

Una experiencia de revisión de textos o cómo recuperar el tesoro de la cueva de Alí Baba

María Laura Galaburri*

Quiero compartir una experiencia de escritura que ha permitido a muchos maestros plantearse distintos interrogantes en los cursos de capacitación que he dictado. Algunos de estos interrogantes estaban relacionados con la organización de la situación didáctica; otros con el poder ver los problemas que presentan los textos de los alumnos; algunos con la manera distinta de intervenir del maestro cuando opta por un proceso didáctico que lleve a sus alumnos del uso de la escritura a la reflexión y de la reflexión a la búsqueda de regularidades; otros con el tipo de relación contractual que establece con sus alumnos; etc.

La experiencia ocurrió en el contexto de una investigación¹, durante la cual trabajé con un grupo de docentes de la ciudad de Luján, con los que planificábamos situaciones en forma conjunta, ellos las implementaban y luego las evaluábamos. Mi finalidad era poder establecer cómo los marcos de referencia construidos por esos maestros incidían en la práctica desarrollada en el aula y, a la vez, cómo los problemas que se presentaban durante la implementación, requerían del docente la reflexión sobre diferentes aspectos didácticos, que en algunos casos los llevaban a reorganizar el marco de referencia del que habían partido.

Pero... esto que voy a contar, ocurrió sin mi intervención, en esos espacios que aprovechan los maestros para llevar a cabo lo que han aprendido y que, evidentemente, demuestran que han entendido en qué consistía la innovación en una propuesta didáctica.

Los alumnos de 2º grado de Mabel se habían propuesto participar de los festejos del "Día del Niño" y surgió la idea de armar obras de títeres para ofrecerles a los alumnos de 1er. grado.

Estas cosas que tienen los maestros de dejar que los alumnos tomen decisiones es un arma de doble filo. ¿Por qué? Porque el docente tiene propósitos que quiere cumplir a través de la enseñanza de determinados contenidos. No es bueno que esperemos que los alumnos se den cuenta de cuáles son esos contenidos para que "surjan" propuestas relacionadas con ellos. Parecería que se sienten menos democráticos si no logran que de los alumnos "surja" lo que ellos, por su función social, tienen que enseñar. En el caso de Mabel se podría pensar que no es tan grave, ya que esta propuesta es una respuesta a los festejos del "Día del Niño", es decir, se trata de una actividad ocasional. De todos modos,

* Licenciada en Pedagogía. Docente e investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, provincia de Buenos Aires. Capacitadora de docentes en cursos presenciales y cursos a distancia semipresenciales en temáticas relacionadas con la Didáctica de la Lengua.

¹ La investigación a la que hago referencia es: "La relación entre la teoría y la práctica de los docentes de 1º y 2º grado en el área de la lengua escrita". La llevé a cabo como becaria de la Universidad Nacional de Luján durante los años 1990 a 1992. Mi directora de beca fue la Prof. Graciela Carbone. Las docentes que colaboraron conmigo fueron: Mabel Ficella, Beatriz Rols, Adriana Longui, Noemí Pérez, Cristina Reali, Daysi Greco y Marina Arrausi. Las escuelas en las que se desempeñaban eran: N°24, N°19 y Dr. Gutiérrez, de Luján, Provincia de Buenos Aires.

hasta los contenidos de las actividades ocasionales necesitan ser tenidos en cuenta. ¿Por qué? Porque abordarlos insume tiempo didáctico, tiempo de enseñanza. Y en la enseñanza, "el tiempo es oro". Hay que tener bien en claro a qué voy a destinar el tiempo que empleo en el aula.

Esto nos lleva a otro interrogante: ¿qué es lo que uno puede concertar con los alumnos?, ¿qué decisiones son las que ellos tienen que tomar?

Los contenidos no se concertan, son decisiones que le pertenecen al docente. Si Mabel tomó la decisión de trabajar con sus alumnos el discurso dialógico que se realiza en las obras de teatro de títeres, no hay elección posible para ellos. La autonomía que van a desarrollar está relacionada con otros aspectos: qué obras leo entre las que la maestra me ofrece, qué decisiones voy a tomar sobre la obra que voy a escribir...

