

DESARROLLO DE LA CULTURA ESCRITA EN UNA ESCUELA-GRANJA PARA JÓVENES Y ADULTOS

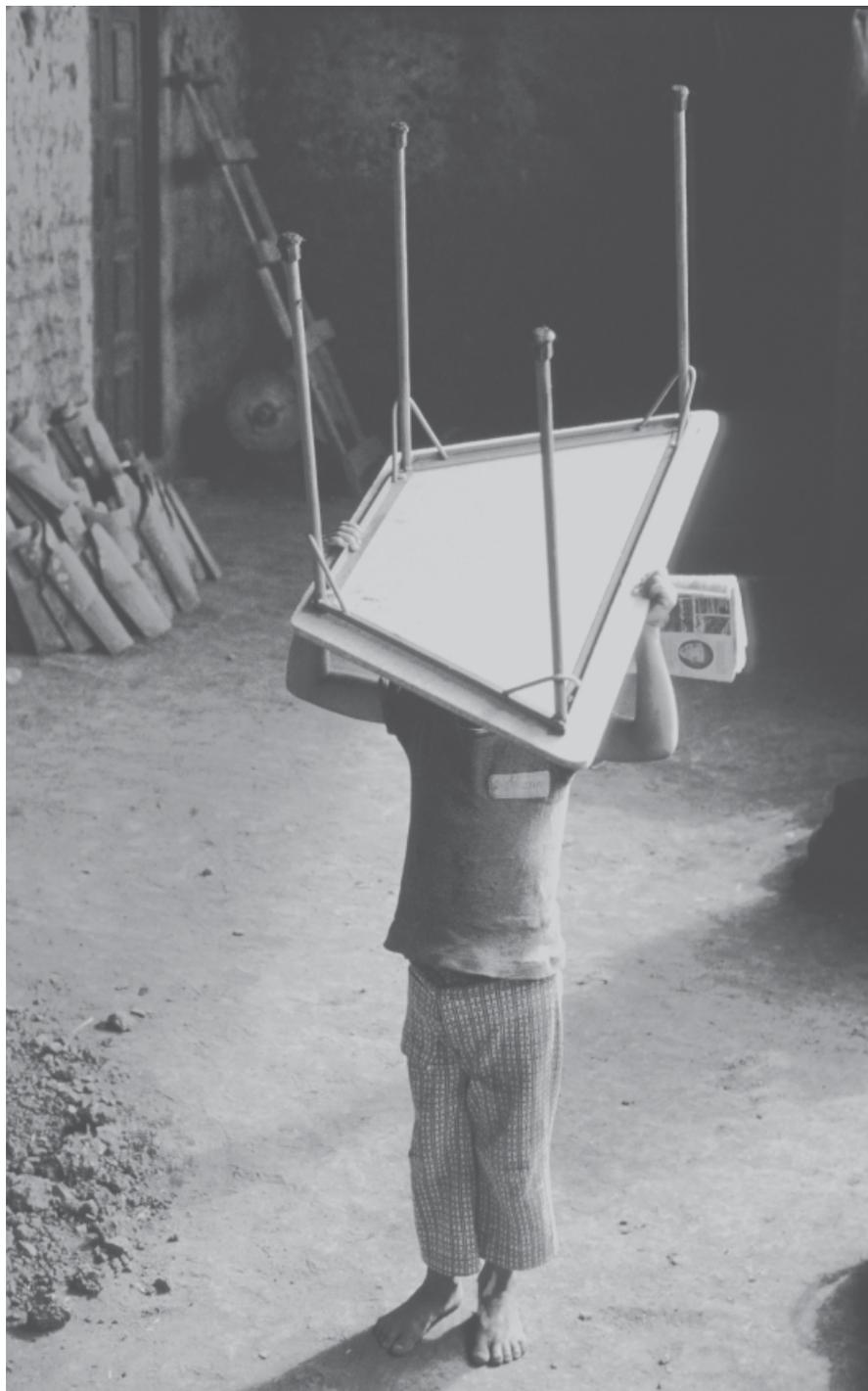
María del C. Lorenzatti y María C. Sardoy

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba / Argentina
marial@ffyh.unc.edu.ar csardoy@tutopia.com

INTRODUCCIÓN. Este artículo da cuenta de una experiencia curricular que se desarrolló en una escuela con características particulares, a partir de un convenio que se firmó entre la Escuela-Granja "Los Amigos" y el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional de Córdoba.

