

¿Se puede enseñar a escribir?

Reflexiones a partir de una práctica docente en Letras

Raquel López ⁽¹⁾



Camino a Humahuaca, Jujuy (1995) · M. Bolsi

(1) Docente Ordinaria en la
Cátedra Práctica Docente
en Letras, FHUC, UNL.

Palabras clave:

construir conocimiento · narrar · pensar

Resumen. La posibilidad de enseñar a escribir a preadolescentes y adolescentes en el nivel del tercer ciclo de la EGB y en el nivel polimodal, en nuestras escuelas santafesinas, es un tema-problema.

Si bien esta actividad cognitiva está sobradamente tratada desde el punto de vista teórico, en las aulas es poco lo que se ve concretado.

En líneas generales, se sigue el enfoque tradicional que supone imponer un tipo de texto (narración, descripción, diálogo, ensayo), brindar información sobre su estructura y, de allí, esperar que el alumno “haga algo” con estos instrumentos. Después que el alumno, en un tiempo determinado, escribe según las consignas dadas, el profesor retira dicha producción y procede a su corrección exhaustiva. Los resultados no favorecen al alumno (presenta múltiples transgresiones a la normativa) ni al profesor (no ha obtenido resultados satisfactorios).

Entonces, es pertinente reiterar la pregunta que inicia esta exposición: ¿se puede enseñar a escribir? y, a continuación, esta otra que es, por lo menos, inquietante: ¿los docentes enseñamos a escribir?

De todo esto trata este trabajo que intenta explicar un proceso didáctico que se considera adecuado para empezar a resolver la problemática de la escritura en los jóvenes argentinos; ayuda a la autora una calificada reunión hipotética de teóricos que le facilitan la tarea.

Key words:

develop knowledge · to narrate · think

Abstract. The possibility to teach to write to teenagers of the third stage of the EGB and Polimodal level in Santa Fe is an issue-problem. While this cognitive activity is broadly treated from the theoretical point of view, only a bit is reached in the schoolrooms.

In general the traditional approach is followed: a kind of text is imposed, an information about its structure is offered and then some production from the student is waited. After a time, the teacher take the writings and an exhaustive evaluation begins. The obtained results does not benefit neither to the student nor the teacher. Thus, it is proper to formulate the question It is possible to teach to write? Consequently: Do the professors teach to write properly?

In this work a didactic process oriented to start to solve the writing issue for argentinian teenagers is explained taking advantage of a hypothetic dialogue between theoreticians.

Enseñar a escribir.

“Enseñar a escribir” es una propuesta fuerte y suena ambiciosa. Parecería que las complejas y simultáneas redes que van conformando esta acción no pueden armonizarse, organizarse en la sola dirección de procurar cumplir este propósito. Sin embargo, creo que es una constante, un empeñamiento que recorre toda la historia de la humanidad, con distintas características y finalidades según la época en que nos detengamos para analizar este misterioso encuentro: el que enseña, el que aprende y el lenguaje que quiere ser dominado a favor de la apropiación de la escritura.

Experiencias sistemáticas y asistemáticas se viven segundo a segundo en distintas latitudes, al mismo tiempo, con este objetivo: enseñar a escribir. En la conciencia de las maestras y maestros es una cuestión de supervivencia de la especie humana, el resguardo de su memoria, la posibilidad de avanzar hacia un porvenir de la humanidad, incierto o sospechosamente temible si los hombres en su gran mayoría no acceden a la escritura (que involucra a la lectura, por supuesto).

En efecto, el no acceder a estos actos que se pretenden voluntarios e intencionales implica el detenimiento en un momento de la historia y el desdibujamiento de lo que sucedió antes del nacimiento de la persona ágrafa y de su proyecto de vida para ella y los que le sucederán, después de su muerte.

El dominio de la escritura aparece, entonces, como un punto de inflexión, individual y colectivo, para que el hombre ingrese a la historia propia y de los otros, y sea actor de esa historia.

Pero se puede pensar que durante cientos de miles de años el homo erectus vivió, trabajó, se organizó, luchó, evolucionó sin esta construcción cultural que hoy se considera necesaria para su supervivencia. Es cierto. Pero también es cierto que el rescate de sus acciones y la articulación interpretativa de ellas

los realizaron posteriormente las comunidades letradas que fueron buscando vestigios de sus culturas. A través de la delicada y ardua tarea de relaciones entre estos vestigios, pudieron ir conformando una historia que sirvió y que sirve de base para que se haga inteligible y fecunda a la hora de procurar entender el presente y conformar el dibujo de proyectos para realidades futuras.

