

Autores emergentes

NIÑOS CREADORES DE TEXTOS
EN UN SALÓN MULTIGRADO

Elizabeth Cuevas de Jesús

*El mundo está satisfecho con las palabras,
Pocos aprecian lo que hay detrás de ellas.*
Pascal. Lettres Provinciales. II

“¡Me diste una idea! ¡Me diste una idea!”, exclama Lara mientras observa la libreta de Néstor durante el periodo de escritura en los diarios. Su exclamación refleja el intercambio de emociones e ideas que fluye entre los niños y niñas mientras crean sus textos. Es, en este momento, cuando sus palabras se entretajan con las actitudes, opiniones y experiencias del resto de sus compañeros, que el niño se descubre y realiza como autor. Estos instantes surgen constantemente en mi salón, en la mayoría de las ocasiones a mis instancias, en las ricas conversaciones que sostienen los niños mientras trabajan. Como maestra, es muy difícil captar cada una de estas interacciones. Usualmente, por más que lo evitemos, los docentes nos posicionamos ante el producto, no el proceso. Corregimos la ortografía, hacemos observaciones sobre el contenido, pero lo que más nos importa pedagógicamente —cómo se escribe— pasa desapercibido ante nosotros. El propósito de esta investigación es, precisamente, hacer que ese proceso no pase inadvertido. Convirtiéndome en maestra investigadora, pretendo capturar los momentos en los cuales los niños autores encuentran y expresan sus ideas. La investigación en acción me permite participar activamente y estudiar los procesos de escritura en mis estudiantes. Analizaré estos procesos utilizando la reflexión a partir de dos perspectivas: la teoría socio-histórica de Lev Vygotski y el dialogismo de Mijaíl Bajtín. Estas teorías proveen las bases sobre las que construyo, a través de esta experiencia, una visión del niño como autor emergente en el proceso de manipular la palabra escrita.

■ Contexto de investigación

Esta investigación se llevó a cabo en mi salón de clases, un multigrado para niños de 6 a 8 años en la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico. En una escuela tradicional, estos niños estarían segregados en salones de primero y segundo grados. Puntualizo la organización del salón porque creo fervientemente que es la oportunidad para compartir con pares de edad diversa lo que brinda a los niños un andamiaje enriquecedor para la creación de textos. Hago hincapié en que, contrario a la creencia general, de que el niño solo aprende de sus pares “más competentes”, lo cierto es que el proceso de aprendizaje se da en un contexto mucho más complejo, que incluye el ambiente del salón; las expectativas de los padres, pares y maestros; los intereses del niño, en fin, toda la cultura que lo rodea y que provee las herramientas para el desarrollo (Van der Veer & Velsiner, 1994). El lector podrá apreciar diversas instancias en las que niños con distinta experiencia con la escritura aprendían unos de otros con sus preguntas, comentarios y observaciones.

El período de escritura en los diarios consta, aproximadamente, de una hora semanal, en la cual los niños escriben acerca de cualquier tema de su interés. Además, trabajan en un “taller literario” semanalmente. Durante este período, escriben, específicamente, textos literarios, como poemas y cuentos: se sientan en sus mesas y tienen la libertad de conversar con sus compañeros y maestros sobre lo que escriben.

Como maestra, patrocino y valoro estos diálogos como elemento imprescindible para la creación de textos. Estas oportunidades de interacción constituyen los contextos sociales en los cuales los niños aprenden activamente a usar, probar y manipular el lenguaje para lograr sentido o para crearlo (Moll, 1990). De ellos surge la “materia prima” con la cual construyen con la palabra. Así lo observó Carter (2000), precisamente en una investigación realizada en mi salón multigrado sobre los tipos de diálogos que generan los niños mientras escriben. Para ella, los diálogos propiciaron contextos valiosos de aprendizaje. Este estudio tiene como objetivo retomar este dato a la luz de las teorías socio-histórica y dialógica previamente mencionadas.

