

Talleres de formación docente sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas rurales

Gabriela Hoz y Agustina Peláez

Las escuelas rurales pueden ser muy distintas. Existe una idea de “lo rural” que no refleja la diversidad de realidades ni evidencia la complejidad de la situación de cada escuela. No existe una definición universal de ruralidad. Por ello, para pensar la formación docente rural es necesario tener en cuenta los contextos en los cuales las instituciones están insertas, analizar los aspectos que tienen en común y sus particularidades, considerar las condiciones de trabajo docente y sus propuestas de enseñanza usual.

Normalmente, las y los docentes no han sido formados para la especificidad del trabajo en las aulas multigrado, donde —como se ha mencionado en capítulos precedentes— el gran desafío consiste en encontrar modos de enseñar los contenidos de diferentes áreas y de diferentes años a un mismo grupo de alumnos que cursa años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea (Terigi, 2008) y que todos los niños sean beneficiados por la enseñanza. No se trata solo de poder llevar adelante una clase con todos los niños y niñas, en el devenir del mismo tiempo. Se trata también de poder compartir un espacio material y simbólico donde se favorezcan mutuamente a partir de la enseñanza, cualesquiera sean sus disposiciones y conceptualizaciones. Este desafío, presente en todas las aulas, resulta aún más ostensible en las aulas unitarias que agrupan niños y niñas de todas las edades y de todos los años escolares.

Diversos autores mencionan que en el medio rural, muchas escuelas pligrado sostienen el modelo de organización de la escuela urbana, y afirman que esto se debe a una concurrencia de factores vinculados a la inexistencia

de una formación didáctica específica y continua para las escuelas rurales y su particular organización, las dificultades que tiene la enseñanza simultánea de grupos heterogéneos de edad y conocimientos —que requiere de un personal muy capacitado— y la ausencia de materiales (libros, cuadernillos de ejercicios, fichas, etc.) que acompañen a la enseñanza, así como su organización.

Como se ha mencionado en otros capítulos, los docentes de las escuelas con multigrado ensayan, con distintos niveles de intensidad y de éxito, diversas estrategias de enseñanza. Con frecuencia recurren a la diversificación de los espacios de aprendizaje y, por ello, en muchas oportunidades organizan a los alumnos con criterios diferentes a los que se emplean para las secciones año por año (Ministerio de Educación, 2007; Terigi, 2008; Santos, 2011; Plencovich *et al.*, 2011; Zattera, 2015).

La literatura sobre la enseñanza plurigrado no privilegia una estrategia en particular como forma efectiva de manejo de la clase, sino que apela a la flexibilidad y a la combinación de diversas estrategias según las características del tema o actividad. Little (2006, citado en Plencovich *et al.*, 2011) describe tres técnicas principales de trabajo plurigrado. En primer lugar, la maestra divide la clase en grupos que corresponden a los grados y enseña a cada uno de manera separada, asignando a cada grupo una tarea autónoma. Una segunda forma consiste en encontrar temas comunes a dos o más grados y enseñarlos como si se tratara de un grupo homogéneo. Una tercera forma depende de materiales de enseñanza que les permitan a los alumnos aprender en forma semiautónoma. Por último, algunas maestras coordinan los tres abordajes y los suplementan con enseñanza entre pares, en la que los alumnos mayores ayudan a los más pequeños.

En este capítulo nos proponemos reconstruir el proceso de formación docente ofrecido en el marco de un proyecto de extensión universitaria y de investigación¹ a escuelas rurales que presentan la particularidad de ser unitarias (en las que solo un docente está a cargo de la enseñanza a niños de distintas edades de 1.º a 6.º), ubicadas en el partido de Chascomús, provincia de Buenos Aires. El trabajo se encuadra en la línea de investigación sobre formación

¹ Proyecto de extensión universitaria “Lectura y escritura en la educación rural” 2011-2012. Proyecto de investigación del programa de incentivos 2011-2014: “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias” (acreditado, código H587). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

docente que toma al conocimiento didáctico como eje central de la formación (Castedo, 2001 y 2007; Lerner, 2001; Nemirovsky, 1999; Weisz, 2001).

El marco desde donde compartiremos nuestras reflexiones sobre la formación de docentes de escuelas rurales sobre la enseñanza de las prácticas del lenguaje recupera el trabajo de sistematización realizado por Lerner, Stella y Torres (2009) a partir de un programa de formación específico. Explicitamos la noción que corresponde al núcleo de la formación docente: el conocimiento didáctico, así como las estrategias de formación mediante las cuales se lo comunica —y los estudiantes se apropian de él—: las situaciones de doble conceptualización, la tematización de la práctica y el análisis de las producciones infantiles.

Como plantea Castedo (2007), por *conocimiento didáctico* entendemos

un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas —siempre provisional y contextualmente— ante problemas tales como: la progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos; el diseño de ciertas situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos; los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación, especialmente, ante los errores de los alumnos: la forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación de lectura y escritura; la construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos (p. 3).

Destacamos en particular una preocupación, señalada por la autora, que encarna el conocimiento didáctico y que responde al sentido político del mismo. Se trata de poner en el centro de la escena la distribución del poder sobre el conocimiento que se da en la relación entre la asimilación de los estudiantes y la forma de presentación del saber, en la cual el fin último es que la mayor cantidad de niños pueda apropiarse del saber, en este caso de la palabra dicha y escrita. Esta mirada busca romper con la reproducción de las desigualdades dentro del aula.

Con respecto a las estrategias de formación docente, las *situaciones de doble conceptualización* comienzan a plantearse en la formación docente inicial en Didáctica de las Matemáticas (Roger y Douady, 1991; Kuzniak, 1994²) y que se recuperan en el contexto latinoamericano para la formación

² Alain Kuzniak, dirigido por R. Douady y A. Robert, analiza en su tesis de doctorado las estrategias que

docente continua en lectura y escritura (Lerner, 2001; Lerner y otros, 2009; Castedo y otros, 2012; Bosoer, 2018). Son situaciones que se definen por tener un doble propósito, el primero vinculado a que los docentes ejerzan prácticas de lectores y escritores, y el segundo relacionado con poder conceptualizar las prácticas ejercidas y las características propias de la situación didáctica de la que fueron parte.

Por otro lado, la *tematización de la práctica* es una instancia posterior de reflexión sobre la práctica docente. En un principio, a partir de clases originadas en otros contextos, y luego, tomando las propias clases. El propósito es continuar aprendiendo sobre el contenido en el aula, las interacciones de los estudiantes con el contenido y entre sí, las intervenciones de los docentes y los avances que se identifican en el aprendizaje de los alumnos. El momento de tematización de la práctica busca la definición de contenidos didácticos que conlleva a una espiral en la que progresivamente se descontextualizan, para luego recontextualizarlos en el momento de la planificación. Durante estos momentos de reflexión el maestro no está solo frente a la mirada de su propia práctica; se trata de correrse de un *habitus* en el que el distanciamiento es el camino a tomar:

La tematización es siempre producto de diversos distanciamientos: distanciamiento de la acción en el aula (...); y distanciamiento de la experiencia solitaria del maestro para participar de una experiencia compartida que permite establecer comparaciones y lograr complementariedades, pues la experiencia de cada uno se enlaza con la de sus colegas y con la del formador (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 75).

Por último, continuamos la perspectiva de trabajo señalada por las autoras, que incorpora el *análisis de producciones infantiles*, ya que la práctica del análisis de producciones y las reflexiones que surgen de ella “sientan la base para que los docentes puedan re-utilizar autónomamente los conocimientos elaborados” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 111).

usan los formadores de docentes en el proceso de formación inicial de matemáticas e identifica cuatro estrategias centrales. Define a una de ellas, que denomina “basadas en la homologación” (*strategies basées sur l’homologie*), como situaciones de formación que plantean un isomorfismo con las situaciones que los futuros docentes deberán realizar con los niños. Kuzniak expone numerosas ventajas de esta estrategia de la formación de docentes y advierte un riesgo ligado a la ausencia posterior de teorización didáctica, que argumenta como necesaria para que los docentes obtengan herramientas conceptuales para hacer sus propias transposiciones.

Dispositivo de formación

En los años 2011 y 2012 desarrollamos encuentros de formación de docentes en dos distritos de la provincia de Buenos Aires (Tandil y Chascomús), cuyo propósito fue, principalmente, pensar en conjunto modos de abordar problemas específicos de la enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas rurales. La organización de las propuestas de formación ofrecidas en ambos distritos guardaba características semejantes: cuatro encuentros presenciales acompañados del desarrollo en aula de una secuencia didáctica a lo largo del proceso formativo. Sin embargo, el diseño de las propuestas de formación se modificó entre el primer año y el segundo.

Sintéticamente, la experiencia en Tandil nos permitió revisar el dispositivo didáctico³:

- En términos de condiciones de trabajo, en Tandil la experiencia de formación se realizó en horario extraescolar, con una duración anual pero con mayor distancia entre un encuentro y otro.

- La propuesta giraba en torno al desarrollo de una secuencia didáctica de Prácticas del lenguaje en contextos de estudio (en el área de Ciencias Naturales), contemplando criterios propios del aula plurigrado: diferenciación de contenidos para cada grupo de alumnos, modos de abordaje, tiempos, las derivas del docente⁴. De alguna manera la propuesta encarnaba una secuencia que consideramos exhaustiva en tanto intentaba ser lo más detallada posible.

En este capítulo describimos y analizamos los talleres de formación realizados durante el segundo año (2012) y que tuvieron su sede de trabajo en la ciudad de Chascomús. Los mismos estuvieron destinados a todas las maestras de escuelas rurales unitarias del distrito.⁵

³ La noción de dispositivo está tomada de Baquero y Terigi (1996); a partir de ella un dispositivo escolar “propone una cierta economía: una cierta organización de espacio, tiempos, recursos y roles, que sienta condiciones para el aprendizaje: estas condiciones son peculiares del contexto escolar, y es plausible que bajo condiciones específicas, el aprendizaje se verá sometido a constricciones también específicas” (p. 4).

⁴ Terigi (2008) emplea el término *derivas* de las maestras para señalar las modalidades de atención a las demandas de los alumnos y de los grupos, específicas de cada caso. Así la autora señala: “La expresión “derivas” se usa en teoría de la comunicación para designar el movimiento del radioescucha por las distintas emisoras utilizando el dial; empleo la idea de deriva como metáfora de este movimiento de la maestra, porque hay una escucha del maestro, una decisión de permanecer o seguir con un grupo, o ante un niño, según lo que escucha” (p. 66).

⁵ Se logró una convocatoria masiva gracias a la colaboración de la Inspección distrital, desde donde las docentes fueron convocadas a la formación en horario de servicio. Participaron dos inspectoras, veintidós maestras de escuelas rurales, una bibliotecaria, dos integrantes de EDI y una Profesora de ISFD.

En primer lugar, el espacio de formación estuvo acotado a cuatro encuentros realizados en horario de servicio; esto dio un marco de posibilidad al trabajo conjunto con la supervisión.⁶

En segundo lugar, se profundizó la reflexión sobre las características de la ruralidad con un área de saber con mayor tradición tanto para los docentes como para los formadores-investigadores (la formación del lector literario). En cuanto formadoras y docentes, contaban con más saberes y conocimientos compartidos, así se abrirían mayores posibilidades de repensar las prácticas de la lectura y la escritura como contenido escolar. Se trabajó con una secuencia “clásica” en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, la escritura de una nueva versión de una historia tradicional.⁷ Por su estructura repetitiva y su brevedad, se eligió trabajar sobre “El Pastorcito Mentiroso” o “Juan y el lobo”.

En tercer lugar, cada jornada se convertiría en un momento de discusión y ajuste de la planificación para la puesta en el aula de lo acordado entre encuentro y encuentro de formación.

En cuarto lugar, se fortalecieron los contenidos de las Prácticas del lenguaje desde la misma secuencia adoptada y se optó por privilegiar las situaciones de doble conceptualización⁸ como estrategia formativa.

En quinto lugar, se elaboró un esquema de trabajo en el cual se definían los parámetros fundamentales, las variables de comando o reglas de juego de las situaciones. Este esquema contenía algunas características y condiciones didácticas generales, de manera que en el espacio de formación las docentes continuarían ajustando y definiendo condiciones didácticas en función de sus aulas y sus experiencias.

Veamos de qué se trataba el esquema, único material de diseño didáctico entregado por las formadoras a las docentes:

Secuencia didáctica

⁶ EP 4, Patricia Pérez; EP 7, Lidia Hirigoyen; EP 14, Myriam Andrade; EP 15, María Brambilla; EP 16, Silvia Montaña; EP 19, Inés Caregall; EP 20, Monserrat Apaolaza; EP 21, Graciela Chavez / Guadalupe Bona; EP 25, Erica Eguía; EP 26, Laura Llanos; EP 30, Liliana Ortiz; EP 31, Claudia Zapata; EP 34, Adriana Ledesma; EP 38, Lidia Otero; EP 41, Miriam Andrade; EP 50, Cristina Landaluze; EP 53, María Eleta; EDI, Alicia Frigedo; ISFD, Carolina Franciosi.

⁷ Para profundizar se puede ver: Castedo, Hoz, *et al.*, 2010; Cuter *et al.*, 2008; Paione, Ortíz, *et al.*, 2011; Paione, Peret, Pérez del Veltri, Carli y Carli, 2011.

⁸ Se tratarán con mayor amplitud estas situaciones de doble conceptualización en el siguiente apartado del capítulo.

“Reescritura de un cuento tradicional”⁹

FASE 1: Lectura y Toma de notas

Lectura y completamiento de tabla

*Primer momento*¹⁰: El maestro lee dos versiones de *Pedro y el lobo*.

Segundo momento: Espacio de intercambio centrado en la comparación de versiones.

Tercer momento: Completamiento de una tabla de semejanzas y diferencias entre versiones en afiche.

Lectura y completamiento de tabla

Primer momento: Lectura de una o dos versiones más.

Segundo momento: Espacio de intercambio centrado en comparar las distintas versiones.

Tercer momento: Completar en equipos de niveles próximos las semejanzas y diferencias en la tabla comenzada la clase anterior.

Cuarto momento: Puesta en común para completar la tabla colectiva.

FASE 2: Producción de nuevas versiones

Primer momento: PLANIFICACIÓN.

a.- Decisiones sobre la historia y sobre el enunciador.

b.- De acuerdo a las decisiones anteriores, producción de una lista de construcciones nominales con los episodios que no pueden faltar, citas y paráfrasis de rasgos de los personajes.

Segundo momento: trabajo simultáneo de TEXTUALIZACIÓN

a.- Los más pequeños realizan una textualización de una nueva versión del cuento leído a través de dictado a los mayores.

Mientras tanto, los niños del grupo intermedio planifican junto al docente una nueva versión del cuento en la cual se modifiquen las características del personaje y ello conlleve a cambios en la historia.

⁹ La secuencia aquí expuesta, con el formato de esquema abierto, fue diseñada específicamente para este trabajo por el equipo de extensionistas e investigadores que formaban parte del proyecto de trabajo en 2012.

¹⁰ Cada momento puede insumir parte de una clase, una clase completa o varias.

b.- Los pequeños revisan a través del docente.

Los intermedios textualizan la historia planificada.

Los mayores eligen un cambio de posición del enunciador, planifican y textualizan.

Tercer momento: RELECTURA Y EDICIÓN

Este nuevo material era un esquema de trabajo a ser completado por cada docente para y en su aula. Las formas de resolución se constituían en un material de análisis de la especificidad del aula rural en los talleres de formación. Cada docente interpretaba el material y proponía un modo de completamiento de lo no dicho en la secuencia esquemática. De alguna manera, al pensar cómo resolver la acción se estaban discutiendo variables didácticas.

A largo de los talleres se abordaron diversos contenidos vinculados a la formación de los docentes en la planificación y desarrollo de la secuencia didáctica propuesta. El proceso formativo fue el siguiente:

- En el Taller 1 y en el 2 se realizaron situaciones de doble conceptualización en torno a dos situaciones didácticas fundamentales (lectura a través del maestro y escritura de textos narrativos por sí mismas).

- En el Taller 3 se analizaron las prácticas de enseñanza desarrolladas en las aulas hasta ese momento y se planificaron conjuntamente las siguientes acciones para continuar con la secuencia en cada aula.

- En el Taller 4 se analizó lo logrado por los niños en términos de contenidos del área que fueron abordados y se planificó el ciclo lectivo del año siguiente.

Este dispositivo intentaba dar respuesta a un dilema que se había hecho presente en procesos formativos previos: por qué los ejemplos de actividades que solíamos presentar a los maestros siempre les parecían escasos, insuficientes o inaplicables a sus contextos de enseñanza. Por ello, elaboramos un esquema de trabajo que nos permitiera problematizar

... que saber cómo presentar un contenido particular no es suficiente para saber cómo presentar otros, ya que el cómo depende estrechamente del qué (...) fue así como el saber didáctico pasó a ocupar el primer plano en nuestro trabajo con los maestros (Lerner, 2001, pp. 172-173).