La Escuela-Granja surge a comienzos de la década del noventa, producto del esfuerzo colectivo de distintas instituciones: el municipio de la ciudad de Villa María, el Instituto Nacional Técnico Agropecuario (INTA) y el Juzgado de Menores, para dar respuesta a la problemática de jóvenes varones con antecedentes delictivos de las ciudades de Villa María y Villa Nueva, de la provincia de Córdoba (Argentina).

La Escuela-Granja se presenta como alternativa educativa, laboral y preventiva. Está conformada por un centro educativo de nivel primario y por los talleres productivos: huerta-granja (con pollos y ponedoras). En el año 1997 incorpora el taller de envasado de alimentos y el taller de granja comienza a trabajar en cunicultura y destina un espacio al apoyo pedagógico para un grupo de alumnos que concurren a instituciones de nivel medio. Los jóvenes provienen de hogares que sufren diversas carencias, en situación de extrema pobreza, donde la familia, como institución social, al verse afectada por los cambios sociopolíticos y laborales, apelan a un repertorio delictivo como estrategia de sobrevivencia. Se trata de una población que oscila entre los 13 y los 19 años de edad con distintos



tipos de problemáticas (alcoholismo, drogadicción, prostitución). Estos jóvenes arrastran frustraciones educativas, ya que son expulsados de la escuela primaria, *generalmente por problemas de conducta y/o aprendizaje*. En este sentido, se hace necesario resignificar las propuestas pedagógicas de tal manera que incluya a estos niños y jóvenes y a sus realidades.

ACTIVIDADES. Nuestro trabajo junto a los docentes y directivos de la institución giró en torno a la importancia de recuperar los intereses y saberes que traían los jóvenes a la escuela. Esto se fundamentó en las preocupaciones que expresaban los docentes sobre la vida de los alumnos cuando salían del contexto escolar.

En una primera etapa de diagnóstico visualizamos que las actividades escolares se realizaban desde dos circuitos bien diferenciados y sin integración: por un lado, el circuito del *pensamiento*, donde se elaboraban pro-