No es éste el lugar para explayarme en elucubrar razones, ventajas y paradojas del estado actual de esta construcción cultural: la escritura; sí subrayar que aquí estamos, y aquí –en las circunstancias globales de la civilización– el aprender a escribir, el saber leer y entender y, por ende, el enseñar a escribir son eventos insoslayables.

Parecerá evidente que la humanidad lo ha logrado, si nos atenemos a los datos históricos que indican que esta etapa puede registrar su inicio hace siete mil años aproximadamente. Y el sistema de trasvasamiento de este constructo ha sido razonablemente eficaz a lo largo de los siglos de tumultuosa historia de los hombres.

La proporción de personas que sabían escribir en la Antigüedad y en la Edad Media y hasta la invención de la imprenta era ínfima; el traspaso del arte de la escritura de los que sabían escribir y leer se circunscribía a un estrecho núcleo de iniciados (los escribas, los sacerdotes, secundariamente lo que dirigían un país). Esta proporción se fue ampliando, hasta llegar –en un salto temporal que me criticarían los historiadores– a la revolución industrial occidental europea en que se vio la necesidad y conveniencia de que los obreros, y el pueblo en general, accediera a la escritura para integrarse activamente a lo que la sociedad requería: consumidores de los bienes que se confeccionaban en serie y eficiencia en los trabajadores, lograda por la capacidad de comprender las instrucciones escritas para la consecución de su trabajo y de otras tareas de índole social; en definitiva, conocimiento y adaptación al sistema político social imperante.

Pero creo, –también se ha dicho en cantidad y heterogeneidad de escritos y discursos orales– que la escritura rebasó estas intenciones de naturaleza político-económica para avanzar en otros beneficios para el hombre alfabetizado: efectivamente, leer lo que otros escriben y escribir lo que uno piensa abre caminos hacia la comprensión del mundo y la discusión sobre lo que en él sucede; sirve para crear otros mundos posibles y cuestionar el actual, para

decir lo que se siente y esperar respuestas, para contestar a las preguntas o asertos de los otros.

La humanidad letrada tiene armas, herramientas para vivir de pie en un mundo de vertiginosa generación y circulación de saberes y, muchas veces, de conflicto entre ellos.

La toma de conciencia de esta situación es un imperativo para que cada uno transite su vida y se conecte con la vida de sus coetáneos buscando sentidos, construyendo sentidos que permitan la pervivencia de la humanidad –podríamos suponer con una visión optimista hipotética, que con un deseo o intención: una convivencia sin conflictos generados por el poder o el malentendimiento, con interacciones que vayan neutralizando las inequidades entre los hombres.

Por eso, es más inquietante la propuesta con que inicio este tema. Si existe la escritura de trayectoria milenaria, si su dominio ha avanzado en cantidad de usufructuadores de la misma, si se ve como imprescindible su acceso y frecuentación, si todos tienen el derecho de acceder a ella, será preciso detenernos a considerar cómo, cuándo, para qué y para quiénes enseñar a escribir. Y en qué medida es posible hacerlo respondiendo a las requisitorias y urgencias de estas sociedades contemporáneas.

Enseñar a escribir, ¿se agota este arte de enseñar, esta profesión de enseñar, esta opción de vida por enseñar, en poner a disposición del niño, del joven, del adulto, un código escrito mediante la adquisición de la habilidad de combinar grafías, con el fin de agruparlas en palabras que, estructuralmente, se relacionen para componer oraciones?

Durante muchísimos años se creyó que éste era el objetivo: métodos que por percepción, asociación, recordación, repetición o imitación posibilitaran que se fuera dominando el código hasta la revelación final: puedo escribir, me doy cuenta de cómo puedo hacerlo.

Dados los instrumentos –digamos mecánicos, al no hallar otro adjetivo más justo– el fin y efecto por los cuales se aprendía a escribir se delegaban en cada usuario del sistema lingüístico. De este modo, se perdía una etapa de gran riqueza intelectual potencial, de acelerado crecimiento intelectual, afectivo y físico en el niño; el proceso de enseñar a escribir se constreñía en administrar destrezas para hacerlo, y, para lograrlas, tanto los métodos empleados como los libros de lectura que acompañaban a esos métodos se

vaciaban de contenidos socialmente significativos, desde el punto de vista de las características psicosociales de los niños, y no se tenía en cuenta –porque no se sabía o no se quería saber– todo el caudal lingüístico que llevaba el niño a la escuela: lo que sabía acerca del mundo, lo que podía evidenciar en el aula, en los ámbitos escolares, mediante el lenguaje oral y escrito.