En el siguiente apartado analizaremos las situaciones didácticas realizadas en el proceso formativo de los docentes que apuntaron a promover la elaboración por parte de los docentes rurales de herramientas conceptuales que les permitan ser profesionales autónomos, apropiarse de los conocimientos didácticos disponibles y construir nuevos saberes colectivos.

Situaciones didácticas del proceso formativo

Como hemos mencionado en la introducción de este capítulo, la literatura de formación de docentes sobre ruralidad es escasa, y más aún sobre contenidos específicos como la lectura y la escritura. Asimismo, afirmamos la centralidad del conocimiento didáctico en los procesos formativos y remarcamos la importancia de documentar estrategias didácticas que otorguen mayor validez al campo de la formación docente.

Las docentes como lectoras y formadoras de lectores: las situaciones de doble conceptualización

Como anticipamos, las situaciones de doble conceptualización se componen de dos instancias sucesivas. La primera consiste en desarrollar la lectura o la producción de un texto que permite la discusión de los problemas que se les plantearon, el análisis de sus interacciones, la toma de conciencia de los desafíos que involucra leer o escribir y de la recursividad de estos procesos, y, al mismo tiempo, hace observables las intervenciones de las formadoras que favorecen la producción de conocimiento. Esta primera fase pretende la conceptualización del contenido por parte de los docentes. En la segunda instancia, se abren preguntas que apuntan a la construcción de saber didáctico por parte de los docentes: ¿se podría hacer esta misma situación con niños?, ¿se cumplirían los mismos propósitos al cambiar el destinatario?, ¿qué condiciones hicieron posible el trabajo realizado previamente?, ¿por qué la situación se planteó desafiante?, ¿cuáles fueron las intervenciones de las formadoras?, ¿por qué intervinieron de ese modo?, ¿qué ajustes se deberían hacer para desarrollar esta situación en otro contexto?, ¿qué se debería conservar y qué cambiar?, ¿por qué? Son situaciones que pretenden que los docentes tomen conciencia de la naturaleza del acto de lectura o del acto de escritura y que puedan formular las condiciones didácticas esenciales para planificar la misma situación con sus estudiantes.

De esta manera, atravesar estas situaciones permite la elaboración de criterios de análisis de las actividades de enseñanza, interpretar el significado de determinadas acciones o respuestas de los niños, descubrir las características de los textos y discutir en profundidad los requisitos de las situaciones. Se recomienda realizarlas sobre todo al inicio del proceso formativo ya que promueven un trabajo de objetivación de las prácticas que los lectores o escritores utilizan al leer o al escribir.

Asimismo, las situaciones que se proponen son las mismas que integran la secuencia que las docentes debían desarrollar en sus aulas-escuelas, por lo tanto, esta estrategia formativa permite conceptualizar las prácticas de lectura y escritura que debían enseñar así como anticipar posibles variables didácticas a considerar en el desarrollo de las clases. Por otro lado, en nuestro caso, la segunda instancia nos permitía analizar cuáles eran las variables más observables para las maestras, cuáles las condiciones didácticas que más resguardarían y cómo fundamentan sus decisiones didácticas, pues allí radica el saber didáctico específico de la ruralidad.

Desarrollaremos a continuación cada una de las situaciones de doble conceptualización utilizadas en este proceso formativo. Para el análisis incorporaremos fragmentos de registros de los talleres que nos permitirán dar cuenta del trabajo de construcción de conocimiento didáctico alcanzado con las docentes.

Lectura a través del docente

En el campo de la Didáctica de la Lectura y la Escritura se han llegado a sistematizar y a plantear cuatro situaciones didácticas fundamentales, que constituyen verdaderos desafíos para que los estudiantes pongan en juego y avancen en sus posibilidades de producir e interpretar textos desde muy pequeños. Cada una de estas situaciones fundamentales permite que los niños participen en diferentes prácticas y puedan apropiarse de distintos contenidos. La lectura a través del maestro es una de ellas y es imprescindible para garantizar el acceso de los niños al mundo de la cultura escrita (Lerner y Kaufman, 2015).

Como esta situación no solo es central para la formación de lectores sino que es una práctica de enseñanza habitual en las escuelas, decidimos iniciar el proceso formativo con ella, para dar lugar a los saberes docentes, problematizarla

y tematizarla. Tal como hemos mencionado, se les plantearía a las docentes el trabajo en torno a una secuencia didáctica de literatura; por ello, el proceso formativo se inició con el análisis de los cuentos que debían trabajar con los niños.

Por tratarse de un texto de tradición oral, “El pastorcito mentiroso” es una historia cuyo destinatario es atemporal. Fábula atribuida a Esopo, narra la historia de niño pastor que cuidaba de su rebaño de ovejas en las cercanías de un pequeño pueblo. El niño quería bromear e inventa la presencia de un lobo que comería a sus ovejas. Los habitantes del pueblo, preocupados, deciden ayudarlo, pero solo se encuentran con la burla del pastorcito. Enfadados por la mentira, regresan hasta el pueblo. Sin embargo, en otra ocasión el lobo aparece y se convierte en una verdadera amenaza, pero ya el pueblo, descreído, decide no ayudarlo. Y así, el lobo se come a todas las ovejas.

El primer taller se inició con la lectura de dos versiones de la historia, una seguida de la otra, y luego se abrió un espacio de intercambio para compararlas. Las versiones¹¹ leídas en el Taller 1 compartían todos los núcleos narrativos propios de la historia, pero presentaban variaciones en:

- el título de la primera versión, “El pastor mentiroso”, permite anticipar el posible conflicto, mientras que en la segunda versión, “Pedro y el lobo”, esto no sucede;

- la *descripción del personaje principal*: en la primera versión es solo un “pastorcillo que apacentaba sus ovejas en una montaña”, mientras que en la otra “El pastorcillo se llamaba Pedro, y todas las mañanas sacaba a pasear a su rebaño de ovejas por el campo, cerca del pueblo”;

- la *aparición del engaño*: en la primera versión el lector es engañado junto con el pueblo ya que se introducen rápidamente los gritos del niño y la preocupación de los habitantes, mientras que en la otra versión se anticipan al lector los motivos del pastorcillo para planear el engaño ya que se afirma “Pasaba tanto tiempo en el campo, que se aburría muchísimo, y ya no sabía qué hacer para divertirse un poco y pasar el rato. Estuvo pensando en unos cuantos juegos, y al final se decidió a divertirse a costa de los vecinos del pueblo”;

- la *introducción de pasajes descriptivos* del ambiente y de los personajes, con mayor presencia en la primera versión, en la que se encuentran

¹¹ Para analizar comparativamente las versiones se pueden consultar: “El pastor mentiroso” en <http://www.pequered.com/cuento-el-pastor-mentiroso/> y “Pedro y el lobo” en <http://www.cuentosinfantiles-cortos.net/cuento-infantil-pedro-y-el-lobo/>

varios fragmentos de ese tipo, como por ejemplo: “apacentaba sus ovejas en una montaña”, “La excitada voz llegaba de todo lo alto de la colina, donde pastaban cada día los corderos del pueblo. Los campesinos, que trabajaban en los campos, al oír la llamada levantaron la cabeza y puestas las manos en el mango de las layas, miraron en torno”, “Las ovejas eran la única riqueza del pueblo y sería un verdadero desastre que el lobo las despedazara. Llegaron sin aliento y rodearon el bosque”;

- en el modo de *presentación del campesinado* asociado a una mirada bucólica, y la irrupción de la amenaza que rompe ese escenario: por ejemplo, en la primera versión el relato introduce la reacción del pueblo intentando generar empatía en el lector cuando menciona “-¡Pronto! -dijo el campesino más viejo-, corramos a ayudar al chico”, “Llegaron sin aliento y rodearon el bosque para evitar que huyese la fiera”, “Ustedes podrán imaginar cuánto se enfurecieron los campesinos; pero se limitaron a regañar al chiquillo”, “¿Sería posible que se burlara de nuevo de ellos?”, “Y los campesinos echaron a correr de nuevo en ayuda del pastorcillo (...) Regresaron al valle más enfurecidos que nunca”. En la otra versión, al pueblo se le llama “vecinos” y sus sensaciones con respecto a los engaños del Pedro solo se mencionan con el adjetivo “enfadados” o “muy enfadados”;

- *los finales*, ya que la primera versión finaliza con “el lobo hizo una carnicería entre las ovejas, mientras el pastorcillo embustero huía aterrorizado”, mientras que la segunda versión cierra con un final con tono moralizante (“el lobo se comió a casi todas las ovejas, y a las que no se comió, se las llevó para merendar. A partir de aquel día, Pedro no volvió a mentir más, y empezó a buscar trabajo, ya que al no tener ovejas, tuvo que buscar otro empleo”).

Como hemos expuesto, ambas versiones conservan los núcleos narrativos centrales de la historia pero presentan diferencias entre sí. A excepción del título, en la primera versión se construye un relato con mayores riquezas que pueden generar diversas interpretaciones y sobre el cual es posible discutir en un intercambio entre lectores. Aun así, el propósito del taller no radicaba en emitir un juicio de valor sobre las obras; por ello, en ningún momento las formadoras opinaron sobre las versiones. Sin embargo, los ejes de análisis expuestos anteriormente fueron aspectos a discutir con las docentes luego de la lectura de ambas versiones.

La formadora inicia el taller leyendo “El pastorcito mentiroso” e inmediatamente después lee “Pedro y el lobo”. A continuación, abre un espacio de intercambio sobre lo leído. El diálogo comienza de la siguiente manera:

Fragmento 1

Maestra 1: Este como que deja una moraleja.

Formadora: Vos estás comparándolo con la otra versión. ¿Qué pasa con esa otra versión?

Maestra 1: El otro como que el final es abierto, mata a todos.

(La formadora relee ese final)

Maestra 2: Si fuera un partido de fútbol uno tendría tarjeta amarilla y el otro roja. Uno es intencional, como que se propone...mentir.

Maestra 3: En los dos miente. En uno es como que se arrepiente y en otro, bueno, como que pasó y pasó.

Formadora: En uno se arrepiente, dicen ustedes. ¿En cuál?

Maestra 4: En el segundo (se refiere al segundo cuento).

Formadora: Dice “Pedro no volvió a mentir más”.

Maestra 4: En el otro no aparece escrito como que se arrepiente.

Formadora: No dice nada de eso.

Maestra 4: No sabemos si siguió mintiendo.

Formadora: Fíjense qué diferente ese final, ustedes dicen “no sabemos qué pasó después”. Claro, y no siempre que encontremos una versión de “El pastorcito mentiroso” nos deje una moraleja ¿no? Como dijo ella (refiriéndose a la maestra 4), no sabemos qué pasó después. Tal vez no mintió más, pero la historia no lo dice. Queda a interpretación del lector...

Las docentes comienzan intercambiando sobre el final, que incluye la moraleja y recupera

las sensaciones que les dejó como lectoras de dos versiones con muchas diferencias narrativas. Como en todo intercambio, se parte de los comentarios de los lectores —en este caso, las maestras— y las intervenciones de las formadoras apuntaron a poner en acción una serie de microprácticas propias de una conversación literaria posterior a una lectura compartida: coordinar y debatir distintas interpretaciones, recuperar el texto para sostener las diversas interpretaciones, poner en tensión fragmentos del texto con interpretaciones de las lectoras.

A lo largo del intercambio se fue realizando un análisis pormenorizado de ambas obras, propio de lectores asiduos. Veamos otro fragmento del taller, cuando están conversando sobre la aparición del engaño y el suspenso que genera en los lectores:

Fragmento 2

Formadora: ¿Qué sensación les generó cuando escucharon una y cuando escucharon otra? Había otras diferencias en las versiones ¿Qué les pasaba a ustedes? En la primera, por ejemplo, en “El pastorcito mentiroso” ¿cuándo nos damos cuenta nosotros que aparece el lobo, que es una amenaza para Pedro?

(Silencio)

Formadora: ¿Quieren que releamos?

(Relee “El pastorcito mentiroso”)

Formadora: ¿Cuándo nos enteramos que hay una amenaza?

Maestra (Adriana): ¡A través del mensaje del pastor! Del grito del pastor, la voz desde la colina...

Formadora: Claro, la amenaza aparece con el grito. Como lector respondemos al grito y casi al mismo tiempo que los campesinos... digo casi en simultáneo porque el cuento dice algo diferente que nos permitiría anticipar que algo va a pasar. Dice (lee) “érase una vez un pastorcillo que apacentaba sus ovejas en una montaña, cuando de pronto...”

Maestra: Ese “de pronto...”

Formadora: ¿Qué te genera?

Maestra: Algo va a pasar

Maestra: Está anticipando que algo va a venir

Formadora: Algo va a venir, sin embargo, en seguida aparece el grito. Por eso decía que nos enteramos casi en simultáneo con el pueblo de la amenaza... Como lectores que conocemos estas ficciones, podemos anticipar algo de estas historias pero nuestra anticipación aparece casi en el mismo momento... el grito es para nosotros también ¿y en el otro cuento? Se los releo (lee) “érase una vez un pastorcillo que vivía en un pueblo cerca del bosque. El pastorcillo se llamaba Pedro y todas las mañanas sacaba a pasear su rebaño de ovejas por el campo, cerca del pueblo. Pasaba tanto tiempo en el campo que se aburría muchísimo y ya no sabía qué hacer

para divertirse un poco y pasar el rato. Estuvo pensando en unos cuantos juegos y al final se decidió a divertirse a costa de los vecinos del pueblo. Un día por la mañana, cuando Pedro pasaba cerca del pueblo empezó a gritar: ¡Que viene el lobo! ¡El lobo, el lobo! ¡Socorro!” ¿qué pasa en esta versión? ¿Qué sensación nos causa? ¿qué sabemos?

Maestra: Se burla, además de mentira hay burla

Maestra (María): Además dice que decidió divertirse a costillas del pueblo... por ahí ya eso da la sensación que hizo algo para burlarse de... de los vecinos

Maestra: No tiene suspenso...

Maestra: La otra era como más de pronto, como simultáneamente casi que se da, pero esto es como que el Pastorcito va maquinando y le da un cierto tiempo de espera, de suspenso...

Formadora: Y nosotros, los lectores, vamos imaginando. Ya nos vamos enterando, ¿quieres decir?

Maestra: Claro ¿Qué va a hacer? ¿Se va a entretener? ¿Va a jugar? ¿Qué va a hacer?

Formadora: ¿Cuándo nos enteramos nosotros (lectores) en esta versión que el pastor va a jugar con el pueblo?

Maestra: Cuando dice que está aburrido

Formadora: En la otra versión, ¿cuándo nos enteramos que el pastor está burlándose del pueblo?

Maestra: Cuando dice socorro, socorro

Maestra (María): Cuando va la segunda vez, cuando repite la acción...

Formadora: (lee) “¡El lobo, el lobo! ¡corran pronto! La excitada voz llegaba desde lo alto de la colina donde pastaban cada día los corderos del pueblo. Los campesinos que trabajaban en los campos, al oír la llamada levantaron la cabeza y puestas las manos en el mago de las hachas, miraron al monte” Ahí termina la primera vez que el pastor grita.

Maestra: Pero ahí no es...

Formadora: (lee) “¡Socorro, el lobo! Gritó de nuevo la voz. No había duda, el pastorcillo que cuidaba las ovejas, allá arriba, cerca de los bosques, estaba en peligro. Pronto, dijo el campesino más viejo, corramos a ayudar al chico. Si es un lobo, tendremos que matarlo. Tomemos las

horcas” ¿Hasta ahí, nosotros sabemos que los está engañando?

Maestras: No...

Formadora: ¿Cuándo lo sabemos?

Maestra (María): ¡Cuando llegan al bosque!

El espacio de intercambio no tiene que ser necesariamente un espacio exhaustivo donde se trata todo lo que es posible tratar sobre un texto. Las formadoras habían considerado como productivos a ciertos ejes de análisis para profundizar y enriquecer la interpretación con las docentes. La aparición del engaño era uno de ellos, que, aparentemente, no había resultado observable para las docentes en la primera lectura. Así, las formadoras proponen advertir, volviendo al texto, cómo se plantean los engaños en ambas versiones, discutir interpretaciones controvertidas, releer una y otra vez ese pasaje para detenerse en cómo dice el texto, qué palabras, qué frases, qué construcciones... Como se expone en el fragmento, este eje de análisis fue tematizado por la formadora y requirió una intervención de relectura y vuelta al texto en distintas oportunidades para develar esta construcción del relato.

En otro momento del intercambio, discuten sobre los diversos sentidos que puede generar una mínima porción del relato poniendo en evidencia la multiplicidad de interpretaciones que se podrían tener de una misma obra:

Fragmento 3

Formadora: ¿Y qué pasa con los lobos en estos cuentos? ¿En estos dos relatos? ¿Cómo son? ¿Cómo aparecen en uno y en otro?

