dirigiéndose a la maestra.*) Hay tres de *Blancanieves*, pero alcanza con leer una.

Los chicos de este grupo –apoyados en el conocimiento de la historia, el contexto gráfico que les ofrecen los portadores y la información que

les han brindado sus experiencias escolares previas– han anticipado sin dificultad que dos de los cuentos que están explorando son distintas ver-

⁴⁰ Hermanos Grimm; Eve Tharlet (ilustrador). *Juan sin suerte*, Barcelona, Everest, 1999, colección Estrella.

siones de *Blancanieves*. La intervención de la maestra les propone, entonces, un nuevo desafío: explorar atentamente la escritura del título de un nuevo libro y tratar de descubrir si se trata del mismo o de otro cuento.

La *localización del título* es, para los chicos que aun no leen convencionalmente, una tarea difícil. Se requiere tener alguna experiencia con los libros para distinguirlo de otras informaciones escritas en la tapa; exige que los chicos tomen en cuenta la diagramación, el lugar destacado del título y aspectos de la escritura que resultan significativos como el tamaño y la forma de las letras.

En este ejemplo, los chicos dependen exclusivamente de sus posibilidades para establecer comparaciones entre títulos similares pero no idénticos; títulos que presentan, además, diferencias formales a causa de aspectos de diagramación –letras mayúsculas o minúsculas, distinta tipografía, diferentes tamaños...–. La maestra agrega una insinuación más: en la escritura *puede decir Blancanieves*, pero no lo afirma –su competencia como lectora está fuera de toda duda en ese grupo–; quienes lo dicen son *los chicos de la otra mesa...* Por lo tanto, el *contexto oral* que el docente les ofrece es relativamente incierto.

Sin embargo, a pesar de todas las dificultades, los chicos aceptan el desafío planteado. Gonzalo

advierte rápidamente que hay diferencias en la longitud. Micaela parece reconocer una parte del enunciado (es posible que haya advertido que “Blancanieves” es una escritura que se repite en los distintos libros porque presenta las mismas letras en el mismo orden aunque no sepa de qué letras se trata) e intenta ajustar lo que piensa que dice a la extensión de la escritura mientras recorre el texto.

La escritura de “Blancanieves” parece conformarla pero... sobran caracteres. Si dice “Blancanieves” y “algo más”, para quien conoce la historia lo escrito no puede ser otra cosa que “los siete enanitos”.

El problema planteado por la maestra exige que los chicos tomen en cuenta muchos aspectos del lenguaje escrito; la cooperación entre ellos –la posibilidad de compartir los índices que resultan “observables” para cada uno– les permite resolverlo.

El título de este cuento tradicional, como el de muchos otros, suele ofrecer algunas variantes en las distintas versiones y las maestras que participaron en nuestra experiencia estaban preparadas para aprovecharlas. Marisa, por ejemplo, no dudó en proponer a sus alumnos confrontar los títulos en dos diferentes ejemplares de *Blancanieves* para que los chicos decidieran cuál era la diferencia entre ambos:

VOCES

DOCENTE. — ¿Qué título tienen estos cuentos?

ALUMNO. — *Blancanieves y los siete enanos.*

ALUMNO. — *Blancanieves y los siete enanitos.*

DOCENTE. — ¿Enanos o enanitos?

(Miran las escrituras de los dos títulos.)

ALUMNO. — Acá está la “i”... *(Señala con el dedo destacando la “i”).* Enaniiitos...

(El otro niño mira el título del que tiene ante él.)

ALUMNO. — Enanos..., acá no está la “i”.

Estos chicos no leen convencionalmente pero pueden establecer relaciones entre los valores sonoros y los gráficos; y reconocer, en este caso, la presencia de la "i": con eso les resulta suficiente para decidir.