Esta situación tuvo un cambio saludable hace pocos años cuando investigaciones psicogenéticas en el modo de adquisición del lenguaje escrito (por construcción del que aprende y no por mera copia y repetición) y de propuestas didácticas apoyadas en otras disciplinas (teoría histórico-social, antropología, lingüística, psico y sociolingüística, pedagogía crítica) nos demostraron que el niño aprende porque piensa sobre este aspecto del lenguaje materno y lo va construyendo mediante hipótesis acerca del lenguaje, observación de la realidad y por el acompañamiento y orientación del adulto o del que ya sabe acerca de la escritura, por la interacción del niño y los otros niños; del niño con los adultos, del niño y el medio en que vive, del niño y su propia historia. El niño piensa, analiza, intenta, duda y decide. Es un largo camino el que emprende, pero apasionante. ¿Desde qué propuesta didáctica se puede encarar? Desde este lugar. Desde el niño y el joven en actitud de expectación y de curiosidad, de deseos de saber y de escollos para llegar a entender. Trataré de explicar cómo se puede enseñar a escribir; no ya en el inicio del proceso (escuela elemental, seis años) sino en la etapa del preadolescente, en el nivel de la escuela media.

¿Cómo se puede enseñar a narrar?

El enfoque constructivista es el que transitamos mis alumnas/os y yo. Creo que –sobre todo en la enseñanza de la escritura– no hay otro camino, pues es así como el alumno aprende y el texto escrito es una construcción organizada a partir de los avances estructurantes de lo que piensa y escribe su autor; quiero decir que no es una yuxtaposición de elementos o el relleno de un modelo previo; crear esto sería empobrecer el acto de escribir con todo lo que tiene de impronta personal, subestimar al alumno y someterlo a moldes prefabricados.

También tengo en cuenta lo que nos ha hecho entender y redescubrir Gardner (1991) en su teoría de las “puertas de entrada” en la enseñanza; en el caso que relataré hay distintas entradas: la lingüística (los textos que se leen, los textos que se escriben, la interacción verbal en el aula), la visual (imágenes que completan o hacen “vivir” lo narrado), la auditiva (música que aporta otro punto de vista a los ritmos o climas del texto en construcción).

En la dinámica del proceso didáctico que abarcó cuatro semanas, el trabajo grupal fue una constante pues la colaboración inter pares se consideró pertinente para la elaboración de las narraciones.

En lo atinente a la elección del género discursivo, me he apoyado –con gusto y porque contribuyó a mis previas certezas en cuanto a la importancia que en la cultura popular tiene, por ser tan frecuentado– en Bruner (1988), un psicólogo cognitivo de sólidas y convincentes investigaciones en el campo de las narratividades; como refuerzo en la elección de esa postura también me sirvió como punto de referencia Peter McLaren, quien ha discurrido sobre este tema y ha verificado la intensa relación (que el aula puede establecerse, si se la deja) entre los conocimientos sistemáticos que puede ir adquiriendo el alumno y sus experiencias de vida.

En cuanto a la base teórico-lingüística, he aprovechado las aportaciones de la lingüística textual que propone al texto en su doble dimensión de coherencia y cohesión, teoría superadora del análisis oracional (Van Dijk, *Teoría del texto*) y en Bajtin (*Estética de la creación verbal*) por su aporte a la problemática de los tipos de discurso.

Por último, debo explicitar que este trabajo de construcción de narraciones fue implementado por dos alumnas a mi cargo, en su instancia de práctica integral en Lengua y Literatura, en la cátedra de Práctica Docente en Letras, de nuestra Facultad, tarea que se realizó en el primer cuatrimestre del año 1996.

Los adolescentes en el rol de productores de narraciones.

Entrar a una escuela de enseñanza media con practicantes siempre es incursionar en un mundo novedoso e inquietante, no obstante el conocimiento previo que tengamos las alumnas y yo de su estructura y sus propósitos. En

el caso de esta escuela santafesina, inserta en un barrio de comerciantes, obreros y empleados administrativos, fue doblemente novedoso, pues era la primera vez que accedíamos a su particular mundo.