Maestra (Érica): Aparece y se comen las ovejas
(Murmullos)

Maestra: En uno hace una carnicería, dice

Formadora: A ver, releo esa parte (lee) “y así fue como el lobo hizo una carnicería entre las ovejas mientras el pastorcillo embustero huía aterro-
rizado”

Maestra: Es como que el autor quiere resaltar que el malo de la película es el pastorcillo y no el lobo. Es como que atenúa un poco la actitud del lobo, como el malo, digamos...

Formadora: ¿En qué parte te hace pensar eso?

Maestra: Porque dice es entonces así que el lobo hizo una carnicería...

pero fue por la mala actitud del pastorcillo, no porque el lobo en sí fuera el malo... lo presenta al lobo como un malo más atenuado, más tranquilo

Maestra (Montse): A mí me da la sensación contraria. Que hizo una carnicería era como que destrozó todo, que no le importó nada. En cambio el otro, comió y encima se llevó, o sea que era bastante más astuto.

Maestra (María): Sí, el primero como que comió y además mató y dejó todo por ahí... el otro comió y se llevó para después

Maestra: Fue previsor

Formadora: Es interesante porque la misma palabra, carnicería, les está dando a ustedes ideas diversas y las palabras que se usaron para cada versión da sensaciones diferentes. A ella le parece que el autor quiere poner la responsabilidad en el pastor, en cambio a otras la palabra carnicería las dispara a pensar en la maldad extrema del lobo... y serían posibles ambas cosas...

La formadora conduce nuevamente el análisis del intercambio. En esta oportunidad les propone dirigir la mirada hacia el lobo de las distintas versiones y, desde allí, hacia la función del “opponente” y sus intencionalidades. En el fragmento se observa cómo una pequeña porción de un texto puede dar lugar a múltiples interpretaciones cuando el aula las habilita. Las maestras se detienen sobre el espesor de las palabras¹² luego de la invitación de la formadora. No todas las obras tienen cualidades para ello, por eso es importante seleccionar con cuidado el texto o la versión elegida.

De esta manera, mediante el intercambio, las docentes fueron abordando los diferentes ejes de análisis de las obras literarias.

La situación de lectura a través del docente y la apertura de un espacio de intercambio permiten volver sobre el texto para detenerse en los modos en que se relata la misma historia, el suspenso que genera a los lectores, lo que se explicita o no en el relato, el lugar en que se hace partícipe al lector, etc. En este momento del taller, la propuesta de las formadoras consistió en pensar cómo se resuelven estos aspectos en cada uno de los cuentos, volviendo al texto y analizando si esto se reitera a lo largo de las versiones. El intercambio se sostuvo más de 30 minutos.

¹² Teresa Colomer (2002) utiliza la expresión “apreciar el espesor de las palabras” para referirse a la capacidad que tiene el lenguaje de provocar ciertas emociones y efectos en el lector.

Este primer momento de lectura a través de las formadoras y de apertura de un espacio de intercambio sobre lo leído hizo evidentes dos cuestiones centrales en la construcción del conocimiento didáctico: la necesidad de analizar minuciosamente el material de lectura y de poder contar con el material escrito de las versiones, y la importancia de las intervenciones docentes para coordinar el intercambio. Al finalizar la conversación sobre ambas obras y mientras se disponía el espacio para la siguiente actividad, una docente comentó “qué importante que es la práctica de volver sobre el texto, porque si nosotros, adultos, tenemos que volver y volver...” y luego agregó “también como cuando vos decías ‘a mí me llamó la atención una partecita’... y volvías a leer, y nosotras teníamos que volver, los adultos”. La vuelta al texto, además de intentar recuperar en qué se basa cada interpretación, apunta a hacer visibles distintos modos de decir que provocan sensaciones, emociones o sentimientos distintos como lectoras; es decir, a reparar sobre el léxico y la sintaxis propios del lenguaje escrito, aun en las historias cuyo origen es oral pero se recuperan a partir de sus textualizaciones escritas. Asimismo, esta intervención docente de “volver sobre el texto” pareciera resultar novedosa, al menos en situaciones de formación. La docente menciona en dos oportunidades el esfuerzo de la vuelta al texto que implicó, aun siendo adultas.

A continuación se les entregaron las copias de las dos versiones leídas y luego de un tiempo de relectura individual se les propuso elaborar colectivamente un punteo a modo de registro de las diferencias que ellas encontraban entre las versiones. En esta oportunidad, una de las formadoras fue construyendo al dictado de las docentes un cuadro colectivo. De esta manera, a medida que retomaban los ejes de análisis, volvían a discutir sobre los cuentos, recuperaban fragmentos textuales, debían ponerse de acuerdo en qué aspectos registrar y cómo dictárselos a la formadora para que quedaran registrados en el cuadro. Este concluyó de la siguiente manera:

El Pastor mentiroso	Pedro y el lobo
El título anticipa algo de la historia	El título no anticipa
No dice por qué engaña al pueblo	Sabemos por qué engaña al pueblo
El final sin moraleja	Final con moraleja
Se conoce que las ovejas son el sustento del pueblo y se preocupan por eso	

La calificación del personaje es más dura: “mentiroso” y “embustero”	Aunque tiene moraleja no usa adjetivos descalificativos.
Es más descriptiva: “erose una vez...”, “un pastorcillo”	Cuenta más directo los hechos
El lector es partícipe: “ustedes podrán imaginar...”,	
Introduce acción con el uso de los tiempos verbales	Detiene más la acción: “sacaba”, “pasaba”...
Aparecen diálogos	Prácticamente no hay diálogos, solo los necesarios
El lobo tiene características animales	El lobo adquiere características humanas.

Una vez identificados los ejes de análisis sobre los cuales habían intercambiado y realizado la comparación de las versiones, se agregó la lectura de una tercera versión que, a diferencia de las anteriores, transgrede la historia¹³; se titula “Juan y el lobo” (Ross, 2010). En ella se recuperan ciertos núcleos narrativos de la versión clásica de la historia: hay un niño que engaña al pueblo en repetidas oportunidades y cuando el lobo aparece realmente, el pueblo no le cree y ello tiene sus consecuencias. Sin embargo, también transgrede algunos aspectos de la historia clásica: la historia sucede en un pueblo, el niño no es un pastor y sus engaños no son motivados por el aburrimiento, el lobo es muy elegante y come personas, el final de la historia no tiene moraleja. A su vez, este cuento es un libro álbum en el que las imágenes agregan información que no está en el texto, lo cual permite construir nuevos sentidos sobre el relato.

La formadora lee esta tercera versión de la historia. Mientras lo hace, se proyectan en la pantalla las imágenes de cada página. Las docentes hacen comentarios entre sí, señalan la pantalla y ríen durante la lectura. Luego, se promueve un nuevo y largo intercambio en el que rápidamente se comienza a discutir sobre algunos de los ejes de análisis centrales del texto. Veamos cómo empieza este nuevo espacio de intercambio:

Fragmento 4

Maestra: Muy bueno...

¹³ En literatura, se entiende por versión transgresora de un cuento a la estrategia literaria de romper la estructura básica y canónica de los cuentos clásicos (esta estructura permite que los lectores puedan realizar anticipaciones más ajustadas o apreciar aquello que un determinado cuento tiene de singular). Los cuentos con transgresiones buscan nuevas formas, nuevos estilos, nuevos escenarios, nuevos ángulos de visión.

(Murmullos)

Formadora: Bueno, ¿qué les pareció esta versión?

Maestra (Érica): Es divertida

Maestra: Sí, es divertida

Maestra: El final fue...

Maestra (Silvia): Habiendo visto las otras...

Formadora: El final dicen acá... habiendo visto las otras...

Maestra (Silvia): Habiendo visto las otras... ¡las otras son santas! Acá que se coma a los humanos...

Maestra: El lobo está humanizado, parece una persona

Maestra (Montse): A mí me parece que los dibujitos son lo que nos complementan, lo vamos viendo... porque si hubiese sido una versión sin ilustración

Formadora: Las imágenes nos agregan una información ¿no?

Maestra (María): Los chicos por ahí dirían “pero no tiene un final feliz”

Formadora: Claro, es un poco lo que decía Silvia. Al lado de las otras (versiones), los otros son unos santos ¿no? Podría ser que los chicos digan “no tiene un final feliz”, sin embargo todas se estaban riendo...

Maestra: Sí, porque te sorprende

(Murmullos, se superponen las voces)

Maestra: ¡Claro! ¡Mirá la tapa! ¡Mirá lo que es la boca de Juan!

Maestra: El lobo cuando lo va a comer a Juan...

Maestra: Parece más terrible que los otros...

Maestra (Érica): La imagen te aporta muchas más información porque por ahí te podés ir imaginando algo más que lo que está escrito. Lo ves al lobo corriendo con el cuchillo y el tenedor...

Formadora: El lobo es distinto ¿qué lo hace distinto al lobo?

Maestra: Está más humanizado

Maestra: Se pone frac

Maestra: Usa cuchillo y tenedor

Maestra: Va con el salero en el bolsillo

Maestra: Duerme en una cama

Maestra (Érica): Sí, y en su casa tiene cuadritos ¿ven?

Maestra: Ah, sí, ¡hasta la foto!

Maestra: ¡Me mata la valijita con el tenedor!

(Murmullos generalizados. Van describiendo lo que ven en las ilustraciones)

Maestra (Carolina): Es más inteligente que todas las personas, en realidad. A mí me hace acordar a Hannibal, de “El silencio de los inocentes”, porque se come a las personas y tiene como una calidad de vida importante en relación al resto... o sea, el lobo tiene comportamientos más inteligentes y tiene mejor vida que las personas

Formadora: El lobo de esta versión es distinto al de las versiones anteriores

Maestra (Adriana): Claro, va por la comida y la consigue. Va a los bifés, directamente

Maestra (Érica): Por ahí no hay ovejas y eso lo usa para hacer lo que hace

Formadora: Ah, la diferencia de este lobo está en lo que come y el terror del pueblo es otro ¿no?

Maestra: Sí. Y acá selecciona desde la ropa que se va a poner para salir a comer hasta lo que quiere comer porque al chiquito lo deja de postre, digamos

(Risas)

Formadora: Coincidís con lo que decía tu compañera. Decide todo, desde lo que pone...

Maestra (Carolina): ¡Claro! ¡Decide todo! Es como Hannibal, es igual (...)

Como se observa en el fragmento, las docentes, comienzan a comentar e intercambiar sus interpretaciones sobre la obra. La formadora interviene en escasas oportunidades y apunta principalmente a reponer las voces de algunas docentes cuyos aportes podrían ser inaudibles o a organizar los temas de discusión. En los primeros tres minutos posteriores a la lectura, las maestras comentan sus primeras apreciaciones, superponen sus voces, exponen sus sensaciones e impresiones. Abordan todos los ejes que permitirán analizar la obra: las características del lobo y las motivaciones de su acción, las características de Juan y las intenciones de sus engaños, la posición del pueblo ante la amenaza, la centralidad de las ilustraciones en la construcción de sentidos sobre los personajes. Sin embargo, las formadoras deciden recuperar algunos de los

comentarios de las docentes para profundizar el análisis y volver al texto para debatir sobre la construcción de este relato en particular.

Fragmento 5

Maestra (Inés): Yo, me parece que contaría... primero sin las imágenes a ver cuál era la sensación de una cosa y de la otra. Porque son dos cosas diferentes, contarlos con las imágenes y sin las imágenes

Maestra: Pero la imagen tiene mucho...

Formadora: De esta versión nos perderíamos mucho sin las imágenes

Maestra (Inés): Por eso, para ver una cosa y la otra, me parece

Maestra: Pero pierde la gracia...

Formadora: A ver, ¿Por qué pudimos reírnos?

Maestra (Érica): Por ayuda de las imágenes

Maestra: Y de las anteriores

Formadora: ¿Qué hubiera pasado si no leíamos antes las versiones clásicas?

Maestra: ¡Hubiese sido terrorífico!

Formadora: ¿Hubiésemos podido divertirnos de la misma manera?

Maestra: No

Maestra: Hubiese sido dramático, ¡se come a las personas!

Maestra: Claro, tendría otra cara

(Murmullos)

Formadora: Más allá de las imágenes ¿Qué cosas nos causaban risa?

Maestra: El absurdo

Maestra (Érica): Y que use frac

Maestra (María): Que ande con cuchillo y tenedor

Formadora: Sí, que use frac, que ande con cuchillo y tenedor... igual eso lo vimos en las imágenes ¿no? ¿Qué cosas de la historia nos causaban gracia o nos resultan absurdas?

Maestra: Que el chico hacía lo que quería

Maestra: Gritaba para no bañarse, para no tener clase de violín...

Maestra: Para no hacer nada, o sea, cada vez que...

Maestra: Y para que todo el mundo le tuviera miedo al lobo ya había hecho algo anterior... porque él decía "el lobo, el lobo" y todo el mundo...

Formadora: Vos decís que hay un precedente del lobo

Maestra: Sí

Maestra (Adriana): Es como que éste es un cuento que se da a continuación de estos otros. Digo, se escribió a raíz de éstos. Teniendo en claro que ya todos hemos leído y conocemos estas versiones

Formadora: Exactamente, es muy probable que Tony Ross recuperara esto... lo que está haciendo es eso, recupera una versión conocida por todos y puede cambiar el final, modificar, incorporar el absurdo porque hay otras versiones anteriores que nos permiten hacer este contraste

Maestra: Claro, vos te esperas un pastorcito que va a cuidar ovejas y no, nada que ver con las ovejas. No hay ovejas en este cuento.

Hasta este momento, la interacción de las docentes se había dirigido a debatir sobre el lobo y sus particulares intenciones, sobre Juan y sus características de personalidad,; sobre la información que aportan las ilustraciones, la aparición de otros personajes que acompañan los sucesos a lo largo de la historia, el final sin moraleja. Entonces, la formadora reorienta la discusión sobre un tema que estaba siendo invisible —el absurdo— justamente por ser un implícito del texto. Su intervención, “Más allá de las imágenes ¿Qué cosas nos causaban risa?”, apunta a volver al texto para profundizar la mirada. Así, luego de algunos aportes, Adriana advierte ante sus pares que eso sucede porque “se da a continuación de estos otros”, “que ya todos hemos leído y conocemos”. Este es un criterio didáctico fundamental: la lectura de versiones que transgreden las clásicas causa efectos en el lector cuando este ya conoce estas últimas, no antes. Este conocimiento se hizo evidente por la decisión del orden de presentación y lectura de las obras que plantearon las formadoras y por su propósito de profundizar la mirada, de esclarecer ejes de análisis de obras literarias. Se discute con ellas un problema didáctico como la progresión en una secuencia.

La lectura de este cuento que transgrede el clásico representa aparentemente un hallazgo para las docentes: parecen sorprenderse con la transgresión en sí misma, con la posibilidad de leer un cuento que juega con el absurdo y que se corre de los principios morales que aparecen con más fuerza en las versiones anteriores. Este aspecto hace oscilar a las docentes en algún momento del intercambio, y tienden a correrse de su rol como lectoras, otorgándole una mirada pedagógica. Sin embargo, las intervenciones de las

formadoras centran las discusiones en otros aspectos literarios con la intención de continuar “abriendo el texto y sus sentidos”.

Este primer momento del taller continúa con el completamiento del cuadro de análisis de semejanzas y diferencias de las tres versiones, que se realiza en pequeños grupos. En esta ocasión las docentes, en equipos, deben agregar la tercera columna al cuadro iniciado de manera conjunta con las formadoras, y posteriormente se organiza una puesta en común para la construcción del cuadro colectivo.

¿Qué conocimiento construyeron las docentes hasta aquí? Empezaron a identificar un conjunto de respuestas ante problemas vinculados con las obras literarias y sus criterios de selección, con la construcción discursiva y la posibilidad que otorgan estas historias que comparten entre sí algunos aspectos, con la progresión de los saberes que se puede plasmar en la lectura literaria, con los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación.

Tematizar la práctica de lectura

El segundo momento del taller se centró en pensar entre todas cómo llevar adelante en el aula la situación de lectura recientemente trabajada. Se discutió sobre la posibilidad de desarrollar estas mismas situaciones con los chicos y qué se podría esperar que puedan hacer ellos. Se llegó a pensar en la necesaria modificación de algunas condiciones didácticas para llevar adelante esta situación con niños de escuelas rurales unitarias. En ese sentido, este segundo momento del taller permitió conceptualizar las variables didácticas que deberían ser consideradas para que sea posible un desarrollo óptimo de la situación de lectura a través del docente y de la apertura de espacios de intercambio sobre textos que presentan semejanzas y diferencias.

