Escuelas Escritoras

Cuentos colectivos de nuestros alumnos | 2018

Plan Nacional de Lectura y Escritura

Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTE DE LA NACIÓN
Mauricio MACRI

VICEPRESIDENTA DE LA NACIÓN
Marta Gabriela MICHETTI

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS
Marcos PEÑA

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Alejandro FINOCCHIARO

JEFE DE GABINETE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Javier MEZZAMICO

SECRETARIA DE INNOVACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA
Mercedes MIGUEL

Escuelas Escritoras

Cuentos colectivos de nuestros alumnos | 2018

Plan Nacional de Lectura y Escritura

Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

Plan Nacional de Lectura y Escritura
Coordinadora: Alicia Serrano
Equipo autoral: Alcira Bas, Paola Iturrioz, Martín Glatsman, Aixa Alcántara y Javier Rodríguez

Coordinación de Materiales Educativos
Responsable editorial: Gonzalo Blanco
Diseñadora: Paula Salvatierra

Ministerio de Educación de la Nación

Escuelas escritoras : cuentos colectivos de nuestros alumnos. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-00-1206-5

1. Escritura. CDD 372.623

ÍNDICE

Presentación 6

PARTE 1
CÓMO ESCRIBIR UN CUENTO 7

Cómo escribir un cuento con los/las alumnos/as 8

Leer para escribir 9

¡A empezar!

El temor a la página en blanco 11

Y si se trata de una escritura colectiva... 12

Con los chicos que aún no leen y escriben solos... 13

¡A revisar! 15

Y si se trata de una escritura ilustrada... 16

El registro del proceso de escritura 17

PARTE 2
PROPUESTAS DE ACTIVIDADES 19

Las palabras en juego 20

Para diseñar el cuento 23

Camino a la acción 25

¡A escribir el cuento! 26

Bibliografía 27

ANEXO
PAUTAS PARA LA REALIZACIÓN DE LA PROPUESTA 28

Cuándo 29

Destinatarios 29

Dinámica de trabajo 29

Presentación

En el marco del **Plan Nacional de Lectura y Escritura** se propone a las escuelas de todo el país participar de dos experiencias de trabajo: *Escuelas Escritoras* y la *Semana de la Lectura y la Escritura*.

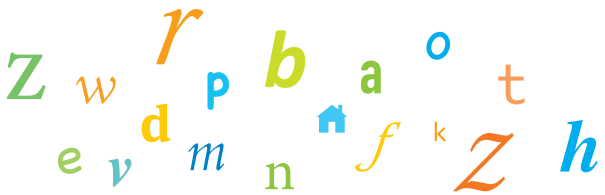
Escuelas Escritoras consiste en la promoción de prácticas de escritura colectiva en todas las instituciones con el propósito final de producir un libro que exprese las voces de los/as niños/as y jóvenes de nuestro país.

Esta propuesta está destinada a alumnos/as de preescolar, del último ciclo de las escuelas primarias y del ciclo orientado de las escuelas secundarias.[1] En cada escuela, los estudiantes elaborarán un texto breve narrativo ficcional bajo la dinámica de escritura colectiva. Luego, cada escuela elegirá el cuento de cada nivel que considere más significativo para su comunidad.

Se sugiere que la lectura y la selección de los cuentos se desarrollen durante la *Semana de la Lectura y la Escritura,* con el fin de abrir la experiencia y la participación a todos los/as niños/as, los jóvenes y la comunidad. También durante la Semana, los/as niños/as y jóvenes producirán una ilustración colectiva de los cuentos, de manera de articular los distintos lenguajes y poner en práctica la interdisciplinariedad. También se los invita a registrar en formato audiovisual toda la experiencia.

Para acompañar el desarrollo de la propuesta *Escuelas Escritoras*, el presente documento propone un recorrido de trabajo sobre el proceso de escritura colectiva en el aula; se dispone como una guía para orientar sobre las diversas instancias y secuencias posibles de producción de un texto grupal, y acerca algunas consideraciones sobre la producción colectiva de la ilustración. La primera parte del documento distingue los momentos que implican la tarea de una escritura colectiva, ya sea con jóvenes y niños/as lectores/as o con niños/as que aún no leen ni escriben solos, y da pistas concretas sobre cómo atravesar la inmovilidad ante la hoja en blanco, cómo encarar el momento de la reescritura, y plantea aquellos aspectos de la producción de la ilustración –en tanto imagen– que son interesantes de poner en juego. La segunda parte del documento ofrece al docente un repertorio de actividades para cada etapa del trabajo, que se presenta como sugerencia, sin intención de modelizar las producciones. Cada exploración, búsqueda y creación será singular y, en ese camino, las recetas se disuelven.

1 . Esta propuesta se enmarca en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) y retoma actividades de enseñanza de la serie *Cuadernos para el Aula* del Nivel Inicial y Primario.



PARTE 1

CÓMO ESCRIBIR UN CUENTO

Cómo escribir un cuento con los/las alumnos/as

Los textos no surgen de la nada. Cuando se piensa en la posibilidad de que los/las alumnos de todas las escuelas del país escriban un cuento con la guía de sus docentes, se presentan algunas cuestiones básicas: por dónde empezar, cómo entusiasmar a los/las chicos/as y jóvenes, cómo correrse de ciertas ideas instaladas –por ejemplo, que la escritura sólo debe estar a cargo del que sabe, del alumno "redactor" de composiciones de la clase–, cómo generar el clima para que participen todos, cómo organizar esa producción colectiva; en fin, cómo favorecer la invención de relatos de modo que todas las voces encuentren un espacio para expresarse y reconocerse entre sí.

En principio es necesario revisar la idea de invención. Maite Alvarado (2013) en *Escritura e invención en la escuela* desarma el mito de la escritura a cargo de un genio inspirado: "Para inventar una buena historia –propone la especialista–, así como para escribir un buen texto informativo, hace falta un aprendizaje" y ese aprendizaje encuentra en la escuela una buena ocasión para practicarlo.

Siguiendo a Gianni Rodari (2000), el arte de inventar historias tiene su gramática, es decir, ciertas reglas que se combinan para generar una producción. Esa gramática puede ser objeto de enseñanza y aprendizaje escolar, a través de la lectura y escritura de textos de ficción, que tiene la ventaja de resultar un atractivo a los alumnos porque les permiten proyectar sus "fantasías en tercera persona", y porque a través de ellos juegan a arreglar y desarreglar el mundo según sus deseos. Esa práctica, cuando está incorporada al quehacer en el aula, se vuelve placentera y productiva, ya que vehiculiza miedos, disfraza inseguridades y permite que los/las estudiantes desarrollen sus saberes lingüístico-literarios y su conocimiento del mundo.

Para ingresar al mundo de la invención de historias y evitar los fantasmas que la página en blanco genera, se parte de consignas. La consigna es un texto que establece las pautas de aquel otro que se va a producir, que ciñe las opciones, que lleva de la mano al escritor, que guía y facilita que no se paralice ante la incertidumbre del comienzo y las miles de posibilidades que se le presentan durante todo el proceso de escritura. No es lo mismo pedir a los alumnos que escriban un cuento sin ninguna sugerencia que proponerles, por ejemplo, que escriban las peripecias de un personaje determinado en un espacio misterioso. Es fundamental que esta consigna esté claramente formulada para que las "vallas" se conviertan en "trampolines", que abran el juego y faciliten la escritura (Alvarado, 2013).

La modalidad ideal para el trabajo con las consignas en las prácticas de lectura y escritura es el taller, ya que permite desarrollar los contenidos curriculares vinculados a la lengua escrita y la lectura, así como inventar mundos, historias, personajes y situaciones. En esta modalidad se privilegia la producción y los textos producidos son leídos y comentados por todos.

Leer para escribir

Toda escritura supone una lectura previa;[2] como suele decirse, la lectura y la escritura son dos caras de la misma moneda. Algunos párrafos de *La gran ocasión* de la escritora Graciela Montes (2007) vienen a cuento para ampliar este concepto.