En el proceso de la práctica docente, la inserción en un curso determinado es gradual.

Primeramente –en este caso, dos alumnas de quinto año de la especialidad Letras– realizan un contacto y relevamiento de la realidad educativa de la institución mediante diversas estrategias de abordaje: observación de los aspectos edilicios, registro de las características físicas, organizativas, administrativas y académicas de la institución, entrevistas a docentes, no docentes y alumnos, encuestas a los alumnos sobre un tema disciplinar elegido como eje de la tarea, observación de clases, ayudantía de cátedra en el curso asignado y, finalmente, asunción del rol docente pleno durante un mes de duración.

La finalidad de cumplir estas etapas es ir conociendo para comprender, no para juzgar. La interiorización en los estilos que se evidencian en la escuela, las características más visibles de los alumnos, las actitudes y modos de relación de los docentes con sus directivos, con sus pares y con los alumnos, hacen que los practicantes se vayan involucrando paulatinamente en la vida escolar y la vayan entendiendo en sus carencias, logros, posibilidades y limitaciones. La enseñanza para la comprensión subyace en este modo de involucrarse con esta realidad escolar.

Así, la relación con la docente del curso y con los alumnos se establece de manera gradual y desde el comienzo hay un explícito acuerdo o entendimiento en el porqué se está allí y con qué propósito. Es una paulatina construcción de intercambios verbales y de acciones para un mejor entendimiento recíproco.

En el caso que paso a describir, estuvimos en un primer año de alumnas y alumnos del entonces Ciclo Básico de la Escuela Mariano Quiroga, cuya terminalidad era la de bachiller. Sumaban treinta chicas y chicos de diversa condición socioeconómica (clase media y clase media-baja) y distintas actitudes ante la materia “Lengua y Literatura”, el tema que había propuesto la profesora era la narrativa y, dentro de ella, el cuento.

Me propongo hablar del proceso transitado, tratando de explicitar las bases que sustentan las experiencias realizadas en el aula, durante un mes de clases (nueve módulos de ochenta minutos cada uno).

A partir de una encuesta previa sobre preferencias de lecturas, las alumnas practicantes pudieron confirmar que, dentro de la escasez de textos que leen los chicos fuera de la escuela o en las clases de lengua, era la narrativa la que más se frecuentaba; sobre todo, historietas, telenovelas, cuentos de amor, de terror y de ciencia ficción.

En las respuestas también se puso en evidencia que era la música popular (cumbias y rock nacional) la que estaba en primer lugar en sus gustos; en segundo lugar, la imagen visual (televisión e historietas).

Con este repertorio recogido y procesado y también mediante las conversaciones con los alumnos y con la profesora, de índole más informal, las alumnas de práctica conformaron un corpus de cuentos que podían responder a las propuestas de los chicos.

Se procuró que el puente de acceso al cuento fuera atendido desde las experiencias de lectura de los chicos y las chicas y de sus preferencias temáticas. Si bien no conocíamos, lógicamente, las experiencias de vida de cada uno de ellos, éstas se fueron evidenciando en las clases, aflorando en los trabajos sucesivos de escritura y en los comentarios que realizaban acerca de las temáticas que elegían.

Esta intención de reunir sus experiencias y aconteceres cotidianos, las lecturas extra-áulicas voluntarias y las narraciones que realizaban sobre todo esto, o las experiencias metódicas intencionales que se iban reuniendo en el aula, tenía su fundamento en el enfoque de la pedagogía crítica (según Paulo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux) y desde la psicología cognitiva (Bruner), enfoque explicitado en sus escritos.

La propuesta didáctica, desarrollo del proceso y conceptualización.

Partir de lo que los chicos ya conocen y les interesa fue la consigna.

Se trabajó con diversas puertas de entrada para transitar las diferentes etapas de las narraciones escritas por los alumnos y de los cuentos llevados por las practicantes:

- La vía lingüística oral (hablar-escuchar).
- La vía lingüística escrita (escribir textos).

- La vía visual (observación de imágenes, incorporación de las mismas para la elaboración de los cuentos mediante *collages* y dibujos personales).
- La vía auditiva musical (escucha de composiciones musicales, identificables por los chicos, que eran elegidas para acompañar la escritura y, más tarde, la lectura oral de los cuentos).