■ Marco teórico

Vygotski explora la relación entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento en el niño. Para él, el lenguaje incide en el desarrollo, y viceversa, convirtiendo a los procesos lingüísticos en parte integral de la construcción de conocimiento. Vygotski (1995) hace unas importantes distinciones funcionales del habla: el monólogo y el diálogo. El habla escrita y el habla interna representan el monólogo; el habla oral, en la mayoría de los casos, el diálogo. En esta investigación, exploro ambas manifestaciones lingüísticas al estudiar, tanto monólogos, en los textos escritos, como diálogos, en las conversaciones de los niños mientras escriben.

Bajtín (1986), desde la teoría literaria, visualiza la composición escrita y el lenguaje como una actividad social. Su teoría, conocida como *dialogismo*, propone que aprendemos el lenguaje asimilando las voces de otros, al hablar con nuestra comunidad de pares a través de diversos modos de discurso. Además, el filósofo ruso hace un meticuloso estudio sobre la naturaleza de la creación literaria. Para Bajtín, el escritor no coloca ideas previamente concebidas en el texto, sino que las genera durante el proceso de escritura. Asimismo, el lector genera su propia versión del texto mientras lee. De esta manera, la lectura y la escritura se convierten en procesos de construcción de significados.

Anne Hass Dyson (1993, 1998) estudió estos procesos en diversos salones de clases. A través de estudios de casos etnográficos, exploró la escritura de los niños, describiéndola como una actividad social en la cual estos expresan sus mundos imaginarios y posibles. Utilizó, al igual que hago aquí, la visión dialógica propuesta por Bajtín para explicar estas experiencias. Asimismo, indica que los textos son producto de la interacción entre nuestra relación como compositores y lectores, junto a la relación ideológica entre nuestra psique, la palabra y los signos culturales que tenemos disponibles. Además, explica que, no solo la interacción social, sino la identificación y el conflicto social, proveen nuevos caminos para la expresión escrita. Precisamente, este trabajo contribuye a la expansión de esta visión dialógica y social de la escritura infantil, a una nueva visión de los niños como *autores emergentes*, concepto que propongo para describir el desarrollo de la escritura creativa en los niños, un proceso que es parte integral

de sus vidas, al permitirles buscar un lugar en el complejo mundo de relaciones sociales de su salón, su comunidad y su cultura.

Para realizar esta investigación, grabé sesiones de escritura de mis estudiantes, mientras los observaba. Luego, comparé las transcripciones con mis anotaciones escritas a la luz de las teorías e investigaciones mencionadas. El producto lo presento por medio de diversas viñetas que reflejan la interacción de los signos culturales e identidades a través de las palabras en la producción escrita.

■ Néstor y Lara: la lucha por la autoría

Ne – Me distes una idea... me distes una idea.

La – ¡Lara! ¡Este es mi trabajo!

Néstor y Lara se sentaban uno al lado del otro durante la escritura en los diarios. Conversaban corrientemente, y era evidente la admiración de Lara por su compañero. Esto pronto produjo tensiones entre ambos. Néstor se quejaba constantemente de que Lara copiaba sus ideas. En una ocasión, Néstor se interesa en un Atlas con las banderas del mundo.

KE – ¡Ah! Hablando de las banderas, se me ocurrió una idea.

IS – ¿Hacer un dibujo con banderas?

KE – Escribir [...] por ejemplo...

IS – ¿Y cuántos [...] ?

KE – Terminé... Voy a escribil mi nombre... voy a escribil mi nombre (enojado, pide la libreta a Isabel).

IS – Voy a escribil lo mismo que tú... te voy a...

IS – La manera...

KE – Te estás copiando.

IS – ...de otra manera.

KE – ¡Ay no!

DA – Maestra... estoy escribiendo un poema.

IS – ¡Ay, ella se copió de mí! (patea el piso).

