

Trayectoria de una maestra desde el ejercicio a la escritura y de la palabra al texto

Mirta Luisa Castedo*

Introducción

Este trabajo¹ intenta reflexionar acerca de algunas dificultades en la transformación del rol docente a partir de analizar el proceso de Marta, una de las maestras que participó de un taller de investigación-acción durante el año 1988 y que se mantiene en contacto con nuestro grupo de investigación desde el comienzo de su actividad docente.

La experiencia está enmarcada en un proyecto² más amplio que el taller mencionado, uno de cuyos objetivos es el estudio del rol del docente alfabetizador. El trabajo se desarrolla desde 1985 en la Dirección de Investigaciones Educativas de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Los maestros participan de un taller de reflexión sobre su práctica, ámbito en el que procuran elaborar propuestas pedagógicas alternativas, tomando como parte de sus supuestos teóricos los procesos psicogenéticos de apropiación de la lengua escrita y la función social del sistema de escritura.

Partimos de considerar que si se adhiere a una modalidad constructiva e interactiva en la relación docente-niño es necesario adoptar una modalidad semejante en la capacitación y el perfeccionamiento docente. Al mismo tiempo si se reconocen en el niño aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento es necesario también reconocer que la transformación del rol docente es otra construcción que, como tal, presenta momentos de conflicto, aparente quietud, saltos cualitativos, reorganizaciones y coordinaciones, es decir, toda la complejidad de un proceso de aprendizaje.

Deseamos señalar, asimismo, por qué hemos elegido el caso de Marta. Entre los docentes que participan de la investigación se pueden distinguir, con mucha superficialidad, por lo menos tres grupos: 1) aquellos que iniciaron el taller convencidos de una práctica totalmente conductista y se mantuvieron en esa postura la mayor parte del año; 2) los que antes de participar del taller ya intentaban hacer cambios pero mantenían muchos de los principios de la modalidad anterior; y 3) los que habían abandonado la modalidad mencionada en lo que hace a sus principios básicos y la experiencia (de no menos de dos años) les había permitido construir aproximaciones bastante cercanas a la modalidad que propiciamos. Marta es un ejemplo del proceso de este tercer grupo de docentes. Creemos que hay muchos otros que sufren conflictos y preocupaciones similares a los suyos. Nosotros mismos, como investigadores, nos hemos planteado preguntas y reflexiones parecidas a la que ella enunciaba

* Investigadora de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

¹ "Exploración pedagógica del aprendizaje de la lectura y la escritura", coordinado por la Licenciada Ana María Kaufman.

² Agradezco a la Prof. Marina Crespo de Fanjul, docente de la Dirección de Educación Primaria e investigadora de la Dirección de Investigaciones Educativas por su colaboración en este trabajo.

en un pasado no muy lejano, e incluso hoy, seguimos preguntándonos sobre cuestiones muy próximas.

En el caso de Marta, el material recogido abarca varios tipos de documentos de diferente naturaleza y profundidad: las planificaciones de unidades didácticas, el desarrollo de esas unidades en la carpeta didáctica, el diario de clase³, los registros grabados en clases, las entrevistas con el investigador (también grabadas), los cuadernos de los niños y numerosas conversaciones informales. Por razones de espacio nos ocuparemos centralmente de aquellos aspectos analizables a partir de las planificaciones y carpeta didáctica y haremos frecuentemente referencia a las reflexiones volcadas en el diario de clase.

Marta antes de comenzar el taller

Hace seis años que Marta se desempeña en varias escuelas de distintos medios socioeconómicos, siempre en grados inferiores. Desde hace cuatro años trabaja en la misma escuela, un establecimiento categorizado como de "alto riesgo"⁴, lo que significa, entre otros aspectos, que la escuela cuenta con turnos reducidos y comedor, presenta múltiples carencias edilicias, se encuentra en un barrio que rodea a un extenso establecimiento industrial, y, en definitiva, se caracteriza porque gran parte de los niños no tienen cubiertas sus necesidades básicas.

En su diario de clase señala que poco después de recibirse tomó conciencia de que su título de maestra servía para "decidir qué ejercicios tenían que hacer" sus alumnos y, no conforme con esta función, siguió leyendo, asistiendo a cursos y, sobre todo, problematizándose por lo que iba observando día a día en el aula. Así, se acerca a la teoría psicogenética y a las investigaciones de Emilia Ferreiro. De aquellas aproximaciones concluye: "... había entendido que el niño era constructor de su aprendizaje, que tenía sus propias hipótesis, había leído y continuaba leyendo sobre la teoría psicogenética y a pesar de ser capaz de explicar sus postulados teóricos a otros compañeros, me doy cuenta de que lo que yo sostenía en el discurso, no era lo que yo aplicaba en el aula".