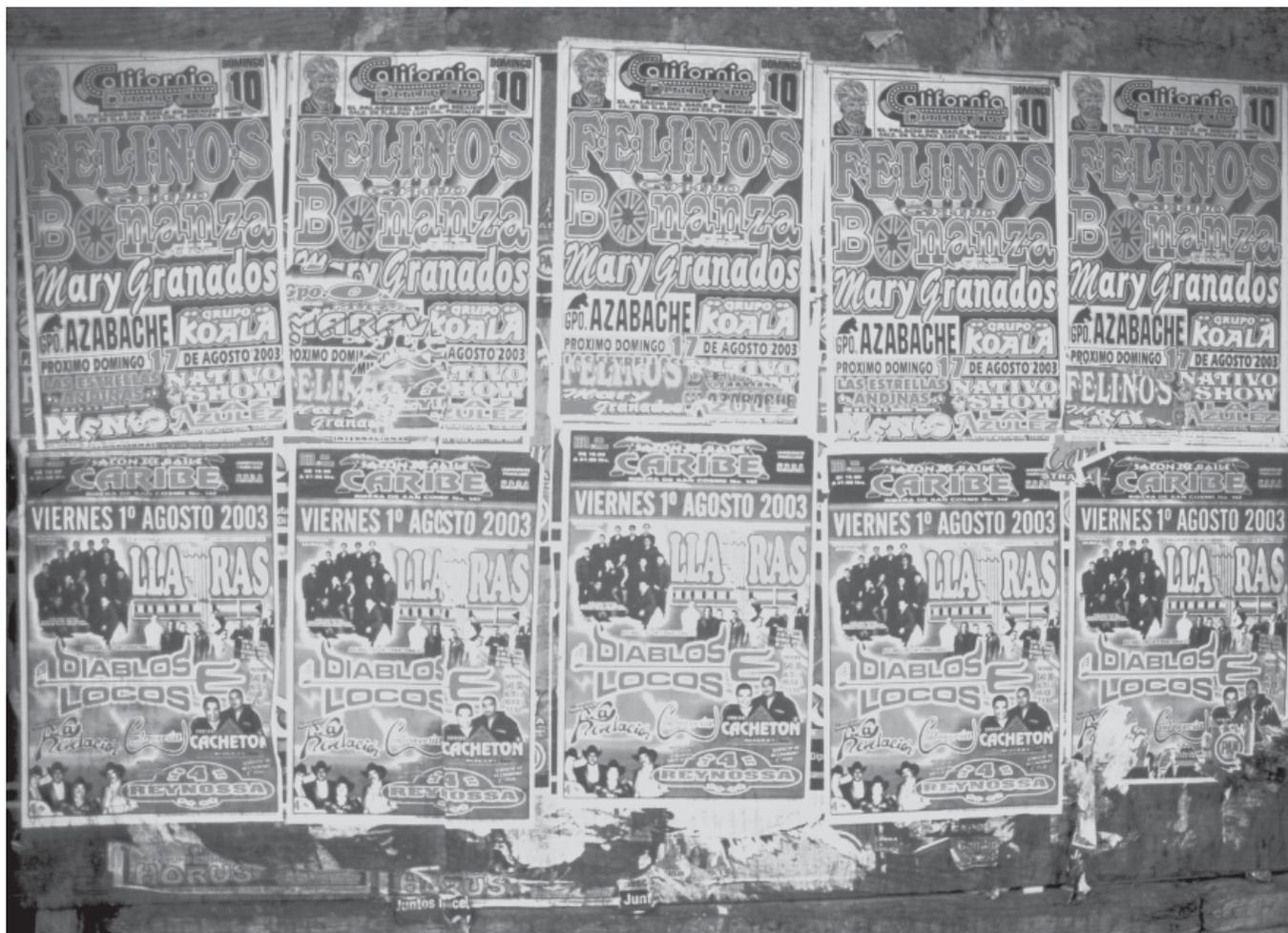
yectos sin claridad en los objetivos y los recursos existentes. Por otro lado, el circuito del *hacer*, donde el “para qué” de las acciones no presentaba, en muchas circunstancias, articulación con los objetivos planteados. Esta situación alertaba sobre la desarticulación entre los conocimientos impartidos en el aula y los saberes requeridos para entrar a los talleres. A su vez, los docentes manifestaban la ausencia de formación específica para trabajar de otra manera. Dada la confusión institucional los alumnos no recibían una oferta educativa coherente y definida, con plazos determinados y con una certificación que avalara los conocimientos adquiridos en la institución, especialmente en lo referido a los talleres productivos.

Una de las primeras reflexiones que realizamos junto a los docentes fue acerca del tipo de conocimientos que en cantidad y en calidad debe destacarse en este proyecto de escuela para jóvenes; cuáles serían los mo-

dos de organización de los contenidos y las metodologías para favorecer el aprendizaje significativo en este grupo de alumnos; cómo convalidar el conocimiento escolar con los saberes que el sujeto tiene desde su propia experiencia de vida. Coincidíamos al considerar a la escuela como lugar de referencia del conocimiento.

Estas interrogaciones nos colocaron en situación de profundizar tanto en las metodologías tendientes a efectivizar una producción y apropiación del conocimiento como a las características del aprendizaje en los jóvenes, favoreciendo una relación directa con los objetos de conocimiento, sea la lengua, el número, la relación de los hechos, la adquisición de otras formas de comunicación, la resolución de problemas.

Apostamos a la construcción de núcleos conceptuales que den cuenta de las distintas problemáticas que los alumnos atraviesan en su vida cotidiana. Se trata de preguntas y/o pro-



posiciones que engloban distintos conceptos. Estos conceptos se abordan desde las distintas disciplinas y se sigue la lógica interna de la disciplina pero no es un tratamiento lineal, sino que se trabajan los contenidos necesarios para dar una respuesta a esta problemática. Así, el sentido de los saberes no estaría dado por *la realidad* sino por la trama de relaciones que se da entre esa noción y otras.

Para definir cuáles serían los núcleos conceptuales era necesario escuchar a los jóvenes, cuáles eran sus deseos de aprender, sus intereses, y luego atender al planteo de los docentes respecto de los contenidos escolares a abordar.

En primera instancia, organizamos una entrevista colectiva con 15 jóvenes. De esta manera y con muchas dificultades logramos una respuesta desde una voz también colectiva: frases inconclusas comenzadas por uno, discutidas y modificadas por otro u otros, con mucho ruido, desde una fuerte censura a sus enunciados por parte de ellos mismos. No pudimos conocer sus nombres, sólo se mencionaban sobrenombres de los que se iban apropiando varios de ellos, con una clara intencionalidad de confundirnos. Es interesante señalar que al mismo tiempo que se confundían las voces lo hacían los cuerpos, que se encimaban, se prolongaban, en un bullicio casi desprovido de lengua.

Con el objetivo de conocerlos más, nuestro próximo encuentro fue individual. En estas entrevistas nos centramos en sus datos filiatorios, su entorno familiar, su historia personal, y en especial, su paso por el sistema educativo. En esta instancia nos encontramos con un sujeto enmudecido, inseguro, que prácticamente no podía hablar desde la primera persona del singular, el *yo* (desde la individualidad) sino desde el plural *los chicos*, refiriéndose al grupo de pares de la escuela granja (lo que le pasa a uno les pasa a todos).

Estos encuentros individuales nos permitieron inferir que no conocían su nombre completo, tampoco su documento de identidad ni su domi-



cilio, no sabían que su fecha de nacimiento era el día de su cumpleaños y en general no la recordaban. Estos limitados datos biográficos, coincidentemente con la dificultad para hablar de sí mismos, los convertían en un grupo social vulnerable en la calle y también en su relación con la policía. Los docentes y trabajadores sociales nos habían manifestado que estos chicos eran objeto permanente de sospechas de haber delinquido.

Estos datos nos llevaron a organizar el siguiente núcleo conceptual: Reconstruimos nuestra historia personal. Se discutió este núcleo en reuniones de trabajo junto a los docentes y el equipo directivo.

El eje que articulaba las áreas era la construcción de una ficha personal para dejar constancia de su participación en el proyecto de la escuela granja. En la entrevista nos propusimos indagar sobre las distintas trayectorias de vida de los jóvenes. Es así que preguntamos sobre la trayectoria familiar (constitución de la familia, nivel educativo de los padres), trayectoria migratoria (lugares donde vivió hasta el momento); trayectoria laboral (tipos de trabajo realizados), trayectoria participativa (instituciones donde participó y de qué manera, ya sean organismos o grupos de estructura formal o no formal) y particularmente, la trayectoria educativa (instituciones escolares, tipo de cursos realizados, intereses y expectativas). Se trataba de convertir esta ficha en

una biografía construida y asumida por cada joven. Esto significaba, a su vez, un conocimiento del grupo que favorecería unas actitudes más solidarias entre ellos y con el entorno escolar y social.

Cabe destacar que en este artículo se enfatiza la enseñanza de la lengua, pero el núcleo conceptual presentado se abordó desde las distintas disciplinas complejizando el análisis.

Desde la enseñanza de la lengua, consideramos que la lengua escrita es una práctica social, por lo tanto su aprendizaje debe insertarse en su uso auténtico, y en función de un proyecto colectivo que le dé sentido. De esta manera, se consideró a las actividades comunicativas del leer, escribir, hablar y escuchar como estrategias que instrumentaban tanto a alumnos como a docentes en la construcción de todo conocimiento. Destacamos, además, que el código de la lengua escrita es un aprendizaje específico de la escuela, fundamental desde el punto de vista personal y social y está directamente relacionado con la autoestima y la dignidad de la persona. En consecuencia, es un derecho humano inalienable.

Leer y escribir significa además aprender a participar en distintas actividades y poder apropiarse de cómo y cuándo se usan la lectura y la escritura, para qué y para quién.

Si consideramos que una de las formas de la transmisión cultural y científica de las sociedades letradas a

las nuevas generaciones se realiza mediante la lengua escrita, este abordaje de la cultura escrita no es privativo de la educación de jóvenes y adultos. También en el ámbito de la escuela regular de niños se pueden realizar este tipo de experiencias, que permiten a los sujetos poder estructurar su propia palabra a partir de las indagaciones que realiza de su biografía. Acceder a la cultura escrita dignifica a una persona y le otorga autoestima. De la misma manera, la privación del mismo margina y condena al fracaso.