Ahora bien, si a Mabel sólo le hubiera interesado que sus alumnos se acercaran al discurso dialógico de las obras de teatro en general y le diera lo mismo empezar por la obra de títeres o las otras obras de teatro, entonces ahí sí corresponde que los alumnos elijan, que "surja" de ellos por dónde empezar. El propósito es que se aproximen a un tipo de discurso parecido al narrativo porque en los dos se cuenta una historia, pero diferente, la historia se cuenta por medio de los personajes, no a través de un narrador.

Es interesante que Mabel les proponga la escritura de un género que comparte características con los géneros que los chicos ya han escrito –los cuentos, por ejemplo– pero que es diferente porque apela a otros recursos. Esto es un verdadero problema para los alumnos. Ellos disponen de conocimientos que les permiten otorgar significado a la propuesta de Mabel (saben qué significa contar una historia, saben de obras de teatro de títeres porque han asistido a ellas), pero no disponen del conocimiento suficiente como para resolver el problema que les presentará la escritura (cómo se hace para contar por escrito la historia a través de sus personajes).

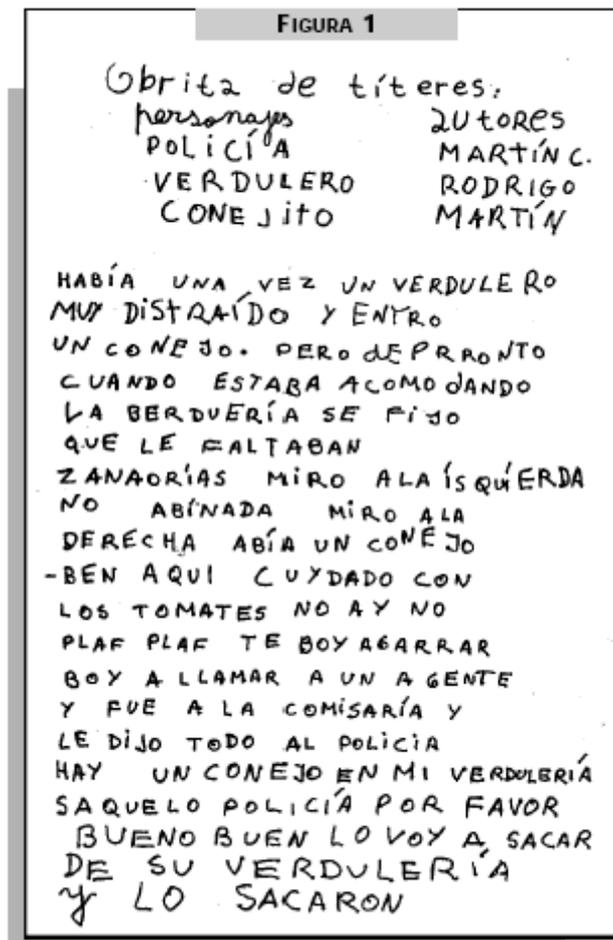
Continuemos con lo que hizo Mabel en el aula. Luego de que la propuesta fue aceptada, distribuye entre los grupos obras de títeres para que vean cómo están escritas y de qué tratan.

Éste es otro problema que los docentes están aprendiendo a resolver. No se puede pedir que escriban un texto si no han sido lectores de ese género particular. Los alumnos leerán en este caso, pero no desde el lugar del lector. Un lector no lee para ver cómo está escrita la obra, al menos en un primer momento. Nos podrían decir: ¡bueno! ¡pero los chicos han asistido a montones de obras de títeres! Yo pregunto: ¿es lo mismo asistir a la representación de la obra que leerla? No. Éste es un caso en que oralidad y escritura están muy relacionados pero también muy diferenciados. El que representa la obra lee el texto escrito, no improvisa. Pero no lee todo lo escrito, no lee en voz alta los nombres de los personajes, las indicaciones de sus movimientos o la entonación que debe dar a determinadas frases. Y además, está el títere que con su movimiento y con la voz que le prestan, convierte en un aquí y ahora el momento de la enunciación. Y los chicos, el público, están ahí para responder a las demandas de sus preguntas.

Mabel les propone, luego, a cada grupo hacer los títeres. De esta manera comenzaba la elección de los personajes. Una vez terminados, empiezan a escribir las obras a representar.

Ya desde la confección de los títeres están asistiendo al proceso de escritura. Elegir, por ejemplo, a un policía, un verdulero y un conejo –como lo ha hecho el grupo del que voy a hablar –, ya da pautas de la historia que se ha de contar, ya da cuenta del juego de posibilidades con el que los personajes se van a enfrentar.

