

La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios¹

Marcela Kurlat

La historia que yo cuento va a salir en todos los diarios
Gabriel. Julio de 2013

Gabriel es un hombre de 40 años. Vive en un barrio marginado de la Ciudad de Buenos Aires y concurre desde el año 2011 a un centro de alfabetización que funciona en un comedor de la zona, parte del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (ver el artículo de Fátima Cabrera en esta edición) dependiente del Área de Educación de Jóvenes y Adultos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Trabaja de lunes a viernes haciendo el reparto de diarios bajo suscripción, sumado a trabajos informales por los cuales recibe propinas, como quitar rejas de un bar, hacer mandados, abrir las puertas de los taxis.

Se levanta todos los días a las 3.30 de la mañana para llegar al trabajo, recibir los diarios y clasificarlos. Trabaja hasta las 13:30 de la tarde, horario en que se dirige al centro de alfabetización. El día que lo conocí, frente a la pregunta de qué era lo que más le gustaba de la escuela, me dijo: "Aprender a leer y escribir, pero me cuesta". Sus docentes me comentaron que nunca había ido a la escuela de niño, y que de adulto tuvo una experiencia de unos días aunque rápidamente "abandonó porque era un mundo al que no podía acceder".

Gabriel vivió hasta los 19 años en la calle, perdió a sus padres de chico y estuvo varios años en un internado. En sus palabras:

Siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince, dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve... hasta los diecinueve toda mi vida fue un calvario. Hasta ese momento no conocía la villa, no conocía los comedores, no conocía... me acuerdo los inviernos que pasé, pasé amarguras, nadie te quería ayudar, nadie te quería dar un plato de comida, nadie... o sea... hasta que hice mi vida yo solo [...] El día de mañana, si todo me sale bien, bueno... me podría recibir de... no sé, de abogado... de lo que sea. Pero yo... mi manera es estudiar y estudiar y estudiar y tanto hice que vine a estudiar. No quería en el principio aprender a leer, porque me iban a costar muchas letras, demasiadas letras.

Al trabajar como vendedor de diarios y haber vivido en la calle durante tantos años, Gabriel tiene muchísimos conocimientos de la lengua escrita sin ser consciente de ellos. Todos los días llevaba a la escuela varios diarios de distribución gratuita, los desplegaba sobre la mesa y comentaba las noticias del día, señalando en forma pertinente dónde estaban escritas dichas noticias y las fotos que las acompañaban. Pero al momento de producir en el aula, se limitaba a nombrar las letras (muchas de las cuales aún desconocía). Su práctica predominante era el descifrado, estrategia que no lo ayudaba a dar sentido a los textos, a construir significado a partir de los mismos. Más allá de compartir

las noticias o de abrir el diario y leer espontáneamente, por ejemplo, “30 por ciento de descuento” en una publicidad, frente al pedido de lectura su respuesta era: “La i, la ge, esta letra no la vi... no sé qué dice”. En el aula sólo copiaba, y ante el pedido de interpretación de los textos decodificaba sin poder dar sentido. Se negaba a interpretar o a escribir por sí mismo diciendo “Esta letra no la vi”, “no recuerdo cómo se escribe”. Gabriel tenía una idea muy fuerte vinculada a que debía “saber todas las letras”, “ver las letras”, las “demasiadas letras”, para aprender a leer y escribir. No sabemos cuál fue el origen de dicha idea, si la construyó en su breve experiencia previa en la escuela de adultos o si se la apropió como una idea que circula en el sentido común en la sociedad: la visión de que sabiendo las letras y su sonido correspondiente, al “juntarlas”, se podrá leer y escribir. Lo que sí sabemos es que la búsqueda de palabras con determinadas letras iniciales no es lectura, sino que corresponde a una actividad perceptivo-asociativa: encontrar en el diario un texto que comience con una letra que está escrita en el pizarrón o en su cuaderno, es simplemente percibir idénticos.

