



Fotografía: José Alonzo Leyva López.

La escritura al servicio de los procesos de reflexión subjetiva O escribir para pensar(se)

Mariela Helman
marielahelman@hotmail.com

Guillermo Micó
gmicoster@gmail.com

Alicia del Valle Vera
alivera7@hotmail.com

Programa de Aceleración, Gerencia Operativa de Inclusión Escolar, Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Pasado que no ha sido amansado con palabras no es memoria, es acechanza
Laura Restrepo, *Demasiados héroes*, p. 234

En la experiencia del Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de Alumnos con Sobreedad, ofrecemos a nuestras alumnas y alumnos diversas propuestas enmarcadas en las Prácticas del Lenguaje (tradicionalmente, el área de Lengua). Su objetivo central consiste en poner a disposición de todas y todos los instrumentos propios de la cultura que permiten formar parte de una

comunidad de lectores y escritores. Porque alfabetizarse, en su sentido más amplio y pleno, supone convertirse en un sujeto crítico y creativo que dispone del lenguaje oral y escrito en el marco de proyectos personales donde el manejo de la lectura, la escritura y el discurso oral no constituyen obstáculos para dichos proyectos sino, por el contrario, son canales fértiles donde los mismos se vehiculizan y concretan.

El Programa, también conocido como "Grados y grupos de aceleración", depende de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires) y comenzó a implementarse en el año 2003. Atiende a niños y niñas que concentran dos o más años de sobreedad en el segundo ciclo de la escuela primaria. El programa les permite, mediante condiciones pedagógicas particulares, hacer dos grados escolares en uno (4° y 5° en el primer año, y 6° y 7° al año siguiente).

Hablar de *prácticas del lenguaje* (donde tanto el plural como el sustantivo "prácticas" habilitan diversidad de voces y de acciones) supone una concepción que privilegia, como objeto de enseñanza, las prácticas mismas —hablar y escuchar, leer y escribir— por sobre otro tipo de contenidos lingüísticos que han sido tradicionalmente escolares, como por ejemplo, el sustantivo, la oración, etc.

Si consideramos, por tanto, que el objeto de enseñanza son las prácticas, queremos subrayar que "toda práctica se adquiere 'en la práctica'". Formar a los sujetos como hablantes, lectores y escritores significa crear las condiciones didácticas que les permitan ejercer como tales desde su ingreso en la escuela. Como se afirma en el *Diseño curricular para la educación primaria* (2° ciclo), ninguna persona se hará lectora si el aula y la escuela no son comunidades de lectores a las que se ingresa participando (Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2008, p. 34).

El proceso de apropiación de estas prácticas tiene lugar en contextos donde se hace necesario y se justifica ejercerlas. El sentido de las mismas es parte de lo que se enseña: argumentar para justificar una posición entre otras tantas, avanzar en la coherencia de un texto para que los otros entiendan qué se quiso expresar, buscar información y leer para saber más sobre algún tema, etc.

El dominio de estas prácticas por parte de los sujetos se logra en tiempos prolongados, y por ello no necesariamente corresponde a los tiempos escolares. Ni se inicia con ellos y, mucho menos, termina cuando culmina el año escolar; la relación entre dichos tiempos y las adquisiciones esperadas se puede

concretar en ritmos diversos. En el caso de los niños, niñas y jóvenes con sobreedad, la necesidad de participar de manera sostenida en este tipo de prácticas para lograr su dominio es aún más marcada, pues aquí se entremezclan trayectorias escolares* que quedaron trucas en algún momento y que nos muestran discontinuidades; procesos que se iniciaron, se interrumpieron y se reiniciaron en otro momento. Procesos escolares y subjetivos en los que podemos reconocer marcas de exclusión, en el sentido que les da Kurlat (2011): marcas propias de sujetos cuyos derechos fueron vulnerados y que restringen los modos de concebirse como aprendices, con las consecuencias que conlleva quien arrastra dichas marcas (como por ejemplo, atribuirse la culpa por los fracasos escolares previos o dudar de la capacidad de aprender).