En esta postura, o modo de abordaje de variados caminos, tuvimos en cuenta como dije antes la explicación de H. Gardner (1991), en la cual puso sobre el tapete la insuficiencia de nuestras escuelas (y de nosotros, dentro de ellas) en cuanto a lo que pensamos acerca de qué es enseñar y cómo aprenden los alumnos a nuestro cargo. Creo que esta manera de “entrar” y transitar la actividad de escribir cuentos fue altamente productiva.

Eran la voz, las fotografías, los dibujos de grabados en negro, las pinturas, la escritura, los sonidos musicales, los elementos que impulsaron a los chicos a descubrir tramas, metáforas, ritmo, elección lexical, suspenso, tonos, intencionalidad, búsqueda del posible oyente interesado, comunicabilidad.

Para que esta vibración fuera constante, desde el comienzo las practicantes eligieron variedad de cuentos de diversos autores argentinos.

Les quitaron los títulos y cada pequeño grupo debió buscar, dentro de una batería de títulos colocados en la pizarra, cuál correspondía al cuento que habían leído en el seno de su grupo. Nadie se equivocó. En esta instancia, se trabajó con la inferencia: a partir de una narración desplegada ante su vista, cuál podía ser la síntesis significativa de la misma; por ello, previamente se realizó un análisis en cada grupo para llegar a ver las posibles relaciones entre el cuento “en mano” y los siete títulos colocados en la pizarra.

Surgió así la primera conceptualización: la relación semántica entre el enunciado y título, y su importancia: para el autor en el momento de su adjudicación y para el lector como elemento anticipador, generador de hipótesis del posible contenido del texto.

La segunda conceptualización fue por qué les parecía que los textos que habían leído eran cuentos.

Fue muy interesante y revelador verificar que el canon narrativo en general, y el canon cuento más precisamente, estaban dentro de los conocimientos previos de los chicos, diríamos desde su más temprana infancia (Bruner, 1990).

El rescate de estos conocimientos debe hacerse en la escuela, desde ese lugar

y no –pensamos con mis alumnas– desde un esquema estereotipado sobre elementos constitutivos de un cuento, por ejemplo.

Este mapa semántico, llamémoslo así, puede ser construido por los chicos, luego de haber cumplido su experiencia escrituraria.

La explicación de la elección del título en cada caso fue anotada en la pizarra por un representante de cada grupo. Esta instancia es valiosa –y para ser tenida en cuenta en la tarea de enseñar– porque los chicos tienen que volver conscientes los análisis realizados intragrupo y darle nombre a cada acción intelectual: elección por oposición, por analogía, por la presencia de palabras clave, por el carácter de la historia, por la relación con el personaje central, etcétera.

Estas conceptualizaciones que se basan en la concientización de las operaciones intelectivas realizadas nos conducen a lo que Vigotski analiza como estructuras psicológicas superiores intra-psíquicas e inter-psíquicas y –en el campo de la psicología cognitiva– estamos ante un proceso de metacognición que, evidentemente, concuerda con la conformación conceptual de Vigotski. La alternancia entre praxis y conceptualización en las aulas es una aspiración legítima pero que no sucede habitualmente.

Debería insistirse en que esto ocurra pues los chicos, al descubrir que están pensando, que están analizando, sienten una gran satisfacción y realmente afianzan su autoestima.

Creo que este es el camino de una enseñanza para la comprensión. El investigador y docente de Lengua Donald Graves (1992) así lo afirma, y yo me adhiero a su enfoque creativo-reflexivo del trabajo con la escritura.

A esta altura del recorrido de estas experiencias progresivas con el lenguaje escrito realizadas con adolescentes de primer año del ciclo básico, quiero señalar que durante toda la tarea se trabajó en una aula “desestructurada” espacialmente, en la cual se procuró “redondear lo cuadrado”; los alumnos se organizaron en siete pequeños grupos a partir de un juego de armado de rompecabezas cuyo contenido eran copias de grabados extraídos del libro *Nada serio* con material compilado por Gustavo Bombini (1996) y que participan de la neofiguración y del expresionismo. Estos dibujos también fueron incluidos por los alumnos en los textos que escribían: según los elementos sugerentes que poseían y que podían agregar a la trama de los cuentos nuevas significaciones.