> Leer y escribir van siempre juntos. Por eso resulta más sencillo ponerse a escribir cuando uno "tiene algo para decir", ha atrapado alguna significación, por así decir... Y, viceversa, resulta tanto más sencillo ponerse a leer cuando lo que uno lee "le dice algo", es decir, de alguna forma, podría, eventualmente, haber sido escrito por uno.

Todos leemos, todos escribimos, todos nos leemos. Estas últimas frases refuerzan la idea de que las posibilidades de acceder a la lectura y la escritura son para todos/as, sobre todo si se entiende que estas prácticas son procesos que se tienen que recorrer. Y en este sentido, para la elaboración del cuento colectivo es necesario considerar que la escritura implica tanto las instancias de lectura como los procesos de planificación, la escritura propiamente dicha y los momentos de revisión y reescritura posteriores.

Los itinerarios de lectura y escritura permitirán conocer las características propias del cuento, ya sea realista, fantástico,

2 . Con lectura nos referimos tanto a textos escritos –aquellos por los que se ha transitado en la escuela o fuera de ella–, como a textos orales –aquellos relatos que nos atraviesan desde que nacemos– o imágenes. Al respecto, es interesante la noción de "textoteca" de Laura Devetach (2009), "armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo".

El arte de inventar

En una entrevista, el escritor argentino Daniel Moyano explicaba así su método de trabajo: "Prefiero la técnica de la nebulosa. Consiste en poder 'ver' una nebulosa y después meterse en ella para averiguar qué tiene adentro. Eso divierte y en consecuencia divertirá al lector. [...] Hace un par de años vi en la calle Goya de Madrid, a una pareja que llevaba una bañadera. Serían las dos de la mañana, eran los únicos en la calle. Los oí hablar. Eran argentinos, de Córdoba. Contaron que la hallaron en la basura. Vivían en el último piso, con terraza grande, y la querían para plantar un sauce, como el que tenían en la casita de Joaquín. [...] Esto fue la nebulosa de una novela que iba a tratar de un grupo de exiliados en Madrid. Dentro de la nebulosa estaba el barco que los trajo de Argentina. Pensé: bueno, un capítulo para contar que vinieron en un barco y enseguida entro de lleno en el tema. Trabajé la novela durante 14 meses, escribiendo 3 horas diarias, con el apoyo crítico de mi hijo Ricardo [...] '¿Y la bañadera?', me dijo cuando leyó el último capítulo. 'Mirá, eso va a quedar para otra novela'. Pasó que la travesía del barquito por el Atlántico ocupó 300 páginas y la novela acaba cuando llega a Barcelona".

Siempre he pensado que la reflexión sobre la enseñanza de la escritura debería empezar por escuchar con más atención lo que los escritores pueden decir sobre el arte de escribir, sobre los procesos creativos y sobre la génesis de la escritura. ¿De dónde salen las historias? ¿Qué hace que una bañadera en las calles de Madrid se convierta en una novela de 300 páginas? ¿De dónde surge la escritura?

(Frugoni, 2017: 28-29)

maravilloso, fábula, ciencia ficción, leyenda o mito, entre otros. En este camino se sugiere la lectura de algunos autores que han teorizado sobre las características del cuento, como Edgar Allan Poe, Horacio Quiroga, Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, por citar algunos. En estas preceptivas aparecen conceptos relacionados con las temáticas, las variedades de narradores, de puntos de vista, de personajes, de temporalidades y de efectos de sentido. Si bien estos escritores muestran diferencias respecto de varios aspectos que involucran al proceso creativo –y lo hacen según sus experiencias personales–, tienen en común el hecho de que sostienen la idea de que la escritura no surge de la nada ni es mero producto de la inspiración. A partir de esas convicciones, se presentarán algunas propuestas disparadoras propias de las instancias previas: textos que funcionen como modelos, pero no para que sean tomados como ejemplos sino para ver cómo los autores expertos desarrollan las estrategias de escritura, cómo construyen un personaje, cómo generan suspenso o tensión, cómo representan –sin decirlo directamente– aquello que se quiere contar respecto de las peripecias o del accionar de los personajes, etc.

¡A empezar!

El temor a la página en blanco

Sin dudas, “cómo arrancar” es una pregunta que suelen hacerse los docentes, más aún si se trata de una propuesta de escritura colectiva: cómo orientar a los alumnos en la elección del tema, el conflicto y los personajes; cómo ayudar a construir consensos entre ellos; qué recorridos de lecturas convendrá proponer para generar ideas que favorezcan la producción del cuento.

Los relatos de algunos escritores que han reflexionado sobre su propio quehacer ofrecen algunas pistas y posibilidades. Es importante conocer lo que los autores tienen para decir, las reflexiones y conceptualizaciones acerca de su experiencia en la tarea y en la enseñanza, no para que se conviertan en modelos a imitar, sino porque muestran una diversidad de herramientas. Dice Aguilera Garramuño (1998):

> Hablando de lo que me es más cercano diré que la mayor parte de mis cuentos nacen de experiencias y emociones personales, pero dos o tres textos han resultado de la lectura de notas periodísticas. [...] Sólo tengo un cuento escrito a la manera de Poe, es decir, utilizando el método científico, se trata de "Historia de un orificio". [...]
>
> No tengo miedo alguno de utilizar material autobiográfico en mis cuentos y no sigo los consejos de Chéjov al respecto, mi subjetividad tiñe muchos de mis cuentos y ello hace que yo sea precisamente quien soy. También hay cuentos que nacen con la pureza de un diamante, no resultan de una historia que le cuentan a uno ni de personajes interesantes ni de notas periodísticas, sino de algo que se ve, de una frase que se escucha. Tal fue el caso de "Una rosa para Emily", el célebre cuento de William Faulkner. Ese cuento surgió, según el mismo autor, "de la imagen de una hebra de cabello en la almohada en una casa abandonada". Un cuento mío que se llama "Las tablas crujientes", nació de haber escuchado una frase de los labios de una anciana norteamericana que fue mi alumna en los cursos para extranjeros. Existen cuentos que nacen de un arrebato (recuerden que para los griegos el amor no era otra cosa que un arrebato, incluso una rabia); otros nacen como iluminaciones, como visiones súbitas que hay que atrapar antes de que se disipen; algunos más, nacen de la molienda y remolienda de una idea o de un tema; son como obsesiones que un día encuentran su punto de madurez y caen del árbol; es decir, de la imaginación al papel.

El tema o argumento, entonces, puede surgir a partir de una frase, una experiencia, un personaje, una situación, una imagen, otra lectura, como se lee en la cita del escritor. Pero también pueden funcionar como disparadores otros elementos encontrados en textos literarios conocidos por los alumnos: procedimientos o recursos en relatos leídos que sean capaces de motivar la escritura del cuento.

Por ejemplo: ¿y si escribimos un texto desde la mirada de un gato? ¿o un relato que empiece en el presente pero que la acción se justifique en el pasado del personaje?

Todas estas decisiones implican un espacio de intercambio, de diálogo, de ida y vuelta que se lleva a cabo en la conversación literaria: allí circulan saberes sobre la literatura ya transitados –tanto sociales como escolares– o aquellos nuevos que se trabajarán en función de las necesidades de la producción colectiva. Definir en qué género discursivo se hará, por ejemplo, habilitará

una serie de discusiones acerca de la especificidad del discurso literario (qué hace que determinado texto se considere un cuento), sobre los "formatos" textuales, las intencionalidades comunicativas, sus tramas retóricas, etc.

Y si se trata de una escritura colectiva...

Encontrar qué decir es un problema clave para cualquier escritor, sea en la escuela o en otros ámbitos.

