

Una historia sobre cómo encontrar excusas para enseñar a escribir.

I. Misterio del salón.

La elaboración del contexto de escritura.

Era abril. Estaba con mis alumnos en un pequeño salón, apartado del edificio central de la escuela.

Un tubo, mucho más largo que ancho, con una viga amurada al medio que parecía ser cicatriz de que la pieza había estado formada por dos habitaciones.

Las paredes manchadas de humedad. Una puerta de lata sin pestillo, con una abertura enrejada que dejaba pasar la luz del este. Al oeste, tres ventanas pequeñas; una tapiada al frente, ahora cubierta por un moderno pizarrón de cádmica.

En el interior, un juego de trece bancos Varela, que se prestaban más para piezas de museo que para mobiliario de un aula del SXXI.

Parecía mentira que allí se desarrollaran actividades de clase, luego de los ríos de tinta corridos en honor a la mesa colectiva de Julio Castro. Pero, a veces, el presupuesto y la Pedagogía no van de la mano y este era uno de esos casos.

En la escuela nos habíamos embarcado en un proyecto de extensión horaria, que significaba que los niños entraran por la mañana para asistir a clases de teatro, danza, informática, pintura... Por las tardes, cada grupo tenía clase con su maestra.

El proyecto requería de un gran trájín de niños, maestros, espacios y actividades y, por supuesto, traía problemas nuevos, que iban desde la falta de salones y mobiliario, hasta ¡la desaparición descontrolada de útiles escolares!

-¡Yo no soy policía de investigaciones! ¡Soy maestra!- Pensaba mientras los niños me decían que habían perdido algo, esperando, por supuesto, que yo lo hiciera aparecer mágicamente, que identificara sospechosos, realizara interrogatorios, tomara declaraciones, aplicara torturas y otras medidas ejemplarizantes.

Seguramente, no era aquella, la respuesta que esperaban los padres de mis alumnos que, con mucho sacrificio, compraban útiles escolares que se perdían con más rapidez de la que se pagaban.

Frente a la imposibilidad de gritar a los cuatro vientos que no soy policía de investigaciones, tuve que ensayar una respuesta más original.

-Ah, ¿pero ustedes no saben nada?

-¿Nada de qué?

- Miren a su alrededor, en este lugar pasan cosas muy extrañas, ¿verdad? No es un salón como los demás. Aquí, antes de que se construyera la escuela, vivía una anciana que desapareció en condiciones muy extrañas... dicen que su alma aún ronda por aquí, buscando justicia...

La imposibilidad de hacer aparecer cosas perdidas y aquel salón recauchutado, nos habían regalado a la estudiante magisterial y a mí una propuesta de escritura.

Obviamente que la ilusión de un alma en pena que robaba útiles escolares no duró mucho tiempo. Enseguida, mis alumnos descubrieron que el salón se construyó después de la escuela y que había sido un depósito.

Sin embargo jugar a imaginarse esa historia les parecía muy divertido. Así que les propuse escribir para contársela a los niños de un colegio, con los que nos carteábamos desde marzo

II La bruja del salón.

Cuando el contexto define al texto.

Ana: -Maestra, ¿cómo puedo escribir para que suene fuerte?

María José: - A eso no lo escribís, cuando se lee, lo hacés sonar fuerte

Bruno:- Pero si no lo hacés sonar fuerte cuando lo escribís, ¿cómo sabe el que lee que lo tiene que hacer sonar? Yo lo escribiría todo con mayúsculas.

Maestra:- Escribirlo con mayúsculas es una buena estrategia para dar énfasis a lo que se dice; se utiliza mucho en los chats, en Facebook. También pueden servir los signos de exclamación. Lee lo que escribiste Ana...

Felipe:- Yo quiero escribir que movía los pies así....

Lucas:- ¿Cómo vas a escribir eso? No te van a entender....

Trabajábamos con la libertad de sabernos absolutamente ignorados. Sin la presión de que alguien estuviera esperando algún producto de nuestra labor, sencillamente porque no habíamos generado ninguna expectativa; no estábamos participando de ninguna competencia, nadie nos apuraba.

Facundo:- No se puede decir “Había una vez”, porque parece cuento...

Matías:-¿Y si ponemos que sale sangre por las canillas?

Camila:- ¡Eso no te lo cree nadie! No es un cuento de terror. Tiene que ser algo que se parezca a la realidad.

Romina:- Tampoco puede aparecer Robocop, ni los Power Rangers! Tiene que parecer verdadero; no es ciencia ficción.

Mi intención era enseñar a escribir textos para ser leídos y, para eso, había hallado un contexto que exigía incorporar la voz del lector al proceso de escritura.

