

Construcción de un texto dramático ***Relato de una experiencia***

Mirta Luisa Castedo*

El presente artículo intenta reflejar una serie de situaciones pedagógicas desplegadas en un tercer grado de una escuela de la Provincia de Buenos Aires, en el marco de un proyecto de investigación denominado "Conducción Pedagógica de los Procesos Constructivos de la Lectura y la Escritura con Niños del Nivel Inicial y Primario". Dicho trabajo viene desarrollándose desde 1985 a cargo de un grupo formado por investigadores¹ y docentes, bajo la supervisión de la Dirección de Investigaciones Educativas de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Esta investigación se propone explorar una modalidad alternativa de alfabetización de niños que considere, entre otros aspectos, la psicogénesis de la lengua escrita y el valor social de ese objeto cultural.

Durante estos cuatro años, nuestra experiencia (y la de muchos otros) nos ha mostrado que es posible enseñar a leer y escribir a través de la reflexión de los niños y el docente sobre los textos y el sistema de escritura y por medio de un constante intercambio de información entre compañeros. Hemos comprobado también que esta manera de enseñar y aprender (básicamente esta manera de entender la escuela) permite alcanzar los llamados "logros de aprendizaje" en cantidad y calidad iguales o mejores que otras modalidades didácticas pero, sobre todo, posibilita acceder a los mismos a través de un vínculo, mucho más placentero con la lengua escrita.

Introducción

Siempre nos ha parecido que el texto dramático es una modalidad de mensaje muy enriquecedora para trabajar con los niños. Sostenemos esta opinión sobre la base de dos apreciaciones.

Por un lado, este género posibilita vivenciar el contenido de un mensaje mucho más naturalmente que otros géneros, es decir, se puede representar. El hecho de actuar el contenido del texto facilita una actividad que nos parece sumamente interesante: confrontar las distintas interpretaciones (lecturas) de lo escrito y hacerlo de una manera muy natural debido a que es necesario llegar a un acuerdo entre los actores (alumnos) para poder dramatizar la obra.

Por otra parte consideramos que la obra dramática presenta otro aspecto interesante: tanto cuando se interpreta un texto como cuando se lo escribe, el lector o autor se verá obligado a convivir con una compleja variedad de convenciones propias del género. Es decir, los niños necesitarán sumergirse en un mensaje escrito donde, a cada paso, será necesario coordinar todo tipo de informaciones, establecer inferencias, rescatar experiencias anteriores, etc. para poder descubrir por qué y para qué se emplea cada marca, cómo

* Profesora de Ciencias de la Educación. Investigadora de la Dirección de Investigación Educativa de la Provincia de Buenos Aires.

¹ Coordinado por la Lic. Ana María Kaufman.

funcionan para interpretar el contenido y cómo se usan para producir un escrito semejante.

Seguramente por esta complejidad, los textos dramáticos generalmente son, tanto en la práctica de nuestras aulas como en los programas curriculares, relegados a los grados superiores. Esta postergación es coherente con cierta concepción del proceso de enseñanza aprendizaje: si se intenta enseñar un objeto acabado y se pretende que el mismo sea aprendido tal cual es, con el menor riesgo de error posible, es natural que se espere hasta que los alumnos estén avanzados en el conocimiento de la lengua para asegurar el éxito. Pero si, por el contrario, nos motiva el deseo de aproximar a los niños a otro modelo de texto que existe fuera de la escuela, (como lo podemos hacer con propagandas, noticias políticas o policiales, etiquetas...) no será necesario esperar para asegurar la exactitud de la escritura o la lectura. El objetivo del trabajo sólo (¡sólo!) aspirará a enriquecer o comenzar a construir el conocimiento que los niños poseen sobre este tipo de texto y posibilitar una aproximación a los elementos convencionales empleados en el mismo, tanto para interpretar el contenido con la mayor objetividad posible como para producir el mensaje de manera que pueda ser mejor comprendido por los otros. Con estos propósitos desarrollamos el trabajo que relatamos a continuación.

Es nuestra intención mostrar un ejemplo de trabajo en el aula con niños que ya han comprendido las leyes fundamentales de nuestro sistema de escritura. Al hacerlo deseamos colaborar con aquellos docentes que han iniciado una tarea constructivista de enseñanza aprendizaje en los primeros grados y aspiran a continuar trabajando con la misma orientación.

Relato del trabajo en el aula

Las situaciones que vamos a relatar se desarrollaron en torno al trabajo con títeres. Creemos que constituyen un ejemplo perfectible pero lo suficientemente logrado para ser presentado como exposición del trabajo con un texto con niños que han accedido a la lectura convencional.