Fragmento 6

Formadora: Ahora pensemos si esta serie de situaciones que desarrollamos hasta acá con ustedes; es decir, si estas situaciones de lectura de dos versiones, de apertura de un espacio de intercambio, de puntear algunas semejanzas y diferencias y luego de leer otra versión y volver a trabajar la comparación... ¿Es posible de llevar a su aula?

Varias maestras: Sí.

Formadora: Bueno, pero, ¿de igual manera? ¿Exactamente lo mismo? ¿Introducirían alguna variación?

Maestra (María): Por ahí capaz que leés una versión (refiriéndose a una versión del cuento “Pedro y el lobo”) en una clase y la comentás. Después, otra clase leés otra versión porque por ahí se hace mucho discutir las dos versiones en una sola clase. Por ahí el tiempo, no sé, no trabajaría las dos versiones juntas, a nosotras nos llevó mucho tiempo acá. Por ahí, yo pienso que se podría leer una versión, trabajar esa versión en esa clase y después otra versión y así.

(...)

Maestra (María): Porque por ahí se le haría muy pesado a los chicos. Por ahí se aburrirían o...no sería tan productivo, no sé.

Formadora: Pensás que sería más productivo, lectura-espacio de intercambio, otra lectura y espacio de intercambio.

Maestra (María): Sí.

Formadora: Eso, ¿lo harías en el mismo día?, ¿en distintos días?

Varias: No, en días diferentes.

Maestra (María): En días diferentes.

Maestra (Monse): A mí me parece atractivo esto de leer los dos cuentos juntos porque no se pierde esa...

Maestra (Norma): Continuidad

Maestra (Erica): El tema de la comparación.

Maestra (Patricia): No sé, me parece que a los chicos les sería más fácil sacar las diferencias y las semejanzas leyendo los dos cuentos el mismo día. Por ahí si los leemos en días distintos, les cueste más puntuar algunas cosas. No tienen dónde volver.

Maestra (Norma): Pueden tener una toma de notas

Formadora: ¿En el mismo momento decís?

Maestra (María): Podés hacer la relectura de partes...

Maestra (Patricia): Ah, eso sí.

(...)

Las maestras comienzan a planificar sus clases. Si bien lo que se está discutiendo es el orden de las situaciones y la frecuencia, lo interesante es que aparecen asociados en función de lo posible para la conformación de sus

grupos y para las posibilidades de aproximación de los niños. Es decir, lo que se discute del tiempo no es solamente el orden de las situaciones sino también, y vinculado con, la frecuencia (¿en una clase, en dos, en tres?). Ambas condiciones afectarían de algún modo las posibilidades de aproximación de los niños al contenido que circula en la clase.

Las discusiones también incorporan la diferenciación de la enseñanza entre los niños que se encuentran en los primeros grados y los que están próximos a finalizar la escuela.

Pensar en que hay algunos momentos en que la clase es colectiva y otros destinados a que cada niño se concentre en su ciclo y en lo que necesita aprender, es decir, que se genere para cada niño una condición de posibilidad para avanzar sobre lo que ya sabe y domina.

Fragmento 7

Maestra: Hay que plantearle a cada grupo de acuerdo a su nivel de aprendizaje para que siga avanzando.

(...)

Maestra: Me parece que depende del propósito para trabajar con los más chiquitos o con los más grandes, la intervención del docente.

(...)

Maestra: Tiene que estar muy planificada la intervención del docente, tiene que estar muy pensada para cada clase, y para cada grupo, niño.

(...)

Maestra: Yo por ejemplo tengo 4 (un niño de primero, 2 de quinto y 1 de sexto). Que sea un chico de los grados superiores que busque en el cuento dónde dice eso que el chiquito está hablando.

La diferenciación de la enseñanza se constituyó en un aspecto fundamental. En este sentido, varias docentes consideraron que los más pequeños no iban a poder resolver la tarea de establecer semejanzas y diferencias entre versiones por escrito, por lo que propusieron que las dibujaran. Si bien la actividad planificada para los menores los mantenía en el tema y poseía cierta complejidad, ya que los invitaba a recuperar el análisis comparativo de los cuentos leídos, la tarea se materializaría a través del dibujo y no de la escritura. Vale decir que las docentes estaban atendiendo a la diversidad del aula, pero

ello no suponía necesariamente plantear un desafío para los más pequeños desde el punto de vista de la escritura.

Las maestras, que en un inicio consideraban que el tiempo de trabajo debía ser fragmentado para evitar confusiones en los más pequeños, o que armaban actividades específicas de dibujo porque la escritura para estos niños resultaba una tarea que requeriría mucho acompañamiento docente, un mes más tarde comenzaron a mirar la clase con otros ojos. Veamos un fragmento del Taller 2, posterior a la puesta en aula de estas situaciones, en el cual comentaban los desarrollos logrados en sus aulas:

Fragmento 8

Formadora: Proponemos abrir un momento para compartir cosas acertadas y cosas a seguir pensando...

Maestra (Inés): Nosotros trabajamos las dos versiones el mismo día y después hicimos las comparaciones. En mi caso, para los más chiquitos copiaron el afiche que hicimos todos juntos, lo copiaron en el cuaderno y eso les llevó mucho tiempo. **Mi error fue no habérselos dado impreso.**

Maestra (María E): Claro, yo hice así. Hicimos en el pizarrón por dictado al docente y lo dejamos. A la segunda clase les di la copia de lo que habíamos hecho la clase anterior.

Maestra (Inés): Claro, aunque sea el esquema del cuadro, no me di cuenta de dárselos, aunque sea el esquema hecho porque hasta que hicieron el cuadro...

Maestra (Monse): Yo hice el cuadro y el esquema pero en cuanto a la lectura de las versiones, yo hice el Pastor mentiroso, por una decisión de tiempo, lo leímos, lo discutimos y lo dejamos. Al otro día hice la lectura de Pedro y el lobo, se comparó... las dos versiones el mismo día no. No tenía mucho tiempo.

Formadora: Vos decías que ese día no te quedaba mucho tiempo y vos querías destacar el tiempo de lectura...

Maestra (Monse): Yo quería que fuera una lectura a conciencia no a los rajes, por eso lo dividí.

Formadora: Había otra diferencia interesante ahí en relación a los agrupamientos, las decisiones de los agrupamientos cómo fueron. Por acá hicieron todo de manera colectiva y ahí fueron tomando otras decisiones.

Maestra (Monse): Yo tengo un segundo ciclo muy bueno y un primer ciclo más o menos flojo...lo que yo hice fue trabajar entre todos con las diferencias y semejanzas y a los de segundo ciclo les di una copia con diversos propósitos. Les di pasajes para que encuentren dónde describe al lobo o a Pedro. Para yo poder trabajar más con 1º y 2º, poder dedicarles más tiempo. (...)

Los intercambios giran en torno a los agrupamientos de los niños de distintos años escolares. Se trata de incorporar actividades que supongan un desafío para todos los niños del aula. Por eso Inés revisa su propia práctica e incorpora una mirada más operativa sobre la gestión de la clase: no vale la pena tener a los más pequeños demorados en la copia si el material puede fotocopiarse y trabajarse en el cuaderno a partir de la fotocopia. Así, también Monse propone nuevas búsquedas en los textos para un grupo de niños que ella denomina “muy buenos” considerando que ellos poseen mayor autonomía.

La propuesta del taller y el clima de la clase permitieron hacer uso de la planificación como parte de la tarea de enseñar. Y como tal, aun cuando las escuelas unitarias carezcan de otros adultos con quienes compartir la cotidianidad, ese espacio formativo comenzó a constituirse como un colectivo en el que la responsabilidad es compartida. Como señalan Lerner, Stella y Torres (2009)

... compartir con otros docentes la planificación hace posible discutir sobre las dificultades que aparecen, intercambiar sobre los aprendizajes de los niños, comparar resultados en diferentes clases, tratar de identificar juntos cuáles son los contenidos que se están trabajando con los alumnos y lo que ellos están aprendiendo en relación con los propósitos didácticos...todo esto, en suma, contribuye a des-naturalizar la enseñanza, a problematizarla (p. 19).

Escritura por sí mismas

En el segundo taller la propuesta formativa consistió en realizar una situación de doble conceptualización de escritura compartida, que permitiera detenerse a analizar el proceso de escritura y, al mismo tiempo, posibilitara anticipar las variables didácticas que las maestras debían considerar al momento de desarrollar esta situación equivalente.

La secuencia didáctica que las docentes pondrían en funcionamiento en sus escuelas planteaba en la Fase 2 una situación de escritura que comenzaba con la producción de un plan de texto elaborado colectivamente y, luego, con la elaboración de nuevas versiones del cuento leído a cargo de los niños como autores. En este segundo momento de la Fase 2 se introducía la simultaneidad de la enseñanza para niños de grados diferentes —una de las características de la ruralidad— y se planteaba la producción de diversos textos desde distintas voces y perspectivas en función de los diferentes grados¹⁴.

En función de anticipar el análisis de esta fase con las maestras, se diseñó una situación de doble conceptualización de escritura que se organizó en dos momentos que mantenían una correlación con los dos de la Fase 2 de la secuencia. En primer lugar, se realizó un plan de escritura por dictado a las formadoras con el propósito de establecer acuerdos comunes sobre los personajes que se involucran en la historia y aquellas cuestiones que no podían faltar para escribir una nueva versión del cuento trabajado. En segundo lugar, se propuso a las maestras la escritura de sus propias versiones con tres variantes: (a) algunos grupos reescribirían la misma historia; (b) otros escribirían una nueva versión introduciendo alguna transformación en las características de uno de los personajes y las consecuencias que ello produciría en la trama de la historia; (c) otros grupos producirían un relato de la historia desde la voz narrativa del personaje antagónico de la versión tradicional.

No nos dedicaremos aquí a analizar las versiones producidas por las maestras participantes del taller. Nos concentraremos en los momentos de intercambio, posteriores a la escritura, en los cuales las docentes se aproximaron a objetivar la práctica de escritura y consideraron las variables que debían incluir en sus clases con sus alumnos. El propósito de este intercambio es reflexionar sobre cuáles son los quehaceres que desarrolla un escritor, dónde se encuentran las dificultades, qué estrategias se pueden utilizar y, al mismo tiempo, cuáles son las condiciones didácticas que se deben generar

¹⁴ La propuesta de escritura con transformación de las voces narrativas se basó en la tesis de maestría de Ana Siro, que analizó producciones infantiles en las cuales niños de entre nueve y 11 años reescribieron los cuentos clásicos con una restricción: narrar en primera persona, adoptando la perspectiva de alguno de los personajes (Ferreiro y Siro, 2008). Las autoras analizaron cómo resuelve quien escribe en primera persona el problema de ser personaje y al mismo tiempo narrador; cómo hace el lobo narrador para mantener la voz narrativa a pesar de que, como personaje, muere en la historia, entre otras preguntas. En la complejidad de esta tarea de escritura, el trabajo de revisión juega un papel decisivo. Esas revisiones no son espontáneas, sino cuidadosamente planificadas por las docentes.

previamente, qué intervenciones puede hacer el docente, qué aspectos debe considerar en la elaboración de la consigna, cuánto tiempo se requiere para esta tarea, qué roles pueden asumir los diferentes actores de la situación de escritura, entre otros.

Veamos algunas respuestas referidas a lo que puede suceder a los escritores en una situación de escritura:

Fragmento 9

Grupo (a) Reescritura de una nueva versión

María E: “Pedro el mentiroso”. Le dejamos el mismo nombre...

(Leen su nueva versión)

Formadora: ¿Qué cosas les costaron un poco más?

María E: Y... íbamos mirando el plan y las versiones que teníamos acá.

Formadora: ¿Y qué tomaban de las versiones?

Maestra: Fragmentos, a ver cómo decía ahí. Después veíamos qué cambiar. Por ejemplo, los engaños los mantuvimos como estaban. Por ahí cambiamos alguna palabra y pusimos una parecida cuando grita el auxilio pero más que nada nos fuimos guiando con las dos versiones.

(...)

La reescritura de un cuento ya conocido suele ser desmerecida en el ámbito escolar; incluso, en algunas ocasiones se plantea como una situación que no permite que los niños muestren su creatividad. Sin embargo, como se puede observar en este breve fragmento (el 9), las docentes que tuvieron que reescribir “Pedro el mentiroso” identificaron con claridad los aspectos en los cuales podían descansar —los personajes, sus características, el escenario, los engaños, el final— y aquellos conflictos que debían resolver en cuanto autoras del texto. El problema estaba en “la palabra”, como menciona la maestra, en la construcción del relato con términos propios del lenguaje que se escribe, aun cuando tenían dos versiones que las podían ayudar a elegir.

En este fragmento se observa que aunque la tarea resulta desafiante, las maestras escriben con autonomía. Algunas de las condiciones didácticas que permitieron este trabajo fueron la lectura, el intercambio y el análisis comparativo de dos versiones, tanto desde los núcleos narrativos como desde la construcción del relato. Asimismo, las formadoras habían entregado copias

de las dos versiones leídas a las docentes para que las tuvieran a disposición durante la escritura, convirtiendo así a este material en una nueva condición que favoreció el análisis del modo de construir el lenguaje.

Veamos qué sucede cuando la tarea cambia:

Fragmento 10

Grupos (b) Transformación de las características de un personaje¹⁵

Maestra 1: No terminamos. Nos faltó tiempo... cambiamos al pastor y la convertimos en pastora que era alegre, joven y coqueta. Le pusimos como título “La pastora mentirosa”.

(La docente lee la versión escrita por el grupo)

Formadora: ¿Qué decisiones fueron tomando?

Monse: Nos costó...

Maestra 2: Porque nos centramos en la redacción y **te pedimos ayuda** a vos en cuanto a cómo seguir reescribiendo, y nos resultó fácil el tema de seguir el punteo (hace referencia al plan de texto)...

Monse: **Nos costó decidir el primer engaño**, cómo íbamos a hacer... cuál sería el motivo del engaño de esta pastora, de qué manera se iba a relacionar la pastora con el pueblo... y cómo iba a engañar la pastora al pueblo.

Maestra 2: **Íbamos bárbaro cuando volvíamos al punteo...**

(...)

Maestra 3: **Nosotras hicimos una transformación en el lobo y eso nos cambiaba toda la historia.** Habíamos perdido la esencia. Y estábamos re entretenidas con los personajes y nos dijiste (refiriéndose a la formadora) “¿y el engaño?” porque ¡nosotras no habíamos tenido en cuenta para nada el plan de texto! Nos pegó una aterrizada, mal.

Maestra 4: Lo que pasó es que como teníamos que cambiar los personajes, eso soltó nuestra imaginación y nos alejó del cuento.

Formadora: ¿Y qué es lo que tuvo de distinto esta tarea en relación con la anterior de reescribir la historia?

María E: Y que cuando empezás a cambiar cosas después no sabés cómo volver a aquello (refiriéndose al plan de texto) y te vas, te vas, te vas...

¹⁵ El fragmento de clase aquí expuesto incluye la participación de maestras que pertenecen a distintos grupos de trabajo que tenían la misma consigna.

Maestra 2: Te olvidas del cuento...

Formadora: Podría dejar de ser una nueva versión del cuento o una versión más. En la reescritura nosotros tenemos cosas que sabemos que van y podemos utilizar unas palabras u otras pero la historia es la misma, hay una tarea resuelta, el problema está en elegir con qué palabras contar esa historia y para eso podemos apoyarnos en las versiones leídas. En cambio, en la otra tarea de cambiar un rasgo de un personaje, la tarea es más compleja porque el cambio de un rasgo atraviesa la historia y modifica su trama. La tarea es bastante más compleja que la de reescritura lisa y llana.

En la escuela, la tarea de cambiar algo del cuento leído suele ser una consigna frecuente. En muchos cuadernos podemos encontrar consignas tales como “cambia el final de la historia”¹⁶, sin embargo, ¿cuántas veces esta tarea se acompaña de un análisis de las características del personaje y de su relación con ese final?; ¿se analizan sus motivaciones?; ¿se considera qué cuestiones no deberían cambiar de la historia y cuáles son susceptibles de modificaciones?; ¿se reflexiona sobre cuándo empieza el final? En el fragmento 10 se puede observar el desafío que representa para un escritor adulto esta tarea. Las maestras identificaron que la dificultad radica en la tensión entre ser “creativas” y sostener los núcleos narrativos de la historia. Asimismo, visibilizaron la relevancia del plan de texto (“Íbamos bárbaro cuando volvíamos al punteo...”) como guía de la escritura así como un elemento de conflicto (“cuando empezás a cambiar cosas después no sabés cómo volver a aquello [refiriéndose al plan de texto] y te vas, te vas, te vas...”). Toman conciencia de que volver al plan, lejos de limitar la supuesta creatividad, ayuda a escribir.

Atravesar la complejidad de la escritura hizo observable que

... los hechos que le ocurren a ciertos personajes en un mundo creado para tal fin se imbrican configurando una trama, una sucesión de transformaciones que puede afectar a los sujetos de la historia, a los objetos cargados de significado, a la temporalidad, a los ámbitos donde transcurren los hechos (Ferreiro y Siro, 2008, p. 20).

