

Escritura creativa: análisis de concepciones y propuestas para su enseñanza en un grupo de estudiantes de profesorado de nivel primario

Autor:

Gamito, María Teresa

Tutor:

Orce, Victoria

2021

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, PEDAGOGÍAS CRÍTICAS
Y PROBLEMÁTICAS SOCIO EDUCATIVAS**

TESIS

Título: *Escritura creativa: análisis de concepciones y propuestas para su enseñanza en un grupo de estudiantes de Profesorado de Nivel Primario.*

Apellido/s y nombres de la maestranda:

María Teresa Gamito

Nº documento

21464621

Directora de Tesis: Victoria Orce

Índice

Introducción	4
Primera parte	8
Estado del arte.....	11
Luis Iglesias y la pedagogía de la libre expresión	11
Los antecedentes de los talleres de escritura: los talleres literarios	15
El taller del grupo Grafein.....	16
Escritura y fantasía.....	19
Talleres para docentes.....	21
La escritura de invención	24
Lectura y escritura de ficción en los Profesorados	26
Investigaciones recientes en Profesorados de Enseñanza Primaria e Inicial.....	27
Algunas conclusiones parciales.....	30
Segunda parte	31
Marco teórico	31
Los aportes de las Pedagogías Críticas	31
El currículo como espacio de lucha.....	31
La revolución copernicana en educación.....	35
La Pedagogía de la Potencia	36
Aportes desde el pensamiento artístico.....	38
Arte y política.....	38
Arte y educación	39
Arte y conocimiento	41
Arte y juego.....	42
Tercera parte.....	43
Relevamiento y análisis de propuestas de escritura de invención en la escuela primaria	43
Interrogantes de investigación	45
Objetivos:.....	46
Hipótesis	46
Metodología.....	47
Análisis de la experiencia	50
Proyecto 1.....	53
Reflexiones al concluir el primer recorrido.....	79
Proyecto 2.....	81
Reflexiones al culminar el segundo recorrido.....	106
Proyecto 3	108
Reflexiones al cierre del tercer recorrido	130

Conclusiones.....	134
Bibliografía.....	137

Ilustración 1 Mapa con la ubicación del Profesorado Normal 3 - Anexo Lugano	43
Ilustración 2 Zona de influencia del Profesorado y escuela donde se aplicaron los proyectos	43
Ilustración 3 Tapa y contratapa del libro Vampíricas vacaciones	47
Ilustración 4 Trabajos realizados a partir de la Consigna N° 1	47
Ilustración 5 Trabajos realizados a partir de la Consigna N° 2	51
Ilustración 6 Trabajos realizados a partir de la Consigna N° 3	56
Ilustración 7 Trabajos realizados a partir de la Consigna N° 4	60
Ilustración 8 Trabajos realizados a partir de la Consigna N° 5	64
Ilustración 9 Trabajos realizados a partir de la Consigna N° 6	67
Ilustración 10 Familias de palabras construidas por los/as alumnos/as:	81
Ilustración 11 Trabalenguas producidos:	81
Ilustración 12 Entradas de enciclopedia	85
Ilustración 13 Recomendaciones:	87
Ilustración 14 Cuentos producidos:	92
Ilustración 15 Descripciones del monstruo:	101
Ilustración 16 Tantanes:	106
Ilustración 17 Definiciones	110
Ilustración 18 Diccionario del enamorado	114
Ilustración 19 Palabras compuestas:	117

Introducción

En un trabajo anterior (Gamito 2019) nos propusimos relevar los aportes que los talleres de escritura de invención, creativa o de ficción (como de forma indistinta y provisoria nos referiremos a ella en esta primera parte del trabajo) brindan a la formación de estudiantes de los Profesorados de Educación Primaria pertenecientes al Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y realizamos una indagación puntual en la Escuela Normal Superior N° 3 anexo Lugano. En el presente trabajo nos proponemos continuar con esta línea de investigación e indagar sobre las concepciones y propuestas de enseñanza de la escritura de invención de los y las estudiantes de profesorado. Para ello relevaremos y analizaremos los proyectos pedagógicos que implementan en las aulas de nivel primario durante el trayecto de práctica profesionalizante en los talleres de residencia y las producciones que los/as niños/as realizan en el marco de estas propuestas.

En este trabajo nos interesa analizar desde las pedagogías críticas las concepciones de los y las estudiantes de Profesorado de Nivel Primario sobre la enseñanza de la escritura de invención. Creemos que este será un aporte original y valioso, ya que no hay investigaciones específicas sobre este tema abordadas desde el marco teórico de las pedagogías críticas para su análisis.

En este sentido, consideramos que las propuestas que los y las estudiantes de profesorado llevan a las aulas de escuela primaria para trabajar escritura de invención o ficción con niños/as constituyen el corpus principal de nuestro análisis. Vanesa Conditto (2018), afirma que ‘detrás’ de toda consigna están las concepciones de la escritura que las organizan, sustentan y transmiten. De allí la importancia de analizar las propuestas que los y las estudiantes de profesorado ponen en acción, ya que están cargadas de significación y nos permitirán analizar las concepciones sobre la enseñanza de la escritura de invención que sostienen los/as estudiantes.

Cuando transitamos las aulas de las escuelas primarias podemos observar que las consignas de escritura ligadas a la invención son escasas (Santillán 2017, Frugoni 2006), y que el abordaje de los textos literarios suele estar vinculado a responder preguntas literales, aunque, en algún caso muy particular, aparecen preguntas inferenciales y de opinión. La

importancia de esta investigación radica en analizar diferentes formas de trabajo con la escritura de invención, ya que pensamos que pueden enriquecer la práctica concreta de los y las docentes en la escuela primaria.

El trabajo con este tipo de escritura tiene una historia larga y fuerte en nuestro país. Es por ello por lo que creemos importante relevar los antecedentes vinculados a esta temática, para luego realizar un análisis concreto sobre algunos trabajos con escritura de invención implementados en las aulas de escuelas primarias. Consideraremos diferentes experiencias como antecedentes de las que actualmente realizan los y las estudiantes de Profesorado de Nivel Primario, Normal 3 - Anexo Lugano, durante sus residencias.

Nos interesa, en primer lugar, señalar la experiencia llevada a cabo por el maestro Luis Iglesias en Tristán Suárez, entre finales de los años 30 y comienzos de los 40'. La acción reflexiva de corte escolanovista y las propuestas de escritura que Iglesias desarrolla en la escuela rural de plurigrado (que darán origen a diversos libros de su autoría sobre Pedagogía de la Libre Expresión) se relacionan íntimamente con la formación de futuros/as maestros/as.

Es preciso mencionar, a continuación, los Talleres llevados adelante por Nicolás Bratosevich (1992). Su ejercicio constante del trabajo en equipo, sus modos de pensar las consignas y su modalidad de corregir van dejando marcas cruciales que sentarían las bases de futuras propuestas de talleres como las iniciadas por Grafein. El grupo Grafein se constituye como tal en los años 70', desde la cátedra de Literatura Iberoamericana de la Facultad de Letras de la Universidad de Buenos Aires de la mano de Mario Tobelem (1994) con participantes como Gloria Pampillo y Maite Alvarado. La propuesta desde estos talleres apunta a abrir un espacio donde todos puedan realizar escrituras de invención a partir de consignas que funcionan como disparador. El accionar de este grupo es interrumpido bruscamente con el arribo de la dictadura militar que cercena cualquier posibilidad de desarrollar propuestas creativas y de pensamiento crítico. Los miembros del grupo siguen, entonces, diversos rumbos: algunos eligen el exilio y otros la actividad silenciosa en espacios por fuera de la universidad.

Pampillo y Alvarado (1982, 1988) continúan en la década del 80' con el trabajo en torno a talleres de escritura de invención y a la formación de docentes en esta línea. Como continuadoras de este grupo mencionamos, también, a Laura Di Marzo (2013) quien ha trabajado la escritura de ficción en profesorados de nivel inicial.

Es importante señalar que en la década del 90' la corriente de los talleres literarios fue marginada con el surgimiento de enfoques cognitivistas (Alvarado 2001). Desde este enfoque se parte del formato de los tipos textuales a seguir, como una copia modélica y se cambia así el acento desde la imaginación hacia la adecuación. Este enfoque ingresó con fuerza en las escuelas y aún persiste. Durante esta década comenzaron a aparecer otras propuestas en relación con la escritura vinculadas con los textos académicos, dejándose de lado las propuestas ligadas con la ficción.

La recuperación de espacios donde la escritura de invención vuelve a surgir se produce a partir del año 2000, cuando se da un giro en la escena política y nuestro país sufre una crisis profunda, sin antecedentes en su historia, a causa de las políticas implementadas por el neoliberalismo.

Este marco político y social brinda la posibilidad de recuperar, como una práctica sistematizada y sostenida, los talleres de escritura de invención para llevarlos a cabo en espacios donde resultarían de vital importancia: los contextos de encierro y los centros de salud mental que tienen como ejes comunes la producción centrada en las funciones expresiva y poética del lenguaje, la idea de disfrute y juego asociada a la escritura y el trabajo en equipo.

Nos parecen dignas de mención las investigaciones desarrolladas en el Instituto de Minoridad José de San Martín en el marco de la asignatura Didáctica Especial de la carrera del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires por Mirta Gloria Fernández (2006) y en el Hospital Borda por Amelia Zerrillo (2006) porque fueron inaugurales de un nuevo espacio para la escritura, diferente al que se venía transitando puesto que están ligados a la autoestima de las personas y han logrado un efecto concreto, palpable, en sus destinatarios.

Sabemos que, además de las mencionadas, existieron otras, sumamente valiosas, como las que se desarrollaron en bibliotecas populares, en algunos ámbitos independientes o en el interior del país. Ejemplos de ello son los talleres del Patronato de la Infancia fundados por Mirtha Colángelo, en Bahía Blanca; los de CETRIM, en Córdoba llevados a cabo por María Teresa Andruetto, entre otros (Fernández, 2006).

En función de los antecedentes mencionados, es que se llevó a cabo una investigación que relevó las prácticas docentes áulicas que un grupo de estudiantes del mencionado

Profesorado de Nivel Primario realizaron en el marco de sus residencias pedagógicas, para analizar sus concepciones sobre la enseñanza de escritura de invención a partir de las propuestas implementadas y las producciones de los/as niños/as. Este análisis nos permitió poner en relación lo relevado sobre la forma de trabajo en los talleres descritos como antecedentes de esta investigación y el trabajo de los y las estudiantes de profesorado en la enseñanza de escritura de invención.

La tesis se organizará de la siguiente forma:

1. La primera parte se aboca a la descripción de los talleres de escritura en nuestro país para llegar al estado actual de la cuestión.
2. La segunda parte describe el marco teórico desde el cual se realiza esta investigación, desde el enfoque enmarcado en las pedagogías críticas.
3. La tercera parte se dedica al análisis de las propuestas realizadas por los y las estudiantes de profesorado y de las escrituras producidas por los/as niños/as en las escuelas primarias durante residencias pedagógicas.

Primera parte

El tema central de esta tesis es la escritura de invención, el análisis de las concepciones sobre su enseñanza y las propuestas implementadas por grupo de estudiantes de Profesorado de Nivel Primario durante su residencia pedagógica.

Nos interesa estudiar los procesos de lectura y escritura desde un enfoque sociocultural, como prácticas sociales situadas en contextos diversos. Con este propósito, partiremos de la definición del término “escritura” desde el enfoque sociocultural que es el que asumimos para nuestra investigación. Siguiendo a Maite Alvarado (Alvarado, 2001) nos detendremos a precisar que utilizamos esta palabra en lugar de composición o redacción, empleo que se inició en nuestro país en la década del 80’ y que continúa hasta nuestros días:

Si bien, como ya se indicó, la palabra "escritura" se ha usado, históricamente, para referir al diseño de las letras y a la enseñanza de la caligrafía, en la década de 1980 comenzó a usársela en reemplazo de "composición" y de "redacción". El término perdió, entonces, su connotación artesanal, y la práctica que designaba asumió algunas características que la diferenciaron, a su vez, de la composición en el sentido tradicional (...) la palabra "escritura", en su nueva acepción, llega al discurso pedagógico a través del "taller de escritura". (p. 35)

Diferentes autores (Alvarado, 2001; Provenzano 2016) señalan que por medio de las propuestas de escritura ficcional o literaria se logra trabajar diferentes aspectos de la lengua a través de la escritura. Es decir, se logra abordar cuestiones relativas a recursos lingüísticos, gramática y ortografía, pero siempre desde una experiencia más libre y lúdica, sin priorizar el trabajo sistemático sobre la lengua que era la metodología utilizada en el área hasta entonces.

Llegados a este punto, es importante definir a qué llamamos “taller de escritura” ya que será en este espacio donde surgirá el trabajo con la escritura “creativa”. Si bien existen diversas modalidades e incluso precisiones en torno a la denominación de estos talleres (literarios, de lectura y escritura, etc.), como veremos en los próximos apartados, podemos proponer como definición la aportada por Pampillo y Alvarado (1988):

Entendemos por taller de escritura, entonces, una modalidad de aprendizaje grupal de la escritura, con un coordinador que propone ejercitación y en la que el grupo de pares funciona como lector crítico de los textos producidos (...)

Esta modalidad de trabajo permite efectuar una corrección más efectiva, desde criterios menos normativos (...). El criterio será entonces la eficacia del mensaje. Se hace posible de esta manera comprometer al autor con la tarea. (p. 21)

Vemos en esta definición algunos aspectos de los talleres que merecen ser analizados. En primer lugar, se indica que estos espacios se constituyen en sí mismos como una “modalidad de aprendizaje grupal de la escritura”. Modalidad que dará cuenta de una forma de trabajar específica alejada de la pasividad y dando lugar al protagonismo de los participantes. De aprendizaje grupal porque se aprende ‘con’ otros, se construyen saberes en el hacer ‘con’ otros, y esto deja de lado el aprendizaje tradicional individual donde el único receptor de las producciones es el coordinador, o docente, a cargo. Así en el taller toman relevancia las intervenciones y devoluciones de los pares, y no solo del coordinador, ya que se reconoce que no hay una persona que sabe más e imparte ese saber sino que todos tienen saberes que aportar, y que la riqueza de la propuesta está en la construcción colectiva del conocimiento.

En segundo lugar, se menciona cómo será la “corrección” de las producciones, y este es un punto muy interesante ya que se saca el foco de lo normativo. La corrección se realizará, entonces, en función de criterios de adecuación (al género, al receptor, al tema, etc.) y no en función de criterios normativos (gramaticales, sintácticos, ortográficos) porque lo que se busca es la eficacia del mensaje, esto es, el impacto que produce en el lector. Este cambio de foco permitirá abrir la posibilidad de reflexionar sobre la producción realizada, reflexión que llevará a producir nuevos conocimientos y adquirir nuevas destrezas.

Finalmente se señala que con esta modalidad se “compromete al autor con la tarea” de modo tal que él mismo intentará corregir y revisar su texto para llegar a la mejor versión posible, si bien es cierto que el proceso de revisión siempre es provisorio ya que se puede volver sobre el mismo texto y modificarlo una y otra vez.

Podemos, entonces, sostener que el término “escritura”, en las prácticas de taller, se relaciona con lo lúdico, con mirar con ojos nuevos lo cotidiano, y sobre todo con la invención, ahora bien: ¿A qué llamamos escritura de invención?

Según Alvarado (2001), el término se desprende de la antigua retórica, de los momentos de la composición del discurso:

Para la antigua retórica, la *inventio* era la etapa de búsqueda y hallazgo de los argumentos o pruebas más adecuados a la causa que se defendía y al auditorio al que se dirigía el discurso. El término tenía, por lo tanto, un significado cercano al de *descubrimiento* y, desde este punto de vista, compartiría con la idea actual de *invención* ese matiz de "iluminación" que rodea a los procesos heurísticos. (p. 18)

Con el paso del tiempo la palabra invención fue vinculándose cada vez más con la idea de creatividad. Si entendemos que la creatividad es la capacidad para ver las cosas de modo diferente y que se relaciona con la habilidad para resolver problemas (Nickerson Raymond S.; Perkins David N.; Smith Edward E., 1987), podemos sostener que al aplicar la capacidad inventiva a la escritura, el sujeto está habilitando en sí mismo la posibilidad de resignificar lo que piensa y siente abriendo todo un espectro de posibilidades para posicionarse en el mundo, comprenderlo y apropiarse de él.

Gianni Rodari (1993) sostiene que es posible rescatar la idea de "invención" de historias y hablar de una "gramática de la fantasía" teniendo en cuenta que toda gramática puede enseñarse y aprenderse.

Proponemos, entonces, de aquí en más utilizar el concepto de escritura de invención siguiendo a Alvarado (2001) como aquella que brinda herramientas y posibilidades al sujeto para que pueda resignificar sus vivencias, sus ideas y pensamientos, en función de poder transformar el mundo que habita a partir de su intervención en él.

Habiendo definido nuestro objeto de estudio, describiremos en las siguientes páginas el estado del arte sobre el tema de esta investigación.

Estado del arte

Luis Iglesias y la pedagogía de la libre expresión

Durante las décadas de 1930 y 1940 se produce un fuerte debate entre dos líneas pedagógicas: la tradicional y la escuela nueva. La primera ligada a la enseñanza de la composición, con un trabajo sistemático de la lengua, y la segunda basada en la libertad creadora del niño. Es así como, desde la escuela nueva, surge la pedagogía de la “libre expresión”. Según Alvarado (2001):

En los años siguientes, no obstante, los escolanovistas más radicales abjurarán del método retórico en nombre de la libertad creadora del niño y propugnarán el reemplazo de la "composición" por la "libre expresión". (p. 6)

Señala que durante las siguientes décadas ambas propuestas pedagógicas convivirán con sus respectivos representantes y originales formas de aplicación.

La pedagogía tradicional, por su parte, propone como género privilegiado el descriptivo al favorecer el ‘disciplinamiento de los sentidos’. En cambio, la pedagogía de la libre expresión propone tomar el habla y experiencias cercanas, concretas, cotidianas, del niño como fuente de sus escrituras adoptando entonces géneros como el diario personal y la carta.

En nuestro país el principal representante de la Pedagogía de la Libre Expresión es el maestro Luis Iglesias. Este docente, influido por sus lecturas de Charles Bally y Célestin Freinet a quienes admira y trata de emular, toma el lenguaje del niño como objeto de trabajo en el aula.

Freinet propone en su “Guía Práctica para la Organización Material, Técnica y Pedagógica de la Escuela Popular” un cambio radical, tanto en lo didáctico como en los materiales y las técnicas escolares, centrando la tarea en los intereses y necesidades del pueblo.

Iglesias trabajará en esta línea, teniendo siempre al niño en el centro de la tarea, buscando formas de atender la diversidad y sostener el interés para comprometer al alumno con su propio aprendizaje.

Conviene mencionar que la experiencia primordial del maestro Iglesias se desarrolla en una escuela rural de plurigrado en Tristán Suárez entre los últimos años de la década del 30 y principios de los 40'. Es basado en esta experiencia que su pedagogía de la libre expresión se perfila y luego se difunde en otros ámbitos y lugares del país.

Una de las acciones que realiza el maestro Iglesias, revolucionario para su época y aún hoy, es llevar la imprenta a la escuela como propone Freinet. El fin es que los niños puedan editar e imprimir sus propios libros y periódicos, ya que esta es una manera de luchar contra la ideología dominante. Justamente es por ello por lo que la pedagogía del texto libre o de la libre expresión constituye una unidad con la imprenta de la que no se puede separar.

Estas ideas que intentan abolir la pedagogía dominante hace que muchos de los docentes que se alinean en este enfoque sean militantes de izquierda y que a menudo desarrollen sus tareas en lugares alejados, rurales o suburbanos, con pequeños grupos de alumnos a veces en grado único. Las condiciones especiales que implica la escuela rural de plurigrado permitieron a Iglesias dedicar una atención muy personalizada a sus estudiantes y continuar con el mismo grupo por varios años.

Los aspectos que destacamos de la pedagogía de la libre expresión y de la aplicación de Iglesias en particular, es la reivindicación del lenguaje, de la forma de vida, de las experiencias y pensamientos de los niños, especialmente de los provenientes de clases humildes, campesinos u obreros.

Es preciso mencionar que Luis Iglesias tiene una formación sólida a la que une su experiencia docente, lo cual se puede apreciar en sus escritos reflexivos sobre la tarea que desarrolla en el marco de la pedagogía de la libre expresión. Pero cabe señalar que esta "libre expresión" no impide al maestro ser contrario al espontaneísmo, ya que aboga por un trabajo planificado con claras orientaciones y objetivos que permitan conducir la tarea en el aula.

Nos vamos a detener en las principales características de la pedagogía sustentada por el maestro Iglesias.

La primera, y propia de la escuela nueva, se refiere a la importancia que se concede a la circulación de los textos propios en el aula e incluso fuera de la escuela. Esta característica de la pedagogía de la libre expresión pone el foco en los destinatarios de los escritos que se amplían y deja de ser, exclusivamente, el maestro. Los niños escriben para sus pares, pero también para sus familiares y para otras personas que están fuera de la escuela. En definitiva:

escriben para expresarse y para comprender lo que otros expresan a través de la escritura (Iglesias 2004):

...el lenguaje escrito se ejercita y desenvuelve, no en la repetición mecánica de frases sueltas, sino en la necesidad de que el niño tenga algo que decir, contar, preguntar o cuestionar. Por lo tanto, aprender y enseñar la lecto- escritura tiene un sentido más amplio que el simple hecho de poder escribir y leer. Jamás me conformé con que los alumnos sólo sepan leer y escribir. Siempre existió una obsesión que trascendía la simple técnica de la lecto-escritura: la posibilidad de expresar las propias ideas y comprender las ajenas. Esa es la libre expresión. (p. 38)

Esta “obsesión”, como la llama Iglesias, en dar la palabra al niño se traduce en la pedagogía de la libre expresión que el maestro implementa en el aula. A través de ella intenta una y otra vez otorgar a los estudiantes el derecho de la ‘autoría’ que en palabras de Iglesias (2004, p. 41) significa “que el niño recupere su propia palabra y su modo personal de decir esa palabra”.

Así mismo y en línea con los postulados de la escuela nueva, el maestro Iglesias propone abordar géneros conocidos como el diario personal y la carta ya que, al conocer la estructura, al niño le resulta más sencillo encarar su producción y potenciar su capacidad creativa. Aunque una vez más nos aclara “Pero a no confundir: la libertad que se le da al niño no implica dejarlo solo a la espera de una creación intempestiva y sublime. La creatividad se enseña y se aprende” (Iglesias 2004, p.16).

Otro punto, que ya hemos señalado, es la valoración que hace Iglesias (2004) de la vida cotidiana de los niños como material para sus escrituras. El maestro sostiene que solo se puede escribir bien de lo que se conoce bien.

A partir de lo que el niño ve día a día a su alrededor, es que se empieza a potenciar su creatividad. La idea, como expresa Iglesias, es que se logre mirar con ojos nuevos lo que normalmente pasamos por alto por creer conocerlo sobradamente. Al enseñar a mirar lo cotidiano se enriquece la expresión del niño y su estilo de escritura, para luego pasar a otros temas nuevos y hasta más abstractos, pero siempre en primer lugar debe recurrirse a temas que sean cercanos a los niños, de los que puedan hablar.

Otra característica relevante en la pedagogía de Iglesias (2004), es la relevancia que el maestro concede al dibujo. De hecho, para él, dibujo y escritura se potencian mutuamente:

(...) pareciera ser que casi siempre, mientras el niño dibuja, organiza su pensamiento, bosqueja y elabora el argumento de su narración. El dibujo no es así una ilustración para un texto escrito determinado, sino que cumple las mismas funciones que éste y tiene los mismos orígenes; es el lenguaje y, por lo tanto, sus relaciones con el pensamiento son semejantes a las que tienen las palabras. (p. 24)

En esta cita vemos cómo se concibe al dibujo íntimamente relacionado con el desarrollo y la organización del pensamiento. Es por ello por lo que tiene una función tan importante en la escritura: el niño organiza y elabora a través del dibujo su narración, el dibujo hace las veces de ‘andamio’ para su producción escrita permitiéndole alcanzar un nivel de expresión mucho más rico y amplio del que podría alcanzar si prescindiera de esta primera forma de organización. Si lo pensáramos en términos actuales podríamos sostener que el dibujo permite al niño la planificación de su escritura.

Finalmente, el último punto a destacar se relaciona con la revisión y corrección de los textos. El maestro insiste en que este aspecto debe ser encarado solo al finalizar la primera escritura y no distraer al niño en pleno proceso de creación con cuestiones relativas a ortografía o gramática, ya que poner por escrito sus ideas y pensamientos trae aparejados suficientes problemas a resolver como para agregarle cuestiones que pueden esperar para ser abordados (Iglesias 2004):

El propósito esencial de la corrección de cuadernillos es conocer los contenidos expresivos sin reparar en las formas. Las exigencias ortográficas, gramaticales y de presentación no hacen otra cosa que embadurnar al niño de miedos escolares. Mientras el alumno lucha por coordinar ideas, contar pensamientos y expresar emociones es innecesario interpellarlo con cuestiones secundarias. (p.54)

Luis Iglesias alienta a los niños a relacionarse de manera más cercana y fluida con la escritura a través de su propuesta pedagógica. En un ámbito de respeto y confianza en que los textos circulan, se leen, se comentan y se valoran por su esfuerzo de producción y no solo por su resultado.

Con esta propuesta, la escritura se hace presente y cobra vida.

Los antecedentes de los talleres de escritura: los talleres literarios

Alvarado (1988) señala que en los años 60` y de la mano del boom de la literatura latinoamericana, aparecen los primeros talleres ‘literarios’ en nuestro país. Vamos a considerar a los talleres literarios como un antecedente del objeto de nuestro estudio, los talleres de escritura, y nos detendremos en especificar sus diferencias.

Estos primeros talleres literarios nacen de la mano de un escritor profesional que goza de cierto reconocimiento y será la figura autorizada para realizar una crítica de las producciones de los participantes y legitimar su valor literario. Por otra parte cabe destacar que muchos de estos talleres contarían con la publicación de una revista en la que se publicarían textos producidos por los participantes y hasta algunas antologías en formato libro.

En los años 70`se produce un verdadero boom de talleres literarios, en gran parte, debido al éxito y popularidad de algunos escritores latinoamericanos que aparecen en tapas de revista y en programas televisivos. Los participantes de los talleres buscan un saber ligado al oficio.

Estos talleres a los que llamamos “literarios” van a trabajar fundamentalmente con el desarrollo del oficio de escritor, incluso en algunos casos se abordarán específicamente algunos tipos de texto como guiones televisivos, novelas o cuentos. Los participantes en los talleres esperan de ese escritor reconocido, que funciona como coordinador del taller, la transmisión de ciertos consejos, artilugios, recomendaciones de cómo escribir el tipo de texto que se desea de la manera más eficaz posible y por sobre todo se espera que este coordinador dé un juicio de valor sobre las escrituras realizadas, legitimándolas.

Es en este marco en el que un grupo de alumnos de la cátedra de Literatura Iberoamericana de la Facultad de Letras de la UBA en el año 74`piden a su titular, Noé Jitrik, la creación de un taller de “escritura” con premisas diferentes a las que se observaban en los talleres literarios de la época. De la mano de Mario Tobelem, ayudante de cátedra, como coordinador, nace un colectivo cuya condición básica es la escritura y la reflexión sobre la práctica. A este colectivo se lo conocerá como Grupo Grafein.

El taller del grupo Grafein

Grafein inauguró una modalidad de taller, no ya centrado en la figura de un escritor prestigioso, sino coordinado por alguien lo bastante capacitado como para proponer ejercitación motivadora, desmontar los mecanismos de producción de un texto y descubrir en él las más recónditas huellas del intertexto. (Alvarado y Pampillo 1988, p. 15)

Los miembros de Grafein siguen los postulados de los posestructuralistas y del grupo Oulipo (taller de literatura potencial), de corte también postestructuralista, que contaba entre otros participantes con Ítalo Calvino y Georges Perec.

Es importante situarnos en el momento sociohistórico en que el grupo nace ya que es coincidente con el auge de los posestructuralistas. Las ideas y postulados de Barthes, Kristeva, Derrida, Queneau, influyen en toda una generación y los miembros de Grafein no serán una excepción.

En esta época se sustituyen las nociones de ‘obra’, ‘creación’, ‘significado’, por las de texto, producción, significación. Lectura y escritura pasan a ser sinónimos ya que la lectura es condición de existencia del texto concebido como red de significaciones nuevas: “Cada nueva lectura ‘escribía’ un nuevo texto en tanto producía significaciones nuevas. La voz del autor fue desplazada por la voz del texto. De este modo, poco a poco, la lectura se volverá decisiva para pensar la literatura”. (Alvarado y Pampillo 1988, p. 15)

Ya no se hablará de ‘creación literaria’, el postestructuralismo deja de lado el término ‘creación’ en el sentido de suponer que algo surge de la nada. Por el contrario, desde este enfoque, se postula que todo texto se produce a partir de otros que funcionan como intertextos: a esto lo llamamos intertextualidad, todo texto tiene ecos de otros en sí mismo, todo texto se relaciona con otros que dejan huellas en su interior. Es por eso que un texto nunca nace de la nada sino de otras producciones que lo preceden.

Así ideas como la muerte del autor, el rol activo del lector en la construcción del significado y la pluralidad de significados de un texto, por nombrar solo algunas ideas de corte posestructuralistas, irrumpen en los talleres de escritura del Grupo Grafein y potencian las producciones que se desarrollan en su seno.

Grafein, nacido en el ámbito universitario, rápidamente abandona el espacio académico para mudar de domicilio y las reuniones pasan a realizarse en las viviendas de los participantes. A poco de andar el taller inicial se reproduce en siete talleres coordinados por los propios participantes iniciales y se publican varios números de una revista que explica los principios metodológicos del grupo.

Lamentablemente las actividades del grupo se ven interrumpidas con el arribo de la dictadura militar del 76' y los miembros de Grafein siguen diferentes caminos que van del exilio a la actividad silenciosa en diferentes espacios por fuera de la universidad.

En el año 81', en España, Mario Tobelem, el coordinador original de Grafein, publica un libro que reúne la experiencia de este taller de escritura.

Grafein se apartará de la escritura de oficio, de la escritura de formación o del desarrollo de habilidades específicas para ser escritor.

En primer lugar, la diferenciación estará en el nombre del taller: ya no se hablará, desde esta perspectiva, de 'taller literario' sino de 'taller de escritura'. En el taller se escribe y se escribe a partir de ejercicios (consignas) para luego reflexionar sobre lo producido.

En segundo lugar, en el taller de Grafein se postulará que todos pueden escribir. No hace falta ser un profesional, no se requieren conocimientos previos, no se pretenden determinados resultados: todos están habilitados para participar y dejar brotar su escritura a partir de una consigna dada.

En el taller se juega, se trabaja y se estudia, lo único que se requiere son ganas de escribir.

Tobelem (1981) va más allá y enuncia:

De entrada, se advierte a los candidatos que el taller -nuestro taller- no enseña a escribir ni mejora escritores. "No se hablará siquiera de técnicas", se les dice a quienes solicitan aprender monólogo interior o cuentos o métrica, "ni corregiremos presuntos errores", se les avisa a los eternos preocupados por su ortografía y/o sintaxis; "no se administrará ningún saber escribir". (p.11)

Los comentarios sobre los textos serán análisis de estos, antes que críticas de valor, y en ese análisis participan todos y no solo el coordinador. Se tiene siempre presente que no hay un sentido a encontrar sino tantos sentidos como los que les quiera dar el lector.

Al eliminar el juicio de valor se respetan la diversidad de estilos individuales y las formas de acceso al texto literario. Esto lleva a que, con el paso del tiempo, el rol del coordinador sea rotativo ya que se considera que todos los participantes están habilitados para desarrollar ese papel.

Y aquí aparece el tercer punto que identificará a los talleres de Grafein y a los que vendrán después de él: las consignas de escritura. En cada encuentro los participantes producirán un texto que partirá de una consigna y esta tendrá la particularidad de erigirse a la vez como ‘valla’ y como ‘trampolín’: “(...) siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada. Esas cosas, sin duda, y otras. Pero sobre todo es un pretexto, un texto capaz, como todos, de producir otros. O de producir el espacio donde se producen otros”. (Tobelem 1981, p. 13)

¿Qué queremos decir con esto? La concepción de la escritura de Grafein lleva a los coordinadores a pensar en consignas lo suficientemente desafiantes como para potenciar la producción, pero a la vez sin que revistan dificultades tan grandes como para que cada participante se sienta incapaz de escribir.

Este tercer punto nos parece de particular relevancia ya que la tarea a partir de consignas, inaugurada en los talleres de escritura de Grafein, es la que se continúa empleando en los talleres de escritura hasta el día de hoy.

¿Podemos hacer algunas críticas a la modalidad de Grafein? Alvarado (2001) hace básicamente dos objeciones.

La primera: si bien este colectivo de trabajo se centró en propuestas de escritura, dio lugar a posteriores transformaciones que llevaron a convertir los “talleres de escritura” en “talleres de lectura”, siguiendo la identificación lectura/escritura propia del post-estructuralismo. Y si bien esto permitió el enriquecimiento de la lectura, también llevó a la pérdida de la especificidad de la escritura.

La segunda objeción se relaciona con el rechazo a los comentarios del autor en relación con su propia producción y a la formulación de dudas o hallazgos. Esto impedía que el taller cumpliera con la función de ayudar al escritor a escribir lo que deseara y a que mejorara ciertos aspectos de sus producciones con la ayuda de sus pares.

No obstante estas objeciones, se reconoce a este tipo de talleres su capacidad de generar excelentes lectores y de acrecentar las posibilidades de jugar, experimentar y gozar

de la escritura. Pocas experiencias posteriores dieron lugar a tanto enriquecimiento e invención como esta.

Escritura y fantasía

En el año 82', la escritora y docente Gloria Pampillo publica su libro *Taller de escritura* con el cual produce un giro interesante en lo concerniente a talleres de escritura al proponer consignas para realizar en la escuela.

Miembro originaria del grupo Grafein, Pampillo reúne su experiencia personal como tallerista (reconociéndose también deudora de Nicolás Bratosevich) y como docente para pensar y formular propuestas concretas de enseñanza de escritura literaria en la escuela. Esta es la primera producción sobre talleres de escritura dirigida a los docentes con el fin de que pudieran desarrollar las propuestas presentadas en el libro con sus alumnos en el aula.

Han pasado casi cuatro décadas desde su aparición y sigue siendo una referencia obligada para cualquier interesado en el tema.

Frugoni (2006) señala sobre Pampillo dos cuestiones que consideramos relevantes.

Una es “su pasado como tallerista, su práctica personal con la escritura y la experiencia docente” que le permiten a Pampillo reflexionar sobre la enseñanza de la escritura literaria desde un lugar diferente. La otra, es el encuentro de Pampillo con la obra del escritor y maestro italiano Gianni Rodari.

Rodari empezaba a preocuparse por los mecanismos que llevaban a los niños a producir historias a partir de su trabajo como maestro entre finales de la década del 30' y principios de la del 40'. Así surge *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*.

Frugoni (2006) dice que este libro de Rodari es un ensayo sobre la enseñanza de la literatura en el cual explica sus descubrimientos y las herramientas del oficio que implementó cuando fuera maestro de escuela.