Para Néstor, el hecho de que Lara copiara sus trabajos la desautorizaba a ella como autora, pues, en cierto modo, robaba su identidad. Copiarse es, para los niños, causa de múltiples conflictos durante los procesos de escritura; sin embargo, es esencial en la construcción de textos, en especial con niños pequeños (Cuevas de Jesús, 2000). El escrito de los otros es un recurso que utiliza el autor para escribir, en lo que se conoce como *intertextualidad*. En el caso de Néstor y Lara, al estudiar los textos de ambos, observamos que esta última no copió, estrictamente hablando, las ideas de su compañero, sino que las tomó como punto de partida para su construcción literaria. Aunque, en el mundo de los niños, el hecho de copiarse puede generar desavenencias, éstos, a su vez, generan un sentido de apropiación de la palabra en ellos, propio de los autores, cuando se expresan por medio de sus textos. De ahí, la imperiosa necesidad de Néstor por “proteger” su composición escribiéndole su nombre. Curiosamente, Lara también protestó cuando, posteriormente, Dalma, comenzó a escribir un poema.

En estas instancias, se observa con claridad cómo los diálogos propician la experimentación de los niños con diversos géneros literarios. Esto es cónsono con la concepción social del lenguaje de Bajtín, en la cual la actividad verbal es un diálogo social constante. Sin darse cuenta, además, surgió, entre los niños, una zona de desarrollo próximo, en la cual los pares más competentes en la escritura de poemas mueven a Dalma, una niña de primer grado que se inicia en los haberes escritos, a crear poemas y a anunciarlo.

¿Por qué este proceso de aprendizaje compartido causa en los niños tanto conflicto? Podríamos inferir que se debe a la visión positivista y tradicional de educación individual, en la cual no tiene validez lo que los niños puedan hacer con ayuda de otros, mucho menos de sus pares. Sin embargo, estos niños estudian desde el kindergarten en un ambiente no competitivo, en el que se enfatiza la colaboración. Es muy probable, entonces, que, en su crecimiento como autores, aún sientan la necesidad de hacer suyas sus palabras porque estas los representan, porque, mediante ellas, construyen su identidad. Sin embargo, esta individualidad nunca se da del todo, pues, como indica Bajtín (1982), el lector está en el autor, y vivenciamos su visión activa. Los compañeros de Néstor son sus lectores activos, viven su proceso de escritura junto a él y

son, en ese sentido, parte viva de su creación. Néstor, como autor emergente, participa en una lucha por preservar su identidad a través de la apropiación de la palabra, a pesar de que sus compañeros también son parte de ella.

Concluido el proceso de creación textual, Néstor retoma su individualidad y emerge como “autor”. Sus compañeros también retoman su papel como “lectores” e, incluso, admiradores de Néstor. Los momentos de escritura para estos autores infantiles se convierten, así, en un terreno donde convergen y divergen sus identidades y sus palabras.

■ ¡Déjame ver!

EL – Jorge, ¿terminaste lo que te pedí? Pues déjame ver...

JO – Ya te enseñé lo que hice.

EL – Pero yo te pedí que lo arreglaras.

EL – Jorge, déjame ver lo que hiciste.

(Maestra habla con otra niña, luego vuelve a Jorge).

EL – Jorge, déjame ver lo tuyo.

Dyson (1997) explica que, entre las múltiples esferas sociales en las que interactúa el niño, existe un mundo oficial y un mundo no oficial. El oficial es el que comparte con los adultos y es controlado por estos. Cuando un niño hace una pregunta, pide ayuda o muestra su escrito a la maestra, se mueve en el mundo oficial. El mundo no-oficial es aquel en el que el niño comparte con sus pares y no con los adultos, es un mundo niño-céntrico. Los juegos, comentarios y conflictos que surgen en este contexto son, muchas veces, desconocidos por los adultos, pero forman parte indispensable en el proceso de aprendizaje.

En la transcripción mostrada, Jorge se niega a mostrarme su cuento. Este momento surge luego de que Néstor y Lara comenzaron a escribir cuentos sobre dinosaurios. Néstor también intentaba ocultar de la maestra lo que hacía. Esta sesión de escritura comenzó con Néstor cantando un “rap”:

Diplodoco Calle 13 para presidente,
Diplodoco Calle 13 para presidente.