De esta época Marta recuerda algunas tareas que realizaba con sus niños. P. e., entregaba una imagen de pajaritos volando acompañada de una frase "Los pajaritos vuelan", informaba que ahí decía *los pajaritos vuelan* y luego pedía subrayar con rojo donde dice *los*, con azul *pajaritos* y con verde *vuelan*. A propósito de esta actividad comenta que su supuesto era que si los niños espontáneamente podían ubicar las partes de un texto entonces la tarea del maestro era ejercitar esa posibilidad en una situación que se emparentara con los ejercicios escolares... Por entonces, podía hacer con sus niños algunas cosas distintas a las que había aprendido en el Magisterio, aunque la idea básica permanecía, **su rol consistía en decidir qué ejercicios podían hacer sus alumnos**. Con seguridad, estos nuevos ejercicios eran mucho más

³ Es necesario aclarar que esta docente adoptó una modalidad de diario en el cual no volcaba las clases día a día sino que periódicamente expresaba sus preocupaciones y descubrimientos en el aula.

⁴ Según datos y criterios de la Dirección de Educación Primaria.

útiles y comprensibles para sus chicos porque, de alguna manera, tenían que ver con cuestiones que ellos iban pensando acerca de la lengua escrita. Sin embargo, la receta de actividades del Magisterio había sido sustituida por otra receta (sin duda, todavía no tan elaborada) a la cual Marta se refiere como **la receta sustituta**.

Marta al iniciar el taller

La **receta sustituta** se va modificando progresivamente, los ejercicios como el citado fueron desapareciendo y van surgiendo otros que reflejan un mayor desprendimiento de ciertos estereotipos escolares y una mayor aproximación a formas de trabajo más vinculadas con las vivencias naturales que los niños despliegan ante la lengua escrita.

Al iniciar el taller, en el trabajo de Marta convivían, como en cualquier proceso de transformación, ambas modalidades. Pero, sin ninguna duda, esta docente ya había conseguido logros muy importantes: había abandonado totalmente la graduación de letras, podía prescindir de sancionar errores, trabajaba frecuentemente con textos reales (como diarios, revistas, cuentos ...), permitía y fomentaba tanto interpretaciones como escrituras espontáneas, valorizaba y promovía la interacción entre los niños y lograba muchas intervenciones exitosas tendientes a superar los errores que iban manifestando. Sin embargo, la mayoría de sus clases no tenían el aspecto de verdaderas situaciones de comunicación y gran parte se desarrollaban en torno a cuestiones que sólo sirven para la escuela.

Primera unidad didáctica: La escuela

La primera unidad de trabajo está articulada en base a tres tipos de situaciones: **escrituras para comunicar algo** (escasas), p.e., hacer o interpretar carteles para ubicar determinados objetos del salón, poner *biblioteca* en la caja que tiene libritos, *útiles perdidos* en la caja que corresponde, **carteles donde no aparece claramente la finalidad de la escritura** (las más frecuentes), p.e., poner el nombre de los objetos, escribir *lápiz* en el objeto lápiz o en una lista de *nombres de* en el cuaderno, y **situaciones con una estructura similar a los ejercicios escolares** (no tan frecuentes), p.e., dibujar objetos que comiencen con la misma letra.

Este tipo de planteo de situaciones, muy habitual en las maestras que han transitado por varios años de experiencia, nos hace pensar en cómo conceptualiza la docente el sistema de escritura. En este momento pareciera que está casi totalmente centrada en el descubrimiento de cuántas y cuáles grafías son necesarias para producir determinado enunciado y por esta centración se pierde de vista el texto, es decir, el para qué se escribe y cómo se caracterizará ese mensaje según las particularidades de la función que cumpla.

El problema es que, en definitiva, las marcas que van a aparecer en el papel no sólo tienen que ver con las hipótesis de los niños sobre los aspectos cuali y cuantitativos de la escritura, sino también con la aproximación que hayan logrado al modelo de texto que se proponen producir. Al mismo tiempo,

cuando se trata de leer, el conocimiento de ese modelo facilita las coordinaciones necesarias para obtener información.

