



Construcción de identidad

Proyecto de trabajo en Nivel cinco años

Leticia Albisu Viacava | Maestra. Magíster en Educación. Especializada en Culturas escritas y alfabetización inicial, en Psicopedagogía clínica, y en Educación y nuevas Tecnologías. Formadora de Lengua en el IFS. Docente en IINN.

Silvia Martirena Fernández | Maestra.

Patricia del Carmen Orlando Ulfe | Maestra. Magíster en Educación. Diplomada en Educación Inclusiva.

Resumen

El presente artículo describe un proyecto de trabajo en Educación Inicial, planificado y desarrollado en forma conjunta por la docente del grupo y la maestra de apoyo de la escuela. El proyecto parte de un cuento y lo utiliza como vehículo para que los niños y niñas puedan apropiarse de la escuela como un lugar seguro y acogedor, descubriendo y valorando, en el transcurso del proyecto, las posibilidades y potencialidades de cada integrante del grupo.

Contextualización

La experiencia que se narra se lleva adelante en un grupo de Nivel Inicial cinco años, integrado por veinticinco niños, en una escuela de tiempo completo de Montevideo, en el año 2016. Estos estudiantes ingresan por primera vez a la institución educativa, y en ella podrán transitar hasta sexto grado.

La población está compuesta, por un lado, por niños y niñas que no viven en la zona, pero cuyos padres trabajan en el barrio, en el sector del comercio o en oficinas públicas; por el otro, por niños y niñas que viven en los alrededores de la escuela,

en casas, en pensiones y refugios del MIDES, algunos de los cuales son inmigrantes peruanos, cubanos, dominicanos y venezolanos. Los habitantes de pensiones, de refugios y los inmigrantes conforman la población mayoritaria de la escuela, y aportan a la dinámica institucional un profundo sentimiento de desarraigo e inestabilidad, ambos relacionados a los constantes cambios de vivienda y a la lejanía de familiares y amigos más cercanos. Estas familias llegan a la institución educativa en busca de un lugar donde ser, donde aprender, donde disfrutar. Varias son portadoras de historias de vida que las han llevado a ser catalogadas como “pobres”, “carenciadas”, “roba empleos”, lo cual causa que acumulen una mochila que no les permite ser ni estar en un lugar.

La mayoría de los niños provenientes de las familias anteriormente mencionadas comienzan el año manifestando “no sé”, “no puedo”, ante propuestas de juegos, de construcciones, de expresión por el dibujo, por la palabra escrita o hablada. Muchos presentan un escaso repertorio oral, se comunican a requerimiento y su lenguaje es restringido.

A partir de la situación descrita, la maestra de clase y la maestra de apoyo planifican un proyecto de trabajo en torno a la lectura de un cuento para, a través de él, vehicular y poner en palabras la necesidad de apropiarse de un lugar, de sentirse parte, seguro, de hacerlo propio y, a partir de allí, comenzar a revertir los “no puedo”. De este modo, la escuela busca organizar una identidad institucional a través de prácticas que favorezcan las experiencias de empoderamiento y habilitación de los sujetos. Como plantea Antelo (2013:67): «Así, la escuela no es solamente cárcel o encerrona, sino refugio, segundo hogar, comunidad». Entendemos a la escuela entonces como un espacio capaz de darles poder a los niños y niñas, de ayudarles en el desarrollo de su autoestima, su capacidad de ser, de elegir y decidir (cf. Bolton, 2013).

Descripción de la experiencia

Como se explicita en el apartado de contextualización, la expresión oral aparece como un área muy deficitaria en la mayoría de los alumnos. Dado que es a través del lenguaje que podemos hacer oír nuestra voz, que marcamos presencia, que podemos expresar nuestros sentimientos, emociones, y que es una herramienta de poder en la medida en que nuestra voz se hace presente a través de la palabra, este proyecto de construcción de identidad se centra en la oralidad como objeto de conocimiento a abordar.

«Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros (...) así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate.» (Freire, 1999 apud Bolton, 2013:109)

En el proyecto se plantean objetivos desde la Lengua, con una secuencia de actividades y una fundamentación desde el área.

Propósitos

- ▶ Promover la expresión oral a partir de la representación de los diálogos entre los personajes de un cuento: *Matías pierde su lápiz* (Martínez, 2004).
- ▶ Promover el sentimiento de alteridad y acogida, para que cada sujeto se reconozca y se sienta parte del nuevo espacio.