Leamos la primera producción de uno de los grupos (**Figura 1**).



Si bien no escribieron un título, dejaron en claro que se trataba de una "Obrita de títeres", por si al lector le quedaba alguna duda (se ve que no confiaban plenamente en su producto).

Diferenciaron dos partes: una para mencionar los personajes y los autores, la otra para el cuerpo de la obra. Hasta ahí, la primera mirada podría indicar que todo va bien. Pero... al comenzar a leer el texto encontramos "Había una vez...", no comienzan así las obras de teatro. Y si miramos bien, con esa mirada que permite **ver**, como dice Kuhn (1971), encontramos que la historia la cuenta un narrador, los verbos están en pasado, hay conectores temporales como "Pero de pronto...", se han incorporado diálogos y en ellos sí los tiempos verbales están

en presente e incluyen imperativos... Son marcas que nos muestran la presencia de un cuento.

Aquí tenemos la evidencia de que no basta haber asistido a obras de títeres para poder escribir una. Ante el problema de cómo contar la historia, apelaron a los discursos y géneros conocidos, que ya han escrito: el narrativo y el cuento.

Estos chicos nos muestran un buen dominio de los aspectos textuales del lenguaje escrito. Incluso han sabido elegir recursos del sistema de la lengua para ponerlos al servicio de la historia que buscan contar: "Pero de pronto, cuando estaban acomodando la verdulería, se fijó que le faltaban zanahorias" o "Miró a la izquierda, miró a la derecha. Había un conejo".

Hacen un buen manejo del sistema alfabético de escritura y se están enfrentando con otro problema, el de los aspectos ortográficos. Si bien no han hecho uso de convenciones que los ayuden a ellos como lectores a representar la obra de títeres, conocen los signos de puntuación como el punto, el guión de diálogo y las veces que los han utilizado fueron pertinentes.

Pero, tendríamos que ir más allá y poder extender nuestra mirada para **ver** cuál es el problema fundamental que presenta este texto. El problema es que no se adecua a la situación comunicativa para la que fue creado. De ninguna manera los chicos podrán representar una obra de títeres con él.

Podríamos pensar qué enseñarles para que puedan mejorarlo. Por un lado tendrían que saber un poco más sobre los rasgos característicos de la obra de títeres y por el otro, qué signos de puntuación se ponen al servicio de este género. También podríamos aspirar a que arriben a regularidades en la ortografía de las palabras, por ejemplo, verdulería aparece escrita con "b" y con "v".

¿Qué hizo Mabel para que convirtieran estos contenidos en objeto de reflexión? Simplemente les pidió que representaran la obra. Nada más ni nada menos. Cuando los chicos intentan representarla se dan cuenta de que sólo el narrador interviene. A los títeres sólo les queda la posibilidad de moverse cuando se los nombra.

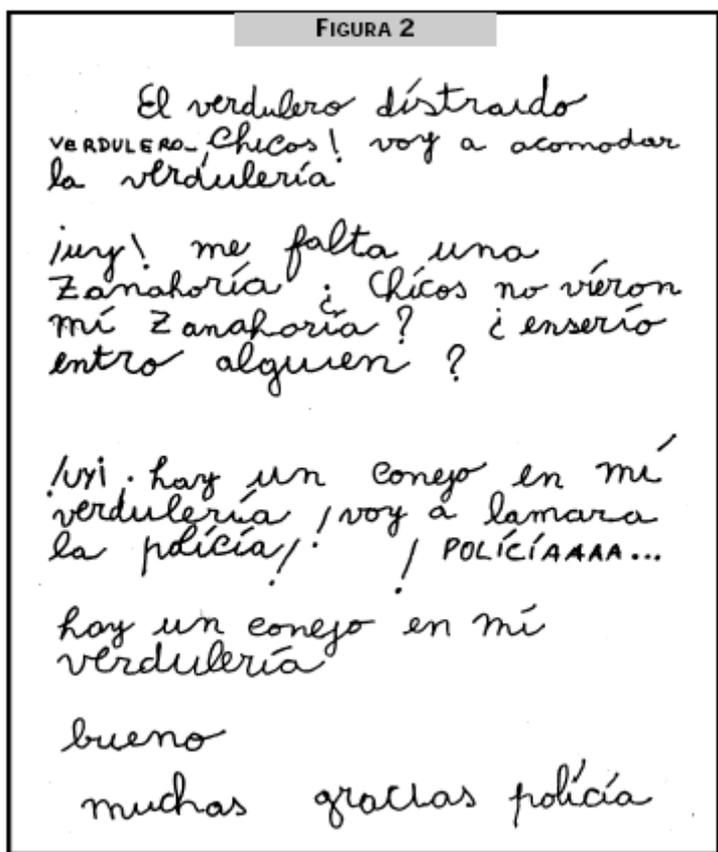
Detengámonos en lo que hizo Mabel. No fue ella la que les dijo que el texto no era una obra de títeres, sino la tarea. La tarea que se habían propuesto fue la que les mostró que ese texto no era el adecuado. El docente se corre del lugar que siempre ha ocupado como "el destinatario del texto", como "el que lo corrige". Cuando esto ocurre está reconociendo a los chicos la autoría del texto. Reconocer en ellos la autoría del texto implica, para el maestro, respetar las decisiones que toman sobre lo que escriben, y para los alumnos, asumir las consecuencias de las decisiones que han tomado.