Los cuentos resultantes fueron leídos por los alumnos y comentados en la instancia de la socialización de las producciones.

En otra clase se agregaron otras puertas de entrada: una invitación al collage mediante la manipulación de objetos concretos, la ubicación espacial en papeles de afiche, la elección de frases inconclusas recortadas de revistas y diarios; en esta instancia los pequeños grupos intercambiaron los cuentos de manera tal que cada grupo reelaboró el cuento de otro grupo mediante estos modos de agregar material y resignificar así el texto.

Aquí estaba la construcción del otro, la palabra del otro o de los otros en un texto que hasta ese momento les era ajeno; la incorporación de la imagen que provoca un choque y una iluminación. Estos momentos fueron realmente regocijantes para los chicos que trabajaban con ahínco y entusiasmo. Los resultados fueron variados, sorprendentes, divertidos, en un juego riesgoso que debía medir los límites de la creatividad. Sabían que, a pesar del elemento lúdico que los entusiasmaba, los nuevos cuentos debían tener coherencia y cohesión.

Las producciones en los afiches fueron expuestas en las cuatro paredes del aula que, de ese modo, se poblaron de las voces juveniles y de las imágenes que completaban sentidos en un entramado de inter-textualidad y trans-textualidad que –lo sabemos– todo escritor pone en acción cuando realiza su labor.

Nuevamente las conceptualizaciones: qué es la inter-textualidad, qué es construir un texto, cuál es el valor de la coherencia global, cómo se logra, cómo se obtura... Explicaciones, contradicciones, defensas.

Reiteramos: en casi toda esta serie de experiencias se trabajó grupalmente; para ello, las practicantes explicaron en cada una de las tareas graduadas de producción cómo debían organizarse y en cuánto tiempo debían concluir. El factor tiempo, si bien aparenta imposición y límite, es importante para evitar digresiones, tiempos muertos y peligro de laxitud. El marco temporal imprime un ritmo sostenido a las discusiones y a la producción; los chicos se esfuerzan por leer, analizar, escribir y lograr el producto final dentro del tiempo breve acordado. Los alumnos también saben que lo que sigue es importante, interesante y, por qué no, divertido: van a leer la producción a sus compañeros, la van a explicar y todos van a intervenir en su comentario.

La problemática de la evaluación.

La instancia de leer el trabajo propio a los compañeros es muy poco frecuentada en las aulas. Se oye muy poco la voz adolescente y, entonces, tampoco se la escucha. Digo así: “su voz”, la que él produjo con su capacidad intelectual, su interés y sus afectos. El oír lo que un chico, una chica han escrito desde sus elecciones temáticas y de su interrelación con los compañeros del grupo es una experiencia para el adulto que no se debe perder. Si no, volvemos a “lo tradicional”, en las tradicionales clases de redacción, con sus tradicionales notas evaluativas en donde –entre otras situaciones– está el único tradicional puente tendido: el alumno silencioso que escribe un tema impuesto, y lo entrega con mano un tanto trémula al profesor o la profesora que –por supuesto– lo llevará a su casa para “corregirlo” y evaluarlo (de cero a diez); la evaluación hecha desde la *ajenidad*: ajenidad en el tiempo, en el espacio, en la comprensión y respeto por el escrito, se basa en señalar (con otro color, mejor) los errores de ortografía, de sintaxis, de vocabulario, de puntuación y de mayúsculas. Y así se lo devuelve al autor. ¿Imaginamos cómo queda la hoja corregida?

La experiencia que relato ha intentado evitar esta equivocada, equivocadísima posición pedagógica que pervive desde hace cientos de años y que cuesta erradicar. Puedo decir que los profesores y las profesoras de Lengua y Literatura, mayoritariamente, no enseñamos a escribir, sino que sancionamos o premiamos lo que escriben los chicos. Olvidamos que escribir es un aprendizaje arduo, lento, gradual, y que si no vamos afianzando en cada etapa la labor con la escritura, la autoestima del escritor-aprendiz, si no lo vamos ayudando con discretos pero precisos andamiajes, según la expresión de Bruner, no lograremos casi nada; o peor aún: lograremos alumnos que se resisten a escribir ¿por qué no les gusta? No sé, habría mucho para hablar de esto. Pero sí sé otra cosa: no escriben porque tienen miedo.