Si la función de la escritura es "escribir para la señorita", no hay posibilidad de construir modelos de textos. Veamos un ejemplo: una actividad propuesta es escribir el nombre de los útiles, es decir, escribirle al objeto el nombre del objeto, donde evidentemente la escritura se convierte en una tarea escolar e innecesaria: con mirar el objeto ya se sabe qué objeto es. La misma situación tendría sentido si se tratara de escribir ese nombre en el lugar donde se guarda cada uno, para ordenar y encontrar más fácilmente. Al respecto, la docente comenta: "Si pedimos a los niños que escriban carteles para el salón no es lo mismo que escriban *mesa, pizarrón, silla*, porque obviamente ya saben como se llaman esos objetos y no necesitan un cartel que se los diga, que si escriben un cartel que dice *biblioteca, lápices, gomas*, y los ponen en distintas cajas. En este caso están informando que allí están los libritos para llevar a casa, y en qué caja buscar cada cosa. En ambas situaciones se escriben nombres pero el significado de cada uno es diferente".

Creemos que este descubrimiento, tardío, en el proceso de Marta, lo es también en la mayoría de los docentes, y ha sido, no hace mucho tiempo, un tema que nos ha llevado a variadas reelaboraciones en nuestro proceso como investigadores.

Por otra parte, en los tres tipos de actividades planteados se presenta una constante: no aparece, en toda la unidad, ninguna propuesta de escritura más extensa que la palabra (salvo en una aislada actividad de interpretación).

Marta había abandonado el control de las grafías pero, inconscientemente, no había hecho lo mismo con el control sobre la extensión del enunciado: se escriben solamente palabras. En un pasaje de su diario dice: "Podía aceptar que cada uno escribiera según su nivel de conceptualización, pero mi propuesta concluía en la escritura de nombres. De esta manera, el control de cuáles grafías pueden aparecer se traslada a la extensión de lo que se escribe... Hoy creo que el único impedimento para que los chicos escribieran un mensaje, un cuento, una adivinanza, etc., era mi falta de creación de un espacio para que ello sucediera".

Hay, en esta práctica, un temor a no poder controlar la escritura. Frecuentemente, cuando los niños escriben enunciados más extensos que la palabra, suelen hacerlo con conceptualizaciones menos elaboradas y esto provoca que el docente entienda menos aún lo que el niño quiso expresar, perdiendo el escaso control que todavía ejercía ante su escritura.

Creemos que ambos problemas están relacionados: si se escribe para realizar tareas escolares el docente puede controlar la extensión a través de lo que el mismo propone ("hoy le ponemos **nombre** a..." o "escribir **oraciones** con..."); pero, si lo que se plantea es la producción o interpretación de mensajes para usarlos realmente o para jugar en situaciones donde se los emplee, entonces el docente no determina la extensión sino las características de la situación que se va desarrollando en el aula.

Segunda unidad didáctica: igual pero distinto

La segunda unidad, que trata sobre los animales, presenta un planteo similar a la anterior, donde, a pesar de lo ya expuesto⁵, se mantienen los tres tipos de actividades enunciadas y la escritura exclusiva de palabras. P.e., hacer una maqueta del zoológico y ponerle carteles a las jaulitas, escribir nombres de animales en general y escribir nombres de animales que comiencen o que terminen con la misma letra.

Pero lo distinto, casi por casualidad, aparece en un juego de simple apareamiento imagen-texto que se plantea en una situación de lectura: la maestra entrega dos o más imágenes de animales con dos o más textos con los nombres de los animales y los niños buscan cuál corresponde a cuál. Esta actividad, primero simple juego de apareamiento, constituye un momento importante porque, sin que ella se lo proponga, los niños comienzan a jugar por su cuenta en los equipos: solicitan más tarjetas y organizan situaciones lúdicas espontáneas entre pares de un mismo equipo o entre diferentes equipos. Esto permite a la docente introducir, en el transcurso de la situación, cuestionamientos de distinta naturaleza combinando variaciones en el material y en sus intervenciones. P.e., podía propiciar la búsqueda de índices cualitativos a través de presentar pares de palabras que se diferenciaban por una sola grafía (*perro-perra*), o bien, promover la discusión de virtuales contradicciones entre tamaño del referente y extensión de la escritura (*gato-gatito*).

Por razones de espacio, no podemos incluir los registros de discusión de los niños entre sí y con la docente, que de por sí constituyen un capítulo aparte.