Cuando hablamos de la voz del lector, nos referimos a tomar en cuenta su punto de vista, a aprovecharnos de lo que no sabe, a tener el control de los hilos de lo que se le cuenta y de lo que no se le cuenta, a pensar cómo captar su interés y atraparlo dentro de nuestro relato y bla, bla, bla.... Esto dicen los libros de didáctica de la lengua; pero la cosa es cómo hacer que nuestros niños aprendan todo eso, sin dar cátedra...

Los diálogos de los niños hablaban en secreto de los contenidos que deberíamos enseñar sobre el proceso de escritura. Lejos de escribir para el maestro, estos chicos estaban poniendo sobre la mesa los puntos de partida del escribir para otros.

Estaban definiendo relaciones entre el contenido del texto y la tipología; discutían sobre modos de decir para generar tal o cual efecto; conversaban sobre títulos que develaban más o menos información...

Era un proceso de escritura que surgía inevitablemente de su contexto: nadie les había dicho a los alumnos que debían hablar sobre tipologías textuales, efectos pragmáticos de diferentes títulos, tipos de narrador, formas de estructurar la narrativa (empezando por el nudo o por el desenlace).

Mi tarea en ese momento era intervenir lo menos posible y tomar nota de las puntas que iban surgiendo para retomarlas en futuras actividades.

Esa primera instancia no era para nada una clase modélica; podía parecer caótica. Pero era el inicio de un proceso personal de composición, una instancia individual mediada por el diálogo con los pares, en la que cada niño vivía la experiencia de desplegar todas sus herramientas para comunicar por medio de un texto escrito.

Gabriela:- ¿Cómo podemos hacer para no contradecirnos entre nosotros? Porque algunos cuentan unas cosas, otros contamos otras....

Antonella.- Usando palabras como “Creo que”, “Me contaron que”. A sí queda como que nada es seguro, que hay muchas versiones.

III. No sé qué poner acá

Identificación de las necesidades lingüísticas y los procedimientos.

Andando por la delgada línea entre ser corregidor y ser un lector que se deja sorprender, me encontré con la tarea de revisar los primeros escritos.

La mirada debía distinguir entre lo que podía ser mejorado y lo que debía ser respetado, por ser propio del estilo de cada niño.

Ver con ojos desprejuiciados para habilitar a lo original y singular; tratar de captar, entre líneas, qué intentaron decir y cómo lo hicieron; traducir sus decisiones disciplinariamente; identificar el funcionamiento y disfuncionamiento de lo escrito; enviar mensajes a los niños para la toma de nuevas decisiones en función de lo aprendido.

Las charlas de la primera instancia de escritura y los saberes previos de los chicos, habían devenido en textos que hacían gala de narraciones con estructuras flexibles, organizadores temporales, descripción de personajes, ubicaciones espaciales, y voces narradoras.

Las tardes de mayo nos encontraron inmersos en tertulias casi literarias, en las que los niños, convertidos en lectores de sus textos y de los de sus compañeros, buscaban aspectos comunes y no comunes en las escrituras.

La teoría transaccional de la lectura de Goodman -por la que cada lector construye un sentido del texto según su acervo lingüístico, su experiencia cultural y el momento en que lee-, encontraba en mi aula una pequeña variante: la posibilidad de diálogo entre autor y lector, por lo que podían hacerse ajustes que se negociaban entre el dueño de los hilos de la narración y el lector que construía sentido en base a las pistas que le da el primero.

Leíamos: dialogábamos sobre lo que se entendía y lo que no; escuchábamos las aclaraciones del autor; realizábamos acuerdos lo más amplios posibles sobre modos de

organizar y reducir la brecha entre lo que se pretende comunicar y lo que entiende el lector.

Los temas de estas reuniones eran las categorías conceptuales identificadas en mi primera revisión, codificadas en un lenguaje entendible para los niños, sugeridas a través de textos representativos de cada una.

Veamos cuáles de las narraciones empiezan presentando personajes, lugar y tiempo, siguen con el nudo y terminan con el desenlace. Leamos estas otras donde no se sigue ese camino. Hagamos esquemas del recorrido de cada una ¿Está mal empezar por el nudo? ¿Se entiende? ¿Es atrapante? ¿Se puede cambiar el orden tradicional presentación-nudo desenlace?

Personalmente, me encantaron las narraciones que atentaban contra el orden tradicional y que irrumpían con imaginación empezando por algo abrupto. Me recordaban a aquel hombre que pisó algo blanduzco y sintió una mordedura en el pie, del cuento A la deriva, de Horacio Quiroga.

Con el objetivo de habilitar esas variaciones y dar ejemplo de ellas, fue que traje a la clase aquel texto modélico que daba garantía de lo interesantes que podían ser las variaciones en la estructura de la narración.

Volviendo a los textos del aula, propuse otras revisiones que se fueron sucediendo con el correr de los días.

Comparemos los esquemas que resumen el recorrido de la narración, con los párrafos que utilizamos. Desconfiemos de los párrafos demasiado largos. Identifiquemos ideas principales y secundarias. Agrupemos conjuntos de ideas que hablan sobre lo mismo y sepáremoslas de las ideas que avanzan con respecto a las anteriores.

Busquemos en los textos, palabras o expresiones que sirvan para marcar el paso del tiempo, armemos una lista para tener muchas para usar.

"Me contaron", "Dicen", "Algunos cuentan", "Creo que", sirven crear la sensación de que lo que se cuenta es poco seguro, para no contradecirnos entre nosotros. ¿Qué pasa con estas: "Hace miles de años", "Millones de años atrás", "Por el año 1500"? ¿Son contradictorias unas con otras? Es posible que, miles de años atrás, existiera una construcción como nuestro salón...

La mayoría de las narraciones están a cargo de un narrador. Los trabajos de Katy y Alejandro incluyen voces de personajes. Veamos cómo los hace hablar cada uno, qué marcas utilizan para indicar cuándo habla uno y cuándo el otro. ¿Qué ventajas tiene hacerlos hablar? ¿Qué dice cada personaje? ¿Tiene sentido que dos personajes digan lo mismo? ¿Para qué sirven estos diálogos en la narración? Fíjense si todos los diálogos aportan algo a la historia o si hay algunos donde "se habla por hablar".

La narración tiene varias capas. Podemos contar toda la historia por fuera, a grandes rasgos, usando palabras como "encontramos", "fuimos", "conoció"... Podemos entrar en una segunda capa más cargada de detalles, con palabras como "encontrábamos", "íbamos", "conocía". Inclusive hay quién detalla más aún a través de las voces de los personajes; en estos casos, los personajes hablan en presente.

Cada una de aquellas tertulias terminaba con la revisión personal del propio trabajo, buscando de posibles mejoras a la luz de lo aprendido. Cada niño podía hacer modificaciones: tachando, superponiendo papelitos, sacando flechas con anotaciones al margen, suprimiendo o cortando y pegando para reordenar.

Luego me correspondía leer cada texto y escribir preguntas y comentarios sobre lo que entendía, intentando no caer en la dicotomía de lo correcto y lo incorrecto.

Las mejoras realizadas nos permitieron comenzar a hilar más fino apuntando a los aspectos cohesivos de las producciones.

"...Desaparecían libros, cuadernos, cartucheras y dinero..."; "...Ana, María, Bruno y Ramiro estaban..." Parecía que la coma en las listas de sustantivos era un tema superado en los textos que leía.

Había otros usos de la coma que se seleccioné como necesidades lingüísticas por ser recurrentes en las producciones: la coma en la enumeración de hechos, la coma en la aclaración.

Tomando varios ejemplos y dialogando con los chicos sobre lo que se quiso decir y cómo se lo dijo, fuimos detectando largas enumeraciones de hechos, evaluando la posibilidad de yuxtaponerlos.

De aquella manera, las "narraciones rayo", se dosificaban cada vez más develando pasito a pasito el misterio: "Entonces entré suavemente, dejé mi mochila, le hice una seña a los demás y salimos corriendo..."

Asimismo, identificamos aclaraciones y lugares donde el encerrar con comas, podía funcionar como un paréntesis: "...Llegué al salón, estaba sola, sentí que algo me seguía..." "...Camila, una amiga, intentó abrir..."

Los ejemplos particulares con los que trabajábamos quedaban registrados en un papelógrafo que oficiaba como testimonio y recordatorio de los acuerdos alcanzados.

Entre otras reparaciones interesantes, susceptibles de ser aprovechadas por el colectivo encontré, en forma recurrente, algunas redundancias que también puse a consideración de los niños bajo la consigna de buscar palabras que estén encerradas dentro de otras:

-Nosotros está adentro de cerramos

-Rincón está en arrinconados

Eran las respuestas que se escuchaban frente a aquella consigna, con la que me había costado dar pero que, finalmente, resultaba comprensible y estaba dando sus frutos.

-Sacás "salones" y dejás "mi salón era más chico que los otros". Con poner "los otros", ya se sabe que eran salones.