Pero el mismo Rodari (1993) en la introducción a su libro, “Antecedentes”, se resiste a una definición sobre su libro:

No representa – éste es el momento de precisarlo- ni la tentativa de fundar una «Fantástica» en toda regla, lista para ser enseñada y estudiada en las escuelas como lo es la geometría, ni tampoco una teoría completa de la imaginación y la invención, para la cual se necesitaría otro aliento y alguien menos ignorante que yo. No es ni siquiera un “ensayo”. No sé muy claramente qué es. (p. 7)

Y señala a continuación que no pretende que su *Gramática de la Fantasía* sea enseñada en la escuela, sino que se limita a contar algunas formas de inventar historias que no se agotan en sí mismas, ni mucho menos:

Se habla aquí de algunas formas de inventar historias para niños y de cómo ayudarles a inventarlas ellos solos: pero ¿Quién sabe cuántos otras formas se podrían encontrar y describir? Trata de la invención por medio de palabras y apenas sugiere, sin profundizar, que estas técnicas podrían ser adaptadas fácilmente a otros lenguajes, ya que una historia (...) puede convertirse en una obra de teatro, o en un boceto para una función de marionetas, desarrollarse en forma de historieta, en film, ser grabada y enviada a amigos... (Rodari 1993, p. 7)

A continuación, Rodari describe una serie de consignas de escritura desarrolladas en las escuelas donde fue maestro o donde impartió algún taller con la explicación de cómo surgen, cómo las aplicó e incluso con ejemplos de las producciones de los niños.

Esta forma de abordar la escritura, absolutamente novedosa para el momento en que llega a nuestro país, impacta en Pampillo.

Consciente de la ausencia de la escritura de invención en la escuela, desarrolla una serie de consignas que se erigen como alternativa para que el niño escriba en la escuela. Justamente por ello, Pampillo (1982) inicia su libro formulando una serie de preguntas:

¿Qué sucedería si la literatura no fuese el resultado de una creación cerrada dentro de sí misma sino el producto de una transformación y reelaboración constante de materiales tanto textuales como extratextuales?

¿Qué sucede si la literatura en vez de ser el traspaso directo de una obra milagrosamente gestada en la conciencia revelase la existencia en el propio trabajo de la escritura de los procedimientos o mecanismos que le permiten producirse?

Y por último ¿qué sucedería si en tal concepción de la literatura fundamentásemos nuestra práctica de una escritura? (p.7)

La respuesta a sus propias preguntas se alinea con la teoría que sostiene que la creación literaria no se realiza de la nada, sino que es transformación, reelaboración, recreación de otros textos, postulada por los posestructuralistas que mencionábamos al hablar del grupo Grafein.

Es así como Pampillo (1992, p. 8) presenta una metodología que relaciona práctica con teoría literaria, el cual consistirá en someter la práctica a una reflexión teórica que permita, a su vez, comprender y reformularla: “lo que el taller de escritura intenta ofrecer es, en suma, una teoría literaria y un sistema de trabajo que vuelvan posible y valiosa la producción literaria en la escuela”.

Pampillo divide en cuatro momentos la tarea a realizar en el taller, los mismos momentos que toman Grafein y Bratosevich:

- formulación de la consigna
- escritura
- lectura de las producciones
- reflexión, intercambio sobre las mismas

Desde este taller, la escritura de los textos no se realiza para ratificar un contenido dado sino para aprender más, para conocer más, y para poder realizar esta tarea hay que confiar en las posibilidades de los escritores. Es importante destacar, sobre todo, este “voto de confianza” al alumno escritor en el que insiste Pampillo. Un alumno escritor que cuenta con conocimientos, con habilidades, y competencias que, a menudo, no es consciente de tener. Esta concepción del alumno en un rol activo y creador deja de lado cualquier teoría del déficit ya que los escritos demuestran de manera concreta la potencialidad con que cuentan los participantes del taller.

Talleres para docentes

Entre los años 84 y 87 Alvarado y Pampillo dictan los “Talleres de escritura con orientación docente” para profesores de Lengua y Literatura a través de la secretaría de extensión de la UBA. Estos talleres son toda una novedad y buscan subsanar la ausencia de espacios de escritura de invención en el transcurso de la formación docente de nivel universitario. Alvarado y Pampillo asumen la planificación y coordinación de estos talleres

que, si bien no tuvieron un alcance masivo, pusieron el foco sobre una práctica hasta entonces tradicionalmente ignorada en la formación docente. Ellas comprenden que solo a partir de un vínculo personal con la propia escritura literaria y la posterior reflexión sobre ella se podría trabajar la escritura con los alumnos que los profesores recibían en sus aulas,

Años más tarde, como fruto de esta experiencia en la capacitación de profesores, editan *El taller de escritura: con las manos en la masa* en el cual nos detendremos.

En este libro se realiza una pequeña historización sobre los talleres de escritura en nuestro país y se describen experiencias con maestros y profesores. Pero, quizá, el gran aporte de la obra radica en la teorización lingüística con que se sustenta el trabajo que las autoras realizan en los talleres.

Las autoras parten de Mijail Bajtin y su texto “El problema de los géneros discursivos” para justificar y fundamentar las propuestas presentadas en los talleres dirigidos a docentes y a alumnos de escuelas. La definición bajtiniana de género discursivo como “conjunto relativamente estable de enunciados” que se corresponden con las diferentes esferas de la comunicación humana y que se encuentran en permanente cambio e hibridación, permite pensar en la transformación y reelaboración de diferentes discursos desde la escritura. Bajtin sostiene que la literatura es un discurso que se constituye en el cruce y la apropiación de diferentes géneros discursivos tanto literarios como extraliterarios.

Por otra parte, este ensayo reformulaba y precisaba una orientación general del taller: la de apelar a la variada gama de saberes discursivos que los chicos iban incorporando en las otras asignaturas escolares- geografía, biología, historia, geometría- como otros géneros utilitarios –recetas de cocina, instrucciones para el uso de una máquina- de modo tal que se reelaborasen literariamente. (Pampillo Gloria y Alvarado, 1988, p. 63)

Estas ideas permiten a Alvarado y Pampillo incluir consignas que implican la elaboración, apropiación y transformación de diferentes géneros discursivos. Por otra parte, al implementar este tipo de propuestas, sostienen, junto a Bajtin, que todos poseemos un conocimiento de la lengua, por el uso que hacemos de ella, en forma de géneros y a este podemos recurrir para producir escrituras de invención.

Por otra parte, toman un texto de Charolles publicado en la revista *Pratiques* que presenta el modelo psicolingüístico del proceso de escritura de Flower y Hayes (redefinido

por Scardamelia y Bereiter y por el mismo Hayes en años subsiguientes). El artículo postulaba que en todo proceso de escritura se observaban tres tipos de operaciones: de planificación, de textualización y de revisión que, si bien se presentan para su estudio de manera independiente, en la práctica son interdependientes y recursivas.

Las autoras sostienen que estas operaciones que se presentan al momento de escribir no pueden ser enseñadas de modo automático porque llevarían al fracaso. Por ejemplo: si el maestro se empeña en que el/la alumno/a elabore un “plan” de escritura, en el momento de la textualización repetiría lo mismo que ha puesto en el plan. El mismo problema se observa al momento de la revisión: en las relecturas los/as alumnos/as no observan qué deben corregir, creen que su escrito está terminado y que no deben volver sobre él. Lo que proponen Alvarado y Pampillo (1988) es buscar estrategias que le permitan apropiarse, paulatinamente, de las actitudes propias del escritor al incorporar las operaciones de planificación - textualización - revisión que le resultarán eficaces y productivas.

Es decir que, por una parte, esta modalidad de trabajo tiene un claro valor pedagógico: se propone una reflexión sobre los procesos para que se adquieran nuevos conocimientos y mayor conciencia del acto de escribir (...). Por otra parte, los textos que resultan de esta reelaboración –sin que sea una regla general- son más ricos, complejos y de mayor valor literario que los primeros, porque, tratándose de personas que se inician en la escritura, el intercambio grupal favorece la autocrítica y el desarrollo. (p. 69)

Es relevante consignar esta primera presentación teórica sobre los procesos de escritura desde el enfoque cognitivo ya que, en la década de los 90’, llegaría a la escuela para centrarse en la “enseñanza” de los tres tipos de operaciones que se observan en la escritura: justamente lo contrario a lo que recomendaban tempranamente estas las autoras.

En el año 88’ la edición de los nuevos CBC acaba por dejar de lado el trabajo con la imaginación y la didáctica de la escritura (Alvarado, 1997). Desde estos CBC se impulsa una enseñanza de la lengua basada en los modelos cognitivos con una clara intención eficientista por sobre la creatividad. Las enseñanzas incorporan un enfoque que trata de enseñar a los alumnos de modo casi mecánico los tres tipos de operaciones que se observan en la escritura presentadas por el modelo cognitivo (planificación, textualización y revisión) sin detenerse

en que estos momentos son recursivos y a menudo uno se produce en forma simultánea con otro.

Se adopta, entonces, oficialmente el enfoque comunicativo que insiste en la importancia del uso y del desarrollo de la competencia comunicativa lo cual terminó por relegar la enseñanza de textos literarios para instalar el estudio y análisis de textos comunicativos como noticia periodística, texto de opinión y texto instructivo entre otros.

Llegamos así a la década del 90' con la imaginación definitivamente relegada del ámbito de las clases de Lengua y Literatura, pero manteniéndose viva en los talleres que se desarrollan en ámbitos de educación no formal.

La escritura de invención

Entre los años 1989 y 1995 Maite Alvarado publica dos tipos de trabajos, el primero de ellos, formado por una obra fundante y obligada para cualquier docente dedicado a los talleres de escritura: *El escriturón*, escrito en colaboración con Gustavo Bombini, Daniel Feldman e Itsvan, que contenía consignas para realizar escrituras inventivas. El segundo, formado por *El lecturón*, *El lecturón II* y *El pequeño lecturón*, contiene propuestas de lectura ligadas al placer literario reflexivo.

Nos detenemos en el primero de estos por considerarlo fundante para los talleres de escritura con niños en edad escolar (si bien muchas de las consignas presentadas son aplicables a jóvenes y adultos) y porque aún hoy en día, que se ha publicado mucho sobre este tema, es una referencia ineludible para el que desea coordinar talleres con niños.

El escriturón ya desde su diseño y estructura marca una diferencia entre los libros dirigidos al público infantil. Comienza con la contextualización del título y se explica que en la antigua Mesopotamia existía un libro con el que aprendían a escribir los niños sumerios: el gran libro de escritura de Ur (escrit -ur- on). Este nuevo libro, está destinado a los niños de hoy que también inician su camino por el mundo de la escritura.

El recurso de dirigirse a los niños de la era moderna planteando las semejanzas con los niños de la antigüedad permite mostrar cómo a través del tiempo hay cosas importantes que permanecen y a las que se les da gran relevancia, en este caso la escritura.

A continuación, se dan algunas “recomendaciones y advertencias para sacar mejor provecho del libro”, estas forman parte del juego con que se encuentra el lector infantil y que poco a poco se irá presentando a lo largo de todo el libro. Entre las recomendaciones encontramos: guardar todas las producciones que se vayan realizando sin tirar nada, ir de las actividades iniciales a las finales ya que estas se van complejizando a medida que se avanza en el libro, realizar las actividades tantas veces como uno lo necesite (“un solo texto no hace escritor”), trabajar con otros intercambiando los textos producidos para recibir la opinión sobre la propia producción, tomarse tiempo para escribir y volver sobre lo escrito para corregir y reescribir las veces que sea necesario.

Si prestamos atención a estas recomendaciones, veremos que se están dando todas las indicaciones que observamos en los talleres de escritura analizados previamente:

1. La importancia de los borradores y de realizar sucesivas escrituras antes de quedarse con la versión final
2. La vuelta sobre la propia producción para corregirla, modificarla y mejorarla
3. Tomar las opiniones de los otros que acceden a nuestras escrituras para incorporarlas en las reescrituras
4. Tomarse el tiempo necesario para realizar la tarea emprendida

Es relevante señalar que en *El Escriturón* en todo momento se mantiene la propuesta lúdica pero no por ello se deja de trabajar en forma seria y profunda con la escritura y esto se observa desde su inicio con la presentación y las recomendaciones descriptas.

El libro se divide en capítulos y en cada uno de ellos se apunta a desarrollar ciertas habilidades en particular relacionadas con la escritura: reducir y ampliar textos, describir, narrar, jugar con el vocabulario, entre otras.

Estos materiales fueron en el momento de su edición, muy bien recibidos por los especialistas en lectura y escritura, pero pocos docentes los llevaron al aula, quizá porque su formación no les brindaba herramientas para apropiarse de este tipo de prácticas. Los maestros valoraban el trabajo de Alvarado y equipo, pero no sabían cómo utilizarlo en las aulas ¿Qué se podía enseñar con *El escriturón*? ¿Cómo conciliar los contenidos que se debían enseñar en el grado con la modalidad presentada por Alvarado y equipo? Debido a esta

dificultad para entenderlo, ya que se trataba de un material de avanzada para su época, *El escriturón* permaneció relegado a unos pocos maestros que pudieron ver más allá de lo inmediato, apropiarse del material para llevarlo a sus aulas y trabajar escritura inventiva, pero en términos generales no tuvo repercusión masiva.

Sin embargo, aún hoy, *El escriturón* es uno de los materiales más originales y completos en cuanto a escritura inventiva para niños y esto es lo que lo sigue rescatando del olvido y trayéndolo, incluso, a los profesorados de formación docente para ponerlo en mano de los futuros maestros de grado.

Lectura y escritura de ficción en los Profesorados

Laura Di Marzo (2013) en el libro *Leer y escribir ficción en la escuela*, relata su experiencia como docente de Literatura en la Educación Inicial. Lo comienza con una dedicatoria doble: a Gloria Pampillo, que “me marcó el camino” dice Di Marzo y a sus alumnos y alumnas, que le permiten “crecer y crear con ellos”.

Esta dedicatoria es importante por dos motivos. Primero, porque al referirse a Pampillo se circunscribe a una forma de asumir y trabajar con la escritura, propia del enfoque sociocultural, que en el recorrido por los talleres realizados en nuestro país vemos como predominante y a la que nos alineamos en esta investigación. Segundo, porque al hacer referencia a sus estudiantes da cuenta de su posicionamiento como docente y nos permite adentrarnos en la formación de futuros maestros con relación a la lectura y la escritura, tema específico de este trabajo.

Di Marzo (2013) señala que la escuela y la literatura pueden parecer ‘distantes’ debido a que ambas son instituciones sociales que se abocan a objetivos diferentes: “... la escuela (...) debe transmitir, conservar y controlar ciertos saberes; en cambio la literatura de ficción es el terreno de la ruptura, de la trasgresión, de la creación (...). La ficción es siempre exuberante, una experiencia estética que supera los límites de la institución escolar.” (p. 16)

Ante este distanciamiento entre ambas instituciones, se pregunta: ¿Cómo y para qué combinar estos dos mundos? Su respuesta es simple y a la vez contundente: porque la literatura habita la escuela, aunque en ocasiones lo hace de modo incierto y hasta incompatible. Propone, entonces, trabajar la ficción a partir de talleres de lectura y escritura.

Define el taller como ‘un espacio de trabajo en que se aprende haciendo’, con una dinámica participativa en que se experimenta con la palabra y se rompe con el diseño homogeneizador propio de lo escolar. Señala que el rol del coordinador no es el de ‘quien tiene el saber’ sino del que ‘guía el hacer y la prueba’ constante de modos diferentes de estar en la literatura. Así mismo indica que la dificultad para corregir y evaluar las producciones se relaciona con ‘lo indeterminado y plurisignificativo’ de la literatura de ficción.

Señala que formar lectores y escritores competentes implica un trabajo con la subjetividad al mismo tiempo que con los saberes propios de la literatura (géneros, estilos, autores, estructuras narrativas, etc.). Por otra parte sostiene que la experiencia de lectura se produce cuando hay un encuentro significativo con los textos y que ese encuentro es propiciado por los talleres literarios.

La lectura de ficción pone en juego una serie de estrategias específicas que construyen un entramado particular en el cual es necesario adentrarse para comprender e interpretar un texto. De la misma forma en la escritura se aplican una serie de operaciones, procedimientos mentales que el escritor realiza en función de un proceso comunicativo.

El gran valor que tiene este trabajo es el de describir una experiencia real con estudiantes de Profesorado, futuros/as maestros/as que podrán implementar a su vez un taller de lectura y escritura con sus alumnos.

Investigaciones recientes en Profesorados de Enseñanza Primaria e Inicial

Victoria Orce y Laura Tarrío (2018) presentan en un artículo sobre la investigación que desarrollan en Institutos de Profesorado de Nivel Inicial y Primario sobre arte y formación docente, algunos conceptos importantes para nuestro trabajo.

Su idea central es que la ampliación de los horizontes culturales que se abre a los y las estudiantes de profesorado durante su formación académica colabora con la formación “de una subjetividad emancipadora, capaz de pensar y propiciar una educación liberadora” (Orce y Tarrío, 2018, p. 7). En este sentido las autoras afirman que este tipo de educación sólo puede lograrse con el desarrollo de la sensibilidad creativa,

Este es un aporte interesante para nuestro trabajo porque demuestra que si los y las estudiantes de profesorado durante su proceso de formación participan de experiencias culturales y artísticas valiosas, su universo de vivencias se amplía y permite la generación de sus disposiciones subjetivas y el desarrollo de su sensibilidad.

Por otra parte las autoras remiten a la formación hegemónica y tradicional que instaló el conocimiento científico como única forma de saber privando a los y las estudiantes de las posibilidades de conocer y aprender contenidos a través del arte. Es así que sostienen que “fomentar la formación artística posibilita la capacidad de asombro, olfato, aventura, placer y goce” (Orce y Tarrío, 2018, p. 8). Es por ello que insisten en que educar en arte debe estar incluido en el currículo formativo.

Así mismo advierten las tensiones que se presentan al tomar al arte como herramienta, lo que podríamos decir el arte “para”, y rescatan las experiencias educativas que conciben al arte en la formación de sujetos emancipados. En este sentido, precisan, es necesario concebir el derecho de los ciudadanos al acceso de las obras de arte para que puedan apropiarse de la cultura y gozarla al apropiarse de la ciudad que habitan: el derecho a ser ciudadano implica el derecho a acceder y participar del mundo artístico y cultural.

Por otro lado Hillert y Orce (2021) quienes participan del mismo proyecto de investigación, insisten en que se ha sostenido a lo largo del tiempo la división entre razón y emoción, entre ciencia y arte, que presenta una concepción dicotómica del sujeto y deja al arte en el espacio de lo no cognitivo cuando, en realidad el arte es tanto una actividad cognitiva como una actividad ligada al sentimiento.

Las autoras afirman que, como existe la predominancia de lo cognitivo por sobre lo emocional, no se permite demostrar que la experiencia estética es también una experiencia cognitiva. Es por ello que las autoras sostienen siguiendo a Ranciere (Ranciere 2011 como se cita en Hillert y Orce, 2021) que:

Lo propio del arte es proponer nuevos recortes espaciotemporales, dar visibilidad a nuevos objetos y dar voz a otros sujetos históricamente invisibilizados, reconfigurando lo que el autor denomina el reparto de lo sensible. En el régimen estético, la propiedad de ser arte no está dada por la perfección técnica sino por una cierta forma de aprehensión sensible que remite a la clase de la sensación (y no a la clase de la inteligencia). (p. 107)

De esta manera se lograría la redistribución de la experiencia de lo sensible que está privada a tantos sujetos. En el caso que nos ocupa, esta redistribución involucraría a los y las estudiantes de Profesorado de Nivel Primario quienes podrían acceder a otros lenguajes y a nuevas formas de conocer no hegemónicas, exclusivamente, y pensar el arte como lugar de conocimiento.

Como mencionaban previamente Orce y Tarrío (2018) esto se liga a la posibilidad de formar al ciudadano como sujeto de derecho en cuanto al acceso y participación del mundo del arte. Este sería un modelo de ciudadanía emancipada, de participación democrática y constitución de subjetividad política siempre en el marco de los derechos del ciudadano.

Es desde estas ideas que podemos vincular la investigación que realizamos con estudiantes de profesorado que ingresan a las escuelas primarias a realizar sus residencias pedagógicas y ofrecen nuevas formas de trabajo con la escritura y la literatura, vinculadas en su dimensión de disciplina artística, emancipadora y constitutiva de subjetividad.

Algunas conclusiones parciales

Es preciso insistir, aunque ya lo manifestamos en la introducción, en la larga e intensa historia de Talleres de Escritura que se ha desarrollado en nuestro país a lo largo de casi cien años.

Si nos centramos en el ámbito de implementación, veremos que Iglesias los realiza en espacios formales de educación mientras que el resto lo hacen en espacios no formales. Esta diferencia también nos permite establecer ciertas similitudes entre los Talleres realizados en espacios no formales debido a que las coincidencias son particularmente relevantes en nuestro trabajo de analizar las propuestas que los y las estudiantes de Profesorado de Nivel Primario llevan a las escuelas durante sus residencias pedagógicas, como veremos en el apartado correspondiente.

En primer lugar, observamos, en todos los casos, el trabajo con una consigna que ofrece ciertas restricciones en función de potenciar el trabajo de pensamiento pero que, a la vez, no restringe la posibilidad de escribir, sino que la potencia. Toda consigna debe tener algo de 'valla' y algo de 'trampolín', en palabras de Grafein.

En segundo lugar, vemos la centralidad de los/as participantes por sobre la de los/as docentes o coordinadores/as. El protagonista es el que escribe y el que hace las veces de coordinador/a (sea en un aula el/la maestro/a o quien cumpla ese rol) se corre del lugar del saber para abrir el espacio de intercambio entre los y las participantes de la experiencia de escritura. En todos los casos se puede observar que el conocimiento se construye colaborativa y constructivamente.

En cuanto a la forma de corregir y evaluar las producciones, también coinciden las diversas propuestas vistas. Siempre está centrada en hacer devoluciones, en mostrar cómo mejorar la escritura y no solo en señalar errores. Esta modalidad de corrección permite fortalecer la autoestima, ya que siempre se rescata lo que sí se pudo lograr más allá de que la producción deba seguir mejorándose.

Finalmente hay que señalar que cuando se escribe ficción, está reflejándose algo del mundo personal de quien realiza esta escritura. De este modo los Talleres abren la posibilidad de conocer más a quien comparte el espacio común, acercándolos/as y permitiéndoles, a la vez, conocer más de sí mismos.

Segunda parte

Marco teórico

Como hemos mencionado en el apartado anterior, el tema central de esta investigación es analizar las concepciones sobre la escritura de invención y las propuestas concretas que los/as estudiantes de profesorado implementan en las aulas de nivel primario durante sus residencias pedagógicas. Lo haremos desde un enfoque sociocultural, como prácticas sociales situadas en contextos particulares. En función de ello nos serviremos de los aportes de algunas teorías que enmarcamos dentro de las Pedagogías Críticas.

Los aportes de las Pedagogías Críticas

El currículo como espacio de lucha

Iniciaremos este apartado con la definición de un concepto central para nuestro análisis: el de currículo oculto. Jackson (1991) es el primero en señalar este término en su libro *La vida en las aulas* definiéndolo como enseñanzas tácitas que circulan en las escuelas, aunque no están escritas en ninguna parte. El concepto de currículo oculto junto a los de prescripto (u oficial) y real (que da cuenta de lo que sucede en la puesta en marcha, en la cotidianeidad, de la vida escolar) nos permiten iluminar estas reflexiones y poner en “teoría” lo que intentamos desarrollar.

Apple (1986) retoma estos términos y se pregunta sobre las configuraciones ideológicas de los intereses dominantes: ¿El conocimiento oficial representa una sociedad? ¿Cómo legitiman las escuelas los niveles limitados y parciales del conocimiento como si fueran verdades incuestionables?

El autor considera que estas cuestiones deben plantearse al menos en tres áreas de la vida escolar: 1) cómo contribuyen las regularidades básicas cotidianas de la escuela a que los estudiantes aprendan esas ideologías; 2) cómo las formas específicas del conocimiento curricular del pasado y el presente reflejan esas configuraciones; y 3) cómo se reflejan esas ideologías en las perspectivas fundamentales que emplean los educadores para ordenar, guiar y dar significado a su propia actividad.

La primera de estas cuestiones se refiere al currículo oculto de la escuela: enseñanzas implícitas a los estudiantes de normas, valores y disposiciones. Las derivadas simplemente de su vida en la escuela y de tener que enfrentarse a las expectativas y rutinas institucionales día a día, durante una serie de años. La segunda aborda el problema del conocimiento educativo mismo exigiéndonos que prestemos mucha más atención al lugar de donde procede el conocimiento y nos hace plantearnos a quién pertenece el conocimiento, a qué grupos sociales apoya. La última cuestión trata de conseguir que los educadores sean más conscientes de los compromisos ideológicos y epistemológicos que aceptan y promueven tácitamente en su trabajo al utilizar determinados modelos y tradiciones.

Llegados a este punto podemos presentar al docente propuesto por las pedagogías críticas como un intelectual situado en un tiempo y lugar, desde el cual produce transformaciones ligadas a las desnaturalizaciones del conocimiento. Este docente debe detentar un posicionamiento ético y político que le permita develar a sus estudiantes los mecanismos de opresión en las sociedades e instituciones que la conforman, como por ejemplo la escuela. La tarea del “intelectual militante” (Apple 2002, p. 25) estará, entonces, ligada a develar el intento por modificar nuestra percepción sobre quiénes creemos que somos y cómo deben responder nuestras principales instituciones a esta identidad modificada.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que las formas en que se ofrece conocimiento a los alumnos y la forma en que se permite construir nuevos saberes no es ingenua ni neutral: estas formas y posiciones que el docente asume a la hora de enseñar están atravesados por la propia ideología y es importante que se tenga conciencia de ello para seguir revisando y ajustando la práctica sin volverla tendenciosa o cercenadora de posibilidades para el otro. Apple (1986) sigue a Gramsci y sostiene que:

...la hegemonía actúa ‘saturando’ nuestra misma conciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos, y con el que interactuamos, y las interpretaciones lógicas que de él hacemos, se convierte en el mundo tout court, en el único mundo. Se deduce de ahí que la hegemonía no se refiere a los grupos de significados que residen a un nivel abstracto en algún lugar de ‘la bóveda de nuestro cerebro’, sino que más bien se refiere a un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados valores y acciones que son vividos. (p. 16)

Si pensamos esto en relación con la enseñanza de la escritura que se dicta en los Profesorados de Enseñanza Primaria, campo en que desarrollamos la presente investigación, podremos observar que se realiza un fuerte trabajo con la escritura “académica”, la cual se erige como hegemónica. La tradición de formar a los estudiantes de profesorado en esta línea excluye de la formación la otra dimensión ligada a lo biográfico, a lo social, a lo afectivo, que se puede observar cuando se abren espacios en que circula la escritura literaria. En este sentido rescatamos el espacio brindado por el Profesorado Normal 3 al Taller de Escritura de Invención. En la formación de los futuros maestros el trabajo con la escritura de invención que permita incluir la imaginación y la creatividad al oficio de escribir, es sumamente valioso ya que si el futuro docente no transita espacios ligados a la escritura de invención, difícilmente podrá proponerlos durante sus prácticas concretas en las aulas de nivel primario.

La posición hegemónica de la escritura académica en los espacios de formación da cuenta de una centralidad que ha desplazado a la periferia a la escritura vinculada con la creatividad. Ampliar las perspectivas es enriquecer la enseñanza y no someterla a nuevas maneras de dominación social. Esto significa tomar en cuenta las coyunturas sociales y culturales para ampliar los conocimientos de los/as profesores/as y alumnos/as, reconociendo la singularidad de cada uno/a al momento de enseñar y aprender.

Los/as docentes y alumnos/as son personas que poseen conocimientos que van más allá de los prescriptos por las instituciones (o por los programas o por los currículos), conocimientos muchas veces inesperados pero que instituyen otras formas de significarlos, a menudo con más riqueza de la que se podría esperar siguiendo el marco curricular oficial.

Esto nos permite volver al concepto de currículo entendiéndolo como conjunto de posibilidades, y pensar que los contenidos no están desligados del modo en que son enseñados. Las propuestas de escritura inventiva demuestran que hay formas alternativas a la enseñanza hegemónica para lograr un mejor desempeño de la lengua escrita.

En esta línea Giroux (1990) señala que las escuelas forman parte de un proceso social más amplio y que se deben examinar las relaciones entre currículo, escuela y sociedad. Al realizar este examen, hay que estudiar el modo en que los/as profesores/as perciben sus prácticas de enseñanza y el modo en que perciben a sus alumnos/as y al modo en que generan significados en el aula. Si no se logran deconstruir estas imposiciones de significados los/as

alumnos/as no podrán desarrollar un pensamiento crítico tal y como lo concebimos desde este enfoque.

En palabras de Giroux (1990)

Si los profesores no reúnen sus propios supuestos básicos acerca del currículo y la pedagogía, harán algo más que transmitir actitudes, normas y creencias incuestionadas. Inconscientemente pueden acabar confirmando determinadas formas de desarrollo cognitivo y disposicional que, más que poner en entredicho, afiancen formas existentes de opresión institucional. (...) Ignorar este aspecto decisivo equivale a renunciar a la posibilidad que tienen, tanto los estudiantes como los profesores, de configurar la realidad según una imagen diferente de las que les viene socialmente prescrita e institucionalmente legitimada. El hecho de que quienes trabajan en el currículo no valoren que, además de la predicción, el control y la eficacia, hay otros intereses fundamentales de conocimiento, no constituye sólo un error intelectual, sino también un grave fallo ético y político. (p.58)

Las pedagogías críticas sostienen la imposibilidad de impartir educación desde una supuesta neutralidad, porque siempre estamos atravesados por nuestra propia historia y valores que se vuelcan en la forma de posicionarnos como docentes a la hora de enseñar. Pretender dejar de lado nuestra biografía y nuestra ideología es una ilusión engañosa que no conduce sino a disfrazar, ante nosotros mismos, lo que en realidad pensamos. Es mucho más valioso concientizarnos a este respecto y trabajar qué y cómo de nuestro bagaje personal se pone en juego al momento de enseñar.

En este sentido, es interesante el postulado freireano de pasar de una 'curiosidad ingenua' a una 'curiosidad epistemológica' (Freire 1996), curiosidad que haga mirar al mundo de manera exigente, metódica, rigurosa. Esto se pone en juego al coordinar espacios donde se trabaje la escritura de invención, y es preciso que los estudiantes que los transitan también tomen conciencia de su posicionamiento pedagógico y político dado que serán puestos en juego en su cotidiano escolar.

Freire postula que, como sujetos, estamos condicionados, pero nunca determinados, por ello somos capaces de transformar nuestra existencia y la de los que nos rodean reescribiendo una nueva historia más allá de las condiciones que marcaron nuestras vidas. Concebir la historia como posibilidad frente a un futuro problematizado y no inexorable implica reconocerse como individuo inacabado, inconcluso, lo que es condición para poder seguir aprendiendo. La conciencia de nuestra presencia en el mundo implica nuestra

participación en la construcción, a lo largo del tiempo, de esa presencia. Si fuéramos puro producto de la determinación genética, cultural y de clase, sería irresponsable de lo que hago en el mundo. Somos seres condicionados, pero no determinados.

La educación es un acto de intervención en el mundo que genera cambios de fondo en la sociedad. El docente debe movilizar la historia con todas sus injusticias y lograr su transformación empezando por movilizar a sus estudiantes. Esta tarea de movilización es propia del arte en cualquiera de sus formas.

La revolución copernicana en educación

Meirieu (1998), por su parte, propone una educación diferente, que no sea por acumulación de conocimientos ni por manipulaciones psicológicas sino a través de la construcción de un ser por sí mismo, introducido al mundo y no moldeado por él, ayudado y no fabricado. La educación debe centrarse en la relación sujeto – mundo y movilizar lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él a la vez, se apropie de los interrogantes planteados por la cultura y pueda subvertirlos con respuestas propias.

En función de ello, Meirieu propone una serie de ‘exigencias’ que constituyen una verdadera ‘revolución copernicana’ en educación:

- aceptar a los/as niños/as sin pretender ejercer sobre ellos/as un deseo de dominio y a la vez sin renunciar a nuestra influencia sobre ellos/as, “renunciar a ser la causa del otro (...) sin negar nuestro poder educador” (Meirieu 1998, p. 72), esto es renunciar a convertir la relación de filiación en relación de posesión.

- el/la otro/a a quien queremos educar se va a resistir, se va a oponer, y esto se debe a que estamos frente a un sujeto que se construye no ante un objeto que se fabrica. Se vincula con la formación y no la fabricación de una persona. Si como educadores nos obstinamos en querer imponernos, en querer moldear al/la otro/a a nuestro gusto, la relación concluirá en exclusión o rechazo.

- aprender siempre es tomar información del medio y hacerla propia. Toda transmisión de saberes supone una reconstrucción por parte del sujeto.

- el aprendizaje es una decisión personal, no puede ser impuesto. Si el otro no desea aprender, no lo hará, nadie puede ponerse en el lugar del otro. Aprender es un acto de rebeldía, es liberarse de todos los aprisionamientos y afianzar la libertad que permite hacerse obra a sí mismo.

- no confundir el no poder tomar la decisión de aprender con el poder de habilitar un espacio para que el/la otro/a aprenda. La educación es un movimiento, un acompañar, un acto por el cual le hago sitio al/la otro/a y le ofrezco los medios para ocuparlo. Dar un espacio de seguridad, permitir que los saberes surjan como respuestas a verdaderas preguntas, esforzarse para que el sujeto incorpore los saberes a la construcción de sí mismo. Atreverse a hacer algo que nunca se hizo para aprender a hacerlo, ese es el desafío.

- la autonomía es un proceso que se hace a lo largo de toda la educación cada vez que un sujeto hace suyo un nuevo saber. La autonomización es un principio regulador de la formación pedagógica. El educador debe esforzarse para autonomizar al sujeto, no suponerlo autónomo. Esta es una modelación posible del trabajo pedagógico de vinculación y emancipación que permita hacer lugar al otro y dar los medios para que lo ocupe.

- asumir la ligereza de la pedagogía, su precariedad, su carácter frágil e impredecible.

Meirieu concluye entonces en que ‘otra escuela es posible’, una escuela donde uno/a puede esconderse, replegarse. Donde cada uno/a puede escribir su historia, diferente de todas las demás. Donde se aprenda a ‘acoger lo imprevisto’ pudiendo observarlo con curiosidad, ingenuidad y seriedad.

La Pedagogía de la Potencia

Zemelman y Quintar son dos referentes ineludibles en relación con las pedagogías críticas. Estos autores proponen el concepto de ‘pedagogía potencial’ (Rivas 2005) y lo definen como un cuerpo teórico que puede enriquecer nuestro modo de hacer y pensar en las aulas. Desde esta pedagogía lo que importa no es el producto ni la estructura sino el proceso, el camino que transitamos en la búsqueda del conocimiento. Rompe con los parámetros que dicen qué y cómo enseñar para centrarse en el enseñar a pensar pensándose. Alude a la posibilidad de apertura y evita la determinación propia del pensamiento hegemónico.

Esta perspectiva epistémica, continúan Zemelman y Quintar, exige incorporar dos categorías: la de la historia, como historicidad, y la de potencia, como relativa a hacer más fuerte a la persona. Recuperar la historia en la vida de los sujetos en su cotidianidad, lleva a darle más relevancia al pensamiento que a los cuerpos teóricos abstractos construidos sin tener en cuenta las particularidades que ocurren en un lugar y momento determinado:

Esto no es un asunto menor: la lógica civilizatoria y la lógica de subordinación se fundamentan sobre la exclusión. La posibilidad de ser excluido en una lógica civilizatoria por medio de la educación dominante, que marca una diferencia excluyente con quien no la tiene, se vincula con el problema de las clases sociales y sus relaciones, es decir con la organización de la sociedad (Rivas 2005, p. 118).