La diversidad de trayectorias y recorridos que tienen nuestros alumnos genera la planificación y puesta en marcha de secuencias didácticas diferentes: algunas centradas en completar la alfabetización inicial, otras en avanzar en la lectura autónoma de distintos tipos de textos, otras en los procesos de escritura, otras en los procesos de reflexión y análisis del lenguaje. No sólo es el punto de partida de cada uno de los sujetos, sino la propia lógica de las prácticas la que exige nuevos acercamientos a los textos y a las situaciones de lectura y escritura donde el "retorno no es idéntico", sino que implica ampliar y profundizar. En todo caso, los grupos y los grados de aceleración son espacios educativos que generan condiciones didácticas donde *muchos* (chicos y maestros) leen *mucho*, sobre *muchas* cosas.

Desde nuestro enfoque, entonces, las situaciones que se sugiere propiciar en la escuela se pueden inscribir en tres ámbitos donde el lenguaje circula y "se ejerce": *el ámbito de la literatura*, que incluye a los niños/as en el mundo de la cultura escrita, que les abre otros mundos, les presenta héroes, rimas, horizontes pasados y futuros; *el ámbito del estudio* que, desde muy pequeños, habilita tanto la curiosidad y la búsqueda como la profundización de la lectura y la consulta; y *el ámbito de la formación del ciudadano* para legalizar las prácticas democráticas y

democratizadoras de discutir y acordar, escuchar al otro y reconocerlo, leer críticamente los medios de comunicación (*Diseño curricular para la educación primaria, 2º ciclo*, p. 34).

En esta oportunidad compartiremos un tipo de trabajo que se enmarca en el tercer ámbito mencionado y que tiene a la escritura como eje pero que, recuperando uno de los usos sociales de la misma, se distancia un tanto de la implementación de otras secuencias didácticas del área. Nos referimos a aquellas situaciones donde la escritura es utilizada como instrumento para pensar sobre uno mismo y sobre determinados procesos grupales y sociales. Algunas de sus características favorecen esta reflexión: en particular, la materialidad de la escritura, es decir, el hecho de que constituya marcas fijas sobre las que se puede volver una y otra vez posibilita acercarse a lo escrito en distintos momentos e instalar la idea de versiones, interpretaciones y puntos de vista diferentes sobre un suceso determinado. Al mismo tiempo, la escritura se plantea como un recurso simbólico que permite cierto distanciamiento de los hechos mismos, distanciamiento necesario para la reflexión.

A modo de ejemplo compartimos el trabajo realizado en grados de aceleración, a partir de dos situaciones distintas.

Sobre lo sucedido con Esteban, o sobre lo sucedido con 6/7º

En una oportunidad en la que la maestra a cargo del grado 6/7º de aceleración de una escuela no estaba, se desencadenó un conflicto entre alumnos de dicho grado que incluyó persecuciones y peleas, y que terminó con varios alumnos sancionados. Inclusive fue necesario recurrir al Sistema de Emergencias Médicas de la Ciudad de Buenos Aires (SAME) para atender el desborde de uno de los niños. El hecho tuvo repercusiones institucionales (toda la escuela se enteró de lo que había pasado) y provocó preocupación en el grupo de niños y de docentes. Cuando la maestra llegó al día siguiente, se encontró con un gran revuelo: todos hablaban de lo que había pasado y existían versiones contradictorias y confusas

al respecto. Se planificó entonces una propuesta de trabajo que incluiría, en primer término, reconstruir por escrito lo sucedido aquella mañana en la escuela y, a partir de ese texto, iniciar un proceso de lectura, relectura y reescritura con los alumnos. Para comenzar, la maestra preparó un texto a partir de las versiones orales que aportaron dos chicos y un grupo de docentes que también participaron de la situación. Este texto serviría de base para trabajar en el aula con los chicos y para ser modificado las veces que lo requirieran la lectura conjunta y la ampliación de las perspectivas involucradas en el relato. La maestra digitalizó el texto y la clase se organizó a partir de la lectura de la docente del texto en la computadora. La consigna fue la siguiente:

En función de lo que contaron varias personas que pasó cuando yo no estuve, escribí este texto que, seguramente, es incompleto y al que le faltan cosas para entender mejor qué ocurrió. Se los voy a ir leyendo y cuando alguno quiera hacer un comentario o corregir o agregar algo que crea que falta o que está incorrecto, me avisa.