Las primeras situaciones de lectura por sí mismos siempre exigen preparación por parte del docente porque tienen que alentar a los niños a leer, tienen que animarlos y generarles confian-

za en sus propias posibilidades como lectores. Las condiciones didácticas creadas en las situaciones que comentamos garantizaron que los primeros intentos de lectura de los niños resultaran exitosos; es decir, que accedieran efectivamente al significado de lo escrito. Las condiciones de la situación son las que permiten que "los niños operen como lectores desde mucho antes de poder leer en el sentido convencional del término".⁴¹

EL TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS

(o las relaciones entre los contenidos que queremos que los chicos aprendan y la forma de organización de la clase)

voces de los maestros

PERLA. — Me parece que yo los voy a hacer elegir a cada uno el libro preferido.

PATRICIA. — ¿Preferís que trabajen de manera individual?

PERLA. — No... individual, no. Los libros van a estar en las mesas, para todos. Digo que cada uno elija el que prefiera.

PATRICIA. — ¿Te parece que será lo mismo?

En las reuniones de planificación, las maestras se plantearon varias cuestiones relacionadas con la organización de la clase en el momento de proponer la elección de los cuentos. Como sospecha Patricia, no "parece ser lo mismo" la situación cuando se decide uno u otro tipo de organización.

En este caso, la conformación de pequeños grupos facilitaba que se generaran, en primer lugar, *intercambios espontáneos* entre los chicos relaciona-

dos con los libros (los libros como objetos) y con el contenido de los cuentos. En nuestras experiencias anteriores, habíamos notado que muchas de las vivencias personales se actualizan a partir de los libros que los chicos están leyendo y los comentarios entre ellos se desencadenan con facilidad en los grupos pequeños (no es lo mismo hablar ante tres o cuatro chicos que ante toda la clase y el maestro). El conocimiento que posee cada uno de ellos se pone naturalmente a disposición de sus compañeros.

⁴¹ Véase "Enfoque para la Enseñanza" y "Propósitos", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo, op. cit.*, págs. 353-358.

JULIETA. — ¡Este es otro de la Bruja Berta!⁴² ¡Mirá! ¡Acá está Bepo! (*Muestra el libro que está hojeando a su compañera. Durante unos minutos ambas miran las imágenes.*)
 CYNTHIA. — En éste no lo pinta... (*Se refiere a Bepo, el gato de la bruja.*)

“Este no lo leímos todavía –comenta LUCAS mientras pasa rápidamente las páginas del cuento–.⁴³ ¡Mirá! –deteniéndose en una ilustración y señalándola a su compañero– ¡se hace un vestido de gato!”

Cuando los chicos escuchan leer frecuentemente cuentos, cuando tienen la posibilidad de hojearlos y encontrarse con las imágenes de los libros –o reencontrarse con algunos episodios que ya conocen a través de ellas–, van elaborando poco a poco ideas acerca de sus gustos y preferencias: descubren personajes conocidos en nuevos libros de una misma serie, historias de un cierto tipo –de princesas, de piratas, de miedo...–, colecciones que instalan determinada orientación temática o gráfica, o tal vez autores que manifiestan en distintos cuentos un mismo tipo de humor o despliegan rasgos de estilo que

los hacen reconocibles al cabo de varias lecturas. A partir del creciente conocimiento de los cuentos tienen la posibilidad de elegir apelando a criterios que, explícita o implícitamente, justifican su elección.

A partir de la consigna *ponerse de acuerdo acerca de...*, pensábamos que, posiblemente, los chicos harían también algún esfuerzo para convencer a los demás sobre sus preferencias. Era una buena oportunidad para que comenzaran a explicitar algunos de los criterios que justificaban su elección y para "iniciarlos" en la tarea de *recomendar libros a otros*.

“Los dibujos no me gustan, no parecen de cuento, parecen fotos viejas –interviene LUCAS explicando, en el momento de la elección, por qué desechaba uno de los cuentos ‘desconocidos’.”⁴⁴

“¡Este! ¡Elijamos este! Es de piratas –comenta FEDERICO pasando las hojas y mostrando las imágenes a sus compañeros–.⁴⁵ Acá enterra un tesoro... Acá se pelea con otro barco... Acá...”

