



MANOS DE TIERRA Y TINTA¹

Este texto relata la experiencia realizada en la EPB N° 9 de Florencio Varela mediante el Programa Integral de Igualdad Educativa. Presenta el proceso coordinado por una docente, que culminaría en la edición de varios libros.

* Artículo elaborado por el equipo del Programa de Transformaciones Curriculares, Subsecretaría de Educación, DGCYE.

Introducción. Mirada de maestro²

El relato de una experiencia pedagógica narrado en primera persona por su protagonista, un docente, es una oportunidad para dar cuenta del hecho pedagógico como hecho profundamente humano, y por tanto, subjetivo. Que sucede en un tiempo y un lugar determinado, y que les sucede a algunos sujetos y no a otros. Es, entonces, una oportunidad para comprender un poco más e interpretar los procesos sociales, en este caso, la enseñanza.

Las historias que se relatan en las escuelas, y que contienen los haceres y los saberes de la experiencia docente, han sido muchas veces relegadas, olvidadas, desestimadas. Generalmente, esas historias quedan suspendidas entre las paredes de las aulas y, tal vez, hagan eco en los pasillos o en los oídos de algún colega. Detener el bullicio y las urgencias cotidianas de maestros y profesores, disponer del tiempo y del lugar para reconocer la experiencia, pensarla, evocarla y ponerla en texto, es el desafío que plantea la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

La experiencia presupone conocimiento, invita e incita al pensamiento. Mediante la reflexión, lo pone en marcha y lo encamina. A la vez, cuando alguien la escribe, con su propia pluma y su propia palabra, la organiza de un modo y no de otro, enfatiza aspectos, silencia acontecimientos, en definitiva, le otorga sentido. El relato de experiencias pedagógicas, entonces, se encuentra cargado de emociones, de teorías implícitas, de tensiones e incomprendimientos, de preguntas y de algunas venturosas respuestas. Dice Carlos Skliar (2005): “[...] estos documentos hablan ese lenguaje, habitan ese lenguaje. No escapan de su propia incertidumbre, de su propio incordio, no se disfrazan con eufemismos heredados sin pasión, no buscan disimular o esconder el propio cuerpo”.

Cuando un docente escribe su relato, escribe también una porción de su propia historia personal y se torna parte de la historia de la pedagogía y del currículum de su tiempo en un proceso de construcción identitaria profesional y colectiva. Ya han marcado ese rumbo los textos de las hermanas Cossetini, del maestro Iglesias y del mismo Sarmiento, entre otros. Docentes que mediante la documentación narrativa de su experiencia han logrado también guardar memoria de su época para ser reinterpretados en otros tiempos y otros lugares. Porque la documentación narrativa implica el gesto generoso de la entrega de la propia palabra y la puesta a disposición de otros de lo que había sido experiencia, reflexión y pensamiento íntimo.

La tarea, entonces, consiste en ofrecer a los docentes esta propuesta como una instancia

de formación profesional y, a la vez, legitimar espacios de difusión y circulación pública del saber de la experiencia docente. La complejidad del hecho educativo hoy requiere buscar nuevos lenguajes y habilitar nuevos modos de producción del saber pedagógico-didáctico que nos fortalezcan en la búsqueda constante de hacer mejor la increíble práctica de enseñar.

“Palabras con bucles para pensar”³

La Literatura como herramienta para desarrollar el gusto por la lectura y la escritura, desarrollando la imaginación, otorgando valor a la palabra propia y promoviendo la utilización del símbolo como medio para llegar a la comprensión del mundo de la metáfora.

María Cristina Menza

Tal vez para otros grupos de chicos un libro con las poesías escritas por ellos represente algo simple y cotidiano; pero para nuestra escuela –la EPB N° 9 de Florencio Varela*– es el resultado de un gran esfuerzo, tanto económico como intelectual, y puede ilustrar nueve años de investigación, análisis y capacitación.

Si consideramos que en el conflicto reside la génesis del aprendizaje, entonces será importante que el docente logre problematizar la realidad para que el alumno construya el conocimiento. Mediante prácticas problematizadoras, los niños no sólo expresan sus sentimientos, sino también analizan y remarcan sus propias vivencias dentro del mundo, con él mismo y con el otro.

* Ciudad cabecera del Partido del mismo nombre ubicado en el Gran Buenos Aires. Posee una superficie de 190 km² y 348.970 habitantes según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, Indec [N. de C.].