¹⁶ Entre el Taller 1 y el 2, las maestras habían enviado a las formadoras copias de cuadernos de sus estudiantes. En su lectura se halló que la tarea de escritura que más se daba a los niños consistía en solicitar el cambio del final del cuento leído.

Las intervenciones de la formadora ayudan a sostener a las escritoras-docentes en su tarea, para analizar las íntimas relaciones entre los personajes, sus descripciones y los sucesos que por ellos se desatan, y para objetivar la mayor complejidad que esta consigna posee en relación con la reescritura de una nueva versión.

Veamos qué sucede con el último grupo de escrituras:

Fragmento 11

Grupo (c) Cambio de narrador

Maestra 5: Les leo lo que hicimos (lee la versión del grupo).

Formadora: ¿Cuáles fueron las mayores dificultades que encontraron mientras escribían?

Maestra 5: Y... que teníamos que redactarlo en primera persona porque, por ahí, las versiones que teníamos lo contaban desde afuera. De eso hablábamos recién, no? De que esto nos va a pasar con los chicos, cuando lo hagamos con los chicos, al tener que relatarlo y ponerse en uno de los personajes...

María B: Los tiempos verbales... seguir el hilo de la historia...

Maestra 5: Pero nos ayudamos con esto, con el plan de texto.

Formadora: Mantener ese narrador es una tarea compleja. Es interesante cómo resolvieron algo que en las otras versiones no está, hay supuestos sobre lo que puede pasarle a los personajes que en las versiones que leímos no está presente. Y ustedes lo ponen en palabras, en lo que supone ese personaje. “¿El pastorcito estaba loco o estaba mintiendo?”, se pregunta el lobo en su versión. En las versiones tradicionales, no está la mentalidad o el pensamiento del personaje. Hay cosas que tengo que imaginar o suponer para que aparezcan en estas versiones. Hay que tomar una decisión sobre qué decir y cómo decirlo.

(...)

Maestra 6: El hecho de ponernos nosotros en primera persona es difícil pero te ayuda a pensar qué le está pasando al lobo, a imaginarnos cómo el lobo se dio cuenta que el pastor estaba engañando... creo que eso un poco nos ayudó.

Qué significa escribir relatos tradicionales desde la focalización y la voz narrativa de uno de los personajes¹⁷ y cómo resuelve quien escribe en primera persona el problema de ser personaje y al mismo tiempo narrador, son algunos de los problemas que tuvieron que enfrentar las maestras al escribir sus historias desde la voz del lobo.

Nuevamente resulta indispensable destacar el papel relevante que tiene el plan de texto para realizar esta producción. Las docentes mencionan las dificultades propias de la escritura con cambio de narrador (“ponerse en uno de los personajes”, “Los tiempos verbales”, “seguir el hilo de la historia”, “pensar qué le está pasando al lobo, a imaginarnos cómo el lobo se dio cuenta que el pastor estaba engañando”) y la necesidad de sostener un punto de contacto con los sucesos (“nos ayudamos con esto, con el plan de texto”).

Ferreiro y Siro (2008) afirman que quien escribe en primera persona debe configurar un narrador que, en este caso, es a la vez personaje. El narrador enfoca los hechos de determinada manera y les otorga su voz. Una voz que se debe *modalizar* con matices en el intento de afectar de algún modo la sensibilidad y la inteligencia de sus potenciales destinatarios, los lectores.

Quien escribe —las maestras, en nuestro caso— debe crear la *focalización* o punto de mira y la *modalización* de la voz narrativa, y hacerlas aparecer en el relato que construye. Las docentes asumieron una perspectiva (en general, plantearon un lobo menos salvaje y con una mirada moral sobre Pedro), adoptaron un ángulo de visión de los acontecimientos que otorgó un sentido específico a los hechos (el lobo se comía a las ovejas de Pedro para enseñarle al niño que no debía mentir). También consideraron la puesta en palabras de la historia y algunos efectos de persuasión del relato.

La intervención de la formadora esclareció los quehaceres del escritor puestos en juego en la situación de escritura, así como las intervenciones que son necesarias para que la producción sea posible. Aun así, pareciera que esta tarea resultó menos compleja que la anterior (fragmento 10) ya que se sostenían los núcleos narrativos de la historia y las características del pastorcito (“El hecho de ponemos nosotros en primera persona es difícil pero te ayuda a

¹⁷ El término focalización supone una restricción de la información de tal modo que solo puede aplicarse a aquellos relatos en que se reconoce una restricción del campo de visión y que produce siempre una incompletud del objeto focalizado (Klein, 2007).

pensar qué le está pasando al lobo, a imaginarnos cómo el lobo se dio cuenta que el pastor estaba engañando... creo que eso un poco nos ayudó”).

Como se puede observar en los fragmentos de clase, las maestras objetivaron las complejidades de la tarea de escritura y analizaron comparativamente las diferentes posibilidades y dificultades que presentaba cada variante de la consigna. A partir de la reflexión y de su reciente experiencia como productoras de textos, las docentes toman conciencia de algunas operaciones realizadas durante la producción y formulan los quehaceres generales del escritor que son contenidos relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Aunque cada grupo poseía una tarea diferente, todas valoraron la producción del plan de texto como una condición necesaria para sostener la escritura de sus nuevas versiones.

Estas reflexiones tienen gran relevancia ya que, según afirmaron, la elaboración de un plan de texto no forma parte de las tareas habituales en sus prácticas, y en esta situación, hallaron la necesidad de empezar a realizarla en sus aulas. Por otro lado, al tener que realizar ellas una tarea que luego deberán hacer los niños, fueron señalando las dificultades y los aspectos de la tarea que dan cierta seguridad al escritor, así como aquellas cuestiones en las cuales se requiere de colaboraciones para poder avanzar. De esta manera, comenzaron a explicitar las condiciones didácticas que debían asegurar, las intervenciones docentes que debían prever, los materiales que podrían utilizar... es decir, comenzaron la reflexión sobre las variables didácticas que se ponen en juego en esta situación.

Tematizar la práctica de escritura

En otras situaciones formativas en las cuales hemos usado esta estrategia de doble conceptualización, luego de reflexionar sobre los quehaceres y sobre las condiciones didácticas se organiza una actividad de planificación de una propuesta de enseñanza para producir con los niños, en similares condiciones didácticas. Sin embargo, en esta oportunidad, el colectivo de docentes que se encontraba reflexionando sobre las complejidades de la escritura presentaba gran diversidad en la conformación de sus aulas/escuelas. Cada una de ellas poseía un grupo particular,¹⁸ por lo cual la planificación compartida resultaba

¹⁸ De las 22 escuelas rurales con las que se trabajó en los talleres, por ejemplo, la EP 4 tenía una matrí-

inabordable en los tiempos del taller. Por ello, el intercambio consistió en promover el debate en torno a las variables que debían considerar para hacer sus planificaciones: la complejidad de la tarea, los propósitos y las posibilidades de los niños, la autonomía de los alumnos y la atención del docente, el uso del tiempo, los agrupamientos a realizar y los roles de los niños en dichos grupos. Es decir, comenzaron a pensar —de manera individual, pero colectivamente— cómo gestionar sus clases.

Veamos algunos de estos intercambios:

Fragmento 12

(La formadora relee Fase 2 de la secuencia)

Formadora: Esto está pensado para una clase ¿cómo lo ven?

(Murmullo)

Formadora: Ustedes podrían decidir seguir lo que plantea la secuencia, una clase en la cual se haga una planificación del texto, se enuncien los personajes y se anoten los episodios que no pueden faltar en un primer momento, y un segundo momento en el que los más chicos comiencen a dictarle a los más grandes una nueva versión mientras los intermedios trabajarían con nosotras. Pero eso es lo que estamos sometiendo a discusión, justamente. Por ahí algunas, harían la planificación en una clase y lo demás en otra, o tal vez le dedicarían todo el día a esto, o comenzarían igual para que queden “enganchados” con la tarea... ¿Qué se les ocurre?

Maestra 7: No, todo el día no, los matás. Es agotador. La planificación podría ser en una clase, pero todo junto no...

Formadora: Bueno, el tiempo es una de las cuestiones que hay que pensar... En la secuencia también se habla de tres grupos. Los más pequeños, los más grandes y los intermedios. Tal vez alguna de ustedes no puede armar esos grupos ¿cómo lo podrían pensar?

Maestra 8: Y... yo tendría que hacer una distinta. Tengo 6 nenes y una sola de 5to.

Formadora: Bueno, en grupo podrías hacerlos trabajar pero ¿cómo los agruparías?

Maestra 8: Pensaba que la de 5to la puedo poner con la de 1ro. Y yo trabajar con 2do y 3ro, de 3ro tengo uno.

cula de cuatro alumnos, la EP 11 tenía 25 niños, la EP 14 solo uno y la EP 21 tenía una matrícula de 37.

Formadora: ¿Y los roles los mantendrías? ¿La de 1ro le dictaría a la de 5to la reescritura mientras vos trabajas con 2do y 3ro?

Maestra 8: Claro. La de 5to es mi hija, además. Voy a ver porque ellos también tienen su preferencia. A los de 2do les gusta trabajar con la de 5to...

Formadora: También tendríamos que pensar si todos los de 2do pueden trabajar en el mismo grupo. Puede pasar que uno de los chicos de 2do tenga muchos saberes y sea más cercano a la de 5to entonces, en este caso, puede pensarse el grupo con la de 1ro, el de 2do y la de 5to.

Maestra 8: Claro, el de 2do es una luz

Formadora: Lo que tenemos que pensar no es necesariamente el grado sino en las posibilidades de los niños, sus saberes.

(...)

Maestra (Érica): A mí lo que me llamó la atención en el transcurso de esta secuencia es que, por ahí, una viene estructurada en que los de 1ro trabajaban en un grupo, los de 2do en otro, los de 3ro en otro y así. Y ahora, en este último período, cambiar eso. Pensar en “los más avanzados” o “los menos avanzados”, otros grupos. A veces escriben los menos avanzados, que uno a veces los subestima...

Formadora: Bien, vamos pensando los grupos en función de los propósitos. Tiene que ver con los propósitos tuyos y no cercarnos a esta cuestión del grado al que pertenecen y que, muchas veces, no coinciden con los saberes de los niños en las distintas áreas. Es importante pensar que los agrupamientos son flexibles.

(...)

Formadora: En la secuencia ¿Qué otras variantes considerarían?

Maestra (María E): Ya los mayores podrían trabajar solos...

Formadora: Bien, es interesante pensar qué desafío plantearles. Los mayores ya pueden trabajar con más autonomía pero eso tiene que tener un desafío, podría ser el cambio de narrador como hicimos nosotras pero entonces ¿qué hago con los más chiquitos?

Maestra 7: Los inicios y los finales son interesantes...

Este fragmento muestra la preocupación de la formadora por abrir la discusión sobre las variables didácticas sin hacerlo explícitamente. Las preguntas

que hace otorgan el poder de decisión a las maestras, quienes pueden rediseñar la situación didáctica de escritura basándose en sus conocimientos sobre las complejidades de las tareas y sobre las posibilidades de sus alumnos. Las preguntas “Esto está pensado para una clase ¿cómo lo ven?” y “eso es lo que estamos sometiendo a discusión, justamente (...) ¿Qué se les ocurre?” devuelven a las maestras la responsabilidad de organizar la acción didáctica en sus aulas, y constituyen un disparador clave en la tarea de completar un esquema de la secuencia.

Comienzan rápidamente a hablar de la organización del tiempo didáctico en función de la tarea. También discuten sobre los agrupamientos y los ponen en relación con la tarea, los roles y los saberes de los niños, por eso intercambian sobre los alumnos de 2.º que podrían agruparse con distintos niños, más allá del grado al que pertenezcan. La problematización sobre los modos de agrupar a los niños ha sido recurrente en los distintos momentos de los encuentros de formación con las docentes y, como se observa en el fragmento 12, se ha convertido un nuevo observable para las maestras, tal como menciona Érica: “por ahí, una viene estructurada en que los de 1ro trabajaban en un grupo, los de 2do en otro, los de 3ro en otro y así. Y ahora, en este último período, cambiar eso. Pensar en ‘los más avanzados’ o ‘los menos avanzados’, otros grupos. A veces escriben los menos avanzados, que uno a veces los subestima...”.

La preocupación de la formadora por comenzar a conceptualizar las variables didácticas que se ponen en juego al momento de diseñar y gestionar una clase de producción de textos promueve un intercambio en el cual se revela cuáles son las condiciones didácticas indispensables para la situación de escritura sin dejar de hacer visible las características peculiares de cada aula (o de cada escuela). A su vez, las docentes se encuentran discutiendo uno de los supuestos pedagógicos que estructuran la escuela moderna: la gradualidad escolar (Terigi, 2010).

En síntesis, las situaciones de doble conceptualización realizadas con las docentes (lectura a través del docente y escritura por sí mismas) nos permiten dos aseveraciones. Por un lado, reafirmamos la valoración sobre esta estrategia formativa. En las situaciones de doble conceptualización “se teje un entramado entre las prácticas ejercidas y las condiciones que hacen posible

ejercerlas” (Lerner *et al.*, 2009, p. 36). Por otro lado, conceptualizar la acción didáctica con este grupo de docentes —tan diverso y, al mismo tiempo, con muchos rasgos en común— conlleva la producción colectiva de conocimientos didácticos propios de la ruralidad. Las docentes comenzaron a encontrar respuestas didácticas a algunos de los dilemas de la ruralidad: cómo trabajar temas en común, cómo proporcionar trabajo significativo a los alumnos en diferentes grados y cómo promover relaciones de cooperación a propósito de los aprendizajes escolares en torno a los contenidos (Fuenlabrada y Weiss, 1997; Terigi, 2008). Discutían sobre los contenidos de enseñanza, la progresión de los contenidos, las tareas y los roles. Ya no se trataba solo de poner a los niños a trabajar juntos, sino de pensar los problemas lingüísticos y discursivos a los que se iban a enfrentar y de distribuir los roles, considerando la autonomía, de manera que todos tengan una tarea conceptual clara (Castedo *et al.*, 2015).

Las docentes profundizan en las producciones infantiles

El análisis de las producciones de los niños es otra de las estrategias formativas que se hizo presente en los talleres con las docentes. Comprender cómo los niños piensan sobre la escritura, qué “errores” son parte del proceso de escritura, cuáles dan cuenta de un avance en el proceso constructivo, cómo adquieren simultáneamente los conocimientos sobre el lenguaje escrito y sobre el sistema de escritura (ya sea respecto de la alfabeticidad del sistema o del sistema ortográfico), son contenidos imprescindibles para que los docentes cambien la mirada sobre las situaciones didácticas propuestas.

Se analizaron producciones infantiles en dos oportunidades. En la primera, textos producidos por niños de una escuela de la ciudad de Tandil. Por lo tanto, los textos abordados no solo habían sido realizados por niños sino que el contenido que presentaban se relacionaba íntimamente con los textos que podrían realizar sus propios alumnos. En la segunda oportunidad, se analizaron algunos textos de sus propios estudiantes con el propósito de incluir una situación de revisión de textos. Vamos a describir y analizar cada una de estas instancias.