Estas categorías habían sido dejadas de lado y se las recupera para dar lugar a un modo de pensar diferente, pensar de modo articulado y categorial. Los autores sostienen que nuestro modo tradicional de pensar es lineal y causal, proponen por ello un modo alternativo que permita ampliar el ángulo de mirada, yendo más allá de lo que se observa a simple vista. Esto sería el pensar articulado y categorial. En este sentido la lucha que se deberá presentar contra el pensamiento hegemónico es por el modo de mirar la realidad. Tenemos dos opciones: mirar cantidad de cosas distintas y ver en todas ellas, a pesar de su diversidad, siempre lo mismo o bien al ver una sola cosa, descubrir cosas diferentes cada vez que la vuelvo a observar, haciendo nuevas lecturas, redescubriéndola una y otra vez.

Según Quintar (2005): “Lo epistemológico estaría dado en el proceso de complejización del conocimiento que promueve y resignifica los sucesivos darse y dar cuenta de sujetos concretos en relación con la realidad y sus condiciones materiales de existencia” (p. 6). Esto se relaciona también con el pensamiento crítico que trabaja en el darse cuenta y en el dar cuenta y un dispositivo de ‘darse cuenta’ es la experiencia.

Zemelman (Rivas 2005) sostiene que “lo que estamos proponiendo es colocar al sujeto en el centro del debate, de ahí la importancia de hablar de una epistemología del presente potencial en la que el futuro está en el presente” (p. 122). Si no optamos por este tipo de pedagogía caemos en la ‘pedagogía del bonsái’ que mutila lenta pero inexorablemente cualquier posibilidad de crecimiento, evolución o desarrollo, de manera ordenada y metódica. La pedagogía del bonsái es la educación instalada para subordinar y oprimir.

La idea de sujeto mínimo se relaciona con esta pedagogía del bonsái que genera un sujeto sin posibilidades de desarrollo, de crecimiento, de mirada crítica, educado según el orden imperante para ser limitado y oprimido, al que le van cercenando sus posibilidades de ser persona sin capacidad de construir nada. Contra esta idea podemos rescatar la de sujeto erguido “que se coloca frente a las circunstancias, así como la idea de que el pensamiento es un acto de resistencia, no un acto de repetición, entonces la idea de la potencia toma una significación muy concreta” (Rivas 2005, p. 126) donde potenciar al sujeto es crear las condiciones para que pueda reconocer sus circunstancias no como límites sino como posibilidades.

Por ello, con Zemelman y Quintar, entendemos la subjetividad como construcción interna de sentidos y significados que le van dando estructura al sujeto en coordenadas de espacio y tiempo. La perspectiva ahistórica borra al sujeto y solo da información. Historizar implica ponernos a nosotros como sujetos de la historia. La conciencia histórica da la capacidad de leer el mundo.

Aportes desde el pensamiento artístico

Arte y política

Pérez Rubio (2013) señala que en las últimas décadas se ha intentado acercar arte y política. Se ha producido una cultura diferente de la moderna y posmoderna, cuestionando los formatos y soportes que tradicionalmente se usaron para las diferentes expresiones artísticas. Surgen las instalaciones, el happening, las performances, las intervenciones en la vía pública, entre otras. La conformación de estos nuevos paradigmas da origen a un conjunto de prácticas artísticas que reconoce la función social del arte, el compromiso con la sociedad y la creencia de que se produce un cambio en el espectador a través de la experiencia estética que experimenta.

Estas formas de manifestación artística están, según la autora, inscriptas en cambios más vastos vinculados a lo político, económico y científico.

La articulación arte y política, sostiene Pérez Rubio (2013) tiene “la posibilidad de propiciar procesos de producción de subjetividades que contribuyan a desencadenar

micropolíticas de emancipación y su correlato con relación a la transformación de la sociedad” (p. 193).

Siguiendo a Ranciere, Pérez Rubio (2013) propone que “el arte se configura como una forma de vida autónoma y como un proceso de autorrealización que se vincula con sus posibilidades de compromiso político” (p. 194), el ámbito estético es común para política y arte por lo cual es allí donde se determinan los cambios en la representación.

Una obra de arte será la que permita que se viva una experiencia alternativa a la cotidiana, la que posibilite al sujeto liberarse de las relaciones habituales en todos los niveles las jerarquías de poder, el dominio de la razón ante la sensibilidad, la imposición de la forma sobre la materia. El arte será un nuevo ‘tejido social’ que podrá restaurar el vínculo social promoviendo nuevas formas de libertad, de emancipación, de comunidad.

El gran poder del arte, sostiene Pérez Rubio según interpreta a Ranciere, reside en su capacidad de subversión para crear nuevos escenarios para la política al ampliar el espacio de los/as sujetos, los objetos y los espacios. Solo es necesario que estos dispositivos se contextualicen en cada realidad local a fin de develar las desigualdades en que viven las personas.

Pérez Rubio (2013) también cita a Guattari y plantea que “el sujeto común se encuentra alienado, la tarea del arte ha de consistir en desnaturalizar dicha subjetividad para que tenga la posibilidad de proponer nuevos modos de vida” (p. 200). Con Guattari señala la incidencia del arte en los procesos de producción de subjetividad.

Arte y educación

De especial relevancia resultan los aportes de Acaso (2014) quien señala que el arte es un vehículo de conocimiento y no solo de expresión, es por ello que analizar y producir expresiones artísticas son actividades relacionadas con la producción de conocimiento crítico. Acaso sostiene que esto es el resultado de un objetivo político: desde este enfoque, política y educación son indisociables.

Generalmente, señala la autora, se concibe a la plástica como un ‘servicio’, una asignatura que hace las veces de ‘sirviente visual’. Pero en realidad se trata de pensar, de generar conocimiento a través de las artes visuales. Se trata de ‘cambiar el mundo’ no ‘de adornarlo’.

La educación artística no es para crear objetos bellos, sino también para crear objetos incómodos o transformadores, y que la belleza venga por el significado. Hay que transmitir que el arte es algo complejo, que requiere tiempo y trabajo de pensamiento.

La autora propone el “arteeducación” como algo híbrido en el que los límites entre arte y pedagogía no son claros sino difusos y es el/la estudiante quien debe concebirse como productor de conocimiento al mismo nivel que el docente.

En Argentina, Flavia Terigi (Akoschky, 1998) sostiene que el arte, aun desde su forma de mercancía capitalista, tiene un costado productivo. El arte ocupa un aspecto central en nuestras vidas y en la experiencia pública que tenemos de nuestra propia cultura. Señala que el arte cambia y transforma a las personas y desarrolla su personalidad expresiva.

Terigi plantea que es fundamental contemplar cuál es el lugar que ocupa en la escuela y en el currículo en la “generación de posibilidades que favorezcan el disfrute y la producción de arte en sus diversas expresiones” (Akoschky et al 1998, p. 8). En este sentido, la autora sostiene que es legítimo aspirar a que la escuela amplíe el horizonte de experiencias de los/as alumnos/as brindando oportunidad para producir y apreciar diferentes lenguajes artísticos. Esto es aún más relevante si tenemos en claro que, para muchos/as estudiantes, la escuela será el único espacio desde el cual estas oportunidades tengan lugar. Teniendo en cuenta todo esto, Terigi define su posición y describe los modos en que la escuela debe y puede asumir la responsabilidad de procurar experiencias estéticas que hagan de nuestra vida más rica.

Así mismo, insiste en no reducir el arte a un rol instrumental, como señalaba Acaso, a un papel de ‘sirvienta’, sino de ampliar a algo muy interesante y hablar del papel de la educación estética como posibilitadora de abrir todo un espectro de experiencias. Por otra parte señala que, en la mayoría de las propuestas dirigidas a fortalecer escuelas que atienden a sectores vulnerables, se prioriza la enseñanza de la lecto escritura y el cálculo dejando de lado otras áreas sobre todo las relacionadas con la educación estética. Esto es un error porque la escuela repite la desigualdad tradicional en la distribución de los saberes culturales, dejando lo relacionado a la educación artística solo al alcance de una élite que puede acceder a ella. Se replica entonces la distribución hegemónica tradicional de los bienes culturales, quedando el arte fuera del alcance de aquellos que más necesitan de la intervención de la escuela para acceder a él, privados de la oportunidad de vivir experiencias estéticas valiosas y formativas.

En el trabajo que se presenta, se concibe a la literatura como disciplina artística. A menudo desde el enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua y la literatura, se utilizan los textos literarios como medios o recursos que permitan ejemplificar contenidos gramaticales y ortográficos. Así la literatura se convierte en la ‘sirvienta’ de la lengua. Desde el abordaje que planteamos con la escritura inventiva proponemos una revalorización de la literatura por sí misma, como forma de abrir a los sujetos a experiencias estéticas de las que muchas veces han sido privados en su enseñanza básica y media.

Arte y conocimiento

Camnitzer (2015) señala que la enseñanza del arte, aún hoy, sigue muy enfocada en el ‘cómo’ hacer cosas y no en el ‘qué’ hacer. Esto también lleva a pensar que el artista ‘nace’ y no que se hace. Por ello el arte sigue siendo visto como una usina de producción de objetos, realizados por el artista que nace con el don o el talento preciso. Estos objetos en última instancia van al mercado, con lo cual se genera un circuito de circulación y reproducción que genera relaciones que se resuelven en el mercado del arte. Hay más consumo pero menos creación.

Este autor sostiene que la educación hoy consiste en un ‘entrenamiento’ de la gente cuando en realidad debería generar un ciudadano crítico y creativo, y no alguien atado a disciplinas particulares que se superponen a su personalidad. No importa la profesión, eso no define a las personas, todas son seres pensantes, sensibles y creativos que desarrollan, por diferentes motivos, una actividad profesional determinada. Por ello que, para este autor, lo importante es pensar qué pasa en términos ideológicos con la educación.

Camnitzer (2015) considera el pensamiento como acto creativo y no como una herramienta de implementación donde “el conocimiento se produce en el espacio que está entre las disciplinas y recurre a ellas solo cuando es necesario” (p. 3). La creatividad no está asociada sólo al arte sino a una creatividad general ligada a la responsabilidad social. Esto se debe a que el arte ayuda a desafiar lo estereotipado, lo convencional, propio del discurso hegemónico imperante.

El arte es un desafío porque a la vez que plantea un problema, propone una solución. Justamente por eso no puede quedar destinado a unos/as pocos/as sino que debe estar, democráticamente, a disposición de todos/as en todas las materias de enseñanza de modo

transversal, y no solo en las que enseñan arte en sentido estricto. Ser creativos/as de diferentes formas requiere, también, del trabajo interdisciplinario. Esto es un principio ético para Camnitzer y las escuelas deben tenerlo en cuenta para brindar las mismas oportunidades a los sujetos. El arte es, al mismo tiempo, una forma de expandir conocimiento y una forma de comunicación.

Una preocupación de este autor es la de no separar educación de arte, algo que tradicionalmente se hace. Lo que importa, dice el autor, es el efecto que tiene lo que hagamos, sea arte o no. Siempre va a depender de lo que se quiera comunicar y de cómo se logre este objetivo, también de qué se deba solucionar y de qué manera se haga. A lo que se apunta es a construir una comunidad generosa en todos sus aspectos, y no a realizar cosas meramente vendibles. El arte permite abrir la mente, hacer conexiones entre diferentes cosas, cuestionar y destruir dogmas.

Lo que importa de una obra es si genera revisiones y nuevos pensamientos. Por ello considera su obra como educacional y política.

Arte y juego

Abad Molina (2012) plantea que la expresión artística puede ser planteada como acción lúdica, esto implica simbolización, pero también ‘fiesta participativa’ donde la comunicación activa se recupera para unir estética y educación.

Desde el arte, este autor recupera la idea de juego. Juego que permite explorar, imaginar, disfrutar lo estético. A la vez la presencia de lo lúdico permite “cuestionar e interpretar la realidad, reelaborándola con pensamiento estético” (Abad Molina 2012, p. 1).

El carácter estético del juego, continúa el autor, ofrece la posibilidad de reconocernos a nosotros/as mismos/as en los/as otros/as al compartir significados y, a través de la participación, recuperar la comunicación. El juego incluye razón e inteligencia, es un proceso intelectual superior y fomenta el desarrollo del pensamiento creativo, la coordinación, la memoria, el consenso, entre otros procesos fundamentales para el ser humano.

Abad Molina señala la importancia de entender la vida como juego y llevar una actitud política y estética de resistencia, donde los/as artistas sean más mediadores que creadores.

Tercera parte

Relevamiento y análisis de propuestas de escritura de invención en la escuela primaria

Con la implementación a partir del año 2009 de los nuevos planes de estudio para los Profesorados de Enseñanza Primaria se incorporan contenidos, algunos en asignaturas nuevas y otros en materias ya existentes, ligados a la escritura narrativa y biográfica. También surgen espacios curriculares denominados EDI (Espacios de Definición Institucional) desde los cuales los Institutos de Formación Docente proponen Talleres de Escritura, de Juego, de Expresión Corporal y de Interculturalidad entre otros, que alientan la expresión creativa de los futuros docentes y de quienes serán sus alumnos.

Algunos Profesorados optaron por brindar, desde los EDI, Talleres de Escritura Académica en cambio otros se han inclinado por ofertar Talleres de Escritura de Invención. Pocos profesorados, entre los cuales se encuentra el Normal 3 - anexo Lugano han optado por esta opción de escritura.

En un trabajo anterior (Gamito, 2019) nos propusimos relevar los aportes que los talleres de Escritura de Invención brindan a la formación de estudiantes de los Profesorados de Nivel Primario pertenecientes al Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a partir de una serie de entrevistas a siete estudiantes y una profesora del instituto nombrado.

En ese trabajo nos propusimos relevar qué brinda al oficio de enseñar el transitar un taller de escritura de invención. Una de las principales conclusiones a la que arribamos, es que la dinámica propia de Taller permite lograr que la escritura se convierta en un objeto deseable y apropiable para los y las estudiantes en formación. La escritura de ficción posibilita la expresión de sentimientos y emociones, comunica pensamientos, y abre espacios para compartir ideas y aportar sugerencias a las producciones entre pares. Estas habilidades colaboran en la construcción de la subjetividad de los sujetos y fortalece su autoestima.

En las entrevistas los y las estudiantes comentaron que lo aprendido y vivido al cursar un taller de escritura inventiva podrían volcarlo en propuestas de enseñanza concretas en las escuelas durante sus residencias pedagógicas porque el taller transitado les había dejado

herramientas y estrategias pedagógicas que les permitiría asumir la coordinación de talleres de escritura.

En las conclusiones de nuestro trabajo sobre el análisis de las entrevistas señalábamos que en los Talleres de Escritura de Invención se habilitaban potenciales espacios de construcción colaborativa de conocimiento porque cada participante lograba conocerse más a sí mismo/a y a sus pares a la vez que puede acercarse más a la realidad social de que forma parte. En ese sentido proponíamos ver a la literatura como disciplina artística que brinda oportunidades de lectura y escritura de ficción como una forma de democratizar la distribución de los saberes culturales poniéndolos al alcance de todos/as los/as niños/as, especialmente de aquellos/as que fuera de la escuela tienen escasas posibilidades de acceder a ellos.

Los talleres de escritura inventiva ofrecen la oportunidad de cambiar el modo de trabajar la escritura en el aula porque está ligada a lo biográfico, a lo social, a lo afectivo y porque permite conectar la imaginación y la creatividad al oficio de escribir lo cual demuestra que hay formas alternativas a la enseñanza hegemónica para lograr un mejor desempeño en la lengua escrita.

Finalmente sosteníamos que las obras literarias con las que entra en contacto generan experiencias y producen efectos en quien las lee y discute con otros/as. Esta operación de discusión y crítica será luego trasladada a las producciones propias y de pares en un trabajo de pensamiento rico y valioso que quizá no se tuvo oportunidad de vivir antes. De allí la relevancia de introducir en el currículum lo relacionado con escritura de invención ya que el trabajo estético es igual de importante que el análisis de aspectos formales de la lengua, Por otra parte, y como demostraremos a partir de las propuestas pedagógicas analizadas en este trabajo, es posible reflexionar sobre lo formal de la lengua a través de la escritura de invención.

En la presente investigación nos proponemos analizar las concepciones sobre la enseñanza de la escritura de invención y las propuestas que ese mismo grupo de estudiantes de Profesorado de Nivel Primario implementa durante su residencia pedagógica.

Condito (2018) sostiene que en las consignas que se brindan a los/as alumnos/as están presentes las concepciones de la escritura que las organizan, sustentan y transmiten. Es por ellos que proponemos analizar las propuestas que los y las estudiantes de profesorado

ponen en acción con niños/as de escuela primaria durante sus residencias pedagógicas, ya que son prácticas cargadas de significación que nos permitirán relevar las concepciones sobre la enseñanza de la escritura de invención que las sostienen.

Provenzano (2016), que indaga sobre las consignas de escritura en la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, señala la posibilidad de trabajar a partir de consignas de escritura que nacen de los textos literarios leídos diversos contenidos de Lengua. Nos interesa, en este sentido, analizar qué contenidos del área de Prácticas del Lenguaje se proponen trabajar a partir de la escritura de invención.

Finalmente nos parece importante retomar a Delia Lerner (2001) cuando reflexiona sobre leer y escribir en la escuela:

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (p. 26)

Sabemos que, como señala esta autora, entre lo necesario se encuentra lo real y lo posible. Lo real se vincula con la difícil tarea de ofrecer situaciones válidas y con sentido donde la escritura cobre vida. Lo posible consiste en hacer el esfuerzo para conciliar lo necesario con lo real.

Teniendo presente estas dificultades, pero también el valor de la tarea, realizamos este trabajo de investigación.

Interrogantes de investigación

- ¿Cuáles son las concepciones de los y las estudiantes del Profesorado de Nivel Primario del Normal 3 anexo Lugano sobre la enseñanza de la escritura de invención?
- ¿Cuáles son las características de las propuestas de escritura que presentan a los/as niños/as de escuela primaria?
- ¿Qué concepciones de sujeto de aprendizaje promueven estas propuestas?

- ¿Cuál es el posicionamiento docente de los y las estudiantes del Profesorado?
- ¿Qué aspectos, propios de los talleres de escritura, aparecen en las propuestas de escritura que los y las estudiantes de profesorado proponen?

Objetivos

Generales

- Analizar las concepciones sobre la enseñanza de la escritura de invención que un grupo de estudiantes del Profesorado de Nivel Primario del Normal 3 anexo Lugano sustentan en sus propuestas pedagógicas.
- Poner en relación las experiencias de escritura de invención que ofician como antecedentes de esta investigación con las propuestas relevadas.

Específicos

- Releva propuestas de escritura de invención que un grupo de estudiantes del nombrado Profesorado implementan con niños/as de escuela primaria durante sus residencias pedagógicas.
- Establecer aspectos similares y diferentes entre los talleres de escritura descritos como antecedentes de esta investigación y las propuestas de escritura que llevan a cabo los y las estudiantes de profesorado.
- Analizar estas experiencias a la luz de las pedagogías críticas.

Hipótesis

- Transitar por talleres de escritura inventiva brinda formación para asumir la coordinación de clases donde se realicen propuestas de escritura de invención.
- Se encontrarán regularidades y continuidades entre las formas de trabajo relevadas en los Talleres de Escritura de Invención y las propuestas que los y las estudiantes de profesorado llevan adelante durante sus residencias pedagógicas.
- Las propuestas implementadas permitirán analizar las concepciones que los estudiantes de profesorado tienen sobre la enseñanza de la escritura de invención.

- A través del trabajo con la escritura de invención se pueden abordar otros contenidos del área de prácticas del lenguaje.

Metodología

Para realizar esta investigación utilizamos una metodología descriptiva cualitativa. El análisis cualitativo nos permitió recolectar y describir datos relacionados con el tema de investigación para organizarlos, vincularlos y darles sentido a fin de poder interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema de investigación (Hernández Sampieri, 2014).

Por otra parte, como señala Sandoval Casilimas (2002), una investigación cualitativa se caracteriza por recuperar la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, por reivindicar la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y por tomar la intersubjetividad y el consenso como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. Es por ello que nos alineamos en una investigación de corte cualitativo ya que nos proponemos relevar, describir y analizar las propuestas de escritura de invención que los y las estudiantes del Profesorado de Nivel Primario del Normal 3 – Anexo Lugano implementan durante sus residencias pedagógicas tomando la vida cotidiana de las escuelas como escenario para comprender la realidad socio-cultural y la trama intersubjetiva de los actores que trabajan en ella.

Se trabaja con seis estudiantes (de los/as siete) que previamente han transitado el EDI de escritura de invención y sobre el que hemos realizado una indagación anterior (Gamito 2019).

Nos interesa vincular ambas experiencias: los y las estudiantes de profesorado como participantes del taller de escritura de invención con quienes sostuvimos las entrevistas que dieron por resultado el trabajo citado (Gamito 2019) y estos/as mismos/as estudiantes que, en el rol docente al planificar e implementar propuestas de trabajo con la escritura de invención durante sus residencias pedagógicas, manifiestan sus concepciones sobre ella.

Nos propusimos relevar los aspectos similares y diferentes entre los talleres que ofician de antecedentes para esta investigación y las propuestas realizadas por los y las estudiantes de profesorado en las escuelas primarias. Las recurrencias y las singularidades que

encontramos entre estas experiencias nos permitieron caracterizar un modo particular, aunque heterogéneo, de trabajar con la escritura de invención en la escuela primaria.

Entendemos al análisis cualitativo como un proceso ecléctico y sistemático, pero no rígido, donde la perspectiva del investigador y el contexto donde se producen y recogen los datos son fundamentales (Hernández Sampieri, 2014). Atentos a ello, realizamos una descripción del contexto en que realizamos esta investigación (tanto del Profesorado como de las escuelas de la zona donde se realizan las residencias pedagógicas).

Como afirma Sandoval Casilimas (2002):

... asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, sino también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia (p. 32).

El análisis cualitativo de las propuestas relevadas y descritas fue realizado desde el marco de las Pedagogías Críticas a fin de considerar las concepciones puestas en juego al trabajar con la escritura de invención. Entendemos, desde esta perspectiva, que la realidad social es una construcción producto del contexto, las interacciones entre los sujetos, el pensamiento y el lenguaje por lo que fue central relevar a partir de ellos la ideología y el posicionamiento asumidos por los y las estudiantes de profesorado al enseñar escritura de invención.

El diseño de investigación constó de tres partes: la historización de los talleres de escritura fundacionales realizados en nuestro país que sirven como antecedentes de las propuestas analizadas, la formulación del marco teórico y el relevamiento de datos con su análisis y conclusiones.

Esta indagación fue guiada por lo que Sandoval Casilimas (2002) llama un diseño emergente que no está dado en forma fija desde el inicio ni se mantiene en forma estática a lo largo de la investigación, sino que permite sucesivos ajustes porque se estructura a partir de los diferentes hallazgos que se vayan realizando durante la investigación, y donde la validación de las conclusiones se hace a través del diálogo, la interacción, la vivencia, la construcción de sentido compartido y la sistematización de lo relevado.

Los métodos de recolección de datos fueron:

a- Para la primera y segunda parte: relevamiento bibliográfico teórico.

b- Para la tercera parte:

- Observación participante: se realizaron observaciones de clases en las escuelas primarias para registrar el modo de trabajo con la escritura de invención que propusieron los y las estudiantes del Profesorado. Según Hernández Sampieri (2014) una fuente de datos de gran importancia son las percepciones, sentimientos y experiencias del investigador y esto permitió registrar lo que le ocurre a los/as niños/as y también a los y las estudiantes del Profesorado durante las clases con las consignas de escritura.
- Conversaciones informales: antes de comenzar cada observación de clase, se realizó un intercambio con los y las estudiantes sobre la propuesta que se desarrollaría ese día. Esto se debe a que se planifican una serie de clases y se van poniendo en práctica en un orden pautado pero el observador no siempre sabe de antemano qué propuesta corresponde al día de la observación y es pertinente estar en tema ya que se trata de una observación participante se interviene en la dinámica de la clase. Así mismo al concluir las clases se realizaron intercambios para recoger los puntos de vista de los y las estudiantes del Profesorado.
- Anotaciones: tanto de las clases en sí mismas como de los intercambios con los y las estudiantes del Profesorado se realizaron registros informales en una libreta de campo que permitió recuperar información para el posterior análisis de los datos.
- Recolección de documentos y materiales: el corpus está compuesto por las propuestas de escritura que planificaron los y las estudiantes del Profesorado en el marco de sus residencias pedagógicas y por ejemplos de escrituras producidas por los/as niños/as como respuesta a dichas propuestas.
- Triangulación de datos para realizar el análisis final. Las diferentes fuentes con que se trabajó fueron: las entrevistas en profundidad realizadas a un grupo de estudiantes de Profesorado de Nivel Primario que habían participado en un Taller de Escritura de Invención (Gamito, 2019), las conversaciones informales previas y posteriores a las clases, las observaciones de clase y la lectura de las planificaciones realizadas en el marco de las residencias pedagógicas

Análisis de la experiencia

Nos parece importante señalar a través de algunos mapas la ubicación del Normal y su área de influencia. Esto permitirá observar los barrios de donde provienen los estudiantes y las zonas en que realizarán sus prácticas y residencias pedagógicas (también serán estos barrios en donde se desempeñarán como maestros/as al egresar del instituto).

Contextualizar la zona de Ciudad de Buenos Aires en que nos incluimos, así como también las regiones aledañas con que se nutre la población del Profesorado, objeto de nuestro trabajo, es indispensable desde la perspectiva socio histórica cultural que asumimos en estas investigación. En relación con esto, es importante señalar que desde el Profesorado hay una mirada asociada a la dimensión territorial que se asume en el abordaje de las didácticas para el trabajo con niños y niñas de estas zonas de Capital y Gran Buenos Aires donde encontramos muchas áreas de barrios emergentes, villas y asentamientos con población cuyos derechos son vulnerados en forma sistemática.

El trayecto de formación de las prácticas profesionalizantes cuenta con seis espacios denominados “talleres” (cada uno numerado en orden sucesivo). Los últimos cuatro implican la realización de prácticas de clase con grupos reales en una escuela asignada por el Profesorado a los y las estudiantes. Nos detendremos para esta experiencia en los últimos dos talleres que son los correspondientes a las residencias pedagógicas. En cada uno de estos talleres los y las estudiantes permanecen casi dos meses en la escuela asociados a un grado para realizar la implementación de una propuesta pedagógica. En las primeras dos semanas los y las estudiantes realizan un trabajo de observación, diagnóstico de grupo y planificación de propuesta didáctica. En las siguientes semanas lo ponen en práctica bajo la supervisión del maestro de grado y el profesor de residencia que comparte semanalmente una clase con los estudiantes. Para esta investigación, relevamos la experiencia de un taller de residencia.

La escuela donde se aplicaron las propuestas que describimos en este trabajo recibe la totalidad de su población de la Villa 20, ya que se encuentra vecina a ella.



Ilustración 1 Mapa con la ubicación del Profesorado Normal 3 - Anexo Lugano



Ilustración 2 Zona de influencia del Profesorado y escuela donde se aplicaron los proyectos

Andrea Santillán (2017), quien investiga sobre la escritura de ficción en las aulas, sostiene que la misma se observa poco ya que se prioriza la escritura de otros géneros que permitan a los alumnos comunicarse en diferentes situaciones. Por otra parte, tanto Santillán como Haury (2017) afirman que la escritura de ficción a menudo es criticada como si fuera

mero esparcimiento lúdico sin tener en cuenta que, en realidad, requiere tanto o mayor esfuerzo de producción que otros tipos textuales y que su práctica puede brindar.

Cuando los/as estudiantes del Profesorado llegaron a la escuela para realizar sus observaciones y diagnóstico del grupo y preparar sus propuestas de trabajo, se encontraron con que la escritura de invención no tenía lugar en las aulas y con que las propuestas relacionadas con la literatura se limitaban a lecturas y posteriores cuestionarios compuestos de preguntas literales sobre el texto. En los grados no se realizaban intercambios orales más que para realizar autocorrecciones de las actividades y los/as niños/as no tenían protagonismo alguno en las clases.

Se optó entonces por trabajar con propuestas de escritura de invención con la modalidad de planificación basada en proyectos o planificación por proyecto didáctico. Esta forma de planificación exige algunos requisitos (Ander Egg, y Aguilar Idáñez, 2005; Blanchard Giménez, 2014; Díaz Barriga, 2005; Miguel Díaz, 2005) sumamente interesantes en función de la situación descrita con que se encontraron los/as residentes.

El trabajo por proyectos requiere la elaboración de un producto final que debe socializarse. Por ello, todas las actividades que se realizan tienden al logro de ese producto final. Debido a esto es fundamental conceder un lugar protagónico al alumno quien se erige como principal actor de su propio aprendizaje. Así mismo, se requiere un trabajo colaborativo donde hay participación y enriquecimiento entre pares y donde el/la docente, en una posición horizontal, coordina y aporta, pero no es el/la único/a dueño/a del saber en el aula. Finalmente, la última característica del trabajo por proyectos implica anclar el trabajo en la realidad que se vive. Esto genera que los y las participantes puedan tomar de sus propias vivencias, experiencias y saberes elementos para incluir en sus escrituras.

Estos proyectos se llevaron a cabo en diferentes grados de la escuela primaria: tercer grado, cuarto grado y quinto grado. Como cada grado contaba con dos secciones se pudo trabajar con seis grupos. A continuación, describiremos y analizaremos tres proyectos de trabajo realizados en el área de Prácticas del Lenguaje.

Proyecto 1

Comenzaremos describiendo el proyecto implementado en las dos secciones de tercer grado. El nivel de alfabetización de los niños/as era muy heterogéneo, algunos habían logrado una construcción avanzada y estable del sistema de escritura, mientras otros aún no habían llegado a una alfabetización básica requiriendo apoyo constante y sin poder realizar trabajos autónomos de escritura. Entre estos dos polos se encontraban niños/as con diferentes grados de apropiación y autonomía en su escritura.

El gran desafío frente a este grupo era presentar una propuesta de trabajo que contemplara esta diversidad, pudiendo ofrecer consignas de escritura que impulsaran la puesta en tarea (que tuvieran algo de “trampolín”) pero que a la vez representara un verdadero reto a nivel cognitivo y permitiera que cada niño/a pudiera resolverlas según su nivel de apropiación del sistema de escritura. Además, la imaginación debía potenciarse y ser puesta en juego.

Se trabajó con el seguimiento de un autor, Fabián Sevilla, concretamente con los cuentos de *Vampíricas vacaciones*. Seguir a un autor es una práctica habitual en cualquier lector y en la escuela se recupera como oportunidad para dar a conocer un autor, profundizar en los rasgos que caracterizan su obra, reflexionar sobre el modo en que usa el lenguaje, observar los temas que aborda y detectar los elementos en comunes que se encuentran presentes en obras diferentes.

En un documento sobre “Seguir la obra de un autor” del Programa Maestro más Maestro (2013), se explicita:

Modos de relatar, temas que traman la historia, características de los personajes y particularidades de escritura muchas veces difíciles de definir promueven la inclinación a seguir la producción de un autor determinado. Al conocerla en profundidad, se pueden trazar líneas comunes con relación a lo que cuenta (cuales son sus temas) y cómo lo cuenta (su universo literario). Esta práctica también permite interiorizarse en transformaciones: mayor o menor complejidad de la trama, diferentes usos del lenguaje o fracturas genéricas, entre otras. Es decir, permite establecer rasgos comunes entre una obra y otra, como también diferencias. (p. 1)

La decisión de trabajar con diferentes cuentos del mismo libro favoreció el abordaje de temas comunes entre los cuentos leídos.

Por otra parte, se decidió incluir en el proyecto de trabajo la proyección de una película que jugaba intertextualmente con el tema de los cuentos: “Hotel Transilvania”. Se consideró importante permitir que los/as niños/as accedieran a esta película ya que no hay cines en la zona (el barrio más cercano con salas de cine, Flores, está situado a 6 km de distancia) y luego de hacer un relevamiento se observó que los/as niños/as no habían tenido oportunidad de ver este film.

A lo largo de los casi dos meses de trabajo se implementaron diferentes consignas de escritura, producciones surgidas de las lecturas de los cuentos y de la observación de la película. El producto final del proyecto consistió en la producción de afiches con la selección de algunas escrituras para exhibir en el pasillo contiguo al aula de cada tercer grado a fin de que los/as niños/as de los otros grados pudieran leerlas.

Es preciso señalar que en las instancias de producción de los textos del corpus que presentamos, la atención de los/as niños/as estaba dirigida a los aspectos textuales (Ferreiro 2001) como contar la historia, elegir el léxico pertinente en cada caso, cómo conectar los distintos momentos de sus relatos, etc. No nos detendremos en los aspectos-gráficos como qué letras, entre las posibles dentro de una lengua, se usan para expresar un sonido ni en los ortográficos (reglas específicamente normativas). Estos aspectos son incorporados por los/as niños/as a edades más avanzadas y cuando han logrado una apropiación mayor del sistema de escritura.

Nos concentramos, por tanto, en la creatividad puesta en juego en la resolución de las consignas y no en su corrección gráfica ni ortográfica.

Pasamos a detallar el trabajo realizado, las consignas de escritura presentadas y algunos ejemplos de resolución elaborados por los niños:

- Propuesta 1:

Presentación del autor, Fabián Sevilla, y del libro con que se trabajó a lo largo del Proyecto de Prácticas del Lenguaje, *Vampíricas vacaciones*. En particular se abordó el tema de los monstruos y de los vampiros (que son introducidos desde el título y la ilustración de la tapa del libro) como personajes de ficción y de Frankenstein, quien protagoniza el primer cuento que se comparte con los niños.



Ilustración 3 Tapa y contratapa del libro Vampíricas vacaciones

- Propuesta 2:

Lectura del cuento “A Frankenstein se le fue la mano”:

Consigna de escritura N° 1: *Frankenstein encuentra el negocio que necesitaba para su problema: "El emporio de las manos". Dibujá unas nuevas manos para Frankenstein y describí sus características.*

Ilustración 4 Trabajos realizados a partir de la Consigna N° 1



Esta es mi mano, se escapa.



Mi mano es muy inteligente y muy molesta y traviesa, muy traviesa, es de

color verde claro y un azul celeste. Mi mano no acaricia a los conejos y habla. Tiene colmillos. Sabe decir Frankenstein.



Mi mano es muy grande y peluda y muy movediza, muy rasguñona. Muy torpe y cada vez se me escapa. Color verde.

De noche sale a cazar.
 Es escurridiza.
 Se puede transformar en cosas que él no es.
 Es inteligente.
 Cuando se enoja se pone rojo.
 Le encanta jugar.
 Le encanta matar.
 Es color verde.



Mi mano es colorida y sale de día. De noche se apagan sus luces, de día es

colorida. Hace colores con su mano con la tierra hace que el mundo sea colorido.



Mi mano es grande, es fuerte y es verde y se escapa y vuelve a la noche y pega y rasguña y también hace cosquillas y también hace enamorar personas y al mundo entero.



Mano que roba.

Mano zombi.

Mano oso.

Mano roba.

Mano come.

Mano que está rota.

Mano, mano que mata.

Aclaramos que en la transcripción de las escrituras se normalizó la ortografía y se incluyeron los signos de puntuación relevados a partir de la lectura de los/as propios/as autores/as.

Pueden observarse en las producciones diferentes niveles de apropiación de la escritura. En algunos casos se observa un desarrollo muy rico, con adjetivación (especialmente presente en los colores que se reflejan no solo en el dibujo sino también en lo escrito) y presencia de verbos de acción que permiten describir la mano dibujada. En otros casos se observa el intento de la articulación de las partes de la descripción a partir del uso

reiterado del conector “y” o de la separación de oraciones mediante el uso de diferentes renglones que nos remiten al uso del punto y aparte.

También se puede apreciar las diferentes extensiones de los escritos: mientras algunos/as niños/as pueden escribir textos largos otros se limitan a una oración o a la repetición de una palabra (“mano”) más otra palabra que completa la oración o de la fórmula “mano que ...”.

Lo interesante de esta consigna es que admitió el despliegue de diferentes escrituras, siempre según el nivel de alfabetización alcanzado por cada niño/a. Por otra parte, permitió que aquellos que no podían escribir autónomamente se expresaran a partir del dibujo y luego, con la colaboración de los/as docentes, completaron la actividad con la escritura de la descripción solicitada al recibir el apoyo que cada uno/a requería.

La incorporación del dibujo como primer modo de realizar la descripción de la mano fue especialmente pertinente. Esta consigna nos lleva a pensar en los postulados del maestro Iglesias (2004) quien sostenía, según describimos en el capítulo dedicado a los antecedentes de los talleres de escritura, que a partir del dibujo el niño llega a la escritura y que su forma de realizar la planificación de la escritura es por medio de dibujar aquello que imagina.

Finalmente debemos tener en cuenta que, ante la heterogeneidad de esta aula poblada por más de treinta niños/as, el recurso del dibujo permitió habilitar un espacio para poder atender individualmente a aquellos/as que lo requerían mientras los/as otros/as realizaban sus escrituras autónomamente.

- Propuesta 3:

Se realizó un juego, se entregó una silueta de un cuerpo sin extremidades ni cabeza con las siguientes instrucciones:

Consigna de escritura N° 2: *“Creamos nuestro propio monstruo”*.

a-Ubicar la hoja con la silueta del monstruo en el centro de la mesa.

b-Tirar los dos dados y anotar en la hoja qué parte del cuerpo y qué cantidades te tocó a cada uno

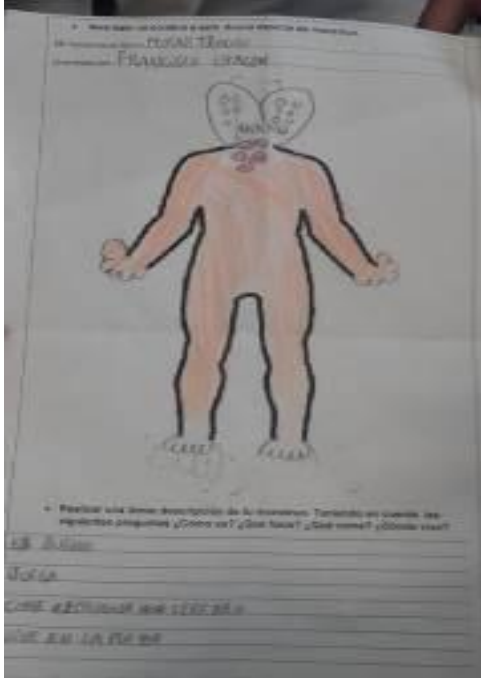
c- Se tiran los dados 6 veces para poder completar todas las partes del monstruo.

d- Dibujar cada parte del cuerpo en la cantidad indicada por el dado.

e- Pensar y escribir en la hoja un nombre para el monstruo creado.

f- Realizar una breve descripción de tu monstruo. Teniendo en cuenta las siguientes preguntas ¿Cómo es? ¿Qué hace? ¿Qué come? ¿Dónde vive?

Ilustración 5 Trabajos realizados a partir de la Consigna N° 2

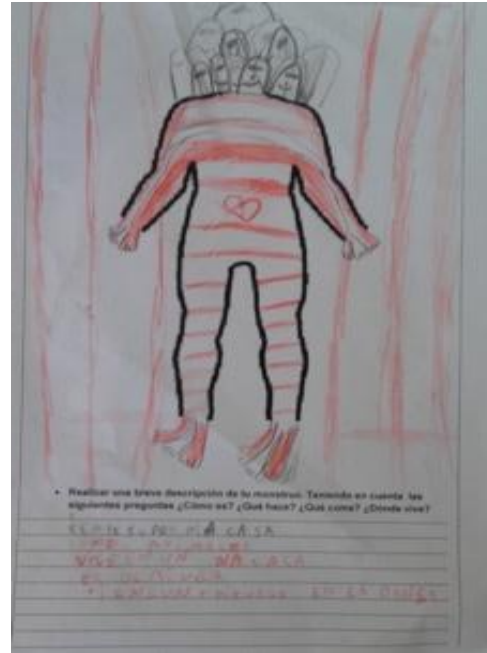


Es bueno.

Juega.

Come lechuga con cerebro.

Vive en la plaza.



Se hace su propia casa.

Come animales,

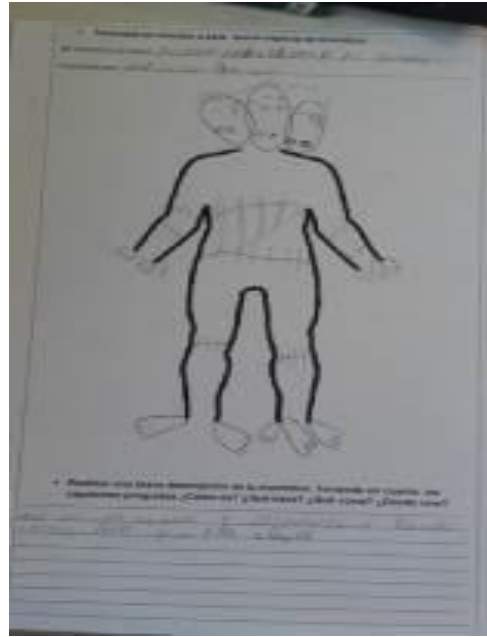
Vive en una casa.

Es de River.

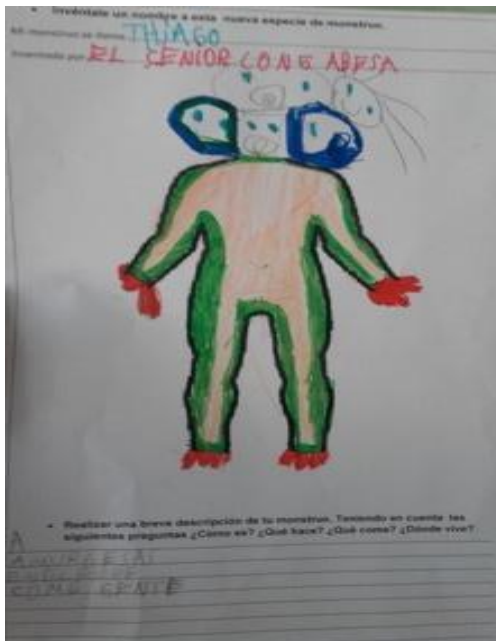
Tiene un tatuaje en la panza.



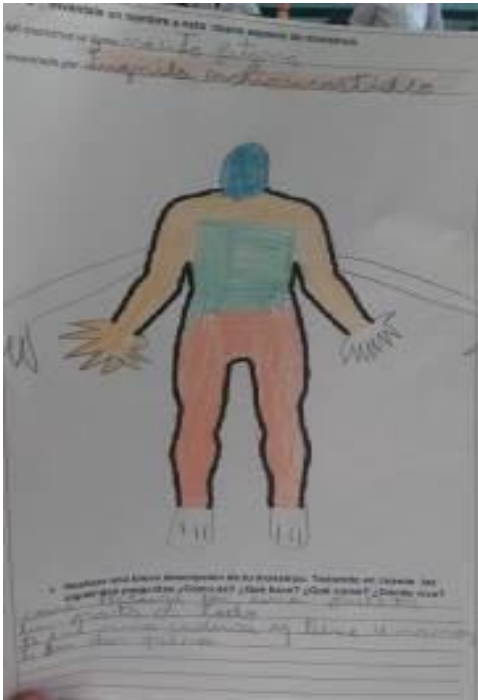
*Es mamá.
 Tiene casa.
 Tiene trabajo.
 Fin*



Vive en una cueva y se levanta y rompe cosas porque era grande y cuando quiere comer levanta autos si no hay algo de comer



*Hamburguesas.
 En el bosque.
 Come gente.*

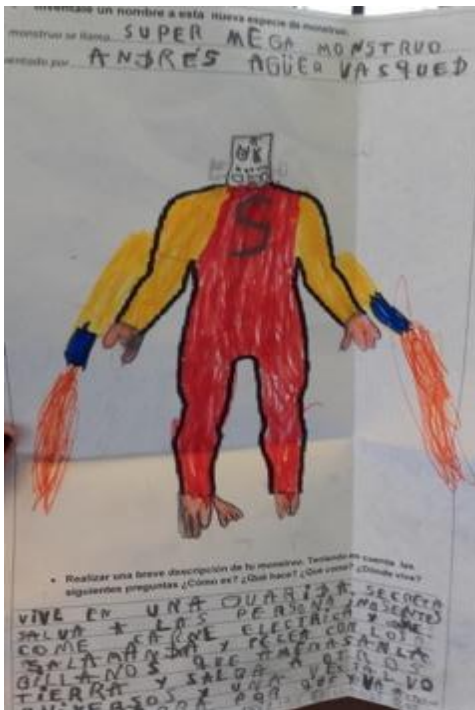


*Vive en una guarida secreta.
Salva a las personas inocentes.
Come carne eléctrica y come
salamandras y pelea con los villanos
que amenazan la Tierra.*

*Come lechuga en una pileta.
Empata a todo.
Tiene una cabeza y tiene 4 manos y
tiene dos piernas.*



*Come personas.
Hace que los niños se asusten y vive en el
bosque.*



En esta consigna se trabajó con una propuesta eminentemente lúdica. Los niños debían, a partir de un dibujo a medio construir, completar el armado de un monstruo personal. Para ello se propuso utilizar los dados, instrumento que los niños utilizan a menudo para desarrollar diferentes juegos, y completar las partes de cuerpo con las cantidades dadas por los dados (3 cabezas, 4 brazos, etc.).

Para realizar esta tarea se organizó a los/as niños/as en grupos lo cual supuso un cambio a la forma tradicional de trabajo en clase. Por otra parte, generó tiempos de realización diferentes ya que los miembros de grupo debían aguardar una ronda en cada oportunidad para ir completando sus dibujos. Una vez que todos/as lo habían completado comenzaban la descripción.

Esta modalidad de trabajo en grupo facilitó que los/as docentes pudieran auxiliar a quienes lo requerían. Recordemos que, como se señalaba en el punto anterior, el aula heterogénea incluía a niños/as con posibilidad de realizar escrituras en forma muy autónoma junto a otros/as que aún estaban apropiándose del sistema de escritura.

Esta consigna, como la anterior, se valió del dibujo como forma de andamiar el paso a la escritura espontánea. Así mismo la consigna permitió, también en esta oportunidad, el despliegue de escrituras según las posibilidades de cada niño/a, valorándose cada producción y alentando a todos/as a animarse a escribir. Todas las escrituras son válidas y cada una tiene su potencial. Para dar relevancia a esto, al terminar cada producción se socializaban las producciones leyéndolas en voz alta y en los casos en que algún niño/a fuera muy tímido para leer, los/as docentes “prestaban” su voz leyendo en voz alta la producción de los/as alumnos/as (esto permitió que, con el transcurrir de las clases, todos/as se animaran a leer, en algún momento, sus producciones).

Para realizar la descripción se entregaron cuatro preguntas orientadoras. Se indicó que no era necesario que las respondieran una a una, sino que era una “ayuda” para pensar en qué escribir. No obstante esta aclaración, la mayoría respondió las preguntas una a una (como se observa en las producciones que se incluyen en este trabajo) lo cual es esperable para un tercer grado de escuela primaria.

Finalmente es importante señalar que en ambas consignas, las preguntas oficiaron tanto de “valla” como de “trampolín. Si solo se hubiera pedido la descripción de las manos

(Consigna 1) o del monstruo (Consigna 2) el desafío hubiera sido tan alto que solo podría haber sido desarrollado por unos pocos alumnos.

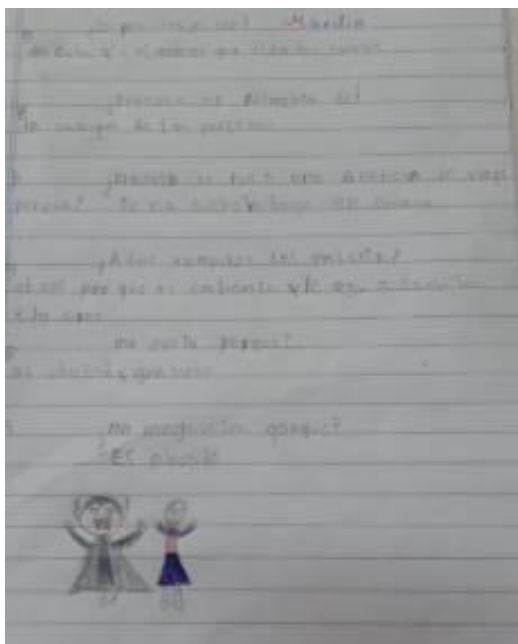
- Propuesta 4:

Se trabajó con el cuento “Vampíricas vacaciones”. Se recordó lo visto sobre los vampiros y sus características y se puso en relación con lo que sucedía en el cuento.

Consigna de escritura N° 3: *Escribí un breve texto acerca del cuento “Vampíricas vacaciones”. Indicá en el texto: las cosas que te gustaron y las que no. Podés ayudarte utilizando frases como:*

1. *Los personajes son...*
2. *Drácula se alimenta de...*
3. *Drácula se fue a una agencia de viajes porque...*
4. *A los vampiros les molesta...*
5. *Me gustó porque...*
6. *No me gustó porque...*

Ilustración 6 Trabajos realizados a partir de la Consigna N° 3



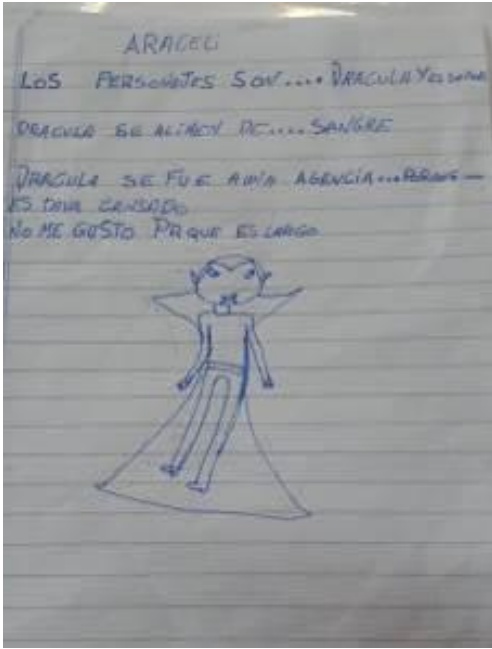
*¿Los personajes son?
Drácula y el señor que le dio los boletos.
¿Drácula se alimenta de?
La sangre de las personas.
¿Drácula se fue a una agencia de viajes
porque?
Tenía cucarachas en su casa.
¿A los vampiros les molesta?
El sol porque es caliente y el agua
bendita y la Cruz.*

¿Me gustó porque?

Es chistoso y gracioso.

¿No me gustó porque?

Es aburrido

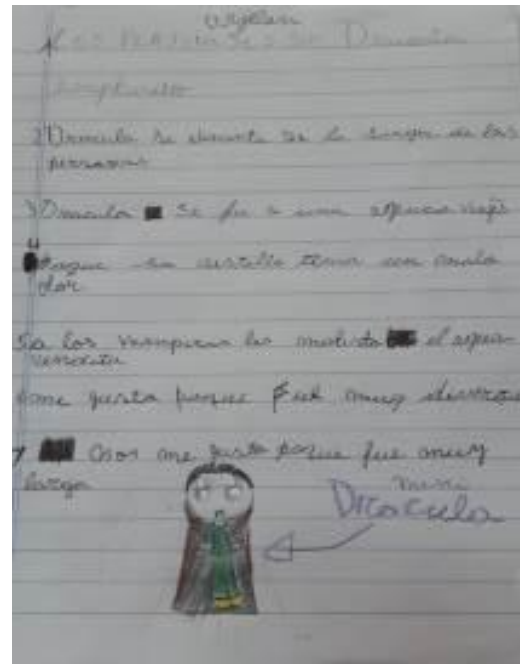


Los personajes son Drácula y el señor.

Drácula se alimenta de sangre.

Drácula se fue a una agencia porque estaba cansado.

No me gustó porque es larga.



Los personajes son Drácula, empleado.

Drácula se alimenta de la sangre de las personas.

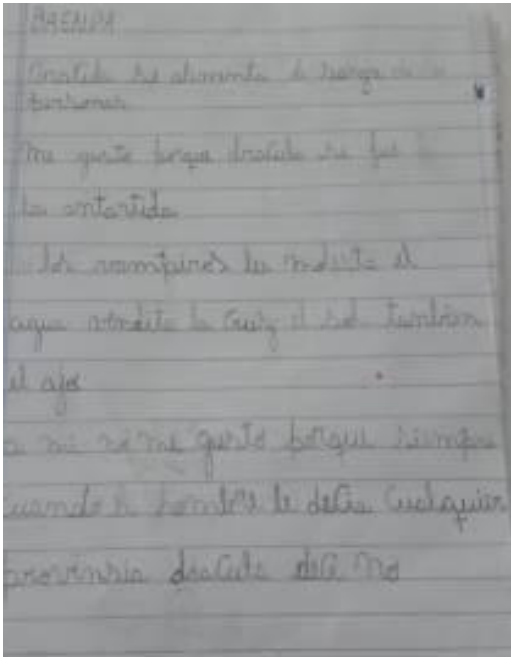
Drácula se fue a una agencia de viajes.

Porque su castillo tenía un mal olor.

A los vampiros les molesta el agua bendita.

Me gusta porque fue divertida.

No me gusta porque fue larga.



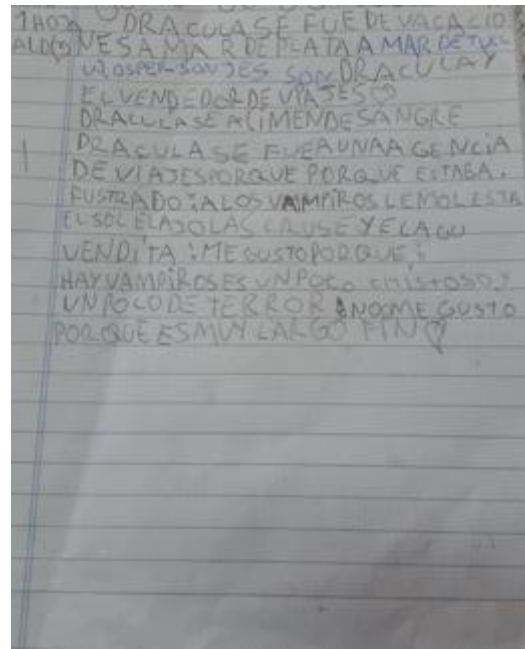
Drácula se alimenta de sangre de las personas.

Me gustó porque Drácula se fue a la Antártida.

(A) Los vampiros les molesta el agua bendita, la cruz, el sol, también el ajo.

A mí no me gustó porque siempre cuando el hombre le decía cualquier provincia

Drácula decía no.



Drácula se fue de vacaciones a Mar del Plata a Mar del Tuyú.

Los personajes son Drácula y el vendedor de viajes.

Drácula se alimenta de sangre.

Drácula se fue a una agencia de viajes porque estaba frustrado. A los vampiros les molesta el sol, el ajo, las cruces y el agua bendita. Me gustó porque hay vampiros, es un poco chistoso y un poco de terror. No me gustó porque es muy largo. Fin



Los personajes son Drácula, (empleado) agencia.

Drácula se alimenta de sangre.

Drácula se fue a una agencia de viajes porque (estaba) aburrido.

No era (un) buen año. Drácula tenía todo tipo de problemas, se había quebrado los colmillos debido a que (mordía).

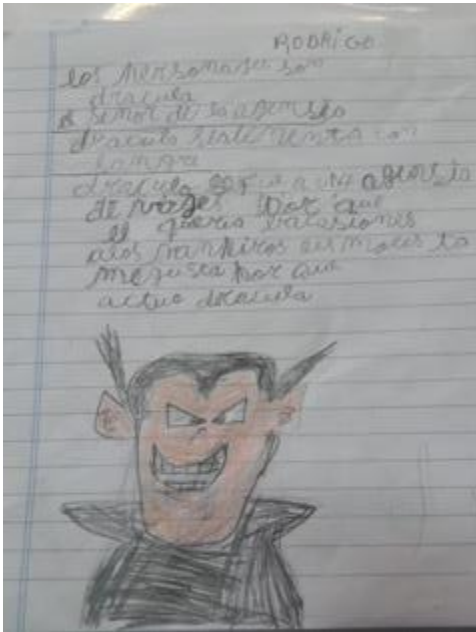


Los personajes son Drácula y el señor de pasajes.

Drácula se alimenta de sangre.

A los vampiros les molesta el sol, el ajo y el fuego y la cruz y la estaca.

Me gustó porque aparecía Drácula.



Los personajes son Dracula, el señor de la agencia.

Dracula se alimenta con sangre.

Dracula se fue a una agencia de viajes porque él quería vacaciones.

A los vampiros les molesta...

Me gusta porque actuó Dracula.

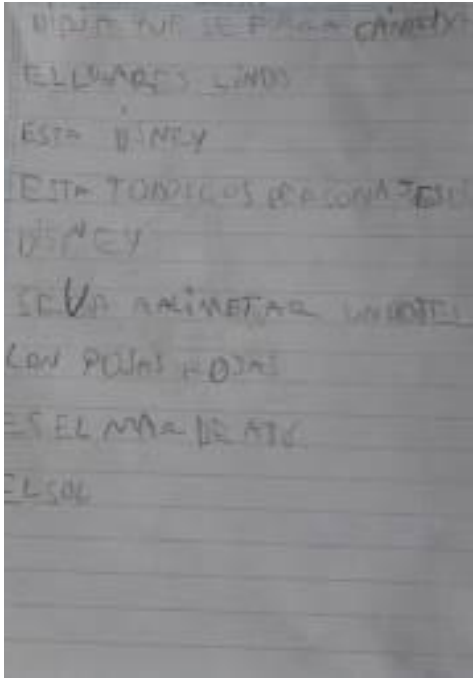
En esta tercera consigna de escritura nos encontramos con un estilo de trabajo que sigue la línea de las anteriores propuestas con lo cual su desarrollo fue mucho más sencillo para los/as alumnos/as. Nuevamente se solicita una escritura espontánea: “Escribí un breve texto acerca del cuento Vampíricas vacaciones”. Sin embargo, no se dejó librados/as a los/as niños/as a la resolución de la consigna solo con esta indicación, sino que se proporcionó una serie de frases que permitieron desplegar las escrituras de manera espontánea y dando cuenta de resoluciones diversas.

Ante estas frases hubo estudiantes que las transformaron en preguntas y las fueron respondiendo una por una. Otros/as las utilizaron como comienzo de sus escritos. En algunos casos utilizaron todas y en otros eligieron solo algunas frases. Incluso hubo resoluciones en que se observó a partir de la frase inicial un completamiento sumamente original: *No era (un) buen año. Dracula tenía todo tipo de problemas, se había quebrado los colmillos debido a que (mordía).*

- Propuesta 5:

Recuperación del cuento leído en la clase anterior a partir del intercambio oral.
Consigna de escritura N° 4: *Pensá un lugar donde pueda ir de vacaciones Dracula y explicá por qué lo elegiste.*

Ilustración 7 Trabajos realizados a partir de la Consigna N° 4



*Diría que se fuera a Canadá.
El lugar es lindo. Está Disney.
Se va a alimentar (en) un hotel con
cosas rojas. Es el mar de ajo, el sol.
(cosas que dañaban a Drácula)*



*En Bolivia había internet, tiendas y casas,
helados, panadería, personas, escuela,
carnicería y Drácula se va a alimentar de
sangre y era buena Bolivia.*



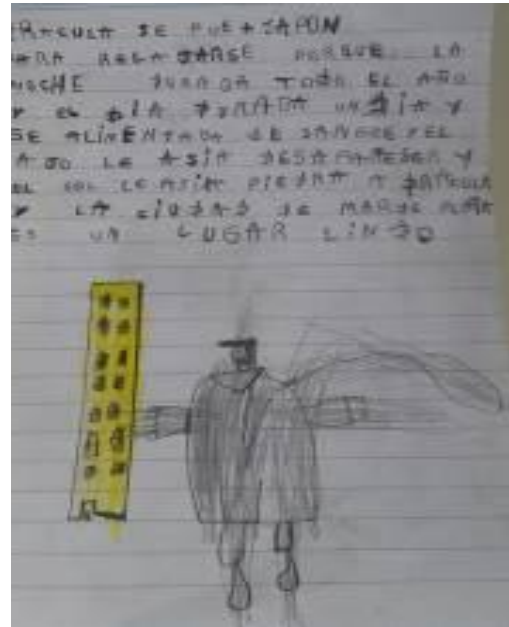
El lugar que va Dracula es Mar del Plata.

Hay sol, muchas personas.

Hay agua, edificios, una playa, el mar es grande.

Se alimenta de sangre y lo que le hace mal a Dracula es el sol y el agua.

El lugar donde va Dracula es Mar del Plata. Había muchas personas para que Dracula chupa sangre. Hay un mar grande. El lugar es muy divertido.



Dracula se fue a Japón para relajarse porque la noche duraba todo el año y el día duraba un día y se alimentaba de sangre y el ajo le hacía desaparecer y el sol le hacía piedra a Dracula y la ciudad de Mar del Plata es un lugar lindo.

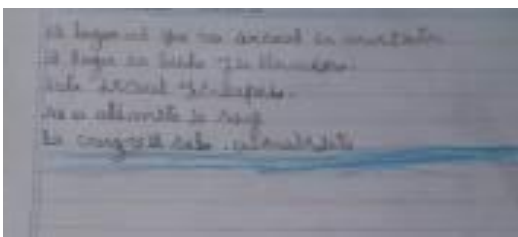




El lugar al que va Drácula es Mar del Plata.

¿De qué se va a alimentar? Sangre porque es la de pescado.

La cruz y le asusta el agua bendita, él hace no (no completó su escritura antes de entregar su cuaderno y luego cuando se le pidió leer lo escrito no recordaba qué más quiso escribir).



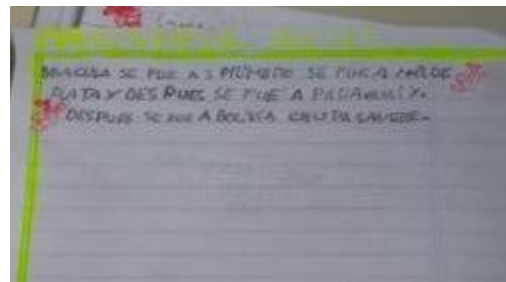
El lugar al que va Drácula es Mar del Plata.

El lugar brilla y es luminoso.

Está Drácula y empleado.

Se va a alimentar de sangre.

La cruz y la sal, agua bendita (cosas que le hacen daño).



Drácula se fue a 3 (lugares). Se fue a Mar del Plata y después se fue a Paraguay y después se fue a Bolivia. Chupa sangre.

En esta consigna se optó por dejar a los/as alumnos/as solo con la consigna sin frases ni preguntas orientadoras. Se apostó fuertemente al camino realizado y a su capacidad para poder resolver la consigna sin otros andamiajes extras. Esto funcionó muy bien, como puede verse en las producciones que se incluyen en este apartado.

Muchos/as niños/as recurrieron a sus experiencias personales para resolver la consigna y surgieron lugares como Bolivia o Mar del Plata para enviar “de vacaciones” a

Drácula. En esta resolución se puede observar que a menudo en las escrituras se trae la propia experiencia personal y se escribe a partir de ella. Uno/a de los alumnos/as trae como lugar el país de Japón, posiblemente atraído por la cultura exótica y lejana (obsérvense los dibujos de letras orientales que incluye en el dibujo) pero culmina retomando como destino Mar del Plata, mundo conocido como mencionábamos anteriormente. Finalmente, otro/a de los/as alumnos/as trajo el mundo Disney (muy conocido por ellos) pero lo situó en Canadá probablemente como forma de aludir a una Norteamérica que no puede precisar.

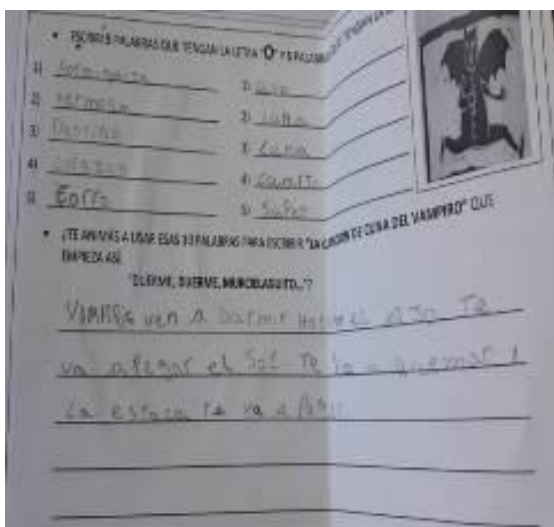
- Propuesta 6:

Se trabajó con una consigna del libro de Maite Alvarado *El escriturón*.

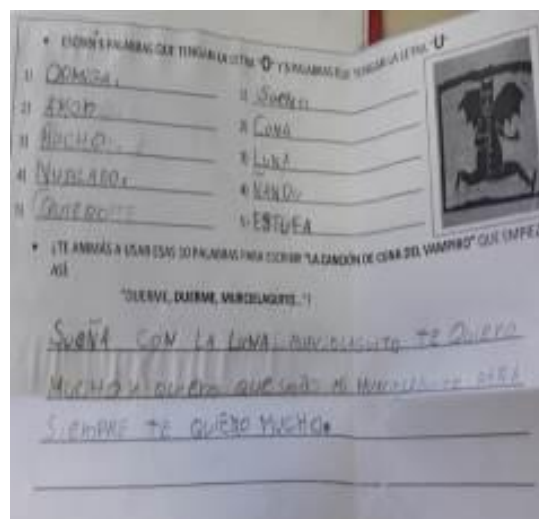
Consigna de escritura N° 5: *Escribir cinco palabras que tengan la letra o y cinco palabras que tengan la letra u.*

Te animas a usar esas 10 palabras para escribir la canción del vampiro que empieza así duerme. duerme murcielaguito.

Ilustración 8 Trabajos realizados a partir de la Consigna N° 5



Vampiro ven a dormir o sino el ajo te va a pegar, el sol te va a quemar y la estaca te va a pegar.

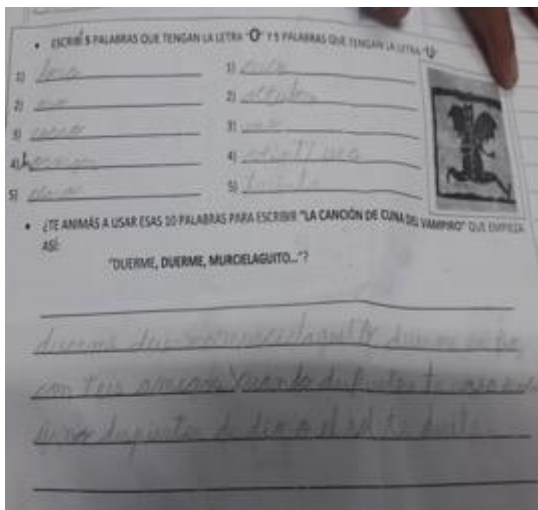


Soñá con la luna Murcielaguito, te quiero mucho y quiero que seas mi

murcielaguito para siempre. Te quiero mucho.

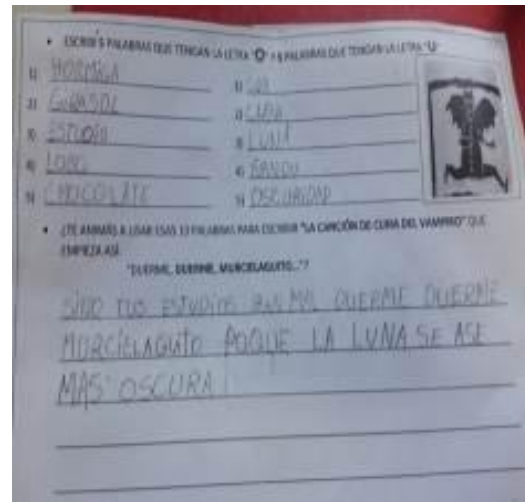


Duerme, duerme murcielaguito, a dormir. Duerme, duerme murcielaguito que en la mañana (vas) a jugar luego en la noche vas a descansar en tu cuna. Buenas noches Murcielaguito.

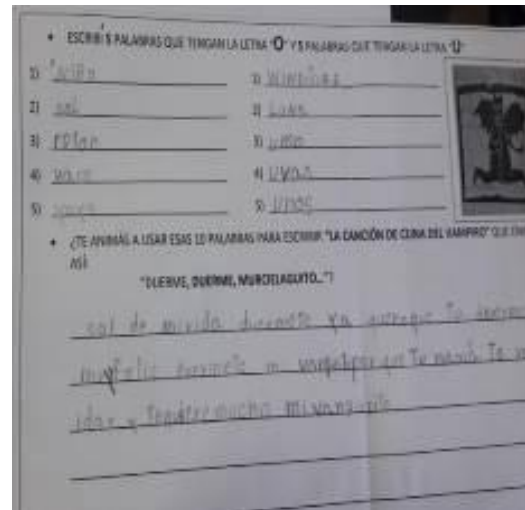


Duerme, duerme Murcielaguito, duerme en paz con tus amigos y cuando

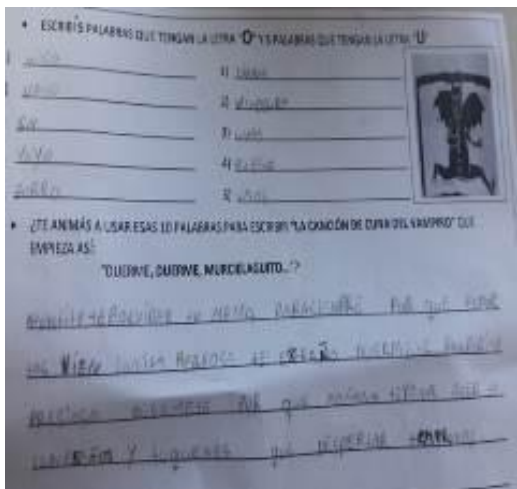
despiertes te va a divertir y no despiertes de día o el sol te derrite.



Sino tus estudios irán mal. Duerme, duerme murcielaguito porque la luna se hace oscura.

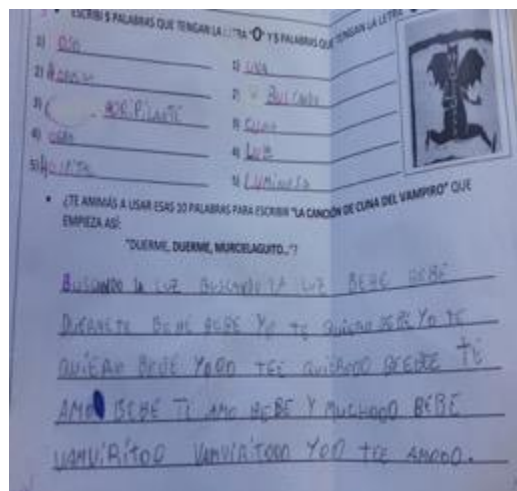


Sol de mi vida duérmete ya, quiero que te duermas muy feliz. Duérmete mi vampirito que tu mamá te va a cuidar y te quiere mucho mi vampirito.



Arrorrorito te va a cuidar tu mamá para siempre porque te portas bien. Lunita hermosa, te extraño, duérmete vampirito precioso duérmete porque mañana te van

a hacer tu cumpleaños y te tenés que despertar temprano.



Buscando la luz, buscando la luz, bebé, bebé duérmete bebé, bebé. Yo te quiero bebé. Yo te quiero bebé. Yooo tee quierooo beeebeé. Te amo bebé, te amo bebé y muchooo bebe. Vampiritoo vampiritoo yoo tee amooo

En esta quinta consigna se vuelve a apostar a la habilidad desarrollada a lo largo de las clases para resolver consignas de escritura.

Aquí, como en las resoluciones de la consigna anterior, también aparecen las vivencias personales relacionadas con las nanas y los cantos de cuna. Muchas frases incluidas en las canciones vienen del repertorio personal de los/as niños/as y son recuperados en la escritura.

Se observa el uso de elementos propios de las nanas: repeticiones de frases, la repetición de vocales para mostrar gráficamente el prolongamiento de los sonidos en el verso

durante la canción, algunas rimas y la presencia de frases de amor junto a otras de advertencia de lo que podría suceder si no se duerme el Murcielaguito.

En esta oportunidad se invitó a los/as niños/as no solo a leer sus canciones sino a cantarlas. Muchos se animaron más a la segunda alternativa que a la primera. Fue muy interesante observar la pervivencia del clásico arró junto a otras melodías que los/as docentes desconocíamos.

- Propuesta 7:

Se proyectó la película “Hotel Transilvania”. Luego del intercambio oral sobre la misma y de establecer su relación con el cuento Vampíricas vacaciones se dio la consigna de escritura.

Consigna de escritura N°: 6: *Escribe un breve texto acerca de la película “Hotel Transilvania”.*

Indicá en el texto:

1. *Las cosas que te gustaron y las que no.*
2. *Si te pareció aburrida o divertida.*
3. *El mejor personaje.*
4. *El peor personaje.*

Podés ayudarte utilizando frases como:

1. *Mi personaje favorito fue...*
2. *El peor personaje fue...*
3. *La película fue...*
4. *Me gustó porque...*
5. *No me gustó porque...*

Ilustración 9 Trabajos realizados a partir de la Consigna N° 6



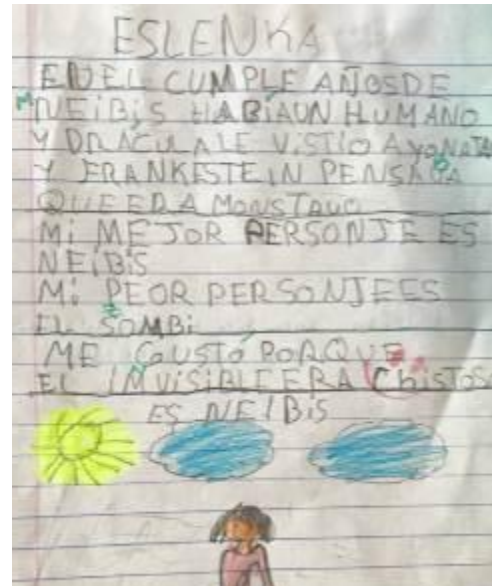
Dracula. Momia.

Hotel Transilvania.

Habia una fiesta.

Era fea (la película) porque no me gustan los monstruos.

Dracula tuvo una hija y se llamaba Meimi y la madre se murió quemada y el papá y su hija se fueron a un hotel en Transilvania.



En el cumpleaños de Neivis había un humano y Dracula le vistió a Jonathan y Frankenstein pensaba que era un monstruo.

Mi mejor personaje es Neivis. Mi peor personaje es Zombi. Me gustó porque el invisible era chistoso.




SE QUÉ A SE O AÑO
 MI PERSONAJE FAVORITO FUE
 DRÁCULA
 EL PEOR PERSONAJE FUE
 LA NOVIA DE FRANKENSTEIN
 LA PELÍCULA FUE BUENA
 ME GUSTÓ POR QUE
 LOS ZOMBIS ACTUARON DE
 HUMANOS
 NO ME GUSTÓ POR QUE ...

Mi personaje favorito fue Mavis. El peor
 personaje fue Drácula.

La película fue maravillosa.

Me gustó porque había zombis.

MI PERSONAJE FAVORITO FUE
 DRÁCULA.
 EL PEOR PERSONAJE FUE
 JONATHAN.
 LA PELÍCULA FUE DIVERTIDA
 ME GUSTÓ POR QUE TIENE
 MONSTRUOS.



Mi personaje favorito fue Drácula.

El peor personaje fue la novia de
 Frankenstein.

La película fue buena.

Los zombis actuaron de humanos.

MI PERSONAJE FAVORITO FUE
 MAVIS /
 EL PEOR PERSONAJE FUE DRÁCULA
 LA PELÍCULA FUE MARAVILLOSA
 ME GUSTÓ POR QUE HABÍA ZOMBIS

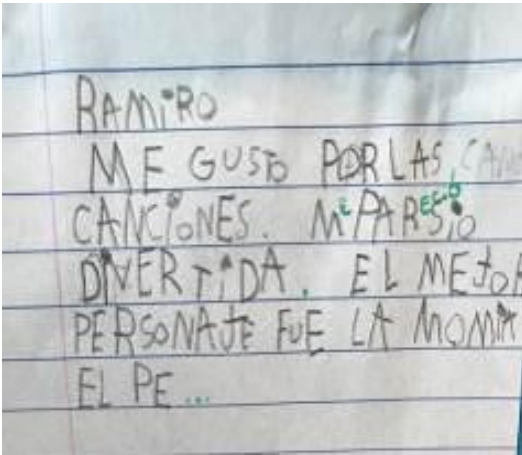


Mi personaje favorito fue Drácula.

El peor personaje fue Jonathan.

La película fue divertida.

Me gustó porque tiene monstruos.



Me gustó por las canciones. Me pareció divertida. El mejor personaje fue la momia.

El peor ...



La parte que más me gustó es cuando Jonathan se ponía a pegarle al que le

avisaba a Drácula lo que pasaba. Para mí fue divertido.

El personaje que me gustó fue Jonathan, La película fue divertida porque Drácula lo llevó a Jonathan.



Mi personaje (favorito) fue Mavis y Frankenstein porque en la película hicieron el cumpleaños de Mavis y me gustó de Frankenstein porque ayuda a hacer la fiesta.



Te tienes que ir, ni un humano ha entrado a este castillo. Si te descubren nadie volvería nunca. Él: sí te felicito, nadie volvería nunca. Adoro tu voz de Drácula, serías todo un modelaje ¡Guau, mira esto! Súper disfraces. Aquí estás. Ay, no ¡Hola todos! Es bastante normal no hay ningún problema aquí solo viene un monstruo Drak y gana ¿Dónde se fue?

Luego de un largo trabajo de escritura basado en textos literarios como disparadores, se propuso la visualización de una película relacionada con el tema de los monstruos y los vampiros en particular.

Al finalizar con la proyección se procedió al intercambio sobre la película y se establecieron diferentes relaciones con los personajes que ya resultaban familiares para los/as niños/as y de los que podían dar muchas características.

Se propuso entonces escribir a partir de lo observado. La consigna esta vez volvió a ser andamiada con una serie de ítems generales y frases particulares

Para la resolución, algunos/as alumnos/as siguieron las frases una a una y las fueron completando (hubo, incluso, algún caso en que completó sin reponer la frase inicial) mientras otros se permitieron escribir algo más libremente apelando a alguna de las frases solo ocasionalmente.

Se incluye entre las resoluciones una muy interesante donde se elige escribir una especie de diálogo, al estilo de uno visto durante la película. En este caso se observa cómo la resolución de la consigna puede desviarse de lo esperado sin que por ello sea incorrecta su resolución ya que se ajusta al pedido inicial: “Escribe un breve texto acerca de la película Hotel Transilvania”.

Reflexiones al concluir el primer recorrido

Al culminar el recorrido con los terceros grados se observaron avances importantes en cuanto a la posibilidad de los/as niños/as en realizar escrituras autónomas. Esta era una de las grandes dificultades que habían relevado al momento del diagnóstico con ambos grupos, ya que la modalidad de trabajo diario consistía, básicamente, en copia del pizarrón y no en escritura por sí mismos. Este hecho fue el que motivó que el eje del proyecto pedagógico implementado incluyera como protagonista la escritura de invención que los/as niños/as desarrollaron con creciente autonomía.

Se pudo apreciar que la dinámica de trabajar con consignas, dar ejemplos orales y tiempo para la resolución escrita y la posterior socialización de las consignas, fue un procedimiento que dio muy buenos resultados.

En primer lugar, porque permitió que todos los/as niños/as pudieran escribir, cada uno según el nivel de apropiación del sistema alfabético alcanzado, en forma autónoma y sobre un tema que conocían y les provocaba interés.

En segundo lugar, porque se pudieron apreciar avances significativos tanto en la calidad de la escritura como en su extensión. Niños/as que comenzaron escribiendo una línea en las primeras consignas pudieron realizar escrituras más completas y extensas al cierre del proyecto. Al mismo tiempo se fue acrecentando el interés por las consignas de escritura a medida que los niños iban conociendo de qué se trataba y qué se esperaba de cada producción.

En tercer lugar, es importante rescatar el papel de la ponderación en el trabajo realizado. Todos/as los/as que lo deseaban podían compartir sus producciones que eran leídas en el grado y celebradas por los/as docentes con palabras de felicitación e indicando en cada oportunidad los avances observados. Esto generó que los/as propios/as niños/as se comenzaran a felicitar entre sí y a destacar ideas o formas de escribir. Así mismo, esto posibilitó que alumnos/as más avanzados/as pudieran acompañar a otros/as menos avanzados/as pero no resolviéndoles la consigna sino ayudándolos a pensar cómo escribir aquello que deseaban.

Finalmente, queremos destacar el disfrute vivido por los/as niños/as leyendo literatura y escribiendo a partir de ella con propuestas lúdicas, inventivas y amenas que produjeron un cambio en el clima general de cada aula donde comenzó a generarse no sólo un hábito de

trabajo con la escritura sino de las condiciones que ella misma exige: poder concentrarse en la tarea y evitar dispersarse, intervenir en los intercambios y respetar turnos de habla, manejar mejor los tiempos personales pudiendo esperar para mostrar y socializar sus producciones, autocorregir las propias escrituras a partir de la lectura, entre otros.

La implementación de este proyecto demostró que los/as niños/as pueden escribir por sí mismos si son acompañados/as y estimulados/as, que incorporan rápidamente hábitos cuando se pautan con claridad a través de consignas explícitas, que el intercambio oral oficia de disparador para atreverse a escribir algo propio, que la valoración de los/as adultos/as y de los propios/as pares generan el deseo de seguir escribiendo y que los/as docentes son un poderoso motor de cambio cuando están disponibles para acompañar la tarea y no aislados en el escritorio, simplemente dejando solos/as a los/as niños/as y esperando que produzcan sin su intervención.

Proyecto 2

Este proyecto se realizó en los dos cuartos grados del turno tarde. Las dos divisiones presentaban un nivel de alfabetización inicial muy bueno y dentro de la heterogeneidad, propia de cada grado, no se observaron extremos tan pronunciados como en los terceros grados. Por otra parte, los/as niños/as de cuarto tenían muy buenos hábitos de trabajo, podían escucharse entre sí y a los/as docentes, toda propuesta los entusiasma y se prestaban gustosos a resolverlas.

Durante las semanas de observación y diagnóstico grupal se pudo apreciar que los/as niños/as no realizaban actividades de escritura de invención. Las oportunidades en que escribían por sí mismos estaban limitadas a respuestas de preguntas literales sobre los textos literarios o informativos trabajados en las áreas de Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Naturales. Se observó, también, que los/as alumnos/as estaban muy habituados a trabajar en forma individual y en silencio, sin hacer intercambios orales colectivos ni puestas en común, respondiendo pasivamente los cuestionarios que daban los/as docentes.

Por todo esto, el trabajo que se llevó a cabo en los cuartos grados fue totalmente diferente al desarrollado en los terceros. En esta oportunidad se solicitó a las residentes que centraran sus clases en trabajos con ortografía, concretamente en el uso de R/RR, G, Q e Y. Ante este pedido de los/as maestros/as de grado se pensó en un recorrido diferente a los propuestos por la enseñanza tradicional y hegemónica de la ortografía.

Las estudiantes del Profesorado tomaron a Peret (2012) para fundamentar su propuesta entendiendo que la enseñanza tradicional de la ortografía se concibe como:

... un contenido a ser enseñado explícitamente. Se ha tratado de reglas recitadas que debemos respetar (...) Los trabajos didácticos se centran en la repetición de escrituras o memorización de reglas. Las propuestas son normativas donde el trabajo didáctico consiste en identificar palabras mal escritas, repetir un número determinado de veces la palabra correctamente escrita, buscar términos en el diccionario y luego usarlos en la escritura de enunciados...Se cree que se aprende ortografía por el conocimiento de las reglas y sus excepciones; por una mayor lectura habitual, ya que, se adquiriría por visualización; por memorización, por esto es necesario el ejercicio en la escritura correcta de las palabras; y por la buena pronunciación ... (p. 4)

Teniendo en cuenta la existencia de esta enseñanza tradicional y hegemónica, pensaron en situaciones que permitieran sistematizar algunas regularidades e irregularidades de la lengua en torno a problemas ortográficos pero puestos en uso y reflexionados en conjunto, porque la intención era brindar a los/as niños/as la oportunidad de construir, colectivamente, conocimiento sobre el uso del lenguaje y la ortografía en particular.

Peret (2012) señala que “todos los métodos tradicionales, parten de la ortografía convencional de la escritura, presentada como un objeto ajeno a la experiencia lingüística del individuo” (p. 4). Se decidió por lo tanto una propuesta que partiera de la literatura para volver a ella con propuestas de escritura de invención y donde la reflexión sobre la lengua estuviera presente (ortografía en particular). También se priorizó la presencia de espacios donde se realizaron intercambios orales, ausentes en las clases observadas, que enriquecieron las posibilidades de escritura de cada niño/a.

Para este trabajo con la ortografía en particular, se pensó en realizar recomendaciones sobre un cuento leído. La escritura de recomendaciones es pertinente ya que, según Castedo et al (2000):

...el texto que se produce está destinado a lectores externos y debe expresar claramente lo que el autor quiere decir. El respeto por las convenciones ortográficas predispone favorablemente al lector hacia el autor y es uno de los aspectos que lo ayudará a comprender lo que el texto intenta expresar permitiéndole, incluso, realizar anticipaciones adecuadas, sin que se interponga el error ortográfico como obstáculo. (p. 22)

Como producto final del proyecto, se realizó la escritura grupal de un cuento que permitió dar la palabra a los/as alumnos/as a fin de que pudieran volcar sus ideas y sentimientos por medio de la escritura de invención en un trabajo con sentido y significativo.

Compartimos a continuación el proyecto trabajado:

- Propuesta 1:

a- Lectura del cuento “La guerra de los yacarés”, de Horacio Quiroga, por parte de la docente para todo el grupo. Los/as alumnos/as estaban trabajando con el libro *Cuentos de la selva* con la maestra de grado por lo cual conocían el autor y algunos cuentos. Esto permitió tomar este cuento en particular y trabajarlo en profundidad.

b- Intercambio lector a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué se llamará este cuento “La guerra de los yacarés”? ¿Hay una guerra? Fíjense en el cuento a ver qué fragmentos, qué partes del cuento nos muestran que los yacarés hacen una guerra.

- ¿Hay un protagonista, un personaje principal en este cuento? ¿Algún héroe, algún personaje más valiente que los demás?

- ¿Por qué se diferenciaba el viejo yacaré de sus compañeros?

- ¿Qué cosas de las que conoció durante su viaje se nombran en el cuento? Seguramente conoció muchas otras ¿Qué otras piensan que habrá conocido?

- Me parece que este cuento fue escrito hace muchos años, a ustedes ¿Qué les parece? Se vuelve a releer el párrafo: “El viejo yacaré les explicó entonces que era un vapor, lleno de fuego...”. Como los/as niños/as no sabían que se llamaba vapor a un tipo de barco, los/as docentes residentes lo explicaron y mostraron imágenes de este tipo de embarcación. También se leyó una entrada de enciclopedia que amplió la información sobre el tema. A partir de este análisis se contextualizó el tiempo histórico del cuento.

- ¿Por qué dice el cuento que el vapor “estaba lleno de fuego”? Se vuelve sobre el texto para releer el fragmento.

- ¿Qué es un dique? ¿Por qué los yacarés deciden hacer el dique? Se lee la definición del diccionario y se explica qué es un dique con ayuda de imágenes. Se hace la traspolación sobre la función del dique que se construye habitualmente para “contener “las aguas con el cuento donde los yacarés lo utilizan para contener el avance del enemigo.

- ¿Qué hacen los hombres para destruir el dique?

- ¿Cómo se resuelve el problema de los yacarés?

- Propuesta 2:

a- Se trabajó con ortografía a partir del título del cuento: uso de R/RR, G, K e Y a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué creen que la palabra guerra se escribe con RR y la palabra yacaré lleva solo una?

- ¿Qué otras palabras conocen que se escriban con RR? ¿Y que se escriban con una sola? Busquemos algunas que aparezcan en el cuento.

Se registraron las respuestas en el pizarrón. Se analizaron los siguientes ejemplos: yacaré, guerra, puerta, mojarra, surubí, armas. Los/as residentes remarcaron las letras que estaban a los lados de la R y la RR para que los/as alumnos/as pudieran visualizar los diferentes casos y poder intercambiar a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué tienen en común las letras que se encuentran a los lados de las RR?
- ¿Con la R pasa lo mismo?
- Y en el caso de la palabra puerta que lleva R y se pronuncia más fuerte que la de yacaré ¿Por qué no se escribe con RR?

- Se problematizó el uso de la r con los siguientes ejemplos: **Enrique, sonrisa y alrededor.**

- Se escribieron las siguientes conclusiones:

- ✓ La letra R representa un sonido suave en posición intervocálica y un sonido más fuerte en cualquier otra posición.
- ✓ Revisión de las restricciones básicas del sistema de escritura, por ejemplo: la RR solo puede aparecer entre vocales.

Luego, se trabajó con la palabra GUERRA del título del cuento a partir de las siguientes preguntas al grupo:

- ¿Qué pasa con la U en la palabra guerra? ¿Se pronuncia?
- ¿Qué otras palabras conocen que se escriban así?
- Si la U no estuviera después de la G, ¿Tendría el mismo sonido?

Se escribieron los ejemplos y se remarcaron las letras circundantes a la G como en el caso del uso de R/RR.

Se reflexionó luego sobre el uso de la Y en yacaré y cuando aparece sola uniendo palabras.

Se arribó a las siguientes conclusiones:

- ✓ “La R representa un sonido suave cuando se encuentra entre dos vocales y un sonido más fuerte en cualquier otra posición”
- ✓ “La RR solo puede aparecer entre vocales”

- ✓ “La GU sólo puede aparecer si solo le sigue la letra I o E”
- ✓ La letra Y suena como i cuando está sola y como LL cuando está junto a una vocal como en YACARÉ

b- Se vuelve al cuento para hacer una reflexión sobre la lengua y buscar más ejemplos.

c- Las reglas se registraron en un afiche para que quedaran disponibles en aula a fin de servir de fuente segura de información en las siguientes clases.

- Propuesta 3:

a- Se trabajó con el uso de Q a partir de la introducción de dos palabras que aparecían en el cuento, DIQUE y el apellido del autor, QUIROGA. Se recupera la definición del diccionario de la palabra DIQUE y luego se reflexionó sobre su escritura a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué notan de particular en la escritura de la palabra DIQUE? ¿Se pronuncian todas sus letras?
 - ¿Qué otras palabras conocen que se escriban de la misma forma?
 - ¿En ninguna de estas se pronuncia la letra U?
 - Luego de la letra U, ¿Qué letras siguen?
 - ¿Vimos alguna otra escritura en donde tampoco se pronuncia la letra U?”
- (GUI, GUE).

Se escribieron los ejemplos en el pizarrón y, como en las oportunidades anteriores, se marcaron las letras que se nombraban.

b- Se concluye con una nueva regla: La QU siempre va delante de E o de I.

Se agrega esta regla al afiche construido la clase anterior.

c- Los/as residentes retomaron la definición del diccionario leída anteriormente y propusieron a los/as alumnos/as hacer una definición de otra palabra: GUERRA.

Para esta tarea los/as alumnos/as trabajaron en parejas y se les dio algunas indicaciones sobre cómo debía ser la definición: breve, puntual con lo que quiere decir, descriptiva, puede haber algún ejemplo. Se recordaron las definiciones leídas en clases anteriores.

Culminada la escritura, se realizó la puesta en común de las definiciones realizadas por los/as alumnos/as. Transcribimos algunas a continuación:

- ✓ Lucha armada entre dos bandos.
- ✓ Pelea entre distintos grupos de personas.
- ✓ Lucha de diferentes bandos por sus derechos. Ej.: las guerras de la independencia.
- ✓ Pelea de distintos grupos por una tierra. Ej.: guerra de Malvinas.

Luego los/as residentes presentaron su propia definición:

“GUERRA: Lucha armada entre personas denominadas guerreros que puede dar lugar a actos violentos.”

A partir de esta definición se trabajó con las siguientes preguntas:

- “Dentro de esta definición ¿Encuentran alguna palabra que se relacione con GUERRA? ¿Por qué?”

Se trabajó con la palabra guerrero y se mostró que se relacionaba con guerra ya que comparten la raíz GUERR.

Se registró en el pizarrón y se introdujo el tema “familia de palabras”, conocido de otros años por los/as niños/as. Se presentó un afiche con la familia de palabras de PAN a modo de ejemplo. Luego se les explicó a los alumnos:

- “La familia de palabras son las que derivan de una misma palabra, tienen una raíz en común y relación en su significado.”

d- Se propuso realizar entre todos/as la familia de palabras de GUERRA en el pizarrón, quedó conformada de esta forma:

guerrero, guerrera, aguerrido, guerrita, guerrear, guerrilla, guerrillero, guerrillera.

c- Se arribó, entonces, a la siguiente conclusión: una de las funciones de conocer las familias de palabras es ayudarnos en la escritura. Por ejemplo, si yo sé que la palabra guerra se escribe con GU, la palabra guerrero también se escribirá con GU, ya que proviene de la misma palabra.

- Propuesta 4:

a- Se retomó lo visto sobre familia de palabras y se analizaron los sufijos que aparecían en ellas:

-ero/a -errilla -errita/a -ido/a -ita -ar

Se conversó sobre el significado que estas terminaciones conferían a la palabra y a partir de esta reflexión, se solicitó realizar la escritura de trabalenguas a partir de la construcción de distintas familias de palabras que aparecían en el cuento. Se explicó que podían atribuir un sufijo a una base con la que no combina y formar palabras disparatadas para incluir en sus trabalenguas. Se hace un ejemplo en el pizarrón:

- Familia de palabras de Perro: perrito, perrote, perruno, perrazo, perrara, perrero, perrete.
- Trabalenguas: El perro que aperreó al perruno perrito del perrero persiguió al perrote por la perrera del perrete.

En el ejemplo se apela a la asignación de sufijos que no se corresponden con la clase de palabra y se habilita así el espacio para que los/as niños/as también puedan hacerlo en sus producciones.

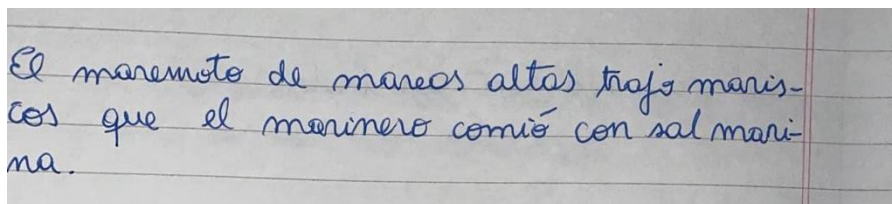
b- Consigna de escritura: *Armá familias de palabras con aquellas que derivan de una palabra “madre” y luego construí tus propios trabalenguas (vale inventar):*

*Hacemos un ejemplo entre todos: (se transcribe el ejemplo realizado en el pizarrón):
¡Ahora te toca a vos!*

Ilustración 10 Familias de palabras construidas por los/as alumnos/as:

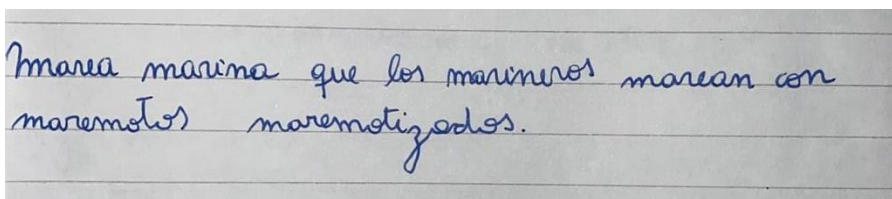


Ilustración 11 Trabalenguas producidos:



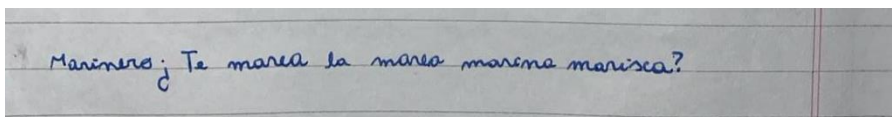
El maremoto de mareas altas trajo mariscos que el marinero comió con sal marina.

- El maremoto de mareas altas trajo mariscos que el marinero comió con sal marina.



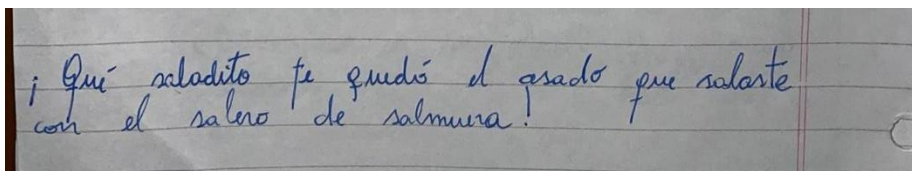
Marea marina que los marineros marean con maremotos maremotizados.

- Marea marina que los marineros marean con maremotos maremotizados.



Marinero ¿te marea la marea marina marisca?

- Marinero ¿te marea la marea marina marisca?



¿Qué saladito te quedó el asado que salaste con el salero de salmuera!

- ¿Qué saladito te quedó el asado que salaste con el salero de salmuera!

Cantor canciones ni nos cantante, cantor
cantadiras ni nos cantandidor.

- Cantar canciones si sos cantante, cantar cantadiras si sos cantandidor.

Salar con sal salada de salero con sal
muera no saladiza.

- Salar con sal salada de salero con salmuera no saladiza.

Cantante: al cantor con el cancionero la canción
cantás canciones cantaderas.

- Cantante: al cantar con el cancionero la canción cantás canciones cantaderas.

Florido florece el florista en la
florería al enflorar las flores.

- Florido florece el florista en la florería al enflorar las flores.

Flores florecen en florerías con floristas
floriditas.

- Flores florecen en florerías con floristas floriditas.

Al correr la carrera el corredor ganó corriendo la corrida.

- Al correr la carrera el corredor ganó corriendo la corrida.

Correr carreras, correr corridas, corredor corrista.

- Correr carreras, correr corridas, corredor corrista.

El automovilista fue por su automóvil a la automotriz porque le gusta el automovilismo.

- El automovilista fue por su automóvil a la automotriz porque le gusta el automovilismo.

A cada automovilista su automóvil y a cada automotriz su autotriz.

- A cada automovilista su automóvil y a cada automotriz su autotriz.

Puede observarse en esta primera actividad de escritura cómo la elaboración de la lista de palabras perteneciente a la misma familia permite la creación del trabalenguas.

Por otra parte, de esta manera no solo se trabaja con el significado de las palabras, que deben estar asociados a la palabra madre, sino que se trabaja con la ortografía de la raíz.

Finalmente debemos tener presente el carácter lúdico, humorístico y hasta disparatado del trabalenguas que también hace su aparición en las producciones de los/as niños/as desplegando todo su potencial creativo.

c- Juego “El ahorcado”: en parejas con familias de palabras vistas: Se reparten varias tarjetas las cuales contendrán palabras base, por ejemplo, CAMPO. Uno/a de los/as alumnos/as toma una tarjeta sin que el otro la vea. Al leer la palabra primitiva que contiene, deberá pensar una palabra perteneciente a su familia de palabras y colocarla en la hoja con los espacios correspondientes para cada letra, por ejemplo, C_ _ _ _ _ _ _ _ O (CAMPESINO). Una vez realizado esto, se juega al ahorcado tradicionalmente.

- Propuesta 5:

a- En la siguiente clase se trabajó con notas de enciclopedia. Se distribuyeron distintas enciclopedias con información sobre algunos animales de la selva misionera (los que aparecen en el cuento más otros introducidos por los/as residentes). Se observó qué información contenían y el vocabulario que se utilizaba para escribirlas. A continuación, se organizó a los/as alumnos/as en grupos entregándoles información sobre un animal, una foto de este y una hoja borrador para construir sus primeras escrituras. También se leyó y dejó en cada grupo un texto informativo para tener de referencia.

Durante este trabajo se pusieron en práctica las reglas vistas en las clases anteriores.

b- Culminada y corregida la entrada de enciclopedia, se entregó una hoja para pasar en limpio el trabajo y construir un afiche para el aula (que fue retomado en la propuesta 8, escritura grupal de un cuento).

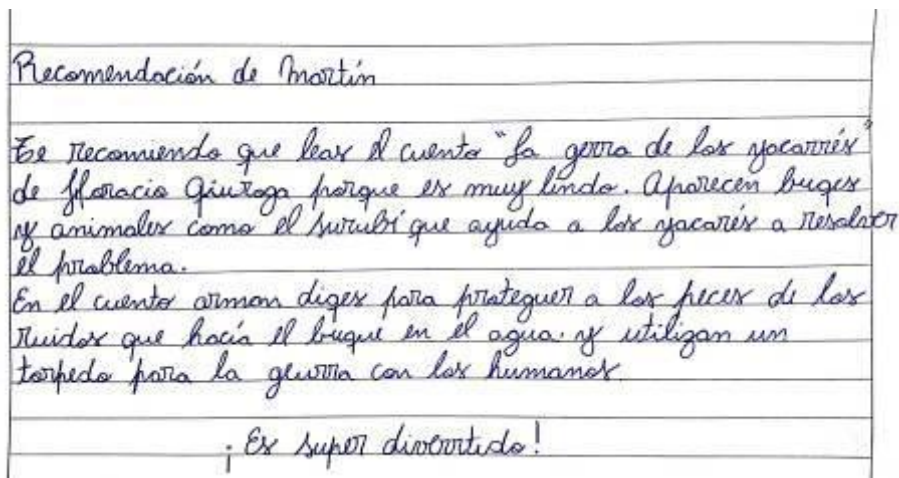
Ilustración 12 Entradas de enciclopedia



- Propuesta 6:

Se propuso la lectura y corrección de una recomendación producida por un/a alumno/a de otro cuarto grado (ficticia). Esta consigna se resolvió en forma individual y luego se hizo una puesta en común en el pizarrón.

Se adjunta el texto sobre el cual se trabajó:



Esta actividad se resolvió individualmente y luego se realizó la puesta en común en el pizarrón. Los/as niños/as pasaban a escribir la palabra incorrecta con la ortografía que corresponde y se remitían a la regla vista. Los afiches que quedaron en el aula brindaron soporte a los que necesitaban recuperar alguna información.

En esta propuesta se pudo observar cómo la ortografía cobra sentido con la lengua en uso. No se apela a la repetición memorística sino a un trabajo de reflexión sobre el lenguaje por lo que la información de la regla ortográfica está a la vista para aquellos/as que la requieren ya que se irá incorporando en cada niño/a en un tiempo diferente y en contextos de trabajo situados.

- Propuesta 7:

a- Se trabaja con la escritura de una recomendación propia sobre el cuento leído aplicando las reglas ortográficas vistas.

b- Se leyeron diferentes recomendaciones para observar la estructura del texto, sus partes y el vocabulario utilizado.

c- Al finalizar se realizó un intercambio de los textos entre compañeros/as para realizarse sugerencias.

Consigna de escritura: *Escribir la recomendación del cuento "La guerra de los yacarés".*

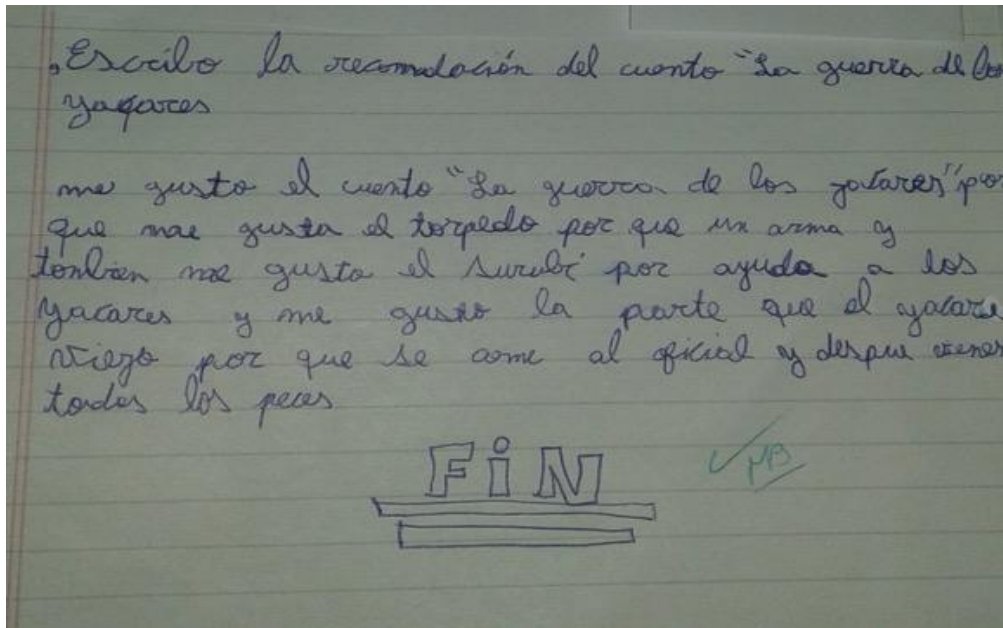
Ilustración 13 Recomendaciones

Escribo la recomendación del cuento "La guerra de los yacarés" como me gustó cuando ganan los yacarés por que al final son felices para siempre por que el torpedo los salva de los humanos y los humanos se fueron al lugar que pertenecían y todo volvió a la normalidad fin. los yacarés estaban bien eso es todo el ~~fin~~ fin de la historia. ✓

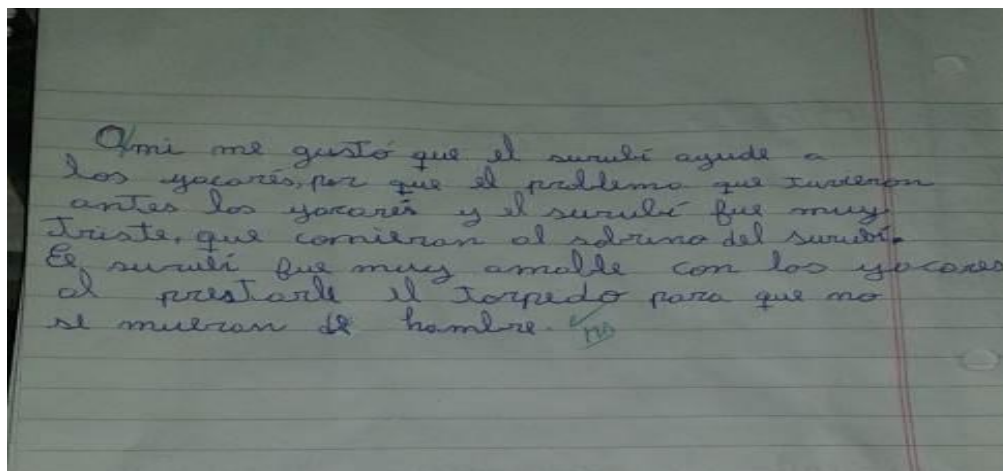
A mí me gustó cuando ganan los yacarés porque al final son felices para siempre porque el torpedo los salvó de los humanos y los humanos se fueron al lugar que pertenecían y todo volvió a la normalidad. Fin. Los yacarés estaban bien, eso es todo. Fin de la historia.

