

Los hogares-centro: experiencias de talleristas en barrios marginados de Tucumán.

Ana Estefanía Mansilla y Marina Filippi.

Cita:

Ana Estefanía Mansilla y Marina Filippi (Agosto, 2015). *Los hogares-centro: experiencias de talleristas en barrios marginados de Tucumán. VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Filosofía y Letras-UNT, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/marinagfilippi/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pRaB/4SH>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Los hogares- centro: experiencias de talleristas en barrios marginados de Tucumán

Ana Estefanía Mansilla- UNT
estefi.mansilla@gmail.com

Marina Filippi- UNT
marinagfilippi@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia nos proponemos compartir nuestro proceso de aprendizaje y experiencias en distintos hogares- centro de la Asociación Civil Crecer Juntos. Asimismo, mostrar cómo sorteamos las dificultades que se nos fueron presentando durante el desarrollo de actividades centradas en nuestros destinatarios, cuyo objetivo era la producción de textos y la apropiación de los saberes de lectura y escritura.

Como parte de las prácticas docentes del Profesorado en Letras de la UNT, en 2013 desarrollamos talleres de lectura y escritura en ámbitos no formales. Invitados por la Asociación Civil Crecer Juntos, que trabaja en barrios marginados de San Miguel de Tucumán, realizamos talleres en hogares- centro a cargo de esta organización.

Nuestro objetivo específico fue desarrollar prácticas de escritura en los destinatarios de nuestros talleres, ocasionando el desafío de diseñar actividades de producción de textos destinadas a niños de diversas edades y con diferentes historias educativas (preescolares y escolares). El objetivo general, principal motivador de las prácticas no formales, fue replantear la manera en que los niños comenzaran a familiarizarse, y a apropiarse, de los sistemas de lectura y escritura que rigen los comportamientos de los sistemas sociales considerados cultos. En ese sentido, la metodología a emplear fue pensada desde la praxis cotidiana de los niños, desde sus realidades mismas, de manera que la capitalización de esos saberes considerados como parte de una cultura escrita, fuera más democrática (Privat 2000; Amado, 2003.)

A través de actividades lúdicas y de nuestro apoyo como mediadores culturales (Amado, 2003) logramos incentivar la escritura creativa en los niños, fomentando la apropiación de su rol de autores. Es así que, luego de un arduo proceso de aprendizaje y construcción dialéctica, niños de entre 2 y 12 años se convirtieron en autores de sus propias historias.

MARCO TEÓRICO

Derribando estructuras

La instancia de las prácticas docentes representa una mutación profunda en las dimensiones psíquicas, y en el rol profesional del estudiante del profesorado en Letras. Esa transformación abarca lo cognitivo, lo emocional y lo social. Es una cuestión compleja que tiene sus inicios con la Didáctica Específica y Residencia Docente.

Si pensamos en el proceso cognitivo que suponen las prácticas en el plano de la comprensión y elaboración conceptual, y siguiendo la perspectiva de Scardamalia y Bereiter (1992), es un pasaje entre *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*. Es decir, el alumno se enfrenta a una nueva posición en la que debe construir más firmemente el rol contrario al acostumbrado en la relación pedagógica: es ahora el sujeto que debe realizar la

transposición didáctica (Chevallard, 1991) hacia otros que esperan de él un saber específico. Es ahora quien debe enseñar lo aprendido. Pero, ¿cómo hacerlo? ¿Desde qué lugar? ¿Con qué herramientas? Es aquí donde un par de conceptos esclarecedores comienzan a resignificar el sentido de la didáctica de la lengua, y del rol del docente de esa disciplina.

Entender la didáctica de la lengua materna, en términos de Bronckart (1996), como una crítica y como una acción, es el componente inicial. De este modo, se apela a que haya un compromiso real orientado al interés por detectar los problemas de un grupo, analizando las condiciones de intervención didáctica desde una visión sociocultural a la hora de pensar en las dificultades del alumno, para así elaborar propuestas didácticas que solucionen los problemas con una progresión pedagógica, tanto para el alumno como para el docente.

Desde esta perspectiva, se presenta entonces una visión de la didáctica de orden netamente social, en donde las prácticas de lectura y escritura de una lengua apelen a una concepción sociocultural de las mismas, es decir a que estén siempre circunscritas a las condiciones materiales concretas de existencia de los sectores con los que se trabaja. Asimismo, se advierte también sobre la importancia de no perder de vista que las prácticas de lectura y escritura son muchas veces signadas por un sector de la cultura que determina qué y cómo leer o escribir, prescribiendo una norma estándar de cultura que deja afuera las prácticas reales e identitarias de otros grupos sociales.

Es en este sentido que se propone, desde un nuevo enfoque de paradigma –el sociocultural-, trabajar en el rol docente propiciando modelos de lectura y escritura que den libertad a la creatividad de los alumnos, siendo guiados a partir de una consigna comprometida que estimule y no prescriba, que al estilo de los talleres de Grafein, sean *trampolines* y al mismo tiempo *vallas* (Tobelem, 1994). La resignificación del rol docente se especifica, también, a partir de la figura de *mediador cultural*, es decir aquel que contribuya a la apropiación real de herramientas que promuevan la formación de una identidad lectora y escritora que no se avergüence de lo que escribe o de lo que lee. En consecuencia, Privat (2000) expresa: “el docente debe dejar de ser el que prescribe y proscribe, sino el que se esfuerza en ser un animador cultural para motivar a los jóvenes a encontrar prácticas contextualizadas en la propia comunidad.”

ANÁLISIS DE NUESTRAS PRÁCTICAS

El dispositivo “Taller”

El desarrollo de las prácticas no formales en los hogares centro donde trabajamos fue bajo la modalidad de un dispositivo pedagógico de gran utilidad: el Taller.

Entendemos la conceptualización de éste como un dispositivo de estrategia didáctica, es decir como un instrumento que facilita la enseñanza aprendizaje, caracterizado por ser “una opción pedagógica alternativa al modo tradicional, y como una modalidad opuesta a una enseñanza de tipo expositiva y memorística” (Zopi *et al* 2011: 3).

Concretamente, para los talleres de nuestra especialidad, y considerando nuestras prácticas en ellos, resulta interesante pensar en la idea de los talleres de escritura dados por el grupo Grafein en Argentina, a principio de los ‘70, donde existía la figura del *coordinador*, quien era “alguien lo bastante capacitado como para proponer ejercitación motivadora, desmontar los mecanismos de producción de un texto y descubrir en él las huellas del intertexto” (Alvarado, 2001, citado en Frugoni 2006: 21)

En los talleres de Crecer Juntos, nuestros grupos apelaban a una mayor construcción compartida del conocimiento, y las nociones de espacio, de relaciones, de normas, de liderazgo, eran diferentes a las practicadas en un ámbito formal.

Conociendo los hogares- centro

La disposición del espacio

Los talleres de nuestra práctica en el ámbito no formal se desarrollaron en hogares centro de la Asociación Civil Crecer Juntos, en los barrios Echeverría y Viamonte, de San Miguel de Tucumán. La característica principal de los hogares centro es que funcionan, como su nombre lo indica, en el hogar de una familia, la cual ofrece voluntariamente el espacio de su casa para albergar a los niños. Es allí donde ellos desayunan y almuerzan la comida que cocinan las “madres cuidadoras”.

Cada una de nosotras integró un equipo diferente para llevar adelante las prácticas de talleres, junto a dos o más compañeras. Es así que nuestras experiencias están centradas en dos hogares: Los Pitufos y Curiosos II, a donde asistíamos una vez por semana.

En el hogar centro Los Pitufos trabajamos con alrededor de 25 niños y niñas de entre 2 y 5 años en su mayoría, con algunas excepciones: una niña de 10 años y un niño de 8, hermanos, hijos de una de las madres cuidadoras. La población del hogar Curiosos II era de aproximadamente 20 niños, de entre 2 y 12 años. Esta variable considerable de las edades fue uno de los primeros problemas a resolver en la organización de las actividades de lectura y escritura.

Los talleres tenían lugar en un salón adyacente a la cocina de la casa, desde donde las mamás podían observar a los niños mientras cocinaban. En ese espacio, contábamos con tableros en donde se ubicaban los chicos, sin respetar sus ubicaciones de un taller al otro, ya que se acomodaban sin seguir ningún patrón. Los tableros favorecen la interacción entre los chicos, que quedan enfrentados o al lado de sus compañeros, siempre en ubicaciones diferentes, lo que facilita también el diálogo entre ellos. Aunque el espacio del que disponíamos era reducido, podíamos utilizar otros lugares de la casa, como los patios delanteros y traseros, y el comedor donde pudimos ver algunos videos.

El uso del cuerpo, la palabra liberada

En los hogares centro, los niños nos recibían y despedían simultáneamente entre varios, con abrazos y besos. El contacto físico en este ámbito es más frecuente, está más legitimado. Esto podía apreciarse en los juegos que entablábamos, o cuando nos pedían que los recogiéramos en nuestros brazos en el momento de explicar una actividad, o simplemente antes de jugar. Todo esto habla de la proximidad de los lazos psicoafectivos, y de la creación de la relación pedagógica desde un lugar más cercano, visto quizás como “no formal” o “inadecuado” desde otros sistemas más escolarizados y rígidos, pero tan real y necesario para la pedagogía de los niños.

Frente a la figura del docente como alguien lejano e inalcanzable, los niños en los talleres nos incluían en su espacio, invitándonos a formar parte desde un lugar de cercanía y afecto que generó, como un detalle no menor, que nos llamaran por nuestros nombres de pila, a diferencia de nuestra experiencia en ámbitos de educación formal, en los que éramos “las profes”, a pesar de nuestra insistencia en tratar de que nos llamaran por nuestros nombres.

Nuestra propuesta de taller retomó los conceptos de lo que Freire propuso en su *Pedagogía de la ternura*, que reivindica una aproximación afectiva con los niños, desde donde se entabla una relación basada en el diálogo y en la escucha como forma de crear y recrear los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dice Alejandro Cussiánovich (2007: 58) al respecto:

...en particular en aquellos sectores más directamente afectados por la realidad de anonimato y de silencio que tiende a crearse en tiempos relativamente prolongados de

inseguridad y de desprotección, la pedagogía de la ternura se entendía como una restauración de la voz y del lenguaje que dieran cuenta de la propia identidad. (...) La relación pedagógica preñada de ternura es necesariamente una relación fundada en el diálogo, en la palabra, en una nueva palabra, es decir, aquella que sí expresa cercanía, respeto, transparencia, comprensión, en la que no hay falso piso, coartada o motivo de condena y de sanción...

Frente al silenciamiento que generan los altos cánones literarios como también la misma sociedad, con su estructura asimétrica de dominación, nuestra propuesta apuntaba a la búsqueda de la autoría en los niños, de la apropiación de la *palabra-pensamiento* (Requejo, 2002), de su expresión desde distintos medios, con distintos instrumentos y en distintos formatos. En el espacio del taller, la palabra es creadora. Los niños suelen expresarse sin límites, buscan a sus interlocutores y hablan con ellos, inventan historias, se apropian de otras, nos cuentan qué les pasa, cómo se sienten. El diálogo es fundacional de la capacidad creativa del niño, y la escucha, va sentando las bases de una autoestima reforzada en el intercambio y en la valoración de sí mismos.

Usos del material didáctico y los soportes

El uso del espacio en el soporte papel, es un aspecto a destacar en la caracterización de las prácticas no formales. Mientras que en un contexto escolar los alumnos usan hojas de carpeta para realizar las actividades, en el taller, nosotras les brindábamos el material (hojas A4, lápices, libros, colores, papeles, etc), que debía ser compartido entre varios niños.

Nos resulta interesante marcar la diferencia en el uso de la espacialidad en el papel porque consideramos que es un aprendizaje adquirido en la escuela, y parte de un disciplinamiento que la institución ejerce sobre los niños.

Los niños en edad preescolar no manejan aún la noción del recorrido lector de nuestra lengua (de izquierda a derecha, desde arriba hacia abajo), como tampoco los márgenes textuales. Esto puede evidenciarse en algunas de sus producciones de “escritura oral”. Es el caso de una actividad propuesta en el hogar Pitufos, desarrollada de la siguiente manera: a cada niño se le brindó una hoja en blanco y un grupo de figuritas de elementos cotidianos, de comidas y de los personajes de cuentos que se habían leído y trabajado hasta ese momento en los talleres precedentes. Cada niño tenía la libertad de pintar, recortar y pegar las figuritas en la hoja en blanco, con el objetivo de armar una historia que incluyera a esos elementos. Lo que ocurrió fue que pegaron las figuritas en cualquier lugar de la hoja, en toda su extensión, siendo ésa su manera de escribir la historia.

Las actividades de escritura, planteadas desde la lectura. El carácter dialógico de estas dos prácticas

Para crear las actividades de escritura tuvimos presente la idea metafórica, formulada por el grupo Grafein, de que toda consigna debe tener algo de “valla” y algo de “trampolín”. La escritura se deber presentar, rescata Frugoni (2006: 26) en el mismo sentido, como un juego de “tensión entre la libertad de la imaginación y una restricción impuesta” que guíe hacia la resolución de un problema, pero permitiendo múltiples soluciones posibles, es decir, muchas escrituras posibles.

En nuestros talleres, las lecturas funcionaban como pretextos de escrituras, como ese trampolín que disparaba la imaginación y permitía a los niños reescribir los textos a partir de sus comentarios, interrupciones, y producciones escritas o dictadas por ellos hacia nosotras. Las vallas estaban dadas cuando expresábamos, concretamente, una temática para escribir (¿Qué harías si fueses bruja por un día?, ¿Qué famoso te gustaría ser?), cuando propiciábamos textos con algunos elementos narrativos que debían continuar, o cuando,

simplemente, acompañábamos sus escritura ayudándoles con algunas dudas que se les presentaba.

Es así que las actividades de lectura y escritura, planteadas dialécticamente, eran uno de los mayores beneficios que fuimos aprendiendo en los diferentes encuentros. Si bien muchas veces la lectura servía como disparador de consignas de escritura, en otras ocasiones sólo la disfrutábamos como práctica en sí misma cuando montamos ambientes de lectura silenciosa o en voz alta. En varios talleres, iniciamos lecturas de libros que respondían a intereses que los niños nos manifestaron mientras los fuimos conociendo. Así, por ejemplo, en el hogar Curiosos II, a las niñas que estaban en una etapa de preadolescencia, les interesaba mucho las lecturas de amor, y escribir poemas. Leyeron *No somos irrompibles*, *La edad del pavo*, *Corazonadas* y el cuento “Mal de amores”, todos textos de Elsa Bornemann. A los más pequeños les gustaban las historias de los libros álbumes, como *Un ratón comilón* de Mercedes Rodriugué, entre otros. También, preparamos talleres con temáticas de monstruos y de brujas, dado el gusto de los niños por las historias de terror y las leyendas tradicionales de sus barrios, como las del enanito y la mujer de negro.

Cabe destacar que en los primeros talleres de Curiosos II fue difícil trabajar, debido a las diferencias de edades, que oscilaban entre los 2 y los 12 años. Por lo tanto, al ser 4 talleristas, dividimos a los niños en 4 grupos de edades similares, resultando esto muy productivo. Nos pudimos dar cuenta de que las prácticas de lectura y escritura tienen el carácter social que plantean los modelos socioculturales, porque cada grupo tenía sus intereses de lectura de acuerdo a la edad, al componente emocional que estaban viviendo, y a las historias de sus grupos de referencia (familia, escuela, barrio, murga). Al final, cada grupo hizo un librito con sus producciones escritas, donde firmaron y ejercieron su autoría como escritores.

En todo el proceso de nuestras prácticas, las observaciones de nuestros docentes tutores fueron cruciales. En un principio, nos costó idear actividades que incentivaran las producciones, porque estábamos atravesadas fuertemente por matrices conceptuales acerca de la literatura, restringidas hacia una mirada de la escritura como única forma de producción literaria. Repensar nuestras prácticas bajo el consejo de transformar nuestros talleres para que no sean de plástica sino de producción literaria, nos permitió ampliar nuestro panorama y comenzar a considerar las producciones orales de los chicos. Las actividades, desde ese momento, giraron en torno a generar disparadores de la creatividad de los niños a partir de la lectura de cuentos, creación de personajes, irrupciones de elementos en los relatos, etc. De esta manera, pudimos revalorizar la palabra oral y la práctica del dictado, pero no en la dirección tradicional del docente dictando al alumno, sino en el sentido contrario: eran los niños quienes nos dictaban lo que querían decir, y nosotras escribíamos en sus hojas, utilizando la escritura como un modo de registrar lo que nos decían, y no como práctica superadora de la oralidad, ni ésta como subsidiaria de la escritura.

El trabajo por superar las dificultades que implicaba el hecho de que niños no alfabetizados y en edad preescolar (de 2 a 5 años) generaran sus propias producciones, fue un desafío. Y es pertinente acotar, en este sentido, que al método de los cuentos dictados lo trabajamos también con niños que a pesar de asistir a la escuela, no sabían escribir. Es el caso de una niña, del hogar Curiosos II, que asistía a 4º grado de la escuela primaria pero no sabía escribir, y su lectura era precaria. Sin embargo, ella producía textos muy imaginativos y disfrutaba de las lecturas en voz alta. Es un caso, como vemos, de una niña “escolarizada” que devela las fallas de una cultura alfabética muchas veces no democrática, que no se interesa por trabajar las dificultades de los niños desde otro lugar, por ejemplo, la oralidad y los libros que sí les atraen. Esta niña, en cada taller, escribía sus textos orales, y seguramente con clases específicas de alfabetización, habría podido apropiarse de los sistemas de escritura y de lectura.

CONCLUSIONES

Abordar la didáctica de la lengua desde una perspectiva sociocultural, propone un cambio de paradigmas que resulta muchas veces conflictivo para las generaciones de estudiantes que fuimos educados desde matrices conductistas y estructuralistas fuertemente arraigadas en la tradición argentina. Debido a esto, la apropiación que los Estudiantes de Letras hicimos de este nuevo enfoque ocasionó, en nuestras prácticas, algunas dificultades que afortunadamente pudimos superar durante el cursado de las mismas en el ámbito no formal, y así también en las escuelas.

Proponer un espacio de taller implica un cambio en el paradigma tradicional de la relación docente-alumno. En el taller se generan vínculos y relaciones de poder horizontales, en donde no hay una autoridad, aunque sí una asimetría, dada exclusivamente por un mayor conocimiento y experticia en la materia que se desarrolla. El espacio mismo donde se realizan las actividades propone una distribución diferente de los cuerpos, que a su vez pueden expresarse más libremente que en un ámbito de educación formal. Los tabloneros y el material compartido generan un clima de cooperación en la resolución de las actividades propuestas. No se busca el silencio ni el trabajo individual como indicadores de concentración, sino que se promueve el diálogo participativo y la construcción conjunta de conocimientos.

Las actividades que propusimos en el taller respondieron a intereses y necesidades del grupo, atendiendo a sus gustos y edades, y no fueron impuestas ni orientadas por una planificación de contenidos apriorística, sino que se formularon y reformularon en las prácticas mismas, sin perder de vista el objetivo que las motivaba: lograr que los niños sean autores de sus propias producciones. Partiendo de los medios de expresión que ellos más dominaban, revalorizamos la importancia de la oralidad y de los dibujos frente a una perspectiva que considera a la escritura como única forma de producción literaria. Así, buscamos consignas disparadoras de la imaginación para que los niños pudieran crear textos orales o escritos y expresarse, apropiándose de sentidos, resignificando historias, haciendo sus propias versiones e inventando relatos y personajes nuevos. De esta manera, contribuimos a fomentar que los niños refuercen su subjetividad, considerándose a sí mismos como autores de sus propias palabras y pensamientos, para poder enfrentarse a un sistema que los margina y busca silenciarlos.

BIBLIOGRAFÍA

- Amado, Elba Rosa (2003). "Hacia una didáctica social: la formación del lector literario". En *Didáctica de la Lengua y la Literatura, teorías, debates y propuestas*. UNC, UNLP, pág. 297- 309.
- Bronckart, Jean- Paul y Schneuwly, Bernard (1996). "La Didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable." En: *Textos*. Barcelona, Graó, año III, Nro. 9, julio de 1996.
- Chevallard, Yves, (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- Cussiánovich V., Alejandro (2007). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima, Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe - IFEJANT. Disponible en:
<http://www.ifejant.org.pe/revistas/pdternura%20final.pdf>
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela*. B. Aires: Libros del zorzal.

- Privat, J. M. (2000). "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura". En *Enseñanza de la literatura. Boletín de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras*, UBA.
- Requejo, I. y Taboada, M. S. (2002). "Lenguaje y educación: las autorías de la palabra y del pensamiento en la infancia. Aportes y debates desde la Lingüística Social." En *Revista digital UMBRAL 2000*, N° 8, enero 2002.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita". *Infancia y aprendizaje*, n° 58, 43- 64.
- Szczupak de Linetzky, S., Nelly, V. y Álvarez, M. (2009). "El docente como mediador cultural". En: *Voces de la Educación Superior*. Buenos Aires, Publicación Digital N° 2. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa DGCyE.
- Tobelem, Mario (1994). *El libro de Grafein: teoría y práctica de un taller de escritura*. B. Aires: Santillana.
- Zoppi, Ana María *et al* (2011). "Los talleres como propuesta didáctica de los docentes en Jujuy." Ponencia presentada en el 6to Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestras y Maestros que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela. Córdoba - Argentina. Julio de 2011. Disponible en: http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/_pages/pdf/eje_1/pdf_1_argentina/A034.pdf