La primera parte de las situaciones consistió en la confección de los muñecos, a través de instrucciones presentadas por escrito a los niños. Cada alumno realizaba sus títeres, pero todos intercambiaban opiniones acerca de cómo hacerlo, según sus interpretaciones de los textos y los productos que iban alcanzando. Es decir, dejamos claro que la docente no dijo cómo hacer sino que dejó que el texto lo hiciera.

Luego se incluyeron dos situaciones más de lectura: una sobre cómo mover los muñecos en el escenario y sobre cómo armarlos y otra sobre cómo lograr efectos especiales. También en este caso los niños discutieron, leyeron y ensayaron las situaciones propuestas.

El tercer momento apunta a la interpretación y producción del texto dramático y es el que vamos a relatar detalladamente.

La docente seleccionó una obra de títeres que cumplía con los requisitos de presentar una estructura externa de texto dramático (se adjunta). Hacemos esta salvedad porque en los textos destinados a los niños suele encontrarse, como obra de títeres, diálogos con imagen (seguramente bajo el supuesto de que facilita la comprensión) pero que no son verdaderos textos dramáticos.

Obviamente, nuestros niños no pueden contar cada uno con un libro ni la biblioteca escolar puede proveerlos, así que la maestra fotocopió el texto seleccionado para cada equipo.

Antes de repartir el material, la docente propone caracterizar el texto escrito para esos fines. Para ello lee un pasaje de la obra sin informar a los niños qué está leyendo. A continuación, se desarrolla la siguiente conversación.

Maestra

(Lee la primera carilla del texto)

¿Qué leí?

Niños

Valeria: Es como una escena de teatro...

(Los niños ya han trabajado el tema a propósito de lecturas previas)

Actúan, ¿cómo se dieron cuenta de que actúan?

Carina: Actúan animales y personas.

Valeria: O títeres.

¿Dónde salen?

Soledad: Porque salen a divertir.

¿Cómo hacen?

Darío: Al escenario.

Darío: Lo hacen más real ...

¿Qué quiere decir lo que dice Darío, que lo hacen más real?

Romina: Para que la gente se crea que es en serio.

Jorge: Se pintan, se disfrazan.

Mauricio: Primero usan un folleto... *(refiriéndose al libreto o texto)*... donde dice lo que hay que hacer.

Saben de memoria lo que tienen que decir...

Ariel: Se lo sabe de memoria.

las obras de teatro ¿se escriben igual o diferente que los cuentos?

¿Se parecen en algo?

Todos: Diferente.

¿Qué tienen diferente?

Romina: El cuento es más largo.

Ariel: Dice "la vaca" y lo que dice la vaca (el teatro).

Vamos a fijarnos bien en el texto...

Aquí dice (*lee*) "Aparece Loro y Margarita..." "El escenario con poca iluminación..."

Y los actores ¿lo saben?

Sí, como los que vimos el otro día. Bueno, ahora yo les voy a leer una frase y Uds. me van a decir si está escrita aquí o yo la estoy inventando. (*Hace que lee*) "El loro dijo..."

(*Hace que lee*) "Un loro de hermoso plumaje salió a ver el sol y se encontró..."

Soledad: Eso no lo hablan ellos... eso no lo pueden entrar en el escenario.

Todos: ¡Sí!

Darío: A veces hay cosas grabadas ...

Federico: Sí, ilos efectos especiales!

(*Los chicos interrumpen*)

Romina: Eso lo dice el cuento...

Virginia: ¡No!, eso lo dice del cuento.

Betiana: Parece del cuento de Caperucita Roja.

Lorena: O de cualquier otro. (*Todos ríen*).

Decimos que el ejemplo es perfectible porque, como se observa en éste y se verá en los siguientes, se registraron momentos que podrían haber sido mejor empleados. Por ejemplo, en el último pasaje podrían haberse profundizado las diferencias con otros textos a través del mismo recurso ("Esto que les leo, ¿pertenece o no al texto?").

A continuación la maestra reparte el material (uno cada dos niños) y propone: "Vamos a leer estas obritas, pero fíjense cómo están escritas porque después le vamos a inventar una obra a nuestros títeres".

Los niños se dedican a la lectura en los equipos. Cuando concluyen, la docente procura reconstruir el sentido de lo leído. Los alumnos van contando sin mayores divergencias con el texto. Sólo dos pasajes promueven discusión.