Escribo la recomendación del cuento "La guerra de los chacarés" Te sugiero que leas el cuento por que es muy interesante por que el surubi es muy sabio y les da a los chacarés un torpedo su autor Horacio Quiroga lo hizo muy interesante y hay muchas armas y buques y el oficial es muy malo con los chacarés yacarés

Te sugiero que leas el cuento porque es muy interesante porque el surubi es muy sabio y les da a los yacarés un torpedo. Su autor Horacio Quiroga lo hizo muy interesante y hay muchas armas y buques y el oficial es muy malo con los yacarés. Fin.

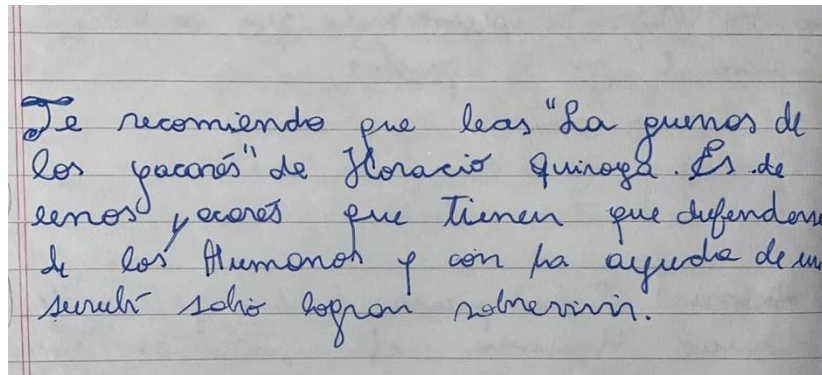


Me gustó el cuento "La guerra de los yacarés" porque me gusta el torpedo porque es un arma y también me gustó el surubí porque ayuda a los yacarés y me gustó la parte del yacaré viejo porque se come al oficial y después vienen todos los peces.



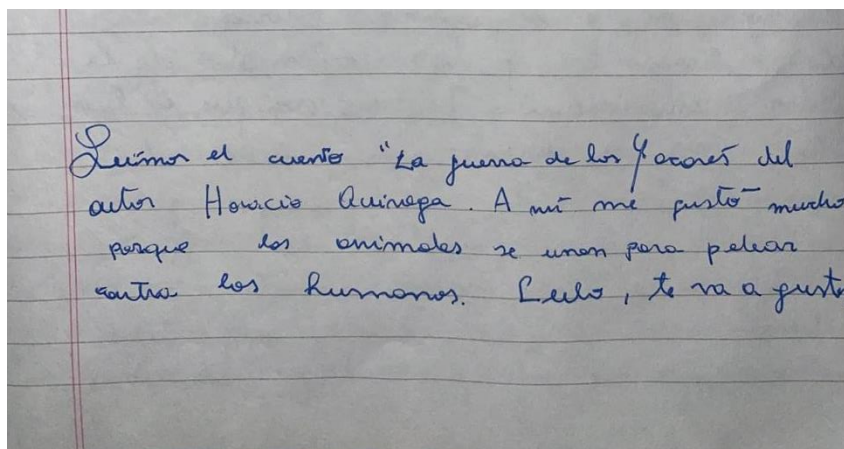
A mí me gustó que el surubí ayude a los yacarés porque el problema que tuvieron antes los yacarés y el surubí fue muy triste, que comieran al sobrino del surubí.

El surubí fue muy amable con los yacarés al prestarles el torpedo para que no mueran de hambre.



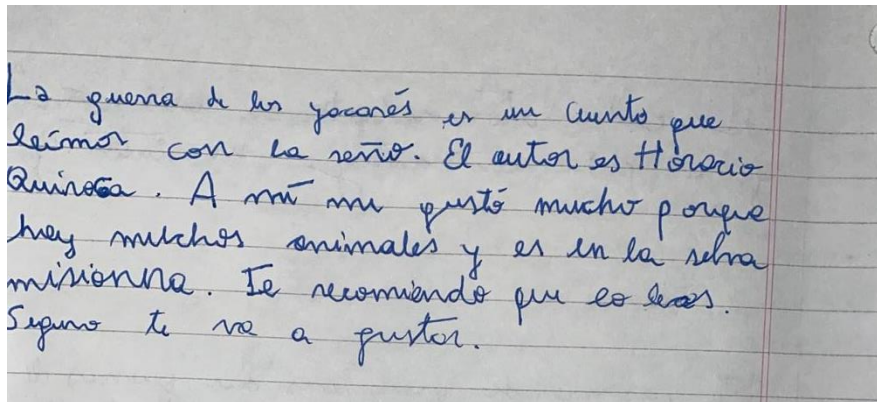
Te recomiendo que leas "La guerra de los Yacarés" de Horacio Quiroga. Es de unos yacarés que tienen que defenderse de los humanos y con la ayuda de un surubí sabio logran sobrevivir.

Te recomiendo que leas "La guerra de los Yacarés" de Horacio Quiroga. Es de unos yacarés que tienen que defenderse de los humanos y con la ayuda de un surubí sabio logran sobrevivir.



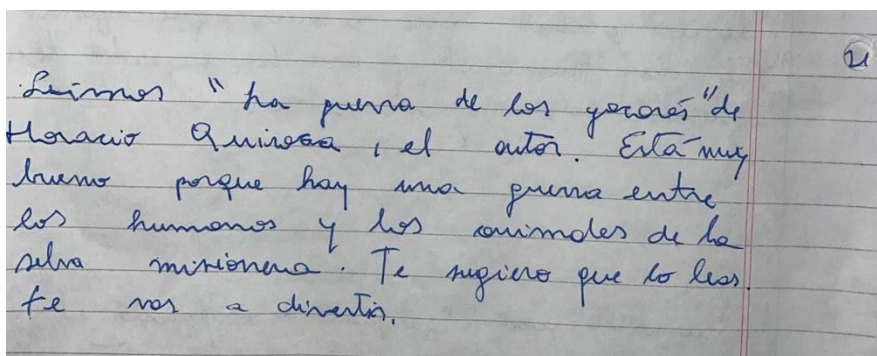
Leímos el cuento "La guerra de los Yacarés" del autor Horacio Quiroga. A mí me gustó mucho porque los animales se unen para pelear contra los humanos. Leelo, te va a gustar.

Leímos el cuento "La guerra de los Yacarés" del autor Horacio Quiroga. A mí me gustó mucho porque los animales se unen para pelear contra los humanos. Leelo, te va a gustar.



La guerra de los yacarés es un cuento que leímos con la seño. El autor es Horacio Quiroga. A mí me gustó mucho porque hay muchos animales y es en la selva misionera. Te recomiendo que lo leas. Seguro te va a gustar.

La guerra de los yacarés es un cuento que leímos con la seño. El autor es Horacio Quiroga. A mí me gustó mucho porque hay muchos animales y es en la selva misionera. Te recomiendo que lo leas. Seguro te va a gustar.



Leímos "la guerra de los yacarés" de Horacio Quiroga, el autor. Está muy bueno porque hay una guerra entre los humanos y los animales de la selva misionera. Te sugiero que lo leas. Te vas a divertir.

Leímos "La guerra de los yacarés" de Horacio Quiroga, el autor. Está muy bueno porque hay una guerra entre los humanos y los animales de la selva misionera. Te sugiero que lo leas. Te vas a divertir.

En la elaboración de las recomendaciones se puede apreciar el espacio brindado a los/as alumnos/as para reflexionar por sí mismos/as sobre el cuento leído y poder dar su opinión sobre él. Al mismo tiempo se habilita el espacio de intercambio con pares que pueden dar sugerencias para mejorar la propia producción antes de que la corrija el/la adulto/a que constituía, tradicionalmente, la única fuente del saber.

Con esta forma de trabajo se confiere a los/as niños/as la coparticipación en la construcción de conocimientos, se los/as valora como quienes pueden dar opiniones y

sugerencias que permitan al par mejorar su escritura ya que se pondera su opinión y se alienta a darla.

No se trata de un simple trabajo con la escritura ortográfica o con los contenidos que debe tener una recomendación. Este tipo de dinámica de trabajo apunta a algo mucho más profundo ligado a una forma de enseñar diferente, alejada de la tradición hegemónica que apunta a un solo “dueño del saber” en el aula que imparte sus conocimientos a un grupo de estudiantes pasivo que solo recepciona (y olvidan rápidamente por no encontrarle sentido) lo que el/la adulto/a transmite. El posicionarse como alguien más que sabe, pero no el/la único/a, alguien que sabe más de algunos contenidos, pero no de todos, se generó un cambio en la dinámica de la clase donde los/as niños/as empezaron a intervenir y compartir sus propios saberes.

Consideramos especialmente valioso, en este contexto, la recategorización de los/as alumnos/as como seres pensantes y con conocimientos valiosos. Muchos de estos/as niños/as fueron compartiendo sus vivencias diarias y demostrando cuánto habían aprendido en su corta vida. La vulneración de sus derechos los había hecho crecer y aprender de prisa los contenidos que requerían para sobrevivir fuera de la escuela. Pero eso no implicaba que no tuvieran posibilidad de traerlos, integrarlos al aula y enriquecer a todos/as. A partir de la valoración de su propia cultura, de sus propios saberes experienciales, fue mucho más sencillo invitarlos a compartir saberes académicos (en este caso, del área de Prácticas del Lenguaje).

Propuesta 8:

Se realizó la escritura grupal de un cuento donde los personajes fueron los animales de los que se hicieron entradas de enciclopedia. Los/as alumnos/as podían agregar a la lista de personajes otros animales correspondientes a la selva misionera que conocieran.

Los posibles conflictos se pensaron en forma colectiva y se anotaron en el pizarrón para tener de ejemplo al armar los propios. Podían utilizarse los pensados colectivamente u otros decididos al interior del grupo. De la misma manera se trabajó con las características de la selva misionera. Se pensaron algunas características de forma grupal y se anotaron en el pizarrón.

Consigna de escritura: *Escriban un cuento en el que los personajes deberán ser de la selva misionera. Pueden ayudarse a armar la estructura del cuento con el siguiente cuadro:*

Posibles personajes	Posibles conflictos	Lugar de la historia
<ul style="list-style-type: none"> ● Urraca ● Picaflor ● Loro vináceo ● Oso hormiguero ● Yaguareté ● Hurón mayor ● Tatú carreta ● ● ● 	1).....	<ul style="list-style-type: none"> ● Selva misionera:

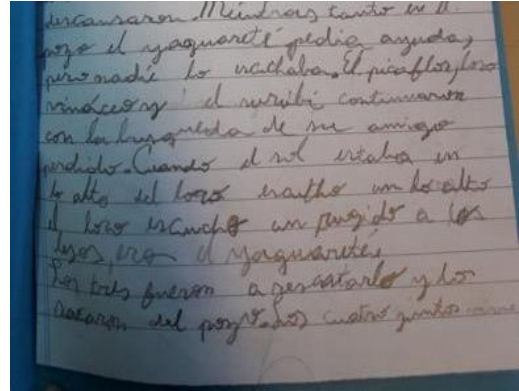
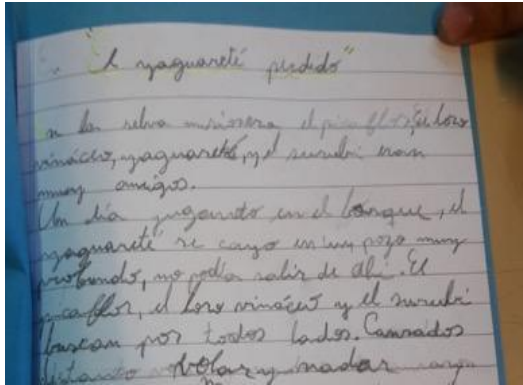
Una vez que se hayan puesto de acuerdo y lo hayan completado entréguelo para corregir y luego empiecen su primer borrador.

Propuesta 9:

Se realizó la revisión final de las escrituras realizadas y socialización de las producciones.

La consigna de escritura fue: *Cuando terminen de corregir sus borradores con las sugerencias de los compañeros y la seño, pásenlo en limpio. Todos los cuentos quedarán en una carpeta en el aula para que puedan volver a leerlos cuando lo deseen.*

Ilustración 14 Cuentos producidos



En la selva misionera el picaflor, el loro vináceo, el yaguareté y el surubí eran muy amigos. Un día jugando en el bosque el yaguareté se cayó en un pozo muy profundo, no podía salir de ahí. El picaflor, el loro y el surubí buscaron por todos lados.

Cansados de tanto volar y nadar descansaron. Mientras tanto en el pozo el yaguareté pedía ayuda, pero nadie lo escuchaba. El picaflor, el loro y surubí continuaron con la búsqueda de su amigo perdido. Cuando el sol estaba en lo alto el loro escuchó un rugido a lo lejos, era el yaguareté. Los tres fueron a rescatarlo y lo sacaron del pozo. Los cuatro juntos vivieron felices para siempre. Fin.

El loro y la urraca eran amigos desde chiquitos. Sus papás han recam de árbol en la selva misionera. Siempre jugaban juntos y se reían mucho. Un día vieron llegar al jaguarete muy preocupado. Le preguntaron que le pasaba que estaba con la cara tan amuyada. El jaguarete les contó que había visto unos hombres cortando árboles y que si seguían cortando se iban a quedar sin selva.

El loro y la urraca pensaron que el jaguarete era un exagerado y no le dieron bolilla.

Otro día vieron llegar al jaguarete muy preocupado. Le preguntaron que le pasaba que estaba con la cara tan larga. El jaguarete les contó que había visto a unos hombres cortando árboles y que si seguían

cortando se iban a quedar sin selva.

El loro y la urraca pensaron que el jaguarete era un exagerado y no le dieron bolilla.

Otro día más vieron llegar al jaguarete muy preocupado. Le preguntaron que le pasaba que estaba con la cara tan triste. El jaguarete les contó que había visto unos hombres cortando árboles y que si seguían cortando se iban a quedar sin selva.

El loro y la urraca esta vez se quedaron pensando. Se acordaron muchos los que hablaban de esos hombres que cortaban árboles; A ver si en uno se quedaban sin selva!

Entonces decidieron convocar a una asamblea general. Todos los animales se reunieron y discutieron largo, largo, sobre su problema. Por fin, después de mucho discutir, se les ocurrió una

idea. Había que avisar a los hombres para que se fueran y nunca más vinieran a cortar árboles. Y los que iban a hacer el trabajo eran los ríveros, se iban a meter de noche en el campamento de los humanos y estos iban a asustarse tanto que iban a salir corriendo.

Pusieron el plan en acción y dio resultado. Entonces los animales volvieron a vivir tranquilos y felices.

FIN

El loro y la urraca eran amigos desde chiquitos. Sus papás eran vecinos de árbol en la selva misionera. Siempre jugaban juntos y se reían mucho.

Un día vieron llegar al yagareté muy preocupado. Le preguntaron qué le pasaba que estaba con la cara tan arrugada. El yagareté les contó que había visto unos hombres cortando árboles y que si seguían cortando se iban a quedar sin selva.

El loro y la urraca pensaron que el yagareté era un exagerado y no le dieron bolilla.

Otro día vieron llegar al yacaré muy preocupado. Le preguntaron qué le pasaba que estaba con la cara tan larga. El yacaré les contó que había visto a unos hombres cortando árboles y que si seguían cortando se iban a quedar sin selva.

El loro y la urraca pensaron que el yacaré era un exagerado y no le dieron bolilla.

Otro día más vieron llegar al surubí muy preocupado. Le preguntaron qué le pasaba que estaba con la cara tan triste. El surubí les contó que había visto unos hombres cortando árboles y que si seguían cortando se iban a quedar sin selva.

El loro y la urraca esta vez se quedaron pensando. Ya eran muchos los que hablaban de esos hombres que cortaban árboles ¡A ver si en serio se quedaban sin selva!

Entonces decidieron convocar a una asamblea general. Todos los animales se reunieron y discutieron largo, largo, sobre su problema. Por fin, después de mucho discutir, se les ocurrió una idea. Había que asustar a los hombres para que se fueran y nunca más vinieran a cortar árboles. Y las que iban a hacer el trabajo eran las víboras, se iban a meter de noche en el campamento de los humanos y estos iban a asustarse tanto que iban a salir corriendo.

Pusieron el plan en acción y dio resultado. Entonces los animales volvieron a vivir tranquilos y felices. Fin

Malos tiempos para los animales de la selva.
El coati y el mono estaban preocupados.
Con tanto turista suelto no se podía
pasar tranquilo en la selva. Todos venían

para ver las cataratas que eran muy lindas,
lindísimas eran. Pero hacían mucho lío:
basura por todos lados, ruidos a todas horas,
luces de noche; Así no hay quien viva! Decían
los animalitos.
En eso se acercó el tatú carreta. El
coati y el mono le preguntaron qué
pensaba de todo el lío que armaban los
turistas. Pero el tatú como es medio sordo
no escucha nada y como es medio ciego
no ve las luces y como es medio
distraído no se dio cuenta de la basura.
Cuando escuchó lo que le contaron el coati
y el mono se quedó pensando. Como
el medio niño todo mucho en pensar,
pero al final tuvo una idea. Lo
mejor era pedir ayuda al papavete que
era como el rey de la selva.
El papavete los escuchó atentos y les dijo:
mono y coati, yo creo que los turistas
no son malos, pero no se dan cuenta

de nada; Por qué no van y hablan con el
a ver si dejan de molestar tanto y miran
las cataratas en paz?
El mono y el coati no estaban muy
seguros de que los turistas iban a cambiar,
pero fueron a hablar.
Y a los turistas les gustaron tanto el
mono y el coati que se hicieron amigos.
Empezaron a cuidar donde tiraban la
basura y dejaron de gritar tanto. Además
les convinieron de que comiera que era
mucho más rica. Y desde ese día siempre
se encontraron y compartieron la comida y
cuidaron la selva juntos.
FIN 😊

Malos tiempos para los animales de la selva. El coati y el mono estaban preocupados. Con tanto turista suelto no se podía pasear tranquilo en la selva. Todos venían para ver las cataratas que eran muy linda, lindísimas eran. Pero hacían mucho lío: basura por todos lados, ruidos a todas horas, luces de noche ¡Así no hay quien viva! Decían los animalitos.

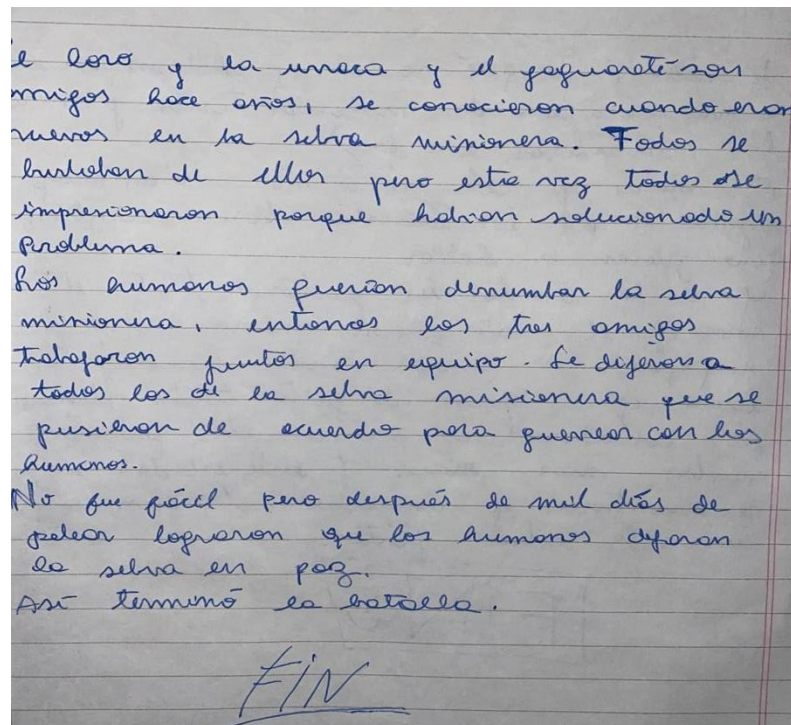
En eso se acercó el tatú carreta. El coati y el mono le preguntaron qué pensaba de todo el lío que armaban los turistas. Pero el tatú como es medio sordo no escucha nada y como es medio ciego no ve las luces y como es medio distraído no se dio cuenta de la basura.

Cuando escuchó lo que le contaron el coatí y el mono se quedó pensando. Como es medio viejo tardó mucho en pensar, pero al final tuvo una idea. Lo mejor era pedir ayuda al yaguareté que era como el rey de la selva.

El yaguareté los escuchó atento y les dijo: mono y coatí, yo creo que los turistas no son malos, pero no se dan cuenta de nada ¿Por qué no van y hablan con ellos a ver si dejan de molestar tanto y miran las cataratas en paz?

El mono y el coatí no estaban muy seguros de que los turistas iban a cambiar, pero fueron a hablar.

Y a los turistas les gustaron tanto el mono y el coatí que se hicieron amigos. Empezaron a cuidar donde tiraban la basura y dejaron de gritar tanto. Además les convidaron de su comida que era muy rica. Y desde ese día siempre se encuentran y comparten la comida y cuidan la selva juntos. Fin



El loro y la urraca y el yaguareté son amigos hace años, se conocieron cuando eran nuevos en la selva misionera. Todos se burlaban de ellos pero esta vez todos se impresionaron porque habían solucionado un problema.

Los humanos querían derrumbar la selva misionera, entonces los tres amigos trabajaron juntos en equipo. Le dijeron a todos los de la selva misionera que se pusieran de acuerdo para guerrear con los humanos.

No fue fácil pero después de mil días de pelear lograron que los humanos dejaran la selva en paz.

Así terminó la batalla. Fin.

Reflexiones al culminar el segundo recorrido

A lo largo de esta secuencia de trabajo hemos podido observar que es posible incorporar el trabajo con la ortografía a la escritura de invención ofreciendo espacios donde la reflexión esté presente y se le dé sentido a las propuestas de escritura que se comparten con los/as niños/as.

En cada encuentro se priorizó el rol activo de los/as alumnos/as, su capacidad para construir conocimiento colectivamente y su potencial creativo para jugar con el lenguaje en la construcción de los textos. Esto asignó un rol muy particular a los/as residentes porque eran los/as responsables de lograr contextualizar las propuestas y dotarlas de sentido para los/as niños/as.

Se dio especial importancia a valorar las posibilidades de cada niño/a, el aporte que cada uno/a podía hacer. Esto impulsó que la participación fuera, progresivamente, mayor y aun los/as más tímidos/as pudieron, con el tiempo, dar sus opiniones y sugerencias.

El trabajo con niños/as cuyos derechos son vulnerados y quedan a menudo, marginados del sistema, es especialmente apremiante. Hemos observado en nuestro paso por esta escuela que a menudo hay maestros/as que no se preocupan por brindar mejores y mayores conocimientos a los/as niños/as a su cargo. Como si estos/as niños/as no tuvieran los mismos derechos de sobre ortografía que niños/as de otros sectores sociales. En palabras de Lerner (2001, p. 28 y 29):

Por otra parte, se trata de prácticas sociales que históricamente han sido y en cierta medida siguen siendo patrimonio de ciertos grupos sociales más que de otros. Intentar que prácticas aristocráticas como la lectura y la escritura se instauran en la escuela supone entonces enfrentar y encontrar caminos para resolver la tensión existente en la institución escolar entre la tendencia al cambio y la tendencia a la conservación, entre la función explícita de democratizar el conocimiento y la función implícita de reproducir el orden social establecido.

Esta fue una de las principales razones que nos llevaron a la construcción de un proyecto de trabajo sólido, significativo, con sentido, con inclusión de literatura y de escritura de invención, porque la escuela tiene la obligación de dar más al que menos tiene, al que cuenta con menores posibilidades fuera del aula de reponer lo que no se le brinda en ella.

Para cerrar, no queremos dejar de remitirnos a la dimensión del placer que proporcionó en los/as niños/as la autoría de sus propios escritos. Y aclaramos que no hablamos del placer por placer mismo, sino del placer de sentirse capaz de autoría, capaz de crear, capaz de ser original.

Tanto en los trabalenguas que provocaron risas y aplausos, como en las recomendaciones que generaron admiración de unos/as compañeros/as hacia otros/as y el cuento grupal que fue la conclusión del proyecto demostraron la potencialidad de pensar con otros/as en un clima de respeto donde cada cual podía expresar sus ideas libremente sin temor a ser menospreciado/a.

Democratizar el conocimiento también es poner al alcance de los/as niños/as la posibilidad de reflexionar sobre la lengua en uso, sobre el sistema de la lengua y sus convenciones ortográficas, y hacerlo a través de la escritura de invención en propuestas situadas y con sentido aumenta su potencial para producir mejoras en la escritura que permanezcan en el largo plazo.

Proyecto 3

El último proyecto se implementó en las dos divisiones de quinto grado de la escuela.

En esta oportunidad el tema a desarrollar era la descripción y también se decidió hacerlo a partir de la escritura de invención.

Como habíamos observado en los cuartos grados, los/as alumnos/as no estaban habituados a situaciones donde debieran escribir en forma autónoma textos inventivos. Tampoco estaba instalada la modalidad de compartir producciones desde la oralidad y de hacerse comentarios mutuos sobre sus producciones.

Ambos grupos contaban con un buen nivel de alfabetización convencional por lo que se decidió proponer situaciones de escritura por sí mismos/as vinculadas a realizar descripciones a partir de consignas de escritura de invención.

Esta propuesta se diferencia de las anteriores porque se basó en su totalidad en diferentes materiales oficiales (documentos del Ministerio de Educación de la Nación) y de autores literarios (Silvia Schujer y Silvia Katz). Lo que rescatamos de este proyecto es la posibilidad de tomar diferentes propuestas para armar, a partir de ellas, un recorrido propio. Lo original, en este caso, está en la búsqueda y en la reformulación de un trayecto para enseñar descripción a partir de la escritura ficcional.

Teniendo en cuenta que los/as niños/as al describir utilizan una oración para cada parte del objeto o personaje descrito, con primacía de los verbos ser y tener más adjetivos (Ministerio de la Nación, 2007), la intención de esta propuesta fue ampliar las opciones de escritura incorporando comparaciones, símiles y complementos preposicionales entre otras posibilidades del lenguaje.

El producto final de este trabajo fue una compilación de las diferentes producciones que se “encuadró” y colocó en la biblioteca del aula para que pudiera socializarse con otros grados y con las familias de los/as estudiantes autores/as de las producciones.

Desarrollamos a continuación el proyecto de trabajo realizado.

Propuesta 1

a- Para las primeras dos propuestas partimos de un documento del Ministerio de la Nación (2007). Esta fue la primera consigna ofrecida:

Cuando describimos algo siempre ponemos nuestra subjetividad en juego. Como ocurre con la narración, también describimos según nuestra perspectiva; de ahí la frase ‘todo depende del cristal con que se mire. Partiendo del siguiente fragmento del cuento “La casa abandonada” de Ricardo Mariño, se les pedirá a los chicos que describan a ese monstruo (o a algún otro personaje) desde el punto de vista del hijo de un agricultor, de un oficinista, de un sastre, de un maestro, de un albañil, de un escritor. (Pág. 49)

Transcribimos el fragmento utilizado del texto de Mariño (1999):

La casa abandonada

En nuestro barrio hay una casa abandonada.

*Es una casa vieja, enorme,
en la que no vive nadie desde hace muchísimos
años.*

*Varios somos los vecinos que creemos que
allí en realidad habita un monstruo, al que
cada uno imagina de manera diferente.*

*El hijo del panadero afirma que seguramente
se trata de un ser con piel de cáscara de pan,
piernas de pan flauta, nariz de sacramento,
ojos de pan de leche y cuernitos en la cabeza.
Es muy grosero y suele escupir pan rallado
sobre sus enemigos.*

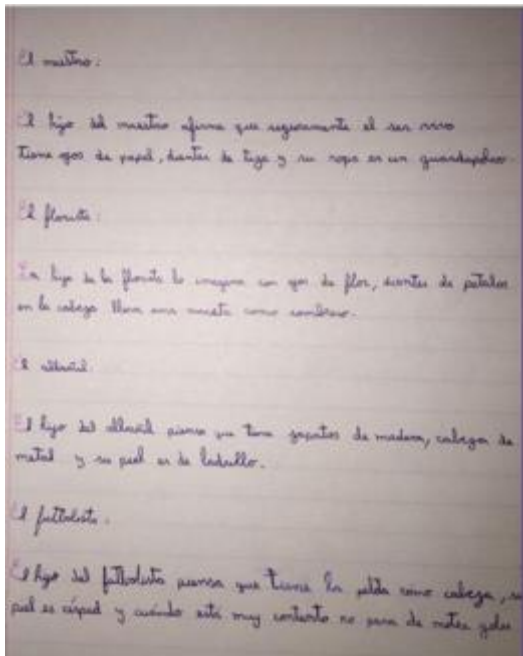
*El hijo del carpintero lo imagina con patas de
mesa, piel de papel de lija, dientes de serrucho
y cabeza de madera. En sus venas no circula
sangre sino barniz.*

*Para el hijo del electricista, en la casa deshabitada
vive un monstruo con cinco ojitos a transistores,
boca de dial de radio y una gran cabellera
de cables pelados. Mientras duerme recarga
sus baterías poniendo los dedos en el enchufe
de la pared y, para escuchar lo que le dicen,
debe orientar correctamente sus antenas (...)*

b- Se trabajó el texto oralmente con los/as niños/as y luego se habilitó el espacio para que pudieran dar ideas de descripción del monstruo según las características de los personajes.

Estas ideas se registraron en el pizarrón y estuvieron a disposición para que las utilizaran mientras realizaban sus producciones escritas.

Ilustración 15 Descripciones del monstruo



El maestro:

El hijo del maestro afirma que seguramente el ser vivo tiene ojos de papel, dientes de tiza y su ropa es un guardapolvo.

El florista:

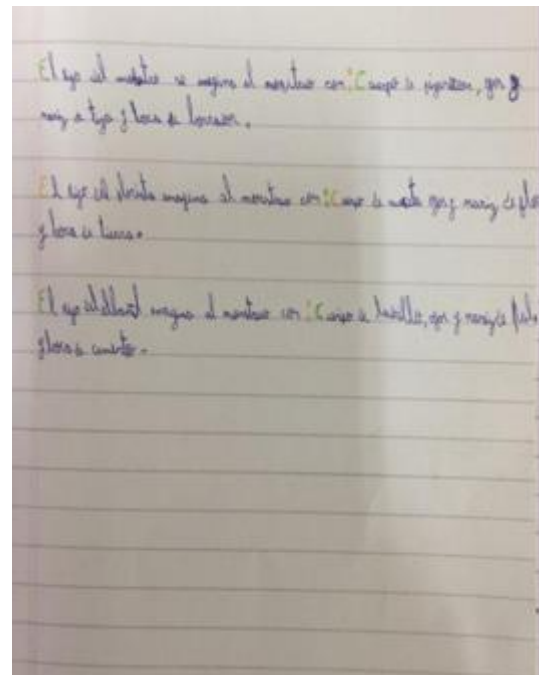
El hijo del florista lo imagina con ojos de flor, dientes de pétalos (y) en la cabeza lleva una maceta como sombrero.

El albañil:

El hijo del albañil piensa que tiene zapatos de madera, cabeza de metal y su piel es de ladrillo.

El futbolista:

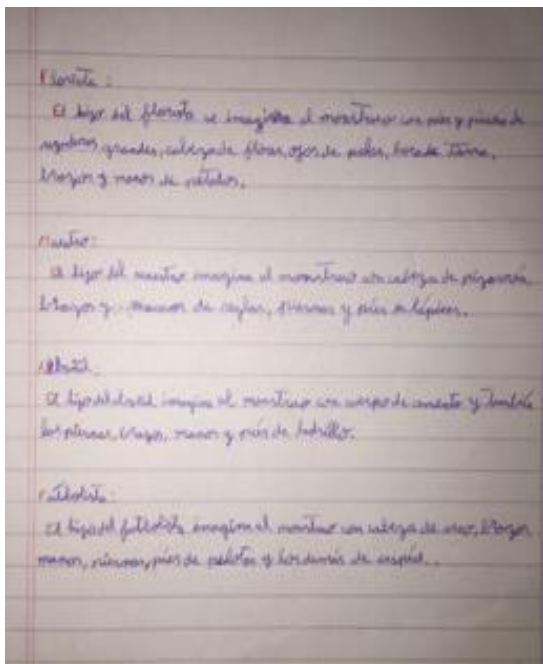
El hijo del futbolista piensa que tiene la pelota como cabeza, su piel es césped y cuando está muy contento no para de meter goles.



El hijo del maestro se imagina el monstruo con cuerpo de pizarrón, ojos y nariz de tiza y boca de borrador.

El hijo del florista se lo imagina con pies de agua, brazos de raíces, cuerpo de maceta y cabeza de flor.

El hijo del albañil se lo imagina con cuerpo de ladrillo, brazos de marco de puerta, cabeza de ventana y pies de arcilla.



Florista:

El hijo del florista se imagina al monstruo con pies y pierna de regaderas grandes, cabeza de flores, ojos de palos, boca de tierra, brazos y manos de pétalos.

Maestro:

El hijo del maestro imagina al monstruo con cabeza de pizarrón, brazos y piernas de reglas, piernas y pies de lápices.

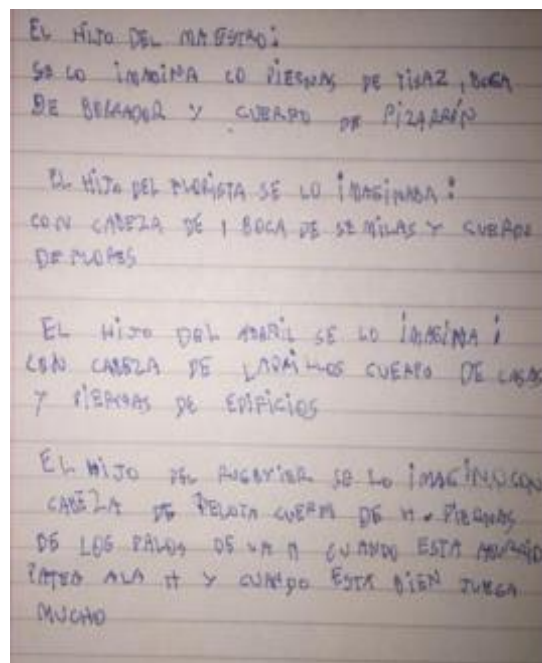
Albañil:

El hijo del albañil imagina al monstruo con cuerpo de cemento y también las piernas, brazos, manos y pies de ladrillo.

Futbolista:

El hijo del futbolista imagina al monstruo con cabeza de arco, brazos, manos,

piernas, pies de pelotas y lo demás de césped.



El hijo del maestro:

Se lo imagina con piernas de tizas, boca de borrador y cuerpo de pizarrón.

El hijo del florista se lo imagina:

Con cabeza de, boca de semillas y cuerpo de flores.