Se organizaron tres sesiones de lectura y reescritura conjunta del texto con la misma modalidad. En cada oportunidad la docente leyó el texto desde el comienzo, deteniéndose frente a la propuesta de algún alumno de cambiar o agregar algo. Los chicos siguieron atentamente la lectura del mismo y participaron con mucho interés, haciendo correcciones, aportando datos nuevos, discutiendo nuevos datos que no aparecían en el texto y que, en algunos casos, no consideraban verídicos. Surgió la necesidad de ajustar las palabras que allí aparecían, haciéndolas más precisas, controlando que no fueran contradictorias o que no tuvieran datos de más o erróneos.

Por ejemplo, la primera versión del texto —elaborada por la maestra a partir de los relatos orales fragmentados que fue recibiendo al regresar a la escuela— se llamaba “Sobre lo sucedido con Esteban” (éste es el nombre que dimos al niño en el texto. Se trata de un alumno que terminó con un alto grado de angustia y desborde).



Fotografía: José Alonzo Leyva López.

En la primera lectura, cuando la maestra leyó el título y preguntó si les parecía adecuado, varios chicos y chicas comenzaron a dudar. La pregunta de la maestra habilitó, generó y sostuvo el espacio de duda y reflexión de los chicos. Ellos señalaron que lo que pasó no había tenido como único protagonista a Esteban, y que no le había sucedido solamente a un alumno, aunque claramente las consecuencias para este niño habían sido las más notorias o “ruidosas”. Propusieron, luego de la discusión, cambiar el título por “Sobre lo sucedido con 6/7º el día del taller”.

Escuchando la lectura y los aportes de los compañeros, el grupo logró reconstruir distintas versiones de lo sucedido; cada versión complejizó el relato y la mirada de lo que había pasado incorporando más participantes y más aspectos que podían parecer detalles superfluos que sin embargo, a la hora de interpretar conjuntamente los hechos, no lo eran. Por ejemplo, en la primera versión vemos el conflicto entre dos alumnos del siguiente modo:

Esteban cuenta que durante el taller [...] José lo golpeó en la cabeza. Esteban le avisa a la profesora, y la seño lo ubica en otro lugar del aula para que ya no lo moleste su compañero. A pesar de esto José lo amenaza diciéndole que le iba a pegar durante el recreo. Cuando termina la hora y van al recreo, Esteban corre a biblioteca para esconderse allí de José, y sucede que Agustín aparece en biblioteca, lo toma de la cabeza y dice: “¡Acá está Esteban!”.

En esta primera versión no se entiende por qué Agustín interviene de esa forma. Sin embargo, en la segunda versión se incorpora lo siguiente:

Esteban cuenta que durante el taller [...] José lo golpeó en la cabeza. **Antes, Esteban le hacía gestos a Agustín como queriendo decirle que le iba a pegar. Podría ser que lo estuviera invitando a jugar a la pelea o podría ser que lo estaba amenazando de verdad.** Esteban le avisa a la profesora que José

lo estaba molestando y la seño **le indica a José que se cambie de lugar pero no lo hace. Esteban sí se cambia de lugar para que ya no lo moleste su compañero. Queda sentado cerca de la maestra.** A pesar de esto, José lo amenaza diciéndole que le va a pegar durante el recreo; varios compañeros lo escuchan. Cuando termina la hora y van al recreo, José dice: “vamos a pegarle”. Esteban corre a biblioteca para esconderse allí de José y sucede que Agustín aparece en biblioteca, lo toma de la cabeza y dice: “¡Acá está Esteban!”.

Esta segunda versión permite ver que el malestar de Agustín con Esteban era previo al recreo. También muestra que Esteban intentó evitar la pelea con José. En esta segunda versión aparece con más fuerza la participación de José y de Agustín en el conflicto.