La coordinación de la información verbal y escrita es lo que le permitiría a Gabriel reflexionar sobre la escritura, comenzar a establecer correspondencias entre la oralidad y la escritura. Sin embargo, Gabriel estaba centrado en intentar reconocer cada letra, lo que no lo ayudaba a dar sentido a los textos. Su mayor deseo era aprender a leer y escribir, pero su percepción era que le resultaba muy difícil, ya que había muchas letras que aún “no había visto”, como él mismo decía. Tras observar la sacralidad dada a las letras en sus representaciones, comencé a preguntarme: ¿cómo se manejará Gabriel en la calle? ¿Qué habrá aprendido allí en relación a la lengua escrita que no puede reconocer como saber? ¿Cuál será su interacción con los textos de circulación social? ¿Qué hará en su trabajo? ¿Cuáles serán sus estrategias lectoras? Tuve la necesidad de ir a conocer qué hacía allí, cómo se manejaba en el “mundo de los diarios”. Le pedí permiso para conocer su trabajo y así fue como me acerqué a realizar la repartida de diarios junto a él.

Revisando mis impresiones y comentarios de aquel día, puedo decir que si yo no hubiese sabido que Gabriel no sabía leer y escribir convencionalmente, no me hubiese dado cuenta de ello al acompañarlo en el reparto. Si bien se guiaba muy fuertemente por la numeración de las calles, algunos diarios sólo tenían los nombres de la persona suscrita y él sabía a dónde llevarlo. El trabajo lo realizaba muy rápido y con total seguridad, manejándose con mucha soltura. ¿Qué prácticas y actitudes lectoras pude ver en él? ¿Cuáles eran los “saberes letrados” que desplegaba en el trabajo? Gabriel clasificaba, acomodaba, ubicaba, contaba los diarios y le dictaba a su referente cuántos había de cada uno por el nombre; tras la escritura por parte de su empleador de los nombres y/o direcciones a donde llevar cada diario en cada uno de ellos, interpretaba dicha escritura, adjudicaba y repartía cada uno en los lugares correspondientes; leía en forma conjunta con su empleador la lista de suscritos al día de la fecha, para chequear si faltaba repartir alguno; indicaba, opinaba, cuáles debían repartirse y cuáles no en función de lo escrito en la lista; señalaba y comentaba noticias en los diarios; identificaba noticias sobre los mismos sucesos en diferentes diarios; entregaba los diarios pertinentes a una clienta que se acercaba a comprar; me dictaba: “anote...”, mientras señalaba con verbalizaciones: “acá dice La Catedral”.

Al preguntarle a Gabriel cómo sabía dónde tenía que ir, él mencionó que sabía “mirando las direcciones”. Su visión de sí mismo como trabajador se vinculaba a sentirse “rápido

y práctico". Le tenían confianza, le gustaba trabajar en este ámbito, decía que le "encantaba" armar los diarios en cada una de sus páginas. Este trabajo le había permitido salir de la calle, cambiar su vida: "Esta va a ser toda mi vida... Si no tuviera este trabajo estaría durmiendo en las estaciones".

Comencé a visualizar dos mundos opuestos de vinculación con la lengua escrita: el mundo de la calle y el mundo de la escuela. La imagen de sí en el trabajo era opuesta a la que Gabriel manifestaba en la escuela. En el trabajo era "rápido y práctico" y en la escuela todo le costaba. Él decía que era "burro", que "no le daba la cabeza". En el trabajo interpretaba, clasificaba, comentaba noticias, entregaba los diarios solicitados, opinaba acerca de cuáles correspondía repartir leyendo la lista de suscripciones; mientras que en la escuela pedía "ver las letras" y copiarlas hasta "saberlas todas", sólo copiaba y descifraba, se negaba a interpretar o a escribir por sí mismo por "no haber visto aún esa letra". En la escuela se veía inhibido, paralizado, repitiendo que no sabía, que no entendía, que era "un desastre". En el mundo del trabajo desplegaba numerosas estrategias de interpretación que estaban ausentes en la escuela, se mostraba seguro, "ágil y rápido", como él mismo decía.