Pero lo que en este caso queremos señalar es que, en el transcurso de estas actividades, Marta toma conciencia de que mientras los niños estaban interesados en establecer acuerdos para poder jugar con las tarjetas (es decir, dándole una función a la escritura) ella podía articular intervenciones tendientes a discutir los aspectos cuali y cuantitativos de las mismas. P.e., podía proponer a un grupo de niños que hicieran tarjetas para que jugara otro grupo y facilitarle dibujos de animales cuyos nombres comenzaban con la misma sílaba o letra.

Según relata la docente, en esta unidad muy poco de lo planificado fue lo que se realizó en el salón, pues las situaciones que acabamos de comentar iban modificando aceleradamente el esquema proyectado. Así, Marta comenzó a pensar que era posible plantear el ejercicio de análisis del sistema de escritura, que se pretendía propiciar en el tercer grupo de actividades, en casi todos los casos, a partir de los problemas que necesitan resolver los niños para poder establecer acuerdos, en este caso, para jugar juntos.

⁵ Cabe aclarar que los testimonios citados fueron reflexiones de la docente posteriores a la 2ª unidad.

Tercera y cuarta parte: casi todo diferente

En gran parte durante la tercera unidad, y definitivamente en la cuarta, cuando todavía había un grupo importante de niños que no leían convencionalmente, Marta se vuelca, en el planteo de sus planificaciones, hacia situaciones donde la escritura cumple funciones reales. P.e., “jugar a comprar y vender alimentos” (reconstruir envases, hacer etiquetas, armar estantes, hacer afiches y listas de precios, interpretar etiquetas, afiches y listas reales que se consigan en el hogar o los negocios de la zona); o bien, “adornar la escuela y el salón con plantas y cuidarlas” (traer gajos y semillas para armar macetas, averiguar en enciclopedias y otros libros qué hay que hacer para cuidarlas, hacer carteles indicando los cuidados necesarios para cada plantita). No por ello, Marta ha abandonado el análisis del sistema de escritura. Por el contrario, la lectura de los registros de clase permite comprobar la existencia de constantes intervenciones tendientes a favorecer este análisis y una notable intensificación de los intercambios entre los niños, a propósito de las mismas cuestiones.

Marta explica este aspecto en un fragmento de su diario: “El grupo está haciendo plantitas a partir de gajos y semillas para adornar el salón y la escuela. Me preguntan qué hacer con algunas semillas que no crecen sólo por ponerlas en la tierra. Les llevo fotocopias de un libro escolar donde están escritas las instrucciones de la clásica germinación del poroto, con textos e imágenes. Algunos chicos ya leen convencionalmente y otros no, pero les pido anticipación del contenido del texto a todos. Comienzo preguntando: ¿Qué les parece que puede decir en la hoja que les di? Todos intentan interpretaciones a partir de los dibujos: *Es de cómo se hacen los porotos*. Paola da una respuesta categórica: *Dice algodón y porotos, frasco y agua*. Bueno, pedí anticipaciones y las obtuve... y ahora ¿qué hago? Sin duda era más fácil trabajar con palabras aisladas. Por suerte, la respuesta de Paola me sugirió una nueva pregunta: *Dice algodón y porotos, frasco y agua*, lo pongo en el pizarrón (lo anoto mientras voy repitiendo la frase de Paola) *¿dice así, como yo puse en el pizarrón, en la hojita?* Todos dicen que no (...) Vamos haciendo la experiencia a medida que tratamos de entender. Finalmente leo para todos para verificar si ahí decía lo que nosotros hicimos.

Esta clase me gustó. Todos los chicos interpretaron según sus posibilidades. Algunos consideraron partes del texto, otros únicamente imagen, otros leyeron en forma convencional. Todos trabajaron y pudieron de una manera u otra construir algún significado, yo casi me limité a coordinar la discusión o a presentar alguna contra-argumentación cuando no podían resolver por sí mismos.”

En este nuevo planteo de situaciones también queda más claro que hay un espacio mejor y más extenso para trabajar los modelos de texto, la coherencia de los mensajes, la estructura, el léxico... El hecho de dar un tiempo para trabajar el texto como totalidad y no solamente la graficación de las palabras, permite acceder a dos verificaciones complementarias: por un lado, los chicos también tienen sus propias ideas acerca de las distintas maneras de transmitir un mensaje y cómo lograr la comunicación deseada; por otro, saber escribir alfabéticamente no garantiza saber transmitir

mensajes de acuerdo con la modalidad elegida y este aprendizaje puede iniciarse antes de acceder a la conceptualización alfabética. Este aspecto es una parte indispensable y complementaria del aprendizaje de un sistema de escritura.