Secuencia de actividades

- ▶ Lectura del cuento *Matías pierde su lápiz*. Identificación de las partes del libro y de la información allí contenida. Anticipaciones a partir de las imágenes y del texto verbal.
- ▶ Lectura por parte del maestro.
- ▶ Recuento de la historia usando las imágenes del libro como soporte.
- ▶ Identificación del personaje principal y de los secundarios. Reconocimiento, a partir del dibujo, de los estados de ánimo. Se promueve la adjetivación y la realización de comparaciones.
- ▶ Representación, por medio del dibujo, de cada personaje.
- ▶ Identificación de la acción que realiza Matías con cada personaje. Por tríos dibujan en una cartulina en qué ayudó Matías al personaje asignado.
- ▶ Conformación de cinco subgrupos para representar los acontecimientos del cuento; de este modo, todos pueden participar. Se le asigna un personaje a cada alumno.
- ▶ Representación en el aula.
- ▶ Muestra de la obra a padres y a otras clases de la escuela, en el escenario del salón de canto. Sexto grado colabora con la escenografía.

Análisis reflexivo desde la Lengua

El área del conocimiento que se privilegia en el proyecto es Lenguas, oralidad. Muchos de los niños ingresan con un lenguaje restringido, y es función de la escuela ampliar su reservorio lingüístico, promover el cambio de las expresiones con valor deíctico por expresiones más precisas. Se promueve hacer audibles las voces de todos los sujetos que allí asisten, porque se trata de un lugar que los contiene y los autoriza a comunicarse mediante la palabra. Como plantea Gagliano (2013:258): «Los sujetos se derrumban cuando no pueden volver a un lugar seguro, a un espacio propio y afectivizado. Cuando esas condiciones se resignan, los niños se sumergen en procesos crecientes de mudez donde la palabra se fragiliza hasta tornarse inaudible».

A través de esta experiencia, donde la oralidad es el eje vertebrador de las prácticas de enseñanza, varios niños que hablaban con un tono de voz bajo, casi inaudible, algunos con ojitos escondidos detrás de aquel pelo que los cubría, comenzaron a “animarse a mostrar”, a mostrar sus gestos, sus miradas y a hacer oír su voz, dejando atrás el silencio que los envolvía y los atemorizaba. Empezaron a sentirse autorizados a mostrar-se, sintiéndose parte



del grupo de pares. En el subgrupo de teatralización se ayudaban entre compañeros para decir el parlamento; cada uno tenía su rol y se apoyaba en el otro, con una mirada o con un gesto se turnaban para hablar. Todos y cada uno ocupaban un lugar protagónico. Si alguno no estaba, no era posible desarrollar la obra, porque cada uno tenía su rol y este era fundamental para que se abriera el telón. En cada grupo se promovía la tolerancia, el disenso y el pluralismo de opiniones.

El diálogo verbal y no verbal que se entabla entre los pequeños actores es fundamental para generar vínculo y confianza entre ellos. El intercambio que se gesta les permite sentirse parte.

«Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas...» (Freire, 1997:107)

Los alumnos llegan a la escuela con variedad de registros de habla. Esta diversidad *«se entiende como algo intrínseco a las lenguas en tanto que son usadas»* (Tusón, 2001:51). Es entonces función de la escuela acercarlos a los registros usados más allá de la familia, sin negar estos últimos por supuesto. En la presente experiencia se parte del lenguaje oral que los niños manejan —muchas veces restringido y con escaso repertorio lingüístico, dependiente del contexto— a una *«lengua socialmente legítima (...) ya*

que el dominio de sus usos legítimos actúa como un marcador social» (idem, p. 53). La escuela se encarga entonces de aumentar y enriquecer el capital lingüístico de los niños que allí asisten, y de promover la adecuación del discurso a la situación comunicativa en la que se dé, atendiendo a los actores que allí se encuentran.

Se parte de la premisa de que no todos los sujetos aprenden lo mismo al mismo tiempo, y es responsabilidad de la escuela recuperar la heterogeneidad del aula como una fortaleza para la enseñanza, y brindarles a los niños variadas oportunidades de ejercer múltiples prácticas de lectura y de escritura sin la pretensión de que sean aprendidas en un ciclo lectivo. El conocimiento y el aprendizaje no son lineales ni coinciden con el tiempo del calendario escolar.