Bueno, aquí, las decisiones tomadas mostraban claramente sus consecuencias. El texto, así como estaba, no era una obra de títeres.

Mabel les propone volver a revisar los textos de autor para ver cómo ellos resolvieron el problema de la escritura: cómo se cuenta la historia y cómo se indica la intervención de los personajes. Luego de esto producen una nueva

versión. Pero... claro, a quién le gusta volver a escribir todo nuevamente. No es fácil para los chicos abrir un espacio para la revisión de los textos, porque esto no es algo que surge espontáneamente en ellos, ni constituyen prácticas sociales que presencien a diario (los textos ya vienen impresos, el lector no asiste al proceso de escritura). Pero visto y considerando que no les quedaba otra, deciden escribir cada uno su parte en su cuaderno. De esta manera se aliviaba la tarea.

Veamos lo que escribió el verdulero (**Figura 2**).



Han incorporado el título. Ya toda la historia la cuentan los personajes, anticipan la interpelaciones que harán al público. Utilizan diferenciaciones tipográficas para el nombre del personaje y para el grito de llamado a la policía. Lo curioso es que el nombre del personaje lo escriben una sola vez, en el comienzo. Y es natural que sea así porque al no estar presentes los otros, no hay posibilidad de confusión y el cambio de turno está marcado por los espacios en blanco –me saco el sombrero ante estos chicos que tenían entre 6 y 7 años y ya se estaban dando cuenta de que estos caracteres funcionan como indicadores para el lector (Teberosky y Tolchinsky, 1995)–. Utilizan signos de puntuación que en la producción anterior no habían tenido en cuenta: los signos de pregunta, de exclamación, los puntos suspensivos.

En definitiva, uno puede **ver** que supera al texto anterior pero ha perdido unidad. Por lo tanto, cómo se indica a qué personaje se le está cediendo el turno.

Mabel, que ve esto, les pide que vuelvan a representarlo. Se dieron cuenta de que se superponían al hablar o que se quedaban callados porque no sabían cuándo intervenir. Es decir, esta organización del texto por la que habían optado tampoco les servía. Así, pudieron descubrir que el texto es una totalidad y no una suma de partes. Así comienzan a entender que el texto es una unidad, que tiene fronteras bien definidas: un principio y un final; que al concluir un texto, su autor ha dicho todo cuanto pudo y quiso decir en esa situación y que el lector explora dentro de esos límites para construir su sentido.

Leamos el tercer intento (**Figura 3**). Lo sorprendente es que cada reescritura implicó modificaciones en la historia y en los personajes. Fijémonos en ese policía, parece un caballero: "Qué, señor verdulero". "Sí, enseguida lo sacaremos". Y reparemos en el verdulero: "Mejor que sea cierto". Parece que no le cree.

Lo interesante acá es cómo han podido integrar en este texto los diferentes contenidos que han sido objeto de reflexión. El narrador sólo queda circunscrito al momento de la presentación, como pasa en las obras de títeres. El texto es una unidad coherente. La historia progresa a partir de las intervenciones de los personajes. Observemos cómo diferencian con imprenta mayúscula los nombres de los personajes. Parece que con ello marcaran lo que no debe ser leído. En lugar de los dos puntos utilizan un remarcado guión de diálogo. Evidentemente empiezan a darse cuenta de que un signo debe colocarse para mostrar la diferencia entre el nombre del personaje y lo que el personaje dice. Si bien no es lo convencional, han recurrido a un signo que se utiliza para marcar el cambio de turno en un diálogo. Pero bueno, éstos son contenidos a registrar por el docente para ser abordados en otra oportunidad.