Y esto se torna más grave si pensamos que estamos trabajando con chicos que despiertan a muchas realidades e intuiciones en esta etapa realmente crucial que es la pubertad y la adolescencia, y que será determinante para abordar las responsabilidades y posibilidades de la adultez; estamos hablando de sus vidas y nosotras/os, las profesoras, los profesores, estamos “metidos” en sus vidas, aunque no lo queramos ver; tenemos que ver con ellos, incidimos, podemos abrir caminos o bloquearlos; ellos necesitan hablar, decir lo que

piensan, comunicarse; ¿qué caminos elegimos para que eso sea posible?

No es desde la sanción que podremos ayudarlos. Este es el tema de la triple experticia docente: además de tener conocimientos disciplinares, debemos tener saberes didácticos bien elaborados pero, sobre todo, una actitud ética ante el acto de enseñar, un conocimiento y compromiso profundos de lo que significa enseñar: su amplia dimensión política, social, intelectual y moral.

Y hacernos cargo.

Por supuesto que esto suena a prédica, y un poco es así desde estas hojas; pero estoy tratando de que los alumnos y alumnas practicantes vayan cobrando conciencia de estas cuestiones y vayan “ensayando” revertir situaciones y –por vía indirecta– que los profesores y profesoras y las alumnas y los alumnos y los directivos de las escuelas vayan vivenciando estas realidades a veces no deseadas, y que luego prueben esta otra posición ante la disciplina y con los alumnos.

Casi, final de fiesta.

No todo el trayecto se resuelve desde lo grupal, aunque se ha visto la dinámica que impone y cómo favorece la circulación horizontal de saberes y la relativa autonomía que se va conformando con respecto de la directividad docente. Se necesita, también, la elaboración individual de un escrito.

Luego de la producción y muestra de los *collages*, los alumnos se separan y –teniendo en cuenta el texto logrado los primeros cuentos escritos y la música que están escuchando– se ponen a la tarea de escribir su propio cuento: el cuento personal, que tendrá ineludiblemente muchos de los elementos que han estado trabajando desde el inicio de esta “cabalgata de narratividades” en donde estarán presentes también sus experiencias extraáulicas: sus conocimientos acerca del mundo y de sus vidas cotidianas.

¿Podrán enriquecer el primer cuento?

¿Se basarán –en cambio– en la última producción?

¿Agregarán datos, elementos?

¿Cambiarán su estructura?

Los alumnos escriben en absoluto silencio. Las practicantes recorren el aula,

también en silencio, pero atentas a las posibles consultas.

El proceso escriturario casi está culminando. Los textos se leen; se intercambian opiniones, se comparten estilos, temáticas, se disiente.

Y se re-escribe el texto leído.

Esta tarea de reflexión sobre la propia producción y su re-escritura es una tarea metalingüística y metacognitiva por la cual se produce en el escritor un “extrañamiento” de su trabajo que le brinda mayor objetividad para ver y corregir inadecuaciones. Este trabajo final, ya pasado en limpio, será leído en otra clase: a ella irá un joven escritor santafesino que hablará con los chicos sobre el tema “cuento”; y los chicos le harán preguntas y leerán sus cuentos personales.

A tal fin las practicantes les entregan a los chicos cuentos de Miguel Caballero para que los lean en sus casas y, luego, en la clase próxima –anterior al encuentro con el cuentista– se leerán nuevamente, se comentarán y se elaborarán preguntas al escritor, según lo que deseen saber los jóvenes lectores.

Se reúne una variada batería de preguntas que nos asombran, todas tiene que ver con el proceso escriturario: el uso del lenguaje, la función de la mala palabra, la elección temática, la relación realidad-ficción, el sentido y valor de la metáfora, la connotación y sus provocaciones al lector, la utilización de la expectativa, la génesis de un texto ficcional, el lugar de la escritura en la vida de un escritor (tiempo, espacio, propósitos).

La última reunión con los alumnos consiste en el encuentro con Miguel Caballero.

Sólo quiero desgajar del colofón del proceso de enseñar a escribir cuentos, lo que apuntó uno de los chicos de primer año que escribió un cuento de terror, llamado “La casa fantasmal”. Leonardo explicó que le gusta usar palabras que escondan un misterio, para que el que las lea quede “prendido” de esa falta de precisión y, así, piense qué significado encierra (sabemos que el carácter multívoco del signo en Literatura produce una expansión de sentidos que profundiza y sugiere).