La escritura en tanto proceso complejo supone una serie de tareas de diversa naturaleza, como generar ideas, planificar un texto, ordenar la exposición, redactar, revisar lo escrito. Encarar grupalmente las decisiones necesarias para llevar adelante ese proceso puede facilitarlo enormemente. Muchos escritores rescatan la importancia de intercambiar sus ideas antes de escribir, para ordenarlas mejor. En la clase sucede algo parecido: muchos chicos dicen que prefieren escribir en grupo porque solos "no les sale nada".

El trabajo colectivo no sólo resulta productivo para los alumnos. Al docente, por su parte, le permite ser testigo de las discusiones y negociaciones que se llevan adelante para escribir un texto. Puede acceder a las dificultades, orientar el trabajo y ayudar a que se desarrollen las habilidades con la escritura: permite descubrir cómo encarar, por ejemplo, la organización de las ideas, jerarquizarlas. Una vez que se haya puesto en texto lo que se ha planificado, habrá que revisar y corregir lo producido, y en esta etapa el trabajo grupal es fundamental, ya que son muchos los saberes necesarios para estas tareas. Discusiones que realizan los alumnos en torno a, por ejemplo, las características de un personaje o cómo hacer creíble una historia apuntan a problemas fundamentales de la escritura.

Además, la instancia de lectura de los propios textos transforma al grupo en público destinatario, ubica a las producciones en un circuito más amplio que el clásico alumno-profesor que corrige. En términos de Sergio Frugoni (2017): "Vuelve la escritura una actividad social en la que todos están involucrados". Estas no son prácticas naturales; por el contrario, son prácticas culturales que suponen un aprendizaje que se adquiere principalmente participando de situaciones colectivas en las que se escribe y se lee con y para otros.

En este trabajo colectivo, las ideas sobre el texto a producir se debaten oralmente, y es necesario que uno o algunos ocupen la función de organizar la secuencia del texto, de interpretar por escrito los acuerdos a los que el grupo arribó. Esa función es la del *escriba*. Función compleja y delicada que implica tanto interpretar sentidos como transcribir la oralidad a la escritura. Por ejemplo, verá cómo poner por escrito aquellas ideas que los compañeros fueron diciendo, muchas veces de forma intempestiva, con varias voces a la vez, dialogando entre ellos, muchas veces en medio de una conversación; es decir, cómo respetar ciertas modalidades discursivas propias y cómo reponer todas esas voces sin que prime ninguna en particular.

Producir un texto ficcional en forma colectiva significa trabajar junto a los otros para resolver problemas de escritura, atravesar procesos de negociación de significados, construir consensos y, en ese camino, sostener una posición crítica.

Con los chicos que aún no leen y escriben solos...

En el caso del Nivel Inicial, los chicos y las chicas pueden dictar al maestro o a la maestra. El/la docente será el "escriba", el mediador que favorezca estas producciones.

Se trata de encontrar entre todos la forma en que se dicen las cosas por escrito. Un ejemplo para ese proceso de traducción es cuando aparece un personaje protagonista, entre todos acuerdan acerca de sus características y del escenario en el que ese personaje va a moverse, los sucesos que va a atravesar, los diálogos y los tonos característicos de cada personaje. También los nexos para que el texto esté bien escrito ya que la suma de acciones por sí solas no garantiza un cuento sino que requiere de ritmo, encadenamiento y coherencia interna. Todos estos saberes se van desarrollando en el trabajo de dictado. Respecto de esta forma de trabajo, donde lo que se busca es que los chicos y las chicas pongan en juego hipótesis y estrategias sobre el armado de los textos escritos, es importante que se escriba en el pizarrón o en papeles grandes a la vista de todos. El propósito no es que vean cómo se escriben las palabras, cuestión que seguramente estará presente, sino que armen y puedan actuar y ver a la/el docente actuar sobre la escritura de un texto. En ese movimiento de indagación, posiblemente los/las docentes puedan ofrecer otros relatos orales que signifiquen exploraciones y modos de resolver ciertas estrategias narrativas, formas de iniciar los cuentos, maneras de titular los capítulos y de contar peripecias.

A su vez, es interesante que mientras se desarrolle el dictado y, por supuesto, al finalizar el texto, el/la docente lea a sus alumnos/as en voz alta para que puedan replantearse algunas partes, evitar las reiteraciones innecesarias y ordenar los sucesos. Se trata de un trabajo complejo que requiere tiempo, lecturas y relecturas, correcciones. Es decir, que involucra la oralidad y la escritura, la reescritura, el trabajo en grupo y la escritura colectiva.

Una nuez que es y no es

Sucedió en ocasión de mi visita a un jardín de infantes. La maestra me había invitado pensando que a los escuchadores de cuentos -y sus alumnos al parecer eran especialmente ávidos- podía interesarles conocer a una persona cuyo oficio era precisamente el de fabricarlos.

Cuando los tuve delante (eran extraordinariamente pequeños: una salita de tres años) pensé que sólo podíamos encontrarnos en el contar. Y, un poco con la idea de que experimentáramos juntos esa "fabricación de historias", les propuse que construyéramos un relato entre todos. Aceptaron con entusiasmo. Sugerí empezar por una nuez. "Había una vez una nuez...", así empezaba el cuento. A partir de ahí ellos siguieron arrojando, con la mayor naturalidad, todo tipo de delirios. Yo me limitaba a elegir los que me parecían más llenos de posibilidades narrativas, e hilarlos someramente en el lenguaje. Finalmente resultó una nuez que estaba llena de agua en lugar de estar llena de nuez. En el medio del agua, una isla. En la isla, un señor. El momento dramático no tardó en llegar: alguien rompe la nuez, el agua se derrama, el isleño queda sin protección. Y luego los rescates, que surgían simultáneamente desde un montón de cuenteros a la vez, y que eran en general del tipo: "Yo me lo llevé a mi casa", "yo tengo una tacita que puede servir para que viva el señor en su isla", "yo lo pongo en otra nuez...", y así muchos más. Cuando el desorden, que iba en aumento junto con el entusiasmo, llegó a su punto más alto, dimos por terminado el cuento, con uno de los finales que más adeptos tuvo. Estaban muy contentos, y más contentos se pusieron cuando la maestra les dijo que ya podían salir a jugar.

Mientras los demás salían, una niñita muy seria, que había participado poco pero había seguido con gran atención todo lo que se había ido diciendo, se me acercó y en voz muy baja, casi como quien pide que se lo haga partícipe de un secreto, me preguntó: "¿Y dónde se consiguen de esas *nuez*?"

Una pregunta extraordinaria: "¿dónde se consiguen de esas *nuez*?" Ese extraño error de concordancia -"nuez", en lugar de "nueces"- me remitía a "no es" y entonces de lleno a la cuestión de la ilusión. Una pregunta grave y llena de sentidos. [...] Me colocaba de golpe y con toda sencillez en el centro de la cuestión de la ficción y las excursiones a la ficción, ese delicado proceso por el cual se aprende a entrar y salir de los mundos imaginarios.

(Montes, 1999: 44)

¡A revisar!

El proceso de escritura incluye las instancias de revisión y reescritura. Por medio de la revisión se evalúa si el texto responde a lo pautado por la consigna de trabajo, si les gusta a los/las alumnos/as escritores/as, si se sostiene el tema, el estilo, el registro, la sintaxis. Las operaciones de revisión son mucho más fáciles de realizar y más productivas cuando se hacen grupalmente.

Se dice que la escritura da lugar a una serie de decisiones simultáneas que el/la escritor/a debe tomar debido a la complejidad de esta práctica. Ante tantos niveles simultáneos que exigen decisiones, el trabajo colectivo garantiza mejores resultados. Mientras un grupo revisa que no haya contradicciones entre las acciones de los personajes, otro atiende a la puntuación, otro a la ortografía, etc. Otra ventaja del trabajo en grupo es que se facilita el distanciamiento que exige evaluar el texto escrito antes de la reescritura. Distanciarse significa leer el texto como si hubiera sido escrito por otra persona. Si la revisión muestra que el texto responde a lo planificado, se sigue adelante. Por el contrario, si esa revisión demuestra que el texto no es comunicable, que faltan ideas, que hay buenas ideas pero no están bien entramadas, habrá que reescribirlo.