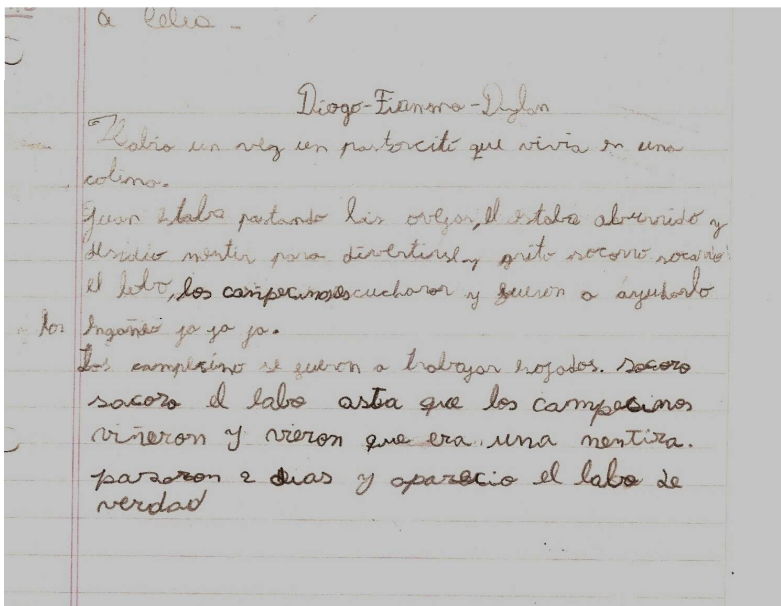
Análisis de producciones infantiles realizadas en otras escuelas en el marco de la misma secuencia

El análisis de las producciones infantiles se introdujo como un momento de trabajo del Taller 2 luego de la situación de doble conceptualización de

escritura. Es decir, después de que las maestras se pusieron en situación de escribir y discutieron los quehaceres y las condiciones didácticas que debían generarse, se procedió al análisis de textos producidos por distintos niños que se encontraban trabajando en la secuencia literaria que estaban abordando. Contrariamente a lo planificado por las formadoras, esta actividad se transformó en una exposición “dialogada” debido a la falta de tiempo de trabajo en ese taller. Sin embargo, resulta revelador para las maestras, ya que las intervenciones de las formadoras orientan la mirada de las docentes hacia el proceso de producción, para que examinen qué hacen los niños y qué dificultades parecieran hallar en la tarea. Las formadoras leen las producciones infantiles y destacan algunos fragmentos, como se puede observar a continuación:

Fragmento 13

Formadora: Aunque no vamos a llegar a trabajarlas en profundidad, no queríamos dejar de mostrarles algunas producciones que hicieron unos niños en Tandil, que están haciendo esta misma secuencia. Esta es la producción de dos niños de 1er grado que le dictan a un mayor el siguiente texto: (lee la producción que está siendo proyectada)



“Había una vez un pastorcito que vivía en una colina. Juan estaba pastando las ovejas, él estaba aburrido y decidió mentir para divertirse y gritó socorro socorro el lobo, los campesinos escucharon y fueron a ayudarlo los engañó ja aja ja Los campesinos se fueron a trabajar enojados. Socorro socorro el lobo hasta que los campesinos vieron y vieron que era una mentira. Pasaron dos días y apareció el lobo de verdad”

(Las docentes murmuran y hacen gestos señalando la proyección).

Hasta ahí llegó, no terminaron pero nos parece importante recuperar algunas cosas que están muy logradas en el texto. ¿Qué cosas sí lograron en esta primera textualización? Hay una presentación de los hechos con “había una vez un pastorcito que vivía...”; aparece el personaje y la motivación del personaje cuando dicen “Juan estaba pastando las ovejas, él estaba aburrido y decidió mentir para divertirse” (enfaticando desde “él estaba aburrido y decidió mentir para divertirse”); aparece el engaño con el grito de socorro, el primer engaño y el auxilio... aparece el segundo engaño y luego, parece que algo pasa ahí, tal vez ya están cansados porque los hechos suceden abruptamente.

(Las docentes se ríen y hacen comentarios respecto del cierre abrupto del cuento). Fíjense que hasta el segundo engaño, el texto viene con una acción pausada, se detiene a describir el escenario, el personaje, su motivación, lo que le sucede al pueblo y, de repente, se terminó, fin. (...) Puede ser que por eso (refiriéndose al cansancio), puede ser porque también uno puede suponer que ya conocen la historia, entonces las repeticiones no son tan válidas. No sabemos cuáles son las decisiones por las cuales los chicos hacen finales abruptos. Pero sí podemos decir mucho de esta producción como, por ejemplo, que mantienen los episodios de la historia, recuperan vocabulario específico, recuperan expresiones exactas, introducen la palabra directa de los personajes, explicitan las motivaciones de los personajes. Nos parecía interesante mostrar estas producciones porque nos permiten ver los logros y también lo que es necesario seguir profundizando.

(...)

Formadora: Acá tenemos un ejemplo de texto producido por los mayores (lee)

• (LOS TRES) 20/9

• SAMUEL 21/9

Samuel - Bautista - Dibarn.

Yo vivo en una colina soy el lobo.
Yo Estaba Detrás de un arbusto espiando al
pastorcito cuidando las ovejas.
vi la cara del pastorcito aburrido, yo vi
que se quería divertir y empecé a mentarle
a los aldeanos para divertirse pidiendo
ayuda, ¡auxilio auxilio el lobo corren todos
agarrar las horcas!, cuando los aldeanos
llegaron al pastorcito tirado riéndose a carcajadas
y en la segunda vez los aldeanos no estaban
tan seguros de que el lobo estaba espiando a los
aldeanos a ver si iban o no y yo
como en la segunda vez que estaba sospechando yo
estaba seguro que los aldeanos no iban a
venir y yo empecé a aprovecharme para
comer ovejas y llevarme algunas para mi
casa dejarle al granero para que este
más y otro día puedo comer más ovejas,
el pastorcito le fue a decirle a los aldeanos
que no le iba a mentarle más.

“Yo vivo en una colina soy el lobo. Yo Estaba Detrás de un arbusto espiando al pastorcito cuidando las ovejas.

Vi la cara del pastorcito aburrido, yo vi que se quería divertir y empecé a mentarle a los aldeanos para divertirse pidiendo ayuda, ¡auxilio auxilio el lobo corren todos agarrar las horcas!, cuando los aldeanos llegaron vi al

pastorcito tirado riéndose a carcajadas y en la segunda vez los aldeanos no estaban tan seguros de ir, yo el lobo estaba espiando a los aldeanos a ver si iban o no y yo como en la segunda vez que estaban sospechando yo estaba seguro que los aldeanos no iban a venir y yo empecé a aprovecharme para comer ovejas y llevarme algunas para mí casa dejarle algunas para que crie más y otro día pueda comer más ovejas, el pastorcito le fue a decirle a los aldeanos que no le iba a mentirle más”. Esta producción nos parece muy bonita. Primero por la necesidad imperiosa de repetir “yo” continuamente que le permite posicionarse en un lugar que no es él pero tampoco es el narrador al que está acostumbrado desde la lectura de la historia.

Maestra 7: Claro, yo yo yo... en primera persona.

(Las docentes asienten y comentan entre sí)

Formadora: Salirse del narrador omnisciente y posicionarse como parte de los hechos es difícil, entonces es interesante el recurso que usó este niño pero también es una de las cuestiones que habrá que revisar, no? Y también nos parece interesante cómo resuelven explicar la motivación del lobo y lo que el lobo sabe o escucha o imagina -como hicieron ustedes hoy acá- también crean un personaje muy astuto porque le deja ovejas para que las siga criando... es un lobo muy astuto.

(Las docentes ríen)

Aunque las maestras no estén realizando un análisis personal de las producciones (que hubiese sido ideal, pero como en muchas situaciones formativas, se resigna por falta de tiempo), la exposición de las formadoras hace posible advertir qué tipo de problemas se están planteando los niños y comprender las soluciones provisorias que van encontrando para resolverlos, así como imaginar aspectos que es necesario profundizar o trabajar en próximas situaciones de escritura.

Las producciones expuestas permiten, por un lado, identificar y compartir aquello que los niños saben sobre la historia y sobre la construcción del relato —es decir, sobre el uso del lenguaje escrito aun con sus matices personales— y, por otro lado, anticipar a las maestras algunas posibles textualizaciones. Dan una idea de los textos que podrían hallar en sus alumnos, de lo esperable y de lo deseable, como también dan pistas de posibles intervenciones a realizar o de recortes que podrían revisarse con los niños. Estos análisis les

permiten anticipar los textos que podrían encontrar en sus aulas y retomar los aspectos planteados en el estudio de los textos de sus propios alumnos, tal como se expone a continuación.

Análisis de producciones infantiles realizadas en el desarrollo de la propia secuencia

En una segunda oportunidad se analizaron producciones infantiles realizadas por sus propios alumnos. Entre el segundo y el tercer taller, las maestras debían desarrollar la situación de escritura de sus nuevas versiones (planificación y textualización) y enviar a las formadoras algunas producciones de los niños con un texto que explicara cuáles habían sido las condiciones de escritura. Sobre la base de estas producciones recibidas antes del encuentro se organizó el Taller 3.

Las docentes enviaron 44 escrituras. Algunas de ellas eran individuales, en las cuales cada niño tenía una tarea asignada por la docente. La mayoría consistía en la reescritura del cuento o en el cambio de narrador (para los niños más grandes). Algunas asignaron la tarea de reescribir el final, acotando la situación de escritura. Ninguna de las producciones recibidas consistió en reescribir el cuento procurando un cambio en el rasgo de uno de los personajes. Si bien había sido una de las tareas propuestas, dicha consigna había resultado de mayor complejidad para las participantes del taller cuando se enfrentaron a la tarea de escritura (en la situación de doble conceptualización). Tal como lo manifiestan en el fragmento 10, “Nosotras hicimos una transformación en el lobo y eso nos cambiaba toda la historia. Habíamos perdido la esencia”; efectivamente, los cambios en un rasgo del personaje provocan a su vez cambios en la trama.

De la totalidad de las producciones recibidas, las formadoras seleccionaron algunas, considerando que el foco estaría en la revisión de textos como parte del proceso de escritura. Se eligieron seis textos que planteaban diferentes desafíos: reescrituras bien logradas desde el lenguaje escrito pero con ortografía no convencional; reescrituras con escritura convencional pero con poco desarrollo de pasajes descriptivos o sin introducción de parlamentos de los personajes; textos realizados en parejas en los cuales el narrador era el lobo; textos que comenzaban con un cambio de narrador que se perdía para volver al narrador omnisciente en tercera persona. De esta manera, los diferentes materiales que las maestras analizarían en el taller permitirían esbozar un abanico

de posibilidades de revisión a generar en sus aulas. Si bien las formadoras no devolverían un análisis específico sobre cada una de las producciones de cada docente, la selección generaba condiciones para la reflexión conjunta que permitiera el abordaje de cada maestra.

Los textos presentados por las formadoras fueron transcritos antes del taller para facilitar la lectura. Se respetó su linealidad, organización en el espacio, ortografía y puntuación.

Las formadoras entregaron los textos a las maestras organizadas en pequeños grupos y les asignaron la consigna de pensar qué saberes y conocimientos mostraban los autores sobre el escribir en general (para cualquier texto) y sobre escribir nuevas versiones de narraciones tradicionales en particular. También se les pidió que pensarán en qué sugerencias les harían a los autores para revisar estos textos. Las docentes intercambiaron mientras las formadoras asistían a los grupos acompañando en las interpretaciones que hacían y luego se organizó una puesta en común para compartir los hallazgos.

Veamos qué sucede en el intercambio respecto a una de las producciones infantiles analizadas:

Fragmento 14

Producción de pareja, nueva versión, reescritura

Formadora: (lee la producción de la pareja de niños)

Escribir en parejas una nueva versión de Pedro y el lobo.

Pareja: Facundo y Juan José

Pedro y el lobo

abía una ves un pastor mentiroso qe vivía cerca de un pueblito cerca de las montañas.

con sus ovejas y avía un lobo que pasaba cerca de las motana y veía las ovejas y se las quería comer. El pastor se sentía aburrido ifue a divertirse esta un pueblo que estaban los campesinos y digo !!viene el lobo el lobo socoro cuando los campesinos seestaba riendo se a carcajadas diendole qutontos lo e engañado y elotro día dijo lomismo que viene el lobo! ¡socorro mis ovejas... se las come!! los campesinos salieron a socorrerlo y cuando vegaron al lugar pedro se mataba de rísa

asta que undia apareció el lobo y pedro gritaba socorro! ¡elobo se esta comiendo mis ovejas socorro!! los campesinos oyeron los gritos de pedro peroranadie corrió a socorrerlo y el lobo se comio las ovejas y pedro tuvo que trabajar de tractorista en otro pueblo

FIN

Formadora: ¿Qué pudieron analizar de esta producción?

Maestra (Inés): Que tiene moraleja... respeta el plan de texto

Formadora: Sí, mantiene todos los episodios que se requieren para que esta historia sea la de Pedro y el lobo.

Maestra (María E.): Describe el lugar...

Formadora: Hace una descripción del lugar que nos sitúa como lectores en un lugar en el que pueden suceder hechos con esos personajes...

Maestra (Inés): Al final va siendo más resumido.

Formadora: Es cierto, en la primera parte el texto está ampliado mientras que después del segundo engaño hay una condensación de la historia. ¿Qué podríamos sugerirle para revisar a esta pareja?

Maestra 6: Respetar más la ortografía y la puntuación.

Maestra (Marta): Que amplíen en el final.

Maestra (María E): Por ahí también cuando el texto dice que él se le ríe a los campesinos, qué habrán pensado, qué le habrán dicho los campesinos al pastor como para que incluyan algún diálogo entre ellos. Entonces ahí capaz que les da pie para seguir ampliando.

Formadora: Bien, el espacio entre el segundo engaño y la aparición real del lobo está acotado. Dice (lee) “Los campesinos salieron a socorrerlo y cuando llegaron al lugar Pedro se mataba de risa. Hasta que un día apareció el lobo”. Hay una ruptura ¿qué pasa entre que Pedro se mata de risa y aparece el lobo? ¿Los campesinos se enojaron como la primera vez o no?

Maestra (Inés): Faltaría la reacción del pueblo...

Formadora: Podríamos pensar cómo plantear ese problema. Una opción sería volver al texto, otra opción podría ser posicionarnos en ese lugar de lector y decirles “acá está faltando algo en relación a la burla” y devolverles ese problema.

Maestra 5: ¿Directamente ahí?

Formadora: Claro. ¿Algo más sugerirían para la revisión?

Maestra 9: Podría ser pedirles que expliquen por qué Pedro tuvo que trabajar en otro pueblo.

Formadora: Sí, también podría ser otra sugerencia, ampliar ese fragmento.

Maestra 4: Tuvo... no quiso, tuvo que.

Formadora: Ese “tuvo que” dice mucho también.

(...)

Formadora: Pasemos a otra producción. (Lee la producción)

Escritura individual

Manuel “el mentiroso”

Érase una vez, un pastorcillo llamado Manuel que todas las mañanas sacaba a pasear a su amado rebaño por las praderas mas empastadas, con mucho pasto, junto a un rio cerca del pueblo.

Un día Manuel ya cansado del aburrimiento que tenía, quiso burlarse de los demás y se le ocurrió una idea.

¡¡¡Socorro, socorro!! Se escuchó en el prado. Un campesino oyó esos llamados de auxilio y les avisó a los demás. Los campesinos del pueblo muy depreisa sacaron sus fusiles y corrieron al prado, cuando llegaron dijeron: - ¿dónde está el lobo Manuel?

Manuel: ¡Ja, ja, ja los he engañado, como pudieron creerlo! ¡ ¡ ¡jua, jua, jua!!!

Pueblo: yo me voy, esto es una tonta broma, pero en la próxima, más vale que sea verdad.

Las personas del pueblo se fueron muy disgustados mientras Manuel se reía. Después de un rato el pastorcillo de vuelta se moria de aburrimiento, se le ocurrió hacer la misma broma y así pasó de vuelta lo mismo, vieron a Manuel riendo a carcajadas. El pueblo se fue esta vez más disgustado que nunca. De pronto Manuel vio una cola marrón y el pastorcillo gritó con todas sus fuerzas pero nadie le acudió. Así el lobo se comió algunas ovejas y a los demás se las llevó a sus hijos mientras Manuel gritaba aterrorizado. Desde ese día Manuel no mintió más y se ganó el apodo de “el mentiroso”.

FIN

Formadora: ¿Qué podemos decir de esta versión?

Maestra (Mónica): Está divina.

Maestra (María E): La palabra “acudió” la tomó de una de las versiones que dicen “acudieron en su ayuda”.

Formadora: Sí, podemos ver el uso de léxico específico en ese caso, también cuando escriben “las praderas empastadas” y, por si quedaban dudas agregan, “con mucho pasto”.

Maestra (Maestra 5): Respeta los episodios.

Maestra (Inés): Cuando grita “socorro, socorro”, no dice que es el lobo... ¿dónde está dicho que había un lobo? No lo dice...

Formadora: Bien, ahí hay un problema. Cuando el pastor grita “socio-ro”, viene el pueblo a ayudarlo como si ya supieran que se trataba del lobo, sin embargo, no había aparecido antes. Eso está muy bien para revisar ¿Cómo sabe el pueblo que es el lobo, si él nunca lo dijo? Bien, ¿algo más podría revisar en este texto?

Maestra (María B): Y cómo hablan los personajes, sobre todo el pueblo... el pueblo dice “yo me voy”, pero es el pueblo.

Formadora: Está bien, podría revisarse eso también. Si el pueblo son muchas personas ¿podrían decir “yo me voy”?

Maestra (Inés): Y ahí ya están anticipando “en la próxima, más vale que sea verdad”, o sea, el pueblo ya está diciendo que va a haber próxima y que va a mentir.

Maestra (María E): Y al final dice “y de vuelta lo mismo”, en vez de repetir lo que pasó.

(...)

Maestra 6: Todo esto es si querés ponerte en detallista ¿no? porque el texto está bien.