Pronto, Lara se le unió, y cada uno comenzó a escribir un cuento de este personaje. Cuando logré observar lo que escribían, se trataba de un personaje basado en un tipo de dinosaurio que habíamos estudiado en clase y del cantante de “rap” Residente Calle 13. Jorge había comenzado a hacer su propio cuento del tema cuando le pregunté. Nunca quiso enseñármelo. De la misma manera, Néstor y Lara me evadían. Al decidir que no interveniría más, Lara trata de llamar mi atención intentando explicarme el origen de su personaje, Peje 13. En ese momento, una de las pre-practicantes la observa, y Lara exclama: “¡La maestra me miró mal!”

La integración de la cultura popular a los haberes de la sala de clases, en especial en los mundos “no oficiales”, ha sido ampliamente estudiada (Dyson, 1993, 1998). En mi salón, muchos niños utilizan la cultura popular como recurso para la escritura, pero, en este caso, luego de que la estudiante de pre-práctica “la mirara mal”, Lara cambió por completo su texto. Al final, quitó toda referencia al género musical y lo limitó a unos dinosaurios que iban a un concierto. Este dato ilustra dos aspectos: la niña reconoce cuál es el mundo oficial y qué se espera de ella. Internaliza que temas como el que estaba desarrollando hacen que “la miren mal”, ya que no son aceptados en esa esfera. Este evento hizo que Lara interrumpiera el hilo narrativo de su cuento, dejándolo incompleto e incoherente. El único niño que persistió en su historia fue Néstor (Jorge también la dejó inconclusa), quien, sin embargo, cambió el hilo narrativo a uno expositivo, explicando las características de distintos “raperos” y cuál de ellos es su favorito.

Precisamente, Néstor ofrece una valiosa oportunidad para estudiar otro aspecto del autor emergente: su relación con los personajes, con sus héroes. El concepto del “héroe” fue desarrollado por Bajtín para explicar la conceptualización de los personajes por los autores.

Ya Dyson (1997) estudió los héroes en las obras de niños en una escuela y halló que, a través de estos, usualmente tomados de los medios de comunicación, los niños expresan sus inquietudes,

prejuicios y visiones sociales. Por ejemplo, en ocasiones, las niñas discutían por qué sus compañeros no les permitían hacer papeles de niños. Esta visión de mundo expresada a través del personaje o héroe es discutido ampliamente por Bajtín. Este indica que “la conciencia del personaje, su modo de sentir y desear el mundo, están encerrados como por un anillo por la conciencia abarcadora que posee el autor respecto a su personaje y su mundo.” Según Bajtín, el autor no es el personaje, sino que se aleja de él para hacer parte del sentido completo de la obra. El personaje depende completamente de la visión y perspectiva del autor y, a la vez, es parte de su mundo. Esto podría explicar el curioso cambio del texto de Néstor, que pasa de comenzar una historia a explicar quiénes son los personajes. Como autor emergente, Néstor ilustra, de manera concreta, su proceso de extraposición: una vez iniciada la historia de su héroe, explica quiénes son, en realidad, estos personajes en su mundo. Incluso, al final, agradece al cantante que le inspira en la creación de su personaje. El autor infantil pasa de su mundo imaginario al real para explicarlo y, a la vez, para vivirlo.

■ Mi experiencia

Algunos niños comienzan a hablar de sus mascotas. De repente, el rostro de Dafne se entristece y dice que tiene que escribir una experiencia en la que lloró. Se tapa la cara en varias ocasiones, como si estuviera a punto de llorar. En un momento dado, dijo: “Pienso en la palabra y me pongo triste”, y detiene su escritura. Luego, escribe la palabra con mucho trabajo, y alejando su rostro de la libreta, como para no leerla, me pregunta si “esa palabra” está bien escrita. La palabra es “murieron”. Le indico que está bien escrita, y entonces, ella lee. Iván le dice: “¿Se murieron? Ahhh.” Dafne explica que unos perritos que tuvo su perra se fueron muriendo. Ya concluida la escritura, dice que dibujará solo una de sus experiencias: “Maestra, voy a dibujar solo una de mis experiencias. Voy a hacer el negro y uno blanco. El negro y ya, que era chiquitito”. Decido que, una vez toque el timbre, aprovecharé para poder hablar con Dafne y que se pueda desahogar. Sin embargo, al terminar el escrito y el dibujo, Dafne cierra la libreta y sonrío. “Ya lo escribí,” y se va contenta a jugar.