Los lectores eligen lo que desean leer, comentan con otros el libro que están leyendo e intercambian opiniones acerca de la historia y de la forma en que está contada; saben qué libros no les interesan al cabo de una exploración rápida, siguen

a un autor preferido, construyen criterios acerca de las propias preferencias lectoras que los orientan cuando emprenden nuevas búsquedas, deciden nuevas elecciones o recomiendan libros a otros... Los miembros activos de una comuni-

⁴² Paul Korky; Thomas Valerie. *La bruja Berta al volante*, Buenos Aires, Atlántida, 1999.

⁴³ Tony Ross. *Quiero un gato*, Barcelona, Editorial Grafos, 1991.

⁴⁴ Chris Van Allsburg. *La escoba de la viuda*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, colección Los especiales de... *A la orilla del viento*.

⁴⁵ Paul Korky y Peter Carter. *El tesoro escondido del Capitán Tifón*, Buenos Aires, Atlántida, 1998, colección Cuentos locos.

dad de lectores ejercen estas prácticas habitualmente. La situación que habíamos planificado junto al grupo de docentes no perdía de vista los propósitos más amplios relacionados con la formación de los alumnos como lectores de obras literarias. Si se hubiera decidido otra forma de organización de la clase –individual o colectiva, por ejemplo– habría resultado menos probable conseguir en el aula el tipo de interacción que deseábamos promover para que se pusieran en acción los *quehaceres*⁴⁶ previstos en esta situación didáctica; de hecho, las maestras planearon intervenciones tendientes a facilitar el intercambio entre los chicos sin esperar a que este se produjera espontáneamente. Aunque existan otras maneras de realizar la elección la ventaja del pequeño grupo es que permite *comentar con otros lo que se está leyendo; elegir un texto adecuado a los propios intereses mirando las ilustraciones, la tapa, el título; anticipar el contenido de un cuento a partir de las ilustraciones...*

Si bien todos los niños estaban realizando la misma actividad –elegir libros– ponían en juego

diferentes saberes sobre los textos y sobre el sistema de escritura. Como hemos visto, algunos grupos no sólo realizaban anticipaciones basándose en el contexto gráfico, sino que intentaban corroborarlas por sí mismos intercambiando con sus compañeros conocimientos del sistema adquiridos en situaciones anteriores. Algunas de las intervenciones que hemos ejemplificado estaban dirigidas a que los niños ejercieran *quehaceres del lector relacionados con la adquisición del sistema de escritura*,⁴⁷ tales como: *usar los conocimientos sobre el género y el portador para circunscribir el lugar donde leer y ajustar las anticipaciones posibles –en función del contexto, del género y del tema– tomando en cuenta los índices provistos por el texto.*

El intercambio acerca de los libros ocupó la primera parte de la clase (aproximadamente veinte minutos), lo suficiente como para que casi todos conocieran los títulos de los libros que tenían en el grupo e intentaran llegar a un acuerdo acerca de los preferidos. Luego, los niños dictaron a su maestro los títulos seleccionados.

LAS LISTAS DE LOS CUENTOS

(o por qué plantear algunas situaciones de relectura de un texto conocido)

voces de los maestros

SILVIA. — Los chicos trataron de leer por sí mismos los títulos de los libros que miraban y elegían, ayudados por las imágenes, el conocimiento anterior de las historias, el reconocimiento de ciertos personajes y, por supuesto, ayudados también por sus maestras.

MIRTA. — Así, se confeccionaron dos listas que desde ese momento están en el grado a la vista de los chicos.

PATRICIA. — ¿Se leen solo los cuentos de las listas... o se toman en cuenta algunas otras referencias más?

⁴⁶ Véase "Prácticas del Lenguaje", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo, op. cit.*, pág. 362.

⁴⁷ *Ibid.*, págs. 368-371.

SILVIA. — Por ahora se están tomando prioritariamente los títulos que figuran en las listas. No te olvides de que hay dos, una de cuentos conocidos que quieren volver a escuchar y otras de libros que no conocen y que les interesa que la maestra les lea. En principio, tuvimos que manejarnos con los libros que efectivamente estaban en la escuela, si se agregan otros, también se pueden agregar nuevos títulos a las listas.