Los/las escritores/as expertos/as suelen resaltar en los relatos de sus experiencias la importancia que la reescritura tiene en la producción de todos sus textos: cotidianos, profesionales, ensayísticos, narrativos, poéticos.

Aprender escribiendo

[...] al escribir nos volvemos más conscientes del lenguaje, de sus limitaciones y de sus posibilidades. Y como disponemos de más tiempo, podemos controlar mejor lo que decimos que cuando nos comunicamos oralmente. Controlar quiere decir tanto pensar lo que queremos decir como tachar, corregir, borrar. Los escritores entrenados hacen borradores, releen, evalúan lo ya escrito y reescriben teniendo en cuenta las características del lector al que se dirigen, del tema que tratan y del género en el que se expresan. La comunicación cara a cara, por ser espontánea y veloz, pone menos filtros a las emociones. Como contrapartida, la comunicación escrita brinda una posibilidad mayor de reflexionar sobre el propio discurso. [...]

En este proceso, de reformulación del propio texto, el escritor aprende o descubre nuevas asociaciones entre conocimientos que ya tenía y genera ideas nuevas. Por eso, cuando el texto está terminado, el escritor siente que sabe más que al empezar.

(Alvarado, 2000: 28-31)

Y si se trata de una escritura ilustrada...

> Las imágenes suman significados o fundan nuevos textos para los lectores. Un discurso no verbal jamás podrá "copiar" a un discurso verbal (y viceversa); la única manera de copiar un texto será con ese mismo lenguaje hecho de letra y palabras, no con otro hecho de puntos, linea, color, forma, espacio, textura. (Schritter, 2005)

La propuesta de trabajo incluye una instancia de producción visual en relación con la narración, ya sea que haya sido elaborada por el mismo grupo o por otro grupo que haya participado de la experiencia en la misma escuela. Es decir, que un grupo puede ilustrar el trabajo narrativo de otro grupo o el propio. Antes de poner manos a la obra, la instancia de lectura de las narraciones invita a reconocer las distintas resonancias en cada lector y visibilizar el carácter no unívoco de las palabras, situación que también tendrán que transitar en la composición de la ilustración. Así como para producir una narración colectiva los participantes le dedican un tiempo a leer y explorar distintos estilos y diferentes voces, entre ellas la propia, se invita a realizar un recorrido similar con el mundo de las imágenes.

Entonces, antes de comenzar con la realización de la ilustración –tal como se ha sugerido con la escritura– es importante que se abra un espacio de visualización de obras y de reflexión con los estudiantes acerca de los lugares que pueden ocupar las imágenes/ilustraciones en relación con las narraciones. De este modo, las ilustraciones pueden sostener con las narraciones un vínculo más literal y explícito (o subsidiario), pueden acotar o expandir sus sentidos, o construir sentidos propios que dialoguen con la narración. Se puede invitar a pensar acerca de la diversidad estética de las imágenes, por ejemplo, si son figurativas o abstractas, y si están relacionadas (o no) con movimientos reconocidos del arte (neofiguración, expresionismo, impresionismo, arte geométrico, entre muchos otros posibles). Por último, se puede invitar a los alumnos a indagar las técnicas con las que fueron realizadas las imágenes, y debatir sobre las potencias y posibilidades que brinda cada una o su múltiple cruce, así como el tipo de composiciones que se ponen en juego (planteo compositivo frontal, cenital, escorzo, plano detalle, fragmentado, y demás). En definitiva, ver cómo se conjugan las palabras, las imágenes, la sensibilidad y la materialidad en una obra colectiva que expresa al grupo.

Entonces, sólo una vez atravesado este momento de sensibilización estética, se propone hacer lugar a la producción de la ilustración colectiva. Una producción que implicará diversos momentos, como la toma de decisiones sobre qué tipo de ilustración se va a realizar, aquello que se espera que la obra evoque o provoque en el observador/lector, qué vínculo se espera que la imagen tenga con la narración y, finalmente, qué materiales son los más apropiados y cuáles son las herramientas expresivas que se pondrán en juego para favorecer el proyecto.

El registro del proceso de escritura

Registrar detalladamente lo que va sucediendo entre los participantes del trabajo brinda información muy valiosa acerca del proceso de escritura. Cuando se necesite encarar un trabajo similar, los/las estudiantes y el/la docente podrán recuperar la experiencia registrada y más si presenta particularidades como es el caso de la escritura colectiva que se aborda en esta instancia.

Entre todos los aspectos que ocurren en una clase, el registro de las operaciones y decisiones que se van tomando durante el proceso de escritura resulta muy productivo. Llamamos "protocolo" a este registro de la práctica propiamente dicha.

Cada docente, según la edad de sus alumnos/as, podrá encarar el protocolo de escritura de diversos modos: un/a estudiante toma nota, un/a docente registra, alumnos/as de grados superiores se ocupan de registrar lo que dicen los/las chicos/as de preeescolar, etc. Lo que registra con más fidelidad es grabar lo que va diciendo cada uno mientras el "escriba" escribe; las dudas, las objeciones, los aportes, las discusiones acerca de las decisiones que van tomándose, los silencios, los "estancamientos" en cuanto a la historia, las dudas en cuanto a la sintaxis, las indecisiones en relación con una palabra o un tipo de narrador.

Desde que el grupo toma contacto con la consigna empieza a mencionar posibilidades: ¿empezamos por el personaje o con una descripción del espacio? ¿Quién cuenta? ¿Cómo será el personaje principal? Alguno dirá "un robot" para escribir un relato de ciencia ficción. Quizás el docente sugiera, entonces, buscar información acerca de cómo son los cuentos de ciencia ficción, y alguien propondrá buscar ejemplos para ver qué tipo de historias aparecen en esos cuentos, cómo son los conflictos, los personajes. Alguien quizá recuerde algún texto leído en clase y qué podría servirles para el que deben escribir en ese momento.

Aunque el que escriba sea uno sólo, entre todos elegirán un comienzo. Quizás elijan empezar presentando el personaje, el espacio, o un diálogo que genere suspenso. Es posible que, luego de escribir el comienzo, lean el texto en voz alta para ver cómo quedó y realicen alguna corrección. Quien registre el trabajo incluirá los comentarios que surjan: "no se entiende bien", "qué lindo está quedando", "por qué usar los verbos en pasado si la acción ocurre ahora", "habría que cambiar esa palabra por otra porque está repetida o porque no es coherente con el registro de ese personaje". En esta tarea de escribir colectivamente el docente intervendrá para establecer un equilibrio entre los replanteos, las correcciones y la necesidad de avanzar.

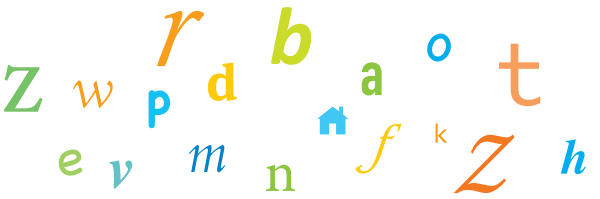
El registro bitácora de viaje

Registrar es escribir lo observado y lo vivido durante determinada situación y es una futura herramienta para el trabajo. Puede ser una reconstrucción realizada después de la experiencia, si quien lo hace ha coordinado la actividad, o puede ser una tarea llevada a cabo simultáneamente por un observador que está presenciando los hechos. [...]

El registro permite conservar los aspectos más significativos de la tarea y construir la memoria documentada del proyecto para luego volver a trabajar las prácticas centrando la reflexión en las situaciones que hayan resultado problemáticas y en aquellas que resultaron verdaderos "hallazgos". Por otro lado, facilita formularse nuevos cuestionamientos a partir de un material que ofrece a nuestros ojos los detalles de lo sucedido. Al comunicar experiencias y dudas, logra que la singularidad de la práctica adquiera valor colectivo.