Vygotski indica que la relación entre el pensamiento y la palabra es un proceso vivo; el pensamiento nace mediante las palabras. Esta instancia de Dafne es una de las que más me impactó como maestra e investigadora, pues demuestra que el sentido de la palabra es reflejo de la conciencia. Movidada por las discusiones cercanas de sus compañeros, Dafne revive una experiencia trágica y halla el camino perfecto para expresarla: la palabra. Interesantemente, mientras escribe, Dafne se habla a sí misma. Estos comentarios constituyen lo que Vygotski llama el habla egocéntrica, que ocurre siempre en presencia de otros niños, es audible para los demás y el niño que la realiza tiene la ilusión de ser comprendido. El habla egocéntrica es parte del desarrollo del pensamiento, cuando el niño aún no ha independizado completamente su conciencia individual del habla social. Dafne necesitaba expresar sus emociones primero con el habla egocéntrica, luego con el escrito y, finalmente, con su dibujo. Más aún, luego de ver su reacción al cerrar el libro, concluyo que la palabra escrita realizó una función mediatizadora, permitiendo a Dafne reflexionar y concretizar sus pensamientos.

Esta visión amplia del pensamiento y la palabra en Vytotski es cónsona con la visión dialógica de Bajtín. Éste explica la postura del autor como un proceso de “organizar el mundo concreto: el mundo espacial con su centro que es el cuerpo vivo, el mundo temporal con el suyo que es el alma y, finalmente, el mundo del sentido.” Es en este proceso dialógico que Dafne concretiza sus experiencias y hace sentido de la realidad, convirtiéndose en una autora.

■ Lara, Néstor y Dafne: autores emergentes

Los niños son autores como cualquier otro adulto, pero con unas características particulares a su edad y etapa de desarrollo. El rasgo principal del niño-autor es que, debido a su etapa de desarrollo, concretiza varios de los procesos que un autor adulto realiza internamente. Expondré tres característica del autor emergente que se reflejaron en los escritos de los niños:

Apropiación del texto. Al igual que el niño, el autor adulto extiende su mundo y su alma por medio del texto. El niño exterioriza esto apropiándose de la palabra y, muchas veces, entrando en conflicto con sus pares en “defensa” de sus palabras. La

intertextualidad es un proceso conocido, mediante el cual usamos los escritos de otros para crear los nuestros. Los niños usan otros textos de manera subconsciente, pero sienten tal identificación con sus escritos que interpretan este proceso natural como “incorrecto”, el de “copiarse”. Debido a la estrecha relación entre palabra y pensamiento, visualiza el texto como parte de su identidad. Los conflictos que surgen de estos procesos influyen en las relaciones sociales y en la producción textual de los niños-autores.

Conceptualización del héroe. El héroe, el personaje creado por el autor, es parte esencial de la obra literaria. Bajtín explica que el autor se extrapone con respecto al personaje, se aleja temporal y espacialmente de él para darle sentido. Bajtín ve al personaje como producto del mundo del autor, pero independiente de él. El proceso de extraposición es una lucha entre autor y personaje, en el cual el primero busca en su realidad y, a la vez, se aleja de ella para poder crear al segundo. Los niños-autores pueden concretizar esta “lucha” de una manera muy obvia: moviéndose a otro género. Al cambiar del lenguaje subjetivo de la ficción al objetivo de la no-ficción, el niño retrata, de manera subconsciente, la relación entre su mundo real y el mundo posible.