El primero es en relación con el efecto de agua arrojada desde un balde al sol, que en la obra dice debe ser hecho tirando papel picado. La razón para sustituir el balde de agua (realidad que se quiere representar) por el papel picado (recurso para representarla) es explicada de diferentes modos. Algunos opinan que si se le tira agua (en realidad) el sol se apagaría. Otros sostienen que el sol se enojaría. Pero en principio nadie relaciona su sentido con un recurso escénico.

Veamos cómo se desarrolla el diálogo:

Maestra

.....
 Se pusieron enojados porque no salía el sol ...

(Repitiendo una frase de los niños)

¿Qué pensaban hacer?

¿Era agua lo que había en el balde?

¿Por qué?

El sol se iba a enojar... el sol se iba a apagar... ¿Por eso tiraron papel picado y no agua en serio?

¿Qué pasaría en este teatrillo de títeres si se tira agua en serio i¿en medio del escenario!?

Claro, ies un desastre! Entonces ¿qué tiran?

Para hacer como que era agua... se acuerdan de otra lectura ...

Inmediatamente surge otra discusión sobre el sentido del texto

Maestra

Aprendimos otro efecto posible; tirar un balde con papel picado para hacer creer que se tira agua... Luego ¿qué pasó?

José dice que se apagaron las llamas, ¿lo piensa él o lo dice la obra?

Gervasio dice que lo dice José. José, ¿vos lo leíste en algún lado? Los demás también, fíjense si dice, ¿dónde dice?

¿Qué pasa con el sol entonces?

Alumnos

Darío: Le tiraron un balde de agua.

Matías: No, papel picado.

Betiana: Se iba a enojar.

Natalia: Si tiraba agua se apagaba.

.....

Carolina: ¡Hay cables!

Ariel: ¡Todo mojado!

Todos: Papel picado.

(Interrumpen)

Varios: ¡Efectos especiales!

(Los niños dan ejemplos de otros recursos posibles, que ya conocen por el otro texto).

Alumnos

José: Se apagaron las llamas.

Gervasio: Se despertó por el agua.

Gervasio: Lo dice José.

Miguel: Dice *(lee)* "Estoy todo mojado".

José: Apagado no.

Federico: Se despierta ...

Durante el relato y discusión acerca de qué está escrito, la maestra va introduciendo el análisis acerca de cómo está escrito. Así, se desarrolla el siguiente diálogo.

<p>Maestra Fíjense en el medio de la hoja... Hay un lugar en blanco y luego dice "Acto II" ¿qué quiere decir?</p> <p>Sí, otra parte... ¿Alguna vez leyeron otras cosas, como poesías, cuentos, canciones, diarios... que también tengan esto de "Acto I, Acto II...?"</p> <p>Hasta ahora son los únicos... Carolina dijo que empieza otra parte ... ¿Qué es lo que empieza? ¿Qué cambia?</p> <p>El lugar, la escenografía, el escenario, los personajes... En el primer acto, ¿dónde están los animales?</p> <p>¿Dice en alguna parte, o nos imaginamos?</p> <p>Dice que hay un arroyo, tiene que ser afuera, nos imaginamos un bosque o un campo.</p> <p>En el acto II dice (lee) "Está a media luz, por la tormenta".</p> <p>¿Es el mismo lugar?</p>	<p>Alumno</p> <p>Carolina: Que empieza otra parte.</p> <p>Varios: No ... No ...</p> <p>Gervasio: El lugar. José: La escena. Virginia: El... por ejemplo, el sol. Soledad: ¡Los personajes, nena! Jorge: La escenografía.</p> <p>Algunos: En el bosque ... Otros: En el campo ...</p> <p>Romina: Dice. Soledad: Dicen que hay un arroyo.</p> <p>Carina: Si estarían en teatro tendrían que poner decorado de eso.</p> <p>Gerardo: Cambia el decorado.</p> <p>Carina: Sí, el arroyo, pero hay tormenta.</p>
---	--

También, a propósito de cómo está escrita, se sucede el siguiente diálogo.

Maestra

En la obrita que leyeron, fíjense para qué se usa el paréntesis.

Para separar ¿qué?

Busquen donde hay y para qué se usa:

Alumnos

Ariel: Para separar.

Sí, también (*lee*) "Aparece el loro", "Se va la vaca".

Patricia: En (*lee*) "se va".

Sí, pero ¿por qué éstas están encerradas y no otras? Hay muchas oraciones, pero no todas tienen.

Matías: Porque termina una oración.

Federico: Lo quieren separar de otra oración.

Mauricio: A todas le tendrían que poner si es para eso **Lorena:** Es para encerrar una oración.

Entonces, ¿son cualquier oración?

Soledad: Es por una cosa... (*queda como queriendo decir algo que no puede expresar*).

Valeria: Es para saber que lo mojé ...

Carina: Es para saber que no habla el actor.

Soledad: Las que explican.

Más tarde se da una discusión similar acerca del uso de los dos puntos (:).

A continuación la docente propone que todo el grupo invente una obra y la dicte para que ella la escriba en el pizarrón. Esta tarea se inició el mismo día y después de una hora de trabajo no quedó concluida.

Una de las dificultades fue la discusión sobre el argumento. La maestra intentó primero fijar el argumento y luego escribir, pero una vez que empezaban a dictar cambiaban el argumento y comenzaban a "pelearse" entre ellos. Ya a esta altura se los notaba cansados.

La otra dificultad no era qué se escribía sino cómo. Los niños dictan y la docente escribe tal cual:

Maestra

(Escribe en el pizarrón lo que los niños van dictando)

Alumnos

El loro se fue de paseo y cuando iba caminando se perdió y lo buscaban y lo pisó un auto.

(Lee lo escrito). ¡Ah! Está igualito a un cuento... yo dije una obrita.

Por más que le ponga coma queda todo como cuento.

Soledad: Ahí poné coma.

Ariel: Primero ponga "Una escena".

Martín: "Acto uno".

Jorge: "Loro, dos puntos".

Virginia: "El Loro".

Jorge: "Loro" sólo, y dos puntos.

Romina: "Un día".

Gervasio: ¿iDe vuelta!? ¡Eso es cuento!

Romina: "Un día había". . .

Varias veces los niños dictan, la docente escribe, todos critican y finalmente le indican borrar e indican nuevamente...

Al día siguiente la maestra decide emplear otra estrategia. Llama a cuatro niños al frente con sus respectivos títeres, ellos van a representar las escenas y el resto va a ir dictando lo que estos cuatro representen. Primero establecen el lugar de la escena y el nombre de los personajes. Evidentemente, este recurso de asignar a los cuatro niños la función de pensar el contenido del texto que iban a producir y al resto la tarea de pensar cómo producirlo dio resultados favorables. Así, la maestra consigue que los niños le dicten la siguiente obra, incluida su puntuación (que sólo da lugar a breves discusiones).

Personajes: **El gato:** Moñitos
El loro: Juancito
La víbora: Margarita
Alce: Narigón

(En el bosque cerca de un lago Moñitos tomaba agua y aparecía Margarita.)

Moñito: ¡Ay, qué susto que me has dado!²

Margarita: Perdóname Moñito por el susto (y viene Juancito)

Juancito: Hola. ¿Puedo jugar con ustedes?

Margarita: Sí puedes jugar con nosotros.

Narigón: ¿Qué están haciendo?

Moñito: Estamos jugando a la escondida. ¿Quieres jugar?

Narigón: Bueno vamos a jugar. ¿Pero quién cuenta?

Juancito: ¡Cuento yo!

(Se pusieron a jugar)

Margarita: Juancito está espiando ¡Yo no juego más!.

Juancito: No hago más, pero sigamos jugando.

Narigón: Ya se hizo muy tarde, vayamos a nuestras casas.

Moñito: Por el camino vayamos cantando una canción:

Vamos por el bosque lila lila la
a nuestras casas

A continuación cada equipo de niños (3 ó 4) produce su obra. Aquí es necesario rescatar el trabajo de interpretación con el equipo, pero del mismo no poseemos registro.

² Nótese el léxico utilizado ("me has dado", "puedes", "vayamos"...) muy diferente al que estos niños utilizan coloquialmente.

Al día siguiente la docente elige un texto, que ella considera el "peor" en función de que es el que menos respeta la estructura dramática (EQUIPO Nº 1). Lo copia tal cual en el pizarrón y lo somete a juicio de todo el grupo. La primera expresión de los niños es nuevamente: "¡Así parece un cuento!".

Transcribiremos un fragmento del registro del trabajo de corrección que efectúa la maestra con los niños.

Maestra

(Escribe en el pizarrón el texto original)
Veamos esta parte. *(Comienza a leer).*

Alumnos

Michi fus *(Estaba tomando agua en el lago del bosque)*

— "Michifuz" es todo junto.
— Con zeta.

(Corrige "Michifuz")

Está detrás de Michifuz ...

— Poné el paréntesis detrás de Michifuz
— Digo ... adelante.

(Corre el paréntesis y lo antepone a Michifuz.)

(corrige la "e")
¿Esto es una aclaración?

— Ahora cambiale la "e". Ponele minúscula.

— Sí.

Sigo leyendo. *(Lee)*

Y se apareció Juancito y le dio un gran, susto.

¿Entonces?

— Y se apareció también es una aclaración.

— Tenés que correrle el paréntesis

Lo voy poniendo hasta donde Uds. me digan. ¿Hasta dónde lo sigo?

— Hasta "Juancito"
— No, hasta "susto".

(Borra el paréntesis después de "bosque" y lo coloca al final.)
"Apareció" está bien escrito?

(Corrige)

— No, va con ce.
— Esa coma (después de "gran") no va.

¿Seguro que no?

(Lo borra)
Leo lo que sigue. *(lee.)*

— ¡No!

y dijo Juancito perdoname por el susto que, te e dado!

¿Cómo lo pongo?

— Y dijo Juancito, ino lo va a decir el personaje!

¿Así? (Borra "y dijo Juancito" y pone "Juancito")

— Poné Juancito y dos puntos.

(Cambia /a "p" minúscula de "Perdoname" por la "P")

— Sí. Así está bien. Pero con mayúscula "perdoname".

¿Perdóname o perdoname?

— "Perdóname" tiene que ser

¿Qué piensan los demás?

— No. "Perdoname", está bien.

— Mejor "perdoname".

(Borra la coma)

Varios: Perdoname.

— Esa coma después de "que" no va. Borrala.

"He dado" ¿Cuántas palabras son?

— Donde dice "te he dado" va con hache.

— He dado, todo junto. (Pasa y coloca "he")

— Poné "e" sin hache.

— la e... ¿para qué la va a dejar sola?

— (Pasa al pizarrón y borra la "h". - Queda "e dado")- Así está bien.

Pero Darío dice que la "e" sola no puede ir.

— Sí, está bien.

¿La deajo?

— Sí.

Miren, yo pongo así (*escribe*) "Hoy he comido tomates", "Yo he sido enfermera antes de ser maestra". ¿Cómo será esto de "he dado"?

— ¡Ah!, de "he" y "he", "he".

Y si "he comido", "he sido", entonces "he dado". . .

— Separado

— Con hache

(Hasta aquí el texto que figura en el pizarrón, después de la corrección es:

(Michifuz estaba tomando agua en el lago del bosque y se apareció Juancito y le dio un gran susto). Juancito: Perdoname por el susto que te he dado.

Sigo leyendo. (Lee.)

Pero fue sin querer, ¿Bamos a jugar a la escondida?

¿Quién dice esto?

— Juancito.

Y si lo dice Juancito, ¿dónde lo pongo?

— Después de "he dado" va sin punto. Sacale el punto y poné minúscula a la "pe".

(Borra el punto y corrige la "p". Lee lo que sigue: "Vamos a jugar a la escondida", (señala "Bamos") ¿Está bien escrito así?

— No, es con "ve" corta.

¿Están de acuerdo?

— Sí

(Corrige "Vamos")

¿Quién dice eso?

— Juancito

— ¡No! Micifuz.

¿Cómo hago para que se sepa?

(Pasa al pisaron. Escribe al lado del margen)

Michifuz: ¿Vamos a jugar a la escondida?

Continúan trabajando de esta manera el resto de la obra. La producción final es la siguiente:

Texto corregido (en el pizarrón)

(Michifuz estaba tomando agua en el lago del bosque y se apareció Juancito y le dio un gran susto.) **Juancito:** Perdoname por el susto que te he dado, pero fue sin querer.

Michifuz: ¿Vamos a jugar a la escondida?

Juancito: ¡Bueno vamos a jugar!

Narigón: ¿A qué están jugando?

Michifuz: Estamos jugando a la escondida. ¿Quieres jugar?

Juancito: Bueno, pero ¿quién cuenta? Cuento yo.

(Empezaron a jugar)

Moñito: Hola ¿Cómo les va?

Juancito: Bien.

Moñito: ¿A qué están jugando?

Narigón: A la escondida. ¿Quieres jugar?

Moñito: Está bien.

Juancito: Empezamos, cuento yo.

Narigón *(Juancito está espiando)* yo no juego más.

Michifuz: Está bien, no peliemos más. Ya es muy tarde vamos a nuestras casas cantando una canción por el camino (*Todos cantaron esta canción: Hoy nos vamos a casa lilala, chau chau.*)

El grupo de niños logra producir un texto casi perfecto. Sus intervenciones apuntan a transformar todos los aspectos de la escritura: separaciones y uniones de palabras, cuestiones ortográficas, empleo de mayúsculas, acentos y puntuación (especialmente, la necesaria para lograr el mensaje dramático).

A continuación la maestra propone a los niños que corrijan lo que consideren necesario en sus propios trabajos. Aquí se observa cómo la información manejada por todo el grupo es asimilada de diferentes maneras por los equipos. Comparando las producciones iniciales con sus correcciones se puede apreciar lo que cada equipo visualiza como inadecuado o erróneo y cómo lo modifica. Contamos con el registro de los equipos:

Soledad: (*Lee lo que dijo Lulú*) Está mal; eso lo anuncia el hombre, ves, fijate – Lulú dice “se encontraron casi todos sus amigos en la playa y cantaron esa canción” no puede ser que ella lo diga lo dice el hombre.

Docente: ¿Cómo sabés que lo dice el hombre?

Soledad: Ella no puede haber dicho así.

Docente: ¿Quién es el hombre?

Soledad: El que hizo la obra.

Docente: ¿Por qué estaba aburrida Ramona?

Andrea: Ramona era una chica pobre, sólo cuidaba a los hermanitos y cuando alguien la venía a buscar se ponía contenta.

Valeria: Era la tercera vez que iba a ir a la playa.

Soledad: Tenemos que corregir las faltas de ortografía.

Docente: ¿Cómo se llama Lulu o Lulú?

Lucas: Se llama Lulú.

Docente: ¿Ahí dice eso?

Soledad: No, lleva acento, suerte porque si no fuera Lulu y queda mal, es Lulú.

Andrea: (*Lee*) “¡Qué hermoso día!”, hay que ponerle signos.

Valeria: Día lleva acento. Si es una pregunta lleva otros signos.

Soledad: Acá está mal cuando dice: “Lulú se encontró con todos sus amigos” tendría que decir el nombre y estar entre paréntesis. Se encontró con todos sus amigos en la playa, lo debe decir el hombre que hizo la obra, el autor.

Andrea: Ramona no va con signos de pregunta cuando dice: “Estoy muy aburrida”. ¿A quién le va a preguntar si está muy aburrida?

Soledad: Tiene que ir con otros signos “¡Estoy muy aburrida!” y los de pregunta es cuando decís “¿Cuánto es 8 + 8?” ahí preguntás.

Valeria: No tiene que llevar nada, porque dice como está y basta.

Andrea: No se dice ojala, es ¡ojalá! (bien fuerte).

Lucas: Hay que poner un punto antes de ojalá.

Andrea: Soledad, acordate que después de punto va con mayúscula.

Andrea: Lucas, fijate algo que está mal. ¡Vos también tenés que trabajar! Fijate, “vengan” ¿va con “y”?

Valeria: “canción” va con c.

Soledad: can-ción, ción. ¿Cómo va?

Lucas: ¿Para qué tenés el diccionario?

Andrea: Va con "c" y con acento en la o y "aber" (= A VER) va con "y".

Soledad: Te parece que va con "y" (Borra y arregla).

Andrea: Ahora sí está bien ("AVER = A VER)

Docente: Lean la oración nuevamente. ¿Qué quiere decir "aver"?

Soledad: Voy a ver una revista.

Andrea: Ver con la vista, veo algo. ¡No, está mal! Veo va separado.

Valeria: "Voy a buscar a Ramona para ir a..." es todo con a, arreglemos.

Andrea: Para mí está bien, ¿cómo le decís de otra manera? (queda A VER).

Valeria: Buscar va con "b".

Lucas: ¡Lo busco en el diccionario!

Soledad: "Llegue" lleva una "u" para que diga "llegue"

Andrea: Tenés razón.

Andrea: (Lee el diccionario) "Busca, acción de buscar". Está bien buscar con "b".

Soledad: Hecho va con "h".

Docente: ¿Qué echo no lleva "h"?

Los niños buscan en el diccionario **echo** y **hecho**.

Lucas: Hay "hecho" de "hacer" y "echo" de "arrojar" (después de buscar).

Andrea: el nuestro va con h.

Soledad: Sí, si viene de hacer, "ella soñaba".

Andrea: Yo creo que debería decir "Mi deseo se ha cumplido" queda mejor.

Soledad: Si hecho va con h y viene de hacer, "a ver" llevaría h y sería "haber".

Andrea: Es "a ver" de los ojos, de ver algo.

Soledad: Bueno, lo dejamos como está ahora. Pero, arreglo porque puse "muchas flore", y se dice "muchas flores". ¡Qué mal que quedaba!

Los aspectos que este equipo corrige son similares a los que el grupo clase ha cuestionado anteriormente. Nos parece importante señalar dos cuestiones: Primero: los niños tratan el texto como una unidad significativa, se corrige todo, porque todo está relacionado para poder transmitir el mensaje eficientemente. Segundo: la excelente disposición que tienen para corregir, saben en qué deben fijarse y como buscar o intercambiar información para resolver estas cuestiones (en ningún momento preguntan al adulto). Sabemos que este "hábito" de corrección no es espontáneo, sino que está favorecido y desarrollado a través de tres años de trabajo constructivo en la producción e interpretación de mensajes.

Por último, los diferentes equipos representaron sus obras con los títeres que habían construido. Para ello no solamente utilizaron el texto producido por ellos mismos, sino que también emplearon las instrucciones para manejar títeres y los efectos especiales. Al día siguiente, cada equipo dispuso de una hora para ensayar su obra y recrearla insertando las sugerencias de los dos textos mencionados. Sobre todo los niños se interesaron en incluir en su desarrollo los efectos especiales aprendidos. Esta hora no fue una hora de actividades libres. En esta "libertad" los chicos "practicaron" **lectura**, oral y silenciosa, por el hecho de tener que dar y recibir información al sugerir qué efectos utilizar y cuándo, ensayar cada parte

(oralizar) y seguir con la vista lo que el otro iba diciendo para no perderse, comprender cómo mover el títere para sugerir un movimiento determinado, etc.

Las representaciones y las prácticas se extendieron durante varias jornadas.

Comentarios finales

La tarea fue retomada unos meses más tarde con un trabajo de pasaje del género narrativo al dramático. Cada equipo eligió un cuento y lo transformó en una obra de títeres; que representaron en otros grados.

Esto dio lugar, entre otras cosas, a crear nuevos mensajes, como listas de materiales para fabricar los nuevos títeres o propagandas de las funciones ofrecidas para que los otros grados solicitaran su presencia.

En todas las situaciones los niños tuvieron renovadas posibilidades de lectura, oral y silenciosa, pero, centralmente, tuvieron oportunidad de leer textos que realmente necesitaban leer y discutir. Además, ensayaron una y otra vez distintas maneras de escribir lo que deseaban transmitir y al hacerlo enfrentaron todas las convenciones ortográficas de nuestro sistema de escritura. Erraron, preguntaron, cambiaron letras y signos, pidieron explicaciones, desentrañaron diccionarios, discutieron con sus compañeros y su docente, inventaron argumentaciones, por momentos, llegaron a enojarse por no lograr acuerdos... y finalmente consiguieron escribir pequeñas grandes obras.

TEXTO DRAMATICO EMPLEADO

ACTO I

(Aparece el loro y la margarita, el escenario está con muy poca iluminación)

Loro: ¡prrrr, prrrr! ¡Qué Sol dormilón! Son ya las diez y todavía no se asomó.

Margarita: Tenés razón, ya es muy tarde.

Loro: Hace más de tres horas que tendría que estar iluminando mis plumas.

Margarita: Y yo sin luz no puedo mirarme en el espejo para peinar mis cabellos blancos.

Loro: A mí me parece que habría que ir a despertarlo.

(Aparece la vaca).

Vaca: Buenos días señores ¿No han sabido nada del Sol? Me duelen la cabeza y las patas porque tropecé en el arroyo cuando quise ir a charlar con la cabra. Todo está muy oscuro así no se ve ni lo que se habla.

Loro: No sabemos nada del Sol, pero vamos a ir a despertarlo y le llevaremos de regalo un balde de agua por la cabeza.

Margarita: ¿Y si él se enoja? Yo lo despertaría acariciándolo con un pétalo. Pero de aquí no me puedo mover.

Vaca: Con caricias no lo van a despertar. Hay que tirarle agua, mientras más fría mejor.

Loro: Yo me ofrezco como voluntario para tirarle agua. *(Va a buscar un balde de papel picado y se va volando.) (Se apagan totalmente las luces, cuando se*

vuelven a encender aparece el Sol dormido. El loro se acerca, despacito, y le tira el papel picado).

Sol: ¡Qué pasa! ¿Estoy todo mojado? ¿O todavía estoy soñando? (*Mira el reloj*) ¡Qué tarde!, ¡Otra vez me quedé dormido!