Y por último, permite contar con un texto al que se puede recurrir para profundizar, ejemplificar, buscar soluciones, comunicar las líneas de trabajo implementadas, evaluar y elaborar informes.

(Ministerio de Educación, 2000)



PARTE 2

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

En este apartado se propone una serie de actividades para colaborar con la tarea que el/la docente realiza en el aula con sus alumnos/as. Se trata de sugerencias que arman posibles recorridos de trabajo; no pretenden ser modelos prescriptivos, sino acompañar modos de ensayar y explorar con la palabra el complejo campo de la escritura. El/la docente que conoce su grupo será quién mejor interprete las singularidades y potencialidades de sus alumnos/as en ese proceso creativo.

Las palabras en juego

A continuación, se presenta una serie de actividades para que realicen los/las estudiantes con el propósito de "ablandar la mano", de transitar mediante el juego la exploración de zonas más creativas que los ayuden a alejarse de las respuestas inmediatas, casi siempre emparentadas con los inevitables lugares comunes. Para comenzar este proceso se recurre a propuestas y consignas de autores que son referentes ineludibles a la hora de explorar los procesos de escritura creativa, como Gianni Rodari, el grupo Grafein,[3] Raymond Queneau y Jean Tardieu.

1. El binomio fantástico

Dice Rodari (2000) que "Una historia puede nacer tan sólo a partir de un 'binomio fantástico'. 'Caballo-perro' no es en realidad un 'binomio fantástico', sino una simple asociación dentro de una misma clase zoológica. La imaginación permanece indiferente al evocar a los dos cuadrúpedos. [...] Es necesario que haya una cierta distancia entre las dos palabras, que una sea lo suficientemente diferente de la otra, y que su aproximación resulte prudentemente insólita, para que la imaginación se vea

"Luz" y "zapatos"

La siguiente historia la inventó un niño de cinco años y medio, ayudado por tres de sus compañeros, en el jardín de infantes Diana de Reggio Emilia. Esta historia surgió a partir de un "binomio fantástico" - "luz" y "zapatos"- que sugirió la maestra. [...]

> Había una vez un niño que se ponía siempre los zapatos de su papá. Una noche el papá se cansó de que siempre le quitara los zapatos, y lo colgó de la lámpara, luego, a medianoche cae; entonces el papá dice: ¿Qué es, un ladrón?
> Cuando se acerca ve al niño por el suelo. El pequeño había quedado encendido. Entonces el papá intenta apagarlo girándole la cabeza, pero no se apagaba. Luego le tira de las orejas y tampoco se apaga, le aplasta la nariz pero no se apaga, le tira del pelo y no se apaga, le aprieta el ombligo pero tampoco se apaga, por fin le quita los zapatos y lo consigue, se apaga.

La ocurrencia final -sugerida por uno de los compañeros del narrador principal- gustó tanto a los propios niños, que sintieron la necesidad de aplaudirse: era, en efecto, la imagen que cerraba, perfecta y lógicamente, el círculo y daba a la historia un sentido acabado; pero quizás era mucho más.

(Rodari, 2000: 23)

3 . "La tradición de talleres de escritura en la Argentina tiene una referencia, a esta altura, clásica, en la experiencia del grupo Grafein. Hacia principios de la década del setenta un grupo de alumnos y miembros de la cátedra de Literatura Iberoamericana de la carrera de Letras de la UBA decide fundar un colectivo de escrituras con la clara intención de tener un espacio para reflexionar esa práctica" (Frugoni, 2017). Caracterizó al grupo el lugar central que le dieron a la invención y a la exploración lúdica con el lenguaje, influido por el clima de la época atravesada por las vanguardias de los años setenta, sumaron los aportes del surrealismo, del escritor francés Raymond Queneau y del taller OuLiPo.

obligada a ponerse en marcha y a establecer, entre ambas, un parentesco, para construir un conjunto (fantástico) en que puedan convivir los dos elementos extraños".

Para eso, se puede pedir a cada alumno/a que escriba una palabra en un papel. Luego, se unen al azar dos papeles y se leen esas palabras. Entre todos se buscan relaciones entre las dos palabras a partir del uso de preposiciones. Rodari presenta como ejemplo el caso de "perro" y "armario" –el perro en el armario, el armario del perro, el perro sobre el armario, el perro en el armario, el perro armario, etc.– Se trata de ver cómo esas imágenes pueden dar lugar a historias fantásticas.

Otros binomios pueden ser mariposa y balde; gato y arena; hombre y vidrio; arcilla y celular; luz y zapatos.

2. La hipótesis fantástica

Rodari plantea que además de unir dos sustantivos como ocurre en el binomio, se pueden unir un sujeto y un predicado que den lugar a la historia fantástica. Las hipótesis fantásticas se pueden formular de la siguiente manera: "Qué pasaría si..."

> Un ejemplo famoso: ¿qué pasaría si un hombre se despertara transformado en un inmundo escarabajo? Por su parte, Franz Kafka ha dado respuesta a esta pregunta en su *Metamorfosis*. (Rodari, 2000)

Para seguir jugando con estas hipótesis se puede recurrir a las siguientes preguntas:

- ¿Qué pasaría si tu ascensor nunca se detiene y sigue hacia el infinito?
- ¿Qué pasaría si tu escuela se transformara en un edificio de chocolate?
- ¿Qué pasaría si tu gato hablara?
- ¿Qué pasaría si la pila de un muñeco o muñeca no se acabara nunca?
- ¿Qué pasaría si un pez sale por la canilla de tu pileta?
- ¿Qué pasaría si a tu cuerpo le empezaran a crecer ramas?

3. Restricciones

Para los integrantes de OuLiPo,[4] con sus ejercicios de literatura potencial, la restricción es un recurso altamente motivador y productivo. Ese criterio fue probado en muchas de las consignas utilizadas por el grupo Grafein.

Se proponen las siguientes opciones:

- Escribir un texto de 100 a 150 palabras con predominio de palabras de cuatro letras.
- Escribir un texto sin utilizar artículos ni pronombres demostrativos.
- Escribir un texto en el que cada palabra tenga una letra más que la anterior.

4. Definiciones extrañas

La definición bien formulada es un recurso para argumentar, pero también puede servir para establecer juegos con el lenguaje que estimulen el desarrollo de ideas. ¿Quién no jugó al

4. OuLiPo es la sigla con la que se reconoce el famoso taller de literatura potencial (Ouvroir de Littérature Potentielle) fundado por Raymond Queneau y el matemático François Le Lionnais en la década de 1960 en París, Francia.

diccionario y se sintió un real académico? El siguiente juego propone definir con extrañeza un objeto cotidiano.

- ¿Qué es un agujero? Una ausencia rodeada de presencia... (Escribir un texto que dé cuenta de esas presencias)
- ¿Y si en vez de un agujero es un arco de cancha? Una ausencia rodeada de presencia... (Describir esas presencias)

Para seguir extrañando el mundo, se pueden también proponer consignas como las siguientes:

- Tome una palabra corriente. Póngala bien visible sobre una mesa y descríbala de frente, de perfil y de tres cuartos.
- ¿Qué pasará detrás de esa pared?
- ¿Cómo será el mundo mirado desde la cabeza de un alfiler o desde un bolsillo?

5. Todo se trata de empezar

Los siguientes comienzos de relatos son altamente motivadores. Tanto que, a veces, es imposible dejar de leer el texto. No pasan desapercibidos: extraños, inquietantes, concisos, provocadores constituyen una invitación a seguir la lectura. La propuesta es jugar a los comienzos. Aquí se pueden leer algunos comienzos famosos.

“El gato negro”, de Edgar Allan Poe (1843)

Ni espero ni pido que alguien crea en el extraño aunque simple relato que me dispongo a escribir. Loco estaría si lo esperara, cuando mis sentidos rechazan su propia evidencia. Pero no estoy loco y sé muy bien que esto no es un sueño. Mañana voy a morir y quisiera aliviar hoy mi alma.