Este trabajo permitió reflexionar acerca de los roles de cada uno en esa situación, y de los distintos puntos de vista; también propició que los alumnos se pusieran en el lugar del otro y pensarán cómo habrían reaccionado de haber estado en esa situación, y de qué otra manera podrían haberlo hecho para evitar las situaciones dolorosas o peligrosas que se presentaron.

Consideramos que la planificación y la puesta en marcha de la propuesta ofrecieron un marco de participación real y de debate para los chicos en el momento de emitir sus opiniones y someterlas a la discusión. Resulta, por tanto, una propuesta de trabajo que convoca y compromete a los participantes, en donde el uso de la palabra se pone en valor en el contexto público donde se escribe y reescribe.

Registro de la trayectoria escolar para organizar la trayectoria de vida

Para comprender dónde y por qué motivos se produjo la sobreedad de nuestros alumnos, ponemos en marcha un dispositivo de encuentro individual con cada niño y niña que ingresa al Programa de Aceleración (Micó, 2007). En ese espacio de entrevista/encuentro, instancia en la que participan todos

los niños y niñas, descubrimos, casi por casualidad, que algunas de las notas que tomábamos a modo de registro para entender la trayectoria escolar de cada chico y chica, cobraban para ellos éste y otros sentidos. Por ejemplo, organizamos la información de cada alumno/a del siguiente modo:

Año	Grado que cursó	Escuela
2014	4/5º aceleración	Nº 11 Distrito Escolar 5º
2013	3º	Nº 11 Distrito Escolar 5º
2012	2º	Escuela de provincia
2011	¿?	¿?
2010	2º	Una escuela en Paraguay

El cuadro permite visualizar dónde se produjo la sobreedad, dónde se “desencauzó” la trayectoria escolar de un niño o niña, y también deja ver “baches”, agujeros en el relato sobre la vida de un sujeto. ¿Qué ocurrió en 2011? ¿Dónde se encontraba el niño ese año? ¿Por qué vuelve a hacer 2º grado?

Hace varios años, mientras tomábamos este tipo de entrevistas empezamos a notar que el niño o niña que estábamos entrevistando, generalmente sentado en frente de nosotros, en algún momento de la charla se levantaba y venía de nuestro lado y comenzaba a utilizar el registro del cuadro para señalar y organizar su propia experiencia:

...no, primero me fui de Paraguay. Pero me fui en agosto y entonces no encontramos escuela. Por eso no terminé ese año 2º grado.

...acá, este año no me acuerdo qué pasó...

...no, primero fui a una escuela de provincia, ahí repetí. Justo fue el año que mi mamá quedó en capital. Me acuerdo que la extrañaba mucho.

A partir de estas primeras experiencias comenzamos a ofrecer de modo sistemático este registro como instrumento para que cada niño y cada niña pudieran organizar algo de su propia historia, utilizando la escritura como recurso simbólico y herramienta al servicio de este proceso subjetivo. Complejizar el proceso de simbolización requiere, como condición necesaria para su desarrollo, que el niño pueda invertir al lenguaje —en nuestro caso, el lenguaje escrito— como un objeto del cual desea apropiarse.



Fotografía: Iván Holguín Sarabia.

La potencia de la escritura para favorecer el despliegue de recursos simbólicos también es destacada en el trabajo terapéutico. A propósito de esto, Altschul (2011) comenta la utilización de un cuadro de registro de “balances”, elaborado junto con una de sus pacientes, para organizar ventajas y desventajas frente a distintas opciones de lugar donde vivir. Destacan en ese trabajo tanto las reflexiones que

la joven había logrado producir como el placer que le generaba el hecho de haberlas producido. Volver sobre el papel le permitía “leerse” y escucharse a sí misma de un modo diferente.

El proceso de apropiación del lenguaje supone un trabajo representativo que complejiza el psiquismo, ampliando lo representable a partir de la riqueza de enlaces que posibilita.

Ofrecer, entonces, la escritura como recurso simbólico a favor de los procesos subjetivos, supone mostrar y hacer visible aquello que posibilita.