El hijo del albañil se lo imagina:

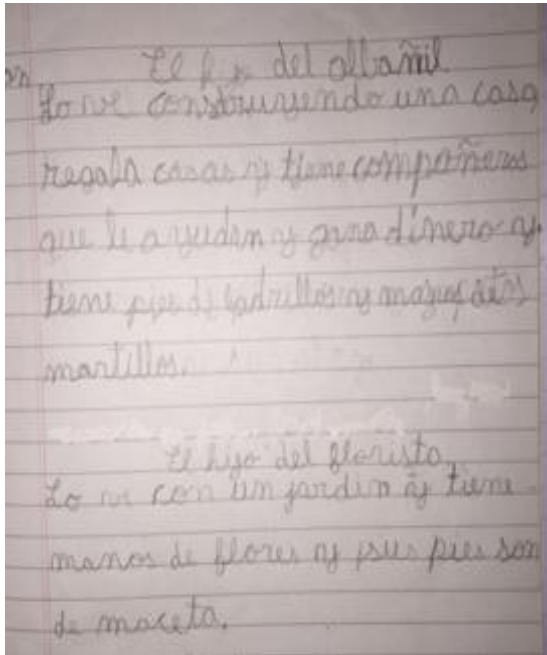
Con cabeza de ladrillos, cuerpo de casas y piernas de edificios.

El hijo del rugbier se lo imagina con

cabeza de pelota, cuerpo de H¹, piernas de los palos de la H. Cuando está

aburrido pateo a la H y cuando está bien juega mucho.

¹ H se llama comúnmente al arco de rugby.

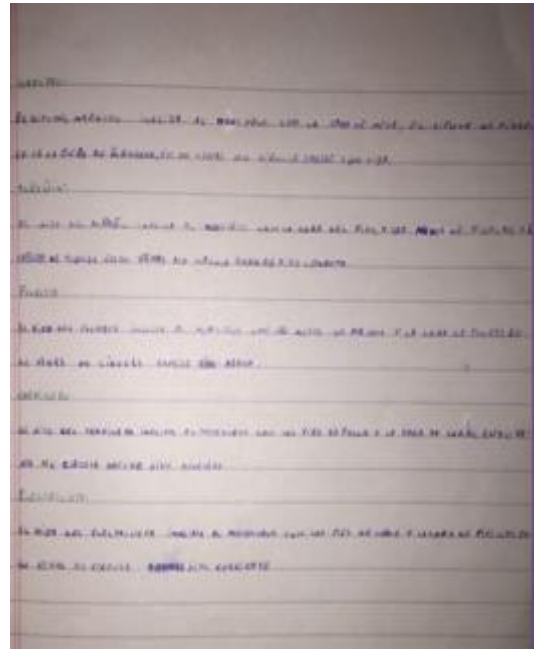


El hijo del albañil

Lo ve construyendo una casa, regala casas y tiene compañeros que le ayuden y gana dinero y tiene pies de ladrillos y manos de martillos.

El hijo del florista

Lo ve con un jardín y tiene manos de flores y sus pies son de maceta.



Maestro:

El hijo del maestro imagina al monstruo con la cara de mesa, el diente de pizarrón, en la cabeza de borrador, en sus venas no circula sangre sino tiza.

Albañil:

El hijo del albañil imagina al monstruo con la cara de piso y las manos de pintura y con la cabeza de madera, en sus venas no circula sangre sino cemento.

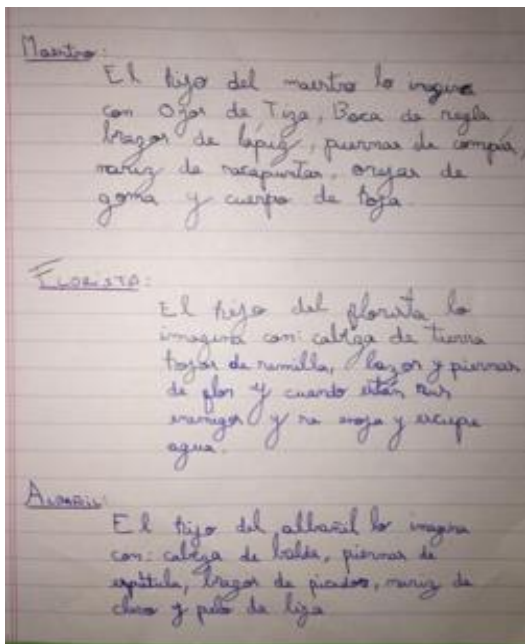
Florista:

El hijo del albañil imagina al monstruo con las manos de maceta y la cara de flores, en sus venas no circula sangre sino arena.

Carnicero:

El hijo del albañil imagina al monstruo con los pies de pollo y la cara de carne,

en sus venas no circula sangre sino milanesas.



Maestro:

El hijo del maestro lo imagina con ojos de tiza, boca de regla, nariz de sacapuntas, orejas de goma y cuerpo de tiza.

Florista:

El hijo del florista lo imagina con cabeza de tierra, ojos de semilla, brazos y piernas de flor y cuando están sus enemigos y se enoja escupe agua.

Albañil:

El hijo del albañil lo imagina con cabeza de balde, piernas de espátula, brazos de piedra, nariz de clavo y pelo de lija.

Contar con un texto que pudiera funcionar como soporte, tomando de él lo que cada uno/a quisiera o necesitara, haciéndolo propio en sus escrituras, permitió que los/as niños/as estuvieran más seguros/as a la hora de realizar sus producciones.

Para resolver esta primera consigna de descripciones a través de la escritura, los/as niños/as se valieron de algunos recursos que aparecían en el fragmento de la poesía leído. Utilizaron las introducciones “afirma que seguramente” y “lo imagina” o “se lo imagina”, estas últimas fueron las expresiones utilizadas con más frecuencia.

Uno/a de los/as niños/as utilizó una parte del cuerpo de la poesía “en sus venas no circula sangre sino ...” en todas sus descripciones.

Por otra parte, es importante destacar que todas las descripciones incluyen el uso complementos preposicionales (uso de preposiciones de y con más sustantivos): “con cabeza de balde”, “cabeza de tierra”, “ojos de semilla”.

También hay intentos de usar las comparaciones y símiles: “lleva una maceta como sombrero”, “pelota como cabeza”.

Finalmente destacamos que aparece en las descripciones la forma “cuando x...entonces y” que no estaba en el fragmento de la poesía que ofició como modelo. Ejemplos como “cuando está muy contento no para de meter goles”, “cuando está aburrido pateo a la H y cuando está bien juega mucho”, “cuando están sus enemigos y se enoja escupe agua” enriquecen las descripciones.

Puede observarse entonces que desde la primera consigna de escritura se están ampliando las posibilidades de ampliar las opciones de escritura para enriquecerlas.

- Propuesta 2:

a- Se trabajó con el siguiente fragmento del cuento de Elsa Bornemann (1999), “Cuento gigante”: *Existió una vez un hombre con el corazón tan grande, tan desmesuradamente grande que su cuerpo debió crecer muchísimo para contenerlo. Así fue como se transformó en un gigante. Este gigante se llamaba Bruno y vivía junto al mar.*

b- Se realizó un intercambio oral sobre cómo sería este gigante, cómo podríamos describirlo. Se registraron las ideas de los/as alumnos/as en el pizarrón.

c- En función de este primer modelo de descripción exagerada, se solicitó que en parejas trabajen con la siguiente consigna de escritura: produzcan descripciones exageradas partiendo de la estructura “es/era tan... que...”.

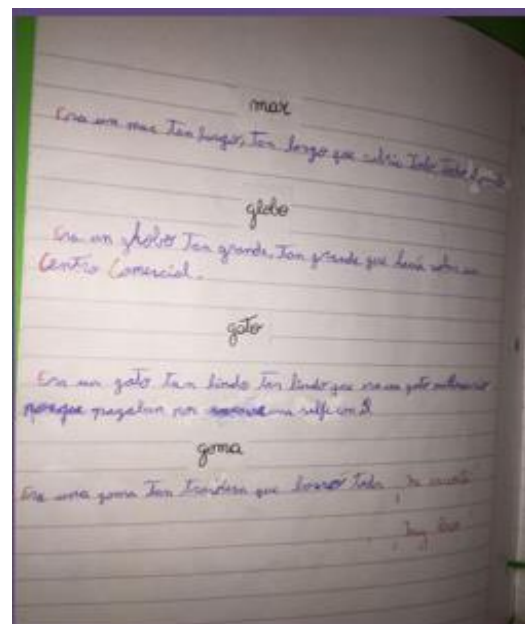
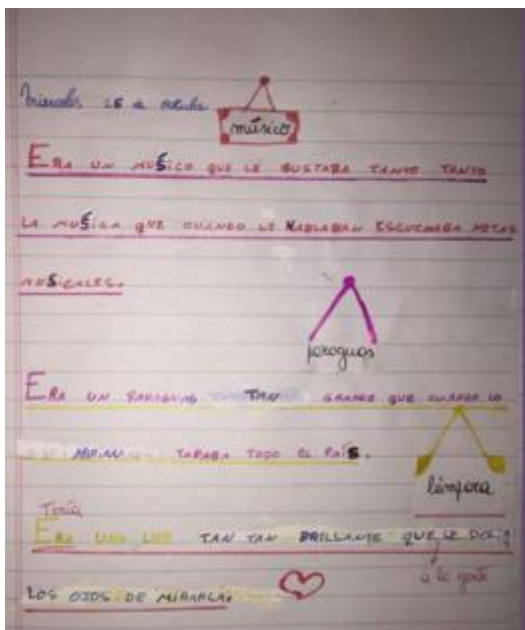
Se sugirieron algunos ejemplos:

- Era un nene tan chiquito, tan chiquito que tomaba agua con un dedal.
- Era un hipopotamito tan pequeño, tan pequeño, que cuando abría la boca se le veían los pies.
- Era un hombre tan alto, tan alto, que tropezó en un pueblo y fue a caer a otro.
- Era un hombre tan bajito, tan bajito, que vivía en una cáscara de nuez.
- Era un atleta tan rápido, tan rápido, que al dar vueltas a un farol se mordía la oreja.
- Era un hombre tan bajito, tan bajito, que sentado en el cordón de la vereda los pies no le llegaban al suelo.
- Era un caballo tan cansado, tan cansado, que al ponerle la silla se sentó.
- Eran dos vecinas que vivían tan cerca, tan cerca, que cuando una pelaba cebollas la otra lloraba. (Ministerio de Educación de la Nación 2007, p. 51)

Silveyra (2001) describe la estructura de los tantanes (también llamados comparaciones o exageraciones) de la siguiente manera: “siempre parten de un sustantivo, el que es modificado por un adjetivo. Sobre este último se monta la hipérbole” (p. 66). Como se observa en los ejemplos citados anteriormente.

Para la producción de los “tantanes” se asignaron diferentes personajes. Al finalizar las producciones se compartieron oralmente en voz alta dando oportunidad a que los/as niños/as se realizaran mutuamente comentarios.

Ilustración 16 Tantanes



Era un músico que le gustaba tanto, tanto la música que cuando le hablaban escuchaba notas musicales.

Era un paraguas tan grande que cuando tapaba todo el país.

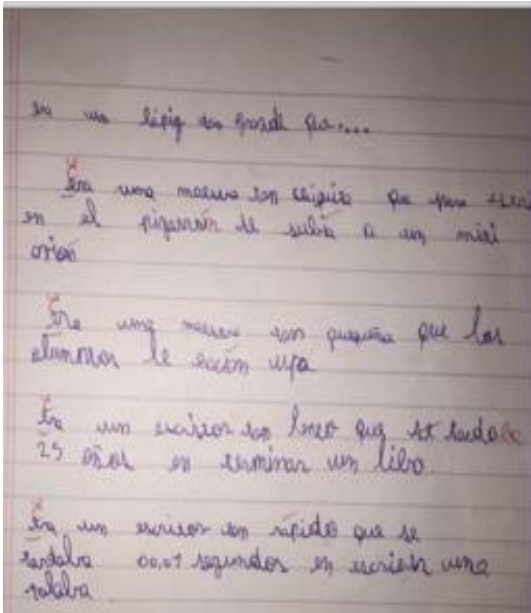
Tenía una luz tan, tan brillante que a la gente le dolían los ojos de mirarla.

Era un mar tan largo, tan largo que cubría todo, todo el mundo.

Era un globo tan grande, tan grande que hacía volar un centro comercial.

Era un gato tan lindo, tan lindo que era un gato millonario porque pagaban por sacarse una selfie con él.

Era una goma tan traviesa que borró todo.

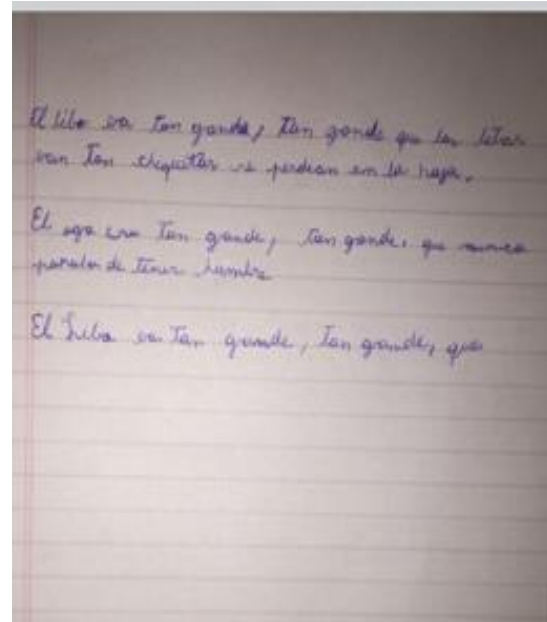


Era una maestra tan chiquita que para escribir en el pizarrón se subía a un mini avión.

Era una maestra tan pequeña que las alumnas le hacían upa.

Era un escritor tan bueno que tardaba 25 años en terminar un libro.

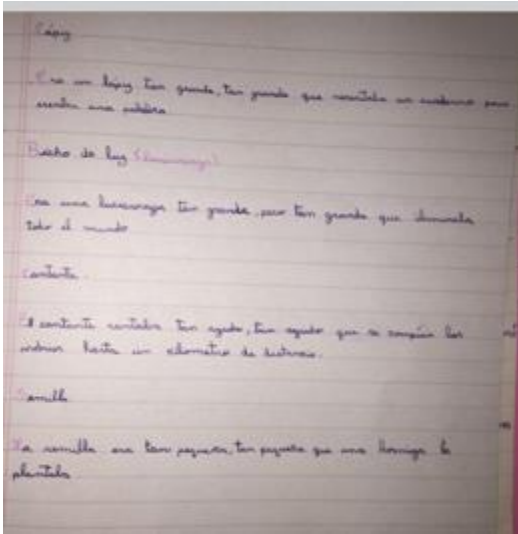
Era un escritor tan rápido que se tardaba 0,001 segundos en escribir una palabra.



El libro era tan grande, tan grande que las letras eran tan chiquitas se perdían en la hoja.

El ogro era tan grande, tan grande que nunca paraba de tener hambre.

Era un lápiz tan grande, tan grande que necesitaba un cuaderno para escribir una palabra.

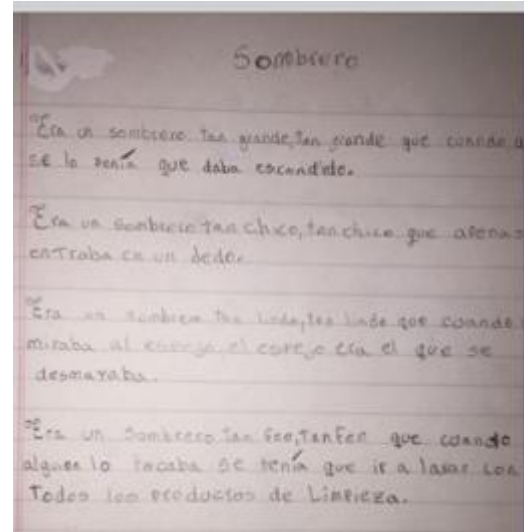


Era un lápiz tan grande, tan grande que necesitaba un cuaderno para escribir una palabra.

Era una luciérnaga tan grande pero tan grande que iluminaba todo el mundo.

El cantante cantaba tan agudo, tan agudo que se rompían los vidrios hasta un kilómetro de distancia.

La semilla era tan pequeña, tan pequeña que una hormiga la plantaba.

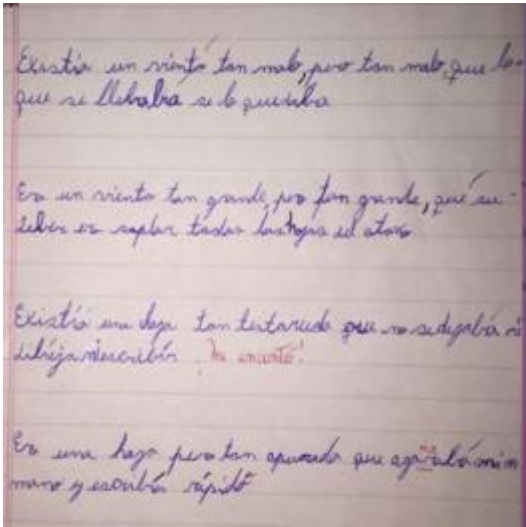


Era un sombrero tan grande, tan grande que cuando alguien se lo ponía quedaba escondido.

Era un sombrero tan chico, tan chico que apenas entraba un dedo.

Era un sombrero tan lindo, tan lindo que cuando se miraba al espejo el espejo era el que se desmayaba.

Era un sombrero tan feo, tan feo que cuando alguien lo tocaba se tenía que ir a lavar con todos los productos de limpieza.

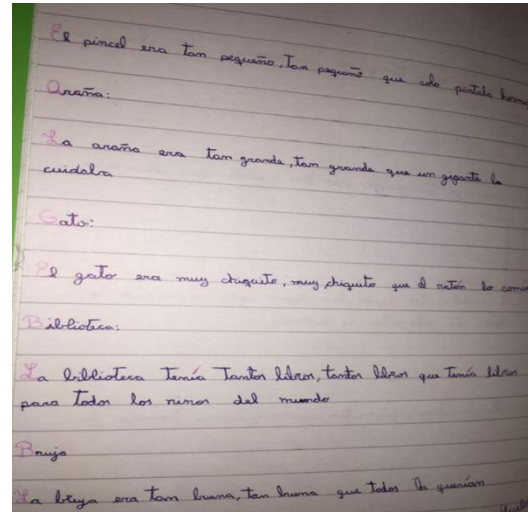


Existía un viento tan malo pero tan malo que lo que se llevaba se lo quedaba

Era un viento tan grande pero tan grande que su deber era soplar todas las hojas del otoño

Existía una hoja tan testaruda que no dejaba ni dibujar ni escribir

Era una hoja pero tan apurada que agarraba mi mano y escribía rápido



Era un pincel tan pequeño, tan pequeño que solo pintaba hormigas.

La araña era tan grande, tan grande que un gigante la cuidaba.

El gato era muy chiquito, muy chiquito que el ratón lo comía.

La biblioteca tenía tantos libros, tantos libros, que tenía libros para todos los niños del mundo.

La bruja era tan buena, tan buena que todos la querían.

La segunda propuesta consistió en la producción de “tantanes”. Nuevamente se puso a disposición de los niños escrituras modélicas que fueron utilizadas para realizar los tantanes con esa estructura.

Puede observarse que en la resolución algunos/as alumnos/as optan por la repetición: “tan..., tan...” y otros por la fórmula “tan, pero tan ...”, que surgió en el intercambio oral como otra opción para implementar en la construcción de los tantanes.

Se continuó de esta forma con las descripciones, pero a través del formato lúdico y humorístico que ofrecen los tantanes.

- Propuesta 3

a- En esta oportunidad se propuso armar definiciones del tipo de las que encontramos en el diccionario. Se leyeron algunas y se observó que a menudo incluyen pequeñas descripciones.

b- Consigna de escritura: definir palabras según el lugar en que uno/a habite.

Ejemplos (Schujer 2003):

- Isla de los Narigones

Mentira: Alimento fundamental para el crecimiento de las narices. Fue descubierto por el célebre Pinocho, considerado héroe nacional de la isla.

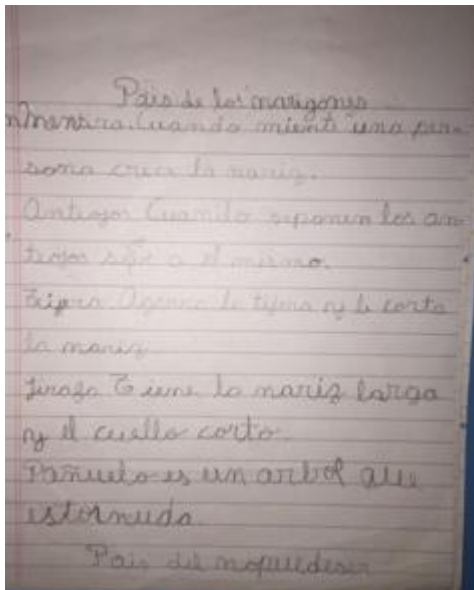
- País del Nopuedeser

Mentiras: palabras que, apenas se pronuncian, se convierten en verdades.

Se repartió una lista de palabras perteneciente a una u otra tierra y los/as niños/as elaboraron sus definiciones.

c- Al culminar se compartieron en voz alta habilitando el espacio a realizar devoluciones entre pares.

Ilustración 17 Definiciones



- Isla de los Narigones

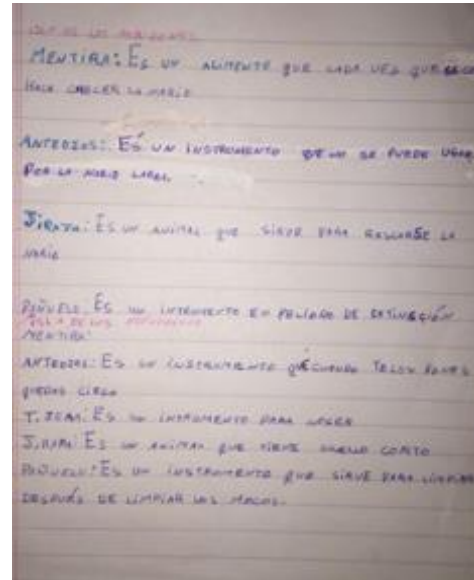
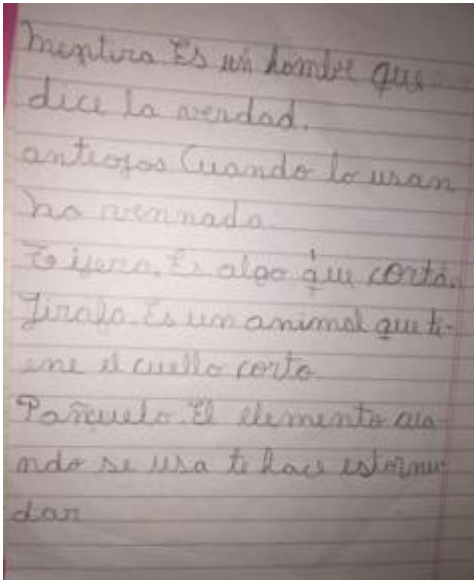
Mentira: cuando miente una persona crece la nariz.

Anteojos: cuando se ponen los anteojos se ve a él mismo.

Tijera: agarra la tijera y le corta la nariz.

Jirafa: tiene la nariz larga y el cuello corto.

Pañuelo: es un árbol que estornuda.



- País del Nopuedeser

Mentira: es un hombre que dice la verdad. Antojos: cuando lo usan no ven nada.

Tijera: es algo que corta.

Jirafa: es un animal que tiene el cuello corto. Pañuelo: el elemento cuando se usa te hace estornudar.

- Isla de los Narigones

Mentira: es un alimento que cada vez que se come hace crecer la nariz.

Antojos: es un instrumento que no se puede usar por la nariz larga.

Jirafa: es un animal que sirve para rascarse la nariz.

Pañuelo: es un instrumento en peligro de extinción.

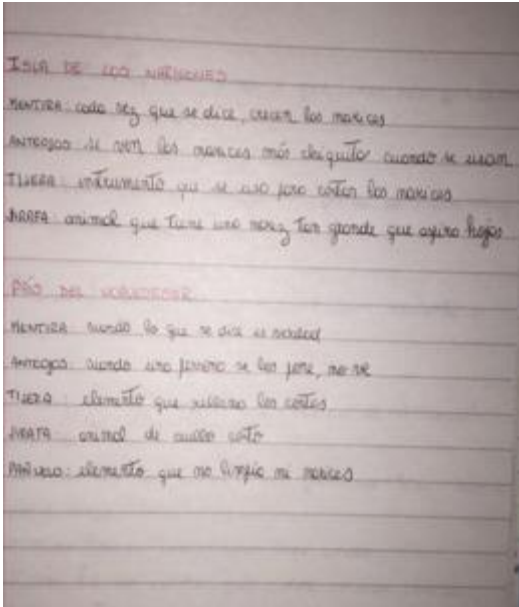
- País del Nopuedeser

Antojos: es un instrumento que cuando te lo pones quedas ciego.

Tijera: es un instrumento para coser.

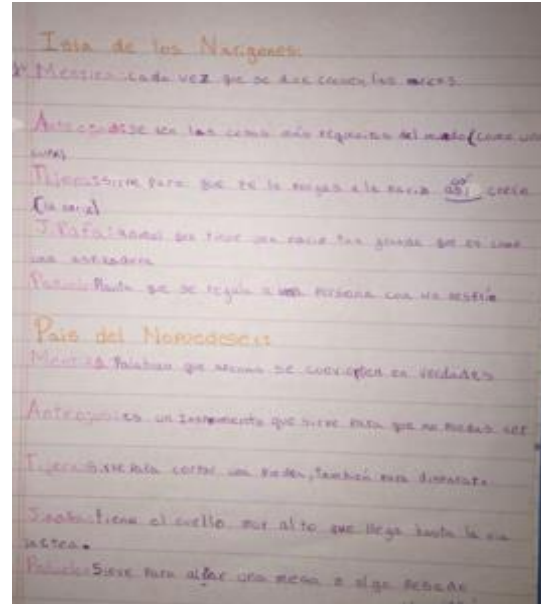
Jirafa: es un animal que tiene cuello corto.

Pañuelo: es un instrumento que sirve para limpiar después de limpiar los mocos.



Jirafa: animal de cuello corto.

Pañuelo: elemento que no limpia ni narices.



- Isla de los Narigones

Mentira: cada vez que se dice crecen las narices.

Anteojos: se ven las narices más chiquitas cuando se usa.

Tijera: instrumento que se usa para cortar las narices.

Jirafa: animal que tiene una nariz tan grande que aspira hojas.

- País del Nopuedeser

Mentira: cuando lo que se dice es verdad.

Anteojos: cuando una persona se los pone no ve

Tijera: elemento que rellena los cortes.

- Isla de los Narigones

Mentira: cada vez que se dice crecen las narices.

Anteojos: se ven las cosas más pequeñas del mundo como una lupa.

Tijera: sirve para que te la pongas en la nariz así crece la nariz.

Jirafa: animal que tiene una nariz tan grande que es una aspiradora.

Pañuelo: planta que se regala a una persona con un resfrío.

- País del Nopuedeser

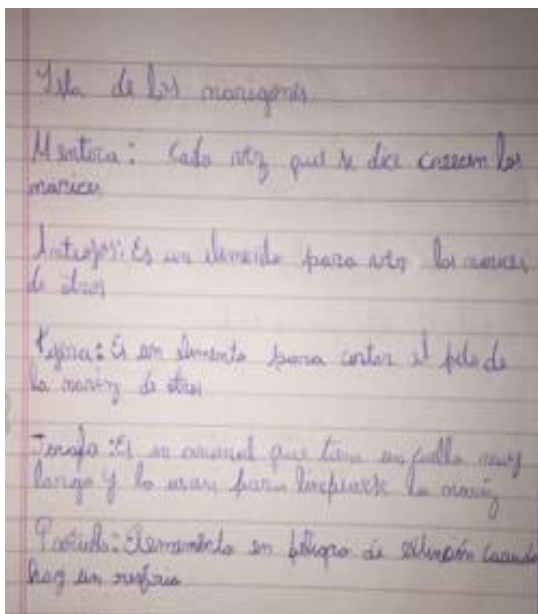
Mentira: palabra que apenas se convierte en verdad.

Anteojos: es un instrumento que sirve para que no puedas ver.

Tijera: sirve para cortar una piedra también para disparar.

Jirafa: tiene el cuello muy alto que llega hasta la Vía Láctea.

Pañuelo: sirve para alzar una mesa o algo pesado.



- Isla de los Narigones

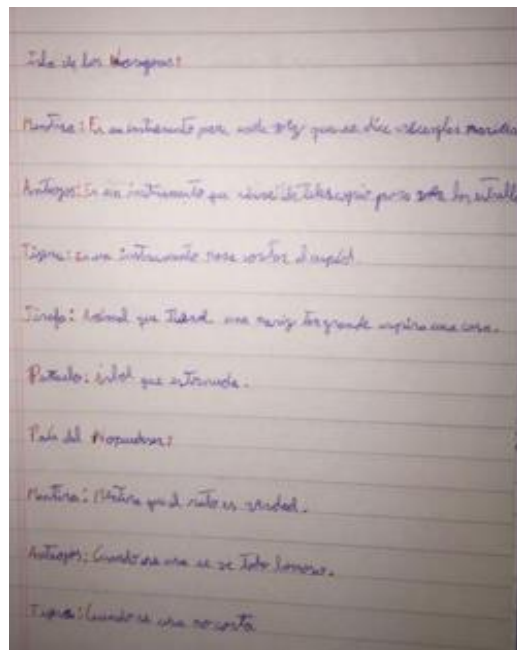
Mentira: cada vez que se dice crecen las narices.

Anteojos: es un elemento para ver las narices de otros.

Tijera: es un elemento para cortar el pelo de la nariz de otros.

Jirafa: es un animal que tiene un cuello muy largo y lo usa para limpiarse la nariz.

Pañuelo: elemento en peligro de extinción cuando hay un resfrío.



- País del Nopuedeser

Mentira: es un instrumento para cada vez que se dice crecen las narices.

Anteojos: es un instrumento que sirve de telescopio para ver las estrellas.

Tijera: es un instrumento para cortar el césped.

Jirafa: animal que tiene una nariz tan grande aspira una cosa.

Pañuelo: árbol que estornuda.

- País del Nopuedeser

Mentira: que al rato es verdad.

Anteojos: cuando se usa se ve todo borroso.

Tijera: cuando se usa no corta

Las propuestas 3, 4 y 5 se analizarán juntas en el último apartado por tratarse de definiciones en todos los casos con variantes en sus construcciones.

- Propuesta 4

a- Se continuó con las definiciones de diccionario que incluyen descripciones. Se propone trabajar con “el diccionario del enamorado” (Schujer 2003). En él, las definiciones están llenas de términos y frases que incluyen la palabra “amar” y sus derivadas.

b- Consigna de escritura: completar las definiciones restantes siguiendo estos ejemplos:

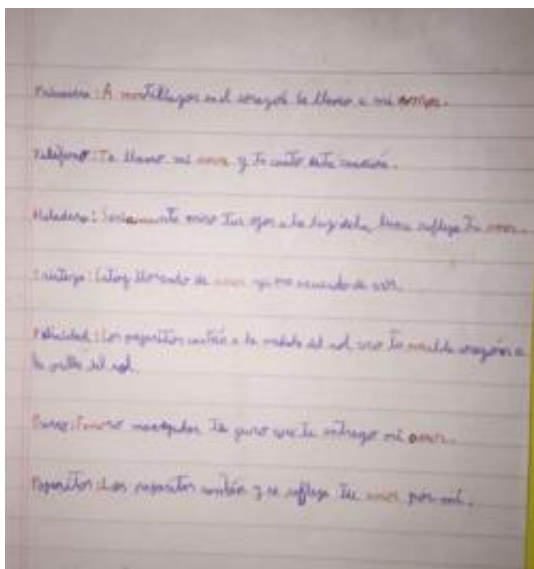
Novia: **dama acaramelada**

Otoño: **ramas amarronadas amaneciendo amarillentas**

Tumbas: **cama mortal**

Las palabras por definir fueron: primavera, teléfono, heladera, tristeza, felicidad y barco.

Ilustración 18 Diccionario del enamorado



Primavera: **a martillazos en el corazón la llamo a mi amor.**

Teléfono: *te llamo mi amor y te canto esta canción.*

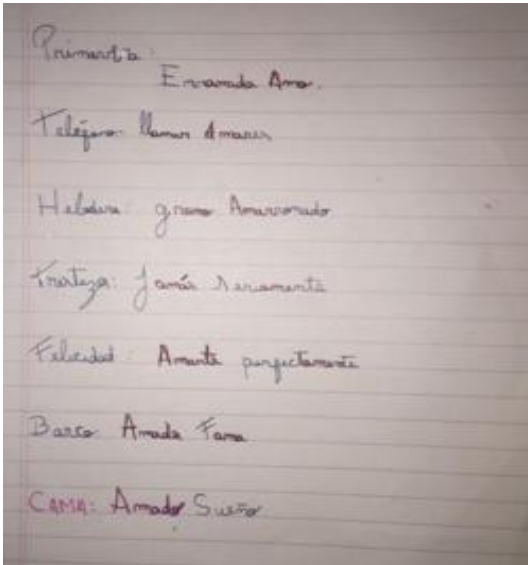
Heladera: *seriamente miro tus ojos a la luz de la luna refleja tu amor.*

Tristeza *estoy llorando de amor y me acuerdo de vos.*

Felicidad: *los pajaritos están a la medida del sol veo tu amable corazón a la orilla del sol.*

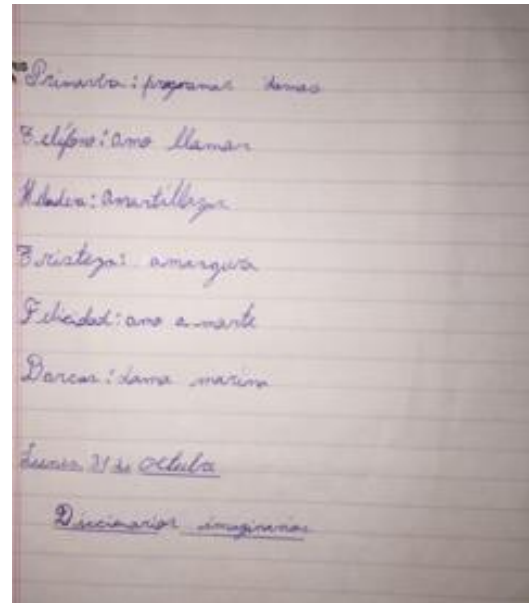
Barco: *famoso navegador te juro que te entrego mi amor.*

Pajaritos: *los pajaritos cantan y se refleja tu amor por mí.*

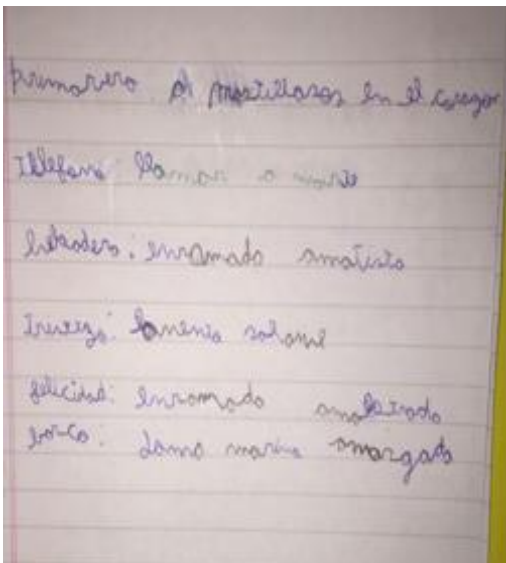


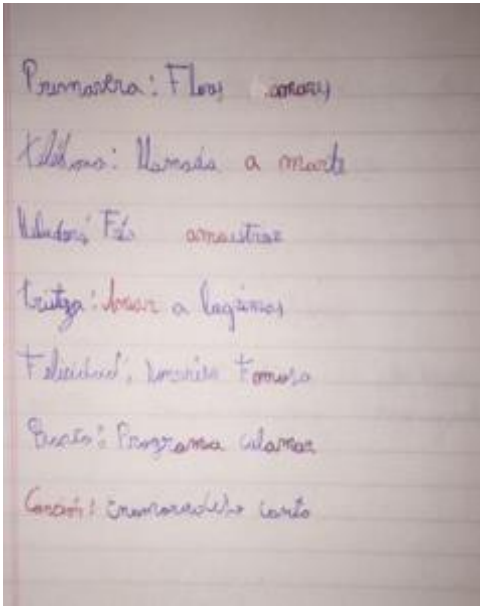
Primavera: **enamorada amo.**
Teléfono: **llamar a mares.**
Heladera: **gramo amarronado.**
Tristeza: **jamás seriamente.**
Felicidad: **amarte perfectamente.**
Barco: **amada fama.**
Cama: **amado sueño.**

Primavera: **a martillazos en el corazón.**
Teléfono: **llamar a Marte.**
Heladera: **enramada amatista.**
Tristeza: **lamento salame.**
Felicidad: **enramada amaestrada.**
Barco: **dama marina amargada.**



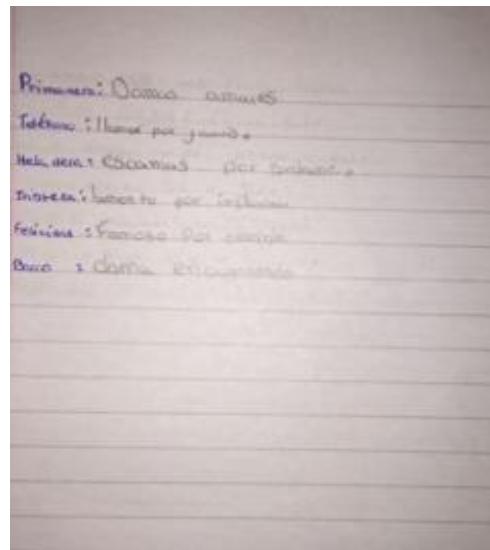
Primavera: **programar damas.**
Teléfono: **amo llamar.**
Heladera: **a martillazos.**
Tristeza: **amargura.**
Felicidad: **amo amarte.**
Barcos: **dama marina.**



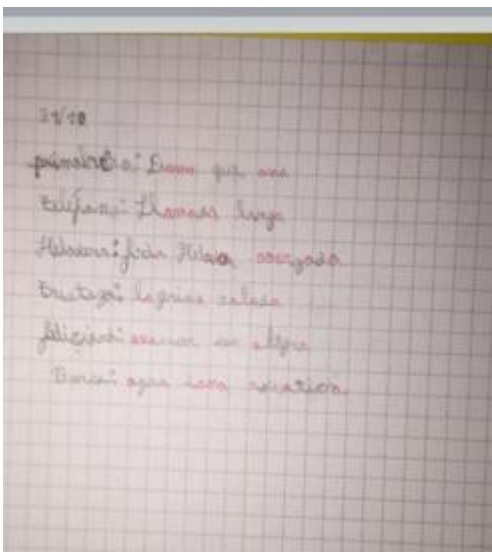


Primavera: flores **a mares**.
 Teléfono: llamada **a Marte**.
 Heladera: frío **amaestrar**.
 Tristeza: **amar** a lágrimas.
 Felicidad: sonrisa **famosa**.
 Barco: **programa calamar**.
 Canción: **enamoradizo** canto.