***El diario de Adán y Eva*, de Mark Twain (1893)**

PARTE I: EXTRACTOS DEL DIARIO DE ADÁN

Lunes

Esta nueva criatura de pelo largo empieza a ser un poco pesada. No hace más que seguirme y hacerse la encontradiza. No me gusta.

“Una rosa para Emily”, de William Faulkner (1943)

Cuando murió la señorita Emily Grierson, todo nuestro pueblo fue a su funeral: los hombres por una especie de respetuoso afecto hacia un monumento caído, las mujeres sobre todo por la curiosidad de ver el interior de su casa,

“El rastro de tu sangre en la nieve”, de Gabriel García Márquez (1976)

Al anochecer, cuando llegaron a la frontera, Nena Daconte se dio cuenta de que el dedo con el anillo de bodas le seguía sangrando.

Espía de Dios, de Juan Gómez Jurado (2000)

El padre Selzinck despertó en mitad de la noche con un cuchillo de pescado en la garganta.

“Niña perversa”, de Isabel Allende (1989)

A los once años Elena Mejías era todavía una cachorra desnutrida, con la piel sin brillo de los niños solitarios, la boca con algunos huecos por una dentición tardía, el pelo color de ratón y un esqueleto visible que parecía demasiado contundente para su tamaño y amenazaba con salirse en las rodillas y en los codos.

Como se puede ver, los comienzos varían: los hay con oraciones largas, con descripciones, con presentación de personajes, con diálogos, con descripción de un espacio o con una acción breve y un verbo rotundo. Algunos generan intriga y otros informan acerca de una acción importante ya ocurrida en la historia.

6. Personajes con historias / historias con personajes

Los cuentos narran las peripecias que le ocurren a uno o varios personajes. No importa si esas peripecias son extrañas o comunes, lo importante es cómo se cuentan y cómo se relacionan entre ellas para que el relato sea interesante. A continuación se presentan varias descripciones de personajes para que puedan tomarlos para la escritura de su cuento. La idea es que empiecen trasmitiendo la información que figura en cada personaje lo más disimuladamente posible para que se vaya tejiendo una trama capaz de llevarlos al cuento.

Julián González. 35 años. Trabaja en una oficina pública. Le gusta el cine. Ambiciona una lancha. Hoy comió ravioles con pollo. Se lleva muy mal con los padres de su novia.

Rita Marzi. 28 años. Baila en Tarde Tropical que se televisa por América. Sufre del hígado. Su novio la engaña. Su madre y hermanas viven en Chivilcoy. Recibe un llamado.

Catalina de Gipietro. 73 años. Fue costurera. Cobra una jubilación mínima. Escucha radio. Odia a los vecinos. Ve un crimen.

Mario Altúnez. 11 años. Le gustan los perros. Quiere ser bailarín. Vive con sus hermanos en Santa María, Catamarca.

Verónica Orellano. 7 años. Su mamá es acróbata y su papá, domador de leones. Vive en el circo. Le gusta ir a la escuela. Se le escapó el gato y no lo encuentra.

Ismael Gómez. 16 años. Vive en Neuquén. Quiere tener una casa grande y un auto. Le gusta el rock. Repitió 3er año. Cuida a su abuelo que está postrado. Es diabético.

Para diseñar el cuento

Los siguientes elementos –personajes, espacios, épocas, objetos– forman parte de los textos ficcionales, como los cuentos. A continuación, se presenta una serie de opciones a modo de menú para que los estudiantes escritores, junto con sus docentes, armen posibles diagramas o esquemas que puedan ayudarlos a la escritura del cuento colectivo. Hay que tener en cuenta que las opciones propuestas podrían determinar una historia esquemática sin matices, por lo que se sugiere atender a este riesgo.

1. Personaje principal

a) Robot.

b) Ladrón o ladrona.

c) Zorrino, hormiga, babosa, rinoceronte.

d) Un ser mitológico (lobizón, zapam zucum, minotauro).

e) Cronopio, fama o súper héroe.

f) Jiráforo (mezcla de jirafa y semáforo).

g) Un hacker.

h) Quidora Pacha: una aborigen que vio cómo se acercaban las carabelas de Colón.

i) Un rapero desconocido.

j) La maga.

2. Espacio

a) El planeta B 612 (donde habitaba el Principito).

b) Un bolsillo o un dedal.

c) El Glaciar Perito Moreno.

d) Una estación de trenes.

e) Epecuén (la ciudad que estuvo bajo las aguas).

f) Una habitación húmeda.

g) Un submarino.

h) Los montes Urales.

i) Un laberinto.

j) Una torre.

3. Tiempo

Se elige un año y esta elección no implica tomar sólo el acontecimiento que se señala. Se sugiere buscar o inventar otros acontecimientos para incluir en el relato.

a) 1835, año de la muerte de Facundo Quiroga.

b) La Patagonia en el año 3000.

c) 1903, año de la inauguración de La Fuente de las Nereidas de Lola Mora.

d) 1986, Argentina campeón de fútbol.

e) 1520, año del descubrimiento del Estrecho de Magallanes.

f) 1346, la peste negra en Europa.

g) 2568, se inaugura una ciudad de cristal en Marte.

h) 3500, desprendimiento de la Mesopotamia del territorio argentino.

i) 10.000 aC, los gigantes invaden la Tierra.

j) El año que desaparecieron todas las flores rojas.

4. Objetos

Se puede elegir un objeto singular o utilizarlo en plural: una moneda, varias monedas o muchas monedas.

a) Una escalera.

b) Un martillo.

c) Una moneda.

d) Una antorcha.

e) Una llave.

f) Una piedra.

g) Un talismán.

h) Un pincel.

i) Un moco.

j) Un agujero.

Camino a la acción

Las acciones en un relato se motorizan a partir de una situación crítica: el conflicto. A continuación, se presenta una serie de opciones de juegos de fuerzas que dan lugar a la construcción del conflicto.

1. ¿Qué puede desear el personaje principal?

a) Inmortalidad.
b) Dinero.
c) Venganza.
d) Belleza.
e) Descansar.
f) Casarse.
g) Ser un deportista exitoso.
h) Ser invisible.
i) Robar.
j) Vivir en la Edad Media.

2. ¿Quién se le opone?

a) Una fuerza superpoderosa.
b) Un ejército de gigantes.
c) La autoridad familiar, escolar o gubernamental.
d) Los propios temores.
e) La contaminación ambiental.
f) Animales feroces.
g) Las harpías.
h) Un ogro.
i) Un terremoto.
j) Zombies.

3. Personajes secundarios

a) Los que ayudan al personaje principal a realizar su deseo.
b) Los que obstaculizan la acción del personaje principal para conseguir su deseo.

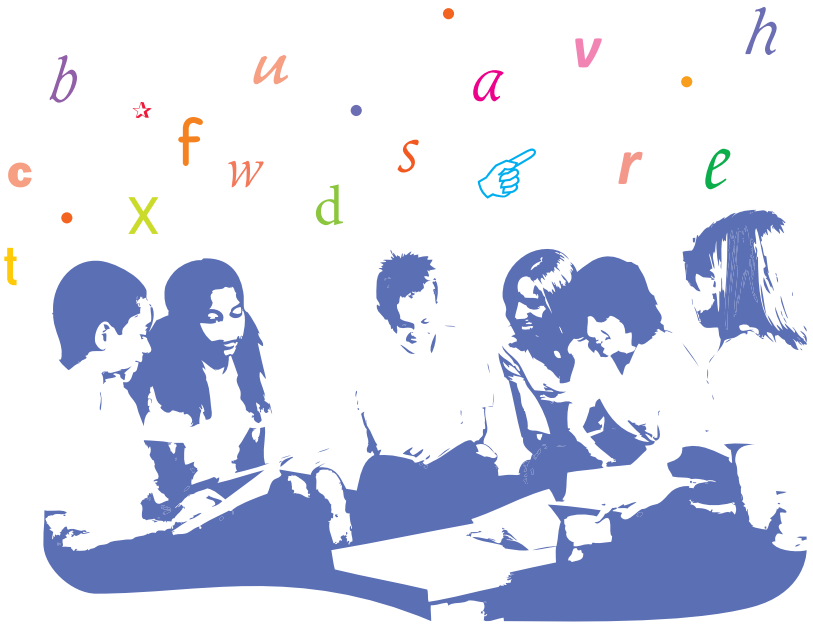
4. ¿Cómo se resuelve el conflicto?

a) Se realiza el deseo del personaje principal.
b) No se realiza el deseo del personaje principal.