Formadora: Todos los textos que analizamos hoy están bien logrados, sin embargo, también es importante proponerle a los chicos volver sobre sus textos y seguir pensándolos. Aunque sea con preguntas, discutir entre todos algún aspecto (...) ¿Por qué sería bueno hacer ciertas preguntas? Primero para empezar a instalar esta idea de que la escritura es recursiva, que se puede volver al texto, moverse de ese modo de funcionar en la escuela de “terminé y entregué y ya está”. Pero también para que puedan distanciarse del texto, empezar a pensar como lectores de sus propios textos, hacerse las preguntas que se haría un lector...

Como se puede observar en este fragmento, las maestras comienzan a mirar en profundidad el texto propuesto por las formadoras. Al principio sus aportes parecían temerosos o breves (“Que tiene moraleja... respeta el plan de texto”, “describe el lugar”), sin embargo, luego que la formadora validara sus voces, sus análisis fueron más detallados y tomaron la voz con otra fuerza.

Así, se puede considerar que hay dos aspectos de este momento que podrían ser considerados para otras instancias formativas. El primero vinculado con la selección de producciones que puedan ser valoradas positivamente pero

que, a la vez, resulten reconocibles para las maestras; es decir, analizar una buena producción que contenga aspectos a mejorar y que resulte real para ellas.

El segundo aspecto es la recuperación de la voz de las docentes y la validación de sus intervenciones por parte de la formadora. Si bien esta última reformula los aportes de las maestras, también recupera nociones importantes de todos ellos y por lo tanto se crea una zona de análisis compartido en el cual sus voces tienen gran valor en la construcción colectiva de saberes didácticos.

El análisis de las producciones de sus propios alumnos permitió generar nuevo conocimiento en el contexto de los talleres. La selección intencional de ciertos textos para el análisis y su transcripción, la discusión abierta entre las docentes y reorientada por las intervenciones de las formadoras dieron el marco didáctico que permitió a las docentes enriquecer sus criterios de análisis.

En primer lugar, la situación de examinar minuciosamente las producciones para hallar aspectos muy logrados y otros a revisar resultó fructífera sobre todo considerando que el análisis se centró en la construcción del relato que habían hecho los niños y no solo sobre aspectos normativos como la puntuación o la ortografía. Al comienzo de la situación de análisis, a las maestras les resultaba más difícil hallar aspectos de los textos a revisar; sin embargo, a medida que avanzaron en el trabajo pudieron incorporar preguntas y observaciones muy pertinentes para la revisión de las producciones. Profundizar en qué puede ser revisado en una producción infantil podría responder al tipo de consigna propuesto por las formadoras así como a las evocaciones de la propia experiencia de escritura.

En segundo lugar, las primeras intervenciones de las maestras parecían indicar cierto desconocimiento respecto de la práctica de revisión como una situación que es posible plantear a los niños. Aun luego del análisis de tres producciones, varias dudaban acerca de la necesidad de realizar esas revisiones o sugerencias de modificación a los niños. El análisis de las producciones revela, para algunos casos, una concepción muy arraigada respecto a la producción de textos en la escuela y sus sentidos: solo se trata de escribir, entregar y corregir. Estas discusiones que dieron lugar a pensar otras posibilidades, a reflexionar en conjunto qué es lo real y lo esperado en un texto infantil, promovió el intercambio sobre ideas que perduran en las escuelas.

Finalmente, analizar y comprender mejor las producciones infantiles e intercambiar sobre posibles aspectos a revisar en ellas, permitió a las maestras

disponer de mayores elementos para planificar sus clases, en particular para anticipar recortes e intervenciones que ayuden a avanzar a todos sus alumnos, aun a aquellos que lograron muy buenos textos.

En síntesis, en las situaciones aquí presentadas, analizar y comprender mejor las producciones infantiles e intercambiar sobre posibles aspectos a revisar en ellas, permitió a las maestras disponer de mayores elementos para planificar sus clases, en particular para anticipar recortes e intervenciones que ayuden a avanzar a todos sus alumnos, incluso los que elaboraron muy buenos textos. Esta pareciera ser una característica poco explorada por los maestros de escuelas rurales unitarias y, por ello, la consideramos una valiosa estrategia formativa.

Las docentes definen la enseñanza: la planificación conjunta

No somos ‘tan libres’ al actuar ‘espontáneamente’, estamos presos de nuestro *habitus*, la repetición de un modo de resolver los problemas que hemos naturalizado y que no podemos revisar conscientemente. Así, para muchos maestros, la planificación funciona como un esquema interiorizado (Castedo y Kuperman, 2017, p. 21).

Comenzamos este apartado a partir de esta cita porque consideramos que desde el primer taller la reflexión sobre la enseñanza, sobre la propia práctica docente, estuvo íntimamente vinculada —e incluso impulsada— a pensar entre todas las participantes las sucesivas previsiones para cada fase de la secuencia.

En los talleres 1 y 2, a partir de las situaciones de doble conceptualización tanto de la lectura compartida y del registro de las semejanzas y diferencias entre versiones como de la escritura por sí mismas de un texto extenso y de sus diferentes variantes de producción, emergieron las variables de necesaria consideración para que sea posible que cada docente desarrolle cada situación didáctica en la propia aula.

En el Taller 3, como ya describimos, se analizaron producciones infantiles y se hicieron intercambios sobre posibles aspectos a revisar en ellas. El taller hizo observable que dichas producciones no solo aportan a las docentes información sobre los conocimientos de los niños, sino que también pueden ser consideradas una fuente de información para planificar intervenciones. Este encuentro de formación brindó a las maestras la oportunidad de analizar el

conjunto de las producciones de niños que trabajan en torno a una misma secuencia, de seleccionar problemas reiterados en las escrituras y planificar instancias de reflexión grupal en las que se planteen opciones para resolver los problemas hallados en los textos.

La propuesta del cuarto taller apuntó a planificar de manera conjunta una secuencia didáctica sobre la formación del lector literario para el siguiente ciclo lectivo. Se trataba de instalar un momento de grandes acuerdos en los que se abordarían algunas variables fundamentales para la definición de las situaciones: contenidos de enseñanza, agrupamiento de los niños, tiempo didáctico. Luego, cada docente realizaría los ajustes propios de su aula. Por eso, un punto de partida fue acordar que la secuencia versaría sobre textos narrativos ficcionales, tal como lo realizado durante el período de formación y teniendo presente esa experiencia.

Las docentes primero se reunieron y pensaron en pequeños grupos alrededor de los siguientes interrogantes: ¿qué secuencia de formación del lector literario harían?, ¿incluirían lectura y escritura?, ¿qué deberían prever atendiendo a que se encuentran finalizando una secuencia de formación del lector de literatura en un aula rural? Con estas preguntas las formadoras reconocían un recorte en la planificación. Si bien la propuesta consistía en elaborar un plan general para una secuencia didáctica, no dejaba de hacerse presente la totalidad del proceso, es decir, cómo esa secuencia se insertaría en la planificación anual. Eso suponía por un lado, hacer cada vez más explícitas las razones por las cuales asumir las decisiones al planificar, y por otro, poder atender a los criterios organizadores de una planificación.

Planificar un nuevo año es una situación formativa que coloca en primer plano el saber didáctico construido durante todo el proceso, más o menos explicitado, puesto ahora en escena a propósito de un nuevo proyecto de enseñanza. Es el momento de recuperar lo que se discutió retrospectivamente sobre lo acontecido en sus propias clases, que llevaron adelante mientras se desarrolló el taller de formación. Al mismo tiempo se transforma en una nueva instancia de reflexión, en la cual los contenidos que se fueron haciendo visibles pasan a ser aspectos didácticos a prever (Lerner y otras, 2009).

A continuación reponemos solo algunas discusiones generadas durante el taller, a partir de las cuales intentamos explicitar qué saberes y conocimientos

didácticos se pusieron en acción y en qué medida el proceso que acabamos de describir colaboró para que ello fuera posible.

Un primer aspecto que se puso de relieve es el momento del año en que se va a desarrollar el proyecto y por qué. Aquí la discusión giró en torno a cuáles serían, en términos de los contenidos que circulan en la clase, las condiciones que permitirían que ese proyecto estuviera en el primer período lectivo o en el segundo, y vinculado a ello se pone en juego la cuestión de la progresión de los contenidos. El tiempo es un factor fundamental a atender en una planificación y hace a un modo de concebir la organización del trabajo escolar.

Aparece como plausible desarrollar el proyecto en el segundo período porque, señalan algunas docentes, “allí los niños ya comienzan a escribir”. Se genera aquí un nuevo punto para discutir sobre la necesidad de enseñar a escribir desde el primer día de clases. Así, la formadora señala “Hay prácticas de escritura que tendrían que suceder todo el año. No importa tanto si escriben ‘bien’ o ‘mal’. Porque uno de los recursos más potentes que tenemos para que escriban cada vez mejor es que escriban todo el año”.

Sostener la enseñanza de la escritura todo el año supone planificar en un tiempo distinto y concebir un modo de aprender en ese tiempo también distinto. Reconocer que se aprende por aproximaciones sucesivas en las interacciones con esos objetos de saber (como por ejemplo escribir) que son complejos y completos, involucra un tiempo que permita reorganizar aquello que comprendemos. Se trata de otorgar otro tiempo para la interacción con la escritura. Como señala Castedo (2018), “dar tiempo” no es solamente prolongar una situación durante más de una clase sino también volver, una y otra vez, sobre los mismos contenidos y situaciones, con variaciones, planteando desafíos diferentes.

Luego la formadora señala ciertas bondades sobre la posibilidad de iniciar el ciclo lectivo a partir de textos narrativos. A su vez, destaca: “no quiere decir que todas las narraciones sean sencillas; un cuento policial no es sencillo pero la base narrativa es más sencilla que exponer, argumentar y describir. Entonces prefiero dejar el proyecto fuerte de estudio para el segundo cuatrimestre”.

La formadora deja sentado que hay otra secuencia en el área de prácticas del lenguaje, asociada a la formación del estudiante. Dedicar un tiempo didáctico a que los niños ejerzan prácticas de lectura y escritura en el marco

de secuencias de estudio. De manera que se trata de prever, en principio, dos grandes secuencias o proyectos, uno para cada cuatrimestre.

Aquí se van exponiendo argumentos que tienen que ver con la experiencia de enseñanza: se sabe que el trabajo con los textos argumentativos requiere de otro recorrido lector distinto que el de los textos narrativos ficcionales para los niños y, por lo tanto, supone otras prácticas propias de un estudiante.

Decidido el momento del año, se pensó en qué arista priorizarían de la formación del lector literario. En esta ocasión, decidieron que el proyecto girara en torno a seguir a un autor y que este sería Horacio Quiroga. Se repusieron los saberes a los que se da cuando se leen varias obras literarias de un mismo autor,¹⁹ y se profundizaron las decisiones de selección del autor mencionado. Veamos cómo transcurrió este debate:

Fragmento 15

Formadora: ¿Por qué seguir un autor y por qué Quiroga?

Maestra: Tiene cuentos que atraen a los chicos, cuentos con animales.

Formadora: Les gusta Quiroga. A mí me encanta.

Maestra: Tiene textos complejos también. Que pueden ser para los chicos más grandes, como “La gallina degollada”.

Maestra: Vinieron en las cajas de Nación (se refiere a la distribución de textos literarios que el Estado Nacional realizó de manera gratuita a todas las escuelas hasta 2015).

Formadora: A ver, tenemos varias razones: tiene valor en sí mismo este autor, sabemos que tiene cuentos que suponen distintos desafíos, es decir que vamos a poder seguir este autor con chicos de distintas edades. Yo agregaría algo más, es un autor que toca unos temas que se puede vincular con otros autores como Roldán, que los chicos conocen más.

¹⁹ Seguir un autor pone de relieve las constantes y las variaciones que hacen que podamos decir que las obras pertenecen a ese autor. “Es posible que conduzca a la melancolía y al descubrimiento de la pérdida, pero también a la excitación creativa que produce saber que en el curso de una vida, o de un año para el otro, o de un texto al otro, se puede cambiar y de hecho siempre se lo hace, aunque sea en mínima medida: seguir siendo nosotros mismos y a la vez ser más, o diferentes, o ser otra respecto de la que éramos o del que éramos.

Tener presente esta dinámica de constantes y variaciones o, mejor, de constantes con variaciones –inevitables y seguras variaciones– puede ser muy productivo en el trabajo con textos diversos que llevan la firma de una misma autora o autor. ¿Por qué el mismo escritor ha cambiado de un texto a otro, de un libro a otro, su modo de narrar, o el punto de vista, o el registro y el tono de la lengua de la voz narradora? ¿Qué se mantiene idéntico o semejante en su estilo, a pesar de las diferencias visibles? ¿Es siempre una evolución en su biografía lo que explica los cambios?” (Bugallo y otros, 2012, p.53).

Las docentes comienzan a exponer algunos criterios que las conducen a su propuesta: trabajar con textos de personajes que saben que les gustan a los niños (los animales); que, a su vez, puedan encontrar en ese autor una lectura desafiante para los niños más grandes; poder contar en las escuelas con materiales impresos garantizados, y, por ahora, un último argumento: la vinculación intertextual tomando en cuenta, al menos, un autor que saben que los niños conocen.

Otro aspecto que juega un papel es la inserción de esta secuencia en un trabajo previo, periódico, con situaciones de lectura y apertura de un espacio de intercambio. Es una situación habitual de exploración de textos, que luego les permitiría continuar con la profundización sobre un autor. De esta manera se garantizaría la lectura, al menos una vez por semana, durante los meses de marzo y abril. Las docentes exponen que durante esos meses pueden ir leyendo cuentos que contengan animales como personajes, entre los cuales estarán los relatos de Roldán. Consideran que es una buena oportunidad para explorar otros textos. Aquí docentes y formadora están atendiendo a una condición didáctica fundamental en la formación del lector literario: la inmersión en la lectura, en este caso en la lectura extensiva, que permite garantizar algunos puntos de contacto con la lectura intensiva de los textos de Quiroga.

La planificación continúa en torno a los tiempos, por lo cual se vuelve imprescindible establecer la frecuencia de trabajo —que se define semanal— y prever, además, las características de la ruralidad por las cuales esa frecuencia se podría ver alterada. Acuerdan así llegar a un mínimo de diez cuentos, como se expone en el fragmento que sigue:

Fragmento 16

Formadora: Cuentos de animales de distintos autores.

Maestra: Cuentos de animales de la selva.

Formadora: Con cuentos de animales tenemos un panorama donde Quiroga va a aparecer en ese contexto. Porque además ese contexto es el que nos permite ver cómo hago para reconocer el estilo de Quiroga. No es leyendo Quiroga solamente. Es porque leí otros que también puedo distinguir éste.

(...)

Formadora: En esta gran etapa de lectura, Erica (docente) preguntaba por la frecuencia.

Maestra: La de lectura ya tenemos.

Formadora: Vamos a distinguir (señala en la computadora el momento donde comienza la secuencia), acá empieza la secuencia. Hasta acá me tengo que meter en el tema. Y fíjense que si logran leer dos veces por semana durante dos meses leerían 16 cuentos. Por lo menos diez cuentos tendríamos que lograr leer.

Maestra: Antes de iniciar la secuencia.

Formadora: Si son 16, fantástico, porque no es una hora. A veces son 15 minutos. Y obvio que en esta etapa hay que intensificar la circulación de libros de la biblioteca. No es obligatorio llevarse de animales pero va a haber de animales.

El siguiente criterio que se discutió fue cómo se va a seguir a ese autor, atendiendo a la diversidad de los grupos multigrado. Se plantea comenzar por la lectura. La formadora remarca una fase de inmersión fuerte en la lectura como condición necesaria si luego se va a proponer a los niños la reescritura. Las docentes introducen un cambio de situación didáctica. Comienzan planteando la lectura a través del docente, sin embargo, la diversidad del aula multigrado las conduce a pensar en los niños más grandes y cómo hacer de esta una tarea desafiante para ellos. Por este motivo, comienzan a considerar la lectura de los niños por sí mismos. En ese sentido, el intercambio que se produce las conduce a discutir en torno a los agrupamientos necesarios en función de la nueva situación que se introduce.

Fragmento 17

Maestra (Inés): Depende de los niveles. Un niño de primero un cuento no lo va a poder leer entonces el docente le va a leer.

Maestra (Érica): Claro, lectura en voz alta del maestro.

Maestra (Inés): Después, los más grandes pueden hacer lecturas por sí mismos.

Maestra: O los más grandes les pueden leer a los más chicos.

Maestra (Patricia): Lectura en parejas

Formadora: En esa situación en parejas, ¿los niños van alternando la lectura? ¿Más chicos con más chicos y más grandes con más grandes?

Maestra: Mmm, no! Más grandes a intermedios o más chicos.

Formadora: Pero entonces es la misma situación que la anterior. Que los más grandes leen a los más chicos supone que los más grandes se llevaron para practicar la lectura en la casa y la traen preparada para leer a los más chicos. Ahora, lectura en parejas tendría que ser por niveles próximos. ¿Por qué están dudando?

Maestra: Y por ahí se dificultaría ese momento con los más chiquitos si no hay una lectura por sí mismos.