MARÍA ELENA. — Las listas de títulos están en paneles, a la vista de los chicos de manera permanente, y las han releído muchas veces.

El dictado de los títulos consolidó la selección a la que iban llegando los chicos en los diversos grupos. El propósito claro de la situación ayudó a que hubiera un límite previsto para las discusiones; la escritura del maestro selló los acuerdos logrados.

Las listas plasmaban la elección y evitaban el olvido de los títulos seleccionados.⁴⁸ Los docentes también habían previsto algunas intervenciones durante la escritura para que los chicos comenzaran a *diferenciar entre lo dicho y lo dictado*,⁴⁹ solicitaban, por ejemplo, que le dictaran un título por vez para darle tiempo a escribir o pedían aclaraciones –innecesarias para un escritor experto– pero que ponían en evidencia para los

niños la necesidad de comunicar a través de un cambio de tono o de una indicación qué es lo que debía quedar escrito cuando le decían al maestro: "Poné *La Bella y la Bestia*".

Instaladas en carteles fijos en el aula –permanentemente a la vista de los niños– las listas "organizaron" las futuras situaciones de lectura de cuentos por parte del maestro. Fueron frecuentes los momentos en que la maestra y los chicos las releían para controlar qué cuento correspondía leer ese día, para saber cuáles faltaban leer de los nuevos y de los conocidos, para comprobar si el libro que algún niño trajo de la biblioteca es efectivamente el "próximo" de la lista.

VOCES

"Facundo y Matías, ¿pueden revisar la biblioteca y alcanzarme el libro que nos toca leer hoy? Es *La Bella Durmiente* –la maestra señala el título en la lista."

VOCES

"Hoy es martes. Dijimos que hoy íbamos a leer *Los tres osos y Bucles de Oro*.
¿Alguno sabe dónde lo dice?
"¿Cómo hicieron para saber? ¿En qué se fijaron para darse cuenta?"

⁴⁸ Véase "Prácticas del Lenguaje. Práctica de la escritura. Quehaceres generales del escritor. Recurrir a la escritura con un propósito determinado", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer año, op.cit.*, pág. 376.

⁴⁹ Véase "Prácticas del Lenguaje. Práctica de la escritura. Quehaceres del escritor y adquisición del sistema de escritura", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer año, op.cit.*, pág. 394.

“Ya leímos... (La maestra va señalando los títulos en la lista a medida que avanza en la lectura.) *Aladino*, *El patito feo* (varios chicos se suman espontáneamente a la lectura de la maestra), *Cenicienta*, *La Bella Durmiente* y *Pinocho* de los LIBROS CONOCIDOS y también... *Gorila*, *Sopa de calabaza* y *El conejo enojado* de los LIBROS NUEVOS. Hoy vamos a leer uno de los nuevos; me parece que lo eligieron en la mesa de Analía. El cuento se llama *El ratón feroz vuelve al ataque...* (Espera unos segundos.)

“El ratón feroz vuelve al ataque... ¿Acá podrá decir ‘El ratón feroz vuelve al ataque?’ (Señalando la escritura que dice: *El túnel*.)

“¿Por qué les parece que ahí no puede decir ‘El ratón feroz vuelve al ataque?’”

Los títulos de los cuentos elegidos, a partir de las situaciones de relectura de las listas que promueve el maestro, se transforman, paulatinamente, en nuevos *referentes estables de escritura* que se suman a los que ya son habituales en el aula: el nombre propio de los chicos, el de los días de la semana, el de los elementos de uso colectivo que se ubican en cajas rotuladas, el de las materias especiales que figuran en el horario o en la agenda –mural o de cada uno de los chicos.