En la escuela, Gabriel estaba tan centrado en colocar todas "las letras", sintiéndose "un desastre", que obturaba las posibilidades de interpretación más genuinas. El "culto a las letras" lo llevaba a perderse en un laberinto de escritura. Gabriel sostenía que aprendiendo letra por letra, en algún momento iba "a saber" sin tener que preguntarle a nadie qué decía en determinado lugar. Él esperaba escribir convencionalmente y le costaba mucho pensar que estaba en proceso, desde una visión de sí mismo como aprendiz muy empobrecida, considerando que no sabía "absolutamente nada". Gabriel sostenía fuertemente la idea de que leer y escribir era acordarse de memoria: "Que la maestra esté al lado mío todo el tiempo, me muestre lo que dice y yo aprenda, hasta que yo lo pueda saber sin que me lo digan", decía.

Comenzamos a realizar un trabajo junto con las docentes del centro, intentando construir un puente entre la vida y la escuela, vinculado a recuperar todos los textos conocidos por Gabriel, para que pudiera tomar conciencia de lo que ya conocía, adquirir seguridad a través de ello y animarse a comparar otras escrituras tomando las conocidas como base para la producción de nuevas escrituras. Buscamos que comenzara a reflexionar acerca de las propiedades cualitativas y cuantitativas de los textos: ¿qué dice?, ¿cómo dice?, ¿cómo te das cuenta?, ¿en cuál de estas palabras dirá "x"?, ¿por qué te parece? Comenzamos a proponerle que se animara a escribir como supiera, implementando las situaciones didácticas diversas y necesarias, propuestas por la didáctica constructivista desde la perspectiva psicogenética, que sostienen que:

- Una persona que aún no sabe leer convencionalmente puede leer por sí misma, siempre que se le brinden situaciones en las que haya contextos, imágenes o información acerca de la escritura que se está abordando. En estos casos, anticipará el sentido del texto coordinando la información de la imagen o el contexto con la información que le provee la escritura. El educador propicia un espacio de exploración de los textos (ver el artículo de Siro y Maidana en esta edición), ofrece informaciones que ayudan a elaborar predicciones posibles sobre el sentido del texto, enseña a apoyarse en distintas fuentes y pistas para realizar anticipaciones, ayuda a coordinar anticipaciones entre sí y a confirmarlas o rechazarlas según la información e índices que se

van encontrando, promoviendo averiguar dónde dice determinado texto, qué dice y cómo dice.

- La lectura a través de otros permite que la persona se vincule con los textos, con su vocabulario y organización. Cuando se escucha leer al docente, se accede a textos pertenecientes a diversos géneros, temáticas, autores y tipos de ediciones. A pesar de no enfrentarse directamente con el texto, las personas pueden progresar como lectoras porque interactúan con un lector experimentado que ejerce prácticas de lectura diferentes según el género, el auditorio y el propósito que lo orienta, permitiendo acceder al contenido de los textos y a las particularidades de la lengua escrita. En estos casos el sujeto está leyendo a través del docente porque pone en juego dos procesos que le permitirán ser un buen lector en el futuro: construye el significado del texto cuando el maestro lee en voz alta, ya que reordena los datos, jerarquiza la información, desecha lo accesorio y destaca lo importante. Además, en este proceso el sujeto se apropia progresivamente del lenguaje escrito: conoce, por ejemplo, cómo son los cuentos, qué vocabulario tienen y qué tipo de fórmulas de inicio y cierre aparecen en los cuentos tradicionales. El maestro es un modelo lector que muestra, frente a los sujetos, las prácticas de lectura que se desarrollan en el mundo de la cultura letrada: para qué se usa la lectura, qué beneficios otorga, a qué información permite acceder, qué problemas ayuda a solucionar, en qué mundos posibles e internos permite ingresar.
- La situación de escritura “como se sabe” permite apropiarse progresivamente del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe. Se debe dar validez a las ideas que el sujeto tiene sobre lo que las marcas gráficas representan y mostrarle que no se pasa de no saber a saber, que algunos saberes conducen al conocimiento convencional y que él escribirá de varias maneras hasta que lo haga convencionalmente. Algunas situaciones de escritura de palabras, de listas o de nombres colocan a los sujetos en contextos potencialmente conflictivos, puesto que no les permiten quedarse enclavados en sus ideas para siempre; determinadas situaciones les permiten avanzar hacia la convencionalidad de la escritura. El maestro garantiza la posibilidad de consultar fuentes escritas disponibles en el aula, recurrir a informantes, intercambiar con compañeros, brindar información cuando es solicitada por la persona. Es necesario crear repertorios de escrituras estables a los cuales los alumnos puedan recurrir para producir sus propias escrituras. El docente brinda confianza valorando las producciones de los sujetos sin exigir desde un primer momento la escritura convencional o correcta, solicita interpretación de las propias escrituras para poner en evidencia la correspondencia que establecen entre los segmentos gráficos señalados y la lectura, promueve la comparación entre escrituras, ofrece pistas y textos de referencia para la escritura de nuevas palabras, pide justificaciones basadas en indicadores que guíen la lectura desde un análisis interno de los textos, confronta y contra-argumenta al comparar escrituras que empiezan o terminan igual, abre al grupo las opiniones para propiciar el diálogo y la reflexión.
- Cuando el maestro se hace cargo del sistema de escritura, los jóvenes y adultos son los que planifican, elaboran, revisan y corrigen el texto en cuestión. Los alumnos que escriben a través de otros comienzan, paulatinamente, a comportarse como escritores, aunque aún no sepan qué letras específicas requiere la escritura de los