¡A escribir el cuento!

Aquí se presenta una serie de argumentos construidos a partir de los elementos dados anteriormente. Estas posibles combinaciones pueden oficiar de disparador para el desarrollo del texto escrito. Pero también se puede elaborar entre todos un argumento propio y, a partir de él, escribir el cuento.

- Cuando La Maga se asomó del pespunte del bolsillo en el que vivía comprendió que su deseo de venganza seguía intacto. La ofensa recibida por aquel gigante Horacio era imperdonable. Necesitaba ayuda para enfrentar al ejército de gigantes que cada vez era más poderoso. Faltaba un año para llegar al 3000 de la era glaciar y el fuego de las antorchas se extinguía velozmente. Pensó, entonces, pedir ayuda a los robots teledirigidos que habitaban el planeta B612.
- En 1346 un rapero desconocido bailaba alrededor de la torre prohibida del rey Alfonso. Quería vencer los propios temores para robar los secretos guardados celosamente en el capitel de la torre. Necesitaba un talismán para su empresa y lo encontró en la música, pero estaba muy solo para iniciar su camino.
- Hoy en día las llaves vuelan y convencen a las flores rojas para que las acompañen. Una niña llamada Quidora Pacha, acompañada por un jiráforo se dispone a recuperar sus llaves y sus flores. Aunque el cielo está muy opaco por la contaminación ambiental, la niña insiste en la búsqueda pese a que la nebulosa es muy poderosa.



Bibliografía

Aguilera Garramuño, Marco (1998): "Poética del cuento. El pájaro que cruza por el cielo del cuento", conferencia, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Alvarado, Maite (2000): "Aprender escribiendo", en *El Monitor de la Educación*, a. 1, Nº 1.

Alvarado, Maite (2013): *Escritura e invención en la escuela,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bas, Alcira, Irene Klein, Liliana Lotito y Teresita Vernino (2005): *Escribir: apuntes sobre una práctica,* Buenos Aires, Eudeba

Devetach, Laura (2009): *La construcción del camino lector,* Córdoba, Comunicarte.

Frugoni, Sergio (2017): *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela,* Buenos Aires, El Hacedor.

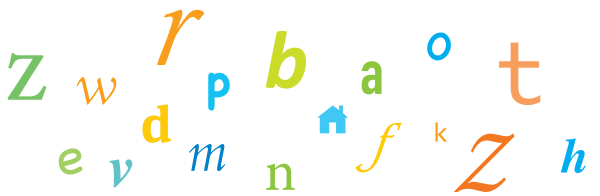
Ministerio de Educación (2000): *Cuadernillo de mediador de lectura*, Buenos Aires.

Montes, Graciela (1999): "Una nuez que es y no es", en *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético,* México, Fondo de Cultura Económica.

Montes, Graciela (2007): *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura,* Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Rodari, Gianni (2000): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias,* Buenos Aires, Colihue / Biblioser.

Schritter, Istvan (2005): *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños,* Buenos Aires, Lugar Editorial.



ANEXO

PAUTAS PARA LA REALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

Cuándo

1ª etapa

Desde abril y hasta la *Semana de la Lectura y la Escritura.*

Difusión del documento con propuestas para la escritura de textos breves narrativos ficcionales con alumnos de diversos niveles.

Proceso de escritura colectiva de los textos en las escuelas.

2ª etapa

Durante la *Semana de la Lectura y la Escritura*

Lectura y selección de un trabajo, por nivel educativo y por escuela.

Producción de ilustraciones colectivas del texto seleccionado.

Lectura en voz alta y con la comunidad de todas las producciones.

Destinatarios

Esta propuesta está destinada a alumnos/as de **preescolar, último ciclo de las escuelas primarias y ciclo orientado de las escuelas secundarias.**

Cada escuela podrá desarrollar las consignas en la totalidad de grados y/o cursos de esos ciclos, o bien, en un solo grado o curso.

Dinámica de trabajo

Se propone que cada sala/grado/año escriba un único texto breve narrativo ficcional bajo la dinámica de escritura colectiva, y realice una ilustración colectiva y el registro de la experiencia. El texto será resultado de un proceso de trabajo que cada docente desarrollará con el grupo de alumnos/as. Diversas consignas previas de lectura y escritura permitirán preparar al grupo para escribir y reescribir, entre todos, un único cuento por grado/curso.

Algunos ejemplos de instancias previas a la producción del cuento:

- Exploración de los libros disponibles en las bibliotecas de las escuelas para promover la lectura y la producción literaria.
- Selección de un corpus de cuentos para leer y poner en diálogo con los alumnos/as, para conocer diversos autores literarios. Generación de espacios de conversación literaria que enriquezcan la posterior escritura del cuento.
- Realización de consignas de escritura automática, tanto en el espacio del aula como en plataformas digitales.
- Desarrollo de consignas para la construcción del espacio, el tiempo, los personajes.
- Apertura de espacios de talleres literarios que permitan volver sobre lo escrito y que favorezcan las estrategias de revisión.

Algunos ejes a considerar para la/s consigna/s de producción del cuento:

- Poner a disposición una serie de “inicios”.

- Escribir a partir de un cuadro o una música.
- Proponer algún género específico.

Estos ejes tienen el propósito de:

- Fomentar la expresión escrita.
- Analizar y leer diversos autores.
- Conocer las reglas y modos de producción literaria en el marco de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

Luego de haber escrito el cuento, se convocará, durante la *Semana de la Lectura y la Escritura*, a todos los grados/cursos a realizar una ilustración colectiva en la que se podrán poner en juego diversas técnicas artísticas.

Sobre los aspectos formales del texto narrativo ficcional

El texto final de cada grupo tendrá una extensión máxima de 6.000 caracteres con espacios (aproximadamente tres páginas A4), letra arial 12 con interlineado 1 ½. Deberá tener un título y la autoría corresponderá a la sala, el grado o el año del grupo escolar. Se adjuntará una hoja aparte con el listado de los/las participantes de cada grupo.

Sobre la ilustración colectiva

La ilustración puede realizarse durante la *Semana de la Lectura y la Escritura*. En esta semana, los grupos tienen la posibilidad de ilustrar tanto sus propias narraciones como las de otros grupos según lo defina cada escuela. La ilustración colectiva deberá ser bidimensional, de tamaño A3 como máximo, y podrá desarrollarse con diversos materiales y técnicas (collage, tintas sobre papel, témperas, acuarelas, acrílicos, etc.). En caso de hacer una ilustración digital, el archivo deberá tener extensión TIF con un mínimo de 300 dpi de resolución y un mínimo de 1800 píxeles por lado.

El Comité será el encargado de avisar a las escuelas los modos en que deben hacer llegar las ilustraciones de aquellos relatos seleccionados.

Sobre el registro audiovisual

Con el propósito de compartir con la comunidad educativa el devenir del proceso creativo de cada grupo, se propone que la escuela registre en forma audiovisual[5] algunos momentos de la producción. El registro no tiene que ser profesional, sino que debe transmitir de manera fiel los momentos, sensaciones y vivencias de los participantes. Por eso puede ser registrado con la cámara de un celular, una cámara fotográfica que filme, una tablet, una webcam, etc. Se propone, en lugar de hacer una filmación extensa, realizar videos de no más de dos minutos. El Comité será el encargado de avisar a las escuelas los modos en que deben hacer llegar los videos (no más de tres) de aquellos relatos seleccionados. Estos videos deben ser entregados en crudo ya que la edición final quedará a cargo del equipo nacional del PNLE.