Primavera: **dama que ama**.
 Teléfono: **llamada larga**.
 Heladera: fría helada **amargada**.
 Tristeza. Lágrimas **saladas**.
 Felicidad: **amanecer con alegría**.
 Barco: **agua dama acuática**.



Primavera: **damas a mares**.
 Teléfono: **llamar por jamás**.
 Heladera: **escamas por salame**.
 Tristeza: **lamento por inflamar**.
 Felicidad: **famoso por amable**.
 Barco: **dama encaramada**.



- Propuesta 5

a- Se les preguntó a los/as alumnos/as si alguna vez les pasó el hecho de no poder encontrar la palabra adecuada para expresar lo que les pasaba o lo que veían. Se conversó sobre cómo habrá sido vivir antes de que se inventaran las palabras y el lenguaje, cómo harían los hombres y mujeres de entonces para compartir sus experiencias con otros/as.

b- Luego de escuchar sus respuestas, se les propuso inventar palabras para incluir en el libro *Inventionario: Los chicos del Taller Azul palabriendo mundos* (Katz 2015) donde niños/as de Salta decidieron bautizar a los objetos y seres nacidos de su imaginación, porque al nacer el universo muchas cosas no tenían nombre y había que señalarlas para poder mencionarlas. Se leyó un fragmento de la introducción:

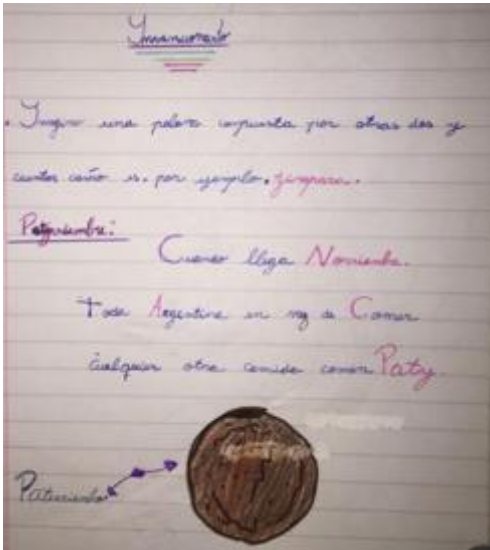
Vienen los niños al mundo sin palabras: pura piel y ojos, olfato, boca. Y primero la vida les entra por los sentidos, los arrolla y arrulla con sus insectos, su color azul intenso, su densidad de tierra, el vuelo repentino de los pájaros, el agua que, de pronto, brota de una canilla abierta, el sabor amarillo del zapallo, el perfume esmeralda del perejil picado. Y todo sin palabras que ordenen y serenen ese vértigo.

Este libro es un poco cada uno de todos los momentos. Los chicos han percibido el mundo y las variedades que los rodean, han buceado en colores, sensaciones, recuerdos (...) han jugado a romper la lógica taxonómica para crear otra que fuera poética alucinante. Así, un 'islápiz', es un lugar donde crecen los lápices que trae la lluvia, una 'mandarrima' es una fruta a la que le gusta rimar, y el 'nianiú' es el idioma que hablan todos los bebés del mundo"

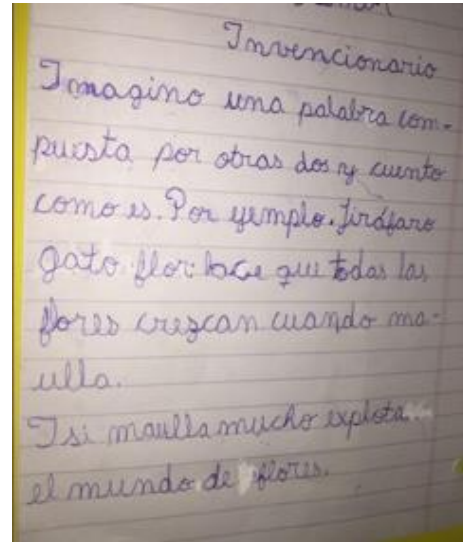
Consigna de escritura: imagino una palabra compuesta por otras dos y cuento cómo es.

c- Como en las anteriores oportunidades, se compartieron las producciones en voz alta y se realizaron comentarios sobre ellas.

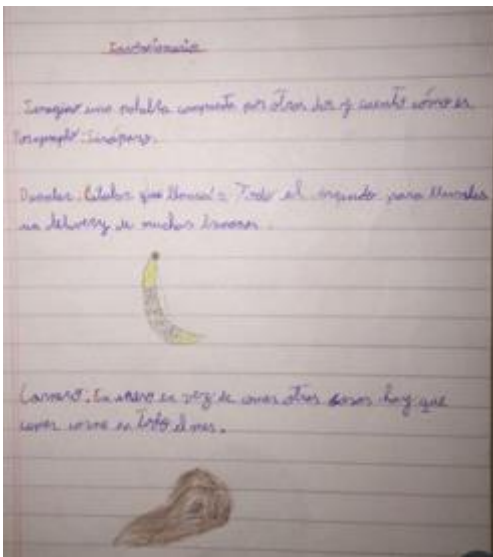
Ilustración 19 Palabras compuestas



Pataviembre: cuando llega noviembre toda Argentina en vez de comer cualquier otra comida come Paty.

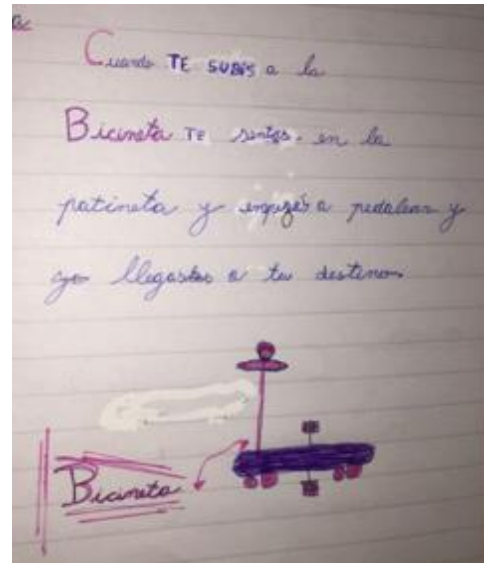


Gatoflor: hace que todas las flores crezcan cuando maulla. Si maulla mucho explota el mundo de flores.

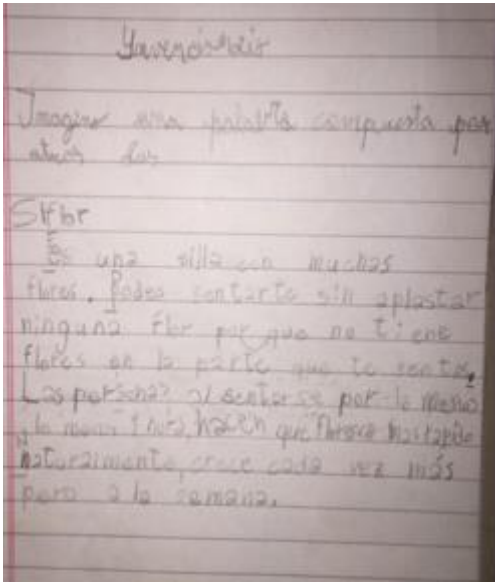


Banalar: celular que llama a todo el mundo para llevarles un delivery de muchas bananas.

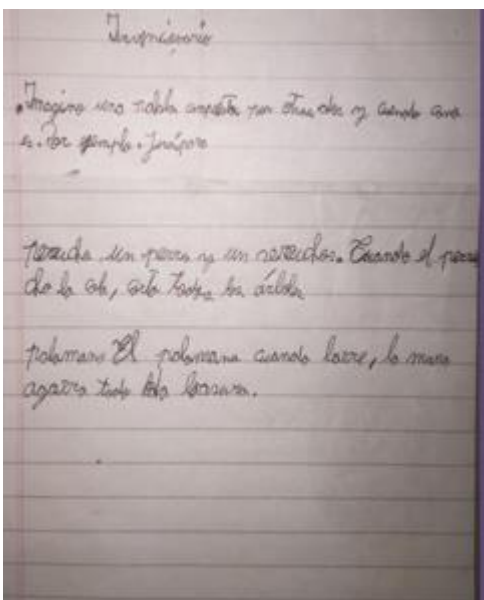
Carnero: en enero en vez de comer otras cosas hay que comer carne en todo el mes.



Bicineta: te sientas en la patineta y empezás a pedalear y llegarás a tu destino.

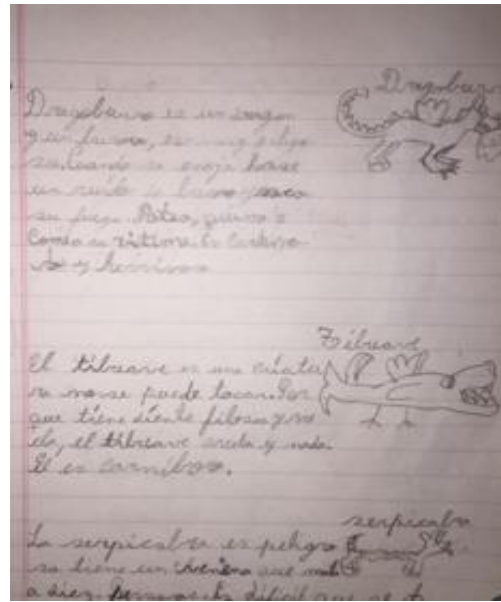


Siflor: es una silla con muchas flores. Podés sentarte sin aplastar ninguna flor porque no tiene flores en la parte que te sientas. Las personas al sentarse por lo menos una hora hacen que florezca más rápido. Naturalmente crece cada vez más pero a la semana.



Perrucho: un perro y un serrucho cuando el perro mueve la cola corta todos los árboles.

Palamano: el palamano cuando barre la mano agarra toda la basura.

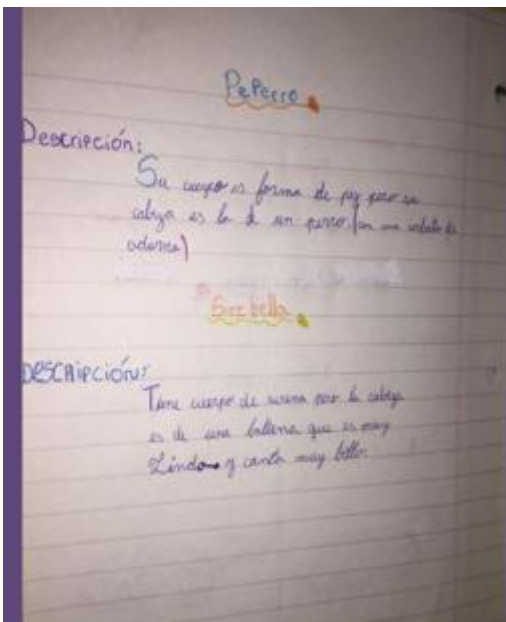


Dragoburro: es un dragón y un burro, es muy peligroso. Cuando se enoja hace un ruido de burro y saca su fuego. Patea, quema o come a su víctima. Es carnívoro y herbívoro.

Tibuave: es una criatura (que) no se puede tocar porque tiene dientes filosos y

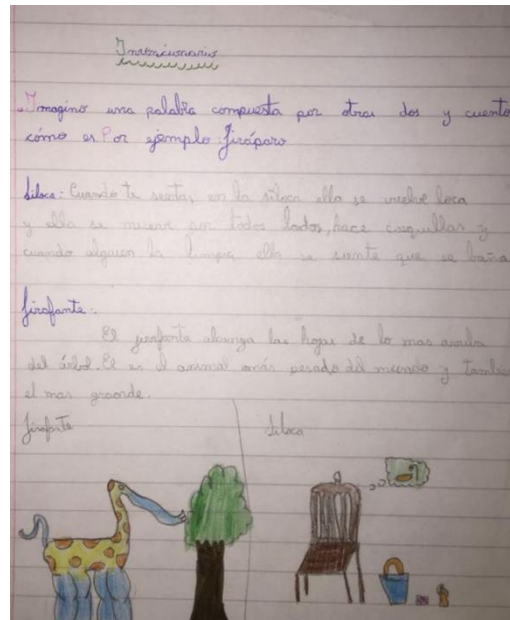
vuela, el tibuave vuela y nada. Él es carnívoro.

Serpicabra: es peligrosa, tiene un veneno que mata a 10 personas. Es difícil que sea tu amiga. Cuando está enojado suena su cascabel. Cuando está peleando ataca a su víctima con veneno la pateo o lo come y con los cuernos lo lastima.



Peperro: su cuerpo es con forma de pez pero su cabeza es la de un perro (con una corbata de adorno).

Sirebella: tiene cuerpo de sirena pero la cabeza es de una ballena pero es muy linda y canta muy bello.



Siloca: cuando te sientas en la siloca ella se vuelve loca y ella se mueve por todos lados, hace cosquillas y cuando alguien la limpia ella se siente que se baña.

Jirafante: el jirafante alcanza las hojas de lo más arriba del árbol. Él es el animal más pesado del mundo y también el más grande.

En las últimas tres propuestas se propuso realizar definiciones a partir de diferentes consignas de producción.

En la propuesta tres se apeló a imaginar tierras diferentes, la “Isla de los narigones” y el “País del Nopuedeser”, para posicionarse como un habitante de ellas y definir palabras cotidianas con la impronta que cada sitio le daría a esas definiciones. Puede observarse que los niños generaron definiciones muy interesantes, en general basadas en el uso del elemento a definir, pero con uso de complementos preposicionales y de formaciones del tipo “cuando x entonces y”: “cuando se usa te hace estornudar”, “cuando lo usan no ven nada”.

En la propuesta 4 se propuso definir palabras que pudieran incorporarse al “Diccionario del enamorado”. La restricción en la consigna era que debían encontrarse palabras relacionadas con “amor” dentro de alguna de las palabras que se utilizaban para las definiciones o bien entre el final y el comienzo de dos palabras: “llamada **a Marte**”, “frío **amaestrar**”.

La última propuesta fue sin duda la más desafiante porque no se asignaron palabras a definir sino que los/as niños/as debían crear sus propias palabras (a partir de otras dos) y luego escribir la definición. En esta oportunidad la apoyatura del dibujo, utilizada por la mayoría de los y las estudiantes, facilitó la realización de la consigna.

Nuevamente encontramos el uso de complementos preposicionales y uso de formaciones del tipo “cuando x entonces y”: “Podés sentarte sin aplastar ninguna flor porque no tiene flores en la parte que te sientas”. A estas formaciones se agrega la construcción “si x entonces y”: “si maúlla mucho explota el mundo de flores”.

Finalmente señalamos que en estas definiciones se sumaron, a los tradicionales “o” e “y”, nuevos conectores “porque” y “pero”: “**porque** no tiene flores en la parte que te sientas”, “es una criatura (que) no se puede tocar **porque** tiene dientes filosos y vuela”, “tiene cuerpo de sirena **pero** la cabeza es de una ballena”, “crece cada vez más **pero** a la semana”.

Reflexiones al cierre del tercer recorrido

En este proyecto destinado a la producción de descripciones a partir de la escritura de invención pudimos establecer algunos puntos en común con las dinámicas implementadas en las anteriores propuestas.

En primer lugar, destacamos el protagonismo dado a los/as alumnos/as. Los/as docentes se erigen como figuras que acompañan, organizan y sistematizan conocimientos, pero no como los únicos dueños del saber en el aula. Por el contrario, los/as docentes habilitan espacios para que sean los propios/as niños/as quienes infieran, propongan, reflexionen, sugieran, sin dejarlos solos en ningún momento.

El segundo punto a rescatar en este proyecto en particular, es el componente lúdico de las consignas de escritura. El juego con el lenguaje enriquece las situaciones de escritura confiriéndole a estas una dimensión ligada al disfrute, que ya vimos en las propuestas anteriores pero que se observa quizá con más énfasis en esta última. Esto permite que no haya resoluciones incorrectas de las consignas, todas son válidas si pueden fundamentarse.

Otro punto valioso que esta propuesta comparte con las anteriores es el espacio para la oralidad, tanto anterior como posterior a la escritura, dado en cada consigna. Este intercambio oral permitió encauzar las producciones que debían realizarse cuando se realizaban previamente a la escritura y socializar los textos producidos habilitando un espacio para dar sugerencias y realizar valoraciones tanto de los/as docentes como de los/as niños/as.

Finalmente destacamos los avances realizados a lo largo del proyecto en cuanto a la incorporación de nuevas formas de expresar ideas en las descripciones realizadas, utilizando opciones de escritura diferentes a las que se utilizaban habitualmente.

La realización de esta propuesta permite afirmar, una vez más, que las prácticas de escritura de invención, situadas y con sentido permiten fortalecer las habilidades escriturarias de los/as niños/as al democratizar su acceso a formas diversas de utilización del lenguaje.

Como cierre del análisis de los tres proyectos, presentamos una síntesis de las características de los mismos que permite ver las similitudes con los talleres de escritura que ofician como antecedentes de esta investigación.

Las detallamos a continuación:

- en la dinámica de trabajo

- en ningún momento se dejó solos a los/as niños/as con la consigna de escritura, sino que se la trabajaba primero en forma colectiva para luego proceder a la escritura individual o grupal.
 - la inclusión de la oralidad previa a la escritura: los espacios de intercambio oral permitieron el enriquecimiento individual en los momentos de intercambio con otros/as donde se podían escuchar diferentes alternativas para la resolución de una misma consigna.
- en el enfoque: los/as docentes se posicionan desde el enfoque de las pedagogías críticas ya que
- no realizan una enseñanza tradicional y hegemónica, sino que ofrecen alternativas donde el conocimiento pueda ser construido con otros/as colectivamente en un verdadero trabajo de pensamiento.
 - proponen salir de lugar central como únicos dueños del saber para abrir un espacio donde todos los participantes puedan aportar desde sus propios conocimientos y enriquecer a los/as otros/as con sus sugerencias, ideas y opiniones.
 - trabajan para democratizar el conocimiento, para ponerlo al alcance de todos/as, especialmente cuando trabajan con poblaciones con derechos vulnerados y aun con contenidos áridos como en el caso en que se trabajó con la ortografía.
- en los recursos:
- el abordaje de la escritura de invención a partir de textos literarios: siempre se partió de un texto literario del cual los/as niños/as podían apropiarse y hacer suyos utilizando las partes que les resultaban adecuadas para incorporar en sus propias escrituras.
- en la corrección:
- en un primer momento se hicieron devoluciones y sugerencias en forma oral, para que cada participante pueda tomarlas si lo desea y modificar sus textos. Estas devoluciones no solo las realizaban los/as docentes, sino que los/as propios/as niños/as las brindaban a sus pares.

- en un segundo momento los/as docentes realizaban correcciones por escrito. En estas correcciones se priorizaba el eje que se estuviera abordando en el proyecto. Es por esto por lo que el primer proyecto no se enfocó en la corrección gráfica ni ortográfica sino en los aspectos textuales (qué cuenta, cómo lo cuenta) y creativos de las producciones mientras que en el segundo la ortografía fue el eje de trabajo.
- en la metodología:
- la implementación de consignas para la producción de escrituras: se observa que las consignas presentadas cumplieron con el requisito de tener algo de “valla” y algo de “trampolín” para permitir, por un lado, que los/as niños/as se animaran a escribir y, por otro, que encontraran restricciones que potenciaron sus producciones dando cuenta de un verdadero trabajo de pensamiento,
 - siempre se trabajó con los tres momentos observados en los talleres de escritura que tomamos como referentes de esta experiencia: un primer momento de presentación de la consigna con comentario oral, el momento de la escritura propiamente dicho y el momento de socialización e intercambio con la lectura de las producciones.

Conclusiones

Al comienzo de nuestro trabajo planteamos algunos interrogantes que guiarían nuestra investigación acerca de las concepciones sobre la enseñanza de la escritura de los y las estudiantes del Profesorado de Nivel Primario del Normal 3 anexo Lugano, el sujeto de enseñanza, el posicionamiento de los y las docentes, las características que presentan estas propuestas y los aspectos propios de los talleres de escritura de invención que aparecen en ellas.

Sobre las características que presentan las propuestas y los aspectos propios de los talleres de escritura de invención que se observan en ellas, no vamos a extendernos en este apartado porque lo hemos desarrollado en el final de la segunda parte. Detallamos allí las regularidades y continuidades que encontramos en relación a:

- la dinámica de trabajo:
- el enfoque
- los recursos:
- la corrección
- la metodología

En cuanto a las concepciones sobre la enseñanza de la escritura de invención, hemos observado al analizar las propuestas que se la comprende como una forma de movilizar y hacer pensar, crear mundos, abrir la mente, llevar a revisar lo que se piensa y siente, permitir incluir diferentes perspectivas y comprender la postura de los otros. Es importante por ello señalar que el abordaje de diferentes contenidos de la lengua (proyecto sobre descripción), la literatura (proyecto donde se realiza el seguimiento de un autor) o de la reflexión sobre el lenguaje (proyecto de ortografía) pueden hacerse a partir de la escritura de invención. El cambio está en el enfoque asumido para la enseñanza que debe realizarse en situaciones programadas teniendo en cuenta que sean significativas, con objetivos precisos y destinatarios claramente especificados.

Nos interesa indicar que las obras literarias con las que se entra en contacto generan experiencias y producen efectos en quien las lee y discute con otros/as. Esta operación de discusión y crítica se realiza también sobre las producciones propias y de pares en un trabajo de pensamiento rico y valioso que quizá no se tuvo oportunidad de vivir antes. Las

expresiones artísticas son comprendidas como actividades relacionadas con la producción de conocimiento crítico, resultado de un determinado posicionamiento político desde el cual se propone el trabajo con la escritura de invención. En relación a ello insistimos en la relevancia de introducir en el currículo lo relacionado con este tipo de escritura, ya que el trabajo estético es igual de importante que el análisis de aspectos formales de la lengua.

En relación al sujeto que aprende, sostenemos que el trabajo con la escritura de invención apuesta a la confianza en las posibilidades de los/as niños/as, alienta su autonomía, que se desarrolla con el acompañamiento del adulto, y el despliegue de la creatividad puesta en juego para la resolución de las diferentes consignas. Se concibe a los/as niños/as como sujetos erguidos porque la educación es un acto de resistencia, no de dominación y porque la idea de potencia concibe al sujeto como creador de sus propias condiciones al reconocer sus circunstancias no como límites sino como posibilidades.

La pedagogía que se pone en juego cuando se trabaja con propuestas de escritura inventiva implica recuperar al sujeto como protagonista de su aprendizaje a la vez que se pone en primer plano el trabajo con otros pares que también enseñan y a los que se puede enseñar. Con las propuestas de escritura de ficción se trabaja en cambiar la mirada, mirar con ojos asombrados, desnaturalizar lo cotidiano. Pensemos en la posibilidad que se brinda al iluminar una parte diferente de la realidad y luego devolverla al otro/a para que pueda volver a construirla y deconstruirla. Con esto tiene que ver la tarea que se realiza con la escritura inventiva. Es por ello que, en el posicionamiento de los/as docentes, observamos un planteamiento ético y político que habilita el derecho de los/as niños a ser protagonistas de sus propios aprendizajes. El/la docente se desplaza de la posición tradicional para colocarse en el rol de quien acompaña la búsqueda de la propia voz y de quien guía la experimentación con la escritura y la literatura.

Señalamos que las formas en que se ofrece conocimiento a los/as alumnos/as y la forma en que se les permite construir nuevos saberes no es ingenua ni neutral. Consideramos que educación y política están profundamente entrelazadas y por tanto, la posición docente siempre será una toma de partido. Un docente como intelectual comprometido con su realidad social debe permitir que los sujetos se reconozcan, que las voces acalladas se escuchen y que las prácticas alternativas se articulen, incluso más allá de la escuela, y que se logre la construcción de nuevas formas de resistencia y transformación de la sociedad que habitamos.

Posicionarse como intelectual militante es trabajar para modificar la enseñanza hegemónica tradicional de la escritura en las escuelas, que tiende a repetir las desigualdades sociales. El trabajo con la escritura inventiva demuestra que hay formas alternativas a la enseñanza hegemónica para lograr un mejor desempeño de la lengua escrita e incluir el arte con su capacidad de generar conocimiento cognitivo a la vez que sensible.

Concluimos esta investigación sosteniendo que la escuela, como institución educativa, tiene la obligación de brindar experiencias estéticas que enriquezcan la vida de los sujetos que asisten a ella. Esto es especialmente apremiante en las escuelas que atienden a sectores con derechos vulnerados donde, tradicionalmente, se ha priorizado la enseñanza de la lecto escritura y el cálculo sin advertir el impacto positivo que las áreas relacionadas con la educación estética podrían tener en los alumnos.

En nuestro caso, insistimos especialmente en el lugar de la literatura como disciplina artística. Brindar oportunidades donde la lectura y la escritura literaria sean reales será una forma de democratizar la distribución de los saberes culturales y formar ciudadanos con derecho a acceder, participar y disfrutar de diferentes manifestaciones artísticas. Lo cual cobra mayor relevancia aún cuando se trabaja con niños/as, que fuera de la escuela tienen escasas posibilidades de acceder a ellos.

Recuperamos el pensamiento de Meirieu y Pérez Rubio para cerrar este trabajo, porque pensamos que un modo alternativo de generar una nueva escuela se viabiliza a partir de espacios como los que proponemos desde la escritura inventiva. En esos espacios cada una de estas ‘exigencias’ de las que habla Meirieu se ponen en juego como requerimiento indispensable para generar las producciones de los estudiantes. Otra escuela es posible: una escuela donde cada uno/a pueda escribir su historia, una que será diferente a las demás y donde se aprenda a ‘acoger lo imprevisto’ pudiendo observar con curiosidad, ingenuidad y seriedad. Porque en el espacio de los talleres escritura se habilita la posibilidad de desencadenar micropolíticas de emancipación que permitirán la transformación del modo en que se posicionan los sujetos en la sociedad que habitan y se produce un nuevo tejido social creando una pequeña pero potente comunidad de escritores y lectores que se acompañan, alientan, corrigen y enseñan recíprocamente.

Bibliografía

- Abad Molina, J. (2011) *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. Recuperado de: http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf
- Acaso, M. (2014), entrevista en *El diario*. Recuperado de: http://www.eldiario.es/sociedad/busca-PP-salir-representado-PISA_0_329317279.html
- Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988) *El taller de escritura: con las manos en la masa*. Buenos Aires. Libros del quirquincho
- Alvarado, M. (1997) *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires. A-Z editora
- (1999) *El nuevo escriturón*. Buenos Aires. El Hacedor
- (2001) “Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura” en: Alvarado, M. (2013) *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires. FCE
- Ander Egg, E. y Aguilar Idáñez, M. (2005) *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires. Lumen.
- Apple, M. (1986) *Ideología y Curriculum*. Madrid. Akal.
- (2002) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia / Ediciones Paidós Ibérica
- Blanchard Giménez - Coord. (2014). Capítulo 4 Metodología de Proyectos Integrados. En: *Transformando la sociedad desde las aulas*. Madrid. Narcea, pp. 47 a 50.
- Borneman, E. (1995) *Un elefante ocupa mucho espacio*. Buenos Aires. Alfaguara infantil.
- Bratosevich, N.; Cazenave de Rodríguez, S.; Rosenbaum, A. (1992) *Taller literario: metodología, dinámica grupal, bases teóricas*. Buenos Aires. Edicial

Camnitzer, L. (2015) entrevista en *Revista Errata*. Recuperado de:

<http://revistaerrata.com/ediciones/errata-4-pedagogia-y-educacion-artistica/procesos-creativos-y-pensamiento-artistico/>

Castedo, M.; Molinari, M.C., Siro, A., Torres, M. (2000). Propuesta N° 7 La ortografía en el aula. Propuestas para el aula – EGB 2 – Lengua – Escritura. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación Argentina.

Condito, V. (2018) ¿Qué “decimos” sobre la escritura en las consignas escolares? Análisis preliminar de las representaciones sobre el dominio de la escritura en consignas de la escuela secundaria. En *Convergencias. Revista de Educación* Vol. 1 /N° 2 /2018, pp. 103-124. Recuperado de:

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/1384>

Díaz Barriga, F. (2005). Capítulo 2 La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados pp. 29 a 59. *Enseñanza Situada. Un vínculo entre la escuela y la vida*. México. Mc Graw Hill.

Di Marzo, L. (2013) *Leer y escribir ficción en la escuela*. Buenos Aires. Paidós

Fernández, M. G. (2006) *Dónde está el niño que yo fui*. Buenos Aires. Biblos

- (2014) *Hurtar la palabra poética*. Buenos Aires. El hacedor

Ferreiro, E. (2001). Sistema gráfico y sistema ortográfico (o bien no todo es ortográfico en la adquisición de la ortografía). Versión en Español. *Età Evolutiva*, N° 68, pp. 55-64.

Freire, P. (1996) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI

- Frugoni, S. (2006) *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires. Libros Del Zorzal
- Gamito, M. T. (2019) Trabajo Integrador Final de la Carrera de Especialización en Pedagogías para la Igualdad
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- GCBA Ministerio de Educación. Subsecretaría de Equidad Educativa. Gerencia Operativa de Inclusión Educativa (2013) Proyecto Maestro + Maestro, Documento de circulación interna “Secuencia Marco: Seguir la obra de un autor”
- (2014) Programa Maestro + Maestro Proyecto: “Seguir un personaje prototípico”
- Hauy, M. E. (2017) Escribir o no escribir ficción: una cuestión de concepciones en las aulas. En *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, Vol. 4, N°. 7. pp. 37-62. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6895528>
- Iglesias, L. (2004) *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires. Papers
- Jackson, P. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid. Ed. Morata
- Katz, S. directora (2015) *Invencionario: los chicos del taller azul palabriendo mundos*. Salta. Ediciones Laralazul
- Larrosa, J. (2010) “Una invitación a la escritura”. Especialización en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO. Argentina.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.

Mariño, R. (1999) *Botella al mar*. Buenos Aires. Alfaguara

Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona. Laertes

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa. Área de producción pedagógica (2007) *Cuadernos para el aula, lengua 4*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Nickerson R.; Perkins D.; Smith E. (1987) *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona. Paidós

Hillert Flora y Orce, Victoria (2021) Arte, conocimiento y ciudadanía en la formación docente. En Revista *F- ILIA* N° 3, 1er semestre, abril 2021, pp. 103 – 116. Recuperado de:
<https://www.clacso.org/revista-f-ilia-numero-3-abril-2021/>

Orce, Victoria y Tarrío, Laura (2018) El arte como frontera. Acerca de la articulación entre arte, formación docente e investigación. En *Trayectoria* N° 5, 2018. Recuperado de:
<http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/589/0>

Pampillo, G. (1982) *El taller de escritura*. Buenos Aires. Plus Ultra

Peret, L. (2012) Situaciones de reflexión y sistematización ortográfica en el primer ciclo (en línea). Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.774/te.774.pdf>

Pérez Rubio, A. M. (2013) Arte y política. Nuevas experiencias estéticas y producción de subjetividades. En *Nueva Época*, N° 20, julio-diciembre 2013 pp. 191-210

Provenzano, M. (2016) Las consignas de escritura en la enseñanza de la literatura: ¿al principio o al final? Un abordaje desde las reconceptualizaciones de género y discurso social. En *El toldo de Astier*. Año 7, Nro.12, abril de 2016. pp. 94-104. Recuperado de:

<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-12/pdf/MProvenzano.pdf>

Quintar, E. (2005) *En diálogo epistémico – didáctico*. Recuperado de:

http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=104&Itemid=143

Quiroga, H. (2018) *Cuentos de la selva*. 1a edición especial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación

Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27 (1),113-140. ISSN: 0188-8838. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4575/457545085021>

Rodari, G. (1993) *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires. Colihue

Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).

Santillán, A. (2017) El lugar de la escritura de invención en los documentos didácticos en uso. En *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, Vol. 4, N°. 7. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6895532>

Schujer, S. (2003) *Sueltapalabras*. Buenos Aires. Sudamericana.

Sevilla, F. (2017) *Vampíricas vacaciones*. Buenos Aires. Quipú.

Silveyra, C. (2001) *Canto rodado. La literatura oral de los chicos*. Buenos Aires. Santillana.

Terigi, F. “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar” en Akoschky et. al (1998) *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires. Paidós

Tobelem, M. (1994) *El libro de Grafein: teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires. Santillana

Torres, C. (2001) *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX*. Buenos Aires. CLACSO.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010031230/2torres.pdf>

Zerillo, A. (2009) “Prácticas de escritura en el campo de la salud mental. El Taller de Letras del Frente de Artistas del Borda”. Tesis de Maestría en Análisis del Discurso. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.