Leonardo destaca en un tramo del texto: “(...) apareció en la puerta un orificio negro con un punto luminoso (...)”. Y analizó esta imagen visual que luego se evidenció –por la trama– que era una metáfora clave en la historia.

Creo que este llegar de los chicos a hablar de sus propios escritos y analizarlos,

este llegar a saber lo que quisieron poner y lo pusieron y lo que quisieron significar y significaron, es un logro valioso. Estamos “despegando” a los chicos de estereotipos, de convencionalismos, de miedos, de posibles rechazos, de textos vacíos.

Considero que las nuevas corrientes didácticas y los apoyos en la psicología cognitiva, la psicogénesis, la psicología histórica social, la pedagogía crítica, la dinámica grupal nos van ayudando a develar zonas oscuras de la enseñanza, nos van ayudando a construir junto a los alumnos, nos van haciendo dar cuenta de que, para ello, hay que deconstruir, nos van acercando al “orificio negro con un punto luminoso en el medio” y nos piden –como en el cuento de Leonardo– que nos arriesguemos a mirar por él para ver (sin solapamientos) qué hay del otro lado.

Me gusta hablar del “arte de enseñar”, sé que hay mucho de eso; pero creo que no puedo relegar –todo lo contrario– sino sostener, al recordar y reelaborar la experiencia vivida en ese mes en la escuela Mariano Quiroga que el enseñar no es sólo un arte: es un compromiso con seres humanos que esperan mucho de nosotros.

Y para no traicionarme, vuelvo al orificio oscuro con el punto luminoso. Eso lo escribió un chico que recién comenzó a escribir, un chico capaz de inquietar, de sugerir una acechanza oscura, pero también una esperanza: allí hay luz. La tarea es ampliarla.

Conclusiones.

En esta trama que tejen los distintos actores desde sus ámbitos de acción, la enseñanza sistematizada de la escuela tiene un lugar de importante significatividad que involucra el desarrollo intelectual, afectivo y social de sus alumnas, de sus alumnos. Parecería que el lugar (la institución, el aula) y el tiempo (los horarios disponibles para la enseñanza y el aprendizaje) están organizados, presumiblemente, a tal efecto.

Entonces, hay que ver cómo se usan y si –mediante la actitud alerta y de defensa de ese tiempo y ese espacio– la enseñanza y el aprendizaje se pueden acrecentar. No es, lamentablemente, la reforma educativa actual la que fa-

vorezca este ensanchamiento del tiempo y del espacio; es la acción conjunta y organizada de docente y estudiantes, convencidos de que su quehacer cotidiano dirigido a un develamiento de la realidad mediante la apropiación de saberes fecundos y seleccionados por su valor intrínseco y productivo, la que va a posibilitar una educación que supere su actual característica reproductora del *statu quo*, para ir alcanzando una educación movilizadora y crítica, que tenga en docente y alumnos a actores conscientes de su rol de seres ubicados en la realidad que les toca vivir, en el lugar que consideran que es el que les corresponde, para transformarla en la medida de lo posible: porque estaremos trabajando por nosotros mismos y por los otros de manera solidaria y con objetivos precisos.

Enseñar a escribir es enseñar a pensar y a actuar. Aprender a escribir es poner en acto el pensamiento personal, y actuar en consecuencia.

¿Utopía? ¿Posibilidad? ¿Esperanza? ¿Dónde, si no, se mueve, se ve y se oye el ajetreo incesante de la educación?

Referencias bibliográficas.

Bernstein, B. (1976): "Clase y pedagogía visibles y invisibles" (cap. 3) en J. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal Universitaria.

Bajtin, M. (1990): *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.

Bruner, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

..... (1990): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.

Camilloni, A. y otros (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

Castells, M. y otros (1991): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós Educador.

Freire, P. y Macedo, D. (1989): *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Paidós.

Gardner, H. (1991): *La mente no escolarizada*. Barcelona, Paidós.

Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales transformativos*. Buenos Aires, Paidós.

Graves, D. (1992): *Didáctica de la escritura*. Madrid, Morata.

McLaren, P. (1995): *Hacia una pedagogía crítica de la posmodernidad*. Paraná, UNER.

Stone Wiske, S. (1999): *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la enseñanza y la práctica*. Buenos Aires, Paidós.

Van Dijk, T. (1978): *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.

Vygotsky, L. (1964): *Pensamiento y Lenguaje. Teoría y desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Lautaro.