En las listas, las escrituras se reúnen y permanecen sin el contexto gráfico que brindan los libros. Sin embargo, los chicos saben qué es lo que allí está escrito; las anticipaciones posibles están acotadas por el campo semántico que reúne esas escrituras (*son títulos, títulos de cuentos, títulos de los cuentos que elegimos*). Para verificar –corroborar o rectificar– las anticipaciones, los chicos tendrán que tomar en cuenta los índices gráficos que provee la escritura misma (*¿Dónde dice...?, ¿Cuál es...?, ¿Acá dirá Pinocho o Pulgarcito?, ¿Cómo te diste cuenta que ahí dice...?*).

NORA. — También se pueden hacer listas con los nombres de los animales o con los de los medios de transporte que estamos estudiando, con los juegos que hay en la biblioteca...

SILVIA. — No hay duda, se pueden plantear muchas situaciones parecidas, depende del tema que se esté trabajando. En este caso, lo hicimos con los títulos de los libros que se están leyendo en la clase.

Las permanentes consultas, las relecturas en voz alta del maestro son las que permiten que estas escrituras se transformen paulatinamente en textos cada vez más conocidos, más previsibles. Una vez que el texto se conoce, la presencia de las marcas gráficas posibilita que los chicos puedan detenerse en ellas para tratar de averiguar cómo funciona el sistema de escritura. Los chicos pueden reparar que en la lista hay títulos que comienzan y/o terminan con las mismas; que hay

unidades o fragmentos que se reiteran en diferentes títulos; que la cantidad de grafías que se combinan en cada título también es diversa y, por lo tanto, la longitud de las unidades es variable; que en algunos hay series continuas de grafías en tanto en otros la serie de grafías está interrumpida por espacios vacíos... Comienzan a establecer relaciones entre las escrituras más extensas y los enunciados orales más prolongados; entre las escrituras de la lista y otras escrituras conocidas

que forman parte de distintos repertorios: “Blancanieves empieza con la de Beatriz,” “Caperucita tiene algunas que también están en TIJERITAS”, “Gorila termina con la de Laura”...

La presencia de diversos *repertorios de referentes estables* en el aula brinda a los chicos una serie de escrituras confiables, a las que se puede acudir a buscar información cuando se está leyendo o escribiendo por sí mismo.

Palabras finales

El contexto verbal –la lectura del maestro y los comentarios acerca de los relatos– y los diversos contextos gráficos que brindaban sobre todo las ilustraciones constituyeron un soporte que permitió a los niños *leer* los títulos de sus cuentos preferidos –y hasta, en algunos casos, *leer* preguntas rimadas como las de la madrastra de Blancanieves al espejo o diálogos inolvidables como el de Caperucita y el lobo...

En la última de las actividades planteadas en este documento –el dictado de títulos a la maestra– cada vez más los niños empezaban a fijar su atención en algunos aspectos de la escritura misma: su extensión, la presencia de algún grafema conocido –el del nombre de un compañero o el de un día de la semana–, la aparición de las mismas letras en los títulos de dos libros. Poco a poco, pues, también los textos empezaban a ofrecer a los pequeños lectores indicios que les permitían anticipar los significados. Estos conocimientos que los chicos habían comenzado a adquirir acerca del lenguaje escrito

y del sistema de escritura serían utilizados en actividades posteriores de la secuencia.

Las situaciones de lectura y escritura que se desarrollaron después de las aquí relatadas –*realización de una encuesta, reescritura de cuentos conocidos, escritura en parejas de una versión de uno de los cuentos, lectura compartida con el docente*– se planificaron también con los maestros: se decidieron en conjunto intervenciones didácticas, tiempos, modos de organización de la clase, recursos... A medida que las actividades se ponían en práctica en el aula, se realizaban ajustes tomando en cuenta las características de los diferentes grupos de alumnos, se analizaban las respuestas y producciones de los niños, se intentaba determinar qué signos permitirían advertir los progresos de los chicos y cuáles hablarían de nuestros aciertos y de nuestros errores.

Los próximos documentos se referirán a estas diferentes situaciones y mostrarán de qué modo los niños fueron avanzando en el camino de aprender a leer y escribir por sí mismos.

En las situaciones de clase...