Se aborda el mensaje verbal, lo dicho en este caso por los personajes que componen la historia, y se promueve la reflexión en torno a la presencia de los elementos paralingüísticos —entonación, pausas— y de los aspectos no verbales —gestos, movimientos corporales—. Para la representación de cada personaje, que es un animal, se trabaja su caracterización desde lo corporal y los gestos que acompañan lo verbal. El parlamento se le entrega a cada niño a modo de obra teatral. Se lee de forma grupal, se identifican las voces de los diferentes personajes y cada niño lo aprende en su hogar, con el apoyo de la familia. Es así que: *«El actor tendrá que interactuar con el libreto, la dirección y la influencia de los demás personajes para habitar plenamente en el papel que se juega o se representa»* (Burbules, 1999:85).

¿Por qué se seleccionó trabajar con Matías pierde su lápiz?

Este cuento tiene por protagonista a un topo que está desconsolado porque no encuentra su lápiz favorito. Todos sus amigos lo ayudan a buscarlo y, mientras lo hacen, recuerdan muchísimas cosas que hicieron juntos con el lápiz de Matías.

A través del cuento seleccionado, en el que cada personaje tiene características que lo identifican, un topo que no ve bien, una rana que requiere ayuda para cantar, y otros animales que necesitan que les ayuden a dibujar diferentes cosas, se tiene por objetivo que los alumnos comiencen a reconocer y a valorar las capacidades y potencialidades en cada uno de sus compañeros y las propias, y a generar así sentimiento de pertenencia a un grupo y a una nueva institución educativa. Cuando hablamos de pertenencia nos referimos al sentido dinámico del término, entendiendo que no existe «...sin adhesión personal. No hay adhesión sin diálogo en libertad, sin participación y sin progresivos procesos de enamoramamiento. No hay pertenencia obligada. Hay pertenencia aceptada, creída, jugada, apostada, enamorada, construida» (Bolton, 2013:208).

La noción de pertenencia e identidad ha cambiado con el tiempo; la idea de barrio, de ciudad, no es la misma hoy que en épocas anteriores.

En el aula se aborda la singularidad, la alteridad y la acogida, para que cada sujeto, que es igual al otro, como los animales del cuento, encuentre su lugar en la nueva institución educativa que lo acoge, que lo recibe, que lo reconoce y lo escucha, y que posibilita que se genere un nuevo espacio de diálogo en el que todos tienen su lugar para expresar y expresarse con el otro.

Se parte de la premisa de que todos los sujetos son iguales; esto significa, al decir de Rancière (2007), que se toma la igualdad como “punto de partida”.

«El acto de la emancipación es la decisión de hablar y de pensar a partir de la suposición de la igualdad de inteligencias (...) es el acto de alejamiento del modo por el cual se tiene asignado un lugar en el orden social...» (Simons, Masschelein y Larrosa, 2011:22)

Como plantea Antelo (2016) en una disertación, la igualdad no se encuentra en el horizonte, no debo ir a buscarla porque estaría presuponiendo que no la hay, que no existe; pensar así no hace más que perpetuar la desigualdad, ya que nunca vamos a alcanzarla. Entonces, la igualdad no se busca, la igualdad se verifica.

«La educación como acción igualadora no es (...) la fabricación de sujetos idénticos entre sí [...] es la acción que hace posible la subjetivación, la que emprende la difícil e incontrolable tarea de introducir a un sujeto en otro universo de significación de modo de ayudarlo a construir su diferencia.» (Duschatzky y Coreia, 2002:91)

Cada niño es considerado un sujeto de posibilidades, entendiendo que todos deben poder acceder a lo que por derecho les corresponde, el saber social e históricamente acumulado.

«...se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro –la palabra del otro– es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por supuesto una desigualdad que “reducir” o una igualdad que verificar.» (Rancière, 2007:10)

Por otra parte, el proyecto asume el contexto como elemento educativo, ese contexto entra en el aula de forma crítica, «parte de la experiencia vivida y cercana, otorga herramientas para el nombramiento de dicha experiencia, su interpretación, su lectura, su transformación» (Bolton, 2013:113).

«...el desarrollo de los proyectos de vida y la apertura dialógica hacia los demás, requieren necesariamente condiciones de real posibilidad. Estas sólo pueden darse en una sociedad justa o en una sociedad con instituciones justas. El término institución aquí es tomado en referencia a la estructura que posibilita un vivir juntos en una comunidad histórica. La justicia supone, a su vez, la exigencia de la igualdad. No es posible el florecimiento de la diversidad de formas y planes de vida, si no se garantiza una estructura que asegure igualdad. Igualdad no equivale a uniformidad, sino a condiciones que fomenten el desarrollo de las diversidades.» (Rebellato, 1997:4)

¿Por qué trabajar en subgrupos?