Una tarde, este párrafo de César Coll logró hacerme reflexionar sobre mi práctica áulica:

La asimilación de los objetos al conjunto organizado de acciones que configuran el esquema encuentra resistencias y provoca desajustes. Estos desajustes van a ser compensados mediante una reorganización de las acciones, mediante una acomodación del esquema. Los desajustes suponen, pues, una pérdida momentánea del equilibrio de los esquemas y los reajustes el logro, también momentáneo, de un nuevo equilibrio. (Coll, 1983)

Ese “desajuste” que cada docente es capaz de provocar en el alumno le permite incorporar aquello que lo mueve de la quietud, un conflicto que moviliza las piezas del esquema. Esto posibilitará que el niño crezca. En nuestras clases partimos de un concepto central y este se abre de tal manera que se amplía con la reformulación constante de lo que surge y que será más rico cuanto más analítico y diverso sea. Un concepto trae otro y este a su vez uno más.

Ampliamos. Analizamos. Abrimos. Luego, cada uno, a su manera, en su individualidad, irá cerrando. Ampliamos con la palabra nuestra y la palabra del otro. Con el otro muevo mis propios esquemas. El otro mueve las piezas de un modo distinto y eso me obliga a situarme diferente. No solo escucho, sino que lo escucho en relación con mi propia palabra. Puedo salir *de mi propia vaina* para escuchar y escucharme. Pero luego –habiendo realizado una apertura, un análisis– cierro la idea, me concentro en mis conclusiones y produzco, de esta manera, una síntesis. En este juego de análisis y síntesis descubro que los chicos aumentan su capacidad para escribir. Descubren que no existen las ideas cerradas y que pueden animarse a *decir*.

Para dicha concreción es fundamental considerar la realidad socio-cultural de los alumnos en particular tanto como de la comunidad educativa. Partir desde lo que viven día a día, desde lo cotidiano, hace que la producción literaria sea entendida como contenido significativo. Dicha significatividad estimula la capacidad de asombro frente a lo que los rodea y les acontece. En el asombro desarrollan su imaginación para poder *soñar metáforas*. Ahora bien, si el contenido es significativo, ellos encuentran el interés y la motivación de escribir; es decir, aprenden a valorar el derecho de expresarse y pueden manifestarlo libremente en clave de diálogo y diversidad. Por eso, la motivación es intrínseca al alumno que genera por sí mismo el interés.

Samuel, Nahuel y El Principito

Desde que comencé mi carrera docente me preocupaba, entre otras cosas, observar cómo se *marginaban* ciertos alumnos –seguramente como componente de un proceso intersubjetivo– y cómo esta marginación incidía en el rendimiento escolar. Año tras año, con distintos grupos, la situación se repetía. Cuando recibí como maestra el cuarto año de EGB en el año 1997, me encontré con algunos niños que no participaban en clase, se sentían muy inseguros al realizar las tareas, se aislaban del resto de sus compañeros... Temerosos y, a veces, con problemas de conducta dentro de la escuela.

Al comprobar que no sabían leer ni escribir, comencé a trabajar con técnicas usuales, que no dieron resultado. Los logros eran muy pobres respecto del esfuerzo que demandaban. Quedaban dos caminos: lamentarse por la situación y destacar que nada se podía hacer, darles tareas diferenciadas y comenzar con

ellos como si fueran alumnos de primer ciclo..., o pensar en otro camino... ¿Qué hacer?

En ese año comenzamos a leer *El Principito*, un libro que había marcado mi niñez y mi adolescencia. En clase, mientras yo leía, los chicos seguían el relato en sus libros. Todos, menos Samuel y Nahuel que, al no saber leer y escribir, no podían hacerlo. Luego de cada capítulo se realizaba un análisis de lo leído por medio de un mapa conceptual. Todo lo que se decía era anotado en el pizarrón. Todo. Lo que Samuel decía, también. En una oportunidad el niño se acercó y me preguntó: “¿Dónde está lo que yo dije?”. Pude descifrar inmediatamente que quería saber si su palabra había sido escuchada. En los capítulos siguientes comenzó a cambiar su actitud frente a la lectura. Ahora era uno de los alumnos que más participaba en clase. Por otro lado Nahuel, con sus tareas siempre completas, no lograba tener producción propia, era muy prolijo pero solo copiaba. Sin embargo, en ambos casos aún no habían alcanzado a alfabetizarse.

Las horas de lectura de *El Principito* se transformaron en el eje de nuestro año escolar. Cada palabra era celosamente analizada por todos y ninguna opinión era dejada de lado; por el contrario, una reflexión traía otra y otra y así, con la opinión de todos llegábamos a grandes razonamientos.

Al tiempo, Samuel no tenía ninguna necesidad de sentirse marginado. Si bien no podía leer, podía opinar y ser escuchado. Le propuse comenzar a leer poco a poco y me pidió tiempo. Un día se acercó tímidamente y lo quiso intentar. Lo asombroso fue que realizó una lectura corriente, sin temores, en voz alta, con claridad. No puedo explicar lo que se siente en ese momento. Los compañeros, llenos de alegría, lo felicitaron. Samuel había leído.