Lenguaje egocéntrico. Vygotski estudió extensamente el lenguaje egocéntrico del niño. Este representa el aislamiento parcial de la consciencia individual de la social. En el adulto, esta individualidad ya se ha desarrollado y resulta en la escritura silenciosa de textos. Aunque el autor adulto busque retrocomunicación de colegas, mientras escribe, lo hace silenciosamente. En los niños, por el contrario, estos diálogos constructivos surgen mientras escriben. Algunos asumen el papel de editores y críticos de sus compañeros (Cuevas de Jesús, 2000), proceso que, en muchas ocasiones, se da por medio del lenguaje egocéntrico. Vygotski explica que el lenguaje egocéntrico sirve a la orientación mental y al entendimiento consciente. En el caso de Dafne, esta función se observó de manera evidente en la redacción de “su experiencia”. Por medio de estas palabras, la niña revivió una situación y exteriorizó sus sentimientos, sirviendo la escritura de “catarsis” para expresarse. Los autores emergentes pueden utilizar el lenguaje egocéntrico mientras escriben para comunicar, recibir retroalimentación y revisar sus palabras.

■ Conclusiones e implicaciones educativas

La creación literaria es parte integral del desarrollo del niño, como lo es la música o el arte. Los niños crean textos orales, pictóricos y escritos constantemente. Este proceso es dialógico: se alimenta de las interacciones con su entorno social y cultural. Por lo tanto, requiere oportunidades para dialogar y escribir. La escuela tiene la responsabilidad de abrir espacios para que los niños creen textos en un ambiente de reflexión, colaboración y respeto. La enseñanza tradicional de la lengua materna, con su énfasis desmedido en la repetición y el modelaje, priva a los niños de estos espacios. Lo hace porque lo visualiza como incapaz de crear y de ser autor. Esta investigación demuestra todo lo contrario. Los niños no solamente son autores, sino que, debido a sus niveles de desarrollo social, nos proveen información valiosa acerca del proceso creador. El niño concretiza los procesos autorales a través de sus conversaciones, sus escritos e, incluso, del lenguaje egocéntrico. Es por esta característica particular del niño que crea que acuño el concepto de “autor emergente”. Esto no debe interpretarse erróneamente como un autor “incompleto”. El autor emergente escribe de acuerdo a sus experiencias y conocimientos. Las estructuras particulares de sus escritos deben estudiarse como se hace con sus dibujos, teniendo en cuenta sus voces. Nunca les exigimos a los niños que dibujen, canten o corran como un adulto. Sin embargo, queremos que escriban como adultos, desechando sus verdaderas palabras por otras. Los hacemos borrar sus escritos, rechazamos sus temas cuando surgen de la cultura popular, cambiamos sus personajes. No es de extrañar que tan pocos adultos disfruten escribir y muchos menos escribir creativamente. Esto no significa que no podamos servir de editores y correctores de los niños. No obstante, esto debe hacerse respetando sus palabras y entendiendo que el niño no puede y no debe hacer cuentos, ensayos o poemas como lo hace un adulto.

El propósito inicial de esta investigación era analizar los procesos escriturales de los niños y su relación con sus interacciones sociales. En la marcha, gracias a la investigación-acción, pude observar con detenimiento las vivencias de los autores al crear textos. Estos niños autores nacen de las interacciones con sus familias, maestros y pares, luego crecen según participan

activamente en su entorno social. Construyen personajes, temas y tramas como lo hace un adulto, pero de una manera más concreta y espontánea. Se mueven entre sus mundos actuales y posibles, los cuales se entretajan en sus textos.

Los educadores tenemos la enorme responsabilidad de proveer los momentos en los cuales estos niños emerjan como autores. En las palabras de Bajtín (1986): “Un acto humano es un texto en potencia y sólo puede entenderse en el contexto dialógico de su tiempo”.

REFERENCIAS

- Bajtín, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- Carter, Y. (2000). “Eso es bueno porque te enseña a escribir”: diálogos en un primer y segundo multigrado durante sesiones de escritura. Investigación sin publicar. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Cuevas de Jesús, E. (2000). “Yo puedo escribir lo que yo quiera”: la escritura en el diario de tres niños de kindergarten. Tesis de maestría sin publicar. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Dyson, A. H. (1993). *The social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (1998). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*. New York, NY: Teachers College Press.
- Moll, L. (1990). *Vygotsky y la educación*. Argentina: Aique.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.