Formadora: Bien. Acá tenemos que tener un recaudo.

En el fragmento vemos que rápidamente las maestras imaginan posibles agrupamientos en sus aulas; parecen sentirse muy seguras en esas decisiones e imaginan situaciones de lectura a través del docente y situaciones de lectura de los chicos por sí mismos. Estas últimas las plantean como situaciones de lectura individual pero también en parejas. Allí la formadora interviene para introducir una variable y garantizar que en esas parejas ambos niños se beneficien de la escucha en algún momento, así como de ensayar una lectura en voz alta.

Sin embargo, las docentes dudan sobre un posible agrupamiento de lectura en parejas si las mismas se plantean por niveles próximos: qué hacer con los niños más pequeños (que aún no leen de manera convencional). Esta preocupación da lugar a prever un recorte del universo de lectura en los textos que sea asible para ellos. Por ejemplo, buscar y localizar algunas características de los personajes.

Docentes y formadoras acuerdan distintas tareas que siempre involucran situaciones de lectura para los distintos grupos; esas tareas se proponen a partir de las situaciones de lectura del maestro y apertura de un espacio de intercambio. Las propuestas atienden a prácticas de lectores, pero con distintos desafíos en función de sus posibilidades lectoras. De este modo deciden:

- Para los pequeños, buscar dónde dice, cuántas veces dice, cómo dice un personaje,

- Para los intermedios, elaborar un repertorio de personajes de Quiroga a medida que se va leyendo. Volver sobre los rasgos de los personajes e inventariarlos. Armar fichas de los personajes.

- Para los más grandes, elaborar la ficha del cuento con comparación de escenarios, de desenlaces e incorporar su opinión personal.

Las discusiones y acuerdos fueron muchos otros; sin embargo, considera-

mos relevante detenernos por último en una de las primeras discusiones de la situación de planificación conjunta, en la que las docentes retoman un aspecto nodal abordado durante los talleres de formación previos. Las maestras manifestaron que la propuesta tendría que contemplar dedicarle más tiempo a la revisión de las producciones de los niños.

Fragmento 18

Maestra: Lo que salta acá en el grupo es que si bien los textos se trabajan quedan los textos de los chicos para el final y eso es lo que nos cuesta, la parte del análisis y de la revisión, que es lo que empezamos a implementar este año.

Formadora: O sea, tomarse más tiempo para revisar. Uno tiene que tomar la decisión si lo que llamaríamos la secuencia o proyecto fuerte de literatura que vamos a desarrollar en la que nos vamos a tomar el tiempo nosotras para analizar esas producciones y para que vuelvan varias veces a los chicos para seguir retrabajándolas. Ese es una vez al año porque no podemos los dos cuatrimestres hacer un proyecto fuerte de literatura porque hay otras cosas para hacer en el año, muchas de las cuales están involucradas en las prácticas de estudio o en las prácticas ciudadanas.

Resulta interesante este punto en que exponen y revisan su propia práctica en general. Luego de haber transitado por la situación de doble conceptualización en torno a la escritura de una nueva versión —en la que se puso un fuerte énfasis en el proceso de escritura— y el análisis de producciones infantiles, la revisión se remarcó como una instancia central del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las docentes tomaron distancia de su práctica con estos nuevos elementos, y cerrando el proyecto de lectura alrededor de “El pastorcito mentiroso”, destacaron situaciones a las que usualmente no les dedicaban tiempo didáctico: armar un plan antes de escribir un texto extenso y volver sobre ese borrador para revisarlo.

A su vez, el haber dedicado tiempo didáctico durante la formación para realizar un análisis pormenorizado de las producciones infantiles (Taller 4) les proveyó herramientas para “poder mirar” lo que los niños saben sobre la escritura y algunos aspectos sobre los que se puede seguir revisando y, por lo tanto, seguir enseñando sobre el lenguaje escrito.

La propuesta de planificación conjunta realizada finalizando el ciclo escolar y proyectando el año entrante apuntó a atender aquellos aspectos sobre

los que era necesario profundizar o abordar en el aula, ya que no se habían incorporado microprácticas asociadas a determinada manera de leer y escribir.

El encuentro se centró en justificar cada decisión que se iba asumiendo, ya sea desde la organización de la secuencia, la progresión de los contenidos, la organización del tiempo didáctico; de la relación contenido-grupo de niños; desde los múltiples agrupamientos, entre otros. Consideramos que el trabajo propuesto fue posible y adquirió densidad de contenido puesto que se fueron incorporando en cada uno de los talleres anteriores instancias de previsión sobre la práctica, es decir, de planificación.

Algunas conclusiones sobre la construcción de conocimiento didáctico en el proceso formativo

Algunas preguntas generales, válidas para la descripción y el análisis de la acción didáctica en cualquier aula (Sensevy, 2007), también guiaron nuestro análisis del aula unitaria, nos permitieron elaborar las propias y se constituyeron en objeto de reflexión a lo largo del proceso formativo: ¿qué situaciones didácticas resultan observables para los docentes?, ¿qué variables resultan relevantes?, ¿cómo se definen sus condiciones de realización?, ¿cuáles son los criterios de progresión de contenidos que los docentes ponen en juego?, ¿cuáles son las posibilidades de interacción entre pares diversos que los docentes pueden anticipar en el diseño didáctico?, ¿cómo comunican la situación a sus alumnos (consignas)?, ¿cómo se organiza el tiempo didáctico en estas escuelas?, ¿cuáles son las particularidades que las docentes reconocen para el diseño y desarrollo de las tareas en el aula unitaria?

Consideramos que las situaciones de doble conceptualización inauguraron los espacios de discusión abriendo paso a los quehaceres del lector y del escritor, para luego —y de manera inmediata— pensar la planificación para el aula de actividades similares a las desarrolladas en el espacio formativo. Las docentes involucradas pensaron las posibilidades de trabajo en sus aulas. Todas hablaron rápidamente el mismo lenguaje, y a la vez se sintieron habilitadas para tomar la palabra a partir de que las formadoras les devolvieron el problema al proponerles resignificar cada situación didáctica en función de sus niños.

La planificación como objetivación de la práctica de enseñanza —una práctica que muchas veces se desarrolla en contextos de soledad y aislamiento, sobre

todo en ámbitos rurales— favoreció la comunicación con otros pares y colegas y, por ende, se generaron condiciones para pensar de manera colectiva. Por eso, gran parte del encuentro formativo tuvo la función de discutir con las maestras propuestas de planificación de la acción, lo cual, por tratarse de maestras de escuelas unitarias, constituyó un espacio privilegiado —y único— de trabajo colectivo. Asimismo, la recontextualización de la secuencia literaria dio lugar a la reflexión sobre los numerosos factores condicionantes que deben considerarse en cada aula/escuela (cambia la cantidad de alumnos, sus conceptualizaciones, los materiales empleados, la inserción de esa situación en el tipo de situaciones que se desarrollaba en el aula con anterioridad, etcétera).

Las docentes de los talleres se fueron implicando en una discusión didáctica sobre ciertas variables didácticas: el tiempo didáctico se vincula directamente con una fragmentación del contenido, unas formas de agrupamiento, distintas posibilidades de los niños, algunos modos de leer...

La reflexión compartida sobre las intervenciones de las formadoras permite enunciar algunas de las condiciones didácticas necesarias para cada aula. La reflexión didáctica se instaló desde el inicio debido a que, en la situación de doble conceptualización, las docentes han transitado por aquella actividad que deben realizar con sus niños y pueden analizarla pensando en las prácticas ejercidas. Vivieron el tiempo de la situación. Resulta llamativa la rapidez con que las maestras ingresaron al juego didáctico de la formación. A diferencia de otros encuentros de formación en los cuales las situaciones de doble conceptualización aparecen al inicio del proceso formativo, en este caso dicha estrategia se hace presente a lo largo del dispositivo. Consideramos que el hecho de que las docentes hayan tenido que atravesar, como lectoras o como escritoras, cada una de las situaciones que comprendían las fases de la secuencia didáctica allanó un camino sobre las situaciones, las intervenciones y las condiciones didácticas que se proponía sostener en sus aulas.

Seguimos preguntándonos cómo se entablan las complejas relaciones entre enseñanza y aprendizaje en el proceso formativo (entre la concepción didáctica que se plantea y las ideas sostenidas por los maestros). Para esbozar una respuesta hemos recurrido a analizar el funcionamiento entre las situaciones propuestas y las articulaciones entre ellas; intentar entender cuáles son los contenidos que resultaron más asimilables y cuáles requirieron un mayor

esfuerzo por parte de las docentes y las formadoras; analizar las diversas estrategias que las formadoras ponen en acción en diferentes situaciones y los efectos que parecen producir en los aprendizajes de las maestras involucradas, e identificar los avances que se producen en el curso del proceso y también los obstáculos que se deberían evitar.

Este capítulo ha intentado dar algunas respuestas a estos interrogantes. Aun sin tener respuestas definitivas, se ha podido observar que las docentes comenzaron a considerar a la enseñanza como una escena pública. Debatieron, analizaron, sometieron a opinión de otros sus ideas de realización de una clase. Dejaron de planificar de manera privada y esta parte del proceso reflexivo integró el dominio de lo público en los talleres. De ese modo, las maestras tuvieron la oportunidad de la *publicidad del debate* (Sensevy, Turco, Stallaerts & Le Tiec, 2002), aquella que permite a todos informarse sobre algo relevante que tal vez no estaba siendo considerado por algunos. En los talleres se pusieron en común un conjunto de informaciones sobre diversas formas de resolver un problema didáctico para evaluar su pertinencia con respecto al grupo de alumnos, problemas compartidos, las conclusiones sobre un tema, etc.

Se hizo evidente que el trabajo grupal como docentes de escuelas rurales unitarias permite ir trazando ese camino de construcción de un saber pedagógico y didáctico, y que ello no es posible en soledad. Las diferencias de contextualización logradas por las maestras en sus escuelas garantizaron un doble fenómeno: generaron una fuente genuina de análisis de nuevos problemas didácticos, específicamente de la ruralidad, y permitieron que las docentes permanezcan activas ante la construcción de su propio conocimiento didáctico (Castedo, 2007).

Las escuelas rurales, en el marco de esta propuesta de formación docente, produjeron *conocimiento didáctico de lo rural*, es decir, un conjunto organizado de respuestas –aunque provisional y contextualizado– validadas en las aulas ante problemas tales como: la progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos; el diseño de ciertas situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos; las intervenciones docentes que se pueden desplegar durante una situación; la forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación, etc.

Considerar al maestro rural como un artesano de la ruralidad, validar y reconstruir colectivamente la invención del hacer (Terigi, 2008) legitima la producción de conocimiento didáctico y fortalece la formación de docentes. Para las maestras de escuelas rurales que participaron en los talleres no fue sencillo revisar sus espacios de enseñanza; sin embargo, lo que al inicio se veía como una complejidad para la enseñanza logró convertirse en una ventaja pedagógica.

Bibliografía

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*, 2.
- Bosoer, S. (2018). Algunas notas para pensar la enseñanza de la literatura y las propuestas de capacitación en la escuela primaria. *Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva*, Belo Horizonte.
- Bugallo, M. I., Peláez, A., Peret, L., Bosoer, S., Dalmaroni, M. (2012). *Leer literatura en la Escuela Primaria: propuestas para el trabajo en el aula*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012.
- Castedo, M., Molinari, C., Siro, A., & Torres, M. (2001). *Propuestas para el aula*.
Material para el docente. Lengua. Inicial y EGB 1 (Programa Nacional de Innovaciones Educativas. ed.). Subsecretaría de Educación Básica. Secretaría de Educación Básica. Ministerio de Educación.
- Castedo, M. (2007). Notas sobre la Didáctica de la Lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(2), 6–19.
- Castedo, M. (2018). *Planificación en la Unidad Pedagógica*. (Alfabetización para la Unidad Pedagógica) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2018.
- Castedo, M. y Kuperman, C. (2017). [Seminario Planificar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela]. Maestría en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- Castedo, M.; Dapino, M. y Hoz, G. (2013). Interacciones en torno al lenguaje escrito en el aula multigrado rural. En *Terceras Jornadas Internacionales*

de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas (Primera). Bariloche: Ediciones Geise.

- Castedo, M.; Dapino, M.; Peláez, A. y Hoz, G. (2012). Construcción e intercambio en situaciones de lectura y escritura en aulas multigrado rural. En *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y la Cultura*. Salamanca, España.
- Castedo, M.; Dapino, M.; Wallace, Y.; Laxalt, I.; Usandizaga, R.; Hoz, G. y Peláez, A. (2013). *Planificar la acción didáctica en el escenario de la escuela rural unitaria*. Ponencia presentada en el V Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural, “El Mundo Rural: Debates en torno a los nuevos procesos de configuración y reconfiguración en el siglo XXI”. Santa Rosa, La Pampa.
- Castedo, M.; Hoz, G.; Kuperman, C.; Laxalt, I.; Peláez, A.; Usandizaga, R. y Wallace, Y. (2015). El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas : investigaciones en el territorio bonaerense*. Gonnet. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Castedo, M.; Hoz, G.; Paione, A.; Laxalt, I.; Seibert, G.; Wallace, Y. y Lichtman, V. (2010). *Proyecto: Seguir un personaje. El mundo de las brujas (1ero. y 2do. año)*. Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M.; Paione, A.; Hoz, G.; Laxalt, I.; Seibert, G.; Wallace, Y. y Ortíz, P. (2010). *Consideraciones generales sobre la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en aulas plurigrado*. Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M.; Rubalcaba, M.; Hoz, G.; Paione, A.; Laxalt, I.; Seibert, G. y Lichtman, V. (2010). *La diversidad en los animales. Materiales para 1º y 2º año*. Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.
- Colomer, T. (2002). Aprender el espesor de las palabras y de las imágenes. En: *Siete llaves para valorar historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cuter, M. E.; Castedo, M.; Dib, J.; Kuperman, C.; Laxalt, I.; Lobello, S. y Wallace, Y. (2008). *Situaciones de Escritura. Propuesta para alumnos de*

- 1º y 2º año. Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.
- Douady, R. et Robert, A. (1991). Exemples de différentes stratégies de formation. *Document de travail pour la formation des enseignants* N°5. Université de Paris VII, Nov91.
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario* (1.ª ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (1997). *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la Educación Primaria*. México: DIE-Cinvestav.
- Hoz, G. y Peláez, A. (2015). Dispositivos en la formación docente rural en lectura y escritura. Ponencia presentada en *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*. Mar del Plata, Buenos Aires.
- Klein, I. (2007). *La narración*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Kuzniak, A. (1994). *Etude des stratégies de formation en mathématiques utilisées par les formateurs de maîtres du premier degré. Histoire et perspectives sur les mathématiques* [math.HO]. Université Paris VII, 1994. Français.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. y Kaufman, A.M. (2015). *Documento transversal 2, leer y aprender a leer*. (Alfabetización para la Unidad Pedagógica) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- Lerner, D.; Stella, P.; Torres, M.; Nogueira, N.; Guida, A.; Cuter, M. E., Pérez Soares, T. (2009). *Formación docente en lectura: recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.
- Paione, A.; Ortíz, P.; Peret, L.; Errandonea, M.; Perez del Veltri, M. del C.; Carli, C. y Carli, M. de la G. (2011). *Proyecto: Los lobos de los cuentos*

- (*Propuestas para alumnos del Primer ciclo*) 1ero. y 2do. año. Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.
- Paione, A.; Peret, L.; Perez del Veltri, M. del C.; Carli, C. y Carli, M. de la G. (2011). *Proyecto de lectura y escritura en un aula pluriaño. El gran libro de las versiones*. Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.
- Peláez, A. y Hoz, G. (2016). Notas para pensar la formación docente rural en lectura y escritura. *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado, 139*.
- Plencovich, M. C.; Testatonda, A. M. y Valentini, L. (2011). Estrategias didácticas para las escuelas rurales. Más allá de Yasnaya Polyana. En *Educación, ruralidad y territorio*. Buenos Aires, Fundación Centro de integración, Comunicación, Cultura y Sociedad, CICCUS.
- Ross, T. (2010). *Juan y el lobo*. Barcelona: Océano Travesía.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Sensevy, G.; Turco, G.; Stallaerts, M. & Le Tiec, M. (2002). Prise en compte del l'heterogeneite: Le travail de régulation du professeur le cas de l'étude d'une fourmière en découverte du comde au cycle 2. *Aster, 35* (París: INRP).
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. (Tesis de Maestría). FLACSO, Argentina.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.
- Usandizaga, R.; Peláez, A. y Hoz, G. (2013). *La organización de la clase y las interacciones en torno al lenguaje escrito en el aula multigrado rural*. Ponencia presentada en XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura, Puebla, México.
- Záttera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. Lomas de Zamora: Editorial UNLZ, Facultad de Ciencias Sociales.