Comprendí que cada uno de los capítulos de *El Principito* era significativo para los chicos; no por el libro en sí, sino por lo representativo que éste era para mí. El salón vibraba de una manera muy especial con la lectura de cada capítulo y más de una vez los alumnos pidieron volver a leer algunos por el placer de la lectura y por escuchar ciertas palabras que –unidas en una frase– decoraban el paisaje por el que volaba una y otra vez nuestra imaginación. El gusto por la lectura que muchos creen perdido entre nuestros niños aquí renacía cada día.

Junto con el respeto por la palabra propia comenzó a nacer en el grupo *la idea de escribir*. La literatura se transformó en nuestra compañera inseparable. Armábamos nuestro clima de lectura de una manera muy especial y fue así, en esas horas, como pudieron cantarnos al oído Pablo Neruda, Gustavo Adolfo Bécquer y muchos más. Al principio, algunos alumnos intentaban armar sus poemas copiando algunas frases de otros autores. En este aspecto trabajamos la importancia que la palabra tiene en cada uno de nosotros. Nadie es tan libre como aquel que tiene un pensamiento propio. Aunque se nutre del otro y lo escucha, su palabra es única, y solo siendo propia podrá llegar a todos como una verdadera producción personal. Jamás le dije a uno de mis alumnos que su poesía era copiada. Trabajamos la libertad del pensamiento, la importancia de lo personal, en nosotros y en los demás. El resto llegó solo.

Así como Samuel logró leer después que comprobó el respeto por su palabra, la idea de la libertad interior mediante la producción propia hizo que Nahuel no copiara las tareas y las realizara solo ¡Qué alegría sentí cuando comencé a ver faltas de ortografía en las tareas de Nahuel!

Para mí tenía más valor su producción con faltas que una copia perfecta realizada en casa.

El oficio de alumno y el oficio de escritor

La producción de poesías se hizo cada vez más rica y entonces surgió la idea del libro. Al principio pensamos en una producción casera, realizada en la computadora. Pero al llegar a quinto [año] la idea tomó otras magnitudes, los trabajos de los chicos eran más comprometidos. Entonces ¿por qué no darle al trabajo la magnitud que merecía? Comenzó en ese momento la tarea de investigar todo lo necesario para editar nuestro libro. Los chicos aprendieron a registrar sus obras, a conocer distintas editoriales, a pensar en el nombre, en el diseño de tapa, en la presentación pública, a conocer distintos aspectos que se esconden detrás de una obra terminada.

Luego de haber editado el primer libro, pensé que no podían estos alumnos realizar un corte en tercer ciclo. El proyecto debía continuar. Por otro lado, un nuevo grupo de alumnos llegaba a cuarto año con serias dificultades de aprendizaje. La mayoría de ellos no podía ubicarse en el papel de alumno y, de hacerlo, marcaban una diferencia muy grande entre *los que podían* y *los que no*. Surgió, entonces, la idea de retomar la experiencia anterior que, seguramente, iba a tener distintas expectativas, distintas situaciones, distintos resultados.

Me comuniqué con los primeros *escritores* que habían participado de la experiencia. Durante los tres años del ciclo* [siguiente] nos mantuvimos comunicados y los chicos fueron

enviando sus obras con una continuidad realmente sorprendente. Al mismo tiempo comenzamos a trabajar el gusto por la literatura con los alumnos que ingresaban a cuarto año.

Desde una perspectiva más general, se puede afirmar que cada año tiene su encanto específico: en cuarto año aprenden a valorar la palabra propia y a respetar la palabra del otro, a expresarse simbólicamente, a disfrutar de la literatura y a apreciar los distintos estilos de pensamiento. Para poder escribir es necesario crear espacios de lectura que propicien un clima especial de silencios y escucha permanente. La lectura de distintos autores había permitido descubrir que no existe un estilo único y que, del mismo modo, cada uno de nosotros escribe de una manera muy particular. En muchas oportunidades, habíamos reflexionado sobre la importancia de la palabra como signo de identidad, ponderando la oralidad dentro del trabajo áulico.

En quinto año comienzan a escribir las primeras poesías. Al mismo tiempo conocen obras de distintos poetas para comprender que existen diversas formas de expresarse y que todas son válidas. Comienzan a trabajar con metáforas, las que permiten transportar el mundo real al mundo de lo simbólico. Cuando estaba finalizando el quinto año, observaba a mis alumnos y los observaba artistas. Diciendo. Callando. Escuchando. Con palabras y silencios.