5 . Este registro audiovisual no reemplaza al protocolo de escritura.

Proceso de selección de los textos narrativos ficcionales

Cada escuela debe seleccionar un cuento por nivel (Inicial/Primaria/Secundaria) y enviarlo al Comité de Selección Provincial con sus respectivas ilustraciones y audiovisuales, si los hubiera. Para seleccionar el cuento, cada escuela puede dedicar un encuentro de lectura junto con la comunidad en el marco de la *Semana de la Lectura y la Escritura*.

El Comité de Selección Provincial estará integrado y a cargo del equipo jurisdiccional del Plan de Lectura y Escritura y actores que se convoquen ad hoc (supervisores, directores, especialistas). Este Comité elegirá cinco textos narrativos ficcionales por nivel (Inicial/Primaria/Secundaria), es decir, que al final del proceso de selección cada jurisdicción contará con quince narraciones. Una vez hecho este proceso, el Comité solicitará a las escuelas las ilustraciones y los videos que acompañan las narraciones. Una vez recopilado todo el material enviará los textos seleccionados con sus respectivas ilustraciones y audiovisuales al equipo nacional del PNLE.

El equipo nacional publicará los cuentos elegidos por los comités provinciales en formato digital y/o impreso.

Criterios de selección de los textos narrativos ficcionales

Los criterios pueden orientar, en líneas generales, la selección de los textos y las propuestas plásticas en las escuelas y en las jurisdicciones.

1. Originalidad

Se trata de una condición que se tiene en cuenta para evaluar cualquier producto. Sin embargo, en el caso de textos de ficción, habrá que evaluar no sólo si la originalidad está en el argumento, es decir, si hay una historia diferente con personajes "raros" o con avances inesperados de las acciones sino también en el tratamiento, aun en relatos que presenten historias conocidas. La originalidad puede encontrarse en el uso de recursos literarios que constituyan un desafío para los lectores: narrador no convencional, voces de personajes que se superponen, temporalidades complejas que distorsionan la linealidad.

2. Conflicto

La presencia del conflicto es fundamental para evaluar la calidad de un relato, es decir, que el texto tenga algún desequilibrio en la historia que desencadene las acciones del relato en la búsqueda de un nuevo equilibrio. También se puede tener en cuenta cómo se presenta ese conflicto, cómo se desarrolla y cómo se resuelve.

Si no hay un conflicto claro, quizás el texto resulte atractivo por la creación de un clima, una tensión, un juego de oposiciones que entretiene y lleva al lector a avanzar con la lectura y generar hipótesis acerca del sentido.

Respecto de la resolución del conflicto, se analizará que no sea muy previsible, sino que, por el contrario, desarrolle opciones, líneas del relato, acciones y personajes que dejen abierto el final y favorezcan múltiples interpretaciones.

3. Género

Observar que el empleo de procedimientos narrativos sea adecuado al tema y al género solicitado: narrativa ficcional breve.

a) Construcción del verosímil acorde al género.

b) Elección del narrador.

c) Configuración temporal del relato.

d) Construcción de los personajes.

e) Uso de un vocabulario pertinente.

4. Redacción

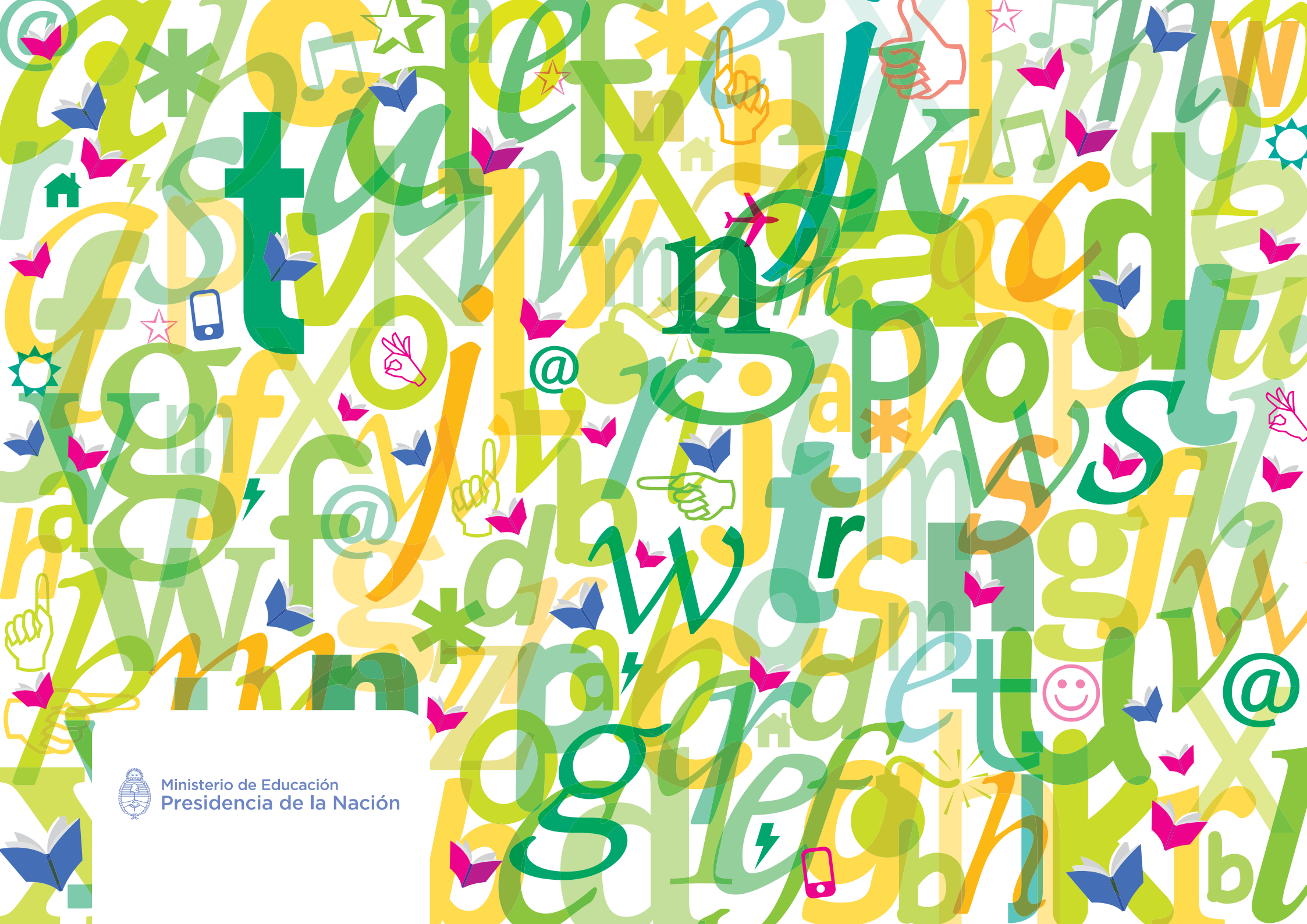
Es preciso atender a las cuestiones normativas: ortografía, puntuación, sintaxis, progresión temática, tanto en el nivel de la oración como en el nivel textual.

5. Presentación

Los textos deben atender a las condiciones (tipografía, extensión, participantes) definidas previamente.

6. Ilustración

En este ítem se analizará la propuesta plástica: la relación entre el texto y la imagen (si la ilustración enriquece al texto, e incluso si aporta nuevos sentidos, por ejemplo), el punto de vista y la composición, la diversidad y variedad de materiales utilizados, en síntesis, la originalidad de la propuesta.



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación