



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur

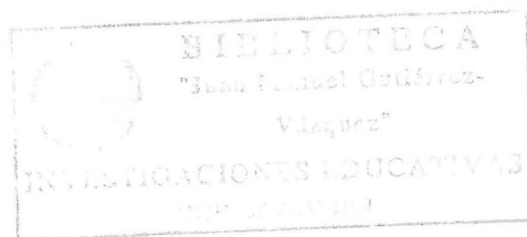
Departamento de Investigaciones Educativas

**CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS**

**RECURSOS GRÁFICOS Y DISCURSIVOS EMPLEADOS POR
NIÑOS EN LA EDICIÓN DE TRES TEXTOS ESPECÍFICOS**

Tesis que para obtener el grado de Doctora en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta



Mónica Orfilia Baez Flamini

Magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Directora de tesis

Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi

Doctora en Psicología

Enero, 2009

Esta investigación identifica y caracteriza las posibilidades de alumnos de 7 a 11 años para editar empleando procesador de textos una adivinanza, una receta y una propaganda presentadas de manera continua en pantalla. Los niños debían leer e identificar el texto presentado para luego editarlo. Los datos muestran el uso de diferentes recursos: agregados textuales, tipografía, espaciado y puntuación. Desde los niños más pequeños a los más grandes, se observa una progresiva coordinación entre los propósitos que guían la tarea y la utilización de esos recursos, articulación relacionada con el reconocimiento del tipo de texto, el lugar del lector y las propiedades del objeto gráfico que se quiere obtener.

Para interpretar las producciones y la actividad desarrollada por los niños recurrimos al cuerpo teórico de la Psicología Genética como marco interpretativo general. Además fueron importantes los aportes de la historia de las prácticas de lectura y de escritura, de la teoría de la enunciación y del análisis semiótico del discurso. Los resultados son potencialmente interesantes para las prácticas educativas relativas a la lectura y la escritura. Además la técnica empleada sugiere una variada gama de preguntas de investigación relativas al aprendizaje del lenguaje escrito.

This research identifies and characterizes students' solutions to a layout task (*mise en page*). Children aged 7 to 11 years old are editing a riddle, a cooking prescription and an advertising text (a leaflet) using word processor. A text appears on the computer screen as a single paragraph. The children's task is to identify the type of text and then to edit it (i.e., to arrange it until reaching a convenient graphic format). Children employed various graphic resources to reach specific aims. The resources employed were mainly: aggregate text, typographic changes, punctuation marks and the distribution of the text in the screen's space. From 7 to 11 years old, children coordinate progressively the resources of a word processor with their purposes. They also gain a better understanding of the properties of the intended graphic object. Children's solution need to be considered in relation with the discursive and graphic characteristics of each specific text. In order to interpret the productions and the activity developed by the students we resorted to the theory of Genetic Psychology as general interpretative frame. In addition we gain helpful insights from the history of the social practices of reading and writing and the theory of Enunciation and Discourse Analysis. The results have potential interest for school literacy practices. Besides, the research technique suggests many literacy research questions.

A mi padre.

Agradecimientos

A la Dra. Emilia Ferreiro, por brindarme la oportunidad y el privilegio invaluable de ser su alumna, por enseñarme a “ver” a los niños, por su generosidad, paciencia y compromiso con este trabajo.

A los niños, maestras y autoridades del Colegio San Patricio (Rosario, Argentina) que brindaron desinteresadamente su apoyo y participación para que esta Tesis sea posible . Un reconocimiento especial al Profesor Ignacio Pratta.

A Arizbeth Soto, porque su solidaridad, generosidad y eficiencia contribuyeron a que esta Tesis se concrete.

A Rosa María Martínez, a Claudia Arceo, a Marcia y a todos los profesores, auxiliares, personal administrativo, de informática y compañeros de Doctorado del DIE, que me brindaron generosamente su capacidad, calidad y calidez humanas en todo momento.

A Olga Grijalva Martínez, por la hospitalidad y la amistad.

A mis amigas y compañeras de trabajo en Argentina, en especial:

A Elsa Cavacini, por su colaboración inteligente y apoyo constante.

A Sandra Bellini, por suplir desinteresadamente con su trabajo eficiente mis ausencias.

A María Angélica Möller, compañera y amiga en el mismo camino.

A mis amigas y amigos de toda la vida.

A Alicia y a Gonzalo.

A todos ellos, por el aliento y la comprensión.

A Domingo y a María Mercedes, porque son mi hogar y me acompañan siempre.

INDICE

PARTE 1

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

CAPITULO 1

Introducción general

1.1. Delimitación del problema	9
1.2. Antecedentes psicolingüísticos, históricos y lingüísticos.....	12
1.3. Niños entrevistados y procedimientos empleados para la obtención de datos	18

CAPITULO 2

El libro, la edición, la página y la puesta en página

2.1. Introducción.....	23
2.2. La página como superficie gráfica, espacio de lectura y de escritura.....	24
2.2.1. Los trabajos del editor: la puesta en página.....	29
2.2.2. Legibilidad, visibilidad y elementos paratextuales.	30
2.3. Los orígenes de la página: los soportes y el libro.....	35
2.3.1. El pasaje del volumen al código	40
2.3.2. El libro impreso.....	44
2.3.3. El libro y la pantalla	47

PARTE 2

LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PUESTA EN PÁGINA EN LOS TEXTOS EDITADOS POR LOS NIÑOS

CAPITULO 3

Categorización de los propósitos que orientan el empleo de recursos en la tarea de edición desarrollada por los niños

3.1. Introducción.....	51
3.2. Los propósitos y los recursos que los niños emplean para lograrlos.....	52
3.2.1. Mostrar el TxF o indicar el tipo de texto	57
3.2.2. Organizar textualmente al TxF.....	62
3.2.3. Resaltar un segmento del TxF	66

3.2.4. Ajustar el texto al soporte sugerido y/o a la inclusión de una imagen	70
3.2.5. Adornar y/o complementar el TxF	71
3.3. Comentario general	71

CAPITULO 4

La edición de la adivinanza

4.1. Introducción.....	73
4.2. La adivinanza propuesta.....	77
4.3. Los recursos empleados por los niños en la edición de la adivinanza y los propósitos que los orientan.....	79
4.3.1. Los segmentos textuales destacados en la adivinanza.....	94
4.3.2. Los recursos tipográficos y los recursos de espaciado para ajustar el TxF al soporte.....	95
4.3.3. La inclusión de dibujo en la adivinanza.....	95
4.4. Comentarios generales acerca de los modos de intervención de los niños para editar la adivinanza.....	96

CAPITULO 5

La edición de la receta

5.1. Introducción.....	103
5.2. La receta de cocina propuesta.....	111
5.3. Los recursos empleados por los niños en la edición de la receta y los propósitos que los orientan	113
5.3.1. Los segmentos textuales destacados en la receta.....	123
5.3.2. Los recursos tipográficos y los recursos de espaciado para ajustar el TxF al soporte.....	124
5.3.3. La inclusión de dibujo en la receta.....	125
5.4. Comentarios generales acerca de los modos de intervención de los niños para editar la receta	126

CAPITULO 6

La edición del texto publicitario

6.1. Introducción.....	130
------------------------	-----

6.2. La propaganda propuesta.....	137
6.3. Los recursos empleados por los niños en la edición de la propaganda y los propósitos que los orientan	139
6.3.1. Los segmentos textuales destacados en la propaganda.....	148
6.3.2. Los recursos tipográficos y los recursos de espaciado para ajustar el TxF al soporte.....	152
6.3.3. La inclusión de dibujo en la propaganda.....	152
6.4. Comentarios generales acerca de los modos de intervención de los niños para editar la propaganda	152
6.5. Comentarios generales acerca de la edición de los tres TxF.....	156

PARTE 3 ENTRE EL DECIR Y EL HACER

CAPITULO 7

Aspectos relevantes de las interacciones verbales de los niños a través del proceso de edición

7.1. Consideraciones previas.....	161
7.2. Las interacciones verbales en el proceso de edición de la adivinanza.....	161
7.3. Las interacciones verbales en el proceso de edición de la receta.....	171
7.4. Las interacciones verbales en el proceso de edición de la propaganda.....	179
7.5. Comentarios generales.....	182

CAPÍTULO 8

El espacio gráfico a través del trabajo de edición

8.1. Introducción.....	183
8.2. El espacio gráfico y el empleo de recursos de espaciado.....	184
8.3. Estudio de control acerca de la posible influencia del espacio ocupado en pantalla por el TxF.....	188
8.3.1. Características generales del trabajo de edición desarrollado por los niños	189
8.4. Comentarios generales.....	192

CAPÍTULO 9

Los mismos editores a través de las diferentes tareas de edición

9.1. Introducción.....	196
9.2. La tarea de edición según Mayra y Alejandro: un mismo tipo de recurso para un mismo propósito.....	197
9.3. La tarea de edición según Griselda e Ignacio: diferentes recursos con un mismo propósito.....	199
9.4. La tarea de edición según Jorgelina y Federico: la dinámica entre diferentes recursos y diferentes propósitos.....	205

CAPÍTULO 10

Conclusiones generales

10.1. El trabajo de edición desarrollado por los niños y algunos de los temas que surgen para futuras investigaciones.....	212
10.2. Los procedimientos empleados para la obtención de los datos.....	218
10.2.1. Las TICs y el empleo de procesador de textos en investigación.....	218
10.2.2. El trabajo con parejas de niños.....	222
10.3. Las implicaciones educativas de este trabajo.....	224

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA GENERAL.....	228
BIBLIOGRAFIA ESPECIFICA.....	235

ANEXO

Textos editados por los niños

PARTE 1
CONSIDERACIONES PRELIMINARES



CAPÍTULO 1

Introducción general

1.1. Delimitación del problema

La tarea de editar un texto remite a un aspecto poco estudiado: el pasaje de lo escrito a lo escrito. Ese pasaje se basa en la puesta en página o *mise en page*. Esta operación fue llevada a cabo según las épocas por escribas, copistas o editores. Hoy, a partir de la difusión de los procesadores de texto, es una tarea que forma parte de las prácticas de escritura y de lectura de todo sujeto alfabetizado.

Por ello, a partir de los aportes de investigaciones que constituyen un antecedente inmediato de la presente Tesis y de los sondeos preliminares realizados, el problema que abordamos puede enunciarse en los siguientes términos:

Con qué propósitos, con qué recursos y en qué espacios gráficos intervienen niños de 7 a 11 años que cursan la escolaridad primaria al editar textos pertenecientes a diferentes géneros discursivos.

La forma en que un editor resuelve la puesta en página manifiesta los modos en que interpreta las convenciones que establecen las prácticas de escritura y de lectura¹ y la constitución de sentidos y significados por parte de un "otro", es decir, de un lector. El empleo de ciertos recursos gráficos y textuales en determinado momento histórico define la materialidad que el texto adopta y también las condiciones de legibilidad que se le atribuyen, las que no son ajenas a las tecnologías y a los soportes destinados a la escritura.

Al respecto Chartier (1994:30) afirma: "los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos, manuscritos, grabados, impresos (hoy electrónicos)" en esa interfase entre autor-texto / lector-texto, se inscribe

¹ Se utiliza aquí la expresión *prácticas de escritura y de lectura* en el sentido empleado por Chartier (1994), sobre la base de la definición que Foucault (2002) propone para lo que denomina "práctica discursiva": "es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido, en una época dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa"(2002:198).

la tarea de edición profesional². De este modo, el trabajo de edición remite la construcción social e individual de las nociones mismas de autor/escritor/lector.

Según Delord (2001 :13) *donner à lire* y *donner à voir*, son las dos funciones de la *mise en page*:

Donner à lire et donner à voir, les deux fonctions de la mise en page, n'exigent pas les mêmes qualités. Là, le bon sens et une connaissance des codes laissant peu de place à l'innovation; ici, une sensibilité aux formes s'exprimant avec une plus grande liberté.³

Permitir la lectura la legibilidad, –*donner à lire*– se basa en los cánones que cada época impone a la lectura y a la escritura y deja poco espacio a la innovación; la otra función –*hacer ver, donner à voir*– es la que permite expresarse con una mayor libertad.

Las formas en que estas funciones se materializan están ligadas a las convenciones establecidas respecto de las características discursivas, textuales y gráficas, a los soportes y a los modos de circulación que definen a cada texto. Todos estos aspectos inciden en la interpretación que un lector atribuye a un texto.

Desde una perspectiva histórica, la cultura escrita occidental se basa en una tradición de escritura fundada en la copia, traducción, transcripción y re-inscripción de múltiples textos. La mutabilidad de las prácticas y de las representaciones así como el interjuego de continuidades y rupturas que éstas conllevan evidencian la heterogeneidad y complejidad que encierran los términos lectura, escritura, página, puesta en página, y texto, entre otros propios de una cultura escrita. Sobre esta perspectiva se profundizará en el Capítulo 2.

² No obstante, es pertinente tener en cuenta, que pese a las determinaciones que gobiernan las prácticas de lectura, "los textos son leídos de modo diferente por lectores que no comparten las mismas técnicas intelectuales, que no mantienen una relación semejante con lo escrito, que no otorgan ni el mismo significado ni el mismo valor a un gesto aparentemente idéntico: leer un texto" (Chartier, 2001: 17). Por ello McKenzie (1999) señala que los nuevos lectores contribuyen a elaborar nuevos textos, y sus nuevos significados están en función de sus nuevas formas, aludiendo así al doble conjunto de variaciones que debe considerarse en una interpretación que pretenda restituir el sentido de los textos y de las prácticas: las de las formas de lo escrito y las de la identidad de los públicos.

³ "Legibilidad y visibilidad, las dos funciones de la puesta en página, no exigen las mismas cualidades. La legibilidad se basa en el sentido común y el conocimiento de los códigos, lo que deja poco lugar a la innovación; la visibilidad se refiere a la sensibilidad de las formas y se expresa con una mayor libertad". Traducimos "donner à lire" como "legibilidad" y "donner à voir" como "visibilidad", aunque pierde matices del original francés.

Al ocuparnos de la puesta en página como tema de indagación no podemos soslayar las transformaciones de las prácticas de lectura y de escritura que hoy se evidencian a partir de la multiplicación de textos y contextos informatizados. La difusión y masificación de los procesadores de texto han modificado nuestra concepción de la tarea de leer y escribir.

Las herramientas computacionales sustentan la continuidad de las tradiciones gráficas de la escritura fundada en el libro. Asimismo obligan a la resignificación de las mismas a partir de la noción de red e hipertextualidad. Por otra parte, ponen a disposición de quien escribe recursos tradicionalmente delegados a la tarea profesional del editor.

A la vez, desde la perspectiva de la tarea de investigación, las herramientas informáticas posibilitan el registro de borradores sucesivos que permiten visualizar las huellas de construcción del texto. Así, brindan medios nuevos para explorar los recursos gráficos a los que atiende el niño, nacido en la era de estas tecnologías, para definir las características gráficas, discursivas y textuales de formatos discursivos específicos, propios de una cultura escrita en transformación (Ferreiro, 2003a).

En tanto “la partición del texto para acomodarlo a las superficies de realización es inherente al acto mismo de escritura” (Ferreiro y Kriscautzky, 2003a: 91) la indagación acerca de cómo los niños transforman un texto dado –en el sentido de darle un nuevo formato– remite a los modos en que durante el desarrollo interpretan los problemas discursivos que el mismo les propone y a los saberes de que disponen para resolverlos.

Las hipótesis que sustentaron el problema delimitado se refieren a cuestiones que consideramos interrelacionadas:

- Las soluciones gráficas y lingüísticas que el niño adopta para editar diferentes tipos de textos se referirían a categorizaciones de índole general que se diferencian a lo largo del desarrollo de acuerdo con las posibilidades que disponen de coordinación de propósitos, recursos y espacios gráficos, en función de cada tipo de texto.
- La construcción discursiva del lector constituiría un tema central e inicial en la apropiación de las prácticas convencionales de textualización escrita.

La elaboración de estas hipótesis se fundamenta en antecedentes provenientes de diferentes disciplinas:

- a) Los aportes de la teoría fundada por las investigaciones de Ferreiro y

Teberosky (1979) en cuanto a las dificultades que encierra para el niño la coordinación de características formales de la escritura con las exigencias que le impone en diferentes momentos del desarrollo la lectura, en tanto proceso de significación.

b) Las contribuciones de los trabajos recientes de Ferreiro et al. (2001; 2003) acerca de la puesta en página y de la revisión de textos pertenecientes a distintos géneros discursivos, que implican aproximaciones a la interpretación de la historia de la textualidad en el niño.

c) Las perspectivas que ofrecen los trabajos de historiadores abocados a la interpretación de la historia de la cultura escrita acerca de los sentidos que cada época y cada circunstancia histórica ha conferido a los verbos *leer y escribir* y a los objetos escritos.

d) Los aportes de la teoría de la enunciación y el análisis semiótico del discurso, que posibilita la interpretación del valor discursivo y lingüístico de las intervenciones de los niños para resolver los problemas enunciativos que les propuso específicamente cada texto presentado para editar.

1.2. Antecedentes psicolingüísticos, históricos y lingüísticos

Desde una perspectiva psicolingüística, las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) produjeron una revolución conceptual respecto de la interpretación de la alfabetización inicial y, además, un avance significativo acerca del rol en ese proceso, de aspectos relacionados con el problema que delimitamos. Al respecto, pusieron en evidencia la importancia de las distinciones a las que atienden los niños en proceso de alfabetización inicial al “decidir qué tipo de expresiones corresponden a tipos de portadores, o a modalidades de la lengua”, pues “implica un juicio sobre las formas concretas de lengua escrita” (Ferreiro y Teberosky, 1979:207-238).

Estas investigaciones revelaron, por una parte, el proceso que desarrollan los niños para reconstruir la naturaleza alfabética del sistema de escritura del español (que se funda en la distinción texto/imagen) y a su vez, mostraron la atención temprana a aspectos tales como los portadores y soportes textuales en la significación del enunciado leído (o escuchado).

Constituyen antecedentes inmediatos del presente trabajo los estudios desarrollados por Ferreiro (2001a) respecto de la puesta en página de obras de teatro; por Ferreiro y Kriscautzky (2003a) acerca de la puesta en página de adivinanzas y

mañanitas, y por Ferreiro y Luquez (2003b) acerca de la revisión de un texto ajeno. Los dos primeros trabajos se basan en situaciones resueltas, mediante el empleo del procesador de textos, por parejas de niños que cursan la escolaridad primaria.

Estos estudios revelaron un nuevo campo de investigación pues indicaron la necesidad de indagar las características que asume en las producciones infantiles el pasaje de lo escrito a lo escrito. Subrayaron el hecho de que el pasaje de una forma gráfica a otra contribuye de manera decisiva a la interpretación (Ferreiro, 2001a) por lo que resulta evidente que cualquier operación de "puesta en texto" (Chartier, 1994) carece de neutralidad.

El estudio de Ferreiro y Kriscautzky (2003a) adquiere particular importancia para el presente, porque aborda textos provenientes de la tradición oral: adivinanzas y mañanitas. Esta elección se basó en la recontextualización del interrogante que se formulara Frenk (2002: 63) al ocuparse de los modos de transcripción de la lírica popular antigua: "¿cómo se las arreglaban quienes los ponían por escrito para decidir qué era un verso y qué dos versos y cómo distribuían esos "versos" al escribirlos?". Idéntico interrogante se planteó la investigación que referimos respecto de niños que cursan la escolaridad primaria y que reconocen el modo gráfico de distribución de los versos impresos.

El análisis de las producciones obtenidas por la investigación de Ferreiro y Kriscautzky condujo a la elaboración de nuevas categorizaciones pues permitió reconocer que la puntuación, la tipografía y la distribución en el espacio gráfico son recursos privilegiados por los niños para "ordenar" un texto escrito. Texto que se les presentó escrito, de manera continua, "sin forma", aunque con las segmentaciones convencionales interpalabras.

La indagación de Ferreiro y Luquez (2003b) puso de manifiesto el interés psicolingüístico y didáctico de situaciones en las que se les propone a niños realizar una revisión al estilo de los editores sobre textos ajenos inscriptos en contexto informático. Esta investigación, desarrollada mediante entrevistas individuales basadas en la revisión de un texto narrativo producido por otro y empleando también procesador de textos, demuestra que en situación de revisión los niños optan por la puntuación en tanto conjunto de indicadores que instruye al lector y organiza los textos como modo privilegiado de intervención.

Ambos tipos de estudio, pero en particular el relativo a la puesta en página, indican la importancia del empleo de procesador de textos:

Lo que los adultos no podíamos ver ni los niños podían expresar por restricciones técnicas (el lápiz o el bolígrafo sobre la superficie del papel) resulta ahora visible y expresable a través de las nuevas tecnologías de producción de textos. El medio no puede crear, por sí mismo, una diferenciación inexistente. Pero permite expresar un trabajo conceptual que la escritura manuscrita oculta. (Ferreiro, 2001a:11)

Los trabajos citados revelaron también la pertinencia del trabajo en parejas a raíz de la dinámica que se establece entre los niños. La misma favorece el intercambio y la puesta en común de las propias concentraciones (Ferreiro y Kriscautzky, 2003a).

Esos estudios aportaron al presente la elección de la adivinanza como uno de los tipos de texto a editar por los niños, la metodología y las preguntas posibles para indagar la perspectiva de los niños respecto de la tarea de edición.

Por su parte, también contribuyeron a nuestro trabajo los estudios focalizados en la historia social de la cultura escrita (Chartier, 1994, 1996, 1999, 2000, 2001; Morrison, 1995; Cavallo, 2001; Parkes, 2001; Petrucci, 1999, 2003), y los filológicos (Jacob, 2003), centrados en el estudio de textos medievales.

La página y la puesta en página son respectivamente un objeto y una operación resultantes de construcciones culturales e históricas. Se trata de un tema central que contribuye a la interpretación de los procesos desarrollados por los niños frente a la tarea propuesta.⁴

La consideración de la historia de las transformaciones gráficas, textuales y socioculturales muestra el surgimiento de los géneros discursivos que configuran las prácticas de escritura y lectura actuales, así como el de las nociones de lector y escritor actuales. Estas nociones que hoy se interpretan como “naturales” atraviesan la tarea de edición. En este sentido, Chartier (2001: 481) señala que, en su dimensión colectiva, la lectura debe caracterizarse como una relación analógica “entre las “señales textuales” emitidas por cada obra en particular” –lo que involucra también una tarea de interpretación – y el “horizonte de espera” compartido colectivamente que gobierna su recepción.

Desde una perspectiva lingüística, la configuración de un texto según las características textuales y gráficas que se le atribuyen delimita una problemática

⁴ Por esto profundizamos este aspecto en el Capítulo 2.

discursivo - textual. La tarea de edición constituye una instancia enunciativa particular⁵, un proceso de puesta en discurso. Al respecto, Filinich (1998:33) siguiendo a Benveniste (1997) señala que ésta constituye un nivel de análisis de los textos que permite observar la puesta en funcionamiento de la lengua tanto en los rasgos generales del sistema como en los específicos propios de cada tipo discursivo (tales como características de género, reglas de organización textual, usos estilísticos, formas particulares de intertextualidad, etc.).

Como toda actividad discursiva, la edición supone diferentes operaciones de ruptura: la que se establece entre el "yo" y el mundo discursivo en que se reinscribe el texto propuesto. Esta dimensión adquiere particular importancia en el marco de este trabajo, ya que remite a "lo otro", en tanto "horizonte de experiencias del sujeto, el objeto de su discurso" (Filinich, 2004:46) y, a la vez, a un espacio de "los otros", signado por las convenciones y por las prácticas institucionalizadas en las que el sujeto de la enunciación procura inscribir su discurso para tornarlo signifiante.

Esto remite a las categorías propias de los géneros discursivos. Las formas que los discursos adoptan en una cultura letrada, establecen reglas y condicionan las prácticas lingüísticas que atraviesan los intercambios sociales⁶.

Al respecto, resulta interesante la afirmación de Canvat (2003:3-4):

Les genres sont des « outils » sémiotiques et symboliques qui non seulement guident et régulent l'activité langagière, mais la font évoluer par la diversité des formes socio-historiques disponibles dans l'intertexte auxquelles ils empruntent. En somme, les genres donnent à voir le monde et l'« informent » en permettant de s'en approprier et d'en intérioriser les significations⁷.

⁵ Filinich, M.I (1998:39) señala que "se comprende que el sujeto de la enunciación es una instancia compuesta por la articulación entre sujeto enunciatario y sujeto enunciatario, de ahí que sea preferible hablar de *instancia de la enunciación*".

⁶ Sobre esta cuestión, Bajtín (2002:245), señala: "el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que (...) reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados - el contenido temático, el estilo y la composición- están vinculados indisolublemente en la *totalidad* del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*".

⁷ "Los géneros son herramientas semióticas y simbólicas que no sólo guían y regulan la actividad lingüística sino que también remiten a la evolución de la diversidad de formas

Según Genette (1982) la textualidad se define como las relaciones de un texto en o con otro texto⁸, en virtud de las cuales éste se configura y puede ser inscripto o relacionado con el género al que pertenece. Una de esas relaciones es la que Genette denomina "paratextualidad". En este sentido, todo texto se presenta en sociedad, generalmente, acompañado por un cierto número de producciones icónicas y/o lingüísticas, un aparato que lo completa y protege, imponiendo al público ciertos modos de empleo e interpretación, de acuerdo con un diseño del autor o del editor. Ese conjunto heteróclito de prácticas y discursos que Genette (1987:7) agrupa bajo la denominación de paratexto: "no sabemos si debemos considerarlas o no como pertenecientes al texto, pero en todo caso lo rodean y lo prolongan" y aseguran su existencia tanto como inciden en su recepción y constituyen, sus "umbrales".

En este trabajo propusimos la edición de tres textos que responden a requisitos discursivos y textuales diferentes: una adivinanza, variante del género poético; una receta, que corresponde a un tipo de discurso instructivo y una propaganda, que se enmarca en el género publicitario.

Cada uno de estos textos exige requisitos paratextuales diferentes. Por ejemplo la receta supone títulos y subtítulos que en la adivinanza y en la propaganda no son necesarios.

Por otra parte, los textos seleccionados plantean también problemas enunciativos específicos en tanto expresan de diferentes maneras el otro nivel de ruptura que implica la producción discursiva: el que se refiere a la constitución misma del sujeto de la enunciación, signado por la polaridad yo-tú (Benveniste, 1997). Esta concepción define la condición dialógica del discurso pues en él se constituyen el enunciador y el enunciatario, la búsqueda y el encuentro entre el yo y el *otro*. En este

sociohistóricas subyacentes en el intertexto. En resumen, los géneros muestran el mundo y "lo in-forman" permitiendo la apropiación e interiorización de los significados". (La traducción es nuestra)

⁸ Genette (1982:7-16) considera los siguientes tipos de relaciones transtextuales:

- Intertextualidad: considerada como la presencia efectiva de un texto en otro texto (citaciones, alusiones, plagios, etc.).
- Paratextualidad: acompañamiento o presentación de un texto por otro (título, prefacio, notas marginales o al pie, etc.) que rodea al texto.
- Metatextualidad: comentario de un texto por otro, relación vista como relación crítica por excelencia.
- Architextualidad: establece la pertenencia genérica de un texto, incluidos los tipos de discurso, los modos de enunciación, los géneros literarios, etc.
- Hipertextualidad: relación de derivación entre un texto (Texto B-hipertexto) y otro texto (Texto A- hipotexto)

sentido, el discurso involucra siempre un ejercicio de poder, signado por la manipulación.

Desde la perspectiva de los roles actanciales, según Courtés (1997:360-361) “el fin de la enunciación no es tanto /hacer saber/ como /hacer creer/ (...) el enunciador manipula al enunciatario para que éste se adhiera al discurso que se le dirige”. En términos de Courtés (1997:158), “la manipulación designa simplemente la relación factitiva (=hacer hacer) según la cual un enunciado de hacer rige otro enunciado de hacer”.

La edición de un texto escrito por otro requiere interpretar estos aspectos enunciativos para reasumirlos en la nueva configuración que se le atribuye al mismo.

La perspectiva que proponemos considera el rol asumido por el editor en tanto sujeto enunciatario, en virtud de cuyas opciones lingüísticas y gráficas el texto se inserta “en una red establecida de discursos –aceptando o contraviniendo reglas” (Filinich, 2004:31), e involucra la constitución y manipulación del enunciatario a través de recursos textuales que lo designan y definen.

La tarea de edición propuesta a los niños, definiría, entonces, un espacio interdiscursivo y explícitamente intertextual, porque cada texto editado se reinscribe en el entramado discursivo textual que pone en acto el editor: ámbito representacional heredado y atravesado por las huellas de “otros”. A la vez, en tanto instancia enunciativa apela de manera particular según cada tipo de texto propuesto, a un otro-enunciatario, a quien el enunciatario procura manipular.

A partir de los antecedentes citados, el análisis se basó en la interpretación de: a) la actividad desarrollada por los niños, b) la historia de la edición y de cada tipo de texto propuesto y c) los rasgos discursivos y textuales de cada texto presentado a los niños.⁹

La persistencia de modalidades de enseñanza basadas en el análisis de textos fuera de contextos que le confieran significación –en muchos casos se trata de fotocopias – sin datos paratextuales entre otros factores, amplía la distancia entre los saberes exigidos escolarmente y los establecidos socialmente. La investigación psicolingüística, como ya ha sucedido respecto de otros aspectos vinculados a la lectura y la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979) ha demostrado su trascendencia a la hora de proveer la materia prima necesaria para la elaboración e investigación de estrategias didácticas más pertinentes a los saberes infantiles en campos fuertemente

⁹ Damos cuenta de los criterios de análisis empleados en el Capítulo 3.

normativizados desde la enseñanza, como el uso de la puntuación, o ignorados, como el valor significativo de las variaciones tipográficas y el formato gráfico textual.

Asimismo, la investigación desarrollada pretende sumarse a los trabajos que sostienen que las nuevas tecnologías lejos de ser un problema para la enseñanza, permitirían multiplicar las posibilidades de intervención didáctica y tener en cuenta los conocimientos que los niños disponen por crecer en un medio en el que las herramientas informáticas son de uso cotidiano. Consideramos posible y necesario que desde el ámbito escolar se contribuya al desarrollo de un proceso de alfabetización coherente con las prácticas y representaciones que hoy definen a una cultura letrada e informatizada. Esto es particularmente relevante y urgente, ya que para numerosos alumnos la escuela constituye el único ámbito posible para ingresar al "mundo del texto" (Ricoeur, 1987).

Por ello, adicionalmente, este trabajo procura proveer de nuevos argumentos a una didáctica de la lectura y la escritura basada en la recreación escolar de prácticas de lectura y escritura diversas, con propósitos explícitos y diferenciados, y que involucren la interacción con diversidad de formas discursivas y textuales. Esto implica también la necesidad de considerar la recursividad, apertura e interacción de los procesos de escritura y lectura, tanto como la de generar instancias didácticas que permitan la tematización y sistematización de ciertos saberes específicos inherentes a esos procesos.

1.3. Niños entrevistados y procedimientos empleados para la obtención de datos

La población indagada estuvo integrada por un grupo de cincuenta parejas niño-niña de 7 a 11 años, que cursan de 2° a 6° grado de la primaria. Son alumnos de una escuela privada de la ciudad de Rosario (Argentina), habituados al uso de computadora y el procesador de texto en la escuela, ya que asisten al Taller de Computación desde el inicio de la escolaridad.

Si se considera a esta población según su distribución etaria, los rangos de edades se distribuyen según se indica en las siguiente Tabla:

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN EDADES.
ESTUDIO PRINCIPAL

Grado	Parejas	Rango de edades	Promedio	Total niños
2°	10	7;0 / 7;9	7; 3	20
3°	10	7;11 / 8;8	8; 4	20
4°	10	9;0 / 9;9	9; 3	20
5°	10	9;10 / 10;8	10;2	20
6°	10	10;10 / 11;8	11;3	20

Trabajamos con parejas de niños para favorecer los intercambios y la explicitación de las razones de cada una de sus elecciones. Los sucesivos cambios introducidos por los niños en cada texto fuente (a partir de aquí TxF) se fueron guardando hasta obtener una versión que a ellos les resultara satisfactoria y la consideraran final.

De acuerdo con el diseño metodológico previsto, se delimitó un estudio transversal basado en las entrevistas y las versiones finales obtenidas respecto de cada tipo de texto. No obstante, se recurrió a las diferentes versiones previas de cada texto editado para corroborar ciertos aspectos del análisis.¹⁰

Los TxF propuestos fueron: una adivinanza, una receta y una propaganda. Cada uno de ellos fue presentado en pantalla al comienzo de una página con formato A4, en tipo de letra Arial tamaño 12 e interlineado 1,5, escrito de manera continua con espacios interpalabras, en los que se conservó sólo el punto como marca de puntuación. Se presentaron según la siguiente secuencia.

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

¹⁰ A esta población se agrega la relevada con posterioridad, en el transcurso del análisis de los datos, con el fin de corroborar o no ciertos aspectos inferibles de los datos obtenidos. Para este nuevo relevamiento de datos, trabajamos con cinco (5) parejas de niño-niña que cursan 2° grado y cinco (5) parejas niño-niña que cursan 3° grado que asisten al mismo establecimiento. Con estos niños empleamos la misma técnica que con los anteriores. Nos referimos específicamente a este estudio de control en el Capítulo 8.

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Ilustración 1. Textos Fuentes (TxFs)

La selección de los TxF ¹¹tuvo en cuenta la posibilidad de que ofrecieran diferentes contrastes:

- Respecto del formato o diseño gráfico. La adivinanza y la receta tienen formatos consensuados, poco variables en los usos actuales, a diferencia de la propaganda.

- Respecto de los ámbitos de circulación. La adivinanza y la receta, si bien circulan en el mundo doméstico y social, en los últimos tiempos se han convertido en textos fuertemente ligados a las prácticas escolares. A diferencia de esos tipos textuales, el discurso publicitario propuesto a través de la propaganda con formato de volante, remite a otro tipo de práctica y lugar de circulación.

- Los problemas enunciativos que plantean la adivinanza y la receta propuestas difieren de los que surgen de la propaganda presentada.

El trabajo con los TxF se distribuyó en dos sesiones distintas, en días diferentes, con un lapso de una semana, aproximadamente, entre cada una.

En cuanto al tipo de consigna a resolver, la que primero se propuso a cada pareja fue: "léanlo para saber qué es", luego se les planteó la consigna relativa a editar cada TxF. En el caso de los dos primeros TxF se preguntó a los niños: "¿qué habría que hacer para imprimirlo en un libro de adivinanzas/ recetas?"

¹¹ Se profundizará en los antecedentes históricos de cada tipo de texto y en la caracterización discursiva y textual de cada TxF propuesto en los Capítulos 4, 5 y 6, destinados al análisis de la edición de cada uno de ellos realizada por los niños.

En el caso de la propaganda, la consigna fue similar: “¿qué habría que hacer para imprimirlo como un volante?”

En la situación planteada se estimulaba a los niños a discutir las diferentes opciones. Se grabaron en audio y transcribieron las interacciones llevadas a cabo entre los niños y eventualmente con la investigadora. Las intervenciones de ésta se limitaron a sugerir la explicitación de las decisiones tomadas, a incitar la participación de cada uno de los miembros de la pareja, a ofrecer información cuando los niños lo requerían y a dirimir posibles conflictos entre ellos. En escasas ocasiones se debió responder a preguntas sobre el comando a utilizar para introducir el cambio deseado. Los niños interactuaron entre sí con libertad.

En el comienzo de la tarea les mostramos a los niños el formato de la página en tamaño reducido para que pudieran ver la posición del TxF en el marco de la misma. Le volvimos a mostrar el texto editado en pantalla reducida cuando los niños expresaban que ya habían logrado el texto que deseaban (versión final) para asegurar que la visión del texto en la página respondiera a sus criterios.

Para el análisis en el que se focaliza especialmente este trabajo, hemos considerado un total de cincuenta versiones finales para cada TxF propuesto, es decir un corpus total de 150 textos:

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LAS VERSIONES FINALES SEGÚN LOS TxF Y LAS EDADES DE LOS NIÑOS

TxF	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	Totales
Adivinanza	10	10	10	10	10	50
Receta	10	10	10	10	10	50
Propaganda	10	10	10	10	10	50
Totales	30	30	30	30	30	150

Respecto de las condiciones de producción y teniendo en cuenta el análisis que se desarrollará en los próximos capítulos, consideramos pertinente precisar algunos aspectos contextuales inherentes a las situaciones de indagación.

La tarea propuesta respecto de cada TxF presentado permite señalar lo siguiente:

- La consigna aludía inicialmente, de manera elíptica a la noción de texto – “esto” – entidad gráfica y legible. En ningún caso se solicitó definir el término “texto”, aunque en el transcurso de algunas de las entrevistas los niños lo emplearon. De modo

que, por una parte, corrió por cuenta de los niños el reconocimiento del tipo de texto al que correspondía la escritura dada. Por otra, implicó desde el inicio la identificación del género en el que cada TxF presentado se inscribe.

- La explicitación del soporte (libro/ volante) y la referencia a una futura impresión contextualizaba a la tarea y a cada TxF en una situación comunicativa particular.

- La tarea se centró en la puesta en página. Evidentemente, este trabajo supuso la interpretación y revisión de cada TxF. Los niños debieron optar y/o alternar entre los roles de lector y escritor, inherentes a la “función” de editor (Foucault, 2002; Chartier, 1994). Rol y función que suponen una apropiación particular del texto y de los aspectos sobre los que el editor tiene “derecho” a actuar y aquellos sobre los que “debe” incidir en función de los parámetros textuales y gráficos que definen al discurso y su soporte, en un momento y en una comunidad dada.

- Las consignas empleadas evocan un rol y una función –editor/edición – poco explicitados en el ámbito escolar y en las prácticas sociales de lectura y escritura, en general. Al respecto es pertinente subrayar el lugar de mediación que adquiere, en la cultura del libro, el trabajo de edición. La consigna misma, por lo tanto, ubicaba a estos editores en un lugar de enunciación específico.

Estas cuestiones obligaron a los niños a hacer algo con el TxF, a tomar decisiones que suponen diferentes saberes y representaciones no sólo acerca de los textos sino también de las características de los soportes.

CAPÍTULO 2

El libro, la edición, la página y la puesta en página

2.1. Introducción

En este capítulo proponemos una aproximación a los significados de términos claves para este estudio: página y puesta en página. Consideramos que la interpretación de los mismos resulta necesaria para comprender las dimensiones de la tarea indicada a los niños así como entender desde una perspectiva más amplia los modos de intervención que emplearon para editar los textos que les propusimos.

Si se considera que el sentido de un texto “es inherente tanto a nuestros patrones de organización textual como a las estructuras de uso lingüístico, y que esos patrones tienen, generalmente, un origen social” (Morrison,1995:134), la página y la edición resultan de la conjunción de diferentes procesos históricos: el de los materiales disponibles, el de las tecnologías de la escritura y el de las prácticas sociales que dan lugar a las diferentes formas que adquiere lo escrito y contribuyen a generar los formatos textuales que hoy identificamos como tales.

La noción de página nace con el libro, objeto fundante de nuestra cultura letrada¹². Labarre (2002: 8) señala que “para definir el libro es preciso recurrir a tres nociones cuya conjunción es necesaria: soporte de la escritura, difusión y conservación de un texto, manejabilidad”. Según esta definición la idea de libro incluye tanto a la tablilla de arcilla empleada por los sumerios como al volumen que los romanos desenrollaban ante sus ojos, al códice medieval y al *ebook* que se promueve en nuestros días.

En el nuevo contexto creado por la aparición y multiplicación del uso del texto electrónico no ha desaparecido el empleo de los términos “página” y “editor”, sino que han adquirido nuevos significados relativos a nuevas prácticas de lectura y escritura. Por ejemplo, la palabra “editor” hoy alude tanto a una persona que realiza trabajos de

¹² La referencia a este término es doblemente necesaria en el marco de este trabajo, porque constituye el punto de partida necesario para definir la página y la operación de puesta en página y porque se hace referencia explícita a este objeto en la consigna dada a los niños para trabajar con dos de los textos propuestos (adivinanza y receta).

edición, como a programas informáticos específicos: editor de texto, editor de página web o editor hexadecimal, entre otros. Lo mismo podría señalarse respecto del vocablo “página”, que ya no alude sólo a cada una de las hojas de un libro sino también a un fenómeno informático, la página web.

La historicidad y, a la vez, actualidad de los vocablos que nos ocupan en este capítulo, evidencia la continuidad y a la vez los cambios en las prácticas sociales de lectura y de escritura. Remiten a nociones anteriores a la imprenta, que sobrevivieron y se difundieron mediante lo impreso. También en ellos se reflejan las transmutaciones que experimentaron los objetos portadores de lo escrito. Esto indica la interdependencia entre los objetos escritos y los modos de lectura y de escritura que suponen, también la plasticidad de sus significados y por consiguiente, la dificultad de la tarea de definirlos sin simplificarlos.

2.2. La página como superficie gráfica, espacio de lectura y de escritura

Interrogarnos acerca del origen de la página remite en primer lugar a una materia y a una forma. La página es, antes de serlo, una piedra, una hoja, un trozo de arcilla, de papel, un objeto material generalmente rectangular, cuya simpleza es sólo aparente.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE) el término “página” remite a varios significados:

1. f. Cada una de las dos haces o planas de la hoja de un libro o cuaderno.
2. f. Lo escrito o impreso en cada *página*.
3. f. Suceso, lance o episodio en el curso de una vida o de una empresa. *Página gloriosa. Triste página.*~ web.1. f. *Inform.* Documento situado en una red informática, al que se accede mediante enlaces de hipertexto.

Por su parte, Souchier (1999: 20) señala:

Dans son acception courante, le mot page renvoie à “chacun des deux côtés d’une feuille” de papier. Dans la tradition professionnelle du livre, en revanche, il désigne la surface imprimée sur le feuillet. Il ne s’agit alors ni du support matériel (le papier) ni de l’objet (la feuille), mais d’une surface écrite ou imprimée. L’acception technique du mot distingue donc la surface imprimée de la surface globale du

feuille. La marge naît de cette différence constatée entre la surface blanche et la page imprimée, dialectique du noir et blanc.¹³

La página, resultante de una construcción histórica y social, de algún modo se “desmaterializa” para dar lugar a la representación de una superficie caracterizada por la dinámica de la tensión entre ciertas dualidades: la imagen y la palabra, los blancos y los negros. Respecto de las ilustraciones, aunque se trata de un aspecto sobre el que no se centra este estudio, interesa recordar que progresivamente fueron adquiriendo autonomía y se transformaron sus relaciones respecto del texto.

La tensión entre blancos y negros involucra diferentes tipos de convenciones gráficas y diferentes tipos de espacios, cuya delimitación y consideración refleja los modos en que la relación entre el texto y la lectura ha ido concibiéndose a lo largo del tiempo y de las prácticas de escritura.

Los márgenes constituyen un primer espacio esencial en la delimitación de los otros espacios de la página. No se trata de una delimitación ligada al soporte, ya que la marcación de un rectángulo que fija la centralidad del texto aparece tanto en un papiro egipcio como en la página del código manuscrito. El interjuego de encuadramientos y de líneas define la administración del espacio y el equilibrio de los signos gráficos que toman al texto legible, según los cánones que cada época establece.

En un comienzo, la página fue definida por su relación con el cuerpo del escriba: las dimensiones abarcables por sus ojos y sus brazos determinaban la longitud de la pieza de papiro; piezas que encoladas formaban rollos que no pasaban los diez metros. Se trataba de un espacio desplegable cuya continuidad parece reflejar el flujo de la palabra oral.

A este nacimiento corporal le sucede siglos más tarde, hacia el siglo IV d. C., como señala Zali (1999:14) un renacimiento intelectual con el surgimiento del *codex* o código. En éste, los rectángulos de pergamino o de papel se suceden como espacios discontinuos, rectángulos separados en los que poco a poco el texto hallará su autonomía. La profunda transformación que generó el código en las prácticas de lectura y escritura radican no sólo en la nueva relación entre el cuerpo y el soporte, entre los

¹³ “En su acepción corriente, la palabra “página” se refiere a “cada uno de los dos lados de una hoja” de papel. En la tradición profesional del libro, en cambio, designa la superficie impresa sobre la hoja. No se trata entonces ni del apoyo material (el papel) ni del objeto (la hoja), sino de una superficie escrita o impresa. La acepción técnica de la palabra distingue pues la superficie impresa de la superficie global de la hoja. El margen nace de esta diferencia constatada entre la superficie blanca y la página impresa, diferencia que expresa una dialéctica entre lo blanco y lo negro.” (La traducción es nuestra)

ojos y el texto: funda a la página como espacio rectangular y discontinuo; una superficie en la que el texto inscribe, gracias a los márgenes, su centralidad real y simbólica.

Al respecto, un arquitecto, del siglo I d. C., incidirá en las artes visuales y en el diseño de la página hasta nuestros días: Marco Vitruvio Polión, también conocido como Vitrubio. Creador del primer tratado sobre arquitectura, influirá en los trabajos de los artistas pintores tanto como en el de los editores, al idear, sobre la base de preceptos de Platón, la regla Áurea, también conocida como “sección áurea”. Esta regla consiste en un sistema de cálculo matemático destinado a lograr una armoniosa y equilibrada distribución en el espacio rectangular de la obra pictórica, o, más tarde, de la escritura en la página. Esa norma se basa en el principio general de contemplar un espacio rectangular dividido, a grandes rasgos, en terceras partes, tanto vertical como horizontalmente. El tratado de Vitrubio fue conocido y empleado en la Edad Media y luego reeditado en Roma en el Renacimiento, época en la que los preceptos clásicos se reactualizan (Germani-Fabris, 1975; Satué, 1990, entre otros).

Otro aspecto a considerar se relaciona con las ambigüedades a las que daba lugar la interpretación de la *scriptio continua* empleada por los griegos, luego por los romanos y que persistió hasta la Edad Media. Esta modalidad de escritura requería de un arduo trabajo sobre los textos, previo a la lectura. En este sentido, la tarea de revisión y preparación del texto promovió la creación de sistemas de signos que apuntaban a facilitar la lectura. Esa tarea fue desarrollada por ejemplo, en la Roma imperial, por gramáticos como Elio Donato.

Los sistemas de signos eran de dos tipos: “prosódicos”, relativos a los acentos y a la melodía de la voz, que se generalizan progresivamente a partir de Aristófanes de Bizancio; y signos “diacríticos o de puntuación”. Respecto de estos últimos, griegos y romanos emplearon el sistema griego de dos términos, destinados a representar dos clases de discontinuidades:

distinctio: se refiere a un enunciado completo y

subdistinctio: que define los límites de una aposición.

Los gramáticos tardíos¹⁴ elaboraron un sistema de tres puntos según tres posiciones: alto, medio y bajo. El primero y el último respondían a distinciones

¹⁴ Según Luque Moreno (2005: 343) “estos gramáticos tardíos se hacen eco una y otra vez con llamativa unanimidad del sistema de puntuación que, procedente de territorio griego, terminó aclimatándose en los manuales escolares romanos. Pero este sistema, (...) poco tiene que ver con el sistema latino de puntuación de época clásica. (...) Remio Palemón (5-65 p.C.) pudo ser el introductor en la gramática romana de esta doctrina griega sobre la puntuación”.

semánticas, en tanto el del medio indicaba la pausa para respirar en la oralización del texto. Las variantes introducidas en estos sistemas hasta el siglo II d. C. indican que “la puntuación desarrolla explícitamente un análisis de la sintaxis que ya tiene pocas relaciones con los problemas de la lectura” (Desbordes, 1995: 233).

No obstante, y a pesar de la importancia durante siglos de la lectura en voz alta, se ha constatado la práctica de la lectura silenciosa desde tiempos antiguos. Según indica Svenbro (2001: 90-93), en la Grecia clásica, la producción de grandes cantidades de documentos, así como el registro de una amplia gama de términos para designar la lectura, evidencia la variedad de prácticas de lectura existentes vinculadas a la diversidad de competencias y de funciones atribuidas al libro. Es por entonces que los volúmenes alcanzaron una estructuración más precisa¹⁵:

La norma era que cada rollo albergase un texto autónomo – con la advertencia de que la extensión de este último estaba estrechamente relacionada con el género literario y la estructura de la obra-o un sólo libro de un sólo escrito compuesto por varios libros, con la excepción, ya fuera de textos/libros muy extensos, subdivididos en dos rollos/tomos, ya fuera textos/libros muy breves, reunidos en un único rollo. Asimismo, se definen una mise en colonne de la escritura, sistemas de titulación y una serie de dispositivos (signos de paragraphos, guiones) para dividir los textos en partes y secciones. Se trataba de una ordenación de la producción literaria y de una disciplina técnico-libresca, funcionales por un lado para la creación de grandes bibliotecas, y por otro para renovar las prácticas de lectura (Cavallo y Chartier, 2001: 28).

El pasaje del rollo al códice marcó la transformación de la página en unidad de organización y de significación. Este último heredó del volumen la distribución del texto en columnas de dimensiones regulares, más altas que anchas, que ocupaban los dos tercios del soporte, con un margen inferior equivalente al doble del margen superior. En un comienzo, el encuadramiento y el número de columnas por página procuraban la secuencialidad de las mismas de manera semejante a la que presentaba el volumen.

¹⁵ Este dato nos interesa, pues, de alguna manera, esta antigua preocupación respecto de cuántos y cómo incluir diferentes textos en un mismo volumen surge en las entrevistas con algunos niños, a quienes les preocupa el hecho de que el texto a editar (adivinanza y/o receta) será parte de un libro, e incide en su decisión de incluir ciertas indicaciones.

Progresivamente, el margen necesario para el plegado de la hoja se fue haciendo menos ancho que el del encabezado y así ganaron espacio los márgenes inferior y exterior, margen por el cual se toma la página para pasar a otra. Incluso llega a ser el espacio en el que mediante el miniado se establece la continuidad entre recto y verso.

El pasaje de la lectura monástica a la escolástica, implicó la modificación de la página y de la noción misma de texto. La constitución de las antologías y las recopilaciones manuscritas determinó una descontextualización del producto literario (Cavallo, 2001) al desaparecer las referencias al contexto oral en el que habían sido producidas –la puesta en escena o *performance*–. Una de las razones de ser del conjunto de recursos gráficos desarrollado en el medioevo, esos rudimentos que según señala Parkes (2001) constituyen una “gramática de la legibilidad”, era la de recuperar esos datos perdidos para el lector.

Se produjo por ello el surgimiento de un aparato crítico posterior a la estabilización del sistema de escritura alfabético, que habilitó gradualmente la constitución de la noción de texto. Esta noción sustenta en Occidente las prácticas y representaciones de una cultura escrita heredera de la historia del alfabeto griego y, a la vez, resultante de convenciones textuales que provienen, según Morrison (1995), de otras tradiciones. La página abandona la linealidad y continuidad del rollo para ingresar en el orden de la tabularidad, pues se constituye en un espacio en el que la bidimensionalidad se articula con la linealidad y la secuencialidad.

La noción de tabularidad, nacida del códice, remite a dos dimensiones distintas, una tabularidad funcional, basada en dispositivos (índices, divisiones del texto en capítulos y en párrafos) que hacen más accesible el contenido del texto y su lectura, y una tabularidad visual, que posibilita que el lector pase de la lectura del texto principal a la de notas, glosas e ilustraciones (Vandendorpe, 2003).

Las oscilaciones en esta búsqueda de equilibrio entre lo funcional y lo visual, se reflejan por ejemplo, en el predominio de lo visual en libros del siglo XVI, en los que no se vacila en cortar palabras para lograr un efecto visual de simetría. Esta tensión ha constituido y constituye un desafío para el editor y/o diseñador de la página impresa: el logro del equilibrio entre las exigencias de lo semántico y lo visual, o en términos de Delord (2001) entre las funciones de legibilidad y visibilidad.

La preocupación de los escribas egipcios por la administración de la superficie del papiro, la doble función de los márgenes miniados medievales (indicar la

continuidad del texto en la página siguiente y a la vez provocar un efecto de belleza) o la vigencia de la regla Áurea de Vitrubio, indican que la tensión entre legibilidad y visibilidad, entre blancos y negros, entre claridad y belleza, es muy antigua.

2.2.1. Los trabajos del editor: la puesta en página

Esa búsqueda de equilibrio define una operación particular propia de las tradiciones fundadas en la escritura: la puesta en página, por la cual una superficie se transforma en soporte de lo escrito para difundirlo y conservarlo a la vez. Operación que tiende a lograr la "rearticulación del texto con su autor, de la obra con las voluntades o las posiciones de su productor" (Chartier, 1994:43-44). A la vez, la tarea del editor influye en la construcción del público lector, al determinar las formas por las que el texto alcanza a ese público.

La página refleja un orden establecido respecto de los modos de circulación y recepción de lo escrito. Esto remite al hecho de que la página es un espacio sujeto a reglas, las reglas del texto y las del equilibrio entre éste, los otros espacios y componentes, reglas que aún cuando son transgredidas responden a una exigencia estética.

Según Dédame y Delord (2001:107) el equilibrio estético de una página depende del equilibrio entre dos tipos de factores: los macrotipográficos se refieren a la distribución entre las superficies "vacías" (blancos) y las impresas, la disposición de los diferentes elementos (texto e ilustraciones, si las hay), la jerarquía inmediatamente perceptible de las informaciones y su presentación armónica en la página. Los factores microtipográficos remiten a los materiales más básicos de la *mise en oeuvre*: el tipo y grosor de los caracteres que componen las palabras, las líneas, los párrafos, los títulos, subtítulos e intertítulos, así como todos los detalles de la composición gráfica: espaciado, interlineado, división de palabras al final de línea, etc. Todos estos factores se conjugan según las dos funciones de la puesta en página o *mise en page*: *donner à lire et donner à voir* (2001:13). Sin embargo, la enumeración de los factores macrotipográficos y microtipográficos no permite precisar cuáles de ellos están al servicio de una u otra de esas funciones.

2.2.2. Legibilidad, visibilidad y elementos paratextuales

La búsqueda de mayores precisiones respecto de los conceptos que definen las funciones de la puesta en página permite observar que el concepto de legibilidad es muy discutido en el campo de los diseñadores gráficos, ligados a la producción editorial. La discusión se centra en la diferenciación propuesta en el ámbito norteamericano entre *readability* y *legibility*. Estos vocablos se deben a la necesidad de distinguir los matices que encierra el término “legibilidad”, tradicionalmente definido atendiendo sólo a la actividad ocular y a la materialidad física del texto, en particular de la tipografía, de la comprensión del texto. Una traducción frecuente de los términos anglosajones es la distinción entre legibilidad y comprensión (*readability*) y abarca otros aspectos de la composición gráfica:

Legibilidad: se refiere a la claridad con la que cada caracter de un alfabeto es definido e identificado.

Comprensión: está relacionado con las capacidades de un texto de ser o no interpretado, y como está compuesto por una determinada tipografía, tiene relación directa con la legibilidad de la misma. Por ejemplo, un texto compuesto todo en mayúsculas, puede ser legible pero tener muy baja comprensión [...]. Dicho objetivo se logra con un correcto equilibrio entre la familia tipográfica elegida, el ancho de la columna de texto, el cuerpo tipográfico, la interlínea, el marginado del texto, el uso de colores para fondo/figura, el estilo de la tipografía (itálico, bold, versalita, etc.).

(*Actas del Encuentro Internacional Tipografía para la vida real, 2001*).

La afirmación precedente ubica a la legibilidad y a la comprensión en un plano estrictamente gráfico en el que la tipografía y el equilibrio entre los espacios plenos y vacíos en la página adquieren importancia. Esta distinción no atiende a otros factores que inciden en la interpretación de un texto.

En este sentido, Carpintero (2007:1) agrega a la discusión la necesidad de considerar el peso de los géneros discursivos, procurando “la complejización de la idea de legibilidad, escapando a las opciones del funcionalismo” al llamar la atención sobre lo que denomina “condicionantes genéricos” que están más allá de la voluntad discursiva individual porque “las prácticas los han moldeado a lo largo del tiempo: son una construcción social que no puede ser soslayada por el individuo”. Recordemos que

los géneros discursivos a partir de la cultura de lo impreso son también formas que ordenan la producción del sentido.

Para Vandendorpe (2003:25-27) las normas de legibilidad se refieren a la “regularidad visual de la masa textual” que incluye el formato de las páginas tanto como “el calibrado de las letras, la regularidad del espaciado entre las palabras, así como de la interlínea y la justificación”; a esto agrega la tipografía, el control de la ortografía, la puntuación y la sintaxis.

Para algunos creadores de fuentes de tipos muy reconocidos, como Benguiat “la legibilidad es lo que aprendemos y a lo que estamos acostumbrados. El diseño no es para leer, es para que a la gente le guste”. En el otro extremo, otros diseñadores gráficos sostienen que “el primer objetivo que debe tener un diseñador a la hora de ponerse a trabajar con texto es que éste sea legible, es decir que facilite la lectura al posible receptor de ese trabajo” (Ledesma, 2000: 40).

Según la mayoría de estas afirmaciones provenientes del ámbito del diseño gráfico, la legibilidad compete fundamentalmente al terreno de lo gráfico, pero este aspecto no implica *per se* el logro de la comprensión del texto, cuestión que también preocupa a los diseñadores.

Es necesario, a los fines de este trabajo, distinguir entre estas dos nociones cuyas fronteras no es sencillo precisar. Un texto puede ser legible y no implicar por ello una actividad de comprensión.¹⁶ Ésta remite al concepto de lectura. Concepto que también se ha transformado a través del tiempo y que hoy se interpreta como “una actividad cognitiva compleja, que moviliza al lector y le hace tomar una posición activa ante el texto” (Solé, 2006:28). Darnton (1993: 123) señala que “la lectura no es una simple habilidad, sino una manera de elaborar significado”.

La tarea de edición implica una actividad de comprensión lectora porque pone de manifiesto el sentido que el editor le atribuye a un texto. Según se interprete el mismo se organizarán de cierta manera las informaciones o se resaltarán algunas de ellas.¹⁷

¹⁶ Un ejemplo acerca de ello es la situación de lectura e interpretación propuesta por I. Solé tomada de López Rodríguez, 2006. Frente al texto: “Carmen esticuraba un po y le artemunía a la Laia. Pedro arteaba pas ni tenes.” A los lectores se les pregunta ¿Qué articuraba Carmen?, ¿a quién le artemunía?, ¿qué arteaba Pedro?. El texto es legible pero ¿implica una actividad de comprensión?

¹⁷ Si bien el proceso de comprensión de cada texto no es tema central de este trabajo, por tratarse de una actividad inherente a la tarea de edición aludiremos a algunas de las características del trabajo de interpretación realizado por los niños a lo largo del análisis de la edición de cada texto.

En cuanto a la visibilidad del texto inscripto en la página, a la que también debe apuntar el editor, una distinción interesante proviene del ámbito psicoanalítico. Miller (1998:1) retomando el concepto de Parkes (2001), sostiene que la puntuación constituye la esencia de una “gramática de la legibilidad”. Este mismo autor, al analizar un texto escrito por Lacan, sugiere algunas generalizaciones respecto de los signos de puntuación. Distingue dos tipos de signos que, para él, facilitan la legibilidad:

Las marcas de los todos y los indicadores de modos o tonalidades. Los primeros indican una secuencia de letras que conforman un todo, por ejemplo: el blanco que sigue a la palabra completa; el punto que sigue a una frase; el parágrafo que contiene supuestamente una secuencia completa de pensamiento. Los segundos, que serían las negritas, las comillas, las itálicas, indican una insistencia y una ruptura en la continuidad.

No podemos considerar aquí las connotaciones psicoanalíticas que alientan la afirmación precedente, pero lo que nos interesa es que Miller además de ubicar a la puntuación en el ámbito de la legibilidad, llama la atención sobre el empleo de otros recursos de puntuación y/o gráficos que responden a otros propósitos: insistir, crear una ruptura en la continuidad. Entendemos que estos últimos son recursos que de un modo u otro destacan segmentos textuales y que, por ello, aluden a la otra función atribuida a la *mise en page*, a la función de visibilidad. En muchas de las fuentes consultadas esta función se confunde con el concepto de legibilidad porque el trabajo del editor/ diseñador se funda en la percepción visual y en los parámetros culturales que orientan la interpretación de ciertos elementos, tanto en términos de lectura como de efecto estético y de placer.

Para Dédame y Delord (2001), la visibilidad se refiere a aquello que no es diseñado sólo para la lectura, sino para “invitar a ver”, propósito que si bien no descuida el de asegurar la lectura –debe hacerlo – revela algo más, un efecto retórico de énfasis. Al respecto retomamos lo que, refiriéndose especialmente al discurso oral, Maingueneau (2002:209) señala:

[el énfasis como efecto retórico] Interesa al análisis del discurso por dos razones muy diferentes: de un lado, en la tradición retórica, como procedimiento de ornamentación del discurso que tiene incidencia sobre el *ethos* del locutor, del otro, como familia de operaciones sintácticas cuyo efecto es poner de relieve cierta parte del enunciado.

En la tradición retórica prolongada por la estilística escolar [...] el énfasis implica inevitablemente una teatralización de la actividad discursiva. [...] En sintaxis, “énfasis” designa ciertos tipos de construcciones mediante los cuales el enunciador selecciona un constituyente para ponerlo de relieve.

Dentro de la dimensión sintáctica, Maingueneau señala los desplazamientos y los desprendimientos o dislocaciones como recursos característicos del francés; aunque aclara que “la puesta en relieve puede operarse simplemente subrayando un término al pronunciarlo”.

El empleo de cambios tipográficos, desplazamientos espaciales o signos de puntuación dobles, por ejemplo, están definidos por la intención de destacar para atraer la mirada y la comprensión del lector de otra manera, en un sentido particular.

Los dos aspectos que debe conjugar la puesta en página –legibilidad y visibilidad – suponen modos de intervención que se refieren particularmente a lo que Genette (1982, 1987) denomina procedimientos paratextuales.

Desde esta perspectiva, se condiciona la existencia del paratexto a la transmisión del texto mediante el libro, es decir un producto destinado a la recepción, por ello Genette precisa que es un discurso auxiliar al servicio del texto que lo justifica. Se trata de un discurso híbrido, de difícil definición, pues el paratexto, según Genette (1987:12) es:

lieu privilégié d’une pragmatique et d’une stratégie, d’une action sur le public au service, bien ou mal compris et accompli, d’un meilleur accueil du texte et d’une lecture plus pertinente –plus pertinente, s’entend, aux yeux de l’auteur et de ses alliés.¹⁸

Una primera categoría considerada por Genette, el peritexto, se funda en el emplazamiento de ciertos elementos respecto del texto: “alrededor del texto, en el espacio del volumen, como título o prefacio y a veces inserto en los intersticios del texto, como los títulos de capítulos o ciertas notas” (1987:10). Una segunda categoría, el epitexto, alude a los mensajes que se sitúan en el exterior del libro (entrevistas, conversaciones) o bajo la forma de una comunicación privada (correspondencias, diarios íntimos, etc.).

¹⁸ “El lugar privilegiado de una pragmática y de una estrategia, de una acción sobre el público al que sirve, bien o mal incluido o prestado obedece al logro de una mejor recepción del texto y de una lectura más pertinente - más pertinente, se entiende, a los ojos del autor y sus aliados” (La traducción es nuestra).

Genette denomina “estatus sustancial del paratexto”, a la consideración de elementos verbales, es decir, propiamente lingüísticos (prefacios, epígrafes, notas, etc.), manifestaciones icónicas (ilustraciones), materiales (tipografía, diseño) y puramente factuales (hechos que pesan sobre la recepción, información que circula por distintos medios acerca de un autor, por ejemplo).

En cuanto al “estatus pragmático de un elemento paratextual” Genette considera que se define por las características de su situación de comunicación, es decir: destinador (autor, editor o un tercero aceptado por el autor o el editor (paratexto alógrafo); destinatario (paratexto público o privado); el grado de autoridad (el paratexto oficial es el asumido por el autor, el oficioso se refiere a la mayor parte del epitexto autorial); por la fuerza ilocutoria de su mensaje puede dar a conocer una información pura, una intención o una interpretación autorial y/o editorial; puede tratarse de un compromiso, por ejemplo el que se desprende de ciertas indicaciones genéricas (autobiografía, novela, etc.) o un consejo al lector. Algunos elementos encierran, según Genette, un poder performativo, es decir que su enunciación implica su consumación. Por ejemplo, lo que sucede con las dedicatorias.

Los rasgos antes señalados constituyen un aspecto esencial del paratexto, el funcional: “el paratexto bajo todas sus formas, es un discurso fundamentalmente heterónimo, auxiliar; al servicio de otra cosa que constituye su razón de ser: el texto” (Genette, 1987:16). Las funciones del paratexto no son de orden alternativo: un título, por ejemplo, puede perseguir diversos fines sobre la base de un repertorio propio de cada tipo de texto. Más allá de la aparente contingencia de las prácticas y discursos que constituyen el paratexto, es posible establecer regularidades significativas que permiten identificar tipos funcionales, modos de textualización genéricos y específicos susceptibles de ser analizados lingüísticamente.

El paratexto opera una segmentación gráfica de las fronteras del texto, a partir de la cual, a su vez, le confiere unidad lingüística, es decir, es un factor constitutivo de la autonomía relativa del texto. Según Adam (1999:80)

Il est nécessaire de considérer ces éléments pérertextuels comme des parties de l'unité complexe texte. De la couverture aux préfaces et postfaces, dédicaces et phrases mises en exergue, un grand nombre d'énoncés sont déterminés par l'opération de segmentation textuelle (globale) qui constituent un texte en unité langagière. Chacune de ces

unités mérite une étude spécifique (comportant une dimension historique et générique).¹⁹

En igual sentido, Genette señala la necesidad de despejar las funciones del paratexto género por género y a menudo, especie por especie, dada su inscripción comunicativa y a raíz de que cada elemento paratextual tiene su propia historia. Historia marcada por las transformaciones discursivas y tecnológicas "que aseguran al filo de los siglos la permanencia y, en cierta medida, el progreso de su eficacia." (Genette, 1987:18). Esas transformaciones ocurren y a la vez redefinen esa superficie particular que reconocemos como página.

2.3. Los orígenes de la página: los soportes y el libro

Dada la extensión de los períodos históricos a los que haremos referencia así como por las diferentes dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales que constituyen sus tramas, las referencias que siguen son sólo fragmentos de momentos culturales de la tradición de lectura y de escritura de Occidente. Períodos que, como el actual, se caracterizaron por su dinamismo, heterogeneidad y diversidad de materiales, formas y prácticas de lectura y escritura.

El Diccionario de Corominas (1996) indica como origen del vocablo "página" al término latino *pagīna*: "cuatro hileras de vides unidas en forma de rectángulo", derivado de *pangere*: "clavar, hincar", relacionado también con *pagus*: "distrito agrícola", "aldea en los límites de los surcos". Según Souchier (1999:20) se refiere también a *pango*: "marcar límites", "plantar las viñas sobre el límite" y con *propagare*: "extender".

Estos términos manifiestan un gesto inherente a la escritura: la delimitación de espacios regulares y de líneas. La raíz agrícola del término, su referencia a la vid y a la tierra motivará numerosas metáforas relativas a la fecundidad de ese espacio en el que cobrará vida el texto mediante un acto de lectura. Metáfora que hace evidente cómo la historia de la lectura y de la escritura se entrelaza con la de los soportes y objetos escritos que dan forma y sentido al texto.

Illich (2002: 78)²⁰, alude en su libro "El viñedo del texto" a la página como

¹⁹ "Es necesario considerar estos elementos peritextuales como partes de la unicidad y complejidad del texto. Desde la cubierta a los prólogos y advertencias finales, desde las dedicatorias y solicitudes a un gran número de declaraciones, son determinadas por la operación de segmentación textual (global) que constituye a un texto en su unidad lingüística. Cada una de estas unidades merece un estudio específico (implicando una dimensión histórica y genérica)".(La traducción es nuestra)

viñedo y jardín:

Cuando Hugo lee, cosecha; recoge los frutos de las líneas. Sabe que Plinio ya había observado que la palabra página, puede referirse a las líneas de viñedos consideradas en su conjunto.

También Illich recuerda que el latín *legere* connota “escoger”, “reunir”, “cosechar” o “recoger” y su derivado *lignum*, ramas, vocablos que hacia 1128, reflejan la importancia del cuerpo en el acto de leer, época en que el ojo está al servicio de la fonetización de los signos escritos.

Es importante subrayar, no obstante, el hecho de que a lo largo de la historia de lo escrito coexistieron diversas formas y materiales. Así, en determinado momento histórico (aproximadamente 1800 a. C.), mientras en la Mesopotamia dominaba todavía la tablilla de arcilla, en el Mediterráneo imperaba el papiro, y en uno y otro lugar esos soportes coexistían con otros, tales como piedra, madera encerada o metales preciosos. Más tarde, en la Alta Edad Media coexistió el volumen de papiro con el *rotulus* de pergamino, material que terminará por desplazar al primero y triunfará en la forma de códices.

Si bien la piedra ha sido el soporte de escritura más antiguo que se ha conservado, los términos que han designado al libro (el griego *biblos* y el latino *liber*, corteza interior de un árbol) se refieren al primer soporte de una escritura portátil: la madera. A este material – tablas de bambú- remite también el ideograma chino empleado para designar al libro.

En el origen del códice –del latín *codex-icis*, libro – se hallan las tablillas de arcilla, manuales y portables, escritas por los escribas sumerios. A esta cultura también corresponde el Código de Hammurabi, monumento en piedra datado hacia 1800 a.C., que constituye un tipo de “página” particular, antecedente muy lejano de uno de los tipos de texto propuesto a los niños en esta investigación: la propaganda/volante, pues, aunque de piedra, es una “página” de lectura pública, “une page de mostration” (Souchier, 1999:33).

El Código de Hammurabi consiste en un conjunto de normas que fue esculpido y reproducido en numerosos ejemplares de piedra antes de ser distribuidos

²⁰ Illich (2002) en ese estudio realiza el análisis minucioso del tratado de lectura escrito por Hugo de San Víctor hacia 1128. Un dato interesante se refiere a que aunque en el siglo XII ya se distinguía entre *sibi legere* (leer para uno mismo) y *clara lectio* (leer para otros) la lectura constituía una actividad física extenuante, en las que los ojos, los pulmones y la garganta estaban al servicio de la fonetización del texto (pp 78-80).

por todas las ciudades del reino con el propósito de disciplinar a la población; constituye por ello una manifestación del poder de Hammurabi, quien expresaba así su autoridad. Es una página visible, antes que legible pues los lectores eran muy pocos. Este tipo de texto, antecedente de los actuales afiches, ya sea esculpido en piedra o mármol o, más tarde, manuscrito o impreso en una hoja de papel expuesta en la vía pública, constituye una unidad de lectura autónoma al generar un espacio de significación independiente, ligado al poder y a la propaganda.

Otro dato de interés para el presente trabajo es el hecho de que para los escribas sumerios no tenía importancia el formato del texto como indicador de su contenido. Practicaban una distinción de géneros basada en el formato del soporte, por ejemplo: empleaban tablillas redondas para los textos relativos a la economía o cuadrada para textos literarios. La adecuación del formato y el tamaño del soporte al contenido textual reaparecerán en la cultura del libro impreso (Labarre, 2002).²¹

Por otra parte, y en orden a este estudio, se sabe que los escribas sumerios generaron un conjunto de recursos empleados con fines paratextuales. Algunos para relacionar el contenido de las tablillas entre sí, tales como repetir la última línea de una tablilla en la siguiente, solución que aparece en numerosos libros manuscritos e impresos posteriores; otros constituyen marcas propias de un editor, por ejemplo, el nombre del escriba, el título de la obra, el número de la tablilla si se trataba de una serie o el número de líneas que contenía la tablilla. Recursos que serán reinventados siglos más tarde por los copistas y los tipógrafos (Souchier, 1999:40).

En las culturas del Mediterráneo el material que se impuso fue el papiro. Las dos dimensiones que el rollo de papiro posibilitaba, dio origen a dos tipos de páginas: el volumen y el rollo. El volumen se enrollaba y desenrollaba (*vo/vere*) horizontalmente y el texto se componía, en general, en columnas de escritura paralelas al eje en el que la tira se enrollaba²²; habitualmente, el papiro se escribía de un sólo lado, en el que las fibras quedaban dispuestas horizontalmente.

En el *rotulus*, o rollo, el escriba trazaba el texto en una sola columna perpendicular al eje de enrollado. El texto tenía una longitud igual a la del rollo y se desplegaba verticalmente. Zali (1999:35) señala que la página del rollo egipcio responde a una arquitectura rigurosa, pues los escribas desarrollaron un dispositivo

²¹ Este dato interesa a nuestro estudio por la atención que los niños más pequeños prestan a las dimensiones del soporte al editar cada TxF.

²² Esta distribución gráfica recuerda los surcos en que las viñas son plantadas, imagen que aludida, como señalamos, a la etimología del término "página".

técnico muy elaborado, según el cual cada elemento gráfico está orientado a la delimitación del texto y su inteligibilidad. Así, el espacio de la página responde a una matriz geoméricamente construida según cuadrados regulares en los que cada signo jeroglífico se inscribe. Esta preocupación por la distribución de elementos textuales e icónicos en el espacio gráfico será una constante hasta nuestros días en el ámbito del diseño y la edición, y también es puesta de manifiesto por los niños en nuestro estudio.

Los escribas egipcios, que escribían sin segmentaciones entre palabras u oraciones, empleaban otro tipo de segmentaciones: introducían y destacaban con tinta roja, elementos paratextuales tales como títulos, en algunos se registra el título al final o en una etiqueta que colgaba del eje enrollador; encabezamientos o indicaciones para señalar el comienzo de un nuevo párrafo y en los textos poéticos, un punto rojo indicaba en el *continuum* escrito la delimitación del verso, lo que facilitaba la lectura en voz alta, modalidad de lectura a la que estaba destinado este tipo de libro.

En algunos rollos²³, la unidad del texto estaba dada gráficamente por un trazo en tinta negra que lo encuadraba, generando un rectángulo/página que independiza al texto del soporte material. Los márgenes se marcaban, por la fragilidad del papiro, en sus bordes. No obstante, esos espacios solían emplearse ya entonces para anotaciones o rectificaciones del escriba. El recuadro es un recurso sugerido por algunos niños en la tarea de edición que les propusimos.

La influencia del libro egipcio parece haber sido mayor que la del mesopotámico en las culturas que lo sucederían. Esto obedeció a su forma material, al uso de papiro como soporte, al empleo de tinta para la escritura y a la introducción de ilustraciones como indicador complementario para la interpretación del texto o como adorno. Se agregan a esta enumeración las transformaciones que introdujeron en la página, orientadas a la inteligibilidad de lo escrito. Destacamos el uso de ilustraciones porque aunque se trata de un recurso que no es objeto de estudio específico en este trabajo, se trata de un modo de intervención frecuente en las producciones de los niños más pequeños.

En el mundo griego, la circulación de escritura y el comercio de volúmenes hacia el siglo V a. C. se volvieron intensos. En ese tiempo parece producirse el cambio entre un libro considerado casi exclusivamente para el registro y la conservación de los textos, por un libro destinado a la lectura.

²³ Por ejemplo "El libro de las respiraciones. Himno a Osiris", citado por Souchier (1999:24).

En Roma hasta los siglos III-II a. C. en que los libros griegos tomados como trofeos de guerra comenzaron a ser leídos y considerados como modelos, no parece haber habido una circulación de lo escrito o prácticas de lectura de libros, sólo inscripciones monumentales y documentos expuestos. De los griegos los autores latinos copiaron la estructuración física del volumen literario y ciertas prácticas de lectura.

Los fragmentos de volúmenes romanos hallados muestran también la preocupación por la organización gráfica del espacio destinado a la escritura. El texto se distribuía en columnas compuestas de un número determinado de grafías y un número previamente calculado de líneas (*versus* en latín, *stikoi*, en griego) que respondían a la extensión regular del hexámetro homérico –treinta y cuatro a treinta y ocho letras – para cada columna de escritura. Al final de la copia el copista solía indicar el número de líneas transcrito, lo que permitía al lector verificar la completud del texto y a la vez, su medida. El volumen podía mostrar sobre la cara externa del folio inicial, llamado “protocolo”, el nombre del autor y/o el título de la obra contenida. No obstante, estos datos podían aparecer consignados al final de la última columna (*escatocollo* o *agraphon*) o en un cartelito de papiro o pergamino pegado en el margen superior del volumen (Bertolo et al., 2005).

En la Roma imperial la expansión de las prácticas de lectura evidencia una mayor difusión de la alfabetización y la circulación de textos en clases menos instruidas, así como dirigidos a un público femenino²⁴. En ese contexto se difundió una literatura “para alfabetizados” distinta a la destinada a lectores doctos. Los esclavos *literati*, encargados de la escritura, llegaron a ser miles, así como se multiplicaron los talleres de artesanos, aunque siempre era una mano de obra servil la que respondía a la enorme demanda de copias y de textos. En ese mundo circulaba una gran cantidad de materiales escritos:

carteles, exhibidos en los palacios relativos a exvotos o a campañas guerreras victoriosas; libelos y pasquines en verso o en prosa distribuidos en los lugares públicos con fines polémicos y difamatorios, fichas con inscripciones, telas escritas, calendarios, “libros de reclamaciones”, cartas, mensajes; y hay que tener en

²⁴ Ovidio testimonia en sus obras las variaciones del público lector y explicita indicaciones a sus diversos públicos destinatarios.

cuenta, además la documentación, civil y militar, y la engendrada por la praxis jurídica (Cavallo y Chartier, 2001: 33).

El nivel de la demanda de volúmenes generó el surgimiento de editores reconocidos. Según Labarre:

la edición propiamente dicha apareció cuando se desarrolló la literatura latina. (...)Se conoce el nombre de varios editores: Ático fue el de Cicerón y uno de sus principales corresponsales; también publicó las obras de Demóstenes y Platón; los hermanos Sosios fueron los editores de Horacio. Polio Valeriano fue el de Marcial y Trifón el de Quintiliano (Labarre, 2002:21).

En las librerías *-tabernae librariae-*, los libreros de Roma elaboraban catálogos de las obras en venta, en los que se indicaba el nombre del autor y las primeras palabras del texto (*incipit*). En las residencias particulares aristocráticas, también existía una producción librera, aunque restringida a círculos de amigos y ciertos clientes. En esos ámbitos, librerías y residencias, al igual que en Grecia, se llevaban a cabo reuniones en las que literatos y gramáticos leían públicamente sus obras.

El impacto en los autores latinos de la modalidad de lectura en voz alta favorecida por la estructura del volumen importado de Grecia los llevó a incluir en sus textos indicaciones dirigidas al lector, con el que se establece una relación más estrecha. Aparecen entonces introducciones, dedicatorias, sumarios.

Por esta actividad en torno a la lectura y la escritura,

la Roma imperial fue definida con justicia como una ciudad de "habla visible", caracterizada por "escrituras de la vida" y "escrituras de la muerte" y por una "participación coral" (...) en este despliegue de escritura expuesta (Petrucci, 2003: 13 -14).

2.3.1. El pasaje del volumen al códice

En el mundo grecorromano el volumen coexistió con lo que constituiría el origen del códice: un conjunto de tablillas de madera enceradas unidas entre sí, que se utilizaban para ejercicios escolares, para cuentas, para comunicaciones epistolares y para borradores de los poetas. Hacia el siglo II d. C. progresivamente se fue incrementando el uso exclusivo de papiro o pergamino, materiales que finalmente desplazaron el

empleo de otros en la confección de los códices. Entonces pasaron a formar cuadernillos que se cosían unos a otros, se protegían con dos planchas de madera y se ataban con correas. Nació así la forma del libro actual (Labarre, 2002).

Teniendo en cuenta los tipos de texto y aspectos trabajados en este estudio, interesa rescatar de la historia de la consolidación y difusión del libro el hecho de que las copias más antiguas en lengua romance se registran hacia los siglos VIII y IX, entre ellas:

El “enigma de Verona” (siglo VIII) se copiaba todo seguido cuando era introducido verticalmente en el margen de un texto latino; en el Juramento de Estrasburgo (siglo IX) las palabras están separadas pero algunos agrupamientos reflejan el ritmo de las oraciones. Sin embargo la costumbre de glosar palabras latinas enseñó a los copistas a reconocer los límites entre palabras en la lengua vernácula (Parkes, 2001: 176).

De la cita precedente interesan dos cuestiones: la referencia al “enigma de Verona”²⁵, primera adivinanza escrita de la que se tiene referencia en lengua romance y la alusión a la segmentación del texto escrito en palabras, introducida por monjes irlandeses en la época citada.

Es a partir de las necesidades didácticas de esos monjes, quienes no dominaban el latín como lengua oral, que surgen las segmentaciones interpalabras y se generan criterios basados en principios de las obras de los antiguos gramáticos, para sustentarlas (Ferreiro et al., 1996; Illich, 1995; Saenger, 1995, 2001). Como señala Parkes (2001: 165):

Los copistas irlandeses intentaban aislar no sólo las palabras del discurso sino también los componentes gramaticales de la oración latina; clarificaban la puntuación introduciendo nuevos signos, cuyo número aumentaba en función de la importancia de la pausa. Desarrollaron también la *littera nobilior* (o “letra más destacada”) para dar un mayor énfasis visual al comienzo de un texto o sección (...) el desarrollo de esa serie de convenciones gráficas indica la evolución de los rudimentos de lo que se ha dado en llamar “gramática de la legibilidad”.

²⁵ Volveremos sobre esta adivinanza en el Capítulo 4.

La normativa respecto de estas nuevas convenciones gráficas no se estabilizó sino a través del tiempo y gracias a la difusión y multiplicación de textos impresos, producción que no excluyó, durante mucho tiempo, la circulación simultánea de textos manuscritos. Por ello, a pesar de la difusión de las segmentaciones, las modalidades de segmentación no fueron estables ni las mismas que reconocemos en nuestros días sino hasta el siglo XVI, a través del libro impreso.

El volumen respondía a convenciones técnicas y de contenido específicas, en las que el soporte y el texto indicaban una unidad de sentido; en cambio, el códice podía contener varias obras de un autor u obras diferentes, “tanto como para formar la llamada ‘biblioteca sin biblioteca’” (Cavallo, 2001: 148 citando a Petrucci, 1999).

El códice da origen a la práctica de leer y al mismo tiempo escribir anotaciones –glosas – en los márgenes y en otros espacios de la página. De este modo se materializa en ella, una relación entre diferentes textos que se filtra a veces entre líneas, mediante una escritura de otro color, a veces en los márgenes o en las guardas de las caras internas de la encuadernación en una profusión tal que dan a la página el aspecto de un todo compacto.

A mediados del siglo XII se modifica la relación espacial entre las glosas y el cuerpo del texto, así como se integraron un conjunto de técnicas, convenciones y materiales nuevos que dieron lugar a la composición y consolidación, en el siglo XIII, de lo que Illich denomina “texto libresco”. En ese siglo aparecen los títulos como *summa*, referencias al propósito del autor, la página se divide en párrafos, se utilizan marcadores y aparecen los índices.

Hacia ese siglo, la lectura pública ya había caído en descrédito entre los sectores ilustrados, que se inclinan por la lectura silenciosa, en principio en el mundo universitario y eclesiástico; pero a lo largo del siglo siguiente la nueva técnica se extiende a las aristocracias laicas. Este cambio en las técnicas de lectura estuvo favorecido por las transformaciones del manuscrito mencionadas. Entre ellas, la separación de palabras –que no se había generalizado hasta entonces – modificó sustancialmente la relación con el libro, ya que la lectura silenciosa permite operaciones de carácter analítico sobre el texto que de otra manera no tendrían cabida; por ello es un factor decisivo en el origen de notas, índices y otros elementos paratextuales (Chartier, 1994: 91).

Illich (2002) menciona la tarea de Pedro Lombardo, hacia 1215, quien introduce recursos de ordenación que obedecen a una nueva concepción didáctica y

también a una nueva concepción estética, tales como palabras claves subrayadas o el empleo de primitivas comillas.

Otra razón fundamental de la existencia de nuevos recursos paratextuales era de tipo libresco o editorial (Iacob, 2003: 33). La misma estructuración de una antología supone el acarreo de textos de naturaleza heterogénea y procedencia distinta, lo cual hace necesaria la presencia de indicadores que clasifiquen, ordenen e integren ese material en el todo armónico y acabado del códice (en igual sentido lo indica Cavallo, 2001). De modo que, el papel "orientativo" de estas intervenciones era esencial en una literatura prioritariamente didáctica como la medieval.

Según Illich los manuscritos medievales previos al siglo XIII, no solían tener título, sino que se los nombraba por su *incipit* –sus palabras iniciales – y su *explicit* – las palabras finales –. Un *incipit* "es como un acorde. Su elección permite al autor evocar la tradición en la cual quiere situar su trabajo." (Illich, 2002:16) Las nuevas técnicas gráficas que marcan la transición operada entre los siglos XII y XIII, proveen al lector de nuevos recursos para la consulta y la interpretación, y manifiestan la configuración de nuevos patrones conceptuales respecto de la relación entre el texto y el lector: "la tarea de percibir la *ordinatio* del autor se traslada del oído al ojo, y del ritmo del sonido a un nuevo espacio artificial" (Illich, 2002:132).

El uso del *incipit* se extendió hasta los siglos XV y XVI. La aparición de los títulos reducidos que reconocemos actualmente está ligada a la aparición de la portada. Según indican Favre y Martin (2005) en Francia se registra la aparición de esta primera página entre 1475 y 1480. Ante su evidente utilidad su uso se difundió. Para el siglo XV casi todos los libros tienen portada. Es interesante señalar que el título ubicado en esa página inicial, era en un principio reducido, pero en el primer tercio del siglo XVI alcanzó proporciones desmesuradas por el deseo de los impresores/editores de "llenar" esa página. En ella se consignaban con frecuencia las partes de la obra o textos de otro tenor, como dísticos del autor u otro tipo de alusiones. Entre estos agregados apareció la costumbre de especificar el nombre y dirección del impresor/editor en la portada. Sin embargo siguió empleándose el colofón para indicar la fecha exacta de la impresión.

El colofón – indicación del librero o del copista acerca de la fecha de la edición y del taller en el que se produjo el libro – se ubicaba al final del texto. Es una herencia del libro manuscrito medieval adoptada por los editores de libros impresos hasta nuestros días.

Respecto de las ilustraciones, que en el rollo mantenían una estrecha relación con la escritura, en el códice se vuelven autónomas al plasmarse en hojas aisladas; de manera que se produce progresivamente una total separación entre el discurso escrito y el discurso icónico (Cavallo, 2001: 150-151).

La introducción del papel por parte de los árabes, que lo habían traído de China alrededor del 1100, sustituyó definitivamente al pergamino hacia el siglo XV. Al principio el papel era, por sus características rústicas, de uso secundario. Se lo empleaba para borradores de cartas, documentos menores o para tomar apuntes. Con el perfeccionamiento de las técnicas y de las máquinas de fabricación su uso se extendió a todo tipo de documentos (Labarre, 2002).

2.3.2. El libro impreso

La imprenta revolucionó el modo de producción y de difusión del libro, no así al libro. Esto se pone en evidencia en los incunables, primeros libros tipografiados, que replican la forma, la página y los procedimientos gráficos del libro manuscrito.

Recién a partir del siglo XVI el libro impreso responde a nuevos dispositivos puestos al servicio del lector, los que dan origen a nuevos criterios de legibilidad que acentúan el desfasaje entre lo escrito y lo oral. En forma paralela, se profundiza la separación entre el texto y la imagen, ya que la impresión de las ilustraciones requiere de prensas especiales.

La mécanisation de l'écriture et la diffusion des textes entraînent inévitablement une standardisation de la page imprimée. On assiste ainsi à une normalisation croissante des dimensions iconique et linguistique de l'écriture: orthographe, syntaxe, graphie, mise en pages, canons typographiques... Si l'impremière entérine le divorce entre l'oral et l'écrit, elle marque également le début d'un processus d'industrialisation du "sens formel" qui ne sera pas sans conséquence sur la production intellectuelle (Souchier, 1999: 42).²⁶

²⁶ "La mecanización de la escritura y el difusión de los textos implican inevitablemente una estandarización de la página impresa. Se assiste así a una normatización creciente de las dimensiones icónica y lingüística de la escritura: ortografía, sintaxis, grafía, compaginación, cánones tipográficos... Si la imprenta ratifica el divorcio entre lo oral y lo escrito, señala también el principio de un proceso de estabilización en el "sentido de las formas" que no dejará de tener consecuencias sobre la producción intelectual." (La traducción es nuestra)

Por su parte, Vezin (1989:39) ha señalado que ese proceso de estandarización encierra a la vez un doble proceso de diferenciación y de homogeneización, que ha beneficiado la circulación de los textos y la producción de saberes.

Entre los siglos XVI a XVIII la figura del editor está asociada a la del librero; por entonces es el comercio ligado a la librería lo que dirige la actividad editorial. La librería era a la vez un taller de impresión. La tarea de los libreros e impresores respecto de la configuración de los textos tiene la particularidad de innovar y a la vez regular el grado de las novedades.

Si se considera la obra impresa en sus formas, en Europa el impresor y autor Etienne Dolet constituye un caso especial. Dolet define en 1540 en *La punctuation de la langue françoise*, nuevas convenciones tipográficas ligadas a las divisiones del discurso y a la lectura en voz alta como indicadores de pausas. Por ejemplo la “coma” (o punto y coma) “que se coloca en una frase suspendida y no terminada del todo” y el “punto redondo” (o punto final) que “se coloca siempre al final de la oración” (Chartier, 2000:175). Los diccionarios de fines del siglo XVII dan cuenta de la trascendencia del sistema creado por Dolet y también el distanciamiento entre la voz lectora y la puntuación.

Chartier (2000) señala dos vertientes para la consideración de los recursos y características gráficas que configuran la obra impresa. Por una parte, las variaciones gráficas y ortográficas –entre ellas la puntuación – son obra de los obreros que componen el texto y muy pocas veces del autor. Por otra, teniendo en cuenta la historia de la lengua, son los correctores quienes intervienen en el texto a imprimir, agregándole mayúsculas, acentos y signos de puntuación, normalizan la ortografía y fijan las convenciones gráficas. Estos personajes vinculados al taller tipográfico, son personas preparadas –maestros de escuela, universitarios o intelectuales – contratadas por el librero para asegurar la calidad de la edición.

La intervención de los correctores se producía en el momento de la preparación del manuscrito destinado a la composición, en la corrección de las pruebas y durante la tirada en que revisaban hojas ya impresas. Esta etapa ya implicaba, a veces, la incorporación de las *erratas*, en el propio texto o en hojas agregadas al final del libro. La función de los correctores es esencial en la fijación gráfica y ortográfica de la lengua, aún más que la preocupación de algunos autores –Ronsard, por ejemplo – por introducir reformas ortográficas ligadas a las formas de lo oral.

Así, los nuevos editores sugieren una nueva lectura de las mismas obras o de los mismos géneros, una lectura que fragmenta los textos en unidades separadas y que reencuentra, en la articulación visual de la página, la articulación intelectual o discursiva del argumento (Chartier, 1994: 31).

La definición de nuevos públicos condujo a los correctores contratados por los editores, a introducir modificaciones dentro de los textos, guiadas por las ideas de los editores respecto de las aptitudes de un público popular, aunque con conocimientos letrados. Esas intervenciones se orientaron a ofrecer puntos de referencia visibles, tales como títulos anticipatorios y resúmenes. Esas intervenciones caracterizadas por la búsqueda de brevedad y sencillez transforman la presentación del texto introduciéndole más divisiones en forma de capítulos breves, suprimen fragmentos, abrevian frases suprimiendo proposiciones subordinadas e incisos, adjetivos y adverbios.

Las modificaciones sucesivamente introducidas por los editores, o por los correctores, afectaron de diversa manera a los diversos tipos de textos. En este sentido, Chartier indica que “la principal mutación de la “impresión” entre los siglos XVI y XVII [ha sido] “el triunfo definitivo de los blancos sobre los negros” (Chartier, 1994: 31).

En el siglo XVIII, se promulga la ley Copyright Act (Ley de Propiedad Intelectual) en Inglaterra. En este período también se produjeron importantes avances técnicos respecto de la tipografía, la fabricación del papel, las tintas y la fundición de tipos. Por entonces el libro se caracteriza por sus ilustraciones, e incluso se producen libros en los que el texto ocupa un lugar secundario.

En el siglo XIX la prensa y el libro se vuelven instrumentos de difusión y de análisis de la realidad en sectores sociales más amplios. En el contexto de la Revolución Industrial, los profundos cambios en la comercialización del libro dan lugar al surgimiento del editor como figura independiente de la del librero y de la del impresor.

Las operaciones que definen la tarea del editor han existido desde el surgimiento de lo escrito. El término “edición”, según el *Diccionario Etimológico de Corominas* (1996), proviene del latín *editio-onis*: “parto”, “publicación”, derivado de *edere*: “sacar afuera”, “dar a luz”, “publicar”, en el sentido de “hacer público”. Estas acepciones se refieren a la característica fundamental de la obra impresa destinada a

circular. En el diccionario citado se aclara que, si bien no es posible determinar el momento en que se crea o se incorpora un vocablo al léxico de una lengua, el término “edición” está datado en lengua castellana -es decir, empleado en fuentes escritas- aproximadamente hacia 1553; en cambio la datación del término “editor” es más tardía, ya que corresponde al *Diccionario Castellano de Fernández Terrero*, del período 1765-1783.

La referencia a la datación revela un fenómeno que ha caracterizado a muchas otras actividades y funciones ligadas a la escritura, que aunque existieron desde la creación de la misma alcanzaron reconocimiento específico luego de largas travesías tecnológicas y sociales.

El nacimiento de la “figura de editor” que aún conocemos se fija, con más exactitud, en la década de 1830 (Chartier: 2000: 37). Es recién por entonces que se constituye en una profesión de tipo intelectual y comercial, ligada o no a la propiedad de una imprenta. Es el caso en Francia de Hachette o Larousse y luego de Gallimard o Flammarion. El crecimiento del negocio editorial y la actividad de los editores genera nuevos públicos y nuevos formatos textuales a la vez. Se producen nuevas formas de publicidad y de circulación del libro: suscripciones para obras en muchos volúmenes, aparición de las entregas o folletines, por ejemplo.

El siglo XX refleja el triunfo y desarrollo de técnicas que impactan en la impresión, la encuadernación y la ilustración del libro. Una ruptura importante se produce en la última década del siglo pasado con la aplicación de la informática al mundo del libro, con la que surge una nueva figura dentro de los profesionales del libro: la del diseñador de libro o maquetista.

2.3.3. El libro y la pantalla

Las últimas décadas se han caracterizado por la rápida difusión y la renovación vertiginosa de las herramientas informáticas definitivamente instaladas, aunque de manera desigual, en las prácticas sociales de lectura y de escritura.

Se trata de una revolución tecnológica que ha implicado profundas transformaciones en las prácticas y las representaciones que definieron durante siglos a una cultura escrita. Se ha cambiado mucho más que el soporte: se ha transformado la idea de libro en tanto objeto y a la vez, ha dado continuidad a recursos y procedimientos de la cultura fundada en el mismo. En el lector actual se reúnen

características del lector de la antigüedad y del lector medieval de una manera original. La autoría, la edición y la difusión del texto se conjugan en una misma actividad, desapareciendo la separación de tareas y profesiones que hemos señalado al referirnos a la historia del libro manuscrito y del libro impreso (Chartier, 2000).

La aparición de Internet permite el acceso a múltiples bases de datos y sitios web que posibilitan la lectura de todo texto digitalizado; asistimos también a la configuración de redes que posibilitan la difusión y multiplicación de públicos lectores y foros que suponen una nueva forma de comunidad lectora y crítica. La circulación de lo escrito está signada en este medio por la interactividad y la inmediatez.

En el mundo editorial, los diseñadores gráficos se convirtieron en los responsables de la maquetación de las páginas de libros, periódicos y revistas, entre otros formatos portadores de materiales impresos. De este modo el diseño gráfico se ha constituido en una disciplina en crecimiento, ya que se ha visto multiplicado su ámbito de acción ante la ampliación del mercado de consumo que generan los desarrollos tecnológicos y la globalización. En ese ámbito disciplinar se producen y reproducen nuevos alfabetos tipográficos y una nueva retórica de la imagen y de la página.

La necesidad de consolidar y definir los límites disciplinares lleva a los diseñadores a formularse preguntas que develan la historicidad y la mutabilidad de los términos que nos ocupan en este estudio. Ellos se formulan preguntas de tipo retroactivo tales como “¿eran diseñadores los copistas medievales?” Pregunta a la que en ese campo se responde afirmativamente pues se considera que “transformar la información en un hecho visible, jerárquicamente ordenado y organizado es uno de los campos centrales de la actividad del diseñador” (Ledesma, 2000:12).

El surgimiento de ese tipo de interrogantes es un signo más de una etapa de transformaciones en la que ciertos gestos evocan a los antiguos gestos y tareas que, sin embargo, no responden ya a los propósitos de las prácticas de lectura y escritura que los originaron. Se ha configurado un universo diferente de prácticas, discursos y representaciones movilizadas por los nuevos conceptos de mercado, de consumo y de lector.

En este contexto de transiciones es posible interactuar en la pantalla con un incunable digitalizado o participar de producciones textuales colectivas *on line*. De manera que se produce, según Chartier y Hébrard (2002: 17) señalan:

Un acoplamiento pantalla-tablero, es decir, lectura-escritura, que modifica las representaciones y prácticas del acto de leer. El lector no sólo puede consultar simultáneamente varios textos sino modificarlos a voluntad. Puede subrayar, extraer citas, intercalar sus anotaciones como hace en un libro, y mucho más: puede recomponer los textos en función de sus opciones o de sus necesidades, establecer vínculos de texto a hipertexto y formar así su propia biblioteca virtual. El lector receptor, transformador y productor de escritos, puede convertirse en editor y compartir los recursos que ha obtenido poniéndolos a disposición de otros internautas en un sitio propio (Chartier y Hébrard, 2002: 17).

Con defensores y detractores, coexisten el libro y la pantalla tanto en el mundo editorial como en las prácticas de lectura y escritura de lectores e internautas.

Los niños con quienes desarrollamos este estudio nacieron y crecen en este mundo de transiciones en el que el libro y la pantalla coexisten, en el que las tradiciones fundadas por el código se resignifican en la pantalla; mundo en el que sigue siendo necesario ser lector y escritor y es posible, a la vez, ser editor. Por ello consideramos que adquiere particular interés lo que ellos nos pueden enseñar acerca de esos roles al realizar la tarea de edición.

PARTE 2
LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PUESTA EN PÁGINA EN LOS TEXTOS EDITADOS
POR LOS NIÑOS

CAPÍTULO 3

Categorización de los propósitos que orientan el empleo de recursos en la tarea de edición desarrollada por los niños

3.1. Introducción

La puesta en página es una tarea caracterizada por la resolución de tensiones diferentes: entre los “blancos” y los “negros”, entre el texto y la imagen. Esta tarea materializa además el modo en que el editor interpreta las convenciones textuales, el texto a editar y los criterios estéticos, de índole social y personal, a los que lo escrito debe responder.

Por esto, los modos de intervención para editar un texto suponen cierto saber acerca del conjunto de convenciones gráficas que caracterizan al género discursivo al que corresponde el texto a editar y de los recursos pertinentes para su materialización. Ese saber implicaría disponer de un repertorio de variaciones posibles; poder diferenciar los aspectos textuales y discursivos que involucran, y, a la vez, la posibilidad de coordinarlos con los recursos disponibles en el procesador de textos.

Se trata entonces de una tarea cuyo desafío no es menor, especialmente para los niños más pequeños.

Para la categorización que aquí proponemos, hemos considerado un total de cincuenta versiones finales (50) para cada TxF, es decir un corpus total de ciento cincuenta textos (150). Los mismos fueron producidos por la población constituida por las cincuenta parejas de niña-niño que se distribuyen en una franja etaria que comprende de los 7 a los 11 años y cursan de 2° a 6° grado de la escolaridad primaria.

Evitamos pre-categorizar las intervenciones infantiles en términos de una posible dicotomía paratexto/texto, para interpretarlas, en cambio, como indicadores de un proceso de textualización particular por el que los niños recontextualizan los TxF dados y, al hacerlo, reconfiguran los rasgos enunciativos que lo definen. Algunas de estas intervenciones tienen un claro funcionamiento paratextual (por ejemplo el agregado de un título); otras (por ejemplo la puntuación interna del TxF o la modificación del mismo mediante sustituciones y/o agregados textuales) se refieren a intervenciones dentro del TxF a las que no resulta tan claro definir en los “umbrales”

(Genette, 1987) del texto.

Categorizamos los modos de intervención que evidencian las versiones finales, en términos operativos según los recursos y los propósitos que justifican su empleo, teniendo en cuenta las interacciones entre los niños y/o con la entrevistadora y sobre la base del recorrido teórico e histórico adoptado.

Toda categorización de elementos componentes de una actividad desarrollada por niños que cursan la escolaridad primaria e involucra la producción de un texto a partir de una consigna poco habitual en la escuela, corre el riesgo de una simplificación que no se pretende; por el contrario, lo que procuramos es hallar las variables que nos permitieran una interpretación exhaustiva y minuciosa de los datos, para lograr una aproximación adecuada a las ideas que parece evidenciar el trabajo de los niños.

3.2. Los propósitos y los recursos que los niños emplean para lograrlos²⁷

La distinción entre propósitos y recursos que proponemos en este análisis requiere de algunas precisiones previas en cuanto a qué nos referimos con uno y otro término²⁸.

Respecto del vocablo "recursos", según el *Diccionario de Informática Alegsá*, son las aplicaciones, herramientas y dispositivos (periféricos) de una computadora. Esta definición, de manera implícita, recupera uno de los significados que el *Diccionario de la Real Academia Española* atribuye al término: "medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende."

El término "propósito" (del lat. *propositum*) según el último Diccionario, se refiere, entre otras acepciones, al "animo o intención de hacer o de no hacer algo". En

²⁷ Es necesario señalar que, en general, cada texto editado ejemplifica más de un recurso que en algunos casos responden a más de un propósito, esto obliga a tener a la vista un mismo ejemplo en diferentes momentos de la lectura del análisis.

Dado que no es posible insertar cada texto editado por los niños cada vez que se lo refiere en el cuerpo de este trabajo, optamos por reunir los textos en un Anexo y citarlos según una codificación a la que apelamos cada vez que la ejemplificación del análisis lo requirió.

Así cada texto es indicado con un código que incluye una letra inicial referida a los diferentes textos propuestos -adivinanza (A), receta (R) o propaganda/volante (V)-, seguida de números que identifican a la pareja de niños editores, de los cuales el primer número indica el grado escolar y el siguiente corresponde a un número de orden arbitrario asignado a cada pareja. Así, por ejemplo, el texto A24, se refiere a la *adivinanza* producida por una pareja de 2° grado, a la que se le asignó en ese grupo el 4° lugar: *Celina (7;3)* y *Tiago (7;9)*. Remitimos al Anexo en el que se han reunido las versiones finales producidas por los niños para cada texto, ordenadas según la codificación citada y transcritas en base a un programa informático que permite preservar las características de los textos originales.

²⁸ La categorización realizada se sintetiza más adelante en la Tabla 1 de este capítulo.

este sentido lo hemos considerado, es decir que designa la intención que guía la elección y utilización de cierto recurso.

En el marco de este trabajo hemos definido como:

- Recursos: los que provee el sistema informático: recursos de puntuación, de espaciado, de texto²⁹, tipográficos y dibujo.
- Propósitos: uso/s de los recursos informáticos –aislados o combinados – en un espacio de intervención con cierta intencionalidad explícita o inferida. Por ejemplo, “mostrar el texto según el tipo de soporte” responde al propósito de que el mismo se “vea como en los libros”; en cambio “indicar el tipo de texto” hace referencia a argumentos del tipo “es una adivinanza, tiene que adivinar [el lector]”.

De modo que un propósito implica el empleo de cierto/s recurso/s y, a la vez modalidades de concreción específica que categorizamos teniendo en cuenta los espacios de la página que afectan, además de las intenciones que se pueden inferir de las acciones de los niños o interpretar a partir de las interacciones verbales que mantienen.

- Espacios de intervención: dentro del TxF, cuando se producen modificaciones en el interior del mismo; la periferia del TxF se refiere a los espacios que lo rodean y los bordes del TxF, corresponden a sus extremos gráficos originales.
- Modo/s de intervención: la articulación de los recursos, los propósitos y los espacios afectados por la tarea de edición en la versión final de cada texto editado.

Para este tipo de análisis consideramos indispensable tener presentes las características que definen convencionalmente a los géneros en que se inscriben los textos trabajados y la historia que subyace a los mismos, así como las características específicas de cada TxF. Por ello al abordar el análisis particular de la edición de cada TxF propuesto, incluimos una breve reseña acerca de la historia del tipo de texto en el que se inscribe y un análisis específico del TxF, para ubicar estos aspectos como marco de referencia del trabajo realizado por los niños.

Desde la perspectiva del análisis que desarrollamos es posible observar que el empleo de un mismo recurso puede estar orientado por diferentes propósitos según el tipo de texto involucrado y las edades de los niños (Ver Tabla 1 en este Capítulo).

²⁹ Conviene aclarar que nos referimos a “recursos de texto” en tanto recurso provisto por el procesador de texto, a partir del empleo del teclado. La denominación “agregados textuales”, empleada con frecuencia, tiene un carácter técnico y la usamos para referirnos a los enunciados producidos por los niños e incorporados dentro del TxF y/o en la periferia del mismo.

También permite interpretar si ese uso contribuye al logro de los aspectos que deben conjugarse en la puesta en página en cuanto a legibilidad y visibilidad del texto. Por ejemplo, ciertos recursos de puntuación (comas o puntos por ejemplo) pueden ser empleados para organizar el texto (propósito) y contribuir, en términos de las funciones que atribuimos a la puesta en página, a la legibilidad del texto; en tanto, otro tipo de puntuación (recurso) signos de exclamación, por ejemplo, puede ser empleado para destacar o resaltar un segmento textual, propósito que se orientaría en cambio a enfatizar ciertos aspectos textuales o discursivos, es decir, a la visibilidad de los mismos.

A partir del análisis de los factores antes señalados definimos los siguientes propósitos:

- Mostrar el texto según el tipo de soporte (libro o volante) orienta niveles iniciales de intervención que revelan el reconocimiento del tipo de texto, del que se consigna adecuadamente algún elemento, pero sin asumir la constitución del sujeto de la enunciación. Se manifiesta a través de agregados textuales y/o la indicación de dibujos en la periferia del TxF. En este caso los niños expresan argumentos que remiten al soporte para justificar sus intervenciones. Por ejemplo, afirmaciones del tipo: "es [una receta, una adivinanza o una propaganda] y mi mamá me dijo que es así"; o, "en mi casa yo tengo un libro de recetas o de adivinanza que es así"; o "una vez vi una propaganda en la que se pone así".
- Indicar el tipo de texto (con independencia del soporte). Los recursos pertinentes a este propósito son, por ejemplo, agregados textuales con diferentes valores enunciativos según sea el TxF de que se trate o recursos de espaciado que configuran al texto según las convenciones gráficas que definen al género particular al que pertenece. En este caso, los niños asumen el rol de enunciador del texto y procuran la constitución de un enunciatario pertinente a los fines discursivos que reconoce en el TxF.
- Organizar el texto. Se refiere especialmente al empleo de recursos de puntuación y de espaciado que contribuyen a la jerarquización de las informaciones provistas por el TxF. Este propósito se sustenta en argumentos tales como: "para que [el lector] entienda". Es decir que se manifiesta como la preocupación por facilitar la comprensión del TxF.
- Resaltar o dar relieve a algún segmento textual particular. El empleo de recursos tipográficos, de espaciado o recursos de puntuación (signos dobles: de

exclamación, de interrogación o paréntesis) delimitando una información puntual del TxF afecta no sólo la organización visual del texto sino que produce un efecto de sentido particular por el que se enfatiza el elemento destacado; este tipo de propósito se vincularía a la visibilidad del texto.

Por último consideramos dos tipos de propósitos estrictamente gráficos en tanto operan de manera periférica al TxF, sin implicar una intervención franca en la organización textual del mismo, pero inciden en su composición visual. Ellos son:

- Ajustar el texto al soporte y/o la imagen. El soporte está definido en cada consigna para cada uno de los TxF: libro y volante. En ocasiones los niños introducen cambios que se basan en la necesidad de ajustar el texto a las dimensiones que se atribuyen a cada tipo de página o a distribuir el espacio gráfico entre el texto y dibujos o imágenes que pretenden incluir. Apelan a recursos de espaciado y tipográficos que afectan la totalidad del TxF, para que el mismo adquiera la apariencia “de los libros” o “de los papeles que te dan en la calle”.
- Adornar y o complementar el texto. Empleamos el término “adornar” y no “ilustrar”, que resulta más conveniente, para ser fieles a la expresión más frecuente en los niños: “hay que poner un dibujo para adornarlo [al texto]”. Este propósito se concreta mediante el empleo del dibujo. Tenemos en cuenta el uso de este recurso en el análisis, pero no lo profundizamos en este estudio.

El uso de ciertos recursos resulta difícil de enmarcarse en la lista precedente. Por ejemplo, el empleo de viñetas y/o numerales para identificar listas de enumeraciones en la receta, genera un efecto de énfasis que permitiría encuadrarlo dentro del propósito referido a resaltar segmentos textuales, pero a la vez esos elementos icónicos organizan la lectura al marcar la segmentación de aspectos significativos particulares del texto.

En la siguiente Tabla 1 consignamos los propósitos que identificamos y los tipos de recursos que permiten concretarlos, basándonos en nuestro corpus.

TABLA 1. CATEGORIZACIÓN DE LOS RECURSOS Y PROPÓSITOS CONSIDERADOS EN EL ANÁLISIS DE LAS VERSIONES FINALES DE LOS TEXTOS EDITADOS POR LOS NIÑOS.

Recursos		Propósitos
Recursos de texto	Agregado Textual	Mostrar el texto según el soporte
		Indicar el tipo de texto con independencia del soporte
	Supresión/sustitución de un segmento textual en TxF	Organizar el TxF
Recursos de puntuación	Signos de interrogación (en bordes de adivinanza)	Indicar el tipo de texto con independencia del soporte
	Coma, punto y coma, punto y seguido, punto y aparte, dos puntos	Organizar el TxF
	Signos de puntuación dobles (exclamación, comillas, paréntesis)	Resaltar un segmento del TxF
Recursos Tipográficos	Mayúsculas Negritas Tamaño caracteres Fuente de caracteres Cursiva Subrayado Viñetas	Resaltar un segmento del TxF o un agregado textual
		Organizar el TxF
Recursos de Espaciado	Enter Tab Barra espaciadora Centración Alineamiento izquierda Alineamiento derecha	Mostrar el texto según los libros
		Indicar el tipo de texto con independencia del soporte (Dar formato)
		Organizar el TxF
		Resaltar un segmento del TxF
		Ajustar TxF /Soporte
Dibujo	Indicación de Dibujo o Imagen fotográfica	Adornar y/o complementar el TxF.

La Tabla precedente permite observar de manera general cómo un mismo recurso puede ser empleado con diferentes propósitos y, a la vez, cómo éstos se orientan al logro de la configuración del TxF. Aunque presentamos los recursos discriminándolos entre sí, en los textos editados con frecuencia coexisten.

A continuación realizaremos un acercamiento más detallado sobre las

categorías presentadas en la Tabla 1 teniendo en cuenta los TxF trabajados y las funciones de la puesta en página que consideramos.

3.2.1. Mostrar el TxF o indicar el tipo de texto

Estos propósitos se diferencian entre sí por la intencionalidad que revelan los niños y por la cantidad y carácter enunciativo de los recursos empleados, particularmente agregados textuales, recursos de espaciado y tipográficos. Estos propósitos se manifiestan por el empleo de recursos que indican aspectos característicos de cada tipo de texto al que remite cada TxF.

El propósito de “mostrar el texto” se refiere a la posibilidad de identificar al TxF vinculándolo a un soporte específico: “es una adivinanza en un libro de adivinanzas”. Es la imagen del soporte la que orienta la intervención.

En cambio, cuando se trata de “indicar el tipo de texto” el editor se apropia de la voz enunciativa del TxF y los recursos se orientan al carácter discursivo del texto en sí. Por ejemplo: “es una adivinanza que [el enunciatario] tiene que adivinar”, “alguien lo está diciendo para que lo adivines”, “para que la haga [a la receta] o “para que les atraiga [la propaganda]. Por ello, a pesar de tratarse del mismo tipo de recursos los matices enunciativos que adquieren y los criterios que los sustentan difieren según uno y otro propósito.

El recurso que denominamos “agregado textual” se vincula a estos propósitos cuando consiste en enunciados que caracterizan discursiva y textualmente a los TxF considerados.³⁰ Algunos de estos enunciados pueden considerarse como títulos, de acuerdo con las convenciones actuales, por ser reducidos, anticipar el género o elementos significativos del TxF y ubicarse en la periferia superior del mismo.

En ciertos casos hemos optado por considerar a estos agregados como *incipit*, forma elemental que revelaría la intención de titular al TxF, pero que se distingue de la anterior por basarse especialmente en la repetición de expresiones iniciales del TxF. Por ejemplo, en el texto A53, editado por Gisela y Teodoro, de 10 años, se lee en la periferia superior de la adivinanza: Adivinanza bajo tierra (recordemos que

³⁰ Las prácticas de lectura y escritura actuales permiten identificar la inclusión de un título como indicador de género en una receta así como el agregado de una respuesta responde a las convenciones que identifican a la adivinanza. No obstante, en los capítulos relativos a cada uno de los textos trabajados se explicitan más detalladamente las características discursivas y gráficas de los mismos.

el TxF comienza “Bajo la tierra he nacido...”³¹

En el caso de la receta este tipo de enunciados tienen particular importancia, por tratarse de un requisito de ese tipo de texto. Los mismos, particularmente cuando se orientan a “mostrar” el texto dentro de un grupo (libro de recetas) no siempre corresponden al contenido específico del texto, pero aluden a un instructivo, por ejemplo “para hacer” comida. Así fue considerado en el caso del texto R22 producido por Andrea y Tiziano (7 años), quienes se limitan a poner Receta de torta en la periferia superior del TxF (centrado). En cambio, el título introducido en R48: Caramelos de chocolate, destacado y centrado, apela al conocimiento compartido con un enunciatario que conoce las reglas de lectura que rigen a este género y por ello indica el tipo de texto.

También respecto de la receta consideramos la inclusión de los subtítulos convencionales: ingredientes y preparación, o términos equivalentes en el caso de este último (Pasos, por ejemplo). El texto R43 ilustra este tipo de subtítulo. Este tipo de agregados constituyen indicadores del género, con independencia del soporte.

En el caso de la adivinanza, se tuvieron en cuenta agregados textuales interpretables como pregunta y/o respuesta a la misma. Por ejemplo, la misma pareja antes citada, Andrea y Tiziano, procura “mostrar” el tipo de texto al introducir Cebolla en la periferia inferior del TxF (A22). Lo hacen sin ningún tipo de recurso de destaque, puntuación o espaciado, salvo una mínima separación del TxF y señalan³²:

T- yo tengo dos [libros] tienen así y como chistes y adivinanzas y no sé qué más

.....

³¹ Las producciones de los niños están en tipografía Arial en los originales. Dado que esa tipografía, según las normas, es la empleada en este trabajo, en la transcripción de las escrituras de los niños empleamos tipografía Courier New para distinguirlas del resto del texto.

³² Siguiendo los criterios de transcripción de la oralidad sugeridos por Blanche – Benveniste (1998: 63), en las transcripciones de las interacciones entre y con los niños no empleamos signos de puntuación según las convenciones de lo escrito, las mayúsculas sólo en los nombres propios y para identificar ciertos fenómenos propios de los intercambios orales utilizamos el siguiente código:

(?) o (!) al final del enunciado para indicar el carácter interrogativo o exclamativo del mismo

/ pausa corta

// pausa larga

.....superposiciones

+++ incomprensible

..... supresión de un fragmento en una secuencia dialógica

(...)supresión de un fragmento dentro del enunciado

Aclaremos también que el habla en Rosario se caracteriza por el voseo.

A- y y no sé pero podríamos poner que es la cebolla así para que quede acá como en los libros

En la adivinanza, con el mismo propósito también se agregan títulos que señalan expresamente la naturaleza discursiva del mismo. Por ejemplo, la inclusión del término “adivinanza” en la periferia superior del TxF; si bien este tipo de agregado no corresponde a las convenciones textuales que definen a este género, indicaría la intención de mostrar al lector el marco en el que el mismo debe ser interpretado. Por ejemplo, en A27, Mayra y Alejandro, de 7 años agregan en la periferia superior del TxF, sin cambio tipográfico y espaciado mínimo: *adivinanza*.

En cambio la pregunta y la respuesta agregada en A41 por Antonella e Iván a la par de otros recursos empleados, revelan la intención de indicar el tipo de texto, comprometiendo al enunciatario en el desafío que supone discursivamente el mismo.

En cuanto a la propaganda, los agregados que se refieren al propósito de sólo mostrar el tipo de texto, son términos tales como “propaganda”, “anuncio” o “aviso”, insertos en la periferia superior del TxF a modo de título. Un ejemplo de esto lo ofrece V31, editado por Celeste y Silvio, de 8 años.

Algunas parejas agregan nueva información a la ya dada por el TxF, la que introduce con frecuencia otra voz, es decir, señala otro lugar enunciativo. Esta consideración se basa en los aportes que surgen especialmente de los trabajos de Filinich (2004; 2005) acerca del análisis de la enunciación, la percepción y la manipulación en narraciones literarias. Nos referimos a la inclusión de agregados textuales que aparecen explícitamente como otro bloque textual, el que además, introduce una nueva perspectiva respecto de la que sustenta al TxF, desde el punto de vista enunciativo, complementándola o como adjunto, pero generalmente provocando efectos de percepción en el enunciatario-lector, que contribuyen a su manipulación. Consideramos al definir el valor de algunos de los enunciados incorporados por los niños, lo señalado por Filinich respecto de ciertos relatos:

La voz enunciante que sostiene el discurso –la cual puede materializarse mediante la cláusula “yo digo que”, presupuesta por todo enunciado – delega en otras instancias el papel de observar o, en términos generales, percibir aquello que es puesto en discurso, con el fin de ofrecer al destinatario (y así manipularlo), el lugar o los lugares en los cuales situarse para comprender e interpretar aquello que se le destina (Filinich, 2005:1).

Los casos que referimos, son enunciados localizados en la periferia del TxF, al que enmarcan gráfica y discursivamente. Desde el punto de vista enunciativo parecen introducir una suerte de ruptura y a la vez de “bisagra” entre el nivel enuncivo y el nivel enunciativo. Por ejemplo, la introducción del nombre del cocinero, a modo de firma de autor, en la receta, parece un guiño al lector urbano actual, con el que se comparte un contexto cultural en el que está en boga la “cocina de autor”, por lo que es un signo de prestigio asignarle este dato a una receta. Por ejemplo, el texto R40 editado por Analía y Hernán, de 9 años, quienes introducen en la periferia inferior: Echo por: GATO DUMAS. En este caso, el enunciado agregado contribuye a indicar el tipo de texto ya que enfatiza su inscripción discursiva al apelar a un nombre que asegura su legitimidad. Este tipo de agregado textual se orienta a ubicar al lector en el tipo de texto al que el TxF pertenece.

En cambio, en otros casos, se introduce otro tipo de firma, que recuerda a la que introducían a veces también los escribas de la antigüedad: los niños consignan la autoría no del texto editado, sino de su trabajo de edición, con lo cual se alejan del género y de la información provista por el TxF.

Otros enunciados ubicados en la periferia del TxF constituyen apelaciones explícitas al lector, según diferentes matices e intencionalidades enunciativas. Por ejemplo, en R30, Candela y Federico, al editar la receta agregan en un espacio claramente diferenciado por el recuadro con el que rodean a la receta, una advertencia al lector, cuyo carácter intimidatorio es reforzado por una prohibición y un enunciado que implica también un carácter imperativo:

ADVERTENCIA! NO AGREGAR TANTOS INGREDIENTES.
RESPETAR LAS CANTIDADES PROIBIDO COPIAS

Si bien ese agregado, que comenta y “muestra” el texto, consiste en una serie de instrucciones que dan continuidad enunciativa al tipo de texto, la forma de advertencia, produce un quiebre y deslizamiento respecto del género que define al TxF. El enunciado agregado no se orienta a precisar la lectura sino a aspectos enunciativos y pragmáticos ligados al contexto comunicativo que el texto genera.

Otro de los recursos que evidencian el propósito de indicar el tipo de texto, se refiere al empleo del comando Enter. Este comando es uno de los recursos de espaciado, cuyo uso afecta la distribución del texto en la página. Cuando se lo emplea para configurar la totalidad del TxF en el espacio gráfico y según lo que los niños afirman en sus interacciones o sea posible inferir de ellas, lo consideramos orientado al

propósito de indicar el tipo de texto, pues ciertas formas de espaciado contribuyen a caracterizar e identificar al TxF en un género discursivo específico.

De este modo, el formato conferido al TxF adquiere sentido según se ajuste o no a las convenciones de lectura actuales. Como señala Catach (1980: 18):

Il faut bien nous rendre compte que, tout comme la photo en noir et blanc, la page imprimée s'inscrit dans notre champ visuel par une série de contrastes entre l'implicite et le explicite: « Le texte moderne, dit R. Laufer, prétendument réduit à la seule écriture, n'a pu développer que par son inscription dans un espace graphique, espace resté implicite parce qu'il était visuel et non verbal». ³³

En el caso de la adivinanza, teniendo en cuenta la forma estrófica que le corresponde de manera convencional, se considera como indicador de género el empleo de espaciado para distribuir el texto en el espacio de la página en forma de versión corta (VC), es decir versos cortos o versión larga (VL) o combinaciones entre ambas. La adivinanza constituye un tipo de texto particular, poema y juego a la vez. Su distribución gráfica lo liga a las formas de la poesía, pero su enunciación se centra en un juego lingüístico que involucra la forma y la rima por lo que, el espaciado que citamos adquiere particular importancia para el análisis. ³⁴

Observamos que la segmentación de la receta mediante recursos de espaciado en dos bloques textuales: uno correspondiente al listado de ingredientes y el otro al texto instructivo referido a la preparación responde al propósito de indicar el tipo de texto, ya sea que el formato de los ingredientes respondan a la configuración de listado vertical, más convencional, o de listado en forma de secuencia horizontal; respecto del bloque textual correspondiente a la preparación, ya sea que se presente como un sólo bloque o como conjunto de enunciados bajo la forma de sintagmas oracionales separados mediante interlineado, en ocasiones numerados a fin de indicar la secuencia que se debe seguir. Por ejemplo, el texto R31 de Celeste y Silvio, de 8 años, o R60, más elaborado, de Analía y Hernán de 11 años).

En el caso de la propaganda, el empleo de recursos de espaciado respondería

³³ "Es necesario tener en cuenta que al igual que una fotografía en blanco y negro, la página impresa se inscribe en nuestro campo visual como una serie de contrastes entre lo implícito y lo explícito: "El texto moderno, según ha dicho R. Laufer, supuestamente reducido a su sola escritura, no pudo desarrollarse sino por su inscripción en un espacio gráfico, espacio que queda implícito porque era visual y no verbal"" (La traducción es nuestra)

³⁴ Sobre este tema se profundiza en el capítulo 4.

a otros criterios.³⁵

Entre los recursos que consideramos en este apartado incluimos también el que resulta de un uso particular de signos de interrogación y afecta sólo a uno de los TxF propuestos, la adivinanza.

Estos signos, ubicados en el borde inicial y el final de la misma, parecen responder a una finalidad exclusivamente comunicativa en términos de Védénina (1980) o retórica, en tanto interpretamos que aluden a una “puesta en discurso” y por ello a “mostrar el texto” sin asumir la voz enunciante del mismo. Es necesario destacar que la forma enunciativa del TxF no corresponde a la de un enunciado interrogativo, por ello el empleo de signos de interrogación así localizados remitiría a la intención de poner de manifiesto el carácter enunciativo que identifica a la adivinanza: provocar al lector a resolver el enigma que encierra (Ver en Anexo los textos: A35, editado por Julieta y Matías y A36 editado por Marianela y Lisandro, ambas parejas de 8 años; A43 editado por Catalina y Manuel de 9 años).

En suma, el propósito que denominamos “mostrar el texto” lo reconocemos por argumentos que aluden a una “imagen” de página según el soporte al que se refiera la consigna y por intervenciones que afectan gráficamente al TxF de manera global o a la periferia del mismo. El propósito de “indicar el tipo de texto” lo identificamos por argumentos que tienen en cuenta la actividad del lector y las intervenciones ponen de manifiesto el conocimiento de algunas o todas las convenciones gráficas y textuales que caracteriza al tipo de texto al que pertenece el TxF. Los propósitos considerados en este apartado se evidencian particularmente a través del empleo de recursos de texto tales como agregados textuales, ciertos recursos de espaciado –para dar formato general al TxF– y un tipo particular de recurso de puntuación –signos de interrogación– sólo en la adivinanza.

3.2.2. Organizar textualmente al TxF³⁶

Los procesos históricos muestran las transformaciones sucesivas del libro y de los textos. Esas modificaciones fueron introducidas por escribas, copistas o editores/correctores para facilitar y asegurar la interpretación y/o el estudio de los textos. A la

³⁵ Criterios a los que nos referiremos en el capítulo 6.

³⁶ Ver síntesis de los recursos empleados por los niños para el logro de este propósito en Tabla 2 de este capítulo.

vez, generaron la multiplicación y difusión de ciertos dispositivos gráficos y textuales que aseguran la circulación y recepción del texto.

Los recursos de puntuación constituyen uno de esos dispositivos. A partir de la imprenta ciertos signos de puntuación se impusieron como inherentes a la organización del texto que supone la puesta en página. Catach (1980: 21) se refiere a esta operación como al

Ensemble de techniques visuelles d'organisation et de présentation de l'objet -livre, qui vont du *blanc des mots aux blancs de pages*, en passant par tous procédés *intérieurs et extérieurs* au texte, permettant son arrangement et sa mise en valeur.³⁷

Sobre la base de esta afirmación, Catach define a la puntuación como: Ensemble des signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé: la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, complétant ou suppléant l'information alphabétique.³⁸

En este apartado nos referimos a la puntuación como recursos empleados para la organización textual, es decir, utilizados al servicio de la organización sintáctica, semántica y/o retórica del mismo.

Según Catach, la puntuación responde a tres funciones primordiales: unir y separar las palabras en diversos niveles, lo que refiere a una función sintáctica; establecer vínculos con lo oral, que remite a una función prosódica y completar o suplir palabras, lo que indicaría una función semántica. No obstante, estas funciones pueden acumularse en un mismo signo. A la unidad constituida por el signo material y su función, la denomina *ponctème* (puntema).

Védénina (1980) reconoce las funciones sintáctica y semántica, pero insiste – teniendo en cuenta el rol de la puntuación en la puesta en página- en otorgar a la

³⁷ "Conjunto de técnicas visuales de organización y presentación del objeto - libro, que se ocupa desde los blancos interpalabras a los blancos de páginas, pasando por todos métodos interiores y exteriores al texto, permitiendo su compaginación y puesta en valor." (La traducción es nuestra)

³⁸ Conjunto de signos que acompañan la organización y presentación del texto escrito, interiores al texto y comunes a los textos manuscritos e impresos. La puntuación incluye varias clases de marcas gráficas discretas que conforman un sistema, que completa o suple la información alfabética" (La traducción es nuestra)

puntuación una función comunicativa. Esta función se refiere al paso de la lengua al discurso y a la enunciación.

En este trabajo consideramos esta última función también como función retórica, pues entendemos que este término permite aludir a la vez a los aspectos comunicativos y discursivos que atraviesan a cada texto. Según el significado atribuido a ese término por el Diccionario de la RAE:

retórica.(Del lat. *rhetorica*, y este del gr. ῥητορικὴ).1. f. Arte de bien decir, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmover.

Subrayamos la inclusión del lenguaje escrito en esta definición, aunque el término al que nos referimos ha aludido tradicionalmente a una disciplina centrada en el ejercicio público de la palabra y al ámbito de la oratoria. Constituiría entonces un sistema de reglas y recursos que actúa en distintos niveles de la construcción de un discurso, oral o escrito.

Desde la óptica enunciativa que hemos procurado adoptar, nos parece que el carácter retórico, aplicado a la puntuación, permite rescatar aspectos de la misma ligados al estatuto pragmático y discursivo de los textos. Como señala Maingueneau (2005: 482) "la puntuación se muestra inseparable de las normas propias de cada género de discurso, relativas a su vez a públicos y a prácticas de lectura específicos".

Por otra parte, particularmente a partir de los aportes de Catach (1980;1994) y Védénina (1980) la puntuación puede considerarse un recurso de segmentación gráfica, pues desde los límites de palabra a los bordes del peritexto (Genette, 1987) provee instrucciones para la construcción del sentido atribuible al mismo, mediante la separación y el agrupamiento de unidades de diferente extensión y complejidad, variables según las características sintácticas y las necesidades enunciativas; aspectos que se articulan en función del equilibrio que el texto requiere.

Sin embargo, el análisis del uso de la puntuación por parte de niños requiere de precauciones. No es posible atribuirles los propósitos que la misma puede cumplir en la escritura de un adulto alfabetizado. Por ello, en el análisis de la puntuación resultante del trabajo de edición realizado por los niños sobre cada TxF, tendremos en cuenta los aportes que realizan las investigaciones desarrolladas por Ferreiro al respecto (1996, 2003b). Estas investigaciones aportan una caracterización de los espacios textuales y del tipo de puntuación elegido por los niños en la producción de un texto propio y en la revisión de textos ajenos. Ferreiro y Luquez (2003b: 60)

señalan:

Pareciera que problematizarse acerca de la puntuación es intrínseco al rol de revisor. Este resultado es acorde con los datos históricos relativos a la inclusión de la puntuación como una competencia de los lectores a lo largo de la historia de las prácticas de lectura en occidente.

Nuestros datos también se orientan en tal sentido, pues recordemos que la tarea de editar involucra también la de revisar y corregir, roles que algunas parejas manifiestan asumir claramente.

Otros recursos usados de manera complementaria con los de puntuación son los de espaciado. La distribución del texto en la página mediante el comando Enter permite organizar y jerarquizar la información provista por el mismo. Se trata de una segmentación del espacio textual a partir de la introducción de "blancos" que adquieren valor sintáctico, en tanto se los introduce para separar y a la vez organizar secuencias enunciativas que remiten a diferentes tipos de información. Si bien contribuyen a conferir cierto formato al texto, su empleo parece guiado por el deseo de controlar la lectura antes que al logro de un efecto visual (Ver en anexo el ejemplo V50 donde se segmenta el texto procurando ubicar en cada línea gráfica información referida a un mismo tópico: lugar, horarios, costo).

Un recurso cuyo empleo no es sencillo encuadrar son las viñetas y numerales disponibles en un procesador de textos. Los listados marcados con estos elementos pueden indicar la intención de organizar las informaciones aportadas por el TxF, pero a la vez, contribuyen a destacarlas. Estas marcas fueron empleadas particularmente en la edición de la receta. No obstante, no podemos dejar de considerarlos en este ítem. En Anexo el texto R60 es un ejemplo de un uso elaborado de este recurso, para organizar los diferentes tipos de información y a la vez la secuencia de acciones, que caracterizan discursiva y textualmente a la receta. El uso de este tipo de recurso de índole paratextual, en términos de Genette (1987) se ve facilitado, insistimos, por el empleo del procesador de texto, aunque no por ello todos los niños apelan al mismo.

Los recursos empleados con el propósito de organizar el texto teniendo en cuenta los espacios de intervención y los textos sobre los que trabajaron los niños los sintetizamos en la siguiente Tabla 2:

TABLA 2. RECURSOS EMPLEADOS PARA ORGANIZAR EL TxF

Recursos	Organizar secuencias textuales
Recursos de puntuación: coma, punto y coma; punto y seguido; punto y aparte ,punto final, dos puntos, mayúsculas	Microespacios textuales dentro del TxF. (adivinanza, receta, volante)
	En la periferia del TxF en: Títulos (adivinanza, receta, propaganda) Subtítulos (receta) Pregunta, Respuesta (adivinanza) En otros agregados textuales periféricos.
Recursos de espaciado : Enter Tab Barra espaciadora (cambio de línea, interlineado)	Microespacios textuales dentro del TxF (receta, propaganda)
Viñetas, numerales	Microespacios textuales dentro del TxF: listados (receta)

3.2.3. Resaltar un segmento del TxF

El conjunto de recursos que consideramos relativos a este propósito se refiere a aquellos empleados para dar relieve a alguna parte del TxF o bien para destacar un agregado textual introducido por los niños³⁹. Esta categoría incluye recursos ya señalados en los apartados anteriores, pero que se diferencian por el propósito de enfatizar un fragmento del TxF y son utilizados con argumentos tales como “para que se vea” o explícitamente “para resaltar”. Se trata de recursos tipográficos, signos de puntuación dobles y ciertas formas de espaciado.

Respecto de los recursos tipográficos, ya hemos señalado en el Capítulo 2, que el diseño tipográfico ha ido de la mano de los cambios en las tecnologías de la escritura y de los procesos políticos que impusieron su valor simbólico a unos tipos gráficos sobre otros. Las nuevas tecnologías y el desarrollo de disciplinas ligadas a la publicidad han promovido la creación de una profusión de formas tipográficas, la experimentación con las formas de las letras y las configuraciones textuales.

Afirmar las ventajas del procesador de texto para indagar producciones infantiles, adquiere especial relevancia cuando nos referimos a la manifestación de este propósito en las elecciones realizadas por los niños al editar cada TxF. El uso de

³⁹ Ver síntesis en Tabla 3 de este capítulo.

procesadores de texto permite, en particular, analizar decisiones acerca del espaciado y la tipografía en los textos editados por los niños, dimensión que era difícilmente asequible en el análisis de textos manuscritos. No era posible, al menos, ponderar los efectos de sentido a los que se refieren estas opciones gráficas, muy limitadas en el manuscrito frente a la amplia variedad que ofrecen las herramientas informáticas aún a escritores-editores poco expertos: negritas, mayúsculas, cursivas, diferentes tipos de alfabetos tipográficos, diferentes formas de subrayado.

Básicamente, los tipos de recursos empleados por los niños para resaltar fragmentos del TxF y/o de agregados textuales incorporados por ellos son:

- Introducir modificaciones tipográficas a partes del TxF o a la totalidad del mismo diferenciando los tipos aplicados.
- Modificar la distribución del TxF en el espacio gráfico a través de recursos de espaciado: introducción de interlineado, centración, alineamiento a la derecha y/o desplazamiento de un segmento del mismo.
- Enmarcar un segmento textual con signos de puntuación dobles tales como paréntesis, exclamación o comillas

Un ejemplo del primer caso, en el que las modificaciones tipográficas afectan selectivamente algún segmento del TxF en el lugar en donde este aparece, tales como negritas y subrayado, es el texto editado por Ana Paula y Joel, (V20).

Como han señalado Balius y Casasín (2000:22), diseñadores gráficos que han creado "tipos" digitales de letras, es decir "alfabetos" tipográficos, incorporados a nuestras prácticas de escritura actuales a través de su instalación como "fuentes" en los procesadores de texto:

Pensamos que la letra como forma es portadora de significado, y su diseño es resultado de un concepto. La elección de un tipo es fundamental, puede ayudar a reforzar el mensaje, o a desvirtuarlo. Su uso está en función de la intención [...] siempre hay una tipografía como mínimo que es la adecuada a nuestras intenciones, adecuada al soporte y al receptor.

El uso de estos recursos está definido en los casos que aquí consideramos esencialmente por la intención de "hacer visible" ciertos aspectos del texto, atraer la mirada y la comprensión del lector de otra manera, en un sentido particular sobre una información dada, introduciendo otra voz enunciativa.

El tipo de espaciado empleado para resaltar una parte del TxF se refiere a la segmentación gráfica del mismo, en bloques, enunciados o fragmentos de enunciado, que se reubican en el espacio gráfico mediante cambio de línea, interlineado, centración, alineamiento a la derecha, repetición en otro espacio o desplazamiento. De manera que se introduce una clara diferenciación respecto de las líneas que componen el texto presentado originalmente como un sólo bloque textual.

La distribución del texto en el espacio gráfico a través de recursos de espaciado está bien ejemplificada en la propaganda V58 editada por Pamela y Germán, 10 años, en el que se ha producido el desplazamiento de un segmento del TxF (Club Cine Roberto Arlt) a la periferia superior del mismo.

Otro modo de resaltar un segmento de texto es enmarcándolo con signos de puntuación tales como paréntesis, interrogación, exclamación o comillas (todos ellos pares de signos que “abren” y “cierran”). Hemos visto un ejemplo de tal destaque a través de este tipo de puntuación en el caso de la propaganda V50, editada por Aldana y Carlos, también de 10 años, en el que se diferencia con paréntesis el enunciado instructivo que cierra el texto publicitario.

El empleo de signos dobles como los citados, remitiría a lo que Catach (1980: 24-25) señala dentro del aspecto pluridimensional de los signos de puntuación, como función semántica. Estos signos contribuyen a la estructuración de los planos del discurso; el paréntesis permite la digresión, la explicación, la especificación, la generalización individual y colectiva, entre otros matices significativos; las comillas, entre otros empleos, conservan su valor primitivo de distanciaci3n y de “mise en valeur”. La siguiente afirmaci3n, formulada por Catach (1980:21) respecto del empleo de las comillas, nos permite ubicar a estos signos junto a los otros considerados en este apartado:

un mot entre guillemets (ou souligné) est un mot qu'on attribue aux autres, que l'on ne prend pas à charge, un mot extérieur au discours, étranger, ou nouveau, ou vulgaire, bref un mot marqué.⁴⁰

Los recursos empleados para dar relieve a un elemento textual agregado por los niños son los mismos que los empleados para dar relieve a segmentos propios del texto dado. No obstante no son las mismas las intenciones que los motivan y los efectos de sentido que producen. Por ello, estimamos que deben considerarse de

⁴⁰ “Una palabra entre comillas (o subrayada) es una palabra que se atribuye a otros, que no se toma a cargo, una palabra exterior al discurso, extranjera o nueva o vulgar, en suma es una palabra marcada.” (La traducci3n es nuestra)

manera separada en el análisis, pues su utilización en estos enunciados agregados responde a propósitos enunciativos y a características gráficas que difieren del valor enunciativo que encierra resaltar una parte del propio TxF. En estos casos se trata de la combinación del valor enunciativo del agregado textual con el destaque del mismo mediante recursos tipográficos o formas de espaciado.

Las intervenciones destinadas a resaltar un enunciado introducido por los propios niños en la periferia del TxF, se evidencian en la adivinanza, especialmente en la introducción de la respuesta con una tipografía distinta a la del texto dado o la intención de poner las letras con su base hacia arriba. Ante la imposibilidad de hacerlo, optaron por invertir el orden de las letras ("allobec" en lugar de "cebolla"), consistente en escribir la respuesta con inversión del orden de lectura (RIOL)⁴¹. Este recurso produce un efecto paradójico de enmascaramiento y visibilidad. (Ver ejemplos en Anexo: A30, A32, A36, A40, A47, A50, A54, A59, A60, A61, A62, A63, A66, A67, A69).

En el caso de la receta los agregados en los que se introducen algunos de estos recursos gráficos para resaltar se ubican tanto en la periferia como dentro del TxF. La receta editada por Analía y Hernán (R60) da cuenta del empleo de los recursos que aquí consideramos en los títulos y subtítulos agregados por los niños: tipografía, incluyendo subrayado, en el título y subtítulos agregados para identificar las partes que caracterizan a ese tipo de texto. Estos recursos contribuyen a destacar aspectos pertinentes al tipo discursivo pero no a destacar un elemento informativo del texto en sí.

Recursos tipográficos, de espaciado y/o un signo de puntuación doble como el paréntesis, son empleados también para distinguir en la propaganda el último enunciado que se diferencia discursivamente del resto del texto. Destacar este enunciado de carácter imperativo del texto publicitario en sí, reviste particular interés, como veremos, al analizar desde una perspectiva evolutiva el trabajo de los niños.

La siguiente Tabla 3 muestra de manera esquemática los recursos que los niños utilizan para resaltar un segmento del TxF:

⁴¹ La sigla RIOL es síntesis de la expresión: Respuesta con Inversión del Orden de Lectura, pues la secuencia gráfica modifica la direccionalidad de la lectura.

TABLA 3. RECURSOS EMPLEADOS POR LOS NIÑOS EN LA EDICIÓN DE LOS TEXTOS PARA RESALTAR SEGMENTOS DEL TxF

Recursos	Resaltar un segmento del TxF
Recursos de puntuación: Sólo signos dobles: paréntesis, signos de interrogación, de exclamación y comillas.	Dentro TxF: Microespacios textuales con cierto valor enunciativo (propaganda) Distinguir gráficamente un enunciado discursivamente diferenciado (propaganda)
	En periferia del TxF: Agregados textuales (adivinanza,)
Recursos tipográficos (cambio tipográfico selectivo)	Dentro TxF: Microespacios textuales con cierto valor enunciativo (propaganda) Distinguir gráficamente un enunciado discursivamente diferenciado (propaganda)
	En periferia TxF Agregados textuales (adivinanza, propaganda, receta)
RIOL	En periferia TxF Agregados textuales (respuesta en adivinanza)
Recursos de espaciado: Enter Tab Barra espaciadora Centración Alineamiento izquierda Alineamiento derecha	Dentro TxF (receta, propaganda)
	En periferia TxF Agregados textuales (adivinanza, receta, propaganda)
	Dentro TxF (propaganda) Distinguir gráficamente un enunciado discursivamente diferenciado (propaganda)

3.2.4. Ajustar el texto al soporte sugerido y/o a la inclusión de una imagen

En este párrafo incluimos aquellos recursos de espaciado que se refieren explícitamente al tamaño y/o tipo de soporte aludido en la consigna dada (libro o volante), modificando la tipografía general y/o la distribución del texto en la página mediante espaciado. Dentro de este grupo de recursos incluimos también el empleo de espaciado para organizar la página en función de la relación entre el texto y una ilustración.

En el primer caso, el empleo de los recursos citados se basa en argumentos referidos a aspectos del soporte impreso en general sin mención del tipo de texto en

particular, del tipo de “ésta es la letra de los libros”. Un ejemplo lo ofrece el texto editado por Juana y Gustavo (A26) quienes modificaron el tamaño de la letra y emplearon negrita para adaptar la forma gráfica de todo el TxF al soporte impreso.

En cambio Mariel y Esteban emplean Enter para dar un formato alargado a la propaganda (V37) para adaptarlo materialmente al tamaño pequeño y alargado que atribuyen al volante.

El empleo de espaciado para adaptar la distribución del texto en función de la inclusión de una ilustración se observa, por ejemplo, en el texto R20, en el que Ana Paula y Joel combinan este recurso con el cambio tipográfico general del TxF introducido con la intención antes señalada.

3.2.5. Adornar y/o complementar el TxF

En la edición de algunos textos los niños indican la inclusión de un dibujo o ilustración. Si bien este recurso remite al significado del texto —es uno de los elementos considerados paratextuales por Genette (1987) — corresponde a otra dimensión significante, en la que no nos hemos focalizado en este estudio.

No obstante, consideramos pertinente señalar que haremos referencia al uso de este recurso que los niños emplean con el fin de, según sus palabras, “adornar”, “decorar” o, en algunos casos complementar el TxF, cuando los editores explícitamente lo mencionan o bien constituye el único modo de intervención introducido, aunque en este caso se trata de un nivel mínimo de intervención. Es decir lo tendremos en cuenta cuando la referencia a su inclusión interesa para describir la secuencia y modos en que se manifiesta el empleo de los diferentes recursos categorizados así como sus relaciones.

3.3. Comentario general

En la descripción y categorización realizada en este capítulo hemos tratado por separado aspectos que no se presentan de esta manera, pues se producen solapamientos y coexistencias que nos obligarán a tenerlas en cuenta en el análisis.

No obstante consideramos que la categorización adoptada permite observar los problemas que los niños se plantean, las soluciones que intentan y los aspectos que logran articular, considerando las producciones desde una perspectiva evolutiva.

Articulación que les posibilita llegar a configurar una puesta en página en la que el equilibrio entre la legibilidad y la visibilidad parece marcar el surgimiento convencional de lo que reconocemos como texto, inscripto en determinado género.

CAPÍTULO 4

La edición de la adivinanza

4.1. Introducción

La adivinanza constituye una forma poética popular de carácter lúdico, transmitida oralmente y de origen muy antiguo ya que proviene de la tradición grecolatina y cristiana.

Acerca de la lírica popular antigua, Frenk ha señalado que las piezas líricas conservadas por la tradición oral se mantuvieron en un proceso de variación dinámico “hasta que, con el Renacimiento, una moda popularizante las introdujo al mundo aristocrático y urbano y, con ello, a ser puestas – y a veces “compuestas”, retocadas – en el papel” (Frenk, 2002:66).

Esta “puesta en papel” evidencia criterios fluctuantes y particulares de versificación. En esa versificación, que no atendía a la cantidad de sílabas para delimitar cada verso, la rima parece haber sido un factor importante para hacerlo, aunque no siempre, pues algunas versiones atienden a la sintaxis o a los paralelismos que suelen aparecer en su estructura poética. No obstante, la forma dominante es el “verso corto”. Esto se debe, según Frenk, a que

el hábito gráfico de escribir los poemas de la lírica culta creó un hábito visual, el hábito de *ver* la poesía lírica escrita en versos no muy largos. Creo, pues, que esta costumbre visual condujo a una concepción generalizada de escribir –y de musicalizar– la poesía popular a la manera de la poesía cortesana, o sea, en versos más bien breves, y esta concepción sería luego adoptada por la mayoría de las antologías (2002: 72).

Efectivamente, las antologías de adivinanzas consultadas (Bermejo Meléndez, 2000; Cape, 1986; Shujer, 2002; Zarmendia, 2001, 2005) revelan el predominio de estrofas de cuatro o tres versos cortos. Probablemente, la escritura de estas composiciones breves obedezca, como señala Frenk respecto de otras composiciones de la lírica popular, a “un caso claro de escritura distorsionada por un prejuicio gráfico: nuestros antepasados y nosotros hemos puesto resistencia a la escritura de versos un

poco largos”(Frenk, 2002: 72). Las producciones de los niños indagados parecen orientarse también hacia esta preferencia, como veremos.

Un caso interesante que ilustra el tema que tratamos, se refiere a la adivinanza de Verona o veronesa, la primera adivinanza escrita de la que se tiene referencia en lengua romance, conocida como el *Indovinello Veronese*. Es un texto breve escrito en los márgenes de un pergamino medieval. Carrera de la Red (2007: 579) refiriéndose a los trabajos paleográficos sobre las primeras manifestaciones romances que evidencian una “envoltura latina”, cita el estudio de Berschin sobre esta composición hallada en 1924 en el Folio 3° del Códice LXXXIX de la Biblioteca Capitular de Verona:

Un oracional visigótico de finales del siglo VII o comienzos del siglo VIII- en cuya parte superior justo encima de un dibujo miniado de la rosa de los vientos que ocupa la mayor parte del folio, se encuentra un añadido de alrededor del 800, dos renglones de desigual extensión que componen el texto italiano de una célebre adivinanza, el célebre *Indovinello Veronese*.

Según W. Berschin (1987: 10-15), la clave para la interpretación de este texto viene dada por un tercer renglón, que aparece inmediatamente debajo de los dos renglones del *Indovinello*. Dicho renglón está escrito por la misma mano que aquéllos, aunque en un latín muy correcto, superior a lo habitual en los manuscritos de la época (Carrera de la Red, 2007:579).

Esta adivinanza, reescrita muchas veces por distintos amanuenses, parece haber sido compuesta en dos versos, escritos de manera continua, como indica Parkes “cuando era introducido verticalmente en el margen de un texto latino” (Parkes, 2001: 176). Tal vez por las razones expuestas por Frenk o por el peso del espacio gráfico que constituyen los márgenes, la versión más frecuentemente hallada en las fuentes consultadas está compuesta por cuatro versos cortos:

Se pareba boves,
 alba pratàlia aràba
 et albo versòrio teneba,
 et negro sèmen geminaba

El texto consiste en un testimonio autorreferencial: la descripción del acto de escribir hecha por el propio amanuense. El códice en el que fuera hallado procede de

España, casi con total seguridad de Toledo, desde donde pudo ser trasladado a Cagliari y Pisa, antes de llegar definitivamente a Verona. Diversos rasgos del dialecto veronés detectados en el texto (como *versorio* con el sentido de arado, así como los imperfectos de indicativo en *-eba*) permiten inferir que el autor fue un amanuense veronés, probablemente de la misma Biblioteca Capitular.

La adivinanza que citamos muestra también una característica distintiva de este tipo de composición poética: se trata de un texto que provoca la participación del oyente o del lector pues presenta un enigma que debe ser resuelto; es decir, consiste en un juego en el que quien formula la adivinanza desafía el ingenio del lector que la debe resolver. Este carácter lúdico ha consagrado a este tipo de texto como parte de la literatura infantil.

Como otras piezas de la tradición popular que han ingresado en ese subgénero – los cuentos maravillosos, por ejemplo – en su origen no eran infantiles, sino parte de relatos y de prácticas lúdicas populares. Las adivinanzas muestran ese origen popular en los tópicos, muy variados, a los que se refieren. Algunos de sus temas están ligados a la naturaleza, a la vida cotidiana, al mundo religioso, otras son de carácter erótico e incluso escatológico.

Quiroga Salcedo (1997:11) al referirse a los antecedentes de las adivinanzas, menciona una de las tragedias griegas incluidas en el ciclo tebano, según la cual, por el desequilibrio provocado por las atrocidades de Laio, padre de Edipo, aparece una monstruosa esfinge que propone adivinanzas y devora a quien no las acierta.

Por su parte, Rodríguez Pastor (2003) entre otros autores (Álvarez y Rodríguez, 1997; Llatse, 2003) recuerdan que el término “adivinanza” es empleado por primera vez en castellano en el *Libro de Apolonio*, obra de un poeta anónimo del Mester de Clarecía hacia el año 1240. Precisamente, uno de los problemas que nos plantea este tipo de composición, según Rodríguez Pastor:

es su propio nombre, ya que han sido numerosas las voces utilizadas para designarlos: enigma, acertaijo, acertaja, acertajo, acertajón, acertón, acertijo, adivina, adivinanza, pregunta, quisicosa(...) algunas voces, como enigma o acertijo, se basan en el significado; otras como quisicosa se basan en la fórmula inicial con que tradicionalmente se hace la pregunta; y las hay, finalmente, como adivina o adivinanza que combinan ambos modelos (2003: 10).

Gárfer y Fernández (1985:19) distinguen entre el acertijo, que se manifiesta en prosa, y la adivinanza, en verso, distinción mantenida por otros autores (Machado y Álvarez, 1880) pero hasta el siglo XX se registra, según Rodríguez Pastor, el uso de ambos términos para referirse a estas composiciones que proponen "con palabras deliberadamente ambiguas y oscuras una pregunta que ofrece en sí misma indicios suficientes para llegar a una respuesta o solución ingeniosa" (Rodríguez Pastor, 2003: 11). Las denominaciones "quisicosa" o "cosa y cosa" eran populares en el Siglo de Oro español, y también, en algunos acertijos se han encontrado variantes de este inicio, tales como "quisicosa", "quíquiricosa", "quinqüiricosa".

Según la clasificación propuesta por Quiroga Salcedo (1997: 6-8), al estudiar las adivinanzas cuyanas⁴² se diferencian tres tipos de adivinanzas: la cabal o propiamente dicha, que se basa en una imagen "que encierra como en un laberinto el objeto buscado"; el acertijo, "que se vale de un mecanismo léxico que trava el hallazgo (...) suele tratarse casi de un engaño producido por una diversión fónica"; y las adivinanzas cuentos, que remiten a un relato al que aluden, cerrándolo, de manera que en este caso, el adivinador debe tener alguna referencia del relato aludido (relatos bíblicos o leyendas populares).

Otra particularidad respecto de la historia de las adivinanzas es la citada por Llatse (2003) en su *Antología de Adivinanzas*, al señalar que desde el Medioevo la formulación de la adivinanza podía implicar una dificultad adicional: la respuesta debía ajustarse, obligatoriamente, a la métrica de la pregunta. Es decir, no sólo era necesario encontrar una respuesta ingeniosa sino seguir las normas poéticas con que era enunciada. Así, por ejemplo, cuando Juan de Mena desafía con una adivinanza al Marqués de Santillana (siglo XV) tanto la pregunta de Mena como la respuesta del Marqués responden a la métrica y a la rima de las coplas de arte mayor.

En la Argentina colonial los juegos de adivinanzas eran frecuentes en las tertulias y eventos sociales como velatorios de niños, casamientos y bautizos. Las adivinanzas abarcaban todos los campos de la naturaleza y de la vida cotidiana, y el que oficiaba de "bastonero" utilizaba para plantearlas algunas fórmulas introductorias ya clásicas como "adivina, adivinador", "adivinanza bonanza", "el que adivina, grano de oro, y el que no, cola de loro" o la más sintética y previsible de "¿qué será, qué será?", recitando a continuación el dístico o la cuarteta que propone el enigma.

⁴² Cuyo es una región geográfica de la República Argentina que comprende las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis.

4.2. La adivinanza propuesta

La adivinanza que propusimos, cuya solución es: “la cebolla”, es una adivinanza propiamente dicha (Quiroga Salcedo, 1997) pues encierra, oculta en la forma metafórica de una secuencia narrativa mínima, la imagen de un objeto que el lector debe descubrir. En los libros infantiles es frecuente que la respuesta, ubicada al pie de la adivinanza, se oculte escribiéndola literalmente al revés (el pie de las letras invertido hacia arriba) o bien en una secuencia gráfica que invierte el orden de lectura para dificultar la tarea del lector –procedimiento que en este trabajo denominamos RIOL –. Otro modo de explicitación de la respuesta es en una sección final del libro identificada como “soluciones”.

Este TxF admite, una versión corta (VC) en cuatro versos, dos octosílabos y dos eneasílabos, con rima *abab*, versión hallada en las compilaciones de adivinanzas consultadas.

Bajo la tierra he nacido
sin camisa me han dejado
y todo aquel que me ha herido
cuando me ha herido ha llorado.

Ilustración 1. Adivinanza propuesta según formato considerado versión corta (VC)

No obstante, habilitaría también una versión larga (VL):

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado
y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

Ilustración 2. Adivinanza propuesta según formato considerado versión larga (VL)

Esta versión larga está constituida por dos versos pareados dodecasílabos, con rima consonante; esta regularidad métrica y la segmentación gráfica que genera el coordinante *y*, harían preferible esta versión, pero, sin embargo, como veremos, no es la preferida por los niños ni por los textos en la que la hallamos.

Desde el punto de vista sintáctico, esta adivinanza constituye un sintagma oracional compuesto por tres proposiciones, las dos primeras yuxtapuestas y con sujetos elididos diferentes (*yo/ellos*); la última con sujeto explícito (*todo aquel*) coordinada a las anteriores mediante el coordinante copulativo citado. Esta última

proposición incluye dos proposiciones subordinadas: una adjetiva, que modifica al núcleo del sujeto, la otra adverbial con valor temporal. Entre estas dos últimas proposiciones la repetición de la forma verbal genera una simetría que intensifica la rima y el ritmo propios de este tipo de texto. Además, la forma pronominal "me" en función de objeto directo retoma, a través de las proposiciones coordinadas y subordinadas, el "yo", sólo explícito en la desinencia verbal en la primera proposición.

La yuxtaposición entre las dos primeras proposiciones genera un problema de ambigüedad, ya que "sin camisa" podría interpretarse referido a "he nacido", tanto como a "han dejado". Al mismo tiempo, la presencia del coordinante "y" marca un límite visual reforzado por el hecho de que se trata de una proposición cuyo sujeto es explícito y diferente a los de las anteriores, lo que justificaría la opción por una versión larga.

Desde el punto de vista enunciativo una estrategia propia de este tipo de discurso se basa en el ocultamiento de algo que debe descubrirse. La voz enunciante, que "sabe", manipula al enunciatario por provocación quien es desafiado en su conocimiento e ingenio, pues éste "debe saber".

La condición dialógica de todo discurso, por la cual se constituyen enunciadore y enunciatario, se muestra determinada por el género discursivo en el que se inscribe, "que impone su presencia y su poder, como si fuera otro destinador que manipula y hace decir algo por encima de la intencionalidad del enunciadore" (Filinich, 2004: 65). Si toda enunciación es dialógica, en tanto implica la constitución de un yo y un tú, en el caso de la adivinanza el otro/enunciatario/adivinator, resulta indispensable para la realización del discurso mismo, al que co-enuncia al resolver el enigma. En esta dinámica de roles enunciativos se basa también el juego.

La descripción realizada permite observar la complejidad de la tarea propuesta a los niños, quienes debieron tomar decisiones respecto de la información ofrecida por el texto, es decir como lectores. Por otra parte, como editores debieron afrontar los problemas que la estructura textual y poética de este texto en particular les proponía. Los recursos empleados y los propósitos a los que responden los niños al editar el TxF revelan los problemas que les plantearon, desde el punto de vista enunciativo, textual y gráfico, los rasgos antes citados.

En cuanto a la situación que propusimos, recordamos que las consignas fueron: "léanlo para saber qué es" y luego "¿qué habría que hacer para imprimirlo en un libro de adivinanzas?". A partir de estas consignas permitimos que los niños

interactuaron entre sí y decidieran qué intervenciones deseaban realizar. La entrevistadora sólo intervino para brindar información a solicitud de los niños o para dirimir algún conflicto entre ellos.

Los modos de intervención que hemos categorizado no se presentan de manera aislada sino con frecuencia, de manera coexistente, pero necesariamente deberemos aludir a unos y a otros de manera independiente sólo a los fines del análisis.

4.3. Los recursos empleados por los niños en la edición de la adivinanza y los propósitos que los orientan

Un recurso privilegiado por los niños al editar la adivinanza es el agregado textual. Las formas enunciativas de este agregado dependen de los propósitos que guían la intervención de los niños. Preferentemente lo emplean con valor de respuesta, pero también puede consistir en pistas para el lector o la pregunta que explicita el interrogante implícito en el TxF, o incluso combinaciones entre estos tipos de enunciados. Estas formas enunciativas difieren a la par de los problemas gráficos y textuales que progresivamente los niños procuran resolver.

La respuesta aparece ya en los textos editados por los niños más pequeños. La inclusión de este dato no fue inducido ni corregido por la entrevistadora sino que los mismos niños expresaron la necesidad de incluirlo luego de reconocer el género del TxF. Todas las parejas ubican los enunciados con valor de respuesta en la periferia inferior del TxF. Los recursos que emplean y las intenciones que guían su inclusión varían según las edades de los niños, a medida que logran interpretar y expresar el desafío que define en la adivinanza la constitución del enunciador y del enunciatario y la forma gráfica que lo identifica.

La respuesta, en las parejas que la consignan, a excepción de un caso (A25), es la correcta. Este hecho parece haber sido favorecido por la libertad con que interactuaron los niños⁴³. En muchos casos supuso la enumeración de una serie de alternativas hasta llegar a un acuerdo entre ambos niños. Por ejemplo en el caso de Ana Paula y Joel (A20), enumeran: “[se trata] de Dios /no/ las plantas /la corona de Jesús /no/ un cactus / una cruz /no/ una flor /el ajo (!)/ no la cebolla(!)”. El término

⁴³ Respecto de la actividad de comprensión lectora focalizada en adivinanzas, que no constituye el foco central de este trabajo, se halla en desarrollo una investigación bajo la dirección de la Dra. Sofía Vernon (Universidad de Querétaro, Mx).

“Jesús” como respuesta –inspirada tal vez a las expresiones “sin camisa me han dejado” y al llanto – lo adoptaron Daniela y Fabián, editores del texto A25, quienes además lo escribieron mediante RIOL.

Las intervenciones de la entrevistadora procuraron ser mínimas y orientadas a validar aquellas expresiones de los niños que les permitiera avanzar en el trabajo. Transcribimos como ejemplo de este tipo de interacción un fragmento del diálogo que se desarrolló con Andrea (7; 1) y Tiziano (7;9) , editores del texto A22:

- | | |
|--|--|
| | Andrea- [lee el texto en voz alta] [Tiziano está distraído] |
| E- y vos Tiziano te animás a leerlo también (?) ⁴⁴ | Tiziano- sí [lee el texto] |
| E- qué les parece que es (?) | Andrea- eeh no sé
Tiziano - no sé |
| E- quieren que ahora lo lea yo (?) | Tiziano - sí sí |
| E-(lee el TxF) | Andrea- ah/una cosa de la tierra |
| E- ajá puede ser | Tiziano - y una planta |
| E- claro puede ser una planta porque las plantas nacen en la tierra / pero qué planta es (?) | Tiziano - eeh puede ser eeh / ah ya sé la / la rosa (!)
Andrea- claro porque cuando una señora la saca la pincha
Tiziano - claro una rosa es (!) [mira a Andrea dudando] |
| E- sí pero (?) | Tiziano - no sé// tiene que tener capas [mirando el TxF en pantalla] |
| E- ah/ tiene que tener capas (?) | Andrea- la cebolla (?) |
| E- claro muy bien (!) la cebolla porque nace en la tierra tiene capitas que forman como una camisa | Andrea- y cuando la cortás mi mamá cuando cocina y y cocina cebolla / la corta y le hace llorar (!) |
| E- claro buenísimo / entonces esto qué es (?) [señalando el TxF] | Andrea-pero qué es (?!)// cómo se llamaban |

⁴⁴ Recordamos que en la ciudad de Rosario y en la región rioplatense (Argentina) se emplea la forma pronominal “vos” para la segunda persona (tú)

- estas cosas (?)
- E- a ver Tiziano - una adivinanza
- E- a vos qué te parece Andrea (?) / Andrea- sí una adivinanza
- E- eso es (?) Tiziano - sí
Andrea-- sí
- E- a esta adivinanza la tenemos que poner en un libro de adivinanzas / la ponemos así (?) Tiziano - yo tengo dos [libros] y tienen así como chistes y adivinanzas y no sé qué más
- E- bueno entonces qué le harían para que sea una adivinanza y podamos ponerla en un libro / sí (?) Andrea- eh sí yo tengo creo pero son de mi hermana no son míos // y hace un montón que no los veo
- Tiziano - no está bien así
Andrea- y y no sé pero podríamos poner que es la cebolla así para que quede acá como en los libros [señala la periferia inferior del TxF]

En el caso de los niños más grandes las intervenciones de la entrevistadora disminuyeron considerablemente pues resolvían entre ellos qué hacer y en algunos casos sin dialogar entre sí.

De las diez parejas de niños de 7 años, seis introducen la respuesta en la periferia inferior del TxF. La forma textual que adopta entre los más pequeños es la de un vocablo aislado, ubicado en una línea gráfica inferior pero no siempre diferenciado mediante recursos tipográficos o de espaciado.

Los niños de este grupo, al incluir la respuesta se refieren siempre a haber visto o a tener un libro de adivinanzas que procuran recordar (ver diálogo transcrito anteriormente), a la vez les preocupa particularmente que el texto se entienda. Esto se observa, por ejemplo, en el trabajo de Celina (7; 3) y Tiago (7; 9) quienes agregan: Sebolla, en la periferia inferior del TxF (A24). Al hacerlo se refieren verbalmente a "poner el resultado más abajo". El empleo del término "resultado" para designar la respuesta, evocaría la idea de "problema" al cual debe dársele una "solución", lo cual es pertinente al carácter discursivo de la adivinanza. Pero se trata en todo caso de un problema que se "muestra", como en los libros o en la escuela, pero que no se le plantea al lector, pues al escribir la respuesta sostienen que es "para que se entienda

más”.

Dos parejas de este grupo, los editores de los textos A20 y A23, con criterios similares a los de Celina y Tiago⁴⁵, agregan una R, abreviatura de “respuesta”, que especifica el carácter enunciativo del segmento textual que precede: “cebolla”. En ambos casos, a la abreviatura se agregan signos de puntuación: dos puntos en un caso y una coma en el otro.

Aunque en ninguno de esos dos textos editados se emplea el punto que la normativa exige para marcar el límite de una abreviatura, es evidente la intención de marcarlo. El empleo adecuado de abreviaturas y de signos de puntuación en un texto de niños pequeños llama la atención, porque a esa altura de la escolaridad no han sido tema específico de enseñanza. Los signos de puntuación a los que nos referimos, son los únicos empleados y se incluyen en un segmento textual que se ubica en la periferia del TxF⁴⁶.

Un tipo de solución próxima a las de los niños de 7 años, pero que manifiesta diferencias que anticipan los modos de intervención de los más grandes, lo ofrece el texto A38, editado por Sofía (8; 4) y Andrés (8; 7). Estos niños escriben: “Respuesta la cebolla”. Este enunciado se parece a los que citáramos pues explicita el término respuesta, sin ninguna forma de abreviatura, pero la estructura sintáctica de la misma, “la cebolla”, y el empleo de centración gráfica, se corresponde con la combinación de recursos que se observa en los textos de los niños a partir del grupo de 8 años. El argumento que expresan estos niños al escribir la respuesta es: “porque si no no va a saber [el lector] que es una adivinanza”. Argumento que interpretamos relativo al propósito de “indicar el tipo de texto”

A partir de este grupo etario, la estructura textual de la respuesta se expresa con más frecuencia como una construcción nominal: la cebolla (A35, por ejemplo) o con menor frecuencia (seis textos) como un sintagma oracional: La respuesta es la cebolla (A39, por ejemplo). Esto no sólo plantea variantes sintácticas sino también enunciativas.

Cuando se trata de una construcción nominal, al incorporar el determinante

⁴⁵ Subrayando lo que señalamos, en el texto A20, además de la respuesta, se introduce otro tipo de agregado: para los más chiquitos. Se trata de una indicación característica también del peritexto editorial relativa a quiénes está dirigido el texto, lo que remite a los libros que los niños intentan evocar.

⁴⁶ Esto parece corroborar lo observado por Ferreiro et al. (1996: 134) sobre este y otro tipo de textos. Las parejas de niños más grandes, en cambio, emplean otros signos de puntuación dentro del TxF y también en la pregunta que introducen.

“la”, introducen un efecto enunciativo diferente al que produce el término sustantivo sólo. El artículo convierte al sustantivo –cebolla -- en núcleo del sintagma, precisándolo, especificándolo en una dimensión concreta, que evoca el origen latino de ese determinante⁴⁷. Ese modo de enunciar la respuesta aparece como otra voz, que se distancia de la voz en primera persona del enunciadorel TxF⁴⁸. Por ejemplo, en A37, Mariel (8; 0) y Esteban (8; 7), agregan en la periferia inferior del TxF del que se separa mediante interlineado: La cevolla, al hacerlo expresan, como los más pequeños, la referencia a una imagen gráfica: “porque así está como en los libros”.

Esta observación debe considerarse a la par del hecho de que a partir de esta edad comienza a problematizarse el rol atribuido al enunciatario/ lector. La adivinanza se interpreta ya como un desafío con el que debe provocarse al lector, es decir que los niños comienzan a asumir la voz del enunciadorel TxF. Por ello se manifiestan oscilaciones respecto de si se debe ayudar al lector a descubrir la solución del enigma o, por el contrario, debe dificultársele.

Un caso particular, que muestra una solución de compromiso a este problema se observa en el texto A31 de Celeste y Silvio, de 8 años, quienes “enmarcan” el TxF – en el que no intervienen – con un agregado equivalente a un sintagma oracional: La que siempre te hace llorar // ES LA CEBOLLA, distribuido entre la periferia superior y la periferia inferior del TxF. La tipografía diferenciada del segundo término distingue el valor enunciativo atribuido a uno y otro término, el primero es una pista para el lector, al que parece provocarse, el segundo es complementario del primero desde el punto de vista sintáctico y a la vez ocupa el espacio gráfico y el

⁴⁷ El latín no contaba con esta clase de palabras; este artículo, en español, proviene del pronombre demostrativo latino *ille, illa, illud*. El uso del artículo español conserva a veces vestigios de ese significado demostrativo (Alcina Franch y Blecua, 1980; Bello, 1958)

También, al respecto, Di Tullio señala que “se suele incluir al artículo definido en una clase más amplia, a la que también pertenecen los demostrativos (este, ese, aquel) y los posesivos (mi, tu, su, nuestro): estos elementos se denominan determinativos. Todas estas palabras convierten al sintagma nominal en una expresión referencial que permite identificar una cierta entidad.” (Di Tullio, 2007:56-57)

⁴⁸ Al respecto, recordamos que en términos de la manipulación que supone todo discurso, el desafío correspondería a la forma de persuasión que Greimas y Courtés (1982, pp. 251-253) designan como provocación: “situada sintagmáticamente entre el querer del destinatario y la realización efectiva por parte del destinatario-sujeto (...) la manipulación actúa sobre la persuasión, articulando, así, el hacer persuasivo del destinatario y el hacer interpretativo del destinatario. (...) El manipulador puede ejercer su hacer persuasivo apoyándose sobre la modalidad del poder (...); en otros casos, persuadirá al destinatario mediante el saber: en la dimensión cognoscitiva (...); la persuasión según el saber es propia de la provocación (con un juicio negativo: “Eres incapaz de...”) y de la seducción (que manifiesta un juicio positivo). (Greimas y Courtés, 1982: 251-253).

sentido de la respuesta, es decir, para que el lector “sepa”.

El texto A30, en cambio, editado por Candela y Federico, del grupo de 8 años, manifiesta la indecisión respecto de la forma textual que debe darse a la respuesta, pero las dos formas que consignan se dirigen a desafiar al lector. Es destacable el hecho de que éste es el único texto del grupo de 8 años que anticipa dos soluciones frecuentes en los de los más grandes: muestra un intento de formulación de la pregunta dirigida explícitamente al lector y emplean RIOL⁴⁹ para una de las formas que atribuyen a la respuesta. La primera forma de respuesta encierra, sin límites espaciales o de puntuación la pregunta y una opción tipo *multiple choice*: Saben quien es A la cebolla B papa. La segunda forma: *allobec*, supone otro modo de desafiar al lector. Si bien estos niños continúan sosteniendo que “así está en los libros”, procuran asumir el carácter lúdico de la adivinanza.

La respuesta introducida en el texto A49 editado por Silvina (8; 10) y Mauro (9; 3), muestra dos diferencias respecto de los anteriores. Por una parte, la respuesta: (UNA CEBOLLA) constituye el único caso en el que se incluye un artículo indefinido en la construcción nominal, lo que introduce un matiz diferente al enunciado, respecto de los anteriores, pues no aluden a la especie sino a algún elemento de la misma. Por otra, el uso de paréntesis para encerrarla, revela algo más que el propósito de responder a una convención propia de los libros de adivinanza, como estos niños señalan: “alguien lo está diciendo para que lo adivines”. El empleo de paréntesis crea un espacio de lectura diferenciado que remite a algo dicho en otro tono, algo que se dice en secreto, para un destinatario cómplice que de hecho se transforma en co-enunciador.

Precisamente, a partir de los 9 años, el enigma y la provocación al lector, comienzan a constituirse en el foco de atención. En los textos editados por este grupo comienza a incluirse el agregado textual con valor de pregunta y la búsqueda de formas textuales y gráficas que compliquen la tarea del lector, al que se le proponen nuevos enigmas. En A47, Micaela y José, del grupo de niños de 9 años, luego de escribir la pregunta ¿QUIÉN SOY?, escriben dos veces la respuesta porque aunque no dudan en que se debe agregar “lo que es” (la cebolla), y argumentan también la preocupación de que se vea “como está en los libros”, discuten sobre la forma que esta

⁴⁹ La sigla RIOL es síntesis de la expresión: Respuesta con Inversión del Orden de Lectura, pues la secuencia gráfica modifica la direccionalidad de la lectura.



información debe adoptar.⁵⁰

José- yo en el libro mío / en el libro mío yo tengo / aparece la adivinanza y acá está [indicando una página posterior imaginaria] por ejemplo lo que es

Micaela- están todas mezcladas las letras [en un libro]

José- eh están todas mezcladas las letras y tenés que buscar una página especial donde dice adivinanza ciento uno cebolla

.....

José- ce / bo / ya / ayoceb / y acá abajo la ponés a la respuesta (?) [escribe centrado en periferia inferior del TxF: ALLOCEB. Mira a Micaela buscando aprobación]

Micaela- [afirma moviendo la cabeza]

José- [escriben LA CEBOLLA] la / ce / bo / lla /

Entrevistadora- la respuesta también va así (?)

José- sí // para que sepan la respuesta

Es decir que, en este caso, la primera forma dada a la respuesta constituye un enigma que a su vez requiere de respuesta. Además, el diálogo de estos niños sugiere un problema interesante que se basa en la distinción entre la página en la que se encuentra el TxF y la página como parte de un libro. Problema que observamos también en la edición de los otros TxF.

La incorporación de la respuesta como un enunciado equivalente a un sintagma oracional manifiesta diferentes efectos de sentido, según dé continuidad a la primera persona del TxF o no. Por ejemplo, el texto A66, editado por Juliana y Tadeo, de 11 años, quienes agregan a continuación del TxF ¿Quién soy? y en la periferia inferior del TxF, separada mediante un amplio interlineado: Soy una cebolla.

En este enunciado, el sujeto elidido y la forma verbal correlativa remite a la primera persona que se emplea en el TxF y a la pregunta introducida por los mismos niños como una extensión del mismo, a la que da respuesta. Estos nuevos enunciados – pregunta y respuesta – dan también continuidad a la forma temporal empleada en el TxF y producen una repetición simétrica bajo la forma de quiasmo: ¿Quién soy?/ Soy la cebolla.

Esta figura propia de la poética intensifica el carácter rítmico del texto

⁵⁰ El código de transcripción que empleamos sigue los criterios de transcripción de la oralidad sugeridos por Blanche – Benveniste (1998: 63). Lo consignamos en nota al pie número 18 página 59.

identificado por estos niños, desde el inicio del trabajo, como poesía. Sin embargo, Juliana y Tadeo no intervienen en la configuración gráfica del TxF para darle formato de poesía. En cambio, sugieren la escritura de la respuesta según el recurso que denominamos RIOL, que aparece progresivamente con más frecuencia a partir de los textos editados por los niños de 9 años en adelante.⁵¹

Si se tiene en cuenta la naturaleza discursiva que define a este tipo de texto la formulación de una pregunta explícita (“¿quién soy?”, “¿qué es?”, por ejemplo) resultaría redundante respecto del mismo. Por ello su inclusión supone el propósito de enfatizar la demanda al lector a dar la respuesta. Preguntas como la que citamos son frecuentes en las adivinanzas publicadas en libros para niños. Sin embargo, ninguna de las parejas del grupo de niños más pequeños la introduce al editar este texto.

Es entre los 9 a 11 años que la inclusión de la pregunta constituye un rasgo progresivamente más frecuente en los textos editados. Un recurso que parece anticipar la escritura de la pregunta, empleado en tres de las adivinanzas reunidas, consiste en el agregado de signos de interrogación en los bordes inicial y final del TxF. Este uso de los signos de interrogación corresponde a dos textos editados por parejas de 8 años (A35 y A36) y uno, a una pareja del grupo de 9 años (A43). Este último texto, editado por Catalina y Manuel, parece sugerir que el uso de los signos de interrogación podría constituir, en términos evolutivos, una instancia previa a la formulación de la pregunta explícita, ya que en los niños más grandes –10 a 11 años – no se utilizan los signos en esta posición, sino enmarcando la pregunta que agregan. Como se observa en el texto editado por estos niños, coexisten las dos formas de indicación del interrogante, con lo que aseguran y enfatizan el rasgo que define a este tipo de texto. Estos niños comentan, mientras realizan la tarea:

Catalina- es una adivinanza/porque hay que adivinar [refiriéndose a la actividad del lector]

Manuel- sí/ agreguemos [agregan ¿Quién soy?]

Catalina- le pondría signos de pregunta//desde acá hasta acá [señala en el monitor todo el texto y agregan signos de pregunta en los bordes extremos]

Manuel- sí/ porque es una adivinanza

⁵¹ En el grupo de niños más pequeños, sólo en A25 editado por Daniela y Fabián, se emplea este recurso de escritura, aunque se da una respuesta (Jesús) que no corresponde al contenido del texto propuesto y, además, se sugiere la inclusión de dibujo para asegurar el significado atribuido a la respuesta.

Cuando la pregunta se independiza gráficamente del texto, el modo de enunciación que asume plantea, al igual que las respuestas, diferentes formas enunciativas. Una variante interesante aparece en el texto A44, editado por Elisa y Luciano que cursan 4° grado, en el que se articula la pregunta con la sugerencia del tipo de texto: ¿Adivina quién soy?. Este agregado constituye una clara indicación del género y de la tarea que debe realizar el enunciatario. En este sentido encierra (en términos de la manipulación del mismo) una provocación atenuada por el modo en que se formula la pregunta.

La forma pronominal adoptada en este último caso –“quién” – convalida la personalización que sugiere la modalidad enunciativa, en primera persona, del TxF. En cambio, cuando el pronombre interrogativo adoptado es “qué” la pregunta propone una ruptura, pues remite a un objeto no personalizado, lo que constituiría a la vez una pista para el lector. La duda que genera este tipo de elección, la explica claramente Tadeo (11; 6) quien produce junto a Juliana (11; 4) el texto A66:

Entrevistadora- entonces le podés poner qué es (?) en vez de quién soy (?)

Tadeo- mm de las dos formas / me parece que es igual// bueno quién soy / porque es como si lo estuviera relatando ella

Juliana- como más divertido queda porque una cebolla nunca podría hablar [se ríe]

La adivinanza no constituye un tipo de texto que, según las convenciones textuales y gráficas actuales, requiera ser titulado. Tal vez por esto, en sólo siete, de las cincuenta versiones finales el agregado textual adopta las características de lo que hemos caracterizado como título o como *incipit* según la forma enunciativa adoptada. En cuatro de ellos, los editores realizan una indicación explícita del tipo de texto. Al editar el texto A27, Mayra y Alejandro anticipan el problema que se formularán claramente los más grandes en cuanto a la constitución del enunciatario, pues se niegan a escribir la respuesta, que indican en forma correcta verbalmente, “porque si no/ no es una adivinanza/ la tiene que adivinar”. Por esta negativa a dar la solución al lector, escriben: adivinansa, en la periferia superior del TxF indicando el tipo de discurso al lector “para que sepa que tiene que adivinar”.

Otro tipo de solución a esa tensión aparece en dos textos editados por parejas de 8 años. En estos casos los editores agregan una pista para que el lector resuelva el enigma, enfatizando uno de los datos de la adivinanza propuesta: La que siempre te hace llorar (A31) o Adivinansa que te hace llorar (A32). Esta

última construcción constituye una figura poética que responde, en términos retóricos, a una forma de metalepsis⁵². A estos ejemplos podemos vincular también el texto A53, en el que, al igual que los anteriores, bajo la forma de un título que guarda semejanza con un *incipit*, se articula doblemente la referencia al género al denominarlo y al repetir, provocando un efecto anafórico, el comienzo de la adivinanza propuesta: Adivinanza bajo tierra.

El texto A69, editado por Silvina y Mauro, del grupo de niños más grandes, ofrece también una estructura similar aunque combinada con recursos tipográficos ADIVINANZAS: UN VEGETAL. No obstante, estimamos que la formulación en plural del término adivinanzas, además de la profusión de recursos que emplean, ligados a la consideración del espacio que ofrece la página, podría relacionarse con la consigna dada: el texto será incluido en un "libro de adivinanzas", antes que como un título para el TxF en particular.

En el texto A61, en cambio, editado por Antonella e Iván, el enunciado agregado en la periferia superior, centrado y con una tipografía que lo destaca, se propone como una suerte de resumen anticipatorio o paráfrasis del TxF, que procura provocar al lector mediante el destaque tipográfico –tamaño de letra, negrita y subrayado – El que me hirió lloró

Estos niños, ante la consigna de incluir el texto en un libro, parecen reflejar el peso de una convención propia del libro impreso. Respecto de lo que deben hacer sostienen que deben ponerle título, pero como vemos no les resulta fácil decidir cuál:

Iván- ponerle el título / el eh el que la escribió el autor

Antonella- si tiene una ilustración ponerle el ilustrador

Iván- le ponemos título entonces (?)

Antonella- pero no sé qué título / lo invento (?)//poné la cebolla (!)

[dirigiéndose al compañero]

Iván- cebolla // no no no pero no sé cómo ponerlo/ es que la cebolla no tiene que ser porque ya saben cuál es la adivinanza

Este diálogo parece reflejar, nuevamente, el problema de considerar a la página en la que se inscribe el TxF como un objeto en sí y a la vez tener en cuenta que

⁵² Según el *Diccionario de la Real Academia Española*: metalepsis. (Del gr. μετάληψις, cambio). Ret. Tropo, especie de metonimia, que consiste en tomar el antecedente por el consiguiente, o al contrario. Por esta figura se traslada a veces el sentido, no de una sola palabra, como por la metonimia, sino de toda una oración; p. ej., *acuérdate de lo que me ofreciste, por cúmplelo*.

es parte de un libro.

Un tipo de agregado textual que modifica la perspectiva enunciativa del texto propuesto introduciendo otras voces y/u otros datos en la periferia espacial del mismo, se refiere a los que hemos categorizado como firma de autor o firma de editor.

Se trata de elementos característicos del peritexto editorial, según la terminología de Genette (1987). Como indica Lane (1992; 1998) acerca de este tipo de elementos en general, los mismos operan una segmentación respecto del espacio gráfico y del texto mismo. Ruptura enunciativa que, más allá del hecho de que el/los nombre/s atribuido/s al/los autor/es, coincida o no con los de los niños editores, se trata de un signo de apropiación y legitimación, a la vez que produce sentido en otra dimensión textual, provocando el deslizamiento del texto de una dimensión discursiva a una pragmática, la de su circulación. En la edición de la adivinanza sólo tres parejas del total de versiones finales introducen este tipo de agregado textual.

Un caso corresponde al texto A23 de Camila y Mariano, pareja del grupo de niños más pequeños, quienes agregan sus propios nombres al finalizar el trabajo, según sostienen, “para que se sepa el nombre de quién lo hizo” y al incluirla se preocupan por separarla espacialmente del resto del texto editado. La afirmación de los niños se refiere al trabajo de edición que ellos realizaron, por ello lo interpretamos como firma de editor, pues recuerda las firmas de los copistas medievales al filo de cada folio del códice transcrito. No obstante, es posible que esta “firma” esté motivada por las prácticas escolares referidas a la necesidad de poner el nombre en todos los trabajos relativos a la escuela. Ninguna otra pareja, de ese u otro grupo, utilizó este tipo de firma.

Los otros dos casos, que corresponden a dos parejas del grupo de niños más grandes, manifiestan una postura distinta. Se refieren explícitamente a la inclusión del nombre de un autor. En los textos A61 y A69 se atribuye la autoría a nombres de fantasía: Autor: Gabriel, Mana, en el primero; Autor: Ramón Ramos, en el segundo. Al incluir los nombres de supuestos autores, estos editores están cumpliendo con un requisito sugerido por el soporte libro que indicaba la consigna.

Un caso particular que muestra el conjunto de problemas que en determinado momento preocupa a los niños respecto de la constitución del enunciatario y a la vez de la forma gráfica que debe adoptar el texto, lo muestra el trabajo de Isabel (10; 1) y Gastón (9;8). Su texto (A56) es el único en el que el agregado textual se plantea como una extensión del TxF: soy color beige y soy redonda con puntita.

Datos que constituyen pistas claras para que el lector formule la respuesta esperada. La discusión de estos niños manifiesta sus discrepancias en cuanto a ayudar o no al lector a descubrir la respuesta, a la vez atienden a la puntuación y sugieren dudas respecto de la distribución gráfica que el TxF muestra:

Gastón- yo le pondría qué es / no qué es pero describirla más

Isabel- para que se den cuenta más fácil / bah no sé (!)// el que se la está diciendo al otro que la va a adivinar.

.....

Isabel- para describirlo más y eso va a ayudar al otro

Gastón- para mí es mejor si no lo adivina

.....

Isabel- y borramos la “y” si ponemos coma [borran el punto además de la y, agregan coma y escriben “es de color beige” dando continuidad al TxF y sin atender al cambio tipográfico producido automáticamente]

Gastón- tendríamos que hacerle otro cambio

Isabel- la forma / así queda muy larga// la forma de qué sería eso (?)

Gastón- sí [cambia el punto final por coma e inserta soy color beige y soy redonda con puntita, sin atender al cambio tipográfico automático]

Los recursos de texto que hasta aquí comentamos se ubican en la periferia superior o inferior del TxF, y se mantienen en ese espacio gráfico. A la vez, los niños comienzan progresivamente a intervenir dentro del TxF, particularmente mediante recursos de espaciado y de puntuación.

Otra de las formas de intervención dentro del TxF, lo constituye la modificación del mismo, mediante la supresión de grafías o de un segmento textual. Este tipo de recurso se manifiesta sólo en dos de los textos editados. Clementina (8; 1) y Leandro (8; 5) al editar el texto A32 afirman que “lo ordenamos [al texto]”, por ello “corrigen” lo que consideran un error ortográfico –en “ha llorado” eliminan la “h” –. Además, cambian la forma literaria “bajo” por la más coloquial “abajo” y suprimen el segmento subrayado en: “...y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido...”. Por su parte, los niños que producen el texto A52, Carla e Iván, del grupo de niños de 10 años, eliminan también la repetición, pero guiados por criterios gráficos, pues argumentan que la adivinanza tiene que ser más corta. Al eliminar la repetición atenúan el efecto rítmico de la adivinanza, que reconocen como una poesía:

Iván- y “todo aquel que” /

Carla- no sé y “ha llorado” / no “y ha llorado” no pega [señalando la repetición]

Iván- para mí está bien así // pero parece una poesía y una adivinanza

Carla- porque es más corta

.....

Iván- la poesía tiene renglones versos

Carla- para mí también porque como la del perejil está escrita así/más corta

Iván- bueno le sacamos y ponemos “todo aquel que me ha herido ha llorado”

Estas ideas orientan el uso de recursos de espaciado como Enter, para dar forma “de poesía” al TxF. El empleo de este recurso para dar forma al texto, que muestran nuestros datos, parecen coincidir con los de Ferreiro y Kriscautzky (2003) acerca de las poesías de tradición popular, en cuanto a los factores a los que los niños atienden y los criterios que manifiestan.

En el total de los cincuenta textos, este recurso se utiliza en catorce con el propósito de ajustar el texto a la forma que se atribuye a una adivinanza o a una poesía. El mismo se hace evidente en las versiones finales de las parejas de alrededor de 9 años, en sólo tres casos y se vuelve progresivamente consistente hasta ser empleada por ocho de las diez parejas del grupo de 11 años. El empleo de este recurso, como indican Ferreiro y Kriscautzky (2003a), implica atender a diversos factores: gráficos, melódicos, rítmicos e incluso sintácticos. El modo en que los niños procuran articular esos factores para resolver una “forma de poesía” se manifiesta en la combinación de distintos recursos. Uno de ellos es un empleo particular de signos de puntuación, específicamente de comas. El empleo de esta puntuación parece encerrar una doble función: contribuye a precisar el contenido del texto y permite delimitar gráficamente los segmentos que serán bajados a la línea siguiente mediante el empleo de Enter.

Mientras editan el texto A45 Jorgelina y Federico sostiene la necesidad de agregar “algunas comas para que lo leamos pausadamente”, sostiene Federico, en tanto simultáneamente Jorgelina señala: “para que se entienda mejor y para que no se te enriede en la cabeza”. Estas afirmaciones reflejarían las dificultades que generan en los niños los dos tipos de criterios que se sostienen en el ámbito escolar respecto de la puntuación: uno vinculado a la lectura, el otro a la escritura (Ferreiro, 1996).

Como se observa en ese texto y en otros en los que se le da nuevo formato, las comas y puntos son empleados como límite gráfico de cada verso/renglón, es decir, parece tratarse de un uso de la puntuación funcional al formateo del texto antes que a la organización interna del mismo.

En el texto A65, correspondiente a Jorgelina y Federico quienes cursan 6° grado, observamos que el segundo verso no está limitado por un signo de puntuación, pues atienden al coordinante “y” que los vincula; además, parecen haberse librado de esa exigencia gráfica por la cual el límite de cada línea debía estar marcado. Mientras formatean el texto explicitan un criterio próximo a los de las leyes de la métrica poética:

Federico- porque las las poesías tienen que ser más o menos de la mismas sílabas

Jorgelina- de la misma cantidad de sílabas

Catalina y Manuel, también del grupo de 11 años, quienes editan la versión final A63 según el formato que denominamos VC, se basan en el reconocimiento de la rima no sólo como fenómeno sonoro, sino también gráfico:

Manuel-y pero también hay rima

Catalina- eh

Manuel- porque las últimas palabras cuando riman con otras / o sea cuando son parecidas a la final de la otra del otro renglón ponele como “bajo la tierra” / o acá “todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado” eso tiene rima

Catalina- y yo que las últimas letras de una palabrita combinan siempre con la otra/ la segunda oración

Ese mismo criterio conduce a Micaela y a José, editores del texto A67 y también alumnos de 6° grado, a producir un formato poco convencional, en el que se combinan VC y VL, además de marcar el límite de cada línea con una coma.

La interpretación del segmento “sin camisa”, teniendo en cuenta el modo continuo en que el TxF se presentó a los niños, se presta a confusión por la ambigüedad que plantea la ausencia de puntuación o espaciado. La interpretación de ese segmento textual que los niños consideran que deben puntuar de alguna forma y a la vez, la atención a la rima genera muchas dificultades a estos editores debutantes.

Griselda (10;7) e Ignacio (10;8) desean formatear el texto (A54) teniendo en cuenta la rima, pero a la vez, su interpretación del sentido del mismo y la necesidad de precisarlo los lleva a segmentar con una coma y espaciado al locativo “Bajo la tierra” para dejar en la línea siguiente “he nacido sin camisa”.

Esta solución les impide ver la rima. Cuestión que se les vuelve problemática porque tienen claro que la misma se basa en la semejanza fónica entre palabras y la primera segmentación que produjeron le impide hallar el modo de resolver la

coincidencia con las otras líneas en que segmentaron al TxF. Finalmente se concentran en los últimos versos. Es interesante observar que cada niño atiende a aspectos diferentes: mientras Griselda se fija en “me han dejado”, “me ha herido”, como posibles rimas, Ignacio señala que no puede ser porque las formas del verbo auxiliar “ha/han” difieren.

En el caso del texto A42 aunque Carola e Ismael sólo empleen *coma* en el primer segmento, introducen esa puntuación a partir de la necesidad de aclarar el contenido del texto y a la vez usan *Enter*, para segmentarlo, expresando un criterio gráfico: “las adivinanzas son así /cortas”.

El texto editado por esta pareja manifiesta en cuanto al formato una oscilación entre el correspondiente a una VC y un formato que considera la extensión de cada línea desde un punto de vista gráfico. Ambivalencia que se registra en tres de los catorce textos, todos correspondientes a las parejas de niños de 9 -10 años.

El uso de los recursos de puntuación, como en algunos casos los de espaciado, se orienta a organizar el texto atendiendo a aspectos sintácticos o retóricos, para potenciar su legibilidad.

En el texto A47, por ejemplo, Micaela y José introducen puntos sin cambio de línea, segmentando el texto en tres sintagmas. Al hacerlo se produce un efecto particular de sentido en cuanto a la ambigüedad que plantea el texto respecto de la expresión “sin camisa”. El tipo de segmentación introducido altera el valor significativo y sintáctico de esa expresión, pues deja de ser un complemento atribuido a la forma verbal “he nacido”, para referirse a “han dejado”, a diferencia de la solución que evidencia el texto A30. En éste se introducen, al igual que en el anterior, puntos sin cambio de línea que segmentan al texto en dos sintagmas. Con la mayúscula correlativa el segundo queda constituido por dos proposiciones coordinadas por *y*.

En el caso del texto A52, Carla e Iván suprimen el segmento “cuando me ha herido” eliminando así la cláusula temporal relativa al verbo “ha llorado” y con ello también un elemento rítmico, propio de este tipo de texto. En cuanto a la puntuación, introducen comas para segmentar el texto. Esta segmentación le confiere a la cláusula “sin camisa me han dejado” un valor explicativo, de tal manera que la segmentación responde a una delimitación sintáctica por la cual se separan las dos cláusulas, locativa y explicativa. La segunda coma, además delimita el cambio de sujeto de la segunda proposición. En el texto A55 también se utilizan comas para segmentarlo pero, atendiendo al valor del coordinante y se reúne en una misma cláusula dos

proposiciones a las que corresponde los diferentes sujetos sintácticos (yo/cebolla-él/todo aquel).

El grupo de parejas de niños más grandes, de 11 años, resuelve la puntuación a la par del espaciado del texto, atendiendo simultáneamente a la dimensión sintáctica, gráfica y enunciativa.

4.3.1. Los segmentos textuales destacados en la adivinanza

En el caso de las adivinanzas, los recursos empleados por los niños para dar realce a algún segmento textual –signos de puntuación doble, recursos tipográficos y/o de espaciado – se focalizan en los agregados textuales que introducen en la periferia del TxF, con valor de título, de pregunta y/o de respuesta⁵³. En ningún caso se emplean para destacar una información dentro del TxF.

Los textos editados por los niños que mencionamos en el apartado anterior muestran en el uso de la tipografía la tensión que se expresa respecto del doble juego de ocultamiento y realce que se produce en el modo de presentar las respuestas.

Algunas parejas, optan por proponer al lector un trabajo de desciframiento invirtiendo el orden de la secuencia de letras de la respuesta (RIOL), otras parejas optan por destacarla, escribiéndola en cursiva, negrita o en una tipografía diferente a la del texto. A este recurso tipográfico se agrega con frecuencia el de espaciado por el que este segmento queda alineado a la derecha de la página. Por ejemplo, esto se observa en el texto A65.

El empleo de puntuación doble respecto de este propósito se refiere a los paréntesis empleados para diferenciar y ocultar, a la vez, la respuesta. Por ejemplo, el texto A49 muestra el empleo de la tipografía en mayúsculas para los dos segmentos agregados y además, la respuesta genera un espacio particular de interpretación, diferenciado por su localización gráfica y por estar encerrada entre paréntesis.