RESULTADOS. La selección de los contenidos trabajados desde las distintas disciplinas (lengua, matemática, ciencias sociales y naturales) significó un trabajo conjunto de los docentes. Ello permitió la reflexión sobre el lugar del conocimiento en la escuela, la revalorización de la función social de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje en contexto. Largas discusiones sobre la selección de los contenidos y las actividades de aprendizaje propuestas se reflejaron en el interés que demostraron los alumnos en la propuesta.

En términos cualitativos, estamos en condiciones de decir que los alumnos incorporaron la necesidad de escribir. Por un lado, para comunicar mensajes diferidos en el tiempo y en el espacio, y por otro, para dejar registro de sus propias acciones en los distintos talleres. Les agradaba escribir los términos técnicos que iban aprendiendo, como una manera de mostrar que conocían más del ámbito del cual escribían (por ejemplo, razas de conejos); con el apoyo en los docentes, en libros o en compañeros más expertos, podían hacerlo. Luego de aproximadamente dos meses, comenzaron a arriesgarse al acto de lectura en presencia de otros. Para ello fue necesario que adquirieran confianza en su conocimiento contextual y del tema pues éste les permitiría anticipar y encontrar el sentido de lo que estaban leyendo.

Al poder hablar *a* otros y *con* otros, y poder también escuchar *a* otros diferentes de sí mismos, regularon sus

conductas agresivas (básicamente corporales) para mediatizarlas con palabras, desarrollando modos más democráticos de convivencia.

Finalmente mostraron interés en la lectura de textos literarios diversos (cuentos, graffittis, chistes) y no literarios (textos expositivos referidos al origen del hombre, el sistema solar, los animales prehistóricos, etc.). Demandaban libros variados: manuales, enciclopedias, cuentos con fotos o dibujos llamativos, que miraban una y otra vez hasta el cansancio, decidiéndose progresivamente a abordar los textos escritos, casi siempre con la guía del docente.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Promover prácticas de enseñanza donde se fomente la interacción y la colaboración entre los alumnos.

2. Trabajar con los docentes para superar la asimetría de la interacción verbal en el aula y en los talleres. Cuando hablamos de asimetría nos referimos a la posición que asume el docente en el aula. Él es el que habla, escribe, lee, sabe acerca de los diferentes temas; decide de qué va a hablar el otro o de qué es legítimo escribir, mientras que el alumno es el que lleva el estigma del fracaso escolar y del no saber. Los docentes deben ser concientes de esta diferencia para poder otorgar la palabra.

3. Crear instancias de participación más democráticas donde los alumnos efectivamente puedan hablar o escribir y donde sus producciones sean reconocidas.

4. Invitar a los alumnos a que hagan relatorias de las actividades promoviendo la elaboración de textos colectivos e individuales (señalando los recursos de cohesión y coherencia), en diferentes contextos de significación y para distintos interlocutores (la familia, el amigo, el docente, el juez, etc.).

5. Para facilitar la búsqueda e investigación sobre las instituciones, se

recomienda también la lectura de textos, literarios y no literarios, de circulación social en esa comunidad, creando en los alumnos el hábito de plantear hipótesis de lectura (en el sentido de anticipación de sentido de acuerdo al contexto, tema, etc.). diferentes según los textos (periódico, guía telefónica, cuento, texto expositivo, etc.).

6. Es importante que en esta reconstrucción de su propia vida, el docente lea frecuentemente textos literarios como cuentos, poemas, coplas y adivinanzas de autores del lugar. Es necesario comenzar por lecturas breves, colectivas, para que la autoestima de los alumnos les permita acceder individualmente a la actividad de leer, pues será un lector competente en la medida que se independice más del signo gráfico para comprender el sentido del texto. □



Lecturas sugeridas

SALEME, M., 1997. *El conocimiento en el mundo adulto en Decires*, Editorial Vaca Narvaja, Córdoba, Argentina. maburni@ffyh.unc.edu.ar

ROGOFF, BARBARA, 1993. *Aprendices de pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona. paidos@paidos.com www.paidos.com

ALISEDO, GRACIELA, SARA MELGAR Y CRISTINA CHIOCCI, 1994. *Didáctica de las ciencias del lenguaje: aportes y reflexiones*, Paidós, Buenos Aires. paidos@paidos.com www.paidos.com

KALMAN, JUDITH, 1996. *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*, Documento DIE 51, México. die@mail.cinvestav.mx