A modo de conclusión

En nuestras dos escenas aparece, de modo diverso, la misma intención de instalar en el aula, en la escuela, y a disposición de las y los estudiantes, un pensamiento narrativo de sí mismos. En el primer ejemplo, no se persigue el hallazgo de *la* verdad, sino de *una* verdad compartida, la que los sujetos pueden construir en su reflexión conjunta. Poco importa si los hechos narrados coinciden con los sucedidos, porque, además, estos últimos están perdidos. Lo que sí importa es que los sujetos construyan —y en ese mismo proceso, recuperen— sentidos que construyen y constituyen un pasado pensado en el presente, y un presente sostenido en esa memoria.

Para Fuentes Marcel (2002), ya no es posible hablar de esencias eternas, inmutables, sino de *esencias históricas*, es decir, que se construyen:

Todo es móvil e interdependiente: el sujeto, las cosas y lo que se dice. Estas tres instancias se dan en mutación, son hilos que discurren paralelos y que se cruzan, se simetrizan, se desconectan, se horizontan mutuamente y producen condensaciones en el tiempo, que dan lugar a intersecciones que dan “sentidos” [que no son El Sentido, La Verdad] (2002, p. 78).

El segundo ejemplo, si bien sucede a partir de un propósito programático, se explica y se sostiene en el mismo principio: el derecho de narrarse. A los relatos que circulan incesantemente en las instituciones acerca de las niñas y de los niños, y que en alguna

medida recuperan —en el mejor de los casos— determinados elementos de sus historias personales, preferimos oponerles lo que cada niña y cada niño puede construir a partir de una práctica que nos coloca como mediadores *ignorantes* que sostienen la pregunta que les permita narrarse.

Al fin de cuentas, como señala Fuentes Marcel:

[...] somos, en gran medida, el relato de lo que somos [...] La mayor plenitud de lo que podemos ser tiene que ver con un producir discurso propio para conseguir el más veraz acerca de nosotros mismos. Quizá cada uno deba ser filósofo y poeta a la vez para construir eso que somos, porque eso que somos es, en suma medida, un cierto modo de contar-nos en el presente lo que nos pasa, lo que fuimos y lo que queremos ser (*ibid*).

Poner a disposición de los sujetos las herramientas necesarias para armar y desarmar ese relato implica ofrecer algo que en verdad les pertenece.

Recomendaciones para la acción

Con estos dos ejemplos quisimos compartir un modo particular de trabajo en el área de Prácticas del Lenguaje que, junto con el desarrollo de distintas secuencias enmarcadas en los tres ámbitos mencionados, colaboran en el proceso de alfabetización plena de los niños, niñas y jóvenes con los que trabajamos. Consideramos que este enfoque —del que esta propuesta es sólo una expresión entre muchas posibles— resulta fértil como marco general de otras propuestas que cada educador pueda elaborar en diversos espacios educativos de lectura y escritura con jóvenes y adultos. Hacer de la lectura y la escritura herramientas de reclamo y de validación de derechos; poder ver que a través de ellas se manifiestan necesidades y sentimientos; que el uso de la palabra permite guardar memoria, darle forma a las ideas y a los pensamientos propios y ajenos; que su dominio posibilita contemplar distintos puntos de vista, cambiar versiones e interpretaciones... todos

estos sentidos para reescribir la (propia) historia una y otra vez.

Lecturas sugeridas

ALTSCHUL, MARCELA (2011), *Investir tras ser investida*, Buenos Aires, Letra Viva.

Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2008), *Diseño curricular del nivel primario* (2° ciclo), Buenos Aires, en:

<http://www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/Primaria/epb2.pdf>

FUENTES MARCEL, ANDREA (2002), *Ese relato que somos*, Barcelona, Octaedro.

KURLAT, MARCELA (2011), "Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 33, núm. 2, pp. 69-95, en:

http://www.crefal.edu.mx/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=782&Itemid=284

MICÓ, GUILLERMO (2007), "Hacia un abordaje formativo de las situaciones de la vida cotidiana escolar", en G. Schujman e I. Sede, *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique.

Para mayor información acerca del Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de Alumnos con Sobreedad, consultar:

programaacceleracion.blogspot.com

Nota

* Consideramos el concepto de *trayectoria escolar* desde los lineamientos elaborados por F. Terigi (2009) en: *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD).