Cuéntame un cuento. Imaginación, creatividad y lecto-escritura como actividad cultural compleja

Tania Correa[1]

Introducción

Este trabajo escrito se basa en tomar una fracción de la inmensa experiencia que he vivido con los niños de Primaria 4 y 5 de la Escuela 254 “Dr. Aquiles Lanza”, en lo que fue la implementación del Diario Escolar llamado "Los niños extraordinarios" y fundamentarlo teóricamente, sin por ello, desestimar aprendizajes provenientes de la práctica.

El Diario contaba con varios segmentos: Cuento, Cultura, Curiosidades, Entrevista y Noticias.

Hubo otro segmento denominado Entretenimientos que fue el único planteado por los estudiantes y otro llamado Cartas de los lectores, que era el medio por el cual hacíamos colectiva la participación de alumnos de otras clases.

La fracción a que me refiero es el segmento Cuento, donde tuve el privilegio de funcionar como apoyo, y el objetivo que pretendíamos alcanzar a través de el: producción de texto imaginativo.

Lo que estos niños conocían era escribir para el maestro o bien por orden de él.

Lo que el periódico escolar trajo fue la alternativa de escribir para hacer cosas. Tratamos de presentarlo como una necesidad ya que la escritura oficia de herramienta, oficia como instrumento para crear, para comunicar.

Para lograrlo, nunca nos acercamos a los niños desde el lugar de “Yo te voy a enseñar”. La relación planteada fue de horizontalidad, adaptabilidad, apoyo uno a uno.

Desarrollo

Enfrentarme a la participación de este proyecto me generó inmediatamente muchas dudas... Una de las primeras preguntas que se me planteó fue ¿cómo llevar a cabo, con éxito, o sea, con el mayor beneficio posible para los niños, esta tarea?

En primera instancia fue necesario comprenderlos como población objetivo, tener un conocimiento lo más acabado posible de qué era lo que podía encontrar para luego preguntarme como potenciar sus capacidades, lo cual tenía una carga superior a la que se le puede reconocer normalmente a una responsabilidad de esta naturaleza: estos niños no saben manejar con éxito la frustración y no necesitan más fracasos. Había que marcar una diferencia.

1Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Conociéndoles y comprendiendo el vínculo

Desde esa tesitura Feuerstein aporta una teoría sumamente alentadora en el aspecto práctico y cito:

> When we denote them as deficient functions we are not being negative or pessimistic. Quite de contrary- we indentify them as deficient in order to direct efforts to improving the functions. This expresses an essential optimism: that they can be changed and that we can direct interventions to their modifiability. (Feuerstein, 2010: 71)

Es decir, reconocerles la necesidad de una educación especial y la sobreentendida necesidad de apelar a un mayor y más específico número de herramientas pedagógicas no implica una imposibilidad o negatividad y si abre las puertas a la posibilidad de buscar y encontrar los mejores caminos para lograr el cometido educativo.

Sin embargo, como este trabajo no trata de un análisis exhaustivo de los postulados de Feuerstein, lo siguiente que me gustaría retomar es el aspecto emocional o afectivo que los niños necesitan y para evitar parafrasearlo, cito nuevamente:

> Studies were conducted by cognitive psychologists J. McV. Hunt and his colleagues describing the lack of focusing and guiding of perception in children raised in orphanages who were deprived of permanent and stable love objects (namely consistent mothering figures) (Feuerstein, 2010: 73)

Claramente no está en nuestras posibilidades ocupar ese lugar, pero tampoco es necesario en un sentido estricto ya que estos niños no son huérfanos. Aunque no se debe ignorar que en nuestro país la discapacidad está fuertemente vinculada a la pobreza, lo cual implica, de cierto modo, desconocimiento sobre la importancia de los vínculos afectivos y debilitamiento de los mismos. Si bien reconozco lo complejo de esta afirmación, profundizar en ello implicaría desviarme del tema que me convoca. Baste mencionar que fue posible observar a lo largo de toda la práctica, el escaso cuidado personal de muchos niños, el escaso cuidado que dedicaban a sus XO y comentarios que eventualmente hicieron sobre la situación vivida en el hogar.

Retomando, entonces, no era necesario ocupar el lugar de una madre, pero si tener en cuenta la importancia del vínculo para la positiva evolución del proyecto pues favorece la tarea de hacerles comprender la importancia de llevar a cabo los objetivos, y la confianza en los métodos y actividades propuestos, así como la confianza en sí mismos.

Pero Feuerstein nos dice algo más y refiere a la modificabilidad inherente del ser humano para aprender a través del aprendizaje mediado. Habla de flexibilidad.

Este postulado nos retrotrae a Vygotski y su Teoría sobre la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo. ¿Cuáles son las puertas que nos abre? Pues para comprender eso, antes debemos tener

muy en cuenta que para él, las funciones intelectuales adultas no proceden de funciones que ya estaban prefiguradas en el niño, ni proceden únicamente de la maduración, sino de orígenes sociales. ¿Qué quiere decir eso? Que "lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos" (Vygotski, 2000: 132) En pocas palabras, la Zona de Desarrollo Próximo:

> No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 2000: 133)

Más adelante nos dice

> Precisamente por el hecho de que los niños retrasados no pueden elaborar por sí solos formas de pensamiento abstracto, la escuela debería esforzarse en ayudarles en este sentido y en desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente en su desarrollo (Vygotsky, 2000: 137).

Por lo tanto, la tarea que la Escuela 254 busca llevar a cabo a través de programas educativos alternativos y maestras especializadas está en consonancia con la propuesta de Vygotski. Y es también lo que Flor de Ceibo, a través de este proyecto específico del que he formado parte, busca lograr desde la horizontalidad pero con la conciencia de que constituimos una valiosa zona de desarrollo próximo.

Trabajo de campo: leer, escribir, crear

Luego de contar con la base que describí anteriormente, era momento de llevar a la práctica esos conocimientos y profundizar sobre la importancia de la lecto-escritura, y las posibilidades de crear cuentos a través de procesos imaginativos.

Sin perder de vista nuestra población objetivo y si se considera que el DSM IV caracteriza la discapacidad intelectual como "una capacidad intelectual general significativamente inferior al promedio" esto no nos aclara mucho en el sentido de hasta donde podemos llegar con nuestro cometido. ¿Es posible lograr una estructura del pensamiento y ponerla en diálogo con la creatividad, la imaginación y generar cuentos?

Giosa, en su artículo "El lenguaje escrito como práctica social y cultural" nos dice que "el escritor experto plantea interrogantes, guía a sus estudiantes en la interacción con el texto, aporta conocimientos fuera de este" (Giosa: 8).

Comenzando a entender la escritura de ese modo, se comprende que la tarea guía puede ser llevada

a cabo a través de preguntas y lograr así respuestas que no se dan en forma espontánea. Por ejemplo, para elegir el tema de un cuento era necesario generalmente indagar sobre las preferencias del niño, y a veces acotar un poco más en el sentido de consultar: ¿Te gustan los animales? ¿Hay algún deporte que sea tu favorito? ¿Tienes un cantante favorito? La intención de estas preguntas disparadoras siempre resultó y era el primer paso para dar inicio al cuento cuando el tema no surgía tras la pregunta ¿Sobre qué te gustaría escribir un cuento?

Luego, este sistema debía ser sostenido para ir logrando el avance del relato de forma que todas sus partes se relacionaran y se lograra distinguir los tres momentos básicos de la narración: una situación inicial, el desarrollo de esta situación y el epílogo.

Siguiendo la línea que propone Giosa en su artículo "La construcción del objeto escritura", nuestro cometido era enseñar el lenguaje escrito trascendiendo la escritura de letras (Giosa: 5)

Parte de esa tarea era ayudarles a visualizar que al escribir este cuento y publicarlo en el diario escolar estaban diciendo algo a alguien y con un fin determinado, por lo tanto, esta acción de comunicar, entretener, exponer, era importante. O, visto desde un lugar más global, "la enseñanza debería estar organizada de modo que la lectura y la escritura fueran necesarias para algo" o "entonces el ejercicio se convertirá en algo puramente mecánico que aburrirá al pequeño; su actividad no se pondrá de manifiesto en la escritura y su naciente personalidad no se desarrollará" (Vygotsky, 2000: 176)

En ese proceso me encontré con los obstáculos de que nos habla Giosa en el artículo que cité unas líneas más arriba: "El escritor inexperto o con dificultades puede sentirse disminuido en actividades individuales de escritura" pero de ahí que "Las tareas en colaboración con el maestro, el profesor y los pares constituyen estrategias de apoyo de alto valor formativo" (Giosa:14), lo cual va de la mano con la afirmación de Vygotski de que "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean" (Vygotsky, 2000: 136) y que se "ha prestado poca atención a la cuestión del lenguaje escrito como tal, es decir, un determinado sistema de símbolos signos, cuyo dominio representa su punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño" (Vygotski, 2000: 160)

Algo muy similar encontramos en Olson que nos propone "la escritura como medio, opuesta a la escritura como modalidad, que se refiere al hecho de que la escritura no sólo apela al ojo sino que sirve como un medio de comunicación alternativa" (Olson y Torrance, 1998: 339)

Esta temática es absolutamente rica y quisiera hacer más citas de Olson y Torrance, sin embargo, considero que ha quedado claro por qué concederle un lugar protagónico a la lecto-escritura y al periódico escolar como exponente y vía práctica de estas nociones.

Por lo tanto paso a lo que es el último punto que quisiera tratar en este segmento y refiere a los niños en sí, como seres sociales, con redes de vínculos externos a la escuela.

¿Es posible implementar un dispositivo que nos permita un acercamiento a esta realidad de los niños que, si bien logramos vislumbrar durante la práctica, en realidad desconocemos? ¿Nos potenciaría este conocimiento como zona de desarrollo próximo? ¿Es posible incluir a sus familias en algún punto del proceso? Ver detrás de cada alumno a sus padres ¿qué elementos favorables aportaría a nuestro cometido? ¿Aportaría a la significatividad de nuestras interacciones con ellos?

Si bien de momento no cuento con respuesta a estas preguntas, me ha parecido destacable el simple hecho de que surjan e inviten a una reflexión que trascienda el período cronológico de la práctica.

Y antes del fin me gustaría plantear algo más sobre la discapacidad intelectual versus la creatividad.

Si bien la creatividad requiere inteligencia, me gustaría destacar que dicha inteligencia no es, necesariamente, la que resulta de los tests destinados a medirla.

Las posibilidades son mucho más amplias: se trata de inteligencia también como curiosidad, como querer saber más, como originalidad que no siempre es compatible con la evaluación y por lo tanto no debemos permitir que la escuela, o nuestra práctica dentro de la institución escolar reduzca la inteligencia al aprendizaje cognitivo.

Flor de Ceibo y Filosofía

Dada mi formación en filosofía, me pareció sumamente oportuno relacionar esta experiencia vivida con niños discapacitados intelectualmente a los postulados teóricos de Ian Hacking, filósofo analítico, además de físico (entre muchas otras cosas), específicamente con lo que él denomina Efecto Bucle.

Sobre la complejidad e importancia del efecto bucle en su planteo, vale la incluir la siguiente cita:

> Puede haber interacciones poderosas. Lo que se sabía sobre las personas de una clase puede convertirse en falso porque las personas de esa clase hayan cambiado lo que creen de sí mismas en virtud de cómo han sido clasificadas o debido a cómo han sido tratadas por ser clasificadas así. Hay un efecto bucle […] Esto es, el nuevo conocimiento sobre el criminal o el homosexual acaba siendo conocido por las personas clasificadas, cambia la forma en que estos individuos se comportan y se produce un bucle hacia atrás que obliga a cambiar las clasificaciones y el conocimiento que se tiene de ellas (Hacking, 2001:175-176)

Lo que él afirma es que clases de seres y acciones humanas surgen simultáneamente con la invención de las categorías que las etiquetan.

En este caso podemos mencionar las categorías Niño Retrasado o Niño Discapacitado, lo cual nos implica, inmediatamente, roles determinados y posibilidades determinadas lo cual significa decir que lo que creemos que pueden hacer depende de las posibilidades que nos dan dichas descripciones. Y también lo que ellos mismos creen que pueden hacer depende, en parte, de esta descripción.

En otras palabras, efecto bucle, es esa dialéctica que se da en la relación de la persona etiquetada y su etiqueta, la forma en que reacciona a ella y a veces dicha reacción es de resistencia, resistencia a esa clase donde la etiqueta le empuja.

Hay una responsabilidad muy grande que no se tiene siempre en cuenta, y es el hecho de que en Ciencias Sociales el objeto cambia si yo cambio mi clasificación de ese objeto.

Al "construir "personas, reconstruimos el mundo, por eso Hacking dice:

> Pero en los fenómenos sociales, al idear clasificaciones y categorías nuevas, podemos generar nuevas especies de hombres y nuevas especies de acción. Lo que afirmo es que podemos *construir seres humanos* en un sentido más fuerte que aquel en que *creamos* el mundo (Hacking, 1984: 141).

Los objetivos de las Ciencias Sociales están en constante movimiento debido a ese efecto bucle y a la naturaleza misma del objeto (personas) y por eso las clases son interactivas y nunca estacionarias, aunque el riesgo es que a veces se estacionan en el imaginario colectivo y eso perturba, perjudica la interacción, no entre las clases sino entre los agrupados en determinada clase, en determinada categoría, y aquellos que no pertenecen a ella, porque la interacción ocurre en la matriz más amplia de instituciones y prácticas que rodean la clasificación. Y poseen, además, el aval de un experto.

Si la clasificación no implica solamente el nombre sino una serie de efectos, debemos buscar siempre mirar un poco más allá de ella, permitir que nuestra mirada sea, en cierta medida, una mirada con ojos nuevos.

Conclusión

Como dije en otro momento, en una primera instancia fue necesario comprender la población objetivo, tener un conocimiento lo más acabado posible de qué era lo que podía encontrar y como potenciar sus capacidades, así como comprender el protagonismo de la lecto-escritura en este proyecto.

Sin embargo, luego de llevar a cabo toda la tarea, la conclusión es que hay otro factor muy importante y que no debe ignorarse: es el factor humano.

La realidad es mucho más rica que cualquier fantasía categorial y las posibilidades de aprendizaje que estas implican. Por lo tanto no se le tema a la categoría Discapacidad Intelectual, pues abordada desde una perspectiva abierta y positiva, se cuenta con un porcentaje de éxito y aplicabilidad superior al *pre*-concebido.

Esa es la conclusión a la que arribo luego de mi práctica y por lo tanto, a modo de cierre me parece oportuno destacar esa dialéctica vivida desde la horizontalidad, esa dialéctica de la afección. Es decir, afectar al otro y dejarme afectar por él.

Bibliografía

Aznárez, L. ¿Qué entendemos por lectura? ProLee

Feuerstein, R., Feuerstein R.S. y Falik, L. (2010). Beyond smarter. Mediated learning and the brain's capacity for change. En: Recognizing and improving deficient cognitive functions (71-84). New York: Teachers College Columbia University

Giosa, B. La construcción del objeto escritura. Una guía para la observación y optimización de la producción textual. ProLee

Giosa, B. El lenguaje escrito como práctica social y cultural. ProLee

Moreira, K. Discapacidad intelectual, educación especial y XO: una aproximación desde la psicología socio-cultural. Proyecto Flor de Ceibo

Olson, D. y Torrance, N. (1998). Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Gedisa

Vygotski, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica

Bibliografía ampliatoria:

Hacking, I. (1984). La filosofía en la historia. En: Cinco parábolas (127-152). México: Paidós

Hacking, Ian. (2001). ¿La construcción social de qué?. En: Locura: ¿Biológica o construida? (169-205). Barcelona: Paidós Ibérica

Hacking, I. (2002). Historical ontology. En: Making up people (99-114). London: Harvard University

Marina, J. (1996). Teoría de la inteligencia creadora. Barcelona: Anagrama.