En sexto año comienzan el trabajo de edición propiamente dicho. Averiguan las características de las distintas editoriales, sus tiempos, los costos, los materiales que se utilizarán. Buscamos

* La autora se refiere al Tercer Ciclo –7º, 8º y 9º año– de la anterior Educación General Básica que a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional se incluyen en los seis años obligatorios de Educación Secundaria [N. de C.].

un nombre, el por qué de ese nombre. Buscamos a alguien que conozca nuestro proyecto y pueda interpretarnos para el diseño de la tapa.

A esta altura, me parecía muy importante poder continuar con el proyecto y realizar nuevamente la experiencia. Así fue. Trabajé entonces con mis alumnos de cuarto año de EPB y ex alumnos que cursaban la ESB y el Polimodal, y que nunca abandonaron las ganas de volver a publicar.

De esta manera el gusto por la poesía no solo los invitaba a trabajar durante tres años, sino que los conectaba de manera continua dentro y fuera de la institución educativa.

En el 2005 comencé a trabajar como directora de la escuela. Ese mismo año concretamos la edición de un tercer libro de poesías por medio del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE). Para mí representó la posibilidad de seguir trabajando en un proyecto que forma parte de la historia institucional y, para los chicos, la posibilidad de demostrar que la carencia económica no significa carencia intelectual.

Somos pueblo y tenemos palabra

Como dicen los chicos: “Hay alguien que escribe y alguien que lee, alguien que dice y otro que escucha”. Presentarse públicamente permite dar a conocer nuestra palabra para que el otro pueda leer nuestro mensaje. No hay uno sin el otro. No hay autor sin lector.

Comenzamos esta experiencia con un permiso, “permiso para soñar” y la terminamos con una invitación, “que sueñes vos también”. Tal vez así nuestro horizonte vuelva a enredarse, una vez más, entre las palabras.

El lenguaje es la manera más sublime que posee el hombre para transmitir sentimien-

tos, creencias y sabidurías. Los pueblos que no tienen palabra propia no tienen cultura. Somos *pueblo* y tenemos *palabra*. Una palabra humilde que se remonta a alguna metáfora que nos permite decir lo que sentimos, aquí, dentro de nosotros. Somos pueblo hablante, portadores de proyectos que duermen a la luz de la esperanza, escondidos en la sombra fresca de algunos tropiezos.

Los pueblos que tienen lenguaje se hablan y se escuchan. Y no pierden la palabra porque la cuidan, porque saben que es la palabra de todos, porque todos escuchan y vuelven a hablar de lo que un día el hombre pudo al fin decir, cuando se calló el silencio y afloró la luz detrás de una metáfora. Desearon escucharse y pudieron hacerlo porque fue palabra el deseo del lenguaje y fue lenguaje el deseo de escuchar... Y tuvieron la inmensa necesidad de escribir, para que sea piedra el mensaje, para que la lluvia no lo borre tan fácilmente y se transmita con la misma intensidad con que se la escribió.

No podemos pensar sin lenguaje. Lo pienso, por eso lo hablo, y lo hablo porque lo siento. Pensamos la palabra y pensamos lo pensado... Aquello que pueden escribir los pueblos que tienen lenguaje y tienen cultura, y se escuchan y se hablan y se entienden. 📌

Obras publicadas

- *Seré Yo*. Alumnos de sexto año. Editorial Red Literaria, 1999.
- *Permiso, voy a Soñar...* Alumnos de sexto y noveno año. Editorial Guadalupe, 2002.
- *Manos de tierra y tinta*. Alumnos de sexto, noveno y tercer año de Polimodal. Editorial Dunken, 2005.

Notas

- ¹ El título alude al libro de poesías escritas por alumnos de sexto, noveno y tercer año de Polimodal de la EPB N° 9 de Florencio Varela, editado en 2005 a partir de la experiencia llevada a cabo por la docente María Cristina Menza.
- ² Este texto introductorio fue elaborado por Laura Man, referente por la provincia de Buenos Aires del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE). Asesora docente del Programa de Transformaciones Curriculares, DGCYE.
- ³ A continuación se relata la experiencia coordinada por María Cristina Menza en la EPB N° 9 de Florencio Varela. Ex docente del mencionado establecimiento y autora del presente relato. El título fue extraído de una disertación del Lic. Rafael Gagliano, Vicepresidente 1° del Consejo General de Cultura y Educación de la DGCYE, en el “Encuentro de Inspectores y Directores de Educación Inicial”, La Plata, 1° de marzo de 2007.

Bibliografía

- Coll, César, “La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje”, en Coll, César (comp.), *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI, 1983.
- Skliar, Carlos, “Como pueden los que no podían”, en *Experiencias pedagógicas: voces y miradas. Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación-OEA, 2005, [<http://tq.educ.ar/oea/documentos.htm>, consultado en marzo de 2007].