El relato de una situación desarrollada en el aula puede ejemplificar la cuestión a que nos referimos. En la actividad antes relatada surge una dificultad: la mayoría de los niños había olvidado traer los materiales que se había pedido oralmente el día anterior. Para evitarlo decidieron hacer una nota en el cuaderno, la maestra la escribía en el pizarrón mientras los nenes la dictaban y entre todos iban modificando una y otra vez el texto hasta lograr una producción que los dejara conformes. En el transcurso de esta discusión hay momentos realmente asombrosos, si pensamos que se trata de chicos de 6 años pertenecientes a una población tradicionalmente considerada más lenta o con mayores dificultades. P.e., en un momento el mensaje dice "... tengo que traer un frasquito y algodón y semillas y papel secante". Todos gritan "... no queda bien". Una niña dice "¡No; no tiene que tener muchas y porque si no no dice nada!". Otra le discute: "Pero entre medio de las palabras sí, juntitas no, digo". Un nene la apoya: "Pero sí que sirve, sirve para escribir entre medio de las palabras". Predominan los que dicen que está mal, hasta que una nena propone cambiar cada *y* por una *a*. La maestra lo hace, lógicamente queda mal, entonces proponen con *e*, con *u*, con "la de indio" (*i*) y con *o*. Con esta última, cuando leen como queda, afirman que es para traer una sola cosa, o algodón o el frasquito...".

Finalmente la maestra sugiere que hay libritos en la biblioteca que pueden ayudar. Toma uno, busca, lee y copia un párrafo donde aparece el uso de la coma en una enumeración y el coordinante y entre los dos últimos elementos. Los chicos aceptan esta posibilidad y la usan para su nota. Leen la producción final y todos quedan conformes.

Retomando el comentario que dio origen a este ejemplo recordemos que en este grado una buena parte de los niños todavía no leen y escriben convencionalmente. Sin embargo, los que ya lo lograron aún no tienen claro cómo conseguir una coordinación adecuada del texto y, los que transitan conceptualizaciones menos avanzadas, pueden participar acordando o no con la lectura de los otros o proponiendo escrituras a otros. Ambos grupos pueden aprender algo.

Comentarios finales

¿Por qué Marta pudo avanzar, transformar aspectos de su práctica, reformular sus propias ideas? ... Ante todo podemos afirmar que Marta siempre se mantuvo activa, es decir, no dejó, en ningún momento, de probar cosas en el aula, de pensarlas y repensarlas, de criticarse y sobre todo, de dudar. Tampoco aceptó nunca una sugerencia ni de los investigadores ni de sus superiores sin antes considerar cuán adecuada sería para sus chicos y su escuela. Marta se convirtió en un maestro-investigador, porque asumió su propio proceso de construcción de un nuevo rol docente como proceso de invenciones y descubrimientos.

Otra condición que caracteriza a esta docente es una constante tendencia a transmitir y compartir con sus pares. Marta lo hacía antes del taller, en el marco de su escuela, y lo siguió haciendo en el taller con maestras de otras escuelas. En ninguno de los dos lugares fue fácilmente aceptada por todos ya que, al cuestionarse, cuestionaba a muchos otros. Sin embargo, a pesar de las dificultades, no pocos problemas fueron elaborados en el transcurso de discusiones con sus colegas muchas veces intentando argumentaciones para convencer a una compañera, y otros tantos fueron visualizados en este mismo ámbito.

Para finalizar queremos expresar nuestro agradecimiento a Marta, y a todas las docentes que ella representa, porque nos enseñaron mucho, como lo hicieron los primeros niños que entrevistamos hace ya varios años (aunque en ese caso sólo nos asombrábamos de que a los chicos les pasara lo que decían los libros). Al igual que a aquellos niños, estos maestros nos enseñan a entender por qué piensan las cosas que piensan, por qué hacen las cosas que hacen, por qué sienten las cosas que sienten, en definitiva, una parte de por qué nuestra escuela es como es. Y poder entender es algo indispensable para poder transformar.

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E. (1989) **El proyecto principal de la educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo**. Consulta técnica regional preparatoria del año internacional de la alfabetización, La Habana, Cuba, 1988. Publicado en **Páginas para el docente** N° 17, Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Lerner, D. (1986) "Comprensión de la lectura y expresión escrita: una experiencia pedagógica." En **Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados**. Fascículo 4. Venezuela, OEA, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial.
- Rockwell, E. y R. Mercado (1986) **La escuela, lugar de trabajo docente**. México, DIE, CINVESTAV.