FIGURA 3

presentamos la obrita de títeres que se llama. el verdulero distraído

VERDULERO = ¡chicos voy a acomodar la verdulería

CONEJO = chicos no le digan nada que rovel
 Nam que ricas sanasorias

VERDULERO = ¡uy! me falta una sanasoria
 ¡chicos no! vieron mi sanasoria?
 ¿enserio no bieron si entro
 ¡uy! hay un conejo en mi verdulería

CONEJO = no me vas a atrapar

VERDULERO = a conque jugando con migo

CONEJO = adonde vas

VERDULERO = voy a llamar a la policía

POLICÍA AAAA...

POLICÍA = que señor verdulero

VERDULERO = ay un conejo en mi verdulería

POLICÍA = sí enseguida lo sacaremos

VERDULERO = mejor que sea sierto

POLICÍA = ven aquí conejo bandido

CONEJO = no no yo soy inocente

En definitiva, el texto es coherente, responde a la situación comunicativa para la que fue creado.

Alguien podría decir: ¿y las "faltas de ortografía"? ¿el docente no las **ve**?

Para contestar esa pregunta tenemos que volver a la situación comunicativa que da origen al texto. La obra de títeres es escrita para ser representada por los chicos. Es decir, los destinatarios del texto son ellos mismos. No requiere presentación a otro lector que no sean ellos. Se trata de textos que no serán editados. El docente, ante esto puede relevar las palabras que han presentado dificultad, para abordarlas en otro momento.

Ahora bien, si los destinatarios fueran, por ejemplo, los padres de los chicos y se realizara una recopilación de las obras de títeres, ahí sí se buscaría una corrección más intensiva. Una vez que estuvieran conformes con la versión

alcanzada, se buscaría que cada grupo o el grupo total de alumnos trataran de corregir todo lo que son capaces de **ver** por sí mismos. Y queda el espacio para el docente, para actuar como el corrector final del texto –tal como ocurre en las editoriales–.

Una última pregunta tenemos que hacernos: ¿qué es lo que permite al docente tomar decisiones en el transcurso de la situación didáctica?

En primer lugar, hay una afirmación de Delia Lerner (1990) que me permite contestar esta pregunta:

“...aunque resulte en apariencia paradójico, conviviendo con una gran flexibilidad, amplitud y respeto por el niño, debe haber en el maestro claridad conceptual y de objetivos, pues es de su responsabilidad saber a dónde quiere llegar con ese grupo en general y con cada niño en particular.

Es la claridad en relación con los objetivos lo que permite elegir diferentes caminos o encontrar desvíos y saber aprovecharlos; podemos sorprendernos con algo inesperado y hacer observable lo no previsto.”

Claridad conceptual y de objetivos es la clave que abre la puerta de acceso a la cueva de Alí Babá y los 40 ladrones. Sólo que aquí, no hay magia, sino sorpresa por las posibilidades que ofrece la revisión de textos cuando se la organiza como un espacio de enseñanza. Sólo que aquí, al descubrir el tesoro que representa el espacio de revisión podemos ver cómo se transforma el conocimiento de los alumnos.

Mabel pudo enseñar a sus alumnos a mejorar sus textos porque sabía el significado del propósito de formar escritores de textos competentes y autónomos. Desde allí es que pudo dirigir sus acciones para establecer una verdadera relación didáctica.

Formar a los chicos como escritores competentes y autónomos implica, entre otras cosas, reconocer la particularidad que comporta la revisión de textos en el proceso de escritura. Se revisa para evaluar lo escrito, para cerciorarse de que el texto responde a nuestros propósitos, a las necesidades de la audiencia, a las restricciones del género elegido, etc.

Pero Mabel sabe que hacer esta evaluación no es una empresa fácil para los chicos, no sólo porque se trata de una práctica social a la que ellos no asisten, sino porque implica coordinar dos posiciones que están presentes en el acto de escritura: el punto de vista del autor y el del lector potencial. Este desdoblamiento, este poder ubicarse en el lugar del lector como si no hubiera escrito el texto, es algo que los chicos tendrán que aprender.

Mabel, sabiendo esto, se coloca en el lugar del lector, y **ve** que ese texto no responde a la situación comunicativa para la que fue escrito. Por ello considera pertinente que el grupo se inserte en esa situación para evaluar la adecuación del texto. Como ellos son los lectores potenciales, los coloca en esa posición, es decir les hace leer el texto para representar la obra.

La misma situación es la que les permite identificar los problemas que el texto presenta. Los títeres no hablan y eso no pasa en una obra de títeres.

El conocimiento que tiene Mabel de las obras de títeres, y de las posiciones que puede adoptar un lector frente a los textos, es el que le permite diseñar una situación didáctica que los lleve a leer las obras de autor no como lectores sino como escritores. "Leer como escritor" (Smith, 1994) lleva a recorrer los textos de autor buscando cómo han hecho ellos para que los personajes cuenten la historia y cómo esa manera de contarla se representa en un texto.

Esto es algo que Mabel les está permitiendo transitar durante todo el proceso de escritura: ir desde la posición del autor a la del lector potencial, en un ir y venir hasta que encuentren que el texto responde a sus expectativas.

Podemos preguntarnos qué pasa cuando se escribe para otros, cuando el lector potencial realmente es otro, no el mismo chico, qué hace el maestro. En principio, considero que el docente siempre tiene que colocarse en el lugar del lector potencial cuando lee el texto. Lo que **vea** desde ese lugar lo llevará a tomar decisiones sobre cómo intervendrá en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Si la obra de títeres hubiera sido escrita para que otros la representen, podría haber pedido que los grupos se intercambiaran los textos y los leyeran o los representaran para hacer sugerencias –siempre son sugerencias– a los compañeros sobre lo que habría que agregar o cambiar... La cosa es que aprendan a ser "socios" en la producción del texto (Tolchinsky, 1993), a ocupar por el compañero el lugar del lector. Y si Mabel hace esto, sabe que la finalidad es que ellos puedan hacerse cargo progresivamente del control de los textos que escriben.

Es de esta manera como el docente cede provisoriamente el lugar del control en la revisión del texto. ¿Por qué? Porque es una manera de reconocer a sus alumnos como autores. Y sí... este reconocimiento lleva a otorgarles un derecho que la institución escolar les ha negado por años.

Pero es un control que cede provisoriamente, porque está ahí, observando, extendiendo la mirada a los textos para poder **ver** en ellos en qué reside su inadecuación a la situación que los requiere. En cuanto puede **ver**, y **ve** que los alumnos no pueden **ver** por sí mismos, está ahí, para pensar la mejor manera y el momento indicado para que la mirada de los chicos también se extienda.

Es como ayudarlos a entrar a la cueva de Alí Babá para acceder a los tesoros que han sido mantenidos ocultos a su mirada. En fin..., ayudarlos a entrar a la cueva, es una manera de hacer público ese proceso de revisión de textos que, por su particularidad, permanece oculto para el escritor principiante; es una manera de usar la escritura para transformar el conocimiento que poseen sobre el lenguaje, sobre las situaciones de comunicación, sobre su visión del mundo...

Si no abrimos ese espacio, si no entendemos en qué consiste la clave para que la puerta hacia él se abra, quedará enterrado en la cueva bajo la custodia de los que ya sabemos entrar.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (1989) **Describir el escribir**. Barcelona, Paidós.
- Castedo, M. (1995) "Construcción de lectores y escritores". **Lectura y Vida**, Año 16, N° 3.
- Flower, L. y J. Hayes (1996) "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". **Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- Kuhn, T. (1971) **La estructura de las revoluciones científicas**. México, F.C.E.
- Lerner, D.; A. Palacios y M. Muñoz (1994) **Comprensión lectora y expresión escrita**. Buenos Aires, Aique Didáctica.
- Lerner, D. (1996) "¿Es posible leer en la escuela?" **Lectura y Vida**, Año 17, N° 1.
- Lerner, D. (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar". En: A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner, **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires, Paidós.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1996) **Documento de actualización curricular N° 2. Lengua**.
- Smith, F. (1994) **De cómo la educación apostó al caballo equivocado**. Buenos Aires, Aique.
- Teberosky, A. y L. Tolchinsky Landsman (1995) **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires, Santillana.
- Tolchinsky Landsman, L. (1993) **Aprendizaje del lenguaje escrito**. Barcelona, Anthropos.