El empleo de estos recursos se incrementa a medida que aumenta la edad de los niños: en el grupo de los más pequeños –7 años – sólo en dos casos se evidencia

⁵³ Los recursos de puntuación y los de espaciado implican siempre segmentaciones del TxF que señalan al lector el valor sintáctico o semántico de ciertas informaciones. Sin embargo en este trabajo, sobre la base de los antecedentes históricos y los provenientes del diseño gráfico, consideramos que no todos esos recursos, ni en todos los casos, contribuyen a enfatizar una de ellas en particular. De manera que tuvimos en cuenta respecto de este propósito a los signos de puntuación dobles empleados dentro del TxF y a ciertos recursos de espaciado que atraen de manera especial la mirada del lector sobre cierta información. Este criterio tal vez discutible es el que hemos optado como ya señaláramos en el Capítulo 3.

el empleo de cambio tipográfico y espaciado en la respuesta y sólo uno de ellos consiste en RIOL. En cambio, la totalidad de los textos del grupo de 11 años emplean en la escritura de la respuesta paréntesis y/o una tipografía diferente o RIOL; seis de ellos, además, centran o alinean a la derecha este segmento textual.

4.3.2. Los recursos tipográficos y los recursos de espaciado para ajustar el TxF al soporte

El espaciado mediante el empleo de Enter, es también un recurso empleado para distribuir el texto en el espacio gráfico de tal manera que se combinen el texto con una ilustración. Esto lleva a realizar ajustes en la distribución gráfica del primero que no se refieren al análisis interno del mismo, sino a las posibilidades que ofrece el espacio gráfico para incluir una ilustración. El único caso de empleo de este tipo de ajuste lo constituye el texto A20, producido por Ana Paula (7; 5) y Joel (7; 3).

En otros dos casos en cambio, ambos correspondientes a textos de los niños más grandes, el espacio en la periferia lateral en el que incluyen la indicación de dibujo se produce después y como resultado de dar formato a la adivinanza. Ello ocurre por ejemplo en el texto A60, editado por Analía (11; 5) y Hernán (11; 0).

Otro empleo de los recursos tipográficos se refiere al cambio de la tipografía de todo el TxF a negrita y/o a un tamaño de letra más grande. Éstos son recursos empleados para adaptar el TxF a lo que los niños estiman es "la letra de los libros". En el grupo de los niños más pequeños, en el texto A26 por ejemplo, Juana y Gustavo emplean este único modo de intervención.

La inclusión de números es otro recurso empleado con el propósito de adaptar el texto a una página del libro de adivinanzas al que aludía la consigna. Se manifiesta en un sólo caso, el texto A48, en el que Morena (9; 0) y Matías (9;8) incluyen: 1) al comienzo del texto para indicar que el mismo es sólo uno de los muchos que deberán incluirse en el soporte para el que lo están editando.

4.3.3. La inclusión de dibujo en la adivinanza

Respecto de la indicación de este tipo de recurso, los niños más pequeños lo emplean con mayor frecuencia para explicitar la respuesta, por ejemplo Ana Paula (7; 5) y Joel (7; 3), (A20) cuando indican la inclusión de un dibujo argumentan:

Ana Paula-acá podríamos hacer la cebolla en grande/para que sepan cuál es la respuesta

Joel - porque por ahí hay libros [...] y no lo podés contestar porque / mi amiga tiene un libro que el que lo hizo le puso la respuesta

Es interesante señalar que la inclusión de dibujo constituye la primera intervención que realiza esta pareja, luego sugieren el agregado de respuesta, la puntuación y el uso de Enter para darle formato, de manera que “entre en un libro chiquito”.

El dibujo es la única intervención en el texto A21, editado por Anahí (7;6) y Marcos (7;5) quienes no se ponen de acuerdo en cuanto a qué dibujo incluir: “el dibujo de una planta/la cebolla”, es decir la respuesta o el dibujo de “cuando la persona está cortando la cebolla para comerla”, es decir como una ilustración del contenido de la adivinanza. Finalmente dejan ambas sugerencias. Esta discusión nos parece que anticipa el problema de lo que se espera del lector, que oscila entre mostrar y ocultar la respuesta. En el grupo de niños más grandes, de 11 años, sólo en tres casos reaparece la sugerencia de apelar al dibujo pero exclusivamente como recurso ilustrativo, uno más entre otros.

4.4. Comentarios generales acerca de los modos de intervención de los niños para editar la adivinanza

El rol atribuido al lector y el carácter poético de la adivinanza constituyen dos problemas centrales que parecen articularse progresivamente y se resuelven también progresivamente mediante el empleo coordinado de diferentes recursos gráficos y textuales. Esa transformación progresiva de la puesta en página, muestra también una evolución en el logro de la combinación de los propósitos y de los recursos, según las convenciones que permiten la identificación gráfica y discursiva del TxF.⁵⁴

A fin de poder interpretar la evolución de los modos de intervención en la edición de la adivinanza, proponemos a continuación la organización de los mismos en niveles diferenciados por el/los tipo/s de recursos y los propósitos que es posible identificar en los textos a través de las interacciones de los niños.

Los casos en que los editores de manera explícita o inferible se focalizan en

⁵⁴ Ver más adelante, en Tabla 1 de este Capítulo, la distribución de los TxF editados según la secuencia de Niveles categorizados.

aspectos estrictamente gráficos vinculados al soporte "libro", dado el carácter inicial de estos modos de intervención los consideramos en un Nivel 0. Se trata de textos en los que sólo se indica la inclusión de dibujo o se modifica la distribución o el tamaño o tipo de letra del total del TxF. En este Nivel se ubican tres textos editados por niños del grupo de los más pequeños.

El empleo de dibujo reaparece en textos editados por niños más grandes, así como el empleo de recursos para ajustar el texto al soporte, pero lo hacen en coexistencia con el uso de otros propósitos y de otros recursos que adquieren así otro valor. En cambio, la preocupación por "mostrar el texto" al que corresponde el TxF se manifiesta en introducción de agregados textuales como título o *incipit*, pistas y/o respuesta con espaciado mínimo (interlineado o centración) define lo que hemos determinado como Nivel 1.

Progresivamente esos agregados textuales se coordinan con otros recursos: signos de puntuación, recursos tipográficos y de espaciado aunque también responden al propósito de "mostrar el texto", los argumentos de los niños comienzan a aludir a la actividad del lector, con lo que la consideración del TxF se empieza a independizar del soporte. Las intervenciones se ubican siempre en la periferia inferior del TxF, con interlineado más amplio, centrado y/o alineado a la derecha. Estas características definen en nuestro análisis un Nivel 2, en el que coinciden niños de 7 a 9 años.

La introducción de la pregunta, se manifiesta en los textos de los niños de 9 a 11 años. La formulación de este enunciado produce una continuidad temporal respecto del TxF, en presente, y a excepción de un texto de los más pequeños de este grupo, aparece escrito entre los signos de interrogación correspondientes. Pero la postura enunciativa oscila respecto de la persona que sostiene esta nueva voz que explicita la pregunta oculta en el TxF entre una tercera persona que genera una ruptura clara y la continuidad de la forma enunciativa en primera persona. Esta última opción es la que se consolida en los textos de los más grandes, de 11 años (Nivel 4). Sin embargo, algunos textos plantean soluciones intermedias, previas a este logro. Las mismas parecen manifestar las tensiones que generan en los niños esos problemas. Nos referimos por ejemplo al empleo de signos de interrogación en los límites gráficos del TxF, como manifestación elemental de la pregunta que encierra la adivinanza (Nivel 2).

A partir de los 9 años, se evidencia el empleo de recursos de puntuación dentro del TxF. Este modo de intervención caracteriza al Nivel 3 y al Nivel 4. Progresivamente este tipo de recursos, a la par de otros que se mantienen, se

coordinan con la distribución del texto en el espacio gráfico mediante recursos de espaciado que dan formato al TxF. Si bien la coexistencia de estos recursos se manifiesta ya en el texto de una pareja de 9 años y en tres textos del grupo de 10 años, es en los textos de los niños de 11 años que se manifiestan dos cuestiones al respecto: todos los casos de puntuación interna del texto coinciden con el formateo del mismo, aunque éste ya no depende de la delimitación previa de la puntuación y puede presentarse el formateo sin puntuación. En estos casos, en cuanto a la respuesta, comienza a utilizarse la forma de escritura que denominamos RIOL o paréntesis. Desde el punto de vista discursivo, estas intervenciones están definidas por el problema de articular la voz desafiante del enunciador con la constitución de un enunciatario que debe ser interpelado. El logro de las convenciones textuales que definen a la adivinanza como tal se manifiesta, en general, en los textos de los niños de 11 años (Nivel 4).

Nos interesa precisar y sintetizar cada Nivel y lo que marca el pasaje de uno a otro.

El N0 se caracteriza por propósitos estrictamente gráficos, que se focalizan en el soporte y en la imagen que ofrece un texto en una página de un libro. En este nivel se emplea un solo tipo de recurso en una sola intervención periférica al TxF.

El N1 se caracteriza por el propósito de “mostrar el texto” – adivinanza – y por la referencia a una “pagina de un libro de adivinanzas”, pero se comienza a manifestar la intención de individualizar al texto más allá de las características del soporte y también a resaltar el enunciado (constituido por una sola palabra) como respuesta.

En el Nivel 2 persiste la intención de que el texto “se vea como en los libros”, pero la respuesta se expresa como construcción nominal y el agregado de pistas para el lector. Esto lo interpretamos como un avance pues manifiesta la intención de apropiarse de la voz que enuncia al texto y relativo al propósito de “indicar el tipo de texto”. Una de esas pistas la constituyen en este Nivel el empleo de signos de interrogación en los límites del TxF que parece anticipar la pregunta que se pone de manifiesto como enunciado independiente en el siguiente Nivel.

En el Nivel 3 se abandona la intención de “mostrar el texto”. Dos elementos distintivos en este Nivel lo constituyen el agregado de pregunta y la preocupación por la organización del TxF mediante puntuación interna. También comienza a manifestarse el empleo de espaciado para distribuir el texto, ligado a la inclusión de puntuación que cumple así una doble función: organizar el TxF y marcar gráficamente

el lugar donde emplear Enter. En este Nivel se vuelve frecuente el empleo de recursos tipográficos para resaltar/ocultar la respuesta.

El Nivel 4 se diferencia del anterior fundamentalmente por el empleo de recursos de espaciado para dar formato convencional al TxF, basándose en el concepto de rima y el empleo de recursos tipográficos (RIOL o paréntesis) para ubicar a la respuesta en un espacio diferenciado de interpretación.

Esquemizamos⁵⁵ en la siguiente Tabla 1 la distribución de los textos editados según los Niveles:

⁵⁵ En la columna que denominamos “distribución de los textos” hemos consignado los códigos de las versiones finales de los textos, objeto de este análisis, para facilitar la consulta en la sección del Anexo correspondiente a las adivinanzas.

TABLA1. DISTRIBUCIÓN DE LAS ADIVINANZAS EDITADAS SEGÚN LA SECUENCIA DE NIVELES

Nivel	Propósitos						Distribución de los textos
	Mostrar el texto según el tipo de soporte	Indicar el tipo de texto	Organizar el texto	Resaltar segmentos textuales	Adornar y/o complementar.	Ajustar soporte /texto/imagen	
N0					Dibujo	Distribución espacial general del texto Tipografía general del texto	A21- A26 A28-
N 1	Agregado textual Respuesta (palabra) o Título			Recursos de espaciado (cambio de línea e interlineado) en agregados textuales periféricos al TxF	(Dibujo)	(Distribución espacial general del texto) (Tipografía general del texto)	A20-A22- A23-A24- A27-A29
N 2	Agregado textual: Respuesta (construc. nominal o sintagma oracional)	Agregado textual: Pistas Signos ¿? en bordes textuales	Recursos de puntuación sólo en agregados	Recursos tipográficos y de espaciado (cambio de línea e interlineado) en Respuesta	(Dibujo)	(Numeración y/o Tipografía general del texto)	A31-A32- A33-A34- A35-A36- A37-A38- A39-A43- A44 A48- A53-A56
N 3		Agregado textual: Respuesta y/o Pregunta Recursos de espaciado: cambio de línea Formato parcial	Recursos de puntuación dentro del TxF y/o en agregados	Recursos tipográficos en R y/o P R destacada con RIOL/paréntesis Recursos de espaciado (cambio de línea/interlineado o/alineamiento a la derecha o centración de un segmento textual)	(Dibujo)		A30- A41-A42- -A47-A49 A50-A57- A64-A66- A54
N 4		Agregado textual Respuesta Pregunta Recursos de espaciado: cambio de línea Formato convencional (rima)	Recursos Puntuación dentro del TxF y/o en agregados Recursos de espaciado: cambio de línea dentro del TxF	RIOL o paréntesis en Resp. Recursos de espaciado Alineamiento a la derecha o centración de un segmento textual	(Dibujo)		A45-A51- A58-A59 A60-A62- A63-A65- A67-A68-

Esta Tabla pretende enfatizar cómo la secuencia evolutiva descrita evidencia la ampliación y diversificación de los propósitos tanto como el mantenimiento del uso de algunos recursos, lo que parece mostrar una articulación progresiva en los modos

de intervención, que no se logra al mismo tiempo por todos los niños, aún los de un mismo grupo etario. Para interpretar los datos consignados en la Tabla 1 de manera más precisa respecto del carácter evolutivo que interpretamos, sintetizamos la distribución de las producciones según las edades de los niños en la Tabla 2:

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LAS PRODUCCIONES SEGÚN LOS NIVELES Y LAS EDADES DE LOS NIÑOS

	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
N0	3	--	--	--	--
N1	6 (+1)	--	--	--	--
N2	--	9	3	2	--
N3	--	1	4 (+2)	3 (+2)	2
N4	--	--	1	3	6 (+2)
Totales	9 (+1)	10	8 (+2)	8 (+2)	8 (+2)

La Tabla 2 permite observar que los trabajos de los niños más pequeños se concentran en gran parte en los Niveles 0, 1 y 2, así como la mayoría de los textos editados por los más grandes en los Niveles 3 y 4. Los números encerrados entre paréntesis se refieren a textos que cumplen sólo con una condición definida para un nivel y a la vez anticipan otro. Estos textos corresponden a los considerados como casos especiales, por lo que no fueron incluidos en los niveles consignados en la Tabla 1. La Tabla 3 presenta en detalle esos casos especiales:

TABLA 3. TEXTOS QUE ANTICIPAN UN NIVEL U OSCILAN ENTRE DOS NIVELES

Casos especiales					
	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
En N1 anticipa N3	A25	--	--	--	--
Entre N2 y N4	--	--	A40	--	A61 A69
-N3 (sólo puntuación dentro del TxF)	--	--	A46	A52 A55	--
Totales	1	--	2	2	2

La Tabla precedente muestra que el mayor número de casos considerados como especiales, se concentra en los textos de los niños de 9-10 años. En tres de ellos

la concentración en la organización interna del TxF mediante signos de puntuación parece impedir la formulación de otros propósitos y el empleo de otros recursos.

Consideramos que las categorías de análisis propuestas permiten apreciar el desarrollo del trabajo realizado por los niños sobre las diferentes dimensiones – gráficas, discursivas y textuales – involucradas en la adivinanza, en tanto texto particular y tipo de texto específico.

CAPITULO 5

La edición de la receta

5.1. Introducción

El texto que nos ocupa en este capítulo, una receta de cocina, corresponde a una clase particular de instructivo. Las prácticas culinarias son tan antiguas como la humanidad y en su historia se entran las de la farmacopea y las de la medicina. Por esto, las recetas de cocina constituyen textos de fuerte raigambre cultural, pues revelan no sólo el tipo de alimentos que consume una comunidad sino también mediante qué procedimientos y menesteres los transforman en comida o bebida. Como señala Bottéro (2005: 13):

Desde la noche de los tiempos, las sociedades han organizado estas necesidades fundamentales de todo ser humano según ciertas constantes que le son propias:

- Una elección deliberada, en parte instintiva, en parte sopesada, de materias tomadas del entorno inmediato o próximo.
- Un sistema de habilidades y de procedimientos tradicionales eficaces, destinados a tratar y preparar las vituallas, transformándolas convenientemente, desde su estado original, hasta hacerlas asimilables y sabrosas.
- Rutinas y ritos, incluso mitos, para reglamentar su uso e incluso conferirle un valor que trascienda su consumo material; y, además
- un reparto cuantitativo y cualitativo, conforme a la condición de los comensales.

El tercer ítem de los citados por Bottéro interesa especialmente a este trabajo, aunque se trata de un aspecto de las prácticas sociales escasamente documentado.

El término "receta" del latino *recepta*, deriva a su vez de *receptum*: tomar, recibir. Según el Diccionario de la RAE se trata de una "nota que comprende aquello de que debe componerse algo, y el modo de hacerlo". Esta definición señala algunos aspectos claves para caracterizar este tipo de texto. Designarlo como una "nota", supone una referencia a la escritura pero también a "señalar", "indicar" (Corominas,

1996). Indicación, es decir, instrucción que se compone de dos bloques significativos: los elementos (en la receta de cocina: ingredientes) “de que debe componerse algo” y de la enumeración de una secuencia de acciones necesarias –“el modo de hacerlo” – para componerlo (preparación o procedimiento). Las recetas son, por tanto, textos de carácter prescriptivo, en los que la información consiste básicamente en un conjunto de instrucciones para hacer algo ya sea vinculado a las prácticas culinarias (comidas, bebidas) o a la salud y la estética (remedios caseros, perfumes, etc) o, como se han hallado, relativas a actividades económicas de tipo agropecuario (cría de ganado, cura de pestes vegetales o animales, etc.).

Al igual que otros instructivos (manuales, reglamentos, estatutos, etc.) se caracteriza según Kaufman y Rodríguez (1996:48) porque tiene:

dos partes que se distinguen, generalmente, a partir de la especialización: una contiene listas de elementos a usar (...), y la otra, desarrolla las instrucciones.

Las listas, que son similares en su construcción a las que usamos habitualmente para hacer las compras, presentan sustantivos concretos acompañados por adjetivos numerales (cardinales, partitivos y múltiples).

Las instrucciones se configuran, habitualmente, con oraciones bimembres con verbos en modo imperativo (...), u oraciones unimembres conformadas por construcciones verboidales de infinitivo.

El hecho de que este tipo de texto se base en dos tipos de listados (ingredientes e instrucciones) podría vincularse a que han sido con frecuencia transmitidas y conservadas por tradición oral. El formato de listado que caracteriza a este texto podría interpretarse como una “figura de sintaxis” (Blanche-Benveniste, 1998) es decir, listados regulares de uso frecuente en las producciones orales infantiles tanto como en la de los adultos. Señala además que esos listados adquieren en la transcripción gráfica de la oralidad, una organización estrófica que recupera la reiteración léxico/sintáctica en el eje paradigmático. Una organización textual basada en listados, aparece en los primeros textos que ponen por escrito formas básicamente orales, tales como la *Ilíada* y la *Odisea* o pasajes de la *Torá*, “son, claro está, registros escritos, pero nacen de una sensibilidad y tradición constituidas oralmente” (Ong, 2000: 105).

¿Cuáles son las recetas más antiguas? En cuanto a la antigüedad más remota, se hallaron huellas de residuos alimentarios y de utensilios rudimentarios, pero no se sabe con exactitud cómo eran empleados. Respecto de las recetas de cocina, en la historia de Occidente, a partir de la aparición de la escritura surgida de la cultura refinada de los sumerios, resulta posible hallar referencias a los usos y los métodos utilizados para preparar platos y bebidas.

Hasta 1982, en que se descubrieron cuarenta recetas contenidas en tres tablillas cuneiformes datadas hacia el 1600 a. C, exhumadas de los cajones de la Babylonian Collection en la Universidad de Yale, la colección de consejos y de recetas de cocina más antiguas y más completa la constituía la reelaboración del siglo IV d. C de la obra del siglo II a. C del gastrónomo y gourmet romano Marco Gavio Apicio (Caius Apicius), *De re coquinaria libri decem* (Cabrero, 1998). Las temáticas que trata esta obra, con títulos escritos en griego son las siguientes:

1. *Epimeles*. Reglas culinarias, remedios caseros, especias.
2. *Artopus*. Estofados, picados, etc.
3. *Cepuros*. Hierbas que sirven para cocinar.
4. *Pandecter*. Generalidades.
5. *Osprión*. De las verduras.
6. *Tropherter*. De las aves.
7. *Polyteles*. Excesos y exquisiteces.
8. *Tetrapus*. De los cuadrúpedos.
9. *Thalassa*. Del mar.
10. *Halieus vel halieuticon*. Del pescado y sus variedades.

Es interesante observar en el listado de esos capítulos que, como en otras culturas –la mesopotámica, por ejemplo (Bottéro, 2005) – las recetas de cocina coexistían con otras relativas a otros aspectos de la vida, tales como remedios, perfumes, fabricación de tintes, etc. Como sugiere Bottéro se trataba ya de un verdadero género.

Aunque se consideró a la obra de Apicio como el primer recetario de la cocina romana, se sabe que tuvo precedentes en la misma Roma, como las recetas de Ambivio y Macio y también existen referencias a un griego contemporáneo de Platón, un siracusano llamado Mithekos de alrededor del siglo V a.C, conocido, según lo cita Platón, como el “Fidias de la cocina” (Bottéro,2005). Lamentablemente sus recetas se han perdido, y sólo quedan algunas breves citas en su mayoría contenidas en el

"breviario del gastrónomo y el erudito" escrito por Ateneo de Naucratis, escritor griego del siglo III con el título de *El banquete de los sabios* –Deipnosofistai o de los sofistas – (Sierra, 2003).

Según indica Bottéro, hasta hace poco tiempo se tenía de la civilización mesopotámica una breve receta datada hacia el 400 a.C, relativa a una especie de caldo y otra de más de mil años atrás que daba una vaga idea de los ingredientes de una especie de "torta" (Bottéro, 2005:17). Las tablillas halladas en los Archivos de la Biblioteca de la Universidad de Yale (1982), que originalmente se suponía que trataban temas de farmacopea, resultaron constituir, como señalamos, un conjunto de cuarenta recetas escritas en acadio, provenientes del sur de la Mesopotamia y datadas hace treinta y cinco siglos. Este descubrimiento da pie a Bottéro para mostrar y conjeturar las características de la desconocida gastronomía de la antigua Mesopotamia, así como de los rituales que la rodeaban. Este estudioso de esa cultura se vale también de las cartas cruzadas entre comerciantes, de "manuales de devoción", de tratados adivinatorios y de interpretación de los sueños, de listados enciclopédicos e incluso de obras literarias como la *Epopéya de Gilgamesh*.

A los fines de nuestro trabajo, resulta pertinente detenernos en las características textuales y paratextuales que describe Bottéro respecto de esos recetarios. La primera de esas tablillas (A) consta de veinticinco recetas: veintiuna de caldos de carne y cuatro de caldos de verduras. Según indica Bottéro (2005: 55-71):

Cada receta consta de pocas líneas, entre dos y cinco, y está precedida por una especie de título, sin duda el nombre técnico con el que se la conocía y con el que se hacía referencia a ella.

En estas recetas –todas traducidas por el propio Bottéro – subrayamos la inclusión de títulos, aspecto paratextual incluido tempranamente en los textos editados por los niños. También en este sentido, en algunas de las recetas contenidas en las tablillas mesopotámicas, el escriba incluye enunciados que guardan cierto parecido con algunos agregados por los niños al texto que le propusimos, aunque no podemos afirmar que sean idénticos en cuanto a su valor enunciativo ya que estamos tomando como base la traducción y un contexto histórico que desconocemos. Por ejemplo, nos

referimos a la expresión que subrayamos en la transcripción de la segunda receta de la Tablilla A⁵⁶:

2 (3) *Asiria*. Hace falta carne. Echas el agua; le añades la grasa, [] ajo, (4), y *zurumnu*, que añades (?), sangre de...?, puerro y ajo machacado. Y listo para servir (el subrayado es nuestro).

Además, otro aspecto que interesa a nuestro trabajo es observar que el enunciador, según la traducción, emplea formas impersonales para referirse a un ingrediente indispensable, por ejemplo “Hace falta carne” y expresiones explícitamente dirigidas al lector a quien tutea, cuando enumera la secuencia de la preparación: “Echas el agua; le añades la grasa”.

En cuanto a la segunda tablilla (B), Bottéro (2005: 60) nos señala que: (...). La tablilla B (...) es materialmente la más importante: su texto distribuido en cuatro columnas, dos en el anverso y dos en el reverso, debía estar formado en el origen por alrededor de 240 líneas. (...) Las recetas –hay siete en total, numeradas de 1 a 7- son mucho más detalladas y minuciosas, lejos del estilo rápido y conciso de A, separadas las unas de las otras por un doble trazo horizontal. (...) en la mayor parte de los casos el que habla tutea al que escucha, como es regular en otros lugares; pero de pronto sucede que sólo habla en primera persona, presentándose así más como *modelo* que como *maestro*.

En esta tablilla se observa en la parte inferior de la cuarta columna el empleo en dos líneas, de un signo que iniciaría una invocación del copista a dos divinidades conocidas. Teniendo en cuenta las producciones infantiles que analizamos en este trabajo, es interesante observar que algunas de las recetas de esta tablilla comienzan con expresiones tales como las que subrayamos en los siguientes ejemplos: “Para preparar un(a) [] de [] “pajaritos”, les cortas...” o “Si quieres cocer un pichón-*amursânu* en su caldo...” o “Si quieres preparar un caldo de *kippu*...”

La tercera tablilla (C) es la de menores dimensiones y la más deteriorada. Si bien no quedan dudas de que su contenido se conecta con el de las anteriores, las tres recetas que contiene, separadas entre sí por trazos horizontales, no han podido ser reconstruidas por completo.

⁵⁶ Bottéro (2005:54-55) señala las convenciones empleadas al transcribir la traducción de las recetas incluidas en las tablillas, entre ellas: el número en negrita indica el número de receta y los números en cursiva la línea correspondiente.

El hallazgo y desciframiento de estas tablillas muestra que la cultura mesopotámica de la que provienen contaba con técnicas elaboradas para la cocción y presentación de los alimentos. Probablemente el escenario gastronómico fuera más amplio y variado, pero hay que tener en cuenta que en el contexto en que fueron confeccionadas y divulgadas pocos tenían acceso a la escritura. Como hemos señalado en el Capítulo 2 (parágrafos 2.2 y 2.3) de este trabajo, ella estaba a cargo de los escribas, quienes siempre escribían para otro y por otro, de manera que debían adaptar la escritura del texto al estilo deseado por el cliente, que no podía hacerlo por sí mismo, por lo que los cocineros, que eran iletrados no pudieron escribir estas recetas. Según Sierra (2003⁵⁷):

esta cocina pertenecía al Templo y al Palacio ya que sus ingredientes eran refinados y por lo tanto caros y no estaban al alcance de una población campesina y de artesanos. Por eso podemos hablar de "alta cocina", reservada a los dirigentes y a los dioses. En cuanto a la "cocina popular", que seguramente la tenían y quizás tan buena como la "alta cocina", no se conoce nada, ya que como se mencionó anteriormente, no tenían acceso a la escritura.

Esta distinción entre una cocina aristocrática, la "alta cocina" propia de las clases elevadas social y culturalmente, de la que se conservan algunos documentos y una cocina popular de tradición oral se mantiene a través del tiempo. Así, respecto de la cocina de la época medieval, se tienen noticias, aunque pocas, especialmente a través de los escritos hallados en las Cortes, los conventos y las abadías.

Según un sitio web dedicado a la historia de la cocina⁵⁸ que reúne referencias provenientes de diferentes fuentes acerca de la cocina medieval:

(...) a partir del año 1000 se empieza a escribir sobre cocina. Los primeros en empezar son, como siempre, los monasterios, y especialmente en Francia donde, por ejemplo, Santa Ildegarde redacta el primer recetario del período. A éste, siguen otros tentativos, y sólo al final del 1200 se encuentran ya auténticos recetarios de cocina. Recetarios sí, pero comprensibles sólo a los expertos en la materia. De hecho, entonces no existía un sistema de

⁵⁷ Sin página numerada. Corresponde a un artículo de Transoxiana, revista digital. Ver referencia en Bibliografía Específica acerca de la receta.

⁵⁸ Ver en Bibliografía Específica acerca de la receta, referencia electrónica: Cookaraund. Historia de la cocina.

medidas, de pesos ni de tiempos; por supuesto, no existía un sistema para definir el calor del fuego ni la temperatura del horno.

Gavalda (1954: 26) señala que durante la Edad Media española se escribieron notables obras gastronómicas. Entre ellas, el *Libre del Sent Sovi*, que fue escrito en 1324 y está considerado como el primer recetario de cocina catalana. Este tratado corresponde a Pedro Felip, quien parece haber sido un cocinero catalán que desempeñaba su profesión en la Corte británica o el *Libre del ventre*, obra hallada en el monasterio de Ripoll, de autor anónimo.

Ya en el Renacimiento, se registran en España recetarios tales como, por ejemplo: el *Libro de guisados, manjares y potajes* de Ruperto de Nola de 1525, el *Libro del arte de cozina* de Diego Grande de 1599, *El arte de la cocina, pastelería, bizcochería y conservería*, de Francisco Martínez Montaña, 1611.

En México⁵⁹, diferentes recetarios antiguos dan cuenta de una gastronomía variadísima que ha sido definida como “cocina del mestizaje”, por ejemplo el *Recetario novohispano* (México, siglo XVIII) de autor anónimo, en el que se registran los ingredientes originales de la época, sin adaptaciones más adecuadas a los criterios de salud y gustos contemporáneos.

En Argentina, cuya historia culinaria es muchísimo más breve y próxima en el tiempo, hacia fines del siglo XIX, se vuelven profundas las diferencias entre la cocina de los pobres y la de los ricos, entre la “comida de olla” y la “comida francesa” (Aguirre, 2004). En esa época entre los recetarios que circulan entre las clases pudientes se destaca *La cocina de América* (1887), escrito por Figueredo, cocinero de familias acomodadas en el que predominan recetas de inspiración francesa, pero también rescata recetas argentinas, brasileñas, italianas, españolas e incluso recetas polacas y turcas. Esta diversidad era el resultado del interés de este cocinero por atender a un público cosmopolita (Ducrot, 1998). En cambio, el recetario escrito por Juana Manuela Gorriti, experta cocinera y escritora reconocida, fue *La Cocina ecléctica* (1890), se

⁵⁹ En México la cocina prehispánica se funde con la colonial en una fusión y profusión que la hacen especial. Algunos otros recetarios que rescatan recetas muy antiguas que dan cuenta de las particularidades de esta gastronomía son: el Recetario de Tepetitlán (Puebla, 1901) la señora Lucía Cabrera compila 551 recetas recogidas en Tepetitlán (Puebla), Chalchicomula (Puebla), la Ciudad de México y Cuernavaca (Azcarate, 2001). El Recetario mexiquense, siglo XVIII, de Dominga Guzmán, reúne 328 recetas, incluyendo algunas para elaborar tintes en tela. Es un libro doméstico, personal y colectivo a la vez pues refleja la pluralidad de orígenes e influencias que se plasman en la cocina mexicana: hispánica, árabe, criolla, mestiza, indígena y precolombina, desde sus orígenes hasta el siglo XVIII. (Publicaciones DGCP/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1996)

centra en la recopilación de comidas del Virreinato del Río de la Plata hasta el Perú⁶⁰ (Mercader, 1980; Ducrot, 1998). El recetario *La perfecta cocinera argentina* (1895) escrito por Teófila Benavente contenía recetas de carácter más cosmopolita e incluso algunas de la propia autora; tuvo tal difusión que ya en 1911 iba por su undécima edición (Ducrot, 1998).

Ya en pleno siglo XX, es insoslayable la referencia al *Libro de doña Petrona* (1953) de Petrona C. de Gandulfo (1896-1992) ecónoma argentina que promovió el arte culinario por todos los tipos de medios de comunicación disponibles: presentaciones personales en teatros, clases, radio, revistas, libros y finalmente televisión. Esa obra aún hoy sigue manteniendo récords de ventas.

Resulta interesante señalar que el comienzo de la actividad de Doña Petrona fue producto de una campaña publicitaria, ya que fue contratada a principios de la década de 1940 para promocionar las entonces modernas cocinas a gas. La aparición de este novedoso aparato generó la necesidad de apelar a recetas muy detalladas y pensadas para aprovechar este tipo de cocina. Es decir, la receta y el anuncio publicitario se reúnen en un mismo contexto enunciativo.

Palubne (2007: 5) señala que,

la integración de lo escrito a las prácticas alimentarias en Buenos Aires durante la primera mitad del siglo XX a partir de la publicidad de marcas y, luego, la publicación de libros, revistas y emisiones radiales, instaura un espacio discursivo público que devino en acontecimiento relevante pues reemplazó al reino de la retransmisión individual y oral de saberes gastronómicos.

Se marcó así el surgimiento de una bibliografía destinada exclusivamente al ama de casa. Palubne agrega que esto fue consecuencia de la "construcción de un espacio gastronómico colectivo como consecuencia de un acontecimiento mediático: la aparición del primer *Libro de Doña Petrona* en 1953, y las siguientes publicaciones de la misma autora" (Palubne, 2007:3).

A la par de las transformaciones culturales que modificaron la visión de género y el valor dado a los saberes gastronómicos, progresivamente esa bibliografía modificó sus características discursivas. Se consolidó y amplió particularmente desde las últimas décadas del siglo XX, la "cocina de autor". Esta nueva escritura de la actividad

⁶⁰ Este recetario, ajeno al afrancesamiento que se estaba viviendo en el ámbito urbano de clase alta, reúne recetas de platos tradicionales de la región --tamales empanadas, locros, chichas, etc.- y de platos europeos.

culinaria transforma al enunciatario/femenino/ama de casa por un enunciatario gourmet, profesional o no, no necesariamente femenino. Estas transformaciones enunciativas se manifiestan en la distancia que media entre el enunciatario construido por un recetario como *Mucho gusto* (1947) y el que se construye en *Cocina casera* (1998) escrito por un cocinero, Gato Dumas, que se impuso en la gastronomía argentina como una “marca”.

Esta rápida y brevísima referencia a la historia de las recetas de cocina y de los recetarios, nos lleva a un presente en el que, por ejemplo en ciertos sectores sociales y económicos de Argentina, coexisten recetarios tan tradicionales como el *Libro de doña Petrona* (actualmente lleva 101 ediciones), con los innumerables tipos de recetas y recetarios que se pueden hallar en Internet o con un nuevo formato de recetario: el *Coo.book*. Éste es un tipo de libro electrónico, es decir, una minicomputadora –con aspecto de tablilla – creada por Philipp Gilden, un estudiante suizo de diseño industrial. Por su forma, el *Coo.book* está adaptado a las actividades que se desarrollan en la cocina, pues puede colgarse en la cocina junto a otros utensilios, permite almacenar recetas tanto como recibir información o demostraciones audiovisuales a través de Internet y, además, es lavable. Este nuevo soporte, como ha sucedido respecto de otras prácticas de lectura y escritura desde la aparición de Internet, hace que algunos (Piris, 2003) vaticinen la desaparición de los libros de recetas.

No obstante, y sea cual sea el soporte (tablilla de arcilla, libro o pantalla), la receta es un instructivo presente de algún modo en la vida cotidiana de todos los tiempos. Este tipo de texto además de ser habitual en las prácticas de lectura propias del ámbito doméstico, en los últimos tiempos es utilizado con frecuencia en el ámbito escolar.

5. 2. La receta de cocina propuesta

La receta que propusimos editar a los niños fue una receta para hacer caramelos, titulada en el original como “Caramelos de chocolate”. Se trata de un texto tomado de un libro de recetas de cocina muy difundido en la zona⁶¹. Lo presentamos en pantalla a los niños, al igual que a los otros TxF, ubicado en el comienzo de una página

⁶¹ Siemenczuk, N. de (1992) *Cocinando con la Sra. de Siemenczuk*. 13° edición. Rosario. Esc. Artes Gráficas Colegio Salesiano San José.

configurada en A4, escrito en letra Arial 12, sin títulos y lo transcribimos eliminando todas las marcas de *mise en page*, de la manera siguiente:

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Ilustración 1. Texto fuente (TxF) correspondiente a la receta

El texto presenta las características propias de toda receta de cocina, y, por lo tanto, supone requisitos de formateo relativos a la distribución gráfica del texto y a la inclusión de títulos y subtítulos. La introducción de estos últimos para cada una de las partes que componen este tipo de texto, constituye una exigencia paratextual, a diferencia de la adivinanza y la propaganda. Esta exigencia supone la comprensión de la finalidad del texto y el reconocimiento del contenido –la comida específica – cuya realización se propone. Una característica de esta receta radica en que sólo en una ocasión, hacia el final del texto, se menciona el objeto de la misma: caramelos. Además, los ingredientes indicados pueden ser empleados para obtener otro tipo de postres o preparados, lo que podría constituir una dificultad para los niños.

Respecto del formato, la receta plantea, en un primer nivel, la separación de las dos partes básicas que lo componen: ingredientes y preparación. Otro nivel de distribución gráfica se refiere a la enumeración de ingredientes. Si se considera la convención escrita, este tipo de listado podría registrarse de manera estrófica, al modo de “lista de compras” o inventario, o bien, enunciado gráficamente de manera horizontal y continua, indicando la separación de los elementos enumerados mediante comas y/o guiones.

Por otra parte, la preparación consiste en una enumeración de instrucciones que suelen presentarse gráficamente como un sólo bloque, aunque en publicaciones infantiles cada instrucción puede ocupar una línea gráfica. En este texto, esos enunciados, desde el punto de vista sintáctico, están formulados mediante proposiciones verboidales de infinitivo. El empleo de una forma no flexiva de verbos habitualmente flexivos, se traduce enunciativamente en una intensificación del carácter

plural y colectivo del enunciatario. Además, este tipo de formas no personales del verbo constituye una fórmula de mandato frecuente en español (Alcina Franch y Bleuca, 1980: 747).

En cuanto al léxico del TxF, sólo el término *verter* requirió de explicación durante el desarrollo del trabajo, con algunos de los niños más pequeños.

La enumeración de "pasos" antes citada supone un orden secuencial imperativo para el enunciador tanto como para el enunciatario. Esto impone al editor que asume la voz enunciante, el respeto a un orden que restringe las posibilidades de inclusión de agregados o desplazamientos de segmentos textuales, factibles y necesarios en otro tipo de textos, como el publicitario (Ver Capítulo 6).

5.3. Los recursos empleados por los niños en la edición de la receta y los propósitos que los orientan

Dos tipos de recursos resultan fundamentales en la edición de la receta: recursos de texto, en particular aquél que hemos denominado "agregado textual" y recursos de espaciado; entre estos últimos, especialmente el empleo de Enter para producir la segmentación del texto en ingredientes y preparación.

El agregado textual es empleado tempranamente como *incipit* (retomando elementos del propio texto) o como título, pero también, particularmente en los textos de los niños más grandes como subtítulos pertinentes a este tipo de texto: ingredientes y preparación, o términos equivalentes en el caso de este último, por ejemplo, el término "pasos".

Consideramos los distintos tipos de espaciado como recursos que contribuyen al formato convencional que caracteriza a este tipo de texto pues permite la segmentación y distribución del mismo en el espacio gráfico. La receta supone una primera segmentación en dos bloques textuales: uno, correspondiente al listado de ingredientes y el otro, al instructivo referido a la preparación. En este análisis estimamos esta segmentación con el valor citado, ya sea que la distribución de los ingredientes responda al formato de listado vertical más convencional o de listado en forma de secuencia horizontal. En el caso de la preparación, puede presentarse como un sólo bloque o como un conjunto de enunciados bajo la forma de sintagmas oracionales separados mediante interlineado y, en ocasiones, numerados a fin de indicar la secuencia a seguir.



El agregado textual en función de *incipit* o de título se observa en los textos editados por las parejas de niños más pequeños. Consideramos ejemplo de *incipit* agregados tales como: Para hacer caramelos de chocolate tenés que poner y también ARROLLADO DE CHOCOLATE (en el que se retoman los términos “chocolate” y “rollo” que aparece en el texto). En ambos tipos de agregados los niños ofrecen una anticipación del tipo de texto al lector y se basan en la repetición de una expresión del mismo. No obstante esta distinción, en nuestra categorización y a los fines del análisis a estos agregados los mencionamos bajo el nombre general de títulos.

Este tipo de agregados manifiestan diferencias entre los textos de los niños más pequeños y los de los más grandes y no siempre revelan la comprensión del TxF. En el grupo de 7 años en un sólo caso (R24) se evidencia en el título la comprensión del contenido de la receta. En el grupo de 8 años esa comprensión se manifiesta en los títulos de siete de los textos editados. En el grupo de 9 años se explicita en el título del texto editado en dos casos, pero en la interacción verbal en cinco casos. Cabe señalar que en este grupo se focalizan especialmente en el formateo del TxF. Las parejas de 10 años expresan en el título la comprensión de la receta en el texto editado en seis casos y todas las de 11 años incluyen un título que revela la comprensión adecuada del contenido.

Pero aún cuando el sentido del agregado no corresponda al contenido específico de la receta propuesta, indica siempre un instructivo “para hacer comida”. Así, por ejemplo, el título: Receta de torta (R22), localizado en la periferia superior del TxF y centrado, no corresponde al contenido del texto pero encierra dos indicaciones claras respecto del género: la especificación del término receta y el nombre de un tipo de comida. De los once casos en que se emplea el término “receta” en el *incipit* o en el título siete corresponden al grupo de niños de 7-8 años, los que en ningún caso refieren adecuadamente al contenido de la receta. Los otros cuatro casos corresponden a parejas del grupo de 11 años e incluyen la referencia pertinente – caramelos – al contenido de la receta. El agregado de este término específico obedece tal vez a la consigna propuesta o bien al problema de distinguir la página en que se inscribe el TxF en sí de la página de un libro. La ausencia real del soporte libro aludido en la consigna pudo haber obligado a estos niños a asegurar la pertenencia del texto a un recetario, en cambio, los que no explicitan este término parecen haber

operado sobre la idea de página incluida en un libro. En este caso no sería necesario explicitar el carácter del texto pues el soporte recetario ofrece esa indicación.

En las versiones finales de los grupos de niños de 7 y 8 años, en trece de los veinte textos que constituyen este grupo etario, se manifiesta como modo de intervención privilegiado. Este tipo de agregado textual en ese grupo de textos, se ubica, en general, en la periferia superior del TxF, sin embargo en tres casos – R24, R33 y R35 – las formas enunciativas introducidas, equiparables a un título, son ubicadas en la periferia inferior del TxF, a modo de respuesta o comentario. Por ejemplo en el texto producido por Celina y Tiago (R24), pareja del grupo de niños de 7 años, se lee: Caramelos. Este vocablo podría cumplir función de título, pertinente al contenido de la receta, pero se ubica en la periferia inferior del TxF, en otra línea gráfica pero sin espacio de interlineado. Esta espacialización confiere al agregado otro matiz enunciativo y parece marcar la presencia de otra voz que se distancia de la enunciante.

En el texto (R33) producido por Constanza (8;6) y Ariel (8;3) la única intervención consiste en el agregado de una denominación pertinente, “caramelos de miel relleno de chocolate”. Sin embargo, no es fácil considerarla como título, pues no sólo se ubica en la periferia inferior del TxF sino que está escrita en un tamaño de letra más pequeño. En cambio, en el texto editado por Marianela y Lisandro (8 años), el enunciado incluido en la periferia inferior del TxF, centrado y con color, recuerda las respuestas dadas a la adivinanza, pues escriben: Es un arrollado de caramelo. Este agregado, que no parece responder al contenido de esta receta, se basa, sin embargo, en expresiones textuales del TxF: “...darle forma de rollo y cortar los caramelos...”

Un caso particular de agregado textual como único recurso se observa en el texto R23. Camila y Mariano (7 años) agregan: Esto es una reseta para cocinar y para comer es una torta. Enunciado difícil de categorizar porque se ubica, como en los ejemplos anteriores, en la periferia inferior y el modo asertivo empleado en la enunciación a la par del deíctico *esto* parece retomar el tono imperativo propio del texto. Designa el tipo de texto y el tipo de comida separando una información de otra y empleando un modo coloquial –basado en una estructura sintagmática paralelística que responde a un quiasmo – y prescriptivo, pues “ordena” la lectura. Este enunciado se focaliza en un enunciatario lector antes que potencial cocinero aunque la designación de la comida respondería, en el decir de los niños a la

función de título. El diálogo de estos editores manifiesta preocupaciones pertinentes al tipo de texto:

Camila- y podemos poner que que este es una receta para cocinar

.....

Mariano- acá abajo [señalando la periferia inferior del TxF, ambos escriben esto es una receta para cocinar]

Mariano- porque está todo para cocinar

Camila- porque si no uno piensa que es para hacer otra cosa

Mariano- para cocinar (?) // y comer

Camila- y capaz que estos ingredientes / porque estos ingredientes bah no te dicen para qué son para comer / y hay que ponerle que es para comer eso

Mariano- sí [agregan "y para comer"]

Camila- porque si vos ponés estos ingredientes así nomás y no sabés para qué Mariano- sirven (?)

Camila- para qué sirven para hacer cuál comida

Mariano- sí torta (!)

Camila- torta

Mariano- abajo (?)

Camila- para mí es lo mismo

Mariano- pongo esto (?)

Camila- es una torta

Mariano- no pero hay que poner y comer

Camila- es para hacer una torta

Mariano- comer / y ahora torta

Camila- es una torta / y comer torta

Mariano- es verdad

En el tipo de agregado textual que comentamos, como también en otros donde el agregado se ubica en la periferia superior del TxF, los niños incluyen la palabra "receta" en su enunciación. Por ejemplo, en los textos R22, R27, editados por parejas de 7 años, aunque no responden al contenido al que se refiere el TxF, explicitan el género en una función clara de título, orientado a "mostrar el texto" antes que al propósito de "indicar el tipo de texto". En R22, la expresión Receta de torta, se ubica centrada en la periferia superior del TxF; en R27, RECETA ARROLLADO DE DULSEDELECHE, se ubica también en la periferia superior sin otra modificación que el

destaque tipográfico. Por último, Clementina y Leandro, del grupo de 8 años (R32), agregan un título adecuado, Receta para hacer caramelos, sin centración ni otro recurso agregado más que el subrayado.

Esos títulos (como en los que no incluyen la designación “receta”) ubicados en la periferia superior, consisten en el nombre de una comida que no siempre coincide con la referida por el TxF. Esta clase de títulos se presenta en doce textos del total de la muestra, de los cuales cinco corresponden a las parejas de niños del grupo de 7 años. Los restantes corresponden a tres parejas del grupo de 8 años, tres del grupo de 9 años y uno del grupo de 10 años. Sin embargo, de todos esos títulos que se refieren a platos que no son caramelos, sólo tres, correspondientes a los textos R21, R22 y R37, aluden a algún tipo de comida clasificable dentro de dulces, por ejemplo Dulce de membrillo y mermelada o Torta. En cambio, en otros casos en el título se retoma, repitiendo, aunque de manera inadecuada, una palabra explícita en el TxF, por ejemplo Arrollado o La receta de chocolate, empleándose un procedimiento semejante a los *incipit*.

En los grupos de los niños más grandes el título responde adecuadamente al contenido de la receta dada, aunque presenten algunas variantes enunciativas y tipográficas, por ejemplo, Aldana y Carlos la titulan *El CaRaMelo cAsErO* (R50), quienes manifiestan preocupación tanto por el efecto enunciativo como estético.

Los subtítulos, constituyen un tipo de agregado textual importante para la caracterización de la receta, aunque también contribuyen, evidentemente, a la organización textual. La inclusión de estos agregados textuales, a diferencia de los títulos, se observa recién en los textos editados por los niños de 9 años en adelante. Su empleo se consolida en los textos producidos por los niños más grandes que los combinan con otros recursos (de espaciado y tipográficos) y propósitos (destacar ciertos segmentos textuales y organizar el texto).

La segmentación del texto en ingredientes y preparación, mediante el empleo de un sólo tipo de recurso de espaciado (Enter) parece ser suficiente en algunos textos, por lo que no se incluyen los subtítulos correspondientes. Esto sucede en el texto editado por Celeste y Silvio (R31), único caso de empleo de este tipo de espacialización en el grupo de 8 años, y en el editado por Elisa y Luciano (R44) pareja del grupo de 9 años.

En cambio, la situación inversa, es decir el agregado de subtítulos sin introducir el espaciado convencional, supone una intervención franca dentro del texto.

Esto sucede en el texto R53, producido por Gisela (10; 0) y Teodoro (10; 3), en el que el subtítulo PREPARACION se inserta de manera pertinente según el orden textual, pero sin espaciado, de manera que queda en la mitad de una de las líneas gráficas que componen el TxF. Muestra las mismas características tipográficas dadas al título y al subtítulo INGREDIENTES. Durante su trabajo estos niños se concentran particularmente en la inclusión de recursos de puntuación, tal vez por ello, aunque hablan acerca de la distribución convencional del texto, no la concretan.

En cuanto a los modos de denominar la preparación, si bien éste es el término empleado con más frecuencia, observamos en cuatro textos – correspondientes a parejas de 4°, 5° y 6° grado – el empleo del término *pasos* y en un solo caso, el texto editado por Antonella e Iván (R41), se usa la palabra *procedimiento*.

Otro subtítulo que sustituye en el grupo de 10 años, en un caso (R50) a la palabra *ingredientes* y en otro (R55) encabeza una nueva lista de elementos incorporada por los niños es *Utensilios*, palabra de uso frecuente en el ámbito escolar en el trabajo con recetas de cocina y con diferentes tipos de instructivos, pues responde a la necesidad de llevar a la escuela elementos no disponibles habitualmente en ella.

El empleo del comando *Enter* para distribuir gráficamente el texto en sus dos componentes y, además, para dar formato de listado a los ingredientes, se pone de manifiesto en las versiones finales producidas por los editores de 9 años en adelante.

Un caso interesante de formateo es el texto R66, producido por Juliana (11; 4) y Tadeo (11; 6), pues distinguen mediante subtítulos y espaciado, dentro de la secuencia instructiva, los diferentes momentos del proceso. Estos niños agregan subtítulos que indican cada etapa del proceso de preparación, pues incluyen dentro de éste otros dos subtítulos: *Cocción* y *Finalización*.

En otros casos, como en el texto producido por Analía y Hernán (R60), la secuenciación de los momentos que supone la preparación de los caramelos es marcada mediante su numeración, además del empleo de espaciado segmentando cada instrucción.

En estas producciones en las que el espaciado constituye un recurso importante, particularmente en el grupo de 9 años, se observan textos en los que el logro del formato parece contribuir a la ausencia de otros elementos característicos de la receta. Elisa y Luciano (R44), se concentran en la distinción entre los ingredientes y la preparación. Además, dan forma de listado vertical a los primeros e incluyen un

dibujo que funciona sólo como un indicador de comida –se trata del dibujo de un pollo cocinado – pero sin agregar título ni subtítulos. El texto R45, producido por Jorgelina y Federico, muestra el formato convencional con agregado de subtítulos pero sin incluir un título general.

Por su parte, Micaela y José (R47) introdujeron subtítulos pertinentes, segmentaron y numeraron la secuencia de instrucciones de la preparación, pero tampoco agregaron un título general para la receta. Este texto anticipa en cuanto a la segmentación y señalización de la secuencia de instrucciones los textos producidos por las parejas de 11 años (R60, R65, R66 y R68), muy elaborados respecto de la distribución espacial y el empleo de viñetas. Estas soluciones gráficas están vinculadas con el reconocimiento del orden que en este tipo de texto debe ser respetado, como dicen Jorgelina (9; 5) y Federico (9; 9) mientras editan el texto (R45):

Federico- “cien gramos de manteca” / “cien gramos de chocolate rallado” ah (!) [sigue leyendo en silencio con Josefina] // acá está bien pero el problema / es el orden / acá tendría que decir ingredientes y le ponés todos los ingredientes abajo / y abajo tendría que decir preparación y le ponés todo abajo

Jorgelina- sí / queda ordenado así

El efecto visual que produce la versión final de R57, editada por Mariana (10; 1) y Román (9; 10) no parece coincidir con el diseño esperable, sin embargo responde a argumentos pertinentes, expresados por los niños mientras los editaban:

Román- no sé / vos ya sabés que esto es ingrediente y esto / pero cambiá [pone énfasis] / en vez de hablar de qué tenés que usar / cómo lo tenés que hacer

Entrevistadora- solamente separándolos así te das cuenta (?)

Mariana- para mí esto no es así

Román- yo lo dejaría así pero cómo se hace la sangría (?) (pulsa las flechas y los ingredientes quedan con sangría) ves (?)

Entrevistadora- ajá (!) / y la sangría qué indicaría (?)

Román- que es un párrafo / acá también habría que dejar sangría [señala la preparación]

Mariana- dónde (?) / ahí (?) [señala el párrafo relativo a la preparación] / apretá ahí

Román- [pulsa dos veces la tecla de las flechas] ahí está / ahí / lo dejamos ahí

Es decir que la preocupación de estos niños está centrada en el primer nivel de segmentación que la receta exige y en el recurso adecuado para lograrlo, para lo cual el concepto de “sangría” los perturba porque no se refiere a lo que realmente desean marcar. Esta confusión los lleva a descuidar otros aspectos inherentes a la edición de este tipo de texto.

Un único texto, R55, editado por Inés (10; 6) y Maximiliano (9; 11), manifiesta un modo de espacialización gráfica no convencional, pues desplazaron los ingredientes a la periferia inferior donde también agregaron una lista de utensilios. Este tipo de formateo es el resultado de una larga discusión entre estos editores, quienes al agregar inicialmente la lista de utensilios en la periferia inferior del TxF deciden que debe ir “todo junto lo que necesita para [hacer] la torta”, por esta razón transcriben luego, uno a uno, los ingredientes consignados en el TxF en ese espacio gráfico. Al hacerlo, agregan comas a cada elemento de la lista. El uso simultáneo de estos recursos también ha sido observado en el proceso de edición de otras parejas de la misma edad.

Otros agregados textuales empleados por los niños no pueden ser interpretados como títulos o *incipit* por su carácter enunciativo y/o por su ubicación respecto del TxF. En esta categoría incluimos, por ejemplo, el agregado del nombre del cocinero, a modo de “firma de autor”, tales como “Martiniano Molina” o “Gato Dumas”. Se trata de nombres de cocineros reconocidos, por ello constituirían un signo de complicidad con un lector urbano argentino actual, aún más teniendo en cuenta el estatus y difusión a través del medio televisivo de la “cocina de autor” y a la vez de legitimación del texto editado.

No obstante, este recurso se manifiesta sólo en tres textos. En R31, editado por Celeste y Silvio, de 8 años, esta referencia se ubica en la periferia superior de manera más impersonal, precedido de la indicación “cocinero”. En cambio, en los textos R40 y R69 –uno editado por una pareja del grupo de 9 años y el otro por una del grupo de 11 años – se enuncia y localiza efectivamente como una firma, en la periferia inferior. Los tres casos apelan al reconocimiento y fama actuales de los cocineros mencionados. Acerca de estas firmas que indican el tipo de texto y lo legitiman mediante la referencia a una autoridad, resulta esclarecedora la opinión de Silvina (10; 10), editora junto a Mauro (11; 3) del texto R69 en el que incluyen como firma “Martiniano Molina”:

Silvina- (...) para mí no sé / faltaría por ahí quién hizo sería como el autor pero / no el autor sería bah no sé en realidad si sería el autor / creo / quién hizo la receta o (?) / o también para que a la gente le llame la atención y la haga a la receta (...) para que a la gente le de la impresión de que es algo rico o para que la gente lea la receta.

En el caso de la receta editada por Griselda e Ignacio (R54), de 10 años, si bien reconocen la necesidad de agregar “un nombre” reconocido, no saben cuál agregar:

Ignacio- y porque yo un día vi mi mamá estaba cocinando y no vi signos de exclamación / yo vi que decía suponete “de” y el nombre

Ante el desconocimiento de un cocinero “famoso” colocan el nombre de ellos.

En otros casos los enunciados agregados tienen un carácter pragmático que enmarcan al texto en una situación comunicativa, claramente coloquial. El texto R32, resulta interesante porque Clementina y Leandro combinan un título: Receta para hacer caramelos con una especie de *incipit* porque debajo del mismo agregan: Para hacer caramelos tiene que poner.

En R34, editado por Danisa y Juan Pablo del grupo de 8 años, el mismo tipo de enunciado se vuelve particularmente persuasivo, pues enmarca gráficamente y discursivamente al TxF. El enunciado agregado se ubica en la periferia superior: Para hacer caramelo de chocolate tenés que poner y otro en el borde final del TxF se inserta a modo de coda: y ya está listo. La inscripción enunciativa del TxF se modifica pues esos enunciados –que evocan las antiguas recetas mesopotámicas traducidas por Bottéro (2005) citadas en el parágrafo 5.1. – proponen una apelación explícita al enunciatario, ausente en la postura del enunciador del TxF.

En cambio, en algunos textos de niños más grandes, de 10 años (R53, R55) y de 11 años (R69), los agregados se introducen para dar mayor exactitud a la información dada por el TxF. Por ejemplo, Gisela y Teodoro, editores del texto R53, mientras puntúan el texto manifiestan preocupación por agregar precisiones respecto de la cocción y el tiempo de la misma:

Teodoro- ah no / le ponemos duración quince minutos aproximadamente y así

Gisela- pero acá dice quince minutos

Teodoro- por eso pero le ponemos tiempo / o duración/ duración en el horno

Gisela- no

Teodoro- paara saber

Gisela- la duración es de quince minutos [señalando el texto en la pantalla]

Teodoro- no/ le ponemos acá suponete "duración en el horno quince minutos aproximadamente" después sigue así // lo hacemos (?)

Gisela- bueno

Teodoro- uh me equivoqué me olvidé de separar (!) // ya está / le ponemos duración en el horno o duración [solamente](?)

Gisela- coma "la cocción"/ "la cocción es" [dictando] y lo ponés acá

Teodoro- cocción (?) no sé poner cocción

Gisela- así

Teodoro- ahí separá un poco separá un poco porque sino / cocción / la cocción [agregan coma luego de "hasta que espese" y agregan "la cocción es de..."]

En cambio, otros agregados textuales producen una modificación del TxF tal que provocan su deslizamiento a otras formas discursivas. Esto sucedería en el texto R30, en el que la voz enunciante apela directamente al enunciatario: ADBERTENCIA! o en el caso del texto R56, seduciéndolo: ¡así tenés una rica torta de chocolate!. En uno y otro texto, los agregados introducidos por los niños aproximan el TxF a las características de un texto publicitario antes que a las de un instructivo.

También se considera un deslizamiento a otras formas discursivas un tipo diferente de "firmas", como la que introducen Jorgelina y Federico (R45), de 9 años, o Griselda e Ignacio (R54), de 10 años, quienes agregan sus propios nombres para indicar su autoría como editores, lo que desplaza el significado a otro contexto, el escolar.

Conviene señalar que en la receta hemos detectado agregados dentro del texto fuente (R53) que si bien lo modifican, le agregan precisión, pero no hemos registrado otro tipo de modificaciones que afecten ese espacio textual, tales como sustituciones o supresiones.

Si se tienen en cuenta las características discursivas del texto que abordamos, pese a tratarse de un tipo de texto muy familiar para los niños, llama la atención la presencia de los recursos de texto citados pues revelarían antes que el desconocimiento de la inscripción discursiva del mismo, la preocupación y las dificultades para ubicar al lector en un doble plano de órdenes a seguir: el de la lectura y el de la confección de los caramelos.

El uso de recursos de puntuación se manifiesta a partir del grupo de 8 años en los agregados ubicados en la periferia del TxF y comienzan a utilizarse dentro del mismo recién a partir de los textos editados por parejas de 9 años.

En el texto R40, editado por Analía y Hernán, de 9 años, la puntuación organiza sólo una parte del TxF, los ingredientes, mediante el empleo de comas e “y”. Esta parte del TxF no se diferencia espacialmente de la preparación, de manera que conserva el aspecto de un solo bloque gráfico. Esto resulta llamativo pues estos niños muestran el empleo de puntuación y manifiestan conocer diferentes signos de puntuación, por ejemplo, incluyen una “firma de autor” en la periferia del TxF en la que emplean dos puntos.

En otros textos la puntuación se incluye tanto en esa primera enumeración como en la secuencia de instrucciones. Es el caso de algunos de los textos de parejas del grupo de 10 años (R46, R54, R56 y R58). En estos textos, sin embargo, no se observa la distinción entre los dos grandes componentes textuales de la receta mediante el empleo de recursos de espaciado o mediante subtítulos.

En otros textos en cambio, por ejemplo R51, R55, R67, la puntuación – basada en el empleo de comas y puntos – acompaña y subraya el espaciado de los ingredientes en diferentes líneas, que quedan así delimitadas gráficamente. En textos de niños de 10-11 años, por ejemplo R59 o R62, la puntuación se concentra tanto en los subtítulos agregados como en la preparación, aunque ya no en los ingredientes, segmentados mediante recursos de espaciado.

Se registra una sola excepción, el texto R61, producido por Antonella e Iván, de 11 años. Estos editores logran una configuración gráfica convencional empleando dos recursos de espaciado – cambio de línea e interlineado – de manera adecuada, y agregan títulos y subtítulos destacados mediante tipografía. Sin embargo, no introducen ningún signo de puntuación dentro del TxF, sólo agregan dos puntos en los subtítulos.

5.3.1 Los segmentos textuales destacados en la receta

En el caso de la receta, el propósito de resaltar ciertos segmentos textuales se focaliza en los elementos claramente paratextuales: los agregados textuales con función de título, subtítulo o firmas.

En los textos editados por los más pequeños se manifiesta en pocos casos el empleo de recursos de destaque en los enunciados agregados con valor de título: R27, R29, R32, R37. En estos textos se observa el uso alternativo de recursos de índole tipográfica, el título escrito en mayúsculas por ejemplo (R27), o la centración espacial del mismo pero sin destaque tipográfico (R37).

En cambio, en los textos producidos por parejas de 9 a 11 años los recursos para resaltar títulos, subtítulos e incluso algunas “firmas de autor”, se vuelven más elaborados pues se pueden combinar en un mismo segmento textual el empleo de negrita con una tipografía diferente a la del TxF. Además, en las recetas editadas por los niños más grandes se manifiesta la búsqueda de homologación gráfica entre títulos y subtítulos, lo que indicaría una mayor preocupación por la estética del texto y una delimitación más precisa de espacios significativamente diferenciados.

Al empleo de recursos de espaciado – interlineado y/o cambio de línea – que contribuyen a la organización textual, se agrega un recurso particular: la inclusión de viñetas o numeración de cada línea gráfica. Estos recursos enfatizan las secuencias por ellos individualizadas, lo que refuerza el orden secuencial que debe ser respetado. Por ejemplo, un texto que manifiesta profusión y sofisticación en el empleo de estos recursos es el producido por Analía y Hernán (R60), del grupo de 11 años. Este texto revela una clara preocupación por la “puesta en página”, en la que los editores logran articular la legibilidad y la visibilidad .

5.3.2. Los recursos tipográficos y los recursos de espaciado para ajustar el TxF al soporte

Sólo en tres de la totalidad de los textos de la muestra, se emplean recursos con el propósito de ajustar el TxF al soporte sugerido en la consigna. En dos de ellos, R20 y R26, de editores de 7 años, se transforma la tipografía del TxF, aumentando su tamaño y empleando negrita, para ajustarlo a “la letra de los libros”.

Además, en el caso de R20, Ana Paula y Joel, han procurado ajustar la espacialización del texto no en base a criterios de tipo discursivo sino estéticos, pues desean incluir una ilustración de tal manera que el texto debe ser reacomodado.

En el texto R49, el propósito de resaltar elementos textuales, sumado a una preocupación estética, lleva a Silvina y a Mauro, de 9 años, a incluir numerales en la lista de los ingredientes, en lugar de enumerar los pasos de la preparación. Además,

modifican la distribución de esta última parte del TxF mediante el empleo del comando para centrar, porque Mauro insiste en que así lo vio en un libro de cocina.

5.3.3. La inclusión de dibujo en la receta

Tres parejas del grupo de 7 años (R20, R25 y R29) sugieren la inclusión de un dibujo que ilustre la comida “como queda cuando está hecha”. Estas parejas no emplean ningún recurso para explicitar el plato que resultará de la receta y al indicar el dibujo tampoco lo hacen. Sin embargo, esta falta de precisión respecto del fin de la receta, no significa que no hayan comprendido que se trataba de hacer caramelos, pues lo explicitan en el diálogo que mantienen entre sí:

También introducen dibujos dos parejas del grupo de 8 años. En un caso (R35) los editores, Julieta y Matías, además incluyen un agregado textual precisando el dibujo a incluir. Este enunciado aparece como un comentario en la periferia inferior del TxF acerca del contenido de la receta: *Es un arrollado de caramelo*. En el otro caso (R36) editado por Marianela y Lisandro, la única intervención consiste en la indicación del dibujo que desean incluir, en la que explicitan de manera pertinente el plato al que se refiere la receta: “caramelos”.

En el grupo de 9 años se registra sólo un texto (R44) con este tipo de recurso, editado por Elisa y Luciano⁶², quienes afirman que para saber que se trata de una receta “tiene el dibujito”. Estos niños tampoco titulan o indican con precisión a qué comida se refiere la receta aunque formatean el texto adecuadamente.

Un valor diferente adquiere esta indicación en el texto R69; editado por una pareja de 11 años, Silvina y Mauro, quienes proponen la inclusión de una “fotografía de caramelos”, a la par de emplear una variedad de recursos con diferentes propósitos, de lo que resulta una edición muy elaborada que responde a los formatos convencionales para este tipo de texto.

En pocos casos se sugiere el uso de este recurso – siete en el total de la muestra – lo que llama la atención si se tiene en cuenta que los recetarios frecuentemente están ilustrados con imágenes tentadoras.

⁶² Estos niños apelaron a un banco de imágenes disponible en uno de los programas que están habituados a emplear. La imagen que seleccionaron es la de un pollo cocinado, aunque no les satisfacía del todo esta elección era la única “de comida” que hallaron disponible. Luego de esto evitamos que los niños recurrieran a ese programa u otros similares por las dificultades que introducía su empleo para interpretar con precisión las intenciones de los niños.

5.4. Comentarios generales acerca de los modos de intervención de los niños para editar la receta

Desde una perspectiva evolutiva, en la edición de la receta observamos también una ampliación de los recursos empleados en función de una progresiva diferenciación y coordinación de los propósitos que orientan ese uso, lo que contribuye al logro gradual del equilibrio entre la legibilidad y visibilidad del texto editado. Para este tipo de texto procuramos también la definición de Niveles⁶³ que describan y sintetizen el trabajo de los niños en función del tipo de análisis precedente, a fin de interpretar esa progresión evolutiva.

Observamos que sólo cuatro de las recetas editadas, correspondientes a los niños más pequeños, se basan en la inclusión de dibujo o en modificaciones exclusivamente gráficas de la totalidad del TxF, a fin de lograr la adecuación del mismo al soporte. Dado el carácter periférico e inicial de este tipo de intervenciones los incluimos en lo que denominamos Nivel 0.

En el grupo de textos que consideramos en el Nivel 1, los agregados textuales manifiestan valor de *incipit* o de títulos. Estos agregados en este tipo de texto se emplean tempranamente y se mantienen a través de los diferentes grupos de edades. En este Nivel, que reúne textos de los niños de 7 - 8 años, esos agregados adquieren el valor de una indicación relativa al soporte o a "mostrar el texto" de manera general, pues ponen el acento en que el TxF debe incluirse en "un libro de recetas" y no atienden a sus particularidades discursivas o de contenido específicas. Pero aparece también la referencia a un lector mediante comentarios, insinuándose así de manera inicial el propósito de "indicar el tipo de texto". En los mismos agregados suele sumarse un uso mínimo de recursos de espaciado y tipográficos con el propósito de resaltarlos. Sólo dos textos de este Nivel (R29) y (R35), mantienen la referencia a la inclusión de dibujo de manera secundaria.

Lo que caracteriza a los textos del Nivel 2 es que se manifiestan de manera alternativa o incompleta elementos textuales y gráficos típicos de una receta. Su uso está orientado a "indicar el tipo de texto", sugiriendo que los editores de textos de este Nivel comienzan a asumir la voz enunciativa del TxF. La centración en un aspecto textual parece impedir la atención a otros. Por ejemplo, pueden aparecer subtítulos

⁶³ Ver síntesis de distribución de los textos según Niveles en la Tabla 1 de este Capítulo.

pero cuando esto sucede está ausente un *incipit* o un título; puede manifestarse una forma mínima de espaciado entre ingredientes y preparación, pero están ausentes los subtítulos. A la vez, los títulos comienzan a ajustarse al contenido de la receta y los que no son definibles como tales constituyen elementos pertinentes al género, como las “firmas de cocinero”. Además, se observa en esos agregados el empleo de tres tipos de recursos simultáneos, para destacarlos y/o hacerlos legibles: de puntuación, tipográficos y de espaciado. En el Nivel 2 se trata de intervenciones mínimas.

En el Nivel 3 se manifiestan avances en cuanto a que los textos muestran la atención a más aspectos gráficos y textuales que en los anteriores. Los propósitos de “indicar el tipo de texto” y de “organizar al TxF” mediante puntuación y/o espaciado son claros. El propósito de resaltar algún elemento textual se evidencia en títulos y subtítulos, aunque no siempre se homogeniza la tipografía empleada. La segmentación del texto, mediante el recurso Enter, se ajusta al formato convencional en cuanto a la separación entre ingredientes y preparación pero no siempre los primeros responden al formato de listado. Se observan textos en que el subtítulo destacado tipográficamente de manera adecuada, no es pertinente. Es el caso del texto R50 en el que se consigna “utensilios” por “ingredientes”. Otro caso es el del texto R55 en el que el espacio gráfico en que se ubica al listado de los ingredientes, adecuadamente formateado, no corresponde a la convención (periferia inferior del TxF). En este Nivel en todos los textos editados la preparación se mantiene como un solo bloque gráfico.

En el Nivel 4, en cambio, los textos y las interacciones de los niños al editarlos muestran la atención dada no sólo a aspectos gráficos y textuales propios del tipo de texto, sino también al diseño del mismo atendiendo a criterios estéticos. Esto se manifiesta en el grado de elaboración que muestran los textos editados. La utilización de recursos de espaciado para organizar el TxF se aplica a todo el texto, ordenando en forma de listado a los ingredientes y, además, separando las acciones correspondientes a la preparación como un listado secuencial. Esto se orienta a indicar el tipo de texto y a organizarlo. Además lo configuran según un diseño que incluye el uso de viñeta y numerales. En este Nivel se emplean de manera consistente recursos tipográficos en títulos y subtítulos. Los mismos además se homogenizan tipográficamente entre sí.

Es pertinente destacar que el uso de recursos de espaciado para dar formato a las dos partes que definen a la receta –ingredientes y preparación – constituye un claro indicador evolutivo, pues se manifiesta, recién a partir de los 9 años y es

empleado por los niños de 11 años de manera consistente y elaborada.

En la siguiente Tabla 1 sintetizamos la distribución de los textos según los Niveles a los que nos hemos referido.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LAS RECETAS EDITADAS SEGÚN LA SECUENCIA DE NIVELES

Niveles	Propósitos						Distribución de los textos
	Mostrar el texto según el tipo de soporte	Indicar el tipo de texto (con independencia del soporte)	Organizar el texto	Resaltar segmentos textuales	Adornar y/o complementar.	Ajustar soporte /texto/imagen	
N0					Dibujo	Distribución espacial general del texto Tipografía general del texto	R20- R25- R26 R36
N 1	Título o incipit (correspondencia con el género no siempre con el contenido del TxF)	Agregados textuales en periferia superior e inferior del TxF (comentarios)		Recursos tipográficos (mayúsculas) en agregado textual Cambio de línea/centración/interlineado en agregados textuales.			R21-R22 R23-R24- R27-R28 R29-R30- R33 R34-R35- R37-R39
N 2		Agregados textuales como Título, incipit o subtítulos, de manera parcial o Firmas de cocineros	Recursos mínimos de puntuación en agregados y/o de espaciado dentro del TxF	Recursos tipográficos y/o de espaciado (cambio de línea/interlineado/centración) en agregados textuales			R31- R38- R40- R45-R47- R53-R54- R58
N 3		Títulos y subtítulos y/o Formato separación ingredientes /preparación	Recursos de puntuación y/o de espaciado dentro del TxF y/o en agregados	Recursos tipográficos sólo en Título y subtítulos Recursos de espaciado en título y subtítulos			R43- R48- R49- R50- R51-R55- R59- R61-R62- R63-R64- R65-R67
N 4		Títulos y subtítulos Formato convencional, listado vertical en ingredientes /preparación en forma de listado secuencial	Recursos de Puntuación y de espaciado dentro del TxF y en agregados. Empleo de viñetas y numerales	Homogeneización tipográfica de subtítulos Empleo de viñetas y numerales Alineamiento a la derecha/centración de un segmento textual.			R41-R42- R60- R66- R68- R69

En la Tabla precedente se observa la coincidencia de las producciones de los más pequeños –7 y 8 años – en los tres primeros Niveles y la concentración de los textos de los más grandes en los dos últimos Niveles. Sintetizamos esta distribución en la siguiente Tabla 2:

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LAS PRODUCCIONES SEGÚN LOS NIVELES Y LAS EDADES DE LOS NIÑOS.

	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
N0	3	1			
N1	7	6	-	--	--
N2	--	2	3	3	--
N3	--	--	3	4	6
N4	--	--	2	--	4
Totales	10	9 (+1)	8 (+2)	7 (+3)	10

Este modo de graficar el análisis nos permite observar las coincidencias y también una zona de variaciones etarias en el Nivel 2, editados por niños entre 8, 9 y 10 años. Los textos que en la Tabla anterior se indican con números entre paréntesis plantean soluciones que no es posible encuadrar en los Niveles consignados, por eso los consideramos "casos especiales" pues manifiestan una condición atribuida a un Nivel y otra/s a Niveles precedentes o consecuentes. Los consignamos específicamente en la siguiente Tabla 3:

TABLA 3. TEXTOS QUE ANTICIPAN UN NIVEL U OSCILAN ENTRE DOS NIVELES

Casos especiales					
	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
Entre N1 y N2		R32			
Entre N2 y N3	--	--	R44	R57	--
-N3 (sólo puntuación int.)	--	--	R46	R52 R56	--
Totales	--	1	2	3	--

Estos casos permitirían interpretar que la progresión en los modos de intervención descriptos no es lineal ni acumulativa. Es destacable que los modos de intervención empleados por los niños en ningún caso alteraron la secuencia de instrucciones que propone el TxF y que es esencial al género.

CAPITULO 6

La edición del texto publicitario

6.1. Introducción

La propaganda, texto que tratamos en este capítulo, se distingue de los otros dos TxF propuestos a los niños tanto por sus características discursivas como por el tipo de soporte al que alude: un volante. El género publicitario, al que pertenece este TxF, resulta de difícil definición pues no responde a formatos consensuados; en cuanto al soporte, el volante supone ámbitos de circulación social y prácticas de lectura distintas a las del libro. Además, la propaganda con la que los niños debieron trabajar plantea problemas discursivos y textuales específicos.

No existe consenso respecto de en qué momento histórico situar el origen de la publicidad. Para algunos (Rodríguez Hernández, 2007) es tan antiguo como el comercio o el ejercicio del poder político; para otros (Eguizábal, 2007, por ejemplo), recién se puede considerar el comienzo de la publicidad a partir del siglo XIX, con el surgimiento de las agencias publicitarias y de la publicidad como actividad lucrativa. Si se tiene en cuenta la prehistoria de la publicidad, las formas de publicidad oral se remontan a tiempos muy lejanos, desde que las caravanas de comerciantes al llegar a las ciudades pregonaban sus productos.

En cuanto a la publicidad escrita, el primer aviso publicitario del que se tiene noticia, tiene casi tres mil años de antigüedad. Se trata de un papiro egipcio en el que el dueño de un esclavo perdido ofrece una recompensa a quien dé información sobre su paradero o lo devuelva y a la vez "publicita" su negocio: "en la tienda de Hapu, el tejedor, donde se tejen las más bellas telas al gusto de cada uno, se le entregará una pieza entera de oro"⁶⁴.

⁶⁴ Papiro egipcio encontrado en Tebas, de 3.000-2.000 años a. C. y que está actualmente en el Museo Británico de Londres. Texto completo: "Habiendo huido el esclavo Shem de su patrono Hapu, el tejedor, éste invita a todos los buenos ciudadanos de Tebas a encontrarle. Es un hitita, de cinco pies de alto, de robusta complexión y ojos castaños. Se ofrece media pieza de oro a quien dé información acerca de su paradero. A quien lo devuelva a la tienda de Hapu, el tejedor, donde se tejen las más hermosas telas al gusto de cada uno, se le entregará una pieza de oro". Este texto, posiblemente fuese pregonado pues eran muy pocos los que leían. Ver Bibliografía Específica acerca de la propaganda, ref. electrónica Historia de la publicidad.

También se registran prácticas publicitarias gráficas en la antigua Grecia: por ejemplo los axones, piezas de madera unidas y pintadas de blanco en donde se escribían los mensajes del gobierno principalmente, pero también otros tipos de información; además empleaban los *kyrbos*, cilindros de madera en los que se incluía todo tipo de comunicados. En Roma, surgieron los *alba*, que eran tablones de anuncios permanentes, antecesores de la actual gigantografía, y los *libelli*, que eran papiros que se adosaban a los muros, del mismo modo que los actuales afiches. Otra práctica habitual eran los aún actuales graffiti, pintadas informales que hacían los ciudadanos en las paredes, normalmente para pedir algo o protestar (Satué, 1990).

Desde la antigüedad, en las ciudades se empleaban enseñas para identificar dónde se encontraban los lugares oficiales, religiosos y también los que ofrecían productos o cualquier servicio, ellas son en cierto modo un antecedente de lo que hoy llamamos "identidad visual corporativa". Tanto los gremios, organizados por calles, como los comercios, se identificaban mediante esas señales de carácter figurativo y simbólico. Por ejemplo, la piña colgada en las puertas de las tabernas, hacía referencia a la resina que recubre los barriles de vino o en Roma la cabra es empleada como símbolo de una lechería. Las más evolucionadas eran placas de hierro o madera adornadas que colgaban en un avance hacia la calle o sobre la pared (Rodríguez Hernández, 2007).

Esta fórmula publicitaria prolifera a lo largo de la Edad Media debido a la expansión de la actividad comercial cumpliendo una función comunicativa importante en un medio predominantemente analfabeto. En este período, también se empleaban grabados xilográficos para difundir y publicitar eventos de la Iglesia, leídos con frecuencia a viva voz por un pregonero. Más tarde, la imprenta, a la par del crecimiento de la vida urbana y la mayor circulación de productos, marcan el nacimiento de una nueva etapa pues la publicidad adquiere cierta autonomía del poder público y del de la Iglesia.

A pesar de la antigüedad de las manifestaciones brevemente citadas, se considera que el comienzo de la actividad publicitaria está dado por la Revolución Industrial en Gran Bretaña (1750-1840) y la Revolución Francesa (1789), pues es consecuencia de ellas el nacimiento de la publicidad como actividad lucrativa y por lo tanto de la publicidad moderna (Eguizábal, 2007). En efecto, en el siglo XVIII, se

inaugura el concepto moderno de tarifa publicitaria⁶⁵ con la venta de espacios en periódicos y folletines. En el siglo XIX, nace en Francia la primera agencia de publicidad, la *Société Générale des Annonces* y con el empleo de la técnica de la litografía aparecen los afiches publicitarios. En el siglo XX comienza la profesionalización de la actividad publicitaria, que crece a la par de los cambios en las tecnologías de la comunicación y se consolida la idea de mercado. En este siglo XXI, Internet ha potenciado la actividad publicitaria y ha provocado la reformulación de las estrategias y técnicas de comunicación.

En cuanto al volante, es un medio de propaganda política empleado ya en el siglo XVI con motivo de la guerra religiosa desatada por la Reforma de Lutero y que más tarde cobró popularidad durante la Revolución Francesa, cuando era urgente difundir masivamente el ideario de la misma (Satué, 1990; Barrera, 2004). Hoy se continúa empleando este medio en campañas políticas, pero con más frecuencia y de manera cotidiana, por su bajo costo, en campañas publicitarias para la promoción de servicios y productos.

A lo largo de la historia de la publicidad se evidencia que los discursos publicitarios pueden adoptar distintos soportes para su inscripción y no responden a un formato gráfico consensuado y específico, esto también pone de manifiesto que no es sencillo definir este género.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, la publicidad remite a la “cualidad o estado de público”. Para Pujol Bengoechea (2003: 282) es

una forma de comunicación impersonal y de largo alcance que es pagada por un patrocinador identificado (empresa lucrativa, organización no gubernamental, institución del estado o persona individual) para informar, persuadir o recordar a un grupo objetivo acerca de los productos, servicios, ideas u otros que promueve, con la finalidad de atraer a posibles compradores, espectadores, usuarios, seguidores u otros.

Esta definición precisa algunos aspectos claves que definen a la actividad publicitaria:

⁶⁵ En 1711, el periódico *The Spectator* por primera vez vende espacios publicitarios en función de la tirada como forma de autofinanciación.

- a) La presencia de un patrocinador, es decir, una persona, empresa o institución interesada en informar, recordar o persuadir a un público objetivo, acerca de sus productos, servicios, ideas, etc.
- b) Supone un costo, que varía de acuerdo al tipo de medio de comunicación que se va a emplear; por ejemplo, la televisión es mucho más costosa que la publicación en un periódico local.
- c) Se dirige a un público específico, aunque se caracteriza por utilizar medios de comunicación masivos, también va dirigida hacia un segmento en particular: una región geográfica, un segmento demográfico (hombres, mujeres, niños, etc.), o un segmento socioeconómico particular.
- d) Se preestablecen objetivos a cumplir. Por lo general, los objetivos de la publicidad son similares a los objetivos de la promoción, que son: informar, recordar y persuadir.
- e) Se emplean medios masivos de comunicación: dependiendo del público objetivo al que se quiera llegar y de los recursos disponibles, la publicidad hace uso de la televisión, la radio, los medios impresos.

Los ítems precedentes revelan que se trata de un campo multidisciplinar en el que se conjugan aportes de la psicología, la sociología, la economía, el arte y el diseño, entre otras.

Hay acuerdo en clasificar a la publicidad según el soporte o medio en el que se difunde (televisiva, radiofónica, impresa), las audiencias a las que se dirige y su finalidad. De acuerdo a esta última, se distinguen diferentes técnicas. Por ejemplo, la "publicidad comercial" está destinada a audiencias múltiples, con un objetivo de largo, mediano o corto plazo; el anunciante paga por obtener el espacio que le permita exhibir su mensaje. La "promoción" se vincula estrechamente a la publicidad comercial pero supone un objetivo de ventas sólo en el corto y mediano plazo; su audiencia puede ser múltiple o singular; su objetivo es propiciar una venta, a través de una invitación directa a probar un producto o servicio o facilitando al consumidor su acceso a él (ofertas). Aunque habitualmente se emplea el término "propaganda" para cualquier tipo de anuncio, ésta se distingue de las anteriores y de otras formas publicitarias porque su objetivo es siempre ideológico: es el caso de las campañas políticas. No obstante, dada su difusión, en este trabajo hemos optado por este término para referirnos al TxF propuesto a los niños.

Desde un punto de vista discursivo, para Péninou (1993: 216), el género publicitario “oscila entre lo prosaico y lo poético, el comercio y la cultura” y señala que “la actividad propia de la publicidad es ciertamente crear un sentido, transformar una cosa o un utensilio en un significativo ostensible” (Péninou, 1976: 21). Es decir que, lo que caracteriza al discurso publicitario es la presentación de una información, que no es simple ni neutra, sino específica (producto) y marcada por la pretensión de influir eficazmente en el público al que está destinado (consumidores potenciales), pues, la publicidad no sólo propone productos sino que también los califica (Péninou, 1976).

Péninou propone desde el enfoque semiológico⁶⁶ que adopta, una interpretación basada en categorías de la lingüística, la retórica, la gramática y la poética. Sobre la base de los aportes de esas disciplinas, sostiene que la estructura interna del enunciado publicitario debe apoyarse en tres ejes: la denominación, la predicación y la exaltación, que corresponden a las tres grandes funciones del género publicitario:

- a) nombrar, es decir conferir una identidad a través de un nombre,
- b) asignar una gama de atributos al objeto publicitado,
- c) asegurar la promoción a través de la celebración del nombre para asegurar “tras la exaltación la exultación” (Péninou, 1976: 91).

En este último sentido, Péninou sostiene que “toda publicidad es afirmativa (...) y que la euforia hacia el producto anunciado se constituye siempre en un doble movimiento de exaltación y de superación” (1976: 101).

En un trabajo posterior Péninou (1993) precisa, dentro de lo que considera como la función de predicación, la presentación del objeto –*les jugements d'existence* – la calificación del mismo –*les jugements de valeur* – y la estructura narrativa que subyace:

Ce récit de fiction ferme la publicité dans ses caractéristiques de récit clos: arrangé, au déroulement heureux, à l'issue impeccable. En quoi tout se conjugue, dans ce qui n'est qu'un art populaire du songe: l'excellence de l'objet, l'euphorie du sujet, et le merveilleux du récit (Péninou, 1993: 224).

Péninou (1976: 11-28) también considera que la publicidad es una rama de la poética popular. De manera semejante, para Barthes (1990:243), “al tocar el producto

⁶⁶ Para Péninou (1976:27) “la semiología está llamada a convertirse en un estudio multidisciplinario de la expresión, de la que constituirá una faceta aunque sin ser su fisonomía” y entiende a la publicidad como una rama de la poética popular.

mediante el lenguaje publicitario, los hombres le asignan sentido y transforman así su mero uso en experiencia del espíritu". Así este tipo de texto apela a recursos poéticos y retóricos que articulan el interjuego entre lo denotado y lo connotado⁶⁷.

Según Péninou, esos modos de significación definen los dos grandes regímenes publicitarios, que, sin embargo, se manifiestan en términos de predominio y no de exclusión. Esos regímenes son: la publicidad de inspiración denotativa, que se sustenta especialmente en lo referencial: "triumfan el objeto, el nombre, lo analítico, lo analógico, la instrucción" (1976:80) y la publicidad de inspiración connotativa, que se basa en lo implicativo, "reinan el sentido, el carácter, lo analógico, lo sintético, la connivencia –más que el conocimiento – y la empatía, más que la enseñanza." (1976: 80). Al respecto, teniendo en cuenta las intervenciones de los niños en el trabajo de edición sobre el texto publicitario que les propusimos, interesa señalar aquí que:

Pasar de una a otra no es sólo desviarse desde el producto hacia la persona, desde la retórica estrictamente predicativa que se apoya en los recursos funcionales del objeto a la retórica pasional que moviliza o adula los resortes psíquicos del sujeto. Tampoco es sólo pasar de una retórica "lógica", apoyada en lo referencial y que moviliza, para convencer, el conjunto de pruebas intrínsecas al objeto, a una retórica "implicativa", apoyada en el destinatario y que moviliza para conmover los procedimientos de persuasión extrínsecos al objeto. Es

⁶⁷ Para Kerbrat-Orecchioni (1983:56): "Es *denotado* el significado definicional de una palabra.. Los significados *connotados* son sugeridos y constituyen un "plus" de información que se agrega a la denotación de una palabra."

En un trabajo posterior, Kerbrat- Orecchioni (2005: 119-121) sostiene que "en lingüística, la *connotación* de un término es solamente una parte de su significación (...) vale decir, el conjunto de valores que vienen a sobreañadirse a los rasgos "denotativos", los cuales están directamente ligados a las propiedades del referente discursivo (mientras que la palabra *denotación* designa a la vez el mecanismo de puesta en correlación de un término y su referente, y la parte de significación léxica que permite este mecanismo).(...) Las connotaciones aparecen, pues, como valores "agregados", "secundarios", "periféricos", deudores menos de la lingüística estrictamente hablando que de la estilística, de la psicolingüística o de la sociolingüística, y constituyen un conjunto extremadamente vago y diverso.(...) se trata de una noción *transemiótica*, particularmente apta para dar cuenta del funcionamiento semántico de los mensajes icónicos." Retomando un análisis realizado por Barthes sobre un mensaje publicitario, indica que "los connotadores no son siempre "erráticos" en el mensaje, sino que pueden también organizarse en redes y constituir isotopías. Finalmente, "aunque sean lógicamente segundas, las connotaciones no son por ello secundarias con respecto a los contenidos denotativos: desempeñan un papel fundamental en el discurso corriente (...) así como en otros géneros discursivos como el discurso publicitario o el discurso literario; constituyendo todo texto literario, por definición, y según M. Arrivé (1972:67), un lenguaje de connotación.

también abandonar la praxis (y la mimesis a la que apela) por el mito (y la poética que favorece) (Péninou, 1976:80).

Esta afirmación no se contradice con lo que ya hemos señalado, siguiendo a Courtés (1997) en cuanto a que toda actividad discursiva supone un enunciador que manipula al enunciatario para que éste adhiera al discurso que se le dirige, pues, aunque puede discutirse que esto ocurra en toda actividad discursiva, es innegable que en el discurso publicitario la manipulación, constituye una cualidad manifiesta.

Así, desde el punto de vista de la semiótica del discurso, interpretamos que la figura de manipulación (Filinich, 2005) que caracteriza al discurso publicitario es la persuasión⁶⁸, ya que intenta que se engendre un “hacer saber” y un “hacer creer”. Es decir, que el enunciador apela a la dimensión cognoscitiva, conceptual del destinatario. Por ello la publicidad se apropia de las formas enunciativas y las representaciones culturales propias de la comunidad en la que se presenta.

Dos rasgos interesan subrayar respecto de la publicidad: remite a lo público y la autoría no se explicita. Lo público, en oposición a lo privado, supone un destinatario inevitablemente plural. La autoría es implícita, excepto en cierto tipo de campaña publicitaria en medios impresos o fílmicos en los que la autoría es asumida por una entidad corporativa, es decir, la agencia responsable de la misma.⁶⁹

La edición de un texto publicitario supone, entonces, la construcción de un objeto significativo en el que pueden confluír elementos semióticos de diferente naturaleza (lingüísticos, icónicos), y en el que se imbrican significados explícitos (denotados) y latentes (connotados) e interroga lo que el publicista estima como requisitos para la lectura y expectativas del lector, a quien concibe como un “cliente” potencial.

⁶⁸ Recordamos aquí lo señalado por Filinich (2005) al respecto: dado que el acto de discurso es un acto eminentemente dialógico, el vínculo entre los dos sujetos de la enunciación ha sido tratado en la semiótica estándar como una relación de *manipulación*. Este concepto se refiere, en el nivel enunciativo del discurso, a aquella actividad ejercida por el *enunciador-destinatario* para lograr la adhesión del destinatario. De manera que la noción de manipulación remite a la forma general del *hacer-hacer* que opera en la dimensión cognoscitiva y se manifiesta a través de figuras caracterizadas como: conminación o amenaza, persuasión, provocación o desafío, seducción, entre otras posibles.

⁶⁹ Esto da lugar a una configuración polifónica particular, pues el enunciador presta su voz a otras voces de manera que la voz enunciante es identificada en la figura de un patrocinador o anunciante específico.

6. 2. La propaganda propuesta

El texto publicitario presentado a los niños consistió en un volante con distribución callejera y domiciliaria⁷⁰. Como procedimos respecto de los otros TxF, lo presentamos en pantalla ubicado en el comienzo de una página configurada en A4, escrito en letra Arial 12, sin títulos, eliminando todas las marcas de puesta en página, según transcribimos a continuación:

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Ilustración 1. Texto fuente (TxF) correspondiente a la propaganda.

Esta publicidad reúne características propias de cualquier volante de carácter promocional y otras específicas en cuanto a los aspectos enunciativos.

Respecto del género en que se inscribe, no responde a una configuración gráfica estable, lo que implica amplia libertad en cuanto a las alternativas de diseño y empleo de recursos gráficos, aunque restringidos por el tipo de *soporte* que se atribuye: volante.

Los problemas enunciativos específicos que el TxF propuesto plantea, se focalizan en que se articulan en un mismo espacio textual diferentes enunciatarios y posiciones enunciativas⁷¹. El mismo consiste en una invitación al cine, reúne indicaciones precisas de lugar, costos y horarios –con presencia de números – y escasos recursos explícitos de persuasión. En este sentido, en términos del análisis propuesto por Péninou (1976) se trataría de un texto publicitario de inspiración denotativa, en el que el acento está puesto sobre lo referencial.

⁷⁰ Se trata de un volante que circuló en un barrio del macrocentro de Rosario en un período previo a las vacaciones escolares de invierno, en el mes de julio.

⁷¹ Recordamos aquí lo señalado por Filinich (1998: 39) en cuanto a que “el enunciatario es, como el enunciador, un sujeto discursivo, previsto en el interior del enunciado, es imagen del destinatario que el enunciador necesita formarse para construir todo enunciado”. Así, “la enunciación en tanto acto de producir un enunciado, implica los siguientes procesos: 1) la apropiación por parte del locutor del aparato formal de la lengua para señalarse a sí mismo como sujeto; 2) la postulación del otro al cual se dirige el discurso, y 3) la expresión de cierta relación con el mundo, un modo de referir (Filinich, 1997: 54).

La primera parte del TxF, de índole informativa y persuasiva, contrasta con la impersonalidad del infinitivo empleado como núcleo organizador del último enunciado, imperativo y prescriptivo. Este último enunciado remite a otro contexto (la calle) y a otro propósito, al aludir a otra práctica social: dado el carácter descartable del volante, es común deshacerse de este tipo de publicidad.

En el nivel enunciativo, podría señalarse el desplazamiento a posición inicial del elemento regido ("Para los chicos en vacaciones"), dislocamiento operado respecto del verbo brindar –referido al cine – con una apelación directa a un "tú" expresado como tercera persona que encubre en realidad a un "otro", los padres o adultos. Es decir: los destinatarios aparentes del objeto presiden el texto ya que son ellos quienes movilizarían la efectivización del consumo de las películas, cuestión precisamente reforzada por la necesidad de citar las películas en cuestión, que son reconocidas como propias del público infantil. Por lo tanto, desde el punto de vista enunciativo, plantea la necesidad de construir dos tipos de destinatarios (o, más precisamente, enunciatarios): niños y adultos.

Por otra parte, la organización sintáctica de este texto, plantea de manera ambigua el sujeto que corresponde al verbo brindar, pues sólo la lectura completa del mismo permite identificar al cine como tal, la proximidad del término Rosario empleado como locativo, se presta a ser considerado sujeto del verbo citado.

Además, y en alusión directa a los adultos en tanto compradores reales de la oferta, la referencia al precio y al hecho de que éste se refiere a un bono contribución – denominación connotada por la carencia de fines de lucro – involucra una figura de seducción, aún más intensificada por el hecho del descuento a realizar si se presenta el volante.

El enunciado imperativo final es introducido por otra voz, menos amable, que remite a enunciados ligados a la regulación de ciertas prácticas sociales; la forma enunciativa empleada se orienta a la efectividad del discurso: no ensuciar la calle/guardar los datos que hacen posible la aceptación de la oferta. De manera que se apela a un conocimiento compartido, "conocimiento del mundo o enciclopédico" (Eco, 1999), que permite interpretar el contenido verbal como vender/consumir.

En síntesis, este texto resultaría difícil, especialmente para los niños de menor edad. Sin embargo, en lugar de ser una desventaja, esto nos permite indagar, a través de las soluciones de edición, de qué manera los niños detectan e interpretan esas distinciones internas.

6.3. Los recursos empleados por los niños en la edición de la propaganda y los propósitos que los orientan

Un tipo específico de agregado textual constatado en las producciones de los niños, es el que algunas parejas emplean como título para explicitar el carácter publicitario del TxF. Se trata de una designación general, ubicada en la periferia del texto en el que no intervienen o lo hacen de manera mínima. Sobre este tipo de intervenciones es interesante considerar lo que Péninou señala respecto de que el primer mensaje que un texto publicitario transmite es que, precisamente, se trata de publicidad, pues “la evidencia publicitaria de un manifiesto, por elemental que parezca, sigue siendo un hecho de aprendizaje cultural” y agrega:

cada vez que la publicidad transgrede los códigos publicitarios corrientes y a pesar de ello quiere que se la identifique como tal, se ve obligada a *enunciarse*, cosa que nunca hace cuando se expresa en sus códigos propios, (...) mediante palabras como “comunicado”, “publicidad” o “mensaje” (1976: 66).

Por ello, el empleo de este tipo de recurso en sólo cinco textos del total de la muestra, tal vez obedezca al carácter predominantemente denotativo del TxF, texto que los editores consideran insuficiente para poner en evidencia su carácter publicitario. Por ejemplo en V31, Celeste (8; 4) y Silvio (8; 7) indican:

Silvio- es una información [luego de leer el TxF]

.....

Celeste- y adónde la van a repartir (?) / en qué calle la van a repartir (?) / porque hay que saber en qué calle la van a repartir// para verlo/no sé

Silvio- sí / podemos poner acá “propaganda” [escriben PROPAGANDA en el borde superior del TxF].

La designación del tipo de texto se presenta como una “etiqueta”, y una voz ajena a la que enuncia el TxF, la que “ordena” el modo en que debe ser leído y, a la vez, como dicen los niños, “para que atraiga” a la lectura antes que al objeto publicitado.

Otras versiones finales que utilizan este recurso corresponden a tres parejas del grupo de 9 años. En uno de ellos, V41, producido por Anahí (9; 6) y Marcos (9; 5) se agrega el calificativo ESPECIAL al término PROPAGANDA enunciado claramente

destacado por su separación del TxF y la tipografía empleada. No obstante, el atributo citado califica a la propaganda en sí, generando cierta ambigüedad pues se refiere tanto al objeto (volante) como al contenido de la misma. En este sentido, es interesante, que esta pareja no tiene en cuenta lo que se ofrece sino lograr atraer la atención del lector y para ello esta pareja tiene en cuenta el orden que supone la lectura:

Marcos- y podríamos poner propaganda especial / acá

Anahí- arriba de todo

Marcos- sí "propaganda especial"

Entrevistadora- ah por qué mejor arriba de todo (?)

Anahí- y porque lo primero que la gente lee es lo de arriba

Marcos- y con una letra enorme (!)

En cambio, en V44, Celina y Tiago agregan y destacan mediante el empleo de un tamaño mayor de letras, negrita y espaciado, un dato que permite anticipar la naturaleza de lo publicitado: **Propaganda Cine**:. Este agregado implica también una denominación, pero focalizada, además, en la predicación. Es decir designa el tipo de texto y a la vez el tema del mismo. Con lo cual, el enunciador realiza de antemano una selección del *target*, en términos publicitarios, al definir el tipo de evento publicitado. Al respecto, esta pareja antes de decidir esa versión final había propuesto "propaganda para los chicos", para preferir luego la referencia al cine; a lo largo de la entrevista estos niños se manifestaron particularmente interesados en otorgar precisiones acerca de las películas que se ofrecen en el TxF.

En un sólo caso, V46, también de una pareja de 9 años, Juana y Gustavo, se ubica el término ANUNCIO, en tipografía destacada y centrado en la periferia superior del TxF. Si consideramos los orígenes de este género y el contenido específico del mismo, el empleo del vocablo "anuncio" no sólo alude al género sino a la particularidad de lo que se publicita: un acontecimiento acotado a cierto evento que requiere de una convocatoria inmediata:

Juana- que en las vacaciones / que en las vacaciones para los chicos hay un cine para que se diviertan // es un anuncio

.....

Juana- está en algún lado porque / para que las mamás de los chicos la lean para llevarlos.

En cambio, en la versión final V30, producida por Candela (7; 11) y Federico (8; 3), el título agregado parece más inclinado a la exaltación que a la denominación, apoyada en el contenido informativo del TxF, según las categorías aportadas por Péninou (1976). Ese enunciado, destacado mediante el empleo de una tipografía llamativa y ubicado en un lugar central de la periferia superior del TxF, destaca los aspectos informativos al designarlo como “noticias”, lo que produce un deslizamiento discursivo respecto del tipo de texto propuesto. Los niños asumen en este caso el lugar del anunciante o patrocinador, pues sostienen mientras agregan el título citado:

F- porque es como el título de de una de una empresa que tiene varias noticias por eso ese título noticias del siglo/ entendés (?)

C- sí/ está bien

El empleo de ese tipo de título no implica que desconozcan que se trata de una publicidad –afirman que “es una propaganda de unas películas” – sino que la decisión adoptada refleja tal vez una oscilación respecto de la dimensión enunciativa que debe ser priorizada. El deseo de llamar la atención del lector se concreta e intensifica tanto por los recursos gráficos empleados como también por el carácter hiperbólico del complemento “del siglo”.

En cuanto a las modificaciones introducidas en el TxF, algunas contribuyen a precisar la organización de la información ofrecida por el mismo, mediante el agregado de indicadores acordes con el dato al que se hace referencia. Por ejemplo, en V63 editado por Catalina y Manuel, del grupo de 11 años, se agrega el término *Dirección* antes de la información correspondiente; en V44, producido por Celina y Tiago, de 9 años, se agrega la indicación *Película* para anunciar la enumeración de esta información y en V68, de Morena y Matías, de 11 años, se precisa de igual manera este dato, además de *Fechas* y *horarios*. En este último caso la organización de estas informaciones se ve reforzada por el empleo del comando *Enter* para ubicar cada una de ellas en una línea gráfica diferente, lo que revelaría la preocupación de estos editores por incrementar la legibilidad de la propaganda.

En el texto editado por Mayra (9; 7) y Alejandro (9; 1), V47, las modificaciones introducidas en el TxF no sólo lo reorganizan sino que modifican la configuración enunciativa original. Se trata de un modo de utilización de sustituciones y agregados textuales que procura seducir al lector mediante propuestas superadoras a las ofrecidas por el TxF. Estos editores han sustituido informaciones dadas tales como el período en que se propone la oferta (“en la semana y en el fin de semana”, en lugar de

“en vacaciones”) ampliando la vigencia de la misma, en consonancia con esto han modificado el mes (“abril” por “julio”), el nombre del cine y su dirección y elevaron el costo del bono, con lo que el descuento propuesto resulta más sustancial. A la vez, mejoraron la oferta original mediante la ampliación de la cantidad y tipo de películas – más modernas – además de agregar la oferta de productos seductores relativos a las películas e incluso un concurso con premios igualmente seductores, pues como sostiene Alejandro: “así atrae más a la gente”. Esta preocupación por seducir al enunciatario, recuerda la afirmación de Peninou: la euforia hacia el producto anunciado se constituye siempre en un doble movimiento de exaltación y de superación.

Algunos agregados textuales, antes que brindar información, implican un cambio retórico que, en términos de Péninou manifiestan la introducción de una “retórica pasional que moviliza o adula los resortes psíquicos del sujeto” (1976: 80) y una nueva voz enunciante que se focaliza en seducir al enunciatario, apelando explícitamente al mismo. Así, en los textos V40 y V62, los agregados textuales introducidos en la periferia superior del TxF, no pueden ser interpretados como títulos, pues no designan el carácter discursivo del texto, sino que intensifican y exaltan el valor de lo propuesto como una oportunidad: **El mejor cine** o **La súper oferta**. Esta voz que se introduce seduciendo al enunciatario, no se refiere explícitamente a ninguno de los dos tipos de destinatarios que encierra el TxF – niños y adultos – sino de manera general a un público amplio. En todos los casos a estos enunciados agregados se los destaca tipográfica y espacialmente.

Un caso particular de introducción de este tipo de enunciados lo constituye V69, editado por Silvina y Mauro, del grupo de niños más grandes. En este texto se introduce una expresión tan seductora como **gran oferta** dentro del TxF, provocando un efecto estético particular intensificado por el empleo de una tipografía destacada en tipo y tamaño de los caracteres. Esta inclusión segmenta al TxF en dos bloques claramente diferenciados: uno superior en el que se explicitan los destinatarios aparentes y el anunciante y otro inferior en el que se concentra lo ofertado.

En cambio, en V32, V34, V39, correspondientes a parejas del grupo de 8 años y en V58, de Pamela y Germán del grupo de 10 años, la persuasión ejercida sobre el enunciatario se manifiesta de manera más sutil, seduciéndolo desde una voz amable, marcada por rasgos coloquiales, que invita o agradece. Por ejemplo en V34, la invitación se propone de manera amplia: **INCLUIDO PARA TODO PÚBLICO**, para que “vengan todos” sostienen Danisa y Juan Pablo, sus editores.

En otros casos se seduce de manera más personal en un tono de intimidad con un enunciatario/niño al que se tutea: Te invito al cine, como lo hacen Virginia y Antonio (V39). Cuando se introduce un agradecimiento, puede tratarse de un escueto *gracias*, por ejemplo en V58, a continuación del enunciado instructivo final, o un MUCHAS GRACIAS (V46) en la periferia inferior que produce un efecto de coda. Este agregado propone una voz enunciante servicial pero que no establece con claridad el objeto de ese agradecimiento, pues puede referirse al cumplimiento de la instrucción final o a la atención prestada al volante.

El enunciado que se introduce en V55, editado por Inés y Maximiliano, del grupo de 10 años, consiste en una fecha de vencimiento escrita en tipografía destacada a la promoción ofrecida. Ésta es, a diferencia de los anteriores ejemplos, una voz intimidante pues apremia al enunciatario a tomar una decisión respecto de la oferta; también es una voz perentoria la que se explicita en V31, editado por Celeste y Silvio. En este texto, aunque se trata de un enunciado en la periferia inferior del TxF, tiene un carácter seductor, pues agrega otros modos de diversión a los propuestos por TxF: *Trae disfraces y traje de baño los bebes acompañados por adultos no faltés*, se trata de una orden directa pues pretende regular la conducta del enunciatario.

En el enunciado agregado por Camila y Mariano, de 7 años, en V23, parece articularse un doble juego de seducción/intimidación. En este caso, el enunciado agregado en la periferia inferior del TxF: *Y hai comida y que apagen los celulares*, sin emplear recursos de destaque, el conector y inicial establece una relación de continuidad explícita con el TxF. En este nuevo enunciado se emplean dos formas verbales, otra vez coordinadas por una *y*. Una forma verbal impersonal, "hay", y una personal, imperativa, "apaguen", con un sujeto elidido que remite a un "ustedes" impreciso. El empleo de la forma impersonal remite a un plano colectivo que alude a un conocimiento compartido: la presencia de venta de comida en el cine, práctica instalada recientemente por la cual se multiplican las demandas y oportunidades de consumo, lo que fortalece por otra vía la seducción implícita en el TxF.

El empleo de la forma imperativa "que apaguen los celulares" refuerza la presencia de un sujeto enunciador autorizado y con autoridad (no en vano algunos niños sintieron necesidad de mencionar al dueño del cine en sus agregados textuales) que evoca una normativa vigente en las salas de cine actuales y, tal vez, la alusión al

otro destinatario del texto: los adultos. De manera que el TxF, ya polifónico, resulta, en virtud de esa intervención, reformulado por el nuevo enunciado que agrega una nueva voz, que retoma y replica especularmente las dos partes reconocidas en el TxF: una, de índole positiva, en torno a los verbos hay/brinda y otra parte, de índole instructiva y restrictiva a la vez, que hace presente el carácter normativo de ciertos comportamientos sociales: “no arrojar/apagar”.

En sólo dos casos, V38 y V53, el enunciado agregado en la periferia superior del TxF, sin empleo de recursos de destaque, manifiesta otra voz poco comprometida con los fines discursivos del TxF, limitándose a “pregonar” o anunciar la temática del mismo: Club cine infantil (V53), escritura basada en términos del propio TxF, o encuadrándolo narrativamente mediante una expresión que lo desplaza de su inscripción genérica, deslizándolo hacia el género literario: El señor que vende los boletos va a abisar a todas las casas (V38).

El empleo de recursos de puntuación interna para organizar el TxF, aparece paulatinamente si se tienen en cuenta las edades de los niños. Así, el grupo de parejas de niños más pequeños, de 7 años, no emplea recursos de este tipo. Éstos se presentan en los textos de sólo cuatro parejas del grupo de niños de 8 años y en el grupo de 9 años los utilizan tres parejas. En cambio todas las parejas de los grupos de niños más grandes, de 10 y 11 años, introducen puntuación dentro del TxF.

Los recursos de puntuación más empleados son comas y punto y seguido – aunque no siempre seguidos de mayúscula – como sucede en V30, editado por Candela y Federico del grupo de 8 años, quienes introducen una escasísima puntuación. Se observa en general que esos signos de puntuación se usan en torno a los tres tipos de información que ofrece el TxF: lugar, días, horarios y películas. El empleo de comas, aparece particularmente en la enumeración de los días y horarios de proyección y en la de las películas. Por ejemplo, en V33, producido por Constanza y Ariel, un punto separa la enumeración de los días y horarios, y las comas segmentan la enumeración de éstos y de las películas.

El uso de dos puntos se manifiesta en V50 editado por Aldana y Carlos, de 10 años, en el que el uso de este signo y la utilización de espaciado segmentan claramente dos tipos de información que corresponden a diferentes dimensiones de significación. De manera semejante sucede en V60, de Analía y Hernán, pareja de 11 años, quienes además de utilizar otros recursos, emplean dos puntos para delimitar el comienzo de la propaganda a modo de encabezado epistolar. En el texto editado por

Celina y Tiago (V44) aparecen en el título escrito en negrita y mayor tamaño **Propaganda Cine**: Esta pareja los emplea también dentro del TxF, en el agregado **Película**: introducido para definir la enumeración de las mismas. De manera similar se emplean en V63, en el agregado del vocablo **Dirección**: que permite delimitar esa información. Precisamente, las decisiones tomadas por los niños respecto de esta última información reviste particular interés, pues las mismas se orientan a resolver o no la ambigüedad que surge de la proximidad del término Rosario al verbo brinda, para definir al sujeto al que éste se refiere.

Del total de veintisiete textos con puntuación interna sólo en nueve de ellos⁷², no se manifiesta una intervención específica al respecto, por ejemplo los textos V33, de Constanza y Ariel del grupo de 8 años y V52, de Carla e Iván del de 10 años. Entre los que muestran una intervención sobre ese segmento, el texto V58 evidencia la dificultad de combinar el empleo de recursos de puntuación para organizar las informaciones del TxF y el de recursos de espaciado para configurar el TxF como un rectángulo pequeño adecuado a las dimensiones del volante. Los editores de ese texto, Pamela y Germán, delimitan con un punto y mediante un cambio de línea el segmento inicial del TxF: **Para los chicos en vacaciones**. Con otro punto y seguido la dirección y el verbo **Brinda** mantiene la ambigüedad respecto del sujeto que le corresponde.

En los textos en los que se procura resolver ese problema sintáctico apelando a signos de puntuación, observamos el uso de puntos (por ejemplo V35), o la combinación de dos tipos de signos: coma y punto, dos puntos y punto y coma. Esto sucede por ejemplo en V40 o V50. En cambio, en V63, la solución adoptada consiste en el agregado del término **Dirección** seguido de dos puntos y la delimitación de los dos tipos de dato: calle y número por una parte y el nombre de la ciudad por otra, diferenciados por la introducción pertinente de coma y de punto. Como se observa en este texto, el término Rosario se identifica claramente como parte del locativo. El nombre del cine, ubicado en posición inicial y destacado mediante el empleo de negrita asume claramente la voz que formula la oferta.

Un caso particular de uso de recursos de espaciado es el desplazamiento de un segmento a otro lugar dentro del TxF. En este caso no se trata de destacar el segmento trasladado, sino de contribuir a la organización del mismo para garantizar su legibilidad. Esto se observa en un sólo caso, V68, en el que Morena (11; 0) y Matías

⁷² La distribución de estos textos según los grupos de edades es: 2 corresponden al grupo de 8 años; 1 al grupo de 9 años; 5 al grupo de 10 años y 1 al grupo de 11 años.

(11; 8), manifiestan particular preocupación por ese aspecto. Estos niños desplazan la dirección del cine a otro sintagma dentro del TxF. Al reubicar la dirección éste es resignificado, ese dato deja de relacionarse explícitamente con el cine para referirse al lugar de pago del bono contribución y entrega del volante. El diálogo que sostienen estos niños revela que ese desplazamiento obedece a un modo de resolver la ambigüedad cine-Rosario. Estos niños sostienen:

Morena- sí sino puede ser un punto porque acá te dice la dirección y acá te dice otra cosa

Matías- a ver para mí sería así mirá / ahí punto [agrega punto]

Morena- y ahí también poné / o no no está bien

.....

Morena- porque sino también podría ser para los chicos en vacaciones club cine Roberto Arlt / coma "brinda el mejor cine infantil"

Matías- ahí dice dónde queda en Güemes

Morena- pero te está hablando del cine ahí

Matías- claro que esto se pueda irse ahí entonces

.....

Matías- cortá y poné

Morena- y acá ++ domicilio que estás hablando de la dirección

Matías- y acá te dice para para dónde queda

Morena- si no esto se puede poner ahí

Matías- es verdad y después "Güemes" y pasás

Morena- abajo sí / porque no está todo junto en un cosito en un folletito o algo así viste que te dan porque no te viene todo así en un texto sólo te viene como en párrafos o no (?)

Otra solución la ofrece el texto V54, producido por Griselda (10; 7) e Ignacio (10; 8) en el que la introducción de comas sirve para delimitar a los destinatarios aparentes de la publicidad, y resolver la ambigüedad que citamos, adoptando al nombre de la ciudad como sujeto del segundo, con lo cual se desplaza la voz enunciativa del cine a la ciudad. Este tipo de solución es empleada también en V65, correspondiente a una pareja del grupo de 11 años, Jorgelina (11; 5) y Federico (11; 9), quienes sin embargo, a través de otros recursos –espaciado y signos de exclamación – logran sostener la focalización enunciativa en el cine.

Nos parece interesante señalar que en los textos del grupo de niños de 11 años, la puntuación aparece siempre empleada en combinación con otros recursos orientados a lograr otros efectos de sentido.

Otro recurso de espaciado empleado para organizar los diferentes tipos de información ofrecida por el TxF es el comando Enter, que permite distribuir los diferentes tipos de datos en líneas gráficas diferentes. El texto V51, producido por Ángela (9; 10) y Franco (10; 1), presenta un claro ejemplo de uso de ese recurso para la organización de la información, sin destacar ninguna en particular. Cada línea gráfica contiene un tipo de información. Parece predominar una intención, tal vez más escolarizada, de *donner à lire*, es decir de asegurar la actividad de lectura del enunciatario, antes que destacar algún aspecto textual en particular. Todos los textos que utilizan este tipo de espaciado tienen además recursos de puntuación interna.

En textos correspondientes a parejas de 5° y 6° grado- V50, V51, V55, V58, V60, V64, V66-, la puntuación se combina con el empleo del comando Enter, con el que procuran el ajuste del TxF al soporte y a la vez refuerza la organización de la información marcada por la segmentación producida por la puntuación. Este modo de emplear un recurso de espaciado gráfico sin que implique resaltar un segmento textual particular, permite organizar las informaciones dadas, pero de tal modo que ninguna adquiere relevancia especial.

Es interesante el empleo de ese recurso y de recursos de puntuación en V50, texto editado por Aldana (9; 11) y Carlos (10; 5). En esta versión final se privilegia la organización de las informaciones para la lectura, sin destacar ninguna en particular. Tienen en cuenta también el tamaño atribuido al soporte, porque, como señala Aldana: "para mí queda mejor un volante alargado". De manera que la atención a la legibilidad y a las características materiales atribuidas al soporte procuran coordinarse. El empleo de paréntesis, según Carlos, se justifica porque: "con el paréntesis advertimos".⁷³ Es visible que esta pareja hace un uso abundante de recursos de puntuación: paréntesis, dos puntos, puntos, comas, punto y coma. Estos recursos junto con los cambios de línea que tratan de organizar la información, incrementan la legibilidad del texto. Pero los paréntesis ponen el enunciado normativo en otro lugar discursivo, que lo resalta y diferencia, haciendo visible, paradójicamente, al enunciado enmarcado. Cuestión que abordamos en el siguiente parágrafo.

⁷³ Esta observación de Carlos remite a otro problema: la conceptualización de los niños acerca de los signos de puntuación. Ver, al respecto, Ferreiro, Pontecorvo et al. (1996, cap, 4).

6.3.1. Los segmentos textuales destacados en la propaganda

Los recursos orientados a resaltar aspectos textuales específicos adquieren particular relevancia en el texto publicitario, pues el mismo requiere como primer paso "hacer ver" (Peninou, 1984), fundamentalmente al producto, además de anunciar los beneficios del mismo.

En los agregados textuales incorporados en la periferia del TxF especialmente por las parejas de niños más pequeños, se pone de manifiesto el empleo de recursos de destaque, de índole tipográfica, tales como negrita, forma y tamaño de las grafías, el uso de recursos de espaciado para la centración del enunciado agregado, así como signos de puntuación que contribuyen a resaltarlos.

El tipo de recursos en el que nos focalizaremos en este apartado se centra en aquellos casos en que los recursos antes mencionados u otros se utilizan para resaltar partes del TxF, contribuyendo a segmentarlo de manera particular.

En el capítulo 3, parágrafo 3.2.3 señalamos que los niños emplean tres tipos de recursos especialmente con el propósito de resaltar segmentos textuales: tipográficos, de espaciado y de puntuación (signos dobles).

Del corpus total (50 textos) veintinueve versiones finales utilizan recursos de espaciado para organizar la información y/o dar relieve a alguna parte del TxF. No obstante, el recurso empleado más precozmente para resaltar un segmento textual se basa en el uso de recursos tipográficos, tales como negritas y subrayado.

Estos recursos son empleados en V20 por Ana Paula (7; 5) y Joel (7; 3), quienes forman una de las dos parejas del grupo de niños de menor edad (7 años) que emplean recursos para resaltar partes del TxF. Con negrita y subrayado destacan informaciones que involucran números: dirección del cine, días, horarios y el descuento que supone la presentación del volante. Precisamente los números son un dato importante para decidir qué segmento destacar: "en todos los números que haya", sostiene Joel; "para que sepan cómo va a ser la cosa/ de qué se va a tratar", señala Ana Paula. A pesar de esta última afirmación, no destacan el nombre de las películas y sí extienden el subrayado al enunciado final de tipo normativo, con lo que refuerzan la unión del mismo al texto publicitario en sí, antes que su diferenciación, cuestión que Joel justifica así: "porque // porque sigue [el texto]/ porque no tienen que tirar las cosas

en la calle". Además, esta pareja ha acertado todas las líneas, pero sin destacar ningún segmento textual en particular.

En V36, en cambio, el empleo del comando negrita adquiere otro sentido, ya que sus editores, Marianela y Lisandro, lo utilizan para destacar el nombre del cine y las películas. Marianela sostiene: "claro para mí es el cine /todo son las palabras más importantes y entonces hay que resaltarlas más". Lisandro indica: "para que las vean", mientras Marianela confirma: "todo el mundo las ve con esta letra". Esta afirmación resulta coherente con el deseo de agregarle color "para que la gente se atraiga".

Esta preocupación por "hacer ver" resulta particularmente interesante y pertinente, pues, si se recuerda que una de las funciones de la *mise en page* es *donner à voir* (Delord, 2001) y que un propósito de la publicidad es destacar el producto, el empleo del recurso tipográfico en este texto revelaría comprensión de la naturaleza del discurso publicitario, la jerarquía que se atribuye a las informaciones contenidas en el TxF y una diferenciación clara respecto del empleo del recurso gráfico citado.

En el grupo de niños de 9 años (4° grado) se observa el empleo de negrita para resaltar un segmento del TxF, en cuatro textos: V40, V41, V42 y V49. Los mismos coinciden en destacar la enumeración de las películas, salvo un caso (V40) en que sólo se resalta ese dato, en los otros se destacan además otras informaciones: el nombre del cine, la dirección, los horarios o el descuento ofrecido. Al respecto, Anahí (9; 6) y Marcos (9; 5), V41, afirman:

Marcos- qué podemos marcar (?)

Anahí- "Miniespías"

Marcos- Miniespías (?)

Anahí- y Tom y Jerry / y xx

Marcos- y "Club Cine Roberto"/ para para saber dónde está.

.....

Anahí- eh porque eh es esto [señala el descuento] para que la gente lo mire y vaya // es un descuento

En cambio, en V43 y V57, se observa la repetición de un segmento del TxF en otro espacio gráfico para resaltarlo. En todos los casos en que se registra el empleo de este recurso particular, la parte que se repite se ubica en la periferia superior del TxF.

Repetir un segmento textual para darle relieve es una cosa. Desplazar un segmento textual a otra posición, también para dar relieve pero sin repetir, es otra cosa. El texto de Pamela (10; 6) y Germán (10; 5), V58, evidencia el empleo de ese

recurso de espaciado particular: el desplazamiento, no ya repetición, del nombre del cine a otra posición en el espacio gráfico, para destacarlo. Este recurso aparece esporádicamente en las parejas de niños de nueve (V40 y V44) y diez años (V58), pero es frecuente en las parejas de once años.

El desplazamiento de un segmento textual, supone una intervención franca en el TxF. Se trata de una reconfiguración espacial que afecta no sólo al formato, sino también al modo de organización discursiva. Por ejemplo, en V44, sus editores, Celina (9;3) y Tiago (9;9) han desplazado el nombre del cine –Roberto Arlt – a la periferia superior del TxF, ligándolo así al título con el que han identificado el volante; a la vez desplazaron a la periferia inferior la dirección correspondiente al cine, con ello han logrado destacar tres tipos de información vinculadas significativamente entre sí e importantes para la eficacia de este tipo de texto: propaganda-cine- dirección.

Este recurso se combina en otros textos con recursos tipográficos (negrita, subrayado, cambio de tipografía, modificación del tamaño de las grafías), otros recursos de espaciado (interlineado, alineamiento de una parte del TxF hacia la derecha y/o centración de todo el TxF o una parte del mismo), y recursos de puntuación. En V67, Micaela (11; 7) y José (11; 8) emplean de manera conjunta desplazamientos, negritas y subrayado. El enunciado normativo final queda claramente diferenciado. Esta pareja incluye además, signos de exclamación que les permiten resaltar: ¡Brinda el mejor cine infantil!

El empleo de signos de puntuación dobles para destacar el segmento que delimitan lo observamos por ejemplo en V50, editado por Aldana (9; 11) y Carlos (10; 5), en el que se diferencia con paréntesis, el enunciado final de carácter instructivo. De manera que la necesidad de “hacer leer”, “hacer ver” y las características materiales atribuidas al soporte procuran coordinarse.

Otro ejemplo relativo al empleo de paréntesis se manifiesta en la versión final V62, de Carola (10; 10) y Nicanor (11; 6) quienes destacan el segmento del TxF referido a un dato preciso, la dirección del cine: (Güemes 2311 Rosario). En este caso también el paréntesis está indicando otra dimensión discursiva, de tipo explicativo, diferenciada de los enunciados centrados en estrategias de persuasión del enunciatario. Este paréntesis, focaliza la voz enunciante en el nombre del cine, al que se agrega el destaque en negrita, con ello se resuelve además la ambigüedad sintáctica a la que aludiéramos en el apartado anterior respecto del término Rosario. También aparece desplazado y centrado el enunciado normativo, que es enfatizado

además por el empleo de negrita. Se crea así otro espacio de lectura, especular respecto del enunciado introducido en la periferia superior del TxF.

En un sólo texto (V40) del grupo de 9 años y en tres textos de los niños del grupo de 10 años (5º grado), se manifiesta gráficamente la diferenciación del enunciado final de carácter normativo, como espacio de significación específico. En cambio, esta distinción se expresa con frecuencia en los textos de los niños mayores (6º grado), a la par del empleo de diferentes tipos de recursos, que aquí reaparecen de manera coordinada y centrada en el diseño del texto mismo.

Un elaborado ejemplo lo constituye la versión final V65, producida por Jorgelina (11; 5) y Federico (11; 9), que manifiesta la presencia y coordinación de los recursos antes citados transfigurando al TxF y al espacio gráfico. El enunciado instructivo aparece resaltado, paradójicamente, por su exclusión mediante el empleo de tipografía más pequeña y por fuera de la línea que encierra informaciones importantes para la principal finalidad discursiva del TxF. Es decir: aparecen tres espacios textuales diferenciados que reflejan las diferencias discursivas que los caracterizan. Dos son jerarquizados, inherentes al texto publicitario; el otro, de carácter normativo, aunque presente, es inscripto claramente en otro plano discursivo y espacio gráfico, sólo complementario. Se logra también así la articulación de las dos funciones atribuidas a la puesta en página: "hacer leer" y "hacer ver", en conjunción con la naturaleza del soporte propuesto. El despliegue de recursos puesto de manifiesto, conduce no sólo a la producción de un texto más acorde con las convenciones actuales, sino también a la reconstrucción de la naturaleza discursiva específica, en función de la cual se emplean los recursos.

De manera que, un caso particular lo constituye el destaque mediante el empleo de signos de puntuación dobles, de espaciado y/o de tipografía, del enunciado normativo que cierra el TxF. Esa singularidad radica, por una parte, en que resaltar ese enunciado implica a la vez una distinción discursiva importante entre el cuerpo de la propaganda en sí y un elemento discursivo de índole normativa -frecuente en los volantes- orientado a dar una instrucción específica al lector desde otro lugar enunciativo. Por otra, en que, como se desprende del análisis precedente, una sola versión final del grupo de 9 años y tres del grupo de diez años, expresa esa distinción. En cambio, aparece en nueve de los diez textos editados por los niños de 11 años.

6.3.2. Los recursos tipográficos y los recursos de espaciado para ajustar el TxF al soporte

La alusión explícita en la consigna a la impresión del TxF en un volante, término que se menciona también en el propio TxF, motivó que algunas parejas de editores utilizaran cambios tipográficos generales que implican la conversión total del TxF a negrita y/o cursiva, subrayado o aumento del tamaño de la grafía empleada. Es lo que se observa en V43, donde además se repite el nombre del cine a modo de título en la periferia superior del TxF y en V48, que es el único texto en el que, además, sus editores Natalí (9,1) y Jeremías (9; 3) indican la inclusión de un recuadro.

Por otra parte, la referencia al soporte justificó el empleo de recursos de espaciado, especialmente el comando Enter, por el que el TxF adquiere un formato alargado, adecuado a una hoja de papel pequeña. Ese recurso es empleado como único modo de intervención en dos casos, V21 y V37, correspondientes a los grupos de niños más pequeños (7 y 8 años).

6.3.3. La inclusión de dibujo en la propaganda

La inclusión de dibujos -alusivos o no a elementos del TxF- se concentra en los trabajos de niños de 7 años (2º grado); sólo en este grupo se manifiesta como único modo de intervención en seis de las diez versiones finales obtenidas. En cambio, en los grupos de 8 y 9 años la indicación de este recurso en general se combina con otros y prácticamente desaparece⁷⁴ en los grupos de niños de 10 y 11 años.

De manera que, al igual que en la edición de los otros TxF propuestos, se trata de un recurso característico de los modos de intervención que manifiestan los niños más pequeños.

6.4. Comentarios generales acerca de los modos de intervención empleados por los niños para editar la propaganda

Al igual que en los otros textos analizados, en la edición de la propaganda se observa una diferenciación progresiva de los recursos para el logro de propósitos que se van

⁷⁴ Sólo en el texto V45 editado por Daniela y Fabián de 9 años, la única intervención se refiere a la inclusión de dibujo, en cambio, en el texto V59, producido por Violeta (10;3) y Fernando (10;7) se indica la inclusión de dibujo a la par de introducir puntuación dentro del TxF.

coordinando entre sí⁷⁵. Dadas las características discursivas de la propaganda, adquieren particular relevancia los recursos orientados a resaltar aspectos textuales pero a la vez, no debe ser descuidada la legibilidad que asegura la recepción del texto. Puesto que se trata de un tipo de texto sin un formato estable, la tarea no resulta sencilla, especialmente para los niños más pequeños.

Los textos de ese grupo de niños se concentra, a excepción de una pareja de 8 años y dos de 9 años, en lo que denominamos Nivel 0; es decir, que procuran resolver la edición mediante el dibujo o recursos con los que se procura ajustar el TxF al soporte, de manera exclusiva. En los niveles siguientes pueden observarse también esos recursos aunque se utilizan a la par de otros y con diferentes propósitos.

En los textos que agrupamos dentro del Nivel 1, emplea el agregado textual como recurso fundamental para “mostrar el texto”, también designar el tipo de texto o para ejercer la persuasión que el mismo requiere respecto del enunciatario. En este nivel, además del título se incluyen otros agregados que producen un deslizamiento del TxF hacia otras tipologías textuales. El empleo de recursos tipográficos y de espaciado para resaltar se observa en los agregados textuales. En V31 por ejemplo, Celeste y Silvio además de agregar Propaganda en el borde superior del TxF, indican en la periferia inferior del mismo: Trae disfraces y traje de baño los bebes acompañados por adultos no faltés.

En los textos del Nivel 2, se introduce un cambio importante: los recursos para resaltar aspectos textuales no se limitan a los agregados periféricos sino que se introducen dentro del TxF, segmentándolo. En estos Niveles se concentran particularmente los textos de las parejas de 8 y 9 años.

A partir del Nivel 3, se incrementa el valor otorgado a recursos de espaciado, cuyo uso afecta tanto la centración o alineamiento de los agregados periféricos como al interior del TxF, contribuyendo, junto a la introducción de recursos de puntuación a la organización textual del mismo, es decir, a su legibilidad. En este Nivel predominan los textos editados por las parejas de 10 años.