Identificar palabras que se refirieran a otras y suprimir las redundantes agregaba aún más rayas a los tigres que eso eran, a esa altura, los textos que habían empezado a escribirse dos meses atrás.

La identificación del grado de conceptualización con que algunos chicos empleaban la sustitución arrojó una nueva actividad sobre el tapete.

Para no "repetir palabras", hacíamos unos esquemas de globitos con una palabra principal escrita al centro y, alrededor, escribíamos otras palabras o expresiones de similar significado.

Los niños establecían referencias léxicas empleando sinónimos y expresiones equivalentes. De este modo, encontrábamos cadenas léxicas que referían a la

protagonista del cuento en órdenes como este: ella, la malvada, Soledad, la viejita, la bruja.

Parecía que entendían que estas expresiones podían colocarse en cualquier lugar, como si fueran comodines. La toma de conciencia de que el empleo desordenado de estas referencias podía generar ambigüedades, ayudó a los chicos a tomar recaudos al respecto: “Los pronombres generalmente se refieren a nombres que se escriben antes. Si vas a escribir la viejita, tenés que aclarar antes que la señora era anciana, lo mismo con malvada o bruja...”

La ortografía y la gramática también encontraron su lugarcito en esta historia.

El texto narrativo convocaba frecuentemente a los verbos terminados en "aba", a los hiatos de "corría" o "venía", al tilde de los pretéritos perfectos, al tilde diacrítico, a las voces de los verbos haber y hacer, a las mayúsculas de los sustantivos propios, a las minúsculas en los comunes.

Quizá lo interesante de la presencia de estos “clásicos” escolares (tan pedidos en el ranking de "maestros eran los de antes", porque corregían la ortografía y enseñaban a identificar palabras, a clasificarlas, a ordenarlas, a buscarlas en el diccionario, a emplearlas en oraciones) era que lográbamos movilizarlos con una vueltita de rosca: sin la frialdad de la descontextualización.

Pensábamos en la ortografía como búsqueda de regularidades en palabras de uso frecuente, como marca desambiguadora. Comenzábamos a hablar de pronombres, pretéritos, verbos, en el momento en que los chicos se daban cuenta de que necesitaban ponerles nombre, porque eran algo más que palabras. Palabras que indican tiempo, persona, número; palabras que indican nombres; palabras tan iguales, pero tan diferentes como él y el...

IV. La bruja del cuento se va al cine Cuando el texto exige un nuevo contexto.

Las producciones, que surgieron a partir de las anteriores intervenciones, estaban cargadas de imágenes, sonidos, colores. Fue por eso que cambiamos la idea de escribir cartas por hacer una película.

El cambio de portador implicaba tomar nuevas decisiones sobre el texto escrito. Por ello, decidimos seleccionar uno de los que teníamos y hacer las adaptaciones para el texto dramático.

Fue el primer viernes de agosto. Llovía a mares. La cerradura de la puerta del salón se había roto y hasta el lunes no había cerrajero. Los textos estaban bajo llave y, por ese día, el comedor sería nuestra aula.

Felipe había llevado su texto para pasar en la computadora porque venía atrasado. El azar, y el apuro por empezar a planificar la película, nos llevó a quedarnos con el texto de Felipe como base para el guion.

No fue una elección a conciencia; pero a mí me vino bien. Aquel texto tenía absoluto predominio de la voz narradora y esto era casi imposible para un texto dramático.

Así que, en colectivo, tuvimos que hacer el trabajo de re-escribir con diálogos lo que decía el narrador absolutista de Felipe.

Las actividades siguientes tuvieron que ver con el concepto de lenguaje cinematográfico. El cuento adaptado e impreso en grande se fue llenado de apuntes a los costados: "zoom, panorámica, voz en off, primer plano, viento, oscuro..." Entreveradas con estos, aparecían otras cuestiones que tenían que ver con la

caracterización de personajes: vestuario, actuación, elementos de ambientación escénica, etc.

Evidentemente el guion de cine era el texto modélico que podía ayudar a encontrarle un orden a aquello y, Yamandú, el profesor de Teatro que tenía a cargo el taller de la mañana podía guiarnos en nuestra nueva tarea como artistas.

El tiempo era marcado por nuestros alumnos que proponían ideas, traían materiales, ensayaban personajes y exigían que se comenzara el rodaje. En ese momento Yamandú y yo teníamos que hacer equilibrio entre lo que queríamos enseñar y lo que nuestros niños querían hacer. Había que dosificar las etapas del hacer, para planificar intervenciones en las que enseñáramos los contenidos del programa.

Fue así que, leyendo e interpretando el formato de un guion de cine, recortamos el texto de Felipe (que ya no era de Felipe a estas alturas) y lo dividimos en escenas.

Cada escena fue entregada a un equipo que debía agregar encabezados, incorporar descripciones de lo que hacen los demás personajes mientras uno habla, señalar los usos de la cámara. Todo esto atendiendo el uso de la coma en la enumeración de hechos y en las aclaraciones, cambiando pretéritos por presentes, suprimiendo todo aquello que antes decía el narrador o los personajes y ahora lo comunicaban la imagen y el sonido musical.

V. Luz, cámara, acción.

La oralidad secundaria y el texto puesta en escena.

Los ensayos con Yamandú se repicaban inevitablemente en mis clases de la tarde. Los niños querían mostrarme lo que estaban haciendo y lo que iban adelantando.

Organizamos así actividades que apuntaban al perfeccionamiento de la oralidad secundaria. Los parlamentos de los personajes de la película eran discursos orales basados en el texto escrito que, con refinado aire de espontaneidad, escondían el profundo proceso de elaboración que se había hecho desde la escritura.

Emparentados con la lectura expresiva, en las primeras instancias formaban parte de la oralidad en la medida de que se enriquecían de la gesticulación, ritmos, tonos de voz y pausas obligatorias y opcionales, que dependían de la interpretación y de las formas de habla de cada intérprete.

El texto puesto en escena implicaba la elaboración de rutinas. Una y otra vez, todos nos parábamos en el mismo lugar, hablábamos de las mismas cosas, hacíamos los mismos movimientos y ocupábamos los mismos espacios; de esa manera niños y maestra aprendíamos con Yamandú todo lo relativo al proceso de ensayo de una obra.

Los vientos de la primavera nos encontraron filmando las escenas de la película. Yamandú hacía un tiempito por la tarde y venía a las grabaciones donde, entre corridas de utileros, camarógrafos, extras, asistentes, protagonistas, directores e iluminadores, marchábamos hacia el producto final: el cortometraje.

En tres días de dedicación exclusiva a ese asunto, logramos terminar con el rodaje. Increíble... habíamos llegado.

VI. El estreno.....

El texto espectacular.

Teníamos entre las manos un video de siete minutos que incluía el corto titulado "El Compromiso" y un breve backstage que, con humor, mostraba el "detrás de cámara" y los bloopers de las grabaciones.

El salón y la escuela estaban empapelados de afiches que los niños habían elaborado con la finalidad de publicitar el estreno.

Llegaba el momento de presentar el producto final a un público válido. Era un texto espectacular porque, por fin, iba a tener sus espectadores.

Con todo lo andado para llegar hasta aquí, ya podíamos entender verdaderamente de la boca para afuera y de la boca para adentro que aquello también era un texto. Un texto oral cuyo sentido lo armaban los espectadores en base a las pistas que habíamos dejado.

La practicante oficiaba como presentadora y moderaba los diálogos entre los niños y el auditorio.

Fue entonces cuando a Yamandú y a mí, se nos vino la noche... Los espectadores preguntaban y los niños contestaban:

-¿Quién inventó la historia?

-La maestra

-¿Quién la escribió?

-Felipe.

-¿Quién eligió los personajes?

-Yamandú...

Preguntas muy concretas que recibían respuestas muuuuuy concretas!!!. Verdades que omitían sin querer metiéndonos, a Yamandú y mí, en una aprieto enorme. La situación parecía irreversible. Los niños no se daban cuenta de la magnitud de sus pocas palabras. ¡Qué profesión ingrata la del maestro! Un año de trabajo, enfundados en didáctica de la lengua y pedagogías progresistas, para quedar como dos dictadores...!

Por suerte, aquello era un pre-estreno al que habían sido invitados solamente los familiares de los niños que conocían, en gran medida, todo el proceso realizado. Con la colaboración de algunas madres espectadoras, y compañeras de todo el recorrido, fueron apareciendo otras preguntas que animaban a desarrollar más la exposición. Inclusive salieron a relucir los papelógrafos humedecidos, testigos fieles de nuestras buenas intenciones y acciones.

Final feliz y nuevo contenido de enseñanza, necesario para acompañar el texto espectacular: "La exposición de tramas de películas y la organización de la presentación oral del trabajo".

¿Y después? Las críticas, las recensiones... Quién sabe...No hay techo... Sólo manos bien dispuestas para hacer, oídos bien dispuestos para escuchar...ojos para ver...maestros que crean en sus alumnos... docentes que crean en otros docentes...

MAESTRA FABIANA MARELLA
**Escuela Habilitada de Práctica N° 65 de Tiempo Extendido
Treinta y Tres**