textos que producen. La situación de dictado al docente es una manera particular de escribir en la cual los sujetos, posicionados como dictantes, delegan en el maestro el acto de materializar la escritura, centrándose especialmente en la composición del texto. Tanto para los que ya escriben convencionalmente como para los que aún no lo hacen, el dictado al docente permite abordar textos de variada extensión y complejidad, en interacción con las diversas características de los textos que circulan socialmente. El maestro muestra el acto de escritura y comparte los problemas con los que se enfrenta un escritor: decidir quién es el destinatario y ajustarse a él; explicitar los propósitos de la escritura; planificar qué se va a escribir, y en qué orden; releer para controlar lo que se escribe; modificar, borrar y reescribir; hacer consultas sobre la producción recurriendo a distintas fuentes; revisar lo escrito y someterlo a consideración de otros; y pasar en limpio el texto.

Transformar paulatinamente las prácticas desde esta perspectiva no era simple, ya que implicaba enfrentarse con las ideas de Gabriel acerca de cómo se aprende. Él decía, frente al intento de intervenciones como las descritas: “yo acá vengo a copiar, tengo que copiar y copiar hasta saber todas las letras”, “¿cuál es la historia con esto?, yo acá vengo a estudiar, quiero seguir con las letras que faltan”. Este tipo de intervenciones contradecía su idea acerca de lo que la escuela debía enseñarle. El “culto a las letras” da seguridad y confianza; pero paradójicamente, buscar palabras en el diario que empiecen con determinada letra o hacer una sopa de letras son actividades que no presentan mayores dificultades y hacen creer a la persona que así está avanzando.

Modificar las prácticas de enseñanza conlleva el desafío de transformar las ideas acerca de cómo se aprende a leer y escribir, tanto en educadores y educadoras como en las y los aprendices. Es un camino complejo y un desafío que debemos transitar para no repetir los círculos de exclusión.

Gabriel es un exponente de muchos “gabrieles” que podemos encontrar en las escuelas primarias de adultos y centros de alfabetización. La historia y el proceso de Gabriel pueden ser disparadores de la reflexión sobre las diversas experiencias actuales que viven educadores y educadoras del área.

Gabriel pide, en uno de nuestros encuentros, algo que seguramente refleja el pedido de muchas personas que están en proceso de alfabetización, lo que merece toda nuestra mirada, atención y esfuerzo por ayudarlos a salir del laberinto:

Si se va a terminar la entrevista quiero que pongas en la entrevista el esfuerzo que estoy haciendo para poder aprender y a leer, es importante para mí. Es muy importante. Nada más, por ahora.

Notas

- 1 Testimonio producto de la Tesis Doctoral en Educación: “Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso”. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Directoras: Dra. María Teresa Sirvent y Dra. Flora Perelman.