En el Nivel 4 se reúnen textos con un alto grado de elaboración, en los que mediante un amplio despliegue de recursos de espaciado y cambios tipográficos, se logra la organización de las informaciones provistas por el TxF tanto como poner de relieve aquellas cuyo destaque aporta el plus de seducción necesario en este tipo de texto. En este nivel se ubican textos editados por niños de 11 años.

⁷⁵ Ver síntesis en Tablas 1 y 2 más adelante en este Capítulo.

Un rasgo sobresaliente del Nivel 4 es el hecho de que se separa mediante recursos de espaciado y/o tipográficos el enunciado imperativo final del TxF. Este dato es importante porque indica que los niños distinguen las dos partes discursivamente diferenciadas en el texto.

En síntesis, observamos que a los 7 años se opta por una sola modalidad de intervención en el TxF, es decir que la adopción de una - prioritariamente el dibujo - excluye a otras; de 8 a 11 años se observa una progresiva desaparición del dibujo y la combinación y diferenciación de modos de intervención y de recursos gráficos, cada vez más centrados en el diseño mismo del TxF. La siguiente Tabla 1 sintetiza la distribución de los textos según los Niveles que hemos descrito:

TABLA 1. .DISTRIBUCIÓN DE LAS PROPAGANDAS EDITADAS SEGÚN LA SECUENCIA DE NIVELES

Niveles	Propósitos						Distribución de los textos
	Mostrar el texto según el tipo de soporte	Indicar el tipo de texto (con independencia del soporte)	Organizar el texto	Resaltar segmentos textuales	Adornar y/o complementar.	Ajustar soporte texto/imagen	
N 0					Dibujo	Distribución espacial general del texto Tipografía general del texto	V21-V22- V24-V25- V26-V28- V29- V37 V45-V48-
N 1	Agregado textual: Titulo	Agregado textual: enunciados persuasivos adecuados o no al tipo de texto		Recursos tipográficos Recursos de espaciado (Cambio de línea / centración) Ambos tipos de recursos en agregados textuales	(Dibujo)	Distribución espacial general del texto Tipografía general del texto	V23- V27 V30-V31- V32-V34- V38- V39
N 2	(Agregado textual: Titulo)	Agregado textual: enunciados persuasivos Adecuados al tipo de texto		Recursos tipográficos en agregados textuales. Recursos tipográficos dentro del TxF Recursos de Espaciado (Cambio de línea /centración e interlineado) en agregados textuales	(Dibujo)	(Espaciado general del texto.) (Tipografía general del texto.)	V36- V41 V42-V43 V46-V47- V49
N 3		(Agregado textual: enunciados persuasivos adecuados al tipo de texto)	Recursos de puntuación dentro del TxF Recursos de espaciado (cambio de línea / interlineado) dentro del TxF	Recursos tipográficos en agregados textuales Recursos tipográficos dentro del TxF Recursos de Espaciado (cambio de línea / interlineado/ centración) Repetición de un segmento textual. Desplazamientos mínimos Recursos de puntuación: empleo de signos dobles			V44- V50-V51- V53- V55- V57-V58 V59- V61

N 4		Recursos de puntuación dentro del TxF y/o en agregados	Recursos de Espaciado: (cambio de línea / interlineado)	Recursos tipográficos en agregados textuales y en segmentos del TxF Recursos de espaciado: alineamiento a la derecha/centración. Desplazamiento de un segmento textual Segmentación del enunciado normativo Recursos de puntuación: empleo de signos dobles			V60-V62-V63--V64-V65-V66-V67-V68-V69
-----	--	--	---	---	--	--	--------------------------------------

La distribución de los textos editados según la Tabla 1 muestra que organizar las informaciones y al mismo tiempo destacar, manteniéndose en los límites del TxF, es algo que recién se logra a los 10-11 años. Observamos que el mayor número de variantes en la resolución de la tarea se presenta en el grupo de 9 años, en el que coexisten textos correspondientes al Nivel 0 y textos correspondientes al Nivel 3.

La siguiente Tabla 2 ilustra esta afirmación pues sintetiza la distribución de los textos según la edad de los editores y los Niveles que su trabajo pone de manifiesto:

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LAS PRODUCCIONES SEGÚN LOS NIVELES Y LAS EDADES DE LOS NIÑOS.

	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
N0	7	1	2	--	--
N1	2	6	--	--	--
N2	--	1	6	--	--
N3	--	--	1	7	1
N4	--	--	--	--	9
Totales	9 (+1)	8 (+2)	9 (+1)	7(+3)	10

Al igual que hemos señalado respecto de la adivinanza y la receta, tampoco en la propaganda son agrupables todos los textos en cada Nivel definido. Los problemas gráficos y discursivos que los niños procuran resolver al editar este tipo de texto implican oscilaciones en sus modos de intervención, las que se reflejan en los casos considerados especiales. Así, en algunos de estos casos que consignamos en la Tabla 3, se observa el empleo de un recurso propio de las versiones finales de los más grandes pero como único modo de intervención, o se plantean de manera simultánea, en un nivel inicial, tipos de intervenciones que anticipan los niveles más elaborados.

TABLA 3. TEXTOS QUE ANTICIPAN UN NIVEL U OSCILAN ENTRE DOS NIVELES

Casos especiales					
	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
N 0 anticipa el N2	V20	--	--	--	
Entre N1 y N2	--	--	--	--	
Entre N2 y N3	--	--	--	--	--
-N3 (sólo pu int)	--	V33-V35	--	V52 V56	--
Entre N3 y N4	--	--	V40	V54	--
Totales	1	2	1	3	--

Todos los niños leyeron y pudieron identificar adecuadamente el tipo de texto al que pertenece el TxF desde un primer momento. Lo realmente interesante es lo que el trabajo que realizaron muestra acerca de la progresiva atención y articulación de las dimensiones que el TxF, y todo texto, involucra. La organización de las informaciones que el TxF brinda en función de los propósitos discursivos que lo caracterizan y de un formato gráfico específico, es un logro resultante de un proceso que manifiesta los problemas que los niños se plantean a lo largo del desarrollo. Éstos revelan aspectos relacionados con la comprensión del TxF que difícilmente hubiéramos podido observar a través de tareas de lectura más convencionales y frecuentes en la escuela.

6.5. Comentarios generales acerca de la edición de los tres TxF

Si consideramos en su conjunto los análisis incluidos en los Capítulos 4, 5 y 6 podemos observar que aún con las diferencias que cada TxF propuso –y a las que los niños fueron sensibles – podemos establecer regularidades entre los Niveles descritos para cada TxF editado. Aunque el empleo de los recursos se diferencia en cada uno de ellos atendiendo a espacios gráficos diferentes según el tipo de texto, las coincidencias se basan en los propósitos que predominan en los modos de intervención que caracterizan a cada Nivel.

En el Nivel 0 se ubican textos en los que se introduce una sola intervención para ajustar el TxF al soporte o para adornarlo mediante dibujo.

En el Nivel 1, la intención de “mostrar el texto” se basa en el logro de una “imagen” de página. En estos textos los niños asumen el rol de lectores, sin hacerse

cargo de la voz que enuncia al TxF y sus intervenciones se ubican en la periferia del mismo.

En el Nivel 2, se manifiesta la coexistencia del propósito de “mostrar el texto” con el propósito de “indicar el tipo de texto”, según el cual los niños comienzan a adoptar el rol de editores al procurar asumir la voz del enunciador del TxF. En este Nivel comienzan a atender a más de un aspecto gráfico y/o textual.

En el Nivel 3, desaparece el propósito de “mostrar el texto” y se pone de manifiesto la diversificación de recursos para concretar el propósito de “indicar el tipo de texto”. El propósito de “organizar el tipo de texto” se vuelve evidente y orienta intervenciones francas dentro del TxF especialmente mediante el empleo de recursos de puntuación y también de espaciado.

En el Nivel 4, a los propósitos del Nivel anterior se agrega la preocupación por el diseño y la estética general del texto. Este propósito articula a aquellos y se manifiesta en los textos editados en el despliegue de diferentes tipos de recursos para enfatizar aspectos del TxF tanto como para organizar su lectura. En el desarrollo del trabajo de formateo, se desplazan libremente entre el espacio textual y los espacios vacíos. En sus interacciones verbales manifiestan atender a diferentes factores: enunciativos (asumen claramente la voz del enunciador en cada TxF), relativos a la organización y jerarquización de las informaciones textuales y relativos al diseño (que definen en función de las convenciones y a la vez, de los efectos de sentido y estéticos que procuran). En los textos editados por estos niños se observa la búsqueda y, en muchos casos, el logro del equilibrio entre las funciones atribuidas a la puesta en página: legibilidad y visibilidad. Como señalamos en el Capítulo 1: “donner à lire et donner à voir, les deux fonctions de la mise en page, n'exigent pas les mêmes qualités” (Delord, 2001: 13). Equilibrar, en la materialidad del texto inscripto en la página, estas dos funciones supone la construcción de nociones relativas a la actividad de lectura tanto como a las exigencias de escritura que cada TxF impone según el tipo de discurso que materializa.

La secuencia evolutiva que describimos indica una dinámica en la que ciertos propósitos persisten más allá de un Nivel pero progresivamente se abandonan y se consolidan tres propósitos fundamentales para la tarea que de edición: indicar el tipo de texto, organizarlo y hacer visibles elementos del mismo.

Los modos de intervención descriptos según los Niveles citados muestran ciertas regularidades también teniendo en cuenta cada grupo etario al que pertenecen

los textos editados. Esta distribución se sintetiza en la siguiente Tabla 4:

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE LOS TEXTOS EDITADOS SEGÚN LAS EDADES DE LOS NIÑOS Y LOS NIVELES EVOLUTIVOS ESTABLECIDOS

Niveles	Textos	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
N0	Adivinanza	3	--	--	--	--
	Receta	3	1	--	--	--
	Propaganda	7	1	2	--	--
N1	Adivinanza	6	--	--	--	--
	Receta	7	6	--	--	--
	Propaganda	2	6	--	--	--
N2	Adivinanza	--	9	3	2	--
	Receta	--	2	3	3	--
	Propaganda	--	1	6	--	--
N3	Adivinanza	--	1	4	3	2
	Receta	--	--	3	4	6
	Propaganda	--	--	1	7	1
N4	Adivinanza	--	--	1	3	6
	Receta	--	--	2	--	4
	Propaganda	--	--	--	--	9
Totales		28	27	25	22	28

Observamos que en general textos editados por niños de 7-8 años coinciden en los Niveles iniciales. En cambio, los textos editados por los niños más grandes se agrupan en general, para los tres textos, en el Nivel 4. Los textos editados por los niños de 9-10 años, en cambio, son los que más variaciones manifiestan, aunque en general se ubican entre el Nivel 2 y el Nivel 3, según el tipo de texto. Los trabajos de estos niños resultan muy interesantes pues revelan que el pasaje de los Niveles iniciales al Nivel 4 es un trayecto de avances y retrocesos en los que la concentración en un aspecto textual - que puede constituir un avance respecto de las realizaciones de los niños más pequeños- les dificulta la consideración de otros aspectos.

El total de textos editados en cada grupo de edad es de 30. Los que hemos considerado como casos especiales, se concentran en las producciones de niños de 9-10 años. La Tabla 5 presenta la distribución de este grupo de 19 textos editados, según el TxF y las edades.

TABLA 5. DISTRIBUCIÓN DE LOS TEXTOS EDITADOS CONSIDERADOS CASOS ESPECIALES SEGÚN LAS EDADES DE LOS NIÑOS.

	TxF	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
Casos Esp.	Adivinanza	1	--	2	2	2
	Receta	--	1	2	3	--
	Propaganda	1	2	1	3	--
Totales		2	3	5	8	2

Todos los niños comprendieron cada TxF propuesto y reconocieron adecuadamente el tipo de texto al que pertenece cada uno. Los niños estudiados poseen recursos informáticos ya que desde muy pequeños asisten al Taller de Computación en la escuela. Sin embargo, el trabajo que realizan nos muestra mucho más que habilidades informáticas: revela un trabajo conceptual extraordinario.

PARTE 3
ENTRE EL DECIR Y EL HACER

Capítulo 7

Aspectos relevantes de las interacciones verbales de los niños a través del proceso de edición

7.1. Consideraciones previas

En este capítulo retomaremos los análisis realizados en los capítulos precedentes, atendiendo ahora a las interacciones verbales mantenidas por los niños entre sí y con la entrevistadora. A lo largo del análisis hemos citado parcialmente lo que los niños dicen durante el desarrollo de la actividad, para justificar la identificación de los recursos y los propósitos que guían la tarea de edición. Aquí nos interesa revisar el registro de esas interacciones para detenernos en lo que los niños “hablan” teniendo en cuenta al mismo tiempo, lo que “hacen”, aún sin decir nada al respecto.

Nos proponemos esta focalización a fin de ilustrar las siguientes cuestiones, ya sugeridas al definir los Niveles en que puede describirse el trabajo realizado por los niños desde una perspectiva evolutiva:

1. El dominio de un recurso no parece garantizar su uso para el logro de un propósito adecuado a las convenciones que definen al texto.
2. A la vez, en ciertos momentos del desarrollo, el reconocimiento de algunas propiedades de un texto no presupone el uso de los recursos que permiten hacerlas evidentes.
3. El empleo de un mismo recurso puede estar vinculado con diferentes propósitos en diferentes momentos del desarrollo de los niños.

En los párrafos que siguen procuraremos ilustrar las tres cuestiones planteadas inicialmente focalizándonos en cada uno de los textos editados.

7.2. Las interacciones verbales en el proceso de edición de la adivinanza

El análisis de los registros de los diálogos desarrollados entre y/o con los niños, permite observar que la ausencia de los elementos que hemos considerado indicadores textuales, como sucede en los textos reunidos en lo que denominamos Nivel 0, no significa que los editores no sepan identificar las características discursivas del texto.

Como ejemplo, veamos el caso de Natalí (7; 1) y Jeremías (7; 3) editores del texto A28, que corresponde al Nivel citado. Esta pareja explicita no sólo la necesidad de agregar un dibujo⁷⁶:

Jeremías- (es) una adivinanza/ y porque se parece a una adivinanza va sonando como una canción de la adivinanza

.....

Natalí- (hay que ponerle) un dibujo

Jeremías- acá abajo o acá arriba

Natalí- abajo [periferia inferior del texto]// [adivinando la respuesta] un topo

Jeremías- un pobre

Natalí- eeh

Jeremías- una flor

.....

Jeremías- una fruta

Natalí- una cebolla

Jeremías- una cebolla// de una cebolla (!)//porque la adivinanza es una cebolla// porque cuando la dicen parece a una adivinanza

Natalí-[le harían un dibujo] porque / cuando leen no se dan cuenta que es una adivinanza viste (?) / dicen otra cosa// pero se darían cuenta lo que es (preocupada)// no se me ocurre nada [más] para hacerle

Jeremías- otra adivinanza

Natalí- yo no sé otra

Este fragmento de diálogo evidencia la atención inicial a un aspecto propio de la adivinanza: su carácter rítmico, característica en la que se focalizarán argumentos expresados por niños más grandes (Niveles 3 y 4). A pesar de esta observación, ambos niños coinciden en que hay que agregar un dibujo. Por otra parte, Natalí se plantea un problema que guiará las decisiones de niños de Nivel 2 en adelante: cómo hacer para que el lector reconozca cuál es la solución de la adivinanza y, a la vez, no se dé cuenta de ello con facilidad. Para estos niños el dibujo es un elemento característico del género, pero a la vez les plantea el problema de revelar rápidamente la respuesta. Por último, hacen referencia al hecho de que la adivinanza formará parte

⁷⁶ Recordamos que el código de transcripción que empleamos sigue los criterios de transcripción de la oralidad sugeridos por Blanche – Benveniste (1998: 63). Lo consignamos en nota al pie número 18 página 59.

de un "libro de adivinanzas" cuando Jeremías sugiere que deben agregarse otras adivinanzas.

La atención al soporte libro constituye la única preocupación de Juana (7; 1) y Gustavo (7; 0) cuyo texto final (A26) corresponde también al Nivel 0. Estos niños sostienen que "hay que poner más cosas // con letra más grande / como de libro". A pesar de lo que sostienen no modifican el tamaño de la letra, pero convierten el texto a negrita.

Las adivinanzas que agrupamos en el Nivel 1, como ya señalamos en el capítulo 4, han sido producidas también por parejas de 7 años. Estos editores se concentran en hallar la posible solución al enigma. Pero a diferencia de los niños del Nivel 0 aparece en el diálogo el empleo del término "respuesta" característico de este género, además de la discusión acerca de cómo plasmarla. En este Nivel se manifiesta el empleo de otros recursos: de texto (agregado textual) y algún recurso de espaciado mínimo (cambio de línea e interlineado limitado al texto agregado). Éstos son recursos cuyo uso se consolidará para organizar el texto y para resaltar aspectos del mismo en los textos de Nivel 3 y Nivel 4.

Un ejemplo de lo antedicho lo brindan Mayra (7; 7) y Alejandro (7; 1), editores del texto A27 incluido en el Nivel 1. Estos niños si bien expresan la necesidad de indicar la respuesta porque: "si no no sería una adivinanza" dudan al hacerlo, porque el lector sabría lo que debe adivinar. Por eso finalmente no la escriben, basándose en la misma razón por la que estimaron la posibilidad de incluirla: "le ponemos cebolla/sí acá [periferia inferior del Tx] /no/ no se la pondría si es una adivinanza". Resuelven este dilema agregando como título en la periferia superior del texto dado: adivinansa.

Mariel (8; 0) y Esteban (8; 7) en cambio, al escribir la respuesta emplean de manera decidida recursos de espaciado: cambio de línea e interlineado. Esto se evidencia en la versión final de su texto (A37, Nivel 2). Además agregan un punto final en la respuesta, asociación de recursos que se volverá característica en el Nivel 2:

Esteban-ya sé //(le ponemos) la respuesta (!)

Mariel- ah (!) sí (!) qué respuesta ponemos (?)/ yo ví / pero en los libros que está bien abajo pero qué le ponemos (?)//la cebolla (!)

Esteban- la cebolla yo la escribo (!)[Escribe separando la respuesta del Tx con un amplio interlineado mediante el uso de Enter: La cevolla]

Mariel- tenés que poner la mayúscula// porque empieza

Esteban- y tengo que poner el punto donde termina/ así está como en los libros

En este Nivel el uso de puntuación se focaliza en un elemento ubicado en la periferia del texto. Aunque, como muestra esta pareja, persiste un argumento propio del Nivel 1 basado en “mostrar” el texto según “los libros”, la forma sintáctica que adopta la respuesta y el uso de puntuación marca la diferencia de Nivel. No obstante, el empleo de punto final se justifica con argumentos de tipo escolar: “donde termina”, argumento que guía el empleo inicial de puntos, cuestión ya señalada por trabajos previos (Ferreiro, 1996).

Danisa y Juan Pablo (A34-Nivel 2) sostienen luego de haber identificado el tipo de texto y verbalizado la respuesta correspondiente:

Danisa- y no tenemos que hacer otra de estas (?) [se refiere a agregar otra adivinanza]

Juan Pablo- no// porque tenés que tenés que poner la respuesta// eh / la que nace del suelo es la cebolla / la que te hace llorar es la cebolla / la que te hace llorar es la cebolla y listo

Danisa- no se puede poner dada vuelta porque viste que en los libros a veces están dadas vuelta las palabras para que el otro no lo vea (?)

Juan Pablo- esto // a ver // pará “bajo la tierra” crece la cebolla// agregarle/ la respuesta/ acá (periferia superior del TxF)

Danisa- no acá abajo (periferia inferior del TxF)

Juan Pablo- bueno abajo

Danisa- porque están todas abajo en los libros

Juan Pablo- es la / cebolla [escribe: Es la sebo]la, separada del texto mediante el empleo de Enter, con una sangría amplia e interlineado mínimo]/ cambió la letra [el procesador cambió automáticamente a otra fuente tipográfica, diferente a la del TxF] // la dejamos [Danisa asiente]

Juan Pablo- listo [mientras agrega un punto final en la respuesta] / porque ahí termina la oración [afirma ante la pregunta de la entrevistadora]

Danisa- porque ahí termina/está bien para los libros así

Este fragmento de diálogo permite observar varias cuestiones. Si se atiende a las intervenciones de cada niño, observamos que Danisa se refiere más al tipo de soporte que al texto mismo. Sin embargo no se opone a las decisiones y argumentos de Juan Pablo, más preocupado por las características que definen al texto en su

género y a la vez es el criterio de Danisa el que lleva a ubicar la respuesta en la periferia inferior. En el decir de estos niños están presentes de manera aún imprecisa la referencia a recursos y procedimientos que serán característicos de los textos de los Niveles siguientes. Nótese que el cambio de fuente tipográfica en la respuesta fue producto del funcionamiento automático del procesador de textos, sin embargo de manera explícita los niños mantienen este cambio como una variante para destacar la respuesta.

En tres casos de este Nivel, ese agregado aparece diferenciado mediante la inclusión del término *respuesta* o de una R seguida de puntuación o comienzan a emplearse recursos tipográficos para diferenciarla. Es necesario destacar que se trata de recursos que se concentran en este agregado textual, sin producirse ninguna intervención dentro del TxF. La escritura de la respuesta en mayúscula es el primer tipo de recurso tipográfico que se observa. Por ejemplo, Celeste y Silvio, del grupo de 8 años (A31- Nivel 2) sostienen, luego de decidir que la respuesta es la cebolla:

Silvio- no / ponerle la respuesta y la ponemos boca abajo así

Celeste- por ejemplo es la cebolla / la cebolla toda en letra grande

Silvio- es la cebolla [escriben en la periferia inferior ES LA CEBOLLA] / ah y punto // ya ya terminamos [dudando]

.....

Celeste- o podemos poner podemos buscar un nombre para ponerle a la adivinanza

Silvio- como "llora la cebolla"

Celeste- eh no está bien eh

Silvio- la que siempre te hace llorar// sí [escriben en la periferia superior del TxF La que siempre te hace llorar sin ningún tipo de destaque tipográfico o de espaciado].

Estos niños explicitan a lo largo del trabajo la perturbación que les genera el reconocimiento de los dos aspectos discursivos que caracterizan a la adivinanza propuesta: narrativo y a la vez poético. Este último es el aspecto que priorizarán los niños más grandes. El empleo intencional de mayúsculas como recurso para diferenciar el enunciado agregado como respuesta del primer término del sintagma – agregan todo en mayúsculas: ES LA CEBOLLA – manifiesta el primer tipo de recurso tipográfico empleado intencionalmente con el propósito de resaltar un elemento textual.

Un modo de intervención particular que muestran dos de los textos reunidos en el Nivel 2 consiste en la introducción de signos de interrogación en los bordes del TxF. El diálogo que sostienen Julieta (8; 6) y Matías (8; 7), editores de uno de esos textos (A35), resulta interesante porque se refieren a la respuesta como al nombre de la adivinanza –denominación empleada por los editores de textos del Nivel 1 para referirse al título – y aluden explícitamente a los signos de interrogación como un modo de indicar que se trata de una adivinanza:

Matías- le faltan los signos de preguntas

Julieta- sí

Matías- porque si no no se darían cuenta

Julieta- así vos te das cuenta que te está preguntando algo

Matías- escribo yo (?) // [agregan signos de pregunta en los bordes del TxF]

El empleo de los signos de interrogación en los límites del TxF anticipa la introducción de otro de los indicadores textuales que se manifiesta de manera consistente en el Nivel 3: la pregunta, escrita en un espacio independiente del TxF, también en la periferia inferior del mismo. La inclusión de este nuevo tipo de agregado textual reúne la combinación en un mismo segmento de los tres tipos de recursos presentes en los Niveles anteriores: agregado textual, puntuación y espaciado.

En este Nivel se comienza a manifestar la intervención dentro del texto mediante recursos de puntuación y/o de espaciado. Juliana (9;4) y Tadeo (9;6), editores del texto A46 que incluimos en los “casos especiales” próximos al Nivel 3 pues sólo introducen puntuación interna, anticipan ese tipo de intervención, ya que trabajan únicamente dentro del TxF:

Tadeo- para adivinar

Juliana- sí

Tadeo- una adivinanza

Juliana- una adivinanza

Tadeo- [tiene que estar escrita] con coma

Comienzan a agregar comas, releendo el texto mientras lo hacen, pero ante la pregunta de la entrevistadora respecto de si así el texto se parece a una adivinanza, manifiestan dudas:

Tadeo- no ahí dice como / como si estuviera hablando no porque las adivinanzas tienen ritmo tienen como un ritmo las adivinanzas

Sin embargo, para lograr ese efecto no se les ocurre apelar a otro tipo de recursos:

Tadeo- no/ más o menos// habría que ponerle la coma en otro lugar// acá [señala “herido” en “cuando me han herido...”]

Juliana- para mí acá [señala “herido” en “todo aquel que...” y agrega coma]

A pesar de verbalizar correctamente la respuesta, no la agregan, pues su atención está focalizada dentro del TxF y aunque comprenden la insuficiencia de “las comas” para lograr el efecto rítmico que pretenden, persisten en el uso de ese único recurso.

Tadeo- la cebolla / sí [sin dejar de mirar la pantalla]/ llorás porque /// esta coma acá tendría que haber ido

J- acá me parece tendríamos que ++ //[sacan la coma que colocaron luego de “dejado”]

Tadeo- listo listo le sacamos la coma eeeh que pusimos la segunda coma que pusimos/ esta que estaba acá/ eh porque no parecía que tendría que ir ahí/ listo no sé a mí no se me ocurre más nada

El análisis que realizan para introducir las comas parece responder a la similitud gráfica entre “nacido”, “dejado” y “herido”, aludiendo implícitamente a la rima que fundamenta el carácter rítmico que reconocen en el texto. Es decir, el ritmo al que se refieren parece apoyado en la identificación de similitudes gráficas internas (rima), pero a la vez remite a un análisis de tipo sintáctico, sin lograr combinar ambas dimensiones. No justifican en ningún momento la puntuación apelando a la idea de “pausas”, que podrían atribuir al uso de comas, como lo hacen Jorgelina (9;5) y Federico (9;9). Esta pareja, editores del texto A45, de Nivel 3, evidencia diferencias respecto de los argumentos que sustentan las ediciones de los textos de los Niveles precedentes, aunque se trata del empleo de los mismos recursos que mencionáramos en los casos anteriores:

Jorgelina- una adivinanza

Federico- cebolla (!)

Jorgelina- sí/ le pondría qué es

Federico-sí porque no podemos dejar a la gente en suspenso para ver qué es / y si se equivocan (?) [agrega ¿qué es? al final de la adivinanza, resaltando la pregunta mediante el empleo de cursiva] // después le ponemos la respuesta

Jorgelina- [coloca la respuesta de la adivinanza: **La cebolla**]

Comienzan a agregar comas en el TxF y ante la pregunta de la entrevistadora acerca de las razones para hacerlo responden al mismo tiempo:

Federico- para que lo leamos pausadamente

Jorgelina- para que se entienda mejor para que se entienda mejor/ que todo lo lea rápido y no se entiende

Federico- el que está escuchando no entiende nada y se le enrieda todo en la cabeza (se ríe)

Esta justificación expresa el esfuerzo por conciliar dos tipos de argumentos escolares, poniendo de manifiesto el problema ya señalado por Ferreiro (1996: 131):

La escuela mantiene (y sostiene) dos discursos independientes al hablar de la función de la puntuación: uno para la lectura y otro para la escritura. Cuando se trata de escribir, se enseña que el punto debe ubicarse allí donde se expresa “una idea completa”; se enseña que la coma separa, “pero menos que el punto”, mientras que el punto y coma se ubica a mitad de camino entre ambos, tal como su nombre lo indica...Sin embargo, al pasar a la lectura, la puntuación se convierte en marca de pausa o respiración: pausas “de uno, dos y tres” distinguen la coma del punto a través de ese intermediario llamado punto y coma.

En este caso el empleo de recursos de espaciado no sólo afecta a los agregados textuales periféricos al TxF, sino a éste mismo:

Federico- se le pone sangría (?) / podemos bajar aquí/ así en las adivinanzas (?) [Jorgelina asiente, Federico emplea Enter para bajar el texto en cada signo de puntuación que introdujeron, no reparan en el cambio automático de la “y” por “Y” en “y todo aquel que me ha herido”]

En otro orden, es interesante el argumento de Federico para responder a la preocupación de Jorgelina respecto de la ortografía de “cebolla”:

Federico- si es un / texto / así incógnito no creo que sean las reglas de ortografía tan importantes [Jorgelina en voz baja había señalado la escritura de “cebolla”] // no / lo dejamos así

Federico y Jorgelina, al argumentar la introducción de puntuación dentro del texto, a diferencia de los que citáramos antes, no apelan a la referencia a los libros, ni

al ritmo, aunque segmentan mediante recursos de puntuación y de espaciado en los mismos lugares que Juliana y Tadeo marcaron con comas.

Esos recursos de puntuación y de espaciado serán empleados por los niños más grandes –Nivel 4 – con otros argumentos y otros propósitos: organizar el texto y a la vez concretar un aspecto considerado indicativo del tipo de discurso que tratamos: dar formato convencional al texto.

La centración sobre el texto propuesto y la dificultad para decidir en qué dimensión del mismo intervenir se hace evidente en el diálogo de Griselda (10;7) e Ignacio (10;8) quienes editan el texto A54. Este texto integra el Nivel 4 por los argumentos y recursos que utilizan y coordinan, aunque el formato (VC) no se ajusta al convencional.

Griselda-[es] una adivinanza

Ignacio- [hay que] sacarle los errores// ha ha [se refiere a la ortografía]

Griselda- [lee] “bajo la tierra / he nacido sin camisa me han dejado / y todo aquel que me ha / herido / cuando me ha herido / ha llorado” / a no no / *he* [enfaticándolo] llorado // lo cambiamos (?)

Ignacio- no mejor no// porque pega / entre me ha herido / ha llorado / el que lo hirió ha llorado

Entrevistadora-mejor no / por qué (?)

Ignacio- él [enfaticando]no lloró *el otro* lloró

Observemos en este fragmento que luego de coincidir en el tipo de texto, Ignacio propone modificar la ortografía, mientras a Griselda le preocupa la dimensión enunciativa del texto, pues propone ajustar la persona que corresponde al verbo “ha llorado” con la del enunciador principal –en primera persona –. Luego tienen en cuenta otro aspecto característico del texto:

Griselda- está escrito con rima a veces [en voz baja]// a veces son con rimas

Entrevistadora- ah (!) / y esta te parece que tiene rima (?)

Griselda- sí / una

Entrevistadora- una rima / cuál (?)

Griselda- [lee] “me ha herido” /” ha llorado”

Entrevistadora-qué querías decir cuando decís que son con rima (?)

Griselda- no que a veces están con rima y se escriben todas con estrofas

Entrevistadora- ah (!) y cómo sería esto con estrofas (?)

Griselda- bajo la tierra / punto [mira a Ignacio]

Ignacio- no acá / bajo la tierra / coma [enfatisa]

Griselda- sí coma [Ignacio coloca coma en "Bajo la tierra,"]

Comienzan a introducir comas segmentando el texto, pero enseguida apelan a la posibilidad de emplear Enter:

Griselda- ahora (lee el texto) / "he nacido sin camisa" abajo [introduciendo Enter]

Al introducir Enter se convierte automáticamente la "h" en mayúscula, pero no aceptan el cambio porque "no hay un punto". Precisamente gran parte de la continuación del diálogo se centra en decidir qué signo de puntuación es más adecuado atendiendo al mismo tiempo al sentido de cada segmento dentro del texto y a la rima. Como se observa, al intervenir en el texto teniendo en cuenta la rima o "la estrofa", lo que en realidad marcan es el límite de cada verso mediante comas. El empleo de recursos de puntuación y de espaciado en forma casi simultánea los obliga a volver al texto una y otra vez, pero lo hacen focalizándose sucesivamente en cada segmento del mismo. Tal vez por ello no perciben la ambigüedad que mantienen respecto del segmento "he nacido sin camisa me han dejado", al segmentar en "camisa" mediante espaciado.

En este Nivel, la pregunta y la respuesta son agregados textuales que se introducen después de haber modificado el texto mediante recursos de puntuación y de espaciado. Es decir que, a diferencia de los más pequeños, sus primeras intervenciones se ubican dentro del TxF. Llama la atención también que diferencian la pregunta, ubicándola en la periferia inferior y a la respuesta la introducen al final del proceso de edición, también en la periferia inferior pero diferenciándola espacial y gráficamente de la pregunta, mediante interlineado y el procedimiento que hemos denominado RIOL. Esta secuencia en la edición del texto, marca otra diferencia importante respecto de lo que aparece en los diálogos de niños de los niveles iniciales.

Los niños de este último Nivel atienden a aspectos textuales esbozados en las interacciones de las parejas de niños más pequeños, pero los más grandes muestran la posibilidad de coordinar propósitos, empleando recursos y argumentos focalizados en la naturaleza del texto, logrando alternar los espacios de intervención: dentro y en la periferia del TxF.

7.3. Las interacciones verbales en el proceso de edición de la receta

De manera semejante a lo que sucede con los otros TxF, en las recetas incluidas en el Nivel 0 el dibujo es el recurso preferido para indicar que se trata de una receta y, a la vez el contenido de la misma. Cabe señalar que en todos los casos reconocen el tipo de texto en cuestión, aún cuando no siempre reconozcan a qué comida se refiere la misma. No obstante los registros de los diálogos que sostienen los niños muestran algo más que el uso de ese recurso.

Por ejemplo, Daniela y Fabián, (texto R25- Nivel 0), sostienen:

Fabián- (...) eso es una es una explicación// de hacer caramelos// eso va a estar en todos los libros

Daniela- un libro con recetas

Fabián- claro

Daniela- porque dice cien gramos

Fabián- cucharadas

Daniela- (hay que) hacer un dibujo de cómo va a quedar esto [se refiere la comida aludida en la receta sin especificarla y le pide a la entrevistadora que escriba: "hacer un dibujo de cómo queda cuando está hecho"]

Estos niños se refieren a la receta como una "explicación" y, aunque a diferencia de otros comprenden que se trata de hacer caramelos, no lo indican. La referencia a un libro de recetas parece definir la inclusión de dibujo.

Respecto de este Nivel, nos interesa detenernos en el caso de Ana Paula (7; 5) y Joel (7;3) que producen el texto R20. El diálogo que sostienen estos niños, así como su producción final, resulta interesante porque por una parte, evidencia la familiaridad con que emplean comandos que serán usados también por los niños más grandes, aunque éstos lograrán otros efectos gráficos y textuales. Por otra, se pone de manifiesto cómo el reconocimiento de ciertos recursos inherentes a la organización del texto no conlleva necesariamente emplearlos con ese valor, cuestión ya señalada por Ferreiro (1996). Por ello consideramos necesario en este caso, acompañar el análisis del registro dialógico con la ilustración de las sucesivas transformaciones del texto:

Ana Paula- (...) es algo para preparar// por ejemplo una receta de Utilísima

Joel- [es una] receta

Ana Paula- no tendría que agrandarse un poquito más la letra también y después bajar y poner (?)

Joel- porque

Ana Paula- y porque por las dudas alguien no vea bien con la letra chica // más o menos porque si los más grandes como una señora grande no ve tan bien// dieciséis // catorce sí (?) [agranda tamaño de letra]

Joel- eh poner esto como el otro que ponés más abajo [aluden al trabajo que realizaron con la adivinanza a la que también formatearon alargándola para dejar espacio lateral e incluir allí la referencia a dibujo]

Ana Paula- claro

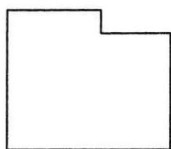
Joel- por acá por acá [señala en el texto en la pantalla lugares donde pulsar Enter tratando de mantener la misma longitud de línea gráfica]

Entrevistadora- a ver dónde hay que cortar (?)

Ana Paula- por acá / pero de qué tamaño va a ser el libro (?)

Joel- más o menos como así como si fuera una// así largo [gesto indicando rectángulo alargado]

Destacamos en el fragmento del registro transcripto las dos afirmaciones que parecen sustentar las decisiones tomadas respecto de la tipografía y la distribución del texto. El uso del primer recurso tiene explícitamente en cuenta la actividad del lector; el segundo atiende al soporte. Emplean el comando Enter procurando igual longitud para cada línea gráfica e incluso cortando de manera que cada renglón termine en un mismo tipo de vocablo "de". Este tipo de recurso de espaciado lo utilizan antes que para modificar el texto mismo, para crear un nuevo espacio gráfico –periferia lateral – donde ubicar un dibujo o foto que ilustre la receta. Por ello la segmentación no obedece a un análisis del texto o a la intención de caracterizarlo. Hasta aquí, la apariencia del texto respondía al siguiente esquema:



A partir de la sugerencia de la entrevistadora vuelven a leer el texto y atienden a un nuevo aspecto para decidir la segmentación: los puntos ya existentes en el TxF:

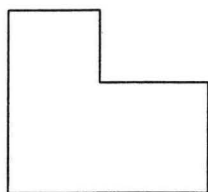
Ana Paula- porque acá termina como si fuera una oración porque hay un puntito/// [pensando] acá termina una y acá empieza toda la otra / entonces habría que cortar acá/ porque acá termina como si fuera una oración porque

hay un puntito /acá termina una y acá empieza toda la otra / entonces habría que cortar acá/ [en el punto que cierra la lista de ingredientes] ahí

Joel- sí

Ana Paula- sí yo tengo / puede terminar acá una oración y esta oración puede ser larga / como si fuera que terminaría una oración y empezaría otra

Resulta ambigua la afirmación de Ana Paula, porque si bien la expresión inicial “empieza la otra” haría suponer el reconocimiento del otro bloque textual –la preparación – que caracteriza a la receta, la referencia al punto la lleva a explicitar una idea fundada en la enseñanza escolar: “la oración siempre termina en un punto”. Al cortar en el punto que ya estaba en el texto fuente, el formato del texto les queda segmentado en el último ingrediente, de manera que se marca aún más el tipo de esquema precedente:



El registro de las interacciones verbales demuestra las oscilaciones entre un criterio que se apoya en los puntos ya existentes en el TxF, los que por la enseñanza escolar identifican como límite de oraciones, y otro que se basa en la forma que se procura dar al texto mediante empleo de Enter, ambos tipos de recursos se hallan relacionados entre sí por un criterio que atiende exclusivamente a efectos gráficos. A pesar de haber reparado e introducido un corte en el primer punto, que les marca una distinción entre las dos partes del texto –ingredientes y preparación – no la “ven” y continúan dándole al texto una forma que responde a un criterio estético antes que textual:

Joel- [sostiene mirando a Ana Paula] podríamos cortar / acá

Ana Paula- todo esto que sigue podría ser largo porque acá hay algunos que no ven bien el puntito y que no saben si es una oración o no es una oración y que empieza todo abajo

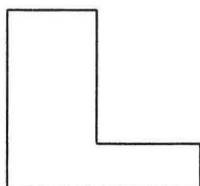
Joel- y pero por ahí sí ++

Entrevistadora- por qué acá tendría que ir así todo cortito [señalando lo que los niños segmentaron] y acá largo/ en “colocar en una cacerolita” (?)

Ana Paula- porque acá termina como si fuera una oración que termina en el punto y acá podría ser como otra oración // y acá le faltaría el puntito [señalando de manera general la preparación]//ah en el final [repara en el punto final]

Joel- no porque acá hay otro punto [señalando el punto que segmenta el último sintagma que comienza en "Verter..."]//hasta ahí hay que cortar [a pesar de lo que dicen va cortando con el mismo criterio gráfico inicial, hasta ese punto]

El formato que adquiere el texto es semejante al siguiente:



Sin embargo, no se deciden a dar por finalizada la tarea:

Ana Paula- (hay que) hacer el caramelito

Joel- eeh por ahí sí pero las recetas no tienen dibujo

Ana Paula- pero para que sepan porque hay algunos que [hace gestos de "no entienden"]

Joel- sí (!) haciéndole un dibujito acá [señala la periferia lateral originada por el formateo dado al TxF]

Ana Paula- foto sí poné foto o dibujo [Joel agrega nota en periferia lateral]

Ana Paula y Joel reconocen que el texto propuesto corresponde a una receta, sin embargo, y aún observando el primer punto que separa el listado de los ingredientes de la preparación, no emplean el comando Enter para hacer visible esa distinción. El tamaño de la tipografía les preocupa para que el lector "vea", para que "sepa" de qué se trata la única solución que se les ocurre es el dibujo. La puntuación es para ellos sólo un indicador gráfico y se observa que no proponen agregar otros signos de puntuación o modificar los puntos que ya están en el texto fuente.

Nos extendimos en el análisis del trabajo de Ana Paula y Joel –pertenecientes al grupo de los más pequeños y cuyo texto incluimos en el Nivel 0 – porque por una parte, evidencian el reconocimiento de tres tipos de recursos: de puntuación, tipográficos y de espaciado, que son fundamentales para la configuración textual y

gráfica convencional de este tipo de texto. Pero aunque muestran un particular dominio de dos de ellos –tipografía y espaciado – ese conocimiento no implica *per se* el logro del formato gráfico que definirá convencionalmente a la receta como tal. Esta pareja, al igual que otras cuyos textos integran también el Nivel 0, aunque el resultado final que obtienen no responda al convencional, despliegan una intensa y extensa reflexión, sostienen ideas y atraviesan dudas pertinentes a la tarea, a la consigna y al texto propuesto, cuestión que consideramos que merece especial valoración.

Entre los casos especiales, es interesante detenernos en el trabajo de Elisa (9; 2) y Luciano (9; 0) editores del texto R44, quienes emplean exclusivamente recursos de espaciado para segmentar los ingredientes y la preparación, y para dar forma de listado a los primeros. El diálogo que sostienen expresa un trabajo que oscila entre un argumento propio de los niños más pequeños –la necesidad de incluir un dibujo – pero a la vez formatean el texto mediante espaciado como lo hacen los niños más grandes. No obstante, a diferencia de éstos, se apoyan en la puntuación ya dada en el TxF, con un criterio gráfico antes que en las características discursivas del texto. Tal vez por ello no incluyen título ni los subtítulos que caracterizarán los textos del Nivel 2 en adelante.

Luciano- para saber (que es una receta) tiene que tener el dibujito// yo pondría manteca cien gramos y abajo este y este acá

Elisa- sí de miel // [pulsa Enter después de cada ingrediente]

Luciano- podemos hacer dibujo// colocar en una cacerolita [indicándole a Elisa]

Elisa- hasta el punto

Luciano- si esta bueno mirá como queda lo podemos *bajar* hasta acá [señalando el punto en “Verter...”// bájalo // y ahí nada más [luego de bajar con Enter el enunciado final]

Elisa- podemos hacer el dibujo [agregan dibujo apelando a un programa prefigurado, la imagen indica comida pero no el contenido de la receta]

La particularidad de los Niveles 1 y 2 radica en el empleo explícito del término receta en el título. Los procedimientos de destaque mediante recursos tipográficos – tipo de letra o subrayado – y recursos de puntuación se concentran en ese segmento textual. En algunos casos el agregado textual se orienta a enfatizar el carácter instructivo de la receta. Por ejemplo, Clementina y Leandro, productores del texto R32 correspondiente al Nivel 2, sostienen:

Leandro- tenés que poner / tenés que poner “para”// es receta tiene que ser receta // porque si no esto es una adivinanza parece [escribiendo Receta para hacer caramelos alineado a la izquierda con el TxF]

Clementina- y tenés que poner para “para hacer caramelos” [escribiendo en la periferia superior del texto con sangría amplia Para hacer caramelos tiene que poner]

Entrevistadora- qué pasa si no le ponemos “receta para hacer caramelos” (?)

Leandro- no sabés lo que es

Leandro- hay que hacer algo más / eh acá [subraya Receta... y coloca punto al final del título)

Sin embargo no siempre los agregados resultan pertinentes al tipo de texto, por lo que provocan un desplazamiento del carácter discursivo que le corresponde. Esto sucede aún cuando reconocen y emplean una mayor cantidad de recursos gráficos y textuales. Es el caso del trabajo de Candela (7; 11) y Federico (8;3) editores del texto R30 (Nivel 1).

Federico- una receta

Candela- eh

Federico- eh / y podríamos ponerle sangría// porque ahí ++como empieza cada párrafo

Candela- un arrollado// y la podemos enmarcar

Federico- bueno [enmarcan el texto con un recuadro] // pongamos “advertencia no agregar tantos ingredientes”

Candela - adverten / cia (mientras escribe ADBERTENCIA!)

El agregado en la periferia inferior del texto queda:

ADBERTENCIA!

NO AGREGAR TANTOS INCREDIENTES.

Federico- ahí está// prohibido / foto / [

Se refiere a “fotocopias” pero agrega debajo de lo anterior

PROIBIDO COPIAS

Federico: que no se puede hacer copia de la receta/que no que no se sobrepasen de lo que hay ahí// ah respetar

Candela- respetar las / la

Federico- respetar la cantidad eh (?) / pero acá (?) bueno

Escribe:

RESPETAR LAS CANTIDADES

Inserta el enunciado agregado en medio de los ya escritos, de manera que queda finalmente:

ADVERTENCIA!

NO AGREGAR TANTOS INCREDIENTES. RESPETAR LAS CANTIDADES PROIBIDO COPIAS

En textos incluidos en Nivel 2 se observa en dos casos una mínima segmentación del texto –mediante recursos de puntuación y de espaciado – que anticiparían los que caracterizan a los textos de Nivel 3 y 4. Pero en estos casos, esa intervención surge después de haber incluido y trabajado con los agregados ubicados en la periferia del texto. Por ejemplo, Celeste y Silvio, editores del texto R31, incluyen el nombre de un cocinero y luego de que la entrevistadora les sugiere releer el texto separan mediante el empleo de Enter los ingredientes de la preparación, pero sin dar ningún formato particular a cada uno de los bloques y sin introducir nueva puntuación. Por el contrario, en este nivel es la puntuación ya dada en el texto la que los orienta:

Celeste- el punto y aparte y acá así [bajan mediante Enter la parte correspondiente a la preparación]

Silvio- esto abajo y esto arriba (?)[dudando]

Celeste-estos son los ingredientes [señalando la primera parte]

Silvio- así está bien

Celeste- para mí está mejor así

Silvio- para mí un poquito más para arriba [disminuyendo el espacio entre ingredientes e “instrucciones”] / porque mirá si si los que leen piensan que es otra [receta]

Un dato acerca de la fragilidad de la decisión tomada es el argumento de Silvio respecto de la amplitud del espacio entre uno y otro bloque textual.

Otro modo de segmentación es el utilizado por Gisela y Teodoro, quienes producen el texto R53, incluido en Nivel 3, pues emplean un tipo de recursos de organización textual característico de los textos de ese Nivel: recursos de puntuación dentro del texto, empleados para introducir luego los subtítulos, separando las dos partes propias de la receta. Sin embargo, el empleo de estos subtítulos no los lleva a modificar la distribución del texto mediante recursos de espaciado. Sólo emplean sangría y barra espaciadora para insertar uno de los subtítulos (PREPARACIÓN)

aunque conocen y mencionan la posibilidad de distribuir el texto mediante otro tipo de espaciado:

Teodoro- sí para mí está bien / en el libro de mi mamá (está) largo así (señalando la horizontalidad del texto) y arriba dice los ingredientes y después todo cómo se hace

Gisela- sí dice el título acá en una columnita bien chiquitita los ingredientes está en una columnita y después en otra acá dice preparación y está cómo se prepara

T- sí// y le ponemos preparación (?) / querés que que le pongamos (?) [escribe sin modificar la distribución del texto, en la periferia superior INGREDIENTES y a continuación de la enumeración de los ingredientes, sin cambiar de renglón PREPARACIÓN] / listo

Estos niños vuelven a leer el texto, por propia iniciativa, en tres ocasiones para corroborar sus intervenciones. Es interesante observar que admiten que el subtítulo correspondiente a la Preparación quede ubicado en la mitad de una línea gráfica, de manera que el texto sigue visualizándose como un sólo bloque, aún cuando la escritura de ese subtítulo en mayúsculas genera una ruptura.

El empleo de recursos de espaciado para generar la modificación del formato textual que convencionalmente distingue a la receta, así como un ajuste tipográfico intencional en títulos y subtítulos, será visible en los textos editados por los más grandes. En los registros de las interacciones que sostienen estos niños, el primer argumento que explicitan se refiere a que "habría que separar los ingredientes de la preparación". En las versiones finales de este grupo se observa la preocupación por la organización interna del texto a través del empleo de recursos de puntuación, por resaltar y enfatizar la secuencia de instrucciones que define a este tipo de texto, mediante recursos tipográficos y viñetas o numerales y con ello por los efectos estéticos del texto. Por ejemplo, el trabajo de Silvina y Mauro editores del texto R69 (Nivel 4) manifiesta el empleo de recursos presentes en los trabajos de los más pequeños- en este caso también sugieren la inclusión de dibujo y el nombre del cocinero- pero los propósitos que los orientan y el modo de concretarlos es muy diferente pues implica la interacción y coordinación de propósitos y la utilización de recursos en todos los espacios relativos al TxF, desplazándose de uno a otro, en este caso según la secuencia: periferia superior / dentro / periferia superior / dentro / periferia lateral / periferia inferior.

7.4. Las interacciones verbales en el proceso de edición de la propaganda

Las particularidades textuales y gráficas que propone la propaganda hacen que el procedimiento relativo a resaltar segmentos del texto adquiera en su edición una importancia mayor que respecto de los otros textos. En este tipo de texto también observamos que un mismo recurso puede responder a distintos propósitos. Aquí adquiere particular trascendencia el uso de recursos tipográficos tales como negritas, mayúsculas generales, diferentes tipos y tamaños de letra, subrayado. Los cambios en el uso de esos recursos reflejarían las transformaciones operadas en el modo en que los niños interpretan el texto y por ello en los propósitos que los guían.

Por ejemplo, Andrea y Tiziano, del grupo de niños de 7 años, texto V22 (Nivel 0) sostienen:

Entrevistadora - (...) y esta propaganda la dejamos así (?)

Andrea- no / puede ser en colores/o con letras más grandes podría ser no (?)

Tiziano- todo/ un poco más grande/ (mientras Andrea cambia el tamaño de letra)// no / ahí está grande// sí / ahí// y a veces tiene dibujos arriba

Andrea y Tiziano previamente habían hecho referencia a propagandas/volantes de diferentes productos (ropa, auto) y en ningún momento se detienen en las particularidades del contenido de la propaganda propuesta. Es decir, hacen referencia a características que atribuyen a las propagandas en general, de manera que el cambio en el tamaño de letra de todo el texto por una de mayor tamaño, se introduce de manera difusa, como un elemento común a todo texto de cualquier propaganda impresa, sin atender ni mencionar en ningún momento lo que el TxF ofrece en particular.

En cambio, a Danisa y Juan Pablo (V34, Nivel 1), si bien les preocupa en primer lugar el ajuste del texto al soporte:

Danisa- se puede cortar esto (?) / se puede cortar esto no lo vamos a hacer en una hoja así de grande para volante / lo cortamos todo por acá así / pero primero fijémonos qué le podemos hacer / querés (?)

Juan Pablo- sí

Deciden emplear tipografía en mayúsculas sólo en un segmento específico del texto, el agregado textual que introducen en la periferia superior del mismo al que también centran mediante espaciado: INCLUIDO PARA TODO PÚBLICO.

Juan Pablo- bueno para todo público

Danisa- adónde lo pongo (?)

Juan Pablo- ponelo acá [señala periferia inferior del TxF]

Danisa- no (!) qué dice ahí (?) [dentro del TxF]/ no acá lo ponemos [periferia superior del TxF] / ahí está [agrega incluido para todo público en mayúsculas en periferia superior]

En esta indicación, que es prácticamente la única intervención, reúnen dos tipos de recursos: de tipografía y de espaciado y afirman que es “para que puedan venir todos”:

En textos del Nivel 2 como el producido por Marianela y Lisandro del grupo de 8 años (V36) se produce un cambio importante respecto del uso de recursos tipográficos: comienzan a utilizarse dentro del TxF con el propósito de resaltar ciertos segmentos textuales. A partir de este Nivel parece comenzar a otorgársele a esos recursos un nuevo valor y su uso intencional revela además del propósito citado, un modo de comprensión del texto:

Marianela- [habría que poner todo el TxF] así con letras grandes

Lisandro- y así con letras grandes//sí la de las palabras más principales grandes//por ejemplo el nombre del cine grande

Marianela- dale ahora poné más grande poné Miniespías más grande o en letra más oscura (?)

Lisandro- negrita (?) [mirando a la entrevistadora] bueno esto el nombre (!)

Marianela- bueno el nombre cine Roberto Arlt (!) bajá / Miniespías tres Tom y Jerry ahí

Lisandro- ya está

Marianela- listo

Lisandro- si no ponemos +++ en letra grande//sí porque son las películas que dan y

Marianela- el nombre del cine// para mí es el cine todo las palabras más importantes y entonces hay que resaltarlas más [cambian a negrita el nombre del cine y películas]

Lisandro- para que las vean

Marianela- todo el mundo las ve hasta con esta letra

Esta última afirmación revelaría que el empleo de los recursos tipográficos responde a un propósito –resaltar informaciones específicas – inherente a la naturaleza

discursiva del TxF. A partir de este saber, en textos del Nivel 3 y del Nivel 4, se evidencia la posibilidad de emplear el mismo recurso en dos espacios gráficos, sobre segmentos textuales relativos a diferentes tipos de informaciones y propósitos discursivos. De manera que los recursos tipográficos, como los de espaciado, sirven tanto a la organización del texto como al destaque necesario para persuadir al lector, haciendo “visible” lo que consideran importante. Es interesante además la secuencia característica del trabajo de los más grandes: primero emplean negrita para destacar segmentos dentro del texto y después pasan a la periferia del TxF donde eventualmente deciden la inclusión de un título al que destacan tipográficamente.

Por ejemplo, Anahí y Marcos (V41, Nivel 3) quienes destacan con negrita el nombre del cine, los de las películas y el descuento porque sostienen que “son las cosas más importantes”, agregan empleando negritas y mayúsculas un enunciado que alude al género antes que a lo que se ofrece: **PROPAGANDA ESPECIAL**.

Sin embargo, la comprensión del texto publicitario y el dominio de estos recursos no parecen suficientes para comprender el cambio enunciativo que supone el último enunciado instructivo, diferencia que se hace evidente recién en los textos que integran el Nivel 4.

Por ejemplo en el grupo de 11 años, Jorgelina y Federico, editores del texto V65 incluido en ese Nivel, realizan un despliegue tipográfico y espacial llamativo por la diversidad de tipos y variantes espaciales empleadas que afectan todos los segmentos del TxF, transformándolo sin incluir ningún agregado textual. Para ilustrar esto, del extenso diálogo que mantienen, extraemos las siguientes afirmaciones con las que anticipan los propósitos que guían su trabajo así como la selección y uso de los recursos:

Jorgelina- [hay que] eh poner poner como en negrita las películas que va a haber// y para que resalte así a la gente como que lee y por ahí si vos no le mostrás bien qué película es por ahí no les interesa

Federico- yo pienso que tendríamos que bajar la fecha y los ++ y después poner el título que es muy importante arriba y resaltar / y después eh acá donde dice “no arrojar este volante en la vía pública” hay que ponerlo más abajo porque no tiene nada que ver con el texto.

7.5. Comentarios generales

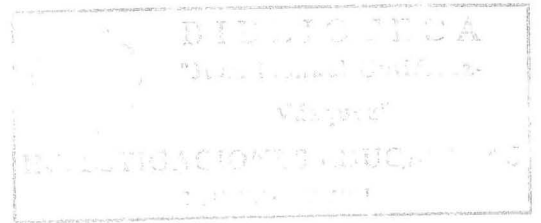
A lo largo de este capítulo hemos tratado de poner en evidencia la progresiva transformación del trabajo que despliegan los niños desde la óptica de lo que los niños dicen al editar cada texto propuesto.

La descripción de cada Nivel, ya había puesto de manifiesto la progresiva ampliación y diversificación de propósitos, de recursos y de espacios empleados en la edición de cada texto. Pero la atención a lo dicho y a lo no dicho por los niños, a las dudas y a las certezas que en sus interacciones expresan posibilita la interpretación de diferencias y similitudes entre cada Nivel y cómo cada uno de ellos encierra potencialmente la referencia a propósitos y a recursos que serán objeto de reflexiones futuras y que se harán evidentes en el o los siguientes Niveles.

En los fragmentos de los diálogos transcritos nos interesó destacar el hecho de que, aunque los niños reconozcan de manera pertinente el tipo de texto a editar, dispongan de destreza en el uso de un recurso adecuado y necesario para, por ejemplo, dar formato convencional a la adivinanza o a la receta –el comando Enter – no implica la necesidad de usarlos con ese propósito. Éste es un logro resultante de la posibilidad de coordinar otros propósitos, que suponen otros saberes, antes que de los recursos de que disponen.

A su vez, el uso de un mismo recurso –agregados textuales o recursos tipográficos por ejemplo – presente ya en los trabajos de los más pequeños, se resignifica a medida que los niños comprenden nuevas propiedades del texto. Los niños nos muestran que no sólo coordinan progresivamente nuevos propósitos que otorgan nuevas posibilidades de uso a los recursos de que disponen, sino que “ven” progresivamente nuevos espacios de intervención.

Nos interesó también mostrar cómo el decir de los niños durante el desarrollo de la tarea es insuficiente para comprender su hacer, actividad que sólo progresivamente manifiesta el logro de la articulación entre la legibilidad y la visibilidad que las convenciones de lectura actuales exigen a cada tipo de texto trabajado.



CAPÍTULO 8

El espacio gráfico a través del trabajo de edición

8.1. Introducción

En los capítulos precedentes hemos analizado los modos de intervención desarrollados por los niños en la edición de los tres TxF propuestos y las transformaciones textuales y gráficas resultantes de ellos. En ese análisis señalamos los espacios gráficos donde intervienen los niños (periferia superior o inferior, bordes del TxF, en particular). En este capítulo nos detendremos en el valor que adquiere la delimitación de esos espacios de intervención en la progresiva reconfiguración del texto y de la página.

Conviene recordar aquí lo que afirmáramos desde el inicio de este trabajo: el espacio gráfico es un elemento fundamental al considerar el trabajo de edición. Al respecto, consideramos pertinente recordar dos afirmaciones esenciales al trabajo que desarrollamos:

La partición del texto para acomodarlo a las superficies de realización es inherente al acto mismo de escritura. (Ferreiro y Kriscautzky, 2003: 91)

El texto en sí mismo sólo comienza a existir cuando la página se transforma en la principal unidad de organización. (Morrison, 1995: 137)

La página constituye una superficie particular cuya historia muestra las tensiones entre “blancos y negros”, entre espacios vacíos y llenos (Capítulo 2) por ello se sostiene que en ella se condensa un microcosmos tabular (Demarq, 1999: 89). Tabularidad siempre oscilante en la búsqueda de equilibrio entre lo funcional y lo visual, entre la legibilidad y la visibilidad, entre la materialidad del texto y la inmaterialidad de las obras (Chartier, 2006: 12-14).

No pretendemos desarrollar aquí las discusiones de críticos literarios, historiadores y sociólogos de la cultura escrita acerca del privilegio de la desmaterialización del texto en su esencia o el predominio de las formas que lo inscriben en contextos de recepción particulares (Derrida, 1998; McKenzie, 1999;

Petrucci, 1999; Chartier, 2006). Antes bien, intentamos interpretar las producciones de los niños como editores desde una perspectiva que procura comprender los modos en que se anudan las características atribuidas a cada tipo de texto con la reconfiguración espacial y gráfica que cada TxF adquiere en virtud de ese trabajo de edición.

La atención a los propósitos que guían el uso de los recursos de espaciado es fundamental para la cuestión que aquí tratamos, pues aún cuando ese trabajo no resulte en un formato convencional, siempre se ponen de manifiesto las preferencias de los editores en cuanto a qué aspectos o funciones de la puesta en página privilegian o procuran equilibrar. Es decir, estas elecciones suponen en los niños ciertas ideas acerca de la página y del TxF que están editando, así como la posibilidad de relacionarlas con ciertos recursos que permiten su concreción.

8.2. El espacio gráfico y el empleo de recursos de espaciado

La reconfiguración de la página y del texto que en ella se inscribe se produce, básicamente, a partir de dos recursos: mediante agregados textuales en espacios “en blanco” periféricos al texto o modificando la distribución del mismo en el espacio gráfico.

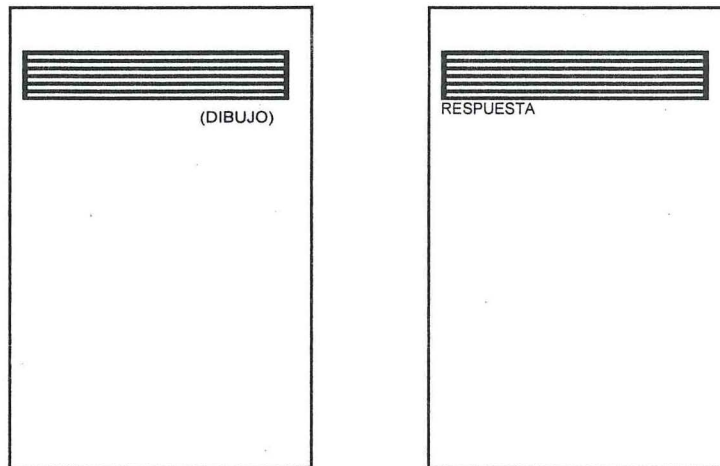
Al respecto, conviene reparar en que, cuando se propuso a los niños la tarea de edición, cada uno de los TxF se presentó ubicado en el comienzo de una página con formato A4 en pantalla. Esta ubicación del TxF permite disponer de una amplia periferia inferior al TxF para, por ejemplo, la introducción de agregados textuales y/o la indicación de dibujo. Pero la existencia sólo de un espacio de margen en la zona superior al TxF, exige desplazarlo hacia abajo, mediante el empleo del comando Enter, cuando se desea introducir un enunciado en ese espacio periférico al mismo. Es decir requiere de una intervención intencional para crear la periferia superior.

En cuanto al propósito de dar formato al TxF, requiere también de una intervención intencional que afecta al texto mismo, pues es su segmentación mediante recursos de espaciado la que permite lograr determinada distribución gráfica en la página, particularmente empleando los comandos provistos por el teclado de la computadora (Enter, Tab, barra espaciadora) o por la pantalla (centración, alineamiento izquierdo, alineamiento derecha).

Los niños con los que trabajamos conocen en general los recursos informáticos citados, incluso los más pequeños. Sin embargo, aún cuando disponen de estos recursos, no necesariamente su empleo se traduce en el logro del formato que las

convenciones establecen para cada TxF que les propusimos editar. En el Capítulo 7 insistimos en el hecho de que las intervenciones dentro de cada TxF constituyen un logro que se registra en los trabajos de las parejas de 9 años en adelante y que los más grandes desplazan libremente sus intervenciones entre los espacios textuales y gráficos ya dados o creados por ellos mismos. Ahora nos focalizaremos estrictamente en ese último tipo de espacios según el empleo que se evidencia de recursos de espaciado.

Nos detendremos en las decisiones de los más pequeños, de 7-8 años. En las adivinanzas no se registran intervenciones dentro del TxF que lo segmenten de algún modo⁷⁷ y los agregados textuales tanto como las indicaciones de dibujo se concentran en la periferia inferior del TxF. Esto sucede en quince de los dieciocho textos que presentan este tipo de recursos; de manera que en general el aspecto de las páginas editadas se asemeja a los siguientes esquemas:

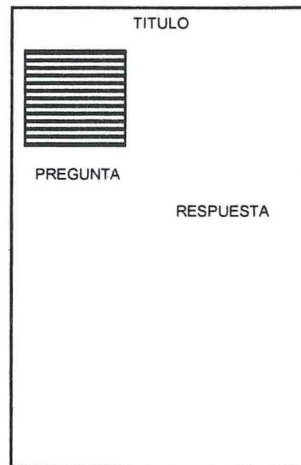


Los tres textos editados que no se encuadran en lo antedicho corresponden: uno (A27) a una pareja de 2° grado y dos a parejas de 3° grado (A31 y A32). Estas versiones finales presentan variantes entre sí respecto del problema que analizamos. El primero manifiesta el uso del comando Enter para crear una periferia superior mínima en la que incluyen, sin separación del TxF, el título adivinanza. En cambio, en los dos textos de las parejas de 8 años, mediante el comando Enter se amplía el

⁷⁷ Constituye una excepción el texto A20, editado por Ana Paula y Joel, quienes formatean el texto con fines estrictamente gráficos y estéticos, para crear una periferia lateral que les permitiera incorporar la indicación de dibujo. Igual modo de intervención emplean en la receta (Ver Capítulo 5 y particularmente Capítulo 7, parágrafo 7.3. en el que nos detuvimos especialmente en las interacciones verbales y en el trabajo de edición de la receta realizado por esta pareja)

espacio superior al TxF, lo que permite la introducción de agregados textuales que se separan mediante interlineado amplio del mismo. A la vez, emplean también la periferia inferior para la inclusión de la respuesta. Sin embargo, no intervienen en el TxF.

Los niños más grandes (como hemos señalado en el Capítulo 4) emplean recursos de espaciado no sólo para crear nuevos espacios periféricos al TxF sino también para distribuirlo atendiendo al formato poético que caracteriza la adivinanza, de manera que en ese grupo la apariencia de la página puede, por ejemplo, ser semejante a la que sigue⁷⁸:



La frecuencia con la que es empleada la periferia inferior puede atribuirse en la adivinanza a las convenciones gráficas que la caracterizan y que justifican que en la totalidad de la población sea ése el espacio preferentemente empleado para incluir agregados textuales con valor de pregunta y/o respuesta. Pero en el caso de los niños más pequeños ese argumento puede ser puesto en duda. Por ello es necesario observar los modos de intervención relativos a la receta y a la propaganda.

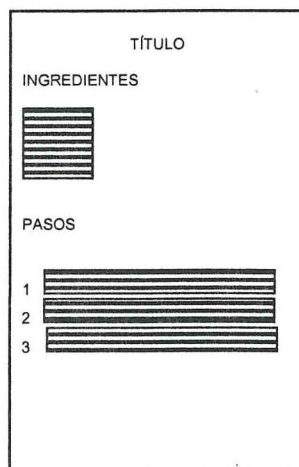
En la receta es esperable, por el formato convencional que la define, que se incluyan agregados con valor de título en la periferia superior del TxF. Sin embargo, en el grupo de 7-8 años, no siempre se logra plasmar este propósito. De las dieciséis versiones finales en las que los editores incorporan un agregado textual, en cinco de ellas (R23, R24, R30, R33, R35) ese agregado se introduce en la periferia inferior del TxF. En otros cuatro textos (R21, R27, R28 y R34) se crea una periferia superior mínima para introducir un agregado equivalente a un título o a una indicación al lector.

⁷⁸ Este esquema corresponde al texto A65, editado por Jorgelina y Federico.

En estos casos el enunciado agregado prácticamente se une al texto y en dos casos, además, se vincula a otro ubicado en el borde final dando continuidad al TxF. En los siete casos restantes se observa la creación de una periferia superior para introducir agregados textuales sin ningún tipo de destaque tipográfico, y sólo en dos casos (R22 y R37) centrados. La imagen más frecuente que ofrecen las recetas editadas por estos niños corresponde a los siguientes esquemas:



En cambio, los editores más grandes (como hemos señalado en el Capítulo 5) no sólo crean una periferia superior para incluir títulos destacados mediante recursos tipográficos y de espaciado, sino que segmentan al TxF para organizarlo, incorporar los subtítulos y conferirle el formato que las convenciones exigen. Por ejemplo el esquema que corresponde al texto R68:



Si atendemos a lo que sucede con los trabajos de los más pequeños en la edición de la propaganda, de los veinte textos editados por este grupo observamos la inclusión de agregado textual en la periferia superior del TxF, sólo en un caso de los niños de 7 años y en cambio, en cinco de los de 8 años.

La relativa escasez, en el grupo de los más pequeños, de intervenciones en la periferia superior del TxF nos remitió a la consideración del modo en que les fue presentado inicialmente el TxF, inscripto siempre al comienzo de la página, lo que implica que la periferia inferior aparece dada y la superior debe ser creada *ex profeso*. ¿Podría haber incidido en las intervenciones de los niños esa localización del TxF? Esta inquietud planteó la necesidad de desarrollar un estudio de control específico con un grupo de niños de la misma edad –7 y 8 años – para delimitar la posible influencia de este aspecto en las decisiones que toman a lo largo de la tarea de edición.

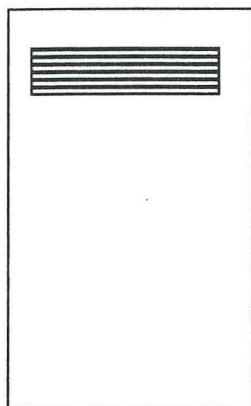
8.3. Estudio de control acerca de la posible influencia del espacio ocupado en pantalla por el TxF

La población que consideramos para este estudio de control estuvo integrada por un grupo de cinco parejas niño-niña de 7 años y un grupo de cinco parejas de 8 años que cursan 2° y 3° grado de la escolaridad primaria. Los rangos de edades son:

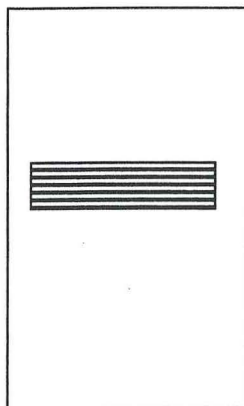
TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN EDADES.
ESTUDIO DE CONTROL

Grado	Parejas	Rango de edades	Promedio	Total niños
2°	5	7;0 / 7;6	7;2	10
3°	5	8;0 / 8;6	8;3	10

Estos niños concurren a la misma escuela que los niños que integran la muestra principal. Se les propuso la misma situación que a los anteriores sobre la base de los mismos textos. Pero esta vez cada TxF se presentó ubicado en el medio de cada página, de manera que las periferias superior e inferior aparecen ya dadas, como ilustramos a continuación:



1° indagación (principal)



2° indagación (estudio de control)

Esta situación de indagación reunió las mismas características que la desarrollada con los otros niños en cuanto a tipo de consigna, registro de los cambios introducidos y los diálogos que mantuvieron entre ellos y con la entrevistadora. A partir de dicha situación reunimos un corpus de treinta (30) versiones finales –diez de cada TxF – sobre las que realizamos el análisis que aquí se propone. Este análisis se basa en los mismos criterios y categorías empleados para la muestra más amplia.

8.3.1. Características generales del trabajo de edición desarrollado por los niños

En cuanto a la edición de la adivinanza, en siete de los diez textos⁷⁹ –tres correspondientes a parejas de 7 años y cuatro a las de 8 años – se observan dos tipos de solución para reducir la amplitud del espacio en la periferia superior del TxF, que evidentemente no les ha pasado desapercibida.

Una de las soluciones adoptadas consiste en ubicar un agregado textual o indicación de dibujo en la periferia superior pero dejando un espacio muy amplio entre el enunciado agregado y el texto. De manera que se marca el inicio de la lectura en un

⁷⁹ En esta muestra los textos han sido codificados de manera similar a los de la muestra principal aunque incluyendo una referencia al año en que se realizó el relevamiento. Es decir, cada texto es indicado con un código que incluye una letra inicial referida a los diferentes textos propuestos -adivinanza (A), receta (R) o propaganda/volante (V)- seguido de números que identifican a la pareja de niños editores, de los cuales el primer número indica el grado escolar, el segundo es 7, que se refiere al año 2007 y el siguiente corresponde a un número de orden arbitrario de 0 a 5 asignado a cada pareja. Así, por ejemplo, el texto A270, se refiere a la adivinanza producida por una pareja de 2° grado, a la que se le asignó en ese grupo el 1° lugar: Agostina (7;3) y Andrés (7;1).

espacio más próximo al borde superior de la página.

La otra solución consiste en emplear el recurso ofrecido por el procesador para suprimir espacio, de modo que se reduce la periferia superior y el TxF se desplaza así al límite superior de la página.

En el grupo de 7 años, se pone de manifiesto especialmente la primera de las soluciones. La disponibilidad de mayor espacio "en blanco" en la parte superior del TxF parece haber alentado la inclusión de un mayor número de agregados textuales y aumento del interlineado en ese espacio.

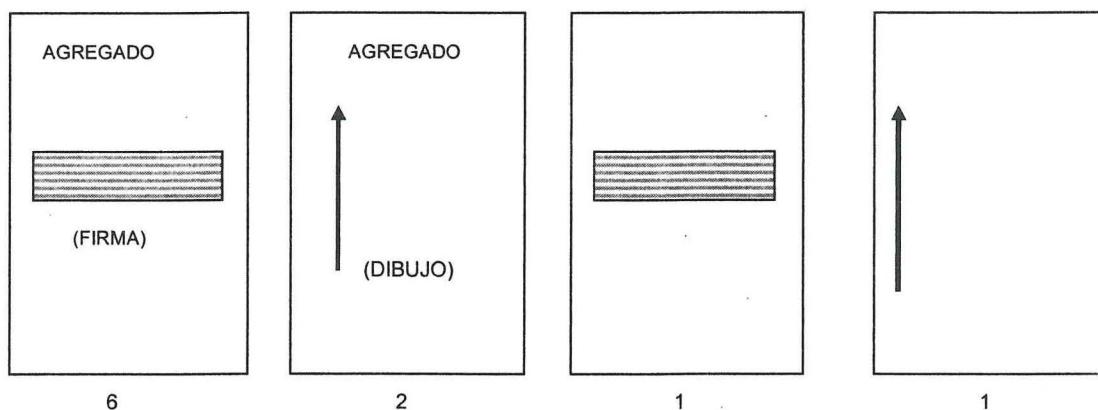
En cuatro de los cinco textos editados correspondientes a este grupo (A270, A271, A272, A274), los niños incluyen agregados textuales a modo de título o de indicación genérica para el lector y en uno de ellos (A271), además, desplazan al TxF hacia la parte superior de la página.

En el grupo de 8 años, en los textos A370 y A373 también optan por ocupar la periferia superior con una indicación de dibujo o con un agregado con valor de título y la periferia inferior, a la inversa, con la respuesta o con indicación de dibujo. En cambio, en dos casos (A371 y A374) reducen este espacio subiendo el TxF hacia el comienzo de la página sin incluir agregados en ese espacio, aunque sí los introducen en la periferia inferior. En un sólo texto (A372) sólo emplean la periferia inferior para la inclusión de dibujo y respuesta, a pesar de la distribución del TxF en medio de la pantalla.

En la edición de la receta, en general, los modos de intervención en las diez versiones finales (5 de los niños de 7 años y 5 de los de 8 años) muestran que en siete de ellas el TxF se mantiene en la ubicación dada. Los editores procuran reducir la extensión de la periferia superior introduciendo un enunciado con valor de título o bien de apelación explícita al lector, con un amplio espaciado respecto del TxF. Entre estos casos es una excepción el texto R273, en el que el TxF conserva su ubicación porque los niños, Manuela y Fernando, intervienen dentro del texto, procurando precisarlo: "[llevar al fuego suave]para que no se queme". En los tres casos en que se modifica la ubicación del TxF, los niños desplazan al mismo hacia el comienzo de la página.

En ninguna de las recetas editadas se segmentan los textos en los dos componentes que los caracterizan o modifican su distribución espacial, de manera de

aproximarse al formato particular que define a la receta. Esquemáticamente, las diez recetas editadas pueden graficarse como sigue⁸⁰:



Respecto de la propaganda, en las diez versiones reunidas parece manifestarse una mayor preocupación por la amplitud de la periferia superior en el grupo de 7 años que en el de 8 años.

En cuatro de las cinco propagandas editadas por el grupo de niños de 7 años se observa la intención de reducir la periferia superior mediante agregados textuales (V273 y V274) y/o desplazando al TxF hacia el comienzo de la página (V270 y V271). En la periferia inferior introducen indicación de dibujo y /o agregados textuales (V271, V272 y V273).

En cuanto al grupo de 8 años de esta muestra, sólo en dos casos –V370 y V373 – se introducen agregados textuales en la periferia superior, y en uno de ellos (V373) se ubica en el borde superior del TxF, prácticamente sin espaciado aunque allí también localizan la indicación de dibujo. En los otros tres textos, los agregados y la indicación de dibujo se ubican en la periferia inferior.

En ningún caso los niños considerados en esta muestra complementaria modifican la distribución del TxF en el espacio, cuando se trata de una propaganda.

⁸⁰ La flecha ascendente indica que los niños han desplazado el TxF hacia el comienzo de la página. Los números debajo de cada recuadro indica la cantidad de versiones finales que corresponden a cada esquema.

8.4. Comentarios generales

En esta situación de control, en síntesis observamos que el espacio superior al TxF, disponible por el modo de presentación propuesto, ha sido empleado por la mayoría de las parejas de cada grado con pocas variantes en los modos de intervención según sea el tipo de texto involucrado. Una excepción llamativa la constituye la edición de la propaganda en el grupo de 8 años, pues sólo dos parejas intervienen en este espacio.

Una de las soluciones adoptadas con el propósito de reducir la amplitud de ese espacio consiste en ubicar un agregado textual o incluso la indicación de dibujo dejando un espacio muy amplio entre esos agregados y el texto. De manera que se marca el inicio de la lectura en un espacio más próximo al límite superior de la página y se reduce así el espacio de la periferia superior. La otra solución consiste en emplear el recurso ofrecido por el procesador para suprimir espacio, de modo que se desplaza al TxF hacia ese límite superior.

Pocas de las versiones finales reunidas en este estudio (7/30) mantienen el TxF en la posición propuesta. Consignamos en la siguiente Tabla 2 la distribución de los textos en los que los editores intervienen modificando de alguna manera la ubicación original del TxF, según cada TxF trabajado.

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS TEXTOS SEGÚN LAS INTERVENCIONES EN LA PERIFERIA SUPERIOR EN EL ESTUDIO DE CONTROL

Grupo etario	Adivinanza	Receta	Propaganda
7 años	4/5	4/5	4/5
8 años	4/5	4/5	2/5

Consideremos qué sucede respecto del tema que analizamos en las versiones finales que constituyen el estudio principal, editadas por el grupo de parejas de edades semejantes a las del grupo del estudio de control. En esas versiones observamos que la periferia superior del TxF es empleada, en términos relativos, mucho menos y, a la vez, ese empleo varía según el tipo de texto de manera más notoria que en el estudio de control. Se observa además en los textos del estudio principal que el uso del recurso de interlineado no es tan frecuente como en los textos que constituyen el estudio de control.

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE LOS TEXTOS SEGÚN LAS INTERVENCIONES EN LA PERIFERIA SUPERIOR EN EL ESTUDIO PRINCIPAL

Grupo etario	Adivinanza	Receta	Propaganda
7 años	1/10	5/10	1/10
8 años	2/10	6/10	5/10

En otro orden, se observó también que en el estudio de control los propósitos que orientan el uso de los recursos y el tipo de recursos empleados, son semejantes a los que definen los modos de intervención de las parejas del estudio principal con edades y grado de escolaridad semejantes. Por ello, para profundizar la descripción de los datos obtenidos en el estudio de control, conviene tener en cuenta también el tipo de análisis que desarrollamos con los textos que integran el estudio principal. Nos referimos a la categorización que nos permitió distribuir en Niveles a los textos editados según los modos de intervención que manifiestan.

Desde esta perspectiva de análisis, los textos que constituyen el estudio de control, atendiendo a las edades de los niños y al tipo de texto, se concentran particularmente en el Nivel 1 (12/15 en el grupo de 7 años y 10/15 en el grupo de 8 años). Los textos que se ubican en Nivel 0 corresponden en el grupo de 7 años a una adivinanza, una receta y una propaganda, y en el grupo de 8 años a dos adivinanzas, dos propagandas y una receta.

En el estudio principal, los textos correspondientes a niños de edades semejantes a los editores de los del estudio de control, también se distribuyen en su mayoría –no consideramos los pocos casos especiales – en los Niveles 0 y 1.

Recordamos que estos Niveles se distinguen por la atención que los niños confieren al soporte. En el caso del Nivel 0, la preocupación se centra en ajustar el texto al soporte y/o a la imagen, y se basan en el empleo de recursos tipográficos o de espaciado para ese fin. En el Nivel 1 los recursos de texto, tipográficos y de espaciado se emplean indicando algún rasgo propio de cada tipo de texto, pero para “mostrarlo como está en los libros”.

Los registros de los diálogos de los niños que integran la población del estudio de control evidencian, como los de la población principal, la referencia frecuente a “como está en los libros” para justificar el tipo de intervenciones que realizan. La diferencia de los que integran el estudio de control radica en la insistencia con que

mencionan el empleo de la periferia superior al TxF, aunque no todos explicitan las razones que los mueven a ello. Para algunos, en el grupo de 7 años, ese uso parece responder al logro de un efecto estético, si atendemos a lo que sostienen María y Santiago, quienes al editar la propaganda (V274) ocupan la periferia superior con un título destacado y la indicación de dibujo porque “hay más espacio y le queda más lindo”. En las parejas del grupo de 8 años, se manifiestan en algunos casos argumentos que sugieren la consideración del orden de lectura, pero siempre con referencia al soporte impreso. Por ejemplo, Agustina y Nicolás, al editar la adivinanza A370, incorporan un título en el comienzo de la página separado con un amplio interlineado del TxF –que no desplazan– y en la periferia inferior incluyen dos tipos de indicaciones: (agregar un dibujo de un chico pelando una cebolla) y (Agregar más adivinanzas en la hoja). Ambos niños sostienen que el lector debe saber que se trata de una adivinanza pero discuten acerca del problema de que el lector sepa o no la respuesta a la misma y a la vez les molesta el amplio espacio superior al TxF. Agustina considera que si ponen el dibujo “arriba”, es decir, en ese espacio, los lectores “se van a dar cuenta enseguida”, entonces Nicolás sostiene como alternativa para solucionar el conflicto:

Nicolás- arriba pongamos “una adivinanza” (como título) / y van leyendo la adivinanza y acá (abajo) hacemos el dibujo y saben de qué se trata la adivinanza

La lectura del registro del diálogo completo, permite inferir que Nicolás alude a una secuencia de lectura en la que el lector va interpretando uno a uno, en etapas, cada segmento textual, de arriba hacia abajo: primero lee el título para saber de qué se trata el texto, lo lee, adivina o trata de adivinar y recién observa el dibujo, que mostraría “la solución” de la adivinanza. No obstante, al incluir la indicación relativa a agregar más adivinanzas parece orientarlo claramente un criterio gráfico basado en el aspecto que atribuye a las páginas de un libro de adivinanzas en este caso:

Nicolás- sí / que pongamos más adivinanzas / no una porque no hay cada hoja porque va a ser re fácil una adivinanza para cada hoja / no / porque los libros viste que está todo lleno / no digo que llenemos la hoja / que pongamos una o dos más

Este mismo tipo de criterio parece guiar a Chiara y Tomás, quienes señalan en tono de queja al editar la adivinanza (A371) que “acá (señalando la periferia superior del TxF) hay mucho lugar/ hay que llenar”. Una oscilación entre los dos criterios la

sugieren María y Javier mientras editan la receta (R373), quienes además de emplear las periferias superior e inferior al TxF, desplazan al mismo hacia el comienzo de la página:

Javier- porque arriba está lo que es lo que dice la comida y //para / lo leés primero

María- y// si no arriba queda como un espacio muy grande

Los datos reunidos en el estudio de control ponen en evidencia que el amplio espacio disponible en la periferia superior al TxF no pasa desapercibido a los niños. Este espacio parece ofrecer para algunos la oportunidad de lograr ciertos efectos estéticos, pero, para otros, la mayoría, la amplitud de la periferia superior al TxF genera una página muy diferente a la que atribuyen a los libros y/ o a una página impresa. Esta observación contribuiría a confirmar la importancia que confieren a los aspectos gráficos vinculados al soporte los editores cuyos textos, tanto en el estudio principal como en el de control, hemos incluido en el Nivel 0 y el Nivel 1.

CAPÍTULO 9

Los mismos editores a través de las diferentes tareas de edición

9.1. Introducción

El tipo de análisis que hemos desarrollado sobre los textos editados por parejas de niños cuyas edades van de los 7 a los 11 años, nos permitió establecer Niveles que caracterizan de qué manera se transforma el trabajo de edición y los textos resultantes, desde una perspectiva evolutiva. Las Tablas que consignamos en los Capítulos dedicados a describir la edición de la adivinanza, la receta y la propaganda (Caps. 4, 5 y 6) muestran que los textos editados por niños de 7-8 años se concentran en los Niveles iniciales mientras que los de los más grandes, de 11 años, se agrupan en el Nivel 4; en ambos extremos el Nivel parece mantenerse en general para los tres textos con los que los niños trabajaron⁸¹. En cambio, los textos de los editores de 9-10 años oscilan de manera más notoria entre los Niveles 2 y 3.

En el análisis al que hacemos referencia hemos procurado señalar las especificidades de cada uno de esos Niveles. Sin embargo resulta insuficiente para ilustrar lo que afirmamos en el párrafo precedente y para comprender si se modifican o no los modos de intervención de los mismos niños al editar cada uno de los TxF

Para profundizar este aspecto nos proponemos en este capítulo interpretar el trabajo de tres parejas que de alguna manera reflejan las características particulares de la dinámica de cambios que hemos procurado describir desde una perspectiva evolutiva. Nos focalizaremos en primer lugar, en el análisis de los tres textos editados por una pareja de niños de 7 años, Mayra y Alejandro (codificados con el n° 27). En este caso los tres textos editados responden a las características del Nivel 1. Luego nos detendremos en los textos editados por una pareja del grupo de 10 años, Griselda e Ignacio (codificados con el n° 54) pues los textos editados por ellos se ubican en

⁸¹ No estamos sugiriendo que los niños cuyas versiones finales coinciden en el mismo Nivel para los tres textos hayan producido textos idénticos entre sí. Estamos aludiendo a la dinámica que en cada caso se establece entre los propósitos que orientan el trabajo y el empleo de recursos en la edición de cada tipo de texto, según los rasgos que definen a cada uno de ellos y que hemos tenido en cuenta al describir cada Nivel.

diferentes Niveles, aunque próximos. Finalmente nos ocuparemos de los textos editados por Jorgelina y Federico del grupo de 11 años (codificados con el n° 65). Los tres textos editados por estos niños tienen las características del Nivel 4.

Al describir el trabajo de edición de cada una de estas parejas, graficaremos cada texto en su versión final a fin de ilustrar el modo en que el espacio gráfico y el textual son afectados por los modos de intervención en cada caso.

9.2. La tarea de edición según Mayra y Alejandro: un mismo tipo de recurso para un mismo propósito

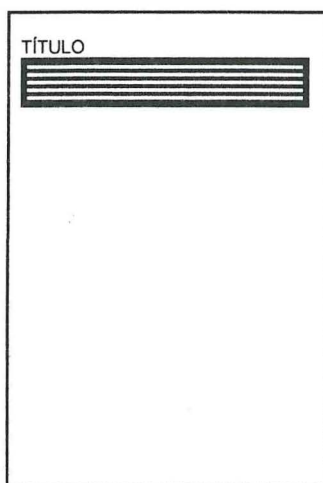
Cuando Mayra (7; 7) y Alejandro (7; 1) luego de leer la adivinanza se dan cuenta de cuál es la respuesta, lo primero que sugieren es agregar esa información para que se sepa "que hay que adivinar". Pero inmediatamente se retractan porque, como sostiene Mayra: "no/ [no hay que escribir la respuesta] porque si no no es un libro de adivinanzas". Al igual que otros niños editores cuyos textos se agrupan en los Niveles iniciales, les cuesta hallar el recurso adecuado para que el lector "sepa" que es una adivinanza pero sin informarle la respuesta, porque:

Alejandro- si / no no lo tienen que adivinar

Mayra- lo adivinás/ porque si no no es una adivinanza/ no yo no se la pondría [a la respuesta] si es una adivinanza

Este acuerdo no resuelve inmediatamente el problema, que logran solucionar finalmente mediante el agregado de un título en la periferia superior del texto: adivinansa. Escrito sin mayúscula, ni interlineado ni recurso de destaque alguno:

Luego de incluir el título no consideran necesario realizar otro tipo de intervención en el TxF, cuyo aspecto gráfico final (A27) esquematizamos como sigue:



La edición de la receta les ofrece menos dudas: hay que agregar un título que indique que el texto es una receta.

Mayra- una receta (!)

Alejandro- bueno le ponemos receta

Mayra- sí porque si no //y porque no saben qué es

En la edición de este texto, definir el aspecto gráfico que requiere les exige tomar una decisión acerca de si se debe indicar de qué comida se trata o no:

Alejandro- sí una receta / por qué no ponemos arrollado también (?)

[este comentario se basa en la lectura del vocablo "arrollado" en el TxF]

Mayra- faltaría de arrollado/ arrollado de dulce de leche [si bien en el texto no hay referencia a "dulce de leche", Mayra completa la sugerencia de Alejandro asociándola con el nombre de un postre muy popular]

Alejandro completa el título: RECETA ARROLLADO DE DULSEDELECHE, en la periferia superior del TxF pero sin interlineado que marque un espacio más amplio entre título y texto. El empleo de la escritura en mayúscula que destaca al título agregado no fue anticipado ni explicitado durante la tarea. Mayúsculas es el primer tipo de recurso tipográfico al que los niños en general recurren. Esta es la única pareja del grupo de 7-8 años que lo emplea.

El aspecto gráfico de la receta editada (R27) corresponde a un esquema enteramente similar al de la adivinanza.

Al ocuparse de la edición de la propaganda, estos mismos niños atienden inicialmente a aspectos gráficos de orden estético:

Mayra- pero hay que hacer algo

Alejandro- hay que hacer un cuadro [se refiere a encerrar el TxF en un recuadro]

Pero Alejandro no está seguro y Mayra permanece mirando la pantalla. Luego Alejandro propone un agregado textual y su compañera aprueba la idea:

Alejandro- el nombre de los que lo hicieron

Mayra- no/ no va// dice dos películas

Alejandro- Miniespías// dos películas de Miniespías

Mayra - le ponemos eso (!)// acá [señalando la periferia superior del TxF]

A partir de esta decisión, Alejandro escribe el título siguiendo las indicaciones de Mayra:

Mayra-vos poné Miniespías vos poné dos películas

Alejandro- bueno y yo pongo

Alejandro escribe: DOS PELÍCULAS MINIESPÍAS 3D TOMI JERRY

Mayra indica que falta “la y griega” entre los dos últimos nombres y Alejandro la agrega: DOS PELÍCULAS MINIESPÍAS 3D Y TOMI JERRY

Los dos parecen aceptar en cambio la escritura TOMI JERRY en lugar de Tom y Jerry, que figura en el TxF.

De manera que el título queda ubicado en la periferia superior y escrito en mayúsculas como único recurso tipográfico de destaque. La apariencia del mismo es muy similar al título de la receta, aunque esta vez con un interlineado más amplio entre título y TxF. El texto editado (V27) responde a un esquema gráfico semejante a los anteriores, y por lo tanto no es necesario repetirlo.

Los tres textos editados por Mayra y Alejandro responden a una distribución gráfica similar porque en los tres intervienen en el mismo espacio gráfico: la periferia superior, y apelan básicamente a un mismo tipo de recurso. Aunque estos editores distinguen de manera pertinente cada tipo de texto, el agregado textual tipo título es el recurso privilegiado para explicitarlo. El título incluye la indicación explícita de género en la adivinanza y la receta. Lo que es muy interesante es el hecho de que en este último texto y en la propaganda, utilizan palabras del propio TxF para elaborarlo –lo que aproxima a este enunciado a las características del *incipit* –. Se ubican en la periferia superior del TxF.

Tanto en la receta como en la propaganda, para ese agregado textual utilizan mayúsculas, que es, en términos evolutivos, uno de los primeros recursos tipográficos. Estos títulos con mayúsculas se diferencian mejor del TxF, cuestión que no sucede en la adivinanza, en cuyo título no emplean ningún recurso para resaltarlo, ni siquiera la mayúscula inicial. No obstante, su inclusión responde al mismo propósito que guió la inclusión de los otros títulos en los otros textos: los lectores deben saber de qué tipo de texto se trata. Precisamente en la adivinanza el problema es cómo hacer saber al lector, si se procura a la vez desafiarlo respecto de ese saber.

9.3. La tarea de edición según Griselda e Ignacio: diferentes recursos con un mismo propósito

En la edición de cada uno de los TxF propuestos, Griselda (10; 7) e Ignacio (10; 8) manifiestan el dominio de diferentes recursos y el conocimiento de las convenciones

textuales y gráficas que caracterizan a cada texto. Sin embargo no logran articular estos dos saberes con el mismo éxito en todos los textos editados, teniendo en cuenta esas convenciones.

En la edición de la adivinanza, estos editores se preocupan por caracterizar el tipo de texto tanto como por organizarlo.

Griselda- lo cambiamos (?)

Ignacio- no mejor no// porque pega / entre "me ha herido "/" ha llorado" / el que lo hirió "ha llorado"/// él no lloró el otro lloró

Las observaciones precedentes de Griselda e Ignacio revelan un análisis del enunciado que parece señalar un cambio de posición enunciativa respecto de la pareja anterior, pues les preocupa asumir la voz del enunciador. Luego, Griselda alude a un aspecto que guiará la edición de los textos más logrados: la rima. A Ignacio, en cambio, le preocupan los aspectos enunciativo y sintáctico, pues reconoce la presencia de dos sujetos en el texto: la cebolla y quien llora por ella.

Griselda explicita claramente su posición:

Griselda- está escrito con rima a veces [en voz baja]//a veces son con rimas//me ha herido / ha llorado// no que a veces están con rima y se escriben todas con estrofas//bajo la tierra / punto [mira a Ignacio]

Ignacio sigue atendiendo al aspecto sintáctico y sugiere la indicación de puntuación dentro del texto:

Ignacio- no acá / "bajo la tierra" / coma [enfatisa]

Griselda- sí coma

El interés de Griselda por la rima y por "las estrofas", la lleva a sugerir el empleo de Enter para "cortar" el TxF:

Griselda- esto [señala "he nacido"] ahí abajo// "me han dejado" /// "me han dejado" hay que cortar

Pero el tipo de análisis que hace Ignacio lo lleva al problema de la ambigüedad del la expresión "Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado".

Ignacio- / acá / herido (señala)

Griselda- sí /// sí // en herido //punto (?) [mirando a Ignacio]

Ignacio- punto o coma (?) / coma [coloca coma luego de herido]// porque un punto no pega / cuando dice me ha herido punto //no// porque es como que / está relacionado

Griselda- una coma /

Ignacio- queda mejor

La decisión tomada desde un criterio sintáctico, crea una ruptura respecto del logro de la rima en los dos primeros versos: Bajo la tierra, /he nacido sin camisa. El criterio basado en la rima es el que guía en cambio la segmentación de los dos últimos versos, en los que logran hacer coincidir la puntuación con la segmentación de la línea gráfica:

Ignacio- porque acá [señala "herido"] ponés una coma y van cambiando/ de idea// bajamos esto abajo [emplea Enter luego de la coma de "herido"]

Griselda- sí

Luego de dar formato gráfico al texto les preocupa el modo en que deben consignar la respuesta:

Ignacio- pero acá suponete / acá le tenemos que poner las letras al revés y la respuesta

Al ocuparse de la respuesta, les surge la necesidad de incluir una pregunta que apele al lector. Al formularla, asumen sin discutir la primera persona que define a la voz enunciante del texto. En cuanto a la tipografía hay una intención clara de lograr que este agregado textual se presente como una continuidad del TxF:

Griselda- si no ponelo abajo a quién soy

Ignacio- no / lo hice todo con mayúscula [borra y vuelve a escribir]

Griselda- ponelo abajo

La respuesta en cambio sí requiere tratamiento tipográfico:

Ignacio- y también ahora ponemos la respuesta al revés

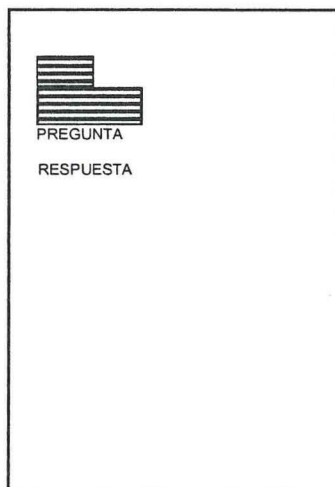
Es interesante también observar que la preocupación por "el libro de adivinanzas", a diferencia de lo que les sucede a los editores más pequeños, surge después de haber trabajado con el TxF:

Ignacio- para que / para / porque es un libro de adivinanzas / entonces tiene que tener la respuesta si no no va a

Griselda- si no en la última página / le ponen número a esto y en la última página ponen uno dos así / que pongan las respuestas en la última página

Escriben la pregunta y la respuesta en la periferia inferior del TxF; ésta última según el orden de derecha a izquierda que denominamos RIOL.

De manera que el esquema gráfico que corresponde a la adivinanza (A54) editada por estos niños es:



En cuanto a la edición de la receta, una vez que explicitan el género y mientras leen el TxF, van agregando comas que segmentan los dos tipos de enumeraciones: el listado de ingredientes y la secuencia de acciones que conforman la preparación. Sin embargo, la atención minuciosa a este aspecto de la organización textual les impide ver la posibilidad de emplear Enter para darle el formato convencional. Griselda expresa las dimensiones de la tarea que los concentra:

Griselda- tenemos que poner un montón de comas /de puntos (!)

En el desarrollo de esta tarea también se observa la coexistencia de los argumentos de tipo escolar respecto de la puntuación, y el problema que les genera la determinación de las “pausas”:

Ignacio- colocar en una cacerolita el chocolate / el azúcar

Griselda- ahí lo estás leyendo más pausado// ahí lo estás leyendo más pausado que cuando se lee porque no tiene las comas

Ignacio- es eso

Griselda- hay que poner las comas

Luego de agregar la puntuación dentro del TxF, vuelven a leerlo:

Griselda- la leemos (?)

Ignacio- ah no / acá nos falta eh eh / suponete la cosa que hicieron con todo esto / la comida que se hizo con mayúscula

Pese a la lectura minuciosa que les exigió la incorporación de signos de puntuación y la nueva lectura que los lleva a determinar la incorporación de un título, no se dan cuenta inmediatamente de que la receta es para preparar caramelos:

Ignacio- suponete / esto sería una torta / acá en grande / ponemos / torta

A esta sugerencia le sigue una serie de nombres de postres y golosinas hasta que Griselda repara en el término "caramelos" en el TxF e Ignacio agrega:

Ignacio- son de chocolate

Griselda- sí

Sostienen que el título debe ser destacado, lo que los lleva a decidir con qué recurso lo lograrán. En primer lugar seleccionan recursos tipográficos:

Griselda- podemos ponerlo subrayado / y para que se resalte más lo podés poner en negrita

Ignacio- [selecciona la negrita y el subrayado, pero no los emplean] en mayúscula también

Ignacio justifica el empleo de recursos para resaltar el título porque:

Ignacio- porque sino / suponete / el esposo le quiere hacer una torta sorpresa a la esposa / y no ++ una receta y / no ve el título de lo que hace / no sabe lo que es / y aparte el título se tiene que resaltar más

Para el título CAMELOS DE CHOCOLATE emplean un tamaño de letra más grande y lo centran en la periferia superior. La preocupación por destacar este agregado textual llevará a Griselda incluso a sugerir encerrarlo entre signos de exclamación, cuestión con la que Ignacio no acuerda porque:

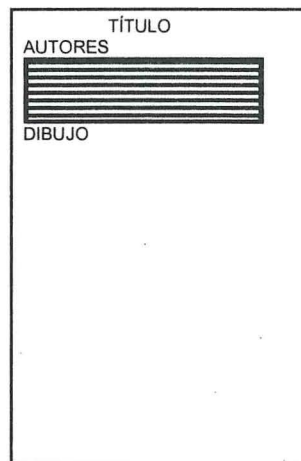
Ignacio- y porque yo un día vi mi mamá estaba cocinando y no vi signos de exclamación / yo vi que decía suponete "de" [refiriéndose a un autor/cocinero] y el nombre.

Este argumento los lleva a escribir sus nombres en la periferia superior en el espacio entre el título y el TxF, utilizando para resaltarlos otra tipografía:

Griselda- para que se re / para que sepan más / el autor / que se note más

Por último Griselda sugiere la inclusión de un dibujo de caramelos e Ignacio escribe esta indicación.

Pese a la variedad de recursos que estos niños mencionan, son muchos menos los que emplean. A pesar de la pertinencia de los propósitos que se formulan para decidir cuál usar, así como del análisis que despliegan, la distribución gráfica y la ausencia de subtítulos en la receta editada (R54), no corresponde al formato gráfico convencional:



Al editar la propaganda, estos niños se ocupan en primer lugar, como lo hicieron al editar la receta, de incorporar signos de puntuación mientras leen el TxF. Este análisis los lleva a decidir el otro y último cambio que introducen: la segmentación del enunciado final de carácter instructivo, discursivamente diferenciado del texto específicamente publicitario:

Ignacio- acá lo podemos poner más abajo / este abajo para

Griselda- vos decís para que se note más// porque es como un aviso que no tenemos que arrojar este volante

Ignacio- y qué pasa (?)

Griselda- así se nota más

Lo que llama la atención en el trabajo de estos editores es la noción clara de que la distribución en el espacio gráfico es un recurso para resaltar ciertos elementos. Sin embargo, si consideramos que se trata de un texto publicitario, al que procuran "arreglar", como sostiene Griselda, no utilizan esa noción para materializar la intención de persuadir que caracteriza a la voz enunciante de este tipo de texto. Estos niños priorizan el orden y la legibilidad del TxF, sin asumir la voz persuasiva que caracteriza a este tipo de texto.

No obstante, la separación gráfica del enunciado imperativo, mediante el empleo de Enter, revela el propósito de diferenciar los dos planos discursivos que se conjugan en el TxF. Esta diferenciación por espaciado caracteriza a los textos editados por todos los niños más grandes.

Pese a que en la edición de los otros textos esta pareja ha manifestado conocer y emplear recursos tipográficos, no los emplean en la propaganda. Sus

esfuerzos están puestos en el análisis minucioso que les exige la inclusión de los signos de puntuación con los que segmentan adecuadamente los diferentes tipos de información que ofrece el texto.

De manera que el esquema gráfico de la propaganda editada (V54) es aproximadamente, el siguiente:



Si bien en los tres textos Griselda e Ignacio emplean recursos de texto (agregado textual), de puntuación, tipográficos y de espaciado, el propósito de organizar el TxF para hacerlo legible y la dificultad de combinarlo con otros, parece explicar la ausencia de diferenciaciones que reconocen pero que no logran plasmar del todo en todos los textos editados.

9.4. La tarea de edición según Jorgelina y Federico: la dinámica entre diferentes recursos y diferentes propósitos

Al editar la adivinanza (A65), Jorgelina (11; 5) y Federico (11; 9) logran conjugar lo que Griselda e Ignacio sólo insinuaron: la rima, la puntuación y el formato gráfico, aspectos poéticos y textuales que definen a este tipo de texto. Precisamente, antes de identificar al texto como adivinanza, lo consideran "un poema o una poesía". Esto manifestaría el rápido reconocimiento de la estructura rítmica que genera la rima, aún cuando el formato en que el texto se les presenta no la pone en evidencia.

Al identificar el tipo de texto como adivinanza, señalan inmediatamente que habría que agregar una pregunta o un título “para que sepan que es una adivinanza”. Anticipan también la escritura de la respuesta “al revés” o en cursiva:

Jorgelina- para que no parezca que es que es parte de la adivinanza

Federico- aparte tiene que estar distinto así queda oculta ++/ si es la respuesta para eso viene cualquiera y la lee y así no//

Pese a estas anticipaciones, lo que primero ocupa a estos editores es la puntuación del TxF, que realizan atendiendo a la rima. A la par que colocan comas, emplean el comando Enter para introducir las segmentaciones que dan lugar a cada verso, según una VC. Es muy interesante lo que explica Federico acerca del criterio para segmentar el TxF, pues se refiere al principio que define a la métrica poética:

Federico- pero también lo podemos poner así en verso

Jorgelina- sí

Federico- a esto lo podemos poner abajo// porque las las poesías tienen que ser más o menos de la mismas sílabas// de la misma cantidad de sílabas

Sin volver a comentar lo que hacen, luego de formatear el texto agregan la pregunta *¿Quién soy?* en la periferia inferior, sin interlineado ni distinción tipográfica, de manera que produce un efecto de continuidad respecto del TxF, reforzado por el empleo de la primera persona que caracteriza a la voz enunciante del mismo. A pesar de haber anticipado la escritura RIOL, ubican la respuesta en un espacio de la periferia inferior diferenciado mediante alineamiento a la derecha y con la abreviatura “Rta: La cebolla”

Sólo luego de editar el TxF les surge la necesidad de agregar el título del “libro de adivinanzas”; entonces agregan, pero como una indicación para quienes lo impriman, el título **ADIVINANZAS**, en letras de mayor tamaño. Si bien este título, destacado mediante cuatro tipos de recursos tipográficos (negrita, cursiva, subrayado y tamaño de letra) queda en la periferia superior del TxF, no debe interpretarse como asociado al mismo, sino a la tapa de un libro, pues Federico afirma –y Jorgelina asiente– que ese título es “para que sepan que es una adivinanza en un libro de adivinanzas”.

De manera que el esquema gráfico que ilustra el trabajo de edición descripto resulta:



Al editar la receta, Jorgelina y Federico, al igual que en el trabajo de edición de la adivinanza, anticipan lo que harán:

Jorgelina- ponerle de qué es la receta

Federico- aparte dividirla en ingredientes y en preparación porque ahí está todo junto// y para

Jorgelina- para que la receta se entienda

Federico- claro para que primero sepan los ingredientes y después

Jorgelina- de qué es esta receta (?)// una torta (?)

Federico- caramelos (!)

Jorgelina- caramelos

A partir de esta planificación, comienzan a trabajar en el Txf:

Jorgelina- receta de caramelos de miel / no receta de caramelos

Federico agrega como título: RECETA PARA HACER CARAMELOS.

Entonces Jorgelina sugiere:

Jorgelina- eh le ponemos eh ingredientes // ponelo en negrita (Federico agrega **INGREDIENTES:**)

Sin realizar comentarios, Federico segmenta los ingredientes de la preparación empleando Enter e introduce el subtítulo **PREPARACIÓN:** empleando el mismo tipo de recursos tipográficos que en el otro subtítulo y los dos puntos en cada uno de ellos. De esta manera ambos subtítulos responden a un mismo estilo tipográfico, diferenciado del título general de la receta.

Luego Federico segmenta los ingredientes en forma de listado. Al hacerlo, sin hablar al respecto y bajo la mirada atenta de Jorgelina, Federico distribuye esta enumeración en dos columnas, de manera que evitan el espacio de una periferia lateral que se crearía al agrupar los elementos de la enumeración en una sola columna.

Aunque en la edición de la adivinanza emplearon comas, dos puntos y los signos de interrogación correspondientes a la pregunta agregada, en la edición de la receta los únicos recursos de puntuación que introducen son los dos puntos en los subtítulos. No obstante, la distribución gráfica que obtienen (R65) es coincidente con lo que las convenciones admiten para este tipo de texto.

TÍTULO				
INGREDIENTES:				
<table border="1"> <tr> <td>=====</td> <td>=====</td> </tr> </table>	=====	=====		
=====	=====			
PREPARACIÓN:				
<table border="1"> <tr> <td>=====</td> </tr> <tr> <td>=====</td> </tr> <tr> <td>=====</td> </tr> <tr> <td>=====</td> </tr> </table>	=====	=====	=====	=====
=====				
=====				
=====				
=====				

Luego de leer el TxF correspondiente a la propaganda, Jorgelina y Federico se dan cuenta rápidamente no sólo de qué tipo de texto se trata sino también que el formato debe ser el de un volante. Al igual que en la edición de los otros textos, anticipan el trabajo que consideran se debe hacer:

Jorgelina- eh poner poner como en negrita las películas que va a haber// y para que resalte así a la gente como que por ahí si vos no le mostrás bien qué película es y por ahí no les interesa

Federico- yo pienso que tendríamos que bajar la fecha y los ++ y después poner el título que es muy importante arriba y resaltar / y después eh acá donde dice "no arrojar este volante en la vía pública" hay que ponerlo más abajo porque no tiene nada que ver con el texto// lo podemos poner más abajo que no se vea tanto

Jorgelina- claro / o sea que no parezca como que está que está como que es lo mismo.

A partir de este programa de acción comienzan por intervenir en el texto destacando con negritas: **Para los chicos en vacaciones**. Pero inmediatamente les preocupa la introducción de signos de puntuación:

Jorgelina- [agregando comas] y porque sino parece que eh / coso es como que esto es una misma película [borra la coma entre los dos nombres de las películas y agrega Y] porque si no parece que es una misma película.

Al atender nuevamente al texto en forma general, sugiere que hay que centrarlo, lo que hacen empleando el comando de centración disponible en la pantalla.

Federico segmenta mediante Enter el último enunciado del TxF, de carácter imperativo y sostiene:

Federico- sí para que se separe más / y se destrabe del texto central ++ le querés poner otro nombre o así (?) [mirando a Jorgelina]

Jorgelina- no está bien así

Federico- y ahora tenés que bajar sábado

Al comenzar a centrarse en la distribución gráfica del TxF, estos editores despliegan una serie de recursos de espaciado y tipográficos, mediante los que diferencian claramente tres bloques textuales.

1) La definición del enunciador, el enunciatario, el objeto y la localización de lo ofrecido; se trata del fragmento textual en el que enfatizan el carácter persuasivo mediante el empleo de una fuente tipográfica diferente, aumentando el tamaño de letra y agregando signos de exclamación.

2) El fragmento de texto de carácter netamente informativo, que diferencian del anterior mediante otra fuente tipográfica, otro tamaño de letra y encerrándolo entre líneas continuas; este bloque textual se refiere a los días, los horarios y los nombres de las películas, que a la vez se destacan con negrita; en este fragmento incorporan comas.

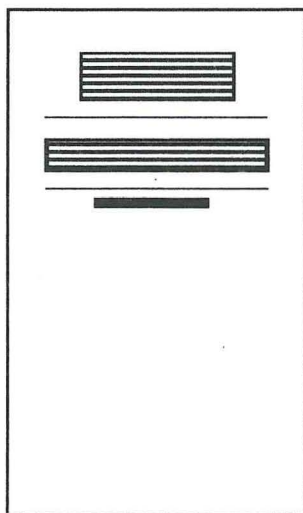
3) El último enunciado normativo queda completamente diferenciado del texto que lo precede, al quedar localizado por fuera de la línea que encierra el segmento informativo y con la tipografía original del TxF en menor tamaño.

Al desarrollar este sofisticado trabajo de edición, los comentarios que intercambian son mínimos. Sólo Federico sale de la concentración con la que trabajan

para explicarle a la entrevistadora que lo que hacen es “para que se note / porque sino queda todo igual”.

Al editar la propaganda Jorgelina y Federico han exhibido un amplio despliegue de recursos y también se han desplazado aún más libremente que en la receta de un espacio gráfico a otro.

Podemos esquematizar la propaganda editada (V65) como sigue, aunque se diluye la diversidad de recursos de espaciado y tipográficos que emplean:



Estos niños evidencian a lo largo de la edición de los tres textos la disponibilidad de una amplia gama de recursos, pero también la posibilidad de emplearlos con diferentes propósitos. Estos se orientan tanto a la organización textual para aumentar la legibilidad del TxF, como a resaltar aspectos inherentes a las características enunciativas que definen a cada uno de los TxF. Tienen, pues, la posibilidad de coordinar los propósitos con los recursos de que disponen. Pero, además, ponen de manifiesto un rasgo característico del trabajo de los niños más grandes: la posibilidad de intervenir en diferentes espacios desplazándose a través de ellos, sin una secuencia fija.

El trabajo de las tres parejas elegidas para este Capítulo nos permite poner de manifiesto, por una parte, la congruencia interna de los modos de intervención que cada pareja emplea al editar cada uno de los textos propuestos. Es decir, pareciera que en cada momento del desarrollo los niños disponen de un esquema básico de intervención que procuran aplicar en la edición de cada texto para plasmar las diferencias discursivas y textuales que reconocen en ellos.

Por otra parte, volvemos a ver de manera más detallada que los avances no resultan de la acumulación del conocimiento de más recursos, sino la posibilidad de coordinar los propósitos que justifican su uso.

La tarea que propusimos a los niños nos muestra que dar nueva forma a un texto supone mucho más que el uso de los comandos y reconocer recursos gráficos pertinentes. Obliga a leer el texto, a conferirle sentido, a inscribirlo en las formas que se reconocen como convencionales para que llegue a un lector. Todos los niños reconocieron el tipo de texto que describe a cada TxF e interpretaron el contenido de cada uno de éstos. Pero el texto editado expresa otro nivel de comprensión: una jerarquización de las informaciones, por un lado, y la identificación de propiedades discursivas del texto, vinculadas con las características de la circulación social que define a cada tipo de texto, por otro.

CAPÍTULO 10

Conclusiones generales

Estas conclusiones presentan, en primer término, una síntesis acerca de lo que el trabajo de edición desarrollado por los niños nos enseña sobre sus saberes. Sugerimos además algunos de los temas que convendría ampliar y profundizar a través de futuras investigaciones. Haremos luego algunas reflexiones sobre el interés general de la técnica de indagación empleada y, por último nos referiremos a las implicaciones educativas de la investigación que desarrollamos.

10.1. El trabajo de edición desarrollado por los niños y algunos de los temas que surgen para futuras investigaciones

Nos parece pertinente en este punto del trabajo desarrollado y respecto del tema que nos ocupa en este párrafo, hacer explícitas algunas de las premisas distintivas del marco epistemológico⁸² que ha guiado a este estudio desde su nacimiento y que nos permiten ubicar el trabajo de los niños en ese plano de valoración. Señala Piaget:

Así pues, el conocimiento procede de la acción (...) El vínculo fundamental constitutivo de todo conocimiento no es una simple "asociación" entre objetos, porque esta noción descuida la parte de actividad debida al sujeto, sino la "asimilación" de los objetos a esquemas de este sujeto (...) En reciprocidad, cuando los objetos han sido asimilados a los esquemas de acción, se produce una "acomodación" a las particularidades de estos objetos (...) y esta acomodación resulta sin duda de los datos exteriores, es decir, de la experiencia (1983: 52).

Desde este contexto teórico, nos interesa particularmente recordar lo que se

⁸² García (2001: 619) señala que: " Lo que con Piaget se ha llamado *marco epistémico* (en *Psicogénesis e historia de la ciencia*) no es una concepción particular que determina la teoría en una disciplina dada, sino un sistema de pensamiento rara vez explicitado que influye las concepciones de la época y condiciona el tipo de teorizaciones que van surgiendo en diversos ámbitos".

refiere a la definición de observable, pues éste es un concepto, aludido de manera implícita en la cita precedente, que está en juego en el tipo de análisis que hemos desarrollado y que proponemos particularmente en este capítulo. Ferreiro y Teberosky (1979, 33) sintetizan:

Ningún aprendizaje conoce un punto de partida absoluto, ya que, por nuevo que sea el contenido a conocer, éste deberá necesariamente ser *asimilado* por el sujeto y, según los esquemas asimiladores a disposición, la asimilación será más o menos deformante (...) En términos prácticos, esto significa que el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo (definido en función de sus esquemas asimiladores a disposición) y no el contenido a ser abordado.

Las propiedades de este objeto serán o no *observables* para un sujeto. La definición misma de *observable* es relativa al nivel de desarrollo cognitivo de un sujeto, y no a sus capacidades sensoriales. En este sentido, García (2000: 62) señala:

El desarrollo del conocimiento no procede de manera uniforme, por simple expansión, ni por acumulación aditiva de elementos. No es el desarrollo de algo que estaba preformado, ni proviene de la agregación y elaboración de elementos recibidos de la experiencia. El desarrollo tiene lugar por *reorganizaciones sucesivas*. Esto significa que la *elaboración* de los instrumentos cognoscitivos del sujeto procede por etapas.

Nos parece que esta interpretación del desarrollo del conocimiento permite dimensionar lo que el análisis del trabajo de edición que realizaron los niños puso de manifiesto: el carácter creativo –en un sentido piagetiano – de la actividad que desarrollaron al editar cada texto propuesto.

El análisis nos permitió describir los datos desde una perspectiva evolutiva y constatar que esa evolución no es lineal ni homogénea, pues en ella intervienen los modos en que los niños logran progresivamente articular e interpretar las diferentes dimensiones que involucra la tarea de edición respecto del tipo de texto, del lector y de los problemas textuales específicos de cada caso.

Por ello no determinamos una estratificación de logros de carácter acumulativo sino que procuramos describir la dinámica y transformación de los saberes que los niños pusieron de manifiesto.

Cuando mencionamos los saberes de los niños nos referimos a que, como señala Ferreiro "saber algo acerca de cierto objeto no quiere decir, necesariamente, saber algo socialmente aceptado como 'conocimiento'. 'Saber' quiere decir haber construido alguna conceptualización que da cuenta de cierto conjunto de fenómenos o de objetos de la realidad." (1997:18).

Los niños con los que trabajamos nos mostraron que los modos de intervención que emplean en el trabajo de edición no son azarosos. Obedecen siempre a propósitos surgidos de la interpretación que atribuyen en cada momento del desarrollo a cada TxF y a las características discursivas que definen a éstos.

Como afirma Chartier (1994:20):

Comprender los principios que gobiernan "el orden del discurso" supone que se descifren en rigor las leyes que fundan los procesos de producción, de comunicación de los libros (y de los otros objetos que vehiculizan lo escrito).

Al editar cada TxF los niños nos enseñaron que para "ordenarlos" –término empleado también por ellos – realizan un trabajo serio y arduo. Desde una perspectiva evolutiva, los diferentes Niveles de realización que observamos nos permiten interpretar que los logros que muestran los textos de los niños más grandes, son el resultado de una conquista conceptual y no de una mera reproducción o acumulación de recursos.

De allí la importancia que tuvo en nuestro trabajo la delimitación de los propósitos que los orientan en sus decisiones gráficas y textuales. Cada categoría de análisis surgió del hacer y del decir de los niños, de la consideración de las tradiciones que preceden y determinan los formatos y características discursivas de cada TxF trabajados así como del análisis de los problemas textuales que cada uno de ellos encierra. Esas categorías se refieren a los tres elementos que interactúan de diferente manera en el trabajo de los niños según sus edades: los propósitos, los recursos y los espacios de intervención.

Los propósitos que orientaron la edición de los tres textos trabajados fueron:

- Indicar el tipo de texto (con independencia del soporte).
- Organizar textualmente al TxF.
- Resaltar segmentos textuales.
- Ajustar el TxF al soporte y/o la imagen.
- Mostrar el TxF según el tipo de soporte.

- Adornar y /o complementar el TxF mediante dibujo y/o viñetas.

Estos propósitos sustentan el empleo de los siguientes recursos, disponibles en la PC:

- Recursos de texto (agregados textuales con diferentes valores enunciativos según el TxF).
- Recursos de puntuación (signos de puntuación orientados a la organización del TxF o a resaltar aspectos del mismo).
- Recursos de espaciado (que permiten la segmentación textual y el llenado selectivo del espacio gráfico mediante cambio de línea, interlineado y diferentes formas de alineamiento).
- Recursos tipográficos (orientados siempre a resaltar algún elemento textual agregado al TxF o dentro del mismo).
- Dibujo (sólo como indicación para insertar, destinado a adornar o a complementar la significación o la fuerza elocutiva del TxF).
- Numeración y viñetas (exclusivamente en la receta).

Las intervenciones de los niños están determinadas por sus posibilidades para articular los propósitos con los recursos pertinentes para concretarlos y también por el espacio gráfico en el que definen esa intervención. Los espacios de intervención son: el espacio textual ofrecido por el propio TxF y los espacios vacíos, periféricos al mismo, ofrecidos por su ubicación original en la página o creados por los niños intencionalmente mediante recursos de espaciado.

Tener en cuenta diferentes perspectivas –la de los niños, la de la historia y la del propio TxF – para la delimitación de las categorías que guiaron el análisis de los datos obtenidos, nos permitió la comprensión de la coherencia del trabajo realizado por cada pareja, hallar regularidades entre los textos editados y, a la vez, establecer una secuencia evolutiva. No obstante ello, cada texto editado es único y tratamos de poner de relieve esa singularidad en los capítulos dedicados específicamente al trabajo de edición de la adivinanza, la receta y la propaganda.

Resumiremos brevemente las particularidades de la edición de cada TxF:

La edición de la adivinanza está guiada en los más pequeños por criterios estrictamente gráficos antes que poéticos, aunque reconozcan el tipo de texto, descubran la respuesta y en sus interacciones hagan referencia a que se trata de una poesía y a que “tiene rima”. Estos no son datos que orienten sus intervenciones, frecuentemente restringidas a la inclusión de dibujo. Progresivamente los aspectos

citados se vuelven significativos al punto de que es la rima la que determina las segmentaciones de los más grandes, con las que le dan forma de versos cortos (VC), es decir, la más convencional. La introducción de la pregunta y el empleo de la escritura con inversión que denominamos RIOL son claros indicadores evolutivos, pues se manifiestan en las interacciones verbales y en los textos editados a partir de los 9 años y se vuelven consistentes en los de 11 años.

La edición de la receta está focalizada en los más pequeños en la necesidad de designar al TxF mediante títulos genéricos que no siempre se ajustan al contenido y, además, predomina la inclusión de dibujo. Aunque reconocen los ingredientes y la preparación, la receta, como objeto gráfico, permanece como un solo bloque textual. Es a partir de los 9 años que el texto comienza a segmentarse mediante signos de puntuación (principalmente comas) y progresivamente se hace visible la diferenciación de las dos partes que lo caracterizan y la inclusión de los subtítulos correspondientes. Estas intervenciones que aparecen en el grupo de 9-10 años se consolidan en los de 11 años, quienes despliegan una amplia gama de recursos no sólo para destacar los subtítulos y el título sino también la secuencia de elementos y acciones que este TxF encierra. Ninguno de nuestros editores alteró el orden de esa secuencia que es constitutiva de este tipo de instructivo.

En la edición de la propaganda, los niños de 7 años se centraron particularmente en la inclusión de dibujo y en el ajuste del TxF al soporte sugerido en la consigna (un volante). El trabajo de las parejas de 8 a 9 años mostró diferencias respecto de sus ediciones de los otros TxF, pues en las propagandas editadas estos niños manifiestan, como los más pequeños, la predilección por el dibujo o por la introducción de un agregado textual explicativo y a la vez seductor o intimidante que con frecuencia se desliza del tipo de texto. Entre los más grandes, muy pocos de 10 años pero todos los de 11 años muestran las posibilidades que les brindan los recursos de espaciado para destacar u organizar aspectos del TxF, mediante desplazamientos o repeticiones de segmentos textuales en diferentes espacios gráficos. En la edición de este TxF, la segmentación del enunciado imperativo que lo cierra constituyó un claro indicador evolutivo. Sólo los niños de 11 años lo separan, diferenciándolo del texto propiamente publicitario. El trabajo de los niños de este grupo revela la preocupación por jerarquizar tanto como por enfatizar aspectos del TxF en un diseño acorde a lo que estiman "atractivo" para el lector.

La receta, cuyo formato es el más estable, es el tipo de texto en el que se registran menos casos especiales. En cambio, la propaganda registra igual número de casos especiales que la adivinanza, pero con una mayor dispersión en los diferentes rangos de edades. En la adivinanza, los casos especiales se distribuyen entre los niños de 9 a 11 años (con una ocurrencia a los 7 años), mientras que en la propaganda se constatan en niños que van de 7 a 10 años. Esto resulta interesante, pues podría pensarse que las pocas restricciones de la propaganda respecto del formato, los recursos textuales y la frecuencia de su circulación social, ofrecería mayores grados de libertad a estos nóveles editores.

Creemos que los resultados analizados corroboran los datos obtenidos por Ferreiro y Kriscautzky (2003) en cuanto al privilegio de los recursos de puntuación, tipográficos y de espaciado, a los que se agregan en nuestro caso, los recursos de texto. Este estudio nos permitió además delimitar la secuencia y pertinencia de los propósitos que guían su empleo. La secuencia evolutiva que muestran nuestros datos, teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio, parecen ilustrar lo que señalara Ferreiro:

las influencias y modelos sociales no cumplen la misma función en diferentes momentos del desarrollo (...) Lo que por lo tanto resulta como tarea importante es comprender los mecanismos precisos de tal tipo de interacción, cuyos resultados difícilmente pueden ser caracterizados como la simple reproducción, en un nivel individual, de una realidad social dada (1997:40).

Por otra parte, este estudio indica datos específicos que debieran ser corroborados, ampliados y/o profundizados a través de futuras investigaciones:

- Comprobar la validez del análisis realizado aplicando este tipo de estudio en otras poblaciones.
- Indagar si los propósitos y los recursos descritos en este trabajo se sostienen en la edición de otros tipos de texto.⁸³
- Profundizar y precisar las características del pasaje del propósito que denominamos “mostrar el texto” al de “indicar el tipo de texto” con independencia del soporte.

⁸³ En este sentido, una investigación que contribuirá a ello es la que desarrolla Arizbeth Soto bajo la dirección de la Dra. Ferreiro sobre obras de teatro.

- Indagar de manera específica la relación entre texto y dibujo y las transformaciones que sufre este último según las diferentes edades y el tipo de texto. Cuestión apenas mencionada en este trabajo.

Sin embargo, estas sugerencias no constituyen una lista cerrada, pues consideramos deseable que este trabajo no sólo contribuya al desarrollo de nuevas indagaciones sino también a la crítica y al diálogo que permitan profundizar el conocimiento de las características de la tarea de edición en niños en proceso de alfabetización.

10.2. Los procedimientos empleados para la obtención de los datos

Los resultados obtenidos corroboran además lo que ya sugirieron otros trabajos (Ferreiro y Kriscautzky, 2003; Ferreiro y Luquez, 2003) en cuanto a la importancia y productividad para la investigación, de dos aspectos que definieron el diseño de la situación de indagación: el empleo de procesador de textos y el trabajo con parejas de niños. Nos detendremos brevemente en cada uno de ellos, a fin de justificar el interés y la pertinencia de incorporar el empleo del primero y la dinámica del segundo en otras investigaciones de índole psicogenética y psicolingüística.

10.2.1. Las TICs y el empleo de procesador de textos en investigación

Negroponte señalaba en 1995 que “el cambio de los átomos por los bits es irrevocable e imparable” (1995: 11). Esta afirmación se sustentaba en la visión esperanzada de Negroponte al describir un futuro atravesado por las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como “una era de optimismo”. Aunque es justo aclarar que también profetizaba los actuales problemas derivados de la difusión de las mismas respecto de la propiedad intelectual y la piratería, entre otros.

Las posturas tecnofóbicas y tecnofílicas que surgieron en el contexto creado por las TICs recuerdan las categorías de apocalípticos e integrados⁸⁴ creadas por Eco (1965) para referirse a quienes rechazaban o adherían acriticamente a los nuevos medios de comunicación (por entonces la TV era el centro de fuertes debates).

⁸⁴ Aunque el mismo Eco (1968: 74) advertía que “es injusto encasillar las actitudes humanas con todas sus variedades y todos sus matices en dos conceptos polémicos como apocalípticos e integrados”, igual precaución debiera tomarse respecto de la categorización de tecnofóbicos y tecnofílicos.

Consideramos que es posible trasladar la observación de Eco (1968:98) a nuestros días para no caer en interpretaciones reduccionistas:

Una cosa que sí sabemos es que no existe una cultura de masas en el sentido imaginado por los críticos apocalípticos de las comunicaciones de masas, porque este modelo compite con otros (constituidos por vestigios históricos, cultura de clases, aspectos de la cultura ilustrada transmitidos mediante la educación, etc.)

Para Castells (2001:35) desde una perspectiva menos optimista y más crítica que la de Negroponte, la “era de la información es nuestra era” pero “los resultados de la investigación (...) muestran el carácter contradictorio del proceso de globalización y la diversidad de las trayectorias tecnológicas y de sus efectos”.

Por su parte, Sancho (1998:13) señala otro aspecto derivado de la instalación de nuevos recursos tecnológicos en las prácticas de un grupo social y cultural determinado:

una vez los hemos integrado en nuestra forma de vida, (...) resulta prácticamente imposible desprenderse de ellos. Pocas veces nos paramos a pensar en los procesos que han llevado a su construcción y las situaciones que han propiciado su aceptación y generalización. Y lo que es más importante, pocas veces se plantea cómo las tecnologías organizativas y simbólicas configuran y transforman nuestro mundo.

Centrándonos en lo que nos compete desde el lugar de la investigación y desde el campo que hemos delimitado –el de las prácticas de lectura y de escritura – y tomando distancia de las posturas extremas desde las que se juzga a las TICs , nos parece relevante la postura de Chartier (2000:19) quien al ser interrogado sobre “esta revolución electrónica”, señala:

No debe atenerse al discurso utópico ni al discurso nostálgico. Elegirá, antes bien, un discurso más científico, que abarque conjuntamente, pero situando a cada uno en su lugar, a todos los actores y todos los procesos que hacen que un texto llegue a ser libro, sea cual fuere la forma de este último.

Los niños con los que trabajamos en este estudio han nacido en esta “era de la información”. Por ello conviven e interactúan con naturalidad, aunque de manera

desigual⁸⁵, con computadoras y todo lo que la versatilidad de este medio ofrece. Estas herramientas electrónicas están instaladas de manera determinante, al menos en Occidente, en las prácticas comunicativas de los grupos sociales urbanos en particular. Ellas han transformado las prácticas de lectura y escritura fundadas por la cultura del libro, viejas prácticas que se imbrican en nuevas prácticas y objetos.⁸⁶ Al proponernos indagar saberes vinculados a este dominio, no podemos soslayar el siguiente hecho:

Lo innegable es que la pantalla se ha convertido en una superficie privilegiada. ¿Es la existencia de la pantalla –de TV o de computadora – lo realmente innovador? Con el auge de la TV y la posibilidad de transmisión instantánea de imágenes a distancia, se habló de la muerte de la escritura, del reemplazo de lo escrito por la imagen directa de los hechos. En términos educativos, se hicieron fabulosas proyecciones: los cursos a distancia, por TV, reemplazarían al cara a cara tradicional. Pero la computadora personal, en su uso más banal de instrumento sofisticado para escribir e imprimir, tanto como en sus usos más recientes de convertir al usuario en un *navegante* en redes informáticas, reintrodujo el poder de la escritura, aunque rápidamente vinculado al de la imagen, en un nuevo tipo de interacción (Ferreiro, 2007: 283).

Las herramientas informáticas interesan a investigaciones acerca de las prácticas de lectura y de escritura generadas en este contexto de transiciones, desde una doble vertiente:

Como nuevo campo de indagación. Al respecto Chartier y Hébrard (2002: 18) señalan la proliferación de investigaciones acerca de la lectura que estos medios han promovido, desde disciplinas que no se habían ocupado de ella (neurología y lingüística, por ejemplo). También se refieren al acoplamiento “pantalla- teclado”⁸⁷ que reinstala de nuevas formas el binomio lectura-escritura (Chartier y Hébrard, 2002: 63).

⁸⁵ Aún en contextos de pobreza, los niños transitan entre diferentes sistemas informáticos, especialmente computadoras (los cibercafés son un punto de acceso público cuya incidencia educativa no conocemos) y teléfonos celulares.

⁸⁶ Nos hemos referido al impacto de las nuevas tecnologías respecto de estas prácticas y especialmente de la noción de página y de edición en el Capítulo 2, parágrafo 2.3.3

⁸⁷ Ver Capítulo 2 de este estudio, parágrafo 2.3.3.

La revolución de las técnicas de producción y de reproducción de los textos consiste en que queda potencialmente abolida la separación entre el trabajo del autor (concebir y escribir un texto), del editor (fijar el texto, corregirlo, diagramarlo) y el del impresor (armar el prototipo y “sacar” gran cantidad de reproducciones (Chartier y Hébrard, 2002: 199).

Esta descripción sugiere nuevos campos de indagación científica acerca de estas nuevas prácticas de lectura y escritura (este estudio pretende ser un aporte a estos estudios). Consideramos que estas investigaciones son necesarias en tanto en la actualidad coexisten en un mismo entramado saberes nacidos del libro (los libros) a la par de los nuevos saberes nacidos en la interfase teclado–pantalla; saberes que demandan ser interpretados para reformular las premisas que deben orientar hoy a la alfabetización.

En este sentido, los saberes que muestran los niños al desarrollar una tarea de edición ponen en entredicho la disociación entre lectura y escritura que subyace a las investigaciones focalizadas en la primera. La priorización de la indagación de las actividades de lectura por sobre las de escritura parecen responder en general a “la hipótesis de la transcripción derivada de la metáfora de los dos códigos: “código escrito” y “código oral” (...) y a una falta de reflexión teórica sobre la escritura y sobre su influencia en la representación del lenguaje y del desarrollo humano en general” (Teberosky, 2002:128)⁸⁸.

Nuestro estudio aporta una aproximación a las interrelaciones entre lectura y escritura e indica cómo en algunas tareas propias de la cultura letrada, lectura y escritura son actividades que se imbrican y complementan.

- Como herramientas de indagación. Los nuevos recursos, en particular el procesador de textos, permiten un nuevo modo de acercamiento a procesos de escritura y de lectura difícilmente registrables en la experiencia manuscrita. El trabajo con procesadores de texto provee de herramientas de escritura y de diseño cuyo empleo era impensable indagar a través del manuscrito; facilita la constatación de las tareas de revisión y corrección de lo escrito al posibilitar, además, el guardado de cada una de las versiones que resultan de cada intervención según la secuencia en que se

⁸⁸ Teberosky, A. (2002: 111-129) desarrolla un exhaustivo estudio acerca de las “filtraciones” de la escritura en los estudios psicolingüísticos que permite advertir los sesgos metodológicos, en donde la escritura se infiltra en los estudios sobre lo oral.

produce. Esto permite resguardar, para después interpretar, la dinámica de procesos que, como el de edición que aquí trabajamos, supone una transformación textual.

Difícilmente hubiéramos podido indagar las ideas de los niños al editar un texto sin emplear el procesador de textos. El uso del mismo ofreció enormes ventajas para nuestra investigación al poder registrar cada una de las intervenciones y contar con la posibilidad de comparar versiones sucesivas de un mismo texto. En este sentido, consideramos que nuestro trabajo corrobora la afirmación:

El medio no puede crear por sí mismo una diferenciación inexistente. Pero permite expresar un trabajo conceptual que la escritura manuscrita oculta (Ferreiro y Kriscautzky, 2003: 106).

10.2.2. El trabajo con parejas de niños.

Diferentes investigaciones de índole educativa, desde distintas perspectivas teóricas han ponderado el valor del trabajo en parejas de niños o jóvenes para hacer evidentes los argumentos que guían una tarea propuesta. Indagaciones didácticas de base constructivista (Lerner, 1996, 1997, 2001; Castedo, 1997, 2000, 2004), o educativas desarrolladas desde un enfoque sociocultural (Bruner, 1988, 1991; Haste, 1990; Coll y Colomina, 1993, Mercer, 1997; Rojas Dummond et al., 2003), o cognitivista, (por ejemplo, Camps et al., 2000; Pittard y Martlew, 2000) señalan el valor de la resolución de tareas en pequeños grupos o en parejas.

Por ejemplo, Camps, Guasch, Milian y Ribas (2000) al indagar la actividad metalingüística en tareas de redacción desarrolladas en pequeños grupos de alumnos indican:

La escritura en colaboración conduce a procesos creativos complejos. Estos procesos suponen una intensa actividad cognitiva tanto a nivel de los contenidos temáticos, y de las formas lingüísticas y textuales que los vehiculan, como de los elementos constitutivos de la situación discursiva (Camps et al. 2000:140).

A partir de las investigaciones que constituyen antecedentes inmediatos de este trabajo se vio la productividad de esta dinámica también para indagaciones de tipo psicolingüístico,

los dos niños intercambian sus propias centraciones delante de la tarea (...) La gran ventaja del trabajo en parejas, particularmente en

3º y 4º, parece residir en estas centraciones alternativas puestas en común. Lo que un niño de esos grados, trabajando sólo va “viendo”, con dificultad, al pasar de un texto a otro, la pareja lo consigue con mayor facilidad (Ferreiro y Kriscautzky, 2003: 100).

Esta forma de trabajo fue ventajosa pues a partir de la formulación de cada consigna los niños interactuaban entre sí y a la vez con el TxF en pantalla. El registro de esas interacciones verbales constituyó una vía indispensable, aunque complementaria, para interpretar el hacer de los niños y los textos que editaron.

No siempre ambos niños sostenían las mismas ideas respecto de lo que creían necesario realizar. La diferencia de criterios al tomar decisiones y al plantearse problemas estimuló el diálogo y movió a algunos niños a justificar y a defender su propia posición, a aceptar o no los argumentos del compañero/a y a encontrar vías de acuerdo para resolver los problemas que se planteaban.

Pero sin embargo, es necesario observar que con frecuencia los niños no hablaron de sus saberes ni con su compañero ni con el adulto. Los pusieron de manifiesto a través de la acción.

En las investigaciones sobre comprensión del lenguaje (oral o escrito) es deseable que la comprensión se muestre en acto y no únicamente a través de verbalizaciones. Las acciones también pueden apoyarse en desarrollos tecnológicos. El uso del procesador de textos como instrumento de formateo es posible desde los 7 años. Los niños presentados en este trabajo tienen acceso escolar a ese instrumento. Quienes no lo tienen lo adquieren en pocas sesiones de entrenamiento sobre los comandos básicos. Además, la diseminación de los saberes prácticos vinculados a las tecnologías digitales avanza de manera sorprendente.

Por lo tanto, sugerimos que nuevas tareas de comprensión de textos, de variados grados de dificultad, pueden imaginarse utilizando tecnologías disponibles en el mundo social. Textos con dificultades específicas, sintácticas, discursivas o enunciativas, pueden proponerse a alumnos de diferentes edades, con consignas variadas pero procurando que, al actuar en pantalla, nos informen sobre la comprensión del texto, sin responder a las clásicas preguntas de “comprensión lectora”. En pocas palabras, estamos sugiriendo que la técnica utilizada es potencialmente utilizable para una variada gama de preguntas de investigación.

10.3. Algunas implicaciones educativas de este trabajo

La tarea de editar un texto no forma parte de las prácticas escolares habituales ni constituye un tema previsto en el curriculum. Sin embargo, como hemos insistido en señalar, forma parte de las prácticas que se exigen hoy a cualquier sujeto alfabetizado. Los cambios en las prácticas sociales ingresan difícilmente a la escuela y, si esto sucede, es después de mucho tiempo de instaladas en el contexto social.

Consideramos que el trabajo que los niños nos han mostrado al editar la adivinanza, la receta y la propaganda, ofrece diferentes puntos de interés para la tarea educativa. Los enumeramos a continuación sin que este ordenamiento implique una jerarquización entre ellos, pues aluden a diferentes dimensiones de la actividad educativa.

- El medio informático ofrece la posibilidad de concretar actividades que desde hace mucho tiempo son estimadas como deseables en el ámbito escolar, pero cuya realización resulta trabajosa si se apela al manuscrito: revisar, corregir, consultar múltiples textos y por supuesto editar, entre otras.

Los niños con los que trabajamos nos mostraron que realizan varias de esas actividades a partir de la tarea inusual que les propusimos, gracias a las posibilidades que brindaron el empleo del procesador de textos y la consigna de trabajo que formulamos. Respecto de esto, es pertinente tener en cuenta:

Al convertir la revisión en un juego, el procesador de textos suscita múltiples miradas y una consideración reflexiva sobre lo escrito, una posición del autor responsable de su texto. La importancia educativa de los procesadores de texto es enorme y el debate sobre "internet en la escuela" ha hecho olvidar que, independientemente de la conexión internet, cualquier computadora es un instrumento didáctico que favorece, a todas las edades, la posibilidad de volver sobre el texto, reconsiderarlo y, si fuera el caso, modificarlo (Ferreiro, 2007: 290).

En este sentido, la investigación desarrollada pretende sumarse a los trabajos que sostienen que las nuevas tecnologías, lejos de ser un problema para la enseñanza, permitirían multiplicar las posibilidades de intervención didáctica y tener en cuenta los conocimientos que los niños disponen por crecer en un medio en el que las herramientas informáticas son de uso cotidiano.

- Los niños nos enseñan algo más, respecto de los modos en que se instalan la escritura y la lectura en el aula. A lo largo de las entrevistas, especialmente los niños más pequeños señalaron los requisitos que exigen del texto y la necesidad de contar con datos acerca del soporte. Plantearon que el texto “tiene que tener sentido”, tuvieron en cuenta las dimensiones y propiedades del soporte o portador del TxF que editaban, evocaron la imagen gráfica de las páginas de libros al indicar por ejemplo que “tiene que haber muchas más (adivanzas) porque una sola no sirve de nada, en un libro tenés que tener muchas así”.

Es decir que tempranamente comprenden que lo escrito produce significados y que las formas y los soportes portadores de escritura responden a ciertas reglas. También nos mostraron el arduo trabajo que realizan desde muy pequeños para interpretar la voz enunciante y constituir a ese otro-enunciatorio, al que se desea manipular (Courtés, 1997; Filinich, 2004, 2005) según los fines discursivos de cada TxF trabajado.

Nos parece que estas expectativas y saberes cuestionan las tareas de lectura y de escritura que con frecuencia se plantean en la escuela de manera descontextualizada, centradas en el uso de fotocopias o con fragmentos de texto.

Ya sabemos que es necesario crear contextos educativos en los cuales tenga sentido *leer para escribir y escribir para leer*, es decir transitar de una a otra actividad, a partir de diferentes propósitos, empleando diversidad de textos, de soportes y de contextos, en fin, recreando las prácticas que el entorno social letrado exige (Lerner, 2001).

En este sentido, la tarea de edición mediante el empleo de procesadores de texto es pertinente a esa línea de trabajo didáctico al posibilitar una relación dinámica entre la lectura y escritura y contribuir a la recreación de la cultura escrita en el aula.

- Los docentes de todos los niveles del sistema educativo denuncian problemas de comprensión lectora en sus alumnos y se reclama a la escuela primaria el logro de “estrategias de lectura” (Solé, 1994).

Desde las perspectivas más tradicionales fundadas en la lectura como la resultante de un conjunto de habilidades (de Huey, 1908 a Gibbson y Levin, 1975, citados por Dubois, 1991), pasando por los modelos fundados en la lectura como proceso interactivo (Goodman, 1986; Smith, 1988) o en la lectura como proceso transaccional (Rosenblatt, 1996) a las más nuevas de corte cognitivista basadas en el procesamiento de información y en el logro de habilidades metacognitivas (por ejemplo

Palincsar y Brown, 1984; Pearson, Roehler, Dole y Duffy, 1992) o en el de estrategias de lectura (Solé, 2001) la lectura se ha formulado en el aula como una secuencia de actividades diferenciadas y separadas.

Las teorías acerca de la lectura que apenas enumeramos, a pesar de remitir a modelos pedagógicos sustancialmente diferentes (Dubois, 1991), se han traducido en la escuela, en general, en la persistencia de prácticas educativas basadas en la idea de un proceso divisible en un antes, durante y después de la lectura y, a la vez, en diferentes momentos y tipos de lectura: exploratoria, literal, comprensiva, que en los nuevos modelos se traducen como muestreo, anticipación e inferencia.

Estas propuestas conducen a la fragmentación de la unidad discursiva del texto y, además, a la escisión del propio lector cuyos saberes como escritor, al menos explícitamente, no se consideran.

Hemos sugerido a lo largo de este trabajo que la tarea de editar un texto permite poner de manifiesto algo que va más allá de las tradicionales tareas de comprensión de lectura. Consideramos que los datos de la presente investigación aportan a una perspectiva que permita reformular las prácticas escolares de lectura y de escritura tanto como los problemas que se definen bajo el título de "comprensión lectora".

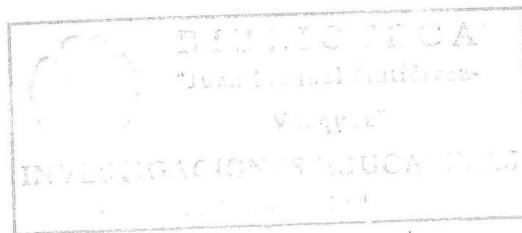
Esta tarea exige reconstruir al texto como unidad de sentido y al formato gráfico como parte constitutiva de la misma. Además, y en función de esa unidad, el editor debe apropiarse del texto más allá de lo que su contenido explicita, asumiendo la voz –o las voces– del enunciador y constituyendo al enunciatario que el texto convoca. Los niños atienden tempranamente a estos aspectos revelando saberes que a través de otro tipo de actividad difícilmente podríamos observar.

Editar un texto, en suma, obliga a transitar de la lectura a la escritura, de la página al texto, del texto a las formas, de las formas a la página, de la periferia del texto al texto mismo, del enunciador al enunciatario, del escritor al lector. Los niños que participaron de nuestro estudio demostraron que son capaces de construir y reconstruir estos itinerarios.

La tarea que propusimos no es sencilla para los niños, especialmente los más pequeños, sin embargo ellos nos mostraron cuánto y qué saben acerca de leer y de escribir textos particulares inscriptos en soportes específicos. Nos enseñaron que es necesario considerar a la lectura y a la escritura como prácticas íntimamente

relacionadas, sin simplificar ni elidir sus modos de interacción y sin olvidar que todo escritor requiere de un lector y todo lector es a la vez un escritor.

Los niños que participaron de este estudio, desde los más pequeños a los más grandes, nos dejaron entrever al lector y al escritor que hay en cada uno de ellos al desarrollar la antigua y a la vez novedosa tarea de editar un texto. Pero aún más, nos han permitido reencontrar en las actividades que desarrollaron y en la seriedad de sus esfuerzos a ese niño activo y constructor que la obra de Piaget y la de sus discípulos nos enseñaron a ver.



BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

▪ Libros y Diccionarios

Adam, Jean Michel (1999) *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan Université, París.

Alcina Franch, Juan y Blecua, José (1980) *Gramática española*, Ariel, Barcelona.

Barthes Roland (1990) *La aventura semiológica*, Paidós, Barcelona.

Bertolo, Fabio M., Cherubini, Paolo, Inglese, Giorgio y Miglio, Luisa (2005) *Breve storia della scrittura e del libro*, Carocci, Roma.

Benveniste, Émile (1997) *Problemas de lingüística general*. Vol. II, Ed. Siglo XXI, México.

Bello, Andrés (1958) *Gramática latina y escritos complementarios*, Ministerio de Educación, Venezuela.

Blanche-Benveniste, Claire (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Colección LEA, Gedisa, Barcelona.

Bruner, Jerome (1988) *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona.

Bruner, Jerome (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza, Madrid.

Camps, Ana y Millan, Marta (2000) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Homo Sapiens, Rosario, Argentina.

Castells, Manuel (2001) *La sociedad en Red*. Vol. 1, Alianza Editorial, Madrid.

Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (dir.) (2001) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Alfaguara, Madrid.

Courtés, Joseph (1997) *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación*, Gredos, Madrid.

Corominas, Juan (1996) *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española*, Gredos, Madrid.

Chartier, Anne-Marie y Hébrard, Jean (2002) *La lectura de un siglo a otro*, Colección LEA, Gedisa, Barcelona.

Chartier, Roger (1994) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Colección LEA, Gedisa, Barcelona.

Chartier, Roger (1996) *Escribir las prácticas*, Manantial, Buenos Aires.

Chartier, Roger (1999) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Gedisa, Barcelona.

Chartier, Roger (2000a) *Las revoluciones de la cultura escrita*, Colección LEA, Gedisa, Barcelona.

Chartier, Roger (2000b) *El juego de las reglas: lecturas*, Fondo de Cultura Económica, México.

Chartier, Roger (2006) *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (siglo XI-XVIII)*, Katz, Buenos Aires.

Dédame, Roger y Delord, André (2001) *Mémoire des métiers du livre à l'usage de la publication assistée par ordinateur. Histoire, notions élémentaires de technologie et avenir de la mise en page*, Cercle d'Art, París.

Derrida, Jacques (1998) *De la gramatología*, Siglo XXI, México.

Desbordes, Françoise (1995) *Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana*, Colección LEA, Gedisa, Barcelona.

Di Tullio, Ángela (2007) *Manual de Gramática del Español*, La Isla de la Luna, Buenos Aires.

Dubois, María Eugenia (1991) *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*, Aique, Buenos Aires

Eco, Umberto (1968) *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Lumen, Barcelona.

Eco, Umberto (1999) *Lector in fabula*, Lumen, Barcelona.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México.

Ferreiro, Emilia, Pontecorvo, Clotilde, Ribeiro Moreira, Nadia y García Hidalgo, Isabel (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Colección LEA, Gedisa, Barcelona.

Ferreiro, Emilia (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI, México.

Ferreiro, Emilia (comp.) (2002) *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*, Gedisa, Barcelona.

Ferreiro, Emilia (2007) *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*, Paideia Latinoamericana, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina (CREFAL), Pátzcuaro, Michiacán, México.

Fevre, Lucien y Martin Henri-Jean (2005) *La aparición del libro*, Fondo de Cultura Económica, México.

Filinich, María Isabel (1997) *La voz y la mirada. Teoría y análisis de la enunciación literaria*, Plaza y Valdés, Benemérita Universidad de Puebla, México.

Filinich, María Isabel (1998). *Enunciación*, Enciclopedia Semiológica. Eudeba, Buenos Aires.

Foucault, Michel (2002) *La arqueología del saber*, Siglo XXI, Buenos Aires.

García, Rolando (2000) *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, Gedisa, Barcelona.

Genette, Gérard. (1982) *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Seuil, París.

Genette, Gérard (1987) *Umbrales*, Siglo XXI, México.

Goodman, Kenneth. (1986) *El lenguaje integral*, Aique, Buenos Aires.

Greimas Algirdas Julien y Courtés, Joseph (1982) *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos. Madrid.

Illich, Iván (2002) *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al "Didascalicon" de Hugo de San Víctor*, Fondo de Cultura Económica, México.

Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena (1993) *La escuela y los textos*, Santillana, Buenos Aires.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1983) *La connotación*, Hachette, Buenos Aires.

Labarre, Albert (2002) *Historia del libro*, Siglo XXI, México.

Lane, Philippe (1992) *La périphérie du texte*, Nathan Université, París.

Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México.

López Rodríguez, Francesc (2006) (dir.) *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Graó, Barcelona.

Maingueneau, Dominique y Charaudeau, Patrick (eds.) (2005) *Diccionario de Análisis del Discurso*, Amorrortu, Madrid.

McKenzie, Donald Francis (1999) *Bibliography and the sociology texts*, Cambridge University Press, United Kingdom.

Mercer, Neil (1997) *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*, Paidós, Barcelona.

Negroponte, Nicholas (1995) *Ser digital*, Ed. Atlántida, Buenos Aires.

Ong, Walter (2000) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Petrucci, Armando (1999) *Alfabetismo, escritura, sociedad*, Gedisa, Barcelona.

Petrucci, Armando (2003) *La ciencia de la escritura*, Fondo de Cultura Económica (FCE), Buenos Aires.

Real Academia Española (1999). *Esbozo de una Nueva Gramática de la lengua española*, Espasa-Calpe, Madrid.

Ricoeur, Paul (1987): *Tiempo y Narración La Configuración del tiempo en el relato de ficción*, Ed. Cristiandad, Madrid.

Sancho, Juana M. (1998) *Para una nueva tecnología educativa*. Horsori, Barcelona.

Satué, Enric (1990) *El diseño gráfico desde los orígenes hasta nuestros días*, Alianza, Madrid.

Smith, Frank (1988) *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Aique, Buenos Aires.

Solé, Isabel (2001) *Estrategias de lectura*, Graó, Barcelona.

Vandendorpe, Christian (2003) *Del papiro al hipertexto. Ensayo de las mutaciones del texto y la lectura*, Fondo de Cultura Económica (FCE), Buenos Aires.

Zali, Anne (dir.) (1999) *L'aventure des écritures. La page*, Bibliothèque nationale de France (BnF), París.

▪ Capítulos

Bajtín, Mijail (2002) "El problema de los géneros discursivos", en Bajtín, M. *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.

Castedo, Mirta (2000) "Leer y escribir en el primer ciclo de la EGB", en Castedo, M., Molinari, M. C., Wolman, S., Kaufman, A. M. (comp.) *Letras y números: alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la EGB*, Santillana, Buenos Aires.

Cavallo, Guglielmo (2001) "Entre el volumen y el codex. La lectura en el mundo romano" en Cavallo, G. y Chartier, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Alfaguara, Madrid.

Coll, César y Colomina, Rosa (1993) "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar" en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II, Alianza, Madrid.

Chartier, Roger (2001) "Lecturas y lectores "populares" desde el Renacimiento" en Cavallo G. y Chartier R. (2001) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Alfaguara, Madrid.

Demarq, Jacques (1999) "L'espace de la page, entre vide et plein " en Zali, A. (dir.) *L'aventure des écritures. La page*, Bibliothèque nationale de France (BnF), París.

Ferreiro, Emilia y Pontecorvo, Clotilde (1996) "Los límites entre las palabras" en Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Colección LEA, Gedisa, Barcelona

Frenk, Margit (2002) "Una escritura problemática: las canciones de la tradición oral antigua" en Ferreiro, E. (comp.) *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*, Gedisa, Barcelona.

Haste, Helen (1990) "La adquisición de reglas" en Bruner, J. y Haste, H. (comps.) *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*, Paidós, Barcelona.

Illich, Iván (1995) "Un alegato a favor de la investigación de la cultura escrita lega" en Olson, D. R. y Torrance, N. (comps.) *Cultura escrita y oralidad*, Colección LEA, Gedisa, Barcelona.

Lane, Philippe (1998) "La promotion du livre" en Fouché, P. *L'édition française depuis 1945*, Ed. Cercle du libraire, Paris.

Morrison, Ken (1995) "Fijación del texto: la institucionalización del conocimiento en formas históricas y filosóficas de la argumentación" en Bottéro, J. y otros, *Cultura, pensamiento, escritura*, Colección LEA, Gedisa, Barcelona.

Parkes, Malcom (2001). "La alta Edad Media" en Cavallo, G. y Chartier, R. (eds.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Madrid.

Pearson, P. David., Roehler, Laura R., Dole, Janice. A. y Duffy, Gerald. G. (1992) "Developing expertise in reading comprehension", en Samuels, S. J. y Farstrup, A. E. (eds.) *What research has to say about reading instruction*, International Reading Association (IRA), Newark, DE.

Piaget, Jean (1983) "Apertura del debate. La psicogénesis del conocimiento y su significado epistemológico", en Chomsky, N. y Piaget, J. *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*, Crítica, Grijalbo, Barcelona.

Pittard, Vanessa y Martlew, Margaret (2000) "La cognición situada socialmente y la actividad metalingüística" en Millan, M. y Camps, A. (comps.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Homo Sapiens, Rosario, Argentina.

Rosenblatt, Louise (1996) "La teoría transaccional de la lectura y la escritura" en AA.VV. *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida. Buenos Aires.

Saenger, Paul (1995). "La separación de las palabras y la fisiología de la lectura" en Olson, D. R. y Torrance, N. (comps.) *Cultura escrita y oralidad*, Colección LEA, Gedisa, Barcelona.

Saenger, Paul (2001). "La lectura en los últimos siglos de la Edad Media" en Cavallo, G. y Chartier, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Madrid.

Solé, Isabel (2006) "Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?" en López Rodríguez, F. (dir.) *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Graó, Barcelona.

Souchier, Emanuël (1999) "Histoires de pages et pages d'histoire" en Zali, A. (dir.) *L'aventure des écritures. La page*, Bibliothèque nationale de France (BnF), París.

Svenbro, Jesper (2001) "La Grecia Arcaica y Clásica. La invención de la lectura silenciosa" en Cavallo, G. y Chartier, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus. Madrid.

Teberosky, Ana (2002). "Las 'filtraciones' de la escritura en los estudios psicolingüísticos" en Ferreiro, E. (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Col. LEA, Gedisa, Barcelona.

Vezin, Jean (1989) "La fabrication du manuscrit" en Chartier, R. y Martin, H-J. (1989) *Histoire de l'édition française*. Fayard/Cercle de la Librairie, París.

▪ Artículos y documentos

Balius, Andreu y Casasín, Joan Carlés (2000) "Typeware", *Revista Box. Diseño y Cultura*. Año 1, N° 1, pp. 36-43, Rosario, Argentina.

Benguíat, Edward (2000) "Legibilidad y Visibilidad", *Revista Box. Diseño y Cultura*. Año 1, N° 1, pp. 20-23, Rosario, Argentina.

Canvat, Karl (2003) "L'écriture et son apprentissage : une question de genres? Etat des lieux et perspectives", *Pratiques*, n. 117/118, p. 171-180, jun.2003, INIST-CNRS, Metz, France.

Castedo, Mirta (2004) "Alrededor de los textos", *Revista Trampas de la comunicación y la cultura*, N° 32, dic. 2004, Buenos Aires.

Castedo, Mirta (1997) "Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas". *Documento N° 1*. Dirección de Educación Primaria. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

Catach, Nina (1980) "Présentation", *Langue Française*, N° 45, Février 1980, pp. 3-7, Larousse, Paris.

Catach, Nina (1980) "La ponctuation", *Langue Française*, N° 45, Février 1980, pp. 16-27, Larousse, Paris.

Ferreiro, Emilia (1996) "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura", *Revista Avance y Perspectiva*, N° 15, pp.260-267, CINVESTAV, México y en Ferreiro, E. *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*, Paideia Latinoamericana. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina (CREFAL), Pátzcuaro, Michiacán, México.

Ferreiro, Emilia (2001a) "La "mise en page" en contexto informático: los problemas del investigador y las soluciones de los niños", *Revista Tópicos del Seminario*, Publicación de la Universidad Autónoma de Puebla, N° 6, diciembre 2001, dedicado a "La dimensión plástica de la escritura", Puebla.

Ferreiro, Emilia (2001b) "O mundo digital e o anuncio do fim do espacio institucional escolar", *Revista Patio*, volumen IV, n° 16, pp. 8-12, Artmed, Porto Alegre.

Ferreiro, Emilia y Kriscautzky, Marina (2003a) "Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional", *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, III, 1, 91-107. Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa, Roma.

Ferreiro, Emilia y Lúquez, Sonia (2003b) "La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras". *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 24, 2, 50-61. Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires.

Ferreiro, Emilia (2004) "Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?", *Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*, Fundación Germán Sánchez RUIPÉREZ, pp. 13-32, 2004, Salamanca.

Filinich, María Isabel (2004) "Enunciación y alteridad. Escritos", *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*. N° 30, julio-diciembre de 2004, pp45-76, Universidad Autónoma de Puebla, México.

Filinich, María Isabel (2005) "Figuras da manipulação", *Revista Galaxia. Revista Transdisciplinar de comunicação, Semiótica, Cultura*. Vol. 10, 2005 pp.67-86, Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Sao Paulo, Brasil.

García, Rolando (2001) "Fundamentación de una epistemología en las ciencias sociales", *Estudios sociológicos*. XIX: 57,2001, pp. 615-620. Colegio de México, México.

Germani-Fabris (1975) "Los blancos o contragrafismos en el impreso", *Prontuarios Gráficos/ 1*, Ediciones Don Bosco, Barcelona.

Ledesma, María del Valle (2000) "En un principio fue el verbo", *Revista Box. Diseño y Cultura*. Año 1, N° 1, pp. 12-15, Rosario, Argentina.

Lerner, D., Lotito, L., Lorente, E., Levy, H., Lobello, S. y Natale, N. (1996) "Documentos de actualización curricular", *Lengua*, N° 2 y N° 4 (1997), Dirección de Curriculum, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Luque Moreno, Jesús (2005) "Scribere Versus: presentación gráfica del lenguaje versificado", *Emerita. Revista de Lingüística y Filología Clásica* (EM), LXXIII 2, 2005, pp. 303-351, Universidad de Granada.

Palincsar, Annemarie y Brown, Ann (1984) "Reciprocal Teaching of Comprehension - Fostering and Comprehension- Monitoring Activities", *Cognition And Instruction*, 1984, 1 (2) pp. 117-175, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Rojas-Drummond, Sylvia .M., Pérez, Vicente, Vélez, Maricela, Gómez, Laura y Mendoza, Ada (2003) "Talking for reasoning among Mexican primary school children", *Learning and Instruction*, Vol.13, N° 6, pp. 653-670.

Védénina, L. G. (1980) "La triple fonction de la ponctuation dans la phrase: syntaxique, communicative et sémantique", Catach, N., *Langue Française*, N° 45, Février 1980, Larousse, Paris.

* Referencias electrónicas

Carpintero, Carlos (2007) *Legibilidad y géneros discursivos*. Disponible en <http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actasdiseno/articulos_pdf/A4005.pdf> (27 de junio de 2007).

Iacob, Mihai (2003) *Significados y funciones del paratexto en los códices de las Cantigas de Santa María de Alfonso X, el Sabio. Una comparación con el paratexto de los cancioneros gallego-portugueses de poesía profana*. Editura Universităţii din Bucureşti. <http://www.unibuc.ro/eBooks/filologie/Mihai_Iacob/main2.htm> (18 octubre 2005).

Miller Jacques-Alain (1998) "El seminario 8. La transferencia, de Jacques Lacan" en *Do Pico G. Fundación Descartes*. Disponible en < <http://www.descartes.org.ar/etexts-dopico3.htm> > (20 de junio de 2007).

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <<http://www.rae.es>> (10 de agosto de 2008).

TpG. *Actas del Encuentro Internacional "Tipografía para la vida real"* (2001). Disponible en <<http://tpgbuenosaires.tipografica.com/workshops/apuntes/legibilidad.html>> (27 de junio de 2007).

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

▪ De la Adivinanza

Álvarez Barrientos, Joaquín y Rodríguez Sánchez de León, María José (1997) *Diccionario de Literatura Popular Española*, Ediciones Colegio de España, Salamanca.

Bermejo Meléndez, Belén (2000) *Las mejores adivinanzas*, El Ateneo, Buenos Aires.

Cape, Jonathan (1986) *El libro de las adivinanzas*, Lumen, Barcelona.

Gárfer, José Luis y Fernández, Concha (1985) *Adivinancero popular español*, Taurus, Madrid.

Quiroga Salcedo, César Eduardo (1997) *Adivinanzas cuyanas en doce estudios*, Editorial Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Shujer, Silvia (2002) *350 adivinanzas para jugar*, Sudamericana, Buenos Aires.

Zarmendia, Ángel (2001) *Mis 365 mejores adivinanzas*, El Ateneo, Buenos Aires.

Zarmendia, Ángel (2005) *Adivinanzas*, Atlántida, Buenos Aires.

* Referencias electrónicas

Bibliotheca Augustana. *Indovinello Veronese. Siglo IX*. Disponible en <<http://www.fh-augsburg.de/~harsch/italica/Cronologia>> (2 de setiembre de 2007).

Carrera de la Red, Micaela (2007) "De nuevo sobre las glosas emilianenses" Edición digital a partir de *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española. Tomo II, Madrid, Pabellón de España, 1992*. Disponible en <www.cervantesvirtual.com> (22 de junio de 2007).

Llatse, José Víctor (2003) *Antología de Adivinanzas*. Disponible en <<http://www.literonauta.com/histo/lit/victor/precep/adivinanza.html>> (20 de setiembre 2006)

Rodríguez Pastor, Juan (2000) *Acertijos extremeños*. Diputación de Badajoz, Departamento de publicaciones, 2000 (Colección Raíces), Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante Disponible en <<http://www.cervantesvirtual.com>> (15 mayo 2007)

▪ De la Receta

Aguirre, Patricia (2004) *Ricos flacos y gordos pobres. La alimentación en crisis*. Ed. Capital Intelectual (CI), Buenos Aires.

Bottéro, Jean (2005) *La cocina más antigua del mundo. La gastronomía en la antigua mesopotamia*, Tusquets, Barcelona.

Cabrero, Javier (1998) "La alimentación en la Antigua Roma" en *Revista La Aventura de la Historia* 16, 1998, 22 (263), págs 94-99 , Arlanza, Madrid.

Ducrot, Víctor Ego (1998) *Los sabores de la Patria*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.

Gavalda, Antonio C. (1954) *La gastronomía a través de la historia*. Manuales Símbolo para la Juventud, Barcelona.

Mercader, Martha (1980) *Juanamanuela, mucha mujer*, Sudamericana, Buenos Aires.

*** Referencias electrónicas**

AA.VV. (s.f) *Historia de la cocina*. Disponible en < <http://www.cookaround.com/cocina> > (14 julio 2008).

Dirección General de Culturas Populares e Indígenas (DGCP)/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). Sistema de Información cultural. Publicaciones DGCP. *Recetarios* < <http://sic.conaculta.gob.mx> > México.

López Navarro, Txus (s. f) *Cultura gastronómica en el Imperio Romano*. Disponible en <<http://www.terra.es/personal/aiolozil/revista/revzap2/art002.htm>> (9 de junio de 2008).

Marín, Manuela (2008) "Aspectos médicos de la literatura culinaria árabe", *Sharq Al-Andalus*, núm. 10-11 (1993-1994), Alicante, Universidad, Departamento de Literatura Española, pp.535-546. Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes por cortesía del editor. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com> (22 mayo 2008).

Palubne, Rubén (2007) *El discurso de la alimentación: dos épocas*. <<http://www.educ.gov.ar/educar>> (28 de setiembre 2007).

Paris, Eva (2008) *Un libro digital de recetas para colgar en la cocina*. Disponible en < <http://www.papelenblanco.com> > (25 junio 2008).

Sierra, Noemí (2003) "Arte culinario en la Antigua Mesopotamia" .*Transoxiana* N° 6 - Julio 2003. Disponible en <<http://www.transoxiana.org> > (14 de junio 2008).

▪ De la Propaganda

Barrera, Carlos (2004) *Historia del Periodismo Universal*, Ariel, Barcelona.

Eguizábal, Raúl (2007) *Teoría de la publicidad*, Cátedra, Madrid.

Péninou, Georges (1976) *Semiótica de la publicidad*, Ed. Gustavo Gili, Barcelona.

Péninou, Georges (1993) Lecture d'images: de l'image de publicité. p.224, *Les entretiens Nathan*. Actes III. pp215-224. Nathan, París.

Pujol Bengoechea, Bruno (2003) *Diccionario de Marketing*, Vol. 1, Grupo Cultural, Royce Editores, México.

*** Referencias electrónicas**

Rodríguez Hernández, Sergio (2007) *La historia de la publicidad contada desde un principio*. Disponible en <<http://www.lahistoriadelapublicidad.com>> (20 marzo 2007)

Sardón Navarro, Isabel María Sonia (1997) "Retórica del discurso publicitario. Una interpretación textual" *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)*. Universidad Complutense. Servicio de publicaciones. , ISSN 1130-0531, N° 9, 1997, pags. 249-274 Madrid. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/portadarevistas> (18 octubre 2006)

ANEXO
ADIVINANZA

Bajo la tierra he nacido sin
camisa me han dejado y
todo aquel que me ha
herido cuando me ha herido
ha llorado.

R: cebolla

dibujo

para los mas chiquitos

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

(dibujo de una
planta, o de una
persona cuando la
corta)

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha
herido cuando me ha herido ha llorado.
Cebolla

A22. Andrea (7; 1) y Tiziano (7;9)

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

R, cebolla

Dibugo

Matias y catalina

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

Sebolla

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

susej

A25. Daniela (7;4) y Fabián (7;9)

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

A26. Juana (7;1) y Gustavo (7;0)

adivinansa

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

A27. Mayra (7;7) y Alejandro (7;1)

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

(Dibujo de una cebolla sobre la tierra

Con el sol y nubes)

A28. Natalí (7;1) y Jeremías (7;3)

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

Dibujo

cebolla

Bajo la tierra he nacido. Sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorando.

Saben quien es A cebolla B papa

allobec

Dibujo para decorar

La que siempre te hace llorar

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

ES LA CEBOLLA

Adivinansa que te ase llorar.

Abajo de la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido a llorado.

Al allobes

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado. La respuesta es la cebolla.

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

Es la sebolla.

¿Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado?

La cebolla (dibujaría una cebolla.

¿Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado?

Allboec al.

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

La cevolla..

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

Respuesta la cebolla

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

La respuesta es una cebolla.

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado

allobec

Bajo la tierra he nacido sin
camisa me han dejado
y todo aquel que me ha herido
cuando me ha herido ha llorado.
¿Quién soy?

(cebolla)

Bajo la tierra he nacido,
sin camisa me han dejado
y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.
cebolla

¿Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado? ¿Quién soy?

¿Adivina quien soy?

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

A44. *Elisa (9; 2) y Luciano (9;0)*

Bajo la tierra he nacido ,
sin camisa me han dejado .
Y todo aquel que me ha herido ,
cuando me ha herido ha llorado.
¿qué es?

La cebolla

Bajo la tierra he nacido, sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido, cuando me ha herido ha llorado.

Bajo la tierra he nacido sin camisa. Me han dejado, y todo aquel que me ha herido. Cuando me ha herido ha llorado.
¿QUIÉN SOY?

ALLOCEB

(LA CEBOLLA)

1)Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.
¿qué es?

Es la cebolla

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha
herido cuando me ha herido ha llorado.
¿QUÉ SOY?

(UNA CEBOLLA)

Bajo la tierra he nacido, sin camisa me han dejado, y todo aquel que me ha herido, cuando me ha herido ha llorado.

(ALLOBEC)

Bajo la tierra he nacido ,
sin camisa me han dejado
y todo aquel que me ha herido,
cuando me ha herido ha llorado.
(La cebolla)

Bajo la tierra he nacido, sin camisa me han dejado, y todo aquel que me ha herido ha llorado.

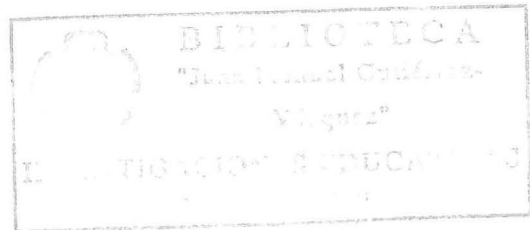
Adivinanza bajo tierra

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

La cebolla

Bajo la tierra,
he nacido sin camisa
me han dejado y todo aquel que me ha herido,
cuando me ha herido ha llorado.
Quien soy?

Allobec al



Bajo la tierra he nacido, sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido, cuando me ha herido, ha llorado.

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado , soy color beige y soy redonda con puntita.

Bajo la tierra he nacido, sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado ¿quien es?

La cebolla.

Bajo la tierra he nacido
sin camisa me han dejado
y todo aquel que me ha herido
cuando me ha herido ha llorado.

(la cebolla)

Bajo la tierra he nacido,
sin camisa me han dejado
y todo aquel que me ha herido,
cuando me ha herido ha llorado.

Allobec al

Bajo la tierra he nacido,
sin camisa me han dejado,
y todo aquel que me ha herido,
cuando me ha herido, ha llorado.

(hombre con un cuchillo que está llorando)

La Cebolla
(AL REVÉS)

El que me hirió lloró.

Ilustración de una mujer llorando.

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

Allobec al

Autor: Gabriel, Mana

Bajo la tierra he nacido,
sin camisa me han dejado,
y todo aquel que me ha herido,
cuando me ha herido ha llorado.

(allobec)

Bajo la tierra he nacido
sin camisa me han dejado
y todo aquel que me ha herido
cuando me ha herido ha llorado.
Quien soy?

allobeC aL

Bajo la tierra he nacido,
sin camisa me han dejado,
y todo aquel que me ha herido,
cuando me ha herido ha llorado.
La cebolla

ADIVINANZAS

Bajo la tierra he nacido,
sin camisa me han dejado
y todo aquel que me ha herido,
cuando me ha herido ha llorado.
¿Quién soy?

Rta: La cebolla

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado. ¿Quién soy?

Soy una cebolla. (cebolla al revés)

Bajo la tierra he nacido,
sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido,
cuando me ha herido,
ha llorado.

¿ Quién soy ?

llacebo

Bajo la tierra he nacido,
sin camisa me han dejado,
y todo aquel que me ha herido,
cuando me ha herido ha llorado.
(la cebolla)

Le pondríamos
el dibujo de algo
relacionado con
la cebolla.

ADIVINANSAS:UN VEGETAL

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

¿Quién soy?

Fotografía de huerta.

ALLOBEC AL

Autor: Ramón Ramos

ANEXO
RECETA

100g de manteca 100g de
chocolate rallado 100g de
azúcar 3 cucharadas de
miel 100g de crema de leche.

Dibujo o foto

Colocar en una cacerolita el
chocolate el azúcar la miel la
manteca y la crema de leche
llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que
espese quince minutos aproximadamente.
Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos
en rebanadas de un centímetro.

Dulce de membrillo y mermelada

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro. Tres caramelos

Receta de torta

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Esto es una reseta para cocinar y para comer es una torta

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Caramelos

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar dulce de leche 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

(hacer un dibujo de como queda cuando esta hecho)

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

RECETA ARROLLADO DE DULSEDELECHE

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

El libro de recetas

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Torta de chocolate

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Dibujo

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

ADVERTENCIA!

NO AGREGAR TANTOS INGREDIENTES. RESPETAR LAS CANTIDADES
PROIBIDO COPIAS

Caramelos de chocolate y miel.

Cocinero: Martiniano Molina

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche.

Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Receta para hacer caramelos.

Para hacer caramelos tiene que poner

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave. mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

caramelos de miel relleno de chocolate.

Para hacer caramelo de chocolate tenés que poner 100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro y ya está listo.

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Es un arrollado de caramelo (lo dibujaría)

(dibujaria los caramelos)

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Torta.

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Receta para hacer caramelos

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

La receta de chocolate.

100g de manteca 100g de chocolate rallado 100g de azúcar 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

100g de manteca ,100g de chocolate rallado ,100g de azúcar ,3 cucharadas de miel y100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Echo por: GATO DUMAS

ARROLLADO

INGREDIENTES

100g de manteca

100g de chocolate rallado

100g de azúcar

3 cucharadas de miel

100g de crema de leche.

PROCEDIMIENTO

Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar ,la miel ,la manteca y la crema de leche.

Llevar a fuego suave mezclar, hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente.

Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Caramelos de chocolate

ingredientes

100g de manteca

100g de chocolate rallado

100g de azúcar

3 cucharadas de miel

100g de crema de leche.

preparación

Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel ,la manteca y la crema de leche.

Llevar a fuego suave, mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente.

Verter sobre un mármol, darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Torta de caramelo

Ingredientes

100g de manteca

100g de chocolate rallado

100g de azúcar

3 cucharadas de miel

100g de crema de leche.

Pasos

Colocar en una cacerolita el chocolate, azúcar, miel, manteca y la crema de leche. Llevar a fuego suave. Mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol, darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

100g de manteca

100g de chocolate rallado

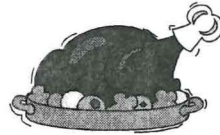
100g de azúcar

3 cucharadas de miel

100g de crema de leche

. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente.

Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.



Ingredientes:

100g de manteca

100g de chocolate rallado

100g de azúcar

3 cucharadas de miel

100g de crema de leche.

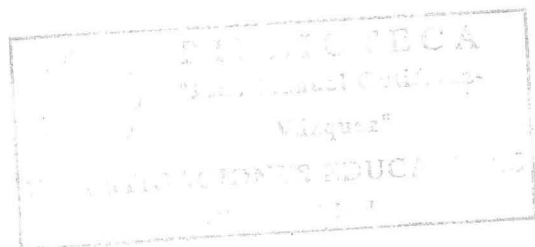
Preparación:

Colocar en una cacerolita el chocolate , el azúcar , la miel , la manteca y la crema de leche. Llevar a fuego suave. Mezclar hasta que hierva , y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol , darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Jorgelina y Federico

R45. Jorgelina (9;5) y Federico (9; 9)

100g de manteca, 100g de chocolate rallado, 100g de azúcar, 3 cucharadas de miel, 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.



ingredientes:

100g de manteca, 100g de chocolate rallado, 100g de azúcar, 3 cucharadas de miel y 100g de crema de leche.

pasos:

1 Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche.

2 llevar a fuego una suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que se espese en quince minutos aproximadamente.

3 Verter sobre un mármol, darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

CARAMELOS DE CHOCOLATE

INGREDIENTES:

100g de manteca,
100g de chocolate rallado,
100g de azúcar,
3 cucharadas de miel,
100g de crema de leche.

PREPARACIÓN:

Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche. Llevar a fuego suave, mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol, darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

ARROLLADO DE CHOCOLATE

INGREDIENTES:

- 1-100g de manteca
- 2-100g de chocolate rallado
- 3-100g de azúcar
- 4-3 cucharadas de miel
- 5-100g de crema de leche.

PREPARACIÓN:

Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel ,la manteca y la crema de leche. Llevar a fuego suave y mezclar hasta que hierva. cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol, darle forma de rolo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

El CaRaMeLo cAsErO

-utensillos

100g de manteca

100g de chocolate rallado

100g de azúcar

3 cucharadas de miel

100g de crema de leche

-pasos

Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche. Llevar a fuego suave. Mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol ,darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Caramelos

Ingredientes:

100g de manteca ,
100g de chocolate rallado ,
100g de azúcar ,
3 cucharadas de miel
100g de crema de leche.

Preparación:

Colocar en una cacerolita el chocolate ,el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche. Llevar a fuego suave, mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

100g de manteca ,100g de chocolate rallado ,100g de azúcar ,3 cucharadas de miel y 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche. Llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rolo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

CARAMELOS DE CHOCOLATE

INGREDIENTES:

100g de manteca ,100g de chocolate rallado, 100g de azúcar, 3 cucharadas de miel Y100g de crema de leche. PREPARACIÓN: colocar en una cacerolita el chocolate ,el azúcar, la miel ,la manteca y la crema de leche .Llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese, la cocción es de quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

CARAMELOS DE CHOCOLATE

De Ignacio y Griselda.

100g de manteca, 100g de chocolate rallado, 100g de azúcar, 3 cucharadas de miel y 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche. Llevar a fuego suave, mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol, darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Dibujo de caramelos.

LA TORTA DE CHOCOLATE

Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche. Llevar a fuego suave, mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol, darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Utensillos:

Espatula,
Cuchillo,
Cuchara
y Cacerola

Ingredientes:

100g de manteca,
100g de chocolate rallado,
100g de azúcar,
3 cucharadas de miel
y 100g de crema de leche.

100g de manteca ,100g de chocolate rallado, 100g de azúcar, 3 cucharadas de miel y 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate, azúcar la miel, la manteca ,la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol, darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro. ¡asi tenes una rica torta de chocolate!

100g de manteca, 100g de chocolate rallado, 100g de azúcar, 3 cucharadas de miel 100g de crema de leche.

Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Caramelos de miel

100g de manteca, 100g de chocolate rallado, 100g de azúcar, 3 cucharadas de miel, 100g de crema de leche. Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche. llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro. Para hacer caramelos.

Caramelos de miel y chocolate

Ingredientes

100g de manteca

100g de chocolate rallado

100g de azúcar

3 cucharadas de miel

100g de crema de leche.

Preparación

Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche. Llevar a fuego suave, mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol, darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

CARAMELOS DE MIEL Y CHOCOLATE.

✓ INGREDIENTES :

- 100g de manteca
- 100g de chocolate rallado
- 100g de azúcar
- 3 cucharadas de miel
- 100g de crema de leche

✓ PREPARACIÓN :

- 1) Colocar en una cacerolita, el chocolate, el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche.
- 2) Llevar a fuego suave, mezclar hasta que hierva, y cocinar hasta que espese, quince minutos aproximadamente.
- 3) Verter sobre un mármol, darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Caramelos Caseros

Ingredientes:

100g de manteca
100g de chocolate rallado
100g de azúcar
3 cucharadas de miel
100g de crema de leche

Preparación:

Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

CARAMELOS

Ingredientes:

100g de manteca
100g de chocolate rallado
100g de azúcar
3 cucharadas de miel
100g de crema de leche.

Preparación:

Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche. Llevar a fuego suave, mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese (quince minutos aproximadamente). Verter sobre un mármol, darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Caramelos de Chocolate

Ingredientes:

- 100g de manteca
- 100g de chocolate rallado
- 100g de azúcar
- 3 cucharadas de miel
- 100g de crema de leche

Preparación:

Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche. Llevar a fuego suave. Mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol, darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Recetas para caramelos.

Ingredientes

100g de manteca, 100g de chocolate rallado, 100g de azúcar, 3 cucharadas de miel y 100g de crema de leche.

Preparación

Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche. Llevar a fuego suave, mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol, darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

RECETA PARA HACER CAMELOS

INGREDIENTES:

100g de manteca

3 cucharadas de miel

100g de chocolate rallado

100g de crema de leche

100g de azúcar

PREPARACIÓN:

Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar la miel la manteca y la crema de leche llevar a fuego suave mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Receta de caramelos

Ingredientes:

100g de manteca
100g de chocolate rallado
100g de azúcar
3 cucharadas de miel
100g de crema de leche

Preparación:

Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche.

Cocción:

Llevar a fuego suave, mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente.

Finalización:

Verter sobre un mármol, darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Receta de caramelos

Ingredientes

- 100g de manteca.
- 100g de chocolate rallado.
- 100g de azúcar.
- 3 cucharadas de miel.
- 100g de crema de leche.

Preparación

Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche. Llevar a fuego suave, mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente. Verter sobre un mármol, darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Caramelos de chocolate

Ingredientes:

- 100g de manteca
- 100g de chocolate rallado
- 100g de azúcar
- 3 cucharadas de miel
- 100g de crema de leche.

Pasos:

1ro) Colocar en una cacerolita el chocolate el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche.

2do) Llevar a fuego suave, mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos aproximadamente.

3ro) Por último verter sobre un mármol, darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Caramelos de chocolate y miel.

INGREDIENTES:

100g de manteca

100g de chocolate rallado

fotografía de caramelos

100g de azúcar

3 cucharadas de miel

100g de crema de leche

PREPARACIÓN:

1-Colocar en una cacerolita el chocolate, el azúcar, la miel, la manteca y la crema de leche.

2-Llevar a fuego suave. Mezclar hasta que hierva y cocinar hasta que espese quince minutos, aproximadamente.

3-Verter sobre un mármol. Darle forma de rollo y cortar los caramelos en rebanadas de un centímetro.

Martiniano Molina.

ANEXO
TEXTO PUBLICITARIO

Para los chicos en vacaciones Club

Cine Roberto Arlt **Güemes 2311 Rosario**

brinda el mejor cine Infantil **Sábados 17 horas**

Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio

Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2

presentando este volante \$1,5. No arrojar este

volante en la vía pública.

Para los chicos en vacaciones Club Cine
Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda
el mejor cine Infantil Sábados

17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de
julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2
presentando este volante \$1,5. No arrojar este
volante en la vía pública.

Dibujo de una película

Dibujo del cine

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes
2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas
Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry
bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar
este volante en la vía pública.

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Artt Güemes 2311 Rosario
brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20
de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este
volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Y hai comida y que apagen los celulares

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Dibujo de miniespías para niños grandes

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

(un dibujo de los miniespías tres)

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Dibujo películas

V26. Juana (7;1) y Gustavo (7;0)

DOS PELICULAS MINIESPIAS 3D Y TOMI JERRI

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

(dibujo películas)

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Dibujo de cine

NOTICIAS DEL CINE Nº 2

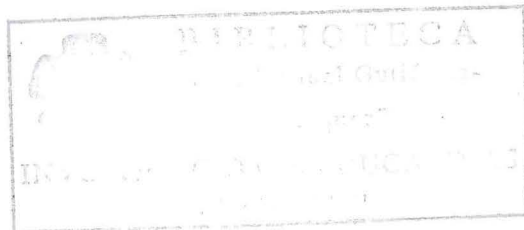
Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario. brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio. Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Dibujos para decorar.

Propaganda

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Trae disfraces y traje de baño los bebes acompañados por adultos no faltes



Para todo publico los invito al cine

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil. Sábados 17 horas. Domingos 16hs, 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3, Tom y Jerry, bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

INCLUIDO PARA TODO PUBLICO

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías12Y3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt. Güemes 2311 Rosario .
Brinda el mejor cine Infantil, Sábados 17 horas Domingos 16hs, 19 de julio y 20
de julio. Miniespías 3 y Tom y Jerry, bono contribución \$2 presentando este
volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

(Yo dibujaría los personajes de la películas.) (Le pondría color en el fondo y en
los dibujos.)

Para los chicos en vacaciones **Club Cine Roberto Arlt** Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio **Miniespías 3 Tom y Jerry** bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

(LE PONDRIAMOS COLOR PARA QUE LA GENTE SE
ATRAIGA)

Para los chicos en vacaciones Club
Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario
brinda el mejor cine Infantil Sábados
17 horas Domingos 16hs 19 de julio
y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry
bono contribución \$2 presentando este
volante \$1,5. No arrojar este
volante en la vía pública.

El señor que vende los boletos va a abisar a todas las casas

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt. Güemes 2311 Rosario .
Brinda el mejor cine Infantil, Sábados 17 horas Domingos 16hs, 19 de julio y 20
de julio. Miniespías 3 y Tom y Jerry, bono contribución \$2 presentando este
volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Te invito al cine el 7 de mayo.

El mejor cine infantil

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt, Güemes 2311 Rosario.

El mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio

Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5.

Dibujo de las películas

No arrojar este volante en la vía pública.

V40. Ana Paula (9;5) y Joel (9;3)

PROPAGANDA ESPECIAL

Para los chicos en vacaciones **Club Cine Roberto Arlt** Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio **Miniespías 3 Tom y Jerry** bono contribución **\$2** presentando este volante **\$1,5**. No arrojar este volante en la vía pública.

Dibujo los personajes de miniespías 3
Ponerle color a las letras

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt **Güemes 2311 Rosario** brinda el mejor cine Infantil **Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry** bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Dibujo del cine

Cine Roberto Arlt

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

(le pondríamos color)

Propaganda Cine:

Roberto Arlt

Para los chicos en vacaciones Club Cine brinda el mejor cine Infantil. Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio. Pelicula: Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5 .4111736 llamando a este número se puede reserbar entrada. No arrojar este volante en la vía pública.

Gûemes 2311 Rosario

(un dibujo de cómo es el cine arriba y una parte de cada película abajo)

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,50. No arrojar este volante en la vía pública.

(Le pondríamos dibujitos de las películas y con color el fondo)

V45. Daniela (9;4) y Fabián (9;9)

ANUNCIO

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública. Por favor no faltar.

MUCHAS GRACIAS.

Para los chicos en la semana y en el fin de semana Club Cine Lionel Messi Brown 340 Rosario brinda el mejor cine de chicos Viernes, Sábados y Domingos 18hs y 19hs 19 y 20 de Abril Miniespías 3 Star Wars x men la batalla final, spider man 3y drake y josh bono contribución \$3 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública. Se venden espadas de luz de star wars y trajes de mini espías. Concurso play station 3 portatil y mp4.

Para los chicos en vacaciones Club Cine
Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el
mejor cine Infantil Sábados 17 horas
Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio
Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución
\$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar
este volante en la vía pública.

(AGREGAR RECUADRO)

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Para los chicos en vacaciones:

Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario;

brinda el mejor cine Infantil. Sábados 17 horas, Domingos 16hs. 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 y Tom y Jerry .

Bono contribución \$2 .Presentando este volante \$1,5.

(No arrojar este volante en la vía pública.)

(encerrar el texto en un pergamino vertical)

Para los chicos en vacaciones,

Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil.

Los Sábados 17 horas y Domingos a las 16hs.

El 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 y Tom y Jerry.

Bono contribución \$2, presentando este volante \$1,50.

No arrojar este volante en la vía pública.

Para los chicos en vacaciones Club, Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3, Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Club cine infantil

Para los chicos en vacaciones, Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario. Brinda el mejor cine Infantil los Sábados a las 17 horas y los Domingos a las 16hs. El 19 de julio y 20 de julio presentarán Miniespías 3 y Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante pagaran \$1,50. No arrojar este volante en la vía pública.

Para los chicos en vacaciones, Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311, Rosario brinda el mejor cine Infantil. Sábados 17 horas Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Mini espías 3d, Tom y Jerry, bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5.

No arrojar este volante en la vía pública.

Para los chicos en vacaciones Club Cine
Roberto Arlt. Güemes 2311 Rosario, brinda
el mejor cine Infantil. Sábados 17 horas,
Domingos 16hs, 19 de julio y 20 de julio.
Miniespías 3 y Tom y Jerry. Bono contribución
\$2, presentando este volante \$1,5.
No arrojar este volante en la vía pública.

VENCE EL 1 DE AGOSTO.

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt. Güemes 2311 Rosario .
Brinda el mejor cine Infantil, Sábados 17 horas Domingos 16hs, 19 de julio y 20
de julio. Miniespías 3 y Tom y Jerry, bono contribución \$2 presentando este
volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

CINE Roberto Arlt

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt , Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas ,Domingos 16hs 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry bono contribución \$2. Presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

V57. Mariana (10;1) y Román (9;10)

Club Cine Roberto Arlt

Para los chicos en vacaciones.

Güemes 2311 Rosario, Brinda

el mejor cine Infantil. Sábados

17 horas Domingos 16hs, 19 de

julio y 20 de julio, Miniespías 3,

Tom y Jerry. bono contribución

\$2 presentando este volante \$1,5.

No arrojar este volante en la vía pública. gracias

¡Para los chicos en vacaciones ! Club Cine Roberto Arlt , Güemes 2311
Rosario brinda el mejor cine Infantil ,Sábados 17 horas, Domingos 16hs ,19 de
julio y 20 de julio Miniespías 3 y Tom y Jerry. Bono contribución \$2
,presentando este volante \$1,5. . No arrojar este volante en la vía pública.

Dibujos de Tom y Jerry y Miniespías tres

Para los chicos en vacaciones:

Club Cine Roberto Arlt

Güemes 2311 Rosario

Brinda el mejor cine Infantil

Sábados 17 hs y Domingos 16hs - 19 de julio y 20 de julio

Miniespías 3 - Tom y Jerry.

Bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5.

No arrojar este volante en la vía pública.

V60. Analía (11;5) y Hernán (11;0)

Para los chicos en vacaciones Club Cine Roberto Arlt brinda el mejor cine Infantil. Sábados 17 horas. Domingos 16hs. 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 Tom y Jerry. Bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5. No arrojar este volante en la vía pública.

Güemes 2311 Rosario

La súper oferta del invierno

Para los chicos en vacaciones **Club Cine Roberto Arlt** (Güemes 2311 Rosario) brinda el mejor cine Infantil Sábados 17 horas Domingos 16hs .Los días 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3, Tom y Jerry bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5.

No arrojar este volante en la vía pública.

Para los chicos en vacaciones:

Club Cine Roberto Arlt te brinda el mejor cine Infantil. Dirección: Güemes 2311, Rosario. Sábados 17 horas, Domingos 16hs. El 19 de julio y 20 de julio: Miniespías 3 y Tom y Jerry . Bono contribución a solo \$2, presentando este volante usted paga **\$1,50**.

No arrojar este volante en la vía pública.

Para los chicos en vacaciones:

Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311 Rosario brinda el mejor cine Infantil.

Sábados 17 horas, Domingos 16hs.

19 de julio y 20 de julio:

Miniespías 3, Tom y Jerry. bono contribución \$2.

Presentando este volante \$1,5.

No arrojar este volante en la vía pública.

¡ Para los chicos en vacaciones !

Club Cine Roberto Arlt Güemes 2311

¡Rosario brinda el mejor cine Infantil!

Sábados 17 horas, Domingos 16hs, 19 de julio y 20 de julio

Miniespías 3 Y Tom y Jerry. Bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5.

No arrojar este volante en la vía pública.

Para los chicos en vacaciones,
Club Cine Roberto Arlt.
Güemes 2311 Rosario,
brinda el mejor cine Infantil.
Sábados 17 horas y Domingos 16hs.

19 de julio y 20 de julio

Miniespías 3 Tom y Jerry .

Bono contribución \$2,

presentando este volante \$1,5.

No arrojar este volante en la vía pública.

Para los chicos en vacaciones (recuadrado en forma de nube)

Club Cine Roberto Arlt

¡ Brinda el mejor cine Infantil !. Sábados 17 horas, Domingos 16hs. 19 de julio y 20 de julio Miniespías 3 y Tom y Jerry. Bono contribución \$2 presentando este volante \$1,5.

Güemes 2311 Rosario

No arrojar este volante en la vía pública

(fondo de color azul)

V67. Micaela (11;7) y José (11;4)

Para los chicos en vacaciones, Club Cine Roberto Arlt, brinda el mejor cine Infantil.

Fechas y horarios: Sábados 17 horas, Domingos 16hs, 19 de julio y 20 de julio

Películas: Miniespías 3 y Tom y Jerry.

Bono contribución \$2, presentando este volante a \$1,50 en Güemes 2311, Rosario.

(No arrojar este volante en la vía pública.)

Gerente del cine Roberto Arlt

Para los chicos en vacaciones **Club Cine Roberto Arlt**, Güemes 2311
Rosario.

gran oferta

Brinda el mejor cine Infantil, los **Sábados** a las 17 horas y los **Domingos** a las 16hs el 19 de julio y 20 de julio, **Miniespías 3, Tom y Jerry**. Bono contribución \$2, presentando este volante \$1,5.

No arrojar este volante en la vía pública.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 19 de enero del 2009.



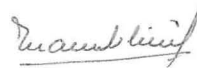
Dra. Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



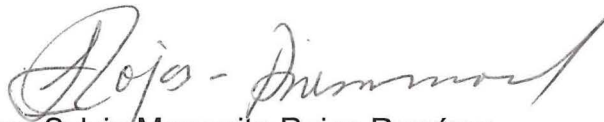
Dra. María Alejandra Pellicer Ugalde,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Susana Ruth Quintanilla Osorio,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas



Dra. María Isabel Filinich,
Investigadora del Programa de
Semiótica y Estudios de la
Significación de la Benemérita
Universidad Autónoma de Puebla.



Dra. Sylvia Margarita Rojas Ramírez,
Profesora de la Facultad de Psicología de la
Universidad Nacional Autónoma de México