Los niños de Nivel cinco años ingresan por primera vez a la institución educativa donde podrán continuar su escolaridad. Son los más pequeños de la escuela y pertenecen a un grupo que se gesta por azar, no es un grupo creado a instancias de los sujetos pertenecientes al grupo, es por esto que se debe crear la necesidad de ser parte.

Se propone trabajar en subgrupos para que todos los alumnos de este nivel tengan la posibilidad de ser protagonistas de la obra *Matías pierde su lápiz*. A través de esta modalidad de abordaje se busca que se visibilicen los grupos emergentes. La educación y su currículo están pues en el centro de la formación de la identidad, ya que les corresponde el papel de prestarles la voz. Por ello es necesario crear espacios de convivencia, donde el diálogo es una herramienta fundamental para decir, para expresar, para comunicar, para ser visible, y así poder comenzar a reconstruir la noción de identidad.

Impacto de la propuesta

Los objetivos trazados se cumplieron ampliamente. Comienzan a entablarse lazos de compañerismo entre pares, solidaridad, apoyo, respeto. Los “no puedo” y los “no sé” se revierten en muchas situaciones por “ayúdame”, “yo lo ayudo”. Las diferencias propias de cada sujeto, fisonómicas, culturales, de habilidades para la expresión plástica tanto oral como escrita, comienzan a verse como parte del aula, como características inherentes a cada sujeto.

Se observa un apoyo importante por parte de las familias que intervienen en el proceso de memorización de los diálogos, realizan preguntas referentes al

tema y participan entusiasmados en la muestra, muy orgullosos y felices de ver a sus hijos en un escenario, compartiendo con otros, siendo parte del grupo.

Es dable destacar que a través de este proyecto de trabajo no solo se conquistaron los propósitos planificados, sino que surgieron proyecciones inesperadas. Un ejemplo de esto es que, en otra instancia, dos familias presentaron una obra de títeres, en el mismo escenario en que sus hijos habían actuado. De este modo, y sin haber sido planificado por las docentes, algunas de las familias de los niños comenzaron a habitar la escuela, su escuela, nuestra escuela, se sintieron parte.

Reflexiones finales

Para propiciar una verdadera integración de los saberes y la pertenencia a un espacio común compartido, estas propuestas no deben ser aisladas, sino tener una continuidad en el tiempo. Esta se logra con docentes comprometidos con sus prácticas y autocríticos, abiertos a trabajar en conjunto al interior de la institución con todos los involucrados, en un nivel de horizontalidad; y hacia afuera, en comunicación con la comunidad para no permanecer al margen de ella.

Si queremos construir un futuro para todos con más posibilidades, donde los derechos de todos sean respetados y los deberes inherentes al rol que cada uno protagoniza puedan ser efectivizados, nuestra institución educativa debe reinventarse en la teoría y en la práctica, forjando nuevas ideas y herramientas continuamente.

Este proyecto deja una puerta abierta para continuar trabajando con niños que ya perciben sus potencialidades. 

Referencias bibliográficas

ANTELO, Estanislao (2013): “Variaciones sobre el espacio escolar” en R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (comps.): *Las formas de lo escolar*. Paraná: Fundación La Hendija.

ANTELO, Estanislao (2016): “Igualdad, consideración y el oficio de enseñar” [video]. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=qY410GIEjLo>

BOLTON, Patricio (ed.) (2013): *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*. Argentina: La Crujía.

BORDOLI, Eloisa (2012): “Nuevos formatos escolares: entre la integración y la estigmatización de los sujetos pedagógicos” en *Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las políticas sociales*, pp. 71-83. Montevideo: MIDES. Uruguay social, Vol. 5. En línea: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/22972/1/uruguay_social_vol5.pdf

BURBULES, Nicholas C. (1999): *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Tramas Sociales.

FREIRE, Paulo (1997): *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

GAGLIANO, Rafael (2013): “Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar” en R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (comps.): *Las formas de lo escolar*. Paraná: Fundación La Hendija.

MARTÍNEZ, Rocio (2004): *Matías pierde su lápiz*. Caracas: Ekaré.

RANCIÈRE, Jacques (2007): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

REBELLATO, José Luis (1997): *Horizontes éticos en la práctica social del educador*. Montevideo: Centro de Formación y Estudios del INAME. En línea: www.inau.gub.uy/content_page/download/4292/2010/16

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan; LARROSA, Jorge (eds.) (2011): *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

TUSÓN, Amparo (2001): “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso” en C. Lomas (comp.): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Ed. Paidós.