Loro: (Sale de su escondite) ¡Sol haragán! ¿Por qué te quedaste dormido? ¡No te da vergüenza? ¡No me iluminaste las plumas y la vaca tropezó en la oscuridad!

Sol: Anoche me acosté muy tarde, tuve que iluminar el camino de los pajaritos hasta sus nidos. Perdoname.

Loro: No te creo ni una sola palabra. (*Se va enojado.*)

(Al encenderse las luces aparecen la margarita y la vaca, llega el sol).

Sol: ¡Buenos días, vaquita! ¿me podés dar la leche?

Vaca: ¡Qué buenos días ni buenos días! ¡Buenas noches, será! ¿Estas son horas de llegar? No te daré la leche por haragán. Si querés leche andá a comprarla al mercado. (*Se va.*)

Sol: (*Se acerca a la margarita*) ¡Buenos días, margarita! ¿Cómo estás? (*Ella se agacha y no lo saluda*). Margarita, te estoy hablando. Es inútil, nadie me quiere, parezco un loco hablando solo. Me voy del otro lado del mundo. (*Se va.*)

ACTO II

(El escenario está a media luz cuando llega la tormenta.)

Tormenta: ¡Ahora que se fue el Sol me voy a divertir con estos tontos!

Margarita: ¡Qué miedo! ¡Viene una tormenta con rayos y truenos!

Loro: ¡Cuidado con mis plumas!

Vaca: ¡Muuuu! ¡Socorro! ¡Qué oscuro!

(La tormenta da vueltas alrededor de la margarita, le tira un rayo y la quiebra)

Margarita: ¡Ay, ay, ay! ¡Tengo el tallo quebrado!

(La tormenta la corre a la vaca).

Vaca: ¡Socorro! ¿Quién apagó la luz? ¡Tengo miedo! ¡Estoy muy asustada! ¡Tengo el corazón en la boca y puedo tragármelo! ¡ayyyy!

(La tormenta le lanza un rayo y la vaca queda sin voz).

Tormenta: ¡Ja, ja ja! Esa vaca ya me tenía cansada con su charla. Ahora se va a quedar callada.

Vaca: ¡Mmmmmm, mmmmmm!

(Hace fuerza para hablar y no puede.)

(La tormenta va hacia el loro que tiene un paraguas.)

Loro: Tengo que cuidar que no se mojen mis hermosas plumas.

Tormenta: ¡Ahora vas a ver cómo quedan tus plumitas todas mojadas! (*Lo moja.*)

Loro: Mis hermosas plumas se destiñen! ¡Aaaatchís!

(Se encienden más luces porque se acerca el Sol.)

Tormenta: ¡Oh, viene el Sol, será mejor que me vaya!

(El Sol se acerca a la margarita.)

Sol: ¡Pobrecita! ¡Estás quebrada! Vamos a ver si te puedo ayudar. Voy a sacar un pastito y te voy a vendar la herida.

Margarita: Gracias Sol, muchas gracias por tu operación, ya me siento mejor.
(El Sol se acerca al loro)

Loro: La tormenta estropeó mis plumas.

Sol: Voy a ayudarte, con mi calor secaré tus plumas *(Lo hace)*.

Loro: Gracias Sol, sos un buen amigo.

(El Sol se acerca a la vaca, quien por señas le da a entender que no puede hablar).

Sol: ¡Pobre vaca! Vamos a tranquilizarla, la acariciaré con mis rayos.

Vaca: Gracias por tu ayuda. Sin el calor que me diste no hubiese podido volver a hablar.

Sol: Amigos ¿me quieren perdonar?

Todos: ¡Sí! Claro que te perdonamos.

Vaca: ¡Y vivamos felices!

Loro: ¡Y comamos perdices!

Referencias bibliográficas

Ferreiro, Emilia (1986) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso.** Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Kaufman, Ana (1988) **La lecto-escritura y la escuela.** Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.

Lerner, Delia; Pizani, Alicia y Pimentel, Magaly (1987) **Comprensión de la lectura y expresión escrita: una experiencia pedagógica.** Caracas, Venezuela: Ministerio de Educación - Dirección de Educación Especial - OEA.

Rodari, Gianni (1979) **La gramática de la fantasía.** Barcelona: Reforma de la escuela.

Tonucci, F. (1977) **Por una escuela alternativa.** Barcelona: G.R.E.C. Seminario sobre el movimiento de cooperación alternativa de Italia.